

# PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS TOVÁBBKÉPZŐK  
FOLYÓIRATA



2005  
2. SZÁM



Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének és a Tanárképzők Szövetségének évente négy alkalommal megjelenő folyóirata az Oktatási Minisztérium és az ELTE PPK támogatásával.



A kiadást támogatja: a Magyar Szakképzési Társaság

### SZERKESZTŐSÉG:

FALUS IVÁN

főszerkesztő

GOLNHOFER ERZSÉBET

rovatvezető – tanulmányok

KOTSCHY BEÁTA

rovatvezető – műhely és eszmecsere

HUNYADY GYÖRGYNÉ

rovatvezető – közoktatás és képzés

RÉVÉSZ JUDIT

rovatvezető – külföld

VÁMOS ÁGNES

rovatvezető – szemle

HEGEDŰS JUDIT

rovatvezető – hírek

H. NAGY ANNA

szerkesztőségi titkár

olvasószerkesztő

A szerkesztőség címe:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége

1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

E-mail: [pedagoguskepzes@ppk.elte.hu](mailto:pedagoguskepzes@ppk.elte.hu)

[www.pedagogia-online.hu](http://www.pedagogia-online.hu)

### SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BALLÉR ENDRE (elnök), ARATÓ LÁSZLÓ, BÁNHIDY NÉ SZLOVÁK ÉVA, BÁRDOS JENŐ, BENEDEK ANDRÁS, BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA, BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ, CSEH SÁNDOR, H. NAGY ANNA, 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

A folyóirat megvásárolható az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében,  
1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27. sz. alatt.

## BEVEZETÉS

Folyóiratunknak ez a rendhagyó száma néhány szavas magyarázatot indokol.

A figyelmes olvasó számára bizonyára feltűnik, hogy a Berzsényi Dániel Főiskola oktatóinak több tanulmánya olvasható e szám lapjain.

Folyóiratunk Iker János rektorhelyettes úr javaslata nyomán gyakorlattá kívánja tenni egyes pedagógusképző műhelyek alaposabb bemutatását. Elsőként a Berzsényi Dániel Főiskola vállalta, hogy kutatóinak, oktatóinak tanulmányain keresztül képet ad az intézményükben folyó munkáról, s egyben anyagilag is támogatja e szám megjelenését

Szerkesztőségünk örömmel folytatná a továbbiakban is egyes tanítóképző-, illetve tanárképző intézmények különszámainak gondozását.

Folyóiratunknak ez a száma rendhagyó abban a tekintetben is, hogy a Külföld rovatban az V. Neveléstudományi Konferencia plenáris előadóinak egy-egy jelentős tanulmányát teszi közzé, azzal a nem titkolt céllal, hogy a pedagógusképzés iránt érdeklődő kollégáink érdeklődését felkeltse e két kiváló kutató előadásai iránt. David Berlinernek, az Arizonai Egyetem professzorának tanulmánya a tapasztalt, a szakértő pedagógussá válás folyamatára vonatkozó kutatási eredményekkel ismertet meg bennünket, míg a Helsinki Egyetem professzorának, Hannele Nieminek cikkéből megtudhatjuk, hogy miként illeszkedik a finn pedagógusképzés a bolognai folyamathoz.



## BEMUTAKOZÁS HELYETT

A Berzsényi Dániel Főiskola a Nyugat-dunántúli Régió meghatározó felsőoktatási intézménye. A főiskolán 2004/2005-ös tanévben 39 szakon, illetve szakpáron, nappali tagozaton 742 elsőéves kezdte meg tanulmányait. A hallgatói összlétszám eléri a 7000 főt.

Országos összehasonlításban a Nyugat-dunántúli Régió az elmúlt években dinamikusan fejlődött: ezt mutatja a külföldi működőtöke-beruházás és az iparfejlesztés magas aránya is. A város földrajzi fekvése a régión belül is szerencsés, hiszen kitűnő lehetőséget nyújt a távolabbi európai országok hasonló jellegű intézményeivel való együttműködésre. Főiskolánk mindig fontosnak tartotta a globális együttműködést: tanszékeink, szakmai műhelyeink 23 külföldi felsőoktatási intézmény százánál több hasonló típusú műhelyével alakítottak ki együttműködést.

A Berzsényi Dániel Főiskola a közelmúltban ünnepelte fennállásának 45. évfordulóját. Az 1959-ben alapított pedagógusképzőben kezdetben tanítókat, könyvtárosokat, népművelőket, majd általános iskolai tanárokat képeztek. Jelentős fordulatot hozott a rendszerváltás, amikor a nyugati nyelvek tanárképző programjai elindultak a Filológiai Intézetben. Egyetemi nem tanári szakokon (általános és alkalmazott nyelvészet, finnugor nyelvészet) 1998-tól, nemzetközi tanulmányok – Európa-tanulmányok szakon 2000-től indult el a képzés. 2000 júniusában akkreditálták az első közgazdaságtudományi programot, a gazdálkodási szakot, 2004-től a filozófia egyetemi szakot.

Főiskolánk 141 minősített (PhD, a tudomány kandidátusa, a tudomány doktora, az MTA doktora) oktatóval rendelkezik. A hasonló típusú intézmények között e tekintetben – a hazai és nemzetközi tudományos életben való elismertség alapján – a BDF előkelő helyezést ért el. Intézményünk tudománypolitikájában fontos szerepet játszik a minősítések megszerzése, a minősített oktatók erkölcsi, anyagi elismerése. Szervezett hazai és külföldi PhD-képzésben 80 oktatónk vesz részt. Egyetemi tanáraink száma: 14, Széchenyi-ösztöndijasaink száma: 5. 2000. január elsejétől az Országgyűlés döntése alapján a Berzsényi Dániel Főiskola regionális felsőoktatási központként működik, 2002. január 1-től pedig az intézmény szerkezete is megváltozott. Kormányrendelet alapján három kar alakult: a Bölcsészettudományi-, a Természettudományi-, valamint a Testnevelési és Művészeti Kar.

Mindezek mellett a főiskola egyik legfontosabb erőssége a gyakorlatorientált pedagógusképzés, amely a szaktanszékek, a Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, valamint az országos hírű Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium együttműködésében kialakult. Ez a bázis adhat alapot a bolognai-folyamatban a két-szintű egyetemi rangú pedagógusképzés sikeres megvalósításához is.

A *Pedagógusképzés* jelenlegi számában kollegáim írásai betekintést nyújtanak a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatások és a gyakorlat néhány szegmensébe.

Ezentúl is érdemes megemlíteni, hogy a főiskola széles képzési kínálatában felsorakoztatja az egyetemi szakokat, az egyetemi szakká válás kiváló esélyeivel rendelkező nyelvészeti szakokat, a rendkívül népszerű kommunikációs és közgazdász képzéseket, valamint a klasszikus tanári szakokat. Az universitas szellem, a hallgatók és az oktatók egyenrangúsága által kiváló környezetet nyújt a tudás gyarapítására, de nem szabad elfeledkezni az Alpokalja csodálatos tájairól sem, amely az elmúlt évtizedekben számtalan diákot kötött egy életre Vas megyéhez.

Prof. dr. Gadányi Károly  
rektor

# EXPERIMENTAL INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF VIBRATION ON THE PERFORMANCE OF MAN

BY R. S. STANLEY

Department of Psychology

University of Cambridge

## TANULMÁNYOK

1. Introduction

The present study was designed to investigate the effects of vibration on the performance of man. The results show that vibration has a significant effect on the performance of man, particularly in tasks requiring fine motor control. The effects of vibration on the performance of man are discussed in terms of the physiological and psychological mechanisms involved. The results of the present study are compared with those of other studies in the field of vibration and human performance.

2. Method

The present study was conducted in a laboratory setting. The subjects were 10 male university students. The tasks were performed under three conditions: no vibration, low vibration, and high vibration. The results were analyzed using a two-way ANOVA.





## TANÁR SZAKOS FŐISKOLAI HALLGATÓK TANULÁSI MOTÍVUMAIT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

SIMON KATALIN

a Berzsenyi Dániel Főiskola docense  
skata@deimos.bdtf.hu

---

*A tanulmány a tanár szakos főiskolai hallgatók motivációs problémáival foglalkozik egy kérdőíves vizsgálat eredményeire támaszkodva. A szerző elemzi, hogy milyen motivációs problémák állnak a főiskolai hallgatók tanulmányi kötelezettséggel szemben tapasztalható közönyössége, illetve feladataik elodázására való hajlama háttérében. Bemutatja a tanulási motivációt befolyásoló tényezők, így többek között a pályaválasztási motívumok, az egyéni tanulási történet, a tanulási orientáció és stílus, a teljesítménymotiváció, a vizsgaeredmények oki magyarázatainak sajátosságait. Kitér az eddig még kevésbé vizsgált háttértényezőkkel kapcsolatos problémákra, eredményekre is.*

---

### A kutatás célkitűzése

A tanulási motiváció tartalmi oldalát tekintve gyűjtőfogalomként értelmezhető. Korábbi kutatásokból már ismert, hogy struktúráját milyen motívumok alkotják. Az is bizonyított, hogy e strukturális elemek egyénenként eltérő mintázatban fordulnak elő. Az életkor növekedésével egyre kevesebb lesz az általános, közös vonás és stabilizálódnak az egyedi sajátosságok. Bár az eddigi megállapítások alapján mindinkább a kognitív motívumok dominánssá válása lenne indokolt, bizonyos tényezők hatására ez nem minden személy esetében következik be. Ebből fakadhat, hogy a tanár szakos főiskolai hallgatók tanuláshoz való hozzáállása időnként nem az elvárásoknak megfelelő. A jelen kutatás célja a tanulmányi kötelezettséggel szemben tapasztalható közönyösségük, illetve feladataik elodázására való hajlamuk háttérében lévő motivációs problémák tisztázása; az eddig még kevésbé vizsgált háttértényezők feltárása.

### A kutatás módszerei, mintája

A szerző által összeállított kérdőív zárt és nyitott kérdései hét témakör köré szerveződtek. Ezek közül a *tanulási orientáció* mérése egy már korábban kidolgozott és kipróbált kérdéssor teljes átvételével történt. A *tanulási stílus*, a *teljesítmény-*

*motiváció* és a *vizsgaattribúció* esetén más kutatók által alkalmazott mérési eljárások módosítására került sor. A *tanulási motívumok* feltárására alkalmas technika kidolgozását elővizsgálat előzte meg. A demográfiai adatok, a *pályaválasztással* és az *egyéni tanulástörténettel* kapcsolatos területek feltárása során alkalmazott kérdések – a kutatás céljához igazítva azokat – saját megfogalmazásúak voltak.

A kutatásba bevont négy, tanárképzéssel foglalkozó főiskola összesen 736 nap-pali tagozatos, tanár szakos hallgatója alkotta a mintát, mely a nem, az életkor, az évfolyam és a szak szerinti megoszlás tekintetében jól reprezentálta a populáció egészét. A kapott adatok mennyiségi feldolgozása az SPSS számítógépes program segítségével történt. Ennek keretében a többféle típusú változó miatt relatív gyakorisági megoszlás meghatározását, átlag és szórászámítást, korrelációs számítást, kétmintás t-próbát, varianciaanalízist,  $\chi^2$  próbát és klaszteranalízist egyaránt végeztünk. Jelen tanulmány keretei között azonban ezek közül csak az összefüggések bizonyítása szempontjából lényeges statisztikai eredmények kerülnek bemutatásra.

## Kutatási eredmények

### *A főiskolai hallgatók tanulási motivációi*

A tanulási motiváció vizsgálatának alapjául 20 tanulási motívumot tartalmazó lista szolgált.<sup>1</sup> Az ezen szereplő készletű tényezők mindegyike kimutatható közel 50 személynél, de egyik sem jellemző a minta legalább 50%-ára. Ebből következik, hogy a mért indítékok valóságosak ugyan, de – ahogyan várható volt – nem mindenkinél egyformán ösztönző hatásúak. A tanulási tevékenységhez való viszonyulást elsősorban külső és belső tényezők befolyásolják. Ezek mellett azonban bizonyos esetekben internalizált indítékok is fontos szerepet játszhatnak az ismeretelsajátításban és alkalmazásban. A főiskolai hallgatóknál megjelenik a motívumok mindhárom szintje. A tanulás tartalmával kapcsolatos érdeklődés mellett az elsajátítandó anyag jellemzői; a tanulás idején kielégítő egészség, kiegyensúlyozott érzelmi állapot; a felkészülési idő elégséges mértéke és a környezet zavarmentessége a leggyakrabban ösztönző hatásúak a tanár szakosokra. (Lásd *1. ábra*)

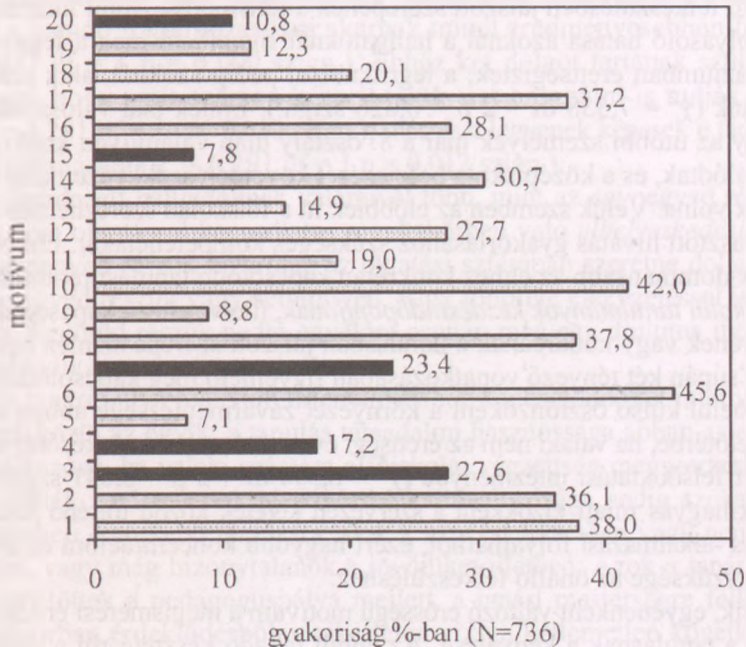
<sup>1</sup> 1. A tanulás tartalmával kapcsolatos érdeklődés mértéke; 2. Az előadások jellemzői (magas színvonal, jegyzetelhetőség); 3. A tanultak gyakorlati hasznosíthatóságának a felismerése; 4. A tanulás iránti kötelességérzet; 5. A hallgatótársak pozitív tanulási mintája; 6. Az elsajátítandó anyag jellemzői (hozzáférhetőség, elfogadható mennyiség és tanulhatóság); 7. A tanulás szerepének a felismerése a jövő hivatásra való felkészülésben; 8. A felkészülési idő elégségesnek ítélt mértéke; 9. A szülői kívánságoknak, elvárásoknak való megfelelés; 10. A tanulás idején kielégítő egészség, kiegyensúlyozott érzelmi állapot; 11. A jó jegy elérése; 12. Tudásvágy; 13. Önigazolás (meg tudom tanulni); 14. Az oktató általi elismerés; 15. A tanulás személyiségfejlesztő hatásának felismerése; 16. Kellemtelenségek (uv., ösztöndíj elmaradása) elkerülése; 17. Tanulás közben a környezet zavarmentessége (klíma, zaj); 18. A tanulás kedvelése (megismerési érdeklődés); 19. Másoknak való bizonyítás (tekintély, megbecsülés kivívása); 20. A tanulás társadalmi hasznosságának a felismerése.

Sem az *eltérő neműek* ( $r_s = 0,856$ ), sem a *különböző szakosok* ( $r_s = 0,697-0,955$  közötti) jelöléseit összevetve nem mutatható ki jelentős eltérés, néhány kisebb különbség azonban valószínűleg kategória-specifikus. Például a nemet alapul véve:

- a) a rangsor 1–3. helyére került motívumokat összehasonlítva:
- a *férfiaknál* az érdeklődés erőssége és a tudásvágy,
  - a *nőknél* a tanulás idején kielégítő egészség, kiegyensúlyozott érzelmi állapot és a felkészülési idő elégségesnek ítélt mértéke befolyásolja leginkább a motiváltság fokát a mindkét nemnél egyaránt domináns elsajátítandó anyag jellemzői mellett;
- b) a rangsorok közötti legnagyobb eltéréseket figyelembe véve:
- a *férfiaknál* hét hellyel előbbre szerepel a tudásvágy és hat hellyel a tanulás jövő hivatásra való felkészülésben játszott szerepének a felismerése,
  - a *nőknél* pedig öt hellyel a felkészülési idő elégségesnek ítélt mértéke és négy hellyel a tanultak gyakorlati hasznosíthatóságának a felismerése.

Úgy tűnik tehát, hogy amíg a férfiak magára a tudományterülettel való foglalkozásra koncentrálnak inkább, addig a nők a főiskolai követelményeknek próbálnak elsősorban megfelelni.

□ külső motívum      □:::□ belső motívum      ■ internalizált motívum



1. ábra: Tanulási motívumok

*A pályaválasztás és a tanulási motiváció összefüggése*

A pályaválasztással kapcsolatos kérdések egyrészt előzményként a középiskolától a főiskoláig vezető út – tanulási motiváció szempontjából – legfontosabb mozzanataira vonatkoztak; másrészt a jövő tekintetében a tanári pálya iránti elkötelezettség mértékének a feltárására irányultak. A nem megfelelő minőségű és erősségű motiváltság ugyanis nem csak a pályán, hanem már az arra felkészítő iskolai tanulmányok során is kedvezőtlen hatást gyakorol az egyén elégedettségére, eredményességére és aktivitására (Ritoók, 1989).

Kutatásunk szerint elsősorban a gimnáziumban érettségizettek jelentkeznek pedagógusképzéssel foglalkozó főiskolára, mégpedig gyakran mindjárt az érettségi évében, leginkább internalizált motívumok hatására. Főként a nők választják ezt az intézménytípust. Közülük is azonban csupán minden negyedik személy szeretne – a végzettségének megfelelően – általános iskolában tanítani. A tanár szakosoknak több mint az ötven százaléká – pályamódosítás céljából – szívesen vállalná a főiskolai diploma mellé a szakirányának megfelelő egyetem elvégzését is.

A megkérdezett tanár szakosok az azonos középiskolai végzettség mellett – természetesen –, hogy különböző előzményekkel kerültek a főiskolákra. Ennek ellenére a tanulási tevékenységre ösztönző rendszerük elemei rendkívül hasonlóak. Csupán egyetlen tényező esetében mutatható ki jelentékeny különbség. A tanulás jövő hivatásra való felkészülésben játszott szerepének a felismerése, mint internalizált motívum befolyásoló hatása azoknál a hallgatónál figyelhető meg a leggyakrabban, akik gimnáziumban érettségiztek; a legritkábban pedig azoknál, akik szakközépiskolába jártak ( $\chi^2 = 7,338$   $df = 2$   $p = 0,026$  szign.). Ennek oka valószínűleg abban rejlik, hogy az utóbbi személyek már a 8. osztály után valamilyen konkrét szakma felé orientálódtak, és a középiskola befejezését követően szakképzettként munkát is vállalhattak volna. Velük szemben az előbbieknél itt a főiskolán szerezhetnek először az általuk választott hivatás gyakorlásához szükséges kompetenciákat. Ebből adódhat, hogy náluk dominánsabb az ehhez konkrétan kapcsolódó tanulási motívum.

A *főiskolai tanulmányok kezdési időpontjának*, illetve ehhez kapcsolódóan az indulás sikerének vagy kudarcának a tanulásban játszott szerepe szintén nem jelentős mértékű. Csupán két tényező vonatkozásában figyelhető meg kapcsolódás:

- a) Ezen belül külső ösztönzőként a környezet zavarmentessége abban az esetben kerül előtérbe, ha valaki nem az érettségi évében, hanem csak később jelentkezik először felsőoktatási intézménybe ( $\chi^2 = 6,394$   $df = 2$   $p = 0,041$  szign.). Miután az évkihagyás miatt kizökölt a szervezett keretek között történő ismeretsajátítási és -alkalmazási folyamatból, ezért nagyobb koncentrációra és erőfeszítésre van szüksége az önálló felkészüléshez.
- b) A másik, egyénenként változó erősségű motívum a megismerési érdeklődés, magának a tanulásnak a kedvelése. Az ebből fakadó késztetésről a megkérdezettek közül elsősorban azok a hallgatók számoltak be, akik korábban feltehetően

sikeresen vették az akadályokat, s – jelzéseik alapján – a középiskola elvégzése után elsöre felvételt nyertek a főiskolára ( $\chi^2 = 7,121$  df = 2 p = 0,028 szign.). Ők a pozitív megerősítések túlsúlya miatt a tanulás iránt pozitív attitűdöt alakítottak ki. Ez pedig a továbbiakban is kellő energiát biztosíthat számukra e tevékenység folyamatos végzéséhez.

Az *iskolaválasztás indítéktípusát* tekintve a tanár szakosok közel egyharmadát internalizált indítékok készítették a tanárképző választására. Egyötöd-egyötöd részüknél belső vagy külső motívumok hatottak ösztönzően. Egynegyed részük esetében pedig különböző típusú tényezők együttesen befolyásolták a továbbtanulást. Sejtéseinkkel ellentétben az iskolaválasztási és a tanulási motívumok között nem találtunk azonossági pontokat. Úgy véljük, hogy ennek alapvető oka a tanulásra készítető tényezők meghatározásánál használt inverz kérdésfeltevésben rejlik. Ezt látszik alátámasztani az, hogy az egyetlen jelentékeny összefüggés is ellentmond a párhuzamba állíthatóságnak. Ez alapján az érdeklődés akkor kerül előtérbe, ha az egyén egyáltalán nem, vagy nem kizárólag csak személyen belüli tényezők hatására döntött az adott felsőoktatási intézmény mellett ( $\chi^2 = 17,969$  df = 3 p = 0,000 szign.).

A kutatás szempontjából az egyik legfontosabb iskolaválasztási motívumot: a tanári pályára való tudatos készülést és a tanulási motívumok közül a pedagógiai, pszichológiai tárgyaknál hatókat kiemelve azonban már részben igazolhatóvá vált a fenti feltételezésünk. Akik pedagógusok szeretnének lenni, azok a főiskola keretein belül a leendő foglalkozásukra akarnak minél eredményesebben felkészülni ( $\chi^2 = 15,437$  df = 1 p = 0,000 szign.). Ehhez két dolgot tartanak szükségesnek. Egyrészt azt, hogy amit számon kérnek tőlük, azt használni is tudják a gyakorlatban ( $\chi^2 = 4,281$  df = 1 p = 0,039 szign.); másrészt legyenek képesek e tárgyak eredményes elsajátítására ( $\chi^2 = 6,291$  df = 1 p = 0,012 szign.).

A megkérdezett hallgatóknak valamivel több, mint az egynegyed része egyértelműen a nem oktatással kapcsolatos munkakörben való *elhelyezkedési szándékát* jelezte. Egynegyed részük kizárólag az oktatási szférában szeretne dolgozni. Szintén az egynegyed részük vagy semmilyen, vagy többféle elképzeléssel is rendelkezik e téren. Egyötöd részük pedig egyelőre csupán még egy diploma megszerzésében gondolkodik.

A nem tanári pálya felé való orientálódáshoz kapcsolódik két internalizált motívum. Ezek közül az egyik, a tanulás társadalmi hasznossága abban az esetben válik meghatározóvá, ha valaki számára a főiskolai végzettség megszerzése a fontos. A másik indíték, az ismeretek gyakorlati alkalmazhatósága pedig azokat a hallgatókat készítheti leginkább tanulásra, akik a végzést követően vagy nem szeretnének tanítani, vagy még bizonytalanok a jövőjüket illetően. Azok a tanár szakosok, akik már döntöttek a pedagóguspálya mellett, a tanári mesterségre felkészítő tárgyakat elsősorban érdeklődésből, a sikertelen vizsga kellemetlen következményei-

nek elkerülése érdekében, valamint a tanulás személyiségfejlesztő hatásának a felismerése miatt tanulják.<sup>2</sup>

### *Az egyéni tanulástörténet és a tanulási motiváció összefüggése*

Az eddigi főiskolai tanulmányok során szerzett egyéni tapasztalatok, kisebb-nagyobb sikerrel vagy kudarcral vett akadályok kihatással vannak a tanulási tevékenységhez fűződő viszonyra (Réthy, 1995). Ennek igazolására a szorgalmi- és vizsgaidőszakbeli leterheltségnek és az elért tanulmányi teljesítménynek a tanulási motivációra gyakorolt befolyását próbáltuk kimutatni.

A tanár szakos hallgatóknak a felvett szakok számától, típusától, az évfolyam fokától függően különböző mértékű tanulmányi kötelezettségnek kell eleget tenniük. Mind a *heti óraszám*, mind a *felvett tárgyak*, a *referátumok* és a *zárthelyi dolgozatok* száma tekintetében meghatározható egy – a középiskolaihoz hasonló – átlagos terheltségi szint, melytől egyedi esetekben jelentős eltérések mutatkozhatnak. Az órarenddel összefüggő tényezők (a heti óraszám és a felvett tárgyak száma) nincsenek jelentékeny hatással a tanulási motivációra. A kevesebb referátum tartalma a tudásvágy szükségletéhez ( $\chi^2 = 9,176$  df = 3 p = 0,027 szign.), a több zárthelyi dolgozat írása pedig az oktató általi elismeréshez ( $\chi^2 = 16,229$  df = 4 p = 0,003 szign.) kötődő tanulással együtt jelenik meg.

Az egy félévben előírt *vizsgák* mennyisége önmagában nem befolyásolja azt, hogy ki milyen indíttatásból készül fel ezek teljesítésére. A *tanulásra fordított idő* mértéke is csupán egyetlen motívummal, a tanulás társadalmi hasznosságának a felismerésével hozható kapcsolatba ( $\chi^2 = 10,261$  df = 3 p = 0,016 szign.).

Az eddigi elért *tanulmányi átlagok* azonban már több vonatkozásban érzetik hatásukat a tanár szakosok motivációs rendszerének alakulásában. A legmagasabb átlagot elért hallgatók

- a) nem abból indulnak ki a felkészülés során, hogy a többiek mennyi időt fordítanak a tanulásra, és milyen mélységben dolgozzák ki a tételeket (milyen példát mutatnak), hanem saját igényeiket és képességeiket veszik alapul ( $\chi^2 = 10,028$  df = 4 p = 0,040 szign.); illetve
- b) a megtanulandó anyagot a gyakorlati alkalmazhatóság oldaláról közelítik meg ( $\chi^2 = 16,738$  df = 4 p = 0,002 szign.).

A legalacsonyabb átlag esetében a *felkészülési idő* elégséges mértéke az a készítő tényező, amelyik – minél eredményesebb a „leggyengébb”-nek számító félév, annál inkább – pozitív hatással van a tanulásra ( $\chi^2 = 9,560$  df = 4 p = 0,049 szign.). Ha úgy ítéli meg a hallgató, hogy mindent el tud olvasni és meg tud jegyezni, amit elvárnak tőle, kiegyensúlyozottabban fog hozzá a tanulásához, mint aki időzavarral küszködik, s ezáltal jobb teljesítményre lesz képes.

<sup>2</sup> Az e szakaszban felsorolt állítások a  $\chi^2$  próba segítségével igazoltak, mindegyike legalább 0,05 szignifikancia szinten bizonyítottnak tekinthető.

A tanulmányi teljesítménnyel való *elégedettség* szintén kapcsolatba hozható a tanulási motivációs struktúrával. Azok a hallgatók, akik csak részben elégedettek érdemjegyeikkel, elsősorban akkor törekednek jobb eredmények elérésére, ha

- a) a félév során az előadások színvonala olyan, hogy az nagy mértékben hozzájárul az anyag megértéséhez, tehát ha kellő külső segítséget kapnak a vizsgára való felkészüléshez oktatóiktól ( $\chi^2 = 6,881$   $df = 2$   $p = 0,032$  szign.); vagy
- b) szeretnek annyira tanulni, hogy a kisebb-nagyobb kudarcok nem elveszik a kedvüket ettől a tevékenységtől, hanem még intenzívebb tanulásra ösztönözik őket ( $\chi^2 = 10,431$   $df = 2$   $p = 0,005$  szign.).

Akik vagy teljesen, vagy egyáltalán nem elégedettek érdemjegyeikkel, elsősorban azért veszik komolyan a vizsgákra való készülést, mert igazolni szeretnék a környezetükben lévő személyek (ezen belül elsősorban a rokonok, a barátok és ismerősök) előtt, hogy képesek a követelmények teljesítésére, illetve végső soron a diploma megszerzésére ( $\chi^2 = 9,392$   $df = 2$   $p = 0,009$  szign.).

#### *A tanulási orientáció és stílus összefüggése a tanulási motivációval*

A mintát alkotó főiskolások jelentős része az önálló tanulást leginkább elősegítő tanulási orientációval és stílussal rendelkezik. A mintában azonban található olyan személyek is, akik a felsőoktatásban a középiskolai gyakorlathoz igazodó módszereket próbálják alkalmazni.

A tanár szakos hallgatók közel háromnegyed része a tanulás során a mélyreható megközelítést részesíti előnyben (*Kozéki és Entwistle*, 1986; 1990). Tíz-tíz százalékos körüli azoknak a száma, akiknél vagy a szervezett, vagy a reprodukáló orientáció a leggyakrabban előforduló tanulás-megközelítési mód. Néhány főiskolásra pedig a kevert orientáció a jellemző. Valamennyi orientációhoz találtunk legalább két, vele szignifikánsan összefüggő motívumot, illetve mindegyik vizsgált motívum összekapcsolható volt valamelyik orientációval. Ebből következik, hogy ez a két terület – a korábbi kutatási eredményekkel összhangban – kölcsönhatásban van egymással.

A *mélyreható* orientációs típuson belül, a *mélyreható* megközelítésnél a legszembetűnőbb a külső motívumok háttérbe kerülése. A *holista* megközelítésnél is a személyen kívüli ösztönzés jelentőségének a csökkenése tapasztalható. E mellett azonban itt már néhány internalizált motívum dominánssá válása is kimutatható. A tanulás kedvelése ezeknél a hallgatóknál elsősorban meggyőződésből fakad<sup>3</sup>:

- a) egyrészt annak megértéséből, hogy minden társadalomnak fennmaradása érdekében szüksége van művelt és képzett emberekre;

<sup>3</sup> Az F-próba segítségével igazolt állítások mindegyike legalább 0,05 szignifikancia szinten bizonyítottan tekinthető.

b) másrészt abból a felismerésből, hogy a tudásgyarapodás által nem csak az adott ország gazdagodhat, hanem a tanult emberek személyisége is értékesebbé válik.

Az *intrinsic* megközelítésnél találhatunk egyedül – a korábbi megállapításokkal összhangban (*Kozéki és Entwistle, 1990*) – belső késztetést. Azoknál a hallgatóknál, akiknél ez a tanulási stratégia a jellemző, kerül előtérbe a tudásvágyból fakadó ismeretszerzés.

A *reprodukáló orientációs típusú* személyeknél, mivel fő jellemzőjük a tanártól és a tananyagtól való függés, elsősorban külső motívumok dominálnak (*Kozéki és Entwistle, 1986*). Ezt a megállapítást a kapott eredmények is alátámasztják. A *reprodukáló* megközelítésnél azok az ösztönzők válnak a vizsgálati mintánál meghatározóvá, amelyek valamilyen módon az érdemjegyeken keresztül a követelményeknek való megfelelést igazolják. Ezek a következők:

- magas osztályzatokra törekvés;
- a tanulmányi sikertelenség és az ezzel együtt járó negatív események bekövetkeztenek megakadályozása;
- a szülők által támasztott elvárások teljesítése;
- az alkalmasság közvetlen környezetnek való igazolása.

A *szerialista* megközelítés során a hallgatók a tananyagból azokat a részleteket emelik ki és jegyzik meg, amelyek tényadatokat, egyértelmű kapcsolatokat, összefüggéseket tartalmaznak, feltételezve, hogy ezek ismerete elégséges a jó teljesítéshez. A legfontosabb számukra az, hogy a vizsgán ne kapjanak elégtelent. Teljesítményszorongásukat erősítheti a társak jobb felkészültsége és eredményes szereplése, ezért gyakran vállalják a magányos tanuló szerepét. A *kudarckerülő* megközelítés jellemzője a különböző tanulmányi megmérettetések során az alulmaradástól való félelem. Érthető, hogy ilyenkor azok a személyen kívül tényezők válnak hangsúlyossá, amelyek a sikertelenséget diagnosztizálják, vagy amelyek felelőssé tehetők azért. Az előbbi esetben a tanár szakosoknál a legmeghatározóbb, mint egyfajta nyilvánvaló bizonyíték, maga az osztályzat; valamint az oktatótól és rajta kívül más, számukra fontos személyektől jövő minősítés. Az utóbbi vonatkozásában pedig az adott tananyagban a tanulás során nehézséget okozható paraméterei, például a mennyiség és a beszerezhetőség.

A *szervezett orientációs típus* lényege a követelmények maradéktalan teljesítése érdekében végzett céltudatos, szervezett és kitartó tanulási tevékenység végzése. Ezt személyen kívüli ösztönzők épp úgy elősegíthetik, mint azok az internalizált motívumok, amelyek lelkiismereti alapon hatnak a hallgatókra. Ezen belül a *szervezett* megközelítés során a hangsúly a tanulás optimális körülményeinek megteremtésén van. Ehhez kapcsolatosan a megkérdézett főiskolások a fizikai környezet – eredményességet befolyásoló – munkalélektani sajátosságainak a szerepét emelik ki. Emellett bevallják, hogy az ilyen orientációnál csak az oktató elvárásainak teljesítésére összpontosítanak; környezetük többi tagjai e tekintetben háttérbe szorul-



nak. A *sikerorientált* megközelítés lényege a pozitív énkép fenntartása érdekében a legjobb teljesítmény nyújtására törekvés a kellemetlenségek elkerülésénél és a másoknak való bizonyításnál. A *lelkiismeretes* megközelítésnél internalizált motívumok erőteljes jelenléte figyelhető meg. A főiskolások között is találhatók olyan személyek, akik azért összpontosítanak a tanulásra, mert ezt tartják elsődleges feladatuknak. Mindegy, hogy mit kell megtanulniuk, a hangsúlyt a maximális teljesítmény nyújtására helyezik.

Végül, az *instrumentális megközelítés* az, amelyik esetében valamennyi, eredményességet igazoló külső tényező motiváló hatású. Ezen belül:

- egyrészt a személyi hatásra történő tanulás jellemzi a válaszadókat (a szülői kívánságoknak való megfelelésnél; a másoknak való bizonyításnál; az oktató általi elismerésnél);
- másrészt a jegycentrikusság és a magas tanulmányi átlaggal járó előnyökhöz jutás.

A *tanulási stíluson* belül az érzékszervi modalitások és a társas környezet meghatározó szerepének a kutatására került sor (Szitó, 1987). A tanár szakos hallgatók közel háromnegyed része egyéni; több mint egyötöd része társas és csupán néhány százaléka kevert stílussal jellemezhető. Azoknál a hallgatóknál, akik tanulás közben igénylik a társak támogató, segítő jelenlétét, a várhatótól ellentétben nem a külső, hanem a belső motiváció, ezen belül is az öngizolás ( $\chi^2 = 6,536$   $df = 2$   $p = 0,038$  szign.) válik meghatározóvá. Ennek oka egyrészt az lehet, hogy a társak pozitív tanulási mintája a főiskolai tanulmányi sajátosságok következtében az egyik leggyengébb motívumok közé tartozik. Másrészt ebben az életrszakaszban és szituációban az önbizalom erősítése érdekében indokolt a saját képességek bizonyítására való törekvés. Az egyéni stílust preferáló hallgatóknál ezzel szemben egy külső motívum: a környezet zavarmentességének igénye kerül előtérbe ( $\chi^2 = 17,368$   $df = 2$   $p = 0,000$  szign.).

### *A teljesítménymotiváció és a tanulási motiváció összefüggése*

A teljesítménymotiváció, az akadályok leküzdésére és valamely teljesítménybeli színvonal elérésére irányuló készletetés (Carver és Scheier, 1998) szintén összefüggésbe hozható a tanulási motivációval. A kitartás, az igénysszint, a teljesítményre irányuló törekvés és a feladatfeszültség erősségét külön-külön tekintve a megkérdezett tanár szakos hallgatók közepes mértékben motiváltak a teljesítményre. A teljesítménymotivációt globálisan értelmezve azonban a mintában magas és alacsony készletetésű főiskolásokat is találhatunk.

Azok a tanár szakosok, akik önmagukkal szemben magas elvárásokat támasztanak, oktatóiknál is magasra helyezik a mércét. Az igényesen megtartott előadásokkal ösztönözhető a leginkább a tanulásra, hiszen ebben az esetben pontos képet kaphatnak arról, hogy milyen mértékben kellene jártasnak lenniük egy-egy témá-

ban ( $F = 6,607$   $p = 0,010$  szign.). Emellett leginkább azért próbálnak maradéktalanul eleget tenni a követelményeknek, hogy oktatóiktól pozitív visszajelzést kaphassanak ( $F = 5,142$   $p = 0,024$  szign.). A siker ugyanis akkor igazán érvényes, ha azt hozzáértő személy állapítja meg. A kevésbé igyekvő hallgatók velük ellentétben akkor törekednek magasabb színvonalú teljesítmény elérésére, ha azt látják, hogy a társaik – több időt fordítva a tanulásra –, eredményesebbek, mint ők ( $F = 4,404$   $p = 0,036$  szign.).

Az erősen teljesítménymotivált hallgatók szeretnék, ha a sikerességük hivatalos formában is elismert lenne. Ebből kifolyólag elsősorban azért tanulnak, azért tartják szem előtt az elvárásokat, hogy oktatóiktól pozitív visszajelzést kaphassanak ( $F = 5,142$   $p = 0,024$  szign.). Azok a tanár szakosok, akiknek alacsonyabb a teljesítménykésztetése, azért végeznek intenzívebb tanulási tevékenységet, hogy a képességek fejlődésében ne maradjanak el a többiektől, illetve, hogy a környezetük róluk kialakított véleménye ne legyen rájuk nézve kedvezőtlen ( $F = 6,311$   $p = 0,012$  szign. és:  $F = 16,263$   $p = 0,000$  szign., mindkét esetben negatív az összefüggés).

#### *A vizsgaeredmények oki magyarázata és a tanulási motiváció*

Az attribúció (oktulajdonítás) elmélete foglalkozik azoknak a sajátosságoknak és összefüggéseknek a feltárásával, amelyek önmagunk és mások viselkedésének ok-sági magyarázatára vonatkoznak. Ez az elmélet segítheti a tanulók teljesítményviselkedésükre adott magyarázatainak mélyebb értelmezését; a tanár és a tanuló által megfogalmazott indokok eltérőségének háttérében meghúzódó törvényszerűségek feltárását; a siker és a kudarc feltételezett okainak motivációs következményét (Hrabal, 1990).

Különböző erősségekben valamennyi vizsgált attribúció megjelenik a mintát alkotó személyeknél, akik az egyes tárgyak és az eredményesség függvényében más-más tényezőknek tulajdonítják teljesítményük sikerességét. Tantárgytípustól függetlenül a tanár szakos hallgatók körében az egyik leggyakrabban használt attribúció a szorgalom. A szaktárgyaknál emellett a szakmai rátermettségre és a vizsgatárgy iránti érdeklődésre; a pedagógiai, pszichológiai tárgyaknál az intelligenciára és a szerencse/pechre; az általánosan képző tárgyaknál pedig a vizsgatárgy iránti érdeklődésre és az intelligenciára való hivatkozással történik sok esetben a teljesítmény sikerességének indoklása.

A hipotézisünket alátámasztva az előre megadott 14 lehetséges oki magyarázat mindegyike megfeleltethető egy-egy tanulási indítéknak. Azonban nem az attribúciók és a motívumok forrásbeli egyezősége a tipikus, hanem a tartalmi hasonlóság vagy az ok-okozati összefüggés.

Belső attribúció esetén a kapott eredmények alapján az elemzett 20 tanulási motívum közül<sup>4</sup>

<sup>4</sup> A  $\chi^2$  próba segítségével igazolt állítások mindegyike legalább 0,05 szinten bizonyítottnak tekinthető a belső és a külső attribúciók szempontjából is.

- a) az *intelligencia* a tanulak gyakorlati hasznosíthatóságának a felismerésével;
- b) a *kreativitás* a tudásvágygal;
- c) az *általános szorongásszint* a tanulás idején kielégítő egészséggel, kiegyensúlyozott érzelmi állapottal;
- d) a *szorgalom* a tanulás iránti kötelességérzettel;
- e) a *szakmai rátermettség* a tanulás jövő hivatásra való felkészülésben játszott szerepének a felismerésével;
- f) a *tanulási módszer* a szülői kívánságoknak való megfeleléssel;
- g) a *vizsgatárgy iránti érdeklődés* az érdeklődésből fakadó tanulással;
- h) a *vizsgáztatóval szembeni attitűd* az oktató általi elismeréssel;
- i) végül a *jó teljesítmény utáni vágy* a jó jegy elérésével van szoros kapcsolatban.

A külső attribúciónál pedig az alábbi tényezők között mutathatók ki jelentős kapcsolatok:

- a) az *oktató előadói stílusa* és az előadások jellemzői;
- b) a *tananyag nehézségi foka* és az elsajátítandó anyag jellemzői;
- c) a *vizsgák nehézsége* és a felkészülési idő elégséges mértéke;
- d) a *mások segítése a felkészülésben* és a hallgatótársak pozitív tanulási mintája;
- e) a *szerencse/pech* és a kellemetlenségek elkerülése.<sup>5</sup>

## Összegzés

A kapott eredmények igazolták, hogy az egyéni motivációs mintázat a felsőoktatás bizonyos sajátosságaival is magyarázható. Ezen belül valamennyi – a tanár szakos hallgatóknál kimutatható – tanulásra készítő tényező szignifikáns összefüggésben van legalább egy, főiskolai tanulmányokkal kapcsolatos jellemzővel (*1. táblázat*). Az egyéni motívumok közötti eltérések a pályaválasztás, az eddigi főiskolai tanulástörténet, a tanulási orientáció és stílus, a teljesítménymotiváció, valamint a vizsgaattribúció általi különbözőségekből egyaránt fakadhatnak. A tanulási motiváció sajátosságainak megismerése – reményeink szerint – ösztönzést adhat a tanárképzés tartalmi és módszertani megújításához a hallgatói tanulási motiváció eredményesebb alakításához.

<sup>5</sup> Terjedelmi korlátok miatt nincs lehetőség a fentiek elemzésére, ezért maradtunk meg a leírás mellett.

## 1. táblázat: Tanulási motivációt befolyásoló tényezők

Motívumok	Pálya- választás	Főiskolai tanulás- történet	Tanulási orientáció és stílus	Teljesítmény- motiváció	Vizsga- attribúció
Előadások jellemzői		részbeni elégedettség		magas igényszint	oktató elő- adói stílusa
Hallgató- társak pozitív tanulási mintája		közepes átlag		alacsony tel- jesítményre irányuló tö- rekvés	mások segí- tése a felké- szülésben
Elsajátítandó anyag jellemzői			kudarckerülő		tananyag nehézségi foka
Felkészülési idő elégséges mértéke		magas uv-szám, alacsonyabb átlag			vizsgák nehézsége
Szülői kíván- ságoknak, elvárásoknak való meg- felelés			reprodukáló, instrumen- tális	alacsony feladat- feszültség, elégtelen kitartás	tanulási módszer
Jó jegy elérése			reprodukáló, kudar- kerülő, inst- rumentális		jó teljesít- mény utáni vágy
Oktató általi elismerés		zh-k magas száma	kudarckerülő, szerve- zett, instru- mentális	magas telje- sítmény- motiváció	vizsgáztató- val szembeni attitűd
Kellemet- lenségek elkerülése			reprodukáló, siker-orien- tált, instru- mentális		szerencse/ pech
Környezet zavarmen- tessége	évkihagyás utáni kezdés		szervezett, egyéni stílus		
Másoknak való bizonyítás		elégedetlen- ség	reprodukáló, szerialista, kudarckerülő, sikerori- entált, inst- rumentális	alacsony teljesítmény- motiváció	

<i>Motívumok</i>	<i>Pálya- választás</i>	<i>Főiskolai tanulás- történet</i>	<i>Tanulási orientáció és stílus</i>	<i>Teljesítmény- motiváció</i>	<i>Vizsga- attribúció</i>
Tanulás tartalmával kapcsolatos érdeklődés mértéke	külső tényezők hatására történő iskolaválasztás				vizsgatárgy iránti érdeklődés
Kielégítő egészség, kiegyensúlyozott érzelmi állapot					általános szorongásszint
Tudásvágy		kevés referátum	intrinsic		kreativitás
Önigazolás			társas stílus		
Tanulási tevékenység végzésének kedvelése	középiskola utáni sikeres kezdés	részbeni elégedettség			
Tanultak gyakorlati használhatósága	nem oktatási szférában való elhelyezkedés	alacsony uv-szám, magas átlag			intelligencia
Tanulás iránti köteleltségérzet			lelkiismeretes		szorgalom
A tanulás jövő hivatásra való felkészülésben játszott szerepe	gimnáziumi érettségi	magas uv-szám			szakmai rátermettség
A tanulás személyiségfejlesztő hatásának a felismerése			holista	alacsony teljesítménymotiváció	
A tanulás társadalmi hasznosságának a felismerése	diploma utáni tanácsatlanság	2-3 napi felkészülés, magas uv-szám	holista	alacsony teljesítményre irányuló törekvés	

**Irodalom**

- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hrabal, V. (1990): A tanulási tevékenység motivációjának elemzése. In: Kürti Jarmila. (szerk.) *A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 124–141.
- Kozéki B. és Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2. sz. 271–292.
- Kozéki B. és Entwistle, N. J. (1990): Tanulási orientációk az iskolában. In: Kürti Jarmilla (szerk.): *A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 28–42.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. ELTE-BTK Neveléstudományi Tanszék és a Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- Ritoók Pálné (1989): Ifjúkori identitás a pályaszocializációval összefüggésben. In: Ritoók Pálné és Gillemontné T. M. (szerk.) *Pályalélektan*. Tankönyvkiadó, Budapest, 48–68.
- Szító Imre (1987): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. Iskolapszichológia 2., Trefort ELTE PPK, Budapest, 2005 (új kiadás)

## PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉS SZEMÉLYISÉGVONÁSOK A PEDAGÓGUSPÁLYA SZEMPONTJÁBÓL

GÁSPÁR MIHÁLY\* – HOLECZ ANITA\*\*

\* a Berzsényi Dániel Főiskola tanszékvezető főiskolai tanára  
psycho@deimos.bdtf.hu

\*\* a Berzsényi Dániel Főiskola adjunktusa  
hanita@deimos.bdtf.hu

---

*A tanulmány egy empirikus kutatás alapján azt elemzi, hogy egyrészt a pedagógusok személyiségjegyei miben térnek el egyéb foglalkozásúak személyiségének jellegzetességeitől, másrészt, hogy a személyiségjegyekben megtalálható eltérések már a pályaválasztásnál kimutathatók-e, vagy csak a pályaszocializáció során válnak egyértelművé. A szerzők főbb következtetései az adatok értelmezése alapján: a személyiségjegyek különbözőségei inkább a végzettség, mint a tényleges foglalkozás mentén mutathatók ki; a pedagógusokra másokhoz viszonyítva jellemző a magasabb jutalomfüggőség, és kevésbé nyitottak, érzelmi labilitásuk jelentősebb, kevésbé energikusak, alacsonyabb az önértékelésük, általában bizonytalanabbak.*

---

### Bevezetés

A pedagógusok képzésének és továbbképzésének a tervezése döntően a közoktatás szükségleteinek meghatározásából indul ki: mit tudjon, milyen képességekkel, ismeretekkel és készségekkel rendelkezzen, azaz milyen is legyen a pedagógus. A pedagógus személyiségének kívánatos jellegzetességeiről sokat olvashatunk. Arról azonban már kevesebb szó esik, hogy milyenek is ténylegesen a pedagógusok. Valóban olyanok-e, amit az elvárásokban megfogalmaznak, illetve milyen mértékben felelnek meg az ideális pedagógus eszményének?

A pedagógusokkal kapcsolatos külső (output) követelmények megismerése, meghatározása mellett fontos, hogy megbízható ismereteket kapjunk az inputról is, azaz arról, hogy kik és milyen jellegzetességgel, motivációval, beállítódással, sérülékenységgel kívánnak az alap- és a továbbképzésekben részt venni. Kutatásunkban e kérdések egy részére kívántunk választ adni. Jelen tanulmányunkban kutatási eredményeinknek<sup>1</sup> csak egy részét ismertetjük: a pedagógusok és pedagógusjelöl-

---

<sup>1</sup> Kutatásunkat az OTKA támogatta. A szerződés nyilvántartási száma: T 037514

tek tesztekkel mért személyiségvonásait elemezzük, összehasonlítva más foglalkozásúak személyiségének jellegzetességeivel.

## Néhány elmélet a személyiségvonások értelmezéséről

### *Klasszikus vonáselméletek*

Az emberrel foglalkozó tudományágak képviselőit mindig foglalkoztatta az a kérdés, hogy mitől vagyunk olyanok, amilyenek. Természetesen a kérdésre adott válaszok a kultúrtörténet során rendkívül változatosak voltak, sőt a variációk száma napjainkban is növekszik (*Gáspár, 2003*). A személyiségpszichológia alapkérdés-ként foglalkozik az emberek közötti különbségek jellegzetességeivel, az azokat meghatározó okokkal, valamint a jellegzetességek kialakulásával, változásával.

A személyiség vonáselméletének megalapítója *Allport* volt, akinek klasszikus alapvetéséből kiindulva, több mint 20 éves kutatás eredményeként ismertették *Cattellék* a ma már közismert 16 faktoros személyiségvonás-elméletüket (*Cattell, Eber és Fatsuoka, 1977*). A másik nagy elmélet *Eysenck* nevéhez fűződik, (*Eysenck és Eysenck, 1991*), aki a „Gigantic Three”, mint három *szupervonás* mindenképp föltölt való létezéséhez ragaszkodik (*Eysenck és mtsai, 1983*). Tehát adott célra lehet ugyan konstruálni érvényes független faktorokat, de olyan átfogó, mint a „gigantikus három” nem lesz egyik sem.

A vonáselméletek következő nagy csoportja – amely elég széles körű konszenzus lehetőségét kínálja – a „Nagy Ötök”, vagy angolul a „Big Five” elméletek. Az elméletek alapvető összefoglalását, sokak számára hivatkozási alapként szolgáló módon, *Costa és McCrae (1992)*, *McCrae és Costa, (1996, 1999)*, illetve újabban *Caprara és Cervone (2000)* publikálták. Ennek az elméletcsoportnak a lényege, hogy a fellelhető személyiségjellemzők faktoranalitikus rendezése – több független forrás szerint is – öt faktorcsoportba sorolható. Igaz, hogy ezek az elméletek a faktorok számában jól egyeznek, de sok vitát szül a faktorok tartalma és elnevezése. A vita nagyrészt az alkalmazott módszerből, a faktoranalízis sajátosságiból is fakad.

Az elméletalkotók a konszenzus keresése közben arra jutottak, hogy van néhány nagy jelentőségű tulajdonságegyüttes, amelyet alapvető diszpozícióként, azaz személyiségvonásként (trait) értelmezhetünk. Ezek száma három és hét között mozog, s az elnevezésekben a hasonlóságok ellenére vannak viták (*Eysenck, 1992*). Egyik elméletalkotó sem zárja ki, hogy célirányosan, egy-egy újabb, de mindenképpen szűkebb terjedelmű alfaktort lehet találni, amelyhez skálát is hozzá lehet rendelni. Ezeknek a skáláknak, illetve vonásoknak minden önállóságuk ellenére szűkebb a tartományuk, mint a „nagy öt”, illetve a „gigantikus három” elmélet szupervonásainak.



## A személyiségvonások stabilitása

A vonást *Allport* (1961) diszpozícióként értelmezte, amely bizonyos konzisztenciával rendelkezik. Konzisztencia alatt itt a személyiség állandóságát, stabilitását értjük. Az interakcionista megközelítés alapján meg kellene különböztetnünk a helyzetből fakadó viselkedésformák stabilitását, illetve a személyiség belső jellegzetességeit tartalmazó személyiségvonás állandóságát.

A fő személyiségvonások felnőttkori stabilitása alapvető követelmény a mérésnél, a személyiség tesztek alkalmazásánál. A jó kérdőívek által mért adatok, például az érzelmi labilitás vagy az extroverzió mérésekor, 10, 20, esetenként 30 évvel később is igen magas, gyakran 0,70 sőt 0,80-as korrelációs együtthatót mutatnak. Más, szűkebb tartományú vonások esetében (ilyen lehet például az empátia vagy az impulzivitás) a korreláció értéke lehetett alacsonyabb, de többnyire ezek is 0,50 fölött vannak. *Asendorpf* (1992) mutatott rá arra a jelenségre, hogy a stabilitás mért értéke és az életkor között kapcsolat van, tehát a magasabb életkorban nagyobb gyakorisággal találunk szoros korrelációt az egymás utáni mérések között.

Logikailag indokoltnak tartjuk, hogy egy személyiségjellemző, minél inkább kötődik biológiai, testi folyamatokhoz, annál inkább stabil. Nem véletlen, hogy a szuper-vonások mögött meghúzódó biológiai neurohormonális determinációt eleve feltételezik, illetve intenzíven kutatják<sup>2</sup> (*Kulcsár*, 1996; *Eysenck*, 1978; *Gray*, 1978).

Több szerző, így például *Eysenck* (1978) és *Gray* (1978) már korábban is bizonyos idegéletani folyamatokhoz kapcsolták az extraverzió, illetve a neuroticitás, valamint a pszichoticizmus dimenziójának a kialakulását. Ennek a kutatási irányzatnak egyik figyelemreméltó folytatását a *Rothbart* által vezetett kutatócsoportnak tulajdonítja *Kulcsár Zsuzsa* (1996). Ezek a kutatások összefüggést kerestek a megfigyelhető csecsemőkori, gyermekkori viselkedésformák, a felnőttkori temperamentum dimenziói és a „Big Five” faktorai között.

Hipotetikusan, de sokak szerint nem csak hipotetikusan létezhet/létezik tehát egyfajta kapcsolat a viselkedéses jellegzetességek (a temperamentum) kora gyermekkori és felnőttkori formái között. Izgalmas kérdés, hogy a viselkedés szabályozásában szerepet játszó neurohormonális folyamatoknak milyen szerep jut ebben a folyamatban. A kérdéskör jó áttekintését látjuk *Caprara és Cervone* (2000) munkájában.

Természetesen a fogalmak változatos használata még szükségessé további tisztázást, ugyanakkor jelentős kutatási eredménynek mondható, hogy a nagy szuper-vonások koragyermekkori, sőt csecsemőkori megnyilvánulásai kimutathatóak.

---

<sup>2</sup> A személyiségjellegzetességek biológiai hátteréről más jellegű ismereteket szerezhetünk *Kulcsár Zsuzsa* (1996) könyvéből. Témánk szempontjából különösen a „Gyermekekori temperamentum – kutatás” című fejezet mond sokat.

Érdeemes azt is hangsúlyozni, hogy a leginkább egyértelmű érvek az extravertió és a neuroticitás biológiai kötődése mellett szólnak.

### A személyiség pszichobiológiai modellje

A fenti viták és különösen a háterként egyre jelentősebb szerepet kapó neurobiológiai és pszichopatológiai kutatások segítették egy új, a praktikus igényeknek is jól megfelelő elméletnek, a személyiség „pszichobiológiai” modelljének a megszületését, melyet *Robert Cloninger* amerikai pszichiáter dolgozott ki. A személyiséget két nagy összetevőre osztotta, a *temperamentumra* és a *karakterre*. A karakter és a temperamentum együttesen alakítják ki az egész személyiséget (*Rózsa és mtsai, 2004*).

*Cloninger* elkülöníti a temperamentum és a karakter fogalmát neurobiológiai kutatásokra is alapozva. Szerinte a háttérben két különböző agyi struktúra működése áll. Kutatási eredményekre támaszkodva a temperamentum dimenziókat *örökletes tendenciaként* értelmezi, amelyek inkább a tudattalan, automatikus reakciókért felelősek. Ezzel szemben a karakterjellemzők a szocializáció során a *kulturális és egyéni tapasztalatok* függvényében is eltérő, inkább tudatos magatartásokat eredményeznek. A szerző emellett azonban hangsúlyozza a személyiség integritását, azt, hogy a különböző temperamentum és a karakter konfigurációk komplex kapcsolatrendszerben és folyamatban együttesen határozzák meg a személyiséget. A neurobiológiai kutatások ismertetésétől ezen a helyen eltekintünk, de a részletekről az érdeklődők magyar nyelven is megjelent forrásokból tájékozódhatnak (*Osváth és mtsai, 2002; Rózsa és mtsai, 2004*).

A kutatásokat integrálva *Cloninger* egy hétdimenziós személyiségmodellt alkotott, ahol négy dimenzió alkotja a temperamentumot és három a karaktert (*Rózsa és mtsai, 2005*).

A négy temperamentum skála a következő: Újdonságkeresés (NS – Novelty Seeking); Fájdalomkerülés (HA – Harm Avoidance); Jutalomfüggőség (RD – Reward Dependancy); Kitartás (P – Persistence). A három karakterskála a következő: Önirányultság (S – Self-Directedness); Együttműködés (C – Cooperativeness); Transzcendencia (ST – Self-Transcendence).

### A vizsgálat

#### *A vizsgálat előfeltevései, célkitűzései*

Vizsgálatunk középpontjában a fenti elméletek által értelmezett személyiségvonások egy része áll. Vajon a személyiségvonásoknak van-e, és ha igen, akkor milyen szerepe a pedagógus munkájában?

Az *Allport* által adott eredeti megfogalmazás szerint a személyiségvonás lényegében az *egyén viselkedése mögött meghúzódó stabil belső diszpozíció*. Meglá-

tásunk szerint vannak ilyen, a pedagógusra jellemző személyiségvonások, diszpozíciók, sőt a személy többek között ettől válik önmagával azonosítható entitássá. Ez a személyiség lényegét adó jellegzetesség meghatározó szerepet játszik már abban is, hogy kik választják ezt a pályát. Nyilvánvaló továbbá, hogy az oly sokak által vizsgált és értelmezett nevelői attitűd is szoros kapcsolatba hozható a személyiségvonásokkal.

Szerettük volna elkerülni azt a sokak által okkal feltett kutatói kérdést, hogy milyennek *kell* lennie a jó pedagógusnak. Nem az *ideális* pedagógus jellegzetességeit keressük. Azt sem, hogy milyen típusú pedagógusokat kedvelnek a gyerekek, esetleg a szülők.<sup>3</sup> Mi tehát nem elvárt tulajdonságlistát keresünk, ezért nem fogalmazunk meg előfeltevéseket az adott személyiségvonások és a pedagóguspálya összefüggésében. *Közvetlen kutatási célunk* a pedagógusok tényleges személyiségjellegzetességeinek feltárása a Big Five elmélet és Cloninger hétdimenziós modelljének a faktorai alapján. *Távolabbi célkitűzésünk*, hogy a jellegzetes személyiségjegyekre támaszkodva elemezzük a pedagógusok pályaszocializációjának sajátosságait. Végül egy következő fázisban a pedagógusok képzésének és továbbképzésének fejlesztésében szeretnénk figyelembe venni a pályaszocializáció és a személyiségjegyek feltárt összefüggéseit.

#### *A vizsgálat módszerei*

A vizsgálatban a minta csoportosításához szükséges alapadatokról (nem, életkor, képzettség, munkakör) írásos kikérdezéssel szereztünk információkat, a személyiség sajátosságainak megismerésére a két nagy személyiség kérdőívet – a *Big Five Questionnaire*-t (BFQ) és a *Temperamentum és Karakter Kérdőívet* (TCI) – használtuk.

#### A Big Five Questionnaire

A Big Five elmélethez kapcsolódik a BFQ személyiség kérdőív (Caprara 1993), melynek magyar adaptációját használtuk a vizsgálat során. A teszt 132 kérdésből áll, amelynek öt faktorát a következőkben röviden áttekintjük (Rózsa 2000). Az elmélet és a teszt faktorainak közismertsége miatt itt csak a fő dimenziók és a kapcsolódó alskálák megnevezéseit ismertetjük, melyekből következtetni lehet azok tartalmára is:

- Az „*Energia*” dimenzió két alskálából áll: „*Dinamizmus*” és „*Dominancia*”.
- A „*Barátságosság*” dimenzió két alskáláját az „*Együttműködés*” és az „*Udvariasság*” alkotja.

<sup>3</sup> Az erre vonatkozó újabb kutatási eredményekről magyar nyelven is értékes információt nyújtanak többek között *Trencsényi* (1988, 1997), *Tóth* (1985), *Szabó* (1999), valamint *Szabó és mtsai.* (2004) munkái.

- A „Lelkiismeretesség” dimenzió két alszálája a „Pontosság” és a „Kitartás”.
- Az „Érzelmi labilitás” dimenzió alkotóelemei: az „Érzelmi kontrollhiány” és az „Impulzivitás kontrollhiány”.
- A „Nyitottság” dimenzió két alszálából áll: „Nyitottság a kultúrára” és „Nyitottság a tapasztalatokra”.

A fentiekből látható, hogy az öt fő faktor mindegyikéhez két-két alszála is tartozik, ami árnyaltabb értelmezést tesz lehetővé.

### Temperamentum és Karakter Kérdőív

A Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív (TCI) magyar változatát alkalmaztuk (Cloninger és mtsai, 1994; Rózsa és mtsai, 2004, 2005). A TCI kérdőív 240 tételből áll, négy temperamentum és három karakter dimenziót mérő fősztályt alkot, melyek további alszálákra bonthatók. Mivel a teszt a magyar szakirodalomban még kevésbé közismert, ezért a dimenziók értelmezését Rózsa és mtsai (2005) alapján az alábbiakban ismertetjük.

- *Újdonságkeresés (NS): genetikailag meghatározott tendencia* az intenzív izgalom keresésére, az új ingerekre, a potenciális jutalomra, ami fokozott kíváncsiságban és aktivitásban, a lehetséges jutalmak keresésében, a monotónia és a lehetséges büntetés aktív elkerülésében jut kifejeződésre. A magas pontszámot elérő személyek temperamentumosak, impulzívok, rendezetlenek, érdeklődőek és könnyen elunják magukat. Ezzel szemben az alacsony pontszámot elérő személyek mértékletesek, zárkózottak és rendezettek. A temperamentum dimenziót az alábbi skálák alkotják: a felfedezés izgalma, impulzivitás, extravagancia és rendezetlenség.
- *Ártalomkerülés (HA): örökletes tendencia*, mely a fájdalmas ingerek elkerülését szolgáló viselkedés elsajátításában jut kifejezésre. Ezen viselkedések segítségével a büntetés, az újdonság és a jutalomelmaradás elkerülhető, ami többnyire viselkedésgátlás. A magas pontszámot elérő személyek óvatosak, félnek a bizonytalanságtól és az idegenektől, pesszimisták, aggódóak és könnyen kimerülnek, ezzel szemben az alacsony pontszámot elérő személyek társaságkedvelők, nem aggódóak, optimisták. A temperamentum dimenziót az alábbi skálák alkotják: aggodalom és pesszimizmus, félelem a bizonytalanságtól, félelem az idegenektől, kifáradás és aszténia.
- *Jutalomfüggőség (RD): örökletes tendencia*: a jutalommal vagy a büntetés elmaradásával kapcsolatos viselkedés fenntartásának, vagy a kioltásával szembeni ellenállásnak a fokozott hajlama. A magas pontszámot elérő személyek érzékenyek, melegszívűek, társaságkedvelők és dependensek. Az alacsony pontszámot elérő személyek gyakorlatiasak, hajlamosak az egyedüllétre, az önállóságra, hidegek. A temperamentum dimenziót az alábbi skálák alkotják: szentimentalitás, ragaszkodás és függőség.

- *Kitartás (P): örökletes tendencia*, amely a viselkedés fenntartását teszi lehetővé, még frusztráció vagy kimerültség esetén is. A temperamentum dimenzióban magas pontszámot elérő személyek az őket ért frusztráció ellenére is kiegyensúlyozottak, dolgozók és elfoglaltak, míg az alacsony pontszámot elérők lusták és kiegyensúlyozatlanok.
- *Önirányultság (S): ez a karakterjellemező a célirányos önmeghatározásra és az akaraterőre utal.* A magas pontszámot elérő személyek felelősségteljesek, jó önértékeléssel rendelkeznek, képesek hibáikat belátni, s elfogadják magukat olyannak, amilyenek. Életüket értelmesnek és céltudatosnak élik meg, kezdeményezőképességük magas, a kihívásokat pozitívan élik meg. Az alacsony pontszámot elérő személyek alacsony önértékelésűek, gyakran másokat hibáztatnak a problémáikért, identitásukat és céljait illetően bizonytalanok. A karakterjellemezőt az alábbi skálák alkotják: felelősség, célra irányultság, leleményesség, önfogadás és a személyes tulajdonságok belátása.
- *Együttműködés (C): a kooperativitás olyan karakterjellemező, amely a társas elfogadást, az empatikus képességeket, a segítőkészséget és az erkölcsi elveket foglalja magába.* A magas pontszámot elérő személyek segítőkészek, toleránsak és lelkiismeretesek, míg az alacsony pontszámúak önzők és bosszúállók. Az együttműködés dimenziót a következő skálák alkotják: társas elfogadás, empátia, segítőkészség, együttérzés és lelkiismeretesség.
- *Transzcendencia (ST): a transzcendencia olyan személyes jellemző, amely az ismeretlen és a természetfeletti elfogadásának a képességére, valamint a mindenséggel való azonosulásra utal.* A magas pontszámot elérő személyek gyakran számolnak be kreatív inspirációkról és a mindenséggel való egyesülésről, míg az alacsony pontszámot elérő személyeket az egocentrikus racionalitás és az anyagi világba vetett hit jellemzi. A transzcendencia dimenziót a következő skálák alkotják: önmagunkkal szembeni feledékenység, transzperszonális azonosulás, spirituális elfogadás.

A BFQ-hoz hasonlóan, az egyes dimenziók több-kevesebb alskálát tartalmaznak, melyeknek részletezésétől ebben az esetben is tartózkodni fogunk.

A személyiség jellegzetességeit a fent ismertetett módszerek alapján összesen 12 változóval értelmeztük. A vizsgált minta különböző csoportjait e változók mentén hasonlítottuk össze. A statisztikai elemzést a MINISTAT statisztikai programcsomaggal végeztük (Vargha és Czigler, 1999).

#### *A vizsgált minta jellemzői, a vizsgálat körülményei*

A vizsgálatban összesen 805 fő adatai szerepelnek, de természetesen ez a maximális létszám az egyes elemzések során ritkán jelenik meg teljes egészében. A vizs-

gálai személyek nappali és levelező tagozatos főiskolai hallgatók, valamint különböző felsőfokú végzettségű felnőtt személyek. A teljes mintában ennek megfelelően 19 és 82 éves emberek szerepelnek. Az életkor átlaga: 31,35 év, a szórás: 10,07.

Az elemzés során többféle csoportosítást használtunk. A pszichológiai elemzések esetében a kötelezően elvárt *nemek és korcsoportok szerinti összehasonlításokat* elvégeztük, az egyes csoportok létszámadatait az eredményekkel együtt ismertettük. Mintánk alapadatait, mivel lehetőség kínálkozott, összevetettük más országos mintán mért alapadatokkal. Ennek célja, hogy megvizsgáljuk van-e számottevő, értelmezést igénylő eltérés az adatok között, hiszen az adatok megbízhatósága szempontjából ez lényeges lehet.

A vizsgálat konkrét céljának megfelelően a végzettség és a tényleges foglalkozás szerinti csoportok összehasonlításán túl kitértünk arra is, hogy hallgatók és a már munkát vállalók csoportjai között szakmánként milyen eltérések vannak.

A vizsgálatot a hallgatók esetében csoportosan a főiskolai foglalkozások keretében végeztük el. A vizsgálatban való részvétel a hallgatók esetében is *szigorúan önkéntes* volt, és csak mintegy 5-10% nem élt a felkínált lehetőséggel. Számukra az adta a részvétel motivációját, hogy egyrészt megismerhették az eredményeiket, másrészt a további vizsgálatokban adatgyűjtőként vehettek részt, amivel szemináriumi, esetenként tudományos diákköri feladataikat teljesíthették. Az önkéntesség mellett a vizsgált személyek anonimitását, mind a hallgatók mind a dolgozók esetében, oly módon biztosítottuk, hogy tényleges nevük helyett álnevet vagy jelígit használhattak az azonosításukhoz. *A mintánk tehát a fenti megszorítások mellett részben reprezentatívnak<sup>4</sup> tekinthető.* Az adatgyűjtés a 2003/2004-es tanév során történt.

## A kutatás eredményei

### *Nemi különbségek*

Szokásos módon a férfiak és a nők adatait összehasonlítottuk, és szinte minden esetben az előzetes várakozásnak, vagy más felmérések eredményeinek megfelelő

<sup>4</sup> Felmerülhet a vizsgált minta reprezentativitása. A minta egy része nappali és levelező tagozatos főiskolai szakos hallgatókból, a másik része kizárólag felsőfokú végzettségűekből áll. A hallgatói minta tehát nem nevezhető reprezentatívnak, mivel egyetlen felsőoktatási intézmény hallgatói közül kerültek ki. Arra nézve nincs ismert adat, hogy az adott vizsgálat szempontjából indokolt-e megkülönböztetni az egyes intézményekbe járó hallgatókat. A szakmai végzettség szerinti csoportoknál, a már munkát vállalóknál bizonyos értelemben a *véletlenszerű kiválasztás szabályait* érvényesítettük. Ez azt jelenti, hogy a magyar felnőtt diplomás lakosság minden tagjának volt esélye, hogy a mintába kerüljön, hiszen az, hogy a vizsgálatot végző hallgatók, akik az ország különböző részein élnek, éppen kiket ismernek pedagógusok és más felsőfokú végzettségűek közül, az nyilvánvalóan véletlenszerű. A reprezentativitást torzító tényező tehát csak a *részvételi hajlandóság* lehet, melynek jelentőségét nem tudjuk megbecsülni.

értékeket kaptunk. Eszerint a BFQ dimenziói közül kettőben kaptunk számottevő eltérést, mely szerint: a nők barátságosabbak és érzelmi labilitásuk is számottevően magasabb, mint a férfiaké. A másik három BFQ faktorban, az „Energia” a „Lelekiismeretesség” és a „Nyitottság” dimenziójában nincs kimutatható eltérés.

A TCI változói esetében rendelkezésünkre áll egy másik (1475 fős) vizsgálat eredménye (Rózsa és mtsai, 2004), így összehasonlíthatjuk ezzel a mi adatainkat. Az összehasonlítás minden olyan esetben indokolt, amikor a lehetőség fennáll, hiszen az alapadatok hasonlósága a mérés megbízhatóságát erősítő eredmény.

Az elemzés szerint a hét dimenzió közül egyetlen esetben kaptunk némileg eltérő eredményt. Míg Rózsáék adatai szerint a „Transzcendencia élmény” dimenziójában nincs szignifikáns eltérés férfiak és nők között, mi azt találtuk, hogy a nők számottevően magasabb értéket mutatnak ebben a változóban [ $t(784) = -3.705$ ,  $p < 0,01$ ]. Az eredmények azt jelzik, hogy a TCI faktorok olyan országos mintán is azonos értékeket mutatnak, ahol nem csak a felsőfokú végzettségűek vannak reprezentálva. Az adatok megbízhatósága szempontjából ez egy megnyugtató eredmény.

#### A változók életkori stabilitása

Korábban utaltunk rá, hogy az életkor befolyásolja a személyiségvonások mért értékeit, bár az ún. interindividuílis stabilitás (teszt-reteszt korreláció) a szupervonások esetén elvárható követelmény (Gáspár, 2003). Az eredmények érdekes képet mutatnak. A BFQ változói esetében számottevő kapcsolatot az életkorral csak az „érzelmi labilitás” esetében kaptunk, ez a korreláció is negatív ( $r = -0,192$ ,  $p < 0,01$ ,  $n = 730$ ). Ez az eredmény nem szorul magyarázatra.

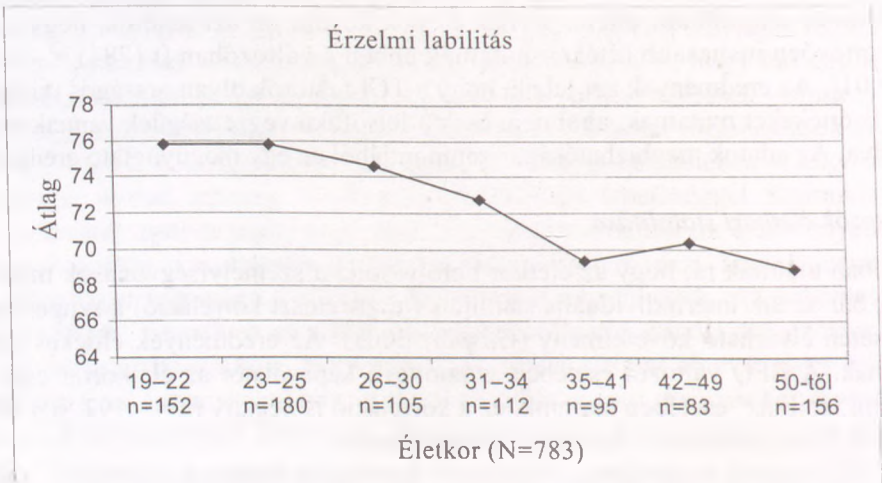
A TCI faktorai az életkorral a következő korrelációs értékeket mutatják (1. táblázat). Az összehasonlítást ebben az esetben is az adataink megbízhatóságának ellenőrzése céljából láttuk szükségesnek elvégezni.

1. táblázat: Rózsa és mtsai, valamint saját eredményeink összevetése a TCI faktorokban

Saját eredmények (N = 730)	Rózsa és mtsai (2004) eredményei (p < 0,01)
Újdonságkeresés (NS): -0,168** / -0,25**	Önirányultság (S): 0,298** / 0,15**
Ártalomkerülés (HA): -0,157** / 0,08**	Együttműködés (C): 0,099** / 0,08**
Jutalomfüggőség (RD): -0,103** / -0,10**	Transzcendencia (ST): -0,05 n. sz. / -0,05 n. sz.
Kitartás (P): 0,177** / 0,10**	

Láthatjuk, hogy Rózsáék eredményeitől egy esetben tér el a miénk, nevezetesen az „ártalomkerülésben”, ahol azonos mértékű, de ellentétes irányú összefüggést kaptunk. Összességében tehát adataink megbízhatósága megfelelő.

Korcsportonkénti összehasonlítást is végeztünk, ami az életkor szerepét árnyaltabban mutatja. Ennek adataiból grafikusán is megmutatunk néhány fontos összefüggést (1–3. ábra). Az életkor hatásának bemutatását azért is tartjuk fontosnak, mert a későbbiekben a pedagógusjelöltek és az aktív pedagógusok, továbbá általában a pályakezdők és a tapasztaltabbak összehasonlításában mediátorként az életkor szerepét is szükséges értelmezni. Látható, hogy az érzelmi labilitás dimenzióban szignifikáns különbségeket találhatunk a főiskolai populáció és az idősebb, főként a 35–41 éves csoport között. A fiatalabb korosztály érzelmi labilitása jelentősebb. A varianciaanalízis eredménye  $F = 4,834$   $p < 0,01$ .

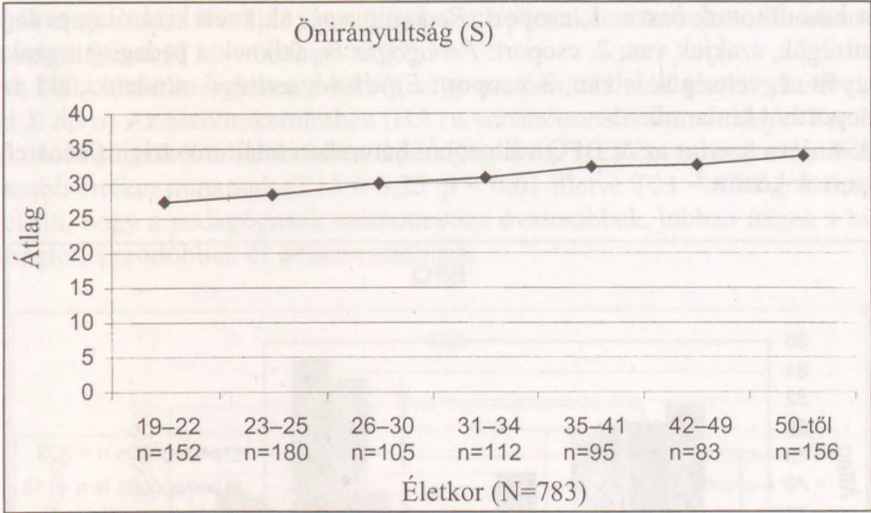


1. ábra: Az életkor és az érzelmi labilitás összefüggései

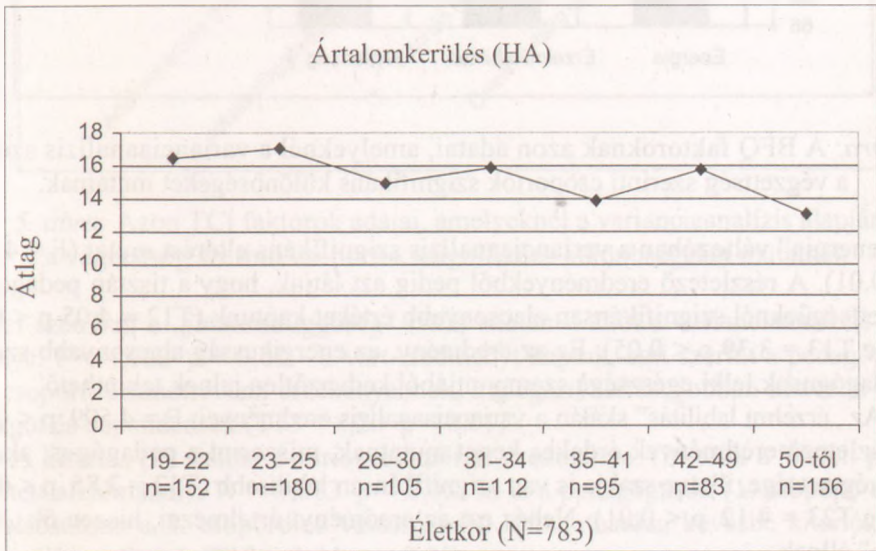
Hasonló, de fordított irányú tendencia tapasztalható az önirányultság terén, egyre erőteljesebbé válik az önmagára fókuszálása a pedagógusoknak az életkor előrehaladtával. A varianciaanalízis eredménye  $F = 13,161$   $p < 0,01$ .

Az ártalomkerülés dimenziójában egy folyamatos labilis, kissé csökkenő hullámzás látható, az eltérések itt is szignifikánsak. (A varianciaanalízis eredménye  $F = 5,751$   $p < 0,01$ ).





2. ábra: Az életkor és az önirányultság összefüggései



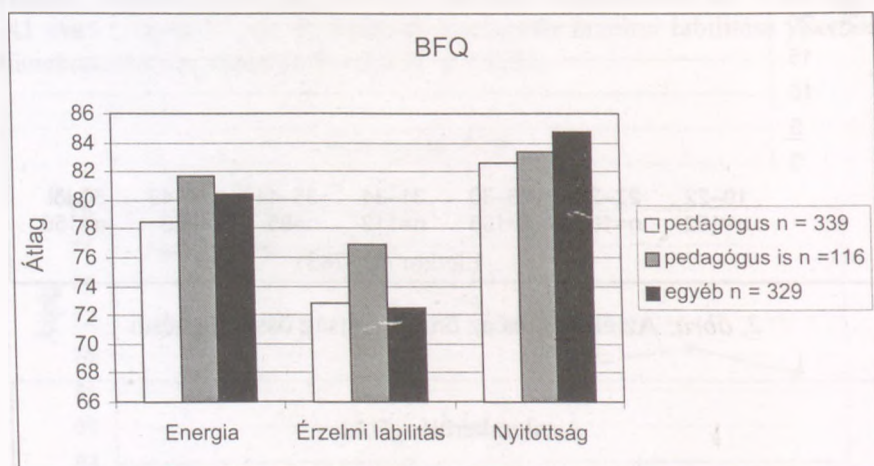
3. ábra: Az életkor és az ártalomkerülés (HA) összefüggései

### A végzettség szerinti csoportok összehasonlítása

Három csoportot alkottunk, ahol a hallgatókat is figyelembe vettük úgy, hogy a szakot – jóindulatú előlegként – végzettségnek tekintettük. Így az alábbi három cso-

portot hasonlítottuk össze: 1. csoport: *Pedagógusok*, akiknek kizárólag pedagógus végzettségük, szakjuk van; 2. csoport: *Pedagógus is*, akiknek a pedagógus szak mellett egyéb végzettségük is van; 3. csoport: *Egyéb végzettségű* mindenki, aki az első két csoportból kimaradt.

A 4. ábra szerint az öt BFQ változóból háromban találtunk szignifikáns eltérést a csoportok között.<sup>5</sup>



4. ábra: A BFQ faktoroknak azon adatai, amelyeknél a varianciaanalízis szerint a végzettség szerinti csoportok szignifikáns különbségeket mutatnak.

Az „energia” változóban a varianciaanalízis szignifikáns eltérést mutat ( $F = 4,599$   $p < 0,01$ ). A részletező eredményekből pedig azt látjuk, hogy a tisztán pedagógiai végzettségűeknél szignifikánsan alacsonyabb értéket kaptunk ( $T_{12} = 4,05$   $p < 0,05$  illetve  $T_{13} = 3,39$   $p < 0,05$ ). Ez az eredmény, az energikusság alacsonyabb szintje a pedagógusok lelki egészségére szempontjából kedvezőtlen jelnek tekinthető.

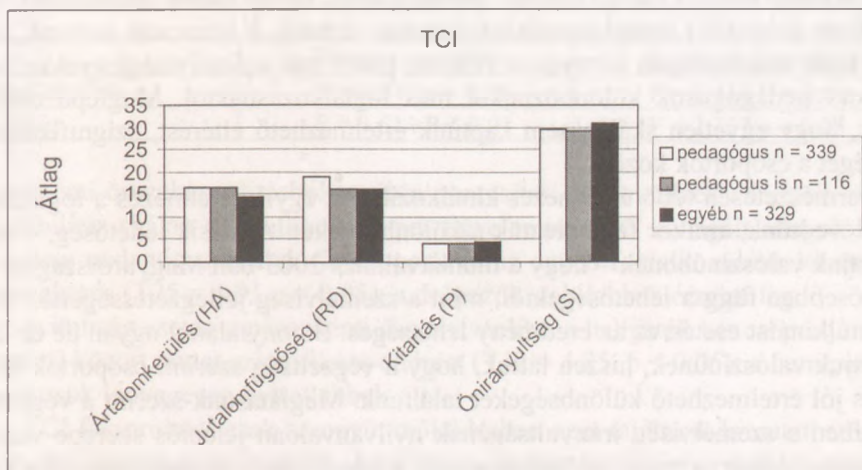
Az „érzelmi labilitás” skálán a varianciaanalízis eredményei:  $F = 4,599$   $p < 0,01$ . A részletező eredmények érdekes képet mutatnak, miszerint a pedagógus, akinek más végzettsége, illetve szakja is van szignifikánsan labilisabb ( $T_{12} = 3,85$   $p < 0,05$ , illetve  $T_{23} = 4,12$   $p < 0,01$ ). Nehéz ezt az eredményt értelmezni, hiszen ők „több lábón” állnak.

A nyitottság skála eredménye megint a pedagógusoknál mutat kedvezőtlen eredményt, hiszen ennél a csoportnál kaptuk a legalacsonyabb értéket (a variancia-

<sup>5</sup> A varianciaanalízis eredményeinek (F) értelmezését részletezi a Tukey-Kramer-féle páronként összehasonlítás értéke (T érték és mögötte az összehasonlított két csoport számjelét látjuk), melyet szintén felhasználtunk az értelmezésben.

analízis eredménye:  $F = 3,885$   $p < 0,01$ ). Sőt a páronkénti összehasonlításban az eltérés szignifikáns ( $T13 = 3,92$   $p < 0,05$ ).

A TCI változók esetében a hétből négy esetben találtunk értelmezhető eltérést. (Lásd 5. ábra) Az ártalomkerülésben (HA) a varianciaanalízis eredménye:  $F = 11,543$   $p < 0,01$ . A páronkénti elemzésben a pedagógusok (1. és 2. csoport) szignifikánsan magasabb értéket mutatnak ( $T13 = 6,25$   $p < 0,01$  illetve  $T23 = 4,74$   $p < 0,01$ ). Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok számottevően óvatosabbak, jobban félnek a bizonytalanságtól, aggodóbbak és pesszimistábbak.



5. ábra: Azon TCI faktorok adatai, amelyeknél a varianciaanalízis alapján a végzettség szerinti csoportok szignifikáns különbségeket mutatnak.

Ezzel szemben a „jutalomfüggőség” (RD) skálán – ahol a varianciaanalízis eredménye:  $F = 4,622$   $p < 0,01$  – a várt eredményt kaptuk, ami szerint a pedagógusok (1. csoport) számottevően érzékenyebbek, melegszívűbbek, jobban kedvelik a társaságot és dependensek ( $T13 = 4,20$   $p < 0,01$ ).

A kitartás (P) skálán a varianciaanalízis eredménye: (itt csak a Welch próbát lehetett alkalmazni):  $W = 3,063$   $p < 0,05$ . Itt is a pedagógusok (1. csoport) térnek el (elsősorban a 3. csoporthoz viszonyítva): kimutathatóan kevésbé kitartóak, kiegyensúlyozatlanok ( $T13 = 3,44$   $p < 0,05$ ).

A pedagógusok személyiségének nagyobb bizonytalanságára utal az önirányultság (S) skála eredménye is, ahol a varianciaanalízis eredménye:  $F = 4,992$   $p < 0,01$ . A pedagógusok (1-es és 2-es csoport) identitásukat, céljaikat tekintve bizonytalanabbak, önértékelésük alacsonyabb, gyakrabban hibáztatnak másokat ( $T13 = 3,80$   $p < 0,05$  illetve  $T23 = 3,57$   $p < 0,05$ ).

*Összefoglalva* a végzettség szerinti csoportosítás eredményeit, két lényeges megállapításunk lehet. Egyrészt mintánkban a pedagógusokra nézve a pályának megfelelő adatokat kaptunk a jutalomfüggőség skála adatait elemezve. Ez tehát egy várt kedvező eredmény. A többi, a csoportok közötti lényeges különbség, ugyanakkor a pedagógusok egészséges alkalmazkodása terén fokozottabb veszélyeztetettségre, sérülékenységre és nagyobb belső bizonytalanságra utal.

#### *A foglalkozás szerinti csoportosítás eredményei*

A foglalkozás szerinti három csoport (pedagógusok; egyéb állami alkalmazott; piaci szférában dolgozók) összehasonlításától sokat vártunk. Kíváncsiak voltunk, hogy a tényleges munkavégzés környezete (állami, piaci) más személyiségjegyekkel jár-e. Az aktív pedagógusok különböznek-e más foglalkozásúaktól. Meglepő eredményünk, hogy egyetlen skálán sem kaptunk értelmezhető eltérést, szignifikáns különbséget a csoportok között.

Természetesen több értelmezés kínálkozik. Az egyik értelmezés a logikusabb, hogy tévedtünk, amikor feltételeztük a különbségeket. A másik lehetőség, – és mi ezt tartjuk valószínűbbnek – hogy a munkavállalás 2003-ban Magyarországon sokkal erősebben függ a lehetőségektől, mint a személyiség jellegzetességeitől. Munkaerő túlkínálat esetén ez az eredmény lehetséges. Bizonytalanul ugyan de ez utóbbit tartjuk valószínűnek, hiszen láttuk, hogy a végzettség szerinti csoportok között várt és jól értelmezhető különbségeket találtunk. Meglátásunk szerint a végzettség jellegében a személyiség irányultságának nyilvánvalóan jelentős szerepe van. Az elhelyezkedésben, a munkavállalásban már a lehetőségek és egzisztenciális kényszerek is előtérbe kerülhetnek.

#### *A végzettség és a foglalkozás együttes figyelembevétele*

Ebben az elemzésben a hallgatókat és az aktív dolgozók csoportjait hasonlítottuk össze, de a hallgatókat további kettő, a dolgozókat pedig további három csoportra osztottuk az alábbiak szerint.

##### *Hallgatók:*

1. csoport: pedagógusjelöltek (n = 281)
2. csoport: nem pedagógusjelöltek (n = 157)

##### *Dolgozók:*

3. csoport: pedagógusok (n = 98)
4. csoport: volt pedagógusok (most már nem azok) (n = 67)
5. csoport: egyéb foglalkozásúak (n = 178)

Az eredmények értelmezésekor figyelembe kellett venni, hogy a hallgatók fiatalabban, tehát az esetleges eltérést az életkor is okozhatja. Ebben az esetben a varianciaanalízis mellett kovarianciaanalízist is végeztünk, ami az életkor módosíthatóságát korrigálja és így vizsgálja a homogenitást.

A BFQ öt skálája közül csak kettővel kell foglalkozni, mert az „energia” a „barátság” és a „lelkiismeret” esetében nem mutatkozott számottevő eltérés.

Az „érzelmi labilitás” és a „nyitottság” skálán a hallgatók és az aktív dolgozók csoportjai közötti lényeges eltérést a kovarianciaanalízis szerint részben valóban az életkor okozza, de csak részben. Az 2. táblázat tanulsága szerint a korrigált átlagok között is számottevő az eltérés.

2. táblázat: Két BFQ változó varianciaanalízisének és kovarianciaanalízisének adatai

	<i>Varianciaanalízis</i>	<i>Kovarianciaanalízis</i>
Érzelmi labilitás	F = 8,749 p < 0,01	F = 2,414 P < 0,05
Nyitottság	F = 3,614 P < 0,01	F = 2,757 p < 0,05

A páronkénti összehasonlításból további pontosított értelmezések adódnak. Az érzelmi labilitás skálán az életkor szerepét figyelembe vevő korrigált átlagok közül csak a nem pedagógusjelöltek (2. csoport) és az egyéb foglalkozásúak között van jelentős eltérés (T25 = 4,91 p < 0,05): a dolgozók stabilabbak érzelmileg.

A nyitottság esetén a páronkénti összehasonlítás a hallgatók két csoportja (1. és 2. csoport) között mutat szignifikáns eltérést (T12 = 4,25 p < 0,05): a nem pedagógus szakosok lényegesen nyitottabbak.

A TCI faktoroknál csak az együttműködésben nem találtunk kimutatható eltéréseket. Az „újdonságkeresés” a „kítartás” valamint az „önirányultság” skálákon a varianciaanalízis jelentős eltérést mutat a hallgatók és az aktív dolgozók csoportjai között. Ugyanakkor az életkor szerepét korrigáló kovarianciaanalízis mindhárom esetben azt jelzi, hogy itt csak az életkor okozta az eltéréseket. (A korrigált átlagok között nincs szignifikáns eltérés.) Három változó maradt, amivel tovább kell foglalkozni. Ezek közül kettő olyan, ami a korábbi elemzések szerint nem meglepő.

Az „ártalomkerülésről” már a végzettség szerinti csoportoknál is kiderült, hogy a pedagógusok és a pedagógusjelöltek is (ott egy csoportot alkottak) különböznek a nem pedagógusoktól, tehát óvatosabbak, jobban félnek a bizonytalanságtól, aggodóak, könnyen kimerülnek. Ezt erősíti meg ez az elemzés is.

Hasonlóan nem meglepő, hogy a pedagógusjelöltek érzékenyebbek, melegszívűbbek, a társaságot jobban kedvelik és dependensebbek. Az aktív pedagógusok átlaga ebben a tulajdonságban a pedagógusjelölteké után következik, de talán az alacsonyabb létszám miatt ők nem különböznek szignifikánsan a többi csoporttól.

Végül a „transzcendencia” skála eredményeire kell figyelmünket fordítani. Az eredmény meglepő, hiszen a varianciaanalízis és a páros összehasonlítás szerint is a hallgatók mindkét csoportja fogékonyabb a transzcendens élményekre. Ezt életkor függőnek is gondolhatnánk, de nem az, illetve nem csak az. Az életkort korrigáló elemzés ugyanolyan jellegű eltérést talált. Ezek szerint tehát az életkor mellett

még más is szerepet játszik a csoportok közötti eltérés kialakulásában. Véleményünk szerint ez a másik ok a hallgatói státusz lehet még, de ennek részletesebb indoklását most még nehéz megadni.

A végzettség és a foglalkozás szerinti összetett szempontú csoportosítást, illetve az ezzel kapcsolatos eredményeket két összegző megállapítással zárjuk. Egyrészt az adatok mind az életkor, mind a végzettség és a szak szerepére vonatkozó korábbi megállapításokat megerősítik, másrészt új eredményként rögzítjük, hogy a hallgatói státusztól és a szakosságból (pedagógus – nem pedagógus csoport) újabb jellegzetességek következnek.

## Összegzés<sup>6</sup>

Az eredményeket a pedagógus pálya szempontjából foglaljuk össze. Megállapíthatjuk, hogy napjaink munkaerő-piaci helyzete miatt a személyiségjegyek közötti különbségek a tényleges foglalkozás helyett inkább a végzettség alapján mutathatóak ki. A kutatásba bevontaknál megjelentek a pedagógusok feltételezett sajátosságai: a jutalomfüggőségben magasabb értéket mutatnak másokkal szemben. Több eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusok (és a jelöltek is) fokozottabban veszélyeztetettek mentálhigiénés szempontból, ti. más foglalkozásúakhoz képest kevésbé nyitottak, érzelmi labilitásuk jelentősebb, kevésbé energikusak, aggódóbbak, alacsonyabb az önértékelésük, általában bizonytalanabbak. A fentiek a foglalkozási ártalmak megelőzésére, az adaptív viselkedési stratégiák erősítésére, annak szükségességére hívják fel a figyelmet. E szempontból mi különösen a kiégés szindróma megelőzésére, illetve a megküzdési (coping) stratégiák erősítésére gondolunk.

## Irodalom

- Allport, G. W. (1961): *Pattern and growth in personality*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Asendorpf, J. B. (1992): Beyond stability: Predicting inter-individual differences in intra-individual change. *European Journal of Personality*, 6. 103–117.
- Caprara, G. V., Barbaranelli és C. Borgogni, L. (1993): *BFQ Big Five Questionnaire*. Manuale. Organizzazione Speciali, Firenze.
- Caprara, G. V. és Cervone D. (2000): *Personality Determinants, Dynamics, and Potentials*. Cambridge University Press, Cambridge.

<sup>6</sup> Az értelmezések esetében figyelembe kell venni, hogy a minta reprezentativitása csak némi bizonytalansággal igazolható, hiszen a hallgatók mintája valóban nehezen nevezhető reprezentatívnak, helyesebben nem is az, és esetenként összevontunk hallgatói és dolgozói csoportokat. Az értelmezések általánosításában tehát ezt a bizonytalanságot újból hangsúlyozni szeretnénk.

- Cattell, R. B., Eber, H. W. és Fatsuoka, M. M. (1977): *Handbook for the 16 personality factor questionnaire*. Champaign, IL, IPAT.
- Cloninger, C. R., Przybeck, T. R., Svrakic, D. M. és Wetzel, R. D. (1994): *The Temperament and Character Inventory (TCI): A guide to its development and use*. Center for Psychobiology of Personality. Washington University, St. Louis, MO.
- Costa, P. T. Jr. és McCrae, R. R. (1992): Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653–665.
- Eysenck, H. J. (1978): A személyiség és az Eysenck-démon. In: Halász László és Marton L. Magda. (szerk.): *Tipustanok és személyiségvonások*. Gondolat, Budapest, 185–214.
- Eysenck, S. B. G., Easting, G. és Pearson, P. R., (1983): Age Norms for Impulsiveness, Venturesomeness and Empathy in Children, *Person and Individual Differences*, 5, 315–321.
- Eysenck, H. J. és Eysenck, S. B. G. (1991): *The Eysenck Personality Questionnaire-Revised*. Sevenoaks, Kent: Hodder and Stoughton.
- Eysenck, H. J. (1992): Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 667–673.
- Gray, J. A. (1978): Az introverzió-extraverzió pszichofiziológiai természete: Eysenck elméletének módosítása. In: Halász László – Marton L. Magda. (szerk.): *Tipustanok és személyiségvonások*. Gondolat, Budapest, 215–238.
- Gáspár Mihály (2003): *Stabilitás és változékonyság a személyiség fejlődésében*. Új Mandátum kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (1996): *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- McCrae, R. R. és Costa, P. T. (1996): Toward a new generation of personality theories: theoretical contexts for five-factor model. In: Wiggins, J. S. (ed.): *The five-factor model of personality. Theoretical perspectives*. Guilford, New York, 51–87.
- McCrae, R. R. és Costa, P. T. (1999): A five-factor theory of personality. In: Pervin, L. A. és John, O. P. (eds.): *Handbook of personality: Theory and research*. Guilford, New York, 139–153.
- Osváth Anikó, Kállai János, Sasvári-Székely Mária, Rózsa Sándor és Bánki M. Csaba (2002): Cloninger Temperamentum és Karakter Kérdőívének (TCI) biológiai és pszichológiai vonatkozásainak ismertetése. *Psychiatria Hungarica*, 2. sz. 168–181.
- Rózsa Sándor (2000): *A BFQ Teszkönyve*. ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest, Oktatási segédlet.
- Rózsa Sándor, Kő Natasa, V. Komlósi Annamária, Somogyi Eszter, Dezső Linda, Kállai János, Osváth Andrea és Bánki M. Csaba (2004): A személyiség pszichobiológiai modellje: A Temperamentum és karakter kérdőívvel szerzett hazai tapasztalatok. *Psychológia*, 3. sz. 283–304.
- Rózsa, Sándor, Kállai János, Osváth Anikó és Bánki, M. Csaba (2005): *Temperamentum és Karakter: Cloninger Pszichobiológiai Modellje*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva (1999): A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. sz. 31–41.

- Szabó Éva, Vörös Anna és N. Kollár Katalin (2004): A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 418–444.
- Tóth Albert (1985): *A pedagógiai vezetés stílusa*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Trencsényi László (szerk., 1997): *Korok, gyerekek, nevelők*. Budapest, OKKER Oktatási Iroda.
- Vargha András és Czigler Balázs (1999): *A Ministat statisztikai programcsomag 3.2 verzió*. Pólya Kiadó, Budapest.



## ÚJ KIHÍVÁSOK A TESTNEVELŐ TANÁR- ÉS TANÍTÓKÉPZÉSBEN – EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT TANULSÁGAI –

**H. EKLER JUDIT**

a Berzsenyi Dániel Főiskola adjunktusa  
hekler@deimos.bdtf.hu

---

*A tanár- és tanítóképzés szakmai tananyagának folyamatos frissítésén túl, időről-időre szükség van a pedagógiai tartalom, tananyag megújítására is. Az oktatásirányítás decentralizálása és a tantervi változások a testnevelő tanároktól is új kompetenciákat kívánnak. Annak megállapítására, hogy pontosan melyek ezek, a testnevelés és sport iskolai helyzetének átfogó vizsgálatát végeztük el Vas megye közoktatásában. A vizsgálat eredményei szerint a pedagógusképzésnek fel kell készítenie a testneveléssel foglalkozó szakembereket az érték- és érdekképviseletre, illetve az iskolai testnevelés és sport tartalmi, valamint formai változásainak kezelésére.*

---

### **Életmód-változtatás és az iskolai testnevelés**

Hazánkban is már évtizedekkel ezelőtt megszületett az a felismerés, hogy lakosságunk kedvezőtlen egészségügyi adatai, csak a rekreáció fejlesztésével, az ifjúság és a felnőtt lakosság – az idős korúakat is beleértve – szabadidő sportjával javíthatók (Dobozy, 2002). Míg más európai országokban és az USA-ban ugyanez a felismerés a lakosság jelentős részének életmód-változtatását indította el az ötvenes években, nálunk a gyakorlat mintha nem akarná követni az elméletet. Nagyon nehéz egy passzív társadalmat aktív életmódra szoktatni annak ellenére, hogy széles körben elismerik, az egészséges életmód alapja minden életkorban a testedzés.

A más kultúrákban sikeres minták változtatás nélküli átvétele csak egy-egy kampány erejéig életképes, szemlélet- és szokásváltoztatáshoz azonban nem elég. Ahogy az élet legtöbb területén, az életmód-alakításban is hatásosabbak, a felülről induló változtatások helyett, az alulról jövő, a helyi viszonyokat ismerő és azokra támaszkodó megoldások, jelen esetben különböző sportolási, testedzési formák. Gondoljunk például a gördülő sportágak (görkorcsolya, BMX, gördeszka) terjedésére a lakótelepi fiatalok körében.

Iskoláskorban lehet a legegyszerűbben szemléletváltozást elérni és megfelelő szokásokat kialakítani. Az iskolához ráadásul nemcsak a gyerekek kapcsolódnak,

hanem valamilyen módon, szülőként, testvérként, volt diákként, szinte mindenki. Az iskolai testnevelés helyzete napjainkban nemcsak Magyarországon, de számos európai országban is ellentmondásos: elismerik a testnevelés fontos szerepét a nevelésben, de ezt nem követik pozitív lépések a testnevelés fejlesztése érdekében (Nádori és Bányai, 2003). Véleményem szerint ennek elsősorban az az oka, hogy a szülők és a pedagógusok jelentős része – bár a ma divatos szövegeket maga is hangoztatja –, nincs tisztában a testnevelés értékeivel. Nem ismeri a rendszeres testnevelés és sport pozitív hatásait a gyermekek egészségére, kognitív, affektív és szociális fejlődésére. Az elméleti tudás gyakorlatra váltását nehezíti az a körülmény is, hogy az elégtelen testmozgás káros következményei – elsősorban az egészségörzés szempontjából – csak évtizedek múlva érzékelhetőek. Más területeken, például a nyelvtanulásban a társadalmi hasznosság hamarabb visszaigazolódik, így a szülők szemében is kívánatos, elvárt tevékenység. Szemléletváltást akkor lehet elérni, ha az iskolai testnevelés olyan mozgásműveltséget ad, amely ismeretanyagával megalapozza a felnőttkori sportos életet, élményszerűségével pedig kívánatosá teszi a testmozgást nemcsak iskoláskorban, hanem az emberi élet teljes hosszában. Az iskolák eddigi testnevelési gyakorlata azonban jelenleg ezt nem tudja elérni.

Az iskolák maguk is érzik a változtatás szükségszerűségét, amire a helyi tervezés révén 1998 óta lehetőséget is kaptak. Ezzel élve, az iskolai testnevelés gyakorlata – az iskolahasználók (diákok, szülők) igényeinek beépítésével is –, átalakulóban van. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanórai testnevelés tartalmában változásokra van szükség, és a testedzés, a sport területén egyre nagyobb szerepet kapnak az iskolák a szabadidő-szervezésben. Az iskola a testedzés területén két irányba is nyit: egyrészt a szabadidős sportolási lehetőségek időben és kínálatban való bővítése felé saját tanulói számára, másrészt a lakókörnyezet és a szülők felé is ajánlott sportprogramjaival.

Az iskolai pedagógiai programok lehetőséget adnak a testneveléssel kapcsolatos stratégia kialakítására. A pedagógiai programban foglalkozni kell az egészségneveléssel. Így az iskolák programjukban meghatározták az iskolai testnevelés és sport fő céljait a műveltségterület átadása, a képesség- és készségfejlesztés, illetve a személyiségfejlesztés területén. Itt fogalmazták meg azokat a sajátosságokat is, amelyek a testnevelésre és a sportra vonatkozóan hagyományosan összefonódnak az iskola nevével, például a tehetséggondozás vagy a közösségépítés területén. A pedagógiai program része a testnevelés és a sport helyi tanterve is, amely a tantárgyhoz kötődő célok megvalósításának legfőbb eszköze (Rétsági, 2004). Tartalmazza a tanórai testnevelés óraszámain és tartalmain kívül a szabadidős sportfoglalkozások rendjét és az iskola testneveléshez, sporthoz kapcsolódó rendezvényeit is.

Az iskolai testnevelés és sport alapvető célja jártasságok, készségek és képességek, azaz olyan cselekvőképes tudás kialakítása, amelynek birtokában az ember eredményes és élvezetes sportolásra képes. Ez a testnevelés sajátos, csak erre a műveltségterületre jellemző *célértéke az általános és speciális mozgásműveltség*. A test-

nevelésnek szintén célértéke – közösen más műveltségterületekkel – az *egészséges életmód* megalapozása (Rétsági, 2004). A testnevelés és a sport a mozgáslehetőség és a megfelelő terhelés biztosításával elősegíti az egészséges testi fejlődést, az egészség megőrzését és fontos szerepe van a torzulások (gerinc, lábboltozat) megelőzésében is. Rendszerességre, egészséges időbeosztásra szorít. Tartalmas és társasági szabadidős programként a drogpreevenciónak is eszköze lehet. Az egészség, a fittség örömteli megélésével, a sportmozgások megismertetésével és gyakorlásával hozzájárul ahhoz, hogy az iskolából kikerülő ifjak egészségesen éljenek.

A testnevelés ugyanakkor *eszközértékkel* is bír. A mozgásos cselekvések eszközei az *egészség*, a testi, szellemi és szociális jólét (Biróné, 2004) és az *edzettség megszerzésének*. Hasonlóképpen a *személyiségfejlesztésnek* is eszköze, hiszen segítheti, segíti, kísérheti, kíséri a kognitív, az affektív és a szociális fejlődést. A testnevelés óra nyitott, oldott légkörében természetes az érzelemnyilvánítás, megélhető a saját és mások sikere is. Sportolás közben megmutatkozik és pozitív irányba fejlődhet az önismeret, a felelősségtudat, a segítőkészség, az önzetlenség, a szorgalom, a kitartás stb. A győzelem és a vereség a legegyszerűbb testnevelési játéknak is része, csakúgy mint az együttműködés. Megtaníthat az előbbieket kezelésére, és tapasztalatban bizonyítja a kooperáció hasznosságát. Kiemelkedő lehetőség rejlik abban is, hogy valamennyi döntés eredményessége azonnal lemérhető a cselekvés sikerességében. A testnevelési órán megszerzett képességek és egyéb személyiségvonások a tanulási tevékenység egyéb területeire is transzferálhatók.

### **A testneveléssel kapcsolatos értékek megjelenése a Vas megyei iskolák dokumentumaiban és gyakorlatában**

#### *A vizsgálat céljai, feltételezései*

A Vas megye valamennyi iskoláját átfogó vizsgálat célja kettős volt. Egyrészt annak megállapítása, hogy az iskolák mennyire ismerik a testneveléssel kapcsolatos értékeket, illetve alkalmazzák tudatosan nevelő, oktató munkájukban a testnevelés műveltségterület lehetőségeit. Másrészt annak felmérése, hogy a testnevelő tanár – mint a szakterület képviselője az iskolában – milyen szerepet tölt be a testnevelés értékeinek képviselésében.

#### *Feltételeztük, hogy*

- a) a testneveléssel kapcsolatos értékek felismerése – amit a testnevelés műveltségterület cél- és eszközértékeinek megjelenítése mutat az iskola pedagógiai programjában – pozitív hatást gyakorol az iskola sportgyakorlatára;
- b) azokban az iskolákban, ahol van testnevelő az iskolavezetésben, teljesebb körű a testnevelés műveltségterület értékeinek megjelenítése az iskola pedagógiai programjában, mint ahol nincs, valamint az iskola tartalmas sportélete is a testnevelés értékeinek ismeretét bizonyítja.

*A vizsgálat mintája és módszerei*

A vizsgálatba Vas megye valamennyi általános (118) és középfokú (28) iskoláját bevontuk. Többségük önkormányzati fenntartású, de vannak egyházi és alapítványi iskolák is. Méretük a két tanulócsoporttól a 36 tanulócsoportig terjed.

A 146 iskola pedagógiai programjának elemzésével nyertünk információkat arról, hogy az iskolák a testneveléssel kapcsolatos értékekről milyen szintű ismeretekkel rendelkeznek, és hogy ezekből az értékekből melyeket jelenítik meg az iskolai stratégiában. Ehhez a pedagógiai programoknak „az iskolában folyó oktatás és nevelés alapelvei, céljai és feladatai” című, vagy ennek hiányában az ennek tartalmilag megfelelő részét elemeztük. Az elemzést három szakértő végezte el külön-külön. Összegyűjtötték a testneveléssel kapcsolatos értékeket, figyelembe vették a megnevezés konkrétságát, a vonatkozó részben való helyét és gyakoriságát. Megállapításaik alapján a pedagógiai programokat – a testneveléssel kapcsolatos értékek szempontjából – az alábbi kategóriarendszerben helyezték el:

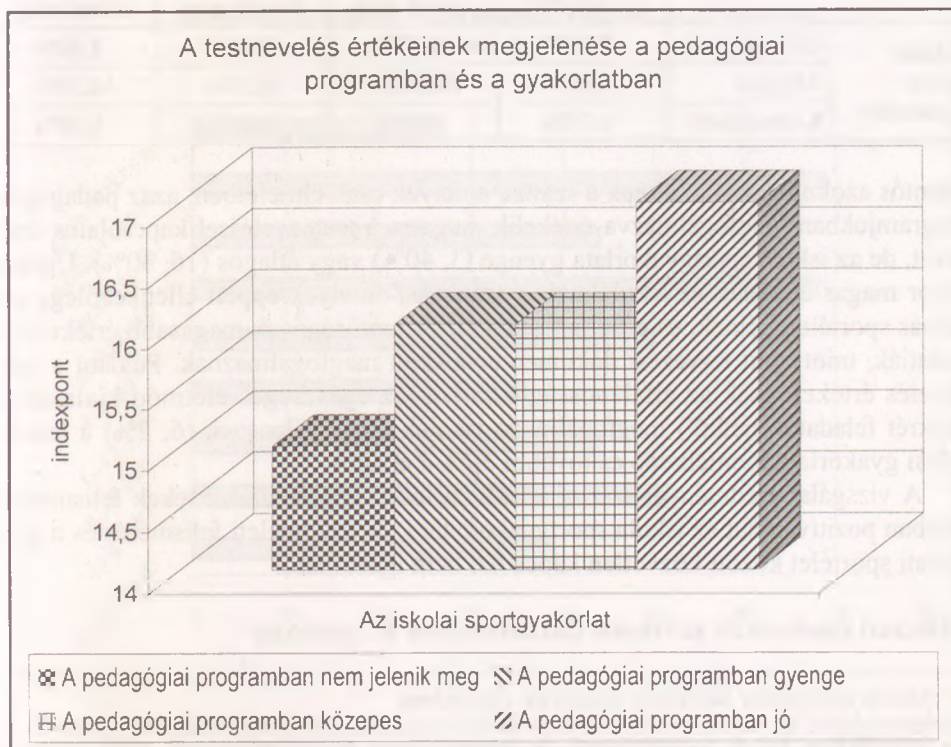
1. Nem reprezentálja
2. Gyengén reprezentálja:
  - a) a célrendszer valamely elemében vagy
  - b) tényleges tevékenységben
3. Közepesen reprezentálja:
  - a) a kiemelt értékek között vagy
  - b) a célrendszer valamely elemében
  - c) tényleges tevékenységben
4. Jól reprezentálja:
  - a) a kiemelt értékek között
  - b) a célrendszer valamely elemében
  - c) tényleges tevékenységben.

A három szakértő értékelésének átlagát tekintettük a vizsgálat során érvényesnek.

A testnevelés és a sport tantestület általi értékelésének gyakorlatát a 146 iskolában három összetevőből álló indexszel jellemeztük. Ez az index az egyes iskolák sportgyakorlatát jellemző modellre épült, amelyet a vizsgálatához állítottunk fel. Összetevői a testnevelés tanórák száma, a tanórán kívüli iskolai foglalkozásokból a mozgásos órák aránya, valamint az iskola évente hagyományosan megrendezésre kerülő mozgásos rendezvényeinek aránya a teljes iskolai programban. A három összetevő, az iskolai sportéletben hagyományosan elfogadott fontossági szerepe szerint, különböző súllyal szerepel az indexben. A fent említett sorrendben 50, 25, 25 százalékban. Ezekhez az adatokhoz az iskolák óratervének és éves programjának elemzésével, valamint az igazgatókkal és a testnevelő tanárokkal készített, strukturált interjúkon keresztül jutottunk. Az adatfelvételre és az interjúkra az iskolákban került sor. A személyes találkozás alkalmat adott a konkrét számadatokon túlmutató ismeretek, benyomások szerzésére is.

### A vizsgálat eredményei

A kutatás során az iskolákat két szempont szerint rangsoroltuk és soroltuk minőségi kategóriákba: a testneveléssel kapcsolatos értékek pedagógiai programjukban való megjelenítésének minősége és az iskola sportélete. A kétféle szempont alapján kialakult kategóriákban az iskolák átlagos mutatóit hasonlítottuk össze (1. ábra).



1. ábra: Az iskolák sportgyakorlatának (indexpont) és a testneveléssel kapcsolatos értékek pedagógiai programban való megjelenésének összevetése

Eszerint megállapítható, hogy azokban a Vas megyei iskolákban működik magasabb színvonalon az iskolai testnevelés és sport, amelyek a testneveléssel kapcsolatos értékeket jól, tudatosan és konkrétan építették be az iskola stratégiai tervébe. De ez a megállapítás csak a vizsgálatban felállított minőségi kategóriák átlageredményeire igaz. A testnevelés értékeit a célok és az eszközök oldaláról is megfogalmazó, pedagógiai programjukban azokat jól megjelenítő iskoláknak csak negyede – a minta 6,8%-a – működteti ennek megfelelően, kiemelkedő színvonalon iskolai sportgyakorlatát (1. táblázat).

1. táblázat: A testneveléssel kapcsolatos értékek elméleti és gyakorlati megjelenésének összehasonlítása (a minta százalékában; N = 146 iskola és pedagógiai program)

		<i>A testneveléssel kapcsolatos értékek a pedagógiai programban</i>			
		<i>Nem jelenik meg</i>	<i>Gyengén jelenik meg</i>	<i>Közepesen jelenik meg</i>	<i>Jól jelenik meg</i>
<i>Iskolai sportgyakorlat</i>	Gyenge	2,10%	4,10%	2,00%	3,40%
	Átlagos	5,40%	30,00%	18,30%	16,30%
	Kiemelkedő	0,70%	6,20%	4,80%	6,80%

Jelentős azoknak az iskoláknak a száma, amelyek csak elméletben, azaz pedagógiai programjukban megfogalmazva értékelik magasra a testneveléssel kapcsolatos értékeket, de az iskola sportgyakorlata gyenge (3, 40%) vagy átlagos (16, 30%). Ugyanakkor magas azoknak az iskoláknak a száma is, amelyek éppen ellenkezőleg, tartalmas sportéletet élnek, és ezzel a testnevelés jelentőségének magasabb értékelését mutatják, mint amit tervezési dokumentumaikban megfogalmaznak. Például a testnevelés értékeit csak az általánosság szintjén (az egészséges életmód kialakítása konkrét feladatok nélkül) megfogalmazó iskolák közül kilencnek (6, 2%) a testnevelési gyakorlata kiemelkedő és további 30%-é átlagos.

A vizsgálat eredményei szerint a testneveléssel kapcsolatos értékek felismerése valóban pozitívan hat az iskola sportgyakorlatára, de az elméleti felismerés és a gyakorlati sportélet között közvetlen kapcsolat nem igazolható.

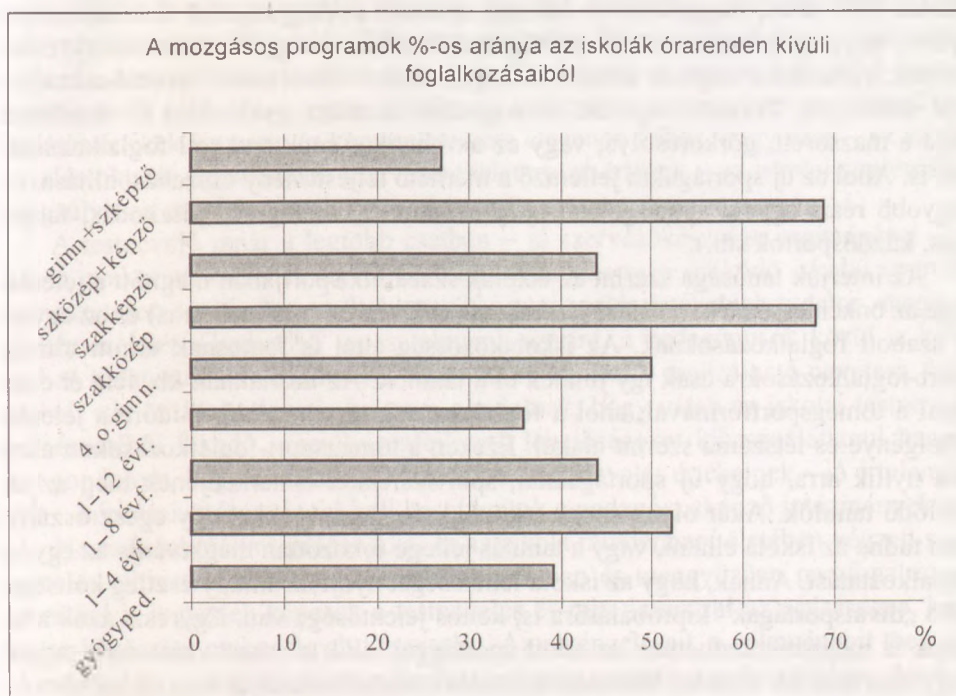
### **Változási tendenciák az iskolai testnevelésben és sportban**

#### *Az iskolai mozgásos aktivitás szinterei, óraszám*

Az iskolákban folyó testedzésnek és sportolásnak hagyományosan több szintere van. A tanórai testnevelésen kívül fontos szerepet kap a sport az iskolák rendszeresen és alkalmilag megtartott programjaiban is. A tanórai és tanórán kívüli testedzés arányai és tartalma viszont felmérésünk szerint átalakulóban van. A NAT, illetve a kerettanterv előírásai szerint is különböző az a testnevelési óraszám, amit az iskolák a szabadon választott órakeretből bővíthettek. A tanórai testnevelés minden iskolás számára kötelező, tehát ez az egyetlen szervezeti forma, amely mindenki számára biztosítja a mozgáslehetőséget. Ezért nyilvánvalóan nem lehet lemondani a tanórai testnevelés óraszámának a lehető legnagyobbra növeléséről, ugyanakkor keresni kell más lehetőségeket is a tanulói mozgásigény formai és tartalmi szempontból minél sokoldalúbb kielégítésére. Ezek a körülmények, valamint a szülők és a gyerekek részéről megmutatkozó igény, hogy bővüljenek az iskolai szabadidős el-

foglaltságok, különösen a sportolási lehetőségek, megnövelte a szabadidőben nyújtott sportprogramok jelentőségét is.

A kutatás során az iskolák szabadidőben nyújtott teljes programkínálatát felmérve elkülönítettük a mozgásprogramokat, amelyeknek átlaga a minta egészét tekintve 48% (2. ábra).



2. ábra: A mozgásos programok aránya különböző iskolatípusokban és évfolyamokon

Látható, hogy a szabadidős programok aránya a középfokú iskolákban nagyobb az általános iskolákkal összehasonlítva. Az interjúk során kiderült, hogy a fokozott szellemi terhelés kiegyensúlyozására a középiskolák tudatosan kínálnak tartalmas, mozgásos szabadidős programokat, feltehetően kielégítve ezzel a felmerülő tanulói igényeket. A szakmai képzést is nyújtó iskolákra jellemző, hogy a tanórán kívül csak vagy túlnyomórészt mozgásos programokat kínálnak. A szakmai képzést is folytató iskolák 76%-ában ez az egyetlen tanórán kívüli foglalkozás, amin a tanulók részt vesznek. Az iskola nemcsak könnyen elérhető infrastruktúrát, hanem szakembert is tud – tudna – nyújtani.

Megállapítható tehát, hogy az iskola által biztosítható mozgáslehetőségek közül a tanórai testnevelés mellett a tanórán kívüli sportfoglalkozás jelentősége erőteljes.

*Az iskolai mozgásos aktivitás tartalma, munkaformái*

Az iskolai testnevelési foglalkozások közül elsősorban a szabadidős sportfoglalkozások mutatnak tartalmi és szervezési változásokat. Tartalmi szempontból jellemző, hogy a hagyományos sportágak mellett (sportjátékok, atlétika, stb.), helyet követelnek a ma népszerű, ha úgy tetszik divatsportágak. Ezt tapasztaltuk a vizsgált iskolák 54%-ában, függetlenül az iskolák típusától és nagyságától. Érdekes megfigyelni, hogy az újonnan belépő sportágak elsősorban az egyéni teljesítményre alapoznak, esetenként teljesen kizárva a hagyományos értelemben vett teljesítménybeli versengést. Trükkök, figurák, koreográfiák tanulása, gyakorlása az elsődleges célja a mazsorett, görkorcsolya, vagy az akrobatikus rock and roll foglalkozásoknak is. Ahol az új sportágakra jellemző a mérhető teljesítmény összehasonlítása, ott nagyobb részt egyéni sportágakkal találkozhatunk (kötélugrás, íjászkodás, falmászás, küzdősportok stb.).

Az interjúk tanúsága szerint az iskolák szabadidősportjában megnőtt a jelentősége az önkéntességnek, a választhatóságnak (időben és tartalomban is) és az egyénre szabott foglalkozásoknak. Az iskolaközösség által is fontosnak tartott tömegsport-foglalkozásokra csak így jönnek el a tanulók. Az iskoláknak kb. fele él ezért azzal a tömegsportformával, ahol a foglalkozások tartalma időről-időre a jelenlévők igénye és létszáma szerint alakul. Ezekben a tömegsport-foglalkozásokon alkalom nyílik arra, hogy új sportágakkal, sportszerekkel ismerkedjenek meg az érdeklődő tanulók. Akár olyan sporteszközökkel is, amelyekkel egy egész osztályt nem tudna az iskola ellátni, vagy a tanulás jellege fokozottan megkívánja az egyéni foglalkoztatást. Annak, hogy az iskola lehetőséget nyújt az amúgy esetleg költségesebb „divatsportágak” kipróbálására is, kettős jelentősége van. Egyrészt azok a tanulók is megismerkedhetnek az adott sportággal, akik a versenyzést nem tudják, vagy nem akarják vállalni. Másrészt az iskola eszközkészletével – ha az szűkös is – gyakorlatilag ingyen tanulhatnak meg az iskolán kívül csak komoly pénzért elérhető sportágakat.

**Új igények a tanító- és tanárképzés felé**

A Vas megyei vizsgálat eredményei olyan tendenciákra hívták fel a figyelmet az iskolában folyó testnevelés és sport területéről, amelyeket nem lehet mellőzni a testnevelő tanár- és tanítóképzésben annak érdekében, hogy a szakemberképzés lépést tudjon tartani a kihívásokkal, a változásokkal. Az iskolai testnevelés egyik alapvető célját, az egészséges életmódra nevelést, a testnevelő önállóan nem tudja megvalósítani, ezért a pedagógusképzés területére általános ajánlásokat is megfogalmazunk. Kutatási eredményeink figyelmünket elsősorban a testnevelés értékeinek képviselőit, az iskolai mozgásos aktivitás szervezeti formáira, valamint a foglalkozások tartalmára és módszertanára irányították.



*A testnevelés értékeinek ismerete és képviselete*

Az élet minden területén kulcsszerepet kap az érdekképviselő. Nincs ez máshogy az oktatásban sem, éppen a decentralizált oktatásirányítás, az előbbieken említett helyi tervezés megjelenése, vagy a felsőoktatásban a kreditrendszer bevezetése óta. A pedagógiai program kialakítása idején, az alapértékek kiválasztásakor és rangsorba állításakor a tantestület minden tagjának lehetősége nyílt érvelni, véleményt nyilvánítani. Hasonló a helyzet a szabadon felhasználható órakeret elosztása idején is, ami szintén a testület megegyezése alapján, az iskolai értékítélet mentén történik évről évre. Vas megyei kutatásunk eredményei szerint, a testneveléssel kapcsolatos értékek ismerete és képviselete nem elegendő ahhoz, hogy ezek – az iskolai nevelés-oktatás folyamatába szervesen beletartozó értékek – az iskolai stratégiában hangsúlyosan megjelenjenek.

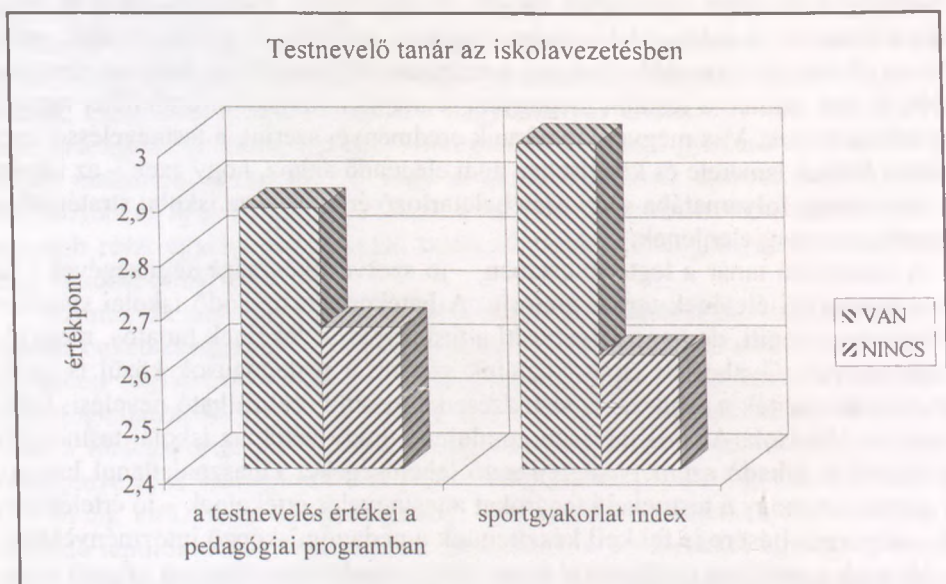
A testnevelő tanár a legtöbb esetben – jó szervezőképessége segítségével – az iskola gyakorlati életének egyik motorja. A hatékonyan működő iskolai sportélet természetesen segíti, de nem helyettesíti a testnevelés értékeinek tudatos, meggyőző képviseletét. Gyakorlati tapasztalataink szerint, a pedagógusok közül is kevesekben tudatosulnak a rendszeres testedzésen keresztül realizálható nevelési, fejlődésbeli stb. hatások. Arra is kevesen gondolnak, hogy vétek az iskolai testnevelés természetéből fakadó személyiségfejlesztő lehetőségeket kihasználatlanul hagyni. Azt gondolom, hogy a testnevelő tanárokat a testnevelés értékeinek – jó értelemben vett – népszerűsítésére is fel kell készítenünk a pedagógusképző intézményekben.

Ne csak személyes példájukkal és az iskola mindennapi életében végzett szakszerű és elhivatott munkájukkal, hanem találóan és meggyőzően megfogalmazott érveikkel is legyenek képesek a testnevelés és rajta keresztül az egészséges, kreatív, jó közösségi ember ügyét képviselni. Az elképzeléseit, a véleményeit meggyőző erővel kifejezni tudó sportszakember ma még szokatlan az iskolákban. Ahol viszont rátermettsége folytán – hiszen az iskolavezetés választásában a tantestületnek döntő szava van – a testnevelő tagja lett az iskolavezetésnek, személyes jelenléte javítja az iskola testnevelési és sporthelyzetét (3. ábra).

A Vas megyei iskolák 17%-ában (25 iskola) dolgozik testnevelő tanár igazgatói vagy igazgatóhelyettesi munkakörben. A testnevelő tanár jelenléte az iskolavezetésben elsősorban az iskolák sportgyakorlatát javítja. Az iskolai sportgyakorlatot jellemző index alapján kiemelkedő iskolák közé, a vezetésben testnevelő tanárral működő iskoláknak 32%-a, míg a többi iskolának 16%-a került.

Ez az eredmény megerősíti azt a feltételezésünket, hogy a testnevelők jelenléte az iskolavezetésben a testnevelés értékeinek jobb megjelenítését eredményezi az iskola dokumentumaiban és gyakorlatában is. Ugyanakkor ráirányítja a figyelmet arra, hogy a képzésnek fel kell készítenie a sportszakembereket arra is, hogy ne csak ismerjék, hanem képviselni is tudják a testnevelés értékeit. Az a testnevelő tanár, aki erre felkészült elérheti, hogy ezen értékek fontossága tudatosuljon a tan-

testület többi tagjában is, és hangsúlyosan szerepeljen az iskola nevelési, oktatási alapelvei, céljai és feladatai között. A testneveléssel kapcsolatos értékek stratégiai szintű megfogalmazása a pedagógiai programban pedig az iskolai sportgyakorlat javulását eredményezheti.



3. ábra: Az iskolai testnevelés és sport jelenléte – testnevelő tanár az iskola vezetésében

### *Az iskolai mozgásos aktivitás szervezeti formái és tartalmi változásai*

A szabadidős sportfoglalkozások csak akkor töltik be szerepüket, ha azokra a tanulók elmennek. Ehhez a testnevelő tanárok elméleti és gyakorlati munkájának, illetve a foglalkozások tartalmának kell valóban vonzóknak lennie. Tartalmi szempontból a tanórán kívüli sportolás követheti rugalmasabban a tanulók igényeit, ezért is fordulnak az iskolák az eddig ritkábban alkalmazott sportágak felé. Az újabban az iskolai keretek közé kerülő sportágak elsősorban egyéni sportágak, amelyek eszközigénye is nagyobb. A foglalkozásokon nem biztosítható egyszerre mindenki számára azonos mozgáslehetőség, és ez a hagyományos sportfoglalkozások rendjét megváltoztatja. A sport közösségfejlesztő ereje mindenki előtt ismert. Természetesen a mostanában népszerűvé váló egyéni sportágak esetében sem mondhatunk le erről a lehetőségről, habár ez másképpen jelentkezik. A különböző figurák elsajátításában a közös gyakorlások során, vagy a bemutatók keretében a közös, egymást támogató munka szintén eszköze a közösség építésének. A szabadidős sportfoglal-

kozások ilyen tartalmú vezetése, az oktatás megszervezése, értelemszerűen más módszereket igényel, mint a hagyományos csapatsportágak esetében.

A heti rendszerességgel működő szabadidős sportfoglalkozásokon kívül, az iskolák éves rendszerességgel megrendezésre kerülő, hagyományos programjaiban is nagy szerepet kap a mozgás. Ezeknek 50%-a sportos vagy legalább fele részben tartalmaz mozgásos rendezvényeket is, így szervezésük alapvetően a testnevelő tanár feladata. A városi iskolákban jelentős tömegeket tudnak megmozgatni – a diákokon kívül családtagokat és az iskolakörnyék lakóit – azok az iskolák, ahol a szervezésben a kötetlenségre, választhatóságra törekszenek, mind a mozgásfeladatokban, mind az időben. A falusi iskolák sportprogramjai akkor eredményesek, ha nyitottak a faluközösség felé, ha kötődnek a település, a térség jeles személyiségéhez, történelmi eseményekhez. Mindenki számára hasznosak és értékesek a közlekedéssel kapcsolt sportos programok, kerékpáros túrák, akadályversenyek.

Az iskolák rendszeres és alkalmoszerű mozgásos programjainak szervezésekor és lebonyolításuk során is nagy jelentősége van a kreativitásnak, hiszen csak így elégíthetők ki az egyéni igények és valósítható meg vele egyidejűleg tartalmas közösségi program. A testnevelő tanárnak nevelő-oktató munkája mellett, program-szervezővé is kell válnia. A testnevelő tanár- és tanítóképzésben szükséges ezeknek a szempontoknak az érvényesítése is.

### *Differenciálás a testnevelés órán*

A sportfoglalkozások tanórai és tanórán kívüli formáiban is – igazodva az egyénre szabott foglalkoztatás igényéhez – szükség van módszertani változtatásra is. A gyerekek képességeihez és egyéni előrehaladási mértékéhez igazodó nevelési-oktatói folyamat tűnik a sikeres oktatás egyik kulcsának. Felmérések bizonyítják, hogy ezen a területen a testnevelés tantárgy nem tartozik az élenjárók közé.

Ahhoz, hogy a gyerekek képességük, érdeklődésük, vagy éppen bátorságuk fokától függetlenül, sikerélményt szerezzenek, és ezzel megteremtődjön a tartós érdeklődés s rajta keresztül a sportolás iránti igény, az ügy szempontjából elengedhetetlen. Különösen, ha szem előtt tartjuk azt a tényt is, hogy elegendő mennyiségű sportolási alkalom csak az önkéntességre alapuló, tanórán kívüli foglalkozások igénybevitelével biztosítható az iskolákban.

A vizsgálat során a tanórai differenciálásra vonatkozó számszerű adatokat nem gyűjtöttünk. Az iskolák felkeresése során a tanórák megfigyelésének tapasztalataiból azt a következtetést fogalmaztuk meg, hogy a differenciálás helyett a pedagógusok jórészt a választhatóság növelésével igyekeztek a tanulók aktivitását és érdeklődését fenntartani. Szükségesnek tartom tehát, hogy a testnevelés tanítás módszertana alaposabban készítsen fel az egyéni és a csoport sajátosságokhoz való igazodás, az adaptív oktatás sok esetben a testnevelés órán valóban nehezen megoldható feladataira is.

## Befejező gondolatok

Az iskolai testnevelés és sport – sajátos eszközével a mozgásos cselekvésekkel – jelentős hatótényező a személyiségfejlesztésben és az egészségnevelésben. Ezt a pozitív hatást csak akkor fejtheti ki, ha az iskola életében értékének megfelelő súlyt kap. Az iskola, a tantestület az egyes műveltségterületek által képviselt értékekről a helyi tervezés során alkot véleményt. E döntési folyamatnak valamennyi pedagógus részese szakjától függetlenül. A felkészült testnevelő tanár érvei a testnevelés értékeiről tájékozott és tanulmányai során e téren pozitív élményeket szerzett kollégáinál találhatnak támogatásra. Így azt gondolom, hogy a pedagógusképzés minden résztvevője számára elengedhetetlen tananyag az egészségnevelés és annak természetes eleme az élményszerű mozgásos aktivitás.

## Irodalom

- Ballér Endre (1996): *A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanulásemélet vázlatja*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Bíróné Nagy Edit (szerk., 2004): *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Bognár Mária és Horvát H. Attila (1997): *Helyi tanterv – Hogyan?* Korona Nova Kiadó, Budapest.
- Dobozy László (szerk., 2002): *Válogatott tanulmányok a rekreációs képzés számára*. Budapest.
- Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (2004): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs.
- Nádori László és Bátonyi Viola (2003): *Európai Unió és a sport*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Rétsági Erzsébet (2004): *A testnevelés tantárgy-pedagógiája*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.

## ESZMECSERE

### ESZMECSERE

#### ESZMECSERE

Magyar Könyvtár 1982. évi 2. kötet

Magyar Könyvtár 1982. évi 2. kötet

Magyar Könyvtár 1982. évi 2. kötet

Magyar Könyvtár 1982. évi 2. kötet



## A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PARADOXONJAI

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

a Miskolci Egyetem docense  
trenyo@dpg.hu

„Az meglett ember, aki tudja...”

Megszoktuk, hogy ha a pedagógusképzés problémáiról beszélünk, akkor a porhintésre-szóhintésre (örökös tömeges előadásokra és zárthelyi dolgozatos ellenőrzésre) kárhoztató forráshiányt, a tömegességet, a csoportos munkától elzáró feltételrendszert, a gyakorlatokat mostohán ösztönző rendszert, a kontraszelektált-teljesítmény-visszatartó gyakorlólhelyeket, a „szakos” képzőpartnerek szaksovinizmusát kárhoztatjuk. Kell is. A minőségi pedagógusképzés érdekvédelmének haragos öntudata nem csillapodhat e kérdésekben. Nem is csillapodik.

De vannak belső problémák is! Saját problémáink! Szakmai problémák, melyek átgondolást érdemelnek.

Jelen sorok írója több pedagógusképző intézményben köszörülte már torkát, néhány intézményben vizsgáztatóként is közreműködött. Nem szerénytelenül azt is elmondhatja magáról, hogy nem egy felsőoktatás-pedagógiai innováció fűződik munkásságához, melyek *Don Quijote-i* küzdelmek voltak (piciny sikerekkel) a fenti problémadzsungelben.

De ha önvizsgálatot tartunk, akkor találhatunk ellentmondásokat mélyebb, kevésbé politizálódott rétegekben is. Ezeket nevezem a pedagógusképzés paradoxonjainak. Előrebocsátom, hogy mióta pedagógusképző eszemet tudom (tán még nem neveztük annak), volt bennem hajlandóság, hogy „posztmodernül”, a pluralista paradigma jegyében valljak, „énüzenjek” tanárjelöltjeimnek, így formáltam képzési gesztusaimat, mondanivalómat.

**Az első paradoxon: a tudomány bemutatása a mesterségbe való beavatás helyett**

A pedagógiai tanszékek – belekényszerülve a felsőoktatási tanszéki tudományos versengésbe – tantárgyi rendszerüket, tananyagstruktúrájukat a tudomány logikájára építik. A neveléstudománynak koravén kamaszként folytonosan igazolnia kell tudományvoltát, az akkreditáció a tudományosság szempontjait kéri számon, a pe-

dagógusképzés tantárgyi struktúrája leképezi a neveléstudomány konvencionális struktúráját. Lehet ugyan e tantárgyakat gyakorlatias, alkalmazott tudomány gyanánt értelmezni a tárgyalásmódban, a szókincs, a narratívák, a tankönyvek a tudomány logikáját követik.

### **Második paradoxon: Tudomány vagy neveléstan?**

A dezideologizáló menekülés a tudományos – leíró-analitikus – paradigma felé lökte a korszerű pedagógusképzést a „neveléstanok” tanításától. Megjegyzem, a felsőoktatásban alkalmazott tankönyvek jelentős része ma is „neveléstan”, azaz valamely (olykor felvállalt konzervatív, máskor öntudatosan alternatív, megint máskor szembremesen kifakítottan posztoszocialista) ideológiai talapzatra épült. „Hogyan is kell nevelni?” „Milyen a jó nevelés?” programot tanít sok intézmény, s ezt kéri számon. Más kérdés, hogy ezek a „tanok” valójában alkalmazhatatlanok egy posztmodern kontextusban, ahol különböző iskolákban nevelkedett, különböző iskolákra pályázó jelöltek ülnek együtt az iskolapadban. A „tanok” hitei és válaszaik üresen konganak ilyen akusztikájú tanteremben. Még üresebbek „visszaöklendezve” egy-egy vizsga-produkción megéleltlenül, formálisan.

A „tanok” tanítása azért kockázatos és veszedelmes, mert nagyon hamar kitűnik: nem működik kiszakítva kontextusából, s az indoktrinált hallgatóban igen hamar összeomlik a gondolati rendszer, a rendszer egésze is.

Megint más deficitet termel, ha elemző-analitikus módon, „ha... akkor” összefüggésekben, a „jó-rossz” értékduált odahagyva tárgyalja az oktató a nevelés problematikáját. A saját tanárszerepe megalkotására készülő (készülgető) pedagógusjelöltnek, jobbra ifjú embernek ez a dialektika meg sok, nincs hozzá élménye. Nincs ahhoz kritikai társadalomképe, hogy ebben a kontextusban értelmezze az alternatív párhuzamok tárgyyszerű, elkötelezetlen bemutatását. (Hiszen éppen elköteleződnie szeretne! Erről szól életkorának belső parancsa!)

### **Harmadik paradoxon: Problémaközpontú pedagógusképzés?**

A kontextus nélküli akadémiai pedagógiaközvetítés helyébe üdvözítő útnak gondoljuk a problémacentrikus, mesterségközeli (ennek vélt) képzési tartalmakat. Nosza! Legyünk gyakorlatiasak. Beszéljünk a NAT-ról, ha NAT van, a szöveges értékelés problémáiról, a média ránk zúdította értékválságról, ha ez tematizálódik a szakma epidermiszén. (Más kérdés, hogy ezek a témák mostanában kérészéletűek, mire jegyzetbe, tankönyvbe kerül a dolog, addigra már más a dolgok állása. Például a tanoszéki könyvtárak többségében még az a *Báthory-kötet* van, amelyben a NAT nevelési alapelveiről esik szó, az utolsó jegyzetek a kerettantervet emlegetik a szabályozás abszolútumaként, mire a tartalmi szabályozás 2003-as verzióját úgy ahogy megtanítjuk, már várhatjuk a következő kormányzat következő fordulóját. Ráadá-



sul mindez nekünk izgalmas – olykor elemzésre is érdemes – nem is oktatáspolitikai, hanem oktatáspolitikológiai csemege (még ha keserű falat is olykor!), de ne feledjük: *nekünk* az! A pedagógusjelölt útbaigazításra vár. Vagyis – mit tagadjuk – sem az akadémikus, tudományelméleti logikára épített tananyagot nem tekinti magának, sem pedig a tanárai számára aktuális, releváns problémarendszert.

Ráadásul el kell mondani zárójelben, hogy pedagógián kívüli szakjai többségében – joggal-e, nem-e? – megfellebbezhetetlen, objektív igazságnak tűnő, ténytudásnak nevezett-vélt dolgot követelnek tőle (a forgácsolás törvényszerűségei a fémmegmunkálásban, a plisszé vasalása a varró szakoktatók szakmaismeretében, *Szabó Lőrinc* korai nemi élete nehezen tárgyalható – s nehezen megfelelő – különböző tudományos paradigmák szerint különbözően.) Hozzáteszem: középiskolában sem az alternatívákban való gondolkodást értékelték náluk. Ilyen gondolkodásbeli szocializáltsággal végképp alulértelmezi, félreértelmezi a több paradigmában való egyszerre-utazásra szólító tanárt. (Jellegzetes gondolkodási zsákutca: a progresszív pedagógiák és a baloldali politikai mozgalmak viszonyát képtelenek a maguk árnyaltságában elemezni: az előítéletek működtetik vonatkozó kognitív sémáikat, hasonlóképpen az öröklődés és tanult viselkedés dilemmái, az etológia új fejleményeinek Homo sapiensre való értelmezése, a szelektivitás és komprehenzivitás dilemmái, központi irányítás és szubszidiaritás kérdései stb.)

De itt a fő paradoxon. A problémacentrikus pedagógusképző jobbára azt tekinti – és azt üdvözli – problémaként, ami az *ő* problémája. Jobb esetben joggal képzelem úgy, hogy ez a probléma a szakma releváns problémája. Tegyük fel, hogy az! Például a fent már említett árnyalt szocializmuskritika, diktatúrakritika igénye – vagy éppen liberalizmuskritika, egyáltalán a rendszerkritika, a nevelés társadalmi összefüggéseinek problematikája. Vagy a behaviorista, az evolucionista pszichológia és a kognitív pszichológia ellentmondásai. Napjaink korszerű pedagógia oktatója e dimenziókban keresi a tárgyalható problémákat, e problémákra való rezonanciát üdvözli elismerésre méltó hallgatói-tanárjelölti teljesítményként.

Ám a hallgató nem ezzel van elfoglalva. Kognitív sémáiban a szocializmuskép elhanyagolható helyet tölt be, semmiképpen nem a „releváns tartományban”, pszichológiából egyáltalán nem a pszichikum alapfogalmai érdeklik. Mint ifjút, ön maga megcsinálása izgatja, a „nevelés és Én” problematikája. Örülünk, ha képes gondolatban átúlni a katedra „túlsó” oldalára – ez csak bonyolultabb, ha katedra nélküli pedagógiáról beszélünk neki.

Oktatónk az ellentmondásokat kedveli, ő meg megoldásokat keres. Áthidalható paradoxon?

**Újabb paradoxonnak** tekinthető – bár valójában ugyanazt kerülgetjük:

„*Szakmai/kulturális literacy-t*” (E. D. Hirsch fogalma, hazánkban *Bókay Antal* vezette be használatát), *írás-olvasástudást, szakmai szótárt tanítunk neki?* Bevezetést egy szakma, egy mesterség nyelvezetébe és nyelvhasználatába? E szótárra szükség

van, hogy kommunikálni tudjanak a pedagógus nemzedékek egymással, hogy valóban szakirodalmat olvashasson a hallgató, a majdani tanár, hogy fennmaradjon a szakmai diskurzus úgy, hogy lehessen üzeneteket váltani egymás közt.

De a szöszedet, a lexika megtanulása – melyet nélkülözhetetlennek tartunk a diskurzushoz – nem teszi lehetővé, hogy *reflektált valóságról* essen szó (mely saját élményekkel teli reflexió bizonyára megteremti saját nyelvét, saját lexikáját is kinek-kinek saját magának).

Mindenképpen azt kell mondanunk, hogy a pedagógusképzés a fenti paradoxonokkal küzdve nem a „vanásokat” (bocsánat a csúnya szóért), hanem a „vanásokról” szóló különböző narratívákat tanítja. (S „bocsánatos bűnt” követ el az az oktató, aki felvállalja: legalább két narratíva létezik bármiről). Hiszen – mottónkra visszatérve – „az meglett ember, aki tudja”..., hogy a pedagógiai valóság is különböző és különbözőképpen reflektált (vállalt, elhárított, elutasított) narratívákban létezik.

### *Miképp közvetíthető ez?*

Különösen abban a helyzetben, hogy a pedagógusjelölt mögött ott a legutóbbi 12 esztendő iskolai tapasztalata, mint sajátélmény, az oktatóban ott a maga megélt új pedagógiai valósága, s a jelölt pályára áll – ha pályára áll – egy eljövendő (alig megjósolható) pedagógiai-intézményi világban. Jóhiszeműen szoktuk áthidalni e paradoxont azzal a hittel-illúzióval, hogy a velünk töltött „iskolásévek” mint progresszív minta, valahol felülírják az ő tizenkettőjüket...

Egyetlen megoldást látok a paradoxonok kezelésére: az intertextualitást. A narratívák és a narratívák objektivációinak (forrásoknak) összevető, összehasonlító – természetesen immár megkerülhetetlenül kritikai – elemzését. (Záródolgozati témák közt érzékelhető minőségjavulást hozott az ilyen témák felkínálása)

Összehasonlító elemzések, több narratíva bemutatása, választási kényszerek. Nem bánom. Hátha célravezető.

Mi kell hozzá?

Visszajutottunk a bevezetőben elhárított feltételrendszerhez: idő, kiscsoportos foglalkozások sokasága, gyakorlat közeli pedagógusjelölti lét.

Vagyis: morális és valóságos erőforrások.





## ÚJ HIVATÁS A TANÁRKÉPZÉSBEN – AZ EGÉSZSÉGTANTANÁR

ERŐS LÍVIA\*, KISS JUDIT\*, VÖLGYINÉ SEBIK JUDIT\*

\* a Berzsényi Dániel Főiskola Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar  
Egészségtudományi Tanszék  
mental@bdtf.hu

---

*A Berzsényi Dániel Főiskola Testnevelési és Művészeti Főiskolai Karának Egészségtudományi Tanszékén a 2002–2003-as tanévben indult az egészségтанanár képzés nappali és levelező tagozaton. A képzésnek nincsenek több évtizedre visszanyúló hagyományai, ezért lépésről lépésre kell haladni mind az elmélet, mind a gyakorlat tantervének folyamatos kidolgozásában, valamint hatékonyságának mérésében. Az alábbiakban az egészségtananár képzés főiskolánkon való beindítását, annak strukturáját, valamint a különböző szintereken és különböző módszerekkel folyó gyakorlati műhelymunkát ismertetjük.*

---

Az egészségtananár képzésnek Magyarországon még nincsenek több évtizedre visszanyúló hagyományai. Elsőként 1998-ban a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán indult ilyen irányú képzés, majd 2002-ben a Pécsi Tudományegyetem Egészségügyi Főiskolai Karán és még ugyanebben az évben főiskolánkon, a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskolán.

Egészségtanánár képzésünk nappali és levelező tagozatán, a három évfolyamon jelenleg összesen 233-an folytatják tanulmányaikat. Nappali tagozaton kétszakos képzés keretében nyolc féléven át – tanító, testnevelés, biológia, technika, háztartásökonómia-életvitel, angol, német, olasz, művelődésszervező és környezetvédelem – szakpárokon oktatunk. Levelező tagozaton nyolc szemeszterben egy szakos képzés folyik, de a hallgatóknak lehetőségük van a másik szak kreditértékét pótolni úgy, hogy különböző szakirányú programokat vehetnek fel, mint pl. Ifjúsági közösségi munka, Közösségfejlesztő, Egészség-kommunikáció, Wellness program-szervező, Munkahelyi egészségfejlesztő, Inkluzivitás és integráció a közoktatásban. A fentiek elvégzését az oklevélhez csatolt melléklettel ismerjük el.

Hallgatóink nemenkénti megoszlását tekintve mindkét képzési formában felülreprezentáltak a nők. Korcsoportos bontásban a 18 és 20 év, valamint a 21 és 25 év közötti korosztály mind nappali, mind levelező tagozaton többségben van. Az életkor előrehaladtával az idősebb korosztály egyre kisebb arányban jelenik meg a képzésben.

Ha az egészségtanánár szak létrejöttének indokait keressük, elsőként Descartes gondolatai jutnak eszünkbe: „*Fogalmaim megmutatták nekem, hogy el lehet jutni*

*olyan ismeretekhez, melyek rendkívül fontosak, főképp az egészség megőrzése végett, mert az kétségkívül a legelső javunk, s a földi élet minden más javának az alapja.*”

A társadalmi problémák szintén súlyos érvekkel szolgálnak, elég csak a morbiditási és mortalitási statisztikai adatokra gondolnunk. Indokolja egy ilyen típusú képzés beindítását az is, hogy a modern társadalmak dinamikáját leíró alrendszerben nincsen külön társadalmi alrendszere az egészségügynek. Fontos, hogy az egészséggel kapcsolatos kérdéskör belépjen minden egyes társadalmi alrendszerbe (Grossmann és Scala, 2004. 27. o.), így az oktatásba is. Az iskola a szocializációnak kiemelt színtere és a különböző iskolatípusokban a gyermekek, a fiatalok több évét töltenek el, az ott rájuk gyakorolt hatás kihat egész életükre.

A Nemzeti Alaptanterv az egészségtannal kapcsolatos ismereteket az Ember és természet, az Ember és társadalom, illetve az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségi területek tudásanyagába utalja. Ezekben a műveltségterületeken belül kerül sor az egészséggel kapcsolatos ismeretek elsajátítására. A testnevelés és a sport műveltségi területe pedig a testnevelés, a sport sajátos eszközeivel járul hozzá az egészség megőrzéséhez. A NAT által előírt tananyag elsajátítása tehát jelenleg az iskolák napi gyakorlatában sokféle keretben történhet és történik is. A különböző műveltségterületekben megjelenő egészségtan oktatás hatékonysága viszont megkérdőjelezhető, mert az adott szaktanár nincs felkészülve az egészség multidiszciplináris megközelítésére. Az egészségtanár az oktatás területén a hagyományos egészségnevelő-ismeretátadó szerepen túl, az iskola egészségfejlesztő programjának tervezője, szervezője és lebonyolítója, valamint az egészségkultúra – életvitel – életmód közvetítője az iskola minden szereplője felé. Irányítója az iskolai egészségfejlesztői teamnek, az iskolai és iskolán kívüli szabadidős, rekreációs programoknak.

A jelenlegi érvényben lévő közoktatási törvény 48. §-a 3. bekezdése írja elő, hogy „az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját. Az iskolai egészségnevelési programnak tartalmaznia kell az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat...” A már idézett érvényben lévő közoktatási törvény 1. sz. mellékletében a nevelési-oktatási intézményekben foglalkoztatott vezetők és alkalmazottak körében előírja gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, valamint egészségnevelő foglalkoztatását. A foglalkoztatásra vonatkozó képesítési előírás tartalmazza, hogy az egészségtan témakörében az egészségtanári szakképzettség, valamint az egészségfejlesztő-mentálhigiénikus szakirányú továbbképzésben szerzett szakképzettség az előírás.

A közösségi színtereken túl az egyén szintjén az egészségtanár feladata olyan *életviteli készségek* kialakítása, amelyek a mindennapokhoz szükségesek és a későbbiekben protektív tényezőként jelennek meg az egyén életében, például a stressztűrés, a szorongás- és félelemkezelés, a probléma- és konfliktusmegoldás, az adaptációs és életirányítási készség.

Az egészségkárosító magatartásformák mellőzése, ill. mérséklése a primér prevenció területéhez tartozó tevékenység, mely az egészség megőrzésére irányul. Az

egészségnek, mint értéknek az elfogadása, a kialakult készségek belsővé és alkalmazhatóvá tétele elősegíti, hogy a gyermekek, a fiatalok a későbbiekben képesek legyenek erőfeszítéseket tenni, és ezen erőfeszítéseket mindennap újraartikulálni egészségükért.

A fentieket figyelembe véve képzésünk szempontjából az egészségképzés maga pedagógiai lehetőségnek tekinthető. Átfogó értelemben a képzés az egészség része, míg a képzetlenség a betegség egy formája, a képzés csökkenti a függőséget és az önállótlanyságot, elősegíti a lehetőségek kibontakoztatását, a látókör szélesítését és így járul hozzá az egészséghez (Benkő, 1999).

### Az egészségтанárok képzésének célja

A szak képzési célja olyan tanárok, illetve egészségfejlesztő szakemberek kibocsátása, akik a testi-lelki-szociális egészségfogalomra alapozott egészségügyi, egészségmegőrzési és mentálhigiénés ismeretek birtokában jó önismerettel, probléma- és feszültségmegoldó eszköztárral, megfelelő pszichológiai kultúrával és tudatos egészségmagatartási szemlélettel rendelkeznek. Maguk is egészségesek és felkészültek arra, hogy oktatási és nevelési intézményekben, valamint az egészségfejlesztés különböző színterein munkát végezzenek.

Az új szak beindítása során kíváncsiak voltunk, hogy a képzésben megjelenő hallgatók hogyan gondolkodnak leendő tanári munkájukról, milyen szakmai ideál lebeg szemük előtt.

A folyamatban lévő vizsgálat részeredményei alapján a következő tapasztalatokat szereztük. A hallgatók kérdőívünk *Milyen legyen az egészségtanár, mint szakember?* kérdésére a megadott válaszlehetőségek osztályozásával jeleníthették meg véleményüket. Az összesített pontszámokat az 1. táblázatba foglaltuk:

1. táblázat: Az egészségtanár tulajdonságai, hallgatói vélemények megoszlása

Tulajdonságok	Levelező tagozat			Nappali tagozat			Mindössz.
	Nő	Férfi	Össz.	Nő	Férfi	Össz.	
Szakmailag felkészült	551	160	711	269	96	365	1076
Empatikus	553	155	708	250	87	337	1045
Problémamegoldó	522	149	671	242	98	340	1011
Előítélet-mentes	516	149	665	242	80	322	987
Konfliktusmegoldó	500	143	643	231	95	326	969
Sokoldalú	493	145	638	233	93	326	964
Egészséges	507	146	653	235	69	304	957
Kreatív	453	151	604	238	87	325	929
Jó önismeretű	465	139	604	230	80	310	914

Tehát a jövő egészségтанára legyen szakmailag jól felkészült, tudjon bánni az emberekkel, tekintse fontosnak a prevenciót, a rangsort tekintve pedig legyen empátiikus, problémamegoldó, tájékozott és maga is egészséges.

A szakmai ismeretek bővülése az egészséggel, mint értékkel való tudatos elköteleződést jelenti, míg a jó problémamegoldó készség és az egészségtanár egészséges volta a mintaadó szerepre is rávilágít. A tanári szerep új értelmezést kell, hogy kapjon, mivel az élethelyzetekben való megfelelés az elérendő cél. Fontos, hogy pályaképükben erőteljesebben jelenjen meg az önismeret, a konfliktusmegoldó képesség, a kreativitás, hiszen tanári voltuk mellett ugyanolyan hangsúllyal jelennek meg a prevenció más színterein is, mint speciális szemlélettel rendelkező gyakorlati szakemberek, legyenek akár ifjúságsegítők, tanácsadók, szabadidő szervezők, egészségfejlesztők vagy a médiumok munkatársai. Ezeknek a készségeknek kialakítására a képzés során külön figyelmet fordítunk.

### **Az egészségtanár képzés szakmai kurrikuluma**

A képzés tanterve öt elméleti és két gyakorlati modulból áll. A képzés struktúrájában az elmélet és a gyakorlat órakeretének arányát tekintve 40% elmélet és 60% gyakorlat. A tantárgyi modulok tartalmukban elsősorban azokra a tényezőkre fókuszálnak, amelyek egyúttal az egészségi állapotot meghatározó fő tényezők is.

Az „*Alapozó elméleti modulban*” medicinális és egészségtudományi ismeretekbe nyernek betekintést a hallgatók, megismerik az emberi test működését, az öröklés hatását, mivel ez meghatározó tényezője egészségi állapotunknak. Az ide tartozó tárgyak – anatómia, élettan, humán genetika – kiegészülnek egészségfejlesztési és egészségmegőrzési elemekkel is.

Az „*Egészség-társadalom-környezet modulba*” tartozó tárgyak – egészségpszichológia, népegészségtan, addiktológia, környezetvédelem, kommunikáció stb. – a népegészségügyi ismeretekből kiindulva rávilágítanak az életmód meghatározó szerepére, figyelembe véve a környezeti hatásokat, valamint az életmódban megjelenő egészségkárosító magatartásformákat. Az egészségpszichológia tantárgy a rizikócsoportokra való figyelem felhívására és az egészséget támogató tényezőkre irányul.

A „*Lelki egészségvédelmi modulban*” kapott helyet a 120 órás személyiségfejlesztés, a pszichológia, az egészségpszichológia, a mentálhigiéné, a konfliktus és kommunikációs készségfejlesztés. A személyiségfejlesztés nagyon fontos tényező az egészség szempontjából, hiszen az önismeret fejlődésétől várhatjuk a pedagógusi mintaadó szerepkör hatékony teljesítését.

A „*Prevenció és rehabilitáció modulba*” tartozó tantárgyak többnyire a megelőzéssel kapcsolatosak, de a rehabilitációt, rehabilitációt szolgáló gyógypedagógiát és gyógytestnevelést is tanulnak hallgatóink.



A „*Rekreációs modul*” keretében a rekreáció elmélete és módszertana mellett a szellemi rekreáció különböző területeivel, valamint művészeti terápiákkal ismerkednek meg, melyeket a későbbiekben nem professzionális szinten, de alkalmazni tudnak hivatásuk gyakorlásakor.

A „*Gyakorlati modulban*” a *szakmódszertani* ismeretek elsajátítása és alkalmazása történik meg a hospitálások és a tanítási gyakorlat során. A *szakmai gyakorlat* keretében különböző szintereken szereznek tapasztalatot az egészségnevelés/fejlesztés területéről, és lehetőséget kapnak arra, hogy bekapcsolódjanak a humán szolgáltató intézmények egészségmegőrző, egészségfejlesztő, mentálhigiénés tevékenységébe.

A gyakorlati helyszínek megválasztásakor döntő érv volt, hogy hallgatóink számára széles skáláját nyújtsuk mindazon intézményeknek, ahol egészségfejlesztőként vagy oktató-nevelő munkát végezve leendő hivatásukat gyakorolhatják.

A szakmai gyakorlat óraszama nappali tagozaton modulonként 30-30 óra, míg a levelező tagozaton 15-15 óra. A szakmai gyakorlatra felkészítő szemináriumon hallgatóink megfigyelési szempontsort kapnak. Ez alapján végzik munkájukat, megfigyeléseiket munkanaplóba rögzítik.

Hallgatóink az *első gyakorlati fázis során* a közoktatási és szakszolgálati intézmények közül a *Nevelési Tanácsadó* és a *Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság* feladataival ismerkednek. Felkészülnek a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók felismerésére, tünetdiagnosztikájára, és az e körbe sorolt gyermekek szükségleteinek ismeretére elsősorban mentálhigiénés szempontú (tolerancia, másság elfogadása, kezelése) megközelítésben.

A *Korai Fejlesztő Központokban* zajló tevékenység megtapasztalása tudatosítja a hallgatókban a fejlődésbeli elmaradások időben történő felismerését, a korai intervenciót, a gyógypedagógiai-egészségügyi beavatkozás jelentőségét, a prevenció fontosságát.

Néhány megfigyelési feladat:

- a hallgató ismerje meg az adott intézmény helyét, szerepet, funkcióját a közoktatás rendszerében;
- tanulmányozza az intézmény működésére vonatkozó törvényi előírásokat, jogszabályokat;
- figyelje meg a hátránykompenzálás folyamatát az életkori sajátosságok függvényében;
- gyűjtsön információt arra vonatkozóan, hogy a pedagógus empatikus odafordulásának hatására, hogyan érvényesül a szülői attitűdváltozás;
- figyelje meg, hogyan segíti az adott intézményben megjelenő egyéni bánásmód, mint promóciós tevékenység a másság iránti tolerancia kialakulását.

A *második gyakorlati egység* a család- és gyermekvédelmi intézmények megismerésére ad lehetőséget. Az intézmények kiválasztásakor célunk az volt, hogy

bemutassuk, ha a család, mint nevelési szintér hiányosan, hibásan működik, milyen önkormányzati intézményeket hívhat segítségül az egészségktanár.

A *Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálatokkal* való napi kapcsolattartásban az egészségktanár az azonnali beavatkozással és segítségadással mint „elsődleges jelzőrendszer” működhet a szociális és mentálhigiénés helyzetek kezelésekor. A *Gyámhivatalok* munkájának megismerését azért tartottuk fontosnak, hogy felismerjük, mikor válik szükségessé egy gyermek kiemelése a fejlődését veszélyeztető családjából.

A hallgatók megfigyelési feladatai a következők:

- figyelje meg, hogy milyen okok miatt nem tud a család gondoskodni gyermekéről;
- figyelje meg, milyen esetben kell „kiemelni” a gyermeket a családból;
- gyűjtsön információkat arról, hogy milyen makro- és mikrotársadalmi okok játszanak közre az egyes esetekben a tetet-lelket megbetegítő élethelyzetek kialakulásában.

A *harmadik gyakorlati szakaszhoz* tartozó intézmények közül az *Állami Népegészségügyi Tisztiorvosi Szolgálat* (ÁNTSZ) feladatai kapcsán a hallgatók betekintést nyernek az intézmény egészségnevelést és egészségfejlesztést koordináló munkájába, a speciális csoportok egészségvédelmével foglalkozó projektek menetébe, az óvodai és az iskolai egészségfejlesztő tevékenységbe, mivel az oktatásnak az egészségüggyel együttműködve kell kialakítani az egészségfejlesztés gazdag módszertárát.

A *családvédelmi és iskolai védőnői hálózat* tevékenységének ismerete az egészségktanár és az e területeken működő szakemberek együttműködése miatt szükséges, mivel olyan élethelyzeteket kell kezelniük, mint az ifjúsági-, családvédelmi- és válságtanácsadás, családtervezés és szexuális kultúra. Ezért szükséges a feladatok közös tervezése különböző életmódbeli, egészségmagatartás változást célzó akciók kapcsán.

A *Drogambulanciákon* folyó munka ismerete az egészségktanár számára lehetővé teszi azon stratégiák megismerését, melyekkel a fiatalok körében terjedő szenvedélybetegségek megelőzhetőek, kezelhetőek. Segítséget kapnak, hogy a függőségtől való megszabadulás, a hozzátartozók segítése, támogatása milyen módszertani ismereteket igényel, legyen az segítőbeszélgetés, csoportfoglalkozás vagy művészetterápiás foglalkozás.

Néhány megfigyelési szempont:

- ismerkedjen meg az ÁNTSZ egészségfejlesztési osztályának prevenciók tevékenységével, az iskolai egészségfejlesztés lehetséges módozataival, gyakorlatával;
- ismerkedjen meg a védőnő egészség- és családvédelemben betöltött szerepével és jelző-funkciós feladatával a segítő intézmények felé;
- kapjon átfogó ismereteket a szenvedélybeteg segítő szolgálat tevékenységéről, a segítségnyújtás formáiról, feladatairól (intézménymonitorozás, az intézmény célja, struktúrája, pénzügyi forrásai, tervei stb.).

Az elmúlt években egyre többen ismerik fel a civil szervezetek társadalmi jelentőségét és azon erőforrásait, melyek mozgósíthatók valamilyen közös cél érdekében az elsődleges, a másodlagos és a harmadlagos prevencióban. A *negyedik gyakorlat* szinterei azért fontosak az egészségтанatórok számára, hogy megismerkedjenek az alulról jövő kezdeményezésekkel, igényekkel és bekapcsolódhassanak ilyen irányú tevékenységekbe.

Megfigyelési szempontok:

- ismerje meg a karitatív, civil szervezetek helyét, szerepét és lehetőségeit a lakosság egészségi állapotának javítása, illetve romlásának megakadályozása érdekében;
- tájékozódjon az egészséges életmódot elősegítő lakossági mozgalmak, életforma-műhelyek tevékenységéről;
- ismerkedjen meg az önszolgáltató csoportok szerepével, sajátosságaival, egyéni és társadalmi hatékonyságával;
- vizsgálja meg, milyen lehetőségei vannak az intézményes professzionális szaksegítés és a „mozgalmi” civil szerveződések egymásra találásának.

Az *Útmutató* című kiadványunk tartalmazza mindazon célokat, feladatokat valamint szempontsorokat, melyek a követelmények sikeres teljesítését segítik elő. A helyszíneken főállású szakemberek, mentorok segítik hallgatóink munkáját, velük napi rendszeres munkakapcsolatban állunk. A gyakorlat teljesítésére egy hónapos időtartam áll rendelkezésre.

A gyakorlatokon szerzett tapasztalatok elmélyítése és feldolgozása szemináriumi formában, a mentorok bevonásával történik, melyek szintetizáló jellegűek, lehetőséget adnak a tapasztalatok felidőzésére és a felmerülő esetek megbeszélésére.

Gyakorlati képzésünk eredményességéről csak a képzés teljes vertikumának lezárása után kaphatunk teljes képet. A folyamatos visszajelzések elemzése még várat magára. Bízunk benne, hogy egészségtanár képzésünk gyakorlatorientáltsága megfelelő annak a kihívásnak, amely a társadalom oldaláról fogalmazódik meg.

Az egészségtanatórok képzése tanszékünk oktatói számára is felelősségteljes új feladat ebben a sokszereplős és közös érdeken alapuló együttműködésben, melyet a jövő nemzedékének egészségéért való tenni akarás motivál.

## Irodalom

- Benkő Zsuzsanna (1999): *Egészségtudományok és egészségfejlesztés. Népegészségügy, 3. sz.* 11–17.
- Grossmann, R. és Scala, K. (2004): *Egészségfejlesztés és szervezetfejlesztés.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.



THE HISTORY OF THE ...

CHAPTER ...

KÜLFÖLD

Faint, illegible text at the top of the page, likely bleed-through from the reverse side.

Faint, illegible text block below the title 'KÜLFÖLD'.

Faint, illegible text block below the first paragraph.

Faint, illegible text block below the second paragraph.

Faint, illegible text at the bottom of the page.



## SZAKÉRTŐ TANÁROK VISELKEDÉSÉNEK LEÍRÁSA ÉS TELJESÍTMÉNYEIK DOKUMENTÁLÁSA\*

DAVID C. BERLINER

az Arizonai Állami Egyetem neveléstudomány professzora

---

*Jelen tanulmány a szakértelem természetéről szól, ezen belül is a pedagógiai szakértelemről. Megvizsgálja a magas szintű szakértelem megszerzéséhez szükséges időt és a tanárok tudásának kontextusfüggő jellegét. A tanári fejlődés négy elméletét mutatom be, különös figyelmet fordítva a Dreyfus és Dreyfus elmélet (1986) heurisztikus értékére, amelyet a pedagógiai irodalomból vett példákkal szemléltetek. Ismertetem napjaink kutatási eredményeit, amelyek ok-okozati összefüggést állapítanak meg a magas szintű tanári szakértelem és a tanítványok tanulási teljesítménye között. Ez a kutatás lehetővé teszi azok számára, akik a pedagógia területén a szakértelmet vizsgálják, hogy objektív módon tudják azonosítani és tanulmányozni a magas rendű szakértelemmel rendelkező pedagógusokat.*

---

Az 1980-as években a kognitív pszichológiában tett felfedezések és új módszerek befolyásolni kezdték a tanítás kutatását. A szakértelem különböző területeken megjelenő közös vonásairól kialakuló irodalom használhatónak tűnt az oktatást kutatók számára, mert úgy látszott, leírja a hatékony tanárok jellemző vonásait. Bár nem volt még jelen a megfelelő elméleti háttér, számos tudós kezdte el kutatni a szaktudást a tanításban (Berliner, 1987).

Rövid időn belül az oktatás és a pszichológia területével foglalkozó tudósok jól megalapozott állítások egész sorát állapították meg a szakértő tanárok jellemzőiről. Ezeket a szaktudásról szóló általános pszichológiai irodalomhoz kapcsolták (Glaser, 1987; 1990). Amint a szakértők és kezdők közötti különbségekre vonatkozó adatok az oktatásban és más területeken felhalmozódtak, világossá vált, hogy szükség van egy olyan fejlődési elméletre, amely leírja az átmenetet a kezdőtől a szakértő szintig.

A következőkben röviden leírok néhány elméletet a pedagógiai szaktudásról. Ez után egyetlen elméletre összpontosítok, hogy bemutassam a téma gazdag pedagógiai szakirodalmát, és hogy nyilvánvalóvá tegyem a szakértők fejlődési fokozatait leíró elméletek szükségességét. Bemutatom Dreyfus és Dreyfus (1986) leíró

---

\* Az eredeti tanulmány bibliográfiai adatai: Berliner, D. C. (2004): Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science Technology & Society*, 24 (3), 200–212.

heurisztikus elméletét, valamint három másikat, melyek mindegyike a tanítás tanulmányának fázisaival foglalkozik. Befejezésül ismertetem a szakértő tanárok tanítványainak teljesítményére gyakorolt hatásáról szóló legújabb kutatásokat.

A szakértő tanárok és tanulók teljesítményei közötti kapcsolatot nem volt olyan egyszerű megállapítani, mint mondjuk, a kiemelkedő sakk- és bridzsjátékosok és teljesítményeik közötti kapcsolatot. A sakkban és a bridzsben vagy a fizikai és a matematikai problémamegoldásban a szakértőt meghatározza a nyerési teljesítménye egy versenyben, vagy a problémák sikeres megoldása. Ezért egyszerűbb felismerni, hogy kit tanulmányozzunk ezeken a kutatási területeken. A sakkverseny megfelelője vagy a közös megegyezéssel elfogadott helyes válasz egy pedagógiai problémára nem sokkal ezelőttig nem létezett a pedagógiában. A szakértőket, akiket a tudósok megfigyeltek, sokszor ellenőrizhetetlen eljárások folyamán választották ki. Most először van empirikus bizonyítékunk arra, hogy azok, akiket szakértő tanároknak tartunk, pozitív módon hatnak tanítványaik teljesítményére.

### Elméletek a pedagógiai szaktudás természetéről

Sok jól megalapozott elmélet létezik a szaktudásról általában, amelyek a szakértő tanárokat is jól leírják (*Berliner*, 1994a; 1994b; 2001). Többek között:

- A szakértő tanárok sokszor automatizmust és rutint alakítanak ki azokra az ismétlődő műveletekre, amelyek céljaik eléréséhez szükségesek;
- a szakértő tanárok érzékenyebbek a feladat igényeire és a társas helyzetre, amikor pedagógiai problémákat oldanak meg;
- a szakértő tanárok alkalmazkodóbbak és rugalmasabbak tanításukban, mint a kezdők;
- a szakértő tanárok a problémákat minőségileg más módokon jelenítik meg, mint a kezdők;
- a szakértő tanároknak gyors és pontos sémafelismerő képességük van, míg a kezdők nem mindig tudják értelmezni, amit tapasztalnak;
- a szakértő tanárok jelentőséggel bíró sémákat észlelnek azokon a területeken, amelyeken jártasak;
- és, bár a szakértő tanárok lassabban kezdenek hozzá egy probléma megoldásához, de gazdagabb és személyesebb információforrásokat vetítenek a problémára, amelyet megoldani próbálnak.

Egy másik, a szaktudásra vonatkozó felfogás, amely gyorsan elfogadottá vált az oktatáskutatásban is, azt vallja, hogy: a szaktudás egy bizonyos területhez és a terület egyes kontextusaihoz kötött, és több száz vagy több ezer óra folyamán alakul ki.

Szakértő radiológusok becslés szerint 100 000 röntgen képet néztek meg, a sakk-mesterek 10 000–20 000 órát töltöttek sakkpozíciók vizsgálatával, az azokon való gondolkodással. Egy golf szakértő hozzávetőlegesen 4 millió golfabdát ütött el,



míg elsajátította és aztán fenntartotta a golfabda elütésének képességét. Az idő és a gyakorlat hasonló szerepet játszanak a pedagógiai szaktudás fejlődésében is. A szakértő tanár, mondjuk hét év gyakorlattal, legalább 7000 órát töltött tanteremben tanárként. Ezen túl, ha a tanár a szokásos egyetemi tanulmányok útján jutott a pályára, további 1000 órát tölthetett el osztályterekben tanárjelöltként és pedagógiai asszisztensként. Továbbá ezeket az órákat megelőzte legalább 15 000 diákként töltött óra tanteremben, bár az nem ismert, hogy a diákként átélt tapasztalatnak van-e valamilyen értéke a szakértelem kialakulásában. Természetesen a gyakorlat egyedül nem teszi szakértővé a tanárt, de az valószínű, hogy minden szakértő pedagógus kiterjedt osztálytermi tapasztalattal rendelkezik.

### *Idő és szaktudás*

Gyakori kérdés, hogy körülbelül mennyi időt vesz igénybe a magas szintű szakértelem kialakulása, ha egyáltalán kialakul? A pedagógia területén erre a kérdésre csak hozzávetőleges választ tudunk adni.

Tanárok elbeszélései az Egyesült Államokban arról számolnak be, hogy 3–5 évig tart, amíg már nem lepődnek meg azon, ami az iskolájukban és a tanteremben történik velük. A meglepődés hiánya úgy értékelhető, mint a kompetencia elérése. Ausztráliában *Turner* (1995) azt találta, hogy a nem kiemelkedő tapasztalt tanárok azt mondták, 2,5 évbe telt, amíg megtanultak tanítani. Kiemelkedő szakértelemmel rendelkező gyakorlott tanárok azt gondolták, hogy nekik ez majdnem kétszer olyan hosszú időbe, 4,5 évbe telt. *Turner* megjegyezte, hogy megtanulni tanítani elsősorban azt jelenti, megtanuljuk kódolni a tudást annak érdekében, hogy ismét elő tudjuk hívni. És azok számára, akik mestertanárokká válnak, a tanítás megtanulása valószínűleg inkább azt jelenti, hogy a világ, amelyben dolgoznak, bonyolultabbá és összetettebbé válik, nem pedig leegyszerűsödik. A kiemelkedő tanárok *Turner* vizsgálatában sokkal összetettebb képet alkottak a munkájuk világáról, mint a nem kiemelkedők. Összetettebb felfogásuk segített nekik abban, hogy a pályájuk során előforduló kihívásokra, elvárásokra, kiábrándulásokra, és sikerekre megfelelő választ adjanak.

*Omar Lopez* (1995) Texasban dolgozva hozzájutott körülbelül 6000 tanár több mint 100 000 tanítványának tanulmányi teljesítményadataihoz. A standardizált teljesítményteszten elért pontok és a tanítási tapasztalat éveinek száma közötti kapcsolatot vizsgálta. Felfedezte, hogy a kezdő tanárok diákjainak pontjai minden évben magasabbak lettek tanításuk első hét évében. Az első hét éven át az új tanárok nyilvánvalóan egyre többet tanulnak meg abból a tudásból és jártasságból, amely tanítványaik pontjainak javításához szükséges. Diákjaik pontjai aszimptotát értek el a tanításuk hetedik éve körül. A pontok ezen a szinten maradtak körülbelül még 17 évig, mielőtt kis mértékű csökkenést mutattak a tanár karrierjének utolsó néhány évében.

ban, ha a szakértők videófelvételeket tanulmányoztak olyan diákokról, akiket ismertek, becsléseik pontossága a tanulók órai megértéséről megemelkedett. A diákokról való ismeretük specifikus volt, attól függően, hogy mit tudtak a gyerekek személyiségéről, tipikus magatartásáról, és a múltbeli teljesítményükről. Ezen ismeretük nem volt általánosítható.

*Schemp, Manross, Tan és Fincher* (1998) szakértő testneveléstanárokat tanulmányoztak szaktudásuk területén belül és kívül. Azt találták, hogy ugyanaz a tanár, akit szakértőnek minősítettek a fitness gyakorlatok tanításában, súlyos hiányosságokat mutatott, amikor ütősportokat kellett tanítania. Azt állították, hogy a szakértőknek még a tanítás iránti odaadása is csökkent, ha olyan területeken kellett tanítaniuk, amelyen nem gondolták, hogy szakértelemmel bírnak.

Tehát az oktatáson belül és kívül végzett vizsgálatok sora figyelmeztet arra, hogy a szakértelem sokszor korlátozott. A tudás legnagyobb részben kontextusfüggő. Az ismeretek cselekvésekhez és helyhez kötöttek. A szakértő pedagógusok tehát, mint a szakértők sok más területen, valószínűleg a saját területükön tűnnek ki, és ennek a területnek is csak bizonyos kontextusaiban.

De arra is találunk példát az irodalomban, hogy a szakértők nem mindig nyújtanak közepes teljesítményt a szűkebb területükön kívül. Ennek oka, hogy különbséget kell tennünk az „adaptív szakértelem” és egy sokkal korlátozottabb típusú szakértelem között. *Hatano* (1990) például leírta a sushi szakértőt, aki recepteket követ, és egy olyat, aki kreatívabb. A különbség olyan, mint a kézműves és a virtuóz között (*Bransford, Brown, és Cocking*, 1999). *Patel, Kaufman és Magder* (1996) különbséget tesznek specifikus és általános szakismeret között a szakértő orvosok körében. *Bertrand, Cellier és Giroux* (1994) megkülönböztetik professzionális kartotékosok általános kartotékosási jártasságát és a *specifikus* kartotékosói jártasságot, amelyik egy speciális tudományterületen belüli kartotékosási gyakorlatból származik. Az én kutatócsoportomban informálisan „csúcszakértőknek” és „egyéb szakértőknek” neveztük ezt a kétféle szakembert. Nem volt más megjelölésünk ezekre a kivételes személyekre, de a címke „adaptív szakértő” felelne meg leginkább annak a viselkedésnek, amit láttunk. *Bereiter és Scardamalia* (1993) az intelligenciapszichológia fogalmait használva hasznos különbséget tesznek a szakértelem ezen két fajtája között. Ők kristályos és folyékony szaktudásról beszélnek. A kristályos szaktudás intakt eljárásokból áll, amelyeket sokszor és alaposan begyakoroltak és viszonylag ismerős feladatok során hívhatóak elő. A folyékony szaktudás olyan képességekből áll, amelyek akkor jönnek elő, amikor új, vagy kihívást jelentő feladatokkal kerül szembe a szakértő.

Az adaptív vagy folyékony szakértelemmel rendelkezők egész karrierjük során tanulnak, a már meglévő szaktudásukat új problémákra vetítik, utakat keresnek, hogy az új szituációkat, amelyekkel találkoznak, hozzákössék a tudásalapjukhoz, amivel már rendelkeznek. *Wineburg* (1998) dokumentált egy ilyen jellegű esetet, amelyben két történelem professzor szerepelt. A két szakértő történész az egyikő-

jük szakterületéhez tartozó elsődleges dokumentumokat tanulmányozott és hangosan beszélgetett ezekről. Az a történész, akinek a szakterületén kívül estek a dokumentumok, először egy kezdőhöz hasonlóan reagált, amikor a dokumentumokkal szembesült. De amint a történész át tanulmányozta a dokumentumokat, kérdései „olyan konstruktumok és kapcsolatok körül kezdtek csoportosulni, amelyek lényegesek voltak számára a megértéshez. A kezdeti botladozások ellenére, az adaptív szaktudás evidens volt a feladat végére, amikor ennek a témának a világos értelmezési struktúrája látszani kezdett” (*Wineburg, 1998, 338. o.*). A történésznek, aki szakterületén kívül dolgozott, folyékony szaktudásra volt szüksége. Ezek miatt a folyékony képességek miatt a végén, a két történész jobban hasonlított egymásra, mint kezdetben.

Tehát a kutatás a pedagógiában és más területeken arról tájékoztat bennünket, hogy hosszú idő szükséges ahhoz, hogy a területspecifikus, kontextusfüggő tudást elsajátítsuk és, hogy ez a tudás adja a pedagógiában a szakértelem alapját. A szaktudás sokszor behatárolt természetű, de vannak olyan szakértők, akik használni tudják területspecifikus tudásuk gazdag tárházát az adaptív/folyékony szaktudás alapjaként. Ez az utóbbi fajta szaktudás megengedi, hogy a tudás és a jártasság az adott területeken és kontextusokon átvihető legyen. A szakértők, más emberekhez hasonlóan, nem mind egyformák.

### *Gyakorlati következtetések*

A fenti állításból hat gyakorlati következtetést vonhatunk le. Először, az olyan tanárképzési programok, amelyek kevés vagy semmi tantermi megfigyelést igényelnek, és kevés, vagy nulla tanítási gyakorlatot tartalmaznak, a kezdő tanárokat a kudarc kockázatának teszik ki kezdeti éveikben. Továbbá, az ilyen programokban részt vevő tanárok annak a kockázatnak lehetnek kitéve, hogy professzionális oktatóként nem fejlődnek megfelelően, ami a kompetencia vagy a szaktudás elérését problematikussá teszi.

A második következtetés az, hogy a szakmai támogatás sokat számít az olyan komplex készségek, mint a tanítás, elsajátításában. Becslések szerint a mentori támogatás és a felkészítő programok az új tanárok számára 50%-kal csökkentik a pályaelhagyást az első három évben, különösen olyan iskolákban, ahol a tanulókat a legnehezebb tanítani. Továbbá a mentor és a felkészítő programok jelentősen növelik az újoncok elégedettségét a tanári szakmával.

A harmadik következtetés, hogy a gyakorló órák sokat segíthetnek a tanár készségeinek elsajátításában. Például, Japánban „óraelemzést” tartanak, az amerikai és az európai iskolákban ezt nem teszik. Az óraelemzés keretében a kollégák megnézik és bírálják tanártársuk tanítási óráját. Ez Japánban a tanároknak lehetőséget ad arra, hogy „csiszolják a követ”, vagyis az órákat tökéletesre élesítsék (*Lewis és Tsuchida, 1998*). Az óraelemzés és más tudatos gyakorlás és felügyelet melletti teljesítmény

jótekyony hatású tevékenységek a tanár fejlődésében, de ma nem használják őket kellőképpen.

A szaktudás kontextusfüggő jellege szintén felvet gyakorlati következtetéseket. Az egyik, hogy a K-12 bizonyítvány, a jogosítvány, amivel bármilyen iskolai szinten lehet tanítani, talán nem megfelelő. Egy tanár példamutató teljesítménye a 10. osztályban nem jelenti azt, hogy automatikusan példamutató teljesítményt fogunk látni a 4. osztályban, ha a tanár osztályt váltana. A pedagógiai tudás kontextusfüggő jellegének másik folyamánya, hogy a kertvárosokban vagy a belvárosban tanító, szakértő tanárok, sokkal kevésbé lennének kompetensek, ha megpróbálnának környezetet váltani. Végül, mivel a kontextuális tudás nem könnyen általánosítható vagy helyezhető át, előrebocsáthatjuk, hogy gyakorta tévesen negatívumokat fognak azonosítani a képesítési tesztekben, és a tanárok értékelésére szolgáló későbbi mérésekben. Az írott vizsgák vagy felméréses feladatok, amelyek a szimulációkhoz hasonlítanak, túl sok tanárt minősíthetnek kevesebb mint példamutatónak, mert a tanárokat nem abban a kontextusban mérték fel, amelyben kitűnnek. Érvényes ítéletet a tanár szaktudásának fokáról csak úgy kaphatunk, ha megfigyeljük őket a saját tantermeikben, vagy ha tanításukról videó felvételeket értékelünk. Azonban ez a két értékelési stratégia sokba kerül.

### A szaktudás fejlődését leíró elméletek

Miközben a szaktudásra vonatkozó egyetlen megalapozott állításból próbáltunk gyakorlati következtetéseket levonni, a fentiekben többször is használtuk a szakértő, újonc, kompetens, középhasadó és fejlődés szavakat. Ezek megfelelőnek tünnek a szövegösszefüggésekben, amelyekben használtuk őket, valószínűleg nem okoztak nehézséget az olvasónak. Ez mutatja, hogy mennyire nehéz a szakértők és mások közötti különbségek tárgyalása olyan szókinccs nélkül, amely a képességek valamilyen fejlődését is magában foglalja. Továbbá, majdnem minden fontos gyakorlati kérdés a szaktudásról kapcsolódik ahhoz, hogy valaki hogyan tud kitűnni az emberi teljesítés különböző területein. Ha megpróbálunk válaszolni erre a nehéz kérdésre, bármennyire tökéletlenül is, akkor természetes, hogy valamilyen szakaszolásban gondolkodunk, hogy leírjuk bármely területen a résztvevők pályáját a kezdőtől a kiemelkedő szintig.

#### *A pszichomotoros tanulás vizsgálatából származó elmélet*

A legegyszerűbb szakaszelmélet a képességfejlődésben sok évtizeddel megelőzte a szaktudás vizsgálatát. Elsősorban a pszichomotoros képességek tanulásának vizsgálataiból származik (Shuell, 1990). Az alapelmélet az *újonc szakasszal* indul, ahol a hibák gyakoriak. Ezt egy *középső szakasz* követi, ahol a tanulás konszolidációja megy végbe, és az automatizmus kialakul. És végül azoknál, akik keményen dol-

goznak képességeik kibontakoztatásán, van egy szakasz, ahol magas szintű teljesítmény jelenik meg.

Ez a modell túl egyszerűnek tűnik ahhoz, hogy segítségével megfelelően leírjuk a kezdőtől a szakértő szintig tartó fejlődés szakaszait, különösen azokon a területeken, ahol a kognitív képességek igénybevétele erősebb, mint a pszichomotoros képességeké.

### *Egy elmélet a kognitív pszichológiából*

Egy modern, kognitív háromszakaszos elméletet dolgozott ki *Glaser* (1996). Ő absztrakt módon írja le a szaktudás fejlődését, a szaktudás megjelenését az alanyiség időben történő változásaként jellemzi. Az első szakaszt *Glaser* *külsőleg támogatottnak* nevezi, amikor a kezdő tanár, zenész vagy sportoló környezete a készségek kezdeti elsajátítása érdekében strukturált. Ilyenkor az edzők, szülők, kollégák és más fontos szereplők elkötelezettsége és támogatása határozza meg a kezdő teljesítményét. Itt *Glaser* hangsúlyozza a szociális tanulás fontosságát és a gyakorlatközösségeket, utalva *Vigotszkij* gondolataira.

*Glaser* a második szakaszt *átmenetinek* nevezi. Ezt a szakaszt a támogatási rendszer szerepének csökkenése jellemzi. Ezzel együtt jár a gyakornokság jelentőségének növekedése, amelynek keretében további irányított gyakorlás történik. Ez alatt az idő alatt önmegfigyelő és önszabályozó technikákat tanulunk meg, és a magas szintű teljesítmény normái is kialakulnak. *Glaser* érdeklődése a tanoncság iránt ebben a szakaszban szintén kapcsolatba hozható *Vigotszkij* pszichológiájával.

A harmadik szakaszt *Glaser* *önszabályozónak* nevezi. Ebben a szakaszban a fejlődő szakértők elkezdik szabályozni saját tanulási környezetüket. Megtanulják saját gyakorlásuk feltételeinek megteremtését. Az alakuló szakértő megszerzi a szükséges visszajelzést és megválasztja a saját fejlődéséhez szükséges kihívás szintjét.

A három szakasz az alanyiség változásaira összpontosít, a támogatott tanulástól a növekvően önszabályozott, önmegfigyelt és önmege erősített tanuláshoz. Ez a leíró elmélet inkább megfelelni látszik egy olyan területen való tanuláshoz, ahol valaki egyénként teljesít, mint a sakkban vagy a korcsolyázásban. Az elmélet kevésbé releváns más típusú tanulásoknál, ahol a viselkedésen nagyobb a szociális kényszer, mint például a tanítás vagy az ápolás megtanulása.

### *Egy kognitív elmélet az iskolai tantárgyak tanulásának vizsgálataiból*

A Területhez Kötött Tanulási Modell (Model of Domain Learning, MDL) szintén egy háromszakaszos modell, de a szakaszokon belül alfolyamatok vannak, úgyhogy a modell ennek megfelelően komplex (*Alexander*, 1997, 2003). Ez a modell megpróbálja leírni, hogy a diák hogyan birkózik meg a különböző tudományágakkal, amelyeket meg kell tanulnia – matematika, reáltárgyak, irodalom és így tovább. Mivel a tanároknak is el kell sajátítani ugyanezeket a tudományágakat, és

ezek megtanulásában úgy kell kiemelkedniük, hogy taníthassák ezeket, a modell alkalmas a tantárgyi területek tanítási szaktudásának fejlődéséről való gondolkodásra. Ez a modell sokkal kevésbé alkalmazható olyan pedagógiai készségek tanulására, mint a tantermi munka és a tanulási folyamat szervezése és menedzselése.

Az MDL-ben a tanulás a tudományághoz való *akklimatizációval* kezdődik, a *kompetencia* szintjére megy át, és tetőzhet olyan tanulóknál, aki a *szakértelem* vagy *szaktudás* szintjét eléri. Az akklimatizáció az a szint, ahol a tanuló tudása töredezett; ahol a terület alapelvei nem rajzolódnak ki; ahol a nagy gondolatok elkerülhetik a figyelmet; és ahol az ítéletekről nem lehet eldönteni, hogy mi képez azon a területen megbízható vagy nem megbízható az információkat. Amint az átmenet a kompetenciába megjelenik, a tudás összefüggőbb lesz, jobban van strukturálva, és a tanulási stratégiák a tartalom megtanulására azon a területen inkább rendelkezésre állnak. A tudományág iránti személyes érdeklődés veszi át a szituációhoz kötött, az átmeneti érdeklődés szerepét.

Végül, amint a jártasság vagy szaktudás megjelenik, a terület ismerete integrálódik a tanuló más ismereteivel és képességeivel. Tehát a tárgyban járatos vagy szakértő tanulók hozzáadják saját gondolataikat a tudományág tudásalapjához. A tudományágon belüli probléma megtalálása megjelenhet ezen a szinten, de nem előbb. És ez az a szint, ahol a tudományág rendszerei jól beépülnek a tanuló gondolkodásmódjába. A tanulás és a munka iránti érdeklődés ezen a területen hosszú időn keresztül fenntartható.

Az MDL három egymásra ható faktort is leír, amelyek a tanulást a fejlődés minden szintjén befolyásolják, de minden szinten más befolyásolási formát és mértéket öltenek. Ezek a faktorok megkülönböztetést tartalmaznak a területi és a tárgyi tudásról (egy terület lehet például az amerikai történelem; egy tárgy lehet a Bélyegtörvény és a bostoni teadélután); megkülönböztetést a felületi és a mély feldolgozási stratégiák között; és megkülönböztetést a hosszú távú és a szituációs érdeklődés között a megtanulandó területen és tárgyban. Ez a három faktor mindig működik, amíg valaki halad egy tudományág tanulásában.

### *A tanári fejlődés heurisztikus modellje*

Kollégáimmal vizsgáltunk jövőendő tanárokat (akik tanítani szeretnének, tanárjelölteket is beleértve), kezdőket (akiknek már néhány év tanítás van a hátuk mögött) és szakértőket, akiket alapos kiválasztási folyamat és tantermi megfigyelés útján azonosítottunk (Berliner, 1994a). A különbségek, amelyeket e között a három csoport között találtunk bátorítottak arra, hogy megállapításainkat valamilyen integrált módon bemutassuk a tanárokat oktatóknak. A tanárképzés feladata a toborzás, az alapképzés biztosítása, a szakmába való bevezetés vagy indukció, és a tanártovábbképzés biztosítása, amelyek együttesen lefedik a tanári szaktudás fejlődésének szakaszait.

*Dreyfus* és *Dreyfus* (1986) egy olyan heurisztikus elméletet dolgozott ki, amely megfelel mind a mi adatainknak, mind a tanárképzés küldetésének.

A tanárképzésre adaptálva és a tanítás kutatásából vett példákkal, az öt szakaszos elmélet az *újonc* szakasszal indul. Ebben a szakaszban a környezet közhelyeit kell megtanulni elkülöníteni, az elvégzendő feladatokat részekre bontani, címkézni és begyakorolni, valamint az újoncnak kontextustól független szabályokra is szükség van. Az oktatásban a közhelyek száma négy: *valaki* (általában tanár) tanít *valamit* (matematikát, olvasást, a tanterv valamely részét) *valaki másnak* (általában diákoknak) valamilyen *kontextusban* (általában iskolai osztályteremben vagy iskolában). Az ehhez a négy közhelyhez kapcsolható gyakorlati tudás széleskörű, és tartalmazza nagy részét annak, amit az újonc tanároknak meg kell tanulniuk. Az újonc tanár megtanulja az olyan kifejezések jelentését, mint magasabb rendű kérdés, megerősítés, tanulási nehézségek. Az újoncok megtanulnak olyan kontextus független szabályokat, mint „dicsérd meg a helyes választ”, „várjál három másodpercet, miután gondolkodtató rendű kérdést tettél fel,” és „soha ne a tanuló személyét bíráld”. Legalább a közhelyek korlátozott megértésére és néhány kontextustól független szabályra szükség van a tanítás elkezdéséhez.

Az újonc viselkedése általában racionális, viszonylag rugalmatlan és igazodni próbál valamely követendő szabályhoz és eljáráshoz. Csak minimális készségeket lehet elvárni egy újonctól a tanítási feladatok terén. Ez a szint a szituációk objektív tényeinek és sajátosságainak tanulási szakasza. Ez a gyakorlatszerzés szintje. Ez az a szint, amelyben a valós gyakorlat a tanuló számára sokkal fontosabbnak látszik, mint a verbális információ, ahogyan ezt tanárjelöltek generációi bizonyítják. A tanárjelöltek és az első éves tanárok általában újoncnak számítanak.

Ahogy a gyakorlatot megszerzi, az újoncból *középhaladó* lesz. Sok két-három éve tanító tanár van valószínűleg ebben a fontos fejlődési szakaszban. Ez az, amikor a gyakorlat egyesül a szóbeli tudással, amikor az epizodikus és eseti tudás felépül. Jelentősegteljes múltbeli epizódok és esetek nélkül, amellyel a jelen tapasztalatait összekapcsolhatjuk, nem vagyunk biztosak magunkban; nem tudjuk, mit tegyünk vagy mit ne tegyünk. Az esetek ismerete által a kontextusok közötti hasonlóság felismerhető.

Az oktatásban sokszor megfigyelhetjük, hogy az újoncok és a középhaladók nem tudják, mit tegyenek, amikor egy gyerek megkérdőjelezi a tanári tekintélyt, vagy neurotikusan keresi a tanár figyelmét, vagy dicsekszik a dolgozatban elért ötössel. Az ilyen incidensek gyakoriak a tanításban, de jobban meg lehet érteni őket, amikor másodsorra vagy harmadszorra történnek. Az eseti tudás – minden ilyen típusú incidensből tanulva – a szaktudás alapjának tűnik a klinikai személyzet körében, például az orvosoknál, de az autószerelőknél, a tanároknál és más hasonló foglalkozásúaknál is.

Az eseti tudás része a gyakorlati tudásnak, amelyet a tanároknak el kell sajátítani. A gyakorlati tudás a fejlődés második szakaszában kezd lerakódni, és a tanár

lassan sajátítja el karrierje során. A gyakorlati tudás az, nem pedig az elméletek vagy a könyvek, amelyek a tanárok tantermi viselkedésének legnagyobb hányadát vezérlik (*Van Driel, Beijaard és Verloop, 2001*).

A gyakorlati tudás két fontos jellemzője az, hogy cselekvésközpontú a tudás és, hogy általában, mások közvetlen segítsége nélkül sajátítjuk el. Ez az, amit néha a „gyakorlat bölcsességének” neveznek. Ez a bölcsesség olyan tanítási tapasztalatokból származik, amelyek egyszerre pozitívak és negatívak. Ami fontos, hogy a középhaladók tapasztalataikon – eseteken, incidenseken, sikereiken és hibáikon – elgondolkoznak, és valami módon hasznosítják azokat saját tanítási gyakorlatukban.

A tanárok gyakorlati tudásának az a harmadik jellemzője, hogy személy- és kontextusfüggő, olyan készségeket biztosít a tanárok számára, amelyekkel sikereket érhetnek el a saját tanítási kontextusukban. Amint a szakértőké általában, a tanárok gyakorlati tudása is szituatív tudás. Egy utolsó jellemző, amit észre kell vennünk a gyakorlati tudás felépítésében az, hogy az gyakran implicit vagy hallgatólagos. A tanárok ezért nem mindig képesek világosan kifejezni gyakorlati tudásukat. Emiatt a gyakorlattal rendelkező tanároknak nehezebb dolga van, mint más gyakorlott szakértőknek, amikor meg akarják osztani tudásukat az újoncokkal.

A középhaladó szakasz az az időszak, amikor a kondicionális és a stratégiai tudás felépül. A gyakorlati tudás végül is informálja a középhaladót arról, mikor ne vegyen figyelembe vagy szegjen meg szabályokat, és mikor kövesse azokat, ahogyan a kontextus egyre növekvő mértékben meghatározza a viselkedést. Például egy tanár felfedezheti, hogy a dicséret nem mindig a kívánt hatást éri el, például amikor egy alacsonyabb képességű tanuló alacsony elvárások kommunikálásaként értékeli azt. Tehát az általános szabálynak a dicsérettről kondicionálissá vagy stratégiaivá kell válnia. A tanárok végül azt is megtanulhatják, hogy a személyes vagy erős kritika a rossz teljesítmény után egy általában jó tanuló számára motiváló lehet. Tehát a szabályt, miszerint soha ne kritizáljunk tanulót személyesen, bizonyos feltételek mellett meg lehet szegni.

Míg a tapasztalat befolyásolja a viselkedést, a középhaladók még mindig nem érzékelhetik, mi a fontos. Ezek alatt a kezdeti évek alatt az újoncok és a középhaladók megtanulják megjelölni és leírni az eseményeket, a szabályokat követni, felismerni és rendszerezni a kontextusokat, de még nem tudják megbízhatóan eldönteni mi fog történni a személyes cselekedeteik által. A teljes, személyes felelősség elfogadása a tantermi oktatásban tipikusan csak azután jelenik meg, ha a tanár elhiszi, hogy személyes cselekvési tere van, akaratlagosan és aktívan választja meg, hogy mit tegyen. Ez gyakrabban fordul elő a fejlődés következő szakaszában, amit a *kompetencia* szakaszának nevezünk.

Ebben a harmadik, kompetens szakaszban, ahol a további tapasztalat és a motiváció lehetővé teszi a legtöbb középhaladónak, hogy kompetens szakemberré váljon az érdeklődési területén – legyen az ápolás, egy repülő irányítása, autövetés vagy tanítás. Nem minden középhaladó éri el ezt a szintet. Bizonyíték van ar-



ra, hogy néhány tanár „megreked” egy kevésbé kompetens szakmai szinten (Borko, 1992; Eisenhart és Jones, 1992). Mindazonáltal azt hisszük, hogy sok három, négy és öt éve tanító tanár, valamint a nagyobb gyakorlattal rendelkező tanárok, elérnek egy olyan szakmai szintet, amelyet kompetensnek tekinthetünk.

Két megkülönböztető jellemzője van egy kompetens szakembernek. Először, tudatosan kiválasztja, hogy mit fog tenni. Prioritásokat határoz, meg és tervek mellett dönt. Racionális céljai vannak, és ésszerű eszközöket választ a fejében lévő célok eléréséhez. Másodszor, mialatt képességeit alakítja, el tudja dönteni, mi fontos és mi nem. Tapasztalataiból tudja, hogy mire figyeljenek, és mit hagyjanak figyelmen kívül. Ez a szakasz az, amelyben a tanárok felhagynak az időzítési hibákkal (egy tevékenységbe rossz időben avatkoznak bele), és már nem követnek el kiválasztási hibákat (a nem megfelelő tanuló kiválasztása egy feladatra, vagy a kezdeményező megnevezése egy osztálytermi konfliktus esetén). Ez az, amikor a tanárok elsajátítják a tanulási folyamat ésszerű irányítását, olyan oktatási döntésekkel kapcsolatban, mint például mikor maradjanak egy téma mellett és mikor haladjanak tovább, az egyedi tanítási kontextus és különösen a tanulók jellemzői alapján.

Mivel személyesebben irányítják a körülöttük zajló eseményeket, saját terveiket követve, a tanárok a kompetens szakaszban hajlamosak több felelősséget érezni azért, ami történik. De a kompetens előadó még nem elég gyors, folyékony vagy rugalmas a viselkedésében. Ezek a szaktudás fejlődésében az utolsó két szakasz jellemzői.

A *jártas* szint a negyedik szakasza a fejlődésnek. Körülbelül úgy öt év tapasztalat után a tanárok egy kis száma halad a kompetencián túl, a fejlődés jártas szakaszába. Ez az a szakasz, amelyben az intuíció és a know-how kiemelkedővé válik. Semmi rejtélyes dolog nincs ezek mögött a kifejezések mögött. Gondoljunk csak a tánc tanulására. A tanulási folyamat egy pontján az egyének már nem számolják a lépéseiket, amikor tartják a ritmust. Egyszerűen inkább „intuitív” érzést fejlesztenek ki a zenére. A tanárok sem mások.

Továbbá, a jártas személynek a felhalmozott tapasztalatok gazdagságából teljes körű rálátása származik a szituációra, amivel szembekerül. Felismerik az események közötti hasonlóságot, amelyeket az újoncok nem vesznek észre. Ez a tapasztalat hozadéka. A jártas tanár észreveheti, tudatos erőfeszítés nélkül, hogy a mai matematika óra ugyanabból az okból feneklik meg, amiért a múlt heti helyesírási óra „robbant le”. Egy magasabb szintű mintafelismerés zajlik, megértik az eltérő események közötti hasonlóságokat. A teljes körű mintafelismerés lehetővé teszi a jártas tanár számára, hogy pontosabban megjósolja a tantermi eseményeket. Az újonchoz képest meg tudják mondani, hogy egy tanuló mikor kezdhet színészkedni, mikor kezd az osztály unatkozni, vagy mikor zavarodottak vagy izgatottak a diákaik. Ezek a tanárok úgy olvassák a tantermi mintákat, mint ahogyan a légi irányítók olvasni tudják a repülők helyzetét a radar képernyőjén. Gazdag eseti ismeretük hatással lehet azokra a problémákra, amelyekkel találkoznak, vagy amelyeket meg-

jósnak. A jártas előadó, azonban, mialatt intuitív a mintafelismerésben, ugyanakkor analitikus és racionális annak eldöntésében, hogy mit tegyen. A versenyeken résztvevő sakk- és bridzsjátékosok legtöbbször a jártas szakaszban van. De a nagymesterek azok a kevesek, akik tovább mennek egy magasabb szintre, a *szakértő* szintjére.

Ha az újonc megfontolt, a középhaladó éleslátó, a kompetens előadó racionális, és a jártas előadó intuitív, akkor a szakértőt sokszor nem-racionálisnak tekinthetjük. A szakértők a helyzetet egyrészt intuitív módon ragadják meg, másrészt érzékelik a nem-analitikus és nem-akaratlagos módokat, amelyek alapján megadják a megfelelő választ. Gördülékeny, folyékony teljesítményt nyújtanak, mint mi mindannyian, amikor már nem kell keresgélnünk a szavakat beszéd közben, vagy azon gondolkodni, hogy hova tegyük a lábunkat járás közben. Egyszerűen csak beszélünk és sétálunk látszólag erőfeszítés nélkül. A szakértő korcsolyázó, nem kevésbé, mint a szakértő tanár a tantermi előadás során, látszólag tudja, hol legyen, vagy mit tegyen a megfelelő időpontban.

A szakértők minőségileg más módon vesznek részt az eseményekben, mint az újoncok vagy a kompetens előadók. Ők jobban hasonlítanak az autóversenyzőre vagy a vadászpilótára, akik arról beszélnek, hogy egyek lesznek a gépükkel, vagy a fizika tanárral, aki arról számol be, hogy az óra olyan szépen haladt előre, hogy neki nem is kellett igazán tanítania. A szakértők nem tudatosan választják ki, hogy mire figyeljenek és mire nem. Megerőltetés nélkül cselekszenek, gördülékenyen, és ez bizonyos értelemben nem-racionális, mert nem lehet könnyen deduktív vagy analitikus viselkedésként leírni. Bár a racionális megszokott jelentésén túl mutat, mivel sem számítás vagy megfontolás nincs benne, a szakértő viselkedése bizonyosan nem irracionális. A szakértő tanárok viselkedésébe betekintést *Schon* (1983) írásain keresztül kaphatunk, aki a cselekvésbe ágyazott tudást (knowledge in action) tárgyalja, és *Polya* (1954) munkáiból, aki a hallgatóságos tudás szerepéről beszél a problémamegoldás során.

A szakértők olyan dolgokat tesznek, amelyek működnek, és ezáltal, mivel a dolgok akadály nélkül haladnak, a szakértők nem problémákat oldanak meg, vagy döntéseket hoznak ezeknek a kifejezéseknek a megszokott értelmében. Ők, ahogyan ezt néha megfogalmazzák „az árral haladnak”. Amikor anomáliák lépnek fel, amikor a dolgok nem a tervek szerint alakulnak, vagy valami atipikusnak érzékelnek, tudatos analitikus folyamatokat alkalmaznak a helyzetre. De amikor a dolgok simán mennek, a szakértők ritkán gondolkodnak el saját teljesítményükön.

Tehát a *Dreyfus és Dreyfus* (1986) által kínált fejlődéselméletnek heurisztikus értéke van a tanárok oktatásában és értékelésében, ahogyan láthatjuk *Hammerness*, *Darling-Hammond* és *Shulman* (2002), valamint *Sullivan*, *Vogler Coleman* és *Jones* (2002) írásaiban. Ez egy olyan elmélet, amelyet meglehetősen jól alátámasztottak a pedagógiai szakértőkön végzett kutatások adatai, bár nem a pedagógiára gondoltak, amikor készítették. Ahogy ezzel az elmélettel dolgoztunk, néha kísértést érez-

tünk, hogy összevonjuk a jártas és a szakértő szintet, ezek a legnehezebben elkülöníthetők, amikor a tanítást tanuljuk. De az világos volt számunkra, hogy az újonc, a középhaladó és a kompetens szakaszok olyan jól azonosítható viselkedésekkel és gondolkodásmódokkal rendelkező fejlődési szakaszok voltak, amelyeket a tanárok hosszabb távon sajátítanak el. Nyilvánvalóvá vált az is, hogy néhány szakember számára szükség van a példászerű kategóriára, mert teljesítményük jóval meghaladja azt, amit a tanárok nagy része elér.

### *A szakértő tanárok teljesítménye*

A szakértők tanulmányozását a pedagógiában két tényező akadályozta. Nehezebb volt azonosítani a szakértő tanárokat, mint mondjuk a szakértő sakkjátékosokat vagy fizikai problémamegoldókat. Továbbá nehéz volt dokumentálni, hogy a szakértő tanárok viselkedésének van-e pozitív hatása a tanulók teljesítményére, amely pedig szükséges annak az alátámasztására, hogy valaki szakértő tanár. Szerencsére a kutatás mindkét irányban ígéretesen alakul.

Objektív kritériumok születtek a szakértő tanárok kijelölésére (*Bond, Smith, Baker és Hattie, 2000*). A kutatási programot 1987-ben kezdte el az újonnan alakult Hivatásos Tanári Sztenderdek Nemzeti Bizottsága (National Board of Professional Teacher Standards, NBPTS). Irányelveiben a bizottság magas és szigorú sztenderdek felállítását ígerte, amelyeket a végzett tanároknak ismerniük kell, és végre kell tudni hajtaniuk, valamint hogy kifejleszt és működtet egy nemzeti önkéntes rendszert az ezeknek a szabványoknak megfelelő tanárok értékelésére és hitelesítésére. Sztenderdek és értékelések által a bizottság azonosítani és igazolni szándékozott a kiváló, szakértő vagy mestertanárokat a tanítás hozzávetőleg harminc különböző területén, mint például a középiskolai nyelvoktatás vagy biológia (National Board for Professional Teaching Standards, 1994).

Szigorú értékelési kritériumokat állítottak fel a szakértő szint megállapítására. Az értékelés portfóliókat, videóra felvett órákat, valamint órák hosszát tartó vizsgáztatást foglal magába. A felkészülés több száz órát vesz igénybe több mint egy éven keresztül. Mivel a vizsga kidolgozása és pontozása drága és időigényes, a vizsga díja körülbelül \$2,500. A vizsga sikeres teljesítési aránya viszonylag alacsony, olyasfajta kihívást, egyfajta bajnoki tornát jelent, amely azonosítja a szakértőket, ahogyan egy bridzstorna tenné vagy egy olimpiai verseny. De két kérdés azonnal felmerül: Vajon ezek a tanárok, akik ennek az értékelésnek az alapján kiemelkedőnek minősülnek, az osztálytermeikben tényleg úgy teljesítenek-e, mint ahogyan az a szakértőktől elvárható? Az ilyen tanárok pozitívan hatnak-e a tanulók teljesítményére?

A tanítási szakértelem irodalma alapján (*Berliner, 1994a, b; Shulman, 1987*) *Bond* és munkatársai (2000) azonosítottak néhány prototipikus jellemzőt, és egyedi mérőeszközöket fejlesztettek ki ezek mérésére. Például *Bond* és munkatársai azt

állítják, hogy a szakértő tanárnak (mint más szakértőknek) széleskörű és hozzáférhető tudása van. A tanárookra vonatkoztatva ez a tantervek, a tananyag és a tantermi kontextus ismeretét jelentené. Kiképzett megfigyelők és elemzők értékelték a szaktudás e vonását, elemezve és számokkal kódolva a tanárok tantermi óráit és a tanárinterjúkat. A magasan képzett értékelők a tudás rendezésére és újra rendezésére, a tanári ismeret más iskolai tantárgyakhoz való kapcsolataira és a tanárok ismeretének a tanulók korábbi vagy leendő tanulmányainak kapcsolataira kerestek bizonyítékokat.

A szaktudás összesen tizenhárom prototipikus elemét tételtezték fel, és minden elemhez mértékeket készítettek. Ezek a feltételezett elemek vagy jellemzők, amelyekkel a szakértő tanárok rendelkeznek, a következők voltak:

- a tudás jobb használata,
- széleskörű pedagógiai tartalmi tudás, beleértve a tantárgyi tudás mélyebb reprezentációit,
- jobb probléma megoldási stratégiák,
- a célok jobb adaptációja és megváltoztatása különféle tanulók számára, jobb improvizációs készség,
- jobb döntéshozatal,
- kihívóbb célok,
- jobb tantermi hangulat,
- a tantermi események jobb észlelése, jobb képesség a tanulóktól érkező jelzések megértésére,
- nagyobb érzékenység a kontextus iránt,
- a tanulási folyamat jobb figyelemmel kísérése és jobb visszajelzés a tanulóknak,
- a feltevések gyakori ellenőrzése,
- nagyobb tisztelet a tanulók iránt,
- a tanítás iránti nagyobb elkötelezettség.

Minden prototipikus elemre vonatkozóan az értékelőket egy elfogadható megbízhatósági szintre képezték ki, és elemzéseiket úgy kellett végezniük, hogy előzetesen nem ismerték az elemzett tanárok készség szintjét.

A szakértő tanárok tanulóinak teljesítményére vonatkozóan is készültek feltételezések. Ezek tartalmazták a következőket: magasabb tanulási motiváció, magasabb fokú hatékonyság érzet, magasabb teljesítményszint és a tantárgynak mélyebb, nem pedig felületes ismerete.

A szakértő tanárookra jellemző tulajdonságok meglétének az elemzésére kétféle tanárt kerestek azok közül, akik megpróbálták megszerezni a Nemzeti Bizottság Szakértői Minősítését. Az egyik összehasonlítási csoport (N = 31) azokból állt, akik átmentek a Nemzeti Bizottság vizsgáin, a kontroll csoport azokból állt, akiknek nem sikerült megszerezni a bizottsági minősítést (N = 34). Minden tanár gyakorlott volt, szorgalmasan készült a vizsgákra, és jelentős összeget költött annak

megmutatására, hogy kiválóan felkészült. Ez fontos, mert a szaktudás prototipikus elemeinek összehasonlítása és a két csoport diákjainak eredményei közötti összehasonlítás nem tapasztalt és tapasztalatlan tanárok között zajlott. Ez az összehasonlítás egyenlően tapasztalt, jól felkészült tanárok között történt, akiknek mindegyike úgy gondolta, hogy kiválóan felkészült. Ez tehát egy felmérés volt arról, hogy a bizottsági értékelések tényleg azonosítani tudják-e a kiemelkedő tanárokat.

Ennek a közelmúltbeli vizsgálatnak az eredményei igen figyelemre méltóak. A bizottság által minősített tanárok, összehasonlítva azokkal, akiknek nem sikerült megfelelni a bizottság szabványainak az értékeléseken, minden egyes prototipikus jellegben kiválóbbak voltak, a különbségek statisztikailag is szignifikánsnak bizonyultak 13 jelleg közül 11 esetben. Amikor a hatás nagyságát nézzük, a különbségek e között a két igen tapasztalt csoport között egy negyed és 1,13 szórásérték között váltakoztak a bizottság által igazolt tanárok javára. Tehát az NBPTS értékelése alapján szakértőknek minősült tanároknak a tudás alkalmazása, tudás mélysége, kimutatott hivatásérzete, problémamegoldó készsége stb. 8 és 37 százalékpont közötti értékkel volt magasabb.

Amikor egy különbségfüggvényt használtak, azt találták, hogy körülbelül 85 százalékat a nagy tapasztalattal rendelkező, jól felkészült tanároknak, akik a két csoportban voltak, pontosan el lehetett különíteni egymástól. A jellemzők, amelyek alapján legjobban különbséget lehetett tenni a szakértő/nem-szakértő tanárok között a kihívás mértéke, amelyet a tanterv nyújtott, a tanárok képessége a tantárgy mély bemutatására, és a tanár készsége a megfigyelésben és a tanulók felé való visszajelzésekben volt. Ez a vizsgálat bizonyítékot nyújt arra, hogy a Nemzeti Bizottság értékelése azonosítja a szakértő tanárokat, mint olyan egyéneket, akiknek a viselkedése hasonlít arra, amit a kutatás a tanítás és más területek szakértőjének jellemzőiként határozott meg. De mi a helyzet tanulók eredményeivel?

Több mint egy tucat skálát használtak a tanulók motivációjának és önhatékonyságának mérésére ennél a két tanárcsoportnál. Az eredmények kevés különbséget fedtek fel.

A tanulók teljesítményét írásos feladatokkal értékelték. De olyan független változókat, amelyek a tanulók kezdeti készségét tükrözik, nem sikerült szerezni, tehát ezek az adatok nem megbízhatóak. A tanulók munkáiból vett minták elemzéséből azonban az derül ki, hogy 74 százaléka azoknak, akiket a bizottság által minősített tanárok tanítottak, magasabb szintű megértést tanúsított, nagyobb relációs és absztraktabb tanulói gondolkodást dokumentált. A bizottság által nem minősített tanárok tanítványainak munkáiból vett mintának csak 29 százaléka mutatott ilyen jelleget. Ennek a vizsgálatnak a szerzői megjegyzik, hogy a Nemzeti Bizottság értékelése „azonosítja és minősíti azokat tanárokat, akik olyan tanulókat képeznek, akik lényeges és fontos módon különböznek azoktól, akiket kevésbé hozzáértő tanárok tanítanak. Ezek a tanulók a tanított fogalmakat a többi tanulónál elmélyültebb, összefüggőbb és absztraktabb szinten értették meg.” (Bond és mtsai, 2000, 113. o.)

Összesítve, a bizottság által minősített, a szigorú értékelések által szakértőként kiválasztott tanárok megfeleltek a szaktudás kritériumainak, amelyeket a szakértelem prototipikus modellje vezet a szaktudás kutatásából. És voltak olyan tanítványaik, akiknek munkái jobb minőségűek voltak, mint más hasonlóan gyakorlott, jól felkészült és magabiztos tanárok által tanított csoportoké.

Nemrég 600 000 észak-karolinai általános iskolás teszteredményeit vizsgálta három éven keresztül egy kutatócsoport, amely nem kötődött a Nemzeti Bizottsághoz (*Goldhaber és Anthony, 2004*). Azt találták, hogy a bizottság által minősített tanárok nagyobb valószínűséggel javítják tanulóik teljesítményét az államilag standardizált teszteken, mint a bizottság által nem hitelesített tanárok. Ebben a vizsgálatban a bizottság által minősített tanárok a tanulók teljesítményét körülbelül hét százalékkal jobban növelték matematikai és olvasási teszteken, mint azok a tanárok, akik megkísérelték a vizsgát, de nem szereztek minősítést. A bizottság által minősített tanárok növelték a teljesítményt más években is, mint amelyben a vizsgát letették, vagyis ezeknek a szakértő tanároknak a hatása hosszú időn át megbízhatónak tűnik. A bizottság által hitelesített tanárok legnagyobb hatása a fiatal és a kisebb jövedelmű tanulókra volt, ezeknek a tanulóknak az eredményei 15 százalékkal voltak magasabbak, mint azoknak a tanulóknak az eredményei, akiknek nem volt a bizottság által minősített tanáruk.

Végül, tanítványom, *Leslie Vandevroot, (2004)* egy éppen most befejezett diszsertációjában 35, bizottság által minősített általános iskolai tanár tanítványainak teszteredményeit hasonlította össze a bizottság által nem igazolt tanárok osztályainak eredményeivel. Kovarianciaanalízis segítségével elemezte 4 különböző év során 4 különböző évfolyamnak a SAT 9 sztenderdizált teszt három kimeneti változóját. Ez 48 különféle értékelést tett lehetővé a bizottság által minősített és nem minősített, ugyanazon iskolában vagy körzetben dolgozó tanárok között. A bizottság által hitelesített tanárok tanítványainak előnye 35 esetben meghaladta a bizottság által nem igazolt tanárokéit, 11 esetben szignifikáns mértékben. Egy esetben sem volt a bizottság által nem igazolt tanárok tanítványainak előnye szignifikáns. Még egyszer, a Nemzeti bizottság által minősített szakértő tanárok tanítványai többet érnek el.

## Befejezés

A szakértő pedagógusok kutatása sikeresnek bizonyult. Eltérő és független, a tanítási szakértelem vizsgálatának kutatásaiból egy sor megállapítás született a szakértő tanárokról, amelyek hasonlóak a szakértelemmel kapcsolatos megállapításokhoz a szaktudás általános irodalmában. A szakértők a tanításban osztják a tekintélyesebb területek szakértőinek jellemző vonásait, mint a sakk, orvosi diagnózis és fizikai problémamegoldás. Tehát alaptalan azt feltételezni, hogy különbségek vannak a tanárok és a más területen szakértők által használt kifinomult kognitív folyamatok-

ban. Ez egy fontos következtetés az oktatók számára, akiket általában kevesebbre tart a közvélemény. Továbbá, a kutatások a szaktudás fejlődésének egy elméletét is tesztelték, és úgy találták, hogy heurisztikus értéke van. Ez az elmélet segít, különösen a tanárképzésben résztvevőknek, hogy a tanárok képességeiről és készségeiről mélyebben gondolkodjanak karrierjük különböző szintjén. Tehát a teljesítményi elvárások és a tréning felépítése jobban igazodhat a tanárok fejlődési szintjéhez.

Végül, most bizonyítékunk van rá, hogy azok, akiket szakértőként azonosítottak a Nemzeti Bizottsági Minősítés során, valójában úgy viselkednek a tanteremben, ahogyan az szakértőktől elvárható. Elsajátítottak olyan, a nem-szakértőknél magasabb szintű készségeket, amelyek a tanítványaik vizsgaeredményeinek javításához szükségesek. A tanítás kutatásához kapcsolódó területek, a tanárok tanítása és a tanárokkal foglalkozó közösségi politika jelentős hasznát látta ennek a tanítási szaktudásról szóló vizsgálatnak. Végül a szaktudás pszichológiai vizsgálata a különböző területeken szintén gazdagodott azáltal, hogy ez az irodalom a pedagógiai szaktudásról rendelkezésre áll.

## Irodalom

- Alexander, P. A. (2003): The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Psychologist*, 32 (8), 10–14.
- Alexander, P. A. (1997): Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. In: Maehr, M. L. és Pintrich, P. R. (szerk.): *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 213–250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bereiter, C. és Scardamalia, M. (1993): *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court Publishing.
- Berliner, D. C. (2001): Learning About and Learning From Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Berliner, D. C. (1987): In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5–13.
- Berliner, D. C. (1994a): Expertise: The wonders of exemplary performance. In: Mangieri, J. N. és Block, C. C. (szerk.): *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 141–186). Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Berliner, D. C. (1994b): Teacher expertise. In: Husèn, T. és Postlethwaite, T. N. (szerk.): *The international encyclopedia of education* (2nd ed.) (Vol. 10, pp. 6020–6026). London: Pergamon.
- Berliner, D. C., Stein, P., Sabers, D., Clarridge, P. B., Cushing, K. és Pinnegar, S. (1988): Implications of research on pedagogical expertise and experience for mathematics teaching. In: Grouws, D. A. és Cooney, T. J. (szerk.): *Perspectives on research on effective mathematics teaching* (pp. 67–95). Reston, VI: National Council of Teachers of Mathematics.
- Bertrand, A., Cellier, J. M. és Giroux, L. (1994): Expertises et stratégies dans un activité d'indexation de documents scientifiques. *Le Travail Humain*, 57, 25–51.

- Bond, L., Smith, T., Baker, W. K. és Hattie, J. A. (2000): *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study*. Greensboro, North Carolina: Center for Educational Research and Evaluation, University of North Carolina at Greensboro.
- Borko, H. (1992, April): *Patterns across the profiles: A critical look at theories of learning to teach*. Paper presented at the meetings of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. és Cocking, R. R. (1999): *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, D. C.: National Academy Press
- Bullough, R. és Baughman, K. (1997): *First-year teacher eight years later: An inquiry into teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Dreyfus, H. L. és Dreyfus, S. E. (1986): *Mind over machine*. New York: Free Press.
- Eisenhart, M. és Jones, D. (1992, April): *Developing teacher expertise: Two theories and a study*. Paper presented at the meetings of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Ericsson, K. A. (1996): The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In: Ericsson, K. A. (szerk.): *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 1–50).
- Glaser, R. (1987): Thoughts on expertise. In: Schooler, C. és Schaie, W. (szerk.): *Cognitive functioning and social structure over the life course* (pp. 81–94). Norwood, NJ: Ablex.
- Glaser, R. (1990): Expertise. In: Eysenk, M. W., Ellis, A. N., Hunt, E. és Johnson-Laird, P. (szerk.): *The Blackwell dictionary of cognitive psychology* (139–140). Oxford, England: Blackwell Reference.
- Glaser, R. (1996): Changing the agency for learning: Acquiring expert performance. In: Ericsson, K. A. (szerk.): *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 303–311).
- Goldhaber, D. és Anthony, E. (2004): *Can Teacher Quality Be Effectively Assessed?* Seattle, WA: Center for Reinventing Education. Retrieved 3/15/2004 from [http://www.crpe.org/workingpapers/pdf/NBPTSquality\\_report.pdf](http://www.crpe.org/workingpapers/pdf/NBPTSquality_report.pdf)
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. és Shulman, L. (2002): Toward expert thinking: how curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education* 13, 2, 219–243
- Hatano, G. (1990): The nature of everyday science: A brief introduction. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 245–250.
- Lewis, C. és Tsuchida, I. (1998): A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, winter, 14–17, 50–52.
- Lopez, O. S. (1995): *Classroom diversification: An alternative paradigm for research in educational productivity*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.



- National Board for Professional Teaching Standards (1994). *What teachers should know and be able to do*. Detroit, MI: Author.
- Patel, V. L., Kaufman, D. R. és Magder, S. S. (1996): The acquisition of medical expertise in complex dynamic environments. In: Ericsson, K. A. (szerk.): *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp. 127–166). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Polya, G. (1954): *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schemp, P. G., Manross, D., Tan, S. K. S. és Fincher, M. D. (1998): Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching Physical Education*, 17, 342–356.
- Schon, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shuell, T. (1990): Phases of meaningful learning. *Review of Research in Education*, 60, 531–548.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57, 1–22.
- Stader, E., Colyer, T. és Berliner, D. C. (1990, April): *Expert and novice teachers' ability to judge student understanding*. Paper presented at the meetings of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Starkes, J. L., Deakin, J. M., Allard, F., Hodges, N. J. és Hayes, A. (1996): Deliberate practice in sports: what is it anyway? In: Ericsson, K. A. (szerk.): *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp. 81–106). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sullivan, D., Vogler, E. W., Coleman, M. és Jones, D. (2002): The determination of expertise in elementary physical education teachers. *Journal of Sport Pedagogy*, 8 (2), 38–52.
- Turner, D. S. (1995): *Identifying exemplary secondary school teachers: The influence of career cycles and school environments on the defined roles of teachers perceived as exemplary*. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Macquarie University.
- Vandevoort, L. (2004): *The achievements of students in the classes of Nationally Board Certified Teachers*. Unpublished dissertation, College of Education, Arizona State University.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D. és Verloop, N. (2001): Professional development and reform in science teaching: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research on Science Teaching*, 38, 2, 137–155.
- Wineburg, S. S. (1998): Reading Abraham Lincoln: An expert-expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319–346.



## MEGELŐZVE A BOLOGNA FOLYAMATOT – 30 ÉV KUTATÁS ALAPÚ TANÁRKÉPZÉS FINNORSZÁGBAN

HANNELE NIEMI, RITVA JAKKU-SIHVONEN

---

*2005. augusztus 1-jén Finnország áttér a kétfokozatú tanárképzésre. A három év alatt megszerezhető alapszint és a két év alatt megszerezhető mester szint együttesen nyújt képe-  
sítést a tanároknak arra, hogy általános, illetve középiskolában taníthassanak. A finnorszá-  
gi tanárképzés alapjait a hetvenes években fektették le. Azóta Finnországban a tanárképzés  
legfontosabb irányait a kutatási irányultság, a folyamatos hazai és nemzetközi értékelés, és  
annak a követelménynek a bevezetése jellemzi, hogy a jövőbeli szakosodástól függetlenül  
minden tanár szakos hallgatónak meg kell szereznie egy alapképzettséget. A tanárképzés  
nagyon vonzóan bizonyult a tehetséges hallgatók számára. A bolognai folyamatot inkább  
a tanárképzés tantervének közös, országos elemzéseként és értékeléseként fogjuk fel, nem  
pedig alapvető strukturális változásként. Számos hazai hálózat és project vett részt a finn-  
országi új felsőoktatási programok kidolgozásában és bevezetésében.*

---

### A tanárképzés szerkezete Finnországban a bolognai folyamat előtt

Finnországban 1971-ben az egyetemek vették át az általános és középiskolai taná-  
rok képzését. A középiskolai szaktanár képzés is átalakult a pedagógiai tanulmá-  
nyok kibővítésével. Ennek a változtatásnak az volt a célja, hogy egy szintre hozzuk  
az általános és középiskolai oktatás alapvető aspektusait, valamint hogy a tanárok  
magas szintű képzést kapjanak. A hetvenes évek végén mind az általános, mind  
a középiskolai tanár szakos hallgatók számára 4–5 évig tartó képzést dolgoztak ki.  
Az általános iskola alsó szintből (1–6) és közép szintből (7–9) áll. A középiskola  
három éves és olyan programokat kínál, amelyek vagy inkább szakmai vagy inkább  
elméleti irányultságúak. Mind az általános mind a középiskolai tanárok mester foko-  
zattal kell, hogy rendelkezzenek. Összesen nyolc egyetemen képeznek általános,  
közép-, valamint a felnőtt- és szakoktatásban általános tárgyakat oktató tanárokat  
Finnországban. Ezen kívül szaktanárképzés található még önálló, a műszaki egye-  
temekkel együttműködő, szakmai felsőoktatási intézményekben is.

A tanárképzés alapvető elvei a tanárok munkáját hangsúlyozottan széles peda-  
gógiai és társadalmi szerkezetbe helyezik el (*Bizottsági jelentés, 1975*):

1. Minden általános és középiskolai tanár köteles egyetemi képzésben részt venni.
2. A tanárképzés minden oktatási szinten egységes legyen.

3. A leendő tanárok alapképzése egységes legyen, és széleskörű ismereteket nyújtson minden tanárnak. Ezt a közös háttérrel később rugalmasan le lehet kiegészíteni a továbbképzések során.
4. A pedagógiai tanulmányokat olyan módon kell kialakítani, hogy a tanárok széles körben képzett oktatók legyenek, akik hozzájárulnak diákjaik szociális, érzelmi kiteljesedéséhez. A tanárok olyan optimista pedagógiai hozzáállással viszonyuljanak munkájukhoz, amely a legújabb kutatási eredményeken alapszik. Az elméleti és gyakorlati, a szaknak megfelelő tudományos és a pedagógiai képzést még sikeresebben kell összehangolni.
5. A tanárképzésnek tartalmaznia kell társadalmi és oktatáspolitikai tanulmányokat is.

A hetvenes és nyolcvanas években az oktatási minisztérium egy meglehetősen merev alaptantervet dolgozott ki. Ez az alaptanterv egységesítette a tanárképzést az összes egyetemen és egyben megemelte annak általános színvonalát is. Ugyanakkor azt eredményezte, hogy a tanárképzés kevésbé rugalmasan tudott reagálni a kontextuális és helyi szükségletekre. A kilencvenes években a kormányzat általános decentralizációja részeként az egyetemek nagyobb szabadságot kaptak arra, hogy programjaikat önállóan dolgozzák ki. A tanárképzésben így könnyebben figyelembe vehették mind a helyi szükségleteket, mind az egyes egyetemek speciális erősségeit. Lehetővé vált az is, hogy a tanárképzést minden egyetem a saját stratégiai céljaihoz igazítsa (Tella, 1996).

Az 1979-ben és 1995-ben kiadott rendelet szerint minden leendő tanárnak mesterszintű fokozatot kell szereznie. Az új bolognai folyamat értelmében ez a fokozat meg egyezik az európai régióban a felsőoktatás második fokozatának elvégzésével megszerezhető fokozattal. Az általános iskolai tanárok fő szakként a neveléstudomány szakot végzik el és tanulmányaik befejeztével mesterszintű szakdolgozatot írnak. A szakdolgozat témája erősen kötődik az iskolához, és leggyakrabban iskolai kutatást dolgoz fel. A szaktanárok (7. osztálytól fölfelé) fő szakja a szaknak megfelelő tudományág, míg mellékszakkjuk a pedagógia. A szakos tanárok általános pedagógiai képzésére vagy egy külön egy éves blokkban, vagy választott szakuknak megfelelő egyetemi tanulmányaikkal egyidőben kerül sor.

### A tanárképzés szisztematikus értékelése

A finn tanárképzést sokszor értékelték az elmúlt 15 év során. A legfontosabbak ezek közül a következők voltak:

- 1989: Országos Tanárképzés Fejlesztő Bizottság;
- 1993–94: A neveléstudományok és tanárképzés országos és nemzetközi értékelése (*Bizottsági jelentés*, 1994; *Buchberger et al.*, 1994; *Niemi és Kohonem*, 1994);

- 1995–1998: „A tanárképzés hatékonysága” kutatási projekt, az „A képzés hatékonysága” című nagyszabású országos kutatási program részeként (Niemi, 1996; Niemi és Kemmis, 1999);
- 1998: A számítástechnika felhasználása a tanárképzésben, országos értékelés (Niemi, 1999a);
- 1998–99: A tanárképzés országos értékelése (Jussila és Saari, 1999);
- 1999: A Helsinki Egyetem Tanárképzési Tanszéke által folytatott minőségi kutatás értékelése (Hämäläinen, 2000);
- 2001–2002: A Helsinki Egyetem Pedagógiai Karának képzésminőségi és fokozatszerzési programjának értékelése (Lahtinen, 2003).

Ezek az értékelések nagyon hasznosnak bizonyultak a tanárképzés továbbfejlesztésében, és néhány megállapításon máig vitatkoznak. Az értékelések eredményei ráirányították a figyelmet a finnországi tanárképzés több értékes jellemzőjére. A tanítóképzés a finn egyetemek egyik legnépszerűbb tanulmányi programja. A tanítóképzés sok kiemelkedően tehetséges és szorgalmas diákot vonz. A nagy érdeklődés lehetővé tette a válogatást, így a jelentkezők mindössze 10–15%-a nyer felvételt a diplomás képzési programokra. A szaktanárképzés (7. osztálytól) nem ennyire népszerű, ezért az elkövetkező években bizonyos szakokon tanárhiány várható. Finnországban a tanárképzésben nem tapasztaltunk nagyarányú lemorzsolódást. A fiatal oktatók egész életen át tartó tanulásként fogják fel hivatásukat, és pozitív módon viszonyulnak képességeik és tapasztalataik bővítéséhez és továbbfejlesztéséhez (Niemi és Tirri, 1995). Az értékelési projektek azt is kimutatták, hogy a kutatási komponens lényeges szerepet játszik a tanárképzésben. A reform bevezetését a nyolcvanas években kísérő nehézségek ellenére a tapasztalatok azt mutatják, hogy a kutatási tanulmányok integrálása a tanárképzés kutatási módszereinek és a mesterszintű szakdolgozat megírásának más komponenseivel a finnországi tanítóképzés egyik legnagyobb értéke (Niemi és Kohonen, 1995).

Bár a tanárképzés sok szempontból sikeresnek mondható, több olyan probléma merült fel, amelyet érdemes komolyan fontolóra venni. Több értékelés is rámutatott arra, hogy a partnerek közötti nem eléggé sikeres együttműködés csökkenti a tanárképzés színvonalát. Az együttműködést sokkal jobban meg kell szervezni, sokkal jobban a közös célok szolgálatába kell állítani, és sokkal intenzívebbé kell tenni. Ezek az együttműködési hiányosságok jól láthatók a szaktanszékek és nevelési tanszékek között, az iskolák (ún. egyetemi gyakorlóiskolák) és a tanárképző tanszékek között, a helyi és az egyetemi iskolák között, valamint a tanárképző intézmények és a helyi közösségek között. Egy másik aggodalomra okot adó terület a tanulás színvonala. Kétségek merültek fel abban a vonatkozásban, hogy vajon a tanárok megfelelő képzést kapnak-e ahhoz, hogy különböző tanulócsoportokat tanítsanak egy egyre komplexebb társadalomban. A multikulturális információs társadalomban, ahol a lemaradás valóságos veszély, a tanulás új és nagyobb kívánalmakat állít a tanári kompetenciák elé. Évről évre erős kritika éri a tanárjelöltek

saját tanulási kultúráját is, amely gyakran sokkal inkább tűnik receptív, mint aktív típusúnak, kivéve a tanítási gyakorlatot és a mesterszintű szakdolgozat megírását. Az értékelések általános eredménye azt mutatja, hogy minél igényesebb a képzés a minőségre, a tanárjelöltek annál hasznosabbnak tartják (Niemi és Kohonen, 1995; Niemi, 200b; Niemi, 2002).

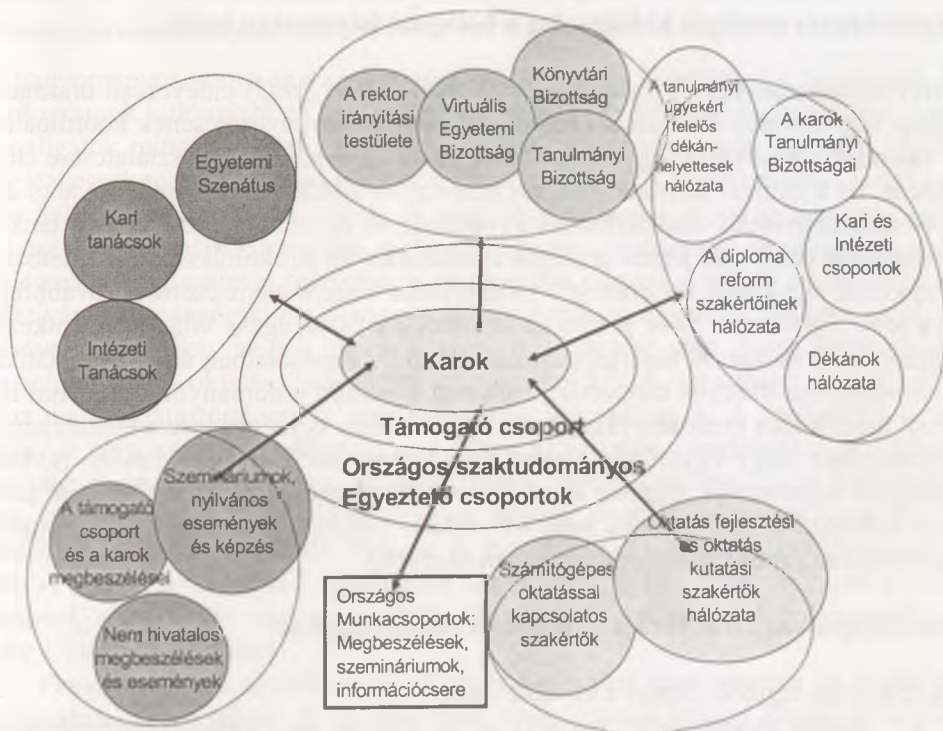
### A bolognai folyamat a finnországi egyetemeken

A bolognai folyamat eredményeképpen Finnországban a tanárképzés, minden más képzéshez hasonlóan, kétfokozatúvá válik 2005. augusztus 1-től. A szaktárgyból és pedagógiából három év alatt megszerezhető alapszint és a két éves mesterszint képesítést nyújt a tanároknak arra, hogy általános, illetve középiskolában taníthassanak. Az a harmincéves hagyomány, hogy Finnországban mind az alsó, mind a középfokú oktatásban részt vevő tanárok egyetemi képzést kapnak, ezzel folytatódik. A tanításhoz továbbra is mesterfokozat szükséges.

A bolognai folyamatot inkább a tanárképzési tanterv közös országos elemzésének és értékelésének egy fázisaként, nem pedig alapvető szerkezeti változásként fogjuk fel. A folyamattal kapcsolatos legtöbb munkát egyetemi szinten végezzük, de több országos hálózat és projekt is közreműködött az új programok kidolgozásában. Minden egyetem önállóan vezette be reformjait számos különféle adminisztratív egység és struktúra felhasználásával. A Helsinki Egyetem egy belső támogató csoportot hozott létre a folyamat elősegítésére, amely együttműködik a karok munkacsoportjaival, szakirányokon átnyúló hálózatokkal és bizottságokkal. A központi adminisztráció, valamint az egész egyetemi közösség is részt vesz a folyamatban. A különböző partnerek és a közöttük lévő viszony az 1. ábráról leolvasható.

Az országos szakirány alapú koordinációs bizottságok is fontos szerepet játszanak ebben a folyamatban. Az oktatási minisztérium közel 20 szakirányban támogatja ezeket a hálózatokat (2003–2007). A fontosabb csoportok a matematika és természettudományok, a bölcsészettudományok, a társadalomtudományok, a neveléstudományok és tanárképzés, a műszaki tudományok, a jog, a közgazdaságtan, a pszichológia, az orvostudomány és egészségtudomány területén működnek.

Minden szakirány alapvető elemzésbe kezdett az új programok főbb tartalmi egységeit illetően, amelyet a tudományos tantervi törzsanyag elemzésének neveznek (2. ábra). Ezt a módszert olyan eszközzé fejlesztették ki, amely jól használható különösen a képzési programok megtervezése és kifejlesztése során. A módszer elősegíti a szakon belüli hierarchiák, valamint a készségek és elméleti tudás közötti viszonyok meghatározását, valamint segít abban, hogy ezek a rendelkezésre álló képzési időnek megfelelő arányban kerüljenek bele a tantervbe.



1. ábra: A belső bolognai folyamat résztvevői a Helsinkii Egyetemen

Kurzus	Kötelező	Ajánlott	Hasznos
	Kötelező elsajátítani az alaptananyagot, amely alapvetően szükséges a további tanulmányokhoz. Az ide tartozó témák jó megértése lehetővé teszi még mélyebb tudás és még sokrétűbb készségek megszerzését.	Ajánlott elsajátítani a kiegészítő információkat, amelyek az elméleti részek még szélesebb skáláját vezetik be és betekintést nyújtanak a ritkábban előforduló felhasználási lehetőségek területére is.	Speciális információk, amelyek egy adott terület elmélyült megismerését teszi lehetővé.
Szaktárgyi szempontból			
A tanári szakma szempontjából			

2. ábra: A tudományos tantervi törzsanyag elemzésének formája (Karjalainen és Jaakkola, 1999)

## A tanárképzés országos kidolgozása a bolognai folyamaton belül

A Neveléstudományok és Tanárképzés (*Vokke projekt 2005*) elnevezésű országos hálózat legfontosabb feladata a kétfokozatú programok bevezetésének koordinálása, valamint a tanárképző egységek közötti aktív interakció és tapasztalatcsere elősegítése. Ez a hálózat szemináriumokat szervez, és alhálózatokat hoz létre, ahol az egyetemek képviselői vitatkozhatnak egymással, és egyetértésre juthatnak a tanárképzésben bevezetendő közös országos feladatokkal és struktúrákkal kapcsolatban. Létrehoztak egy közös fórumot is a tanárképzési tanterv elemzésére és továbbfejlesztésére, figyelembe véve a finn társadalomban és az egész világon jelentkező legújabb kihívásokat. A tanárképzési hálózat aktív kapcsolatban áll a matematika és természettudományok csoporttal, valamint a humán tudományok csoporttal is. Az együttműködés eredményeképpen az egyetemeken egységes lesz a tanárképzés. Meglehetősen nagy egyetértés alakult ki a tanterv törzsanyagát illetően is, bár mindegyik egyetemnek jogában áll majd a saját kutatási profilja alapján saját tantervet kidolgozni. A projektnek saját weboldalai vannak a következő címen: <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (angol nyelven).

## A tanárképzés új struktúrája és tanterve Finnországban

A tanárképzés legfőbb elemei a következők:

- *Szakos tanulmányok*: bármely az iskolákban vagy oktatási intézményekben tanított szaktárgy vagy neveléstudomány, fő vagy mellékszakként az elérendő képesítésnek megfelelően.
- *Kutatási tanulmányok*, melyek állnak metodikából, valamint BA + MA szakdolgozatokból.
- *Pedagógiai tanulmányok* (min. 60 ECTS kredit) – minden tanár számára kötelező, a tanítási gyakorlatot is beleértve.
- *A kommunikáció, nyelv és számítástechnikai tanulmányok szintén kötelezőek.*
- *A személyre szabott tanulási terv* kidolgozása új eleme az egyetemi tanulmányoknak Finnországban. Legfőbb funkciója az, hogy segítséget nyújtson a diákoknak önálló, hatékony programok kidolgozásához, valamint távlati céljaik meghatározásához és eléréséhez.
- *Választható tanulmányi területek*: a diákok nagyszámú és sokféle tartalmú választható kurzuskínálatból egészíthetik ki a fokozat megszerzése érdekében folytatott alaptanulmányaikat.



*Pedagógia tanulmányok*

A hagyományos tanító és a szakos tanár közötti megkülönböztetés megmarad, de a programok különböző és igen rugalmas struktúrája lehetőséget nyújt arra, hogy a hallgatók mindkét irányt egyszerre kövessék, vagy bármelyik diplomát később szerezhessék meg. A pedagógiai tanulmányok (60 ECTS kredit) minden tanár szakos hallgató számára kötelezőek, és nagyjából azonosak mind az általános mind a középiskolai tanárok számára. A törvény szerint a pedagógiai tanulmányok a neveléstudomány területén folytatott tanulmányokat jelentik, különös tekintettel a didaktikára. A pedagógiai tanulmányok elvégezhetőek az egyetemi diploma megszerzésével egy időben, vagy a mester fokozat megszerzése után. Ezek többek között pszichológiai és oktatásszociológiai kurzusokból állnak, de néhány modul tartalmaz majd oktatástörténeti és oktatásfilozófiai kurzusokat is. A pedagógiai tanulmányok célja alkalmat teremteni arra, hogy a hallgatók elsajátítsák a pedagógiai interakciót, megtanulják, hogyan fejleszthetik tovább önállóan tanári képességeiket, valamint azt is, hogyan kell tervezni, tanítani és értékelni a tanterv, az iskolai közösség, valamint a tanulók életkora és tanulási kapacitásának figyelembevételével. A hallgatóknak el kell sajátítaniuk azt is, hogyan kell együttműködni a többi tanárral, a szülőkkel valamint a jóléti állam egyéb szereplőivel és képviselőivel ([www.helsinki.fi/vokke](http://www.helsinki.fi/vokke)).

Finnországban a tanítók és a szaktanárok egyaránt részt vesznek az iskola irányításában. Ez azt jelenti, hogy feltétlenül rendelkezniük kell az iskolai adminisztrációra vonatkozó alapismeretekkel és az együttműködés fontos képességével. A tanárképzési programok céljai között ezért fontos helyet foglal el az iskolai fejlesztés, értékelés és menedzsment témája is. A tanár alapvető képességei közé számít az együttműködési készség más tanárokkal, iskolaigazgatókkal, az oktatási rendszer egyéb szakembereivel, a családokkal és az oktatás egyéb szereplőivel.

A tanárok pedagógiai tanulmányainak része lesz az irányított tanítási gyakorlat (kb. 20 kredit). Az irányított tanítási gyakorlat célja a hallgatók segítése abban, hogy professzionális tudásra tegyenek szert a tanítási és a tanulási folyamatok kutatásában, fejlesztésében és értékelésében. Továbbá, a hallgatók képesek legyenek kritikai módon véleményezni a saját tanítási gyakorlatukat, és tanítási és tanulási helyzetekben tanúsított szociális képességeiket. Az irányított tanítási gyakorlat során a hallgatók különböző szociális háttérrel és pszichológiai irányultsággal rendelkező tanulókkal találkoznak, és lehetőséget kapnak arra, hogy a tanterv szerint oktassák őket.

A pedagógia tanulmányok egyik fontos célja az, hogy a tanárokat képesek legyenek tanulmányozni és továbbfejleszteni saját önálló kutatásalapú gyakorlatukat. Ezért a viselkedéskutatási módszerekről szóló modulok is kötelezőek a szakos tanárok számára. Az általános és középiskolai tanárok számára kidolgozott programok szerkezetét az 1. és 2. számú táblázatban ábrázoltuk.

*I. táblázat: Az általános iskolai tanárok számára kidolgozott új képzési programok főbb összetevői*

<i>Általános iskolai tanárok számára kidolgozott képzési programok</i>	<i>Alapszint 180 ECTS kredit</i>	<i>Mesterszint 120 ECTS kredit</i>	<i>Összesen 300 ECTS kredit</i>
<p>Az általános tanárok pedagógiai képzési programja (oktatási főszak részeként)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a tanítási módszerek és az értékelés alapjai</li> <li>– a különböző tanulótípusok segítése</li> <li>– a legújabb kutatási eredmények és kutatási módszerek a tanítás és tanulás területén</li> <li>– a különböző partnerekkel és szereplőkkel való együttműködés</li> </ul>	25 (a felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlatot is beleértve)	35 (minimum 15 ECTS kredit felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlat)	60
<p>További tanulmányok az oktatási főszak keretében</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kutatási módszerek</li> <li>– tudományos írás</li> <li>– választható kurzusok</li> </ul>	35 (beleértve a BA szakdolgozatot is, 6–10)	45 (beleértve az MA szakdolgozatot is, 20–40)	80
Szaktárgyi tanulmányok a „comprehensive” iskola tanárai számára	60		60
<p>Szakmai tanulmányok egy másik tudományágban</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mellékszak</li> </ul>	25	0–35	25–60
<p>Nyelvi és kommunikációs tanulmányok, beleértve a számítástechnikát is</p> <p>Szakmai gyakorlat</p> <p>Személyes tanulmányi tervzet kidolgozása és állandó frissítése</p> <p>Választható kurzusok</p>	35	5–40	40–75

Finnországban évtizedek óta elkötelezett figyelem övezi a kutatásalapú szakmai kultúrát a tanárképzésben. A tanárok kritikai attitűdje a tudományos irodalom iránt és a kutatási módszerek használatában való jártassága alapvető fontosságú. Ennek szellemében Finnországban a tanárképzési programok mind a kvantitatív, mind

pedig a kvalitatív kutatás hagyományait kötelező érvénnyel tartalmazzák. Ennek célja, hogy segítségükkel a hallgatók rátaláljanak azokra a problémákra, amelyekkel a jövőben, a munkájuk során kell majd esetleg szembenézniük, és elemezni is tudják azokat. A kutatási tanulmányok lehetőséget biztosítanak a hallgatóknak arra, hogy elkészítsenek egy autentikus projektet, melyben az oktatás területén felmerülő problémát fogalmazznak meg, a hozzá kapcsolódó információkat és adatokat önállóan felkutatják és feldolgozzák a legfrissebb kutatási eredmények kontextusában, majd írott szakdolgozat formájában szintetizálják a kutatás eredményeit. Megtanulnak aktívan tanulni, valamint munkájuk során elsajátítják a kutatási attitűdöt is.

2. táblázat: A középiskolai tanárok számára kidolgozott új tanárképzési programok főbb összetevői

<i>Középiskolai tanárképzés</i>	<i>Alapszint 180 kredit</i>	<i>Mesterszint 120 kredit</i>	<i>Összesen 300 kredit</i>
Szakos tanárok pedagógiai képzési programja (mellékszak) <ul style="list-style-type: none"> <li>– a tanítási módszerek és az értékelés alapjai</li> <li>– a különböző tanulótípusok segítése</li> <li>– a legújabb kutatási eredmények és kutatási módszerek a tanítás és tanulás területén</li> <li>– a különböző partnerekkel és társadalmi szereplőkkel való együttműködés</li> </ul>	25–30 (a felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlatot is beleértve)	30–35 (minimum 15 ECTS kredit felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlat)	60
Szaktárgyi tanulmányok a különböző tudományágak területén <ul style="list-style-type: none"> <li>– főszak</li> </ul>	60 (beleértve a BA szakdolgozatot is, 6–10)	60–90 (beleértve az MA szakdolgozatot is, 20–40)	120–150
Szaktárgyi tanulmányok a különböző tudományágak területén <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1–2 mellékszak</li> </ul>	25–60	0–30	25–90
Nyelvi és kommunikációs tanulmányok, beleértve a számítástechnikát is Szakmai gyakorlat Személyes tanulmányi tervezet kidolgozása és állandó frissítése Választható kurzusok	35–40	0–30	35–70

A professzorokra hárul az a feladat, hogy a hallgatókat irányítsák képzésük kutatásorientált aspektusait illetően. Ennek az irányítási munkának a legfőbb célja nem a mester szakdolgozat elkészítése önmagában, hanem továbbmegy ennél, és segít a hallgatóknak abban, hogy önmagukat aktívan tanuló és dolgozó tanárokként lássák. Ebből a szempontból a képzési program, valamint az aktív munka és gondolkodási folyamat különböző, komplex és néha váratlan módokon kapcsolódik össze. Az irányítási folyamat célja az, hogy segítse a hallgatókat abban, hogy felfedezzék és használják saját intellektuális forrásaikat, valamint a hallgatók csoportos tevékenységében rejlő lehetőségeket. (Nummenmaa, 2004, 117. o.)

### **Tanítóképzés**

A tanítóképzési program pedagógia tanulmányokból (60 kredit) plusz minimum 60 kredit egyéb, a neveléstudomány területén folytatott tanulmányokból áll. Alapvető fontosságú a mester típusú szakdolgozat megírása (20–40 kredit), amelyet szemináriumok, valamint egyéni tanácsadások segítenek (a legtöbb egyetemen 40 kredit).

A szemináriumokon a különböző kutatási módszerek kerülnek megtárgyalásra. Témáját tekintve a mester szakdolgozat általános didaktikával, oktatápszichológiával, oktatásszociológiával vagy szaktárgyi oktatással kapcsolatos problémákat dolgoz fel. Az elméleti képzés kötelező és választható modulokból áll. A tanítók számára kidolgozott tanterv neveléstudományi mester fokozattal fejeződik be, és lehetőséget nyújt ezen a területen doktori tudományok folytatására is.

Az új tanterv alapján a hallgatók főszakja a neveléstudomány kell hogy legyen. A tanítóknak továbbá kötelező általános tanulmányokat folytatni azokról a szaktárgyakról is, melyeket a finnországi általános iskolákban tanítanak (60 kredit).

### **Szakos tanárképzés**

A szakos tanárok számára kidolgozott mester képzés egy főszakból (legalább 120 kredit) plusz egy mester szakdolgozattal áll, melyet a hallgató a szaktárgyából ír meg. Emellett a hallgatóknak két mellészakot is el kell végezniük, amelyek egyenként minimum 60 kreditet jelentenek. A szakos tanárok a metodikai és kutatási képzést a szaktárgyi oktatás részeként kapják meg.

### **A tanterv kidolgozásának alapelvei**

Az 1990-es évek során a finn oktatási tárca számtalan reformot hajtott végre egy kevésbé centralizált oktatási rendszer bevezetése érdekében. Ma már a tanároktól

elvárják, hogy képesek legyenek aktívan részt venni az iskolák és a tanulási környezet értékelésében és javításában. Azt is elvárják tőlük, hogy időről időre felfrissítsék szakmai tudásukat, együttműködjenek a szülőkkel és a társadalom más szereplőivel, valamint aktív állampolgárok legyenek (*Tanárképzési Oktatási Program*, 2001). Ebben a részben kísérletet teszünk arra, hogy összefoglaljuk azokat az alapelveket, amelyek a jövőben a bolognai folyamattal kapcsolatban fontosak lesznek a finnországi tanárképzésben. A finnországi tanárképzés szerkezetének kidolgozására az ország sajátosságainak megfelelően, ugyanakkor a globális perspektíva figyelembe vételével került sor (*Niemi*, 1999b; *Niemi*, 1999c; *Räsänen*, 1999).

### *A kutatás alapú megközelítés, mint a legfontosabb irányvonal*

A reformfolyamat kezdetén a különböző oktatási karok képviselői megállapodtak abban az alapelvben, hogy a tanárképzésnek a hallgatókat fel kell vértéznie kutatásalapú tudással, valamint megfelelő készségekkel és módszerekkel arra, hogy a tanítást továbbfejlesszék, hogy az iskolában együttműködjenek, valamint kommunikálni tudjanak a szülőkkel és az oktatás egyéb szereplőivel. Finnországban a kutatásalapú tanárképzésben a következő alapelveket fogadták el legfontosabb irányvonalként: [Ugyanezeket az alapelveket javasolta az European Union Focus Group is, amelynek az volt a feladata, hogy közös struktúrákat és minőségi kritériumokat dolgozzon ki az európai tanárképzés számára (*Memorandum*, 2004).]

- A tanároknak alapos ismeretekre van szükségük az általuk tanított szakterületen folytatott legújabb kutatások eredményeiről, továbbá ismerniük kell a legújabb kutatási eredményeket arra vonatkozóan, hogy valamit hogyan lehet megtanulni, illetve megtanítani. A szaktárgyi és pedagógiai tudományok területén végzett interdiszciplináris kutatások alapot nyújtanak ahhoz, hogy a tanár olyan tanítási módszereket fejlesszen ki, amelyek sikerrel alkalmazhatóak különböző tanulók esetében is.
- A tanárképzést magát is kutatási és tanulmányozási területté kell tenni. Az ilyen irányú kutatás választ ad arra a kérdésre, hogy vajon milyen a különböző módszerekkel és különböző kulturális közegekben alkalmazott tanárképzés hatékonysága és minősége.
- A cél az, hogy a tanár kutatásorientált hozzáállást alakítson ki magában a saját munkájához. Ez azt jelenti, hogy meg kell tanulnia analitikusan és nyitottan megközelíteni a saját munkáját, megfigyelések és tapasztalatok alapján következtetéseket levonni, hogy tanítási és tanulási környezetét szisztematikusan tudja tovább fejleszteni.

### *Magas színvonalú szaktárgyi és pedagógiai tudás*

A tanár egyik legfontosabb szerepe az, hogy utat nyisson a kultúra gazdagságának megismerése felé. A tanárnak szaktárgyán belül ismernie kell a legújabb kutatási

eredményeket. Tudnia kell azt is, hogy a szaktudását hogyan alakíthatja a különböző tanulók szükségleteihez, és hogyan alapozhatja meg azok életen át tartó tanulását. Ez azt jelenti, hogy ismernie kell a pedagógia legújabb felfedezéseit és eredményeit is. Tökéletesen tisztában kell lennie az emberi fejlődés és növekedés folyamatával, valamint azokkal a módszerekkel és stratégiákkal, melyek segítségével különböző tanulókat képes tanítani. Továbbá ismernie kell a tanterveket, tanulási környezeteket és nevelési intézményeket is. Tudnia kell azt is, hogyan megy végbe a tanulási folyamat nem formális tanulási környezetben, mint például a munkaerő piac kontextusában. Ismernie kell a legújabb nevelési technikákat, és tudnia kell a számítástechnikát is felhasználni munkája során.

A finn tanárképzési törzsanyag modernizálásakor nagy figyelmet fordítottak a nemzeti oktatási kormányzat megreformálására, valamint a multikulturális társadalom által megkövetelt képzés és a flexibilis készségek megszerzésének újonnan megjelent követelményére is. Az igény, hogy jobban megértsük a szubkultúrákat, vallásokat és értékeket új és nehéz követelményeket állít a tanárok és a tanárképzés elé. Az interkulturális tanulás mindenki számára fontos a „globális” világ minden kultúrájában (Kaikkonen, 1996; Watts és Smolicz, 1977; Räsänen, 1999). A tanároknak biztos történelmi tudásra és a kulturális gyökerek beható ismeretére is szüksége van ahhoz, hogy elősegítsék az interkulturális megértést. A tanárképzés tantervei és programjai lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók elsajátítsák az etikai választásokért való felelősségvállalás mikéntjét (pl. Aloni, 2002, 176–182. o.; Atjonen, 2004, 139. o.; Oser, 1994). Ezt a témát önmagáért is érdemes tanulmányozni annak érdekében, hogy tudományosan biztos alapot dolgozhassunk ki a tanárképzésben alkalmazott interkulturális etikával foglalkozó kurzusok és modulok számára.

Általában elmondható, hogy a különböző típusú tanulókkal való foglalkozás központi téma Finnországban annak a törekvésnek a részeként, hogy Finnországot minél befogadóbb társadalommá tegyünk. A tanárképzés egyik fontos célja kell, hogy legyen: az együttműködési képesség kifejlesztése multiprofessionális hálózatokban, különös tekintettel a befogadói nevelésre (Lappalainen és Mäkihohko, 2004; *A Tanárképzés Továbbfejlesztésének Programja*, 2001).

### *Meiatudás – az aktív és együttműködő tanulás segítése*

A tanárképzés nagyon intenzív képzési folyamat. A diákoknak öt év alatt kell elsajátítaniuk a tanári hivatás fő funkcióit, és képessé kell válniuk arra, hogy önálló célokat tűzzenek ki saját tudományos továbbfejlődésük érdekében az elméleti tudás felhasználására irányuló pozitív orientáció mellett. Megtanulni tanulni, illetve másokat segíteni a tanulásban külön-külön is nagy feladat.

Manapság a tudás fogalma eltér a régi, statikusan átadott tartalmakat rejtő fogalomtól. Ma a tudásra úgy tekintünk, mint folytonosan megújítható valamire, amire más tanulókkal együtt lehet szert tenni. A tanárnak szüksége van a tanulási fo-

lyamatok metatudására: tudnia kell hogy mit jelent a tanulás különböző elméleti szempontokból megközelítve, és azt is, hogy hogyan segítheti a tanulót abban, hogy olyan stratégiát keressen, amelynek segítségével hatékonyra teheti a tanulását, és aktív tanulóvá válhat. Szüksége van az együttes tanulási folyamatok metaismeretére is. Ezt azt jelenti, hogy azt is tudnia kell, hogyan lehet a tudást másokkal együttműködve elsajátítani, valamint hogy melyek a tanulási folyamat társadalmi komponensei.

Finnországban a tanárképzés feladata az igényes és tudatos tanulási folyamatok népszerűsítése és segítése. A metagondolkodás és önszabályozó tanulás kutatói szerint (Ruohotie, 1994; Winne, 1996; Pintrich, 1999; Pintrich és Ruohotie, 2000; Boekaerts, Pintrich és Zeidner, 2002) a tanulóknak tudniuk kell a tudásról, a gondolkodásról, a megértésről és a tanulás szabályozásáról. A tudatos tanulás a kognitív célok, a tudatos szabályozás és a tudás szándékos felhasználásának egyik következménye. A tudatos célokkal rendelkező diák elkötelezett a tanulási folyamat iránt, és nagyon is tisztában van a saját motivációjával, céljaival, hasznával és érzelmeivel.

## **A tanári hivatás társadalmi és erkölcsi szabályzata**

### *Kontextus függő munka és nemzeti célok*

A tanár munkája mindig is erősen kontextus függő. Függ a tanulók korától, kulturális feltételeitől, a rendelkezésre álló forrásoktól és azoktól a tartalmaktól, amelyeket a tanulóknak közvetítenek. A tanárok és a tanárképzés világosan kapcsolódnak az ország céljaihoz. Az ország jóléte és a társadalom gazdasági helyzete határozottan függ az oktatási eredmények minőségétől, amelyek viszont összefüggésben vannak a tanári kompetenciákkal.

### *Európai és globális célok*

Amellett, hogy nemzeti és helyi közösségi célok irányítják a tanár munkáját, vannak ennek a munkának általánosabb céljai is. A tanárok ajtót és ablakot nyitnak a kulturális gazdagodásnak, valamint segítik az embereket abban, hogy megértsenek más embereket a saját kulturális kontextusukon belül. A tanár kulcsszereplő az emberi jogok, az igazságosság és a demokrácia népszerűsítésében a globális világban (Aloni, 2002). Európában a tanárok fontos szerepet játszanak az interkulturális megértés és mobilitás elterjesztésében.

### *Felkészülés a változó kontextusokra*

A tanár kulcsszerepet játszik abban is, hogy felkészítse a fiatalabb generációkat, valamint a felnőtteket arra, hogy megfeleljenek a változó feltételeknek (Niemi, 2000). A globális világ nagyon is interdependens, és a technikai, gazdasági, politikai és biztonsági változások azonnali súlyos következményekkel járnak az emberek életé-

re nézve. Minden állampolgárnak kezébe kell adni azokat az eszközöket, amelyekkel elemezni és kezelni tudja ezeket a változásokat.

### *Egy etikus hivatás képviselői*

Mivel a tanároknak kulcsszerepe van abban, hogy képessé tegyék a diákokat saját emberi potenciájuk kiteljesítésére, nagy hatást gyakorolnak a közösségekre és a társadalomra (Aloni, 2002, 176–183. o.). A tanárok egy etikus hivatás képviselői és fontos szerepük van a demokrácia, a társadalmi igazságosság és az emberei jogok ígéretének beteljesítésében. Ezért, Carr és Hartnett (1996) szerint, a tanárképzésnek a következő elvekre kellene támaszkodnia:

- A tanárképzésnek kapcsolatban kell állnia általánosabb társadalmi és politikai elméletekkel olyan témákban, mint a demokrácia, társadalmi igazságosság, egyenlőség és törvényesség. Be kell mutatnia, milyen implikációi vannak az elvszerű demokráciának nem csak az oktatási rendszerekre vonatkozóan, hanem arra a módra is, amellyel az oktatási intézményeket vezetni kell. Összefüggésbe kell hoznia ezeket az elveket a tantervekkel, a pedagógiával és az értékeléssel is.
- A tanárképzést bele kell helyezni egy bizonyos történelmi, politikai és oktatási hagyományba, illetve kontextusba. A tanár nem társadalmi vákuumban dolgozik és gondolkodik, hanem intézményekben, struktúrák és folyamatok közepette, amelyeknek van múltjuk és társadalmi mozgatórugójuk is.
- A tanárképzés elméletének újjá kell szerveznie a demokratikus politikai napirendet, és erre a munkára az egész társadalomból kell erőket toboroznia annak érdekében, hogy a kívánt változások létrejöhessenek.

A tanárnak munkájához szüksége van a kultúra olyan felfogására, amely magában foglalja a kulturális tudást és az interkulturális megértést is. Azokat a tényezőket is ismernie kell, amelyek a társadalmi kohéziót, illetve a kirekesztést okozzák, és azt is tudnia kell, hogy a tanári munka szerves része ezeknek a folyamatoknak. Tisztában kell lennie a más partnerekkel és az oktatás egyéb szereplőivel való együttműködés lehetőségeivel és módjaival mind a formális, mind a nem formális nevelési kontextusokban azért, hogy a különböző korú tanulók számára tanulási lehetőséget biztosítson. Ismeretekkel kell rendelkeznie a társadalmon és oktatási intézményeken belüli érték ellentétekről, és készen kell állnia arra, hogy kezelni tudjon erkölcsi és értékalapú problémákat is.

### **Magas színvonalú pedagógiai készségek és gondolkodás – híd a tudományos és szakmai fejlődés között**

A tanárnak mint szakembernek rengeteg olyan gyakorlati készségre is szüksége van, amely képessé teszi arra, hogy ismereteket közvetítsen egyének vagy csoport-



tok számára, valamint hogy velük együtt tudást generáljon. Ezt a fajta tudást nevezhetjük „procedurális” tudásnak is. Nem szabad a tudományos tartalmakat és gyakorlati készségeket egymástól különbözőnek vagy egymást kizárónak tekinteni, mivel ezek a tanári munka során mindig kiegészítik egymást. A következőkben összefoglaljuk azokat a gyakorlati készségeket, amelyekre a tanárnak munkája során szüksége van.

- különböző (kor, nem, kulturális háttér, tanulási nehézségek stb.) tanulók segítésének képessége;
- más tanárokkal való együttműködés képessége az iskolában vagy más nevelési környezetben;
- az egyéb szereplőkkel való együttműködés elősegítésének képessége;
- a tanterv és oktatási környezet fejlesztésének és javításának képessége;
- problémák megoldásának képessége az iskola vagy más nevelési intézmény életében;
- reflektálás képessége a tanár saját szakmai identitására.

Manapság a tanárok olyan feltételek között dolgoznak, ahol az állandó változások, a növekvő sokféleség az élet minden területén megszokott dolog. A családok és a munka világában található struktúrák alaposan megváltoztak. A tanárok gyors és előre nem látott változások tanúi a gazdasági életben, a társadalmi struktúrákban és az információs technika területén. A biztonság kérdése is igen égető. Ezek a jelenségek hatással vannak mind a tanulók életére, mind az oktatási rendszerekre a nyugati országokban. A tanárnak készen kell állnia arra, hogy elemezze ezeket a körülményeket, majd a megfelelő következtetéseket levonva, döntéseket hozzon, hogy kiigazítson vagy megváltoztasson valamit az adott helyzetben. Ez azt jelenti, hogy a tanárnak kritikai gondolkodásra és a cselekvés közbeni vagy a cselekvésre való reflektálás képességére is szüksége van. Mivel sok döntést kell nagyon gyorsan meghoznia cselekvés közben, szüksége van arra, hogy elsajátítsa azt a szakmai tudást és azokat az erkölcsi normákat, amelyekre alapozva a változó helyzetekben is cselekedni tud (*Tabachnick és Zeichner, 1991; Hargreaves, 1994; Grimmer, 1994; Järvinen et al., 1995; Brimingham, 2004*).

### Befejező megjegyzések

A bolognai folyamatot a finnországi tanárképzésben inkább a tanárképzési tanterv közös országos elemzésének és értékelésének egy fázisaként, nem pedig alapvető szerkezeti változásként fogjuk fel. A tanárképzést egyfajta referenciakeretnek tekintjük, amelyben a tanár magas szintű tudományos és etikai hivatást képvisel. A tanároknak aktív szerepet kell játszaniuk olyan komoly kérdések feltevésében, mint például hogy mit tanítanak, hogyan tanítanak és melyek azok a nagyobb célok, amelyek felé törekednek. Azt gondoljuk, hogy a tanárnak közszereplő értelmiséginek kell tekintenie magát, aki az elméletet egyesíti a gyakorlattal, a gondolko-

dást a cselekvéssel abban a küzdelemben, amely a demokratikus értékek és igazságosság kultúrájáért folyik. A tanárnak joga és kötelessége, hogy megfogalmazza annak a társadalomnak a nevelési kívánalmait és kihívásait, amelyet szolgál. Aktívan részt kell vennie olyan nyilvános vitákban és döntések meghozatalában, amelyek az iskolák és az oktatás fejlesztésének kérdéseit érintik (Aloni, 2002; Aronowitz és Giroux, 1991). A tanár mint szakember nem lehet a döntések egyszerű végrehajtója, hanem azok kidolgozásában is részt kell vennie.

A XXI. század nagy kihívásokat állít a tanulás elé. A világ teli lesz ellentétes folyamatokkal és feszültségekkel, mint a globalizáció, regionalizáció, értékkonfliktusok és szociális egyenlőtlenségek. A tanárookra nehezedő nyomás stresszt okoz, ezért a tanároknak segítségre van szükségük ahhoz, hogy a tanári gyakorlat alatt és után szakmailag tovább fejlődhessenek, és identitásuk kialakulhasson.

A tanároknak magas szintű tudományos és pedagógiai tudásra van szüksége, valamint arra, hogy együtt tudjanak működni más nevelőkkel is. A közélet a tanárok munkájába vetett bizalmát azzal lehetne tovább növelni, ha a tanári szakma képviselői és a társadalom egyéb szereplői között jobb lenne az interakció. Minden erőfeszítést meg kell tenni annak érdekében, hogy a tanárképzés magas színvonalú legyen, a tanári hivatás sokféle kívánalmát és nevelési összetevőjét is figyelembe véve.

Feltétlenül szükséges a tanárképzés szisztematikus értékelése. Az értékelés és a magas színvonal biztosítása interakciót hoz létre a partnerek között, akik mind felelősséggel tartoznak az oktatásért a társadalom felé. Minden értékelési folyamatnak tartalmaznia kell egy továbbfejlesztési aspektust is, és minden erőfeszítést meg kell tenni annak érdekében, hogy a szakma elég erős legyen, és sikeresen tudjon megfelelni a jövő kihívásainak.

2005. augusztus 1-jén Finnország áttér a kétfokozatú tanárképzésre. Az oktatási minisztérium becslése szerint az évtized végén lesz egy értékelő fázis, amely fontos információval szolgál majd a további fejlődés szempontjából.

## Irodalom

- Aloni, N. (2002): *Enhancing Humanity. The philosophical foundations of humanistic Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1991): *Postmodern education. Politics, culture and social criticism*. University of Minnesota Press. Oxford.
- Atjonen, P. (2004): *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina* (Pedagogical Ethics in Teaching). Finnish Society for Educational research: Turku. (In Finnish).
- Birmingham, C. (2004): Phronesis. *A Model for Pedagogical Reflection Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 4, pp. 313–324.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (eds., 2002): *Handbook of Self-regulated learning*. San Diego: Academic Press.

- Buchberger, F., De Corte, E., Groombridge, B., Kennedy, M. (1994): *Educational studies and teacher education in Finnish universities*. A commentary by an international review team. Ministry of Education. Division of educational and research policy. 14. Helsinki.
- Carr, W., Hartnett, A. (1996): *Education and the struggle for democracy. The politic of educational ideas*. Great Britain: Open University Press.
- The Committee Report. (1975). Komiteamietintö. 1975. *Vuoden 1973 opettajankoulutus-toimikunnan mietintö*. Helsinki. (The report of teacher education committee of the year 1973. Committee Report 1975:75). Helsinki: Ministry of Education.
- The Committee Report. (1994). *Educational sciences towards the future*. The final report of the Committee for the Evaluation and Development of Educational Sciences. Ministry of Education. Division of educational and research policy. 16. Helsinki. (In Finnish, abstract in English).
- Grimmett, P. P. (1994): Progressive views of teaching and learning. In: Ruohotie, P., Grimmett, P. P. (eds.): *New themes for education in a changing world*. Saarijärvi: Career Development Finland, 1–14.
- Hämäläinen, E. (ed., 2000): *Research Assessment Exercise 1999*. Evaluation projects of the University of Helsinki. <http://savotta.helsinki.fi/researcheval>
- Hargreaves, D. (1994): The new professionalism: Synthesis of professional and institutional development. Teaching and teacher education. *An International Journal of Research and Studies* 10 (4), 423–438.
- Järvinen, A., Kohonen, V., Niemi, H., Ojanen, S. (1995): Educating critical professionals. *Scandinavian journal of educational research*. 39: 2, 121–137.
- Jussila, J., Saari, S. (eds., 2000): *Teacher Education as a Future-moulding Factor. Internal Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities*. Publications of Finnish Higher Education Evaluation Council 9:2000. Helsinki: FINHEEC. [Available online: [http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA\\_900.pdf](http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_900.pdf)]
- Kaikkonen, P. (1996): Intercultural education as an integral part of the school curriculum and teacher education. In: Niemi, H., Tirri, K. (eds.): *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation*. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6, pp. 115–125.
- Karjalainen, A., Jaakkola, E. (1999): *Akateemisen opetussuunnitelman kehittäminen*. Opetusmoniste (Developing the academic curriculum). Reports for teaching. University of Oulu. (In Finnish).
- Lahtinen, A. M. (eds., 2003): *Final report on the evaluation of the Faculty of Education: evaluation of the quality of education and the degree programmes of the University of Helsinki*. Evaluation Projects of the University of Helsinki 12. Pedagogica. Helsinki: University of Helsinki.
- Lappalainen, K. és Mäkihohko, M. (2004): *Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan – ja opettajankoulutukselle* (Inclusive school as a challenge for special education and Teacher Education). In: Atjonen, P., Väisänen, P. (eds.): *Osaava opettaja*. Joensuu. Sokla. Joensuun yliopisto. (University of Joensuu.), pp. 61–75. (In Finnish).

- Memorandum (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. The memorandum of the expert group in the field of teacher education (Prof. Sonia Blanford, UK; Prof. Bernard Cornu, France; Prof. Hannele Niemi, Finland; and Prof. Pavel Zgaga, Slovenia.) 2004. Directorate-General for Education and Culture.
- Niemi, H. (1996): Effectiveness of teacher education. A theoretical framework of communicative evaluation and the design of a Finnish research project. In: Niemi, H., Tirri, K. (eds.): *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation*. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6, pp. 11–32.
- Niemi, H. (1999a): ICT in Teacher education. In: Sinko, M., Lehtinen, E. (eds.): *The Challenges of ICT*, pp. 145–173.
- Niemi, H. (1999b). (ed.): *Moving Horizons in Education*. International Transformations and Challenges of Democracy. Department of Education: University Press.
- Niemi, H. (1999c): Recreating values. In: Niemi, H. (ed.): *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*, University of Helsinki. Department of Education. Helsinki: Helsinki University Press, pp. 211–229.
- Niemi, H. (2000a): Teacher Education Confronting a Moving Horizon. In: Kumpulainen, K. (ed.): *In search of powerful learning environments for teacher education in the 21st century*. Acta Universitatis Ouluensis. University of Oulu, pp. 16–29.
- Niemi, H. (2000b): Why is active learning so difficult. In: Beairsto, B., Ruohotie, P. (eds.): *Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualising, restructuring and reculturing teacher education for the information age*. RCVE: Hämeenlinna, Finland, pp. 97–146.
- Niemi, H. (2002): Active learning: a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher education*. 18, pp. 763–780.
- Niemi, H., Kemmis, S. (1999): Communicative evaluation: evaluation at the crossroads, *Lifelong Learning in Europe (LLinE)*, Vol. IV, No.1, pp. 55–64.
- Niemi, H., Kohonen, V. (1994): Evaluation of quality in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education* 1/1995.
- Niemi, H., Kohonen, V. (1995): *Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction*. University of Tampere. Department of Teacher Education. Research series A 2.
- Niemi, H., Tirri, K. (1997): *Readiness for teaching profession evaluated by teachers and teacher educators*. (Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina). Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University. A 10/1995. (In Finnish, Abstract in English).
- Nummenmaa, A. R. (2004): Akateemisen opiskelun työprosessien ohjaus. (Supervising the general work processes in the different context of the academic education.) In: Järvinen, A. et al. (eds.): *Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. University of Tampere, Faculty of Educational Sciences pp. 111–124. (In Finnish).

- Oser, F. K. (1994): Moral perspectives on teaching. In: Darling-Hammond, L. (ed.): *Review of research in education*. Washington, D. C.: American Educational Research Association, pp. 57–128.
- Pintrich, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31 (6), pp. 459–470.
- Pintrich, P. R., Ruohotie, P. (eds., 2000): *Conative constructions and self-regulated learning*. RCVE: Hämeenlinna, Finland. Boekaerts.
- Räsänen, R. (1999): Becoming teacher in a global village. In: Niemi, H. (ed.): *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*, University of Helsinki. Department of Education. Helsinki: Helsinki University Press, pp. 169–190.
- Ruohotie, P. (1994): Motivation and Self-Regulated Learning. In: Ruohotie, P., Grimmett, P. P. (eds.): *New Themes for Education in a Changing World*. Tampere: Career Development Finland Ky.
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M. (1991): Reflections on reflective teaching. In: Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M. (eds.): *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. New York: Falmer Press, pp. 1–20.
- Teacher Education Development Programme. (2001). Ministry of Education. <http://www.minedu.fi/julkaisut/OPEKO/opekoeng.pdf>
- Tella, S. (toim.). (1996): *Teacher education in Finland. Present and future trends and challenges*. Studia Paedagogic 11. Department of teacher education. Vantaa institute for continuing education. University of Helsinki.
- Vokke project. (2005) National-Level Coordination of Degree Programme Development in Teacher Training and the Sciences of Education (VOKKE). <http://www.helsinki.fi/vokke> (in Finnish), <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (in English)
- Watts, R. J., Smolicz, J. J. (1997): *Cultural democracy and ethnic pluralism. Multicultural and multilingual policies in education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Winne, P. H. (1996): A Metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (4), pp. 327–354.

*Fordította: Róna Annamária*



## SZEMLE

A közgazdasági szemle a közgazdasági élet legfontosabb kérdéseit tárgyalja, és a közgazdasági gondolkodás fejlődését követi nyomon. A szemle a közgazdasági élet legfontosabb kérdéseit tárgyalja, és a közgazdasági gondolkodás fejlődését követi nyomon. A szemle a közgazdasági élet legfontosabb kérdéseit tárgyalja, és a közgazdasági gondolkodás fejlődését követi nyomon.

A szemle a közgazdasági élet legfontosabb kérdéseit tárgyalja, és a közgazdasági gondolkodás fejlődését követi nyomon. A szemle a közgazdasági élet legfontosabb kérdéseit tárgyalja, és a közgazdasági gondolkodás fejlődését követi nyomon.





## AZ IRODALOMTANÍTÁS MEGÚJULÓ MŰHELYÉBEN SZEREPVÁLTÁS AZ IRODALOMTANÁRI MUNKÁBAN

GORDON GYŐRI JÁNOS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
egyetemi docense,  
az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola vezetőtanára  
japam@radnoti-elte.sulinet.hu

Mivel *Szerepváltás a katedrán* című könyvét *Goda Imre* azzal a gondolattal kezdi, hogy a pedagógia egyik nagy kérdése mindig is az elmélet és gyakorlat szintézisének kérdése volt, hajlunk arra, hogy a több évtizedes gyakorlati és tankönyvszerzői munkásságának köszönhetően szakmailag széles körökben ismert és elismert szerző kötetét úgy tekintsük, mint ami elsősorban erre, vagyis a szintézis – s méghozzá a cím sugalma szerint a tanításban egy újfajta szintézis – létrehozására tett kísérlet. Ami ebből a szempontból azonmód kiemelendő, illetve pontosítandó, az az, hogy e kötetben az elméletet, amellyel ezt a szakpedagógiai szintézist a szerző megpróbálja megteremteni, nem az irodalomtudomány, nyelvészet, esztétika vagy hasonlók jelentik, hanem történetesen a *pedagógia*, pontosabban az *általános didaktika* eredményei és álláspontja. Márpedig az irodalomtanítás elmúlt évtizedekbeli hazai szakirodalmát tekintve ez korántsem feltétlenül evidencia; korábban ugyanis a szakma vezető alakjainak fő törekvése az volt, hogy elsősorban vagy kizárólag a szakterületi tudomány szempontjait próbálják érvényesen egyeztetni a tanórai munkával. Vagyis valami valóban megváltozott az irodalomtanári gondolkodásban: a szaktudományos ismeretekben való jártasság primátusa mellé – természetesen nem a helyébe – odakerült a megfelelően alapos és korszerű általános pedagógiai szakmai jártasság igénye.

Jól érzékelhető változás ez a szerző korábbi magyartanításról szóló írásaihoz, különösen az 1996-ban közzétett, *Az irodalomtanár műhelyében* (*Goda*, 1996) című kötetéhez képest. E korábbi munka nagy részét az általános és középiskolai irodalomtanításhoz szükséges művek elemzése, műfajértelmezési, esztétikai-stilisztikai fejtegetések és ezekhez kapcsolódó témák teszik ki, persze minden esetben a tanítás konkrét kereteihez és lehetőségeihez igazítva, s a gyakorlati munkában alkalmazható feladatlapokkal vagy a nagy tanítási tapasztalatra épülő, személyes hangvételű útmutató megjegyzésekkel kísérve. Az 1996-os kötet a „Mit tanítsak?” és „Hogyan tanítsam?” kettős dilemmájának gondolatívére szerkesztődött meg; a mos-

tani, terjedelmében kisebb könyv, az akkor „Hogyan tanítsam?” kérdéssel megnevezett kötet rész első felének önálló könyvvé kiterjesztett változata. De míg ott az általános pedagógiai elméleti háttér viszonylag elnagyolt volt csupán s értékes, de nem a legkorszerűbb irányokra építő, addig a *Szerepváltás a katedrán* című könyvben az irodalomtanítás minden eleme módszeresen egybekapcsolódik az általános didaktika valamely részével, miközben a szerző tudatosan törekszik arra is, hogy naprakész pedagógiai alapelveket mutasson be.

E naprakésztség lényege *Goda Imre* olvasatában az – s tegyük hozzá: helyesen az –, hogy ha a 20. században a pedagógia visszavonhatatlanul gyermek- és készségfejlesztés-központúvá vált, akkor ennek konzekvenciáit most már a magyartanároknak is ideje levonniuk a 21. század elején. Persze a magyartanítás, a minimális szakmai becsülettel és gyerekszeretettel rendelkező magyartanár eddig is arra törekedett, hogy örömet, élményt, finoman kidolgozott emberi tapasztalatot nyújtson diákjainak az irodalmi művek feldolgozása által, fejlessze gondolkodásukat, erkölcsi érzéküket, emberségüket, a személyközi kapcsolatok világban és a társadalmakban való eligazodási képességüket; de a képességek kibontakoztatását mégis mindig felülírták más mozzanatok, mindenekelőtt a tárgyi, akadémikus ismeretrendszer birtoklásának primátusa. Az önálló ismeretszerzés képessége kialakításának igyekezetét indokolható vagy kevésbé indokolható okokból és módon, de a hazai irodalomtanárok – vagy mondjuk így, személytelenebbül: az irodalomtanítás – részéről majdnem mindig megelőzte a tárgyi ismeretek *nyújtásának, átadásának* szándéka. Az önálló ismeretkonstruáláshoz szükséges készségfejlesztés elősegítését háttérbe szorította a kánonizált késztermék elsődlegessége, még ha a jó tanár esetében ez a kész termék a diákokkal való beszélgetésben, vitában, együttgondolkodásban formálódott is végső alakjára. *Szerepváltás a katedrán* című könyve bevezető oldalait az e téren elérendő szemléletváltás szükségességének szellemében zárja le tehát úgy a szerző, hogy „a holnap iskolájában nem a tanár tanítási feladatai állnak az érdeklődés középpontjában. A tanár – munkájával – arra tesz kísérletet, hogy az önálló tanulás feltételrendszereit megteremtse tanítványai számára.” (8. o.)

Annak érdekében, hogy az így értve megújuló irodalomtanítás témáját megfelelő rendszerességgel közelítse meg, *Goda Imre* három nagy fejezetre osztja könyvét. Az elsőben – szóhasználata szerint – „A tanítás liturgiája”, a másodikban „A tanítás metodikája”, a harmadikban „A tanítás koreográfiája” tárgyalását tűzi ki célul. Számunkra e témakör-megnevezések némiképp zavarbaejtők. Egyrészt azért, mert e hármas megnevezés kissé eklektikusnak tűnik (főképp azután, hogy a szerző a néhány oldalas bevezetőben már zenei és színpadi metaforákkal is jelölte a magyartanítást), másrészt azért, mert éppen a fogalom-, illetve a szóhasználat maga némiképp kérdésessé teszi, hogy *Goda Imre* valóban azokat a modernebb megközelítésmódokat alkalmazza-e gondolatmenetében, amelyeknek szükségességét pedig éppen maga nevezte már meg. Mert bár napjaink pedagógiája szívesen beszél a tanítás kulturálisan érthető *forogatókönyveiről* (*Stigler és Hiebert, 1999*), és az eu-

rópai vagy Európán kívüli kutatók és praktizáló pedagógusok nem kis része számára tűnik érvényesen alkalmazhatónak a *tanítás = művészet* metafora (Szivák, 2002; Vámos, 2003), azért ezekben az igencsak nagy hatású megközelítésekben mégiscsak jóval kevésbé *megterheltek* kulturális-történelmi értelemben a pedagógiai tevékenységre vonatkozó metaforák, mint *Goda Imre* szóhasználata esetében.

A tanítás liturgiája című első fejezetben a szerző három tartalmi-szerkezeti egységben rendezi el mondandóját. Az első részben az általa induktív logikájúnak nevezett irodalomtanítás folyamatát, vagy ahogy ő nevezi, „szertartásrendjét” mutatja be, mint a hazai irodalomoktatás örökségét, a „klasszikus tanítás-fogalom szertartásrendjét”. E részben *Goda Imre* az ismeretnyújtás és az alkalmazás kérdéseire helyezi a fő hangsúlyt, adottnak véve, hogy e tradicionális irodalomtanítási megközelítésnek ezek az alapkomponeensei. Bár az itt szereplő elgondolások általában szó szerinti ismétlései a korábbi, 1996-os kötetnek, a szerző a legtöbb helyen igyekezett kiiktatni az ott igen nagy számban szereplő „kell”, „nem szabad” vagy hasonló normatív/preskriptív kitételeket, amelyek ott egy kevésbé reflektívnek és önreflektívnek láttató pedagógia magasából hangzottak el. Így az akkor lefektetett alapelvek és hatékonyként bemutatott tanítási módszerek megmaradnak ugyan, de a kontextus mássá, kevésbé normatívvá válik.

Azt, hogy *Goda Imre* mit ért az irodalomtanítás megújulásán, valójában az első fejezet második része teszi világossá az olvasó számára. A szerző e felől nem is hagy kétséget, hiszen a rész címe: *A szertartásrend belső megújulása: A deduktív logikájú tanuláselmélet térhódítása*. Fentebb már utaltunk rá, hogy saját irodalomtanítási rendszerét minden elemében s szisztematikusan az általános didaktika korszerű alapelgondolásaira építi jelen kötetében a szerző. Ezt egészen konkrétan úgy oldja meg, hogy a *Falus Iván* által szerkesztett s néhány éve javított kiadásban is megjelent egyetemi Didaktika könyv (*Falus*, 1999) egyes fejezeteinek tanulságait dolgozza össze saját rendszerével. *Nahalka István* didaktika tankönyvbéli fejezetére építve lényegében a konstruktivista pedagógia alapelveit mutatja be *Goda Imre*, rávilágítva, hogy e megközelítésben a tanár már nem az ismeretek forrása, hanem az ismeretszerzés képességének kialakításában a gyereket támogató, a munkát szervező, sok szempontból menedzserszerűen tevékenykedő szakember. Örömmel konstataálható, hogy ezekben a sorokban *expressis verbis* kimondódik az irodalomtanítás kopernikuszi fordulata, miközben a szerző – jól követhető okokból – továbbra sem utasítja el a hagyományosabb irodalomtanítás megközelítésmódját. De ebbe az örömben több okból némi ürmös is vegyül. Először is azért, mert nem könnyű számot vetni azzal a ténnyel, hogy ez ma Magyarországon még valóban újdonság lehet az irodalomtanár olvasók sokaságának. Másrészt, hogy még most, e 2004-ben megjelent könyvben is úgy mutatja be a szerző a konstruktív irodalomtanítás alapelveit mint az irodalomtanítás megújulásának útját, hogy egyben jól érezhetően distincióz is tőle. Harmadrészt fájdalmasan hiányzik annak feltárása és az olvasó elé állítása, hogy a *gyermekközponúság az oktatásban* kopernikuszi fordulata mikor,

miképpen s ami talán még lényegesebb, milyen társadalmi, kulturális, pedagógiai nyomások kényszere alatt formálódott ki s kezdett el visszavonhatatlanul hatni a pedagógiában. Így, hogy csupán utal arra a szerző, hogy *történt* egy ilyen fordulat, s nincs kontextusba helyezve e történés, feltáratlanok maradnak annak mélyebb pedagógiai-irodalompedagógiai értelmei, s az olvasó számára kicsit ötletszerű eseménynek hathatnak e folyamatok. És végül: miközben fontos, hogy a könyv e részfejezetében kimondódik az, hogy az irodalomtanítást lehet *másképp* is érvényesen konceptualizálni, mint amire a mai magyartanárok zöme még szocializálódott, csak sajnálható, hogy a konstruktivista pedagógián kívül a gyermekközpontú pedagógiák más irányai még csak utalás szintjén sem jelennek meg a leírásban. Ennek következtében a konstruktív pedagógia ebben az értelemben is kontextus nélkülivé válik. Az egész 20. századot meghatározó nagy reformpedagógiák legalább említés szintű hiánya miatt a szerző arra sem vállalkozhat, hogy bemutassa azt, hogy az utóbbi évtizedek nemzetközi irodalomtanítása mennyiben járt be más, még újabb elvű utakat, mint a konstruktív irodalompedagógia.

A tanítás liturgiáját bemutató rész harmadik alfejezetében az oktatás rendszer-szemléletű modellezésére helyezi a szerző a hangsúlyt. *Báthory Zoltán* tanulás-tanítás modelljéből kiindulva, azt kiegészítve, *Goda Imre* a *visszajelzés* fontosságát emeli ki e folyamatban.

A könyv második nagy része a tanítás metodikájáról szól: módszerekről, eszközökről, stratégiákról. *Goda Imre* itt ismét sok mindent átvett az 1996-os kötetből, amely egyértelmű utalás arra, hogy ha értelmezése szerint megváltoztak is a tanár-diák munkakapcsolat alapjai, a napi osztálytermi munka főbb lépéseit nagy részükben változatlanul érvényesnek lehet tekinteni. Ez a fejezet különösen beszédes azoknak, akik óráról órára szembekerülnek az irodalomtanításban olyan alapvető teendőkkel, mint az értékelés, az új ismeretanyag elsajátíttatása, a házi feladat kiosztása, a motiválás, fegyelmezés, a művészi szöveg felolvasása, a jegyzetelés, a táblai vázlatkészítés és hasonlók. A magyartanár és leendő magyartanár olvasók itt valóban azt érezhetik, hogy „egy szóval közülük”, valaki, aki ugyanazokkal a napi gondokkal szembesül vagy szembesült évtizedeken keresztül, mint ők, de aki képes ezeket a napi kérdéseket a szokásosnál rendszerszerűbben, magaslati pontokról s kiérleltebben látni és láttatni is. Szakmai belső beszélgetés ez tehát, annak minden természetességével, s mivel itt nem kis részt ugyancsak elmaradtak a korábbi kötet imperatívuszokra építő nyelvi közlései, valóban jól lehet érezni a „bölcs, tapasztalt öreg” s a „partneri munkatárs” finoman egybedolgozott kommunikációját<sup>1</sup>. Ahogy

<sup>1</sup> Annál inkább kellemetlenek mégis azok kitételek, amelyek minden nyelvi/szemléleti változtatás nélkül átemelődtek az eredeti szövegből. Meggyőződésünk, hogy egy olyan, részben szemléleti korszerűsítésre vállalkozó munkában, mint *Goda Imre* kötetében, nem maradhatott volna olyanféle kijelentések sokasága, mint például a feleltetés manapság divatos elhagyására vonatkozó alábbi szövegrész: [A feleltetés műfaja elhagyásának] „pedagógiai kára felbecsülhetetlen. Tudniillik csak a szóbeli felelés ad lehetőséget a tanárnak arra, hogy a tanulót önmagá számára megnyerje. Ekkor nyílik lehe-

az a könyv témája alapján várható, a hagyományosabb tanítási megközelítések mellett e fejezetben is megjelennek az újabbak, az osztatlan frontális munkaszervezési mód mellett például a páros, csoportos, sőt projektmunka is, s ami talán még fontosabb, *M. Nádasi Mária* didaktikakönyvbeli fejezetére építve a zárt oktatás mellett a nyílt oktatás alapelvei is (bár éppen ez utóbbi szakterminusokkal *Goda Imre* nem él).

Fontos, hogy a következő részfejezetben az irodalomtanítás eszközeiről is részletezően szól a szerző, bemutatva, hogy mire alkalmasak és mire alkalmatlanok a tanítási/tanulási folyamatban például a tankönyvek. Meglepő azonban, hogy ezeken az oldalakon a szerző még csak nem is utal a téma nemrég megjelent, jeles elemző kötetére, amelyet *Fűzfa Balázs és munkatársai* készítettek a mai magyar irodalomtankönyvekről (*Barták et al.*, 2002), kimutatva, hogy a jelenlegi tankönyvek mennyiben hordozzák korábbi irodalom- és irodalomtanítás-felfogások elveit, illetve mennyiben mutatnak a jövőben elgondolható vagy kívánatos irodalomtanítási modellek irányában. (E hiány azért is meglepő, mert *Goda Imre* könyve ugyanabban a sorozatban jelent meg, mint *Fűzfa Balázsék* kötete.)

A következő alfejezetben, a tanulás/tanítás stratégiai kérdéseit elemezve a szerző ismét az induktív és a deduktív logikájú munka specifikumait, hasonlóságait és különbségeit mutatja be, leszögezve, hogy a fogalomelsajátítás deduktív módja akkor alkalmazható megfelelően, ha a diákok egy adott témáról már megfelelő – ezek szerint nyilván induktív módszerekkel elsajátított – ismeretekkel rendelkeznek. Vagyis értelmezése szerint az induktív és deduktív logikájú oktatás egymást feltételező, egymáshoz képest idői és logikai sorban elhelyezhető tanulási/tanítási megközelítésmódok.

A könyv harmadik nagy egysége a tanítás koreográfiáját hivatott bemutatni. Talán hogy minél neutrálisabban s minél kevésbé a korábbi évtizedek pedagógiai szakterminológiája segítségével szóljon témájáról, a szerző mindvégig *pedagógiai aktusról* s ezen belül *rész-aktusokról* mint elemi pedagógiai cselekvési egységekről beszél. És bár ez a szóhasználat szakmailag adekvát módon kapcsolható a nemzetközi – főképp angol nyelvű – szakirodalomhoz, s éppenséggel olyan alapvető hazai

---

tősége, hogy legerősebb pontjából kiindulva lehántsa róla a gyarlót, s erősítse benne a távolba mutatót. Akarata ellenére az embert nem lehet boldogítani. Meg kell nyerni az ügynek. Szóbeli feleletével a gyerek arról is informál, amit el sem mond, vagy elmondani nem mer. Hitünk szerint a szóbeli feleletéről lemondani súlyos pedagógiai vétség.” (34. o.) Függetlenül attól, hogy jelen recenzió szerzője csak kis részben osztja a szerző konklúzióját – már csak azért is, mert nem tud eltekinteni attól a tényről, hogy a felelet mint műfaj évtizedek óta lényegében legfeljebb nyomokban bukkan fel a legtöbb társadalmilag-gazdaságilag-pedagógiailag fejlett és eredményes ország oktatásában, így a PISA vizsgálatokban a magyarnál jobban teljesítő országok oktatásában is – meggyőződésünk, hogy *nem* ez a 21. század irodalomtanításának érvényes szó- és fogalomhasználata, s nem ez a kollégák egymás munkájával kapcsolatos korszerű attitűdjének etalonja. Még akkor sem, ha *természetesen* a fenti sorok valamennyi veretesen fogalmazott mondatában kétségtelen humánumot, gyerekszeretetet, az emberi teljesítmények értéktiszteletét és a tárgy iránti őszinte, hiteles odaadást érezzük mi magunk is.

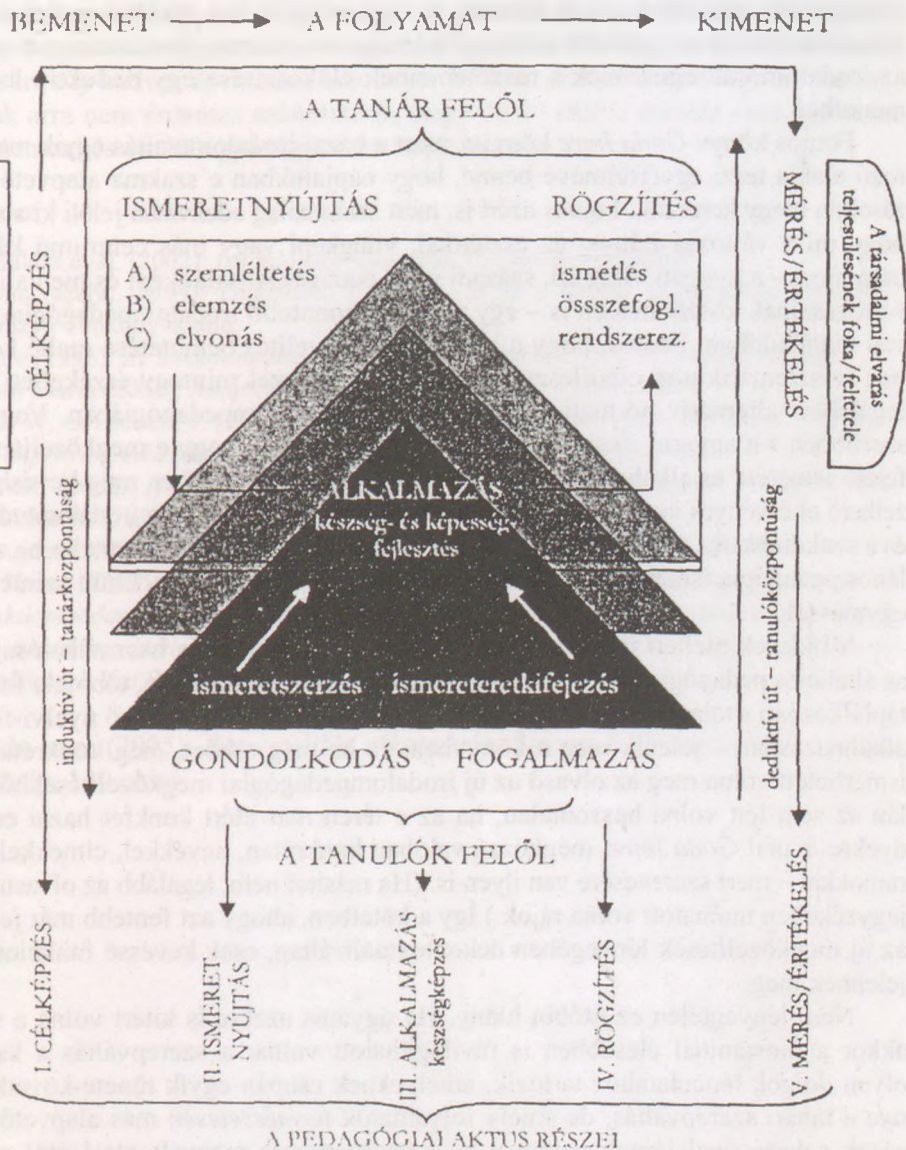
irodalompedagógiai fogalomrendszerekkel is jól egyeztethető, mint amilyen például *Zsolnai József* (*Zsolnai*, 2001), mégis az *aktus* szó más irányú konnotációi miatt nekünk magunknak inkább zavarba ejtő, semmint megvilágosító hatású volt e megnevezés, s ha tehetjük volna, inkább más kifejezésekkel való kiváltásukat javasoltuk volna a szerzőnek.

*Goda Imre* a pedagógiai tevékenységben általa makro-, mezo- és mikrostrukturáknak nevezett szinteket különít el: a témakörök, a tanítási órák és a tanítási helyzetek/szituációk egységeit, s a továbbiakban azt világítja meg, milyen specifikumokat kell szem előtt tartania az irodalompedagógusnak akkor, amikor az egyik, másik vagy harmadik szintet tervezi, vagy gondolataiban éppen arra reflektál a zajló munka áramában. A hangsúlyt a műelemző órák bemutatására helyezi a szerző, világosan érzékeltetve ezzel, hogy bár az életrajzi, életműbeli, kortörténeti, kritikátörténeti vagy egyéb értelemben vett kontextus feldolgozását is fontosnak tartja, értelmezése szerint az irodalomóra alapvetően művek feldolgozásából kell, hogy álljon, mivel ez az, ami szakmailag, intellektuálisan, kommunikációs szempontokból, az esztétikai érzék fejlesztése szempontjából, morálisan vagy más vonatkozásokot tekintve is valóban a leginkább fejlesztő hatású.

A könyv egyik fontos erénye, hogy mindezeket követően a szerző egy jól áttekinthető ábrán (*1. ábra*) összefoglalja a pedagógiai aktus valamennyi elemét, jól érzékeltetve a vizuális megjelenítésben, hogy valóban rendszerszerűen gondolkozik az irodalompedagógia valamennyi mozzanatáról (105. o.).

Mint az irodalomtanítás napi tevékenységeit s az önmagukat állandóan továbbfejleszteni igyekvő tanárok gyakorlati igényeit jól ismerő szerző, *Goda Imre* a könyv végére még egy példatárat is illeszt, méghozzá az órára való tanári felkészülés műfajaiból. Elméleti szempontokból, de a könyv gyakorlati használhatósága szempontjából is csak üdvözölhető az a gesztus, ahogy a gyakorló kolléga önmaga sebezhetőségeit elvállalva önzetlenül segít a többi pályatársának azzal, hogy bemutatja, milyen irodalomtudományi, pedagógiai és más megfontolások mentén miképpen szervezi irodalomóráit. Talán nem is konkrét és saját irodalomórák előkészületei ezek, mégis látja, hogy miképpen tartja megfelelőnek az irodalomórák előkészítését. Mégis, több okból zavarba ejtő ez a függelékszerű fejezet. Egyrészt mert jóval rövidebb ez a rész (valójában csupán egy vers elemzésére s ennek irodalomórai feldolgoztatására szorítókozó), ebből következően szakmailag kevésbé gazdag s így a konkrét tantermi munkára való felkészítésben kevésbé hatékonyan segít, mint az 1996-os kötet hasonló – ott sokkal központibb szerepet elfoglaló, jóval gazdagabban kidolgozott – része. Másrészt: éppen azt nem tükrözi, amit ez a mostani kötet már címével is sugallni kíván, vagyis hogy szerepváltás történt, vagy még inkább, hogy napjainkban jelentős szerepváltás zajlik a hazai irodalompedagógiában. Ezek az órára való felkészülési jegyzetek éppen olyanok, mint amilyen módon a *jó* irodalomtanárok átgondolták az óráikat az 1960-as 70-es évektől majdhogynem napjainkig. Hogy a szerző fogalomrendszerét használjuk, kevés kivételtől

A TANÍTÁSI CSELEKMÉNY STRUKTÚRÁJA  
(a műveletek sorrendjében)



1. ábra

eltekintve alapvetően induktív irodalompedagógiai tevékenységeket, illetve résztevékenységeket mutat be, s éppen arra nem látunk megfelelő példát, amire pedig a megújulás érdekében a már jelenleg is vagy még csak a jövőben praktizáló irodalomtanároknak a leginkább szükségük lenne, nevezetesen: konkrétan mit is jelent az irodalomórák egészének s részelemeinek előkészítése egy deduktív logikájú menetben.

Fontos könyv *Goda Imre* könyve, mert a hazai irodalomtanítás egyik meghatározó alakja teszi egyértelművé benne, hogy napjainkban e szakma alapvető változásokon megy keresztül. Fontos azért is, mert szakmailag adekvátan jelöli ki a szerző, hogy mi a változás iránya: az esztétikai, világképi vagy más centrumú kánonok után most – a nyugati világ 20. századi nagy pedagógiai-világképi és mentalitásbeli változásainak köszönhetően is – egy gyerekközpontúbb irodalompedagógiai kánon van kialakulóban. Fontos, hogy a korábbi megközelítés bemutatása mellé könyvében szisztematikusan odailleszti ezt az újat is, s ezzel mintegy érzékelteti ennek legalábbis alternatív normativitását a korszerű irodalompedagógiában. Vagy egyszerűbben s magyarul mondva: azt érzékelteti a szerző, hogy e megközelítés megfelelő ismerete és alkalmazása nélkül ma már nincs s a jövőben még kevésbé képzelhető el érvényes irodalomtanítás. Fontos az is, hogy a szerző az irodalomtudomány és a szakdidaktika területei mellé a korábbiaknál egyértelműbben emelte be az általános pedagógia ismereteit, a három területet természetesen mindenütt szintetizálva egymással.

Mindezek mellett tovább emelte volna a könyv értékét s használhatóságát, ha az általános pedagógia ismeret- és fogalomrendszere gazdagabban, többféle forrásból táplálkozóan s talán kevésbé egyénítetten – csak a szerzőre jellemző nyelvi-fogalmi alkalmazásban – jelenik meg a könyvben, és ha még többet, még konkrétabbakat ismerhetett volna meg az olvasó az új irodalompedagógiai megközelítésekből. S talán az sem lett volna haszontalan, ha az e téren már elért konkrét hazai eredményekre is utal *Goda Imre*, méghozzá valóban konkrétan, nevekkal, címekkel, programokkal – mert szerencsére van ilyen is. (Ha máshol nem, legalább az olvasmányok jegyzékében utalhatott volna rájuk.) Így a kötetben, ahogy azt fentebb már jeleztük, az új megközelítések lényegében dekontextualizáltak, csak kevésbé funkcionálisan jelennek meg.

Nem lényegtelen ez utóbbi hiány. Ha ugyanis ezekre is kitért volna a szerző, akkor a mostaninál élesebben is rávilághatott volna: a szerepváltás a katedrán olyan dolgok láncolatához tartozik, amelyeknek csupán egyik tünete-következménye a tanári szerepváltás, de amely folyamatok természetesen más alapvető változások sokaságával járnak együtt a tananyagszervezés megváltoztatásától az értékelés-ellenőrzés módjain keresztül a tanítandó kánon tartalmáig bezárólag.

Márpedig ha ez a változás lezajlik, akkor lehet majd azt látni, hogy minden úgy változott meg, hogy egyben meg is őrződött, csak éppen minden mást *is* jelent. Csak hogy egyetlen példát hozzunk: ahogy *M. Nádasi Mária* utal rá (*M. Nádasi*,



2001), az oktatás megújítását nem feltétlenül az jelenti, hogy például a frontális oktatást mint olyat elvetjük, ugyanis frontálisan tanítani mind nyitott, mind pedig zárt oktatásban lehet; csak éppen a nyitott oktatásban *egészen mást jelent* mint zártban. Vagyis az irodalomtanítás mesterei megőrizhetik és tovább csiszolhatják a számukra oly kedves és minden bizonnyal valóban értékes mesterségbeli fogásait, csak arra nem érdemes számítaniuk, hogy tíz év múlva mindez *csak* ugyanazt fogja jelenteni és *csakis* ugyanúgy, mint napjainkban.

## Irodalom

Barták Balázs et al. (2002): *Irodalomtankönyv ma*. Budapest, Pont Kiadó.

Falus Iván (szerk., 1999): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Goda Imre (1996): *Az irodalomtanár műhelyében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Pécs, Comenius BT.

Stigler, J. W. és Hiebert, J. (1999): *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, The Free Press.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör.

Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében: Az anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások tudományelméleti és pedagógiai filozófiai alapozása*. Pápa, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet.

| Goda Imre (2005): *Szerepváltás a katedrán*. Savaria University Press, Szombathely, 130 oldal



## AZ OROSZ TÖRTÉNELMI FORRÁSOK TERMINOLÓGIÁJA

NYÍRI MÁRTA

a Berzsényi Dániel Főiskola adjunktusa  
nyirma@fsd.bdtf.hu

*Agoston Magdolna* könyve a XII–XVI. század első feléből származó orosz történelmi források elemzése alapján összeállított 3877 címszót – történelmi szakkifejezést – tartalmazó terminológiai gyűjtemény, amely műfaját tekintve egyszerre két-nyelvű szótár és olyan értelmező szótár, amelyben a magyarázatok magyar nyelven szerepelnek.

A vizsgált korszak első feléből (XII–XIV. század) származó történelmi dokumentumok nyelve óorosz, amely a mai keleti szláv (orosz, ukrán, belorusz) nyelvek közös őse. Csak a XIV. század második felétől beszélhetünk az önálló orosz nyelvre jellemző sajátosságok kialakulásának kezdetéről. Az e korból való írásos történelmi dokumentumok – nevezhetjük őket forrásoknak, vagy akár nyelvemlékeknek is – tanulmányozása nem csupán azért jelent nehézséget, mert számos olyan reáliát, fogalmat tartalmaznak, amelyeknek nem voltak megfelelői a magyar történelemben, hanem azért is, mert egy jóval korábbi nyelvállapotot tükröznek.

Óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy a ma élő nem orosz anyanyelvű diák, tanár, kutató, nyelvismerete mennyire megfelelő az olvasott szövegek megértéséhez? Mivel ezek a források a sok évszázaddal korábban élt emberek nyelvének grammatikai és lexikai sajátosságait őrizték meg, ezért a megszületett terminológiai gyűjteménynek valójában nagy jelentősége van a tanárképzésben és a kutatásban egyaránt. Egyrészt segíti a hallgatókat abban, hogy megismerhessék a régi korok nyelvezetét, másrészt hiánypótló azokban kutatásokban, ahol eddig nehézséget okozott, hogy a szótárak, különösen a kétnyelvűek nem tartalmazzák valamennyi előforduló szó minden jelentésváltozatát. Sok szó jelentése számos változáson ment át az évszázadok során. Gyakran előfordul, hogy a gondolatmenetet megzavarja egy-egy kifejezés, amely az általánosan ismerttől eltérő jelentéssel szerepel valamely forrásban.

A szerző az összegyűjtött 3877 címszót a politikai felépítményre, a gazdasági és társadalmi viszonyokra, valamint a mindennapi életre vonatkozó tematikus csoportokba rendezi. Vannak olyan szavak, amelyek több jelentésben is előfordulnak. Ilyen esetekben egy szó több tematikus szócsoporthoz is tartozhat. A gyűjteményben szereplő terminusok jelentéseit a szerző szótárak, lexikonok és a korra vonatkozó

szakmunkák segítségével is pontosította. Nehézséget okozott eddig, hogy számos történelmi szakkifejezés az eredeti jelentésétől egészen eltérő, önálló tartalommal vált terminussá a mai tudományos szakirodalomban. Ilyen esetekben az elemzett dokumentumban szereplő jelentés került be az anyagba. A terminológiai gyűjteményben szereplő címszavak mellett megtaláljuk – ha lehetséges a megfeleltetés – a szó középkori jelentésének magyar megfelelőjét vagy rövid szöveges magyarázatát az adott forrásban előforduló jelentésnek megfelelően.

A XII–XIV. században a Kelet-európai-síkság északkeleti részén új civilizáció születik; a modern Oroszország bölcsője, amelyet mai szakkifejezéssel élve Északkelet-Rusznak neveznek. A vizsgált korszak kezdetén e terület neve Vlagyimiri Nagyfejedelemség volt, hozzátartoztak külső birtokaikkal együtt Novgorod és Pszkov városállamok, amelyekre a dokumentumok tanúsága szerint az önálló állami és társadalmi fejlődés volt jellemző. Az egész terület egyazon egyházi szervezeti rendszer, a metropolia fennhatósága alá tartozott, amelynek központja az új hatalmi törekvések jegyében Kijevből Moszkvába került át. 1471-től kezdődően megszűnt Novgorod önállósága és a városállam Novgorod ujezd néven a Moszkvai Nagyfejedelemség része lett. Megőrződtek ugyanakkor az önálló társadalmi fejlődésből származó sajátosságok, egyebek között az adminisztratív irányítási rendszer (*pjatyina, pogoszt*) és az adózás szervezeti rendszere (*obzsa*) is. Később Pszkov városállam is elvesztette önállóságát, de az adminisztratív irányítási rendszerrel kapcsolatos fogalmak fennmaradtak. Erről tanúskodnak a novgorodi és pszkovi források, valamint a Novgorodhoz perifériálisan csatlakozó területeken, a Dvina-vidéken és a Szolovecki monostorban fennmaradt oklevelek. Ebben a korszakban intenzív volt Oroszország kapcsolata a Litván Nagyfejedelemséggel, ezért jelentős számban maradtak fenn ide vonatkozó dokumentumok, amelyekben gyakori a lengyel eredetű kifejezések használata. Ezek és a krónikáirók által kedvelt egyházi szláv kifejezések nem kerültek be a terminológiai gyűjteménybe, mivel a gyűjtemény célja az orosz nyelvű kifejezések magyarázata.

A forrásdokumentumokat a szerző négy csoportra osztva vizsgálta. Közülük az első csoportra, az okleveles anyagok feldolgozására helyezte a hangsúlyt, amelyek jó része a monostorok (Troicki, Kirillov, Ferapontov, Jevfimjev, Szimonov stb.) és a metropolia levéltárában maradt fenn. A XII. századból nyolc novgorodi forrást válogatott be a szerző, a XIII. századból tizenhárom Novgorodból és nyolcat Szmolenszkből, a XIV. századból már negyvenhat származik Novgorodból és száztizenhét a Vlagyimiri Nagyfejedelemségből. Az ezt követő századokban az okleveles források száma nagyon megnőtt. Közülük sok csupán másolatban ismert, ezért a XVI–XVII. századból származó hiteles másolatok feldolgozásánál a szerző tudatosan kerülte az esetlegesen későbbi korokra jellemző szóhasználatot.

Az elemzett dokumentumok második nagy csoportja a moszkvai nagyfejedelmi archívumból származik; itt őrizték meg a knyázok és nagyfejedelmek végrendelezéseit, valamint a XIV–XVI. századból származó, knyázok közötti megállá-

podásokat tartalmazó szerződésleveleket. Az oklevelek külön csoportját képezi a szolgáló birtokosok XIV–XVI. század közepéről való anyaga, valamint a novgorodi régészeti feltárások során előkerült, nyírfakéregre írt oklevelek szóanyaga.

Az oklevelek vizsgálata mellett sor került a jogalkotás dokumentumainak elemzésére, a bennük szereplő történeti vonatkozású szakkifejezések feldolgozására, a gyűjteményben történő szerepeltetésére is. Ide tartoznak a Novgorodban és Pszkovban keletkezett bírósági végzések, a Dvina és Belozerszk vidékének egyházi és állami tevékenységet szabályozó oklevelei, a „Russzkaja Pravda” különböző szerkesztéseinek szóanyaga, valamint az 1497. évi törvénykönyv, amely már össz-orosz jelentőségű dokumentum.

A XV. századtól az orosz történelmi forrásbázis kiszélesedik. Ebből a korszakból olyan dokumentum csoportok maradtak fenn, amelyek az állam és társadalom irányításával, az uralkodói udvarban szolgálatot teljesítő személyekkel, valamint a hadügyekkel, a korabeli diplomáciával és az adózási rendszerrel kapcsolatosan szolgáltatnak adatokat („*дворовая тетрадь*”, „*разрядные книги*”, „*носолевские книги*”, „*сотница, писцовые книги*”).

A harmadik forrás csoportot az orosz évkönyvek alkotják, amelyeket a szerző négy nagyobb alegységre osztva vizsgált. Az első alegységbe a legrégebbi évkönyvi kivonatok: a Novgorodi 1. (Első), a Lavrentyevi és Ipatyevi évkönyvek tartoznak a XIV. századból. Az elemzés során itt nem az egész szóanyag került be a gyűjteménybe, a szerző kerülte például a Nyesztor évkönyv különösen archaikus szóanyagát, hiszen ez egy nagyon korai időszakból származó, a későbbiekben alig előforduló szócsoport. A második alegységet a XV. századi évkönyvek alkotják: a Troicki, a Rogozsi és a Szimeonov évkönyvek, amelyekre a XIV. század végén, XV. század elején virágzó nagyfejedelmi évkönyvirás sajátosságai jellemzőek, ami azt jelenti, hogy az egyes évkönyvi változatokban a főbb események hűen ismétlődnek, de bizonyos részletek a kor szellemének, a „megrendelő” ízlésének, igényeinek, érdekeinek megfelelően eltérhetnek. A Rogozsi évkönyv tartalmazza a XIV. századi tveri krónika egy részét is. A harmadik alcsoportba a Novgorod és Pszkov városállamok területén keletkezett XV. századi évkönyvi kivonatok: a Szofijszki 1. (első) és a Pszkovi 1-2. (első és második) évkönyvek tartoznak. A negyedik alcsoportot a moszkvai nagyfejedelmi érdekeket szem előtt tartó, XV. század végén, XVI. század elején keletkezett évkönyvi kivonatok (Nyikonorovszki évkönyv, Nyikonov évkönyv) képezik.

A források utolsó és legtöbb fejtörést okozó csoportját a szépirodalmi emlékek (elbeszélések, szentek élete, intelmek, prédikációk) alkotják, amelyek csak későbbi századokból való másolatokban maradtak fenn, éppen ezért nehéz kiválasztani azokat a szakkifejezéseket, amelyek a vizsgált időszakra lehettek jellemzőek. A sajátos műfaji és stíluselemek (például, a választékos szóhasználat és az egyházi szláv nyelvből átkerült fordulatok) is megnehezítették a történelmi terminológiai gyűjteményben szerepeltetendő szóanyag kiválasztását. Ezért a szerző ebből a csoportból

csupán a XII–XV. században, a nagyorosz kultúrában keletkezett alkotásokat vette be munkájába.

*Ágoston Magdolna* munkája nem előzmények nélküli. Egy középkori orosz történelmi terminológiai szótár összeállításának gondolata a XIX. század végén született meg, de a mai napig nem realizálódott. *V. O. Kljucsevszkij* ismert munkája, „Az orosz történelem terminológiája” mára jó néhány vonatkozásában elavult. 1937-ben készült *G. E. Kocsin* a XV. század elejéig terjedő orosz történelemre vonatkozó, tudományos értelemben igényes terminológiai szótára, amelyre azonban rányomta bélyegét a kor világnézete. Például nagyon felületesen érinti az egyházzal kapcsolatos szókinccset. *Ágoston Magdolna* terminológiai gyűjteményének összeállításához és a terminusok helyes értelmezéséhez azok a monográfiák nyújtották a legtöbb segítséget, amelyek reális képet rajzolnak a XIV–XVI. századi orosz történelmi fejlődésről. Kiemelkedőek *Sz. B. Veszeloovszkij* akadémikus munkái, *V. L. Janyin* kutatásai Novgorod város és az állam történetéről, *J. G. Alekszejev* munkái a XV. századi jog kérdésében. A mezőgazdaságra vonatkozóan *G. E. Kocsin*, a hadművészet és a fegyvertörténet terén *A. N. Kirpicsnyikov* és *P. A. Rapoport*, a kézműipar kérdéseiben *B. A. Ribakov*, a metalurgiában *B. A. Kolcsin*, az építéssel kapcsolatosan pedig *N. N. Voronyin* munkáira támaszkodott.

Sajnos a kiadványban nem szerepel a terminusok előfordulási helye, mert az jelentősen megnövelte volna a terjedelmet, bár kétségtelenül emelte volna a munka értékét. Egy-egy témakörön belül az orosz címszavak az orosz abc szabályai szerint kerültek betűrendbe. A gyűjteményhez tartozó mutatóban az az oldalszám van feltüntetve, amelyiken az adott szó magyarázata található. Hasznosan forgatható az orosz oklevelekben használatos időszámítás és a nevezett korszak mérték- és pénzrendszerének bemutatása, ami a gyűjtemény végén a mellékletben kapott helyet.

A terminológiai gyűjtemény létrejötté nemcsak a tanárképzés résztvevői, történészek, a középkori történelmi források kutatói számára jelentős tény, hanem a nyelvtudomány, azon belül a nyelvtörténet, valamint az alkalmazott nyelvészet képviselői számára is. A segédanyagot haszonnal forgathatják a középkori orosz forrásokkal történelmi, nyelvészeti szempontból foglalkozó kutatók, fordítók, felsőoktatásban dolgozó tanárok, forráskutatásban résztvevő diákok egyaránt. A vizsgált korszakból, a XII–XVI. század első feléből származó orosz források, oklevelek, krónikák, irodalmi művek segítségével betekintést nyerhetünk egy régmúlt civilizáció hétköznapjaiba. A dokumentumok segítenek egy különlegesen érdekes világ, az orosz középkor megismerésében.

Ágoston Magdolna (2004): Az orosz történelmi források terminológiája a XII-től a XVI. század közepéig. Savaria University Press, Szombathely, 296 oldal.

## A CSALÁD: SORS VAGY LEHETŐSÉG?

PFISTER ÉVA

a Budapesti Corvinus Egyetem adjunktusa  
eva.pfister@uni-corvinus.hu

Lehet-e még a neveléssel, a képzők képzésével professzionális módon foglalkozók számára újat mondani a család szocializációs, perszonalizációs, személyiségformáló szerepéről? Ez a gondolat vezetett akkor, amikor kezembe vettem *Boreczky Ágnes* legújabb könyvét, amely megjelenésében, borítója színvilágában és üzenetében egyszerre „szimbolikus” és valóságos, hűen tükrözve annak belső tartalmát.

A könyvet alkotó írások középpontjában a család áll, de a kutató nem a hagyományos, a neveléstudománnyal foglalkozók számára, megszokott módon közelíti meg a témát, így nem tudhatunk meg újabb részleteket a korai anya-gyerek kapcsolatról vagy éppen az Oidipusz-komplexus későbbi személyiségformáló hatásáról, sem arról, hogy a család szocioökonómiai státusza milyen hozzáadott értéket eredményez, de még arról sem, hogy az iskola és a család milyen típusú kapcsolata szolgálja leginkább a nevelés eredményességét.

Milyen kérdések megválaszolásához járul akkor hozzá a szerző? Olyan kérdésekhez, amelyek évszázadok óta foglalkoztatják az embereket, amiért szívesen vesznek kezükbe egy családregeényt, egy önéletírást, amelyekből feldereng egy ember életútja, megnevezésre kerülnek olyan személyek, akiket sorsfordítónak tartanak életükben, akik elvezették a sikeres életút megtalálásához, de az is lehet, hogy a tragédiát jelentő szakadék felé. De ki tudhatja csalhatalanul, hogy ki az, aki sorsára alapvető hatással volt, van, lesz? Mit tudunk kezdeni ezzel a tudással, s egyáltalán: kell-e tudnunk ezt, vagy a családjunk történetében rejtőző „kollektív tudattalan” úgylis beteljesíti sorsunkat? Lezárult-e a múlt, vagy a családtörténetek által újraírható, ahogy az egyik lábjegyzetben – *Freeman*-ra hivatkozva – olvashatjuk „... az egyén értelmezés révén újjáalakítja tulajdon múltját s így valójában önmagát” (30. o.). A „Ki vagy te, és ebben milyen szerepe van a (szimbolikus) családnak?” – kérdés az, amelyre a szerző a választ keresi, oly módon, ahogyan eddig kevesen vállalkoztak. A szerző értően és magabiztosan alkalmazza a reprezentációs elméletek értelmezési kereteit, így az olvasó is könnyűszerrel azonosíthatja azokat a kulcsfogalmakat (például, narratívum, lehorgonyzás, valóságkonstruálás, szimbolikus kö-

zösség, forgatókönyv stb.), amelyeket *Moscovici*, *Pataki Ferenc*, *Mannheim Károly* és mások munkáiból oly jól megismertünk.<sup>1</sup>

Ha – a mostanában divatos módon – a könyv kulcsszavait szeretnénk tehát megjelölni, akkor bőséges lehetőségünk van az azonosításra: családtörténet, identitás, múlt, jelen, jövő, narratíva, emlékezés, tudás, sors vagy lehetőség és a szimbolizáció. Ha ezeket sorra vesszük, talán felsejlenek az olvasó előtt azok a dimenziók, amelyeken keresztül a szimbolikus családot megismerhetjük. Mert mi történt ezekben az írásokban? Nem történt más, csak *Boreczky Ágnes* újrendezte (s ezzel újra is értelmezte) a klasszikus történetet. A családot úgy állította a színpadra, amely lehetővé tette, hogy az új beállítás, a szokásostól eltérő megvilágítás és a szereplők által elmesélt történetek a néző számára olyan mozzanatok is láthatóvá tegyenek, amelyek korábban rejtve maradtak. Talán olyan ez, mint amikor múltunk egyik régi színterére visszatérve mindent másnak látunk, a dolgok összementek vagy felnagyítódtak, szürkébbekké, kopottabbakká vagy éppen harsányakká váltak, és mint jól tudjuk, alapvetően attól függően, hogyan működik szubjektív emlékezetünk. Mit tudhatunk meg hát a családi történetek újrendezésének nyomán? Megtudhatjuk, mit gondol a szerző a család eddig nem eléggé feltárt és bemutatott szocializációs hatásáról, bizonyítva a szimbolikus család létezését, és cáfolva olyan, a mindennapi tudás részét képező állításokat, amelyek arról szólnak, hogy napjainkban a család intézménye válságban van, hogy az uralkodó családtípus a nukleáris család, amely csak korlátozottan tudja betölteni hagyományos, tőle joggal elvárható funkcióit. Ki nem találkozott még például a csonka családokra vonatkozó eleve hátrányos, deviáns minősítésekkel? Nos, a szimbolikus család létezésének bizonyításával ezek a negatív feltételezések az esetek többségében nem állják meg a helyüket.

Reméljük, ezek után már mindenki tudni szeretné, mi is az a szimbolikus család. „A tágabb család a távolságok és a szeparáltság következtében *szimbolikus családként* működve olyan állandóan változó családképet közvetít, mely a megjelenített életpályákon, életmódokon, mintákon át a társadalmi környezetre, a családi és az egyéni jellegzetességekre egyaránt reflektáló bonyolult rendszert hoz létre” (13. o.). Ezek után nézzük meg, melyek is azok a sajátos beállítások és megvilágítások, amelyeket szerzőnk (rendezőnk) alkalmaz! A bevezetést követő első fejezetben (Egy múlt – többféle jövő) a témához kapcsolódó, korábban megjelent szakirodalom szintézisével ismerkedhetünk meg, amely keretül és elméleti megalapozásul is szolgál a további tanulmányok értelmezéséhez. Ezt követően a beállítások alapját a mobilitás és migráció, a családi és egyéni életutak viszonya, a szimbolizáció, a gyer-

<sup>1</sup> A kutatás során alkalmazott módszerek – a Magyarországon évtizedekig szinte egyeduralgó kvantitatív mobilitás és esélyegyenlőségi vizsgálatoktól eltérően – a kvalitatív megközelítést teszik lehetővé (ennél a módszernél szokatlan és feltétlenül méltánylandó módon az egyik bemutatott, még folyamatban lévő kutatás mintaválasztásával még a reprezentativitás is biztosított).



mekfelfogásban a huszadik században bekövetkezett felfogások, a kultúraazonos pedagógia és a múltból építkező tudás jelenti. Kell-e ezek után bizonyítanunk, milyen kalandot jelenthet az olvasónak ezen karcsú és tetszetős kötet tanulmányozása? Némiképp visszaélve ezen műfaj szabályaival, idemásolok néhány olyan idézetet, amelyet akár – a számítógépes nyelvet idézve – a „kedvencek” közé is szívesen betennék.

- „... az egyéni választások – tudunk róla vagy sem – többnyire a családi múlt háttéréből történnek, és egy sajátos, az adott családra jellemző mintázattá állnak össze.” (66. o.)
- „A család ugyanis, akár törekszik rá, akár nem, még a legegyszerűbb epizódok felidézésével is átadja saját, a mindennapok és a történelem eseményeire, folyamataira reflektáló, azokból általánosított logikáját.” (133. o.)
- „A jövőt talán azok az iskolák jelentik, melyekben a tanárok felismerik, hogy saját történetük és a diákok története összekapcsolható, egyik a másíkból megérhető a történetek elmesélhető, megoszthatók ...” (139. o.)
- És végezetül a kedvencek kedvence: „...énjeinket növekvő mértékben *mások* népesítik be” – Gergen K.-t idézve (136. o.).

És hogy kik azok a mások, illetve a címben felvett kérdésre – „A család: sors vagy esély” – úgy gondolom, mindenkinek magának kell megadnia a választ, amelyhez a könyv elolvasása nagy segítséget nyújthat.

| Boreczky Ágnes (2004): *A szimbolikus család*. Gondolat Kiadó, Budapest.  
(A borító Vajda Júlia: *Úrvacsora* című munkájának felhasználásával készült.)









## ILLYÉS SÁNDOR EMLÉKNAPOK: A TANSZÉKALAPÍTÓ SZEMLÉLETÉNEK ÉS SZELLEMISSÉGÉNEK MEGŐRZÉSÉRE

DÚLL ANDREA\*, VARGA KATALIN\*\*,  
BÁNYAI ÉVA\*\*\*

\* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi docense  
dull.andrea@ppk.elte.hu

\*\* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi docense  
vakata@vnet.hu

\*\*\* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi tanára  
banyai.eva@ppk.elte.hu

Rendezvényünkkel a Kísérleti Pszichológiai Tanszék (1999 és 2005 között Kísérleti Általános Pszichológiai Tanszék) 1984-ben alapító *Illyés Sándor* (1935–2001) szellemiségét kívánjuk megőrizni, emlékezve példaadó szakmai és emberi hozzáállására.

*Illyés Sándor* filozofikus mélységű gondolkodó volt. Emellett briliáns empirikus tudós is, például a biofeedback nemzetközi jelentőségű (és Magyarországon első) kutatója. Azon kevesek közé tartozott, aki még rohanó korunkban is „ráérősen”, alaposan meghallgatta kollégái gondolatait, és felvállalta, hogy ha kell, éles kritikái megjegyzéseket is tegyen. Átfogó tudása, bölcsessége egy pillanatig sem nyomasztoán, hanem mindig inspirálóan hatott környezetére. A pusztán tény, hogy figyelmével kitüntette a másikat, bátorítólag hatott mindazokra, akik élvezhették ezt, a ma már egyre ritkábban tapasztalható elmélyültséget.

2003-tól kezdve a Tanszék oktatói és dolgozói minden évben tisztelegnek a Tanszékalapító emléke előtt: Sándor nap, azaz március 18-a táján az ELTE PPK Kísérleti Általános Pszichológiai Tanszék és a Pszichológiai Doktori Iskola Magartápszichológiai programjának szervezésében megrendezzük az „*Illyés Sándor Emléknapokat*” az ELTE Pszichológiai Intézetében, az Izabella utcai épületben. A háromnapos rendezvény célja, hogy – szelleméhez hűen – izgalmas és magas színvonalú szakmai beszélgetésekkel emlékezzünk *Illyés Sándorra*, akit szakmailag mindannyian nagyra becsültünk és emberileg mindannyian szerettünk. Tiszteltük emberségét, bölcsességét, gondolkodásának eleganciáját és filozófiai mélységeit. Tanítványai és a fiatalabb generációhoz tartozó kollégák számára identitásformáló

egyéniesség volt, aki mély bizalommal és derűvel követte a fiatalok munkáját, támogatva őket szakmailag, emberileg egyaránt. Emlékét szeretnénk ébren tartani mind a pszichológusok, mind a tudóstársadalom lehetőleg minél szélesebb körű érdeklődői számára ugyanúgy, mint a laikus érdeklődők körében.

Az idei Emléknapok a harmadik volt a sorban. A rendezvény arculata mára markánsan kirajzolódott: kialakultak bizonyos állandó műfajok és jellegzetességek, amiket jól beválnak tekintünk, és a jövőben is építünk rájuk. A rendezvény előadóit *Illyés Sándor* széleskörű szakmai kapcsolatainak és érdeklődésének megfelelően tág körből hívjuk meg: azokat a kollégákat igyekszünk megnyerni, akik dolgoztak vele, az ő munkáját folytatják, tanítványai voltak vagy egyéb szakmai szál kötötte össze őket. Az előadások magas színvonalú, ám közérthető és széleskörű érdeklődésre számot tartó szakmai bemutatók a pszichológia és tudományos vonzókörzete területeiről. A Tanszék oktatóin kívül számos neves kolléga tartott már előadást, bemutatták kutatásaikat, és azokat a szakmai műhelyeket, amelyeket képviselnek. Immár hagyomány, hogy az előadások után közvetlenül kellemes hangulatú szakmai beszélgetésekre kerül sor az előadó és a közönség között.

Örömmel fogadott vendégeink voltak az idén: *Faragó Klára* és *Móra Xavér*, akik előadásukban azt taglalták, hogy „Gyakran tévedünk, de ritkán kételkedünk: Mi van a túlzott bizonyosság mögött?“, *Gelléri Péter*, aki a döntés és a pszichológus kapcsolatáról tartott „tanmesét 4 levonásban”, valamint *Mészáros Judit*, aki beszélgetést vezetett *Ferenczi Sándorról*, a modern pszichoterápiás szemlélet előfutáráról, amit a *Ferenczi Sándorról* készült film bemutatása követett. A korábbi években *Gergely György* a megfigyeléses tanulás mechanizmusaival kapcsolatos legújabb kutatásait ismertette, *Izsó Lajos* a honlapok minősége kapcsán számos érdekes Internet-pszichológiai vizsgálatot mutatott be, *Lénárt Ágota* – aki *Illyés Sándor* mozgással kapcsolatos kutatásait folytatja – egy új módszerrel, az optoelektronikai mozgáselemzéssel ismertette meg a hallgatóságot. *Molnár Márk* stroke betegek spontán és kiváltott agyi elektromos tevékenységének nemlineáris komplexitás-elemzéseinek lehetőségeit taglalta, *Nagy János* pedig „Belső lüktetés és ráhangoló-dás” címmel tartott előadást.

Tanszékünk jelenlegi és volt munkatársai közül az idei Emléknapokon *Bányai Éva* evolúciós nézőpontból mutatta be az újabban a tudomány főáramába illeszkedő hipnózist, *Bernáth László* „Mondat-kép egyeztetés a RI-méréstől az fMRI-ig: új bor régi üvegben” címmel tartott előadást. *Düll Andrea* bemutatta a Környezetpszichológiai Műhely kutatásait, *Suhai-Hodász Gábor* pedig „Kop-kop-kop 4 patkó – Archaikus bevon(ód)ás a ló mediálta pszichoterápiába(n)” címmel tartott előadást. A korábbi Illyés-napokon *Csépe Valéria* tárta fel a hallgatóság számára, hogy miért érdekli a diszlexia a kognitív pszichofiziológusokat, *Czigler István* pedig a „tünékeny reprezentációkról” beszélt EFP-vizsgálatai alapján. *Geier János*, *Séra László* és *Bernáth László* új jelenségekre hívta fel a figyelmet a Hermann-illúzió kapcsán. *Gösiné Greguss Anna* „A hipnotizőr szava és hangja” címmel tartott

előadást, *Székely Anna* pszichogenetikai kérdéseket és megoldásokat vizsgált. *Varga Katalin* prezentációjának címe „Szuggesztiók – a lélek(!)zéstől a bélhangokig” volt. *Vargha András* segítségével betekintést nyertünk a csoportok összehasonlítása alkalmas új statisztikai módszerekbe. *Vassy Zoltán* előadása „Nyitott kétkedés a parapszichológiában” címmel hangzott el.

Az előadásokon kívül az Emléknapok jellegzetes rendezvénye „Az én vendégem”: a Tanszék egy-egy munkatársa izgalmas nyilvános beszélgetésre invitál egy neves kollégát a társszakmák képviselői közül. A szó tág értelmében vett „eszme-cserébe” a hallgatóság tapasztalataink szerint – és nagy örömeinkre – aktívan bekapcsolódik. Vendégünk volt *Kapy Jenő* építésztanár, aki vendéglátójával, *Düll Andreával* az ember és tér kapcsolatáról beszélgetett. *Gósy Mária* beszédkutatót *Gősiné Greguss Anna* látta vendégül. Beszélgetésük tárgya a beszédprodukciónak a folyamat és nehézségei voltak.

Hagyományos műfaja az Illyés- napoknak a „Munkacím”, ahol Tanszékünk egy-egy tagja mutatja be éppen készülő könyvét, vagy azt a nagyobb lélegzetű munkát, amin épp dolgozik. Ezek a beszélgetések a hallgatóság és a szerző számára egyaránt izgalmasak, tanulságosak és hasznosak: a közönség élő betekintést nyer a születő munka folyamatába, az alkotó pedig számos beépíthető javaslatot, ötletet vagy épp kritikai megjegyzést kap művéhez. *Mérő László* bemutatta az akkor még készülő (azóta már megjelent) „Az élő pénz” című könyvét, *Bányai Éva* „Rák = halál? vagy újjászületés?” munkacímmel írandó könyvét ismertette, *Varga Katalin* pedig „A nehezen már túl van: szuggesztiók a szomatikus orvoslásban” címmel készülő szöveggyűjteményét mutatta be.

Idén, 2005-ben már elkezdtük az „Ez lett belőle” című rendezvényt is, amelyen a korábban a „Munkacím”-ben megismert, elkészült műveket ismerjük meg megvalósult mivoltukban. Ebben az évben *Mérő László* tudósított „Az élő pénz” című nagyszerű könyvének jelenéről.

Mindegyik Emléknapokon rendezünk interaktív poszterbemutatót is: itt – annak szellemében, hogy *Illyés Sándor* kiemelten fontosnak tartotta az oktatást, a hallgatói kutatómunka támogatását és ezáltal hallgatók szemléletformálását – a Tanszék oktatói által vezetett legszínvonalasabb posztgraduális és graduális hallgatói munkáké a főszerep. A poszterek a rendezvény teljes időtartama alatt láthatók a tanszéki folyosón. Alkotóik interaktív posztertalálkozók keretében néhány szóban bemutatják a műveket, amit tapasztalataink szerint a látottak-hallottak élénk és jó hangulatú „folyosói” szakmai megvitatása követ.

Az egységes arculat mellett mindegyik eddigi Emléknapoknak megvolt a maga aktuális mondanivalója, szimbolikája. Az első, 2003-as Illyés-napok a szakmai tükkörtartás jegyében zajlott, mintegy áttekintettük: honnan jövünk, hol is tartunk? Ezért rendeztünk nyitóeseményként ún. tanszéki teát „Ami engem izgat... – a keresetlen kérdések délutánja” címmel. Ez kötetlen beszélgetés volt – tea mellett – azokról a szakmai kérdésekről, amelyek bennünket, illetve tanítványainkat egyaránt

foglalkoztattak. A következő évben, 2004-ben az Emléknapok a „merre haladunk?” kérdés köré szerveződött, így a tanszéki tea témája – az akkor tervezett új, Alkalmazott Általános Lélektan Program volt. Az idei Illyés-napok szomorú aktualitását az adta, hogy az egyetemi átszervezések miatt jelenlegi formájában a Tanszék megszűnik. Igyekeztünk tehát számot vetni, és bizonyos értelemben el is köszöntünk egymástól.

Nem búcsúzunk el azonban attól, amit az *Illyés Sándor Emléknapok* szellemiségének tekintünk: a magas szintű szakmaiságot, a sokágú emberi és tudományos kapcsolatokat mind az alap, mind az alkalmazott tudományokkal, mind pedig a társzakkal, az igényes szakmai ismeretterjesztést, és az új generációk, az egyetemi hallgatóság kutatóműhelyekbe bevonását oly módon, hogy kezdettől kollégaként tekintjük őket.

Most, hogy a Tanszék eddigi formájában megszűnik, még inkább fontosnak tartjuk, hogy mindent megtegyünk *Illyés Sándor* szellemiségének megóvására és továbbvitelére. Az *Illyés Sándor Emléknapokat* a továbbiakban is megrendezzük, és szeretettel várunk rá minden érdeklődőt.



## TANKÖNYVCENTRUM A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZOLGÁLATÁBAN

## BARKI KATALIN

a Berzsényi Dániel Főiskola Központi Könyvtárának igazgatója  
bkati@bdtf.hu

A Berzsényi Dániel Főiskolán a tanulás, az oktatás, a kutatás, a szabadidős tevékenység háttérbázisát egy 270 ezer kötetes könyvtári rendszer biztosítja. A gyűjteményben egyaránt megtalálhatók a hagyományos nyomtatott, az audiovizuális valamint az elektronikus dokumentumok. A képzési struktúra bővülésével, változásával számos különgyűjtemény került az intézménybe, mint az Österreich Bibliothek, a British Council gyűjteménye, a Környezeti nevelés szakkönyvtára továbbá személyes kapcsolatoknak köszönhetően *Devecseri Gábor*, *Hadrovics László* könyvtári hagyatékai, *Pungor Ernő* analitikai kémiai gyűjteménye.

A könyvtár jelentős pedagógia gyűjteménnyel bír, hiszen az intézmény hosszú ideig pedagógusképző főiskolaként működött. A kötelespéldány szolgáltatás törvényi változásáig (60/1998. Korm. rend.) a Berzsényi Dániel Megyei Könyvtár (mint elosztó központ) révén a pedagógia gyűjtőkörébe tartozó dokumentumokat átadta könyvtárunknak gyűjtésre, megőrzésre, feldolgozásra, szolgáltatásra. Ennek keretében megkaptuk a tankönyvkiadók által kiadott dokumentumokat is, amely a tankönyvcsaládok bővülésével jelentős állománygyarapítási forrást jelentett számunkra. E lehetőség megszűnésével, a stagnáló dokumentumbeszerzési források következtében hiányossá vált a tanítási segédletek gyűjteménye. Így nagy örömeinkre szolgált, amikor *dr. Kővári Istvánné*, a Tanárképzők Szövetsége Szakmódszertani Szakosztályának tagja, a Technika Tanszék vezetője az intézmény nevében vállalta, hogy a szövetség kezdeményezésére a tankönyvkiadók Tankönyvcentrum kialakítási tervét a szombathelyi főiskola megvalósítja. A könyvtári elhelyezés feltételeinek biztosítása után sor kerülhetett a kiadókkal való együttműködési megállapodások aláírására. A megbeszélést gyorsan tettek követték. A tanszékvezető asszonnyal, a főiskola vezetésével történt egyeztetés után az a javaslat született, hogy a tankönyvkiadók dokumentumai a felújított Médiatár területén kerüljenek elhelyezésre, és a kiadványok helyben használattal legyenek hozzáférhetők. Ezzel mintegy módszertani műhely megalapozása kezdődött el, hiszen a nyomtatott dokumentumok mellett az érdeklődők rendelkezésére álltak az audiovizuális ismerethordozók is. Számítógép és nyomtató elhelyezésével biztosítottuk az Office programok használatát, ezáltal lehetőség nyílt szakmódszertani órákra való felkészülésre elektronikus környezetben.

A szövetség 2003. május 9-i ülés jegyzőkönyve szerint a feltételek három városban teremtődtek meg: Budapesten, Egerben és Szombathelyen. A kiadókkal való együttműködés elsőként a Nemzeti Tankönyvkiadóval valósult meg jelentkezésük alapján. A kiadóval kötött megállapodás szerint a Nemzeti Tankönyvkiadó célja, hogy a megjelenő új kiadványait minél szélesebb körben megismertesse a felsőoktatás résztvevőivel. E cél megvalósítása érdekében félévente – ősszel és tavasszal – új kiadványait 2-2 példányban eljuttatja a könyvtárunkba.

A folyamat felgyorsítása érdekében könyvtárunk megkeresésére további együttműködési megállapodások jöttek létre a Műszaki Könyvkiadóval, az Apáczai és a Mozaik Kiadókkal. Megkeresésünkre 2004-ben a Dinasztia Kiadó is csatlakozott a gyűjtemény alakításához.

A 2004/2005-ös tanévre a tankönyvcentrum IHM pályázat keretében eMagyarország pont kialakításával 3 számítógéppel és korszerű hálózat kiépítésével bővült. Az infrastruktúra fejlesztése után meghívtuk a főiskola vezető munkatársait, valamint a tanszék módszertanos kollégáit a Tankönyvcentrum és szolgáltatásainak bemutatására, az oktatásba való bekapcsolására. A hagyományos könyvtári dokumentumok mellett bemutattuk az interneten elérhető tankönyvi adatbázisokat, az online könyvárúházakat, az oktatásban hasznosítható és letölthető elektronikus dokumentumokat (tanmenet, tanterv stb.). Egyúttal szolgáltatásként felajánlottuk, hogy tantárgyakhoz kapcsolódóan szívesen fogadunk csoportokat szakmódszertani órák keretében, ahol megismertetjük a hallgatókat a szakhoz kapcsolódó, a tanításban hasznosítható hagyományos és elektronikus dokumentumokkal és információforrásokkal. Ezzel a lehetőséggel az oktató kollégák szervezésében mintegy 100 hallgató élt.

A kiadókkal történt megállapodás értelmében 2004 októberében kiállítással egybekötött előadásokat hallhattunk a tankönyvkiadók képviselőitől, amelyre a hallgatókon, oktatókon kívül a város oktatási intézményeit is meghívtuk.<sup>1</sup>

A kiadók támogatását örömmel befogadó intézményvezetés, a hallgatói érdeklődés, a hagyományos és elektronikus információk együttes használata igazolta a Tanárképzők Szövetsége Szakmódszertani Szakosztálya által kezdeményezett Tankönyvcentrum életképességét, oktatásban betöltött hasznosságát. A tanításban/tanulásban betöltött szerepe a Regionális felsőoktatási forrásközpont megépülésével tovább növekedhet, s szolgáltatásai az intézmény falain kívül is érdeklődésre tarthatnak számot.

---

<sup>1</sup> <http://www.bdtf.hu/konyvtar/archiv/2004/tkcentrum/20041027/index.htm>

## PEDAGÓGIA OTDK GYŐRBE (2005. MÁRCIUS 20–22.)

KARLOVITZ JÁNOS TIBOR

a Miskolci Egyetem egyetemi docense  
educatio@drotposta.hu

A legutóbbi, Győrben, a Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Karon rendezett XXVII. Országos Tudományos Diákköri Konferenciáról rögzítettem néhány benyomásomat. Bár az időpont kiválasztása nem volt szerencsés, mégis igen nagy érdeklődést váltott ki ez a tudományos rendezvény.

Az általánosságokat kerülni szeretném, azonban ki kell emelnem a szervezés gördülékenységét, előzékenységét, a házigazdák figyelmességét.

Számomra a leglényegesebb tapasztalat, hogy helyezéseket csak azokból az intézményekből lehet elérni, ahol a TDK-munka nem kampányszerű, hanem *folyamatos*. Ez azonban nem elég: jövődő hivatásuk, a TDK-zó hallgatóknak választott szakmájuk iránt *elkötelezettnek* kell lenniük. Ehhez elengedhetetlen a *szakmai tudás*, alapos *elméleti pedagógiai felkészültség*, a *szakirodalom* – könyvek, „kötelező” jegyzetek, pedagógiai szaklapok – *rendszeres olvasása* éppen úgy, mint az *iskolák világának ismerete* (nem pusztán empirikus vizsgálata!). És amit korábban is megtapasztaltam: szükséges hozzá a *hallgató és tanára együttműködése*. Nem biztos, hogy szerencsés az, ha a hallgató pusztán a maga feje után megy, ha azt gondolja, mindent csak neki kell megoldania, s tanára csak egyfajta kötelező „nyűg”. Az oktató fő felelőssége az *orientálás*on, a megfelelő felkészítésen van. Ebbe beletartozónak vélem azt is, hogy tanítványát esetleg egy másik szekcióba történő benevezésre beszélje rá, amennyiben úgy látja, témája – a hosszú munka eredményeként – esetleg már nem is annyira pedagógiai, mint inkább például közművelődési, könyvtartudományi, pszichológiai, illetve szakmódszertani, tantárgypedagógiai (esetleg más tudományági) jellegűt.

Amennyiben a felkészítő tanároknak megvan az, hogy kitűnő felkészültségűek, emberségesek, problémaérzékenyek stb., ami mellett alázatosak, szerények, és ezt a szemléletet képesek átadni; ha nem bánják, hogy tanítványaik esetleg „többre” viszik náluk, akkor a TDK-munka nem csupán egy eseti siker lesz, hanem annak pozitív hozadéka valószínűleg életre szólóan érvényesülni fog. Persze nagyon nehéz megtalálni azt az optimális egyensúlyt, hogy míg tanáraik folyamatosan és sokat dolgoznak hallgatóikkal, ne „telepedjenek” rájuk. A szakmában, sokfelé az

országban egyesek irigylésre méltóan tudják összhangba hozni az egyéni (hallgatói) teljesítményt a saját fejlesztő, irányító tevékenységükkel. Az alap, amire építkeznek, a hallgatók széles spektrumú, tanulmányaik során szerzett műveltsége és tudása.

Egy-két olyan dolgot emelek ki, amelyre a jövőben esetleg jobban oda lehetne figyelni. A dolgozatok szóbeli bemutatásánál azt tapasztaljuk, hogy *a PowerPoint-os prezentáció produkálása szinte már-már alapkövetelmény*, ugyanakkor a hallgatók *gyakran funkciótlanul, feleslegesen alkalmazzák*. Ha viszont hiányzik, a hallgató – dolgozata minőségétől és szóbeli teljesítményétől függetlenül – úgy érezheti, „nem értékeli” az eredetiségét, hogy ti. nem követte az aktuális divatot. A jövőben esetleg át lehetne gondolni, milyen legyen az „elvárt” prezentáció, mert e téren úgy érzem – vagy ez csak az én problémám lenne? – sok a bizonytalanság.

Egyes intézményeken belül félok, hogy – különösen a mai rossz anyagi körülmények és bizonytalanságok közepette, s ha viszonylag nagyszámú volt a küldöttség – a „kudarc” (helyezetlenség) könnyen vezethet elkeseredettséghez, s a TDK-munka hatékonyabbá tétele helyett annak teljes leállásához. Ez a veszély fokozódik, ha maguk a részt vevő hallgatók csalódnak. A látszólagos „sikertelenségnek” még a legigazságosabb pontozás mellett is számos oka lehet a felkészülés-felkészítéssel kezdve a pillanatnyi diszponáltságig.

Vajon miképpen lehetne elősegíteni, hogy minden résztvevő „győztesnek” érezhesse magát, ugyanakkor megmaradjon a helyezések és különdíjak értéke is? Esetleg szóbeli „intervencióval”, több célzott dicsérettel? Minden résztvevőnek csak a díjkiosztáson átadandó – és így értelemszerűen „végtelenül” elhúzódó – elismerő oklevéllel?

Mindannyiunk sikere lenne, ha a TDK-zó hallgatók publikálásra alkalmas, jó színvonalú dolgozatokat írnának. Hogyan lehetne előmozdítani a sikerességet? Lehetséges, hogy meg kellene nevezni azokat az alpműveket, amelyeket tanárképzésünk és tanítóképzésünk oly szelektíven használ? El tudom képzelni – és talán még forrást is lehetne hozzá szerezni – egy pedagógiai „TDK-kiskönyv” összeállítását és közreadását, amely eligazítást adhatna a tanároknak és tanítványaiknak.

## SZAKMAI TANÁCSKOZÁS SZUHAKÁLLÓBAN

SUGA LÁSZLÓNÉ

Szuhakállói Általános Iskola, tanítónő

A Magyar Pedagógiai Társaság Borsod Műhely Szakosztálya és a Szuhakállói Általános Iskola szervezésében szakmai tanácskozásra került sor.

Napjainkban egyre inkább fokozódik a minőségi oktatásra való törekvés igénye, az érzelmeken alapuló nevelésnek egyre kiemeltebb hangsúlyt kell kapnia. Olyan iskolára van szükség, ahol változatos módszerekkel sikerül a gyerekek érdeklődését felkelteni, aktivitásukat fokozni, s a későbbi betöltendő szerepvállalásra felkészíteni.

„Szemléletváltás.” Ez a szó nagyon gyakran elhangzik pedagógus berkekben. Az iskolánkban megtartott bemutató órák ennek szellemében, drámapedagógiai és differenciálási lehetőségek, módszerek, bemutatását célozták meg első osztályos magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében.

A szakmai nap során kiemelten foglalkoztunk az első osztályosokkal, hiszen mindannyian tudjuk, hogy a gyerekek iskolai előrehaladását, illetve hosszú távú lehetőségeit, nagyban befolyásolják az iskola első éveinek sikerei és sikertelenségei. Az első években a gyermekek új élethelyzetbe és elvárások elé kerülnek. Az új felnőtt és gyermekközösség gyakran szorongást és teljesítménygátlást okozhat. Az ebből adódó kommunikációs problémák megnehezítik a gyerekek számára a beilleszkedést, az önkifejezést, ezért fontos az, hogy megteremtjük azokat a lehetőségeket, amelyek a kudarcok prevencióját célozzák.

A foglalkozáson a frontális óravezetés keveredett a kooperatív tanulási technikákkal. Gyakorlati példákkal szerettem volna igazolni, hogy a differenciált óravezetés eredményesen működhet már első osztályban is. A kooperatív tanulás pedig egyenlő részvételt biztosít, hiszen a gyengébb teljesítményű diák is érhet el jó eredményt. A tanulók egymást segítve dolgoznak a csoportokban, de nem egymás helyett végzik el a feladatokat.

Úgy gondolom, hogy már alsó tagozatban is hangsúlyt kell fektetnünk, a hatékony és gazdaságos tanulási eljárásokra és a tanulási technikákra. Fejlesztünk kell a tanuláshoz szükséges képességeket, amely eredményessége a következetes igényességgel vezetett tanítási órákon alapszik. Ez az igényesség a tartalmi kérdések mellett a feldolgozás módjára is vonatkozik. Az a mód, ahogy a tanító a lényegre kiemeli éppen olyan fontos, mint maga a lényeg.

Összegzésként *Fábosné Zách Enikő* gondolatait szeretném idézni: „Alsó tagozaton nem az a legfontosabb dolgunk, hogy feladjunk, számon kérjünk, felmérjünk, osztályozzunk, aláhúzzuk pirossal, amit nem tudnak, hanem hogy: érdeklődést, csodálkozást ébresszünk; sok-sok ablakot nyissunk a világra; megerősítsük azt, amit TUDNAK; RENDET tegyünk az ismeretek között; ébren tartsuk a kíváncsiságot, a TANULÁSI KEDVET, hiszen megtartása egy életre szól. Ehhez persze nekünk szenvedély kell és sok-sok türelem. SZENVEDÉLY – mindig új feladatokat keresve, hogy elszürkülés helyett megmaradjon a munka öröme. TÜRELEM – nem csak a „jók”-hoz szólni, kívárni, nemcsak tanítani, hanem MEGTANÍTANI.” (Fábosné Zách Enikő: *Te is szeretsz tanítani?* 1977. 276. o.)

## ENGLISH SUMMARY

**SIMON, K.**

FACTORS EFFECTING THE LEARNING MOTIVATION OF TEACHER TRAINEES

The paper describes the motivation problems of teacher trainees based on the results of a questionnaire. The author analyses the motivation problems behind the trainees' indifference in relation to their studies, their tendencies to procrastinate. She explains the factors effecting motivation such as career motivation, personal educational history, learning style and orientation, motivation to perform and exam results. She also describes so far less well-researched variables and problems.

**GÁSPÁR, M. – HOLECZ, A.**

SOCIALIZATION INTO THE JOB AND PERSONALITY TRAITS IN TERMS OF THE TEACHING PROFESSION

One of the presuppositions of our research, is personality traits of pedagogical professionals show certain differences compared with other professionals. Our research partly aimed to find these differences and to find out whether these differences are present when choosing the profession or they become dominant during the professional socialization.

Results and main consequences:

- personality characteristics when choosing a profession not when doing a job
- teachers are more vulnerable mentally (more reward-dependent, emotionally unstable, anxious, less open, energetic, certain, lower self-evaluation)

**H. EKLER, J.**

NEW CHALLENGES IN PE TEACHER TRAINING – AN EMPIRICAL STUDY

Besides continually updating the curriculum of teacher training, there is a strong need to update the pedagogical content at the same time. The new two-level system of regulations (central and local planning), as well as the changes in the curriculum, require PE teachers to demonstrate new types of professional competence. In order to be able to recognise what new skills are required, we have conducted an in-depth investigation looking at the public education in one of our counties, County Vas. The findings indicate that teacher training is to enable experts in physical education to promote interests, to foster values and to control the changes in the content and form of physical education and sport in schools.

**TRENCSENÝI, L.**

THE CONTROVERSIES OF TEACHER EDUCATION

Following the discussion of questions concerning the structure of teacher training, now it is time to address the issues of content as well. This paper aims to contribute to this exchange of ideas as it discusses the content- and methodology-related paradoxes of the current form of teacher training and tries to find more efficient training methods.

**ERŐS L. – KISS, J. – VÖLGYI SEBIK, J.**

A NEW PROFESSIONAL IN TEACHER EDUCATION – THE HEALTH TEACHER

At the Department of Health Sciences, Faculty of Physical Education and Art at Berzsényi Dániel College, Health science teacher training started for regular and correspondence students in 2002–2003 academic year.

The training does not have traditions going back to several decades, therefore we should proceed step by step working out the content of the curriculum, the theoretical and practical training and measuring its effectiveness. In the following the authors describe the findings of ongoing research concerning the expectations of trainees and the content areas and methods that they use to prepare their students for their chosen profession.

**BERLINER, D. C.**

DESCRIBING THE BEHAVIOUR AND DOCUMENTING THE ACCOMPLISHMENTS OF EXPERT TEACHERS.

Propositions about the nature of expertise, in general, and expertise in pedagogy, in particular, are discussed. The time needed to develop expertise in teaching, and the highly contextual nature of teachers' knowledge are also discussed. Four theories of teacher development are presented, with special attention paid to the heuristic value of the theory of Dreyfus and Dreyfus (1986). Examples from the pedagogical literature are used to illustrate this theory. The recent research establishing causal relationships between those identified as experts in teaching and their students' academic achievement is also presented. This research allows those who study expertise in teaching to have a more objective measure for identifying and studying expert pedagogues.

**NIEMI, H. – JAKKU-SIHVONEN, R.**

IN THE FRONT OF THE BOLOGNA PROCESS – THIRTY YEARS OF RESEARCH-BASED TEACHER EDUCATION IN FINLAND

Teacher education in Finland will move to a two-tier degree system on 1 August 2005. The combination of a three-year Bachelor's degree and a two-year Master's



degree in appropriate subjects will qualify teachers to teach in primary and secondary schools. The groundwork for Finnish academic teacher education was laid in the late 1970's. Since then, typical features of teacher education in Finland have been a research-based orientation, continuous national and international evaluations, and the requirement that regardless of specialisation or future assignment, all teachers must complete a basic core curriculum. Teacher education has proven to be a very attractive option for talented students. The Bologna process is seen more as a phase of a joint national analysis and evaluation of the teacher education curriculum than as a fundamental structural change. Many national networks and projects have worked together to develop and implement the new degrees programmes in Finland.



**CONTENTS****ESSAYS**

- 9 Simon, K.: Factors effecting the learning motivation of teacher trainees  
23 Gáspár, M. – Holecz, A.: Socialization into the job and personality traits in terms of the teaching profession  
41 H. Ekler, J.: New challenges in PE teacher training – an empirical study

**DEBATE**

- 55 Trencsényi, L.: The controversies of teacher education

**WORKSHOP**

- 61 Erős L. – Kiss, J. – Völgyi Sebik, J.: A new professional in teacher education – the health teacher

**INTERNATIONAL**

- 71 Berliner, D. C.: Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers  
93 Niemi, H. – Jakku-Sihvonen, R.: In the front of the Bologna process – Thirty years of research-based teacher education in Finland

**REVIEWS**

- 115 Gordon Györi, J.: In the renewed workshop of literature teaching: changes in the role of the literature teacher  
125 Nyíri, M.: The terminology of Russian historical sources  
129 Pfister, É.: The family: fate or opportunity?

**NEWS**

- 135 Dúll, A.: In memoriam Illés Sándor: Guarding the spirit of the founder  
139 Barki, K.: A Coursebook Centre in the service of teacher education  
141 Karlovitz, J. T.: National Assembly of Student Scientists of pedagogy in Győr  
143 Suga, L.: Professional meeting in Szuhakálló





ISSN: 0133-2570

Kiadja az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Felelős kiadó: dr. Hunyady György dékán  
Tördelte: Türr Tamás  
Készült az Argumentum Kiadó nyomdaüzemében

# 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, pályázatokot, 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.

## 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.

A kézirat automatikus *stílusbeállítás nélkül készüljön*, a szöveg formázását a szerkesztőség végzi.

### *A tanulmányok, cikkek beküldése*

Az elkészült munkákat egy példányban kinyomtatva, ezenkívül lemezen vagy elektronikus úton kell beküldeni a szerkesztőség címére:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége, Hegedűs Judit, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.; [pedkepzes@freemail.hu](mailto:pedkepzes@freemail.hu)

## TARTALOM

### TANULMÁNYOK

- 9 Simon Katalin: Tanár szakos főiskolai hallgatók tanulási motívumait befolyásoló tényezők
- 23 Gáspár Mihály – Holecz Anita: Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából
- 41 H. Ekler Judit: Új kihívások a testnevelő tanár- és tanítóképzésben – egy empirikus vizsgálat tanulságai

### ESZMECSERE

- 55 Trencsényi László: A pedagógusképzés paradoxonjai

### MŰHELY

- 61 Erős Livia – Kiss Judit – Völgyiné Sebik Judit: Új hivatás a tanárképzésben – az egészségügyi tanár

### KÜLFÖLD

- 71 Berliner, David C.: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása
- 93 Niemi, Hannele – Jakku-Sihvonen, Ritva: Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban

### SZEMLE

- 115 Gordon Györi János: Az irodalomtanítás megújuló műhelyében – Szerepváltás az irodalomtanári munkában
- 125 Nyíri Márta: Az orosz történelmi források terminológiája
- 129 Pfister Éva: A család: sors vagy lehetőség?

### HÍREK

- 135 Düll Andrea: Illyés Sándor Emléknepok: A Tanszékalapító szemléletének és szellemiségének megőrzésére
- 139 Barki Katalin: Tankönyvcentrum a pedagógusképzés szolgálatában
- 141 Karlovitz János Tibor: Pedagógia OTDK Győrben
- 143 Suga Lászlóné: Szakmai tanácskozás Szuhakállóban