

## MENTOROK A TANÁRKÉPZÉS RENDSZERÉBEN: VÉGZETTSÉG, JUTTATÁSOK

**RÉVÉSZ JUDIT**

a Tempus az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának  
tanársegédje  
balogrevesz@t-online.hu

---

*2009 tavaszán a Tanárképzők Szövetségének támogatásával a szerző kutatást végzett, amelynek célja az volt, hogy felmérje a magyarországi mentorok helyzetét, munkakörülményeit, a pedagógusképző intézményekkel fenntartott munkakapcsolatuk jellegét, megismerje a véleményüket a munkájukról, a jelöltekről, és a tanárképzésben bekövetkező változásokról. A dolgozatban mentornak tekintettünk mindenkit, aki tanárjelölteket támogat a tanítási gyakorlatuk során. Ez a tanulmány egy hosszabb dolgozat azon része, amely a mentorok demográfiai jellemzőivel, képzettségükkel és juttatásaikkal valamint a munkakörülményeik javítására vonatkozó elképzeléseikkel foglalkozik.*

---

### Bevezetés

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény, majd az erre épülő 15/2006-os OM rendelet megváltoztatta Magyarországon a tanárképzést, többek között annak gyakorlati komponenseit is. A változás röviden úgy írható le, hogy az eddig megszokott, kb. 15 tanított órát tartalmazó, gyakorlóiskolában eltöltött tanítási gyakorlat mellett megjelenik egy teljes féléves, nem feltétlenül gyakorlóiskolában, hanem külső gyakorlólhelyen eltöltendő gyakorlati félév mentori<sup>1</sup> támogatással. Bár napjainkban felerősödtek a viták a tanárképzés bolognai rendszerű átalakításáról, a hosszú, nem gyakorlóiskolában eltöltendő gyakorlati idő és a mentori támogatás változatlanul széles körű szakmai támogatást élvez (l. *Csermely et al.*, 2010).

Az európai és észak-amerikai tanárképzési rendszerek közös jellemzője, hogy az utóbbi évtizedekben megnőtt a képzési idő, a tanárképzés átalakulási folyamatában növekedett az iskolai gyakorlat aránya és jelentősége, erősödött az iskolák és az ott dolgozó kollégák szerepe a szakmai szocializációs folyamatban. A fent leírt tendenciáknak egyenes következménye, hogy a szakmai szocializációt az iskolákban támogató kollégák szerepe, kiválasztása, képzése, az őket körülvevő kommu-

---

<sup>1</sup> A tanulmányban *mentornak* nevezzük mindazokat a gyakorlatvezető tanárokat, akik tanárjelölteket támogatnak a tanítási gyakorlatuk folyamán, függetlenül attól, hogy gyakorlóiskolában vagy külső gyakorlólhelyen végzik a tevékenységüket.

nikációs rendszerek a 80-as évektől a vizsgáldás előterébe kerültek (*Warren Little, 1990; Hobson et al., 2008*).

2009 tavaszán a Tanárképzők Szövetségének támogatásával a szerző kutatást végzett, amelynek célja az volt, hogy felmérje a magyarországi mentorok helyzetét, munkakörülményeit, a pedagógusképző intézményekkel fenntartott munkakapcsolatuk jellegét, megismerje véleményüket a munkájukról, a jelöltekről és a tanárképzésben bekövetkező változásokról. Ez a tanulmány egy hosszabb dolgozat azon része, amely a mentorok demográfiai jellemzőivel, képzettségükkel és juttatásaikkal foglalkozik. A következő kérdésekre keresi a választ:

- Milyen a férfiak és nők aránya a mentorok között?
- Milyen végzettséggel rendelkeznek a mentorok?
- Mit gondolnak a mentorok a mentorképzésről?
- Hogyan történik a mentorok kiválasztása?
- Milyenek a mentorok munkakörülményei, milyen juttatásokban részesülnek?

## A kutatásról

Az adatgyűjtés 2008 tavaszán kezdődött. Nyolc interjú készült gyakorlóiskolai vezetőtanárokkal és külsőiskolai mentorokkal egyaránt. Az interjúalanyok között három férfi és öt nő volt, hárman gyakorlóiskolában, öten külső gyakorlólhelyen dolgoznak. Kettő magyarból, illetve angolból fogadnak tanárjelölteket, a többiek egy tantárgyból (biológiából, kémiából, matematikából és olaszból). Hárman végeztek mentori munkára felkészítő képzést, öten nem.

Az interjúk alapján a szerző kérdőívet<sup>2</sup> állított össze és 2009 februárja és áprilisa között 245 kérdőívet gyűjtött be azoktól, akik tanárjelölteket támogatnak a tanítási gyakorlatukon és egyben a 10–19 éves korosztályt tanítják. A kérdőívet kitöltő mentorok 26 különböző pedagógusképző intézménynek dolgoznak és 40 különböző tantárgyat tanítanak. A válaszolók 42 százaléka dolgozik gyakorlóiskolában, 58 százaléka pedig külső gyakorlólhelyen. A mintában a férfiak és a nők aránya 20,5 és 79,5 százalék. Az átlagos életkor 47 év. A mentorok által fogadott jelöltek száma félévenként átlagosan 4,2, a leggyakoribb érték 2 (18%).

A kutatás célja az állapotfeltárás, az általunk vizsgált szakmai csoport jobb megismerése volt. *Általánosságban azt feltételeztük*, hogy itt is, mint az oktatás bármely más metszetében visszaköszön a tanári szakma félprofesszionális jellege, az általánosan elfogadott standardizált eljárások hiánya, a juttatások szűkössége. A kérdőív eredményeinek feldolgozásánál az SPSS statisztikai programot használtuk, kereszttáblákat, a kétmintás t-próbát és a Spearman összefüggés-vizsgálatot.

---

<sup>2</sup> A teljes kérdőív elektronikus változata megtekinthető a következő címen: <http://mentor.amorf.net/public/>

## A kutatás szóhasználata

Mind a jogi szabályozásban, mind a szakmai szóhasználatban fellelhető egyfajta terminológiai bizonytalanság: mentorokról, szakvezetőkről, tereptanárokról (Péchy, 2004), vezetőtanárokról, valamint gyakorlóiskolákról, külső gyakorlóléhelyekről, bázisiskolákról beszélünk, sokszor nehezen követhető módon.

Vezetőtanárnak a törvény azt nevezi, aki a tanárjelöltek gyakorlati képzésének a feladatát is ellátja, általában gyakorlóiskolában dolgozik vezetőtanári kinevezéssel. Az iskola fenntartója, gyakorlóiskola esetén, a képzőintézmény, ritkábban a helyi önkormányzat. Munkakörülményeit a közoktatási törvény szabályozza, kötelező óraszámja meglehetősen alacsony, az átlagos óraszám fele. Ezt kiegészítheti egy vezetőtanári pótlék, aminek az összege általában elég jelentéktelen, havi pár ezer forint.

Bár bizonyos képzési helyszíneken mindig is dolgoztak külsőiskolai mentorok, ők a felsőoktatás expanziójával párhuzamosan még nagyobb számban jelentek meg. Ezek a kollégák egy más konstrukcióban végzik ugyanazt a feladatot. Ritkán előfordul, hogy órakedvezményt kapnak, ez az önkormányzat nagyvonalúságán múlik. Általában azonban a képzőintézménnyel közvetlenül szerződnek, és a mentori feladatok ellátásáért pénzt kapnak. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a gyakorlóiskolákban is végeznek mentori tevékenységet olyan kollégák, akiknek nincs vezetőtanári kinevezésük. A mi mintánkban a gyakorlóiskolai kollégák közül 15 százalékának 22 óra vagy magasabb a heti kötelező óraszám.

Vizsgálatunkban gyakorlóiskolai és külsőiskolai mentorokkal foglalkozunk. Külsőiskolai mentornak tekintünk mindenkit, aki nem gyakorlóiskolában végzi a tevékenységét. Mint fentebb említettük, a válaszolók 42 százaléka dolgozik gyakorlóiskolában, 58 százaléka pedig külső gyakorlóléhelyen. Országos adatok nem állnak rendelkezésünkre, jelenleg nem létezik a mentorokról országos nyilvántartás, bár létrehozása szerepel a javaslatok között (Bácsi *et al.*, 2009). A velünk együttműködő pedagógusképző intézményektől sikerült adatokat beszerezni (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A gyakorlóiskolai és külsőiskolai mentorok száma és aránya

	Mentorok száma	
	Gyakorlóiskola	Külső gyakorlóléhely
Eötvös Loránd Tudományegyetem	142 (26%)	330 (74%)
Nyugat-Magyarországi Egyetem	65 (72%)	25 (28%)
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	23 (18%)	103 (82%)
Pécsi Tudományegyetem	45 (57%)	33 (43%)
Pannon Egyetem	0	87 (100%)
Budapesti Műszaki Főiskola	6 (34%)	12 (66%)
Corvinus Egyetem	10 (39%)	16 (61%)
Budapesti Gazdasági Főiskola	0	16 (100%)

A fenti arányok rendkívül változatos képet mutatnak, mindenesetre valószínűsíthető, hogy a külsőiskolai mentor a gyakorlóiskolai vezetőtanár mellett általánosan elterjedt szereplője a tanárképzésnek. Vizsgálatunkban igyekszünk ezt a két alcsoportot összehasonlítani, hiszen az új tanárképzési elképzelésekben mindkét csoport szerepet kap, és várható, hogy növekszik a külsőiskolai kollégák szerepe. Mindkét csoportot mentornak nevezzük, két okból. 1. A tevékenységük azonos jellegű, a szükséges tudás és készségelemek azonosak. 2. Szakma-szociológiai szempontból pozíciójuk oktatási középvezető jellegű (vagy az lehetne).

## A vizsgálat eredményei

### *A nő és a férfi arány*

A munkaszociológia világában köztudomású, hogy a nemek szerinti megoszlás összefügg a pálya presztízsével, a szakma munkaerőpiacon elfoglalt helyzetével, az elérhető jövedelmekkel: a nők aránya negatívan korrelál a fenti a mutatókkal. A tanári professzióval foglalkozó irodalom is nagy hangsúlyt fektet a női munkavállalók sajátosságaira, és szoros összefüggést lát a női munkavállalók magas aránya és a tanári szakma félprofesszionális jellege között (*Simpson és Simpson, 1969; Lortie, 1975; Freidson, 2001*). A férfi munkavállalók nagy száma pozitívan korrelál az elfoglalt pozíció presztízserkével és díjazásával.

Azt feltételeztük, hogy a mintánkban a nő és a férfi arány tükrözni fogja az ezt a korosztályt tanítók általános férfi és nő arányát (29, illetve 71%)<sup>3</sup>, azaz a férfiak aránya nem lesz jelentősen magasabb, mint országosan. Azt feltételeztük, hogy a mentorságot nem tekintik igazán karriernek a kollégák a juttatások alacsony szintje és hierarchiában elfoglalt definiálatlan helyzete miatt. Ez szemben áll például a közoktatási vezetők (iskolaigazgatók, igazgatóhelyettesek) nemek szerinti megoszlásával, ahol a férfiak aránya magasabb, mint az oktatási intézményekben általában. A középiskolákban a vezetők 48 százaléka férfi, 52 százaléka nő. A mi mintánkba is bekerültek oktatási vezetők (23 fő), az ő nemek szerinti megoszlásuk körülbelül megfelel az országos aránynak, 45 százaléka férfi és 55 százaléka nő.

A mi teljes mintánkban a férfiak és a nők aránya: 20,5 és 79,5 százalék. Ahogy fent jeleztük, a 10–19 éveseket tanítók körében országosan ez az arány 29, illetve 71 százalék. Ez az adat némileg meglepő, inkább az ellenkező irányban vártunk kismértékű eltérést.

Megnéztük a nemek arányát a gyakorlóiskolák és külső gyakorlóléhelyek vonatkozásában. Azt gondoltuk, hogy a gyakorlóiskola több szempontból is vonzó munkahely a szakmán belül, a csökkentett kötelező óraszám, a jó hírnév, a képzőintézmény szakmai közelsége és az ebből adódó többlet lehetőségek miatt. Az OKM

<sup>3</sup> Az országos adatok az OKM Statisztikai Osztályától, név szerint *Könyvesi Tibortól* származnak.

közlése szerint a gyakorló középiskolákban tanítók között (vezetőtanárok és nem vezetőtanárok együttesen) a férfi és a nő arány országosan a következőképpen alakult 2008/2009-es tanévben, fő munkaviszonyú pedagógusok esetében: gimnáziumokban 71 százalék nő, szakközépiskolákban 67 százalék. Ha csak a felsőoktatási intézmények gyakorlóiskoláit vesszük figyelembe, akkor az arány a gimnáziumokban 68 százalék nő, szakközépiskolákban 62 százalék. A válaszadóinkból kiindulva, a mentorok között ebben a bontásban is több a nő, mint azt a populáció összetétele alapján várnánk. A gyakorlóiskolákban valamivel több férfi mentor töltötte ki a kérdőívet (23%), mint a külső gyakorlólhelyeken (18%), ez azonban még mindig alacsonyabb, mint az országos arány (29%).

Összefoglalva: a nemek aránya alapján feltételezhetjük, hogy a mentorságot nem tekintik a kollégák karriernek, sőt, a válaszadók közül még kevesebb férfit vonzott, mint várható lett volna az országos adatok fényében.

### *A mentorok végzettsége*

Köztudomású, hogy a hagyományos professziók esetében, mint például az orvoslás, a szakmán belüli speciális tevékenységek újabb képzettséghez, általában szakvizsgához kötöttek, de igaz ez a pszichológus szakmára is, pedig fiatalabb hivatás, mint a tanárság. A szakvizsgára előkészítő képzés megkezdése általában szakmai gyakorlathoz kötött, jogászok esetében ez például három év.

Vizsgálatunkat 2009 tavaszán végeztük. A 277/1997. (XII. 22.) számú Kormányrendelet szerint „(5) 2010. január 1-jétől kezdődően közoktatási intézmény vezetésére, 2015. január 1-jétől kezdődően pedig vezető tanári (gyakorlatvezető, óvónői, tanítói) feladat ellátására új megbízást az kaphat, aki rendelkezik pedagógus-szakvizsgával.” Ugyanez a rendelet a szakvizsga mellett a tudományos fokozatot is elfogadja és a 13. paragrafusban három év szakmai gyakorlatot ír elő a szakvizsgára előkészítő képzés megkezdéséhez. Míg az iskolaigazgatók esetében újbóli kinevezés esetére közoktatási vezetői képesítést követel meg, a mentorok számára a szakvizsgára előkészítő képzés tartalmára vonatkozóan nem rendelkezik. A 41/1999-es miniszteri rendelet a szakvizsgára előkészítő képzésekről szólván a szabadon választható tanulmányi területek között a következőket jelölte meg: mérési és értékelési, szaktanácsadói, vizsgaelnöki vagy szakértői feladatok, illetve a Ktv. 95/A. §-a (2) bekezdése szerinti minőségbiztosítási feladatok ellátására is folyhat felkészítés. Ezek között tehát a vezetőtanári feladatokra való felkészítés nem szerepelt.

2004-ben létesült egy gyakorlatvezető tanári szakirányú továbbképzés, ami azonban mindössze két évig élt, mert a 2005-ös felsőoktatási törvény törölte az összes szakirányú továbbképzési szakról szóló rendeletet, azóta intézményi hatáskörben adható ki ilyen speciális szakképzettséget igazoló oklevél. 2006-ban azután a 10/2006-os OKM rendelet 2. számú mellékletében „a tanári mesterszak szakmai

gyakorlatának vezetéséhez szükséges gyakorlatvezető mentori ismereteket” is felsorolta a szakvizsgára előkészítő képzések választható ismeretkörei között (Soósné, 2009).

Amint a fentiekből is látható, a jogi szabályozás viszonylag új keletű és bizonytalanságokat mutat: szakadékokat találunk a törvényben előírt szükséges képesítés és a mentori feladat sajátosságai között (F. Péchy, 2004). Külön vizsgáltuk tehát, hogy a mentorok milyen arányban rendelkeztek a törvényben előírt végzettséggel (bármilyen szakvizsga vagy doktori fokozat), és milyen arányban végeztek kifejezetten a mentori feladatokra felkészítő képzést (vezetőtanári szakvizsga vagy mentorképző tanfolyam). Azt találtuk, hogy tízen rendelkeznek doktori fokozattal (4,2%), 86 fő (36%) rendelkezett szakvizsgával (15,4% vezetőtanári szakvizsgával, 20,4% egyéb szakvizsgával). Voltak olyan mentorok, akik doktori fokozatot és szakvizsgát is szereztek, tehát *2009 tavaszán a válaszoló mentoroknak mindössze 38,3 százaléka rendelkezett a törvényben előírt képesítéssel.*

A válaszoló mentorok 34 százaléka (83 fő) végzett kifejezetten a mentori feladatokra felkészítő képzést akár szakvizsgás, akár tanfolyami keretben. Ha megnézzük ezt az adatot a vizsgálaton belüli alcsoportok szempontjából, azt találjuk, hogy külső gyakorlólhely vagy gyakorlóiskola szempontjából nincs különbség a mentorképzés elvégzésében. Jelentős eltérést az angol és német nyelvtanárok és a többiek között találunk ( $p=0,000$ ). A mentorképzést végzetek 74 százaléka közülük kerül ki, míg a mintán belüli arányuk 39 százalék. Ők magyarázzák a humán tárgyakat tanítók előnyét is. Ha őket kivesszük az elemzésből, a szignifikáns összefüggés megszűnik ( $p=0,568$ ). A jelenség magyarázata, hogy a 90-es évek elején nemzetközi együttműködések keretében országszerte beindultak az angol és német hároméves tanárképző programok. Ezek a programok kivételes anyagi lehetőségekkel bírtak, sokszor szorosan együttműködtek a célnyelvi ország szakembereivel, így olyan fejlesztési lehetőségeket valósíthattak meg, amelyek akkoriban gyakran még a célnyelvi országokban sem voltak általánosan elterjedtek. Az egyik ilyen fejlesztés maga a mentorképzés volt, amelynek kurzusai azután egymás után indultak be az ELTE-n, Nyíregyházán, Veszprémben, Szegeden és a hároméves programok egyéb helyszínein.

#### *Mentorképzések*

Mint az imént említettük, 83 fő végzett mentori feladatokra felkészítő képzést, akár szakvizsgás, akár tanfolyami keretben. A mentorképzések időtartama rendkívüli változatosságot mutat: a legrövidebb 15 órás, a leghosszabb 400 órás. Ez utóbbiban benne foglaltatik az egész szakvizsgára előkészítő képzés, aminek csak egy része foglalkozott a mentori munka sajátos feladataival. A mentorképzés átlagos hossza 150 óra, a leggyakoribb hosszúság 120 óra (45%). A rendkívül nagy szórás arra utal, hogy nincs megegyezés arra vonatkozóan, hogy egy mentornak milyen jellegű szakmai felkészülésre van szüksége.

A mentorképzést végzettek *általában elégedettek voltak a képzéssel*, ötfokú skálán átlagosan 4,53-ra értékelték. Az általuk adott minősítés és a szöveges indoklás megmutatja, hogy mi fontos a mentorok számára egy ilyen képzésben. 59 fő osztotta meg a képzéssel kapcsolatos gondolatait. A válaszaikból kiderült, hogy nagyra értékelték, ha a képzés gyakorlatias volt és nehezményezték, ha sok volt a számukra használhatatlan elméleti ismeret.

Az egyik elégedetlen mentor (kettést adott a képzésére) így fogalmazott: „Az előadások túl elméletiek voltak, semmi kézzelfogható segítséget nem kaptunk.” Egy másik szerint, aki közepesen értékelt a képzését, „sok felesleges és nem felhasználható információ halmazt kellett bemagolni.” A következő két idézet olyanoktól származik, akik négyesre értékelték a képzésüket: „Több órát szerettem volna kapni szakmódszertanból.” „A képzés gyakorlati részét nagyon hasznosnak találtam. Az elméleti részben sok olyan anyagot dolgoztunk fel, amely a mindennapi munkában használhatatlan.” Akik elégedettek voltak, azok a képzésük erőseit a tanfolyamok hasznosságában, gyakorlatiasságában látták. Nagyra értékelték a kapcsolatot a többi résztvevővel, a képzőintézménnyel és a trénerekkel, akiket mintaként neveztek meg. A képzés leggyakrabban említett hozadéka a képzőintézmény jelöltekkel szembeni elvárásainak megismerése és a szakmai standardok harmonizálása volt: „Megismerhettük, mit tanítanak és mit várnak el a hallgatóktól, így teljesen világos lett mindannyiunk számára, hogy milyen elméletet kell gyakorlatban megmutatnunk.” A 83 mentorképzést végzett mentor közül 92 százalék (76 fő) a képzőintézmény szervezésében végezte a tanfolyamot, ami örvendetes arány. Az a tény, hogy tanár-továbbképzéseket képzőintézményeken kívül is meghirdetnek még önmagában nem mond semmit a képzések színvonaláról, azonban ezek a képzések nem tölthetik be azt a híd funkciót, amit a mentorok a képzésektől várnak.

Akik elégedettek voltak a képzésükkel, azok úgy érezték, hogy alapos visszajelzést kaptak. Sokan említették még a módszertani fejlődést és néhányan a személyiségfejlődést, mint a képzés pozitív következményeit.

A mentorképzés szükségességéről már a képzéssel kapcsolatos véleményekben is kaptunk információt. Az egyik, mentorképzést végzett kolléga így írt: „Teljesen új színben látom a vezetőtanár feladatát, sok gyakorlati fogást elsajátítottam és tanárként is rengeteget tanultam. A mentorkurzus épp annyira fontos a vezetőtanár számára, mint a pedagógiai, pszichológiai képzés a tanároknak.” Azt is meg akaruk tudni, hogy azok, akik nem végeztek mentorképzést, mit gondolnak ennek szükségességéről. A 23. kérdés így hangzott: „Ha nem végzett célzottan a mentori munkára előkészítő tanfolyamot, Ön szerint szükséges-e egy ilyen képzés?” Azért idézzük szó szerint, mert meglepő módon olyanok is véleményt nyilvánítottak ennél a kérdésnél, akik végeztek tanfolyamot. Mind a 27 fő igennel válaszolt, azaz szükségesnek ítélte a mentori munkára felkészítő képzést. A kérdésre összesen 161 fő válaszolt. Ha csak azoknak a válaszait vesszük alapul, akiket kérdeztünk,

akkor 134 érvényes válaszunk marad. Közülük 94 fő válaszolt igennel (70%). A mentorképzés szükségességének megítélése nem függött attól, hogy a mentor gyakorlóiskolában vagy külső gyakorlólhelyen dolgozik. A férfiak közül valamivel többen támogatták a képzés gondolatát, mint a nők közül ( $p=0,041$ ), de sem a tanítási tapasztalattal, sem a mentori tapasztalattal nem függött össze a mentorképzés szükségességének megítélése.

Azok között, akik szükségesnek ítélték a mentorképzést, a leggyakrabban említett indoklás a tanárképzés megismerése és az elvárások egységesítése (28 fő a 121-ből) volt. Említették még, hogy bepillantást nyerhetnek a képzőintézményben folyó képzésbe. Ez annál is fontosabb, mert a mintánkban szereplő mentorok 41 százaléka nem tudta, hogy a tanítási gyakorlatra általuk adott osztályzat része-e az állami vizsga végső minősítésének. Elképzelésük szerint a mentorképzés folyamán tanulhatnának más mentorok tapasztalatából, növekedne a szakmai biztonságérzetük, szervezési és adminisztrációs segítséget kaphatnának. Említették még a szakmai megújulást, a tudatosabb feladatvégzést, a szakmai eszköztár gazdagodását. Szerintük a mentori munka más jellegű tevékenység, mint a középiskolai tanítás.

Akik szerint nem szükséges a mentorképzés (40 fő, 30%), azok úgy gondolják, hogy a saját szakmai közegükben elegendő támogatást kapnak, a képzőintézménnyel fenntartott kapcsolatuk elég intenzív, eredeti képzettségüket és tapasztalatukat elegendőnek érzik, és attól tartanak, hogy a képzés túl elméleti lenne. Néhányan megemlítették még, hogy az iskola mindennapjaiba szocializálják a jelölteket.

#### *A mentorok kiválasztása*

Egy, az Amerikai Egyesült Államokban végzett vizsgálat szerint a mentorprogramok hatékonyságának megítélését alapvetően meghatározta, hogy a programok résztvevői mennyire tekintették hitelesnek a mentorok kiválasztásának folyamatát. (Warren Little, 1990). A legsikeresebb kaliforniai programban a szelekció során a képzőintézmény képviselőinek adatforrásai a következők voltak:

- az iskolaigazgatók véleménye,
- a tanár munkáját értékelő dokumentumok,
- interjú,
- óralátogatások.

A folyamat végén a jelentkezők egyharmadát találták alkalmasnak.

A kiválasztási folyamatban annál is inkább elvárnánk a képzőintézmény részvételét, mert a mentorok a maguk sajátos módján a képzőintézmény munkatársaivá válnak. A mi mintánkban mindössze a válaszolók 40 százalékát látogatták meg a képzőintézménytől, mielőtt felkérték a mentori feladatok ellátására. 34 százalék esetében sem az iskolavezetés, sem a képzőintézmény nem végzett óralátogatást. 14 százalék (34 fő) személyes ismeretség alapján lett mentor. Közülük 18 fő esetében (53%) nem előzte meg a kiválasztást óralátogatás, elég volt a személyes kapcsolat.



A mi mintánkban 11 százalék (26 fő) azoknak az aránya, akik maguk keresték a mentori munka lehetőségét. Közülük tíz fő esetében nem előzte meg óralátogatás a mentori tevékenység megkezdését.

A mentorok szakmai szocializációs ágensek, ezért esetükben különös jelentőséggel bír a szakmai tapasztalat. A szükséges tapasztalat meghatározására többféle referenciát is találhatunk. *Berliner* (2005) egy amerikai vizsgálatban például azt találta, hogy a tanárok diákjaik eredményei alapján hét év után érik el a csúcsmájukat. Magyarországon általában a mentorképzések felvételi követelménye öt év szakmai tapasztalat (például PTE, ELTE, ATAK). A mi vizsgálatunkban is megkérdeztük a mentorokat, hogy *hány év szakmai tapasztalattal rendelkeztek, amikor megkezdték mentori tevékenységüket*. Az átlagos érték 11, a legtöbb 36, a legkevesebb 0 év szakmai tapasztalat volt (1 fő). Összesen 10 százalékuk kevesebb, mint öt év tapasztalattal rendelkezett. A szakmailag tapasztalatlan kollégák beengedése a mentorok közé újabb jele a kiválasztás bizonytalanságának, a tevékenység meghatározatlan státuszának, amit az óralátogatások fent leírt esetlegessége is alátámaszt.

#### *A mentorok juttatásai: pénzbeli juttatások*

A juttatásokkal kapcsolatos kérdést egyfajta szemérmesség övezte. Míg 230 fő válaszolt arra, hogy részesül-e juttatásban, a juttatás mértékét firtató kérdésekre csak 179 fő adott választ. A 100 gyakorlóiskolai kolléga közül 14 számolt be pénzbeli juttatásról (átlag 38 209 Ft), 74 heti órakedvezményről. A külsőiskolai kollégák közül 64-en nyilatkoztak a pénzbeli juttatásaikról, ez átlag 41 434 Ft, és mindössze öten jeleztek órakedvezményt.

A válaszoló mentorok félévenként átlagosan 41 730 Ft nettó jövedelemről számoltak be, a középérték 30 000 Ft. A félévenként fogadott jelöltek száma átlagosan 4,2, de ez az adat magában foglalja a bizonyos helyeken szokásos csoportos gyakorlatot is. A leggyakoribb fogadott jelöltszám félévenként kettő. A fent említett 41 434 Ft nettó jövedelem tehát jelöltenként körülbelül 20 000 Ft nettó jövedelmet takar. Ez egy teljes tanévre számítva 80 000 Ft körüli nettó jövedelmet jelent.

Megkíséreltük ezt az adatot nemzetközi összefüggésben vizsgálni. Az Eurydice dokumentumaiban nem találtunk a mentorok jövedelmére vonatkozó adatokat. *Warren Little* (1990) az Amerikai Egyesült Államok mentorprogramjairól szóló írásában évi 4000 dolláros mentori juttatást említ, ami az ottani tanári éves átlagkeresetnek körülbelül 10 százaléka. A mi válaszolóink esetében a mentori munkáért kapott juttatás mindössze az éves jövedelem 3-4 százaléka. Az amerikai példában a mentorprogram költségvetésének kétharmad része közvetlenül a mentorokhoz került.

#### *A mentorok juttatásai: órakedvezmény*

Mintánkban az átlagos kötelező heti óraszám 17,5. Ebben benne foglaltatik az a 23 fő is, aki iskolai vezetőként kap jelentős órakedvezményt. Az átlagos ténylegesen ta-

nított heti óraszám 20,7. A leggyakoribb értékek 21 és 22. Összesen 86 fő kap órakedvezményt a mentori tevékenységgel összefüggésben. A gyakorlóiskolák esetében ez 81 fő 93-ból, míg öt külsőiskolai kolléga kap órakedvezményt a 135-ből. A gyakorlóiskolák esetében a mentorok kötelező heti óraszámja átlagosan 5,25 órával kevesebb, mint a külső gyakorlólhelyeken. Külső iskolákban dolgozó mentorok közül egyvalaki heti egy órát kap, két fő heti két órát és egy fő heti öt órát. Az ötödik válaszoló nem nyilatkozott az órakedvezmény mértékéről.

Összehasonlítottuk a heti kötelező és ténylegesen tanított órák számát (2. táblázat). Ezek az adatok ritkán esnek egybe, már csak az iskolai órarendkészítés nehezségei miatt is.

2. táblázat: A kötelező és a ténylegesen tanított óraszám

		<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Std. deviation</i>	<i>Std. error mean</i>
Tanított óraszám	Gyakorlóiskola	99	<b>19,12</b>	7,639	,768
	Külső gyakorlólhely	134	<b>21,92</b>	6,497	,561
Kötelező óraszám	Gyakorlóiskola	98	<b>14,46</b>	5,032	,508
	Külső gyakorlólhely	136	<b>19,71</b>	6,114	,524

Mint a 2. táblázatból is látható, a kötelező óraszámok közötti átlagos 5,25 óra különbség, a két iskolatípus között, a ténylegesen tanított órák esetében, a felére csökken (2,8 óra). Mentoraink átlagosan 20,7 heti tanított óra mellett látják el a jelöltekkel kapcsolatos feladataikat, ami az egyik válaszoló szerint körülbelül heti öt óra elfoglaltságot jelent. Feltételezhetjük tehát, hogy a mentorok időszükében érzik magukat.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy *az órakedvezmény hogyan hasznosul* a mentorok szakmai életében. Feltételeztük, hogy a gyakorlóiskolai kollégák közül többen vesznek részt továbbképzéseken, konferenciákon, és többet publikálnak, mint a külső iskolai kollégák. Megvizsgáltuk, hogy a mentorok milyen arányban szereztek magasabb szintű végzettséget (a szakvizsgát vagy a doktori fokozatot értettük ez alatt). Azt találtuk, hogy a gyakorlóiskolai kollégák közül 41 százalék, míg a külsőiskolai kollégák közül 35 százalék szerzett ilyen jellegű újabb diplomát. A mentorképzést végzettek aránya is hasonló: a gyakorlóiskolában dolgozó mentorok 37 százaléka, a külső iskolában dolgozó mentorok 33 százaléka végzett mentori munkára felkészítő képzést, akár szakvizsgás akár tanfolyami keretben. Van tehát különbség a gyakorlóiskolai kollégák javára, de a különbség statisztikailag nem jelentős.

Azt is megkérdeztük, hogy az utóbbi öt évben milyen egyéb szakmai jellegű iskolán kívüli tevékenységeket végeztek a mentorok. Azt találtuk, hogy az összes válaszoló 92 százaléka vett részt továbbképzésen, 27 százalékuk oktatóként. 78 százalék vett részt szakmai konferenciákon, 29 százalék előadóként is szerepelt. A men-

torok 30 százaléka publikált az elmúlt öt évben. Ezen adatok érdekessége, hogy egyik kategóriában sem találtunk szignifikáns különbséget a gyakorlóiskolában és a külső iskolákban dolgozó kollégák között.

A 46. kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy *a jelölt egy-egy megtartott órájára körülbelül hány percnyi közvetlen szóbeli jelölt-mentor kommunikáció esik*. Bár feltételeztük, hogy az adatok némileg idealizáltak, azt gondoltuk, hogy „a fel-felé kerekítés” mértéke azonos a két általunk vizsgált csoportnál. Ebben a tekintetben a gyakorlóiskolában tanító mentorok és a külsőiskolai mentorok között lényeges különbség mutatkozott ( $p=0,000$ ). (Lásd 3. táblázat)

3. táblázat: Az egy megtartott órára eső közvetlen szóbeli jelölt-mentor kommunikáció percekben

		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. deviation</i>	<i>Std. error mean</i>
Hány perc kommunikáció esik a jelölt egy megtartott órájára?	Gyakorlóiskola	95	<b>51,71</b>	32,244	3,308
	Külső gyakorlólóhely	133	<b>37,06</b>	20,873	1,810

Egyértelmű összefüggést találtunk a kötelező óraszám (korrelációs együttható= $-0,184$ ,  $p=0,006$ ) és még inkább a ténylegesen tanított óraszám (korrelációs együttható= $-0,250$ ,  $p=0,000$ ) valamint a jelölttel folytatott szakmai beszélgetés hossza között. Általánosságban elmondhatjuk, hogy minél nagyobb az órakedvezmény, annál több figyelmet kap a jelölt szakmai tevékenysége.

#### *A mentorok a munkakörülményeik javításáról*

Azt is vizsgáltuk, hogy a mentorok szerint milyen feltételekre és változtatásokra lenne szükség munkakörülményeik javításához. A szöveges válaszok egyértelmű tendenciákat mutatnak: a három legfontosabb téma az idő, a pénz és a szakmai kapcsolatok.

26 százalék említette a pénzbeli juttatás növelését. Egyik vélemény: „Jobb anyagi elismerés (mely lehetővé tenné, hogy a délutánok ne magántanítással, hanem mondjuk, szakmai elmélyüléssel teljenek).” Egy másik mentor szerint „megalázó az anyagi dotáció.”

72 százalékuk említette az órakedvezményt. Egy példa: „Az órakedvezményre nagy szükség lenne, mert így sokszor egy-egy hallgatói óra után a saját órára rohannak tovább, és nem is tudjuk rendesen megbeszélni a hallgató örömeit, gondjait, vagy békében készülni a következő órákra.” Mint várható volt, a kétféle azonos munkát végző csoport közötti feszültség megjelenik a válaszokban, mint ahogy már az egyik interjúban is megjelent. „Mivel mentori munkámat heti 22 kötelező

óra mellett végzem, túlzásnak tartom, hogy a kinevezett mentorok ugyanezért a munkáért kétszeresen is „jutalmazva” vannak (állandó órakedvezmény és pótlék), miközben velem megbízási szerződést köt a képző intézmény.”

14 százalék említette a kapcsolat javítását a képzőintézménnyel. Két vélemény: „Ingyenes szakmai továbbképzés (akár egy napos), más iskolákkal esetmegbeszélő napok biztosítása tapasztalatcsere céljából.” „Az egyetemi karok, szaktanárok együttműködése a hallgatókkal (számukra is legyen órakedvezmény), több érdeklődés, figyelem az egyetem részéről.”

Ha megnézzük a válaszokat az iskolatípusok szempontjából, azt találjuk, hogy bár a gyakorlóiskolai mentorok inkább több pénzt szeretnének, a különbség statisztikailag nem szignifikáns. Közülük is sokan megemlítik az órakedvezményt vagy a csökkentett kötelező óraszámot, mint ami megőrzendő vívmány, vagy mint ami mostanában veszélybe került vagy meg is szűnt. A külső iskolai mentorok egyértelműen órakedvezményt szeretnének ( $p=0,008$ ).

A legtanulságosabb adat, hogy az összes válaszoló közül 84 fő (72%) említi az órakedvezményt és csak 31 fő (26%) a pénzt. Ezzel szemben áll, hogy a jelenlegi rendszerben a tanítási gyakorlathoz rendelt források a képzőintézménynél vannak és a képzőintézmény nincs abban a helyzetben, hogy az óraszámokat befolyásolja, különösen igaz ez a külső iskolák esetében, ahol a fenntartó legtöbbször az önkormányzat.

### Összefoglalás és kitekintés

A mentor, mint a tanárképzés szereplője, illetve a mentori tevékenység kevésbé intézményesült, ezt bizonyítja az azonos feladatot végzők munkakörülményei közötti jelentős különbség, a kiválasztás esetlegessége, a végzettség körüli bizonytalanság. Juttatások nem a feladathoz kötődnek, ellenkező esetben a külsőiskolai kollégáknak is jelentős órakedvezményt kellene kapniuk. A kollégák a mentorságot nagy valószínűséggel nem tekintik karriernek, szemben például a közoktatási vezetői feladatokkal.

Az új rendszerben számos előremutató kezdeményezés található. Szegeden előtakarékoskosságot terveznek, hogy az ötödik félévben elegendő pénz maradjon a mentorok díjazására. Az ELTE számításai szerint az egy hallgató féléves gyakorlatához rendelhető összeg szakonként eléri a nettó 100 000 Ft-ot<sup>4</sup>, ami, ha mindkét félévben a mentorok jövedelmét gyarapítaná, akkor közel kerülhetnénk a kívánatosnak tartott évi 10 százalékos jövedelemnövekedéshez. Ez már jelentős vonzerőt jelenthetne a tanárok számára (vö. *Bácsi et al.*, 2009). A féléves gyakorlaton kevésbé valószínű, hogy egy mentor egy jelölnél többet fogadhatna. (Hacsak nem gondolkodunk el a párban tanítás alternatíváján, amire van magyarországi példa, és egyre többet

<sup>4</sup> Az ELTE Pedagógikum Központ, név szerint Salát Magdolna közlése 2010 júniusában.

szerepel a nemzetközi szakirodalomban is (*Barócsiné, 2008; Bullough et al., 2002*). Sajnálatos még az a tény is, hogy ez a kiegészítő jövedelem jobbra csak az őszi félévben állhat a mentorok rendelkezésére. Feltételezhetjük, hogy ha ez az összeg át megy az iskola szűrőjén, akkor jelentős jövedelemnövekedésre nagy valószínűséggel nem lehet számítani.

Látnunk kell, hogy némileg meglepő módon, a mentorok számára a legfontosabb kérdés nem a pénz, hanem a mentori feladatokra fordítható idő. Az a tény, hogy a jelenlegi rendszerben a tanítási gyakorlat az őszi félévben összpontosul, megnehezíti az órakedvezmény kérdésének megoldását is. Az iskolák nem engedhetik meg maguknak, hogy a két félévben egy-egy tanárnak jelentősen eltérő számú órát adjanak.

Ami a mentorok végzettségét illeti, kívánatos lenne a végzettséget is a feladathoz és nem a feladatvégzés helyéhez igazítani. Érdemes lenne a mentorban az iskola életének egyik középvezetőjét látni (*Poór, 2008*), aki tapasztalata és végzettsége folytán egyaránt képes a tanárjelölteket és a kollégákat támogatni szakmai fejlődésükben (l. munkaközösség-vezetői feladatok, gyakornoki időszak alatt kezdő kollégák támogatása), és aki az új, vele azonos szakos kollégák felvételének is gazdája lehetne, aki segíthetné a tapasztalt, de új kollégák intézményi szocializációját is óralátogatásokkal, konzultációkkal. A tervezett képzéseket ennek fényében kellene kialakítani.

Mint láttuk, a mentorok döntő többsége egyetért a speciális felkészítés szükségességével, még azok is, akik jelenleg ilyen képesítés nélkül végzik a munkájukat. Az utóbbiak képzésekkel szembeni elvárásai egybeesnek a végzettek prioritásaival: gyakorlatias, a mentori tevékenységben jól használható képzést várnak, amely egyben lehetőséget biztosít a kommunikációra a kollégákkal, szakmai kapocsként szolgál a képzőintézmény és a mentorok között. Ez utóbbi igény mindenképpen a helyi mentorképzés mellett szól. Kívánatos, hogy a képzőintézmények maguk válasszák ki és képezzék a mentoraikat, a képzés engedjen bepillantást a képzőintézmény munkájába, szakmai elvárásaiba. Ez egyben tompíthatja azt a hatást, amiről a szakirodalomban oly sok szó esik, nevezetesen, hogy a képzőintézmény befolyása elolvad a későbbi munkahelyi szocializáció hatására. (*Feiman-Nemser és Buchmann, 1985; Smagorinsky et al., 2003; Smagorinsky et al., 2004; Anagnostopoulos et al., 2007*)

A mentor, különösen a külsőiskolai mentor, a szakmai szocializáció kulcsszereplője, ő az, aki hitelesen képviseli a szakmát. Egyrészt a választása következtében: ő azt a munkát végzi, amire szocializál, míg a képzőintézmények oktatói egyértelműen egy másik karriert választottak. Másrészt a mentorok rendelkeznek valamivel, amit az angol úgy hív, hogy „street validity”. Amit ők képviselnek, az kiállta az élet próbáját. A mentorság intézménye lehetne tehát az a stratégiai támadási pont, ahol a szakma elmozdulhatna a professzionalizálódás irányába. Ehhez kellene az egységes jogi, pénzügyi és emberi feltételeket megteremteni.

## Irodalom

- Anagnostopoulos, D., Smith, E. R., Basmadjian, K. G. (2007): Bridging the university-school divide: horizontal expertise and the "two-worlds pitfall". *Journal of Teacher Education*, 2. 138–153.
- Bácsi János, Brezsnayászky László, Falus Iván, Iker János, Kotschy Beáta, Nagy Mária, Sándor József, Soósné Faragó Magdolna (2009): *Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag, Budapest, 2009. április 21.
- Barócsiné Kirilova, Sz. (2008): *The Role of Co-operation in Pre-Service Teacher Education*. Doktori értekezés, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 71–91.
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V., Smith, G. (2002): Rethinking Field Experience: Partnership Teaching versus Single-Placement Teaching. *Journal of Teacher Education*, 1. 68–80.
- Csermely Péter, Fodor István, Joly, E., Lámfalussy Sándor (2009): *Szárny és teher*. <http://bolcsektanacs.solyomlaszlo.hu/letoltesek.htm>
- Etzioni, A. (1969): *The Semi-Professions and their Organization*. Free Press, New York.
- F. Péchy Gabriella (2004): Gondolatok a mentori tevékenységről és a mentorképzésről. Egy mentor-nyelvtanár (ön)reflexiói. *Magyar felsőoktatás*, 5. sz.
- Feiman-Nemser, S., Buchmann, M. (1985): Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 1. 53–65.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism: the third logic*. University of Chicago Press, Chicago.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. (2008): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25. 207–216.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher*. University of Chicago Press. Chicago.
- Poór Zoltán (2008): *A mentori tevékenységhez szükséges kompetenciák és azok kialakításának módszerei*. Előadás Veszprémben az első Tanárképzés Napján, 2008. április. Kézirat.
- Simpson, R. L., Simpson, I. H. (1969): Women and Bureaucracy in the Semi-Professions. In: Etzioni, A. (ed): *The Semi-Professions and their Organization*, Free Press, New York.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Jackson, A. Y. (2004): Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55. 8–24.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Johnson, T. S. (2003): The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105. 1399–1436.
- Soósné Faragó Magdolna (2009): Háttér tanulmány. In: Bácsi János – Brezsnayászky László – Falus Iván – Iker János – Kotschy Beáta – Nagy Mária – Sándor József – Soósné

- Faragó Magdolna (2009): Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag, Budapest. 2009. április 21.
- Warren Little, J. (1990): The Mentor Phenomenon and the Social Organisation of Teaching. *Review of Research in Education*, Vol. 16. 297–351.

## PEDAGÓGUSOK INTERPERSZONÁLIS KOMMUNIKÁCIÓJA

**BARACSI ÁGNES**

a Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Karának  
főiskolai docense  
baracsia@nyf.hu

---

*Kutatásunk a pedagógusok kompetenciáinak egy kevésbé feltárt területét, a személyes és társas kompetenciákat vizsgálta. A kutatás legfőbb kérdése az volt, rendelkeznek-e a pedagógusok azokkal a személyes és társas kompetenciákkal, melyek kialakítását, fejlesztését, közvetítését tőlük várják. Az eredmények arra utalnak, hogy a vizsgált tanárok személyes és társas kompetenciáik bizonyos területein lemaradást mutatnak. Legjellemzőbb e téren a kommunikációs és érzelmi képességeik (érzelmi intelligenciájuk) alacsonyabb szintje. Tanulmányunkban a pedagógusok interperszonális kommunikációjának sajátosságait mutatjuk be.*

---

### **Pedagógusok körében végzett kompetenciavizsgálatok**

Számos kritika és észrevétel fogalmazódott meg már azzal kapcsolatban, hogy miközben sorra születnek a pedagógusokról, illetve a számukra kívánatosnak vélt kompetenciákról szóló elvi állásfoglalások, valójában alig van arra vonatkozó tapasztalat, most milyen kompetenciákkal rendelkeznek a pedagógusok (Sági, 2006).

A téma „újszerűsége” miatt valóban kevesebb a rendelkezésünkre álló empirikus adat, mégis van némi rálátásunk arra – bár még inkább mozaikokban –, hogyan gondolkodnak a pedagógusok a kompetenciáról, a kompetenciafejlesztésről, a szakmai kompetenciájuk különböző területeiről. A továbbiakban e kutatások eredményeiből mutatunk be néhányat.

A magyar közoktatás kilencvenes évek végi átalakításának pedagógusokra gyakorolt hatását paradox módon szimbolizáló „csak reformot ne...!” hangulat<sup>1</sup> napjainkban kis túlzással átfordítható „csak kompetenciát ne...!” hangulatra. Szekszárdi Júlia egy 2006-ban publikált kutatásában<sup>2</sup> igazgatókkal rangsoroltatta milyen célok (az alkalmazkodás; a jó légkör; az eredményesség és hatékonyság; a fennmaradás és a pénz; a hátrányos helyzetűek beillesztése; a kompetenciafejlesztés és

---

<sup>1</sup> A szlogen Lukács Péter és Várhegyi György (1989, szerk.): *Csak reformot ne...*, Educatio, Budapest, könyvének címe.

<sup>2</sup> Szekszárdi Júlia (2006): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. A megnevezett célokat a fejezet 6.1. táblázata tartalmazza, mely forrásként „Az iskolai eredményesség vizsgálata 2005.” című kutatásra hivatkozik.



a kultúra-, értékközvetítés) megvalósítását tartják legfontosabbnak az iskolájukban. A kutatás arra hívta fel a figyelmet, hogy a hivatalos oktatáspolitikai által hangoztatott célok, mint a készségfejlesztés, az integráció vagy a kompetenciafejlesztés csak a felszínen kiemelt célok, valójában az iskola fenntartását és az eredményességet tartják fontosnak az intézményvezetők. A tanulmány szerzője megállapította, a pedagógusok valódi céljai és az oktatáspolitikai elvárások nem esnek egybe.

Egy másik kutatásban ugyanezeket a célokat rangsorolta 50 pedagógus, akik szintén nem tartották a kompetenciafejlesztést iskolájuk fontos feladatának. Mindennapi munkájukban olyan „hagyományos” pedagógiai funkciók ellátását tartották kiemelt feladatnak, mint a kultúra átadása, az intellektuális fejlesztés és ahhoz szorosan kötődő eredményesség. Mindenképpen elgondolkodtató – főleg a jövő tanáraival szembeni uniós elvárások ismeretében –, hogy a társadalmi beilleszkedés segítése és a külső igényekhez, feltételekhez való alkalmazkodás háttérbe szorul a pedagógusok rangsorában (Baracsi, 2009).

„*A katedra árnyékában*” (Ollé és Perjés, 2006) című, a tanárjelöltek kulcskompetenciáinak különböző dimenzióit bemutató tanulmánykötet öt kulcskompetencia vizsgálatát tűzte ki célul: az összetettséggel való megbirkózást, a helyes megítélést, a normativitást, az együttműködést képessé tevő és a narratív (elbeszélő) kompetenciákat. A kutatást közel 500 hallgató segítette on-line kérdőív kitöltésével, hat hazai felsőoktatási intézményből.

A tanárjelöltek a tanulók nevelése-oktatása során leginkább a hatékony kommunikáció, a lényegkiemelés és a jó döntési képesség erősítését tartják kiemelt feladatuknak, a szabálytudathoz, az információ kezeléséhez és értelmezéséhez, valamint a kritikai gondolkodás kimunkálásához szükséges kompetenciák fejlesztését viszont háttérbe szorítják. Önjellemzésükben mind az öt kulcskompetenciához kapcsolódó tevékenységekre egyaránt alkalmasnak tartják magukat, és az alkalmasságukról alkotott képük nem differenciálódik a kulcskompetenciák mentén. Így a kutatók azt a megállapítást tették, hogy a tanárjelöltek vagy nem tudják saját alkalmasságukat differenciáltan értékelni, vagy az ténylegesen is differenciálatlan.

Témánkhoz kötődő egyik fontos megállapítás a perceptivitás és a kommunikációra való alkalmasság minősítésére vonatkozik. A tanárjelöltek legbiztosabbak abban, hogy figyelmet tudnak mutatni a tanulók felé, míg legproblémásabbnak a nonverbális jelzések szabályozását és a tanulókra vonatkozó érzelmek kifejezését találták. Ezért a fejlesztésben kiemelten fontosnak tartják a szerzők a gyakorlati képzést (mikrotanítás, külső iskolai gyakorlat), ugyanis itt van mód arra, hogy olyan visszajelzéseket kapjanak a jelöltek, melyek befolyásolják énképüket. Egy másik észrevétel az együttműködési kompetenciájuk sajátosságaira hívja fel a figyelmet. Alkalmasabbnak vélik a hallgatók magukat a kezdeményező vagy reagáló interperszonális kapcsolatokra, ezzel szemben kevésbé kedvező az önmegítélésük a csoportos együttműködés facilitálása szempontjából, illetve más olyan tevékeny-

ségek során, mely tanítási gyakorlatot, módszertani tapasztalatot vagy motiváló együttműködést igényel.

*Nagy Mária* (2008) egy nemzetközi projekt keretei között végzett összehasonlító vizsgálat tanári kompetenciákra vonatkozó eredményeit publikálta. A nemzetközi kutatócsoport által összeállított 39 ítemes kompetencialista azt vizsgálta, hogy a szakiskolai nevelők mennyire tartják fontosnak az egyes kompetenciákat, illetve milyen mértékben rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal. Mindhárom ország tanárai az interperszonális és didaktikai kompetenciák meglétét tartják a legfontosabbnak, míg a szaktárgyi fejlesztés és saját szakmai fejlődésük irányítása éppúgy a lista végére került, mint a diákoknak szóló tanácsadás és diagnosztikus eljárások ismerete, vagy a szervezési feladatok.

Saját kompetensségük megítélésére alacsonyabb pontszámokat adtak a tanárok maguknak, mint amennyire fontosnak tartják azokat munkájukban. A szaktárgyi-didaktikai (szaktárgyukat uralni és megtanítani, lelkesedni saját tárgyuk és a tanulók tárgyban mutatott fejlődése iránt) és az interperszonális kompetenciákban (együttműködés és bizalom légköre, meleg szívvel fordulni a diákokhoz) érzik erősnek magukat.

*Érdekes tanulságokkal szolgál a kutatás.* Az egyik tanulság, hogy a kutatásban részt vevő tanárok egy része az Equal projektben is részt vett. Kilenc olyan kompetencia volt, amelyet szignifikánsan magasabbra értékelték a projektben résztvevők, mint társaik. Azaz a képzés szemléletváltoztatásra alkalmas, de nem jelenti automatikusan a képesség kialakulását. Vagyis a pedagógusok hiába hallottak többet a kompetenciák jelentőségéről, vagy láttak rá jól működő tapasztalatokat, a kompetenciák kialakulása hosszabb folyamatot és gyakorlati feltételek meglétét kívánja meg. Az adott készségek fontosságának felismerése tehát csak az első lépés azok kialakításához és begyakorlásához, ehhez a szakmai kultúrát befolyásoló egyéb tényezőknek is rendelkezésre kellene állnia. Másik fontos tanulság, hogy a magyar (és az olasz) pedagógusok szakmai kultúrájához a „korlátozott tanári felfogás” (osztályteremre fókuszáló), míg a holland pedagógusokhoz a „kiterjesztett szerepfelfogás” (az iskola külső kapcsolatrendszere és feladatai iránt nyitottabb viszonyulás) áll közelebb. A harmadik észrevétel a pedagógusok saját felkészültségének deficitjéről számol be, mely alapján jól körvonalazódik, hogy a pedagógusok milyen területen várnak segítséget a képzéseken és továbbképzéseken. Ezek a területek: a tanulók motiválása, a tanulókkal való együttműködés és kölcsönös bizalom kiépítése, a szülők világának és a tanulók kulturális hátterének megismerése (*Nagy, 2008*).

2008-ban 50 Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei pedagógust kérdeztünk a személyes és társas kompetenciáik sajátosságairól, melyhez Havas Péter 15 íteemből álló kompetenciarendszerét<sup>3</sup> vettük alapul (*Baracsi, 2009*). Tapasztalataink a követ-

<sup>3</sup> Az általunk vizsgált kompetenciák a következők voltak: önértékelés, nyitottság, empátia, társas aktivitás, önfejlesztés, pozitív gondolkodás, egészségtudatosság, környezettudatosság, társadalmi érzé-

kezők voltak. A pedagógusok a személyes és társas kompetenciák megítélésében sokkal kedvezőbben vélekednek önmagukról (ebben valószínűleg az én-erősítő mechanizmusoknak is van szerepük), mint tanítványaikról. Feltűnő ugyanakkor a nagyfokú bizonytalanságuk is, ugyanis a felsorolt 15 kompetencia közül nyolc esetében a nevelők többsége nem tudta eldönteni, jellemző-e tanítványaikra vagy sem azok megléte. Különösen meglepő ez olyan kompetenciák esetében, mint az empátia, a pozitív gondolkodás, az egészség- és környezettudatosság, vagy a felelősségérzet, mivel ezek megléte vagy hiánya direkt módon megtapasztható a nevelési folyamatban. A felsorolt kompetenciák között nem differenciáltak a pedagógusok, mindegyik közvetítését fontosnak vagy nagyon fontosnak tartják. Több esetben is tapasztalható volt, hogy az amúgy is túlzó önképükhöz képest is, még inkább hangsúlyozzák azok iskolai fejlesztésének szükségességét.

A viszonylag kevés számú empirikus kutatás nem teszi lehetővé a pedagógusok kompetenciákkal kapcsolatos véleményének átfogó elemzését, bizonyos metodikai és tartalmi következtetések azonban mégis levonhatók. *A kompetenciák mérése* – már a fogalom tartalmi összetettsége miatt is – *komoly módszertani feladat*, mely kizárólag közvetett kutatási módszerekkel aligha oldható meg (Ollé és Perjés, 2006). Az általunk bemutatott kutatások mindegyike kérdőíves kikérdezésen alapult. Metodikai szempontból úgy tűnik, a kérdőíves vizsgálatok korlátozottságuk ellenére is alkalmasnak tűnnek a pedagógusok szakmai nézetrendszerének, a saját szakmai tudásukkal kapcsolatos vélemények, valamint a kompetenciáról való gondolkodásuk feltárására (Nagy, 2008; Ollé és Perjés, 2006).

*Rövid összegzés:* A magyar pedagógusjelöltek és pedagógusok mindennapi munkájában a „hagyományos” pedagógiai funkciók ellátása kap nagyobb hangsúlyt, szemben az oktatáspolitikai által kiemelt kompetenciafejlesztéssel. Szerepfelfogásuk korlátozott, főképp az osztálytermi feladatokra fókuszáló. A pedagógusok paradox módon saját kompetenciáikat jó színvonalúnak ítélik meg, mégis deficitről számolnak be felkészültségüket illetően. Saját alkalmasságukat vagy nem tudják differenciáltan értékelni, vagy az ténylegesen is differenciálatlan. Szembetűnő a nevelők bizonytalansága a tanítványaik kompetenciáinak megítélésében. A pedagógusok számára szervezett képzések, továbbképzések szemléletváltásra megfelelőek, de a kompetenciák begyakorlása hosszabb időt feltételez. A pedagógusok gyakorta fogalmazznak meg hiányérzetet a pedagógusképzéssel és a továbbképzésekkel kapcsolatban, így például a reflektív szemlélet kialakulásához, az eltérő képességű tanulók neveléséhez és oktatásához, a módszertani megújuláshoz, a kommunikációs technikák fejlesztéséhez, valamint az eltérő érdeklődésű tanulók motiválásához kérnek nagyobb segítséget.

---

kenység, etikai érzék, felelősségérzet, szervezőképesség, döntésképeség, esztétikai érzék, harmónia. A felhasznált kompetenciarendszer megtalálható: Veres Gábor (2004, szerk.): *Mátrix. Az integrált természetismeret tantárgy keresztantervi tartalma*. Kézirat, 33–35. oldalán.

## Az interperszonális kommunikáció

A kommunikációt legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, mint információk átvitelét egy feladótól egy címzetthez. Bármely kommunikációnak négy fontos eleme van: (a) a feladó (forrás), aki kódolja (b) az üzenetet, (c) amely egy meghatározott csatornán kerül átvitelre a (d) vevőhöz, aki dekódolja azt. További sajátossága, hogy dinamikus kölcsönös folyamat, mely a korábban szerzett ismeretekre és a partnerek közös történetére épít (*Forgas*, 1989).

Többféle felosztása ismert, a partnerek kapcsolata alapján megkülönböztetünk személyes és tömegkommunikációt, a szabályok kötöttsége alapján lehet intézményes és nem intézményes. Azon az alapon is csoportosíthatók, hogy milyen célból alkalmazzuk. Ha a kommunikációhoz más szándék nem kötődik, akkor cél jellegű, míg eszközjellegű, ha segítségével akarunk valamit elérni. *Claude Flament* az interperszonális kommunikációt reakciótipusok szerint (pozitív reakciók, válaszok, negatív reakciók) szocioemocionális zónák szerint (pozitív, semleges, negatív) és problématípus szerint (kommunikációs, értékelési, befolyásolási, feszültségi, integrációs) osztályozza (*Zrinszky*, 1990).

Az interperszonális kommunikáció a kommunikáció legősibb és legfontosabb formájának tekinthető az emberek információcseréjében, mind onto-, mind filogenetikailag az ember ön- és éntudata, személyisége, viszonyulása a másik emberhez, társadalomhoz, az interperszonális kommunikáción keresztül valósul meg (*Fülöp*, 1996). Benne a verbális és a nem verbális elemek egyidejűleg fordulnak elő, mely mindig két szinten zajlik. Az egyik szint a tudatos (direkt) kommunikáció, mely lehet verbális és nem verbális, és a másik szint az ezzel párhuzamosan futó meta-kommunikáció.

Az iskola különösen jelentős terepe a kommunikációnak, hisz a kommunikáció színvonala éppúgy kihat a tanulók tanulmányi teljesítményére, mint a tanárok és diákok között kialakuló interperszonális kapcsolatok minőségére. Az osztálytermi kommunikáció három szintjét szokták megkülönböztetni:

- intraperszonális (egyéneken belüli) kommunikáció: bele tartozik a gondolkodás, a hangos beszéd, a jegyzetek készítése;
- interperszonális (két személy közötti) kommunikáció: mikor a tanár a diáknak, a diák a tanárnak, illetve a diák a diáknak küld üzenetet, fő jellemzője a kommunikáción belüli többszöri szerepcseré (kezdeményező-reagáló szerep);
- csoportkommunikáció: mikor a tanár a csoportnak, csoport a tanárnak, és a tanulók egymásnak küldhetnek üzenetet, ilyen típusú kommunikáció van viták, előadások, magyarázatok, illetve csoportosan végzett tevékenységek esetén (*Szitó*, 2007).

A nevelési-oktatási folyamatban a kommunikáció két főszereplője mindig is a tanár és a diák volt. Mára azonban alapjaiban változott meg az iskolai kommunikáció minősége, mely leginkább a következő okokra vezethető vissza:

- Az emberi tőke és hozzá kötődően az oktatás szerepének felértékelődése az Európai Unióban: melyben kulcsszerepe van a kommunikációs kompetenciának, interperszonális készségeknek és ICT (information and communication technology) használatának. Ezek megszerzésére a formális oktatás mellett megjelennek új lehetőségek az informális tanulási módok (*Imre, 2001*).
- Az új elektronikus technológiák másfajta kommunikációs technikákat eredményeztek, melynek hatásai az iskolákban is erősen megfigyelhetők. Ahogy *Dessewffy Tibor* és *Galács Anna* (é. n.) fogalmaz egy tanulmányában, a viták tárgya sok esetben még mindig az, hogy használata digitális szakadékot vagy csökkenő egyenlőtlenséget eredményez, más dimenzióból nézve az izolációhoz, vagy a bővülő társadalmi kapcsolatokhoz segítik-e felhasználóját. Tény azonban, hogy a digitális technológiák hatására egyfelől újra és új hangsúlyt kapott az emberi kommunikáció legősibb típusa a vizuális és képi információk közlése, de szembesülnünk kell ugyanakkor az emberi kapcsolatokat beszűkítő, inkább passzivitásra és befogadásra készítő, valamint a vizuális klisék uniformizáló hatásaival egyaránt.
- Megváltozott tanulói sajátosságok: *Marc Prensky* (2001) tanulmányában az iskolák számára teljesen új „jelenségeként” mutatja be a digitális bennszülöttek világát, akikről az oktatási rendszer egyáltalán nem vesz tudomást, holott eredményes oktatásukhoz szükség lenne – mint ahogy a szerző mondja – egy új, digitális bennszülötteknek való módszertan kitalálására. E generáció sajátja, hogy életük első percétől a digitális világ veszi őket körül, melynek eredményeként másképp gondolkodnak, másképp dolgozzák fel az információkat, így a bennszülöttek számára az iskolai kommunikáció elavultnak, érthetetlennek tűnik.
- Családi szocializációs hatások: kutatások támasztják alá, hogy a gyermek kommunikatív kompetenciája – mint otthonról hozott kompetencia – nagyban hozzájárul az iskolai sikerekhez, ugyanígy a gyermek olvasási teljesítménye összefügg azzal, hogy a szülők mennyire tartották értéknek az olvasást, illetve az annak tanulását elősegítő készségeket (*Szitó, 2007*).
- A tradicionális és modern iskolai kommunikáció közti különbség: a hagyományos felfogás elsősorban az információk „begyűjtését” és helyes „szétosztását” hangsúlyozta, többnyire a tanártól a diákra irányuló aszimmetrikus formában, addig a modern kommunikáció sokkal befogadóbb és együttműködőbb, vagyis a kommunikáció szimmetrikus, és benne az individuális szempontok nagyobb szerepet játszanak (*Szivák, 2006*).

- Az oktatási környezet: a hagyományos osztálytermi berendezés (padok szabályos sorba rendezése) és a tradicionálisnak tekinthető frontális munka, valamint a magas osztálylétszámok, és az ezzel együtt járó tantermi zsúfoltság sem kedvez az interperszonális kommunikációnak. Mára egyre látványosabb a „fellazulás” a magyar iskolákban is, gyakoribb a tanárok részéről a kooperatív, a projekt-technika, a vita, és más, személyre orientáló kommunikációs módszerek alkalmazása, vagy épp a téri és idő struktúra merevségének oldása a tantermekben (Szitó, 2007; Páskuné, 2005).
- A tanári szerep átalakulása: új elvárások fogalmazódnak meg a tanárral szemben is, a hagyományos ismeretátadás helyett tudásszervező, facilitátor szerep, melyhez módszertani megújulás is szükséges, mint a multimédia felhasználása vagy a reflexivitás. A tanári kommunikáció terén a megújulás igénye a tanulóknál is megfogalmazódott, mert különösen érzékenyek a tanulók a tanár megjelenésére, az oktatási kommunikációjára (strukturált, naprakész, hatékony, humoros és „interaktív” legyen) valamint a kapcsolati, emocionális válaszokra (barátságos, érdeklődő, lelkes, őszinte) (Szitó, 2007).

Az iskolai információcserében kiemelkedő szerepe van a tanár verbális és nem verbális kommunikációjának, hiszen jórészt ezen múlik pedagógiai szándékának megvalósulása. *A verbális kommunikáció szempontjából a három leggyakoribb tanulási szituáció:*

- együttműködő tanulási szituáció: mikor a felek felismerik, hogy csak akkor érhetik el céljaikat, ha rajtuk kívül mindannyian elérik céljaikat, s ez egymás közötti pozitív interakciókat teremt;
- versengő szituáció: a felek úgy vélekednek, hogy saját céljaikat csak mások legyőzése árán tudják megvalósítani, így a kommunikáció arra szolgál, hogy kiszűrje a veszteseket, vagyis a kommunikáció visszafogása a cél;
- individualisztikus szituáció: úgy vélik a felek, hogy a saját céljaik elérésének semmi köze nincs ahhoz, hogy a többiek elérik-e céljaikat vagy sem, így minimális kommunikáció folyik a felek között (Tóth, 1996).

Pedagógiai nézőpontból a cél az együttműködést igénylő osztálytermi szituációk bátorítása és a másik kettő háttérbe szorítása.

A verbális kommunikációval szemben a nem verbális kommunikáció iskolai (osztálytermi) vizsgálata alig került még a kutatások középpontjába. Holott a gesztusoknak, mimikának, testtartásnak, a tekintetnek, a személyközi távolságnak, a paralingvisztikának kitüntetett szerepe van az interperszonális kommunikációban. Míg például a „gesztus-nyelv” jól kidolgozott az iskolában, gondoljunk például a helyeslő bólintásra vagy a különböző kézmozgások (figyelmeztető, hívó mozdulatok) alkalmazására a nevelés során, addig mások, mint például a mimika, az érintés, vokális gesztusok, sokkal szegényesebbek az osztálytermekben. Ennek oka, hogy az iskolában más típusú kommunikációra kerül sor, mint a mindennapi életben, ráadásul azok is erős szabályozás alatt állnak mind a tanárok, mind a diákok részéről.

*A nem verbális csatornák a nevelési folyamatban úgynevezett kommunikációs mintázatokat alkotnak, mint:*

- tanulóról alkotott benyomások: minél pozitívabb nem verbális jelzést küld a diák a tanár felé (figyel, mosolyog, bólogat), annál magasabbra értékeli a tanár a diák szociális és intellektuális képességeit;
- tanári elvárások: a pozitív tanári attitűd egy diák irányába megnyilvánul például abban, hogy többször néz rá, többet mosolyog, hosszabban beszél a diákkal;
- a tanári nem verbális kommunikatív jelzések feldolgozása: életkor függvénye a nem verbális kommunikációs jelzések felfogásának képessége, erre a fiatalabbak kevésbé képesek, nehezebben tudják dekódolni a paralingvisztikai üzeneteket éppúgy, mint a verbális és nem verbális, de egymásnak ellentmondó üzeneteket;
- a tanári nem verbális kommunikáció szerepe a tanításban, óravezetésben: ha a tanulók megbíznak a tanárban, akkor jobban figyelnek rá, barátságosabbak, melegebb hangon szólnak hozzá, melyhez a tanár mintegy öntudatlanul hozzáigazítja saját viselkedését, elégedettebb diákjaival (Tóth, 1996).

*Buda Béla egy tanulmányában bemutatja az interperszonális hatásgyakorlás három legjellemzőbb iskolai mechanizmusát:*

- A szituatív viselkedésbefolyásolás: ami a szociális szituációkhoz való egyszerű alkalmazkodást jelenti, mely a jutalmazás-büntetés elvén alapul. Főképp a diákok metakommunikációja lehet segítségére a tanárnak az egyénre szabott stratégia kidolgozásához. Hátránya, hogy az alkalmazkodás csupán kényszer, mely nem eredményezi a személyiség tartós változását.
- Az emberi kapcsolatokon keresztül történő viselkedésbefolyásolás: a befolyásoló és befolyásolandó közt érzelmi kapcsolat alakul ki, mely aszimmetrikus, azaz a tanár inkább irányító és szabályozó, de a kapcsolat alapja a szeretet és tisztelet. Ebben szintén a metakommunikatív eszközöknek van jelentősége, mert a szónál többet érnek a gesztusok, mint az odafordulás, a figyelem, az elfogadás.
- Azonosuláson alapuló viselkedésbefolyásolás: a személyiség (főképp a gyermek) képes arra, hogy a másik emocionális állapotába bele tudja élni magát, azaz az érzelmi beleélés feltétele az empátia. Az azonosulás során komplex viselkedési minták, motivációs rendszerek épülnek be a személyiségbe, mely hozzájárul az egyén adaptációs szintjének ugrásszerű növekedéséhez. Ez a leghatékonyabb mechanizmus, hiszen belsővé vált viselkedésről van szó, ami lehetőséget teremt az autonóm magatartásra.

A fenti mechanizmusok tükrében fogalmazza meg *Buda Béla* a pedagógusok teendőit a hatékony interperszonális kommunikáció érdekében, melyek a következők:

- a pedagógusoknak jobban oda kell figyelnie és törekednie kell a tanulók metakommunikatív megnyilvánulásainak megértésére;
- tudatosabban kell saját metakommunikációját szabályozni;
- törekednie kell a megfelelő kapcsolat kialakítására a tanulókkal, a kommunikáció segítségével;
- tudatosítania kell magában, hogy a pedagógiai szituációkban teljes személyiséggel vesz részt, így gyengéi is óhatatlanul felszínre kerülnek, melyek önfejlesztéssel, önmegismeréssel alakíthatók (Budát idézi *Balázs*, 2000, 37–65.).

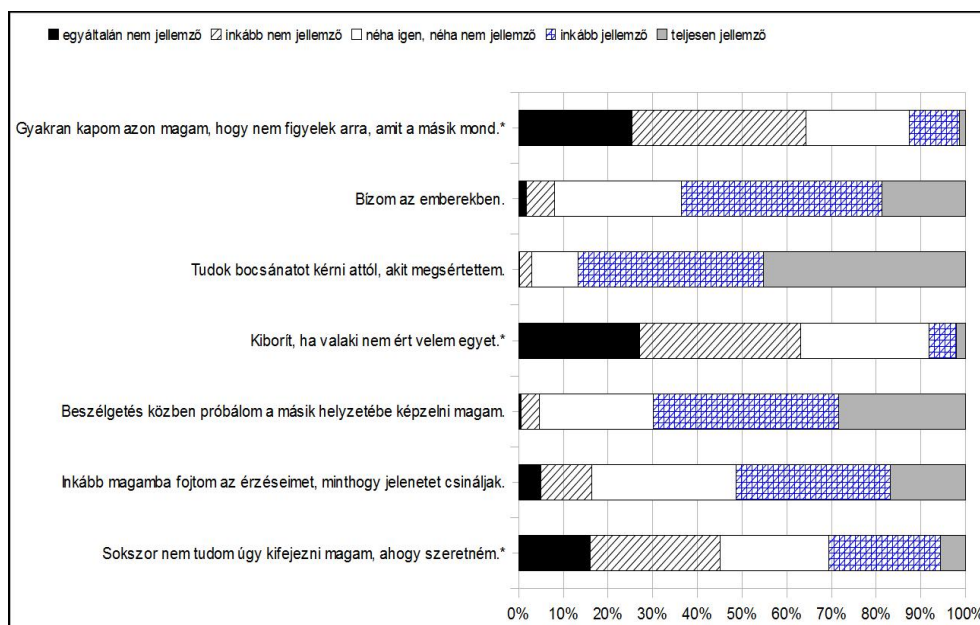
### A kutatás tapasztalatai

A tanulmányban bemutatott empirikus kutatáshoz 707 Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános (alsó és felső tagozat) és középiskolai (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) pedagógus szolgáltatott adatot. *Kérdőívünk* 74 állítást tartalmazott, melyek a *személyes és társas kompetenciák alábbi területeit tárták fel*: én-hatékonyság, a konfliktuskezelés, az empátiás képesség, az interperszonális kommunikáció, a motiváció, az aszertivitás, az érzelmi intelligencia, a szociális problémamegoldás és az önpercepció. Az állításokkal való egyetértés mértékét ötfokú Likert-típusú skálán kellett a pedagógusoknak jelölniük, az egyáltalán nem jellemző és teljesen jellemző dimenzióban.

Vizsgálatunkban a tanárok interperszonális kommunikációjukról való vélekedését hét item segítségével vizsgáltuk. Az állítások összeválogatásánál felhasználtuk *Balázs Sándor* (2000) könyvének feladat és gyakorlat gyűjteményét. A kérdések közt a verbális kommunikációra, az empátiára, a viselkedés korrekciójának képességére, a nyitott kommunikációra, a másokra való odafigyelésre, illetve annak hiányára, az emocionalitásra vonatkozó állítások szerepeltek (*1. ábra*).

A pedagógusok *interperszonális kommunikációját* vizsgáló itemek átlagpontszámai 3,25 és 4,29 közöttiek. Nagy szórás mellett (1,161) a tanárok felének nincsenek kommunikációs nehézségei, 45 százalékukra ez soha vagy csak ritkán jellemző, míg minden negyedik tanár (24,4%) alkalmanként nem tudja úgy kifejezni magát, ahogy szeretné. Meglepő viszont, hogy negyedüknél (24,9%) gyakori, míg 5,7 százalékánál állandósult problémáról van szó (*Sokszor nem tudom úgy kifejezni magam, ahogy szeretném*).





1. ábra: Az interperszonális kommunikációs képesség százalékos megoszlása az egyes itemekre lebontva (n=704) (a \*-gal jelölt item fordított)

Hazai kutatások arról győznek meg bennünket, hogy az oktatási folyamatban még többségében a frontális munkaformát és az úgynevezett hagyományos módszereket (magyarázat, megbeszélés, előadás) alkalmazzák a tanárok, és azzal is tisztában vannak, mire kell ügyelniük a használatuk során (érthető, világos, logikus felépítésű, gyerekek szintjéhez igazodó legyen) (Falus, 2001). Úgy tűnik, a vizsgált tanárok közel harmadánál kommunikációs nehézségek akadályozzák a hatékony tanítást, mindez történik annak ellenére, hogy saját „korlátaikkal” elviekben tisztában vannak. Tágabb, nevelési értelemben még inkább fajsúlyos problémával állunk szemben, ugyanis ma már egyértelmű az alkalmazott nyelvi kód és az iskolai sikeresség és eredményesség közti összefüggés.<sup>4</sup> A tanulóknak – főleg azon rétegnek, akik szociokulturális hátrányokkal küzdenek – a tananyag megértésén túl a tanár egyszerű (legalábbis annak szánt) közléseinek feldolgozása is gondot okozhat, mivel a tanárok közel harmada nem képes a kongruens kommunikációra. Tudományos vizsgálatok szerint a jelzések különböző értelmezéséből számos nevelési hiba és nevelési ártalom is keletkezhet, sőt a felnőtt szándékától épp ellenkező hatás is kiváltódhat (Buda, 1993).

<sup>4</sup> Lásd erről B. Bernstein: *Class, Codes and Control* (1971) című művét, vagy Bourdieu kulturális tőke elméletét.

Az „*Inkább magamba fojtom az éréseimet, mint hogy jelenetet csináljak*” állítás magas szórása (1,056) alapján a pedagógusok viselkedése meglehetősen széles skálán ingadozik. Közel hasonló arányban vannak azok, akikre inkább jellemző (34,4%) az érzelmi visszafogottság, és azok, akik erre néha-néha képesek (32,4%), míg 16,3 százalékra egyáltalán vagy inkább nem jellemző ez. *Összességében a tanárok 51,3 százaléka erősen kontrollálja érzelmeit.* Pedagógiai szempontból figyelemre méltó Gordon és Johnson irracionális hiedelmekkel kapcsolatos nézőpontja, melyről úgy vélik, hogy célja a „jó tanár” mítoszának fenntartása. Mítosz, miszerint „a jó tanár mindig nyugodt, nem lehet kihozni a sodrából, sosem veszíti el a fejét, és sosem mutatja ki intenzív érzelmeit.” Véleményük szerint a tanár is érző lény, akinek arra kell vigyáznia, hogy ne éljen vissza hatalmával, de a gyermekek csak akkor szerethetik emberi lényként tanáraikat, ha ismerik intenzív érzelmeit is (Szitó, 2007). Egyetértve a kutatók megállapításával, mindenképp hangsúlyoznunk kell ugyanakkor, hogy az érzelmeik kifejezésének, szabályozásának, az érzelmeikkel való megküzdésnek a megtanulása fontos része a gyermekek szocializációjának, melyben ily módon a pedagógusoknak is nagyobb szerepet kell vállalniuk annak ellenére, hogy az erős érzelmi kontroll hátterében bizonyára meghúzódik a mai magyar társadalom (médiумok) által gerjesztett vélt vagy valós odafigyelés az iskolai mindennapokra, főleg a „negatív szenzációkra”. Természetesen ez az odafigyelés mindenképp jogos, ha a tanárok szélsőséges érzelmi reakcióinak elszenvedőivé válnak a tanulók.

Mivel az interperszonális kommunikáció során a direkt és az indirekt közlések együttesen fordulnak elő, így azok mindig befolyásolják a közlő és a másik fél közötti viszonyt. Különösen igaz ez az indirekt jelzésekre, melyből meg lehet állapítani a felek érzelmi alapállását, vagy azt, hogy a személy hogyan érzi magát egy-egy szituációban. Ezeknek a jelzéseknek a felfogásában, illetve a feldolgozásában van jelentősége az empátiának. Ezért tartottuk szükségesnek annak megismerését, hogy interperszonális szituációban mennyire jellemző a pedagógusokra a mások helyzetébe való beleélés (*Beszélgetés közben próbálom a másik helyzetébe képzelni magam*). A 3,93 átlagpont alapján azt mondhatjuk, *a megkérdezett tanároknak jó az empátiás rezonancia szintje.* A tanárok több mint kétharmada (69,9%) szerint ez a képesség teljes mértékben, vagy inkább jellemző rájuk, negyedrészüknél (25,5%) ez alkalomszerűen nyilvánul meg, mindössze 5 százalék véli úgy, hogy nem képes mások helyzetébe beleélnie magát. A kutatás empátiás hajlamot vizsgáló kérdéseihez képest ez esetben magasabb értékkel találkozunk, vagyis a tanárok valóban képesek arra, hogy beszélgetés közben ráhangolódjanak a másik mondanivalójára, ezt nevezte el Cooper (2004) alapempátiának, viszont a mélyebb empátiás képességek tekintetében már jobban megoszlik a vizsgált minta, és kevesebben is rendelkeznek ilyen képességekkel.

Az interperszonális kommunikációt egy másik aspektusból is vizsgáltuk, mégpedig, hogy mennyire jellemző a nem odafigyelés a másik mondanójára (*Gyakran*

*kapom azon magam, hogy nem figyelek arra, amit a másik mond*). Tendenciájában a két kérdésre adott válaszok megoszlása hasonló,  $p < 0,009$  szinten szignifikáns kapcsolatot találtunk az empátiás képesség és a másokra való odafigyelés között, tehát minél empatikusabb egy tanár, annál kevésbé fordul elő a gyenge meghallgatási képesség. Ennek ellenére elgondolkodtató, hogy a tanárok közül minden tizedik (12,6%) nem képes odafigyelni a másokra.

Az interperszonális kapcsolatok egyik lényegi eleme a másik elfogadása, egyéniségének tiszteltetben tartása, mely nem képzelhető el *bizalom* nélkül. Pszichológiai értelemben a bizalom a másik félre vonatkozó pozitív elvárásokat és a kockázatvállalás szándékát magában foglaló pszichológiai állapot. Egy hazai kutatási beszámoló tanulmányai közt szerepel, hogy a magyar tanárok kiemelt feladatuknak tartják megteremteni az együttműködés és a bizalom légkörét az iskolákban (Nagy, 2008). Kérdéseink közt ezért szerepeltettünk egy olyan állítást, mely az erről való vélekedésüket vizsgálja (*Bízom az emberekben*). A 4-es módusz szerint a legtöbbször inkább bízik az emberekben, viszont a tanárok 8 százalékra ez egyáltalán nem jellemző. Majdnem több mint negyede a tanároknak (28,4%) néha bízik az emberekben, máskor pedig nem, és kétharmadnyian (63,6%) vannak azok, akik képesek a másik feltétel nélküli elfogadására. A kutatásunk nem vizsgálta, mi áll a tanárok bizalmának hátterében, de a túl erős bizalom kihasználhatósághoz, az együttműködésre hatva homogenitáshoz, illetve szociális és kognitív kategorizációs torzításokhoz vezethet, míg a túl alacsony bizalmi szint is akadályává válhat a másikkal való hatékony együttműködésnek, melyre mindenképp oda kell figyelni az iskolai interperszonális kommunikációban (Sass, 2003).

A személyek közötti kapcsolatok velejárója, hogy *konfliktusok* alakulnak ki a felek között, melyek megoldásmódja éppúgy lehet romboló hatással a kapcsolatokra, mint kezdete a stabilizálódásának. Ebben játszik szerepet, hogy képesek vagyunk-e bocsánatkérésre, mellyel helyreállítható az a bizalom, ami a további együttműködést szolgálja (*Tudok bocsánatot kérni attól, akit megsértettem*). A kutatásban résztvevő pedagógusok jelentős többsége (módusz: 5, szórás 0,776) azt állítja, tud bocsánatot kérni attól, akit megsértett. 3 százalék körüli mindössze azok aránya, akik soha vagy csak ritkán kérnek bocsánatot a másiktól, és minden tizedik (10,4%) tanárnál ez a szituációtól függ. Nagytöbbségük (86,7%) ugyanakkor gyakran vagy mindig törekszik a bizalom helyreállítására a másik féllel. A bizalom és a megbocsátás képessége összefügg ( $p < 0,0001$ ), azok a tanárok képesek leginkább bocsánatot kérni a másiktól, akik bíznak is az emberekben. Azoknál a pedagógusoknál pedig akik személytől, szituációtól teszik függővé a bizalmukat, szintén személytől, szituációtól fog függeni a szándékuk a kapcsolatok helyreállítására. Pedagógiai szempontból ez az utóbbi beállítódás a tanárok részéről hozzájárulhat ahhoz, hogy lesznek olyan tanulói körök, akik számára nem adatik meg, illetve esetlegessé válhat a bizalmon alapuló interperszonális kapcsolat az iskolában.

Fontos mutatója a tanár-diák kapcsolatnak a pozitív színezetű interperszonális viszony is, melynek alapvető tartalmi eleme az *érzelmi stabilitás*. Kutatásunkban a tanárok közel kétharmada (63,1%) azt állítja magáról, képes indulatait kontroll alatt tartani akkor is, ha nem ért vele egyet valaki (*Kiborít, ha valaki nem ért velem egyet*). Azonban 8 százaléka a tanároknak nem tekinthető érzelmileg stabilnak, mivel ők sokszor vagy mindig impulzívok, míg a tanárok közel harmadának (28,7%) szituációfüggő a reakciója. Érdekes adalékul szolgálhat egy 2002–2005 között folyó OTKA kutatás eredménye<sup>5</sup>, melyben fontosnak tartanák a pedagógusok kontroll-funkcióinak fejlesztését azért, hogy megtanulják a feszült helyzetekben az indulati életük uralását, így csökkenteni lehetne az érzelemközpontú megküzdések dominanciáját, mely hozzásegítené a tanárokat a helyzet uralásához.

A pedagógusok *személyes és társas kompetenciáinak* sajátosságait különböző háttérváltozók alapján is vizsgáltunk. Minden háttérváltozó esetében találtunk szignifikáns összefüggést valamely állítással kapcsolatban, de leginkább a nemi hovatartozás, a tanítási idő és a pályával való elégedettség gyakorol hatást az interperszonális kommunikációra. (Lásd I. táblázat)

A *nemek* eltérő kommunikációja számos kutatás tárgyát képezi. A nemek közti kommunikációs különbséget a szakirodalmak gender-különbségnek tekintik, melyek a szocializációs és kulturális eltéréseken alapulnak (*Tannen, 2001*). Ezek a sajátosságok akár a mindennapi társalgásban is megmutatkoznak, mert míg a nők az egyetértésre, a kapcsolat folytonosságára törekcszenek, addig a férfiak a szerep és a státusz fenntartására, az előbbi intuitív és emotív, az utóbbi érvelő és dialektikus (*Aczél, 2007*). Ezek után talán nem meglepő, hogy a nőkre inkább jellemző a performatív kompetencia. Vizsgálatunkban is közülük vannak többségben (56,1%), akik számára nem okoz gondot úgy kifejezniük magukat, ahogy szeretnék, míg férfiak közt az arány 41,6 százalék. A férfiak majd harmadának (31,1%) viszont ez csak néha vagy egyáltalán nem sikerül, de a nőknél sem alacsony az arány, mert 23,5 százalékuk küzd hasonló gondokkal. Mindezek tükrében célszerű számolnunk a férfiak és nők – akik egyben tanárok is – közti kommunikációs különbségekkel a tanár-diák közti személyes kapcsolatok alakulásakor, mivel az eltérő kommunikáció akár kommunikációs félreértéseket is eredményezhet.

---

<sup>5</sup> A kutatás zárójelentése, melyet Gáspár Mihály vezetett megtalálható „A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében” címmel a [http://real.mtak.hu/237/1/37514\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/237/1/37514_ZJ1.pdf) oldalon.

1. táblázat: Az interperszonális kommunikációs képesség itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (\*fordított item)

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei ( $p < 0,05$ )									
	átlaga	szórása	nem	tanítási idő	szak	intézménytípus	megye	település	iskola nagysága	átlagos osztálylétszám	pályával való elégedettség	marad-e
Sokszor nem tudom úgy kifejezni magam, ahogy szeretném.*	3,25	1,161	0,018							0,002		
Inkább magamba fojtom az érzéseimet, minthogy jelenetet csináljak.	3,47	1,056	0,011	0,024								
Beszélgetés közben próbálok a másik helyzetébe képzelni magam.	3,93	0,864	0,0001	0,029	0,015	0,005		0,016		0,018		
Kiborít, ha valaki nem ért velem egyet.*	3,80	0,976		0,018								
Tudok bocsánatot kérni attól, akit megsértettem.	4,29	0,776	0,045		0,030					0,0001		
Bizom az emberekben.	3,73	0,896		0,0001		0,011				0,001	0,0001	
Gyakran kapom azon magam, hogy nem figyelek arra, amit a másik mond.*	3,76	1,001								0,021	0,0001	

A fenti okok szerepet játszhatnak abban is, hogy inkább a nők képesek az érzelmeik visszafogására 52,2 százalékuk erre mindig vagy legtöbbször képes, a férfiaknál 45 százalék ez az arány. A férfi tanárok közel negyede (23,4%) nem igazán fogja vissza érzelmeit, és a nők 14,8 százalék a is hajlamos arra, hogy jelenetet csináljon egy-egy szituációban. Hasonlóképp az eddigiekhez a nők előnyben vannak férfi kollégáikkal szemben az empátiás képességük tekintetében is, ez esetben is a tanárnők háromnegyede (74,4%) véli úgy, hogy magas szinten képes a másik helyzetébe való beleélésre, míg a férfiaknál ez az arány 50 százalék körüli. A tudok bocsánatot kérni állításnál mindkét nem magasra értékeli ilyen irányú képességeit (4,16 és 4,32 átlagpont), bár gyenge összefüggés ( $p < 0,045$ ) mégis tapasztalható a nők javára, ők megbocsájtóbbak férfi társaiknál.

A *tanításban eltöltött időt* alapul véve az érzelmeik elfojtásának képessége leginkább a legrégebben pályán lévőkre jellemző, ennek a korosztálynak 60 százaléka teljes mértékben tudja kontrollálni érzelmeit, és náluk a legalacsonyabb azok aránya (12,6%), akik nem képesek erre. Mindez összefüggés behozható az idősebb korosztály azon sajátosságával, hogy lényegesen „kimunkáltabbak” már karakterjellemzőik, magasabb konfliktustűrővel, nagyobb toleranciával rendelkeznek (Gáspár M., é. n.).

A legfiatalabb korosztály fele (51,2%) szintén inkább elfojtja érzelmeit, míg a 12–23 éve tanító középgenerációnál ez az arány 44,2 százalék, és közülük majd minden ötödik tanár (18,8%) egyáltalán nem képes az emocionális visszafogottságra. A korábban már hivatkozott OTKA kutatásban is megállapításra került, hogy a 24–40 év körüli pedagógusgeneráció sérülékenyebb a munkahelyi stressz-faktorok által, több a „burn out” szindrómával küzdők száma is, melyet egyfelől arra vezetnek vissza, hogy az idősebb generáció kiégés szempontjából már szelektálódott, és jobban kimunkáltak az önirányultság karakterjellemzői is náluk, másfelől, hogy hiányoznak az ezt csökkentő olyan szervezeti feltételek az iskolákból, mint például szervezeten belüli tréningek, vagy az önszorgató csoportok. Ezek után talán nem meglepő, hogy szintén a középgeneráció tagjai közt vannak a legtöbben azok (40,9%), akik alkalmfüggően vagy rendszeresen elveszítik érzelmi kontrolljukat, ha nem értenek velük egyet. Közel ugyanilyen arányban (39,1%) reagálnak így a pályakezdők is hasonló szituációban, és legkevésbé – bár még mindig magas arányban – a 23 évnél régebben tanítóknál (33,7%) tapasztaltuk az önszabályozás hiányát. Az emberekben való bizalom és a másik helyzetébe való beleélés képessége az életkor előrehaladtával nő kutatásunk tapasztalatai szerint. Legnagyobb különbséget a bizalom megítélésében találunk a három korcsoport közt. A legidősebbek sokkal inkább bíznak társaikban (átlagpont 3,91), mint a legfiatalabbak (átlagpont 3,56). A legidősebb generáció háromnegyede (73,3%) jellemzőnek tartja magára, hogy tud másokban bízni, míg a 1–11 éve pályán lévők alig több mint fele (52,9%), és minden tizedik pályájának elején lévő tanár teljes mértékben bizalmatlan a másik irányában. Az empátiás képességben ekkora eltérést nem tapasztaltunk, a három

korosztály átlagpontjai 4,04 és 3,82 közöttiek. A pályakezdők esetében valószínűsíthető, hogy a bizalom hiánya összefüggésbe hozható a kezdet kritikus, problémákkal terhelt időszakával (Szivák, 1999).

A pályával való elégedettség és a kommunikációs nehézségek közti összefüggés erős szignifikancia szint mellett ( $p < 0,002$ ) azt jelzi, hogy a pályájukkal egyáltalán nem elégedetteknek komoly kommunikációs problémáik vannak, mivel közel felüknek (46,8%) szinte mindig gondot jelent pontosan megfogalmazni gondolataikat, és csak negyedüknek (25,6%) nincsenek kifejezési gondjai. Ugyanakkor a probléma megfordítása is igaz lehet, a közlésképtelenség, a kommunikációs félreértés hozzájárulhat a pályával való elégedetlenségükhöz. Különösen figyelemre méltó ez akkor, mikor a pályaválasztásukkal nagyon elégedettek 70 százaléka és az elégedettek 48,6 százaléka számára nem jelent nehézséget gondolataik megfogalmazása. A bocsánatkérés gyakorisága ugyancsak a pályával való elégedettséggel egyenes arányban növekszik, az átlagpontok 3,89 és 4,65 közöttiek. Az egyáltalán nem elégedettek között vannak legtöbben (27,7%), akik alkalomtól, személytől teszik függővé, hogy hajlandók-e a kapcsolatok normalizálására. Valószínűleg azokkal tudják a pályájukkal elégedetlen tanárok kapcsolataikat normalizálni, akik elfogadják, támogatják őket „áldozati” szerepük gyakorlásában. A többieknél, így például a tanársággal elégedetteknél sőt még az inkább elégedetleneknél is 85 százalék fölötti a másikkal való megbocsájtás hajlandósága. Még jelentősebb eltéréseket találunk a bizalmat illetően, sokkal inkább bíznak az emberekben a pályájukkal elégedettek (átlagpont 4,13), mint akik nem találták meg számításukat a pályán (átlagpont 3,54). Ez utóbbi csoport 52,1 százalékára inkább jellemző a bizalom, de megint közülük kerülnek ki legmagasabb arányban (39,1%) azok, akik csak néha-néha tudnak bizalommal tekinteni a másokra. Azoknál, akik jól érzik magukat a pályán a másik elfogadásának mértéke 80 százalékos. Hasonlóképp a másikkal való odafigyelésben is sokkal hatékonyabbak azok, akik jól érzik magukat a pályájukon, mint akik nem. A pályájukkal elégedetlenek 21,3 százalékánál igen gyakori, hogy nem mutatnak érdeklődést a másik mondanivalója iránt, míg az elégedettek esetében ez csak 6,5 százalékukra jellemző.

A pályán maradás szándékára ( $p < 0,0001$ ) erősen kihat, hogy mennyire képes a tanár a másikkal figyelni, azok közt a legalacsonyabb az erre való képesség, akik a pályamódosítást fontolgatják. Közülük 17,8 százalékánál ez állandó problémát jelent, de minden negyedik tanárnál is csak eseti az odafigyelés. A másikkal való megbízás képességénél ismét megállapítható, hogy azok bíznak legkevésbé (15,8%) a másikkal, akik el akarják hagyni a pályát, míg akik azzal elégedettek ez az arány csak 3,8 százalék. Kutatásunk tapasztalata szerint a másikkal való odafigyelés illetve a másik elfogadásának, az együttműködésnek a hiánya hozzájárul a pályaelhagyási szándék megfogalmazódásához.

Az interperszonális kommunikáció során a mások helyzetébe való beleélés képessége összefügg ( $p < 0,015$ ) a tanárok választott szaktárgyával is. Leginkább a ta-

nítók (4,06 átlagpont), a humán tárgyakat oktatók (4,05 átlagpont), a napközi otthoni és a kollégiumi nevelők (4,00) empatikusak, míg a reál és a szakmai tárgyakat tanítók (3,79 és 3,66) alacsonyabbra értékelik ilyen jellegű képességeiket. Mindebből az is következik, hogy *intézménytípus* tekintetében leginkább az általános iskolák alsó tagozatán tanítók (4,05 átlagpont) törekszenek jobban az azonosuláson alapuló kommunikációra, majd a szakközépiskolai és felsős nevelők (3,97 és 3,94 átlagpont), és meglepő módon a gimnáziumi tanárok zárják a sort (3,6 átlagpont). A gimnáziumban tanítóknál kiemelkedően magas azoknak az aránya (13,9%), akik nem is tesznek kísérletet erre, holott minden más intézménytípusban 5 százalék alatt vannak az egyáltalán nem empatikus tanár személyiségek. A szándék a megbocsátásra ugyancsak a napközi otthoni és kollégiumi nevelőknél a legjellemzőbb (4,55 átlagpont), de a többi szak esetében is magas 4,31–4,36 közötti átlagpontokkal találkozhatunk, melytől kissé elmaradnak most is a reáltárgyak oktatói (4,13 átlagpont). A másik emberrel szembeni bizalmatlanságnak is vannak intézményi vonatkozásai ( $p < 0,011$ ). Ez esetben is az alsó tagozaton tanítók képesek leginkább megbízni a másikban (3,84 átlagpont), őket a szakközépiskolai és felső tagozatos tanárok követik (3,77 és 3,74 átlagpont), míg a sort a szakiskolai (3,47 átlagpont) és gimnáziumi nevelők (3,45 átlagpont) zárják. Ez utóbbi intézményekben 15 százalék alatti a másikat feltétel nélkül elfogadók aránya, míg a többi intézményben 17–23% közti az arány, viszont 31–38 százalék közt vannak azok, akiknél ez kontextusfüggő. A tanár-diák kapcsolatban kiemelkedő szerepe van a bizalom fenntartásának, hisz hozzájárul a kollektív „jó közérzet” kialakulásához. Kutatásunk azt mutatja, hogy főképp a középiskolákban vannak e téren gondok. A bizalmatlanság hátterében ugyanúgy meghúzódhat a pedagógusok kapcsolati bizonytalansága mint a kedvezőtlen tapasztalatok, aminek eldöntésére kutatásunk nem vállalkozott. Ugyanakkor megjegyzendő, aki bizalmatlanságot kommunikál, az bizalmatlanságot vált ki.

Összegzésként megállapítható, a tanárok közel harmadának gyakran vagy állandóan kommunikációs gondjai vannak, mely megnehezíti egyes tanulói csoportok számára a kommunikációs jelzések dekódolását, amely tanulmányi és nevelési problémákhoz egyaránt vezethet. A tanárok fele erősen kontrollálja érzelmeit, ami hozzásegíti őket a „jó tanár” mítosz fenntartásához, viszont nem segíti a tanulókat az érzelmek kifejezésének, szabályozásának és az érzelmekkel való megküzdés megtanulásában. Az erős érzelmi visszafogottság ráadásul számos kommunikációs félreértés forrása lehet. Empátiás képességüket magasra értékelik, de minden tízedik pedagógus elismeri, nem képes odafigyelni a másikra. A másik iránti bizalom és a bizalom helyreállításának képessége (megbocsátás) nagytöbbségüket jellemzi, de 13 százalékuknál a bizalom és a megbocsátás is személyfüggő, ami azt eredményezheti, hogy vannak olyan tanulói csoportok, akiknek nincs is esélye a tanár-diák kölcsönös bizalmán alapuló kapcsolatra az iskolában. A performatív kommunikációban, az empátiában és az érzelmek kontrollálásában eredményesebbek a nők. Az érzelmek elfojtása és a nem megfelelő kontroll miatt legsérülékenyebb a közép-



generáció, míg a másik iránti bizalom főképp a legrégebben pályán lévőkre jellemző. A pályájukkal elégedettek hatékonyabbnak érzik magukat a verbális kommunikációban, nyitottabbak, empatikusabbak is, mint az elégedetlenek.

## Irodalom

- Aczél Petra (2007): A nem. Igen vagy nem? Gender-különbségek retorikai és szociálpszichológiai megközelítésben. In: A. Jászó Anna – Aczél Petra (szerk.): *A memória és a szónoki beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest, 59–73.
- Balázs Sándor (2000): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Baracsi Ágnes (2009): Személyes és társas kompetenciák a pedagógusok szemszögéből. In: *Tudományos körkép 2007–2008*. Élmény '94 Bt., Nyíregyháza, 163–179.
- Buda Béla (1993): *Az empátia... a beleélés lélektana*. EGO SCHOOL. BT., Budapest.
- Cooper, B. (2004): Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment, *Pastoral Care*, 12–21.  
<http://aokk.jamk.fi/learning/educso/tekstit/EmpathyInteractionandCaringartikkeli.pdf>
- Dessewffy Tibor, Galács Anna (é. n.): „A dolgok új rendje” Technológiai diffúzió és társadalmi változás. <http://www.nhit.hu/data/53241/DessewffyGalaczDiffuzio.pdf>
- Falus Iván (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 232–260.
- Forgas, J. P. (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- Fülöp Géza (1996): *Az információ*. ELTE Könyvtartudományi Informatikai Tanszék, Budapest. [www.mek.iif.hu/porta/szint/.../informat/azinformat/html/tartalom.html](http://www.mek.iif.hu/porta/szint/.../informat/azinformat/html/tartalom.html)
- Gáspár Mihály (é. n.): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. OTKA pályázat zárójelentése.  
[http://real.mtak.hu/237/1/37514\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/237/1/37514_ZJ1.pdf)
- Imre Anna (2001): Emberi és/vagy társadalmi tőke. *Educatio*, 3. 601–605.
- Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, 3. 21–41.
- Ollé János, Perjés István (2006, szerk.): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó Kft., Budapest.
- Páskuné Kiss Judit (2005): A tantermi kommunikáció értelmezésének elméleti alapjai. In: *Sarokpontok*. Szolnoki Főiskola, Szolnok, 21–31.
- Prensky, M. (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. In: *On the Horizon*. NCB University Press, No. 5.  
[http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital\\_kids.pdf](http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf)
- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [http://www.oki.hu/cikk.php?kod=EredmenyesIskola-07\\_sagi\\_tanarimunka.html](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=EredmenyesIskola-07_sagi_tanarimunka.html)
- Sass Judit (2003): *Szervezeti bizalomminták az iskolában – A tanárok bizalom-forrásai*. In: III. Országos Neveléstudományi Konferencia 2003, MTA PB, Budapest, 326.

- Szekszárdi Júlia (2006): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 279–311.
- Szító Imre (2007): *Kommunikáció az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. 3–13.
- Szivák Judit (2006): *Kommunikáció az iskolában*. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány kérdése. Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 29–39.
- Tannen, D. (2001): *Miért értjük félre egymást?* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tóth László (1996): Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh László (szerk.): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen. 149–160.
- Veres Gábor (2004) szerk.: *Mátrix. Az integrált természetismeret tantárgy kereshittantervi tartalma*. Kézirat. Készült a Közgazdasági Politechnikum, az Országos Közoktatási Intézet együttműködésével, és az Oktatási Minisztérium támogatásával.
- Zrinszky László (1990): *A kommunikáció. I. kötet*. Pécs, 17–31.

## PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE AZ IKT ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁRÓL

**BUDA ANDRÁS**

a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének  
egyetemi adjunktusa  
buda@delfin.unideb.hu

---

*A pedagógusok munkáját számos tényező befolyásolja. A legalapvetőbbet, a tanulócsoporthal, a tanulókkal feldolgozandó tartalmakat különböző szabályozó dokumentumok erőteljesen befolyásolják, de a tanítás-tanulás módját a települési és társadalmi környezet, az intézményi lehetőségek és a tanulók sajátosságainak figyelembevételével maguk a pedagógusok határozzák meg. Döntéseikre, tevékenységükre nagy hatást gyakorolnak a folyamatosan változó, bővülő taneszközök is, melyek újabb és újabb lehetőségeket biztosítanak az oktatásban. A taneszközök tanári munkára gyakorolt hatása viszont elsősorban attól függ, hogyan viszonyulnak az adott eszközhöz a pedagógusok. Tanulmányunkban – kutatási eredményeinkre alapozva – arra keresünk választ, hogy a debreceni közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok miként vélekednek a számítógép és az internet iskolai megjelenéséről, milyen előnyeit, hátrányait látják alkalmazásuknak, ugyanis ezek ismeretében a leendő pedagógusokat célirányosabban, eredményesebben lehet felkészíteni a rájuk váró feladatokra.*

---

### **Bevezetés**

Az IKT eszközök, ezen belül pedig a számítógépek tanórai alkalmazása hatalmas változáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Az eleinte szinte kizárólag a programozás oktatására használt eszköz, mára Web 2 alapú, közösségi tanulást segítő technikává fejlődött (Leinonen, 2005). Ez a folyamatosan változó, egyre bővülő, gazdagodó problémakör számos megközelítési módot kínált a kutatóknak. Kezdetben az eszközellátottság, a számítógép, majd az internet hozzáférés volt a legkutatottabb terület, köszönhetően annak, hogy a hozzáférés valóban kulcsfontosságú elem.<sup>1</sup> Tagadhatatlan, hogy az iskolák eszközellátottsággal kapcsolatos adatsorai sokatmondóak, de véleményünk szerint némi fenntartással kezelendők. Egyrészt nem elhanyagolandó, ugyanakkor nehezen kutatható szempont az eszközök állapota, hozzáférhetősége, a számítógépek technikai jellemzői, kiépítettségük, pedig ezek a jellemzők jelentősen befolyásolják a velük végezhető munkát.

---

<sup>1</sup> Az elmúlt évtizedben Magyarországon a különböző Sulinet programoknak és a technikai fejlődésnek köszönhetően jelentősen fejlődött az iskolák és a családok eszközellátottsága (Galánc, 2006; Internet penetráció).

Másrészt egy előző vizsgálatunk során (Buda, 2007) azt tapasztaltuk, hogy a tanárok egy része nem is tudja, hogy milyen technikai eszközök, milyen mennyiségben állnak a tantestület rendelkezésére. A kutatásban részt vevők közül voltak, akik leírták, hogy nem ismerik az eszközök darabszámával kapcsolatos adatokat, mások irreális számokkal (pl. több mint 40 interaktív tábla van az iskolájukban) árulták el tájékozatlanságukat. A valós számadatoktól és az erre vonatkozó ismereteiktől függetlenül mégis sokan hivatkoztak az eszközhiányra, amikor magyarázatot adtak arra, hogy miért a hagyományos eszközökkel, módszerekkel tanítanak. Az elérhető eszközök mellett sokáig gátolta az IKT eszközök iskolai alkalmazásának elterjedését a felhasználható tartalmak mennyisége, minősége is. Az utóbbi években, évtizedben azonban a technikai fejlesztés mellett a tartalomfejlesztés is elindult, melynek fontos eredményét, a Sulinet Digitális Tudásbázist – SDT – (Könczöl, 2004) sokan kutatták, a vizsgálatok pedig pozitív és negatív elemeket egyaránt feltártak (Dancsó, 2007; Fehér–Szabóné, 2007).

A javuló feltételrendszer mellett a központi programoknak volt egy másik hozadéka is: ráirányították a (pedagógus) társadalom figyelmét az IKT eszközök oktatásban történő felhasználásának jelentőségére. Hiába áll azonban rendelkezésre a technika és a felhasználható tartalom, ha hiányoznak a lehetőségeket kihasználni tudó, megfelelően felkészített pedagógusok. A felsőoktatás azonban viszonylag lassan reagál az ilyen (és a hasonló) kihívásokra, ráadásul pedagógus nemzedékek egész sora került korábban pályára informatikai felkészítés nélkül, a témakör vizsgálatában éppen ezért kapott kiemelt figyelmet a pedagógusok ilyen irányú képzése, továbbképzése. Először az ECDL vizsgára történő felkészítés került a középpontba, de napjainkban már az EPICT (European Pedagogical ICT Licence), az Európai Pedagógus IKT jogosítvány vizsgálata is megjelent a kutatások körében (Kárpáti, 2007). Fontos kérdés az is, hogy a továbbképzések, a fejlesztések és a deklarált társadalmi elvárások következtében hogyan alakul az IKT eszközök használata a tanítási-tanulási folyamatban, mennyire ismerik, hogyan veszik birtokukba a pedagógusok az eszközöket és az általuk elérhető tartalmakat (Hunya, 2006). A kérdések leginkább arra összpontosulnak, hogy milyen tevékenységekre, milyen gyakorisággal használják a tanárok a számítógépet és az internetet. Nem mindegy azonban az, hogy valaki azért nem használ ki egy lehetőséget, mert nincs rá szüksége, vagy pedig azért, mert nincs meg hozzá a felkészültsége! A megfelelő ismeretek, azaz a „humán szoftverek” megszerzését ugyanakkor nagyban befolyásolja, hogy miként viszonyul az adott pedagógus a technikai eszközökhöz: tudatosan, innovatívan beépíti-e azokat a munkájába, felvállalja-e a mentori szerepkört a tanulók digitális világban történő eligazodásában, vagy hagyja magát sodródni az árral, esetleg megpróbál ellenállni a változásoknak.

Az előzőeket figyelembe véve egy újabb kutatásban kerestünk választ arra, hogy a debreceni közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok miként vélekednek a számítógép és az internet iskolai megjelenéséről, milyen előnyeit, hátrá-

nyait látják alkalmazásuknak, ugyanis ezek ismeretében a leendő pedagógusokat, valamint a továbbképzésekben résztvevőket célirányosabban, eredményesebben lehet felkészíteni a rájuk váró feladatokra.

### **A kutatás szempontjai, mintája és módszerei**

Az aktuális helyzet megismerésére 2008 decemberében szerveztünk kutatást, melynek során a debreceni általános- és középiskolákban tanító pedagógusokat kértük meg, hogy töltsenek ki egy on-line kérdőívet. Nyílt és zárt kérdések segítségével vizsgáltuk a válaszadók és tantestületük viszonyulását az IKT eszközökhöz és magához az oktatáshoz. Tanulmányoztuk, hogy a különböző taneszközök közül mit és milyen gyakorisággal használnak a tanórákon, ennek során kiemelt figyelmet szenteltünk az infokommunikációs eszközök és ezen belül is a számítógép, illetve az internet alkalmazásának. Mivel a felhasználást jelentősen befolyásolja az új eszközök megítélése, vizsgáltuk azt is, hogy milyen előnyeit, hátrányait látják a pedagógusok az IKT eszközök iskolai alkalmazásának. A zárt kérdéseket statisztikai programok segítségével dolgoztuk fel, a nyitott kérdésekre adott válaszokat pedig tartalom-elemzésnek vetettük alá.

A többször megismételt kérésünk révén végül 287 értékelhető választ kaptunk, ez az iskolákban oktatók 11 százaléka. A viszonylag alacsony arányszám elgondolkodtató, különösen annak fényében, hogy a papír alapú kérdőívet 2006-ban 1151-en töltötték ki, ami az akkori létszám 38 százaléka volt. Mi lehet az eltérés oka? A részvételi arány alakulásában minden bizonnyal szerepet játszott az a tényező, hogy korábbi vizsgálatunk alkalmával jó néhány olyan pedagógust találtunk, akik az internetet nem vagy csak elvétve használták, sőt még olyanok is kitöltötték kérdőívünket, akik állításuk szerint semmiféle informatikai ismerettel nem rendelkeztek (Buda, 2007). Akik ez irányú hiányosságaikat nem pótolták, nem is tudtak az on-line alapú vizsgálatunkba bekapcsolódni, de valószínűleg azok sem próbálkoztak a kérdőív kitöltésével, akik még bizonytalanok tudásukban, vagy akik ritkán és/vagy nehezen jutnak a világháló közelébe. Ennek ellenére nem állítjuk azt, hogy a jelentős különbség csak a hagyományos és a digitális írástudás eltérő szintjének köszönhető, de ezen tényező hatása megkérdőjelezhetetlen.

Bár az általános és a középiskolák pedagógusainak összlétszáma gyakorlatilag megegyezik, a kérdőívet több mint kétszer annyian (188 fő) töltötték ki az alapfokú intézményekben dolgozók közül, mint akik középfokú intézményben tanítanak (89 fő). (Tízen nem árulták el ezt az adatot.) A legaktívabb intézménynek a Kinizsi Pál Általános Iskola bizonyult, ahol a tantestület 44 százaléka válaszolt kérdéseinkre.

Debrecen 65 általános-, illetve középiskolájából összességében 48 intézmény kapcsolódott be a felmérésbe, de nyolc iskolából csak egy-egy válaszadót regisztrálhattunk, és mindkét iskolatípusban volt olyan intézmény is, ahonnan senki sem válaszolt kérdéseinkre.

Válaszadóink valamivel több, mint háromnegyede (76,66%) nő. Legtöbbjüknek egy (41,34%) vagy két (39,58%) diploma van a birtokában. 77,82 százalékuk a tanítás mellett még végez valamilyen plusztevékenységet is az iskola érdekében. A munkaköri feladatok (pl. intézmény vagy munkaközösség vezetése, osztályfőnök) mellett hagyományos tevékenységeket (pl. versenyek, rendezvények szervezése, lebonyolítása, szakkörök tartása) és „XXI. századi feladatokat” (pl. honlap szerkesztés, alapítványi elnökség, közlekedési szakreferensség) egyaránt ellátnak válaszadóink. Munkájukhoz a legtöbb esetben számítógépet és más infokommunikációs eszközöket is használnak. Ennek mértéke természetesen függ a tevékenység formájától, de jelentős hatása van annak is, hogy a felhasználók miként viszonyulnak a digitális világ eszközeihez, az új oktatási módszerekhez, elvárásokhoz.

### A pedagógusok és az IKT

A tanárok IKT eszközhasználattal, oktatással kapcsolatos attitűdjének vizsgálatához különböző kijelentéseket használtunk fel. Olyan állításokat fogalmaztunk meg, melyek segítségével nem csak a válaszadók nézeteiről, tevékenységéről gyűjthetünk információkat, hanem informálódhattunk a tágabb környezetről, a tantestületről, a kollégákról is. Arra kértük a pedagógusokat, hogy egy négy fokozatú Likert-skálán (az egyes jelentette a teljes elutasítást, a négyes pedig a maximális egyetértést) értékeljenek állításokat aszerint, hogy mennyire értenek vele egyet. Az eredményeket az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: A pedagógusok attitűdje az IKT eszközökhöz és iskolai alkalmazásukhoz

<i>Állítások</i>	<i>Átlag</i>
Tanítási módszereimet, eszközeimet folyamatosan frissítem.	3,33
Érdekelnek a technikai újdonságok.	3,32
Jól kezelem a számítógépet.	3,08
Felkészültnek érzem magamat a számítógép oktatási célú alkalmazására.	2,94
Az iskolám technikailag jól felszerelt.	2,73
Az iskola minden szabadidőmet felemészti.	2,70
A tanítás mellett az önképzésre is marad időm.	2,62
A kollégák eredményesen használják a számítógépet a napi gyakorlatban.	2,52
Érdeklődöm az informatikai eszközök oktatási alkalmazása iránt, de nem értek hozzá eléggé.	2,48
Az iskolában kevesen érdeklődnek a számítógépek oktatásban történő felhasználása iránt.	2,05
A hagyományos „tábla-kréta” tanítási módszer híve vagyok.	2,01
A tantestületi értekezleten nem merül fel a számítógép tanórai használatának kérdése.	2,01

2. táblázat: A számítógépes ismeretek forrásai

<i>A számítógépes ismeretek forrása</i>	<i>Az említések száma, aránya</i>
Önképzés	193 (67,2%)
Pedagógus-továbbképzés	125 (43,6%)
Főiskola/egyetem	97 (33,8%)
Családtagok, ismerősök	87 (30,3%)
ECDL tanfolyam	42 (14,6%)
Középiskola	37 (12,9%)

A 2. táblázat adataiból látható, hogy az önképzés a meghatározó ismeretforrás, sőt 35-en (12,2%) úgy nyilatkoztak, hogy számítógépes ismereteik kizárólag ebből a forrásból származnak. A pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatban is meglehetősen sokan, 29 fő (10,1%), állították ugyanezt. E két tényező kiemelkedő szerepét mutatja az is, hogy közülük legalább az egyik (a válaszadók 80,5%-ánál) szerepet játszott az informatikai ismeretek kialakításában.

Ha összevetjük a számítógépes ismeretek két meghatározó forrását a módszertani megújulásra vonatkozó attitűddel, érdekes eredményeket kapunk. Az összegzést lásd a 3. táblázatban.

3. táblázat: Számítógépes ismeretek, attitűdök, módszertani megújulás

				<i>A számítógépes ismeretek önképzésből származnak</i>		<i>Összesen</i>
				<i>nem</i>	<i>igen</i>	
A számítógépes ismeretek továbbképzésből származnak	nem	Módszereimet frissítem	nem ért egyet	0	0	0
			inkább nem	7	6	13
			inkább igen	21	55	76
			egyetért	26	46	72
			Összesen	54	107	161
	igen	Módszereimet frissítem	nem ért egyet	0	0	0
			inkább nem	5	8	13
			inkább igen	23	42	65
			egyetért	12	35	47
			Összesen	40	85	125

Bár a pedagógus-továbbképzés mellett az önképzést is folytató tanárok minden bizonnyal megalapozottan állíthatnák módszertani megújulásukat, mégis nyolcan vannak, akik ennek ellenére úgy gondolják, hogy nem igazán frissítik tanítási módszereiket. Sokkal többen vannak azonban az ellenkező póluson: módszertani megújulást állít magáról  $21+26=47$  pedagógus, annak ellenére, hogy sem pedagógus-továbbképzésben nem vesz részt, sem pedig önképzést nem folytat. Gyakorlatilag azonban elképzelhetetlen, hogy jogos lenne az állításuk, hiszen mind az infokommunikációs eszközök, mind pedig a hozzájuk kapcsolódó oktatásmódszertan dinamikusan változik, ezen ismeretek nélkül ma már senki sem tud megfelelni a tanárokkal szemben megfogalmazott elvárásoknak. Már a televíziózás kiszélesedése, a számtalan csatorna is megnehezítette a dolgukat, a számítógép és különösen pedig az internet megjelenése azonban még tovább rontott a helyzetükön. A mai diákok az anyanyelv mellett a digitális világ nyelvét is kora gyermekkoruktól beszélik, sőt sokuk számára ez a kétnyelvűség olyannyira evidencia, hogy el sem tudják képzelni, hogy valaki egyáltalán nem beszél az ő második anyanyelvüket. Így aztán a tanárok sem tehetnek mást, ha hatni akarnak tanítványaikra, akkor alkalmazkodniuk kell hozzájuk.

### **Az informatikai eszközök használatának előnyei**

A módszertani megújulás és a közös nyelv igénye tehát két oldalról is ösztönzi a pedagógusokat az IKT használatára, valódi változás azonban csak akkor következik be, ha a motiváció belülről jön, ha a tanárok felismerik és belátják a számítógép oktatási célú alkalmazásának pozitívumait. Éppen ezért arról is megkérdeztük a pedagógusokat, hogy milyen előnyeit látják az informatikai eszközök oktatásban történő felhasználásának. A nyitott kérdésre legtöbben legalább két-három érvet soroltak fel, ritkán fordult elő, hogy valaki csak egyetlen előnyt említett volna. A válaszokat tartalomelemzés után kategorizáltuk, az így kialakult csoportokat pedig igyekeztünk „beszédés” nevekkel ellátni.

A válaszok jelentős része az informatikai eszközök szemléltetésben betölthető szerepével volt kapcsolatos, sokan és sokféleképpen utaltak erre a felhasználási területre. A megfogalmazásokban rejlő árnyalatnyi eltérések érzékeltetése érdekében az ilyen típusú válaszokat több csoportba soroltuk be, amelyekre egy-egy példát is bemutatunk. (Zárójelben az említések száma.)

*Az informatikai eszközök szerepe a szemléltetésben:*

- látványosabb, érdekesebb tanóra (91)

*„Olyan helyszíneket, folyamatokat, eseményeket mutathat meg, amit hasznosan be lehet építeni a tananyagba. Élvezetesebb, látványosabb órák tarthatók.”*

- szemléletesebb lesz az óra (71)

*„Olyan dolgokat is meg lehet mutatni, amit egyébként nem vagy nehezen lehetne.”*



- a tanulók érdeklődése könnyebben felkelthető (41)  
„A diákok érdeklődése mindenképpen könnyebben felkelthető az infokommunikációs eszközök használatával, hiszen a huszonegyedik század gyermeke számára a digitális formában érkező információ a legérdekesebb és legtermészetesebb.”
- motiváló (32)  
„Motiválóbb a használatuk, mint a hagyományos tankönyveké.”

A válaszokban megjelentek olyan *általános előnyök* is, melyeket gyakran emlegetnek a számítógéppel és az internettel kapcsolatban, függetlenül attól, hogy milyen területen vizsgáljuk az eszközök használatát:

- gyors (37)  
„Sokkal hamarabb jutok információkhoz, ezáltal a gyerekekkel is könnyebben, gyorsabban, sokrétűbben tudjuk alkalmazni.”
- korszerű (36)  
„Korszerű szemléltetőeszköz az érdeklődés felkeltésében, a tudásvágy csillapításában.”

Az informatikai eszközök oktatásban történő felhasználása elsősorban a pedagógusokon múlik, ami gyakran összekapcsolódik az alkalmazásból fakadó módszertani változásokkal. Ezt a hatást azonban viszonylag kevesen említették az előnyök között. Akiknél megjelent, azok viszont legtöbbször a mérési-értékelési tevékenység-re gyakorolt változást is megemlítették:

- gazdagodó módszertani repertoár (36)  
„... szemléltetéshez sokoldalúan használható. Gyorsabban kiértékelhetők általuk a feladatlapok, tesztek; számonkérő, gyakorló feladatlapok tetszés szerint össze is állíthatók.”

Az előnyöket tagláló válaszok között megjelent *a tanulói oldal is*. A pedagógusok egyrészt arra hívták fel a figyelmet, hogy a diákok passzív befogadóból aktív, tevékeny résztvevővé válnak. Másrészt megfogalmazták, hogy mivel a tanulók számára már evidencia a modern technika, nem szabad kihasználatlanul hagyni ezt a gazdag ismerethalmazt és az ilyen irányú érdeklődést. A tanulók szempontjából két tipikus válasz halmazt lehetett megragadni:

- gazdagabb tanulói tevékenységrendszer (26)  
„A gyerekek kutatómunkát is végezhetnek az interneten, a kutatómunka eredményeként elektronikus anyagot készíthetnek, amit akár be is mutathatnak vagy megoszthatnak a többiekkel.”
- közel áll a diákokhoz (23)  
„Közös nyelv az informatika világában felnövő nemzedékkel.”  
„A gyerekekhez közel áll, hiszen napi kapcsolatban állnak vele.”

Az IKT eszközök oktatásban történő felhasználásának előnyeit a nyitott kérdés mellett zárt kérdéssorral is vizsgáltuk, melyet a *Hunya Márta* által vezetett 2006-os Országos Közoktatási Informatikai Felmérésből vettük át (*Hunya, 2006*). A kérdések arra irányultak, hogy a válaszadók véleménye szerint a felsorolt területeken mennyire segítheti a számítógép az iskolai munkát. A válaszokat egy ötfokú Likert-skálán lehetett elhelyezni, ahol az egyes jelölte a „nem alkalmas”, az ötös pedig a „nagyon alkalmas” válaszokat. Az adatok összegzését a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat: Az IKT eszközök előnyei az oktatásban

<i>Tevékenység</i>	<i>Átlag</i>
Jelentések, statisztikák készítése	4,73
Tanuló-nyilvántartás	4,61
Az eredmények nyilvántartása és elemzése	4,50
A diákok egyéni kutatómunkája	4,34
A diákok kapcsolattartása egymással	4,34
Tanulói kiselőadás	4,32
A tanárok felkészülése	4,14
A tanárok szakmai kapcsolattartása más tanárokkal	4,12
A tanárok szakmai fejlődése	4,11
Segít a tanári magyarázatban	4,07
Projektfeladatok elvégzése	4,03
A diákok egyéni gyakorlása	3,89
Számonkérés, tesztelés	3,69
Kooperatív feladatmegoldás	3,68
A diákok felkészülése	3,56
A tanulók munkájának szervezése számítógéppel	3,48
A tanárok és a diákok tanórán kívüli kapcsolattartása	3,25
Feladatok kiadása és beszedése	3,21
Kapcsolattartás a szülőkkel	3,09

A válaszok alapján a pedagógusok a különböző *adminisztrációs feladatok segítségével* tartják a legalkalmasabbnak a számítógépet. (91% a két legmagasabb válaszértéket jelölte meg!) Ez a vélekedés egyáltalán nem meglepő, de abból a szempontból váratlan, hogy a nyílt kérdésre adott válaszok között ez a felhasználási terület gyakorlatilag nem jelent meg. Ezen kívül is számos más, főleg hangsúlybeli eltérést találunk a nyílt és zárt kérdésekre adott válaszok között. Például a zárt kérdéseknél a diákok tevékenységeivel kapcsolatos előnyök sokkal határozottabban je-

lennek meg, mint a tanári tevékenységekre gyakorolt pozitív hatások. További eltérés, hogy míg a nyílt válaszok jelentős része a szemléltetéshez kapcsolódott, addig a zárt válaszoknál a tanári magyarázat segítése a középmezőnyben foglal helyet, pedig a jó magyarázat szinte elképzelhetetlen szemléletes példák nélkül.

Erdekes az egyes csoportok egymással történő kommunikációjának megítélése is. Míg a diák-diák és tanár-tanár kapcsolattartásra a válaszadók többsége tökéletesen alkalmasnak tartja a számítógépet, addig a tanár-szülő és tanár-diák ilyen módon történő kapcsolattartásának megítélése már sokkal jobban megosztja a tanárokat. Jelentős véleménykülönbség mutatható ki abban a tekintetben is, hogy az informatikai eszközök mennyire alkalmasak a diákok egyéni kutatómunkájának és felkészülésének segítésére. Az eltérés oka részben a zárt kérdések „sugalmazó”, „segítő” jellegében keresendő, részben további, magyarázó jellegű vizsgálatokat igényel.

### **Az informatikai eszközök használatának hátrányai**

Egy jelentős változás ritkán történik zökkenők, negatívumok nélkül. Éppen ezért arról is megkérdeztük a pedagógusokat, hogy milyen hátrányait látják az informatikai eszközök oktatásban történő felhasználásának. A nyílt kérdésre megfogalmazott válaszok áttekintésekor szembetűnő volt, hogy jóval rövidebb, szikárabb felsorolások születtek ezen a területen, mint az előnyök számbavételénél. A legtöbben egy, esetleg két tényezőt jelöltek meg, ritkábban fordultak elő kerek, egész mondatok formájában megfogalmazott válaszok. Az elemzés során az is kiderült, hogy a válaszadók közül a legtöbben (33 fő) úgy nyilatkoztak, hogy az informatikai eszközök oktatási alkalmazásának nincs hátránya! Igaz, néhányan azt is megjegyezték, hogy ügyelni kell az alkalmazás megfelelő arányaira, de azt már nem fejtették ki részletesebben, hogy mit is értenek ez alatt.

A pedagógusok leterheltségét figyelembe véve nem meglepő, hogy a leggyakrabban említett negatívum, az *időigényes felkészüléssel* volt kapcsolatos, de – bizonyára sokak számára meglepő módon – ez az időigényesség nem (csak) a tanórai felkészülésre vonatkozott, hanem – a tantermek hiányos felszereltsége miatt – magának az eszközöknek a beszerzésére és főként a beüzemelésére:

- időigényes a felkészülés (30)

*„Az eszközök megszerzése a szünetből, beüzemelése az órából vesz el.”*

A válaszokban szép számmal jelentek meg olyan általános, *a nevelés, oktatás hatását gyengítő szempontok* is, melyek szakmai és társadalmi vitákat is keltenek az informatikai eszközökkel kapcsolatban:

- beszűkülő szóbeli kommunikáció, romló írás (29)

*„Elvész a hagyományos írás értéke, mindenre csak egy megoldást ismernek, az internetet és ha ez nincs, semmi sincs (pl. könyvtár, könyvek). (És ez nagyon jó indok – szerintük – egy feladat el nem végzésére.)”*

- személytelenség (20)

„Régimódi vagyok (ami persze nem baj, van ilyen történet is), azt gondolom, a számítógép mégiscsak 'egy gép'. Idegen, elidegenítő hatásokat kiváltó, elősegítő (nem az ember a fontos, hanem a gép, nem a humánium, csak a tudás, nem a másik ember, mint egyszeri, megismételhetetlen, csak az előrehaladás). Egy könyvet még mindig emberibbnek érzek, mert meg lehet szagolni.”

- az olvasás háttérbe szorul (20)

„A tanulóink kevesebbet olvasnak, ami kihat későbbi tanulásukra, a szövegértő olvasásra.”

Bár a tantermek felszereltsége (illetve annak hiánya) burkoltan már jelezte a *finanszírozási gondokat*, de többen tágabban értelmezték a problémát, az eszközbeszerzést csak egyik elemként kezelték. Nem elég ugyanis az eszközöket beszerezni, a megvásárolt eszközök működtetése (pl. rendszergazda, áramfogyasztás) és javítása is jelentős költségekkel jár:

- finanszírozási problémák (20)

„Nagy anyagi beruházás, ha minden órán használni szeretnénk, valamint sok képzést igényel, ha mindenki tisztába szeretne lenni a kezelésével.”

Hiába állnak azonban rendelkezésre az eszközök, néhányan leginkább a technikai gondoktól félnek:

- technikai problémák (14)

„Kiszolgáltatottság: van-e áram, van-e internet kapcsolat.”

A beszűkülő kommunikáció, a személytelenség és a romló olvasási szokások mellett megjelentek olyan veszélyek is, melyek hatása túlmutat az iskolán:

- leszoktat a gondolkodásról (12)

„Leszoktatnak a probléma megoldásának önálló kereséséről, rászoktatnak a 'kapjam készen, gyorsan, erőfeszítés nélkül' felfogásra.”

- eltereli a figyelmet (11)

„Elvonhatja a figyelmet a tanárról, a munkáról, elkalandozhat a gyerek más irányba is.”

A hátrányok vizsgálatára zárt kérdéseket is alkalmaztunk, amelyeket a korábban említett OKI vizsgálatból vettünk át. A kérdések azokra a problémákra, veszélyekre vonatkoztak, melyek a tanulók számítógép és internet használatával kapcsolatosak. A válaszokat itt is ötfokú skálán lehetett elhelyezni, ahol az egyes jelölte az adott tényező elutasítását, az ötös pedig a nagyon súlyosnak ítélt veszélyt. (Lásd 5. táblázat)

## 5. táblázat: Az IKT eszközök veszélyei az oktatásban

<i>Veszélyek</i>	<i>Átlag</i>
Ellenőrizetlen információkat használnak.	4,23
Nem tanulnak meg szépen írni.	3,89
Romlik a nyelvi kifejezőképességük.	3,87
Munka és tanulás helyett kész anyagokat „szereznek”.	3,85
A szóbeli kommunikáció szerepe csökken.	3,82
Ki vannak szolgáltatva rossz szándékú idegeneknek.	3,81
Virtuális világban élnek a valóság helyett.	3,74
Kevesebb társas kapcsolatot létesítenek.	3,45
Elidegeníti őket egymástól.	3,09
Beszűkíti az érdeklődésüket.	2,94

A veszélyekkel, a hátrányokkal kapcsolatos nyílt és zárt kérdésekre adott válaszokat összehasonlítva találtunk azonosságokat és eltéréseket is. Az ötös skálán egyedül az ellenőrizetlen információk használata került a négyes átlag fölé, a válaszadók ezt ítélték a legjelentősebb veszélynek. Sőt, ez a tényező nem csak a leg súlyosabbnak ítélt veszélynek bizonyult, hanem – egyedülként – senki sem utasította el teljesen, azaz minden válaszadó számára gondot jelentett, ennek ellenére a nyitott válaszok között ez a veszélyforrás csak néhány pedagógus véleményében jelent meg. A kérdőívet kitöltő tanárok szerint jelentős problémát jelent a romló íráskép és a beszűkülő szóbeli kommunikáció – ez viszont teljesen egybeesik a nyitott válaszokkal.

A nyílt és a zárt kérdésekre adott válaszok elemzésének eredménye azt mutatja, hogy a válaszokban inkább az eltérések dominálnak. Míg a problémák megfogalmazásakor többen említették hátrányként a személytelenséget, mint a gondolkodásról történő leszoktatást, addig a zárt kérdéseknél a kevesebb társas kapcsolat és az elidegenedés jóval enyhébb veszélynek bizonyult, mint a tanulás helyetti kész anyagok „megszerzése”. Legenyhébb – egyben a legmegosztottabb – megítélését találtuk a számítógép és az internet használat következtében beszűkülő érdeklődést jósoló tényezőnek. Ez a korábbi válaszok ismeretében nem is meglepő, hiszen sokan éppen az előnyök között sorolták fel az IKT érdeklődést felkeltő jellegét.

### **Következtetések**

Eredményeink alapján meglehetősen pozitív kép rajzolható meg az IKT eszközök iskolai alkalmazásával kapcsolatos pedagógusi attitűdökről. Válaszadóink nagy része érdeklődik az új technikai eszközök, ezen belül pedig kiemelten a számítógép oktatási felhasználása iránt, nem utolsósorban azért, mert számos előnyét látják al-

kalmazásuknak. Ezek közül kiemelkedik a szemléltetés, köszönhetően annak (is), hogy a legtöbben úgy gondolják, sokkal látványosabb, színesebb, szemléletesebb órákat tudnak tartani az új eszközökkel. A vélemények szerint a számítógépnek fontos szerep jut az iskolai adminisztratív feladatok ellátásában is, bár ezt a felhasználási területet sokan inkább még csak hallomásból, mintsem saját tapasztalataikból ismerik. A minél pontosabb helyzetkép megismerésének érdekében az előnyök mellett a vélt, vagy valós hátrányokat is megpróbáltuk feltérképezni. Ennek során a problémákat vizsgáló nyitott kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy az IKT-n alapuló megoldások alkalmazásával kapcsolatban már nem az elérhetőség, hanem az időigényes felkészülés jelenti a legnagyobb gondot. Bár adataink alapján a tanárok nagy többsége nyitott az új eszközök, módszerek alkalmazása iránt, a képző helyek nem alapozták meg kellően ezeket az ismereteket. Ezt szemléletesen jelzi, hogy csak válaszadóink egyharmadánál játszott szerepet a felsőoktatási intézmény a számítógépes ismeretek kialakításában. Tapasztalataink szerint a legtöbb főiskola és egyetem ugyanis abból indult ki, hogy ezen ismeretek jelentős részét már a középiskolában el kellett (volna) sajátítani a hallgatóknak. Ez a tanulási folyamat azonban egyrészt nem minden esetben és nem kellő mélységben valósult meg a közoktatásban, másrészt a felsőoktatási intézmények nem fordítottak kellő figyelmet arra sem, hogy bemutassák, miként lehet felhasználni a tanári munka során ezeket az (elvből meglévőnek tekintett) ismereteket.

A tanári mesterképzésről szóló 15/2006. (IV. 3.) számú OM rendelet következtében a Bologna-rendszerű pedagógusképzési programokban a korábbinál nagyobb szerepet kapnak az IKT-s kompetenciák, így a jövő tanárai valószínűleg felkészültebben kezdhetik majd meg oktatói pályafutásukat. Attól a pedagógustól ugyanis, akinek gondot jelent egy feladatlap megszerkesztése, akinek több napig tart egy PowerPoint bemutató elkészítése, attól nehezen várható el, hogy az interaktív táblát ne csak szemléltetésre használja. Az újonnan akkreditált programok alapján végzetek azonban már minden bizonnyal nem csak a tanórán tudják majd hatékonyan alkalmazni az IKT eszközöket, hanem képeseknek lesznek arra is, hogy felhasználják azokat az osztályterem kívüli tanulási folyamatok támogatására, irányítására.

## **Irodalom**

- Balanskat, A., Blamire, R., Kefala, St. (2006): *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. On-line: [http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact\\_study.pdf](http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf)
- Buda András (2007): *A pedagógusok és az IKT kompetenciaterület*. URL: [http://bmf.hu/conferences/multimedia2007/17\\_BudaAndras.pdf](http://bmf.hu/conferences/multimedia2007/17_BudaAndras.pdf)
- Buda András (2007): *IKT a debreceni iskolákban*. URL: [http://www.nk7.hu/nk7\\_files/File/szekciokanyagai/budaandras.ppt#257,1,IKT a debreceni iskolákban](http://www.nk7.hu/nk7_files/File/szekciokanyagai/budaandras.ppt#257,1,IKT_a_debreceni_iskolákban)

- Dancsó Tünde (2007): A Sulinet Digitális Tudásbázis fejlesztési és alkalmazási lehetőségei. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI. század iskolájában*. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve, 43. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. Szeged, 143–163.
- Fehér Péter, Szabó Béláné (2007): *Merre tovább SDT? Felhasználói tapasztalatok, fejlesztési igények és lehetőségek az SDT-ben*. URL: [http://bmf.hu/conferences/multimedia2007/61\\_FeherSzabone.pdf](http://bmf.hu/conferences/multimedia2007/61_FeherSzabone.pdf)
- Galács Anna (szerk. 2006): „*A digitális jövő térképe*” 2006 – *Word Internet Project*. ITTK-TÁRKI, Budapest.
- Hunya Márta (2006): *Országos Közoktatási Informatikai Felmérés 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Internet penetráció – 2008 első félév*.  
URL: [http://www.nrc.hu/hirek?page=details&news\\_id=498](http://www.nrc.hu/hirek?page=details&news_id=498)
- Kárpáti Andrea (2007): *EPICT*. URL: [http://edutech.elte.hu/karpati/content/english\\_research\\_epict.htm](http://edutech.elte.hu/karpati/content/english_research_epict.htm)
- Könczöl Tamás (2004): A Sulinet Digitális Tudásbázis program. *Iskolakultúra*, 12. sz. 90–96.
- Körösné Mikis Márta (2004): IKT az iskolában – kihívások a tantárgy és az alkalmazások számára. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 298–324.
- Leinonen, T. (2005): *(Critical) history of ICT in education – and where we are heading?*  
URL: <http://flosse.dicole.org/?item=critical-history-of-ict-in-education-and-where-we-are-heading>
- Trucano, M. (2005): *Teachers, Teaching and ICTs*.  
URL: <http://www.infodev.org/en/Publication.157.html>

## PEDAGÓGUSOK AZ INFORMÁCIÓS TECHNOLÓGIÁKRÓL ÉS AZ ALKALMAZOTT OKTATÁSI MÓDSZEREKRŐL

FARKAS ANDRÁS\* – FARKASNÉ GÁBRIEL MÓNIKA\*\*

\* a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjának  
adjunktusa

f\_andras@ttmk.nyme.hu

\*\* történelem – ének-zene szakos tanár,  
szakvizsgázott mentortanár  
gabriel-monika@freemail.hu

---

*A pedagóguskutatás paradigmaváltásainak történetében az 1980-as évektől kezdődően a pedagógus tudása, gondolkodása, meglévő nézeteinek tanulmányozása vált központi kérdéssé. Az ez irányú vizsgálódások céljai között legtöbbször a szakma, illetve a képzés megújítására való törekvés húzódott meg. A szerzők kutatása is a megújuláshoz kíván hozzájárulni, a digitális írástudásra, az alkalmazott oktatási módszerekre, s ezen belül, kiemelten a projektoktatás gyakorlati tapasztalataira vonatkozó tanítói és tanári vélekedések feltárásával.*

---

### A kutatás szakmai céljairól

Napjainkban a formálódó új pedagógusképzési és -továbbképzési rendszereknek nagymértékben támaszkodnia kell a közoktatási intézményekre, mint a gyakorlati képzés színtereire, továbbá a pedagógusokra, a tanárjelöltek és kezdő tanárok leendő mentoraira. Ezért nem érdektelen, hogy a tapasztalt pedagógusok szakmai, módszertani, továbbá informatika-pedagógiai felkészültsége milyen átadható tudást képvisel. Az elmúlt években felerősödtek azok a tendenciák a köz- és a felsőoktatásban, melyek a kompetenciaalapú tanulás- és tanításszervezés irányába hatottak. 2007–2008-ban már vizsgálhatónak látszott, hogy e tendenciák milyen változásokat hoztak a gyakorló pedagógusok körében az információs és kommunikációs technológiákhoz kapcsolódó kompetenciák területén.

A bemutatásra kerülő *kutatás egyrészt* az információs és kommunikációs technológiákhoz kapcsolódó viszonyulásokat vizsgálta pedagógusok körében. Kiindulópontunk az volt, hogy az informatika jelen van, jelen lehet különféle pedagógiai tevékenységekben (tanulási környezet kialakítása, tervezés, értékelés stb.), valamint, hogy a digitális kompetencia áthatja a Nemzeti Alaptanterv műveltségterületeit. E megközelítés fényében megállapítható, hogy érdemes információkat szerezni a pályán lévő pedagógusoktól arról, hogyan vélekednek az információs technológiák alkalmazásáról. Szembesülhetünk napjainkban azzal is, hogy erős igényként jelenik



meg a tanulásra, a tanulóra koncentrálnó módszertani megújulás. Erre figyelve a kutatás *másrészt* arra irányult, hogy a pedagógusok miképpen viszonyulnak a tanulás-szervezés, valamint az alkalmazott oktatási módszerek terén megjelenő elvárásokhoz. A módszerek közül kiemelt figyelmet szenteltünk a projektmódszernek<sup>1</sup>, amelynek az volt az oka, hogy az előző években több fejlesztő programban is hangsúlyos szerepet kapott a projektmódszer, illetve a kooperatív oktatás elterjesztése. Fontosnak tartottuk annak vizsgálatát is, hogy milyen forrásokból nyerik a pedagógusok a projektpedagógiára irányuló ismereteiket. Úgy véltük, hogy a kapott eredmények alapján következtetések fogalmazhatók meg az átalakuló pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzések tartalmára és metodikájára vonatkozóan is.

### A kutatás módszerei, körülményei

A kutatás *kérdőíves* módszerrel történt. A kérdőív tartalmilag két nagy egységből állt, mely egyrészt a gyakorló általános iskolai pedagógusok informatikához fűződő viszonyulásait, az oktatásban történő alkalmazásának szándékait vizsgálta, másrészt, ezzel összefüggésben az alkalmazott oktatási módszerekről és azok forrásairól kívánt információkat szerezni. A kérdőívben zárt és nyílt kérdésekkel éltünk. A kérdőívek kitöltése anonim módon, önkéntesen történt.

A vizsgálatba bevont intézmények kiválasztását elsősorban a válaszadói hajlandóság „irányította”. A mintába három Vas megyei iskola (kettő nagyvárosi, egy kistelepülésen lévő), hat Zala megyei kistelepülés iskolája és egy Heves megyei kisiskola, illetve pedagógusai kerültek be. A 97 válaszoló pedagógus 31 százaléka dolgozik nagyvárosi (500 diák feletti) általános iskolában, 69 százaléka pedig kistelepüléseken működő alacsonyabb létszámú intézményben.

A válaszolók közül 38 pedagógus csak alsó tagozatban tanít, 31 fő pedig 5–8. évfolyamban. A válaszadók közül öt fő jelezte, hogy az alsó tagozaton kívül tanít 5–6. évfolyamban is, továbbá 18 pedagógus nyilatkozott úgy, hogy az alsó, valamint a teljes felső tagozatban is tart órákat. Ez annak is köszönhető, hogy a 49 tanítói végzettségű közül 10 fő tanárszakkal is rendelkezik. A 97 megkérdezett pedagógus összesen 24-féle szakot végzett, melyek közül a tanító, továbbá a magyar, matematika és történelem szakok képviseltették magukat 10 főt meghaladó mértékben. A válaszadók közel fele, a tanító szakosok közül pedig több mint a fele 20 évnél régebben van a pályán (*1. táblázat*). Egy, a tanítói munka változásairól szóló 2007-es felmérés (*Kerber, 2007*) reprezentatív mintával dolgozott, eredményei azt mutatták, hogy a válaszadók 81,4 százaléka 15 évnél régebben van a pályán. A jelen felmérésben ez az érték 77,3 százalék.

---

<sup>1</sup> A szakirodalom sokféle fogalmat használ, többek között: projektmódszer, projektoktatás, pedagógiai projekt, projektpedagógia, projektorientált oktatás (*M. Nádasi, 2003*).

1. táblázat: A válaszadók megoszlása a pályán eltöltött idő szerint

	Összes válaszadó		Tanító szakosok	
	fő	%	fő	%
1–3 év	10	10,3%	4	8,2%
4–5 év	6	6,2%	3	6,1%
5–10 év	6	6,2%	1	2,0%
10–15 év	11	11,3%	7	14,3%
15–20 év	18	18,6%	9	18,4%
20 évnél több	46	47,4%	25	51,0%
összesen:	97		49	

### A pedagógusok informatikai eszközhasználatával kapcsolatos eredmények

#### Állítások az IKT használatáról

Az elmúlt években több kutatás zajlott az informatikai írástudásról. *Kőrösné Mikis Márta* például azt vizsgálta, hogy az információs technológiákra épülő kompetenciafejlesztésnek milyen akadályai vannak, különösen az oktatás kezdő, alapozó szakaszában (*Kőrösné, 2006*). Átfogó informatikai felmérés zajlott 2006-ban az informatika területén már tapasztalatot szerzett pedagógusok körében (*Hunya, 2008*). A következő problémák vizsgálatára került sor: Miképp ösztönzi az iskolavezetés a számítógépek tanórai alkalmazását? Hogyan viszonyulnak a pedagógusok az IKT eszközökhöz, az SDT-hez? A kutatások eredményeiből kiemelkedett egy, *vizsgálatra érdemes kérdéskör*: A ma már nagyobb számban elérhető, e témára irányuló szakmai, informatika-pedagógiai szakirodalom, a rendelkezésre álló eszközök, valamint továbbképzések elég tudást és motivációt nyújtanak-e a számítógépek oktatási felhasználására?

A felmérésben elsőként arról gyűjtöttünk adatokat, hogy használnak-e számítógépet az oktatást előkészítő munkájukban és az oktatásban a pedagógusok. A lényeg az alkalmazáson volt, így nem kívántuk differenciálni a kérdést, hogy tanórán, az oktatási intézményben, illetve otthon; adminisztratív feladatokra vagy feladatlapok készítésére és nyomtatására, szakmai ismeretek bővítésére, szemléltetésre stb. használja-e a pedagógus a számítógépet. Az önbevallásra épülő kérdésre adott válaszok összesítését a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat: Használ-e számítógépet oktatási, oktatást előkészítő munkájában?

naponta, illetve majdnem minden nap	30 fő	30,9%
hetente 2-3 alkalommal	22 fő	22,7%
hetente legalább egyszer	13 fő	13,4%
havonta néhányszor	15 fő	15,5%
ritkábban	12 fő	12,4%
nem használók, mert		
nem megfelelőek az informatikai ismereteim;	3 fő	3,1%
ismereteim vannak, a szándék hiányzik.	2 fő	2,1%

Az eredmény tükrözi a korábban idézett felmérésekben tapasztaltakat. Az adatok alapján megállapítható, hogy a vidéki, kistelepülésen dolgozók esetében a hetente oktatási célból számítógép elé ülő pedagógusok aránya 10 százalékkal magasabb a városi iskolákban dolgozókhöz képest, illetve a tanító szakos pedagógusoknál ez az érték 6 százalékkal alacsonyabb, mint a teljes minta (67%) esetében (3. táblázat).

3. táblázat: Használ-e számítógépet oktatási, oktatást előkészítő munkájában (részletezve)?

	<i>tanító szakos pedagógusok</i>	<i>nagyvárosi iskolában tanítók</i>	<i>kistelepülésen dolgozók</i>
naponta, illetve majdnem minden nap	26,5%	30,0%	31,3%
hetente 2-3 alkalommal	18,4%	20,0%	23,9%
hetente legalább egyszer	16,3%	10,0%	14,9%
hetente számítógépet használók aránya:	<b>61,2%</b>	<b>60,0%</b>	<b>70,1%</b>
havonta néhányszor	14,3%	20,0%	13,4%
ritkábban	20,4%	13,3%	11,9%
nem használók			
nem megfelelőek az informatikai ismereteim;	4,1%	3,3%	3,0%
ismereteim vannak, a szándék hiányzik.	0%	3,3%	1,5%

*A pedagógusok informatikai ismeretei*

Az oktatási felhasználás egyik alapfeltétele a megfelelő szakmai számítógépes tudás megléte. Ehhez kapcsolódóan a felmérés azzal foglalkozott, hogy a gyakorló pedagógusok milyen mértékben rendelkeznek informatikai végzettségekkel, kiemelten ECDL, OKJ vizsgákkal, beleértve továbbá a felsőoktatásban elvégzett kurzusokat, valamint egyéb tanfolyami keretben történő ismeretszerzéseket is. Ezek a képzések nagyon eltérő színvonalat jelenthetnek, illetve eltérő (elsősorban nem pedagógiai) szakmai célokat fogalmazznak meg. Ugyanakkor például az ECDL és OKJ képzések esetében az akkreditált programok miatt tudható, hogy milyen szakmai ismereteket „kell” birtokolni azoknak, akik sikeresen teljesítették ezeket. *Hunya Márta* 2006-os felmérésében (*Hunya, 2008*) a válaszadók 30 százaléka végzett legalább 30 órás informatikai tanfolyamot. Vizsgálatunkban kapott eredmények sokkal magasabb értékeket mutatnak. (Lásd *4. táblázat*.) Mindössze 24 százalék körül van azoknak a száma, akik semmiféle végzettséggel nem rendelkeznek, annak ellenére, hogy a válaszadók 47,4 százaléka 20 évnél régebben dolgozik a pályán.

*4. táblázat: Rendelkezik-e számítástechnikai végzettséggel?*

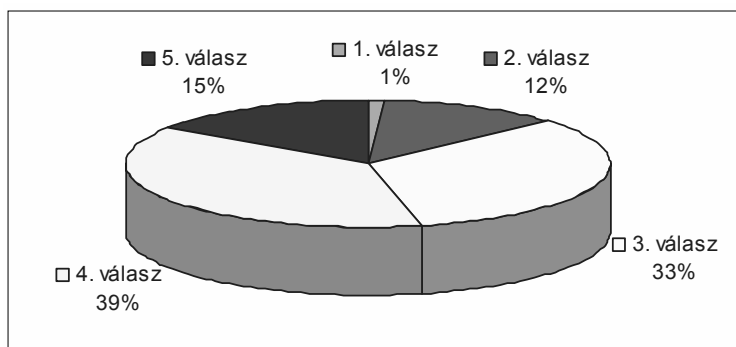
	<i>teljes minta</i>	<i>tanító szakos pedagógusok</i>	<i>nagyvárosi iskolában tanítók</i>	<i>kistelepülésen dolgozók</i>
Nem rendelkezik	23,7%	24,5%	23,3%	23,9%
ECDL vizsgát tett (4 vagy 7 modul)	23,7%	28,6%	30,0%	20,9%
OKJ vizsgával (alap és középfok)	18,6%	14,3%	16,7%	19,4%
Felsőfokú informatikai végzettséggel	10,3%	8,2%	3,3%	13,4%
Bármilyen intézményi szervezésben elvégzett tanfolyami végzettséggel	22,7%	22,4%	26,7%	20,9%
Egyéb	1%	2%	0%	1,5%
Összesítve rendelkezik:	76,3%	75,5%	76,7%	76,1%
ECDL+OKJ vizsgát tettek aránya:	42,3%	42,9%	46,7%	40,3%

*A számítógéphez fűződő viszonyulások*

A felmérés következő informatikai témájú kérdése arra kérte a pedagógusokat, hogy *minősítsék a számítógéphez fűződő viszonyulásaikat*. Öt megállapítás közül kellett kiválasztaniuk a rájuk legjellemzőbbet. A kategóriák az alábbiak voltak:

1. Ha lehetséges, kikerülöm használatát.
2. Vannak olyan területek, ahol hasznosnak tartom, de nem foglalkoztat különösebben. Minimális tudásra törekszem. Esetleg tervezem ebben az irányban ismereteim bővítését.
3. Átlagos felhasználásra törekszem. Célom, hogy jó színvonalon legyek képesek megoldani a feladataimat, de érdeklődési köröm teljesen más irányba mutat.
4. Egyre több területen tudom felhasználni a számítógépet, s ahogy tudásom gyarapodik, egyre jobban kelti fel az érdeklődésemet. Kihívásnak tartom, s úgy gondolom, hogy az információs technológiák alapvetően meghatározzák életünket, így a munkámat is.
5. Lelkes híve vagyok az informatika – számítástechnika világának. Az elektronikus kommunikációs formák most is meghatározzák mindennapjaimat. Ahol csak lehetséges használom a számítógépeket, s fejlesztem tudásom a különféle alkalmazások területén.

A válaszok megoszlását az *1. ábra* diagramja mutatja.



*1. ábra:* A számítógéphez fűződő viszonyulások megoszlása

A teljes elutasítástól a lelkesen hívó véleményig terjedtek a válaszok, de csak egy pedagógus utasította el teljes mértékben, és 15,5 százalékuk tartotta magát lelkes elfogadónak. A negyedik és ötödik kategóriára adott válaszok összesítésével megállapítható, hogy a válaszadók 53,6 százaléka tartozik abba a körbe, akik feltételezhetően komoly elszántsággal fordulnak az IKT felé. Az első három válaszlehetősé-

get megjelöltek (46,4%) inkább minimális, illetve átlagos tudásra kívánnak szert tenni, céljuk, feltételezhetően lépést tartani a korrallal.

Tanulságos, s érthető összefüggés az is, hogy azoknak a pedagógusoknak, akik nem rendelkeznek semmiféle végzettséggel, 60,9 százaléka jelölte meg a második, illetve harmadik lehetőséget. Akik pedig például ECDL vizsgával rendelkeznek (de OKJ esetében is hasonló az eredmény), ugyanezeket a válaszlehetőségeket 30,4 százalékban választották. Másképp megfogalmazva az informatikai végzettséggel rendelkezők 58,1 százaléka jelölte be a negyedik, illetve az ötödik válaszlehetőséget. Úgy tűnik tehát, hogy *a szakmai hozzáértés, a magabiztosabb számítógép-kezelés kiindulópontja annak a folyamatnak, ahol a számítógép alkalmazását már a támogató attitűd és nem az elzárkózás jellemzi.*

Egy további összefüggés, hogy az 1–5 éve pályán lévők 75 százaléka választotta a negyedik vagy ötödik válaszlehetőséget, ugyanez az 5–15 éve pályán lévők esetében már 47 százalék. 15 év felett ez az arány nem változik jelentősen, marad 50 százalék körül.

#### *A pedagógusok szándékai az oktatási célú felhasználással kapcsolatban*

Az előbbi gondolatkör inkább a számítástechnikához kapcsolódó egyéni, fogalmazhatnánk úgy, hogy személyes „kapcsolódást” kutatta, s a kérdőívben a pedagógusi szerephez kapcsolódóan is sor került a pedagógusok számítógéppel kapcsolatos szándékainak a vizsgálatára. A válaszolóknak négy lehetséges válaszlehetőség közül kellett a meggyőződésükhöz legjobban illő egyetlen egy megfogalmazást kiválasztani:

*Gondolja végig, hogy jelenlegi elképzelései alapján milyen szerepet szán a számítógépek oktatásban történő felhasználásának.*

1. Semmilyen, inkább óvnám a gyerekeket, tanítványaimat a számítógépektől.
2. Minimális időt szánnék rá, de elfogadva, hogy a gyerekek/tanítványok gyorsan tanulnak, és nagy az érdeklődésük e témakörben. A „szükséges rossz” kategóriája számomra.
3. Biztos vagyok abban, hogy szükség van informatikai ismeretek közvetítésére az adott korosztály számára. Mivel kihívásnak tartom, ha lehetőségem lenne rá, hangsúlyosan külön órát/foglalkozást szánnék erre. Ugyanakkor korlátoznám is a használatát, törekednék az általam helyesnek tartott arányok betartására. A hagyományos módszerek/foglalkozások híve vagyok, az informatika által nyújtott lehetőségeket nem meghatározónak, csak másodlagosnak tartom.
4. Úgy vélem, hogy az informatikának meghatározó helye van az általam gondozott korosztály esetében. Törekednék arra, hogy különféle felhasználási körökben, gyakorlatközelien, új módszereket felhasználva, több műveltségterületet is bevonva készítem fel tanítványaimat az információs

társadalom kihívásaira, s fejlesszem képességeiket. Nagy lehetőségeket látok az informatika oktatási felhasználásában, fejlesztve tudásom, ahol csak lehet alkalmazni szeretném.

Az eredményeket az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat: Milyen szerepet szán a számítógépek oktatásban történő felhasználásának?

válaszok kategóriái	teljes minta (fő)	teljes minta (százalék)	tanító szakosok válaszai (százalék)	nagyvárosi iskolákban tanítók (százalék)	vidéki iskolákban tanítók (százalék)
1.	0 fő	0,0%	0,0%	0%	0%
2.	4 fő	4,1%	2,0%	0%	6,0%
3.	60 fő	61,9%	65,3%	53,3%	65,7%
4.	33 fő	34,0%	32,7%	46,7%	28,3%

Szembetűnő adat, hogy az információs technológiák oktatási felhasználásának pedagógiai, módszertani megújulást is magában foglaló negyedik válaszlehetőséget nagyjából a teljes válaszadók egyharmada jelölte meg. *Jelentős eltérés mutatkozik a nagyvárosi iskolákban, illetve a vidéki kistelepüléseken dolgozó pedagógusok között.* A két vizsgált adathalmazzal először F-próbát végeztünk, a vizsgált minták varianciája egymástól lényegesen nem különbözött, így kétmintás t-próbával folytattuk, s szignifikáns különbséget találtunk ( $p=0,001$ ). Erősíti az utóbbi megállapítást az is, hogy a „szükséges rossz kategóriája számomra” választ megjelölő négy fő mindegyike vidéki iskolában dolgozik, illetve, hogy 12,4 százalékkal többen foglaltak állást vidéken a hagyományos oktatási módszereket preferáló, s az informatikát szükséges ismeretkörként, korlátozó attitűddel közvetítő válaszlehetőség megfogalmazás mellett. A számítógéphez fűződő általános viszonyulás (1. ábra), valamint az oktatási célú felhasználás szándéka közötti korreláció értéke 0,45. Akik lelkes hívei az informatikának, azoknak 73,3 százaléka nyitott annak oktatási felhasználására is.

A vizsgálatban részt vevő pedagóguscsoport kapcsán megfogalmazható, hogy akik rendelkeznek informatikai végzettséggel, s ezzel együtt a számítógéphez fűződő viszonyulásuk az átlagosnál erősebb (negyedik vagy ötödik válasz), azok közül 63 százalék az oktatásban is meghatározónak tartja az információs technológiák alkalmazását. Lényeges probléma e téren az, hogy a számítástechnikai végzettség mennyire „divat”, illetve külső elvárás a pedagógusok körében, s mekkora a belső meggyőződés, valamint a tanórai alkalmazásra is irányuló, módszertani és nemcsak számítástechnikai tudásfelhalmozás igénye. *Kőrösné Mikis Márta* a tanítószág és

a gyermekinformatika kérdéskörére szorítózkodó empirikus vizsgálatában a következő összegző megállapítást tette: „A pedagógiai felkészültség a gyermekinformatikára több tényező együttes meglétét tételezi fel. ... /a/ számítógépes tudás és pedagógiai képzettség megszerzése mellett az IKT eredményes tanításához a téma iránti elkötelezettség, pozitív beállítódás, a módszerbeli megújulást tápláló nyitottság, továbbá készség is szükséges a folytonos tanulásra, a változtatásra. Úgy tűnik, napjainkban a gyermekinformatika korai, intenzívebb tempójú elterjedését az eszközhiánnyal küzdés mellett leginkább a pedagógusok körében erőteljesen érzékelhető elzárkózás akadályozza. Ennek következménye, hogy a következő iskolafokozatokhoz képest jelentős lépéshátrányban van a kisiskolás korosztály digitális írástanításának helyzete.” (Kőrösné, 2006.)

#### *Pedagógusok véleménye az informatikaoktatásról*

Az Európai Unió tagállamaiban eltérő módon kezelik az informatika oktatásának kérdését abban a tekintetben, hogy önálló tantárgyként, vagy más tantárgyakba integrálva közvetítik-e az informatikai tudást. Finnország gyakorlatában például az első öt évfolyamban integrált módon, hatodikban heti egy, 7–9. évfolyamokon pedig heti két óra önálló informatika tárgy is megjelenik a rendszerben. A németországi informatikaoktatásban az első négy évfolyamban integráltan, 5. és 10. évfolyamokon az integrált felhasználás mellett heti egy szakórán zajlik az oktatás.

Felmérésünkben információkat gyűjtöttünk arról, hogy a válaszoló gyakorló pedagógusok az IKT közvetítését hagyományos tantárgyi formában, vagy integrált módon tartják elképzelhetőnek. A véleményüknek legjobban megfelelő egy lehetőséget kellett kiválasztaniuk.

A kérdés így hangzott: *Ha tanít/tanítana (közvetítene) informatikai ismereteket, akkor melyik formában tudja/tudná azt elképzelni?*

1. Csak külön számítástechnika/informatika órán.
2. Számítástechnika/informatika óra mellett a saját, illetve más tárgyak keretében is együttesen.
3. Csak délutáni foglalkozásokon, szakkörön, fakultáción.
4. Hasonlóan néhány európai országhoz, nem szerveznék külön szakórát, hanem a különböző tárgyak/műveltségterületek közvetítése során más szakmai tartalmakkal együtt közvetíteném az informatikai ismereteket. (Ha a személyi és tárgyi feltételek adottak.) Szerintem így is teljesíthetők a NAT fejlesztési feladatai.



6. táblázat: Informatikai ismeretek lehetséges formái

válaszok kategóriái	teljes minta (fő)	teljes minta (százalék)	tanító szakosok választai (százalék)	nagyvárosi iskolákban tanítók (százalék)	vidéki iskolákban tanítók (százalék)
1.	10 fő	10,3%	6,1%	6,7%	11,9%
2.	55 fő	56,7%	55,1%	56,7%	56,7%
3.	5 fő	5,2%	6,1%	0,0%	7,5%
4.	27 fő	27,8%	32,7%	36,6%	23,9%

A válaszok összesítéséből (6. táblázat) kitűnik, hogy a megkérdezett pedagógusok 15,5 százaléka (első és harmadik válasz összesen) csak külön órán, illetve szakkörön képzelel el az informatikai ismeretek közvetítését. Ők megerősítették az előző kérdésbeli állásfoglalásukat, ott is így nyilatkoztak<sup>2</sup>. A legtöbb választás a 2. lehetőségre esett, amely egyrészt a hagyományos keretek megőrzését (önálló szakóra), valamint a tárgyakba integrált további felhasználás, alkalmazás együttes megjelenése mellett érvelt. E tantárgyközi szemlélet jelenik meg, érvényesül leginkább a hazai oktatási törekvésekben is. Láthatók az eltérések a 6. táblázatban a vidéki iskolákban dolgozó pedagógusok és a nagyvárosi iskolák pedagógusainak választai között. Az informatikai ismereteknek csak integrált módon történő közvetítésére adott válaszok meglepően magasak, különösen a nagyvárosi iskolákban tanítók körében. Ez az angol oktatási rendszerre leginkább jellemző forma, mely igazán nagy, alapos felkészültséget vár el a pedagógusoktól.

A felmérés informatikai kérdéscsoportjának *összegzése*ként, a megkérdezettek választai alapján azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok jelentős része vett részt informatikai képzéseken. A pedagógusok a megszerzett ismereteiket az oktatás területén is felhasználják. Mindezeket megalapozhatta az elmúlt években zajló kedvezményes eszközvásárlás lehetősége és az ahhoz kapcsolódó kötelezettség, a sokszor kényszerként megjelenő, minimálisan ECDL vizsgát elváró képzésen való részvétel. A megkérdezettek 28 százaléka tartotta elképzelhetőnek az informatika csak integrált módon történő közvetítését, emellett több mint 50 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy saját tárgyukban nyitottak az informatika alkalmazására. Az információs technológiák mélyebb, a különféle műveltségtartalmak közvetítésében is megjelenő felhasználása a felmérés tanulságai szerint megjelent, de ehhez informatika-pedagógiai (módszertani) megújulásra is szükség van. Egyetértünk *Hunya Márta* megállapításával a szükséges oktatáspolitikai döntésekről: „Ilyen szükséges döntés például a valóban minőségi módszertani képzések számának növelése, a mentorrendszer

<sup>2</sup> A kérdőívek sorszámmal kerültek kódolásra. A táblázatkezelő programban szűrővel megállapíthatóak voltak a megféleltetések.

kialakítása (tapasztaltabb segítő tanárok hálózatának megszervezése), a jó gyakorlat terjesztése különösen bemutató órák formájában, akár videón is, valamint az is, hogy szülessenek kézikönyvek, segédanyagok.” (Hunya, 2008, 99. o.)

### **Milyen oktatási módszereket alkalmaznak a pedagógusok?**

Az oktatással foglalkozó szakembereket erősen izgató kérdés: milyen mértékben van szükség a módszertani megújulásra? A reális válasz megtalálásának egyik útja, hogy megismerjük a „módszertani valóságot”. Ehhez kapcsolódóan a kérdőív második részében arról kérdeztük a gyakorló pedagógusokat, hogy milyen oktatási módszereket ismernek, milyen gyakran alkalmazzák azokat, és melyek azok a módszerek, amelyeket a szakterületükön meghatározónak ítélnék. Nyílt kérdéssel gyűjtöttünk információkat arról, hogy milyen oktatási módszereket alkalmaznak, a felsorolásra 12 üres helyet hagytunk. A módszerek alkalmazásának gyakoriságát (1-től, azaz a leggyakrabban alkalmazott módszertől, 12-ig) számokkal jelölhették meg a válaszadók.

A pedagógusok 541 tételt soroltak fel összesen, ezeket 48 kategóriába rendeztük. Átlagosan 5,58 módszert írtak úgy, hogy négy kérdőívben egyetlen egyet sem adtak meg. A tanító szakosok alig magasabb, 5,69-es átlagot értek el. A mintában tizenegyen írtak kilenc vagy annál több módszert, mindegyikük 20 évnél régebben van a pályán. Összesen négy megkérdezett használta ki a 12 üres helyet. Az átlag körüli hat módszert 46 pedagógus sorolt fel, közülük 29-en szintén 20 évnél régebben tanítanak. A legkevesebbet, átlagban 3,3 módszert a négy-öt éve pályán lévők írtak. Összességében kijelenthető, hogy az 5,58-as átlag nagyon alacsony, különösen akkor, ha a válaszadók 77 százaléka tíz évnél több oktatási tapasztalattal rendelkezett.

Egy, az oktatási módszerekre irányuló korábbi felmérés (Falus, 2001) másik utat választott, előre megadott 15 oktatási módszerrel, szervezési móddal kapcsolatban kellett nyilatkozniuk a résztvevőknek. Lényegesen nehezebb útnak véljük, ha önállóan kell megfogalmazni, felsorolni a módszereket, elkészíteni a listát. Ezt mindenképp figyelembe kell venni felmérésünk eredményeinek értelmezésénél. Ha felsorolásból kell választani a pedagógusoknak, akkor a leírtak nem feltétlenül a módszertani tudást adják vissza, hiszen a felsorolás segíti, befolyásolja a felidézést. A rangsorkészítés jelzi a megkérdezettek „véleményét” a módszerek alkalmazásáról mindkét megoldás esetében. A nyílt kérdésfeltevés lehetőséget adott arra, hogy a pedagógusok megemlítsék a saját szakterületükön alkalmazott módszereket, eljárásokat is. A válaszok azonban azt jelezték, hogy ezzel nem akartak, illetve kevésbé tudtak élni a válaszadók.

A 7. táblázat a pedagógusok által említett módszereket, eljárásokat, szervezési módokat (munkaformákat) és egyéb megfogalmazásokat tartalmazza. A közös (használt) tartalomra utaló, de eltérő megfogalmazások, szóhasználatok ferde vonallal

(„”) elválasztva jelennek meg a listában<sup>3</sup>. A harmadik oszlopban (csökkenő sorrendben) került feltüntetésre az adott módszerre, eljárásra stb. tett említések száma. A módszerek sorrendjét is meghatározó pedagógusok száma 69. Ők nemcsak felsorolást adtak, hanem a kérdésfeltevésnek eleget téve sorszámmal azt is jelölték, hogy melyiket alkalmazzák gyakrabban, illetve ritkábban. Az adott módszerre adott rangszámok összegének a válaszadók számával történő osztása adta meg a rangszám átlagot. Ezek a negyedik oszlopban találhatók.

7. táblázat: Pedagógusok megnyilatkozásai az alkalmazott módszerekről

Sorrend	A pedagógusok által felsorolt módszerek, eljárások, munkaformák	Az említések száma N:93	Rangszám átlagok n:69
1.	frontális munka	73	2,51
2.	csoporthmunka	66	3,51
3.	önálló munka / egyéni munka / egyéni feladatok	60	3,23
4.	differenciálás	52	2,74
5.	kooperatív tanulás	51	3,81
6.	páros munka / tanuló párok	46	4,09
7.	projektmódszer / kiállítás-projekt készítése	25	5,32
8.	tanári magyarázat / ismeretközlés / elbeszélés	21	3,67
9.	kiselőadás / referátum	13	6,8
10.	drámajátékok / drámapedagógia / szerepjáték / szituációs gyakorlat / dramatizálás	12	6,0
11.	beszélgetés / megbeszélés / beszélgető kör / párbeszéd / kérdések / kérdve kifejtő módszer	10	2,67
12.	tanulmányi séta / kirándulás / terepgyakorlat	9	6,89
13.	kísérlet / vizsgálat	9	5,86
14.	problémaalapú ismeretfeldolgozás / felfedezettetés, kutatás	7	6,86
15.	könyvtári munka / könyvtári óra	7	6,57
16.	gyűjtőmunka / házi dolgozat	7	6,8
17.	bemutató / technikák bemutatása	6	2,0
18.	szemléltetés / táblai applikáció	5	5,0

<sup>3</sup> A lista azt is tükrözi, hogy a pedagógusok körében számos, azonos tanulászervezés és módszer külön tevékenységként él. Például: csoportmunka, kooperatív tanulás, páros munka, mozaik módszer.

<i>Sorrend</i>	<i>A pedagógusok által felsorolt módszerek, eljárások, munkaformák</i>	<i>Az említések száma N:93</i>	<i>Rangszám átlagok n:69</i>
19.	szövegfeldolgozás / ábra és szövegelemzés / szövegértés / értő olvasás	5	3,8
20.	egyéni bánásmód / fejlesztés / felzárkóztatás	5	4,0
21.	tevékenykedtetés / tevékenységközpontú tanítás	4	2,75
22.	információgyűjtés / adatgyűjtés / válogatás	4	3,67
23.	játék / játékosság / rejtvény	4	3,0
24.	önellenőrzés / ellenőrzés / értékelés	3	6,67
25.	elemzés / mérés / forráselemzés	3	5,33
26.	film / oktatófilm	3	8,67
27.	összefüggések megláttatása / megfigyelés	2	3,0
28.	mozaik / csoportok közti mozaik	2	6,5
29.	gyakorlás	2	4,0
30.	verseny / vetélkedő	2	11,0
31.	vita	2	3,5
32.	igaz-hamis állítások alkotása	2	4,5
33.	tantárgyak összefüggéseinek megláttatása	2	5,5
34.	oktatóprogramok / internet a tanórán	2	6,5
35.	előadás	2	5,0
36.	motiválás	1	1,0
37.	modellezés	1	7,0
38.	rögzítés	1	3,0
39.	tájékozódás a térképen	1	3,0
40.	vázlatkészítés	1	4,0
41.	szótárhasználat	1	5,0
42.	tehetséggondozás	1	5,0
43.	országismeret	1	5,0
44.	fogalomértelmezés	1	6,0
45.	villámkártya	1	10,0
46.	szabály megfogalmazása	1	10,0
47.	oktatásszervezési módok	1	8,0
48.	gondolattérkép	1	–

A lista elején jórészt a munkaformákat, a szervezési módokat találjuk. A válaszokból kitűnik, hogy a frontális munka túlsúlya nem változott. A válaszadók 77 százaléka említette, s a rangsort is megadókat átlagosan a második, harmadik helyre tették.

A felsorolás (csökkenő) sorrendjéből feltűnhet továbbá, hogy különféle tanulás-szervezési módok domináns módszerei egymást követik a listában, a rangszám átlagaikból pedig egy igen heterogén kép bontakozik ki az alkalmazásra vonatkozóan. A csoportmunkát a válaszadók 71 százaléka szerepelteti, a sorrendet is megadókat a 3-4. helyen említik. A differenciálást 60 százaléka, a kooperatív oktatási módszert 55 százaléka említi, s viszonylag „előkelő helyek” jutottak számukra a rangsorban. A projektmódszert 27 százaléka sorolja fel, amire talán hatott, hogy később külön kérdésként is szerepelt a kérdőívben. Az alkalmazási rangsorban azonban már ritkábban alkalmazott módszerként jelent meg. Elgondolkodtató, hogy a magyarázat és az elbeszélés módszerét csak 22 százaléka említi, melyet korábban igen gyakori szóbeli közlési módszerként tartottak számon. Igaz, rangsorát tekintve a 3-4. helyre került a sorrendet is megadó válaszadók körében.

A 93 főből összesen *kettő említették* (egy tanító szakos és egy matematika-kémia szakos tanár), *hogy felhasználták számítógépes oktatóprogramokat, illetve az internet szolgáltatásait az órákon.* Ha gondolatban összevetjük a korábban leírtakkal, akkor a vizsgált körben a meglévő számítástechnikai ismeretek, végzettség, valamint oktatási alkalmazására megmutatkozó hajlandóság a szakórákon egyáltalán nem tükröződik vissza. Ezen a területen úgy tűnik, fontos feladatok várnak a tanárképző intézményekre, a továbbképzéseket szervezőkre, a közoktatási intézményekben tevékenykedő mentorokra.

#### *A projektmódszer ismertsége és alkalmazása*

A módszerekkel foglalkozó kérdőív-rész a projektmódszer ismertségét és alkalmazását vizsgálta. A feltett kérdés így hangzott: *Hallott-e a projektmódszerről, ha igen, akkor alkalmazta-e?* A vizsgált probléma, hogy az elmúlt évek továbbképzései milyen „nyomot” hagytak a gyakorló pedagógusokban ezen a területen.

A 97 megkérdezett pedagógusból 94-en hallottak a projektmódszerről, s közülük 63,9 százaléka alkalmazta is. E válaszok tükrében kevésbé érthető, hogy miért csak 27 százaléka említi meg az alkalmazott módszerek között.

A tapasztalatokkal rendelkezőktől egy további nyílt kérdés a tapasztalatok értékelését várta: *Ha alkalmazta a projektmódszert, kérem, írjon néhány mondatban a tapasztalatairól.* Négy üres sor állt rendelkezésükre, ahol szabadon, támpontok nélkül fogalmazhatták meg gondolataikat. A válaszok többségéről elmondható, hogy néhány kivétellel nem konkrét, megvalósult projektekről számoltak be, hanem az alkalmazással kapcsolatban fogalmazták meg észrevételeiket. A válaszokat tartalmuk szerint csoportokba rendeztük. (Lásd a keretes írást.)

<b>Általános (pozitív) vélemények</b>	<b>Nehézségek, negatívumok</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• hasznos</li> <li>• nagy élvezetet nyújt a gyerekek és a pedagógusnak</li> <li>• szokatlanságával újszerű</li> <li>• befolyásolja a tanulás eredményességét</li> <li>• újfajta munkaforma a gyerekek számára</li> <li>• tanulók aktivitása óriási</li> <li>• fokozza a gyerekek aktivitását, kreativitását</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leterhelt tanároktól nem lehet kreatív munkát elvárni</li> <li>• időigényes</li> <li>• több felkészülést igényel a tanártól</li> <li>• az eredmény inkább a felnőttek munkáját tükrözte</li> <li>• bizonyos tananyagnál, bizonyos évfolyamon képzelhető el</li> <li>• vannak, akik kibújnak a munka alól</li> <li>• a jelenlegi iskolai keretben nem megy</li> <li>• szabad időkeretben képzelhető el</li> <li>• a felső tagozatban valósítható meg</li> <li>• a gyerekek állandó irányítás mellett tudtak csak dolgozni</li> <li>• motiválttá kell tenni a résztvevőket</li> </ul>
<p><b>Munkaformákra utaló megjegyzések</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jó hatással van a közösségépítésre</li> <li>• együttgondolkodást valósít meg</li> <li>• tanulói együttműködés erősödése</li> </ul>	
<p><b>A tanulás módjára történő utalások</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• önállóbbak a tanulók</li> <li>• ismeretek alkotó módon történő elsajátítása</li> <li>• sokoldalú téma-megközelítés</li> <li>• alaposan körbejárható egy-egy téma</li> <li>• teljességben látták a feladatot</li> <li>• büszkéek a produktumra</li> </ul>	

A válaszok alapján heterogén kép bontakozik ki, melyben a pozitívumok mellett, az alkalmazás strukturális kereteinek problémái, ellentmondásai, a tanulói, illetve tanári oldal előnyös motívumai és nehézségei egyaránt jelen vannak. A véleményekben, feltehetően többen, a kooperatív módszerről fejtették ki álláspontjukat. A válaszok alapján nem szűrhető ki egyértelműen, hogy a módszert alkalmazók milyen mértékben végeztek projektjellegű tevékenységeket. Több válaszadónál is úgy tűnt, hogy a pedagógiai projekt, a tanórán kiadott összetett feladat és a meglévő ismeretek begyakorlásának különféle tevékenységei összemosódnak.

Megállapítható, hogy *a módszer ismertsége* a korábban már említett kutatás (Falus, 2001) óta jelentősen *nőtt*. Ahogy a fentiekben már jeleztük, a régebbi felmérés 1998–1999-ben zajlott, amikor 100 pedagógust kérdeztek meg az oktatási módszerekről oly módon, hogy megadott módszerekhez kellett beírni az ismertségét és alkalmazását. Az eredményeket összehasonlítva a 8. táblázat mutatja.

8. táblázat: A projekt módszer ismertsége és alkalmazása (1998–99; 2007–2008)

<i>A kutatások</i>	<i>Hallott róla</i>	<i>Alkalmazta</i>	<i>Rangsám átlag</i>
1998–1999 (100 fő)	59	27	9,95
2007–2008 (97 fő)	94	62	5,32 (n:69)

*A projekt módszer megismerésének forrásai*

A kérdőív utolsó kérdésköre arra irányult, hogy a pedagógusok honnan szerzik ismereteiket a projekt módszerrel kapcsolatban, melyek elsajátításának jellemző formái. Úgy véljük, hogy a válaszok elemzése alapján nemcsak a projekt módszerrel kapcsolatos ismeretgazdagításra, felkészülésre, felkészítésre lehet levonni következtetéseket, hanem tágabban, a korszerű módszerekhez kötődő módszertani kultúra gazdagításának lehetőségeiről, teendőiről is.

9. táblázat: Ismeretszerzés forrásai

	1. felsőfokú tanulmányokból	2. továbbképzésen	3. kollégáktól	4. folyóiratokból	5. szakkönyvekből	6. látott már a módszert alkalmazó foglalkozást	7. konferencián	8. internet segítségével
teljes minta	21	69	56	26	28	26	16	21
(fő –%)	21,6%	71,1%	57,7%	26,8%	28,9%	26,8%	16,5%	21,6%
tanítók esetében	12	38	25	15	15	15	8	9
(fő –%)	24,5%	77,6%	51,0%	30,6%	30,6%	30,6%	16,3%	18,4%

Az ismeretszerzés forrásait a 9. táblázat összegzi. A továbbképzés, mint ismeretszerzési forrás a vizsgált körben 71 százalékos, illetve még magasabb a tanítók körében. Az adott módszert tehát elsősorban különféle továbbképzéseken sajátították el a válaszolók. Talán meglepő, hogy másodikként a kollégákat jelölték meg a pedagógusok, így egymás munkájának a megismerése, a munkaközösségekben zajló szakmai kommunikáció fontos szerepet játszik, játszhat a módszertani kultúra megújításában. (Függhet az adott szakterületől, munkaközösségek irányítóitól, valamint az adott módszertől is stb.) Az internet, mint szakmai információs forrás ke-

vésbé meghatározó az adatok alapján, mely a korábbiak tükrében tovább növeli a számítógépek oktatási alkalmazásának ellentmondásait. (V.ö.: A megkérdezettek 53,6 százaléka naponta, illetve hetente 2-3 alkalommal használja a számítógépet oktatást előkészítő munkája során és az oktatásban.) Úgy tűnik továbbá, hogy a szakmai konferenciák hatása nem meghatározó a vizsgált témában és körben.

### Összegzés

A 97 pedagógust kikérdező felmérés eredményei azt mutatták, hogy a megkérdezettek 53,6 százaléka hetente többször használ számítógépet oktatási feladatainak ellátásához. Ennek hátterében többek közt az informatikai, szakmai képzéseken történő magas részvétel húzódhat meg, így a végzettségek területén tapasztalataink jelentősen eltértek (magasabbak) a jelzett 2006-os kutatás eredményeitől (*Hunya*, 2008). Kiemelendő továbbá, hogy a válaszadók szintén 53,6 százaléka kihívásként, sokoldalú alkalmazási lehetőségként tekint az információs technológiákra, s e szemlélet jellemző a 15–20 éve pályán lévőkre is. Az informatikai eszközökhöz történő viszonyulás megalapozza, illetve kiinduló pontja az oktatásban történő felhasználási szándékoknak. Ezek az eredmények részben összhangban vannak *Kőrösné Mikis Márta* (2006) vizsgálatának néhány összegző megállapításával, ugyanakkor az általa leírt, a pedagógusok körében erőteljesen érzékelhető elzárkózást felmérésünkben nem tapasztaltuk.

Az alkalmazott oktatási módszerek vizsgálata során a nyílt kérdésfeltevés nehézséget jelentett a válaszadók számára. A válaszok a frontális munka erőteljes jelenlétét mutatják, de komoly szerepet kapnak a pedagógusok megnyilatkozásai alapján a kooperatív tanulásszervezések (csoportmunka, páros munka, kooperatív módszerek stb.) is. Az elemzések azt mutatták, hogy az informatika által nyújtott lehetőségek tanórán történő felhasználása elenyésző annak ellenére, hogy a szakmai hozzáértés és alkalmazási hajlandóság magas a vizsgált körben. Egy régebbi vizsgálat idejéhez képest (*Falus*, 2001) a vizsgált populációban nőtt a projektmódszert alkalmazó pedagógusok aránya, de a projektmódszer alkalmazásának tapasztalatairól tett megnyilatkozások tanulmányozása, különösen a nehézségek, negatívumok tekintetében azt jelzi, hogy még sokféle értelmezési és alkalmazási nehézség árnyalja a pedagógusok projektmódszerrel kapcsolatos képét.

Az információs technológiáknak a közoktatás egyes szakaszaiban történő oktatási alkalmazásában a gátló tényezőt már nem elsősorban az informatikai szakismeret hiánya jelenti. Úgy tűnik, hogy hiányzik egy „láncszem”, mely a számítástechnikai ismereteket pedagógiai-informatikai tudássá alakítja. E stratégiai típusú tudás kialakításában komoly feladatok várnak a pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel foglalkozó intézményekre. Szükségesnek tartjuk a pedagógusképzés rendszerében (szakképzettségtől függetlenül) egy pedagógiai informatika kurzus bevezetését, mely nem a számítástechnikai szakmai ismeretek bővítését tűzné ki elsődleges cél-



jául, hanem gyakorlatorientált módszertani segítséget nyújtana az információs technológiák oktatási felhasználására. A hallgatók közoktatási gyakorlatai pedig e témakörben is felkészült mentorok irányításával történhetne. A gyakorló pedagógusok számára pedig, ahogy a felmérés is mutatta, a különböző népszerű továbbképzések (akkreditált pedagógus-továbbképző tanfolyamok, pedagógus szakvizsgára felkészítő programok) biztosíthatják a módszertani, illetve az információs technológiák oktatási alkalmazásának elsajátítását. Ehhez a képzők részéről korszerű tartalmak mentén összeállított, tevékenységekre alapozó programok szükségesek.

### **Irodalom**

- Falus Iván (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 232–260.
- Hunya Márta (2008): Országos informatikai mérés. A pedagógusok válaszáinak elemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 69–100.
- Kerber Zoltán (2007): A tanítói munka változásairól. Egy felmérés tanulságai. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Utak elmélet és gyakorlat között*. A Nemzeti alaptantervtől az osztályteremig. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 109–121.
- Kőrösné Mikis Márta (2006): „Én is tudok rajzolni az egérrel...!” In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. OKI. Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-En-III> Letöltés ideje: 2008. 07. 22. megtekintés]
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest, Oktatás-módszertani kiskönyvtár.

## PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLAT A HAGYOMÁNYOS ÉS KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁST VÉGZŐ TANÁROK KÖRÉBEN

**SZEBENI RITA**

az Eszterházy Károly Főiskola Pszichológia Tanszékének  
adjunktusa  
rszebeni@ektf.hu

---

*Magyarországon a Tanári Képesítési és Képzési Követelmény, (15/2006/IV.3. OM rendelet, továbbiakban KKK) mint rendelet összegzi a pedagógusoktól elvárt tudásanyagot, és egyben képzési feladatokat is ró a tanárképző intézmények szakembereire. A legújabb 15/2006/IV.3 OM rendelet mennyiségileg több személyiségre vonatkozó elvárást tartalmaz, mint a korábban érvényben lévő 111/1997. OM rendelet, ami szemléleti, tartalmi újdonságként is értelmezhető.*

*Kutatásunkban arra tettünk kísérletet, hogy feltárjuk azokat az összefüggéseket, amelyek a hagyományos és a kompetencia alapú oktatást végző pedagógusok személyiségvizsgálati adatai között kimutathatók, és ami kiindulási alap lehet a tanárképző intézmények pedagógus-szerepre való felkészítő munkájához.*

---

### **Problémafelvetés és a kutatás céljai**

A pszichológia és a pedagógia számára régóta kitüntetett jelentőségű probléma a pedagógus-személyiség alakításának lehetősége a képzési idő alatt, ez is magyarázza, hogy a korábbi években Magyarországon több értékes kutatás született e témában (Bagdy, 1997; Falus, 2006; Gáspár–Holecz, 2005; Falus–Kotschy, 2006; Szilágyi, 1997; Szivák, 2002). Az Eszterházy Károly Főiskolán 2005-ben a Pszichológia Tanszéken is folyt olyan kutatás, amely a hallgatói személyiségfejlesztés hatását vizsgálta a szakmai szocializáció szempontjából. E vizsgálat eredményei is nyomatékossították, hogy szükséges olyan tanegységeket beépíteni a tanárképzésbe, amelyek a tanárrá válást a személyiségfejlődés oldaláról is támogatják.

A főiskolán végzett s említett kutatás konklúzióiból témánk szempontjából érdemes kiemelni, hogy a kutatásba bevontak körében a „Super-féle munkaérték kérdőív” és a „Szociális kívánalmaknak való megfelelés” kérdőív eredményei egymással összhangban nagyon magas elismerésigényt mutattak ki a vizsgálati és a kontrollcsoportban is. A pálya objektív, társadalmi kontextusát tekintve, ez mentálhigiénés szempontból reális rizikótényező. Mentálhigiénés aspektusból problematikusnak tekinthető, hogy a magas megfelelési igény és a környezetből származó gyakran változó, valamint nehezen körvonalazott elvárások a személyek számára

komoly személyiségbeli disszonanciát okoznak, különösen akkor, ha ez társul az autonómia és a függetlenség preferenciájával. Érdemes azt is kiemelni, hogy a vizsgálat kísérleti csoportjában a fejlesztés hatására a megfelelési igény csökkent, és az autonómia, valamint a belső kontroll irányába mozdult el. A kontroll-csoportban változást nem lehetett kimutatni. Az is elmondható, hogy valamennyi csoport mellőzte a szellemi ösztönzés és munkateljesítmény értékeket, összhangban *Szilágyi Klára* (1991) hasonló kutatásának eredményeivel. Mindezek az eredmények a tudatos pedagógus-személyiségfejlesztés szempontjából lényegesek, ti. szakmailag megalapozhatják a tanárképzők által alkalmazott módszerek célját, tartalmát, formáit.

A tanulmányban bemutatott kutatást a kompetencia alapú oktatásra való áttérés, a közoktatásban zajló változások és az a kíváncsiság motiválta, hogy milyen a pályán működő pedagógusok mentális státusa.

Ha tanulmányozzuk a kompetencia alapú oktatás sikerességét középpontba állító elvárásokat a pedagógus személyiségével kapcsolatban,<sup>1</sup> akkor egy olyan személyiségprofil körvonalázódik, amely megfelelő képzés nélkül, pusztán a tanárképzési tananyagok elsajátítása alapján nem alakul ki. A sikeres pályabetöltés érdekében szükség van egy tudatos, a kompetencia alapú oktatás számára adekvát képzési modell kialakítására.

Az elvárt és kívánatos személyiségsajátosságok a szakirodalmi adatok szerint több ponton egybeesnek a kiégés rizikófaktoraként szereplő jellemzőkkel. Ez azt jelenti, hogy a tanári tevékenység során a nagyobb személyes bevonódás nagyobb érzelmi bevonódást és kisebb pszichológiai távolságot generál a diákokkal való interakcióban, ami a kiégés szempontjából három faktorban is kockázatot jelent: az érzelmi kimerülésben, az egyéni teljesítmény csökkenésében és az elszemélytelenedésben. Ezeket figyelembe véve, *kutatásunk célja* az volt, hogy feltárjuk azokat az összefüggéseket és ellentmondásokat, amelyek a kompetencia alapú oktatáshoz szükséges személyiségfedezet és a kiégésben szerepet játszó személyiségprofil között megjelennek. Úgy véljük, hogy az eredményekre építve lehet olyan pedagógusképzési modellt kidolgozni, amely a régi képzéshez képest jobban hozzájárul az elvárt tanárszemélyiség alakulásához, és preventív szerepet is betölthet a pedagóguspályán később feltehetően megjelenő kiégés szempontjából.

A tanári képesítési követelményekbe foglalt kompetencia területek elemzése során, egy sor olyan attitűdöt, képességet találunk, melyek a hagyományos tanárképzési módszerekkel, így például frontális munkában (lásd előadások stb.) nem alakíthatók ki. Ha elfogadjuk, hogy az új típusú pedagógiai munka nagyobb személyes bevonódást követel a szakemberektől, mint a hagyományos nevelés-oktatás, akkor indokolt a pedagógusok személyiségjellemzőit egybevetni a KKK által támasztotta személyiséglvárásokkal.

---

<sup>1</sup> Lásd: 15/2006/IV.3. OM rendelet KKK

Vizsgálatunk középpontjában a pályán dolgozó pedagógusok személyiség állapotának megismerése állt, nem pedig az ideális, vagy jó pedagógus személyiség jellemzőinek megmutatása. Közvetlen kutatási célunk elsősorban az volt, hogy felmérjük a pályán dolgozó pedagógusok személyiségállapotát standardizált kérdőívek segítségével, és összehasonlítsuk az eredményeket a 15/2006/IV.3. OM rendelet által előírt kívánatos pedagógus-személyiség tulajdonságokkal.

### A vizsgálati minta bemutatása

A vizsgálatban 560 pedagógus vett részt. A vizsgálatba bevontak köre az Eszterházy Károly Főiskola által szervezett pedagógus szakvizsga programban és a mester szintű tanárképzésben résztvevők voltak. Bár az ország minden részéről kerültek be a mintába pedagógusok, de a reprezentativitást különböző szempontok mentén nem vizsgáltuk. Talán célszerű megemlíteni, hogy a vizsgálati mintában a férfiak és a nők aránya csak kevésbé tér el a hazai pedagógus populációtól<sup>2</sup>.

1. táblázat: A mintára vonatkozó összefoglaló adatok

	<i>Válaszadók megoszlása N:560 fő</i>
Kompetencia alapú program alapján dolgozik	264
Nem kompetencia alapú (hagyományos) program alapján dolgozik	296
Férfi	128
Nő	432
Pályakezdő	94
Nem pályakezdő	465
Természettudomány	253
Bölcészettudomány	289

### A vizsgálat módszerei

Vizsgálatunk során a pedagógusok személyiségvizsgálatára egy standardizált kérdőívet, a Big Five (továbbiakban: BFQ) személyiség vizsgáló eljárást alkalmaztuk. Ez a kérdőív a személyiség osztályozására és leírására szolgáló eljárás (*Cappara et al.*, 1993), melynek magyar adaptációjával (*Rózsa*, 2000) dolgoztunk. Magyarországon *Gáspár–Holecz* (2005) pedagóguskutatása is ezt a személyiség kérdőívet használta. A személyiséget vizsgáló eljárások közül azért esett erre a kérdőívre a választásunk, mert mérési felülete számos ponton egybeesett a képesítési rendelet

<sup>2</sup> 2006-os jelentés szerint a nők aránya az oktatásban 86,2%. Lásd: Halász Gábor – Lannert Judit (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. OKI, Budapest.

tartalomelemzéssel nyert, személyiséget érintő szempontjaival. A képesítési rendeletben megjelenő személyiségtulajdonságokat tartalomelemzés módszerével válogattuk ki, és vetettük össze a kérdőívek mérési profiljával az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével.

Kutatásunkban a fentiekén túl több vizsgálati eljárást alkalmaztunk, de tanulmányunkban csak a jelen témánk szempontjából releváns elemekről, tartalmakról számolunk be.

## A kutatás eredményei

### *A személyiségteszt és a KKK*

A kutatás sajátosságából adódóan az elsődleges eredményeket, a KKK-ban tartalomelemzéssel megragadott személyiségjegyeket és a BFQ a kérdőív felépítését, szempontjait bemutató részt összekapcsoltuk. A kérdőív főfaktorainak ismertetése során, minden egyes főfaktornál táblázat segítségével mutatjuk be azokat a személyiségjegyeket, melyeket az egyes főfaktorok mérnek, és amelyeket a rendelet is előír.

### *A kérdőív felépítése*

A BFQ kérdőív 132 tétele öt főfaktort, 10 alskálát és egy szociális kívánatosság mérésére kifejlesztett úgynevezett hazugság skálát tartalmaz.

Az öt főfaktor és alskálái a következők (Rózsa, 2000):

*I. faktor az „Energia”:* „Dinamizmus” és „Dominancia” alskálákkal. Ez a faktor az extraverziót mutatja. A faktor dinamizmus alskálája a közlékenységre, a lelkesedésre, a dominancia pedig az önbizalomra és a magabiztosságra vonatkozik. Akik ezekben a faktorokban magas pontszámot érnek el, munkakörnyezetben igen dinamikusak, kommunikatívak, jó kapcsolatteremtő képességgel rendelkeznek, jól tűrik az ingergazdag környezetet, egészséges magabiztosság jellemzi őket.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Energia Ez a faktor az extraverzióknak felel meg.	Szociális hatékonyság Jó légkör teremtése Hitelesség Jó kommunikációs készség Extrovertáltság Jó kapcsolatteremtő készség

*II. faktor a „Barátságosság”:* „Együttműködés/Empátia” és „Udvariasság” alskálákkal. Ez a faktor is elsősorban interperszonális dimenzió, az altruizmus és az empá-

tia mértékét mutatja. Az együttműködés/empátia alskála a mások iránti érzékenységet, másokra való odafigyelés mértékét jelzi, míg az udvariasság a jóindulatú, emberséges magatartásmódot méri. Munkahelyi körülmények közt a skálán magas pontszámot elérőkre jellemző, hogy csoportban jól tudnak együttműködni másokkal, figyelmesek, önzetlenek, tudnak alkalmazkodni társaikhoz, általában népszerűek munkahelyi csoportokban is, a kollégák közt.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Barátságosság	Interperszonális hatékonyság Empátia Altruizmus

*III. faktor* a „Lelkiismeretesség”: „Pontosság” és „Kitartás” alskálák. Ez a skála a megbízhatóságot, a céltudatosságot és az akarati erősséget méri. A pontosság alskála értéke azt fejezi ki, hogy a személy mennyire megbízható, mennyire rendszeres és alapos, míg a kitartás alskála a tevékenységek véghezviteléhez való képességet. A magas pontszámot elérők munkahelyi körülmények közt jól dolgoznak külső szabályok hiányában is, kitartóan, megbízhatóan végzik a feladatukat, utólagos ellenőrzés nélkül is.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Lelkiismeretesség	Önreflexió Elhivatottság Lelkiismeretesség munkamorál Megbízhatóság

*IV. faktor* az „Érzelmi Stabilitás”: „Érzelmi kontroll és „Impulzivitás kontroll” alskálák. Szorongásra, az érzelmekkel való megküzdésre, illetve az ingerlékenység, a düh szabályozásának képességére vonatkozó faktorok. A magas pontszámot elérők jól tűrik a stresszt, emocionálisan stabilak, kiegyensúlyozott személyiségek, nem reagálják túl érzelmileg a helyzeteket, ritkán lesznek feszültek probléma helyzetekben, nincsenek szélsőséges hangulatváltozásaik, jól teljesítenek, nagy feszültséggel járó helyzetekben is.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Érzelmi stabilitás	Általános mentális stabilitás Indulati szabályozottság Egészséges személyiség

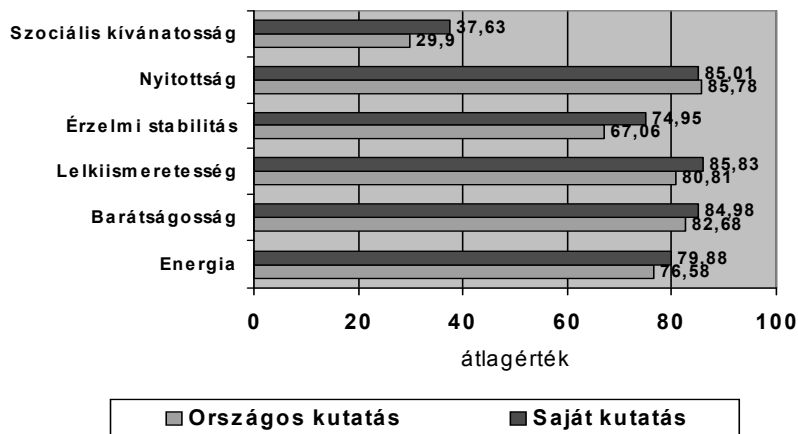
*V. faktor* a „Nyitottság”: „Nyitottság a kultúrára” és „Nyitottság a tapasztalatokra” alsókálák. A faktor a kultúrákra való nyitottság alsókálája, s azt mutatja meg, hogy a személyek mennyire szűk vagy tág kulturális érdeklődésűek. A tapasztalatokra való nyitottság annak a mértékére utal, hogy az egyének mennyire fogékonyak, elfogadóak az újdonságok iránt, mennyire képesek elfogadni az eltérő szokásokat, életstílusokat. Munkakörnyezetben ez azt jelenti, hogy egyaránt nyitottak más emberekre és a szokásostól eltérő helyzetekre. Kedvelik, és rugalmasan viselkednek ismeretlen helyzetekben, progresszív magatartást mutatnak, nem kerítik hatalmukba a szokások és „maradi” vélekedések.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Nyitottság	Értékek elfogadása Értékek meglátása Értékek felismerése Érzékenység mások problémájára Multikulturális tolerancia Eltérő kulturális értékek elfogadása

#### *A pedagógus személyiségjellemzői*

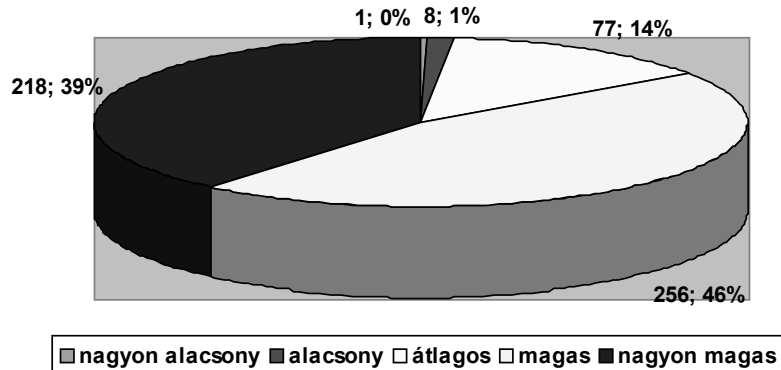
A kutatásunkban részt vevő pedagógusok személyiségjegyeivel kapcsolatos adatokat összevetítettük a személyiségteszt magyarországi adaptációja során – különböző nemű, életkorú és iskolai végzettségű személyektől – nyert adatokkal. Szembetűnő, hogy a pedagógus minta az öt főkategória közül négyben – nemek szerinti elkülönítés esetén is – meghaladja az országos átlag eredményeit, kivéve a nyitottság skálán elért eredményt (85,01), ami csekély mértékben elmarad a hazai átlagtól (85,78). (Lásd *1. ábra*)

A kérdőívet kitöltő pedagógusok magasabb pontszámot értek el négy kategóriában mind a nyers pontokat, mind a T-értékeket nézve, mint a hazai átlag. Egy kategóriában – nyitottság – pedig valamivel az országos átlag alatt vannak. Fontos lesz a későbbiekben vizsgálni ezt a tényt, hiszen a képesítési követelmény több pontja szerint elvárás a nyílt, rugalmas gondolkodásmód. Szintén elemzést igényel az az adat, hogy a szociális kíváncsiság skálán elért pontszám nagymértékben meghaladja (37,63) a hazai átlagot (29,09).



1. ábra: Országos és saját kutatási eredmények összehasonlítása főfaktoronként

A szociális kíváncsiság skála eredményeit érdemes részleteiben is áttekinteni (lásd 2. ábra). Nagyon alacsony kategóriába egy, az alacsonyba 8, az átlagosba 77, a magas kategóriába 256, a nagyon magasba pedig 218 fő található. Ez azt jelzi, hogy az átlagnál nagyobb mértékben próbálják magukat a valóságnál kedvezőbb színben feltüntetni a válaszolók. Arra is gondolhatunk, hogy a kérdőív többi skáláján elért eredményt is befolyásolhatta ez a tény. Az a következtetés is adódhat, hogy a pedagógusoknak feltehetően van egyfajta prekoncepciója arra vonatkozóan, hogy mit vár el tőlük a környezet személyiség állapotukra nézve, és magas bennük a megfelelési igény. Az utóbbi összhangban van korábbi hazai kutatásokkal is.



2. ábra: A szociális kíváncsiság skála értékeinek eloszlása kategóriánként



Érdekes elemzés lehet – a magas pozitív irányba való torzítás mellett – részletesebben, kategóriánként megnézni az öt főfaktorban elért eredményeket. Hiszen nem elhanyagolható a tesztet kitöltők alapattitűdje a vizsgálattal kapcsolatban. Ha a jó benyomáskeltés mellett is csak átlagos vagy átlag alatti adatokat kapunk, akkor az önmagában feltételez egy bizonytalan, alacsony önértékelést. Magas szociális kívánatossági értékek mellett az elvárt eredmény az lenne, ha a többi kategóriában is hasonlóan magas pontszámokat kapnánk.

*Az eredmények a következők:*

1. Az energia skálán a válaszadók 55,4 százaléka átlagos vagy ez alatti eredményt ért el (dinamizmus: 57,1; dominancia: 62,5).
2. A barátságosság skálán a válaszadók 62,3 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti eredményt (együtműködés: 55,7; udvariasság: 67,5).
3. A lelkiismeretesség skálán a válaszadók 51,1 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti eredményt (pontosság: 47,0; kitartás: 58,9).
4. Az érzelmi stabilitás skálán a válaszadók 43,4 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti értéket (emocionális kontroll: 48,6; impulzivitás kontroll: 47,3).
5. A nyitottság skálán a válaszadók 71,1 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti értéket (nyitottság a kultúrára: 63,9; nyitottság a tapasztalatokra: 76,1).

A fenti eredmények jól mutatják, hogy négy kategóriában (energia, barátságosság, lelkiismeretesség, nyitottság) a pedagógusok több mint fele, még a magas megfelelési vágy mellett is átlagos vagy átlag alatti eredményeket ért el. Egyetlen kategóriában marad 50 százalék alatt ez az érték, az érzelmi stabilitás terén, bár ha az alsóhatárt figyeljük (emocionális kontroll: 48,6, impulzivitás kontroll: 47,3) itt is közel 50 százalékos értékeket kapunk.

Több megválaszolható kérdést vetnek fel az adatok. Látható például, hogy nyitottság terén kaptuk a legkedvezőtlenebb eredményt. Kétféle magyarázatot adható erre. Egyrészt, vagy ebben a faktorban a legkedvezőtlenebb ténylegesen a kép, – még az erőteljes pozitív irányba való torzítás mellett is – vagy igaz a mintára, hogy erősen konzervatív, tradicionalista, az újdonságtól féltő, a szokásokat előnybe részesítő és az eltérő kultúrájú emberekkel kapcsolatban intoleranciát mutató személyiségűek a válaszolók (Rózsa, 2000). Az utóbbi feltevés „igazsága” nem kedvező jel a tanári pálya betöltése szempontjából, különösen olyan körülmények között, amikor igen erőteljes elvárás van a képesítési követelmény szerint is, éppen az ellenkezőjére. Másrészt az adatok arra a jelenségre is rávilágíthatnak, ami nem utóközik az előbbi magyarázatunkkal, hogy a válaszolók ezt a faktort tekintették a legkevésbé fontosnak, így itt torzítanak a vizsgálati személyek legkevésbé. Mindkét esetben az eredmény egy rigid, sztereotípiákban gondolkodó, konzervatív személyiség, aki nem tud jó színvonalon megfelelni sem az előírásoknak, sem az iskolai tevékenység-elvárásoknak.

Második kiugróan magas százalékos értéke a barátságosság skálánál jelentkezett (62,3). Ez azt jelenti, hogy a minta 62,3 százaléka érzi magát erőteljes torzítás után is átlagos, vagy ez alatti mértékben mások iránt érzékenynek, önzetlennek, empatikusnak. A barátságosság skálán elért magas pontszám azt jelenti, hogy az illető másokra odafigyel, érzékeny, jóindulatú, emberséges.

Legkedvezőbb adat a mintánkban az érzelmi stabilitáshoz kötődik: a mintának „csak” 43,4 százaléka ér el átlagos vagy átlag alatti eredményt érzelmi stabilitás tekintetében, vagyis 56,6 százalék érzelmileg stabilnak, kevésbé szorongónak, a problémahelyzetekkel hatékonyan megküzdőnek tartja magát.

A további faktorokat megnézve (energia, lelkiismeretesség) azt láthatjuk, hogy a minta több mint fele (55,4; 51,1) átlagos vagy átlag alatti zónában van, még ilyen magas szociális kívánatosság érték mellett is. Ez azt jelenti, hogy az első faktorban, az energiában – mely interperszonális dimenzió – vagyis a szociális kapcsolatokról informál, a minta 44,6 százaléka dinamikus, kifelé forduló, magabiztos empatikus, önzetlen, együttműködésre képes. A harmadik faktorban, mely a munkavégzés módjára vonatkozik, már kicsit pozitívabb képet kapunk, hiszen itt a minta 48,9 százaléka tartja magát pontosnak, kitartónak, alaposnak munkavégzése során.

Az országos adatok elemzése során azt találták a nemek szerinti elkülönítés után, hogy a nők szignifikánsan barátságosabbak és érzelmileg labilisabbak (Rózsa, 2000). Mintánkban az érzelmi stabilitás és a nem között nem találtunk összefüggést, viszont a barátságosság tekintetében a férfi pedagógusok szignifikánsan barátságosabbnak mutatkoznak a nőknél.

#### *Kompetenciaprogramok és a pedagógusok személyiségjegyei*

A BFQ kérdőív adatainak további elemzésénél különböző csoportokat hoztunk létre. Vizsgáltuk, hogy a kompetencia program alapján dolgozó és a nem abban munkálkodó pedagógusok milyen személyiségjegyekkel rendelkeznek. Fontos megjegyezni, hogy a „kedvezőbb”, a „jobb személyiségállapot” fogalmak mindig a rendelet által előírt személyiség státussal való egybevetésre értendők.

A kérdőív mind az öt főfaktorában és a 10 alskálán is kedvezőbb képet mutatnak a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok. A következő skálakon pedig szignifikáns különbségeket is találtunk<sup>3</sup>.

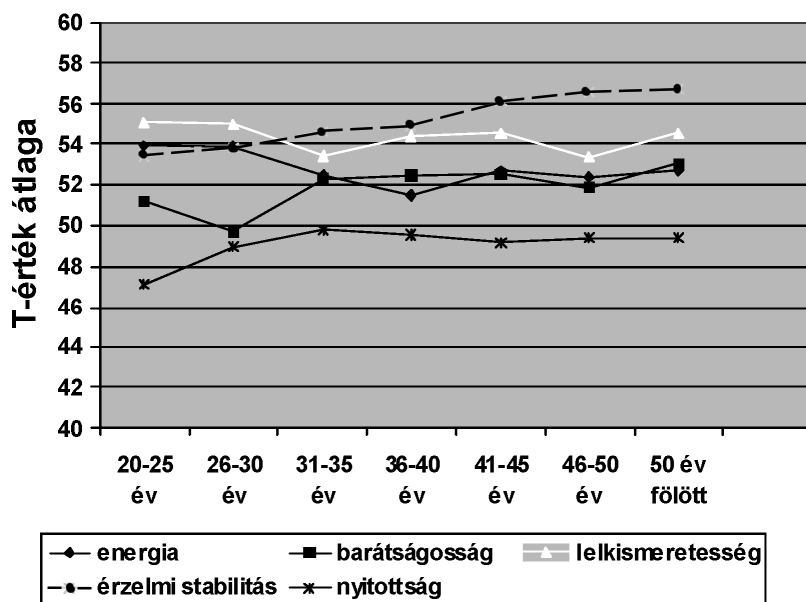
Főfaktorok közül az energia (0,008), lelkiismeretség (0,010) és a nyitottság (0,033) skálán találtunk szignifikáns különbségeket. Az alskálák közül pedig a dinamizmus (0,013), a dominancia (0,012), a kitartás (0,000), az emocionális kontroll (0,047) és a nyitottság a tapasztalatokra (0,004) mutattak szignifikáns eltéréseket a két csoport között. A főfaktorok és az alskálák szignifikancia szintjét vizsgálva láthattuk, hogy ahol a főfaktor szignifikáns különbséget mutat, ott az alskálák mind-

<sup>3</sup> Kétmintás t-próbát alkalmaztunk.

egyike (energia), vagy egyike (lelkiismeretesség, nyitottság) biztos, hogy mutat szignifikáns különbséget, egy esetben pedig csak az alskálánál (emocionális kontroll) találtunk csekély mértékű összefüggési szintet.

Mindez megerősít minket abban a felvetésünkben, hogy a kompetencia program alapján dolgozók személyiség állapota kedvezőbb, jobban illeszkedik a rendelet által előírt követelményekhez, mint a hagyományos oktatásban dolgozóké. Erre feltehetően az a szakirodalmi magyarázat lehet (Csirszka, 1966), hogy a munka során végzett cselekvések nyomán a személyiség át- meg átstrukturálódik, hiszen nem lezárt rendszerről van szó. A személyiség állandó kapcsolatban van a környezettel, értelmezi azt, stratégiákat konstruál az együttműködésre. Természetesen ez a kutatási eredmény csak azt jelzi, hogy ezzel a tesztapparátussal, ebben a vizsgálatban, a legnagyobb személyiségbeli érintkezése a rendeletben elvártakkal, a kompetencia-program alapján dolgozóknak van.

Korcsoportonkénti összehasonlításokat is végeztünk, melynek során a minta életkori gyakoriságát hét csoportra osztottuk. Az életkori csoportosítást azért tartottuk fontosnak, hogy árnyaltabb képet kapjunk arról, mely életkori csoport a legveszélyeztetettebb a kiegészítő szempontjából. (Lásd 3. ábra!)



3. ábra: A főfaktorok T-értékeinek átlaga életkori eloszlásban

A 3. ábrából leolvasható, hogy az életkor növekedésével a nyitottság, a barátságosság és az érzelmi stabilitás skála is növekszik, vagyis magasabb pontszámot érnek

el ezekben a kategóriában az idősebb pedagógusok, és így mondhatjuk, hogy egy kedvezőbb személyiségállapotot mutatnak a fiatalabbakhoz képest a vizsgált dimenziókban.

Más kutatásban is hasonló eredményre jutottak a pedagógus jelöltekre, az aktív pedagógusokra és más foglalkozású személyekre vonatkozóan az életkor és az érzelmi stabilitás tekintetében, azaz az életkor előrehaladtával nő az érzelmi stabilitás, vagy ahogy az szerzők fogalmazzák, csökken az érzelmi labilitás (*Gáspár–Holecz, 2005*).

Az energia és a lelkiismeretesség dimenzióban pedig az a tény látszik, hogy a legideálisabb képet a legfiatalabb (20–25 éves) korosztály mutatja. Mindkét esetben a T értékek átlagának itt kapjuk a legmagasabb értékét, vagyis ez az életkori csoport a leginkább kifelé forduló, dinamikus és munkavégzés szempontjából a leglelkiismeretesebb csoport.

*A BFQ kérdőív eredményeiből levonható következtetések:*

1. Az országos standardhoz viszonyítva igen magas megfelelési igény mutatható ki a vizsgálati mintában.
2. Az országos átlagot – egy kategória kivételével – minden kategória értéke meghaladja.
3. A pedagógusok egy, a kutatásban azonosított csoportjának személyiség állapota nem harmonizál a KKK (15/2006. OM rendelet) által megfogalmazottakkal. (Például a minta több mint 30 százaléka nem birtokolja azt a személyiségbeli nyitottságot, amely a rendeletben a „nyitottság a kultúrára, tapasztalatokra, a másokra” feltételként jelenik meg.)
4. A kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok minden kategóriában közelebb állnak az elvárt személyiségállapothoz. Három fő és öt alskálában pedig szignifikáns a különbség: energia, lelkiismeretesség, nyitottság főfaktorokban és a dinamizmus, dominancia, kitartás, emocionális kontroll és nyitottság a tapasztalatokra alskálákon.
5. Az életkor előrehaladtával három főkategóriában egyértelmű növekedés látható, mely szerint kedvezőbb személyiségállapot jellemzi az idősebb pedagógusokat.

### **A kutatás nyomán kijelölhető feladatok a képzésre**

Kutatásunk során céljaink közt szerepelt, hogy gyakorlati értékekkel is bírjon a munkánk. Fontosnak tartottuk, hogy ez a munka, további hasonló témájú kutatásokkal együtt, illetve azokkal kiegészülve adjon támpontot a képzőintézmények számára. Jelen kutatás gyakorlati jelentősége talán abban áll, hogy képet ad (ha nem is reprezentatív, de nagyszámú mintán) a hazai pedagógusok személyiségállapotáról, és

így – közvetve persze – a képzőintézmények szakmai személyiség alakítását célzó munkájáról is.

A kutatási adatok alapján két nagy területen is dolgozhat a képzőknek. Az egyik a szociális kíváncsiság, a külső kontrollós attitűd, vagyis a külső elvárásoknak való nagymértékű megfelelési vágy csökkentése és a belső kontrollós attitűd irányába való elmozdulás elősegítése. Ennek útja többféle lehet. Először is számolni kell a ténnyel, hogy a pedagógus hallgatónak van 12 éves iskolai múltjuk. Sok tényező hat abba az irányba, hogy külső kontrollóssá váljanak a diákok. Ilyenek a visszajelzések, az értékelések minősége, a gondolkodásra nevelés helyett a siker elérésére, vagy a kudarc kerülésére való törekvés kialakítása stb. A kompetencia alapú oktatásban szereplő új módszerek jó esélyt kínálnak az örömmel és elégedettséggel kísért tevékenységre. Ezek a belső kontrollósság irányába hatnak. Ez nem egyetlen tanegység feladata a képzésben, hanem több tanegység munkamódjában szerepelhet, mint fejlesztő elem. Ha a munkaformák is változnak a felsőoktatásban – ami még nem vált általánossá, hisz a felsőoktatás nem kompetencia alapú generálisan –, akkor valamennyi képzési egység alkalmassá tehető erre a célra. A kompetencia alapú oktatásról elmondható, hogy a belső kontrollósság irányába hat, nyitottabb attitűdöt alakít ki és a személyközi kapcsolatoknak egészséges mintázatát modellálja.

A másik fejlesztendő terület interperszonális hangsúlyú, hiszen ha megnézzük a BFQ kérdőív eredményeit, láthatjuk, hogy ezeket a dimenziókat mérő skáláknál (nyitottság, energia, barátságosság) tapasztalható a legnagyobb hiányosság. A nyitottság skála adatai igen aggasztónak mondhatóak, hiszen a KKK számos pontjában jelenik meg az az elvárás, hogy a pedagógusok nagymértékű elfogadással, toleranciával, nyílt gondolkodással, multikulturalizmussal viszonyuljanak tanári munkájuk során a diákjaikhoz. Legyenek empátikusak, kommunikatívak, nyitottak a világ sokszínűségére. Azt gondoljuk, hogy a fent említett elvárásokhoz kapcsolódó fejlesztés, nemcsak a rendelet miatt fontos, hanem mert a hatékony tanári munkához, egy új pedagógiai szemlélet kialakulásához elengedhetetlen személyiségjellemzőkről van szó. Arra is érdemes figyelni, hogy nemcsak a különböző etnikumhoz tartozó kulturális sokszínűség lesz egyre jellemzőbb társadalmunkban, hanem az is, hogy a helleri (1996) értelemben vett modern kori családok eltérő érték- és normarendszert „kreálnak”, nincs konszenzusos homogén értékrend. Ebben a felfogásban minden diák családi háttere heterogén, ami igényli a pedagógusok felőli toleranciát, elfogadást, nyitottságot. Éppen az etikai „sűrűség” miatt állítja Heller (1996), hogy a modern kori szocializáció nehezített a személyek számára. Ha ez így van, akkor az iskola funkciói között szerepelnie kell a nehezített szocializációt segítő eljárásoknak, ami csak értő pedagógusok jelenlétében valósulhat meg. Ez nem direkt értékátadás, hanem a diákok értékszerveződésének megismerésén alapuló támogató attitűd, amelyhez a fenti személyiségjellemzők elengedhetetlenek.

A kutatás adatai alapján megállapítható, hogy a képzés régi/jelenlegi struktúrája nem készíti fel kielégítően a hallgatókat a pályán tapasztalt romboló hatások kivédésére. Milyen lehetőségek vannak a jobb felkészítésre? Sikeres pályaszocializáció esetén a személyiségfejlesztő tanegységek elvégzik a tanárjelöltek érzékenyítést arra a személyiségelvárás-együttesre, amelyre a rendelet utasítja a képzőket, de mellé be kell építeni a saját személyiség védelmét szolgáló eljárásokat is. Ezt a munkát megnehezíti, hogy a hallgatók nem szakmai, hanem diákszerepben vannak és a személyiségfejlesztésekre szánt óraszám is meglehetősen alacsony. A személyiségfejlesztések segítik ugyan az öndefiníciót, de ha ez nem jár elégséges inputtal (például alacsony az óraszám), akkor a visszarendeződés esélye megnő, és a tagok a korábbi reakcióikat aktiválják társas helyzetben. Vagyis a hallgatóknak a diákszerepben szerzett tapasztalatai élnek tovább.

A felsőoktatásban a szakmai képesség- és személyiségfejlesztés nem megoldott, mert a kötelezővé tétellel alapvető szakmai hibalehetőség épül be. Több intézményben vannak és voltak kísérletek arra, hogy saját személyiséggel végzett munkát hogyan lehet kötelezővé tenni úgy, hogy az a kívánt hatást mégis elérje. Van olyan intézmény, ahol több elméleti iskola mentálhigiénés metódusából kínálnak kurzusokat, hogy a választást, mint egyéni döntési lehetőséget beemeljék a hallgatók számára (relaxáció, szabadinterakciós csoport, encounter csoport stb.). Saját intézményünkben a szociálpedagógus hallgatók számára is volt hasonló kezdeményezés, amikor több személyiségfejlesztő kurzusból választhattak a hallgatók. Autogén tréning, tranzakcióanalitikus csoport, pszichodráma csoport, egy időben került meghirdetésre, és abból egyéni döntés alapján választottak a diákok. Igaz ugyan, hogy ezek a döntések nem olyan módon előkészítettek, hogy azok követnék a döntésekre vonatkozó pszichológiai előírásokat. Nincs mintavétel, nincs alternatívák közötti mérlegelési lehetőség és nincs korrekciós esély. Kevés ismeret alapján kell döntéseket hozniuk a hallgatóknak, és utána már oktatásszervezési okok miatt abban a csoportban kell végigdolgozniuk ezeket a kurzusokat, ahová jelentkeztek.

A pedagógus továbbképzések tapasztalatai is azt mutatják, hogy nagy igényük van a tanároknak a mentálhigiénés támogatásra. Ezen a ponton azt is érdemes megemlíteni, hogy olyan komplett programcsomagok, amelyek adaptáció nélkül kerültek be a magyar továbbképzési rendszerbe, csak alapos előkészítéssel és speciális célcsoportban alkalmazhatók. Ilyen volt és még ma is érvényesül például a Gordon-tréning, a különböző kommunikációs és konfliktuskezelő tréningek köre stb. Ezeknek elemei nagyon fontosak a pedagóguspályán dolgozók számára, de a magyar iskolarendszer sajátosságaival való kompatibilitásukat meg kell teremteni. Összefoglalóan elmondható, hogy az igazi eredményességhez a pedagógus munkát végző szakemberek személyiségjellemzőinek, a pálya aktuális követelményeinek és a metódusok alapfeltevéseinek egységben kell lenniük.

**Irodalom**

- Bagdy Emőke (1997): *A pedagógus hivatás személyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. (1993): *Big Five Questionnaire*. Manuale, Organizzazione Speciali, Firenze.
- Csirszka János (1966): *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája* Akadémia Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván, Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–75.
- Gáspár Mihály, Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 23–40.
- Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Peck, D., Withlow, D. (1983): *Személyiségelméletek*. Gondolat, Budapest.
- Rózsa Sándor (2000): *A BFQ Tesztkönyve*. ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest, Oktatási segédanyag.
- Szilágyi Klára (1991): *Értékválasztás, értékközvetítés a pedagóguspályán*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szilágyi Klára (1997): *A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

## A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ FEJLESZTÉSÉNEK ÚJ LEHETŐSÉGEI

### MESTER DOLLI

az Eszterházy Károly Főiskola  
főiskolai adjunktusa  
dollim@ektf.hu

---

*Tanulmányunkban a pszichológiai immunrendszer (Oláh, 2005) hatását vizsgáltuk a főiskolai hallgatók személyiségjegyeire vonatkozóan, melyek befolyásolhatják a tanulási motivációt, az iskolai eredményeket és a főiskolai tanulmányokkal kapcsolatos attitűdöket. Ezek a tényezők fontosak lehetnek az önszabályozó tanulás szempontjából is (Boekaerts, 1997). A kutatás az Eszterházy Károly Főiskolán zajlott. A pszichológiai immunrendszer olyan személyiségjegyek összessége, melyek képessé teszik az egyént a stresszhelyzetek kognitív értékelésére, az adekvát megküzdési stratégiák megválasztására, a megküzdési folyamatokba bevonható források feltárására és alkalmazására, valamint az eredményes megküzdésre úgy, hogy a személy integritása, működési hatékonysága fenntartható legyen. Az egyéni megküzdési képesség befolyásolja a tanulási motivációt (Printich et al., 1994), a problémahelyzetek kezelését, az én-hatékonyságot is, többek között.*

---

A tanulás motiválása, a jobb eredmények elérésére való ösztönzés mindig fontos feladata volt a pedagógusoknak. Ezen belül is, kiemelten fontos feladatok a serdülő- és az ifjúkori korosztály motivációjának fejlesztése, hiszen ez az az életkor, amikor valóban egyre konkrétabb remények, célok és elvárások fogalmazódnak meg a fiatalok fejében a jövőjükkel kapcsolatban, ennek részeként pedig főként a családdal, az iskolai tanulmányokkal és a jövőbeni munkához kötődően jelennek meg olyan célkitűzések, melyek a későbbi felnőtt élet sikerességét is befolyásolják.

A tanulási motiváció megértése és hatékony fejlesztése céljából fontos a személyiség, a környezet, valamint a pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és etikai hatásmechanizmusok együttes tanulmányozása (Nagy, 2000). Arra érdemes gondolni, hogy a tanuló önszabályozó folyamatainak részeként célszerű szemlélni a tanulási motivációt, mely a tanulót (metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból) saját tanulási folyamatának aktív részesévé teszi (Réthy, 2003).

Kutatások bizonyítják, hogy a megélt önszabályozás pozitívan korrelál a belső motivációval, a kellemes emóciókkal és a metakognitív szabályozó folyamatokkal (Klaus, 1997, idézi Réthy, 2003; Csíkszentmihályi, 1992, idézi Réthy, 2003). Továbbá meg kell említeni a Ridley (1991) által leírt reflektív önszabályozás folyamatát is, mely során a tanuló fontos jellemzője, hogy egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Mindig összeveti az őt érő külső hatásokat a korábban szerzett tapasztalatokkal, és a kapott értékelést akár felül is bírálhatja. Ez a fajta reflektív



önszabályozás tehát az értelmi, motivációs, érzelmi és akarat tényezők egymásra hatásán alapul, és egyidejűleg befolyásolja az énkép alakulását is, ami aztán visszahat az értelmi, motivációs érzelmi és akarat összetevőkre.

### A motiváció értelmezései és az integratív modell

A diákok tanulásra való motiváltságát önmagában is nagyon sok tényező befolyásolhatja. A különböző elméleti irányzatok (behaviorizmus, kognitív és humanisztikus nézőpont) más-más okokat jelölnek meg arra vonatkozóan, hogy egyes tanulók egy adott tanulási szituációban miért akarnak jobban dolgozni mint mások, és ebből következően a motivációs eljárások kidolgozásának elvi alapjait is másban látják.

A behavioristák a kívánatos viselkedés megerősítését, a külső motiváció eredményességét hangsúlyozzák, mindemellett a szociális tanulásemelvények teoretikusai felhívják a figyelmet az utánzás, azonosulás fontosságára is. A kognitív motivációs felfogás szerint az emberek különböző módon észlelik az őket körülvevő világot, és ez befolyással bír viselkedésükre, magatartásukra. Eszerint az elméleti elképzelés szerint a tanulási, megismerési folyamatokban a belső motiváción van a hangsúly, és az egyén azért sajátít el dolgokat, mert a belső kognitív egyensúly felborulása, az ismeretekre vonatkozó hiányosságainak megtapasztalása erre készíti. A humanisztikus szemlélet képviselői szerint az ember egyik legfontosabb jellemzője az önmegvalósítás mint belső törekvés, és ez a belső fejlődési igény készíti arra, hogy célokat tűzzön ki maga elé, és képességeit, erőforrásait latba vetve, mindent megtegyen ezen célok megvalósításáért.

Mindegyik nézőpontnak megvannak a maga korlátai, melyeket csak egy integratív megközelítés segítségével lehetett feloldani. A motiváció integratív, háromdimenziós modelljét *Kozéki* (1980) alkotta meg. Ez a modell egyszerre kívánja megragadni a pedagógiai hatásokat, a pszichológiai folyamatokat és a motivációs rendszer dinamikus struktúráját. A modell 3 dimenziót különít el egymástól:

- *Az affektív dimenzió* az emberekhez való viszonyulás késztetéseit tartalmazza. Főbb összetevői: a melegség (ami az érzelmi kapcsolatokat a dependenciától a gondoskodás ösztönzéséig terjedően foglalja magába), az identifikáció (mely az azonosulás és a hasonulás vágyát jelenti) és az affiliáció, a szociabilitás (mely a csoportba tartozás, a barátság, a közösségi érzés ösztönzését vizsgálja).
- *A kognitív dimenzió* a feladathoz való viszonyulás késztetéseit tartalmazza. Főbb összetevői: az independencia (az autonómia, a függetlenség, a világban való önálló tájékozódás késztetése, a feladatnak való megfelelés és az önbizalom késztetése), a kompetencia (a tudásvágy, a hatékonyság vágya, a mesterségbeli tudás örömeinek elérésére irányuló késztetés) és az érdeklődés (ami tulajdonképpen az aktivitás öröme a játéktól a problémamegoldásig terjedően).

- *Az effektív dimenzió* az embernek önmagához, mint társadalmi lényhez való viszonyát tükrözi. Főbb összetevői: a lelkiismeret (az éniideálnak való megfelelés készítése), a rendszükséglet (a környezet által való megbecsülés vágya) és a felelősség (a moralitásra, az egyéni értékrendszer és a társadalmi normarendszer közelítésére irányuló készítés).

Ez a modell nem csak integratív nézőpontja miatt jelentős – írja *Tóth László* (2000) –, hanem azért is, mert az ennek alapján kidolgozott papír/ceruza módszer (*Kozéki*, 1986) jelentős segítséget nyújt a tanároknak a diákok iskolai motivációjának feltárásához.

### A teljesítménymotiváció

A fent említett általános megközelítésen túl, tudjuk azt is, hogy nagy egyéni különbségek lehetnek a tanulással kapcsolatos motivációban, azaz a diákok különböző motiváltsággal mennek iskolába. Ezek a különbségek nagyrészt a tanulási folyamatban szerzett előzetes tapasztalatok eredményének köszönhetően alakultak ki. A kedvező tanulási tapasztalat önbizalmat épít, erősíti az önbecsülést. Az egyének pozitív önértékelése lesz, jövő-orientálttá válik, és mivel a kedvező tapasztalatok növelik a saját hatékonyságba vetett bizalmat, a személy mindig nehezebb feladatok felé mozdul, keresi a lehetőségeket, hogy erejét kipróbálja. A kedvezőtlen tanulási tapasztalat önbizalomhiányt, irreális célok kitűzését, negatív énképet, szorongást, kudarckerülést okoz.

A teljesítménymotiváció és a szorongás többszörösen összefügg egymással. Minden feladatot csak megfelelő aktivációs szinten lehet eredményesen megoldani. Mindenkinek van egy nagyjából állandónak tekinthető aktivációs szintje, valamint a különböző nehézségű feladatoknak különböző mértékű lehet a szorongás- és stressz-keltő hatása. *Selye* (1969) stresszel kapcsolatos kutatási tapasztalatai alapján elmondhatjuk, hogy a stressz egyik jellemző hatása, hogy beszűkíti a gondolkodásunkat, nehezíti az emléknemok memóriánkból történő előhívását, nehezebben fedezzük fel a különböző ok-okozati összefüggéseket, nehezebben asszociálunk, nehezebb a racionális gondolkodás, a logikus következtetések levonása. De az is igaz, hogy a kis mértékű stressz serkentheti az agyműködésünket, lehet teljesítményfokozó hatása, s a fenti problémák nem jelentkeznek. Mindezeket túl a sikerhez, illetve a kudarchoz való viszony is befolyásolja az egyén magatartását, viselkedését, tevékenységét.

A tanulási feladathoz való viszonyulás alapján a tanulókat nagy általánosságban a sikerorientált és kudarckerülő csoportba sorolhatjuk. A sikerorientáltakra általában jellemzőbb egy erős törekvés a sikerességre, sok területen kitartóbbak és külső kontroll hiányában is jól teljesítenek. Önállóak, képesnek érzik magukat a problémahelyzetek megoldására, ha valamit nem sikerült megoldaniuk, akkor sem veszítik el motivációjukat, hanem újabb tervet készítenek a cél elérésére, és meg-

próbálják erőforrásaikat kihasználva teljesíteni azokat. Mindezekon túl kíváncsiak, érdeklődők, bár szociális motívumaik alacsonyabb szinten vannak. Ezzel szemben a kudarckerülők kevésbé bíznak saját képességeikben, nagyobb mértékű teljesítményszorongás jellemzi őket, sokszor nem tudják megfelelően felmérni saját lehetőségeiket, így nem ismerik fel azok jelentőségét egy-egy probléma megoldásában. A nagyobb mértékű teljesítményszorongás következményeként a mentális egészség védelme érdekében vagy kilépnek a feladat helyzetből, vagy leblokkolnak, a végeredmény pedig ismételten kudarc lesz.

A teljesítménymotivációval kapcsolatban mindenképpen meg kell említeni az igényszintet, mely először *Kurt Levin* munkájában jelenik meg. Az igényszint elvárások összességét jelenti, melyek egy jövőbeni teljesítményre vonatkoznak (*Levin, 1935*). Sikeres feladatmegoldás után általában az igényszint emelkedik, ismételt kudarc esetén pedig csökkenti az igényszintet az egyén, hogy elkerülje a sikertelenséggel együtt járó kellemetlen érzéseket.

### **Szándék, akarat, megküzdés szerepe a motivációban**

A tanulás motivációs hátterének egyik másik fontos tényezője a szándék, akarat, mely lényeges előfeltétele a metakognitív késztetés fenntartásának és átvitelének is.

Kutatások sora bizonyította, hogy a diákokat tanulásuk során elsősorban élvezeti célok befolyásolják és csak ezután következnek a tanulási célok, alkalmazkodási célok, majd munkacélok. Ezek a célok sokszor nem egyeznek a tanárok elvárásaival, tanítási célkitűzéseivel. Azaz a diákok szándékai sokszor nem esnek egybe a tanárok által elvárt szándékokkal (*Lemos, 1996; Boekaerts, 2002*).

A siker nem veleszületett képességektől függ, hanem attól, hogy az egyén mennyire hajlandó bizonyos törekvésekre, más szóval mennyire hajlandó a kemény, kitartó munkára. A tanulók egyénre jellemző, általában konzisztens stratégiákat dolgoznak ki tanulásuk során annak érdekében, hogy a sikeres tanulási teljesítményhez forrásokat szerezzenek, vagy a meglévők elvesztését megakadályozzák. Ezek a megküzdési stratégiák nem azonosak az elhárító mechanizmusokkal, a megküzdési folyamatot maga a személyiség, valamint azok a környezeti hatások vezérlik, amelyek az aktuális helyzetben az egyént körülveszik, befolyásolják.

A megküzdés eredményességét az egyén pszichológiai immunrendszerének kialakulása, működése jelzi. *A pszichológiai immunrendszer* olyan személyiségtényezők összessége, melyek képessé teszik az egyént a stresszhelyzetek kognitív értékelésére, a megküzdési stratégiák megválasztására, a megküzdési folyamatokba bevonható források feltárására és alkalmazására, az eredményes megküzdésre úgy, hogy a személy integritása, működési hatékonysága ne sérüljön. Más szavakkal azok a személyiségjegyek, amelyek a stresszel szembeni védettséget szavatolják, integrált rendszert hoznak létre. Ezt nevezzük pszichológiai immunrendszernek (*Oláh, 1996*). Ezek a személyiségtényezők több területen mutatnak összefüggést a sikerorien-

tációval, illetve hiányuk, alacsony működési hatékonyságuk kudarckerülő személyiséget eredményezhet. *A pszichológiai immunrendszer 3 alrendszerből épül fel:*

1. *Monitorozó – megközelítő alrendszer:* olyan személyiségtényezőket tartalmaz, melyek a leghatékonyabb megküzdési stratégiák aktiválásában vesznek részt (képesé tesz olyan lehetőségek észrevételére, amit mások nem képesek észrevenni). A fizikai, szociális környezet megismerésére, megértésére, kontrollálására, a lehetséges pozitív következmények megfigyelésére hangolja a megismerő rendszert.
2. *Alkotó – végrehajtó alrendszer:* ezek a személyiség tényezők képesé tesznek arra, hogy az egyre növekvő kihívásokat egyre magasabb szinten legyen képes ellátni a személyiség, azaz a nehezített alkalmazkodási helyzet körülményei megváltoztathatóak és ezek birtokában, az egyén igényeinek megfelelően képes eljutni a választott célhoz.
3. *Önregulációs alrendszer:* a feladatban való elmélyülés, koncentráció feltételei, a tartós figyelemirányítás, a tevékenységtől elvonó gondolatok, érzelmek megjelenésének lehetőségét kizáró személyiség tényezők tartoznak ide.

### A kutatás előzményei

A tanulási motiváció, tanulási hatékonyság fejlesztésének egyik fontos, az Eszterházy Károly Főiskolán zajló kutatási vonala a *Dávid Mária* (2004) által kidolgozott csoportos tanácsadás módszerén alapuló tanulásfejlesztő csoportok hatékonyságának vizsgálata, mely igazolta, hogy főiskolai hallgatók eredményessége, kompetenciái fejleszthetőek tréning módszer segítségével. A csoport előnye az egyszemélyes fejlesztéshez képest, hogy a problémamegoldáson, a különféle stratégiák kipróbálásán túl a támogatás, az együttműködés megtapasztalásán keresztül nemcsak a meglévő tanulási módszerek változtathatóak meg sikeresen, hanem az egyén megtanulhatja, hogy erőforrásként kamatoztassa más hallgatók ismereteit, tapasztalatait a saját tanulási eredményességének fokozására.

Saját kutatásunk másik forrása az a tapasztalat volt, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók nagy hányada tanulási problémákkal küzd. Ezek a problémák sikertelenséghez vezetnek, ami jelentős érzelmi megterhelésnek teszi ki a diákokat, s ezt fokozhatja, hogy a felsőoktatás által diktált, az általános és középiskolai tanulástól jelentősen eltérő követelményekhez való alkalmazkodásban nem kapnak szakmai segítséget.

E problémákra reagálva a *Dávid Mária* által vezetett longitudinális empirikus kutatás részeként 1999 és 2003 között az egri Eszterházy Károly Főiskolán kiegészítő kutatást folytattunk. A kutatásban arra kerestük a választ, hogyan befolyásolják az egyének személyiségében rejlő problémák a tanulási motivációt, a teljesítménymotivációt, a tanulás sikerességét illetve sikertelenségét. *A következőket feltételeztük:*

1. A sikerorientáltak és a kudarckerülők eltérő pszichés megküzdési módokat használnak, melyek azonosíthatóak és megmagyarázzák a két orientáció eltérő hatását a tanulási motivációra.
2. A sikerorientáció a reflektív önszabályozás képességén keresztül az önregulációs rendszerrel áll szoros kapcsolatban, de a másik két alrendszer is pozitívan befolyásolja. A kudarckerülés hátterében pedig az önreguláció, illetve a pszichés megküzdést biztosító stratégiák hiánya, elégtelen működése húzódik meg.
3. Kimutathatóak nemi különbségek a pszicho-immunkompetencia kérdőív által meghatározható stratégiák használatában.
4. Az iskolai motiváció dimenzióit befolyásolják a pszichés megküzdési stratégiák.

### A vizsgálati minta bemutatása

A kutatást első és másodéves főiskolai hallgatók körében végeztük. Összesen 177 hallgató vállalta a kutatásban való részvételt, de közülük csak 166 hallgató adatait tudtuk elemzésre felhasználni, mivel a többiek nem vagy nagyon hiányosan küldték vissza a kérdőíveket, illetve nem jelentek meg az igény szint vizsgálaton. A statisztikai elemzésben csak azok adatait használtuk fel, akik kitöltöttek minden kérdőívet és részt vettek az igény szint vizsgálatban is.

Nemek szerinti megoszlás: 126 (75,9%) nő és 40 (24,1%) férfi hallgató vett részt a vizsgálatban. Életkor szempontjából mindannyian 19 és 23 év között voltak.

### A vizsgálat során használt módszerek

A pszichés megküzdési módokat meghatározó személyiségjegyek vizsgálatára a *Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívet* (PIK) használtuk (Oláh, 1996). Ennek 16 skálája van, minden skálába öt tétel tartozik, a vizsgálati személyek négyfokú skálán jelezhetik, milyen mértékben tartják jellemzőnek magukra nézve az egyes állításokat. A 16 skála a következő:

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1. Pozitív gondolkodás, optimizmus        | 2. Én-hatékonyságérzés          |
| 3. Kontrollképesség                       | 4. Társas mobilizálás képessége |
| 5. Koherenciaérzés                        | 6. Szociális alkotóképesség     |
| 7. Öntisztelet                            | 8. Szinkronképesség             |
| 9. Növekedésérzés                         | 10. Kitartás képessége          |
| 11. Rugalmasság, kihíváskeresés           | 12. Impulzivitás kontroll       |
| 13. Empátia, társas monitorozás képessége | 14. Érzelmi kontroll            |
| 15. Leleményesség                         | 16. Ingerlékenység gátlás       |

A sikerorientáció és a kudarckerülő személyiség dimenziók elkülönítésére az *igényszint próbát* használtuk, mely eredményeinek értékelésénél négy mutatót vettünk figyelembe:

- Célkülönbség: az adott teljesítmény és a rákövetkező vállalás különbsége.
- Az első vállalás: az az érték, melyet a vizsgálati személy taláalomra, előzetes teljesítmény nélkül, csak egy csavar kipróbálása után mond (10–15 között).
- A teljesítmény: az öt teljesítmény átlagát számoljuk, és az első és az utolsó teljesítmény közötti különbséget vesszük.
- Az igényszint változása: a vsz. sikere általában emeli, kudarc csökkenti a vállalásokat.

Az első vállalás, a célkülönbség, az átlagteljesítmény és az igényszint változásának figyelembe vételével három csoportot különítettünk el általában:

- *Ambiciózus csoport*: az első vállalás átlaga a reális értékek zónáján belül, de annak felső határán van (15), magas a célkülönbség (+4 –5), a teljesítményátlag (13–14 vagy nagyobb), és a teljesítménynövekedés itt a legmagasabb (3–4).
- *Ambíció nélküli csoport*: az első vállalás alacsony, de reális (10), alacsony a célkülönbség (–2 – +2), alacsony átlagteljesítmény, ami a frusztráció elkerülését, könnyebb sikervárást, a vsz. kudarc esetén az egyszer már elért teljesítményhez sem ragaszkodik.
- *Irreális csoport*: az első vállalás 20 felett vagy 5 alatt, igen magas, vagy igen alacsony célkülönbség (10!), a meg sem közelített célhoz való merev ragaszkodás, verbálisan emeli a szintet, de a teljesítmény nem nő.

A tanulással kapcsolatos motiváció vizsgálatára a *Kozéki* (1986) által kidolgozott „*Iskolai motiváció*” kérdőívet használtuk. E kérdőíves módszer segítségével a fentebb bemutatott dimenziókat (affektív, kognitív, effektív) lehet vizsgálni. Dimenzióként három-három motívumcsoport és tizedikként a presszióérzést megragadó kategória tárható fel. A kérdőív 60 kérdésből áll és minden azonos számjegyre végződő tétel (pl. 1,11,21,31,41,51) egy adott skálába tartozik.

A dimenziók:

- a) affektív dimenzió: melegség (M1), identifikáció (M2), affiliáció (M3),
- b) kognitív dimenzió: independencia (M4), kompetencia (M5), érdeklődés (M6),
- c) effektív dimenzió: lelkiismeret (M7), rendszükséglet (M8), felelősség (M9),
- d) kiegészítő presszióérzés (M10).

## A vizsgálat eredményei

### *A sikerorientáció, a kudarcckerülés és a pszicho-immunkompetencia kapcsolata*

Az igény szint próba segítségével elkülöníthető csoportokból az ambiciózus csoport alkotta a sikerorientáltak csoportját, az ambíció nélküli és az irreális csoportok pedig a kudarcckerülő csoportját. A sikerorientált és kudarcckerülő dimenziót összevetve a pszichológiai immunrendszer skáláiban szignifikáns eltérést a koherencia ( $t=3,539$ ;  $df=164$ ;  $p\leq 0,038$ ), a növekedésérzés ( $t=2,156$ ;  $df=164$ ;  $p\leq 0,033$ ) és a szinkronképesség ( $t=3,539$ ;  $df=164$ ;  $p\leq 0,001$ ) tekintetében találtunk. Tehát a sikerorientáltak:

- Képesek kihívásnak tekinteni a feladathelyzetet, hisznek abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen elvárható, nem elmenekülnek, hanem szembenéznek a konfliktussal, a nehéz helyzetben is annak értelmét keresik.
- Büszkék elért eredményeikre, sikereiket fejlődésnek élik meg.
- Képesek odafigyelni, összpontosítani a feladatra, tudatuk, figyelmük feletti kontroll képessége megvan.

A sikerorientált – kudarcckerülő személyek különböznek egymástól a Monitorozó – megközelítő alrendszerben is ( $t=1,906$ ;  $df=164$ ;  $p\leq 0,058$ ). Azaz a sikerorientáltak inkább birtokában vannak a fizikai és a szociális környezet megismerése, megértése, kontrollálása képességének. Optimisták, koherenciaérzékkel, magas kontrollképességgel (meg vannak arról győződve, hogy a dolgok rajtuk múlnak, erőfeszítéseket tesznek a kontroll megszerzésére és megőrzésére) rendelkező, kihíváskereső személyek.

A tanulmányi átlagokat összehasonlítva, szintén a sikerorientáltak átlaga jobb (3,72) volt, a kudarcckerülőkéénél (3,59). Ezekből az adatokból természetesen megszeméno következtetéseket nem lehet levonni, hiszen a tanulmányi átlagot több tényező befolyásolja (hány kollokvium, szigorlat volt abban a félévben, eltérők lehetnek a szakátlagok is stb.).

Még egy eredmény, ami nem meglepő: a tanulmányi átlag a szinkronképességgel ( $r=.197^*$ ;  $p\leq 0,011$ ) és a kitartással ( $r=.169^*$ ;  $p\leq 0,030$ ) korrelációt mutatott. Ha tudom figyelmemet az előttem álló feladatra összpontosítani, képes vagyok a keletkező akadályok ellenére is folytatni a munkát, esetleges személyes szükségleteimet háttérbe szorítani, akkor az pozitívan fog hatni az eredményeimre.

Tehát az első hipotézissel kapcsolatban igazolódott, hogy a vizsgált mintánkban a sikerorientáltak és a kudarcckerülő személyek eltérő pszichés megküzdési módokat használnak, és ez hatást gyakorol a tanulási motivációjukra is. A második hipotézis részben nyert igazolást, hiszen csak a Monitorozó alrendszer esetében sikerült különbséget kimutatni a sikerorientált és a kudarcckerülő személyeknél.

*Nemi különbségek a pszicho-immunrendszer megküzdési stratégiáinak használatában*

A fiúk–lányok csoportját összehasonlítva az öntisztelet ( $t=3,698$ ;  $df=164$ ;  $p\leq 0,00$ ), én-hatékonyság ( $t=1,876$ ;  $df=164$ ;  $p\leq 0,05$ ), szinkronképesség ( $t=2,073$ ;  $df=164$ ;  $p\leq 0,04$ ) és a kitartás képességében ( $t=2,109$ ;  $df=164$ ;  $p\leq 0,036$ ) találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között. A fiúk ezek szerint magasabb önértékeléssel rendelkeznek, büszkébbek az elért eredményeikre, meg vannak arról győződve, hogy képesek azokra a viselkedésformákra, melyek a kitűzött cél eléréséhez szükségesek, és inkább képesek arra, hogy az akadályok ellenére is folytassák az elhatározott viselkedést. Mindezek mellett magasabb a frusztrációs toleranciájuk és a feszültségtűrő képességük. Ezek a képességek segíthetik őket abban, hogy a feladataikat minél hatékonyabban oldják meg.

Az alrendszerek esetében az alkotó–végrehajtó alrendszerénél ( $t=1,678$ ;  $df=164$ ;  $p\leq 0,096$ ) találtunk eltéréseket, bár itt a különbség nem szignifikáns. A fiúk hatékonyabban tudják a növekvő kihívásokhoz igazítani a megküzdési módot, azaz a fizikai és a szociális környezet, valamint akár önmaga megváltoztatásán keresztül is elérni a kitűzött célt. Leleményesebbek, kreatívabbak tudnak lenni, jó problémamegoldó képességgel, magasabb önértékeléssel rendelkeznek, és ha kell, képesek meggyőzni, maguk mellé állítani a többieket. Ebben segítheti őket esetleg jó kapcsolatteremtő képességük. Mind fizikai, mind szociális környezetük erőforrásait ki tudják használni, ha arra van szükség, vagy ha saját erőfeszítéseik kevésnek bizonyulnak. Ezeknek köszönhetően sikeresebbek lehetnek a tanulmányaikban.

Tehát igazolást nyer harmadik hipotézisünk, miszerint a kutatásban részt vevők között kimutathatóak nemi különbségek a pszichés megküzdési módok használatában.

*Az iskolai motiváció és a pszicho-immunkompetencia kapcsolata*

A melegség, a gondoskodás szükséglete fordítottan korrelál a növekedésérzéssel ( $r=-0,156^*$ ;  $p\leq 0,046$ ), az identifikáció készítése ( $r=-0,157^*$ ;  $p\leq 0,044$ ) és az affiliáció ( $r=-0,164^*$ ;  $p\leq 0,035$ ), a koherencia érzéssel, az independencia készítése a növekedésérzéssel ( $r=-0,183^*$ ;  $p\leq 0,036$ ), társas monitorozással ( $r=-0,213^{**}$ ;  $p\leq 0,006$ ) és a leleményességgel ( $r=-0,159^*$ ;  $p\leq 0,041$ ), a kompetencia, tudásszerzés szükséglete az énhatékonysággal ( $r=-0,155^*$ ;  $p\leq 0,047$ ), az érdeklődés a szinkronképességgel ( $r=-0,167^*$ ;  $p\leq 0,033$ ), a lelkiismeret, az önértékelés szükséglete a kontrollképességgel ( $r=-0,172^*$ ;  $p\leq 0,028$ ), a rendszükséglet a leleményességgel ( $r=0,169^*$ ;  $p\leq 0,031$ ) mutat korrelációt, de pozitív irányban.

A három dimenzió közül, a kognitív dimenzió mutatott fordított korrelációt az önregulációs alrendszerrel ( $r=-0,157^*$ ;  $p\leq 0,044$ )

Mindezek alapján elmondható, ha az egyén úgy észleli, hogy képes megragadni az összefüggéseket és a dolgok az ésszerűségnek megfelelően fognak alakulni,



akkor kezelni tudja és kihívásnak tekinti a nehéz helyzeteket is, és ezzel kivívhatja a tanárok, valamint a kortársak elfogadását.

Az independencia szükségletének kielégítésében segítheti a kellő mértékű leleményessége, kreativitása, valamint az a várakozása, hogy a kihívásoktól nem félni kell, hanem le kell azokat küzdeni. Amennyiben erre nem képes, akkor meg fog hátrálni a feladatok elől, s a kudarckerülési stratégiákat helyezi előtérbe. Az autonóm ember saját útját járja és ehhez képes támogatókat keresni, kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik. Ha a diák bízik saját magában, belső meggyőződése, hogy céljait képes megvalósítani, akkor nagyobb esélye van arra, hogy a kompetenciakészítése is kielégítést nyer.

A problémákkal való aktív megküzdésben segítségére lehet a szinkronképesség, melynek lényege, hogy amennyiben szükség van rá, az egyén mindent megtesz, hogy összes pszichés energiáját a feladatra, annak megoldására összpontosítsa.

Ha képes a külső és a belső történések feletti kontroll gyakorlására, akkor energiáit és tevékenységeit képes lesz az éniideáljához igazítani, olyan stratégiákat dolgoz ki és használ, melyek megfelelnek a társadalmilag meghatározott és saját maga által kívánatosnak tartott énje megnyilvánulásainak, működésének.

Továbbá, amennyiben fel tudja találni magát bizonyos helyzetekben, bármennyire is szorongatóak azok, ha azzal a meggyőződéssel bír, hogy bárhogy is alakulnak körülményei, szükség esetén rá fog jönni arra, hogyan fordíthatná jóra az adott szituációt, akkor annál inkább képes lesz a közösség levárásainak is megfelelni, képes lesz azokat az értékeket követni, melyeket elvárnak tőle.

Tehát negyedik hipotézisünk igazolást nyert, miszerint a különböző pszichés megküzdési módok hatással vannak az iskolai motiváció alakulására.

### **Következtetések**

A kutatási eredmények arra ösztönöztek bennünket, hogy újragondoljuk a tanárképzési tartalmakat és azokat a megoldásmódokat, amelyek lehetőségeket teremtenek a hallgatók számára, hogy erősítsék, fejlesszék a pszichés megküzdő képességeiket, annak érdekében, hogy könnyebben meg tudjanak birkózni a tanulás és a növekvő terhelés következtében rájuk nehezedő nyomással. Olyan megnövekedett stresszel teli időszakokban is jól, vagy jobban tudjanak teljesíteni, mint amilyen a vizsgaidőszak. A fejlesztés ösztönzésében, támogatásában nagy szerepet tulajdonítunk a kooperatív tanulásszervezésnek és az önálló tanulást segítő módszereknek. Úgy véljük, ha hozzásegítjük őket ezen pszichés stratégiák kiépítéséhez, akkor nemcsak a tanulási, hanem minden olyan szituációt eredményesebben tudnak majd kezelni, amelyet korábban inkább szorongatónak, félelemmel telinek, megoldhatatlannak tartottak.

**Irodalom**

- Balogh László (2000): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*, 2. sz. 161–186.
- Dávid Mária (2004): *Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Debrecen.
- Kozéki Béla (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Lemos, M. S. (1996): Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 2, 151–171.
- Lewin, K. (1935): *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (1996): *A megküzdés személyiségtényezői*. Kandidátusi értekezés. ELTE BTK.
- Oláh Attila (2005): *Anxiety, Coping, and Flow: Empirical studies in interactional perspective*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Printich, P. R., Garcia, T., de Groot (1994): Motivational an selfregulated learning componets of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. sz. 33–40.
- Réthy Endréné (1999): Motiváció: felfogások, elképzelések, hitek. *Iskolakultúra*, 9. sz. 56–59.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ridley, D. S. (1991): Reflective Self-Awerennes: A Basic Motivational Process. *The Journal of Experimental Education*, 60, 1, 31–48.
- Selye J. (1969): *Életünk és a stress*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

## A PORTFÓLIÓ TANÁRKÉPZÉSBEN ÉS A KÖZOKTATÁSBAN TÖRTÉNŐ ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGE EGY VIZSGÁLAT TÜKRÉBEN

HANÁK ZSUZSANNA

az Eszterházy Károly Főiskola TKTK  
főiskolai tanára  
hanak@ektf.hu

---

*Tanulmányunkban a portfólió tanárképzésben történő alkalmazásának eddigi tapasztalatait kívánjuk elemezni, az eredményeket bemutatni. Munkánk során a pedagógusok továbbképzési tapasztalatain túl a módszer közoktatásban történő használhatóságát is vizsgáljuk.*

---

### Bevezető, a vizsgálat előzményei

A „portfólió” szó Amerikából került napjaink modern világába, aktát, mappát, irattartót jelent, pontosabban olyan irattartót, amibe fontos dokumentumok kerülnek. A hazai szakirodalom (*Falus és Kimmel, 2003*) többféle megközelítésről tesz említést. A különböző definíciók úgy határozzák meg a portfóliót, mint olyan dokumentumgyűjteményt, amely a tanuló munkáit hivatott bemutatni, vagy mint olyan gyűjteményt, amely a diák adott időszak alatti fejlődéséről ad számot, esetleg mind a két értelmezést tartalmazza megengedve.

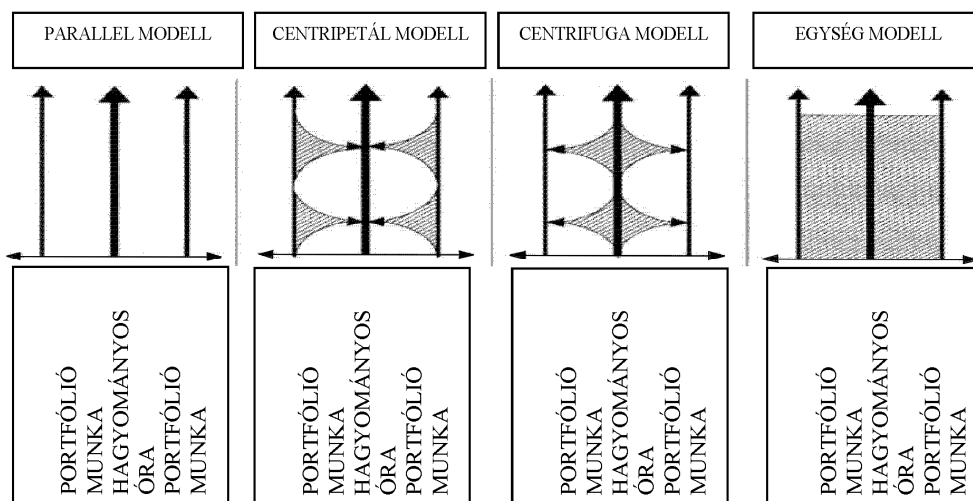
A portfólió gyakorlatban használatos típusainak megnevezése különböző, a nemzetközi szakirodalomban is ez látható.

*Barett (2002)* munkaportfólióról, bemutató portfólióról, és értékelési portfólióról beszél. E felosztásban egyfajta építkezést láthatunk. A *munkaportfólió* segítségével a tanár és a diák rendszeresen megvitatja a diák előrehaladását egy adott tárgyból vagy egy adott projektben. Egy tanuló munkája egy tananyagról tartalmazhat már elkészült munkákat, de olyanokat is, amelyek befejezetlenek. Egyes elemeit értékelési portfólióban és bemutató portfólióban is felhasználhatja. E portfóliótípus egyéni differenciálásra is alkalmas. A munkaportfólióból a *bemutató portfólió*ba már csak a diák legjobb/legfontosabb munkái kerülnek. Ezeket a tanuló válogatja össze azokból a dokumentumokból, amelyek véleménye szerint a legjobban mutatják őt és elért eredményeit. Az *értékelési portfólió* alternatív osztályozást, értékelést szolgál. Lényege, hogy a tanár a hagyományos osztályozással szemben a diák teljesítményét holisztikusan, az összes jellemző dokumentum segítségével ítélhesse meg.

Tehát a munkaportfólió tartalma lehet még el nem készült munka dokumentuma, de lehet befejezett anyag is. A bemutató portfólióba csak a legjobb, legfontosabb tanulói munkák dokumentumai kerülnek, nem minden. Az értékelési portfólióba pedig azok a dokumentumok, melyeket a tanár értékelni fog. Ehhez világos értékelési szempontrendszer kell, hogy rendelkezésére álljon, ezt a tanulónak ismerni kell, mivel elképzelhető, hogy a bemutató portfólióba összegyűjtött dokumentumok nem fedik le a követelményeket. Az értékelési portfólióba azok a munkák kerülnek, amelyeket a tanterv, tematika kimeneti követelményként előír.

Oswald Inglin (2006) a tanítási órákon történő alkalmazási módokat foglalta rendszerbe. Szerinte öt modell típus alakult ki a gyakorlatban (1. ábra):

- *Parallel modell*: a tanulók időtől és témától függetlenül egy tanár irányítása alatt végzik a munkát. Gyakorlatilag hagyományos tanóra zajlik, és ezzel párhuzamosan a hagyományos óra anyagai kerülnek a portfólióba.
- *Fázis modell*: portfóliót a tanítási folyamat csak egyes fázisában alkalmazák, pl. egy témakör összefoglalásánál.
- *Centripetális modell*: a tanár a tanulók portfólióiból integrál elemeket a tanítási óra bizonyos részeibe. A fix pontok adják, az ún. „portfólió órákat” („work in progress” órákat).
- *Centrifuga modell*: az órákon készült dokumentumok egy része bekerül az egyes tanulók portfólió anyagába.
- *Egység modell*: az egész tanítási óra a portfólió készítéssel és értékeléssel telik el az egész tanév során.



1. ábra: A portfólió tanórákon történő alkalmazási módjai  
Oswald Inglin (2006) szerint

Tehát ebben a modellben a hangsúly nem a portfóliótípusok tartalmi építkezésén van (munkaportfólió, bemutató portfólió, értékelési portfólió), hanem a tanórai konkrét felhasználhatóságot foglalja össze, természetesen az adott félévre, tanévre kiterjesztve azt. Világosan látható, hogy a portfólió munka a hagyományos tanóra munkáival összhangba hozható, a tanár döntése, melyiket alkalmazza.

A portfólió a felsőoktatásban – véleményünk szerint – jól alkalmazható. Kollégáimmal a felsőoktatásban kipróbáltuk a fázis és a centrifuga modell típust, valamint a bemutató portfóliót. A fázis típusú modellt azért választottuk, mert olyan modellt kerestünk, amely megengedi, hogy hagyományos órákat tartva, bizonyos témák esetén portfóliót használhassunk. Mivel a főiskolán egy-egy kurzushoz (tantárgyhoz) előadás, szeminárium, gyakorlat is tartozhat, a fázis típusú modell jónak tűnt. Az előadáson és szemináriumon hagyományos órákat tartottunk, a gyakorlaton portfóliót készítettek a hallgatók. Ugyanakkor egy-egy tárgy, pl. csak szemináriumi feldolgozást kapott, ez esetben a centrifuga modell típus tűnt megfelelőnek, mivel az órán készült dokumentumok egy része kerülhetett be a gyűjteménybe, ezzel otthon a hallgatók tovább dolgozhattak. Például az egyéni bánásmódot, differenciált fejlesztést igénylő tanulók definiálását, jellemzőinek feldolgozását kooperatív kiscsoportok feldolgozták, ezt követően egyénileg szakirodalmak segítségével a portfóliójukban rögzítették a fejlesztés lehetőségeit, fejlesztési tervet készítettek.

A képzés zárásánál a bemutató portfóliót választottuk. E portfólió prezentálása volt a záróvizsga egy része. Azért nem az értékelési portfólióra esett a választásunk, mivel a hallgató legjobb munkáit akartuk látni, alternatív osztályzásra nem volt lehetőségünk, a kimeneti követelményeket a záróvizsga további részében ellenőrizni tudtuk.

### **Vizsgálati tapasztalatok a portfólió tanárképzésben és a közoktatásban történő alkalmazásáról**

A *vizsgálat célja* a portfólió kiterjesztése a pedagógusképzésre, az eddigi tapasztalatok felmérése, feldolgozása, a módszer sajátosságainak elemzése, további teendők megfogalmazása, valamint a közoktatásban történő alkalmazhatóság feltárása volt.

A *vizsgálati mintát* a Fejlesztő-differenciáló szakpedagógus képzésben, a 2009-ben és 2010-ben végzett, másoddiplomás hallgatók képezték, akik korábbi diplomájukat hagyományos módszerek alkalmazásával szerezték, a portfóliót most új módszerként használták. A „Fejlesztő-differenciáló szakpedagógia” szakirányú továbbképzés öt féléve alatt az első (alapozó) féléven kívül, minden gyakorlati jegyet adó tantárgynál portfóliókkal dolgoztunk. A képzés portfólió alapú záró dolgozattal fejeződött be, melynek prezentálása révén adtak számot a hallgatók szakmai fejlődésükről. A tanulmányi idő alatt megszerzett kompetenciák bizonyító alapjait adták a portfólió dokumentumai. A felmért csoport óvodapedagógusokból, tanítókból, általános és középiskolai tanárokból, szociálpedagógusokból, gyógypedagógusokból

tevődött össze (1. táblázat), összesen 90 fő. A vizsgálati minta átlag életkora 43 év, a többségük aktívan a pedagógus pályán dolgozik (2. táblázat). A megkérdezettek 45%-a több mint 20 éve van a pedagógus pályán, pályakezdőnek csupán 5% számít. A legtöbben több éves pedagógiai tapasztalattal rendelkeznek (3. táblázat).

1. táblázat: A vizsgálati minta végzettség szerint

Óvodapedagógus	27%
Tanítónő	26%
Általános iskolai tanár	25%
Középiskolai tanár	10%
Gyógypedagógus	10%
Szociálpedagógus	2%

2. táblázat:

Jelenleg aktívan a pedagógus pályán dolgozik:	97%
Nem pedagógusi állásban van:	3%

3. táblázat: A vizsgálati minta jelenlegi munkakör szerint

Pályakezdő:	5%
3–5 év:	3%
5–10 év:	18%
11–15 év:	15%
16–20 év:	14%
Több mint 20 év:	45%

A vizsgálatban alkalmazott módszerek a következők voltak:

1. Dokumentumelemzés: az elkészített portfóliók értékelése
2. Kérdőív: a portfólió közoktatásban történő alkalmazhatóságáról

A vizsgálat menete (lebonyolítása) a következő lépésekből állt: az elméleti órákon a hallgatók megismerték a szakmai terminusokat, definíciókat, módszereket, méréseket (pl.: pedagógiai diagnosztika, preventív-korrektív fejlesztés stb.), majd a szemináriumokon ezek gyakorlati alkalmazása volt a téma, ekkor centrifuga modell típusú portfóliót alkalmaztunk. Ezt követően a gyakorlatban elvégezték a szemináriumokon megbeszélte feladatokat (pl.: megfigyelések, mérések, fejlesztések stb.), és ezek eredményeikkel szupervízió vettek részt (kiscsoportban, ill. egyénileg). Szuperví-

ziókra fázis modelltípusú portfólióval jöttek. A képzés végére kialakult a bemutató portfólió, mely az összes jellemző dokumentumot magába foglalta, és ennek segítségével a hallgató saját szakmai fejlődéséről be tudott számolni. Ezt követően a záróvizsgák után az elkészült portfóliók eredményeit elemeztük, illetve a pedagógusok véleményét mértük fel a portfólió közoktatásban történő alkalmazhatóságával kapcsolatban. Úgy gondoljuk, a pedagógusok portfóliókkal összefüggő saját tapasztalatai és a mindennapi közoktatásban végzett munkájuk alapján meg tudják ítélni a közoktatási alkalmazás lehetőségét. A portfólióval összefüggő ismeret, szempontsor a hallgatók számára adott volt a képzés során.

*A vizsgálat eredményei:* a bemutató portfóliókat tartalmi mutatók, valamint formai megjelenítés alapján elemeztük. Ezt egészítette ki a prezentáció, azaz a portfólióban dokumentált anyagok szóbeli bemutatása. Ezt tartalom, forma és előadásmód alapján értékeltük. Az elkészített portfóliók és prezentálásuk értékelésével kapcsolatban a következőket állapítottuk meg (4. táblázat):

4. táblázat: A portfóliók és prezentálásuk eredményei

PORTFÓLIÓ ÉRTÉKELÉSE	
<i>Tartalmi mutatók</i>	<i>A hallgatók által elért %-os eredmény</i>
Bevezető (max. 5 pont)	89%
Anamnézis (max. 5 pont)	84%
Exploráció (max. 5 pont)	91%
Fejlettségi szintmérés (max. 5 pont)	90%
Fejlesztési terv (max. 5 pont)	82%
Pedagógiai jellemzés (max. 5 pont)	86%
Iskolai fejlődés nyomon követése (max. 5 pont)	86%
Iskolai fejlesztések (max. 5 pont)	86%
Zárszó (max. 2 pont)	80%
Szakirodalmi gyűjtemény (max. 5 pont)	78%

PORTFÓLIÓ ÉRTÉKELÉSE	
<i>Tartalmi mutatók</i>	<i>A hallgatók által elért %-os eredmény</i>
Formai megjelenítés (max. 3 pont)	80%
PREZENTÁCIÓ ÉRTÉKELÉSE	
Tartalom (max. 20 pont)	87%
Forma (max. 15 pont)	89%
Előadásmód (max. 15 pont)	78%

A portfóliók elemzésénél megállapítható, hogy a hallgatók az előre megadott szempontrendszer alapján, de saját személyiségük, érdeklődési körük, előzetes, ill. a képzés alatt megszerzett szaktudás alapján alakították ki azt.

A bevezetőkből saját eddigi szakmai életutakról írnak, szakmai hitvallást fogalmaznak meg, bemutatják munkahelyüket és a tanítványaikat. Az anamnézist és az explorációt klasszikus kérdőívek, megfigyelési szempontok alapján interjú, illetve megfigyelés módszerével végezték el. Az értékelésben kiemelték a gyermek fejlődésében látható rizikófaktorokat, a korai szocializációs ártalmakat és az MCD-re utaló jeleket. A fejlettségi szint mérésénél elsősorban a képzés során megtanult pedagógiai vizsgálatokat végezték el (pl. iskolaérettségi vizsgálat, kiegészítő vizsgálatok), de többen felhasználták a már meglévő egyéb végzettségükkel összefüggő kompetenciáikat is (pl. gyógypedagógusok). A fejlesztési terveket megadott szempontok alapján állították össze, ezek összhangban vannak a mérések során feltárt részképesség problémákkal.

Az eddig leírt portfólió dokumentumok iskolát kezdeni kívánó, ill. kisiskolás gyermekek anyagait tartalmazták. A pedagógiai jellemzések, az iskolai fejlődés nyomkövetése, valamint az iskolai fejlesztések már „nagyobb” tanulóknak vonatkoztak. A megfigyelések, vizsgálatok, fejlesztések az egyéni bánásmód, differenciált képességfejlesztés irányát mutatják, ami kiemelt célja volt a képzésnek.

A zárzóban hallgatóink önértékelést végeztek, valamint a további szakmai terveiket foglalták össze. A szakirodalmi gyűjteményekben a mindennapi gyakorlatban felhasználható irodalmakat (szakkönyvek, munkalapok, fejlesztő játékok katalógusa) gyűjtötték össze.

Az értékelés számszaki eredményei igen jók, valószínűleg ezekhez az eredményekhez hozzájárult a portfólió alkalmazása is. A szakirodalmi gyűjtemény elkészítése fejlesztető, ezzel növelhető az elméleti háttér ismerete.



A prezentációkat elemezve megállapíthatjuk, hogy a tartalom és a formai megjelenítés jó, de az előadásmód, a szakmai terminusok helyes használata, a stílus javítható.

Vizsgálatunkban elemeztük a pedagógusok véleményét a portfólió közoktatásban történő alkalmazhatóságáról. Mint ahogyan azt már írtuk, úgy gondoljuk, hogy a pedagógusok portfóliókkal összefüggő saját tapasztalataik és a mindennapi közoktatásban végzett munkájuk alapján meg tudják ítélni a közoktatási alkalmazás lehetőségét.

A hallgatók 30 állításról adtak véleményt ötfokú skálán való bejelöléssel a következő fokozatokban (1 nem ért egyet; 2 inkább nem; 3 részben; 4 inkább igen; 5 igen, teljesen egyetért). A következő táblázat (5. táblázat) a 30 állításra adott értékek átlagát mutatja be:

5. táblázat: A pedagógusok véleménye a portfólió közoktatásban történő alkalmazhatóságáról

<i>Rangsor</i>	<i>Állítás</i>	<i>Vélemények</i>
1.	Növeli a tanulók önállóságát	4,47
2.	Eredménye gyakran az, hogy a tanulók büszkék munkájukra	4,47
3.	Hasznosnak tartom a tanulók számára	4,16
4.	Más óravezetést igényel	4,13
5.	Tanuló-centrikus, az egyénre koncentrálnak	4,05
6.	Növeli a tanulók felelősségérzetét	3,95
7.	Több kooperációt kíván a tanár-diák között	3,89
8.	Növeli a tanulók önbizalmát	3,87
9.	Megváltoztatja tanári szerepemet	3,87
10.	Időigényes	3,79
11.	Növeli a tanulók tanulási kedvét	3,76
12.	Csökkenti a stresszt a gyengébb tanulóknál	3,68
13.	Sok terhet ró a tanárra	3,55
14.	Nem minden tananyagnál, tantárgynál alkalmazható	3,45
15.	Nem teljesen az órai munkát tükrözi	3,39
16.	Sok tanárkollégának is fenntartásai vannak e módszernél	3,39
17.	Nem minden korosztálynál alkalmazható	3,37
18.	A tantárgyi követelmények nem erről szólnak	3,26
19.	Nem elterjedt, elfogadott módszer	3,21
20.	A tantervbe nehezen illeszthető be	3,16
21.	Sok terhet ró a tanulókra	3,11

<i>Rangsor</i>	<i>Állítás</i>	<i>Vélemények</i>
22.	Növeli a tanulók közti konkurenciát	3,03
23.	A hitelessége sem garantált (értékelés, saját-idegen munka)	3,03
24.	A szülők sem fogadják el teljesen	2,89
25.	Nem a tényanyagra helyezi a hangsúlyt	2,87
26.	Csökkenti a tanár terhelését	2,79
27.	Nincs benne sok új elem	2,71
28.	Nehezen értékelhető	2,68
29.	Csak a szakképzésben használható	2,34
30.	Csak a felnőtt képzésben alkalmazható	2,34

A 4,00 átlag feletti eredményeket tekinthetjük úgy, hogy a vizsgálati minta egyetért az állítással, az első öt ranghelyen végzett állítást tovább elemeztük. Mivel a résztvevők a portfóliók önállóság növelő szerepével értenek egyet a legnagyobb mértékben (teljesen egyetért 50%, inkább egyetért 49%), így ez került az első ranghelyre. Egyértelműen vélekednek arról, hogy a portfólió produktumai büszkeséggel töltik el a tanulókat (teljesen egyetért 50%, inkább egyetért 49%), nemleges válasz nem született. A harmadik helyre a portfólió tanulók számára való hasznossága került (teljesen egyetért 24%, inkább egyetért 68%), e tény is a módszer alkalmazása mellett szól. Csak néhány századdal marad le ettől a módszer gyakorlati alkalmazhatóságának értékelése (teljesen egyetért 37%, inkább egyetért 45%). A portfólió tanulócentrikussága igen jó véleményt kapott a pedagógusoktól (teljesen egyetért 34%, inkább egyetért 42%)

A 2,5 átlageredményeknél kevesebb pontot kapott állításoknál a hallgatók az állítással inkább nem értenek egyet, tehát a csak szakképzésben és a felnőttképzésben való alkalmazást elutasítják.

A vizsgálati mintánkban felmért három populáció (óvodapedagógus, tanító, tanár) vélekedésében kiemelkedő eltérést nem találtunk, a három minta adatai között nincs szignifikáns különbség.

### **Következtetések**

Munkánk célja volt a portfólió kiterjesztése a pedagógusképzésre, az eddigi tapasztalatok felmérése, feldolgozása, a módszer sajátosságainak elemzése, további teendők megfogalmazása, valamint a közoktatásban történő alkalmazhatóság feltárása.

A portfólió módszer a felsőoktatásban jól használható. A módszert kipróbáló pedagógusok a közoktatásban is felhasználható, hatékony módszernek vélik saját élményeik alapján. A portfólió segíti a hallgatók önértékelését, önbecsülését, amely kellő önbizalmat adhat további munkájukhoz. A portfólió a tanár-tanuló közös munká-

ján alapuló személyes dokumentum, egyéni tanulási utat nyithat meg. A portfóliónak van tárgyiasult eredménye, ami büszkeséggel tölti el a hallgatókat, a portfólió alkalmazása során az összegyűjtött és felsorakoztatott dokumentumok segítségével láthatóvá válik a fejlődésük. Tapasztalatunk, hogy a módszer egyértelmű önállóság növelő hatású, hisz a portfólió munka alapja az önálló hallgatói munka, rengeteg olyan helyzetet produkál, ahol egyedül kell dönteni, egyéni értékelést és véleményt formálni. Megrajzolja a kompetenciák fejlődésének útját és tudatosítja is azt. Segít feltárni készítőjének erősségeit és gyengéit, hiányosságait a portfólióban mellékelt anyagok meggyőző erejével. A portfólió egyéni tanulási utat nyithat meg. A tanulási folyamatra helyezi a nagyobb hangsúlyt, nem a tényanyag ismeretére. A portfóliót alkalmazva a tanár szerepe is megváltozik, más óravezetést igényel alkalmazása, ez a pedagógiában paradigmaváltáshoz vezethet. Kellő tanári támogatás segítségével szervezettebbé, tudatosabbá válhat a tanulási tevékenység. Egyértelműen hasznos a hallgatók számára, ezért feltétlenül helyet kell kapnia a tanulási és értékelési módszerek között. A portfólió alkalmazása nem zárja ki más hagyományos tanulási, ellenőrzési és értékelési módszerek lehetőségeit a képzésben, hanem bővíti azokat.

Az Eszterházy Károly Főiskolán elkészült portfóliók nyomtatott és elektronikus változatban, valamint a prezentálásnál felhasznált diák megtekinthetők az EKF Regionális Pedagógiai Kutatóközpontjában.

## Irodalom

- Andexer, H. – Thonhauser, J. (2001): Portfolio in der Lehrer(inen)ausbildung: Begriff, Erwartungen. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, Nr. 4. 53–60.
- Barret, H. (2002): *Create Your Electronic Portfolio: Using off the Shelf Software to Showcase Your Own and Your student Work*. 30.12.
- Barton, J – Collis, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Nr. 3. 200–210.
- Behrens, M. (2001): Portfolios in der Lehrerinnenbildung. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, Nr. 1. 8–16.
- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK, Budapest.
- Falus Iván – Ollé János (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.
- Gál Sándor – Keresztény István (2006): *A portfólió lehetőségei a biológia szakos tanárképzésben*. EKF Tudományos Közleményei, ACTA Líceum Kiadó, Eger.
- Hascher, T. – Schratz, M. (2001): Portfolios in der Lehrer(inen)ausbildung. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, Nr. 1. 4–7.
- Inglin, O. (2006): Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Klett Kallmeyer Friedrich Kiadó, Deutschland.

- Kunz, H. D. (2001): Auf dem Weg zu theoriebezogenen Metakognitionen üben die eigene Unterrichtserfahrung. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, Nr. 1. 44–52.
- Niggli, A. (2001): *Portfolios und der Theorie-Praxis-Bezug im Umgang mit Ausbildungsstandards*. *Journal für Lehreninnen- und Lehrerbildung*, Nr. 4. 26–3.
- Schratz, M. – Tschegg, K. (2001): *Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung*. *Journal für Lehreninnen- und Lehrerbildung*, Nr. 4. 17–25.
- Wild, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv oder Studienreform? Welbers, U.: *Das Integrierte Handlungskonzept, Studienreform Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Luchterhand, Neuwied – Kriftel – Berlin, 198–213.

## EMLÉKEZÉS EGY NAGY HATÁSÚ TANÁREGYÉNISÉGRE, DR. CSORBA ZOLTÁNRA

### KOVÁTS DÁNIEL

ny. főiskolai tanár  
kovats.daniel@vnet.hu

Hetvenöt évvel ezelőtt ültem be először az iskolapadba, elmondhatom hát, hogy „történelmi” változásokat éltem meg az oktatás, a pedagógia kapcsán. S hadd tegyem rögtön hozzá: az az iskolapad szülőfalumban a csehszlovák állam által emelt kétszintes kockaépület egyik tantermében állt, ahol szlovákul szólt hozzám első tanító nénim. A vegyes nemzetiségű község magyar lakosai közé tartozván ragadt ugyan rám hatéves koromig néhány szlovák szó, tanulásom mégis nehézségekkel járt. A tanítónő, akinek nevére, sajnos, nem emlékszem, valamely távoli vidékről került hozzánk, nem értette nyelvemet. Olykor németül magyarázott meg nekem valamit, mert abban a szlováknál valamennyivel járatosabb voltam szepesi rokonságunk révén. A harmadik osztályba jártam, amikor novemberben a határszéli község Kassával együtt visszakerült Magyarországhoz, s – *Drozda* igazgató urat nem számítva – kicserélődött a tantestület. *Sárkány* tanító úr és a furcsa nevű, regényíróként is próbálkozó *Mousonné Gaiotto Orsolya* tanítónő irányítása mellett próbáltam pótolni alapismereteim hiányait. Amikor édesapám Miskolcon kapott állást, szüleim elköltözésünk előtt különórákra járattak a református paphoz, *Kovács Lajos* nagytiszteletű úrhoz, hogy megkönnyítsék felzárkózásomat. A negyedik osztály vége felé kerültem át a miskolci Palóczy utcai református elemibe, ahol megtapasztalhattam társaimhoz képest érzékelhető lemaradásomat, ezért *Molnár* tanító úr külön is foglalkozott velem.

Nem voltam buta gyerek, szerettem olvasni, de alapismereti hiányosságaimat megszenvedtem középiskolai éveim alatt is. 1940 szeptemberében kerültem a kőszegi Hunyadi Mátyás katonai nevelőintézetbe, s bizony az osztály gyengébbik feléhez tartoztam. Nem tanárain miatt, ők reálisan ítélték meg teljesítményemet. Ott leginkább *Zerinváry Szilárd* hatott rám, aki a történelmet nagyon eredeti módon tanította: bizonyos témakörökből beszámolóra kellett jelentkezni, s sikeres szereplés esetén – kivont kardját vállunkhoz érintve – lovaggá avatott bennünket. Később, a háború után Budapesten csillagászként szerzett elismerést. *Géresi* tanár úr az éneket tanította nekünk, tagja voltam énekkarának, szerepeltünk a rádióban is, igen sok népdal ismeretét köszönhetem neki. Katonai pályafutásomnak azonban véget vetett a front ideérkezése, a gimnázium felső négy osztályát már a miskolci református Lévay József Gimnáziumban végeztem el. Ez a nagy múltú, 1560-ban alapított is-

kola őrizte még a magyar kálvinista hagyományt az érettségink évében, 1948-ban bekövetkezett államosításig, s néhány kiváló tanáregyénisége erősen hatott reám. Közülük most *dr. Csorba Zoltánt* emelem ki, aki magyarra és angolra tanított, s két évig osztályfőnököm volt.

A felelősen gondolkodó értelmiségi, a tudós tanár, a példát adó nevelő személyiségjegyei jutnak eszébe annak, aki ismerte *dr. Csorba Zoltánt*, s megkísérli földézni alakját. Ami belőle múlandó volt, már 35 éve nyugszik a miskolci Deszka-temetőben, hatása azonban él az immár megöszült egykori tanítványokban, s ma is vonzanak olvasókat becses művelődéstörténeti írásai. Azok közé a pedagógus egyéniségek közé tartozott, akik karaktert adnak egy-egy iskolának, akiknek hatása alól nem tudja kivonni magát a diák. Alapos felkészültség, széles látókör, szellemi nyitottság, a nemzeti és humánus eszmények iránti elkötelezettség jellemezte. Daliás termete, érdeklődő tekintete, a szája sarkában meghúzódó mosolya jelezte életszeretetét; ugyanakkor valamiféle biztonságérzetet, fölényt is sugallt a tartása, annak az embernek a szilárdságát, aki különbséget tud tenni a tetszetős lim-lom és a valódi érték, a múló divat és a maradandó teljesítmény között.

*Csorba Zoltán* 1905. január 16-án született Miskolcon, édesapja vasúti tisztviselő volt, aki igyekezett elősegíteni tehetségesnek ítélt fia iskolázását. A református főgimnáziumba íratta be, ahol az ifjút tanulmányi eredményei kiemelték társai közül, sorra nyerte az irodalmi pályázatokat, s titkára lett a Kazinczy Ferenc Önképzőkörnek. 1922-ben jeles eredménnyel tett érettségi vizsgát. A Trianont követő évek anyagi-társadalmi problémái nem kedveztek az értelmiségi pályára készülőknek. Ifjú vallástanárának, későbbi tanártársának, *Balázs Győző*nek a hatására és ajánlásával *Csorba Zoltán* a budapesti református teológiára jelentkezett, s ott is kitűnt kiváló képességeivel. Ennek köszönhető, hogy másodéves korában már vallástanári feladattal bízták meg, s hogy az amerikai magyar reformátusok 1924-ben meghívták az Egyesült Államokba. Lelkészi szolgálata mellett tanulmányai folytatására is felhasználta otttartózkodását; 1926-ban baccalaureatusi fokozatot szerzett, a pittsburghi teológiai szemináriumban pedig megkapta a „master of sacred theology” címet. Disszertációjában a fiatalok vallási életének lélektani szempontú vizsgálatával foglalkozott. Hazatérve 1927-ben itthon is befejezte tanulmányait, s egy év múlva már egykori iskolájának tanára volt, s ezután is mindvégig kitartott szülővárosa mellett.

Iskolájának azonban nem hittanárként volt rá szüksége, ezért elősegítették bölcsészettudományi tanulmányait. *Yolland Artúr* professzor tanítványaként végezte el az angol tanári szakot a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen, s 1943 januárjában ott bölcsészdoktorrá avatták. Közben, 1930-ban könyv alakban adta ki „*Adalékok az amerikai magyar irodalom történetéhez*” című értekezését, 1942-ben pedig „*Miskolc és Borsod az irodalomban*” című kötetét. Szakirodalmi munkássága megalapozta tudósi tekintélyét, a gimnáziumi tanítás mellett rendszeresen szere-

pelt a miskolci szabadegyetemen, 1939 és 1944 között a kassai rádióban, angolt tanított a jogakadémián, feltárta iskolája nagy értékű könyvtárának kincseit.

A kultúrtörténeti hagyomány mellett a kor szellemi kihívásai is érdekelték. *Karácsony Sándor*, *Györffy István* és a népi írók szellemisége érintette meg; bekapcsolódott az úgynevezett falumunka kezdeményezéseibe, a tehetségkutatásba, a magyar falu hagyománykincsének feltárásába. Tanártársaival falukiszállásokat szervezett, egyháza támogatásával segítette elő a szegény sorsú parasztfiatalok középiskolai továbbtanulását. Abban az osztályban, amely 1940-ben kezdte gimnáziumi tanulmányait, amelynek *Csorba Zoltán* az osztályfőnöke volt, s amelynek ötödiktől magam is diákja lettem, hat olyan kiváló tehetségű fiú kapott lehetőséget a kiemelkedésre, akik e segítség nélkül anyagi okok miatt nem juthattak volna el az értelmiségi létig. Szakmai felkészültsége, társadalmi felelősségvállalása játszhatott szerepet abban, hogy 1946-ban *dr. Csorba Zoltánt* tankerületi főigazgatóvá nevezték ki, majd az iskolák államosítása, a tanügyigazgatás átszervezése után szakfelügyelői megbízást kapott.

A *Lévay József* nevét viselő református gimnázium 1948-ban megszűnt, Állami Földes Ferenc Gimnáziumként összeolvasztották a korábbi királyi katolikus Fráter György Gimnáziummal. *Csorba Zoltán* is átkerült oda. Politikai szempontok miatt háttérbe szorították ugyan, de folytathatta irodalomtörténeti publikációs tevékenységét, gyakori előadója volt a Tudományos Ismeretterjesztő Társulatnak, s szerepet kapott a miskolci irodalmi folyóiratok (a *Kohó*, a *Borsodi Szemle*, a *Széphalom*) megszervezésében. Egykori tanítványai előrehaladását mindvégig szemmel tartotta, magam is sokat köszönhetek ösztönző figyelmének. Viszonylag korán, 71 éves korában, 1976. július 31-én egy budapesti kórházban hunyt el. Az 1993-ban újraindult miskolci református Lévay József Gimnázium legkiválóbb tanáregyéniségei között tartja számon őt, az iskola folyosóján a hálás tanítványok emléktáblát helyeztek el tiszteletére.

A ránk maradt életmű méltó az utókor figyelmére. *Csorba Zoltán* publikációi között találunk pedagógiai-módszertani írásokat (például az élönyelvtanítás időszerű kérdéseiről 1937-ből, a tehetségmentésről 1941-ből és 1942-ből, az egyke-diákról 1944-ből, a tanulmányi versenyekről 1955-ből); vannak az etnográfia felé mutató tematikájúak (két miskolci szólásmondást elemzett 1972-ben, s foglalkozott a miskolci temető sírfelirataival 1976-ban); írt irodalmi recenziókat (például *Ernest Hemingway* Nobel-díjas kisregényéről 1956-ban, *Fodor József* verseiről 1963-ban, a *Kazinczy-levelezés* kiadásának újabb kötetéről 1960-ban); vállalt közreműködést idegenforgalmi kiadványokban (munkatársa volt a *Zempléni-hegység útikalauzának* 1958-ban, a miskolci útkönyvnek 1967-ben és 1973-ban). Igazi kutatási területe azonban a helyi irodalmi hagyomány volt. 1942-ben adta ki „*Miskolc és Borsod az irodalomban*” című 160 oldalas monográfiáját, amelynek bevezetésében így fogalmazta meg vállalt feladatát: „megkeresni a mi szerény, de számunkra értékes

borsodi irodalmunknak múltba vesző szálait. A szerves egészbe: az időbe beállítani, történelemmé fűzni a sok magános szigetember próbálkozásait, városunk, megyénk apró irodalmi kincseit. Meg akarom mutatni sok, az élet felületén élő miskolcinak, hogy itt nyúlnak a mélybe ősi kultúrgyökerek, és könnyen felejtő borsodiaknak szeretném megmutatni helyi irodalmunk szépségeit. Szerény művemmel is megkedveltetni kívánám önmagunk előtt is a mi tájunkat, a mi népünket s erősíteni az azonos történelem és kultúra tudatát.<sup>1</sup> Vagyis a maga korához kívánt szólni, a helyi történeti-irodalmi tudat kialakítására, erősítésére törekedett.

Nem „szobatudós” volt, aki filológiai apróságok felkutatásával, forráselemzéssel tölti napjait, hanem olyan tájékozott elme, aki a művek, tények ismeretében rekonstruálni kívánja kortársai számára a régióban egykor élt írók világát. Összeállította Borsod-Abaúj-Zemplén megye irodalmi, művészeti és tudományos topográfiját (1954), könyvet írt Petőfi, Tompa és Jókai borsod-miskolci kapcsolódásairól (1966), a Borsodból indult Egressy Béniről (1974), valamint a zempléni származású, Patakon diákoskodó, végül a borsodi Bánfalvára visszavonuló Kazinczy Gábor életútjáról (1970). Foglalkozott a miskolci folyóirat-kiadási kezdeményezésekkel (1954), Balassi Bálinttal (1954), Csokonai helyi kötődéseivel (1955), Kaffka Margit miskolci kapcsolataival (1955), Lenau tokaji éveivel (1955), a népszínműíró Tóth Edével (1956), József Attila verseinek miskolci megjelenésével (1959), Szemere Bertalan szépiírói tevékenységével (1967), Déryné Széppataki Róza (1972, 1974) és Egressy Gábor alakjával (1973), Molnár Borbála költészetével (1974), Wándza Mihály (1973) és Gvadányi József munkásságával (1975).

Elgondolkoztatta Csorba Zoltánt az a kérdés, hogy van-e a borsodi tájnak „ízesítő, egyéniségformáló helyi színe”. Ő így látta: „*Miskolcnak nem volt olyan irodalomteremtő ereje soha, mint Nagyváradnak vagy Debrecennek. Ilyen indokom nincs is a könyv megírására. De mégis, nekünk, kik egy vármegyében közigazgatásilag, katonailag, egyháziilag, kulturális élettérben, ipari és gazdasági szervezetünkben e határok közt együtt élünk, ebben a néptömbben azonos emléktartalmunk, érzelmi közösségünk és hagyománykincsünk van. Ez a közösségi összetartozás indokolja a közös irodalmi érdeklődést, és magyarázza egyes borsodi írók szellemi rokonságát, költészetük hasonló színfoltjait.*”<sup>2</sup> Az irodalomnak ez a szemlélete kiválthat ugyan kritikai észrevételeket, de nem tagadhatjuk jogosságát, irodalomszociológiai szempontú használhatóságát. A helyi színek, hatások, összefüggések számbavételével válik az irodalomismeret a honismeret részévé, így kerül közelebb a mai emberhez elődei világá, így erősödik táji kötődése. Dr. Csorba Zoltán is része immár egy tájhoz a kulturális örökségének.

<sup>1</sup> Újabb kiadásban: *Csorba Zoltán: Miskolc és Borsod az irodalomban. Irodalomtörténeti tanulmányok.* Felsőmagyarország Kiadó, Miskolc, 1994, 9.

<sup>2</sup> Uo. 11.



Mi, egykori tanítványai nemcsak a tudóst, hanem az elsősorban a nevelő embert tiszteljük benne, sokunknak adott egész életre szóló útravalót. Engem csak két évig tanított, s azok – közvetlenül a háború pusztításai után – töredékes évek voltak. Személyiségének sugárzása mégis megérintett, s igen nagy szerepe volt abban, hogy magam is a tanári pályát választottam, a pesti egyetem bölcsészkarán 1948-ban magyar–angol szakra iratkoztam be. Nem is lehet pontosan nyomon követni, hogy mikor és mi által válik követendő példaképpé egy tanár valamelyik tanítványa szívében.

Azt gondolom, hogy valamilyen gyermeki vonzalom, ragaszkodás alakul ki előbb. Mert volt valami atyai abban, ahogyan felénk fordult, mi pedig építeni próbáltunk férfias biztonságára. A nyolcosztályos gimnázium az embernevelés kiterjedt lehetőségét nyitotta meg, hiszen a tízévesen bekerülő fiúgyermek könnyen formálható, és a századok során érlelt hagyományrendszerbe belenőve tanárai szemé előtt válik éretté, felnőtté. S a tanárok munkájában többé-kevésbé megnyilatkozott az a határozott szándék, hogy a szaktárgyi ismeretanyag átadása mellett a jellem és a magatartás formálódását elősegítsék. Ezzel nemcsak a valláserkölcsi alapok megszilárdítását célozták meg, hanem egy a nemzeti közösség iránti felelősségérzettel párosuló magatartásformát állítottak célként elének, amely cselekvő hozzáállással jár. A felnőtté válás tehát nemcsak bizonyos alapműveltség megszerzését jelenti ebben a felfogásban, hanem a társadalmi szerepvállalásra való készséget is. A kor, amelynek viszonyai között gimnáziumi tanulmányainkat befejeztük, segítette is, gátolta is ezt a nevelődési folyamatot. Segítette előbb a demokratikus átalakulás reményével, majd pedig korlátozta az 1948-ban bekövetkező fordulattal, amely ellenségesnek nyilvánított szinte minden nemzeti és keresztyéni gondolatot. Hamarosan magam is megtapasztaltam, hogy amire felkészítettek minket, az szembeállít az egyre diktatórikusabbá váló hatalommal. Az érettségi után négy évvel – egyetemistaként – hortobágyi száműzetésben találtam magam iskolánk egyik volt tanárával – akit 1947-ben a Kiszegvári képviselőjévé választottak –, valamint több száz miskolci kitelepítettel együtt.

Ezt az ellentmondásos helyzetet azért kell említenem, mert épp a nehéz időkben veszi hasznát az ember a megismert példának. Osztályunk tanulóinak életútja jól tükrözi ezt. Miközben néhányan a népi kollégiumban kapott hatások alatt egy új világ építői kívántak lenni, a fenyegető politikai légkör ellenére hatan teológián folytatták tanulmányaikat. Az iskolától kapott üzenet az volt, hogy az ember a maga adottságainak kiművelésével keresse, és állja meg becsülettel helyét az adott viszonyok között. Hogy az eléjük kerülő akadályok ellenére, magam is így tehessek, ahhoz – családom mellett – nevelőimtől kaptam erőt. Közülük hatásával *dr. Csorba Zoltán* kiemelkedik.

Személyiségének egyik vonása a belső biztonságérzet kisugárzása volt számomra. Szavaiból, egész lényéből az áramlott felénk, hogy az életismeret, a szak tudás és a jellemzilárdság olyan erőforrás, amely átsegít minden nehézségen. Ta-

lán azt is mondhatom: valamilyen szellemi fölény érződött magatartásából. Nem irántunk, nem zöldfülű tanítványaival, hanem az élet esetleges próbatételeivel szemben. Úgy éreztem, ő tudja a válaszokat nemcsak a szaktárgyaiban megjelenő problémákra, hanem minden engem foglalkoztató kérdésre. Követni akartam példáját, hogy magam is elérjem ezt a biztonságot.

Hatott rám azzal, hogy valamennyiünket ráébresztett egy önmagunkkal szembeni kötelezettségre, amit – bibliai példával élve – a ránk bízott talentumokkal való ésszerű sáfárkodásnak mondhatunk. Meglehetősen nagy létszámú fiúosztályunkban a képességek és a szorgalom tekintetében nagyon eltérő tanulók kerültek össze. De valamiben – sportban, matematikában, fogalmazásban, idegen nyelvben, rajzban – mindenki lehetett kiváló. Magam is megtaláltam azokat a pontokat, amelyek által kiemelkedhettem az átlagból, s ennek köszönhetően fentebb jelzett alapismereti hiányosságaim ellenére eljuthattam a jeles érettségig, s ennek köszönhetően az egyetemi felvételig. A könyvek, az irodalom, a történelem szeretete által nyílt meg az út számomra, s e felismerésben *Csorba Zoltán*nak is szerepe volt. Bevitt az iskola gazdag könyvtárába, kezembe adta a klasszikusok és a népi írók könyveit, tágította érdeklődési körömet. A helyi irodalmi hagyománnyal foglalkozó könyvét is megkaptam tőle, s ezzel – nagyon burkoltan – arra emlékeztetett, hogy várnak rám is felfedezendő területek. Ez az irodalmi érdeklődés közrejátszhatott abban, hogy iskolatársaim hetedikben a Kazinczy Önképzőkör alelnökévé, nyolcadikban elnökévé választottak.

A biztonságérzet és a segítőkészség a tanári személyiség két fontos elemeként vált értékévé számomra. Nagyrészt az ő hatására gondoltam azt, hogy a tanári hivatás valami különleges szerephez juttathatja az embert, hiszen utat tud mutatni másoknak. Ezzel el is dőlt a pályaválasztásom, s az ő szakjaira iratkoztam be én is pesti bölcsészkaron. De a tárgyválasztás mellett a nevelői attitűd átvétele is követendő lett a szememben. A gyerekek körében nem a fölény, hanem a felkészültségből adódó elismertség vált ki együttműködési készséget, az a tudat, hogy a nevelő olyan értékeket közvetít, amelyek egyrészt a világ ismeretében, másrészt a személyiség fejlődésében gazdagodást hozhatnak. S ez – többek között – azt jelenti, hogy a tanítványt munkatársnak tekintjük.

*Csorba Zoltán* hatása később, tanár koromban is érvényesült. Azért tértem ki itt irodalomtörténeti munkásságára, mert publikációs tevékenységével a tudós tanár ideálját testesítette meg. Azét a tanárét, aki nemcsak közvetíti szaktárgyai ismeretanyagát, hanem annak gyarapításához, elemzéséhez maga is hozzájárul. *Csorba Zoltán* olyan tanár volt, aki feladatainak teljesítése közben időnként annak is szükségét érezte, hogy górcső alá vegye a végzett munkát, összegezze, általánosítsa az eredményeket, s ezzel mások számára is tanulással szolgáljon. Erre biztatott engem is, amikor már tanítottam; önképzésre, szakmai elmélyedésre, kutatásra, alkotásra serkentett. Hálás vagyok sorsomnak, hogy ilyen követendő példa megismerésére kaptam lehetőséget.

---

**MULTIKULTURÁLIS IRODALOM REFLEKTÍV MEGKÖZELÍTÉSSEL:  
TRANSZFORMATÍV TANULÁSI ELMÉLET ALKALMAZÁSA  
A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN**

**SZÉCSI TÜNDE**

a Florida Gulf Coast University  
egyetemi docense  
tszecsi@fgcu.edu

---

*A tanulmány egy amerikai pedagógusképzőben alkalmazott multikulturális irodalmi projektet mutat be. A transzformatív tanulási elméletre épülő projekt lehetőséget adott a hallgatóknak arra, hogy a művek olvasása közben és után, személyes reflexiókban (perszonális narrációban) kialakíthassák saját véleményüket az adott kultúráról és az olvasottakról. A tanulmány először a projekt elméleti háttérét vázolja fel, majd a projekt alkalmazásának leírását és a hallgatók reflektív írásainak elemzését tartalmazza.*

---

A pedagógusképzés egyik fontos feladata, hogy olyan tanárokat és tanítókat képezzen, akik képesek kialakítani egy olyan tanulási-tanítási környezetet, amelyet a befogadás, a másság, mint érték megközelítése és a tanulók egyéni igényének figyelembevétele és tisztelete jellemez. Az Európai Unió tanári kompetenciákról szóló dokumentuma is egyértelműen felhívja a figyelmet az interkulturális kompetenciák fontosságára (*European Commission*, 2005). Ez a dokumentum kulskompetenciaként emeli ki a kultúrák tiszteletét, a tanárok interkulturális ismereteit, és a saját és mások értékrendje közötti kapcsolatok felismerésének képességét. Ezek a kompetenciák szükségesek ahhoz, hogy olyan légkörben folyjék a nevelés-oktatás, ami felkészíti a diákokat az európai együttélésre és együttműködésre. Az Egyesült Államokban is nagy figyelmet szentelnek a pedagógusjelöltek multikulturális kompetenciáinak fejlesztésére (*NCATE standards*). Erre azért is van szükség, mert az etnikai és kisebbségi tanulók száma 2020-ra el fogja érni az össz-diáklétszám 50%-át, míg pedagógusok között jelenleg mindössze 10–12% képviseli a kisebbségi kultúrákat (*Peregoy és Boyle*, 2008). Az oktatás és nevelés reformjához, a befogadó és esélyegyenlőségre épülő iskolarendszer megteremtéséhez elengedhetetlen feltétel, hogy a pedagógusok rendelkezzenek multikulturális kompetenciákkal.

Ez az írás egy amerikai pedagógusképzőben alkalmazott multikulturális irodalmi projektet mutat be. A transzformatív tanulási elméletre épülő projekt lehetőséget adott a hallgatóknak arra, hogy a művek olvasása közben és után, perszonális narrációban gondolják végig nézeteiket az adott kultúráról, és az ehhez kapcsolódó pedagógusi feladatokról. A cikk először áttekinti az elméleti hátteret, azaz a transz-

formatív tanulási elméletet, az egyéni tájképet, az autentikus multikulturális irodalom jellemzőit és a perszonális narrációt. Majd a projekt bemutatását a hallgatók reflektív írásaiból vett részletek elemzése, illetve az ezek alapján megfogalmazott következtetések zárják.

## A multikulturális irodalmi projekt elméleti háttere

### *Transzformatív tanulási elmélet*

Milyen élményekhez kell a pedagógusjelölteket juttatni ahhoz, hogy rendelkezzenek a befogadó és esélyegyenlőséget biztosító környezet megteremtéséhez és fenntartásához szükséges ismeretekkel, készségekkel és hozzáállással? Hogyan történik az ember gondolkodásában a fejlődés, átalakulás és a változás? Az első lépés a transzformáció folyamatában az, amikor tudatosan megvizsgáljuk saját értékrendszerünket, gondolkodásmódunkat, és felismerjük, hogy milyen élmények, tapasztalatok vagy azok hiánya gátol meg a valóság árnyaltabb érzékelésében és megismerésében. *Mezirow* (1995) azt vallja, hogy a transzformatív tanulás a kognitív egyensúlyi helyzet kibillenéséből ered, és a gondolkodásban bekövetkező változás, azaz a transzformáció akkor jön létre, amikor egy élményt először meghökkentő dilemmaként érzékelünk, majd az azt követő kritikai reflexió segítségével új értelmet nyerünk erről az élményről. Ennek alapján a következőképpen határozza meg a tanulást: „folyamat, amelyben egy korábbi interpretációt használunk arra, hogy az élmény vagy tapasztalat olyan új értelmezését fedezzük fel, amely a jövőben irányítja és alakítja tetteinket”. (*Mezirow*, 1995, 49. o.). Ezzel összhangban a transzformatív tanulási folyamat három fontos eleme: (1) a megismerés hosszantartó hatása, (2) perszonális narráció használata az önvizsgálat folyamatában, és (3) magatartásbeli változások, mivel a megismerés hatására a tanuló jövőbeli cselekedetei is változnak (*Wilson, Switzer, Parrish és IDEAL Research Lab*, 2006).

### *Egyéni tájkép: Felismerés*

*Greene* (1994) az „egyéni tájkép” kifejezést használja a személyes tudásunk, élményeink és nézeteink összességére. Ezt a metaforát továbbfűzve az esetleges előítéleteket az „egyéni tájkép fekete foltjainak” vizualizálja. Ezek azt jelképezik, hogy az élmények hiánya vagy az azokon való elgondolkodás mellőzése miatt a félreértések és/vagy az előítéletek „fekete foltjai” megszilárdulhatnak az egyéni tájképben, azaz bizonyos fogalmakat, jelenségeket nem is érzékelünk. *Greene* megjegyzi: „... ahhoz, hogy harmóniát alakítsunk ki magunk és mások között, fel kell ismernünk saját 'tájképünk' horizontjait, és a benne létező esetleges 'fekete foltokat'. ... Azt javaslom, hogy a pedagógusok törjenek ki *egyszólamú* nézetvilágukból, és ébredjenek rá a pluralizmusra, fedezzék fel a létezés sokszínűségét és formáit, és azt, hogy mennyi lehetséges módon lehet szemlélni a világot” (*Greene*, 1994, 21. o.).

*Autentikus multikulturális irodalom: élmények*

Az autentikus multikulturális irodalomnak többféle definíciója közül ebben az írásban *Short és Fox* (2003) meghatározását követjük, amely szerint az autentikus multikulturális irodalom tükrözi a kultúra értékrendjét, tényeit és gondolatvilágát. Ily módon ablakot nyit adott kultúra mélyebb rétegeinek feltárásához, és ezáltal az olvasó a maga olvasatát, értelmezését alakíthatja ki. Az ilyen irodalom sokdimenziós, árnyalt értelmezést ajánl a másságról és a kultúrák értékrendjének sokszínűségéről (*Banks, 2006, Sleeter és Grant, 1999*). Ezek a jellemzők teszik lehetővé, hogy az olvasó, jelen esetben a pedagógusjelölt elgondolkodjék saját identitásán, és képessé váljék a sajátjától eltérő identitással való azonosulásra. Továbbá, amikor kérdéses, számára ismeretlen és sokszor szinte zavaró gondolatokkal találkozunk, ösztönözve érezze magát arra, hogy átvizsgálja saját „egyéni tájképét”, újabb perspektívákat gondoljon végig, és ezáltal nézeteiben, valamint pedagógiai gyakorlatában megkezdődjék a transzformációs folyamat.

*Perszonális narráció*

*Cassidy* szerint az élményeinken való elmélkedés, azaz a személyes kritikai reflexió hozzásegít az információ mélyebb feldolgozásához. „Élményeinken, tapasztalatainkon keresztül gyarapítjuk tudásunkat, és ezeket perszonális narrációban fejezzük ki. A narráció elősegíti azt a folyamatot, amikor igazi értelmet adunk élményeinknek, és ez azt eredményezi, hogy az ismeretet egy újonnan kialakított kontextusban tároljuk az agyunkban” (*Cassidy, 2001, 22. o.*) Továbbá *Cassidy* azt is hozzáfűzi, hogy a transzformatív tanulási folyamatban az összegzés elengedhetetlen lépés afelé, hogy a jelenség újonnan kidolgozott értelmezése asszimilálódjék, és a későbbiekben felhasználásra kerüljön.

Mindezek alapján a pedagógusképzésben oktatóknak az a feladata, hogy olyan élményekhez juttassák a jövő pedagógusait, amelyekben szembesülnek addig nem ismert tényekkel, érzésekkel. Ezek a sokszor megdöbbentő és meghökkentő élmények kimozdítják a hallgatókat a mindennapokban használt viszonyítási pontjaikból, és gondolkodásmódjukban hosszantartó hatást idéznek elő, ami pedagógiai gyakorlatukat is módosítja. Amikor a pedagógusjelöltek a multikulturális irodalomban eddig számukra ismeretlen jelenséggel találkoznak, és ezeket az élményeket perszonális narrációban dolgozzák fel, akkor multikulturális kompetenciájuk gazdagodik.

**Multikulturális irodalom projekt a pedagógusképzésben**

Egy floridai pedagógusképző program egyik kurzusában, amely elsősorban a kultúrák, a család és az oktatás helyzetét és összefonódását vizsgálta, egy többhetes multikulturális irodalmi projektet iktattunk be. 45 óvodapedagógus, tanító és gyógype-

dagógus hallgató vett részt a projektben, és azt reméltük, hogy a projekt eredményeként a pedagógusjelöltek kultúrák iránti érzékenysége és interkulturális kompetenciája elmélyül.

A multikulturális irodalmi projekt egyik fő jellegzetessége az volt, hogy minden kultúrához három különböző olvasóréteget – gyermek, ifjúsági és felnőtt – célzó irodalmi műveket választottunk ki. Ezt az indokolta, hogy az eredetileg megcélzott olvasók eltérő kognitív érettsége, háttérismerete és élményanyaga alapján a művek más mélységben és összetettségben tárták fel a kultúrákhoz kapcsolódó értékeket, konfliktusokat és élethelyzeteket. Továbbá, azt a nyolc kisebbségi kultúrát – mexikói, kubai, afrikai-amerikai, puerto ricói, haiti, guatemalai, muszlim és a koreai – választottuk ki, amelyek Floridában a legmeghatározóbbak. Így a hallgatók valószínűleg találkozni fognak ezekkel a kultúrákkal eljövendő osztályaikban. Ezek után a multikulturális irodalmi művek minőségét értékeltük a már korábban leírt autentikus multikulturális irodalom kritériumai alapján. (Az 1. melléklet tartalmazza a nyolc kultúrát és a kultúrát hitelesen tükröző három irodalmi művet.)

A héthetes projekt számos tevékenységből épült fel. Minden hallgató választott egy kultúrát, lehetőleg azt, amelyikről a legkevesebb ismerete volt. Először egy *fogalomtérképet* készített (*Correa, Hudson és Hymes, 2004*), ami a hallgató tudásának írásos és rajzos ábrázolása az adott kultúráról. Az utasítás szerint, ha a kultúrának volt olyan fontos komponense, amiről a hallgatónak nem volt ismerete, például vallás, nyelv, időfogalom, azt kérdőjellel jelezte a fogalomtérképen. Ez a fogalomtérkép dokumentálta, hogy az irodalmi projekt megkezdésekor a hallgató milyen mélységű és összetettségű ismeretekkel és nézetekkel vagy azok hiányával, esetleg sztereotípiákkal rendelkezett.

Az elkövetkező másfél hónapban a hallgató elolvasta a választott kultúra három irodalmi művét, miközben egy *kéthasábos reflektív naplót* vezetett: egyik hasáb a kiválasztott mű részleteit, míg a másik az arra vonatkozó reflexiókat tartalmazta. Miután mindhárom könyvet elolvasta, írt egy *perszonális narrációt*. Néhány megadott gondolatébresztő kérdés ösztönözte a hallgatót arra, hogy kifejtse, mennyiben befolyásolták az olvasottak a kultúrával kapcsolatos ismereteit, nézeteit. Majd ismét elkészítette a *fogalomtérképet*, ami vizuálisan is kifejezte „egyéni tájképének” változását (*Greene, 1994*). Legutolsó lépésként a pedagógusjelöltek egy *nagycsoportos reflektív beszélgetés* során megosztották egymással a megélt felismeréseket, a gondolataikat, és megvitatták a felmerülő kérdéseket és kételyeket.

### **A projekt hatása: elemzési módszerek**

A multikulturális irodalmi projekt kísérleti jellege megkívánta, hogy megvizsgáljuk az újszerű pedagógiai megközelítés hatékonyságát. A projekt célja az volt, hogy az irodalmon keresztül a pedagógusjelöltek részt vegyenek egy mélyebb megismerési folyamatban, és ez hosszantartó hatást gyakoroljon interkulturális kompetenciáik

fejlődésére. A projekt adatainak elemzésével arra kerestük a választ, hogy az irodalmi művek és a kritikai reflexió megnövelte-e a hallgatók ismereteit, érzékenységet, és társadalmi felelősségtudatát, amit majd pedagógusként a gyakorlatban is demonstrálhatnak.

A fogalomtérképeket aszerint vizsgáltuk, hogy a hallgató kultúráról alkotott koncepciója mennyiben tükrözi a kultúra felszíni/külsődleges jellegzetességeit (például étkezés, zene, népviselet), illetve mennyiben a kultúra mélyebb rétegeit (például értékek, időfogalom, családról alkotott nézeteket, vallás). A kéthasábos reflektív naplót, a perszonális narrációt, valamint a nagycsoportos reflektív beszélgetésből származó feljegyzéseket kvalitatív módszerrel elemeztük, azaz a transzformatív tanulási elmélet kulcskoncepcióinak felbukkanását, meglétét vagy annak hiányát vizsgáltuk (*Clandinin és Connelly*, 1999).

### **A pedagógusjelöltek kulturális transzformációja**

#### *Fogalomtérkép*

A fogalomtérképek elemzése azt mutatta, hogy a multikulturális irodalom projekt elmélyítette a hallgatók kultúráról alkotott koncepcióját, és a projektnek köszönhetően a kultúra felszíni jellegzetességei helyett a lényegi, mélyebb kulturális értékazonosságokat és eltéréseket tartották fontosnak. A projekt elkezdésekor az első fogalomtérképeken, a kultúra felszíni és mélyebb rétegeinek jelölése körülbelül azonos számban volt jelen. Továbbá egyértelmű ismerethiány, gyakran sztereotípiák voltak fellelhetők. Még a jól ismert kultúrák is, mint például a mexikói, főként felszíni elemekkel (taco, fiesta, sombrero...) jelent meg, míg a kevésbé ismert, pl. muszlim és a koreai kultúra kapcsán a nagyszámú kérdőjel fejezte ki az ismeretek hiányát.

A projekt végén elkészített fogalomtérképeken a kultúra már jóval kevesebb felszíni jellegzetességgel volt ábrázolva, és jelentősen megnőtt a kultúra mélyebb rétegeinek a jelölése. A kérdőjelek száma is jelentősen csökkent. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a három könyv olvasása a többszintű reflektív tevékenységgel azt eredményezte, hogy a hallgatók felismerték, hogy a kultúrák lényegi jellegzetességei nem a felszínes vagy külsődleges vonások, hanem a mélyebb rétegeket kifejező értékek, gondolkodásmód és viszonyulások. Ez már arra utal, hogy a projekt hatására a hallgatók megtapasztalták a gondolkodásukban megjelenő átalakulást.

#### *Reflektív gondolatok: a táguló „egyéni tájkép”*

A multikulturális irodalom olvasását követő kéthasábos reflektív napló, a perszonális narráció és a nagycsoportos reflektív beszélgetés elemzése azt mutatja, hogy a hallgatók (1) hosszantartó élményanyagot szereztek az új kultúráról, (2) saját kultúrájukról való nézeteiket átformálták, (3) felismerték a további ismeretszerzés fontosságát, és

(4) kifejezték szándékukat arra, hogy majd munkájuk során egy, a kultúrákat befogadó tanítási környezetet fognak kialakítani.

#### *Hosszantartó élményanyag megszerzése az új kultúráról*

A pedagógusjelöltek új ismereteket szereztek az adott kultúráról. Részletesen megvitatták a kultúra mélyebb rétegeit kifejező értékeket, jellegzetességeket, mint például az idősek tiszteletét, a tanulás fontosságát, a munkamorált, az identitástudatot és a családban és közösségben történő tanulást. Az egyik hallgató rámutatott a mexikói-amerikai családok értékrendjére: „*Ez a könyv rányitotta a szemem, hogy milyen is a család szerkezete, és rájöttem, hogy a családtagok nemcsak törődnek egymással, de kemény munkával támogatják is egymást.*” (Mex<sup>1</sup>) Hasonlóan egy másik hallgató kifejtette, hogy a család értékrendje határozza meg a mindennapokat: „*A kubai-amerikai családokban nagyon magas a munkamorál, amit a gyerekeiktől is elvárnak.*” (Kuba) Továbbá a hallgatók leírták, hogy a könyvek betekintést nyújtottak a más kultúrákba tartozók életérzésébe, ami számukra eddig ismeretlen volt: „*Csak most jöttem rá, hogy sok gyerek, aki elhagyja hazáját, és Amerikában folytatja az életét, gyakran úgy érzi, hogy a két kultúra fogságába esett.*” (Puerto Rico) Számos hallgató nyíltan írt arról, hogy a könyvekből szerzett új ismeretek arra készítették őket, hogy átgondolják sztereotípiáikat és megszabaduljanak tőlük: „*Korábban azt gondoltam, hogy a mohamedánok mind terroristák, akik barbár viszonyok közt élnek. Mikor elkezdtem ezt a projektet, biztos voltam abban, hogy ez a nézetem majd megerősítésre kerül. Most, mikor végiggondolom, hogy mit is tanultam ebben a projektben, rájövök, mennyire tévedtem. Örülök, hogy nem volt igazam, és már nem hiszek a korábbi nézetemben. Mostantól, ha látok egy mohamedán nőt hijab-bal (kendő) a fején, tudni fogom, hogy ez egyszerűen a vallási hovatartozását jelöli, és nem azt, hogy egy férfiak által uralt terrorista csoport tagja.*” (Musl)

#### *Saját kultúrájukról való nézeteik átformálása*

A multikulturális irodalom olvasása arra ösztönözte a hallgatókat, hogy saját kultúrájukat, identitásukat is átgondolták, ami önmagukról és másokról is mélyebb, tudatosabb megértést eredményezett. Felfedezték a hasonlóságokat a kultúrák között, amit egyikük így fejezett ki: „*Ezeket a könyveket olvasva rájöttem, hogy mennyi hasonlóság van a különböző kultúrák értékrendje között, például a család fontossága. Mindez arra utal, még ha más-más kultúrához tartozunk is, sok minden közös bennünk.*” (Mex) Ugyanakkor arra is utaltak, hogy a könyvek ráirányították figyelmüket az egyes kultúrán belüli változatosságra és azok fontosságára is: „*Megértettem, hogy nem lehetnek megalapozatlan feltevéseim. Hiszen még az a diák is, aki ugyanabból a kultúrából való, mint én, talán egészen más élményekben és neveltetésben része-*

<sup>1</sup> A zárójelben a rövidítés jelöli, hogy melyik kultúráról olvasott a hallgató, akitől az idézet származik



sült. *A gyökerek lehetnek ugyanazok, de más-más életek erednek a gyökerekből, és jövődöbéli tanárként fontos megjegyezni, hogy minden gyerek egyéniség, aki saját életélménnyel és egyéni tudással rendelkezik.*” (AfriAmer) Továbbá, az eddig elítéléssel szemlélt muszlim kultúra is új perspektívába került a két kultúra értékeiben felfedezett hasonlóságok alapján. Az egyik pedagógusjelölt megjegyezte, *„Miután elolvastam a könyveket, már képes vagyok kapcsolatot találni a muszlim és saját kultúráim között. Rádöbentem, hogy nem is élnek teljesen más világban, és sokkal több hasonlóság van köztük és köztem, mint gondoltam.*” (Musl)

#### *További ismeretek gyarapításának fontossága*

A multikulturális irodalmi projektben való részvétel további tanulásra, a kultúrák alaposabb megismerésére, felfedezésére sarkallta a hallgatókat. Személyes narratívájukban leírták, ahogyan a könyvek ablakot nyitottak a kultúrára, és hogy megtapasztalták a további felfedezés korlátlan lehetőségeit: *„Ezek a könyvek rávilágítottak arra, hogy a kultúrák mennyire különböznek egymástól. Korábban azt gondoltam, hogy sokat tudok a kultúrákról, de most meg kellett értenem, hogy mennyi mindennek nem voltam tudatában. Habár úgy érzem, sokat tanultam ebben a projektben, azt is be kell ismernem, hogy leginkább arra eszméltem rá, hogy mennyi mindent kell még megtanulnom.*” (AfriAmer) Hasonlóan egy másik hallgató elmondta, hogy *„Igaz a könyvek sok mindent feltártak a haiti nyelvről és kultúráról, de még sokkal többet kell erről tudnom, hogy igazán jó tanár lehessenek.*” (Haiti)

#### *Szándék a befogadó tanítási környezet kialakítására*

A pedagógusjelöltek a könyvekből nyert ismereteket és élményeket arra használták, hogy eljövendő hivatásukra vonatkozó gyakorlati ötleteket, stratégiákat fogalmaztak meg. A következő idézetek jelzik, hogy a pedagóguspályára való készülődésüket mi módon gazdagította a multikulturális irodalom olvasása: *„Megértő leszek, ha a gyerekek az osztályomban az Ebonics<sup>2</sup>-ot beszélik. Nem fogom megakadályozni, hogy használják ezt a nyelvváltozatot, ami számukra az anyanyelv, sokszor hovatarozásuk kifejezője. Ugyanakkor elmagyarázom nekik, hogy az iskolában meg kell tanulniuk az irodalmi angol nyelvet is, hiszen későbbi tanulmányaik során ezt használják szóban és írásban.*” Egy másik hallgató a gyerekek érzelmi állapotára utalt, mikor lejegyezte *„Emlékezni fogok, hogy vannak olyan gyerekek, akik elszakadnak a családjuktól, nagyszülőktől, amikor ebbe az országba emigrálnak. Például, a Kubából érkezettek, gyakran szeretteiktől távol élnek, elszakadva, ami bizony súlyos érzelmi megterhelést jelenthet.*” (Kuba) Egy másik hallgató a következő stratégiát fogalmazta meg, *„Pedagógusként fontos tudnom, hogy a gyerekek etnikai-kulturális háttérére iránt érzett elismerésemet és tiszteletemet azzal is ki tu-*

<sup>2</sup> az angol nyelv dialektusa, amit az afrikai-amerikai csoportok használnak

dom fejezni, hogy a diákjaim nevét nem amerikanizálom, és Juant nem hívom Johnnak. Azzal, hogy a szüleiktől kapott nevüket helyesen ejtem ki, hidat fogok építeni az otthon és az iskola közé, hogy a gyerekek ne kelljen azon gondolkodnia „ki is vagyok én?” Így a diákok büszkék lehetnek kulturális hátterükre, miközben beilleszkednek az új életükbe egy új országban.” (Haiti)

Ezek a pedagógia stratégiák, megközelítések azt mutatják, hogy a projektben résztvevő hallgatók jelentős lépést tettek a pedagógusoktól elvárt multikulturális kompetenciák irányába.

### Záró gondolatok

Számos kérdés merül fel a pedagógusképzésben arról, hogy a hallgatók mennyire felkészültek a befogadó környezet megteremtésére és fenntartására. Honnan is tudjuk, hogy a pedagógusjelöltek megnyitották-e azt a bizonyos ablakot, amin keresztül előítéletek nélkül képesek megközelíteni a kultúrák, képességek, nyelvek sokszínűségét, amit a diákok reprezentálnak az iskolai osztályokban? Honnan tudjuk, hogy a transzformáció megindult gondolkodásukban, és egyre kevesebb „fekete folt” van az „egyéni tájképükben”?

Az itt bemutatott projekt elemzése azt sugallja, hogy amikor pedagógushallgatók lehetőséget kapnak az autentikus multikulturális irodalom olvasására és személyes narráció írására, a változások, azaz a transzformatív tanulási folyamat jelei nyomon követhetők. Az itt részt vevő hallgatók kifejezték, hogy az új kultúráról tudásuk és ismereteik jelentősen növekedett. Ezt a gyarapodást, ami sokkal inkább minőségi változás, mint mennyiségi, az támasztja alá hitelesen, ahogyan a kultúrák és a másság mélyebb, lényegesebb rétegei kapcsán a pedagógusjelöltek boncolgatták saját változó szerepüket, mint jövődó tanárok. Reflektív írásaik jelzik társadalmi és szociális felelősségérzésük gazdagodását, amikor a befogadó tanítási és tanulási környezet kialakítását tervezgetik. Összességében, a hallgatók sokrétű multikulturális képességeket fejlesztettek ki, és azokat alkalmazták az identitásuk vizsgálatára és jövődó szerepük, felelősségük tervezgetésében. Ezek a kibontakozó képességek összecsengenek mind az Egyesült Államokban, mind az Európai Unióban kidolgozott és elvárt tanári kompetenciákkal.

### Irodalom

- Banks, J. A. (2006): *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). New York: Pearson Education Inc.
- Cassidy, K. (2001): Enhancing your experiential program with narrative theory. *Journal of Experiential Education*, 24 (1), 22–27.
- Clandinin, J., Connelly, M. (2000): *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.

- Correa, V. I., Hudson, R. F., Hayes, M. T. (2004): Preparing early childhood special educators to serve culturally and linguistically diverse children and families: Can a multicultural education course make a difference? *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 27 (4), 323–341.
- European Commission (2005): *Common European principles for teacher competences and qualifications*. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Greene, M. (1994): Multiculturalism, community, and the arts. In: Dyson, A., Genishi, C. (Eds.): *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. Urbana, Illinois: NCTE 11–27.
- Mezirow, J. (1995): Transformation theory of adult learning. In: *In defense of the lifeworld*, Welton, M. (Ed.). 39–70. New York: SUNY Press.
- NCATE Standards*. National Council for Accreditation of Teacher Education. Retrieved <http://www.ncate.org/public/unitStandardsRubrics.asp?ch=4>
- Peregoy, S. F., Boyle, O. F. (2008): *Reading, writing, & learning in ESL: A resource book for K-12 teachers* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Short, K. G., Fox, D. L. (2003): *The sociopolitical contexts of cultural authenticity*. Ill: National Council of Teachers of English.
- Sleeter, C. E. Grant, C. A. (1999): *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Merrill.
- Wilson, B. G., Switzer, S. H., Parrish, P., IDEAL Research Lab. (2006): *Transformative learning experiences: How do we get students deeply engaged for lasting change?* Proceedings of AECT 2006. <http://thunder1.cudenver.edu/ideal/docs/AECT06ProceedingsRevised.doc>

## MELLÉKLET

<i>Kultúra</i>	<i>Gyermekirodalom</i>	<i>Ifjúsági irodalom</i>	<i>Felnőtt irodalom</i>
mexikói	Amelia's road, Altman, L.	The circuit, Jimenez, F.	Caramelo, Cisneros, S.
kubai	Cuban kids, Ancona, G.	Where the flame trees bloom, Flor Ada, A.	Dreaming in Cuban, Garcia, C.
koreai	Dear Juno, Pak, S.	When my name was Keoko, Park, L.	A step from heaven, Na, A.
afrikai- amerikai	The other side, Woodson, J.	The house you pass on the way, Woodson, J.	The color of water, McBride, J.
muszlim	The librarian of Basra, Winters, J.	Magid fasts for Ramadan, Matthews, M.	Thura's diary, My life in wartime Iraq, al-Windawi, T.
puerto ricoi	A golden flower: A Taíno myth from Puerto Rico, Jaffe, N.	An island like you: Stories of the Barrio, Coffer, J.	Almost a woman, Santiago, E.
haiti	Josiah, hold the book, Elvgren, J.	The scorpion's claw, Chancy, M.	Tonight by sea, Temple, F.
guatemalai	Sawdust carpets, Carling, A.	Tree Girl, Mikaelsen, B.	Hummingbird House, Henley, P.

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS HAZAI REFORMJA: VÁLOGATÁS  
A NEMZETI BOLOGNA BIZOTTSÁG  
PEDAGÓGUSKÉPZÉSI ALBIZOTTSÁGÁNAK DOKUMENTUMAIBÓL**

**HALÁSZ GÁBOR**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
egyetemi tanára  
halaszg@helka.iif.hu

A *Hunyady György* által szerkesztett kötet különleges szellemi élményt nyújtó olvasmányt ígér mindazoknak, akiket érdekel az oktatás világa. A kötet e világ talán legbonyolultabb, legszövevényesebb és legtöbb kiszámíthatatlan eseményt mutató területére vezeti el olvasóját, aki, ha kellően kalandvágyó és nyitott az izgalmakra, valóban különleges élményekben részesülhet. Remélem, nem sértem meg a kötetben bemutatott kalandos történet szereplőit ezekkel a talán frivolnak tűnő szavakkal. Valószínűleg nem így kezdtem volna e dokumentumgyűjtemény bemutatását akkor, ha magam is közvetlen részese lettem volna a bemutatott történetnek, de a sors úgy hozta, hogy közvetlenül nem, legfeljebb csak érintőlegesen vehettem részt benne. És rögtön előre kell bocsátanom: a kötet elolvasása nyomán egyre nagyobb tiszteletet érzek belőle kibontakozó reformtörténet legtöbb szereplője iránt. Amikor „érdekes” vagy „izgalmas” olvasmányként mutatom be ezt a kötetet, ezúttal inkább az oktatás világának a feltárásán és megértésén dolgozó oktatáskutató, és kevésbé az e világot alakító, annak a jobbá tételére törekvő cselekvő ember hangja szólal meg belőlem.

A *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”* c. dokumentumgyűjteményben olvasható anyagok nem kis része szakértők által írt elemző tanulmány, és emiatt talán a „tanulmánykötet” címkét is használhatnánk. Itt azonban a tanulmányok is a bemutatott történet *dokumentálás*át szolgálják. A gazdagon – 640 oldalon – dokumentált történet *a magyar pedagógusképzés reformja a kétezres évtizedben*. E reform messze nem lezárt: az évtized végére olyan fordulóponthoz érkezett, amely akár meg is akaszthatja, vagy hosszú évekre visszavetheti. A könyv és CD melléklete kiadását 2010 őszén többek között éppen az indokolhatta, hogy e fordulóponton segítse a történet régi és új szereplőit a tisztánlátásban és abban, hogy jobb döntéseket hozzanak.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A továbbiakban a kiadványból vett idézetek mellett a CD változatban szereplő oldalszámokat tüntetem fel zárójelben.

Azt mondtam, hogy a pedagógusképzés, vagyis az a terület, amelyről a történet szól, az oktatás világának talán legbonyolultabb, legszövevényesebb és legtöbb kiszámíthatatlan eseményt ígérő területe. Ez még akkor is így van, ha az oktatás, és ezen belül a felsőoktatás világában általában viszonylagos nyugalom vagy egyensúlyi állapot van. A pedagógusképzésnek akár puszta értelmezése, egyszerű definiálása is már nehezen megoldható probléma elé állítja mind az oktatás kutatóit, mint az oktatáspolitikusokat. Nem tudjuk egyértelműen megmondani, például azt, vajon ez csupán a felsőoktatás egyik egyszerű *funkciója*, illetve *feladata* vagy pedig olyan *önálló alrendszer*, amelynek jól meghatározható célja, határvonalai, alkotóelemei és szereplői vannak, és amelynek eredményes működtetésére *önálló szakpolitikát* kell kialakítanunk. Pontosabban vannak olyan országok, amelyekre az előbbi, és vannak olyanok, amelyekre az utóbbi jellemző, vagy – ha mindezt fejlődési perspektívában nézzük – inkább azt kell mondanunk, vannak olyanok, amelyekre *még* az előbbi, és vannak olyanok, amelyekre *már* az utóbbi jellemző. Az a reformfolyamat, amelyet a Hunyady György által szerkesztett kötetben szereplő dokumentumokból rajzolódik elénk, leírható úgy is, mint Magyarország próbálkozása arra, hogy az előbbi állapotból az utóbbiba jusson.

Azt mondtam: a pedagógusképzés területe szinte reménytelenül komplex világ még akkor is, ha az oktatás világában viszonylagos egyensúly van. A szóban forgó időszakban azonban nyoma sem volt egyensúlynak. Más európai országokhoz hasonlóan Magyarországon is ebben az időszakban kezdődött meg felsőoktatás rendszerében az a történelmi léptékkal mérve is rendkívüli átrendeződés, amelyet a *Bologna-folyamat* névvel jelölünk. Ez teljességgel felborította azt az erőteret, amely korábban körülvette a pedagógusképzést, és amely meghatározta annak viszonyait. A keletkezett turbulenciát a rendszer szereplői megélhették úgy is, mint olyan időszakot, amelyet „át kell vészelní”, de úgy is, mint olyan „lehetőségablakok” sorának feltárulását, amelyek lehetővé tesznek kívánatos, de más időszakban nem lehetséges változásokat. Az egyensúlytalanság állapota azonban nemcsak a felsőoktatás reformjából fakadt, hanem sok egyéb tényezőtől is: így elsősorban azokból az alap- és középfokú oktatás világán belül zajló változásokból, amelyek alapvetően átrendezték a pedagógus munkaerővel kapcsolatos igényeket, mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben. Hogy csak egyetlen, jól mérhető mennyiségi elemre utaljak: a kétezres évek közepén keletkezett munkaerő-szükségleti előrejelzések egyetlen más szakma esetében sem jeleztek akkora szakadékokat a kibocsátás és a kereslet között, mint a pedagógus szakmában (Dávid, 2007). A kétezres évtized elején tehát, amikor a kötet dokumentumaiból kirajzolódó reformfolyamat elkezdődött vagy inkább újra erőre kapott, nem lehetett kétséges: a pedagógusképzést olyan kihívások érték, amelyek nyomán nem maradhatott változatlan.

Az, amit itt *reformfolyamatnak* nevezek – és ez az, ami oktatásügyi változások kutatóit soha nem lepheti meg – leírható olyan *kaotikus kavargásként* is, amelyben szétbogarozhatatlanul összekeverednek a kollektív tanulás megkapó képei azoknak

a küzdelmeknek a képeivel, amelyek az érintett érdekcsoportok között folytak és folynak előnyösebb pozícióért vagy már megszerzett pozícióik megtartásáért. Tudjuk, hogy a reformok ritkán követik a tervezőik által megálmodott egyenes vonalú utakat, és gyakrabban hasonlítanak arra, amelyet a szervezet- és vezetéstudomány egyik klasszikusa, *Charles Edward Lindblomb* 1959-ben megjelent híres és nagyon sokat idézett tanulmányában úgy írt le, mint „*sártengeren történő átevickélést*” (*Lindblom*, 1959). E „sártenger” kavargását nézve vannak olyanok – én magam is ezek közé tartozom –, akik főképp intelligens új megoldások és struktúrák kiemelkedését és az érdekcsoportok kompromisszumképességének lenyűgöző megnyilvánulásait látják, és persze vannak olyanok is, akik csak növekvő zűrzavart látnak, szorongással nézik a megszokott és biztonságot adó struktúrák és megoldások szétolvadását, és nem találják a helyüket ezek romjaiból kiemelkedő új keretek között.

A részben időrendben sorba rakott dokumentumok olvasója előtt egyfelől egy dramaturgiai értelemben is különleges *dráma* képe bontakozik ki. Ebbe újabb és újabb szereplők (döntéshozó és konzultatív testületek, politikusok, szakértők, intézményi képviselők és mások) lépnek be, ami mindannyiszor nemcsak váratlan fordulatokat eredményez, de egyúttal a drámai cselekmény erőterének folyamatos átalakulását is magával hozza. A változó erőterben bizonyos megoldások lehetlenné válnak, mások – éppen ellenkezőleg – ezáltal válnak lehetővé. Másfelől viszont az olvasó látja egy olyan *építkezés* képeit is, amely ugyan, kisebb vagy nagyobb mértékben, mindig eltér az eredeti tervektől, mégis logikus, koherens és látványosan jó formájú építményt eredményez.

Egyszer majd remélhetőleg, a történeti hűségre törekedve, valaki megírja a dokumentumokból kibontakozó történet egészét (ezt a résztvevő és érintett szereplők némelyike, a folyamatra reflektálva, részben már meg is tette). Itt csak nagyon röviden és tömören idézném fel ezt, már csak azért is, mert az oktatási rendszerek fejlődési sajátosságainak kutatójaként elsősorban nem a történet maga, hanem az ennek keretei között keletkezett struktúrák természete és a keletkezésük sajátosságai keltik fel az érdeklődésemet.

A történet maga 2003 tavaszán kezdődött, amikor az akkori oktatási miniszter létrehozott egy munkabizottságot azzal a feladattal, hogy tegyen javaslatot a pedagógusképzés fejlesztésére. A *Hunyady professzor* vezetésével megalakult testület eredetileg tréfásan „emeletközi bizottságnak” is nevezték, arra utalva, hogy abban együtt kellett működnie a közoktatási és felsőoktatási szakterületeknek, amelyek a minisztérium épületének eltérő szintjein működő szervezeti egységekhez kapcsolódtak, és amelyek között – Magyarországon éppúgy, mint számos más országban – általában nehezen alakul ki kooperáció, noha e nélkül nem lehetséges koherens pedagógusképzési politikát megalkotni és megvalósítani. A testület alig kezdte el a munkáját, amikor megjelent az oktatási tárca felsőoktatás-fejlesztési koncepciója (CSEFT), amely a Bologna-folyamat jócskán megkésett hazai elindítását is jelentette. A pedagógusképzés reformjával foglalkozók ekkor szembesültek az első nagy

horderejű kérdéssel: vajon a pedagógusképzés területén hogyan érvényesüljön a Bologna-folyamat keretei között megvalósított reformok legjelentősebbike, a *kétciklusú képzésre* történő áttérés.

Egy bonyolult, többszereplős, többféle modell előterjesztésével és megvitatásával járó, és a résztvevők kompromisszumkészségét próbára tevő egyeztetési folyamat nyomán 2003 novemberére megfogalmazódtak azok az alapelvek, amelyeket az akkori minisztérium később kiindulópontnak tekintett. Ennek legfontosabb eleme egyfelől az volt, hogy a pedagógusképzés szerkezete is illeszkedni fog a bolognai folyamat szerint kialakuló magyar képzési szerkezethez, azaz az alapképzést (első ciklust) sikeresen elvégzők léphetnek tovább a mesterképzésbe (második ciklusba), másfelől az, hogy az alapképzés két ágra bomlik. Ezek egyike a „külön közös bemenetet képző” az *óvó és tanítóképzés*, a másik az egységes, azaz a közoktatás 5–12. évfolyamain történő tanításra felkészítő *tanárképzés*. Ez utóbbi az *alapképzés* szintjén a megszokott *diszciplináris* képzési területeken történő tanulást jelenti, általában *két szakterületen*, amit korlátozott mennyiségű *pedagógiai* tartalom egészít ki. A tanárok *mesterszintű* képzésében a tanulás részben diszciplináris területeken folyik, de itt már erősen pedagógiai tartalommal és az általános tanári kompetenciák fejlesztését szolgáló közvetlen pedagógiai képzéssel. Egy másik meghatározó, talán az előzőnél is fontosabb alapelv a közoktatás igényeinek a középpontba helyezése volt.

A 2003-ban alakult munkabizottság szerepét 2004 tavaszán a Bologna-folyamat hazai szakmai-társadalmi koordinálásáért és támogatását felelős testület, a *Nemzeti Bologna Bizottság* keretei között megalakult *Pedagógusképzési Albizottság* (NBBPA) vette át, amelynek továbbra is *Hunyady professzor* volt a vezetője. Ez a névlegesen ma is létező és működő testület lett a történet főszereplője. Döntően ennek a koordinálása mellett zajlott fentebb ismertetett alapelveket követő reform szakmai előkészítése, a szükséges szakmai és társadalmi egyeztetések lebonyolítása és jelentős mértékben az implementáció technikai részleteinek a kidolgozása is. Ez a testület lett a motorja a „bolognai rendszerbe” illeszkedő hazai pedagógusképzési reformnak, és e szerepét nem túlzás úgy jellemezni, mint az ismeretlen világba történő kockázatos behatolás bátor menedzselését. E feladat különleges problémaérzékenységet, gyors reagáló képességet, magas szintű problémamegoldó képességet, az intelligens kompromisszumok megtalálásának ritka képességét és természetesen nem csekély politikai ügyességet igényelt. A NBBPA 2005 végére fogalmazta meg azt az átfogó *stratégiai koncepciót*, amely intellektuálisan egy új komplex és koherens modellt eredményezett, politikailag pedig rendkívül bonyolult kompromisszumkeresési folyamat eredményét jelentette. E stratégiai koncepció később a reform egész megvalósítását orientálta.

Érdemes újra hangsúlyozni: a kialakult stratégia egyszerre tekinthető *intellektuális* és *politikai* „terméknek”. Figyelemre méltó intellektuális termék nemcsak abban a tekintetben, hogy logikailag koherens választ adott lényegében minden olyan alapvető konceptuális és technikai kérdésre, amelyet a kétszintű képzésre történő



áttérés bonyolult folyamata felvetett, hanem abban is, hogy e válaszok jelentős része komoly találatekonyságot, teljesen újszerű megoldások kigondolását igényelte. Úgy vélem, a 2005 végén megfogalmazott, a későbbiekben inkább csak finomított stratégia olyan jelentős *szakpolitikai innováció* volt, amely a résztvevők kollektív tanulási és problémamegoldó képességének különlegesen magas szintjét mutatja. De figyelemre méltó politikai termék is abban az értelemben, hogy a kidolgozott kompromisszumok működőképesnek bizonyultak egy rendkívül heterogén és sokféle érdek által vezérelt résztvevői körben. Ezt nyugodtan állíthatjuk annak ellenére, hogy később megjelentek, aktivizálódtak és megerősödtek olyan szereplők, amelyek megkérdőjelezték a korábban kidolgozott kompromisszumokat. Azért lehet ezt állítani, mert e szereplők általában nem tudnak és várhatóan nem is fognak tudni eléggé jó alternatívákat felvázolni. Ennek oka elsősorban az, hogy az általuk javasolt megoldások *univerzalizmusa* jóval alacsonyabb szintű, mint az itt említett stratégiáé, azaz a felmerülő problémáknak általában nem tágabb, hanem szűkebb körét tudják kezelni, és az érintett szereplőknek nem tágabb, hanem szűkebb körét elégítik ki.

A stratégia<sup>2</sup> egyik figyelemre érdemlő eleme az a *problémaértelmezési keret*, amely a korábbi bizottsági munka során született meg, és amely lehetővé teszi a pedagógusképzés végtelenül komplex problémavilágának racionális kezelését azáltal, hogy azt intellektuálisan befoghatóvá és átláthatóvá teszi. E keret néhány olyan, korlátozott számú probléma-dimenziót definiál, amelyek egyike sem mellőzhető a megfelelő elemzéshez, de amelyeket az elemző még képes, külön-külön, ám mégis együttesen kezelni. Noha a dokumentum ezeket a hazai pedagógusképzés sajátos dilemmáiként mutatja be, ezek valójában a legtöbb pedagógusképzési rendszerben hasonló módon jelennek meg, és más rendszerekben is éppen ezeknek a felvetése szükséges a hatékony szakpolitikai problémamegoldáshoz. Akinek például, mint e sorok írójának, *Burton R. Clark* klasszikus alapműve (*Clark, 1986*) is alakította a felsőoktatási rendszerekről való tudását, ismerősek az elemzési dimenziók. A problémaértelmezési keret az alábbi öt, egyszerre vizsgálendő egymással összefüggő, de mégis külön-külön, ugyanakkor egy időben kezelendő problémadimenziót határozza meg:

- a képzési *programok* szintjei vagy típusai (pl. BA/MA)
- az képző *intézmények* eltérő típusai (pl. egyetem/főiskola)
- az eltérő *szakterületek* sajátosságai (pl. humán, természettudományi, művészeti, technikai, műszaki)
- a *speciális* (szakterülethez kötődő) és az *általános* (szakterülethez nem kötődő) *kompetenciák*
- *munkaerő-piaci* vagy *költséghatékonysági* szempontok (pl. egyszakos vagy többszakos képzés; első vagy második végzettség)

<sup>2</sup> „A pedagógusképzés fejlesztésének stratégiája, különös tekintettel a tanárképzésre: OM/NBB szakmai alapanyag” 2005. Olvasható a kötet nyomtatott változatának 125–185 és CD változatának 370–430 oldalán

A kötetben olvasható stratégia egyik említésre méltó különlegessége az, hogy képes ezeket a dimenziókat külön-külön és mégis egy időben kezelni, azaz lehetővé teszi azt a fajta többdimenziós (ebben az esetben ötdimenziós) gondolkodást, amely nélkülözhetetlen minden a pedagógusképzésre irányuló szakpolitikai cselekvéshez. E területnek – amelyet ennek az ismertetésnek az elején az oktatás világa legbonyolultabb, legszövevényesebb és legtöbb kiszámíthatatlan eseményt ígérő területként említettem –, éppen rendkívüli komplexitása adja a különlegességét. Az a tény, hogy több problématerület (és egyúttal érdekszféra) metszéspontjában található, és ezzel együtt az, hogy annak, aki e területen próbál „játszani”, egyszerre több mezőn kell lépnie, tudva azt, hogy az egyik mezőn tett lépései befolyásolják azt, hogy egy másik mezőn mit léphet. Valójában a figyelembe veendő dimenziók száma persze több mint amit a kidolgozott stratégia egyszerre kezel (ilyenek tekinthető pl. a regionális és a méltányossági dimenzió vagy a tanárképzésért való belső intézményi felelősség szervezeti pozicionálásának kérdése, amelyek különböző helyeken mind meg is jelennek a kötetben), de a fenti öt egyszerre és mégis külön-külön történő kezelése már lehetővé tesz intelligens szakpolitikai beavatkozásokat.

A kötetben található dokumentumokból kirajzolódó stratégia második kiemelt figyelmet érdemlő különlegessége volt az a mód, ahogyan a *közoktatás igényeire* reagált. Ez a kulcsfontosságú elem ugyan nem jelent meg a fenti probléma-értelmezési keretben, később azonban – összhangban a korábban megfogalmazott alapelvekkel – rendkívül erős figyelmet kapott. Ennek azért van rendkívüli jelentősége, mert – bármennyire is meglepő ez – a pedagógusképzési reformok egyik gyakori kockázata az, hogy ezeket a képzést nyújtók saját szervezeti megújulási vagy egyéb intézményi érdekei határozzák meg, és azt nem orientálják megfelelőképpen felhasználók, azaz a közoktatás szereplőinek az igényei. A közoktatási igények elemzése és az azokra való reagálás azonban itt olyan konkrét formát öltött, amely lényegében kizárta azt, hogy ezekre történő reagálás formális és felszínes maradjon. E konkrét formák közül, amelyeknek a kötetben több dokumentum is illusztrálja mindegyikét, az alábbi három érdemel különösen említést:

- releváns közoktatási szereplők aktív és érdemleges bevonódása az egyeztetési folyamatokba és e szereplők képessége arra, hogy a releváns igényeket megfelelő formában kifejezésre juttassák;
- a pedagógus munkavégzéshez szükséges kompetenciák azonosítása, a képzési igények ezekből történő levezetése valamint a képzési programok tervezésének és akkreditálásának ehhez történő hozzákapcsolása;
- a munkavégzés közben történő betanulás beépítése a képzési folyamatba, illetve a későbbi a munkavégzés közben és mellett történő tanulás szerepének a felértékelése.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni ennek a három elemnek a megjelenését, ezek beépülését a reformstratégiájába, és azt, hogy ezek a reformfolyamat során egyre nagyobb figyelmet kaptak. Ezek nélkül a reform a képzők belterjes világának bel-

ügye maradhatott volna és nem lehetett volna sikeres. E három elemnek a jelenléte volt az, ami nemcsak folyamatos lendületet adott a reformnak, hanem egyúttal lecsökkentette a megelőző állapotba történő visszacsúszás kockázatát is. Ezek adtak olyan univerzális jelleget a reformnak, ami hiányzik az azt különböző okokból ellenzők, és a folyamat visszafordítását szorgalmazók érv- és eszköztárából.

A közoktatás szereplőinek azt a képességét, hogy adekvát módon megfogalmazzák és képviseljék a „felhasználói igényeket” a dokumentumgyűjtemény több darabja is illusztrálja. Ezek közül érdemes talán itt külön is megemlíteni az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) képviselőjének azt a megnyilatkozását, amelyet 2005 nyarán a reformról szervezett országos konferencián tett.<sup>3</sup> Ebben az OKNT nagyon konkrét és nagyon határozott „üzeneteket” fogalmazott meg a reformstratégia kidolgozóinak, amelyek középpontjában éppen a fenti három elem közül a második kettő állt.

Ezek közül a pedagógus-munkavégzéshez szükséges kompetenciák azonosítása és képzési programok tervezésének és akkreditálásának ehhez történő hozzákapcsolása annak az előző évtizedben elkezdett munkának a folytatását jelentette, amelynek eredménye a tanári képzés követelményeiről 1997-ben elfogadott és a pedagógusképzés hazai történetét tekintve akár történelmi jelentőségűnek is mondható kormányrendelet volt. Az említett „üzenet” ezzel kapcsolatban azt fogalmazta meg, hogy „*az OKNT a tanárképzés megújításának folyamatában a 111-es rendelet követelményeit alapvető tartalmi és mennyiségi minimumnak ítéli*” (339. o.). A reformfolyamatot koordináló NBBPA talán legnagyobb figyelmet érdemlő teljesítménye volt az, hogy nemcsak meghallotta ezt az üzenetet, de az e területen zajló európai kezdeményezésekre támaszkodva közvetlenül elősegítette a pedagógus „kimeneti kompetenciák” azon a változatának a kidolgozását, amelyre később a megfelelő kormányrendeletben közzétett „képzési és kimeneti követelmények” (KKK) épült. Ennek a kötetben jól dokumentált folyamatnak a súlyát nem lehet eléggé hangsúlyozni, hiszen ez az, amely a későbbiekben orientálhatta a képzési programok kidolgozását és meghatározhatta azt, mely képzési programok számíthatnak akkreditálásra és melyek nem. A mesterszintű szakos tanárképzés kialakulása és a tanári munkavégzéshez kompetenciák meghatározása ugyanannak a folyamatnak két egyformán fontos oldala volt: a mesterszintű szakos tanárképzésre annak abban a formájában, ahogy az a reform során kialakult, mindenekelőtt azért volt szükség, mert a tanári munkavégzéshez kompetenciák fejlesztése csak ilyen jellegű program keretei között válhat lehetségessé.

Semmivel sem kisebb a jelentősége az OKNT „üzenetében” megfogalmazott másik igénynek, vagyis annak, a munkavégzés közben történő betanulás épül-

---

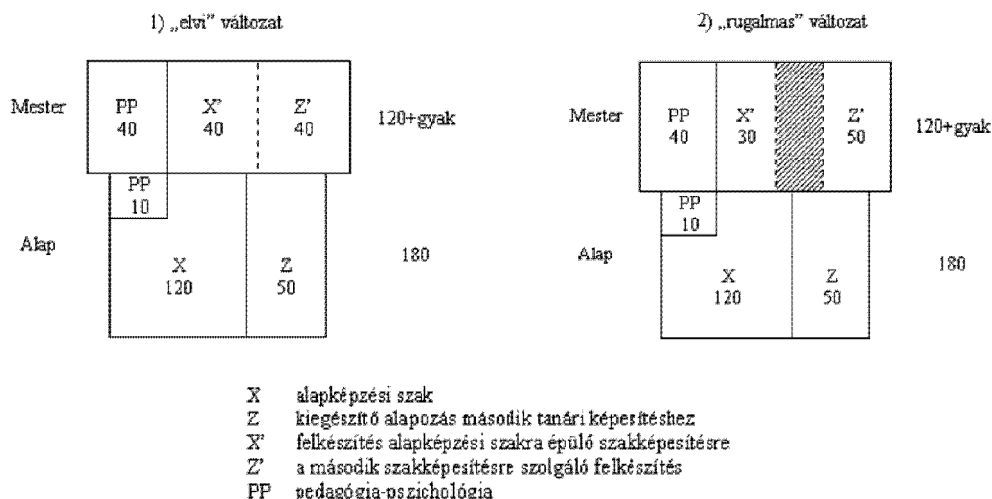
<sup>3</sup> A 2005. június 15-i OM-konferencia anyagaiból: Közoktatási szükségletek – kimeneti kompetenciák (Breznyánszky László előadása a „Tanárképzés: modellváltás a Bolognai folyamatban” című OM konferencián (2005. június 15.) (CD változat 336–340. o.)

jön bele a képzési folyamatba. A kötetnek azok a dokumentumai, amelyek e törekvéshez kapcsolódnak, különösen értékesek. Fontos hangsúlyozni, hogy munkavégzés közben történő betanulás felértékelődése döntő részben éppen a pedagógus munkavégzéshez szükséges kompetenciák megfogalmazásából következik. *E kompetenciák ugyanis munkavégzés közben történő tanulás nélkül nem fejleszthetőek.* A reformfolyamat előrevivői jól látták: minden olyan felsőoktatási képzési program, amely felvállalja azt, hogy a hallgatókban kifejleszti a pedagógus munkavégzéshez szükséges kompetenciákat, szükségképpen arra kényszerül, hogy a képzésbe komoly, valóságos iskolai környezetben történő munkavégzési elemeket építsen bele. Negatív módon megfogalmazva: ha egy képzési programba nem épülnek bele olyan, valóságos iskolai környezetben megvalósuló munkaelemek, amelyek messze túlmennek azon, amit hagyományosan gyakran „próbatanításnak” neveztünk, és amelyek az iskolai életébe való tartós és kellő mélységű beilleszkedést igényelnek, lényegében lemondunk arról, hogy képesek legyünk a pedagóguskompetenciák fejlesztésére. Ez motiválta a 30 kredités iskolai gyakorlat beépítését a képzési programokba, ami a reform egyik legnagyobb jelentőségű eleme volt. A dokumentumgyűjtemény egyik különösen értékes darabja az a szakmai ajánlás, amely ennek az iskolai gyakorlatnak a megszervezésére vonatkozik.<sup>4</sup>

A 2005-ben megfogalmazódott, a kötetben teljes terjedelmében közölt stratégia már tartalmazta a pedagógus munkavégzéshez szükséges kompetenciák leírását és részletesen bemutatta azt is, milyen módon történhet a munkavégzés közben történő tanulásnak a képzési folyamatba történő beépítése. A reformnak ebben a kezdeti szakaszában persze a hangsúly a képzés megszervezésének alapvető strukturális jellemezőin volt: a legjelentősebb és legtöbb konfliktussal járó szervezeti alkalmazkodás ehhez kapcsolódott. A javasolt strukturális modell – amit a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről 2005 decemberében kiadott kormányrendelet<sup>5</sup> rögzített – hasonló volt, amit az oktatás világában sokak által mintaként tekintett *finn felsőoktatás* követ, azzal az eltéréssel, hogy a magyar modellben jóval magasabb a *speciális* (diszciplináris szakterülethez kötődő) és alacsonyabb az *általános* (pedagógiai) tartalmú tanulásra fordított idő mennyisége. Amíg a javasolt magyar modellben (lásd *1. ábra*) az alapképzésben a speciális tartalmú tanulásra fordított idő mennyisége 170 kredit, addig a finn modellben ez 110 kredit (vagyis a finn modellben sokkal magasabb a pedagógiai jellegű tartalom aránya).

<sup>4</sup> „A megújított ajánlás”, 2009. 09. 30. (Nyomtatott változat 215–230. o. és CD. változat 519–534. o.)

<sup>5</sup> 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet A felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről



1. ábra: A tanári diplomához vezető képzés modellje az OM/NBB pedagógusképzési fejlesztési stratégiában<sup>6</sup>

A mesterszintű képzésben az arányok kevésbé térnek el: itt a speciális tartalom a magyar modellben 80 kredit (amiből 14 kredit az ún. „szakmódszertan”), a finn modellben pedig 55–90 kredit (Niemi – Jakku-Sihvonen, 2005). Ezt azért is érdemes külön hangsúlyozni, hiszen éppen arról az országról van szó, amelyet ma a világ egyik legeredményesebb oktatási rendszerrel rendelkező országának tartunk.

A dokumentumgyűjtemény két utolsó fejezetében („Záróakkordok és kritikai ki hívások 2006 és 2010 között” és „Személyes kommentár és utóvédharc”) olvasható dokumentumok a reformmal kapcsolatban megfogalmazott kritikákat és az ezekre adott válaszokat tartalmazzák, egyfajta elbizonytalanodást tükrözve. A legutolsó dokumentum a kötet szerkesztőjének a kritikákra és az elbizonytalanodásra adott személyes reagálását tartalmazza: „a hosszú vitákban kiküzdött szabályozás és a tanár szak bevezetése az átmenetiség állapotában lebeg, nem a megnyugvás és az aprómunka ideje jött el, hanem a vélt és valódi hibák számbavétele és a fejlesztés alapkérdéseinek megnyitása. Nem kell pszichológusnak lenni ahhoz, hogy lássuk, mindez a politikai váltás atmoszférájában történik, amelyben a tárgyyszerű és kiegyensúlyozott mérlegelés esélye csökken, ám amiben felfokozott a hangulati tényezők szerepe, az elemzést könnyűszerrel kiválthatja a hatáskeltő kommunikáció. Ebben a közéleti sodrásban a problémák komplexitása eltűnik, hívószavak mozgatnak meg egyszerű gondolati sémákat és hívnak elő érzelemvezérelt, rövidzárlatosan gyors értékeléseket.” (637. o.)

<sup>6</sup> „A pedagógusképzés fejlesztésének stratégiája...” i.m. 411. o.

E szavak arra utalnak, hogy nem lehet kizárni azt a negatív forgatókönyvet, amelyben a magyar pedagógusképzés az elkövetkező években visszacsúszik a reform előtti állapotba. Ennek én többeknél kisebb valószínűségét látom, hiszen a terület problémavilágának az a fajta komplex és intelligens kezelését, amely a NBBPA több éves működése során kialakult, a szereplők nem fogják elfelejteni. Vagyis rendelkezésre áll a problémakezelésnek egy olyan eszköztára, amelyet – még akkor is, ha ezt az eszköztárat a szakpolitikai aktív szereplői éppen nem tudják, vagy nem akarják használni – a jövőben mindig elő lehet venni, és amely definiál egy olyan standardot, amelytől nem nagyon lehet már lefelé eltérni. A *Hunyady professzor* által szerkesztett dokumentumgyűjtemény éppen ezt az intelligens eszköztárat és az ehhez szükséges tudást örökíti meg, egyúttal dokumentálva a hazai felsőoktatáspolitikai számos szereplőjének kreativitását, ettől nem független bámulatos kompromisszumképességét, és egyúttal a kölcsönös tanulásra való képességét is. Ehhez lehet majd visszanyúlni akkor, amikor erre újra igény támad.

Az itt bemutatott értékes dokumentumgyűjteménynek persze van néhány gyenge pontja is, amelyekben esetenként a dokumentumokon keresztül bemutatott reformfolyamat gyenge pontjai tükröződnek. Ezek közül talán hármát említenék itt.

Az első kifejezetten tartalmi jellegű, és nem annyira a kötet, mint inkább a dokumentumokon keresztül feltáruló reformfolyamat kritikája. A bemutatott reformfolyamat egészében, és az azt vezérlő stratégiában túlságosan nagy súlyt kap a *kezdő tanárképzés* a munkavégzés közben történő „betanulással” és a későbbi, munkavégzés mellett történő folyamatos tanulással szemben. Emellett a képzés vagy szakmai fejlesztés egész problémavilág nincs kellő módon behelyezve annak a szakpolitikának az egészébe, amelynek célja az oktatási ágazat emberi erőforrásaival való gazdálkodás és ezek fejlesztése. Ebben nyilván meghatározó szerepe van annak, hogy a pedagógusképzés kérdése itt eleve egy felsőoktatási reform egyik elemeként jelent meg, illetve annak, hogy a stratégiakészítés folyamatában nem csekély mértékben felülreprezentáltak voltak a kezdő képzésért felelős intézményi szféra, azaz a felsőoktatási intézmények képviselői. Ez az egyoldalúság számos országban jellemzi a pedagógusképzésre vonatkozó szakpolitikák alakítását, ugyanakkor több országban éppen ennek a meghaladása tette lehetővé azt, hogy a pedagógusok szakmai fejlődését hatékonyan segítse és egyúttal a közoktatás eredményességét is jól szolgáló mechanizmusokat hozzanak létre.

A második olyan gyenge pont, amelyet említenék, a nemzetközi nyitottság és beágyazottság meglehetősen alacsony szintje. Paradox módon, miközben a bemutatott reform egy nemzetközi folyamat keretei között zajlott, a szereplők alig utaltak a felsőoktatási rendszerek és ezen belül a pedagógusképzési rendszerek általános, a hazai kontextustól független elemeire és folyamataira. Az egész reformvitát végigkísérte egyfajta belterjesség, az országhatárokon kívül zajló folyamatokra való nagyon csekély mértékű odafigyelés. Például noha Magyarország, éppen a vizsgált időszakban, részt vett az OECD pedagógus tematikus vizsgálatában, ami különleges al-

kalmat nyújthatott volna a releváns nemzetközi tudás behozatalára, erre a reformfolyamatnak csupán 1-2 résztvevője utalt, és ezek az utalások sem érdemiek. Ugyancsak ebben az időszakban bár Magyarország képviselői ott voltak az Európai Bizottságnak azokban a szakértői testületeiben és hálózataiban, amelyekben rendkívül komoly tudásépítés és tudásmegosztás történt, erre nagyon kevés utalás található, és ez ott is ritkán érdemi, ahol előfordul. A pedagógus kompetenciákkal kapcsolatos 2005-ös európai javaslat (*European Commission*, 2005) tartalma, ha pontos hivatkozás nélkül is, de megjelenik a korábban elemzett stratégiában, egyéb jelentős kapcsolódó dokumentumokra, így például a 2007-es tanácsi következtetésekre<sup>7</sup> vagy az Európai Parlament 2008-as jelentésére és különösen az Európai Bizottság ezt megalapozó hallatlanul gazdag közleményeire és munkaanyagira<sup>8</sup> nincs utalás. Ez annál is sajnálatosabb, mert ezek világosan megmutatnák, hogy a kötet dokumentumaiból kirajzolódó stratégia milyen sok ponton tükrözi a domináns közösségi gondolkodást.

A legtöbb fejlett országban olyan horderejű reformokat, mint amilyenekről a kötetben közölt dokumentumok tanúskodnak, a nemzetközi szakértői közösséggel történő intenzív kommunikációban valósítják meg, itt azonban mintha reformtörténet egyetlen pontján sem jelent volna meg igény arra, hogy a tapasztalatokat megosszuk a nemzetközi közösséggel, hogy bátorító vagy óvatosságra intő visszajelzéseket kapjunk. E belterjesség egyik látványos megnyilvánulása az, amikor a vitázók olyan dolgokat látnak működésképtelennek, amelyek egy sor más országban régóta tökéletesen működnek. Hogy másra ne utaljak: ilyen maga a kétszintű tanárképzés vagy ezen belül a major és minor szakok kettőségre épülő képzés, amit a viták néhány résztvevője működésképtelennek vélt, nem gondolva arra, hogy ez elterjedt és jól működő gyakorlat egy sor sikeres országban.

Végül a harmadik gyenge pont a kötetben közölt dokumentumok csoportosításával, a keletkezésük körülményeinek és forrásaiknak megjelölésével függ össze. A kötetet majdan forrásként használó neveléstörténészeknek nem mindig lesz könnyű dolguk akkor, amikor az egyes dokumentumok pontos keletkezési idejét, bemutatásuk vagy közlésük helyét, az azokat készítőket vagy előterjesztőket azonosságát próbálják meghatározni. De mai olvasó számára sem mindig világos, milyen logika alapján történt az egyes dokumentumok közlési sorrendjének a meghatározása, miért van az egyik előrébb a másik hátrébb a kötetben.

<sup>7</sup> Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education (1) (2007/C 300/07)

<sup>8</sup> Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament Commission of the European Communities. Brussels, 3.8.2007 COM (2007) 392 final; Improving the Quality of Teacher Education. Commission Staff Working Document. Impact Assessment COM(2007)392.

Érdemes megemlíteni a kötetnek azt az előnyét, hogy a kevésbé terjedelmesebb nyomtatott formához kapcsolódik egy jóval terjedelmesebb CD-ROM forma, amely a dokumentumok sokkal tágabb körét tartalmazza, mint amit nyomtatott formában közzé lehetett tenni. A nyomtatott verzió olvasójának fontos tudnia: a CD-ROM verzióban található szövegek között sincs *egyetlen olyan sem*, amelyet ne lenne érdemes elolvasni. Aki a bemutatott reformfolyamatról kellően gazdag képet akar kapni, nem elégedhet meg a nyomtatott változat olvasásával, hanem érdemes a CD-olvasóval ellátott a komputer elé is oda ülnie.

Bár a kötet olyan dokumentumokkal zárul, amelyek az elbizonytalanodást és a kiküzdött kompromisszumok törékenységét tükrözik, ajánlom ezt a könyvet mindazoknak, akik a magyar felsőoktatás szereplőinek a változásokkal szembeni nyitottságára, tanulási képességére és kooperációs hajlandóságára keresnek tanúbizonyságot. Ahhoz, hogy a felsőoktatás világának e különösen bonyolult területén zajló stratégiaalkotásban a résztvevőknek éppen e tulajdonságai kerülhettek az előtérbe, szükség volt persze arra is, hogy e stratégiaalkotási folyamatnak különleges képességekkel rendelkező vezetője legyen. Úgy tűnik, itt ez a legnehezebben és legritkábban teljesülő feltétel is adott volt.

## Irodalom

- Clark, B. R. (1986): *The Higher Education System*. University of California Press. Berkeley and Los Angeles.
- Dávid János (szerk., 2007): *Nem egyeznek...: (A munkaerőpiaci kereslet és kínálat előrejelzése: 2005–2015. A feszültségpontok és a közelítés lehetőségei és eszközei)*. 3K Consens Iroda. Budapest.
- European Commission (2005): *Draft Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications*. Brussels.
- Lindblom, C. E. (1959): „The science of 'muddling through.'”. *Public Administration Review* Vol. 19, No. 2. (Spring, 1959), 79–88.
- Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot: 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 3. 89–109.

Hunyady György (szerk. 2010): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 254 oldal. (CD melléklet 640 oldal.)



**AZ ELEKTRONIKUS TANULÁSI KÖRNYEZETEK VILÁGA****JÓKAI ERIKA**

a Budapesti Műszaki Egyetem  
egyetemi tanársegédje  
jokaie@erg.bme.hu

*Komenczi Bertalan* az *Elektronikus tanulási környezetek* című könyvének megírását a szerző fő kutatási területének, az elektronikus tanulási környezetek pedagógiai értelmezésének igénye motiválta. A szerző kutatási területe az elektronikus tanulási környezetekben alkalmazott modellek, módszerek és stratégiák, valamint az ehhez kapcsolódó szemléletek és jövőképek megfogalmazása. Az információs társadalom jellemzőinek elemzője és az Európai Unió oktatási informatikai stratégiájának kutatója, valamint az info-kommunikációs eszközöknek, főként az oktatás területén történő felhasználási lehetőségét és eredményeit kíséri figyelemmel munkássága során. Ezek között is kitüntetett szerepet kap munkájában az e-learning módszertani és technikai lehetőségeinek kutatása. Az informatika, a kommunikációs technológiák és az internet nyújtotta lehetőségeket, ezek hatását a közoktatásra és a társadalomra már az 1997-ben megjelent cikkeiben is vizsgálta.

Az *Elektronikus tanulási környezetek* című könyv egyfajta összegzése, továbbgondolása az ezredforduló után megjelent korábbi publikációknak. Az *Információ, ember és társadalom – Az információtól az információs társadalomig* című kötetében az információfogalom értelmezését tekintette céljának, de bemutatta az információs rendszerek fejlődéstörténetét, valamint az információs társadalom jellemző vonásait. Ugyanezt a struktúrát követi jelen műve is, amelyben a tanulási környezet új értelmezését a neveléstudomány (didaktika) nézőpontjához közelíti, így tárja fel azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek lehetővé teszik számunkra az új tanulási környezet értelmezés „zökkenőmentes” befogadását. Ez a tanulási környezet a hagyományosnak egyfajta kiterjesztése a virtuális világba.

A kötet számos hazai és külföldi kutató mindennapi munkájának alapfogalmait rendezi olyan szemléleti rendszerbe, amely végre tudományos szintű elismerését hozhatja el annak a technológiai támogatással folytatott pedagógiai munkának, amely korunk igényeihez próbál igazodni. A hazai kutatók jelentős része valójában csak a technológia „elfogadtatására” törekszik (*Tóth Péter*, 2005; *Pentelényi Pál és Tóth Béláné*, 2006), vagy éppen a digitális írástudás és virtuális tanulás kialakulásának, jelenének és várható jövőjének vizsgálatával foglalkozik (*Nyíri*, 2009). Azonban a mai elektronikus tanulási környezetekben többről van már szó, mint egyszerű tartalommegosztásról. A kooperáció és konstruktív folyamatok támogatá-

sa nem csupán a technológiai adottságok kihasználását jelenti, hanem komoly oktatásszervezést, a hagyományostól eltérő (tanulói és tanári) szerepek vállalását, jelenleg pedig még egy folyamatos átalakulást, amely új digitális és oktatási kultúra kialakítását is jelenti. Ezért is tekinthető mérföldkőnek ez a könyv, amely egyenes utat biztosít ahhoz, hogy a felnövekvő digitális generáció számára készen álljon a digitális elemeket is tartalmazó didaktika (e-didaktika 2.0 – Ollé, 2010). A Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) az USA-ban és Európában, így Magyarországon is az egyik legelterjedtebb tanulást és tanítást támogató virtuális tanulási környezet. Ez a konstruktív pedagógiai szemlélet jegyében alkotott elektronikus tanulási környezet – melynek megalkotója *Martin Dougiamas* – nem csupán a tudás egyéni létrehozását (konstrukcióját) támogatja, hanem egyfajta szociális konstruktivizmusra serkent – vagyis az egyének és csoportok olyan együttműködését eredményezi, amelyben a saját ismeretek megosztása által hozhatnak létre a résztvevők új tudást (*Dougiamas, 2002*).

*Komenczi* könyve 4 részre tagolódik. Az elsőben a tanulással és tanítással kapcsolatos történeti szemléletfejlődéssel ismerkedhet meg az olvasó. Ebben a részben olvashatunk a tanulási környezetek technológiai szervezési típusairól, mint a tanulási környezetek egyfajta nézőpont szerinti osztályozásáról. A kulturális átadás történeti hagyományait eleveníti fel a szerző (utánzásos tanulás, tanítás alapján való tanulás, együttműködéses tanulás – ez utóbbi szinte előrevetíti a merevvé vált oktatási rendszerek jelenleg tapasztalható gyengeségeit. Az anyanyelv, az élő beszéd és az olvasás, az írott és beszélt nyelv, a tapasztalatok és a konstrukció alapvető eszközök a tanulásban. Az e-learning elterjedésének kezdetén csupán az írott információkra támaszkodott. A mai médiumok már hangok, filmek átadására és interakciókra is képesek, a virtuális egyetemeken pedig tevékenységeket és mozdulatokat is véghezvihetünk. Az info-kommunikációs technológia kényelmesebb és hozzáférhető módon szolgáltatja az információt, amelyből tudást konstruálhatunk. Vajon változik-e az a mód, ahogyan tanulunk ma, ahhoz képest, ahogyan évezredek ezelőtt tettük? Kognitív szokásaink átalakulását ma még nem tudjuk igazolni (*Nyíri, 2003*), ezért meglévő ismeretink tükrében igyekszünk a tanulás és tanítás folyamatait támogatni az elektronikus tanulási környezetek megalkotása során. „*A hálózati kultúra .. ma még kezdeti, formálódó stádiumban lévő, képlékeny entitás. Nem tudjuk, hová vezet, mivé alakul.*” (31. o.) Ebben a fejezetben a tradicionális tanulási környezetek bemutatása mellett részletes ismertetést nyújt a szerző a konstruktivista, a komplementer és a problémaközpontú tanulási környezetekről, ezek szervezési feladatairól, valamint alkalmazhatóságuk általános kereteiről, feltételeiről.

A második részben a tanulás és tanítás jelenleg is formálódó fogalmi rendszerét mutatja be a szerző, kitekintve a jövő lehetőségeire. Ebben a részben a szerző a hazai felsőoktatási modernizációs törekvéseket, azok technológiai hátterét veszi például annak az előrejelzésének megalapozására, miszerint a pedagógia területén a technológia hatására jelentős innováció fog bekövetkezni, melynek napjainkban még

csak a küszöbén állunk. Ezt a változást a „tudásalapú társadalom” igényeinek már nem teljes mértékben megfelelő mai oktatási struktúra, valamint a tanulási környezetek folyamatos formálódása váltja ki. A formálódás mozgatórugója a használható tudás megszerzését hatékonyan támogató tanulási környezet megalkotásának vágya. A szerző a tanulásról alkotott hagyományos dimenziók bemutatásán túl az élethosszig tartó tanulás új szerveződési kereteit ismerteti (*lifelong* és *lifewide* dimenziók)<sup>1</sup>. Ez a szemlélet arra utal, hogy a tanulási folyamatban ma már meghatározó szerepet játszanak azok a virtuális terek és közösségek, melyek „befurakodnak” hétköznapijainkba és megalkotják azt az új tanulási formát, melyet „*nem tudatos*”, implicit tanulásnak nevezünk. E tanulási folyamat „észrevétlenül” zajlik az egyénben, akire az őt körülvevő környezet, a média és a kommunikáció világa és eszköztárának használata hat, s mely kiegészíti a „*tudatos tanulás*” során szerzett ismereteket. Ez az átalakulás, vagyis az „információs társadalom” igényeinek megfelelő tanulás-szervezési törekvés jól nyomon követhető a tanulási környezetek átalakulási folyamatában is, erről szól részletesen a 2.2. fejezet és példákkal szolgál hozzá a 2.3. fejezet. A második fejezet utolsó részének jövőképében a szerző a technológia hatására új pedagógiai módszertan, valamint tanár-tanuló szerepváltás lehetséges irányait vázolja fel.

A könyv harmadik részében a szerző a tradicionális és az elektronikus tanulási környezetek jellemzőit állítja szembe. Ezzel megalapozza az információ fontosságát az „információs társadalom” jelzővel illetett mai tanulói társadalom számára. Ebben a társadalomban az információ még nem része a tananyagoknak, az elektronikus tananyag még messze nem tartozik az „értékes” információk közé. Ez csupán egy hasznos dolog, de nem válik a tudásszerzés fő forrásává. A mai tananyagkészítők és –szerkesztők kutatásai az elektronikus tananyagok hasznosságára, a velük véghezvitt tanulás eredményességére irányulnak. Egyre több kutatás igazolja, hogy önmagában az e-learning és az elektronikus tartalom csupán eszköz, de nem garancia a tudáshoz. Ebben továbbra is jelentős szerepe van a tanulás irányítójának (Horváth, 2005). Ez a szerep azonban ma már nem feltétlenül az oktatóé, hiszen egy szociális konstruktivizmuson alapuló tanulási környezetben bármely szereplő válhat a tanulás irányítójává – több-kevesebb ideig. Ezt a szemléletet közvetíti a konnektivizmus is, melynek legismertebb hazai követője Kulcsár Zsolt, aki maga is szervez konnektivista kurzusokat, az internetet személyes tanulmányi környezetnek tekinti (Kulcsár, 2005). A konnektivizmus a hálózatelméletek pedagógiában való alkalmazásaként is felfogható. Kulcsár szerint a tanulási környezetet nem szűkíthetjük tanulmányi keretrendszerre, a tanulók úgyis kilépnek ezekből a virtuális

<sup>1</sup> A hagyományos tanulási dimenziók közé a formális, informális és nem formális szerveződési keretek tartoznak, melyek egymástól térben és időben is jól elkülönülnek. Az új látásmód szerint a tanulás a *lifelong* és *lifewide* dimenziók mentén összekapcsolódó, folytonos tevékenység, melynek kereteit már nem az iskola vagy az iskolán kívüli élet, hanem a virtuális terek, mint „elektronikus tanulási környezetek” fogják össze, szervezik és formálják át.

világokból és saját ízlésüknek, kognitív képességeiknek megfelelő információk után nyomoznak a teljes világhálón. Míg tehát *Komenczi* „hálózati tanítás” kapcsán fogalmazza meg az internet és a médiumok tanulásban meghatározott szerepét, addig ma már a „hálózati tanulás” fogalma azt sejteti, hogy a szervezett formában történő tanulás során az információfeldolgozás irányítására való törekvés helyett fontosabb lenne az egyénekből álló tanulóközösségek egyedi információs „rendszereit”, ismereteit *összekapcsolni*. Ehhez pedig kiváló eszközöket nyújt az új, aktív internet-használat, a web 2.0.

A könyv negyedik részében az e-learning fogalmi rendszert elemzi a szerző, mint az info-kommunikációs technológia oktatási területen való alkalmazását. Ez a fejezet a témával most ismerkedők számára tartogat fontos alapinformációkat, de az e-learningben jártas kutatók és felhasználók számára is egységes fogalmi rendszer alkalmazási lehetőségére hívja fel a figyelmet.

Az *Elektronikus tanulási környezetek* című könyvet ajánlhatom mindazoknak, akik e témában kutatnak, mindennapjaikban aktívan tevékenykednek, de azoknak is hasznos és érthető formában tált információkat tartogat, akik most ismerkednek e szakterülettel, vagy csupán érdeklődéssel fordulnak felé.

## Irodalom

- Dougiamas, Martin (2002): *Moodle Philosophy*. In: Moodle Docs, <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>, letöltés: 2010. október 31.
- Horváth Ernő (2005): Internet az oktatásban. *Fejlesztő Pedagógia*, 2–3. 48–51.
- Komenczi Bertalan (2002): *Az információ, ember és társadalom*. Líceum Kiadó, Eger.
- Kulesár Zsolt (2005): *Halál az e-Learning keretrendszerekre!* Kulesár Zsolt blogja, [www.crescendo.hu/?page=29](http://www.crescendo.hu/?page=29), letöltés: 2010. október 31.
- Nyíri Kristóf: *Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja, <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis>, letöltés: 2010. október 31.
- Ollé János: *Kutatók éjszakája – Virtuális és „offline” tanulási környezetek integrálásának lehetőségei*. [blog.ollejanos.hu](http://blog.ollejanos.hu)
- Pentelényi Pál és Tóth Béláné: Az elektronikus tanulás alkalmazásának fejlődése. In: Varga Lajos (szerk.): *A virtuális tanulási környezetek a mérnöktanár-képzésben és a műszaki szakképzésben*. Ligatura Kiadó, Budapest, 2006, 7–17.
- Tóth Péter: A virtuális tanulási környezet a tanárképzésben. In: Varga Lajos (szerk.): *A virtuális tanulási környezetek a mérnöktanár-képzésben és a műszaki szakképzésben*. Ligatura Kiadó, Budapest, 2006, 114–132.

|| Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest, 175 oldal

## KÖNYV A TANÁRI MESTERSÉG TANULÁSÁHOZ

**FŰZI BEATRIX**

az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának  
tanársegédje  
fuzi.beatrix@tmpk.uni-obuda.hu

A tanárjelöltek első benyomásai, melyeket a tanárképzésben szereznek, a tanári mesterséggel kapcsolatos meghatározó élménnyé válhatnak. Ennek az élménynek része e célcsoport sajátosságait figyelembe vevő szakirodalom is. *Szabó László Tamás Bevezetés a tanári mesterségbe* című (tan)könyvével arra vállalkozik, hogy a tanárjelöltek szemléletének megalapozásához nyújtson segítséget.

E szándék megvalósítását szolgálja a könyv felépítésével és logikájával is, így például a csomóponti témák többszöri érintésével, a fejezetek végén található összefoglalással, az ajánlott irodalmak témákhoz rendezett listájával, a szövegbe ágyazott szömagyarázatokkal és egy szaknyelvi kisszótárral.

Lépésről lépésre, fokozatosan vezeti be az olvasót az oktatásügy, az iskola és az osztályterem világába, végül a tanár és diák személyes találkozásakor meg tapasztalható problémákba.

Vállalt céljai között szerepel az is, hogy az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát minél előbb mutassa be. Ezért a témák megválasztását mindvégig jellemzi a gyakorlatiaság, a tanári tevékenységben való alkalmazhatóság szempontjának érvényesítése, ugyanakkor megmutatja a szerző véleményformálásának indokait, gondolkodásának filozófiai háttérét és mélységeit. Ennek eredményeképpen üdítően kapcsolódnak benne a nevelés történetéből kiragadott részek és az aktualitás, melynek előzményei és kibontakozása is világossá válik. Továbbá ezért férhetnek meg jól egymással és alkothatnak szerves egységet többek közt a tananyag kiválasztásával, a nevelési eszményekkel kapcsolatos és a digitális bennszülöttségéről szóló gondolatok.

A szerző munkáira – s köztük az itt bemutatottra is – jellemző, hogy lényegesnek, kritikusnak tartott kérdésekkel kapcsolatban vállalja az állásfoglalást. Egy tanárjelölteknek szánt tankönyvben ez különösen fontos, hiszen érvelése, véleményalkotási folyamatának feltárása révén mintát adhat arra, hogyan érdemes szakmai kérdéseket mérlegre tenni, megengedve, hogy ennek alapján a hallgatók, az olvasók más következtetésre juthassanak.

A könyv is bizonyítja, hogy az új ismeretek hatékony elsajátítását lényegesen segítheti az érzelmek bevonása. A szerző mondanivalóját alátámasztó, szemléltető példák – dalszövegek, meglepő osztálytermi párbeszéddek, dolgozatrészletek – elő-

hívják az olvasó saját emlékeit, élményeit, összekötve ezzel a személyes tapasztalatokat a tanári mesterséghez kapcsolódó tudáselemekkel.

S hogy melyek azok a tudnivalók, témák, melyek átgondolását fontosnak tartja a tanárképzést megkezdő hallgatók számára?

Az első rész többek közt az iskolarendszerről, az oktatás tervezésének szintjeiről és dokumentumairól, a tananyag kiválasztásáról, a nevelés és az oktatás megbonthatatlan egységéről, a célok oktatástervezésben, továbbá az értékek iskolában betöltött szerepéről szól.

A második fejezet az iskolai munka eredményességét alapvetően befolyásoló tényezőket veszi számba, így például a növendékek és a tanár viszonyát, a tanulás, a tudás konstruálás sajátosságait, és ezek érzelmekkel való kapcsolatát, a tanítás kommunikáció elméleti vetületét, a tanári döntések szerepét, a rejtett tantervet és a reflektív tanári attitűdöt.

A harmadik részben a szerző arra a kérdésre keresi a választ, hogy mi az iskola feladata, szerepköre a mediatisált, felgyorsult világban, mely a villámgyorsan megszerezhető és azonnal alkalmazható tudást részesíti előnyben.

A könyv lényeges üzenete, hogy az értékrend kiművelése, megszilárdítása kulcsfontosságú a tanárképzés kezdeti szakaszában. Hiszen ahhoz, hogy a diákok egyre sokszínűbb közösségeiben a tanári tevékenység eredményes legyen, a saját értékekben és értékrendben való magabiztos eligazodásra van szükség.

Arra ösztönzi a tanár szakos hallgatókat, hogy alakítsák ki saját tanári filozófiájukat, és ehhez ajánlja a növendékek támogatásának és megértésének igényét, továbbá az önfejlesztés és a reflektivitás igényét.

Azzal, hogy a könyvben a pedagógia egyes területei nem elkülönülten, hanem kérdések köré szerveződve, komplex módon jelennek meg, segítik a tanári tevékenységet átfogó, koherens, az összefüggéseket értő szemlélet megalapozását. A problémák ilyen komplex látása, átlátása, a szerző sok éves tapasztalatának gyümölcse. Komoly feladat lépést tartani vele ezen a gondolati úton, ugyanakkor az olvasó kiértelmezett útmutatást, magyarázatokat kaphat a felmerülő kérdésekre.

A tanárjelölteken kívül a pedagógiában járatos, tudását frissíteni, rendszerezni kívánó olvasó számára is hasznos olvasmány lehet ez a könyv. Ráadásul ritka az olyan szakirodalom, mely az értékes gondolatok mellett – példáinak köszönhetően – szórakoztató is.

|| Szabó László Tamás (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 148 oldal

## EGY TANÁRI PÁLYAFUTÁS HÚSZ ÉVÉNEK ÜZENETEI

### FŰZI BEATRIX

az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának  
tanársegédje  
fuzi.beatrix@tmpk.uni-obuda

A tanár visszanevelés és a pedagóguspályán eltöltött húsz esztendő tapasztalatait szellemi alkotásainak válogatásával, kötetbe rendezésével összegzi. *Szabó László Tamás* neve összeforrt a rejtett tanterv elméletével, de munkáinak most megjelent gyűjteménye az iskolával, a pedagógiával foglalkozók tág körének kínál olvasnivalót, köztük tanárjelölteknek, gyakorló pedagógusoknak és kutatóknak, a köz- és a felsőoktatással foglalkozóknak egyaránt.

Az írások összefűzésének elvei többek között az időrendiség és a különböző területeken folytatott tevékenységek bemutatása, de több gondolati szálon haladva is felfedezhetőek összefüggések. A tanulmányok között szerepelnek olyanok, melyek a nevelés legszemélyesebb, legbensőségesebb viszonyrendszerét érintik, és ennek megfelelően közvetlen közszereplő szövegeket kínálnak az olvasót. A szerző tapasztalatainak, kutatási eredményeinek kapcsán gondolkodásra készítetnek a diákokkal való bánásmód kulcselemeiről.

A válogatásban szereplő más írások a tanári és az iskolai munka általános és szervezeti szintjére összpontosítanak, érintve például a tanári önreflexió elméletét, az értékek nevelésben-oktatásban betöltött szerepét, az iskolai minőség és minősítés megállapításának problémáit. A könyvet alkotó munkák harmadik csoportja a nevelést tudományos igényekkel vizsgáló kutatások eredményeit, valamint a tanárképzés helyzetét – Európára is kitekintve – elemzi. E vállaltan eklektikus szerkezetű és műfajú kötetben egyes témakörök többször is felbukkannak – mint például az iskola, a tanár, a pedagógia implicit hatásmechanizmusai, az információs és tudás társadalmának iskolával, oktatással kapcsolatos dilemmái, valamint az interkulturális nevelés – és ezáltal hangsúlyosabbá válnak. A szerző szakmai és emberi hitvallását vállalva állást foglal és elköteleződik olyan vitás szakmai fogalmakkal, problémákkal kapcsolatban, mint a kompetencia, az interkulturalitás, az értékteremtés és átadás, vagy a konstruktivista szemlélet. Könyvével megfontolandó válaszokat kínál a pedagógia időszerű kérdéseire, melyek közül néhány az alábbiakban foglalható össze.

Kik rejtőznek a szerep-álarcok mögött? Felvállalható-e a személyiség és az érzelmek az iskolában?

Az iskola szervezeti keretei, régóta őrzött szerepelvárásai és viselkedésmintái elfedik, hogy a nevelés, az oktatás emberek, egyéniségek együttműködésében valósul meg. Újraértelmezésük talán azért tart soká, mert olyan konfliktusok kimondásától és megélésétől óvják meg a tanárt és a diákot egyaránt, melyek személyiségüket mélyen megrázhatnak. A látszat, mely alapján elég, ha az iskolában a tanár és diák csak intellektusával, szaktudásával, műveltségével van jelen, nem tartható. A szerző kutatásai arra világítanak rá, hogy az iskoláztatás során szerzett útravaló, melyet a személyiségek építő vagy romboló találkozása eredményez, legtöbbször feldolgozatlanul, a tudattalan szintjére süllyedve végzi pszichikus munkáját. A sikeres vagy kudarcos iskolai pályafutások okai legtöbbször e mélyrétegekben keresendők.

A személyiség és az érzelmek hogyan állíthatók az oktatási-nevelési célok szolgálatába?

A kötet egyik lényeges mondanivalója, hogy a tanítással foglalkozók számára megkerülhetetlen az iskolához kötődő érzelmek, élményvilágok megismerése, melyek kimondva vagy kimondatlanul befolyásolják az oktató-nevelő munka légkörét, hatékonyságát. Felelős tanári szerepmodellek kialakításakor, definiálásakor tisztán kell látni, hogy a pedagógus személyisége a diákokat kedvezőtlenül is érintheti. Az érzelmek tanári tevékenységbe való alkotó bekapcsolásának lehetőségeiről több helyen is szó esik. Külön alfejezet tárgyalja az önreflexió elméletét, mely a tanár szakmai és személyiségfejlődésének útját önmagán belül határozza meg. Ide sorolhatóak azok a részek is, melyek hangsúlyozzák az oktatáselmélet diákközpontú megközelítésében rejlő lehetőségeket, és a tanulók teljesebb megismerésével, valamint a tudás feldolgozhatóvá, befogadhatóvá alakításában az érzelmek szerepével is foglalkoznak.

Hogyan alakul át a tanári mesterség?

A szerző tanári szakmát érintő mondanivalóját a szépirodalomból, a filozófiából és művészetekből merített elemek is gazdagították, az olvasó örömeire. A kötet üzenete alapján a tanári mesterség leginkább szolgálatként értelmezhető, mely alázatot és időről-időre önvizsgálatot követel művelőitől. A pedagógus központi szerepe módosul a tanuló munkájának, a tanulás katalizálásának, támogatásának irányába. A tanári tevékenységekben – a tervezéstől az értékelésig – a tudás befogadhatóvá alakításának és a tanuláshoz szükséges, felszabadult légkör megteremtésének képességét tartja legfontosabbnak. Ennek alapja, hogy a tanár képes nézőpontváltás eredményeként a tanuló szemével látni tantárgyát és önmagát.

Bár a tanár közel sem a tudás egyetlen forrása, a szerző örömmel látná a jövőben, ha a pedagógus a tudás egyik tiszta forrásává válhatna. E tisztaság feltétele a személyes hitelesség, mely elfogadhatóvá, érvényessé teszi a tanulók számára a világból özönlő információ szelekcióját és rendszerezését. Így lehetséges, hogy a tartalmak elsajátítása mellett „a tanuló számára szóló személyes jelentés” (81. o) is megfogalmazódjék. A tanári pálya azonban nem csak felelősség és erőfeszítés, jutalma a diákokkal megélhető szellemi intimitás, az „azonos hullámhossz”.



Miben rejlik a jövő iskoláinak ereje?

Több gondolattal is alátámasztható, hogy a jelen és jövő iskoláit érő kihívásokban az iskola, mint a társadalom embernevelésre teremtett intézménye, mindezekelőtt a pedagógusokra, a bennük rejlő erőkre kell támaszkodjon. Egyrészt azért, mert ők a kimondott és kimondatlan elvárások elsődleges közvetítői. Másrészt, mert az önreflexió gyakorlása révén szakmájuk átfogóbb megismerésével, alapvető belátásokhoz jutva tantermi munkájuk színvonala jelentősen emelkedhet, tevékenységük iránti felelősségérzetük fokozódhat. Harmadrészt tanár és diák személyes találkozásának kiváltása valamely médium által, nem lehet szerencsés a szerző vélekedése szerint. A pedagógus feladata ugyanis a kultúrákövetítés, ami több pusztán tájékoztatásnál: „értékes és érvényes tartalmak vonzó módon történő felajánlása, munkába vétele”. (87. o.) A kutatások és más tudományos munkák legfőbb értékmérőjének is azt tekintik, hogy hozzájárulnak-e a mindennapi – és nem mindennapi – jelen ségek mélyebb megismeréséhez és a gyakorlati tevékenység fejlesztéséhez.

Melyek az iskolát érintő kihívások és melyek lehetnek a célravezető stratégiák?

Az iskola világában is érezhetőek a globalizáció hatásai. Ennek jótékony és árthatmas voltáról sokféle nézet látott napvilágot, melyek ismerete arra ad lehetőséget a szerző szerint, hogy a globalizációból nyerhető értékeket, előnyöket az iskola okosan és alkotóan felhasználja. A kötet hangsúlyos témaköre az Európa szerte egyre több feszültséget jelentő probléma, az etnikai/nemzeti/nyelvi/vallási kisebbségek társadalmi integrációja, melynek megoldásában a társadalmak kiemelt szerepet szánnak az iskolának. A jelenleg ismert megoldások közül az interkulturális nevelés mellett érvel, amely a kultúrák sokszínűségének megőrzésére, az egyéni értékek és közösségi célok összehangolására támaszkodik. A súlyosbodó társadalmi feszültségeket érzékelve elutasítja a magánszféra térhódítási szándékait az oktatás területén, mert meglátása szerint az nem alkalmas arra, hogy érvényesítse a méltányosság és igazságosság nélkülözhetetlen értékeit, szemben az állami oktatásirányítással. A világméretű gazdasági, ideológiai, társadalmi áramlatok következtében az iskola, az oktatás, a képzés most az érdeklődés homlokterében van. A kockázatokot mérlegelve, ugyanakkor a lehetőségeket megragadva a pedagógiát számottevően gazdagíthatja a jelenlegi helyzet.

*Szabó László Tamás* könyve – a címével ellentétben – elsősorban nem a múlt-ról szól. Arra világít rá, hogy a tanár és kutató számára kitapinthatóak voltak a napjainkat és jövőnket meghatározó tendenciák. Az évekkel, évtizedekkel ezelőtt született írásokban olyan jelenségek ismerhetők fel és épülnek be a szerző kutatási felvetései közé, melyek napjainkra váltak igazán meghatározóvá az iskola világában. Így a könyv a változás irányaira érzékeny kutató fejlődésének és a pedagógia területén bejárt útjának, mások számára is hasznos, a jövőbe mutató összegzése.

|| Szabó László Tamás (2009): *A tanár visszanéz*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 188 oldal

**IDEGEN NYELVEK ELSAJÁTÍTÁSA KORA GYERMEKKORBAN****TAKÁCS GERDA**

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola  
főiskolai tanársegédje  
takacs.gerda@avkf.hu

*Kovács Judit* „A gyermek és az idegen nyelv” című könyve 2009 decemberében jelent meg az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában. A szerző az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának docense. Fő kutatási területei a korai idegennyelv-oktatás és a kéttannyelvű oktatás. Ez a munkája e kettőt ötvözi abból kiindulva, hogy Magyarországon általánosan elterjedt tévhit, hogy az idegen nyelvek tanulását 10 éves kor előtt nem érdemes, sőt káros elkezdni. Abból indul ki, hogy az új évezred első éveire a nyelvtanítás a pedagógiai szakma legdinamikusabban fejlődő ágává vált. A tíz éven aluliak nyelvtanításával foglalkozó magyar nyelvű irodalom bővült ugyan, de eddig még nem született olyan összefoglaló munka, mely ezen és az angol nyelven a témával foglalkozó irodalmakat magyar nyelven bemutatná. Ugyanakkor a demográfiai okoknak (is) köszönhetően versenyfutás kezdődött a gyerekekért, az iskolák, mint szolgáltatók jelennek meg, melyek kínálatát alapvetően meghatározzák a szülői igények. Az egyik legfőbb kínálati tényező az idegen nyelv, mert a szülők értékrendjében az idegen nyelv különleges árucikknek minősül, melyhez minél előbb és minden áron célszerű hozzájutni.

Az első három fejezet, más-más aspektusból, a korai nyelvfejlést megalapozó elméleti háttérrel mutatja be. Az első megismerteti az olvasót a „kritikus periódus elmélettel”, mely szerint a gyermeki fejlődésben a pubertás kezdete után elkezdett nyelvtanulás az agyban eljátszódó fiziológiai változások miatt nem lehet olyan sikeres, mint ezen életkor előtt. A kisgyermeknek ugyanis több idegsejtje van, mint a felnőtteknek, ezért érzékenyebben reagál a hangokra, pontosabban meg tudja különböztetni és reprodukálni ezeket a hangokat. A későbbi életkorban sok idegsejt közti kapcsolat felbomlik. Ráadásul a gyermek pubertás korban tanulási stratégiát vált, már nem globálisan, hanem elemző módon, mindig csak egy nyelvi szintre koncentrálni tanulja az idegen nyelvet. Ezért állíthatjuk, hogy a korai kezdés potenciális előnnyel jár elsősorban a hangrendszer tekintetében, hogy hosszabb idő áll rendelkezésre a nyelvi tudatosság és a nyelvtanulási tapasztalat szerzése szempontjából, hogy módot nyújt a kooperatív technikák alkalmazására más országok tanulóival, például projektekben való együttműködésben, hogy a nyelvtanulást később kezdőknek kevesebb esélyük van a célnyelvet anyanyelvként beszélők szintjének az elérésére. Ezért is működnek több európai országban idegen nyelvi óvodai prog-

ramok. Sikerük kulcsa a hosszú távú tervezés, a kontinuitás, vagyis a program folytatásának biztosítása későbbi életkorban, a jól képzett, kiváló kiejtéssel és intonációval rendelkező tanárok/óvónők, a tantárgyközi és interkulturális tevékenységbe ágyazott feladatok, a program finansziális háttérének biztosítása. A korai idegen nyelvi programok közül különösen a tantárgyközi, a mesealapú, illetve a tartalomalapú oktatás mutatkozott sikeresnek. Másik aspektusa a korai idegen nyelvtanulásnak a kognitív terület. Az elmúlt 50 év kutatási eredményeivel alátámasztható, hogy az idegen nyelv tanulása számos területen pozitívan hat a kognitív készségekre. Sikeres korai idegennyelv-oktatás csak abban az esetben valósulhat meg, ha az az általános fejlesztés része, és nem kizárólagos nyelvi cél. A korai nyelvi programok csak akkor sikeresek, ha a célok holisztikusak, vagyis a gyermek egész személyiségét fejlesztik, az elsajátítandó ismeretek és készségek között átjárhatóság van, melyet az osztálytanító vagy az óvodapedagógus biztosít. E szerint a felfogás szerint az idegen nyelv tanulásának célja az általános nevelési célokon belül hozzájárulás a fogalmi gondolkodás fejlesztéséhez, a készség- és képességfejlesztéshez, a nyelvhez fűződő pozitív attitűd kialakításához, és a konkrét nyelvi haszon megvalósulásához. Lehetőség nyílik új tanulási stratégiák megszerzésére is. A nyelvtanulás hozadéka ebben az esetben az önbizalom, énkép fejlődése, illetve az életkori sajátosságoknak megfelelő, autentikus nyelvi és kulturális tananyagokkal való megismerkedés.

A második fejezet megismerteti az olvasót a korai idegennyelv-oktatás gyermekpszichológiai és alkalmazott nyelvészeti alapjaival. Rávilágít, hogy kora gyermekkorban szorosabb az összefüggés az anyanyelv és az idegen nyelv között, mert a gyermek az anyanyelv analógiájára sajátítja el az idegen nyelvet. A legfontosabb szempont, hogy a nyelvelsajátítás a gyermek számára értelmes kontextusban történjék. A továbbiakban a szerző ismerteti az empirista, a nativista, a kognitív és szociokognitív nyelvelsajátítási elméleteket, majd a gyermeki gondolkodás és tanulás sajátosságait. Négy pontban foglalhatók össze a gyermeki gondolkodás jellemzői: (1) nem fogalmi jellegű, elsősorban cselekvésekhez kötődik, (2) másokkal való interakcióban fejlődik, (3) alapvetően az érzékszervekkel való megismerésre támaszkodik, (4) struktúrákhoz, ismert szituációkhoz vonzódik. A korai kéttannyelvűség a sikeres korai nyelvfejlesztés alapja, ha a tanítás kellő intenzitású, a tanár magas fokú nyelvi kompetenciákkal rendelkezik, és a tananyagok a korosztály igényeihez maximálisan alkalmazkodnak. A magyar közoktatásban ezek a feltételek legjobban a két tanítási nyelvű és a tartalomalapú programokban valósulnak meg. Ezek alapján a tanári szerepek is jelentősen módosulnak az idegennyelv-elsajátítás esetén is. A tanár nem lehet pusztán ismeretközlő személy, hanem tanulást megkönnyítő, tanácsadó, partner, koordinátor, monitor szerepeket lát el, s akinek munkája tanulóközpontú kell, hogy legyen. A tanár munkáját áthatja a reflektivitás, munkájának tartalma nem csak a tervezés és a tényleges megvalósítás, hanem a megtartott óráról való professzionális gondolkodás is. A tanári tudás legfontosabb elemei, melyek hozzájárulnak a korai nyelvelsajátítás sikerességéhez az alábbiak:

(1) a fiatal nyelvtanuló halljon minél több értelmes nyelvi elemet, s maga is aktív részese legyen a kommunikációnak, (2) a gyermek akkor kommunikál hatékonyan, ha közben alkalma nyílik cselekvések végzésére, (3) a gyermek akkor érez hajlandóságot a kommunikációra, ha van válaszába abban, hogy mit mondjon és van is mondanivalója! Tehát funkcionálisan használja a nyelvet, (4) nagyon fontos része a tanulásnak a nem verbális elemek használata, (5) a játék a gátlás, szorongás nélküli gyakorlás alapját adja, (6) az elismerés különböző formáinak, a bátortásnak állandóan jelen kell lenni a tanulási folyamatban.

Ezután a szerző két módszertani modellt, a klasszikus és a jó általános iskolai gyakorlat modelljét hasonlítja össze. Bemutatja a tananyagközpontú szervezést, a tanulás ideális helyszínét (nem rögzített asztalok, székek, vastag szőnyeg), a legfontosabb óraszervezési kérdéseket (rutinelemek, órakezdés, -befejezés, kiszámolók, ismétlődés, biztonságot adó tényezők, dekoráció), eszközigényességet, munkaformákat. A korai nyelvfejlés fő módszerei a tevékenység közbeni tanulás, a másokkal való interakcióban való tanulás, az érzékszervek útján történő tanulás, a valós kommunikációs szituációkban történő témaközpontú tanulás. A korai szakaszban a négy alapkészség, vagyis a hallás utáni értés, a beszéd, az olvasás- és íráskészség közül a két első fejlesztése kiemelt fontosságú. Az anyanyelvhez hasonlóan az idegen nyelv elsősorban szóbeli úton jut el a gyermekekhez, ez jelenti a nyelvi fejlesztés specifikumát. A szóbeli készségek fejlesztését szolgálja a célnyelvi óravezetés is, amely a tanár részéről magas fokú nyelvi felkészültséget kíván. A korai szóbeli készségfejlesztés kétfázisú folyamat, a kezdeti („csendes”) szakaszban a gyermek befogadja, a második szakaszban pedig önállóan is produkálja a nyelvet. A szerző részletesen bemutatja a csendes szakasz tevékenységi formáit a „hallgasd meg és csináld” gyakorlatoktól kezdve a „Simon says” gyakorlatokon át a cselekvéssel válaszoló feladatokig. Külön fejezetet szentel a beszédprodukciónak első lépéseinek, akár csak a magasabb szintű fejlesztéseknek. Gyakorlati példákkal támasztja alá a következetes kódhasználat jelentőségét. Bár elsődleges szempont a célnyelvi óravezetés, a körülmények nagyban befolyásolják ennek következetes betartását. A könyvben megismerkedhet az olvasó olyan helyzetekkel, mikor érdemes felülírni a célnyelvi óravezetés kívánalmát (a gyermeket meg kell nyugtatni, együttérzést kell kifejezni, időt akar a pedagógus megtakarítani). A tanulók kódváltása viszont másképp értelmezendő, hisz ha a gyermek csak anyanyelvén tud válaszolni egy célnyelven feltett kérdésre, az is tükrözi a megértést.

A korai nyelvsajátítás ellen érvelők egyik fő érve az írásbeliséggel kapcsolatos. A szerző bebizonyítja, hogy az írás-olvasást is lehet a gyermek természetes tanulási módján, érzékelés útján és tevékenységbe ágyazottan tanítani. Az írásbeliség formáinak bevezetését mindig meg kell, hogy előzze egy szóbeli bevezető szakasz, amely a „nyelvi fürdő” része. A magyarországi tanterv szerint az idegen nyelvet negyedik osztályban tanulni kezdők csak a következő évfolyamon találkoznak az idegen nyelven az írásbeliséggel. Az idegen nyelven történő írás-olvasás bevezeté-

se először a betűk, aztán a szavak, majd a mondatok szintjén történik. A szerző minden szakasz leírását konkrét gyakorlatokkal illusztrálja.

Mint az korábban is említettük, az orális készségek, vagyis a hallás utáni megértés és a beszéd a nyelvtanulás domináns csatornáit. A szóbeliség kitüntetett szerepe teszi a kiejtést, mint fejlesztendő kompetenciát elsődlegesen fontossá a 3–10 éves korban. Részletesen leírt gyakorlatok kapcsán tájékozódhat az olvasó a kiejtés tanításának módjairól. A tudatos kiejtéstanulást a ritmust és rímet előtérbe állító játékos, nem ritkán mozgással kísért feladatok kerülnek itt bemutatásra. A nyolcadik fejezet választ ad arra a kérdésre, miképpen rögzíthetők, memorizálhatók szavak abban az életszakaszban, amikor csupán a szóbeliségre lehet támaszkodni. Hangsúlyozni kell, hogy a kicsik másképp tanulnak szavakat, számukra a szavak értelmét a hozzájuk kapcsolódó szituációk, cselekvések segítenek megfejtetni, megjegyezni. Ezért fontos az új lexikai egységek kontextusban való, vagy mozgással, mimikával kísért bemutatása, gyakoroltatása. A pedagógusnak az idegen nyelvű szó felidézéséhez is segítséget kell nyújtania. Mindig érdemes bőséges nyelvi inputot adni a tanulóknak, mert nem a hibátlan produkció a cél, hanem újabb és újabb alkalom biztosítása a nyelvvel való ismerkedésre, a sikerre. A tanulóban pozitív attitűdöt kell kialakítani az idegen nyelvű szavakkal kapcsolatban, melyben nagy segítséget nyújt a kép- és/vagy szóképekkel való manipuláció. Erre is, és a szövegfeldolgozásra is találhatók konkrét gyakorlatok leírásai a könyvben.

A következő fejezetben választ kapunk arra a kérdésre, hogy a korai életkorban szükség van-e nyelvtanításra? Előre kell bocsátanunk, hogy ez egy olyan kérdés, melyről a szakirodalomban nem találunk egységes álláspontot. A szerző a kommunikatív nyelvtanítás módszerét ajánlja, és be is mutatja konkrét gyakorlatokkal az olvasó számára.

A tizedik fejezetben világossá válik az olvasó számára, hogyan is valósítható meg a nyelvfejlesztés spontaneitása és tervszerűsége egyaránt. Ehhez képet kap a tantervfogalom változásairól, és a nyelvelsajátítás tervezésének alapelveiről, mint például a témaközpontú tervezés. A szerző ezt is gazdagon illusztrálja gyakorlati feladatokkal. Ebben a fejezetben egy öt órát felölelő, *Mark Twain* Koldus és királyfi című ifjúsági regényének első két fejezetét feldolgozó részletes foglalkozástervezést ismerheti meg az olvasó.

A tizenegyedik fejezet a klasszikus kérdéssel indít, lehetséges-e nyelvtanulás tankönyv nélkül, illetve használjon-e a pedagógus autentikus szövegeket vagy sem? Ennek a kérdésnek számos vetületét veti fel a szerző. Szükségszerű a tananyag fogalmának újradefiniálása. Ennek megfelelően a tankönyvek kiegészülnek munkafüzetekkel, audio- és videokazettával, ragasztható matricákkal, kép- és szóképekkel, poszterekkel. Autentikus tananyagok kapnak helyet a tantervekben. Ezek a szempontok, és a tankönyvpiac liberalizációja által létrejött nagymértékben megnőtt kínálat, komoly kihívás elé állítja a pedagógusokat, s ebben a kérdésben a döntés ódiumát nekik kell felvállalni.

Külön fejezet szól az eredményességről. Attól, hogy az értékelés nem osztályzással történik, még értékel a pedagógus; az óra minden fázisában, minden tevékenység után a tanár szóban és nem verbális eszközökkel értékel, buzdít, dicsér. Részletesen bemutatásra kerülnek, hogy mit és hogyan is kell értékelni az órán/foglalkozáson, a tudásszint mérésnek milyen módjai alkalmazhatók, mit is jelent ebben a korosztályban a hibajavítás fogalma, és hogyan kell a szülőket tájékoztatni gyermekük eredményeiről.

A korábban elméleti szempontból felvetett témát – autentikus anyagok szerepe a korai nyelvelsajátításban – a szerző a tizenharmadik fejezetben hosszasan, konkrét példákkal alátámasztva dolgozza fel. Ehhez szükséges a gyermekirodalom fogalmának tisztázása, a „rövid műfajok” szerepének megismerése. E rövid bevezető után konkrét példákon keresztül ismerheti meg az olvasó a cselekvéssel kísért versmondás, a rímek, a nyelvtörők és találós kérdések feldolgozásának lehetséges módjait. A szerző összeállított egy algoritmust az irodalmi művel való találkozás megszervezésére. Hangsúlyozza, hogy igazán akkor tesz mély benyomást az irodalom a gyerekekre, ha nem csupán befogadó, de alkotó szerepet is vállalhat. Képet kaphat az olvasó gyermekirodalmi alkotásról a szavak és a mondatok szintjén. A gyermekirodalmi művek is hozzájárulnak a korai nyelvelsajátítás egyik fő céljának a megvalósításához, a gyermeknek módot ad arra, hogy miközben megismeri ezeket, összehasonlíttja a saját kulturális hátterével, és pozitív attitűdöt alakít ki a célnyelv kultúrája, és ezen keresztül, beszélői iránt.

A korai nyelvfejlésztés e könyv szerint bizonyítottan hozzájárul a tanulói önállóság kialakításához. A szerző megismerteti olvasóját azon kognitív műveletekkel (párosítás, jóslás, azonosítás), melyek a tanulási stratégiák alapjait képezik. Ezután konkrét ötleteket kap az olvasó, hogy mely szituációkban mely stratégiát célszerű bevetni, s milyen rutintevékenységekkel fejleszthető az önálló tanulás készsége. A könyv végén a felhasznált irodalom, a szakkifejezések jegyzéke, és a témát érintő szakirodalmak annotált formában találhatóak.

|| Kovács Judit: *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2009. 178 oldal

**KONFERENCIA A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT****IKER JÁNOS**

a NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központjának  
igazgatója  
fejleszt@pszk.nyme.hu

2011. március 8-án a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és a Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központja konferenciát rendezett a pedagógus-továbbképzés megújításához kapcsolódva.

A konferencia résztvevői: a Nemzeti Erőforrás Minisztérium illetékes vezetői és szakértői, a Rektori Konferencia Pedagógusképző Bizottságának tagjai, a TÁMOP 4.1.2/B projekt keretében létrejött, pedagógusképzést támogató szolgáltató és kutatóközpontok képviselői, a megyékben működő szakmai szolgáltatók képviselői, egyetemek, szakmai szervezetek vezetői, képviselői.

A konferencia célja: a készülő felsőoktatási és közoktatási törvény koncepciójához kapcsolódva olyan szervezeti és módszertani megújulás előkészítése, amely a pedagógusképzésben és -továbbképzésben épít a nemzeti hagyományokra, szolgálja a kutatási eredményekre épített, modern szemléletű képzést, továbbképzést, és mindenekfelett gyakorlatközpontú. Egyben elősegíti a pedagógusképző intézmények, a szakmai szolgáltatók, a közoktatási intézmények együttműködését hálózati keretben, és szakmai javaslatot ad a rendszer megújítására, a pedagógus életpályán átívelő fejlesztésekre; az EU-s pályázati, fejlesztési források hatékony felhasználására.

A szakmai anyagokkal jól előkészített konferencián *Faragó Sándor* rektor (NymE) megnyitója és *Madarász Sándor* (NEFMI) köszöntője után a következő előadások hangzottak el:

- A pedagógusképzés és -továbbképzés rendszerének összhangja, a felsőoktatási intézmények szerepe a pedagógus-továbbképzésben (*Rádlí Katalin*, főtanácsos, NEFMI)
- Pedagógusok szakmai fejlődése az európai gondolkodásban (*Stéger Csilla*, főosztályvezető, Oktatási Hivatal)
- A tanárképzés és a pedagógus-továbbképzés fő jellemzői az elmúlt négy évben (*Iker János*, igazgató, NymE RPSZK)
- Javaslat a pedagógusképzés rendszerének megújítására és a SINUS-program magyarországi adaptációjára (vizsgálatok, kutatási eredmények bemutatásával) (*Iker János*, igazgató, NymE RPSZK, *Réti Mónika*, kutató és *Matthias Stadler*, a németországi program egyik koordinátora).

- *Thaisz Miklós* (NEFMI) a pedagógus életpályamodellt foglalta össze részletes prezentációban, illetve annak kapcsolatát a továbbképzési rendszerrel, amelyet a jelenlévők nyomtatott formában kaptak meg.

Az előadók mindegyike – az adott téma kifejtése mellett – hangsúlyozta a pedagógusképzés, -továbbképzés szakmai egységét, a gyakorlati képzés fontosságát, illetve a kapcsolódást egy olyan kívánatos pedagógus életpályamodellhez, amely a képzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést egy koherens rendszerré változtatja.

Az előadásokat követően a kerekasztal felkért hozzászólói: *Falus Iván* (Tanárképzők Szövetsége), *Hauser Zoltán* (Rektori Konferencia), *Kaposi József* (OFI), *Köpeczi-Bócz Tamás* (KIM), *Sándorné Kriszt Éva* (Rektori Konferencia), *Stéger Csilla* (Oktatási Hivatal), *Turbók Arnold Bertalan* (GyMS M. Pedagógiai Intézet) reflektáltak az előadásokra. A felkért hozzászólók mindegyike fontosnak tartotta a pedagóguspálya presztízsének megerősítését, mind szakmai, mind anyagi tekintetben. A pedagógus életpályamodellhez javasolták, hogy az európai ajánlások alapján a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztésében a támogatási aspektus kerüljön a középpontba, és a továbbképzési rendszer is ezt kell, hogy szolgálja elsősorban, és legyen cél a közoktatás minőségének javítása, ellenőrzési rendszer működtetése.

A résztvevők a SINUS-programról szóló előadáshoz kapcsolódva fontosnak tartották a pedagógus-továbbképzési rendszer megújítását a következő alapelvek mellett:

1. Meg kell erősíteni, hogy a pedagógus-továbbképzések és a kapcsolódó szakmai szolgáltatások állami feladatok, és a működtetést, a minőséget szigorú állami ellenőrzés és szakmai szttenderdek mellett kell biztosítani.
2. A megyénként (önkormányzati /megyei kormányhivatal/ fenntartású vagy együttműködési szerződés keretében) működő szakmai szolgáltató intézmények működési területükön felelősséget kell, hogy vállaljanak a közoktatás szakmai fejlesztéséhez kapcsolódó szakmai szolgáltatások és az oktatás-irányítás szakmapolitikai döntéseinek színvonalas megvalósításáért.
3. A pedagógus-továbbképzésekben az eddiginél hatékonyabb módon kell együttműködni a pedagógusképzés műhelyeivel (egyetemek, főiskolák) a szolgáltatások, a kutatások és az eredmények hasznosítása területén.
4. Építeni kell a mentorálással segített tanári öntevékenységre, a pedagógus teamek munkájára, és ki kell alakítani – szakmai koordináció mellett – a jó gyakorlatok közvetítésének, disszeminációjának hálózati kereteit a német SINUS-program hazai adaptációjával.

A SINUS-programot a '90-es évek végétől fokozatosan fejlesztették ki Németországban, először egy 150 iskolából álló hálózaton, majd a második hullámban 850, a harmadik hullámban 1850 iskola vett részt, és 2007-től a tartományokban az összes iskola bevonása folyik.

A SINUS-módszer kulcseleme, hogy a részt vevő pedagógusok a képzés során szorosban együttműködnek, majd a későbbiekben kollaboratív hálózatot alakítanak ki.



A tudásmenedzsmenttel kapcsolatos szakirodalom egyértelműen támogatja az ilyen kollaboratív tudásépítő hálózatok kialakítását és a szociális média hasonló kísérletei, illetve a Web 2.0 alkalmazások sikere is arra utal, hogy az ilyen hálózatok óriási szinergiát képesek létrehozni. Ahhoz azonban, hogy működő tudásépítő és -megosztó hálózat alakuljon ki, fontos megismernünk a tanári együttműködés jelenlegi hazai kultúráját. Ehhez – a SINUS-program rövid bemutatása mellett – hatvanöt iskolából 2000 pedagógus bevonásával vizsgálatot végzett a NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. Ennek célja volt, hogy a rendkívül összetett SINUS-rendszer alapjául szolgáló tanári viselkedésminták elfogadását, a képzés felépítését, a tanári támogató hálózat kiépítését hazai kontextusban értelmezzük, illetve a tanári együttműködést, közös gondolkodást segítő módszerekkel kapcsolatos (szociokulturális, nemzeti különbségekből, illetve a hazai oktatási rendszer sajátosságaiból adódó) jellegzetes attitűdöket feltárjuk. Vizsgálataink arra utalnak, hogy a kreatív, alkotó gondolkodású pedagógusok többsége (akik válaszaik nyomán háromnál több forrásból készülnek tanítási óráikra – a teljes mintából 37% –, gyakran konzultálnak virtuális platformokon, alkalmaznak saját készítésű tananyagokat) szívesen osztaná meg tapasztalatait (a 37%-ból 87%). A teljes mintában a jó gyakorlatok megosztását elutasítók aránya ennél alacsonyabb, 23% volt. A jó gyakorlatok megosztását visszautasítók elsősorban a 10–20 év közötti gyakorlattal rendelkező, gimnáziumi tanárok közül kerültek ki. A jó gyakorlatok megosztása felmérésünk alapján egyértelmű összefüggést mutat az alábbi tényezőkkel:

- a továbbképzésre (önképzésre) szánt idő;
- a felkészüléshez használt források sokfélesége, változatossága;
- a nevelőtestület tagjaival folytatott konzultáció gyakorisága és típusa;
- az önálló feladatalkotás.

Érdekes ugyanakkor, hogy a jó gyakorlatok megosztását elutasító pedagógusok is egyöntetűen kíváncsiak kollégáik jó gyakorlataira: a válaszadók 98%-a szerint inspiráló mások jó gyakorlatainak megismerése, még a más szakos kollégák esetében is.

A munkaközösségek többsége azonban nem működik alkotó műhelyként (a munkaközösségi feladatbankkal kapcsolatban alig kaptunk pozitív válaszokat, a válaszadók 70%-a említi a problémák között az elszigeteltséget, a segítő együttműködés hiányát).

A kollegiális együttműködés jellemzően a napi problémákra, egyes gyakorlati kérdések gyors megoldására fókuszál – ritka a pedagógiai, módszertani kérésekkel kapcsolatos tapasztalatcsere. Bár a válaszadók mintegy kétharmada konzultál rendszeresen más szakos kollégákkal is, az iskolák közötti együttműködés tanár-tanár interakciókban alig 10%, és a napi rendszerességgel konzultálók aránya is csupán mintegy 50%. Ez azt is jelenti, hogy a tanárok mintegy fele legfeljebb heti rendszerességgel, 5%-uk egyáltalán nem konzultál kollegáival.

A fentiek alapján úgy véljük, hogy az alkotó gondolkodás erősítése, támogatása, és a más szakos kollégákkal való együttműködés segítése alapvetően javíthatja a tanári

hatékonyságot, és csökkenti az elszigeteltség nyomán kialakuló kiégés veszélyét. A SINUS-módszer alapvetően alkalmas ezen tanári kompetenciák megerősítésére.

Bár a problémák között az együttműködés szorosabbra fonása ritkábban szerepelt, a SINUS-módszerrel kapcsolatos várakozások között a válaszadók mintegy fele említette a tanári együttműködés fontosságát.

A résztvevők a vita után elfogadták azt a szakmai javaslatot, hogy a SINUS-program magyarországi adaptációja hasznos lenne a hazai pedagógusképzési rendszer megújításához. A továbbképzéssel kapcsolatos pályázatokhoz az alábbi szakmai specifikációkat tartották fontosnak:

- A készülő törvények koncepciójához (felsőoktatási, közoktatási, életpályamodell) és az európai uniós dokumentumokhoz kapcsolódva a pedagógus-továbbképzéshez kapcsolódó alapvető pályázatban a pedagógusképző felsőoktatási intézményekben határozódják meg a pályázók köre oly módon, hogy azok kötelesek legyenek együttműködni közoktatási szakmai szolgáltatókkal és közoktatási partnerintézményekkel, vagy maguk alakítsanak komplex szolgáltató és kutatóközpontokat a továbbképzés koordinálására. Ezeket célszerű regionális szinten értelmezni.

Ez azért is fontos, mert az európai uniós dokumentumokban terminológiailag három összefüggő dolog van: 1. ITE (initial teacher education=tanárképzés), 2. induction (=bevezető támogatási rendszer, ami csak részben egyezik a mi gyakornoki rendszerünkkel) és 3. CPD (continuous professional development=nálunk ez a tanártovábbképzés, ami persze nem egészen ugyanaz. Az egész tulajdonképpen egy életpálya kontinuumba helyeződik. Ezt a rendszert kell hosszú távon megcélózni, és hozzá szervezeti rendszert kialakítani.

- A továbbképzési rendszer kulcseleme lenne, hogy egy-egy pedagógusképző felsőoktatási intézmény (vagy az egyetemhez kapcsolódó szolgáltató és kutatóközpont) szakmai koordinációjával a részt vevő pedagógusok, intézmények önkéntes jelentkezés alapján működjenek együtt, majd később egy kollaboratív hálózatot alakítsanak ki. Ezeket a tudásmenedzsmenttel kapcsolatos szakirodalom, a programmal kapcsolatos hazai kutatási eredmények alapján kell létrehozni. Ahhoz azonban, hogy egy működő tudásépítő és -megosztó hálózat kialakuljon, fontos lenne még általánosabban megismerni a tanári együttműködés jelenlegi hazai kultúráját. Erre vonatkozólag a Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központjának vannak régióra szóló eredményei, de ezt a bevezetés szakmai előkészítésére, az érdeklődés felkeltésére országos, reprezentatív kutatással kellene megerősíteni. Erre is célszerű lenne pályázatot kiírni.
- A pedagógus-továbbképzési rendszer meghatározó pályázata a SINUS-modell hazai adaptációját segítse oly módon, hogy (a kutatási eredmények alapján) a tanári együttműködés formáiban és módszereiben négy

modellt segítsen bevezetni az alábbi tartalommal és szakmai kulcsterületek szerint:

<i>modul</i>	<i>tartalom</i>	<i>kulcsterületek</i>
1. <i>A feladatcultúra továbbfejlesztése</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– az egyes feladattípusok jelentősége;</li> <li>– a feladatok tervezése, kivitelezése;</li> <li>– a tanulási környezet diverzitásának tervezése;</li> <li>– nyílt végű feladatok kezelése;</li> </ul>	feladatok a tanítás napi gyakorlatában – kérdés- és problémafelvetés; motiváció, kompetenciafejlesztés és a tanulók önbizalmának erősítése; fejlesztő feladatok szerepe; az egyes feladattípusok alkalmazása
2. <i>Természettudományos vizsgálódás és kísérletek</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a kísérletek céljának újraértelmezése;</li> <li>– a tanulók segítése a természettudományos vizsgálódásban;</li> <li>– kutatás alapú tanulás hétköznapi tapasztalatok értelmezése;</li> <li>– természettudományos gondolkodásmód a tanítási órákon;</li> </ul>	kísérletezés, adatgyűjtés, összehasonlítás, modellezés, megfigyelés, reflexió szerepe; az inquiry based tanulás alapvető lépései: tervezés és koncepció, implementáció, elemzés és interpretáció, alkalmazás és prezentáció szakaszai
3. <i>A hibákból tanulni</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– típushibák és tévképzetek felhasználása a tanítás folyamatában&gt;</li> <li>– a tanulói hibák feldolgozásának konstruktív módjai;</li> <li>– a hibák, mint tanulási lehetőségek – a mögöttes koncepciók láttatása;</li> </ul>	a hibák és tévképzetek konstruktivista megközelítése; értékelés és fejlesztés; a hibákkal kapcsolatos általános attitűdformálás (a hibák, mint lehetőségek és nem, mint lezárt kudarcok); a tanár segítő, támogató szerepének fejlesztése
4. <i>Értékelés – a kompetenciák felmérése, a kompetenciákkal kapcsolatos visszajelzések</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– az újszerű feladatcultúrához tartozó értékelési-mérési rendszerek;</li> <li>– a tanórai és egyéb értékelések;</li> <li>– visszajelzés a tanulási folyamatról és az eredményekről.</li> </ul>	nyílt végű feladatok alkalmazása; az értékelési típusok használata; az átláthatóság, objektivitás és motiváció kérdései; a tanulók támogatása a mérés-értékelés segítségével.

- Célszerű lenne a pályázók körét a statisztikus régiókhoz (6), illetve a központi régióhoz (ott 2) kötni, és előnyben részesíteni azokat a felsőoktatási intézményeket, ahol az együttműködés során a pedagógusképzést és a közoktatást segítő szolgáltató és kutatóközpontok már létrejöttek.
- A források a hálózat kialakítását, a modellekben meghatározott tartalom és kulcspontok szerinti továbbképzési rendszer kialakítását szolgálnák oly módon, hogy a támogatási összeg 70%-a az intézményeket, a jó gyakorlatok rendszerében szerepet vállaló pedagógusokat és a közreműködő szakmai szolgáltatókat támogatná a munka arányában, és 30% biztosítaná a felsőoktatási intézmény/központ által a hálózati rendszer működését.
- A projekt végére olyan modellnek kell kialakulni és a fenntartási időszakban működtetni, amely megerősíti, hogy a pedagógus-továbbképzések és a kapcsolódó szakmai szolgáltatások állami feladatok, és a működtetést, a minőséget szigorú állami ellenőrzés (erre is lehetne projektet kiírni, minősítendő a központok, hálózatok fejlesztő munkáját) és szakmai szttenderdek mellett kell biztosítani. El kell érni, hogy a szakmai fejlesztések, kutatási eredmények viszonylag gyorsan és hatékonyan kerüljenek hasznosításra a közoktatás területén.
- A fentiekhez kapcsolódva a megvalósításban feltétlenül figyelembe kell venni, hogy a közoktatásban és a pedagógusképzésben olyan módszertani megújulásra van szükség, amely épít a jó szakmai hagyományokra, szolgálja a kutatási eredményekre épített, modern szemléletű képzést, továbbképzést, és mindenképp felelt gyakorlatközpontú. Ehhez nélkülözhetetlen a pedagógusképző intézmények, a szakmai szolgáltatók és a közoktatási intézmények együttműködését segítő hálózati szervezet kialakítása és folyamatos működtetése.
- Az egész továbbképzési rendszer támogasson egy olyan pedagógus életpályamodellt, amely a képzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést egy koherens rendszerré változtatja. Ennek nyomán a tanárok:
  - a felsőoktatási intézményben szerzett olyan képesítéssel rendelkezzenek, amely megfelelő egyensúlyt teremt a kutatás alapú tanulmányok és a tanítási gyakorlat között,
  - tantárgyaik területén magas szintű szaktudással, valamint megfelelő pedagógiai-módszertani kompetenciákkal rendelkezzenek,
  - pályájuk kezdetén hatékony támogatási programokon vehessenek részt,
  - pályafutásuk alatt megfelelő mentori támogatásban részesüljenek, egész pályafutásuk alatt ösztönzésben, támogatásban részesüljenek, hogy formális és informális tanulás keretében új tudásra, készségekre, kompetenciákra tegyenek szert, beleértve a csereprogramok lehetőségeit is.

**RE-PE-T-HA – A TANÁRKÉPZÉSRŐL FÉLIDŐBEN****CHRAPPÁN MAGDOLNA**

a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának  
főiskolai docense  
chrappan.magdolna@arts.unideb.hu

2011. március 4-én rendezték Debrecenben a Repetha-projekt félidős konferenciáját. A konzorcium, amelynek a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola a tagja, a TAMOP-4.1.2/B projekt keretében vállalkozott a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítására.

A rendezvény tematikai csomópontjait a tanárképzés várható szabályozásának aktuális állapota, másrészt a Debreceni Egyetem vezette projekt félidős beszámolója jelentette. A szervezők éppen ezért a teljes délelőtti programsávot a tanárképzés koncepcionális bemutatásának szentelték, míg a délután szólt a konzorciumi partnerek által eddig elvégzett szakmai fejlesztésekről és a hátralévő időszak terveiről.

A rendezvény egyik legnagyobb érdeklődéssel várt programja a *tanárképzés és a kapcsolódó területek*: a továbbképzés és a pedagógus életpályamodell törvény-előkészítő folyamatainak aktuális állásáról szóló beszámoló volt, amelyet *Vancsó Ödön*, a NEFMI Felsőoktatási Főosztályának helyettes vezetője tartott. A koncepció vitája és a kodifikálási folyamat még tart, éppen ezért meglehetősen nehéz olyan stabil elemeket kiemelni a leendő szabályozásból, amelyek biztosan részét képezik majd a tervek szerint még a nyár előtt elfogandó felsőoktatási törvénynek.

A főosztályvezető-helyettes elmondta, hogy a jelenlegi helyzetben az egyeztetések, a már elhatározott lépések szabályozási háttérének kialakítása, továbbá a még bizonytalan elemek előkészítése és társadalmi vitája zajlik, utóbbit az elengedhetetlen szakmai közmegegyezés feltételének tekintik. A minisztérium egymásra épülőnek értelmezi a három alapvető oktatási törvényt, a közoktatásit, a felsőoktatásit, valamint a pedagógus életpályára vonatkozót. A tanárképzés szabályozása nem lehetséges ugyanis a közoktatás tanárszükségleteinek ismerete nélkül, az életpályamodell megvalósulása pedig alapfeltétele a tanárképzés iránti érdeklődés és elköteleződés fokozódásának, ami alapja az egyik legfontosabb célkitűzés, a tanárképzés minőségi javításának.

A másik fontos törekvés, hogy a tanárképzési struktúra a lehető legrugalmasabb legyen mind a szakpárosítás, mind az átjárhatóság tekintetében. A részletek pontos kialakítása még zajlik, biztosnak tűnik azonban, hogy a közismereti tanárképzés zömét adó szakokon kétszakos, osztatlan képzés folyik majd, bemeneti feltételként mindkét szaktárgyból emelt szintű érettségi vizsgával. Kérdésre válaszol-

va a főosztályvezető-helyettes a két szak teljes egyenértékűségéről biztosította a jelenlévőket. Ugyanakkor maradnak olyan szakok, amelyek megtartják az osztott jellegét, azonban ennek szerkezeti és működési paraméterei még nem véglegesek, ahogyan további szakmai egyeztetés szükséges több kérdésben is, például abban, hogy egyszakos tanári oklevelet kizárólag levelező tagozaton lehet-e szerezni, vagy például, hogy konkrétan mely, úgynevezett csak másodikként felvehető szakok maradnak meg a graduális és melyek tolnak ki a posztgraduális képzési sávba.

A továbbképzés tekintetében elhatározott változás, hogy a képzési rendszer egészét a felsőoktatási intézményekhez allokálják, a jelenleg a piacon lévő, pedagógusképzéssel foglalkozó vállalkozások pedig csak velük együttműködve vehetnének részt például az Európai Unió nagy projektek megvalósításában. Ezen pályázati kiírások is átalakulnak, egyrészt, hogy a formális és kevésbé hatékony képzések helyett a tanárok tényleges szükségleteit figyelembe vevő tartalmak jelenjenek meg, továbbá külön források állnak majd rendelkezésre a folyamatos szakmai monitorozáshoz.

Megnyugtatónak tűnt az a kijelentés is, miszerint a 2012 szeptemberétől induló osztatlan tanárképzést csak a következő soros akkreditáció alkalmával kell minősíteni, addig mindazon szakokon, amelyekre a FOI-nak diszciplináris mesterszakos képzési jogosultsága van, elindíthatók a tanárszakok.

*Vancsó Ödön* kérdésre elmondta, hogy meg fog szünni a 2 féléves kiegészítő mesterszakos tanárképzés, valamint hogy a minisztérium támogatja azt a törekvést, amely a szak módszertannak, mint tudománynak a doktori képzésben való megjelenését szorgalmazza, ami a tanári munka tudományos jellegét és elismertségét segítheti. Jelenleg erre elsősorban a természettudományos tárgyak esetében van példa, de Magyarország így is komoly lemaradásban van más országokhoz képest.

A Debreceni Egyetem azon kevés intézmény közé tartozik, ahol a közismereti szakok mellett a művésztanár-képzés is a képzési struktúra része, és a Zeneművészeti Kar tevékenysége a tanárképzés e speciális szegmensében országos jelentőségű. *Duffek Mihály* dékán előadása a *művésztanár-képzés* osztottá válásának folyamatát és dilemmáit mutatta be, jelezve, hogy a sajátos felvevőpiac és a minőségi alap- és középfokú képzés miatt e területen az alapképzés utáni szelekció szükségtelen és erőforrás-pazarló volna, mert a minőségi szelekció a zenei képzés sokkal korábbi szakaszában megtörténik. Hangsúlyozta, hogy a képzés a Bologna-rendszerben is tökéletesen tud működni, és a debreceni kiemelkedő abban a tekintetben, hogy a közismereti tanárképzésben alkalmazott tanári modul harmonikusan integrálódik a zenei tanárképzésbe, mert sikerült kialakítani egy olyan változatot, amely a különböző pedagógiai-pszichológiai tematikus egységeket speciális zenepedagógiai-metodikai tartalmakkal dúsítja.

A délutáni program a REPETHA-projekt eddig elvégzett munkájának bemutatásáról szólt. *Chrappán Magdolna* szakmai vezető nyújtott *általános áttekintést a projekt elmúlt egy évről*, valamint szakmai prioritásairól. Kiemelte, hogy a deb-

receni konzorcium a pedagógusképző-hálózat kötelező kiépítése mellett a fő szakmai hangsúlyt a tanárszakok módszertanaira helyezte, az erőforrások és az infrastrukturális fejlesztések túlnyomó része erre a területre irányult. A projektben sikerült elérni, hogy minden szakmódszertan megfelelő számú élvonalbeli oktatástechnikai eszközzel rendelkezzen, és azok professzionális használatát is elsajátíthassák a kollégák. A szakmódszertanok mellett a projektben úgynevezett horizontális munkacsoportok is működnek, amelyek a projektmódszer, a kompetenciaalapú oktatás generális kérdéseivel foglalkoznak, és minden szakterület számára hasznosítható szakmai anyagokat, programcsomagokat, kompendiumokat készítenek. Külön teamek foglalkoznak a tanárképzésben általánosan alkalmazandó elektronikus tanulási és portfólió keretrendszer, a Moodle és a Mahara bevezetésével és a résztvevő oktatók felkészítésével. A projektben külön figyelmet szentelnek a tudományos disszemináció kérdésének, több területen, többek között a kompetenciaalapú oktatás implementációjára, a pedagógusok továbbképzési terveire és a doktori képzések iránti érdeklődésre vonatkozó regionális, illetve országos kutatásokat indítanak. Utóbbi kutatás különösen azért jelentős, mert közvetlenül a koncipiálási szakaszban lévő életpályamodellre vonatkozik, így a döntéshozók számára is hasznos adatokkal szolgálhat, továbbá igyekszik sokrétűen feltárni a gyakorló pedagógusok tudományos kutatásokkal kapcsolatos involváltságát. *Vancsó Ödön* kijelentéséhez kapcsolódva elhangzott, hogy a DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Programja erősíteni kívánja a tanárképzéssel és a közoktatási praxissal kapcsolatos doktori kutatásokat. Ezt erősítendő tudatosan integrálja a különféle szakmódszertani területeket, e félévtől biológia és kémia szakmódszertani doktori témákat hirdetett a program, amelyet további szakmetodikák követhetnek majd.

A projektnek kötelezően kiemelt feladata a pályázati kiírásban szereplő regionális pedagógusképző központ kialakítása. Ez azonban a változó szabályozási környezet miatt egyelőre várat magára, hiszen az új tanárképzési és -továbbképzési jogszabályi keretek alapvetően meghatározzák az intézmények piaci lehetőségeit és együttműködési kereteit, jóllehet, a konzorciumi partnerek a képzési szinergiáhatások kihasználásában érdekeltek, ennek konkrét megvalósítása a következő projektidőszak feladata.

*Gaál István* projektmenedzser, a Tudományegyetemi Karok elnöke a *debreceni egyetem tanárképzésének történetét* tekintette át, egészen az egyetem 1912-es megalakulásától kezdve. A téma különös apropója a törvénykoncepcióban is megemlített, de nem részletezett Tanárképző Intézet. Az előadásban átfogó kép rajzolódt ki a Tanárképző Intézet eredeti, 19. század végi formájától a szocializmus évtizedei alatt megszokott egysíkú szervezeti megoldáson át a jelenlegi irányítási struktúráig. Az egyetemi képzési struktúra nem választható el a debreceni gyakorló iskolák történetétől, amelyek a kezdetektől nagyon hatékonyan tudtak hozzájárulni a tanárképzéshez, és mindig a város és a régió legeredményesebb intézményei voltak. A Debreceni Egyetem tanárképzését jelenleg egy testület, a Tanárképzési Kol-

légium koordinálja, amelyben a pedagógiai-pszichológiai modulért felelős tanszék, a szakmódszertanok, a gyakorló iskolák, továbbá az érintett karok vezetői mellett a hallgatói önkormányzat képviselői is jelen vannak. A szervezés adminisztratív feladatait pedig a Tanárképzési Csoport látja el. Az érdekes történeti áttekintést poszter egészítette ki, amely sok érdekes adalékot ismertetett meg az érdeklődőkkel.

Minden természettudományos tantárgyra kiterjedő munkát végez a *természettudományos szakmódszertani* munkacsoport, amelynek eddigi eredményeiről *Revákné Markóczy Ibolya* munkacsoport-vezető számolt be. A munkacsoport olyan módszertani tananyag-csomagot készít, amely általános természettudományos módszertani fejezetet, valamint tantárgyspecifikus részeket egyaránt tartalmaz. A munka során a belső elemzések mellett a közoktatásban dolgozó pedagógusok, gyakorlóiskolai tanárok közös workshopján alakították a koncepciót, amelynek központi elemei a problémaközpontú, kutatási alapú, konstruktív pedagógiai alapon álló, élményszerű természettudományos oktatás, illetve ezen szemlélet kialakításának módjai a tanárjelöltekben.

Az új tanárképzésnek a jelenlegi és a jövőbeni koncepció szerint is eminens része az összefüggő gyakorlat. Ennek központi kérdése a *mentoriskolák és mentortanárok kiválasztása*, felkészítése arra a rendkívül komplex feladatra, amit a tanárjelöltek fél éves (vagy a tervek szerint egy éves) folyamatos mentorálása, szakmai szocializációja jelent. A projektben e témának külön munkacsoportja van, amelynek vezetője, *Veressné Gönczi Ibolya* mutatta be a konzorcium álláspontját és a Debreceni Egyetemen folyó mentortanári szakvizsga első évének adatokkal alátámasztott tapasztalatait.

*Dávid Mária*, az Eszterházy Károly Főiskola tanára az egri kollégák munkáját tárta a konferencia közönsége elé, amely a TÁMOP-4.1.2.B projekt egyik országos feladatát, a *pályaalkalmassági sztenderdek* rendszerének kialakítását célozza. A téma a tanárképzés egyik érzékeny és megoldatlan kérdése, amit a munkacsoport tudományos alaposan tár fel. Ennek részét képezi országtanulmányok készítése és interjúk felmérés az érintettek körében, valamint egy interaktív felület segítségével országos eszmecsere kialakítása, amihez kérte a jelenlévők aktív részvételét, és amelynek tanulságait beépítik a végső eredményekbe.

A konzorcium szakmai bemutatkozása ez alkalommal a művészeti területet helyezte reflektorfénybe, így a zenei és a vizuális munkacsoportok munkájába és terveibe pillanthatott be a konferencia hallgatósága. A *zenetanárképzéshez* több olyan metodikai multimédiás csomagot készítenek a közreműködők, amelyek kuriózumnak számítanak, a munka gerincét a különböző hangszeroktatási módszerek, hangszertörténeti tanulmányok, és a régió népzenei gyűjtése képezi.

*Orosz Csaba* a Nyíregyházi Főiskolán több éve működő *vizuális nevelési műhely*, a VINYL projektjeiről, performance-airól, a kreativitásfejlesztésben betöltött szerepéről beszélt, a témához illő kreatív megjelenítést alkalmazva. A REPETHA



projekt keretében többek között ezt a kezdeményezést tudják támogatni, valamint tanulást segítő anyagok, elektronikus interaktív felületek segítségével megoldható további fejlesztések megjelenése várható a futamidő végéig.

*Buda András és Papp Gyula* munkacsoport-vezetők a projekt egyik alappilléreinek számító tevékenységet, az elektronikus tanulási formák és környezet megteremtésének eddigi eredményeit mutatták be. Az elmúlt egy év során megtörténtek az eszközbeszerzések és az oktatók felkészítése, a tanfolyamok iránti érdeklődés azonban nagyobb, mint amit eddig sikerült kielégíteni, mi több, a projekt közreműködőin túl a többi oktatóit is bevonjuk a képzésekbe.

A projekt szerteágazó struktúrája és majd' minden tanárképzési területre kiterjedő tematikai tagoltsága miatt csak a munkacsoportok egy részének adódott plenáris bemutatkozási lehetőség, a többi munkacsoport tevékenységét erre az alkalomra készített posztereken ismerhették meg a résztvevők.

A konferencia teljes anyaga (köztük az előadások prezentációi és a poszterek), valamint a projekttel kapcsolatos egyéb információk megtalálhatók a [www.repetha-detek.unideb.hu](http://www.repetha-detek.unideb.hu) honlapon.

## TUDÓSÍTÁS A NEVELÉSTUDOMÁNYI EGYESÜLET HARMADIK KONFERENCIÁJÁRÓL

### TORGYIK JUDIT

a Kodolányi János Főiskola  
főiskolai tanára  
jtorgyik@uranos.kodolanyi.hu

A Neveléstudományi Egyesület *3rd International Conference for Theory and Practice in Education: Intercultural Communication, Multicultural Education* címmel 2010. május 27–29-e között nemzetközi konferenciát tartott Békéscsabán, melynek az volt a különlegessége, hogy négy kontinens 18 országából jelentkeztek résztvevők a rendezvényre. Ilyen nagy nemzetközi érdeklődéssel tudomásunk szerint az utóbbi években még nem volt neveléstudományi konferencia Magyarországon, ezért érdemesnek tartjuk arra, hogy a szélesebb szakmai közönség előtt is részletesebben beszámoljunk róla. A konferenciára Európa különböző országain kívül Észak-Amerikából is érkezett több előadó, valamint Ázsiából és Afrikából is megjelentek pedagógiai szakemberek a konferencián. A rendezvényre több mint 120-an regisztráltak a neveléstudomány és az andragógia különböző szakterületeiről, s be kell vallani, hogy a nagyfokú nemzetközi figyelem magukat a szervezőket is meglepte. Néhány ország a résztvevők közül: USA, Dél-Afrika, Ghána, Tajvan, Nagy-Britannia, Németország, Románia, Törökország, Indonézia, Szerbia, Macedónia, Albánia stb.

Néhány szóval érdemes először a szervezőkről szólni. A Neveléstudományi Egyesület 2005-ben jött létre, azzal a céllal, hogy a neveléstudomány területén működők szakmai fejlődését, tudományos pályáját, professzionális előrelépését segítse. Ez a civil szervezet leginkább a pályakezdők, a PhD-hallgatók, a tanársegédek és az adjunktusok számára kíván tudományos szereplési lehetőséget biztosítani, szakmai teljesítményük, eredményeik megmutatására lehetőséget adni, nem kizárva természetesen a magasabb beosztásban lévő, már szép karriert befutott – külföldön is elismert akadémiai doktorokat, professzorokat, docenseket, s a kutatóintézetekben, az oktatásügy igazgatási rendszerében és a közoktatásban dolgozó kollégákat sem. Ezt a célkitűzést az egyesület az éves magyar nyelvű és a nemzetközi idegen nyelvű konferenciák megrendezésén, valamint a *Practice and Theory in Systems of Education* című angol nyelvű folyóirat szerkesztésén keresztül valósítja meg folyamatosan, immár öt éve. A konferenciáinkra, melyek sorában ez az ötödik (3 idegen nyelvű, 2 magyar nyelvű), már kezdetektől fogva nagy létszámban jelentkeznek

a neveléstudomány, az andragógia és a szakmódszertanok képviselői a különböző felsőoktatási intézményekből és más szakmai szervezetektől is.

Jól ismert tény, hogy a doktori iskolákban a PhD-hallgatók számára tanulmányaikhoz kötelezően előírt feladat konferencia-előadások, szakmai publikációk megéléte, melyek közt nagyobb elismertségnek, értéknek örvendenek az idegen nyelvű előadások és tudományos írások. Erre azonban külföldi környezetben nem mindenkinek van lehetősége, módja – és valljuk meg pénze sem –, ezért döntöttek úgy az egyesület vezetői, hogy angol és német nyelvű konferenciákat itthon is szervezzenek. Az első ilyen céllal megrendezett nemzetközi konferenciára ugyan Ausztriában, Fürstenfeldben került sor, ahol még számos magyar résztvevő volt, de a második, különösen a harmadik konferencián már nagy számban külföldről érkezett résztvevőket is lehetett találni. Sőt, a legutóbbi, jelen beszámoló tárgyát képező, harmadik, nemzetközi konferencián több külföldi előadó volt, mint magyar állampolgár.

A harmadik nemzetközi konferencia első napján a plenáris előadását a Washingtonból érkezett *Azra Kacapor Nurcic*, a *Világ Bank munkatársa* tartotta. Az előadó, mielőtt a Világ Banknál kezdett volna dolgozni, peremhelyzetben lévő gyerekekkel és fiatalokkal foglalkozott Bosznia-Hercegovinában, – ahonnan származik – majd Közel-Keleten, Ázsiában és Latin-Amerikában gyerekek számára szervezett, áldozatvédelemmel, az alternatív pedagógiával foglalkozó programok tervezésében vett részt. Az előadása az oktatásügyet globálisan érintő problémákra hívta fel a figyelmet, úgymint az analfabétizmus, és az iskolából való idő előtti kimaradás kérdései és várható következményei.

A plenáris előadó arról beszélt, hogy miközben az oktatásügy sokat fejlődött az elmúlt évtizedekben, addig még napjainkban is világszerte megközelítőleg 115 millió gyermek nem jár iskolába, s mintegy 960 millió felnőtt – melynek kétharmada nő – írástudatlan, illetve funkcionális analfabéta a világon. Ezek a tények komoly kihívások elé állítják a Föld népességének különböző országait, hiszen az oktatási hiányosságok következményei később a társadalom más területeire is továbbgyűrűznek. Legfőbb megoldandó problémaként említette: az iskolázásra költendő anyagiak hiányát, a gyenge tudású, rosszul felkészült oktatók jelenlétét, a tanítás hiányzó tárgyi-eszközbeli feltételeit, a szülőkkel és a hátrányos helyzetű közösségek tagjaival való kapcsolat problémáit, a lányok kulturális és intézményi okokból hátrányos helyzetbe szorítását a tanulásban, a többségi kultúrától eltérő diákok igényeinek figyelmen kívül hagyását az iskolában. S a természeti katasztrófák, háborús konfliktusok hatását, melynek következtében számos gyermek általános iskolai tanulmányai kényszerből abbamaradnak, megnehezítve későbbi életesélyeiket. Az előadó a megoldás lehetőségei közt kiemelte, hogy nemzetközi szinten növelni kell az oktatás minőségét, a helyi környezetet rá kell venni az iskolai körülmények javítására, a szülőket az iskola támogatására, illetve magukat a felnőtteket is az elmaradt tanulmányok pótlására.

A konferencián 21 szekcióban folyt munka, így például az oktatáspolitikai, a speciális szükségletekkel rendelkezők kérdései, a nyelvoktatás és az egészségnevelés is külön szekciót kapott, melyek mindegyikét lehetetlen vállalkozás lenne sorra venni, azonban érdemes egyet-egyét kiemelni közülük.

A *Labour Market* címet viselő szekció a munkaerőpiac és a képzés világának aktuális kérdéseivel foglalkozott, magyar és nemzetközi kitekintésben érintve a témát. A szekciót *Benkei Kovács Balázs* (ELTE PPK PhD hallgatója) vezette.<sup>1</sup> Elsősorban egyetemi szakemberek nézőpontjából ismerhették meg a résztvevők a szakképzési rendszerek működését és változásait, illetve a reformok szülte újdonságok bevezetésének nehézségeit. Az előadásokat élénk vita követte. Érdekes volt látni, hogy a külföldi résztvevők milyen szívesen kérdeztek, nyilvánítottak véleményt egy-egy témában.

Ebben a szekcióban az első előadó *Abdullah Isiklar*, az Erciyes Egyetem oktatója volt, aki a törökországi gyakornoki rendszer meghonosításának terén végez kutatásokat, oktatásszociológiai szemszögből. Elmondta, hogy a gyakornoki-rendszer kiépítése komoly ellenállásba ütközik országukban, ami mind a szülők, mind a tanulók véleményének vizsgálatakor megfigyelhető volt. A szakmunka alacsony presztízse, a végzettség „alacsony szintje” miatt a tanulók inkább más típusú, elsősorban felsőfokú tanulmányokat kívánnak folytatni.

A második előadó *Farkas Éva* volt, aki a magyar szakképzési rendszer 2004 és 2006 közötti reformját mutatta be, amelynek fő eredményei a képzés moduláris struktúrájának kialakítása, valamint a kompetencia alapú képzések bevezetése voltak. Az előadó hangsúlyozta, hogy folyamatban lévő reformról van szó, amelynek egyik fontos célja, hogy visszaadja a szakmunkásképzés korábban elvesztett hitelét.

*Pappné Cseh Imola* prezentációja szintén a szakképzés munka-erőpiaci célirányultságát emelte ki: miszerint a jelenlegi felsőoktatási végzettségek nem szolgálják kellőképpen a munkáltatók igényeit. Ezért a területen további kutatásokra, valamint a működő pályakövetési rendszer megerősítésére van szükség.

*Szilágyi Anikó* az idegen-nyelvű álláskeresési technikákból leszárt tapasztalatait osztotta meg a hallgatósággal egy esettanulmány bemutatásán keresztül. Példát kaphattunk arról, hogyan lehetséges egy főiskolai kurzus keretén belül az angol nyelv oktatását sikeresen összekapcsolni az álláskeresési kompetenciák fejlesztésével. A kurzus interaktív, videó felvétellel is dokumentált elemei alapján a szakmai és a személyes kompetenciák fejlesztésére is lehetőségük van a tanulóknak.

*Kenderfi Miklós* a pályatanácsadás fontosságára, és új funkcióira hívta fel a figyelmet az élethosszig tartó tanulás és a globalizáció jegyében: a külföldi munkavállalás megkönnyítésében, és a munkavállalót érő kulturális sokkhatás leküzdésében a jól felkészült pályatanácsadóknak nagy szerepe lesz a közeljövőben.

---

<sup>1</sup> A beszámolóhoz felhasználtam *Benkei Kovács Balázs*nak, a *Labour Market* szekció elnökének összefoglalóját.

*Contact in Culture* című szekcióban ugyancsak érdekes volt a Lancasterből érkezett *Chun-Yu Lin* előadása, aki a tajvani vegyes házasságokban élők kulturális és nyelvi felkészítéséről készített vizsgálatáról beszélt előadásában. Hasonlóképp figyelemre méltó volt az egészségnevelés szekcióban az amerikai Kaliforniai Egyetemről, San Fransisco-ból érkezett *Osiaeng Hong* prezentációja is, aki az USA-ban, a különböző munkakörben dolgozók (pl. a nagy zajhatásnak kitett tűzoltók) e-learningre alapozott egészségfejlesztési programjáról szólt, melyet az interneten keresztül rögtön élőben is bemutatott a szekció tagjainak.

Végül, de nem utolsó sorban meg kell említeni a konferencia szervezőbizottságának vezetőjét, *Karlovitcz János Tibort*, a Neveléstudományi Egyesület elnökének, a Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézetének egyetemi docensének nevét, aki hatalmas munkát és időt fektetett a rendezvény megvalósításába. Nem különben *Cserekllye Erzsébet*, az ELTE PPK tanársegédje, a Neveléstudományi Egyesület tagja, aki rendszeres és folyamatos kapcsolatot tartott a résztvevőkkel, időt és energiát nem kímélve komoly feladatot vállalt a program sikeres kivitelezésében. Álljon itt még *Kegyess Erika* (ME BTK) neve is, aki a német szekcióba jelentkezett előadások megszervezését koordinálta, s *Árpási Zoltán* (SZTE GK) is említésre kell, hogy kerüljön, aki a megjelentek számára logisztikai kérdésekben állt rendelkezésre. Ezen túl a tizenhét-tagú szervezőbizottság egésze is említést érdemel, akik az előkészítés szakaszában több, hosszabb megbeszélést, ülést tartottak, s a beérkezett absztraktokat minden esetben két opponens által, megadott szempontok szerint bírálat alá vetették.

A Neveléstudományi Egyesület a jövőben is szeretné tovább folytatni a megkezdett szakmai munkát, remélve, hogy mind többen bekapcsolódnak a következő idegen nyelvű konferenciák programjába a neveléstudomány képviselői közül, mely alkalmat ad a tudás és a teljesítmény nyilvános megmérettetésére. Az egyesület által szervezett konferenciák amellelt, hogy jó lehetőséget teremtenek saját nyelvtudásunk nemzetközi környezetben való gyakorlására, alkalmat adnak eredményeink külföldi szakemberekkel való összemérésre, illetve hasonló érdeklődési körű kutatók, oktatók megismerésére is. A konferencia nagy tanulsága, hogy nem kell szégyenkeznünk szakmai eredmények tekintetben a tőlünk fejlettebb országok képviselői előtt sem.

A páratlanul gazdag rendezvény jó alkalmat teremtett minden résztvevőnek a kapcsolatteremtésre, új szakmai szálak felvételére, az egymástól való tanulásra. A konferencián elhangzott előadásokat a *Practice and Theory in Systems of Education* (lásd [www.eduscience.hu](http://www.eduscience.hu)) című, a Neveléstudományi Egyesület által működtetett folyóiratban lehet elolvashatni a következő számokban. Míg a konferencia plenáris előadója, *Azra Kacapor Nurcic* előadása teljes terjedelmében a konferencia absztrakt kötetében máris elérhető a fent említett egyesületi honlapon.