



# Magyar Református Nevelés

2023

3



MEGJELENIK ÉVENTE 4 SZÁM | LETÖLTHETŐ: [REFNEVELES.HU/MRN](http://REFNEVELES.HU/MRN)

## PEDAGÓGUSKÉPZÉS, PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ

## Szerkesztői előszó

Üdvözlét az Olvasónak! ■ SZONTAGH PÁL 3

## Tanulmányok

PAP FERENC – TÓTH ETELKA ■ Bevezető 5

NESZT JUDIT ■ A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető  
pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere 7

FÜLÖPNÉ KÁNTOR JUDIT – NESZT JUDIT ■ A pedagógusképzésben  
közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége,  
szakmai értékei és nehézségei 19

ACKERMANNÉ KELŐ KAMILLA ■ A tanítóképzésben közreműködő  
gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége,  
szakmai értékei és nehézségei 39

FÜLÖPNÉ KÁNTOR JUDIT ■ Az óvodapedagógus képzésben közreműködő  
gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei  
és nehézségei 57

BARANYINÉ KASZÁS ILDIKÓ – SZARKA JÚLIA ■ Gyakorlatvezető  
kisgyermeknevelők szakmai hivatástudata – A hallgatók képzésében résztvevő  
csecsemőgondozók és kisgyermeknevelők munkájának értékei és nehézségei 75

BÁRDI ÁRPÁD – GOMBOS NORBERT ■ Az egészségnevelés megújítása  
a KRE PK pedagógusképzéseiben 1.0. 84

CSONTOS TAMÁS ■ Kétnyelvűség kisgyermekkorban 99

NEUMAYERNÉ STREITMAN KRISZTINA ■ Coaching szemlélet  
és a tanulási motiváció – támogatás az autonóm  
és önszabályozó tanulói identitás megszületésében 110

GALUSKA LÁSZLÓ PÁL ■ Benedek Elek mesenyelve 124

VALLENT BRIGITTA ■ De mi az a plajbász? Benedek Elek mesevilágának  
szókincséről – Szókincsvizsgálat 4. osztályos tanulók körében 130

Számunk szerzői 141

---

Címlapkép forrása: <https://portal.kre.hu/images/sajto/TFK.JPG>

A lap további illusztrációinak forrása a közlés helyén szerepel.

# Üdvözet az Olvasónak!



Prof. Dr. Trócsányi László, a KRE rektora és Dr. Szontagh Pál, az RPI igazgatója az Együttműködési megállapodás aláírásakor  
(Fotó: [www.kre.hu](http://www.kre.hu), Bankó József / Paradignow Photography)

Mint azt folyóiratunk olvasói is bizonyára tudják, a Református Pedagógiai Intézet – és így szerkesztőségünk is – szoros szakmai kapcsolatot ápol a Károli Gáspár Református Egyetemmel, annak is elsősorban Pedagógiai Karával. Számos közös szakmai esemény, konferencia, verseny, közös kutatási és tananyagfejlesztési projekt fémjelzi ezt az egyre mélyülő együttműködést. A közös munkát 2022 szeptemberében együttműködési megállapodás keretében is formalizáltuk. Az Együttműködési megállapodás 2.i.)

pontja alapján a felek együttműködnek „a Magyar Református Nevelés folyóiraton keresztül a korszerű neveléstudományi eredmények és pedagógiai módszerek terjesztésében”.

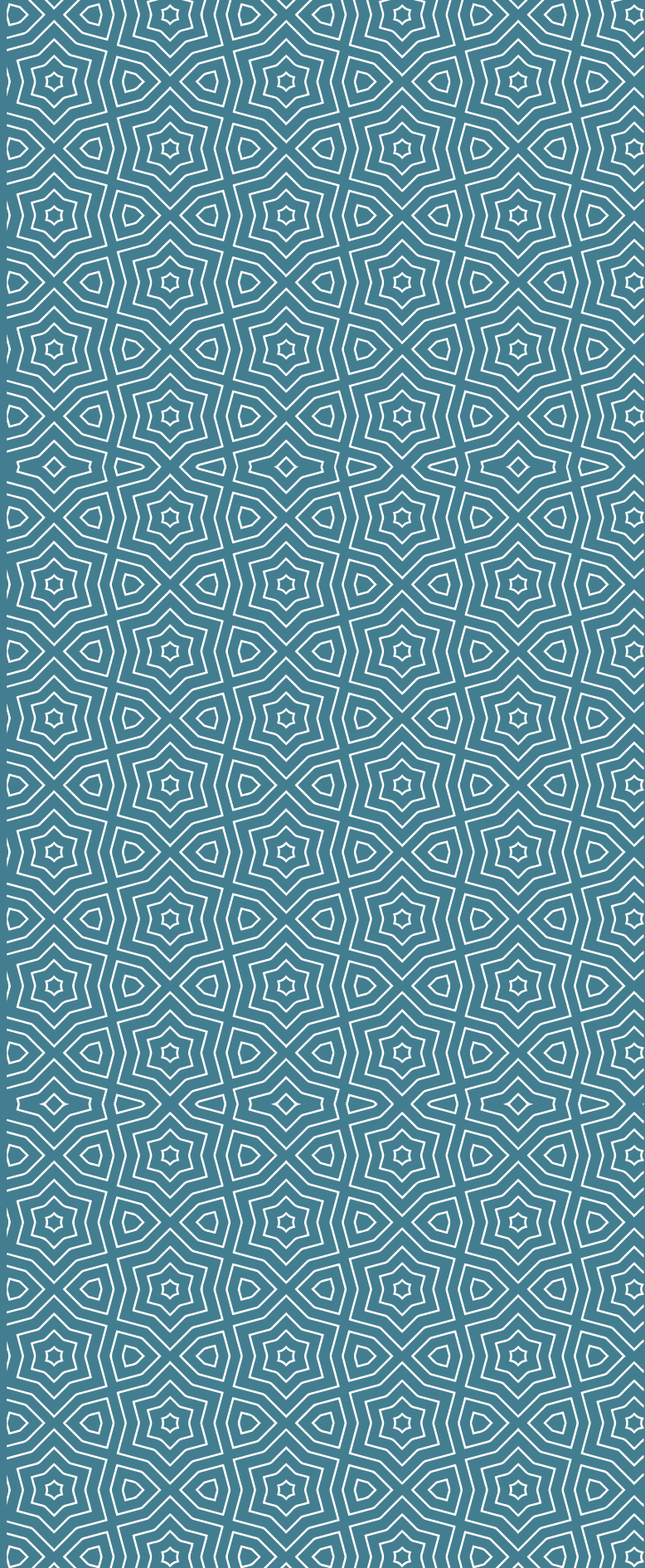
Jelen lapszámunk egyfajta lenyomata a közös gondolkodásnak: aligha van ma feszítőbb és aktuálisabb témája hivatásunknak, mint a pedagógusok utánpótlása, a pedagógusjelöltek pályaszocializációja. Az Egyetem kutatói többen, többféle nézőpontból vizsgálják a képzés tapasztalatait és megújításának lehetőségeit, de a sok megközelítésben egy valami közös marad: a gyakorlatközeli fókusz, a felsőoktatási és köznevelési praxis összehangolása iránti elkötelezettség.

Az előkészítő munkák során, belső munkaértekezleteken szoktuk volt ezt a lapszámot „károlis különszámként” emlegetni, hiszen a válogatás és szerkesztés feladatát átvállalták tőlünk a Kar vezetői. Végigolvasva az anyagot ugyanakkor meggyőződésem, hogy a lap olvasói nem érzik folyóiratunk tematikus sorozatában különállónak ezt a számunkat sem. Jól illeszkedik ugyanis abba a szerkesztői törekvésünkbe, hogy időszerű témákról sok szempontúan, tudományos igényességgel, mégis közérthetően írjunk, nemcsak olvasni, hanem továbbgondolni valót is adva az olvasónak. Szakmai kíváncsisággal várjuk a kutatási projektek további produktumait, s szívesen adunk majd hírt az újabb eredményekről is.

Ezúton is köszönjük az együttműködést az egyetem oktatóinak és kutatóinak.

DR. SZONTAGH PÁL főszerkesztő

# Tanulmányok





DR. PAP FERENC – DR. TÓTH ETELKA

## Bevezető

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán öt kiemelt területen folyó kutatások egyetemi támogatással 2022. szeptember 1. és 2024. augusztus 31. között. E kutatások célja a Pedagógiai Kar tudományos láthatóságának növelése, előtérbe helyezve az elmélet és a gyakorlat közti kapcsolatok fontosságát és megerősítését.

A kar küldetésnyilatkozatának megfelelően e területek között fontos helyet foglal el a *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* projekt, amely fő célkitűzésként határozza meg a református elveken nyugvó, azokból fakadó világértelmezést és nevelési értékek többletének érvényre juttatását. A projekt keretében e szellemiség jegyében hazai és nemzetközi kitekintéssel különböző szakmai fórumok, iskolatörténeti kutatások, valamint a keresztyén pedagógus szerepét és lehetőségeit elemző vizsgálatok zajlanak.

Az egyházzene és a zenepedagógia tudományos művelését, és a református zenei hagyományok népszerűsítését képviseli az *Egyházzenei és zenepedagógiai örökségünk hatása a jelenre* projekt, amely többek között feladatának tekinti Ádám Jenő életművének feltárását, a tanítók ének-zenei

továbbképzéseinek tudományos megalapozottságú elindítását, továbbá a „*Psallite*” *Kárpát-medencei gyülekezeti ének, egyházi népének és zsoltáréneklési verseny* megszervezését, valamint az egyetem 30. évforduló-jára Gárdonyi Zsolt által komponált *Áldás-kívánás* című zenemű bemutatását.

Egy pedagógusokat képző karon kiemelt helyet foglal el a neveléstudomány és a módszertan. A *Neveléstudományi és módszertani kutatások* projekt e széles skálát átfogó területeknek néhány kiemelt kérdésével foglalkozik alprojektjei keretében. A neveléstudomány mesterszakhoz kapcsolódó neveléstudományi kutatásokon túl előtérbe kerül az egészségnevelés megújításának kérdése a KRE PK pedagógusképzéseiben, valamint a halmaz- és logikai műveleteknek a vizsgálata az alsó tagozatos oktatásban.

A *Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben* projekt elméleti és empirikus módszereket is felhasználva keres válaszokat azokra a főbb szakmai kérdésekre, amelyek leginkább meghatározzák a gyakorlati képzés minőségét, illetve a PK képzéseinek felvevőpiacát jelentő szakmai környezet

igényeit. Emellett törekszik feltárni azokat a tényezőket, amelyek a hallgatói lemorzsolódás csökkentése érdekében erősíthetik a tanulmányok ideje alatt a pálya iránti elkötelezettséget.

A Pedagógiai Karon folyó nyelvészeti, irodalmi és vizuális művészeti kutatásokról, tevékenységekről ad számot a *Művészetek és nyelvek találkozása* projekt, amelynek célja a PK tudományos eredményeinek, valamint értékörző és -teremtő hagyományainak népszerűsítése különböző tematikus – Benedek Elek, Gárdonyi és Petőfi művészete a komplexitás jegyében, Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny, Kányádi Sándor versmondó és versillusztrációs verseny – csomópontok mentén.

A Magyar Református Nevelés jelenlegi számában – köszönet érte a Szerkesztőségnek – a fenti projektek közül mutatkozik be három, betekintést adva az olvasóknak a műhelymunkába.

Az utóbbi évtizedekben hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt átalakult a pedagóguspályáról alkotott kép: a statikus megközelítést felváltotta a dinamikus változó szakmai életút. A minőségi pedagógusképzés mutatóit kutatva ezeket a folyamatokat vizsgálják Neszt Judit, Fülöpné Kántor Judit, Ackermanné Kelő Kamilla, Baranyiné Kaszás Ildikó és Szarka Júlia tanulmányai a református pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok – tanítók, óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők – oldaláról a praxis, az elkötelezettség, a szakmai értékrend és a nehézségek metszetében.

Neumayerné Streitman Krisztina tanulmánya szintén új megközelítésben – a coaching szemlélet és a tanulási motiváció ösz-

szefüggéseit bemutatva – keres választ az oktatás egyik legfőbb kihívására: hogyan lehet hatékonyan felkelteni és fenntartani a tanulók figyelmét, illetve aktívan bevonni őket a tanulás folyamatába.

Bárdi Árpád és Gombos Norbert írása az egészségtudatosság, az egészségnevelés kérdéseire kapcsolódó pedagógusi attitűdök, gyakorlatok problémáját állítja középpontba. A kar oktatói kiemelt figyelmet fordítanak a hallgatók tudatos egészségnevelésére. Ezért fontos annak feltárása – jelen esetben a tanító alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeinek rendszerében –, hogy hogyan lehet az egészségneveléssel kapcsolatos hallgatói attitűdöket és ismereteket pozitívan befolyásolni annak érdekében, hogy a hallgatók a pályán is megfelelő tudatossággal képviseljék és érvényesítsék ezeket az elveket.

Fontos elméleti összegzés a kisgyermekkel foglalkozó szakemberek számára Csontos Tamás *Kétnyelvűség kisgyermekkorban* című tanulmánya, amely a nyelvelsajátítás kérdéskörét vizsgálja, áttekintve a témához kapcsolódó nemzetközi és hazai szakirodalomban fellelhető leghasznosabb technikákat. Nyelvi indíttatású Galuska László Pál valamint Vallent Brigitta írása is. Előbbi esetében az olvasó történetiségében ismerheti meg Benedek Elek egyedi mesenyelvének kialakulását, míg Vallent Brigitta a Benedek Elek-i szókinccs tovább éléséről ad számot egy szókinccsvizsgálat aktuális eredményeit bemutatva.

Bízunk abban, hogy a tanulmányok hasznos olvasnivalót kínálnak kutatóknak és gyakorló szakembereknek egyaránt. Ennek jegyében kívánunk jó olvasást, és kérjük olvasóink életére és munkájára Isten gazdag áldását!



NESZT JUDIT

# A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere<sup>1</sup>

A pedagógusképzés elengedhetetlen és kulcsfontosságú résztvevői a gyakorlatvezető pedagógusok, akik a pályára készülő pedagógusjelöltek szakmai felkészítésében hozzájárulnak a szakmai ismeretek és a pályamotiváció fejlődéséhez, ezáltal csökkentve a lemorzsolódást. Éppen ezért fontos megvizsgálni, hogy a mentorként, gyakorlatvezetőként a képzésbe bekapcsolódó kollégák mentori kompetenciarendszere mennyire felel meg a konszenzus szerinti elvárásoknak. Pedagógiai akciókutatásunk keretében a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán működő pedagógusképzés három területére: a tanító, az óvodapedagógus és a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szakokra vonatkozóan gyűjtöttünk adatokat.

A vizsgálat hozzájárul a pedagógusképzés fejlődéséhez, ezáltal az oktatás minőségének fejlődéséhez, valamint cél- és keretrendszer biztosít a pedagógusképzők számára, lehetőséget teremt az önreflexióra. Olyan értelmezési keretet igyekeztünk kialakítani, amely épít a tanuló- és tanulásközpontú kompetenciarendszer, valamint mentorok képességrendszerével kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatási eredményekre is.

## Kutatásunk elméleti hátterének rövid áttekintése

A McKinsey-jelentés az oktatás minőségének három meghatározó tényezőjét azonosította, melyek közül az első a pedagógusok körültekintő kiválasztása. A felsőoktatási felvételi rendszer a kiválasztási folyamatba való aktív beavatkozást a tanító-, óvodapedagógus, illetve a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés esetében az alkalmassági vizsgákon teszi lehetővé a képzőintézmények számára, mely a minőség biztosításának első eleme. A második

tényező a pedagógusképzés, melynek elméleti és gyakorlati elemei korszerű, és alkalmazásképes tudást kell, hogy biztosítsanak a leendő pedagógusok számára. Ennek szerves részét képezi a szakmai gyakorlat, amely során a hallgatók az elméletben elsajátított ismereteket a gyakorlatban fejlesztik tovább. Ennek a folyamatnak döntő eleme a gyakorlatvezető pedagógus (mentor), akinek szakmai kompetenciái, tapasztalata fontos szerepet játszik az eredményes pedagógussá válás folyamatában. A harmadik tényező a megfelelő oktatási rendszer, amely a lehető legjobb oktatást biztosítja minden gyermek számára.<sup>2</sup>

Jelen kutatásunk a második tényezőn belül a pedagógusképzésben részt vevő gyakorlatvezető pedagógusok pedagógusképzéssel kapcsolatos attitűdjeit, kompetenciáit és tevékenységét vizsgálja, mint a minőségi pedagógusképzés kulcsfontosságú elemét.

A mentorálásra vonatkozó modellek közül éppen ezért a hozzáértésre, szakértelemre alapozó modellt<sup>3</sup> vettük figyelembe, mely szerint (esetünkben) a pedagógus hivatás pontosan meghatározható kompetenciákkal leírható. Már a képzés elején tudható, milyen készségeket, képességeket, tudást kell elsajátítani a szakma műveléséhez<sup>4</sup>. Ebben az esetben a gyakorlatvezető feladata, hogy a hallgató kompetenciafejlődését elősegítse, támogassa a szakmai gyakorlat során, saját pedagógiai gyakorlatának bemutatásával, tanácsadással, megfigyelésekkel és visszacsatolással.

Mint látjuk, a gyakorlatvezető pedagógus feladatának fontos eleme, hogy saját kompetenciáinak folyamatos fejlesztése mellett, hatékonyan adja át meglévő tapasztalatait, tudását a hallgatóknak. Ezért fontos megvizsgálunk, hogy nemzetközi és hazai viszonylatban hogyan azonosítják a tanári professzionalizmus jegyeit, milyen kompetenciák meglétét várják el a pedagógusoktól.

Az OECD a tanári professzionalizmus öt elemét azonosítja, melynek részét képezik a kompetenciák.<sup>5</sup>

1. Szakmai ismeretek és kompetenciák: A tanárok ítéleteiket, cselekedeteiket és a munkával kapcsolatos döntéseiket speciális, rendszerezett és tudományos ismeretekre és közös szakmai értékekre alapozzák. Gyakorlatuk során építeniük kell további szakmai kompetenciákra is (pl. attitűdök, meggyőződések, tanítási készségek, stratégiák és gyakorlatok).
2. Elkötelezettség a gyakorlat magas színvonaláért és az élethosszig tartó tanulás iránt: A magas szintű szakértelmet a szakmára vonatkozó előírások és a belépési követelmények biztosítják. A szakértelem kialakítása és fenntartása minőségi képzéssel, az alapképzést követő folyamatos szakmai továbbképzéssel történik.
3. Szakmai tapasztalatcsere, együttműködés és identitás: Szakmai közösségként a tanárok közösen gondolkodnak a fontos kihívásokról. Folyamatos együttműködés és párbeszéd jellemzi őket a kollégákkal és az érdekelt felekkel, mely segíti őket a tanulásban és a szakmai fejlődésben.
4. Felelősség és autonómia: Szakemberként autonómiával és felelősséggel rendelkeznek a szakmai ítélőképesség és döntéshozatal terén mind a gyakorlatban, mind pedig a szakma irányításában.



5. A szakma helyzete és rangja: A megkövetelt magas színvonal és szakértelem következtében a tanítást tekintélyes, intellektuálisan és szakmailag teljes értékű munkaként értékelik.

Magyarországon a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet határozza meg az elvárt pedagóguskompetenciákat:

7.§ (2)

„a) szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,

b) pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,

c) a tanulás támogatása,

d) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,

e) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre és a fenntarthatóság szempontjaira, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,

f) a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,

g) a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja,

h) kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, valamint

i) elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.”<sup>6</sup>

Míg az OECD és a magyar jogszabályok nem tesznek különbséget a tanári professzionizmus és a pedagóguskompetenciák területén a gyakorlatvezető pedagógusok, és ilyen feladatot nem vállaló kollegáik között az elvárások terén, addig az Egyesült Államokban a hatékony tanári munka egyik kulcskérdéseként kezelik a mentorok kiválasztása és képzése során azokat a jellemzőket, amelyek tevékenységük magas minőségét biztosítják.<sup>7</sup>

Magatartás és jellem:

- Vállalja a példakép szerepét más pedagógusok és mentoráltjai számára.
- Erős elkötelezettséget mutat a tanári hivatás iránt.
- Úgy véli, hogy a mentorálás javítja a tanítási gyakorlatot.
- Hajlandó a kollégák érdekében kiállni.
- Hajlandó részt venni a mentori készségek fejlesztését célzó képzésben.
- Az egész életen át tartó tanulás iránti elkötelezettségről tesz tanúbizonyságot.
- Reflektív és képes tanulni a hibákból.
- Szívesen osztja meg az információkat és ötleteket a kollégákkal, mentoráltjaival.

- Rugalmas, kitartó és nyitott.
- Jó humorral és találmányossággal rendelkezik.
- Élvezi az új kihívásokat és a problémamegoldást.

Szakmai kompetencia és tapasztalat:

- A kollégák kiemelkedő tanárként tekintenek rá.
- Kiváló pedagógiai és tárgyi ismeretekkel rendelkezik.
- Magabiztos a saját oktatói képességeiben.
- Kiváló osztályteremirányítási készségekről tesz tanúbizonyságot.
- Kényelmesen érzi magát, ha más tanárok megfigyelik.
- Szakmai kapcsolati hálót tart fenn.
- Ismeri az oktatáspolitikai helyi és általános törekvéseit, együttműködik a szakmai szervezetekkel.
- Jártas az óramegfigyelés különféle módszereiben.
- Jól együttműködik más tanárokkal és a vezetőkkel.
- Hajlandó új tanítási stratégiákat tanulni a mentoráltaktól.

Kommunikációs készségek:

- Képes hatékony oktatási stratégiákat megfogalmazni.
- Figyelmesen hallgat.
- Olyan kérdéseket tesz fel, amelyek reflexióra és megértésre készítenek.
- Pozitív és produktív kritikát fogalmaz meg.
- Hatékonyan használja az infokommunikációs eszközöket.
- Hatékonyan használja az idejét.
- Lelkesedést és szenvedélyt sugároz a tanítás iránt.
- Diszkrét és bizalomra méltó.

Interperszonális készségek:

- Képes a bizalmi szakmai kapcsolat fenntartására.
- Képes megfelelően gondoskodni mentoráltja érzelmi és szakmai szükségleteiről.
- Figyelemmel van az érzékeny politikai kérdésekre.
- Jól együttműködik különböző kultúrákból származó egyénekekkel.
- Megközelíthető; könnyen teremt kapcsolatot másokkal.
- Türelmes.

A hazai gyakorlatban eleinte a mentorok kiválasztása szakmai múltjuk és eredményeik alapján történt, ami különösebb szakvégzettséget nem igényelt. A gyakorlatvezető mentor esetében a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény szabályozta először, hogy pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatójának óvodai, iskolai gyakorlati képzésében mentortanári/gyakorlatvezetői feladat betöltésére csak az alkalmazható, akinek a peda-

gógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettsége és szakképzettsége, továbbá pedagógus-szakvizsgálója van, valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább öt éves szakmai gyakorlattal rendelkezik. A 2010-es évek elején megkezdődött a gyakorlatvezető mentortanárok egységes professzionális képzése.<sup>8</sup> 2013 óta rendeletek szabályozzák a mentorok feladatkeretét.<sup>9</sup>

A későbbiekben összegezték a gyakornoki évek gyakorlatvezető mentortanári tevékenységének első tapasztalatait.<sup>10</sup> A mentorok képzettség és szakmai tapasztalat alapján heterogén csoportot alkotnak. Képzettségük alapján kisebb számban akkreditált mentori képzettséggel rendelkező mentorokról, magasabb számban képzettség nélküli, de tapasztalattal rendelkező mentorokról beszélhetünk.<sup>11</sup> Ennek egyik oka, hogy a pedagógusképzésben megemelkedett hallgatói létszámoknak és a változó képzési profilnak köszönhetően a szakmai gyakorlatok lebonyolítása kilépett a gyakorló intézmények falai közül, jelentős részük külső gyakorlólhelyeken zajlik. Bár a gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgálóra felkészítő szakirányú továbbképzéseket folyamatosan hirdetik és indítják a felsőoktatási intézmények, a szakvizsgázott mentorok száma közel sem elegendő.

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara Magyarországon három képzési helyszínen (Nagykőrös, Budapest, Kecskemét) hét alapképzési szakot működtet, melyek közül kutatásunk a pedagógusképző szakokat érinti (Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak (BA), Óvodapedagógus alapképzési szak (BA), Tanító alapképzési szak (BA)). A pedagógusképzés során az első pályaszakasszal (hallgatók) van dolgunk elsősorban, de ezzel szoros összefüggésben foglalkoznunk kell azokkal a kollégákkal, akik mentorként, gyakorlatvezetőként kapcsolódnak be a hallgatók képzésébe. Kutatásunkban Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna terminológiáját alkalmazzuk, mivel széleskörű kutatás alapján fogalmazódott meg, és munkájukat jelentős szakmai konszenzus övezi. Eszerint: „pedagógusképzőknek tekintjük mindazokat a személyeket, akik valamilyen formában hozzájárulnak a pedagógusjelöltek képzéséhez, a kezdő pedagógusok bevezető képzéséhez, és a gyakorló pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez”.<sup>12</sup> Kutatásukban rávilágítanak arra, hogy a pedagógusképzők rendkívül sokféle alapképzettséggel, szakmai tudással rendelkeznek, de a közösen megvalósítandó cél érdekében rendelkezniük kell egy olyan közös platformra épülő másodlagos tudással és képességrendszerrel, közös attitűdökkel és képességekkel, amelyek koherens hatással vannak a hallgatók szakmai fejlődésére.<sup>13</sup>

Ahhoz, hogy a képzés során ezt a koherens hatást tervezni, irányítani tudjuk, meg kell ismernünk a hallgatóink képzésébe bekapcsolódó gyakorlatvezető kollégák sajátos mentori kompetenciarendszerét; meg kell vizsgálnunk, hogy ez a bázis mennyire felel meg a konszenzus szerinti elvárásoknak; hogy az esetleges különbségek (akár a hiány, akár a többlet felé elmozdulva) milyen okokra, külső körülményekre, paraméterekre vezethetők vissza; valamint, hogy képző intézményként milyen feladatokat kell megfogalmaznunk ahhoz, hogy a képzés a saját szakmai elvárásaink szerint a lehető legjobb legyen.<sup>14</sup>

## A kutatás megtervezése, lebonyolítása és a kapott adatok feldolgozása

Kutatásunkat elsősorban a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának gyakorlati képzésében résztvevő mentorokra terjesztettük ki, így általános érvényű megállapításokat eredményeink alapján nem tehetünk, azokat leginkább saját mentorainkra vonatkoztathatjuk. A kutatás elsődleges célcsoportját (hallgatóink képzésében résztvevő mentorok) közvetlen megkereséssel értük el, megkérve őket kérdőívünk kitöltésére. Ezzel egyidőben a kérdőív nyilvános platformokon is közlésre került.

Mivel a minta megoszlása a három képzési ágazatban nem egyenletes, ezért az összehasonlító elemzések során az adatokat normalizáltuk és az átlagok eltérésére a karakterisztikus csoportok közötti varianciát hasonlítottuk össze a random ingadozást leíró csoporton belüli varianciával. A jobb reprezentativitás elérése érdekében páros összehasonlítással súlyozott mintával dolgoztunk, illetve a különböző tulajdonságú jelenségek összehasonlításnál skálatranszformációt alkalmaztunk.<sup>15</sup>

A kutatásban részt vevő mentorok szociodemográfiai adataira vonatkozó kérdéssort a kérdőív végére tettük, abból a megfontolásból, hogy a válaszadókat ne befolyásoljuk a végzettségre vonatkozó kérdésekkel az „elvárható” válaszok irányába. Az alapvető adatsorok (nem, életkor, lakóhely) mellett rákérdeztünk a pedagóguspályán eltöltött évek számára is. Mivel mind a tanító, az óvodapedagógus és a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakma kor szerinti megoszlása egyenetlen, az ötven feletti pedagógusok túlerepresentáltak, ezért az iskolai végzettségeknél figyelembe kellett vennünk a képzési szintek változásait az elmúlt 30 évben. Ez különösen a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzést érinti, ahol a képzés az elmúlt tíz évben látványos fejlődésen ment keresztül, az OKJ-s képzésektől a BA szintig, mely képzési formák jelenleg párhuzamosan is jelen vannak. Ezért a három ágazat végzettségre vonatkozó kérdéseit külön kellett választanunk.

Jelenlegi munkahelyén használt alapvégzettsége:	
Kisgyermeknevelő	OKJ 6 hónap
	OKJ 8 hónap
	OKJ 12 hónap
	Felsőfokú Szakképzés
	Felsőoktatási Szakképzés
	BA képzés
Óvodapedagógus	középfokú
	kétéves felsőfokú
	BA képzés
	középfok + kétéves felsőfokú
	középfok + BA
Tanító	BA

Mivel az egyes végzettségek közötti minőségi különbség nem egyértelműen mutatható ki, ezért klasszikusan ordinális változókként percentilis, medián, rangkorreláció, Friedman-próba, ANOVA elemzéseket tudunk velük végezni.

Lényeges volt számunkra, hogy válaszadóink mennyire tartják fontosnak a mentortanári végzettséget. Mint fentebb láttuk, határozott oktatáspolitikai törekvések irányulnak arra, hogy a leendő pedagógusokkal foglalkozó mentorok ilyen irányú végzettséggel rendelkezzenek, ugyanakkor a nem BA szintű végzettséggel rendelkező mentoraink ebből a lehetőségből ki vannak zárva. Ezért ez a kérdés nemcsak a szakmai tudatosság mérésére irányul, hanem lehetővé teszi az igények felmérését is ezen a területen, melyet Karunk célzott képzésekkel elégíthet ki a jövőben.

A kompetenciák, képességek és attitűdök körének meghatározásához az Oktatási Hivatal által iránymutatóként meghatározottakat vettük alapul.<sup>16</sup> Eszerint a mentornak, gyakorlatvezetőnek túl azon, hogy a kilenc pedagóguskompetenciával természetszerűleg rendelkezik, további ismeretekre, képességekre és attitűdökre is szüksége van.

Mivel a csecsemő- és kisgyermeknevelők (sőt az óvodapedagógusok) esetében is nagy a szórás az alapismeretekben és a képzésben is, ezért kitérünk az alapkompenciákhoz tartozó ismeretekre, képességekre és attitűdökre is. Így az ágazati különbségekre és a mi képzési feladatainkra is megalapozott megállapításokat tudunk tenni.

Kutatásunk megtervezésekor a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet által meghatározott kulcskompetenciához 70 indikátort rendeltünk, amelyekből az alapkompenciák esetén kiválasztottunk hármat-hármat, a mentori kompetenciák esetén pedig hetet-hetet. Az egyes indikátorok kiválasztásánál kiemelt szempont volt, hogy több kompetenciaterülethez kapcsolódóan is összehasonlíthatóvá tegye a kapott eredményeket. Azokat az indikátorokat, amelyek valamelyik ágazati területhez nem kapcsolhatóak, és ezért nem képezheték összehasonlítás alapját, nem válogattuk be kérdőívünkbe. Az indikátorokból az operacionalizálás során itemeket képeztünk.

Az itemeket három területen (ismeretek, képességek, attitűdök), valamint két dimenzióban (mennyire tartja fontosnak; mennyire rendelkezik vele), négy fokú Likert-skálán vizsgáltuk.

Mennyire tartja fontosnak	Mennyire rendelkezik vele
1. egyáltalán nem fontos	1. egyáltalán nem jellemző, nem tudom megvalósítani
2. inkább nem fontos	2. ritkán jellemző, ritkán tudom megvalósítani
3. inkább fontos	3. gyakran jellemző, gyakran meg tudom valósítani
4. fontos	4. jellemző, többnyire meg tudom valósítani

Tudatosan választottunk páros számú pontot, így a válaszadókat arra „kényszerítettük”, hogy valamelyik irányba elköteleződjenek, hiszen páratlan válaszlehetőség esetén a közepső érték semleges, ami egyben a „kényelmes” válasz is. Ezért, ha a válaszadó nem tud rögtön határozottan válaszolni, akkor az átgondolás helyett a köztes értéket választja. A többkérdéses Likert-skálára kapott válaszokkal gyakorisági eloszlás, módusz és medián (amennyiben intervallum mérési szintű változónak tekintjük) számítását végezhetünk, a Likert-skálák közötti kapcsolatok vizsgálatát a Khi-négyzet próbával végezhetjük el. Amennyiben szignifikáns kapcsolatot fedezünk fel, akkor érdemes a kapcsolat erősségét is megvizsgálni (Gamma-mutató). Likert-skálánk intervallum mérési szintű változónak is tekinthető, ezért egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) is végezhető. Ez lehetővé teszi, hogy a két szempont szerint kialakított csoportot összehasonlítsuk egy közös változó alapján, figyelembe véve a csoportok átlagait.

Annak érdekében, hogy az egyes kompetenciákban elért szintet meg tudjuk határozni, az ismeretek, képességek és az attitűdök megragadható elemeit, mutatóit fogalmazzuk meg. Kutatásunkban a kompetencia-, sztenderd- és indikátormeghatározások azt a célt szolgálják, hogy ezek minél pontosabban megmutassák mentoraink szakmai fejlődési szintjét, és minél objektívebb értékelést tegyenek lehetővé. A harminc-harminc ismeret-, képesség- és attitűditem (továbbiakban területek) kétszempontú lekérdezése lehetővé teszi, hogy területenként megvizsgáljuk, melyeket tartják fontosnak, és ez mennyiben áll összhangban az alkalmazás képességével. Ezáltal nemcsak az erősségeket, de a deficiteket is feltárhatjuk mindhárom területen, mindkét dimenzióban, ágazatonként és ágazati összehasonlításban is. A csecsemő- és kisgyermeknevelők esetében érdemes az iskolai végzettség függvényében is összehasonlítást végezni.

A következő kérdéscsoportban arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző mentori/gyakorlatvezetői szerepeket hogyan rangsorolják a válaszadók. Ezáltal meg tudjuk vizsgálni, mely szerepeket tartják fontosnak tevékenységük során, melyeket nem:

- értékelő szerep
- szervező szerep
- modell szerep
- személyes támogató szerep
- tanácsadó szerep
- gyakorlók/hallgató fejlődését kísérő szerep
- kritikus barát szerep
- moderátor szerep

A harmadik nagy kérdéscsoportban a gyakorlatvezetők és a hallgatók erősségeit és nehézségeit kívántuk vizsgálat tárgyává tenni a három nagy terület alá rendelt három-három részterületen. A részterületekhez négy-hét változót rendeltünk, valamint lehetőséget adtunk a válaszadóknak további itemek hozzáadására. Mind a négy esetben (gyakorlatvezetők erőssége, gyakorlatvezetők nehézsége/hiányossága, hallgatók erőssége a gyakorlat-

vezetők szerint, hallgatók nehézsége/hiányossága a gyakorlatvezetők szerint) ugyanazt a listát használtuk, amelyből részterületenként a két-két legfontosabbat kellett kiválasztania a válaszadóknak.

### Az ismeretek területén

- a) általános szakmai felkészültség
- pedagógiai ismeretek
  - pszichológiai ismeretek
  - a nevelés társadalmi környezetéről szóló ismeretek
  - egyéb:.....
- b) szakterület specifikus ismeretek
- szakmódszertani ismeretek
  - tantárgyi ismeretek
  - szakmai innovációk ismerete
  - alternatív módszerek ismerete
  - egyéb:.....
- c) speciális ismeretek
- integrációval kapcsolatos ismeretek
  - fejlesztéssel kapcsolatos ismeretek
  - differenciálással kapcsolatos ismeretek
  - mentori ismeretek
  - szaktanácsadói ismeretek
  - nyelvtudás
  - egyéb:.....

### A képességek területén

- d) általános szakmai képességek
- kommunikációs képességek
  - ismeretátadási képesség
  - önálló ismeretszerzés képessége
  - logikus gondolkodás képessége
  - problémamegoldó képesség
  - egyéb:.....
- e) szakterület specifikus képességek
- adaptív alkalmazkodás az életkori sajátosságokhoz
  - stressztűrés
  - monotóniatűrés
  - egyéb:.....
- f) speciális képességek
- művészeti képességek

- műszaki-technikai képességek
- konstrukciós képességek
- pedagógiai képességek
- vezetői képesség
- egyéb:.....

### Az attitűdök területén

#### g) általános attitűdök

- empátia
- tolerancia
- alkalmazkodóképesség
- rugalmasság
- gyermekközpontság
- elfogadás
- nyitottság
- tisztelet
- egyéb:.....

#### h) szakterület specifikus attitűdök

- nevelői szereppel való azonosulás
- tudatos-reflektív szakmai beállítódás
- autonómia
- kreativitás
- kompetenciahatárok tiszteletben tartása
- multikulturális szemlélet
- egyéb:.....

#### i) speciális attitűdök

- fejlesztő szemléletmód
- nyitottság a pedagógiai innovációk iránt
- nyitottság a kutatásokban való részvételre
- innovativitás, például a jógyakorlatok tekintetében
- egyéb:.....

A harmadik kérdéscsoport logikája lehetővé teszi, hogy összehasonlítsuk az egyes képzési ágak gyakorlatvezetőinek erősségeit és nehézségeit, illetve megvizsgáljuk, hogyan vélekednek hallgatóinkról ugyanezen változók mentén. Így a gyakorlatvezetői és hallgatói erősségekről és nehézségekről alkotott vélemények összefüggéseit is feltárhatjuk az ismeretek, képességek és attitűdök területén.

A gyakorlatvezetők hallgatókkal és mentorálással kapcsolatos véleményét nyitott kérdésekben is vizsgáltuk. A nyitott kérdésekre adott válaszokat tematikus kategóriákra osztottuk az elemzés céljából.



Végül a külső és belső erőforrások vizsgálatát végeztük.

A pedagógusok belső erőforrásai esetén, amelyek a pályán maradást elősegítő tényezőként szolgálhatnak, hat itemből (hivatástudat, pályaszeretet, családi minta, gyermekek szeretete, szakmai sikerélmény, a folyamatos szakmai fejlődés öröme) választhatták ki a válaszadók a három legfontosabbat. Az ösztönzést jelentő külső erőforrások közül (gyermekektől és szülőktől érkező pozitív visszajelzések, vezetői elismerés, gyülekezet, a szakmai közösségek, a család támogatása, munkahelyen kívüli közösségek /kórus, táncsoport/, a képző intézmény szakmai támogatása), amelyekre támaszkodhatnak, szintén három itemet választhattak. Ebben az esetben is lehetőséget adtunk mentorainknak a lista kiegészítésére. A kapott adatok elemzése során varianciaanalízist alkalmaztunk.

## Konklúzió

Természetesen kutatásunk nem teljeskörű és további kutatások és elemzések szükségesek például az ágazati összehasonlítások terén, azonban az eredmények alapos és kritikus elemzése lehetőséget nyújt mind az elméleti képzés, mind a gyakorlati képzés fejlesztésére. A kapott eredmények tükrében javaslatokat tudunk tenni a pedagógusképzés tartalmi elemeinek fejlesztésére, átalakítására, illetve hatékony továbbképzési programokat tudunk kidolgozni a képzésben együttműködő gyakorlatvezető kollegák számára. Mindezekben nagyban kívánunk támaszkodni azokra a belső és külső erőforrásokra, amelyeket kutatásunk során megtartó, motiváló erőként azonosítottunk, különös tekintettel a Magyarországi Református Egyház, a gyülekezetek, a református szellemiség fontosságára.

## Felhasznált irodalom

- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (2023.06.30-án hatályos állapot)  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (2023.06.30-án hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- MEZZA, Anita: *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions* OECD Education Working Papers No. 276. OECD, Paris, 2022. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2022\)14/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)14/en/pdf) (Letöltés: 2023.06.30.)
- BARBER, Michael – MAURSCHEID, Mona: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Report. McKinsey&Company, 2007.  
<https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> (letöltés: 2023.06.30.)
- Creating a Teacher Mentoring Program*. National Foundation for the Improvement of Education, Washington, DC. Fall 1999, No. 1.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455230.pdf> (Letöltés: 2023.06.30.)
- FALUS Iván – ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*, Eger, Líceum Kiadó, 2015.
- FÜLÖPNÉ KÁNTOR Judit: A református óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 57–74.
- FÜLÖPNÉ KÁNTOR Judit – NESZT Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 19–38.
- 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.
- KOTSCHY Beáta – SALLAI Éva – SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornok/hallgatók mentorainak*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.

NICHOLLS, Gill: Mentoring. The art of teaching and learning. In Jarvis, Peter (ed.): *The Theory and Practice of Teaching*. Routledge, London, 2007, 157–168.

SALLAI Éva: A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2015, 45–86.

- 
- <sup>1</sup> A tanulmány Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben projekt keretében valósult meg.
- <sup>2</sup> Michael Barber – Mona Maursched: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Report. McKinsey&Company, 2007. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> (Letöltés: 2023.06.30.)
- <sup>3</sup> Gill Nicholls: Mentoring. The art of teaching and learning. In Jarvis, Peter (ed.): *The Theory and Practice of Teaching*. Routledge, London, 2007, 157–168.
- <sup>4</sup> A pedagógus alapképzések és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeit a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről szóló 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet tartalmazza.
- <sup>5</sup> Anita Mezza: *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions* OECD Education Working Papers No. 276. OECD, Paris, 2022. 21. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2022\)14/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)14/en/pdf) (Letöltés: 2023.06.30.)
- <sup>6</sup> 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. (2023.06.30-án hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>
- <sup>7</sup> *Creating a Teacher Mentoring Program*. National Foundation for the Improvement of Education, Washington, DC. Fall 1999, No. 1. 10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455230.pdf> (Letöltés: 2023.06.30.)
- <sup>8</sup> 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.
- <sup>9</sup> 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (2023.06.30-án hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>; illetve 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (2023.06.30-án hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- <sup>10</sup> Sallai Éva: A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2015. 45–86.
- <sup>11</sup> Uo.
- <sup>12</sup> Falus Iván – Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*, Eger, Líceum Kiadó, 2015, 8.
- <sup>13</sup> Uo. 7.
- <sup>14</sup> Fülöpné Kántor Judit: A református óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei. *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 57–74.
- <sup>15</sup> Fülöpné Kántor Judit – Neszt Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei. *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 19–38.
- <sup>16</sup> Kotschy Beáta – Sallai Éva – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornok/hallgatók mentorainak*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.



FÜLÖPNÉ KÁNTOR JUDIT – NESZT JUDIT

## A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei<sup>1</sup>

Kutatásunkban a pedagógusképzésben részt vevő, úgynevezett „gyakorlatvezető” pedagógusok pedagógusképzéssel kapcsolatos attitűdjeit, kompetenciáit és tevékenységét vizsgáltuk. Célunk elsősorban a feladatkörben jelentkező **motivációs** és **kompetencia-mintázatok** beazonosítása, feltárása volt, ilyen módon hozzájárulva mind a gyakorlatvezetői tevékenység hatékonyabb fejlesztéséhez, mind a külső gyakorlatokat megrendelői oldalról szervező Egyetem minőségi munkájának javításához.

Három kiemelt célcsoportunk a kisgyermeknevelők, az óvodapedagógusok és a tanítók voltak, közülük is azok, akik a pedagógus életút első szakaszába, a pedagógusképzésbe, illetve a bevezető támogatási-indukciós szakaszba gyakorlatvezetőként és mentorként kapcsolódnak be.

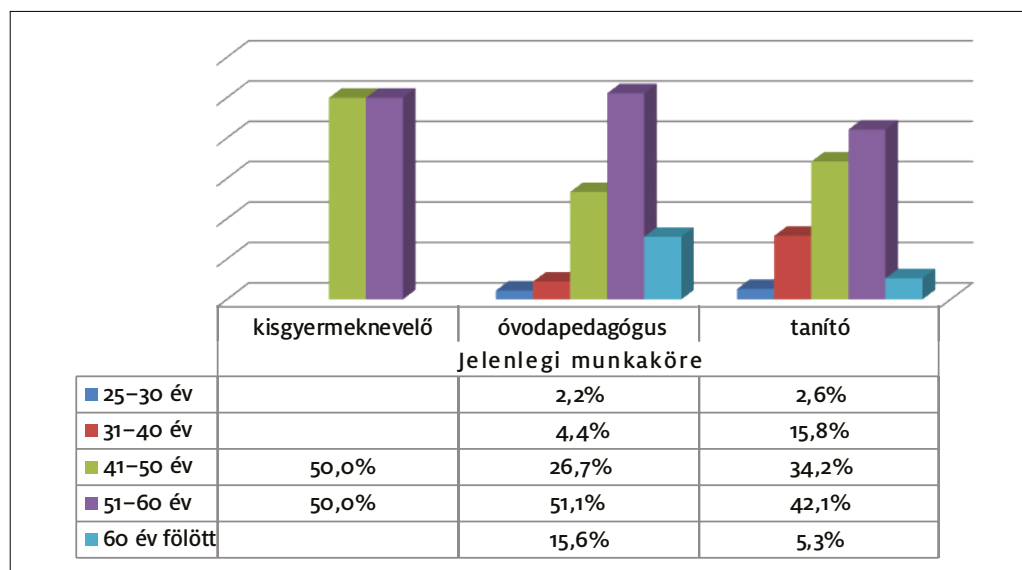
A kutatás módszertani hátterét részletesen Neszt Judit fejt ki,<sup>2</sup> jelen tanulmányban az ott bemutatott kutatási logika mentén elemezzük a kapott eredményeket. Először ismertetjük a válaszadói minta alapsajátosságait (életkor, végzettség stb.), a második blokkban a hallgatóink képzésébe bekapcsolódó gyakorlatvezető kollégák sajátos mentori kompetenciarendszerét elemezzük, végül a válaszadók a hallgatókkal és a képzéssel kapcsolatban megfogalmazott tapasztalatait, valamint a mentorok és hallgatók ismeret – képesség – attitűd mintázataiban a kutatás során kibontakozó különbségeket mutatjuk be. Fel tárjuk az ágazati különbségeket, az ezekhez kötődő képzési kapcsolódásokat, valamint azokat az általános jellemzőket, amelyek a szféra egészét reprezentálják.

Munkánk során az összefüggések elemzésénél főleg a one way varianciaanalízist alkalmazzuk, ennek segítségével vizsgáltuk a különböző faktorok (kiemelten az ágazati besorolás) függő változókra gyakorolt hatását, fő módszerként az átlagok eltérésére a karakterisztikus csoportok közötti varianciát hasonlítottuk össze a random ingadozást

leíró csoporton belüli varianciával. A jobb reprezentativitás elérése érdekében páros összehasonlítással súlyozott mintával dolgoztunk, illetve a különböző tulajdonságú jelenségek összehasonlításnál skálatranszformációt alkalmaztunk.

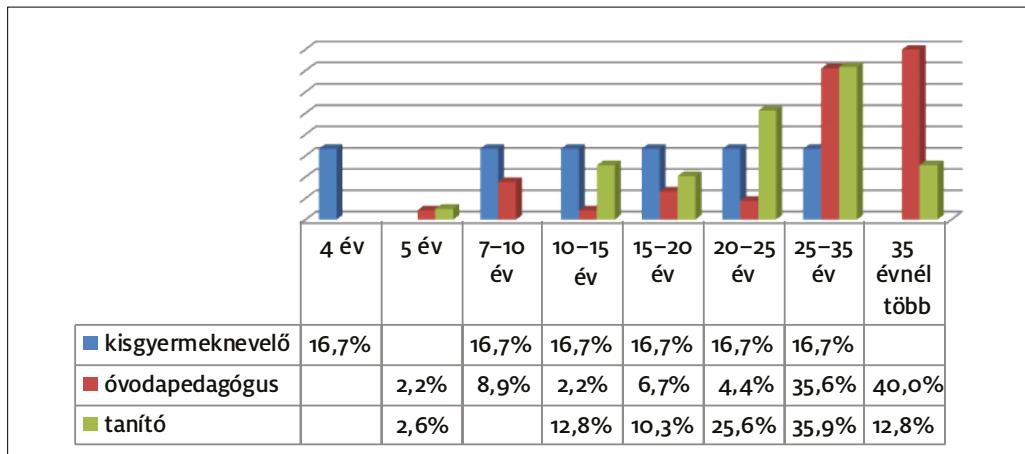
## A válaszadói minta sajátosságai

A válaszadók 98,3%-a nő, 1,7%-a férfi. A férfi válaszadók tanítóként dolgoznak, minden válaszadó a végzettségének megfelelő munkahelyen dolgozik.



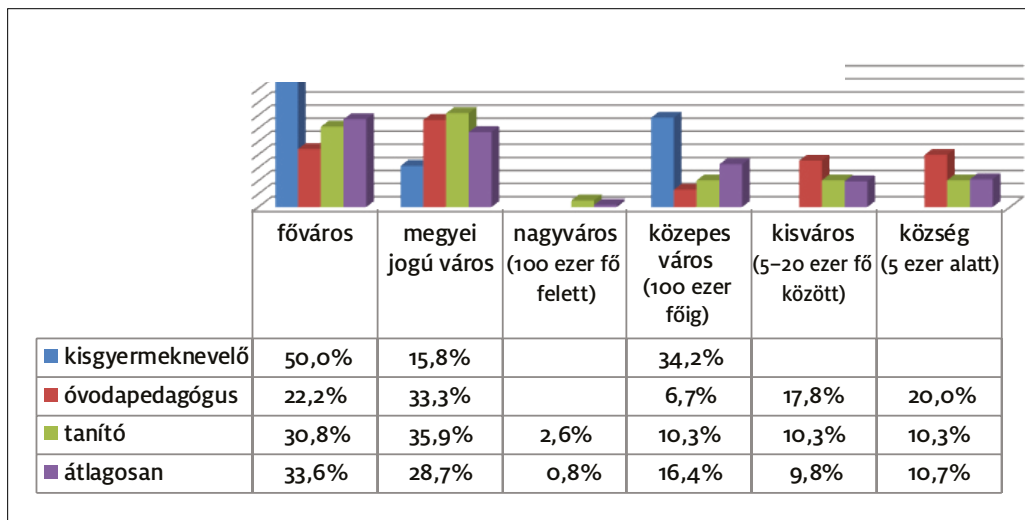
1. ábra: A válaszadók életkora

A válaszadók életkora nagyrészt jól reprezentálja a teljes populációt, bár a lekérdezés célzott sajátosságai miatt mutatkoznak eltérések. A pedagógusok között relatíve magasabb az idősebbek aránya, mint a többi foglalkoztatotti csoportnál, a pedagógusok több mint fele (52%) 45 és 59 év között van. A KIR adatai szerint is az 50 év fölötti korosztályból kerül ki a pedagógusok 45,5%-a. A 60 év fölötti korosztály átlagosan 10,1%-ban jelenik meg a KIR statisztikában, bár nem kiegyenlített a helyzet a különböző köznevelési szintek között. A legjobb a helyzet ebből a szempontból az óvodában, ahol a 60 év fölöttiek aránya 5% az országos adatok alapján.<sup>3</sup> A mintánkban eltolódik kissé az arány az országoshoz képest az idősebb korosztály irányába, főleg az óvodapedagógusok esetében. Ennek oka valószínűleg az, hogy kifejezetten a mentorként, gyakorlatvezetőként is tevékenykedő kollégákat szólítottuk meg kutatásunkkal.



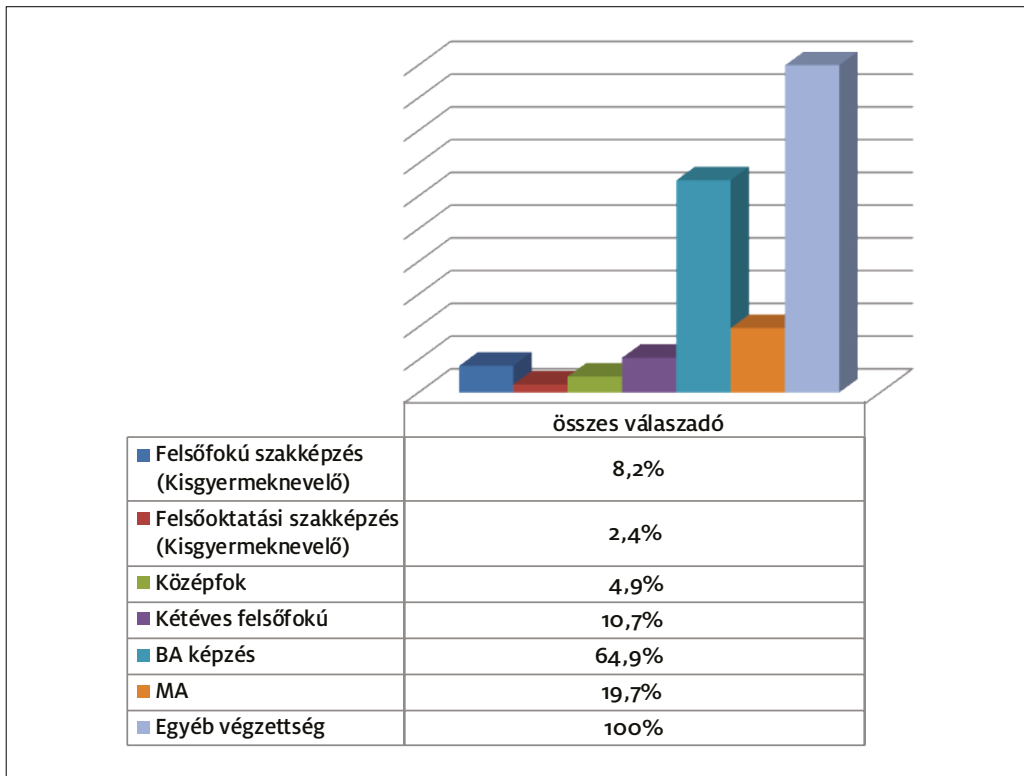
2. ábra: A pályán eltöltött évek száma

A válaszadók több mint fele (55,7%) 25 évnél régebben van a pályán, a 35 évnél régebben a pályán lévők aránya 18,7%.

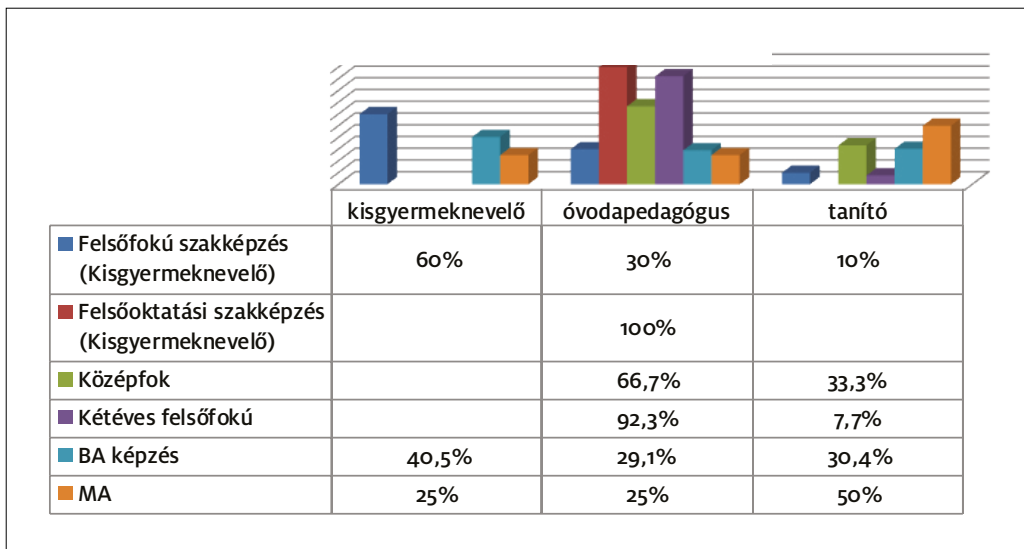


3. ábra: Válaszadók megoszlása településtípus szerint

Válaszadóink egyharmada (33,6%) került ki a fővárosban élő kollégák közül, a legkisebb a válaszadói hajlandóság a nagyvárosban élők között volt.



4. ábra: Végzettségek – összes válaszadó\*



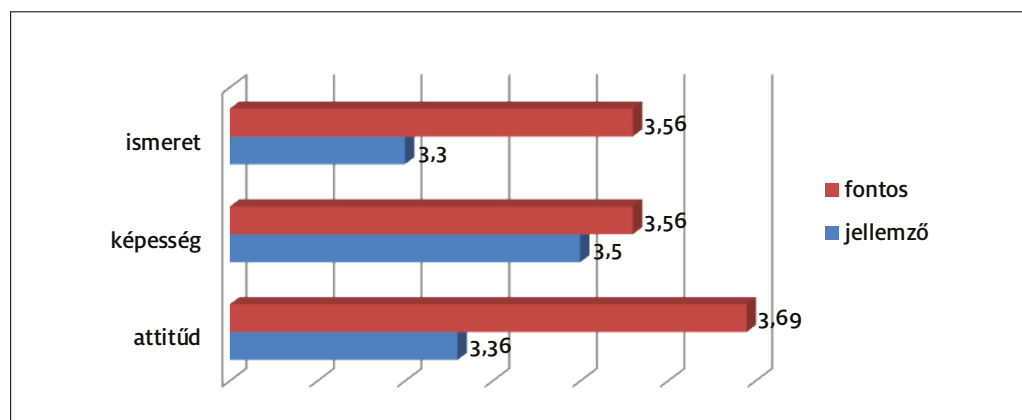
5. ábra: Végzettek szakterületenként

\*: Több válasz megjelölése is lehetséges volt

A válaszadók tudatos pályaalakítására utal, hogy sokan közülük a szakterületükön magasabb szintű végzettséget is szereztek, illetve minden válaszadó rendelkezik a felsoroltakon kívüli „egyéb” képesítéssel is. Az MA végzettséggel rendelkezők 25–25%-a kisgyermeknevelő, illetve óvodapedagógus, 50% tanító. A képzési struktúrából látható, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók közül is többen kisgyermeknevelői képesítést is szereztek.

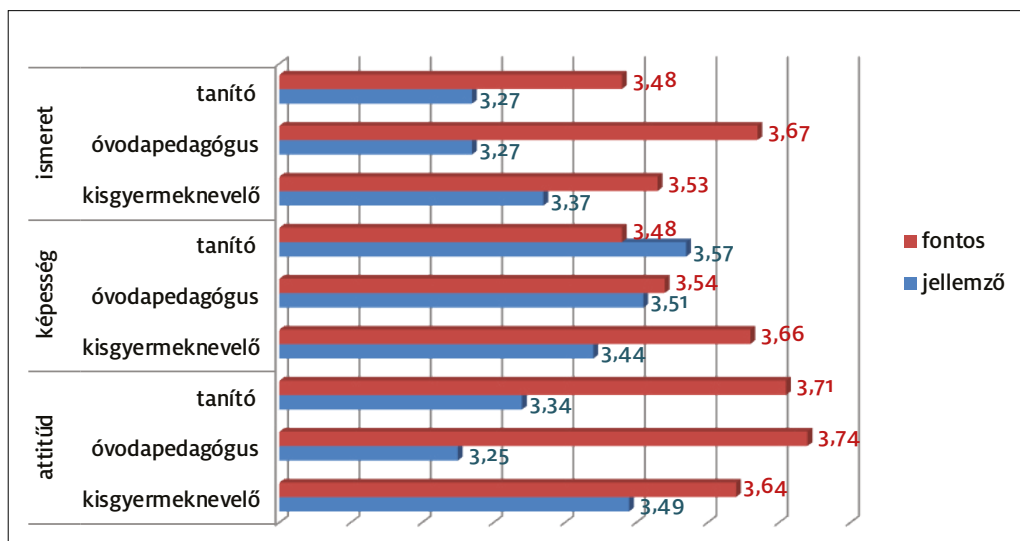
## A fontossági rangsor és a kompetenciamintázatok alakulása

Kutatásunkban a kompetenciák konceptualizálásánál az Oktatási Hivatal által iránymutatóként meghatározottakat vettük alapul.<sup>4</sup> Az operacionalizálás során minden kompetencia-terület indikátoraihoz ismeret, képesség és attitűd itemeket rendeltünk, így a fogalmakat több dimenzióban is mérhetővé tudtuk tenni, végül Likert-skálával kérdeztük le.



6. ábra: Fontosság és jellemzőség dimenziói – minden válaszadó

Az ismeret – képesség – attitűd fontossági rangsorában a válaszadók az attitűdöket (3,69) tartották a legfontosabbnak, az ismereteket és a képességeket egyaránt 3,56-ra értékelték. A legnagyobb különbség a fontosság és jellemzőség között az attitűdök tekintetében mutatkozik, leginkább a képességek területén érzik magukat kompetensnek a kollégák.



7. ábra: Fontosság és jellemzőség dimenziói

Ha szakterületek szerint differenciálunk, akkor azt látjuk, hogy a legnagyobb differenciák az óvodapedagógusok esetében mutatkoznak, vagyis ők a legkritikusabbak saját kompetencia-mintázataik tekintetében. Esetükben az attitűdök területén 0,5, az ismeretek területén 0,4 pontérékű deficit mutatkozik, viszont úgy ítélik meg, hogy a képességeik csak elhanyagolható mértékben (0,03) valósulnak meg kevésbé, mint amennyire fontosak.

Átlagát tekintve a deficit mértéke alig tér el a kisgyermeknevelők (0,53) és a tanítók (0,54) körében, ugyanakkor a különbségek struktúrája karakteres. Míg a tanítók a képességek területén úgy vélik, hogy kompetenciáik jelentősebbek, mint amennyire fontosak (-0,09), a kisgyermeknevelőknél éppen ez az a terület, ahol a leginkább hiányosságot érznek (0,22).

	ismeret		képesség		attitűd	
	fontos	jellemző	fontos	jellemző	fontos	jellemző
kisgyermeknevelők	3,53	3,37	3,66	3,44	3,64	3,49
		0,16		0,22		0,15
kisgyermeknevelők mentori	3,5	3,33	3,72	3,36	3,69	3,42
		0,17		0,36		0,27
óvodapedagógusok	3,67	3,27	3,54	3,51	3,74	3,25
		0,4		0,03		0,5
óvodapedagógusok mentori	3,48	3,23	3,48	3,52	3,75	3,2
		0,25	-0,04			0,55
tanítók	3,48	3,27	3,48	3,57	3,71	3,34
		0,21	-0,09			0,37
tanítók mentori	3,24	3,14	3,52	3,54	3,73	3,28
		0,1	-0,02			0,45
	3,56	3,3	3,56	3,5	3,69	3,36
		0,26		0,06		0,33
	3,4	3,23	3,57	3,47	3,72	3,3
		0,17		0,1		0,42

1. táblázat: Szakterületek szerinti differenciálás



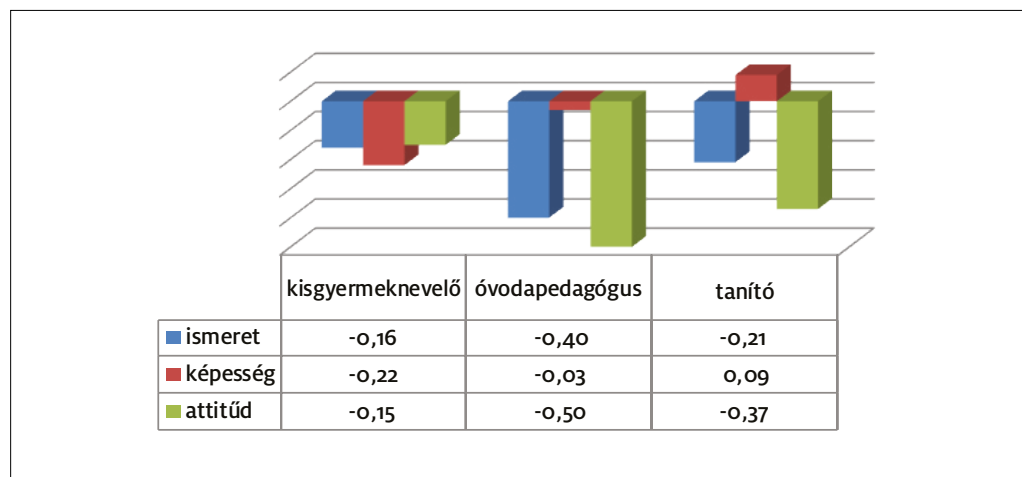
A legkritikusabban az óvodapedagógusok viszonyultak saját kompetenciáikhoz (-0,93), a kisgyermeknevelők (-0,53) és a tanítók (-0,49) kevésbé érznek különbséget a fontos és a jellemző területek között.

Ha a mentori és egyéb kompetenciák közötti különbségeket vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a kisgyermeknevelők az ismeretek, a képességek és az attitűdök területén is nagyobb mértékű deficitet fogalmaznak meg a mentori kompetenciák esetében, mint az egyéb területeken.

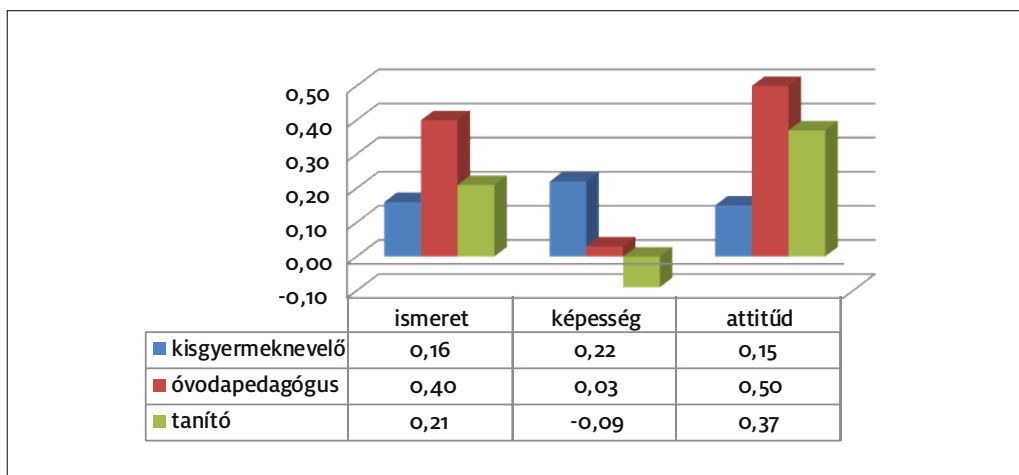
Az óvodapedagógusok a mentori kompetenciákhoz tartozó ismeretek területén kisebb különbséget érznek a fontos és a jellemző kompetenciák esetében, mint az egyéb területeken, a képességeknél jellemzőbbnek érzik a mentori kompetenciákat, mint amennyire fontosnak tartják ezeket, az attitűdök esetében viszont, ha csak minimálisan is, de jobban érzik a deficitet az egyéb, mint a mentori kompetenciák vonatkozásában.

A tanítók az ismeretek esetében szintén kisebb különbséget érznek a mentori, mint az egyéb kompetenciáknál, és az óvókhöz hasonlóan szintén deficitesebbnek érzik kompetenciáikat az attitűdök területén, az egyéb kompetenciaterületeknél. Ugyanakkor a képességek esetében mind az egyéb, mind a mentori területeken jellemzőbbnek érzik a kompetenciákat, mint amennyire fontosnak tartják azokat, bár a mentori kompetenciák esetében ez a plusz, ha minimálisan is, de kisebb, mint a többi kompetenciaterületen.<sup>5</sup>

Összességében ezek a differenciák valószínűleg az ágazati különbségekből, a szakmai elvárások és előírások különbségeiből adódhatnak – érdemes lesz ezt egy következő kutatás keretén belül célzottan is vizsgálni.



8. ábra: Kompetenciadeficit: ismeret – képesség – attitűd



9. ábra: Kompetenciadeficit munkakör szerint

A rangsorok az egyes területeken a következőképpen alakulnak a deficit növekvő sorrendjében. Kisgyermeknevelők: attitűd – ismeret – képesség; óvodapedagógusok: képesség – ismeret – attitűd; tanítók: képesség – ismeret – attitűd.

A kapott eredmények alapján úgy tűnik, hogy a legkiegyenlítettebb a kisgyermeknevelők kompetenciamintázata: ők elsősorban a képességek területén, valamint a mentori kompetenciák esetében a képességek és az attitűdök területén fogalmaznak meg deficitet, bár összességében jóval kisebb mértékben, mint az óvodapedagógusok és a tanítók.

Az óvodapedagógusok válaszai valószínűsítik a legnagyobb kompetenciadeficitet, elsősorban az ismeretek és az attitűdök területén mutatkozik ez meg erőteljesen. A mentori kompetenciák esetében összességében ez a deficit kisebb mértékű, sőt a mentori képességek területén nem is jelenik meg.

A tanítóknál szintén az ismeretek, illetve az attitűdök területén jelenik meg karakterszerűbben a deficit, ugyanakkor a képességek esetében mind a mentori, mind az egyéb kompetenciaterületeken elégedettek.

Ezek az adatok természetesen nem objektív, hanem szubjektív deficitmutatók, hiszen azt tükrözik, hogy hol *éreznek* hiányt a válaszadók, nem pedig azt mutatják meg, hogy *hol van* ténylegesen megmutatózó kompetenciahiány. Éppen ezért jelentős adat, hogy a pályájukat tudatosan építő, sok éve pályán lévő pedagógusok miért ennyire (ön)kritikusak, főleg kiemelten az attitűdök esetében, hiszen ezek jelentik a legszorosabb érzelmi kapcsolatot a vizsgált területek közül a pedagógusidentitással. További kutatást igényel a kérdés, de nem megkerülhető esetlegesen a kiégés, mint ok, hiszen a megvalósulási deficitként kiemelt részterületek közül több is megjelenik vizsgálati faktorként például a Maslach-féle kiégésleltárban is.<sup>6</sup>

## A gyakorlatvezetői és hallgatói erősségekről alkotott válaszadói vélemények összefüggései az ismeretek, képességek és attitűdök területén

Véleménye szerint melyek az Ön/hallgatók erősségei az ismeretek/képességek/attitűdök területén?

A teljes minta esetén minden területen összességében alacsonyabbra értékelték a hallgatók erősségeit a válaszadók a gyakorlatvezetőkénél.

	ismeretek		képességek		attitűdök	
	hallgatói	gyakorlatvezetői	hallgatói	gyakorlatvezetői	hallgatói	gyakorlatvezetői
teljes minta	3,31	4,12	3,78	4,42	3,96	4,62

2. táblázat: Erősségek megítélése

Érdekes eredmény, hogy míg a saját kompetenciamintázatukban a gyakorlatvezetők az indirekt lekérdezés során a legproblémásabb területnek az attitűdöket érezték, amikor közvetlenül az erősségeikre kérdeztünk rá, akkor éppen ezt a területet tartották az erősségüknek<sup>7</sup> (4,62), majd a képességeket (4,42), végül az ismereteket (4,12). A hallgatókkal való összehasonlításban is az tapasztalható, hogy összességében az ismeretekre a „legérzékenyebbek” a válaszadók, itt adták a hallgatóknak a legalacsonyabb pontszámot (3,31), majd a képességek (3,78), végül az attitűdök (3,96) következnek a rangsorban. Tehát a gyakorlatvezetői – hallgatói rangsor közötti különbségek a válaszadók véleménye szerint az ismeretek területén (0,81), majd az attitűdök területén (0,66), majd elhanyagolható különbséggel a képességek területén (0,64) mutatkoznak meg.

Ahogy a kompetenciadeficitnél tapasztalható volt, hogy a legnagyobb mértékben az óvodapedagógusoknál fogalmazódtak meg hiányok, a gyakorlatvezetők és hallgatók erősségeinek összehasonlításánál is az óvodapedagógusok mintájában mértük a legnagyobb különbséget (0,72), ez az érték mind a kisgyermeknevelőknél, mind a tanítóknál valamivel alacsonyabb (0,69) volt.

pedagógiai ismeretek	kisgyermeknevelő	1	A pedagógiai ismeretek esetében az óvodapedagógusok fogalmazták meg a legkisebb, a kisgyermeknevelők a legnagyobb különbséget a gyakorlatvezetők és a hallgatók ismeretei között.
	óvodapedagógus	0,11	
	tanító	0,53	
pszichológiai ismeretek	kisgyermeknevelő	0,5	A pszichológiai ismeretek tekintetében a kisgyermeknevelők fogalmazták meg a legkisebb, az óvodapedagógusok a legnagyobb különbséget.
	óvodapedagógus	1,09	
	tanító	0,94	
a nevelés társadalmi környezetéről szóló ismeretek	kisgyermeknevelő	0,83	A nevelés társadalmi környezetéről szóló ismeretek esetében nincs lényeges különbség az egyes szakterületek között.
	óvodapedagógus	1,02	
	tanító	0,91	
szakmódszertani ismeretek	kisgyermeknevelő	0,67	A szakmódszertani ismeretek tekintetében a tanítók és az óvodapedagógusok közel azonos mértékű, a kisgyermeknevelők ennél jelentősen alacsonyabb különbséget tapasztalnak.
	óvodapedagógus	0,96	
	tanító	1	
tantárgyi ismeretek	kisgyermeknevelő	0,83	A tantárgyi ismereteknél szintén a kisgyermeknevelők tapasztalják a legkisebb mértékű ismeretbeli különbséget.
	óvodapedagógus	1,02	
	tanító	1,22	
szakmai innovációk ismerete	kisgyermeknevelő	0,5	A szakmai innovációk területén a tanítók kiemelkedően nagyobb mértékű ismeretkülönbségről számolnak be, mint az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők.
	óvodapedagógus	0,8	
	tanító	1,44	
alternatív módszerek ismerete	kisgyermeknevelő	0,67	Az alternatív módszerek ismerete tekintetében szintén a tanítók tapasztalják a legnagyobb különbséget, de az előzővel ellentétben itt az óvodapedagógusi értékek a tanítóéhoz vannak közelebb.
	óvodapedagógus	0,93	
	tanító	1,06	
integrációval kapcsolatos ismeretek	kisgyermeknevelő	0,83	Az integrációval kapcsolatos ismeretek esetében nincs jelentős értékkülönbség, bár itt is a tanítók, majd az óvodapedagógusok, végül a kisgyermeknevelők a sorrend.
	óvodapedagógus	1,07	
	tanító	1,16	
fejlesztéssel kapcsolatos ismeretek,	kisgyermeknevelő	0,67	A fejlesztéssel kapcsolatos ismeretek területén az óvodapedagógusok és a tanítók értékei közel azonosak, bár itt leginkább az óvók számolnak be erről; a kisgyermeknevelők jelentősen kisebb mértékű különbséget tapasztalnak.
	óvodapedagógus	1,2	
	tanító	1	

differenciálással kapcsolatos ismeretek	kisgyermeknevelő	0,83	A differenciálással kapcsolatos ismeretek esetében szintén leginkább az óvodapedagógusok, majd valamivel kisebb, de még mindig magas mértékben a tanítók, végül a kisgyermeknevelők érzékelik ezt a különbséget.
	óvodapedagógus	1,33	
	tanító	1,22	
mentori ismeretek	kisgyermeknevelő	1,17	A mentori ismeretek esetében értelem-szerűen magas a gyakorlatvezetői és a hallgatói ismeretek különbsége mindhárom csoportnál, ugyanakkor itt is a kisgyermeknevelők válasza generálják a legkisebb differenciát.
	óvodapedagógus	1,42	
	tanító	1,53	
szaktanácsadói ismeretek	kisgyermeknevelő	1	A szaktanácsadói ismeretek különbségét a kisgyermeknevelők nem érzik jelentősebbnek, mint a pedagógiai ismereteket, vélhetően szakterületükön ezek jelentős mértékben egybeesnek. Ezen a területen leginkább a tanítók érzik a hallgatói ismeretek alacsonyabb mértékét.
	óvodapedagógus	1,36	
	tanító	1,69	
nyelvtudás	kisgyermeknevelő	0	A nyelvtudás különbségei az egyik legmegosztóbb terület az ágazatok között. A tanítók jelentős hallgatói hiányt, az óvodapedagógusok minimális hallgatói többletet fogalmaznak meg, a kisgyermeknevelők ezen a területen nem érznek különbséget a hallgatók és a gyakorlatvezetők ismeretei között.
	óvodapedagógus	-0,02	
	tanító	0,75	
IKT-ismeretek	kisgyermeknevelő	-0,5	Az IKT területén mindhárom válaszadói csoportban úgy gondolják a pedagógusok, hogy a hallgatók ismeretei bővebbek, mint a gyakorlatvezetőké. A legmarkánsabban az óvodapedagógusok, a legkevésbé a tanítók tapasztalják ezt.
	óvodapedagógus	-1,13	
	tanító	-0,28	

3. táblázat: A gyakorlatvezetői és hallgatói ismeretek különbségei az egyes területeken

kommunikációs képességek	kisgyermeknevelő	0	A kommunikációs képességek területén leginkább az óvodapedagógusok, fele olyan mértékben a tanítók érzik a különbséget, itt a kisgyermeknevelők nem fogalmazznak meg differenciát a gyakorlatvezetői és a hallgatói képességek között.
	óvodapedagógus	0,38	
	tanító	0,19	
ismeretátadási képesség	kisgyermeknevelő	1	Az ismeretátadási képességek esetében leginkább a kisgyermeknevelők, alig valamivel kisebb mértékben az óvodapedagógusok, a legkevésbé pedig a tanítók fogalmazznak meg különbséget.
	óvodapedagógus	0,91	
	tanító	0,72	
önálló ismeretszerzés képessége	kisgyermeknevelő	0,67	Az önálló ismeretszerzés területén szintén a tanítók érzik a legnagyobb különbséget, majd az óvodapedagógusok, és hasonló különbségi léptékekkel legkevésbé a kisgyermeknevelők.
	óvodapedagógus	0,8	
	tanító	1,03	
logikus gondolkodás képessége	kisgyermeknevelő	0,67	A logikus gondolkodás képessége tekintetében nincs jelentős különbség az egyes szakterületek között a tanítók és az óvodapedagógusok esetében, valószínűleg a szakterület jellegéből adódóan a legkevésbé a kisgyermeknevelők érzik ezt.
	óvodapedagógus	0,8	
	tanító	0,91	
problémamegoldó képesség	kisgyermeknevelő	0,83	A problémamegoldó képesség különbségeit mindhárom válaszadói csoport közel azonos mértékben tapasztalja, leginkább az óvodapedagógusok, a legkevésbé a kisgyermeknevelők.
	óvodapedagógus	0,96	
	tanító	0,88	
adaptív alkalmazkodás az életkori sajátosságokhoz	kisgyermeknevelő	1,33	Az életkori sajátosságokhoz való adaptív alkalmazkodás képessége esetében érzékelt különbségek sorrendje egyértelműen a szakterületi sajátosságokból adódik, a legnagyobb mértékben a kisgyermeknevelők tapasztalják, a legkevésbé a tanítók.
	óvodapedagógus	1,09	
	tanító	0,88	

stressztűrés	kisgyermeknevelő	0,67	A stressztűrő képesség vonatkozásában a legnagyobb differenciát a gyakorlatvezetők és a hallgatók képességei tekintetében az óvodapedagógusok érzékelik, a tanítók és a kisgyermeknevelők közel azonos mértékben, az óvodapedagógusoknál sokkal kisebb arányban tapasztalják ezt. Vélhetően itt a szakterület jellegéből adódhat ez a különbség, kevésbé a képzési sajátosságokból.
	óvodapedagógus	1,16	
	tanító	0,69	
monotónia tűrés	kisgyermeknevelő	0,67	A monotóniatűrés különbségét nagyjából egyformán határozza meg a három válaszadói csoport.
	óvodapedagógus	0,56	
	tanító	0,53	
művészeti képességek	kisgyermeknevelő	0,33	A művészeti képességek esetében a legkevésbé a tanítók tapasztalnak különbséget, a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok jelentősebbnek érzik ezt a differenciát.
	óvodapedagógus	0,42	
	tanító	0,13	
műszaki-technikai képességek	kisgyermeknevelő	0,67	A műszaki-technikai képességek esetében az óvodapedagógusok és a tanítók úgy látják, hogy a hallgatók képességei karakteresebbek, mint a gyakorlatvezetőké, a kisgyermeknevelők ezen a területen is tapasztalják a hallgatói hiányt.
	óvodapedagógus	-0,13	
	tanító	-0,06	
konstrukciós képességek	kisgyermeknevelő	0,17	A konstrukciós képességek területén a tanítók szintén a hallgatókat érzik kismértékben erősebbnek a gyakorlatvezetőknél, a kisgyermeknevelők, leginkább pedig az óvodapedagógusok fogalmazznak meg kisebb mértékű gyakorlatvezetői többletet.
	óvodapedagógus	0,27	
	tanító	-0,16	
pedagógiai képességek	kisgyermeknevelő	0,83	A pedagógiai képességek területén leginkább a kisgyermeknevelők, a legkevésbé a tanítók jelzik a képességkülönbséget.
	óvodapedagógus	0,62	
	tanító	0,53	
vezetői képességek	kisgyermeknevelő	1,33	A vezetői képességek esetében a legnagyobb mértékben a kisgyermeknevelők, legkevésbé a tanítók tapasztalják a gyakorlatvezetői többletet.
	óvodapedagógus	1	
	tanító	0,88	

4. táblázat: A gyakorlatvezetői és hallgatói képességek különbségei az egyes területeken

empátia	kisgyermeknevelő	1	Az empátia területén kismértékű differenciákkal leginkább a kisgyermeknevelők, legkevésbé a tanítók érzékelik a különbséget.
	óvodapedagógus	0,91	
	tanító	0,84	
tolerancia	kisgyermeknevelő	0,83	A tolerancia esetében a sorrend ugyanez, a számszerűen kifejezett szakterületi különbségek viszont karakteresebbek. Az óvodapedagógusok és a tanítók értékei közelebb vannak egymáshoz, mint a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok értékei. Ennek oka tehát valószínűleg nem a gyermekek életkori sajátosságaiban, hanem szintén a szakterületek jellemzőiben keresendő.
	óvodapedagógus	0,53	
	tanító	0,44	
alkalmazkodásra való hajlandóság	kisgyermeknevelő	0,83	Az alkalmazkodásra való hajlandóság esetében szintén a kisgyermeknevelők tapasztalják a legnagyobb különbséget a gyakorlatvezetők és a hallgatók attitűdje között, az óvodapedagógusok és a tanítók értékei között ezen a területen minimális a különbség.
	óvodapedagógus	0,53	
	tanító	0,56	
rugalmasság	kisgyermeknevelő	0,83	A rugalmasság tekintetében fordított a helyzet, itt a tanítók tapasztalják leginkább a hallgatói deficitet, a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok értékei közel állnak egymáshoz.
	óvodapedagógus	0,89	
	tanító	0,66	
gyermekközpontúság	kisgyermeknevelő	0,5	A gyermekközpontúság esetében óvodapedagógusok, tanítók, kisgyermeknevelők a sorrend.
	óvodapedagógus	0,69	
	tanító	0,59	
elfogadás	kisgyermeknevelő	0,83	Az elfogadás tekintetében szintén a kisgyermeknevelők tapasztalják a legnagyobb attitűdkülönbséget saját maguk és a hallgatók között, az óvodapedagógusok és a tanítók tekintetében érzékelhető, de valamivel kisebb léptékű a különbség.
	óvodapedagógus	0,53	
	tanító	0,47	



nyitottság	kisgyermeknevelő	0,67	A nyitottság esetében szintén kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók a sorrend, de a tanítók jelentősen kevésbé tapasztalják ezt az attitűdkülönbséget, mint a másik két válaszadói csoport.
	óvodapedagógus	0,53	
	tanító	0,25	
tisztelet	kisgyermeknevelő	0,5	A tiszteletet az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők fogalmazzák meg leginkább differenciaként, közel azonos mértékben, a tanítók valamivel kisebb mértékben érzékelik.
	óvodapedagógus	0,56	
	tanító	0,34	
nevelői szereppel való azonosulás	kisgyermeknevelő	1	A nevelői szereppel való azonosulás a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok körében jelentős differenciaként jelenik meg, a tanítók fele ekkora mértékben érzik ezt.
	óvodapedagógus	0,93	
	tanító	0,56	
tudatos-reflektív szakmai beállítódás	kisgyermeknevelő	1,17	A tudatos-reflektív szakmai beállítódás attitűdje esetén is kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók a sorrend.
	óvodapedagógus	1,11	
	tanító	0,81	
autonómia	kisgyermeknevelő	0,67	Az autonómiát az óvodapedagógusok, majd a tanítók, a legkevésbé pedig a kisgyermeknevelők élik meg különbségként.
	óvodapedagógus	1,33	
	tanító	0,81	
kreativitás	kisgyermeknevelő	0,83	A kreativitás területén közelebb vannak egymáshoz a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok tapasztalatai, legkevésbé jelenik ez meg a tanítók esetében.
	óvodapedagógus	0,78	
	tanító	0,53	
kompetenciahatárok tiszteletben tartása	kisgyermeknevelő	1	A kompetenciahatárok tiszteletben tartásának különbsége karakteresen nagyobb mértékben jelenik meg a kisgyermeknevelőknél, mint az óvodapedagógusoknál és a tanítóknál.
	óvodapedagógus	0,53	
	tanító	0,41	
multikulturális szemlélet	kisgyermeknevelő	0,67	A multikulturális szemlélet közel azonos arányban fogalmazódik meg, kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók sorrendben.
	óvodapedagógus	0,51	
	tanító	0,47	

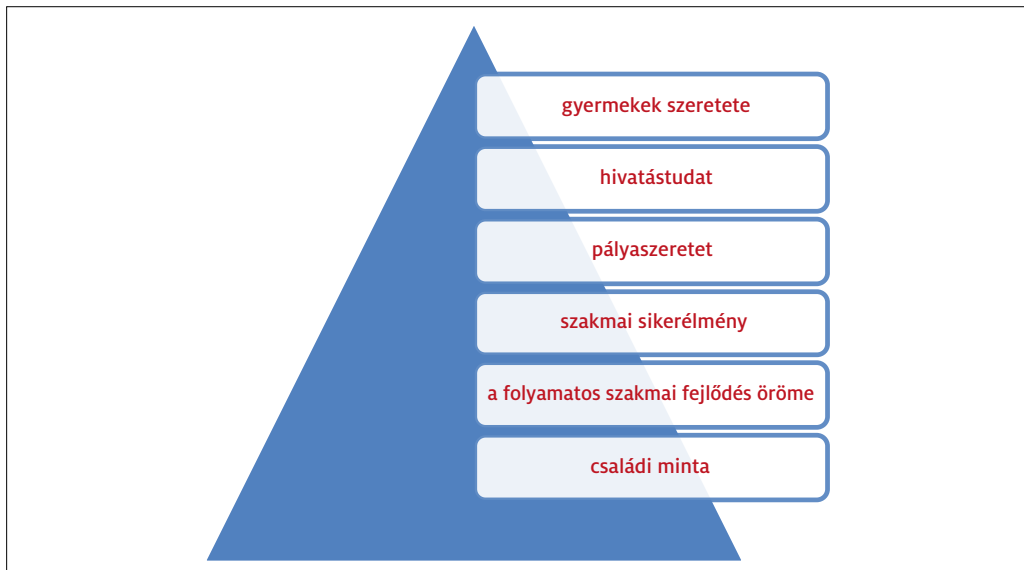
fejlesztő szemléletmód	kisgyermeknevelő	0,67	A fejlesztő szemléletmód esetében hasonló a helyzet, mint a multikulturális attitűd esetében.
	óvodapedagógus	0,53	
	tanító	0,44	
nyitottság a pedagógiai innovációk iránt	kisgyermeknevelő	0,67	A pedagógiai innovációk iránti nyitottságot leginkább az óvodapedagógusok, majd a kisgyermeknevelők, velük szinte azonos mértékben pedig a tanítók tapasztalják.
	óvodapedagógus	0,84	
	tanító	0,66	
nyitottság a kutatásokban való részvételre	kisgyermeknevelő	0,33	A kutatásokban való részvételre nyitott attitűdben mutatkozó differenciát a tanítók és a kisgyermeknevelők szinte azonos mértékben, az óvodapedagógusok valamivel kevésbé tapasztalják.
	óvodapedagógus	0,27	
	tanító	0,34	
innovativitás, például a jó gyakorlatok tekintetében	kisgyermeknevelő	0,67	Az innovativitás különbségét leginkább a kisgyermeknevelők fogalmazzák meg, a tanítók és óvodapedagógusok kevésbé tapasztalják.
	óvodapedagógus	0,36	
	tanító	0,38	

5. táblázat: A gyakorlatvezetői és hallgatói attitűdök különbségei az egyes területeken

A gyakorlatvezetői és hallgatói különbségek részletes ágazati összehasonlítása meghaladja jelen tanulmány kereteit, de a fentebb bemutatott, illetve a kutatás során gyűjtött egyéb adatokra építve tervezzük ennek az elemzésnek az elkészítését is.

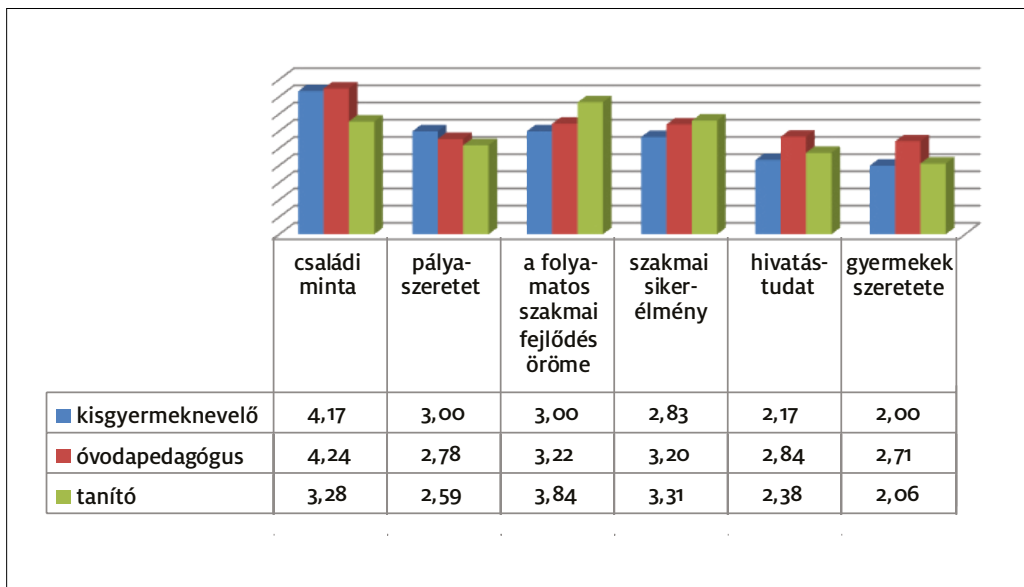
## A gyakorlatvezetők belső és külső erőforrásai, motivációi

Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyekre a gyakorlatvezetők erőforrásként gondolnak, amelyekre támaszkodhatnak munkájuk során, illetve a tudatos pályaeépítésben.

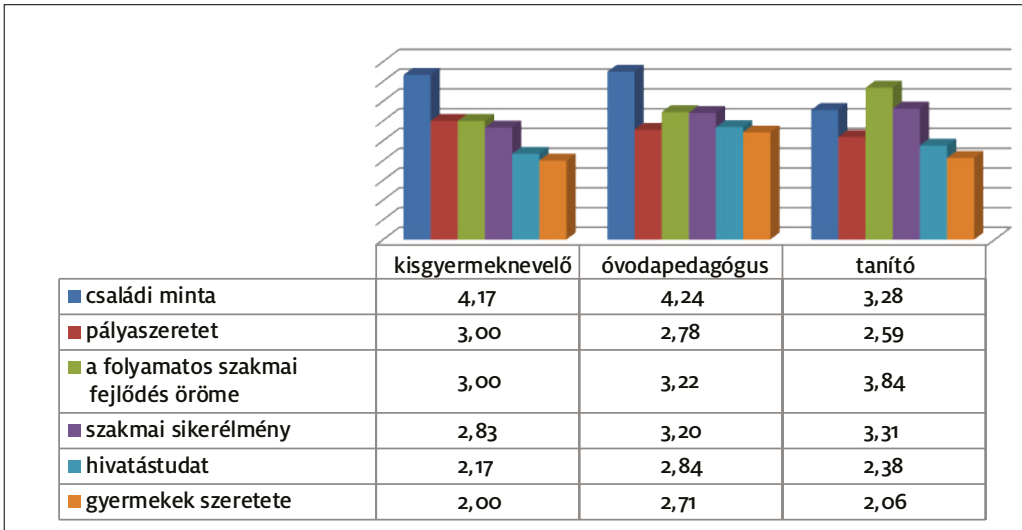


10. ábra: A belső erőforrások rangsora

Összességben a válaszadók legkevésbé a családi hagyományokat és mintát, a folyamatos szakmai fejlődés örömét, illetve a szakmai sikerélményt érzik meghatározó erőforrásnak, a legjelentősebb motívum a gyermekek szeretete, majd a hivatástudat és a pályaszeretet.



11. ábra: Melyek azok a belső erőforrások, amelyek a pályán tartják Önt?



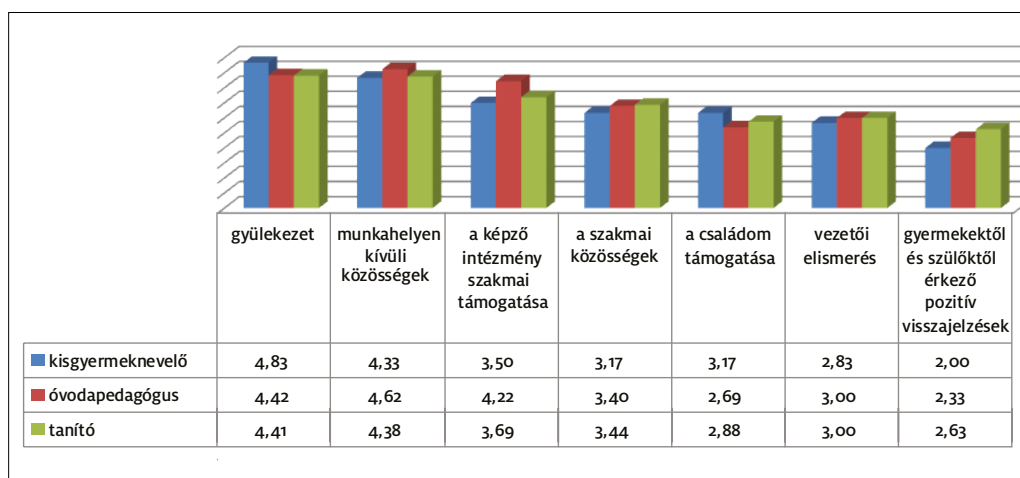
12. ábra: Melyek azok a belső erőforrások, amelyek a pályán tartják Önt?

Varianciaanalízissel vizsgálatuk az egyes tényezők szakmaspecifikus paramétereit, ennek részletes elemzése szintén egy másik tanulmány témája lesz, ugyanakkor jellemző sajátosságként mindenképpen érdemes itt is megemlítenünk, hogy a három szakterület között ebben a tekintetben is több a hasonlóság, mint a különbség. Ágazati eltérések jellemzően a pályaszeretet és a szakmai sikerélmény tekintetében mutatkoznak jelentősebb mértékben, a csoportokon belüli különbségek pedig leginkább a kisgyermeknevelőknél, legkevésbé az óvodapedagógusoknál mérhetőek, illetve, ha területenként nézzük, akkor a családi minta és a folyamatos szakmai fejlődés öröme esetében.

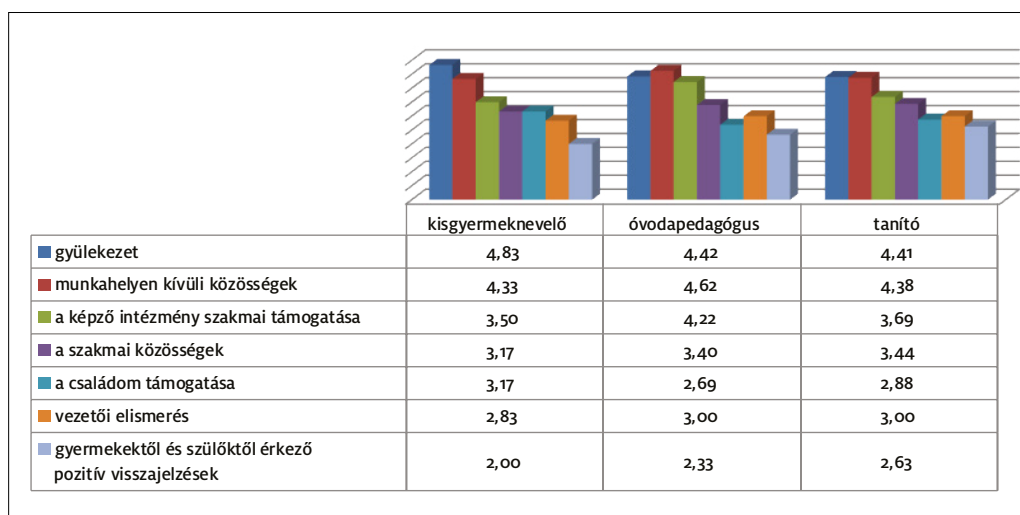


13. ábra: A külső erőforrások rangsora

A válaszadók a legfontosabb külső motívumnak a gyermekektől és szülőktől érkező pozitív visszajelzéseket érzik, fontos számukra a család támogatása és a vezetői elismerés, ezenkívül támaszkodnak a szakmai közösségekre és a képző intézmény támogatására, végül a szakmai munkában viszonylag kevésbé jelentős külső tényezőként, de támaszkodnak a munkahelyen kívüli közösségekre és a gyülekezetre is.



14. ábra: Melyek azok a külső erőforrások, amelyekből ösztönzést meríthet/amelyekre támaszkodhat?



15. ábra: Melyek azok a külső erőforrások, amelyekből ösztönzést meríthet / amelyekre támaszkodhat?

Az F-próba alapján azt látjuk, hogy a csoportok közötti szakterület-specifikus különbségek a képző intézmény szakmai támogatása kivételével jelentősebbek, mint a válaszadói csoportokon belüli különbségek – ennek elemzése szintén egy következő tanulmány témája lesz. Az árnyaltabb kép bemutatása érdekében itt is mindenképpen meg kell említenünk, hogy a válaszadói csoporton belül a legnagyobb különbségek a kisgyermeknevelők, a legkisebbek a tanítók esetében mutatkoznak, illetve a válaszadók megítélése a legegységesebb a vezetői elismerés tekintetében, a legkevésbé egységes a képző intézmény szakmai támogatása esetében.

## Összegzés

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy a hallgatói képzésbe bekapcsolódó pedagógusok megalapozott szakmai háttérrel, tudatosan épített pedagóguspályán hosszú ideje munkálkodva foglalmazták meg válaszaikat kutatásunkban. Kritikus szakmai szemlélettel viszonyulnak saját kompetenciastruktúrájukhoz, jól körvonalazott képük van a hallgatói ismeretek, képességek és attitűdök abszolút és a gyakorlatvezetőkhez viszonyított relatív kompetenciastruktúrájáról.

A kapott eredmények alapján körvonalazhatók az egyes szakterületek hasonlóságai és különbségei, ezzel összefüggésben pedig azok a feladatok és kihívások, amelyek a képzés-sel kapcsolatban pozitív visszajelzésként, illetve kihívásként fogalmazódnak meg.

## Felhasznált irodalom

- ACKERMANNÉ KELŐ Kamilla: A tanítóképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 39–56.
- KOTSCHY Beáta – SALLAI Éva – SZŐKE-MILINTE Enikő: *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.
- KOVÁCS Mariann: A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében, *Lege Artis Medicinae*, 16(11), 2006. 981–987.
- LANNERT Judit: *Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban*, Kutatási zárójelentés, T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Kft., Budapest, 2021. 33. [https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi\\_zarojelentes\\_t-tudok\\_magyar\\_210x297mm.pdf](https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf) (Letöltés: 2023.06.30.)
- NESZT Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.

- 
- <sup>1</sup> A tanulmány Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben projekt keretében valósult meg.
  - <sup>2</sup> Neszt Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.
  - <sup>3</sup> Lannert Judit: *Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban*, Kutatási zárójelentés. T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Kft., Budapest, 2021. 33. [https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi\\_zarojelentes\\_t-tudok\\_magyar\\_210x297mm.pdf](https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf) (Letöltés: 2023.06.30.)
  - <sup>4</sup> Kotschy Beáta – Sallai Éva – Szőke-Milinte Enikő: *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.
  - <sup>5</sup> L. továbbá Ackermanné Kelő Kamilla: A tanítóképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 39–56.
  - <sup>6</sup> Kovács Mariann: A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. *Lege Artis Medicinae*, 16(11), 2006, 981–987.
  - <sup>7</sup> Ez szintén az egyik számításba vehető okként felveti a kiégés lehetőségét, mivel disszonancia mutatkozik az attitűdökkel kapcsolatos deklarált státusz, illetve az indirekt kinyilvánított attitűdértékelés között.



ACKERMANNÉ KELŐ KAMILLA

# A tanítóképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei<sup>1</sup>

## Bevezetés

A pedagógusképzés folyamatosan reflektál a változó társadalmi, szakpolitikai igényekre és keresi azokat az ismereteket, amelyekkel a végzett pedagógusnak rendelkeznie kell. A pedagóguskompetencia-keretrendszer meghatározása Magyarországon is megtörtént. Halász Gábor<sup>2</sup> nemzetközi kitekintéssel elemzi e tudásmeghatározás elméleti és tevékenységalapú megközelítését. Halász az iskola-egyetem partnerséget a tudásháromszög-modellben oly módon értelmezi, hogy a pedagógusképzőknek, a neveléstudománnyal foglalkozó kutatóknak és az iskoláknak állandó, dinamikus párbeszédben kell egymással lenniük. A pedagógiai praxis igényli a tudományos eredményeket, ugyanakkor gyakorlókörök és mentorok biztosításával részt vállal a pedagógusképzésből. A képzés fejleszti a pedagógiai képességeket, eredményeket vár a tudományos kutatásoktól, ugyanakkor a neveléstudományi kutatások támogatják mind a pedagógusképzést, mind a gyakorlatot.

A tantermi környezetben számos olyan pedagógiai készség nem fejleszthető, amelyek elsajátítása szükségszerű a pedagógussá válásban. Ezeket a tudáselemeket tacit tudásnak nevezzük. E tudástartalmak csak gyakorlatban, mintakövetés útján, iskolai környezetben sajátíthatók el. A pedagógusképzésben tehát a gyakorlókörök, és ezen belül a gyakorlatvezető tanároknak fontos szerep hárul. A szakmai gyakorlatok során előtérbe kerül a szituatív tanulás, amely egyrészt formális, ugyanakkor jelentős mértékben előre nem tervezett tanulási folyamat. A formális tanulás tartalmi szempontok szerint feltérképezhető, bizonyos értelemben validálható, az informális pedagógustanulással kapcsolatosan azonban kevés vizsgálat áll rendelkezésre. Bordás<sup>3</sup> a gyakorlati tevékenységben a szituatív tanulás lehetőségét látja, értelmezésében „a szituatív tanulás szakmai fejlődésre való alkalmazása a szakma szempontjából kiemelt helyzeteknek a gyakorlatban való megér-

tését, a szakmai közösség szociálisan strukturált tevékenységeibe való bekapcsolódást, bevonódást jelenti”. Kiegészíti az eddigieket, hogy a mentortanári tevékenységek olyan feladatelemeket hordoznak, melyeket a pedagógusképzés során a tanárok nem tanultak. Pedagógiai tudásuk új ismeretekkel és tevékenységi formákkal a gyakorlat során folyamatosan bővül. Ez az egyéni fejlődés tanulási interakcióban történik, mely során mind a hallgató, mind a mentor személyes és szakmai hatásrendszere kölcsönösen befolyásolja a partner szakmai fejlődését. Rapos és munkatársai<sup>4</sup> tanulmányukban kifejtik, hogy a szakmai fejlődésre az egyéni tényezők: mint a nézetek, motiváltság, elégedettség, hatással vannak. Tovább árnyalja tehát az előző képet, hogy míg a mentor egyfajta moderátora a hallgató szakmai fejlődésének, egyben a szakmai szocializációjában meghatározó tényező, ugyanakkor munkahelyi környezetében maga is informális tanulási tevékenységet folytat. A szakmai fejlődés tehát egyrészt formális, másrészt informális tanulás útján történik. Ez a tanulás reflektálttá akkor válik, ha tudatos, hiszen a pedagógus saját tanulásáért, szakmai fejlődésért felelősséget vállal, annak egyfajta tervezője, szervezője, értékelője.<sup>5</sup> Ezt egészíti ki a hallgató szakmai fejlődéséért vállalt felelősség.

A tanuló tanár mintaként szolgál a hallgató szakmai fejlődéséhez, ezért a képző intézmények feladata, hogy a mentorok szakmai fejlődéséhez, lehetőleg felhasználói oldalról kezdeményezetten és tartalommal, formális képzések keretében hozzájáruljanak.

A hallgatók számára a sikeres együttműködés a pályát vonzóbbá is teszi. Bár az alábbi sorok a tanárképzés tekintetében születtek, a tanítóképzésre is vonatkoznak: „a képzés minősége a döntéshozók és a képzés résztvevőinek szakmai ethosán múlik, közvetlen piaci relevanciája jelenleg nincs. A képzés minőségének ugyanakkor óriási felelőssége van abban, hogy a hallgatókat minél inkább felkészítse a köznevelési rendszer valóságára: a pálya kihívásaira, főképp mentális és szociális szempontból. Emiatt kiemelten fontos a gyakorlatok rendszere.”<sup>6</sup> A gyakorlatvezető a szakmai szocializáció kiemelt szereplője, hatása jelentős a pályamotiváció kialakulásában és a pályára lépés döntésének meghozatalában. A hivatás- és pályamotiváció definiálására Szontagh Pál<sup>7</sup> terminológiáját használjuk. Szontagh elkülöníti a pálya- és a hivatásmotiváció fogalmát, s míg a pályamotivációt a szakmaválasztáshoz szükséges motívumok összességének tekinti (szerepjellegében, valamint az intézményes oktatáshoz-neveléshez fűződő kapcsolatában), addig a hivatást mintegy transzcendens elhívásként definiálja, mely „nem feltétlen kötődik tételes vallásossághoz, de valamiféle belső, a racionalitáson túli elhívást feltételez”. Ez az elhívás nem kapcsolódik intézményhez, vagy munkakörhöz, végső célja a társadalom számára hasznos értékátadás. Így fogalmaz: „Hivatásmotiváció alatt azoknak a tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát mint személyes, belső elhívást percipiálják, mint a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódott tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás.”<sup>8</sup>



## A kutatás céljai

Jelen tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara által megvalósított pedagóguskutatás tanítóképzésben résztvevő gyakorlatvezetőire fókuszál. Kutatócsoportunk a külső gyakorlati helyszíneken, partnerintézményekben dolgozó pedagógusokat szólította meg azzal a kiemelt céllal, hogy megismerje a gyakorlatvezetéshez kapcsolódó motivációikat, kompetenciamintázataikat, szakmai tapasztalataikat, valamint felmérje az együttműködés hatékonyságának növelése érdekében kialakítható lehetséges utakat. A kutatás kezdetén célunk az volt, hogy az ismereteket összegyűjtsük, a kutatási eredmények elemzése és értékelése után azonban kezd kirajzolódni egy oly irányú praxismódosítás, amely a partnerintézmények és a képző intézmények<sup>9</sup> közti közös tudásmegosztáson alapuló munkát eredményesebbé teheti. A kutatás során igyekeztünk a gyakorlatvezetők kompetenciamintázatait feltérképezni az ismereteik, képességeik, valamint attitűdjeik tekintetében. Ehhez szorosan kapcsolódott mentortanári munkájuk reflektív értékelése, a hallgatókkal kapcsolatos elvárásaik és a képző intézményekhez fűződő tapasztalataik. A vizsgálat kitért arra is, hogy feltérképezzük a partnerintézményekben gyakorlatot vezető kollégák pályamotivációit azzal a céllal, hogy tudják-e segíteni a hallgatókat a pályára lépés (napjainkban egyáltalán nem könnyű) döntésében. Az egyetemi képzés és a szakmai gyakorlat között hidat képező gyakorlatvezetők szakmai identitásának vizsgálata a 2000-es évek elején elindult, jelen kutatás ennek a szakmai folyamatnak egy (reményeink szerint fontos) állomása.

A kutatást írásbeli kikérdezéssel, online módon történt lebonyolításra 2022. november és 2023. január között. A kutatási keretek és módszerek részletes leírását Neszt Judit publikálta.<sup>10</sup>

Ebben a tanulmányban a KRE PK kutatási projektjének egy tartalmi elemét emeljük ki, az elemzés a *tanítóképzésben* résztvevő gyakorlatvezetőkkel kapcsolatos kutatási eredmények ismertetésére terjed ki.

## A válaszadói összetétel

A kutatásban közreműködő pedagógusok az alábbi pedagógusképző intézményekkel álltak vagy állnak szakmai kapcsolatban.

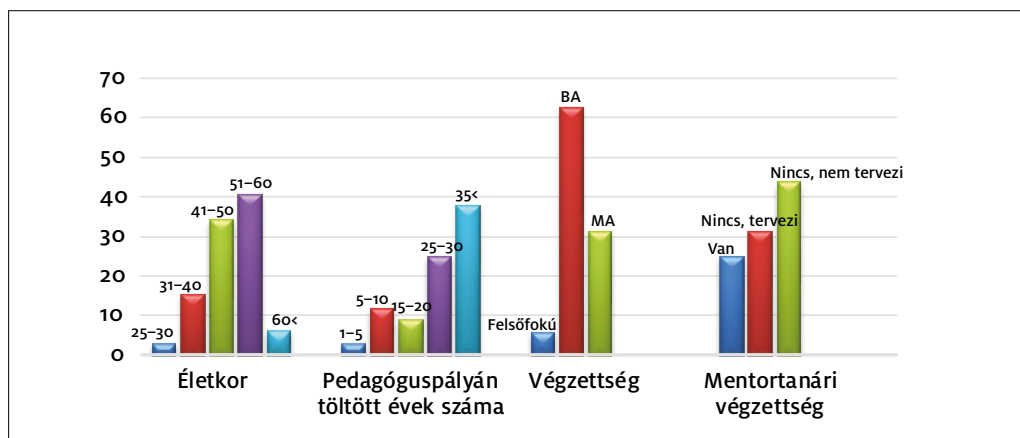
Állami fenntartású intézmények	Eötvös Loránd Tudományegyetem TOK (Budapest)
	Szakképzési Centrum (Kecskemét)
Alapítványi fenntartású felsőoktatási intézmények	Neumann János Egyetem PK (Kecskemét) adatfelvétel időpontjában KRE PK
	Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (Kaposvár)
	Nyíregyházi Egyetem
	Magyar Táncművészeti Egyetem (Budapest)
	Pécsi Tudományegyetem (Szekszárd)
	SZTE Juhász Gyula PK (Szeged)
Egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények	Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)
	Károli Gáspár Református Egyetem PK (Nagykőrös)
	Károli Gáspár Református Egyetem PK (Budapest)
	Eszterházy Károly Katolikus Egyetem PK (Eger)

1. táblázat: A kutatásban résztvevő gyakorlatvezetők intézményi kapcsolatai

A fenntartói megoszlást tekintve a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának kecskeméti képzési helyét a világi fenntartású intézményekhez soroljuk, tekintettel arra, hogy az intézmény korábban a Neumann János Egyetemhez tartozott. Az intézet 2020/2021-től áll egyházi fenntartás alatt, a válaszadók kiemelték, hogy a korábbi tapasztalataikat osztják meg a kutatás során.

A válaszadók közül tanító BA végzettséggel 63%, MA végzettséggel 31%, kétéves felsőfokú szakképzés végzettséggel 6% rendelkezik. Az összes válaszadót tekintve a mentortanári képesítést 25%-uk szerezte meg 2000–2021 között, a többi válaszadó harmada jelezte, hogy tervei között szerepel a mentortanári végzettség megszerzése. A demográfiai adatok alapján elmondható, hogy a legaktívabb válaszadók 51–60 év közöttiek, MA végzettséggel 60% rendelkezik és többnyire 25 évnél régebben vannak a pályán. Mentortanári végzettségük 46%-ban van. A tíz évvel fiatalabb korosztálynak fele tervezi a végzettség megszerzését. A válaszadók 31%-a 5, illetve 6 évet tevékenykedett, illetve jelenleg is dolgozik gyakorlatvezetőként, 15%-uk 10 évnél régebben vesz részt a képzésben.

A kitöltők közül 1% alatt van a férfiak aránya, így az adatokat nemi megoszlás szerint nem vizsgáltuk.

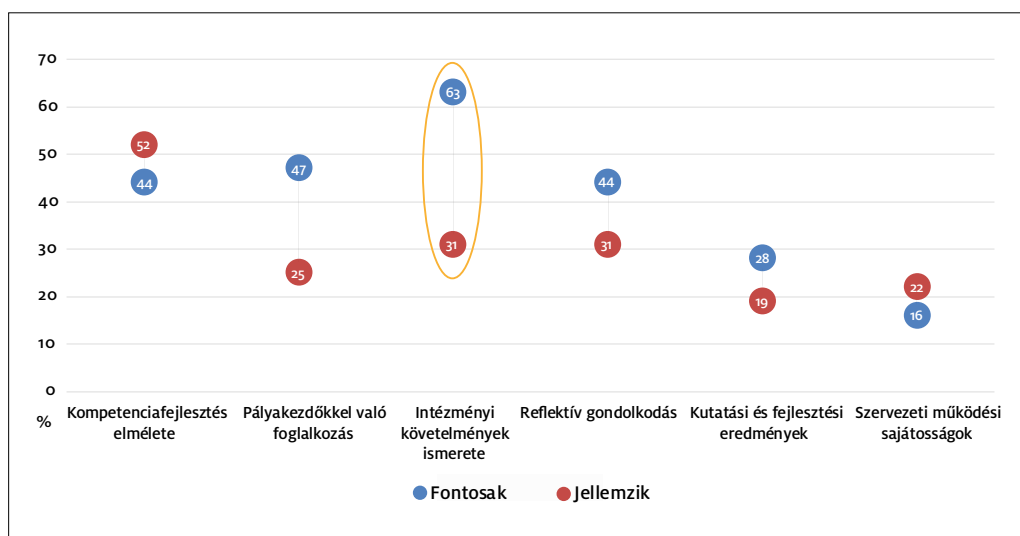


1. ábra: A válaszadók demográfiai adatainak összesítése

## A kutatás eredményeinek ismertetése

A kutatás során első renden a tanítóképzésben részt vevő gyakorlatvezető pedagógusok pedagógusképzéssel kapcsolatos attitűdjeit, kompetenciáit és tevékenységét vizsgáltuk. Jelen tanulmányban a kompetenciarendszer mentori kompetenciákkal kapcsolatos eredményeit ismertetjük.

## Mentori kompetenciarendszer ismerettartományainak kutatási eredményei



2. ábra: Mentori kompetenciák, ismerettartományok

A grafikonon láthatjuk, hogy két színnel különböztettük meg a válaszadók számára fontos, illetve a munkájukat jellemző tartományokat. Az egyes komponensek tekintetében jól látható a különbség.

Az első kérdéskörben arra voltunk kíváncsiak, hogy a mentorok rendelkeznek-e a képzettségi szintjüknek megfelelő pedagógusi kompetenciákkal, ezen belül is a kompetenciafejlesztés elméletének és módszertanának elveivel. Az eredmények azt igazolják, hogy a kompetenciafejlesztés elméletét tekintve minimális (8%) eltérés tapasztalható az ismeret és a gyakorlati megvalósulás viszonyában (2. ábra), vagyis a hallgatói kompetenciafejlesztés elméletét és gyakorlatát fontosnak tartják a válaszadók és úgy vélik, hogy rendelkeznek is a hozzá kapcsolódó ismeretekkel.

A pedagógusjelöltekkel, pályakezdőkkel való foglalkozás és a felnőttképzés specifikumainak, a tanácsadás szakmai követelményeinek és etikai elvárásainak ismerete a válaszadók 47%-a számára fontos, viszont csupán 25%-uk érzi úgy, hogy rendelkezik a kapcsolódó ismerettartalommal.

A hallgatóval szemben támasztott intézményi követelmények ismerete komponensnél látható a legnagyobb különbség. A gyakorlatvezetők igénylik a képző intézmények felől érkező követelmények ismeretét (62%), a mentori munkájuk szempontjából a legfontosabb ismerettartománynak tekintik, azonban a gyakorlatba való átültetése az ismeretek hiánya miatt nem történik meg (31%). Tovább árnyalja a képet, hogy a válaszadók 3,1%-a úgy vélekedik, hogy a hallgatóval szemben támasztott intézményi elvárások ismerete kevésbé fontos. További kutatást tenne szükségessé annak feltérképezése, hogy a szakvezetők a gyakorlati képességek elsődleges fejlesztésének szükségessége miatt gondolják-e úgy, hogy nem kell ismerniük a képző intézmény követelményrendszerét, vagy esetleg a képzési forma és tartalom változásai ismeretének hiányából eredeztethető ez a vélekedés. A képző intézménnyel való folyamatos együttműködést a válaszadók 3%-a nem tartja fontosnak. Itt utalunk Halász modelljére, amely hangsúlyozza az intézmények közti szoros együttműködés fontosságát. Ugyanakkor, mint a kutatás további adataiból kiderül, ez a mentorok részéről megfogalmazódó egyik legfontosabb feladat a képző intézmények és a gyakorlólhelyek kapcsolatának optimalizálása érdekében.

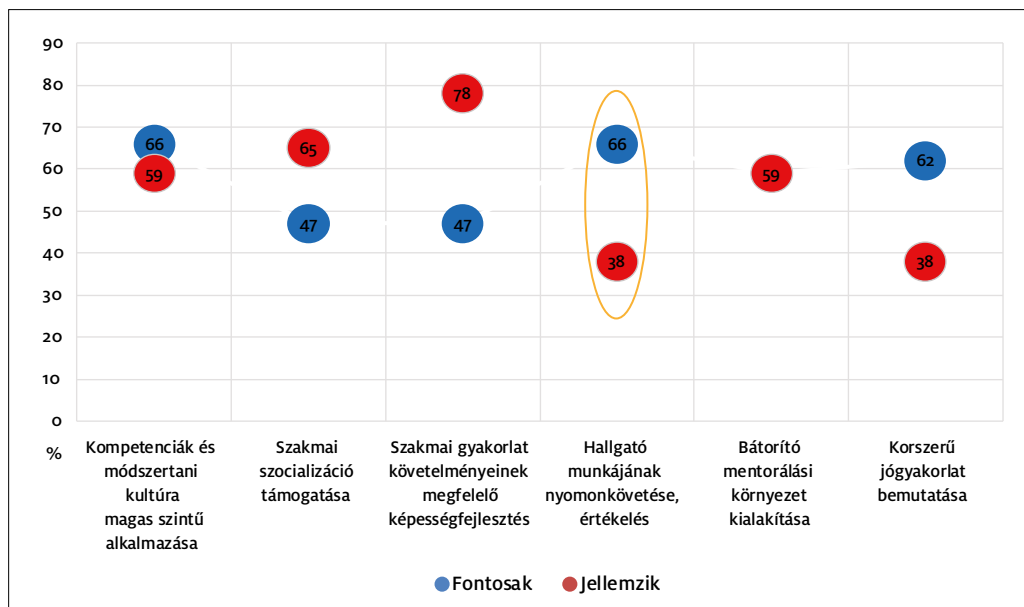
Mint korábban utaltunk rá, a gyakorlatvezető folyamatosan és párhuzamosan reflektál saját pedagógusi és mentori tevékenységére. Ahogy a 2. ábrán látható, a reflektív gondolkodást a válaszadók 44%-a tekinti fontosnak, és 31%-ban választották azt, hogy jellemzi őket a szakmai elemzés fejlesztésének, módszereinek és technikáinak ismerete. Emlékeztetve Rapos kutatásaira, a szakmai fejlődés folyamatos, párhuzamos, valamint kölcsönös. Az önszabályozó tanulási folyamatot megalapozó reflektív szemlélet mind a gyakorlatvezető, mind a hallgató tanulása szempontjából elsődleges lenne.

A mentori kompetencia következő indikátora a pedagógusképzés átalakuló szakmai folyamatainak, valamint a szabályozás változásainak figyelemmel kísérése. Ezt az ismerettartományt a mentorok 28%-a tartja fontosnak, de csak 19% vallja azt, hogy rendelkezik a szükséges ismeretekkel. A pedagógusok munkájához kapcsolódó legújabb kutatási

és fejlesztési eredmények ismerete éppen az a tartomány, amely a mentori munkát naprakésszé teszi. A válaszadók mégis utolsó előtti helyre tették a fontossági és utolsó helyre a jellemző kategóriákban, vagyis nem tartják a munkájuk során fontosnak az új kutatási eredmények megismerését és talán éppen ezért, nem is jellemzi őket ez az ismeretkör. Az egyetemek részéről mindenképpen szükséges stratégiákat kidolgozni annak érdekében, hogy az egyetem-gyakorlóhely viszonyrendszer kölcsönös legyen, és az új kutatási eredmények beépüljenek a gyakorlatba.

## Mentori kompetenciarendszer képesség tartományainak kutatási eredményei

A kompetenciarendszer képesség tartományait tekintve (3. ábra) látható, hogy az értékek az ismerettartományhoz képest közelítenek egymáshoz, és egy ponton, a bátorító mentorálási környezet kialakítása itemnél fedik is egymást.



3. ábra: Mentori kompetenciák, képesség tartományok

Kutatásunkban azt az eredményt kaptuk, hogy a bátorító mentorálási környezet kialakítása tekintetében teljes mértékben találkozik az elmélet a gyakorlattal. A mentorok saját bevallásuk szerinti erőssége a pedagógiai nézetrendszer és gyakorlat változását, tökéletesítését támogató környezet kialakítása. Mint látható, a szakvezetők előtt ismert, hogy a pedagógiai módszertan és gyakorlat tökéletesítése a biztonságos, hibázást is eltűrő és a hibákon keresztül is fejlesztő támogató gyakorlaton keresztül megy végbe.

A pedagógusi kompetenciák és kompetenciafejlesztő módszertani kultúra magas szintű és tudatos alkalmazása jellemzi a válaszadókat. A kompetenciarendszert értik, a gyakorlati alkalmazása nem sokkal marad el az elmélettől. Így ezt a kompetenciaelemet az erősségek közé sorolhatjuk.

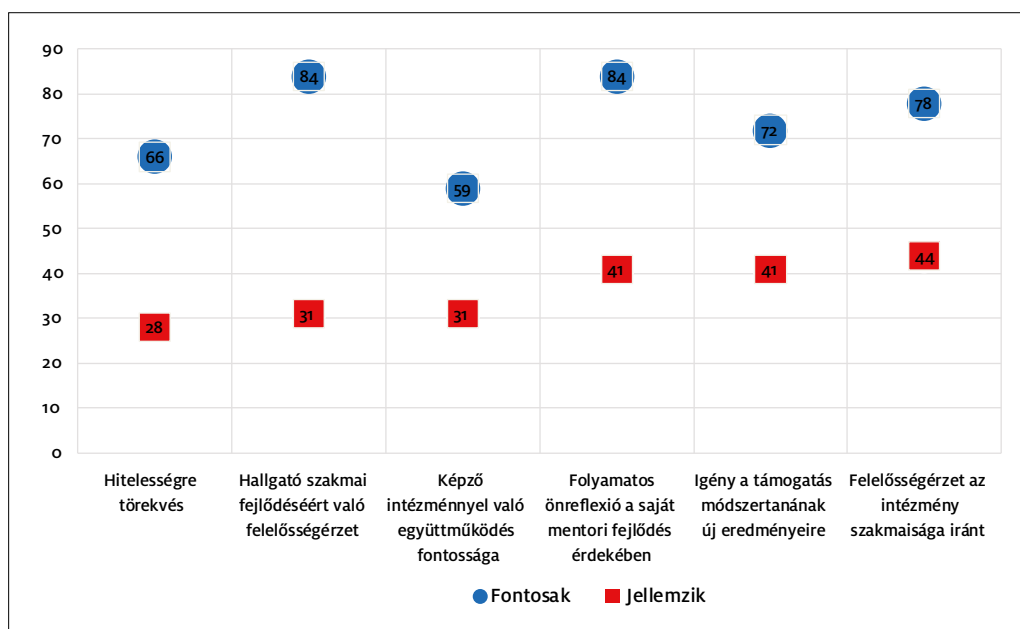
A pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának támogatásával kapcsolatban látható, hogy a gyakorlatvezetők e tekintetben hatékonyabbnak érzik munkájukat, mint amennyire fontosnak tekintik ezt a feladatot. Korábban utaltunk rá, hogy a pályaszocializáció fontos eleme az a személyes kapcsolat, amely a gyakorlatvezető és a hallgató között létrejön. A számoknak némileg ellentmond a kutatás egy később elemzésre kerülő része, amely a mentori motivációt vizsgálja. Ebben a pályaszocializáció támogatása, a pályára segítség az elsődleges motivátorok között található.

A képesség itemek további elemzése során a mentorok a hallgatók szakmai munkájának nyomon követését, a fejlesztő értékelést fontosnak tartják, de valamilyen okból a gyakorlatban nem jellemzik őket. Ennek okára a válaszok elemzése után csak következtetni tudunk. Mint később látni fogjuk, a mentorok a munkájukat gátló tényezők között első helyen rangsorolják a túlzott adminisztrációs terheket, a többletmunkával járó leterheltséget, valamint az időhiányt.

A korszerű, jógyakorlatok bemutatásának képessége a válaszadók 62%-a szerint fontos. Ez a fontossági sorrend harmadik helyén áll, a megvalósítás azonban utolsó helyre szorul (38%). Itt is kapcsolódunk a korábbi gondolatmenethez, amely az intézményi kapcsolatok erősítését hangsúlyozza, kiemelve, hogy e tekintetben az egyetemeknek inkább facilitáló szerepet kellene betölteni a korszerű jógyakorlatot bemutató intézmények között.

## Mentori kompetenciarendszer attitűdtartományainak kutatási eredményei

A kompetenciarendszer attitűdtartományait tekintve a százalékos megoszlást figyelembe véve a fontosság és a jellemzők közötti távolság több mint kétszerese az ismeret és képességkomponensek távolságának (4. ábra). Ez arra utal, hogy válaszadók belső motivációja minden attitűdkomponensek tekintetében alacsony. Az attitűdkészlet errodációját a válaszok alapján több tényező is okozza. Ezek között megjelenik a leterheltség, a túlzott adminisztráció, a képző intézményekkel való szoros szakmai kapcsolatok hiánya, de kiemelt figyelmet kell szentelnünk arra a válaszra, hogy „az elvárásrendszer nincs szinkronban a praxissal”.



4. ábra: Mentori kompetenciák, attitűdtartományok

A korábbiakban többször említettük, hogy a kutatás kitért a gyakorlatvezetők nehézségeinek feltérképezésére. Az eredmények ismeretében elmondható, hogy legnagyobb nehézséget a képzéshez kapcsolódó többlet adminisztráció jelenti (37,5%), ezt követi az egyetemi elvárás és a mindennapi gyakorlat közti különbségek (34%), valamint, hogy kevesebb idő jut a gyermekcsoportra (31%). További nehézséget jelentenek a hallgatók felkészítéséhez kapcsolódó többletfeladatok (25%), a gyermekcsoport eltérő személyiségekhez való adaptációja (19%) és végül a korosztályhoz illeszkedő szakmódszertani ismeretek hiánya (6,28%). A válaszadók kitérnek egyéb jellemző nehézségekre: ilyen a gyakorlat előtti szakmódszertani ismeretek megszerzésének szükségessége, illetve annak elmaradása, valamint a hallgatói kommunikációs készségek hiánya.

## Gyakorlatvezetői elvárások, erősségek és lehetséges fejlesztési területek

A kutatásban célul tűztük ki, hogy megismerjük a praxis oldaláról megfogalmazódó igényeket, javaslatokat. Arra vonatkozóan, hogy a gyakorlatvezetők mit várnak el a képző intézményektől, fontossági sorrendben az alábbi válaszok születtek:

1. a hallgatók gyakorlatra történő hatékonyabb felkészítése
2. a gyakorlati tematika közös kidolgozása (a követelmények az elvárt időn belül nem teljesíthetők)

3. a követelmények standardizálása
4. információátadás (pl. a követelményeket tekintve)
5. a mentorok óraszámának csökkentése, vagy a túlmunka kifizetése
6. kevesebb adminisztrációs teher
7. a képzők felől érkező módszertani tudástár bővítése, a gyakorlatvezetők továbbképzése
8. a pályaalakmasság kérdéseiben tapasztalatcsere.

Az eredmények arra utalnak, hogy a kommunikációalapú viszonyrendszer megerősítése a cél, mely magában hordozza az elvárások és lehetőségek standardizálását, valamint a kölcsönös tudásátadást. A gyakorlatvezetők kiemelik, hogy szükséges a (1) gyakorlat felől érkező tapasztalatátadás, a szakmódszertani ismeretek praxis oldalról történő újragondolása, ezzel kapcsolatosan (2) megjelenik a tantárgypedagógiai tartalom korszerűsítésének igénye, (3) a hallgatók felé támasztott közös elvárásrendszer, ezzel szoros összefüggésben (4) a gyakorlatvezetők felé megfogalmazott elvárások konkretizálása. (5) Kiemelik a mérés-értékelés terén szükséges és lehetséges új ismeretek és gyakorlat beemelését a képzési tartalomba, és végül (6) az iskolai környezet változásainak bemutatását. A gyakorlatvezetők részéről megfogalmazódott igényként, hogy szívesen részt vállalnának kutatási projekteken, innovációkban.

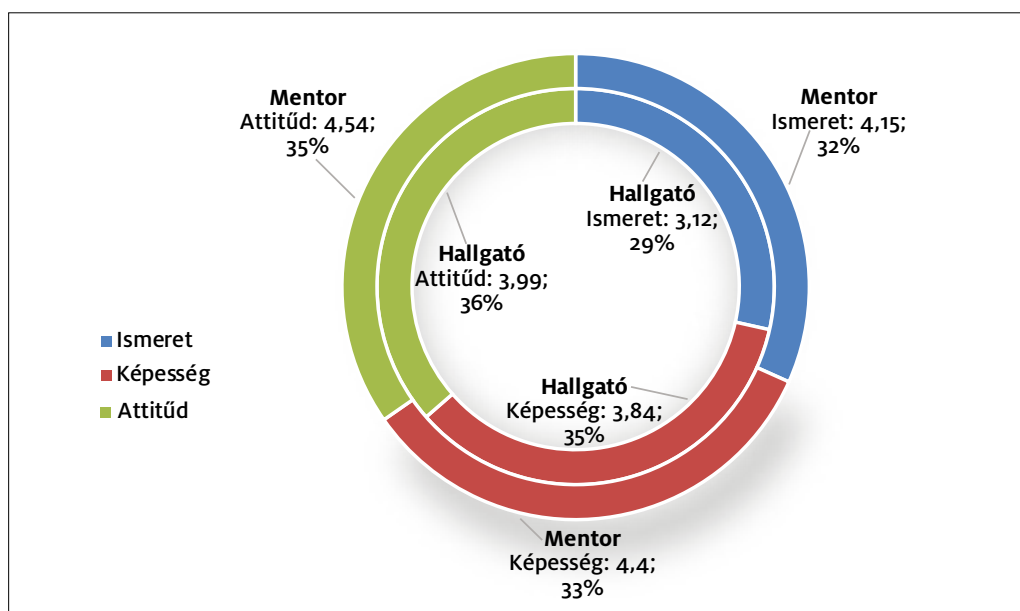
A kutatás kitér a szakvezetők és a hallgatók erősségeinek, és fejlesztendő területeinek vizsgálatára a már bemutatott tematika szerinti ismeret, képesség és attitűd tartományok áttekintésével.

Az ismerettartalmak között szerepeltek a pedagógiai; pszichológiai; szakmódszertani; a nevelés társadalmi környezetéről szóló; valamint tantárgyi ismeretek. Ide soroltuk a szakmai innovációs ismeretek körét; az alternatív módszerek; az integrációval; a fejlesztéssel; a differenciálással kapcsolatos ismereteket; a mentori; szaktanácsadói; az IKT-ismereteket és a nyelvtudást.

A képességtartományba 13 képesség került, ezek a kommunikációs; ismeretátadási; önálló ismeretszerzési képesség; a logikus gondolkodás képessége; a problémamegoldó képesség; az életkorokhoz való adaptív alkalmazkodás képessége; a stressztűrés; a monotóniatűrés; a művészeti képességek; a műszaki-technikai képességek; a konstrukciós képesség; a pedagógiai képességek és a vezetői képesség.

Az attitűd tartományba 18 attitűdöt soroltunk: empátia; tolerancia; alkalmazkodóképesség; rugalmasság; gyermekközpontúság; elfogadás; nyitottság; tisztelet; nevelői szereppel való azonosulás; tudatos-reflektív szakmai beállítódás; autonómia; kreativitás; kompetenciahatárok tiszteletben tartása; multikulturális szemlélet; fejlesztő szemléletmód; nyitottság a pedagógiai innovációk iránt; nyitottság a kutatásokban való részvételre és az innovativitás például a jógyakorlatok tekintetében.





5. ábra: Mentori és hallgatói erősségtartományok

A kördiagramon jól látható, hogy az 1–5-ig terjedő skálán hogyan értékelték saját magukat, illetve a hallgatókat a mentorok. Mind az ismerettartományok, mind a képességek és attitűdök tekintetében magasabb eredményt adtak saját maguknak. Az egyes területek mindkét csoportnál kiegyenlítettek, vagyis nincsenek eltolódások az ismeretek, a képességek vagy az attitűdök közül egyik irányba sem. A hallgatói ismeretek 29%-os aránya arra utal, hogy a korábban is többször említett elmélet és szakmódszertan terén szűkesnek érzik a hallgatók ismereteinek bővítését.

Amire támaszkodhatunk		Fejlesztendő területek	
Mentori erősségek	Hallgatói erősségek	Mentorok	Hallgatók
Tantárgyi ismeret (4,59)	Pedagógiai ismeretek (4,0), IKT (3,65)	Nyelvi és IKT-ismeretek (3,55)	Nyelvi ismeretek (2,75) és a szakma mesterfogásai (2,37–2,9)
Önálló ismeretszerzési képesség (4,78)	Kommunikációs képesség (4,12)	Műszaki-technikai képességek (3,84)	Monotóniatűrés (3,78), problémamegoldó képesség (3,75)
Nevelői szereppel való azonosulás (4,78)	Befogadóképesség (4,5)	Innovativitás (3,81)	Autonómia (3,75)

2. táblázat: Mentori és hallgatói erősségek és fejlesztendő területek

Az erősségtartományokban vizsgált elemek közül kiemeljük az első három helyen említett erősséget, melyekre a képzés során támaszkodhatunk, ezek a mentorokat tekintve a tantárgyi ismeret (4,59), az önálló ismeretszerzési képesség (4,78), valamint a nevelői szereppel való azonosulás (4,78).

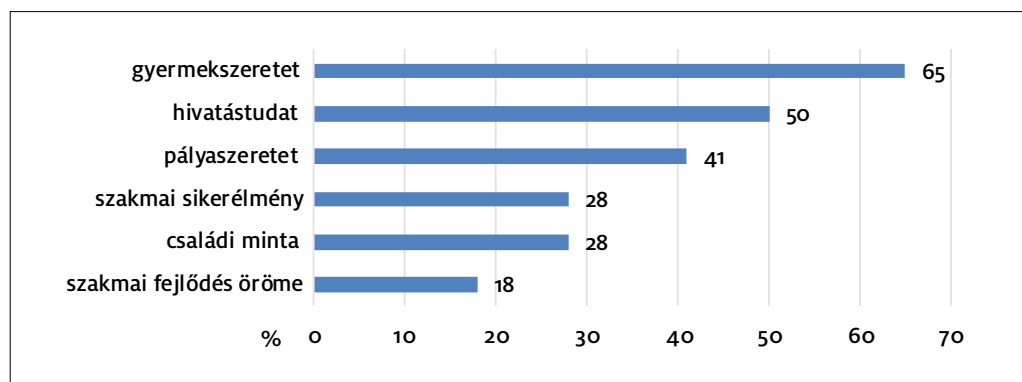
Hallgatói erősségek a pedagógiai (4,0) és az IKT-ismeretek (3,65), a kommunikációs képesség (4,12), és a befogadóképesség (4,5). A mentorok véleménye szerint a hallgatók fejlődési vágya megnyilvánul a befogadóképességben, amely szorosan összefügg a tisztelettel, a nyitottsággal és az alkalmazkodóképességgel.

A fejlesztendő területeket tekintve az első három helyen a mentoroknál az alábbiak szerepelnek: nyelvi és informatikai ismeretek (3,55), műszaki-technikai képességek (3,84) és az innovativitás (3,81). A nyelvi és műszaki képességek fejlesztésének szükségessége abból fakadhat, hogy az infokommunikációs technológiák fejlődése gyorsabb, mint ahogy követni lehetne, ugyanakkor ez a kérdéskör magában foglalja a legújabb tudományos és módszertani ismereteket is.

A hallgatók nyelvi ismereteit még mindig a gyengeség tartományba sorolták a szakvezetők. A fejlesztendő területek közül szorosan e mellett második helyen a szakma meszterfogásai, mint a differenciálással kapcsolatos ismeretek, a mentori ismeretek, vagy az integrációval kapcsolatos ismeretek kerültek a leginkább fejlesztésre szoruló ismeretek közé. Elmondható tehát, hogy a mentorok a tudományos alapok meglétét megfelelőnek találják, ugyanakkor a gyakorlati képességek hiányát látják, ami a képzők számára fejlesztési lehetőség.

## A gyakorlatvezető pedagógusok erőforrásai, szerepválasztásaik

A gyakorlatvezetők körében felmértük, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a pedagóguspályán tartják őket. Vizsgáltuk mind a külső, mind a belső motivációs tényezőket (6., 7. ábra).



6. ábra: Pályamotivációs tényezők. Belső erőforrások

A belső tényezők között első helyen a gyermekszeretetet emelték ki. A kitöltők 65%-a tette ezt a tényezőt az első helyre, a 15–20 éve a pályán lévők közül mindenki, a 25–35

éve a pályán lévők közül is 83,3% (3. táblázat). A 35 évnél régebben pályán lévők közül 75% vallja azt, hogy a gyermekek szeretete az utolsó, hatodik motivációs tényezője (ők első helyen a családi mintát jelölték meg), de közülük is 25%-ban első helyen emelték ki ezt a motívumot.

A hivatástudat motívumot legtöbben az 5 éve, illetve a 15–20 éve pályán lévő kollégák említették (közülük mindenki), hatodik helyen a 35 évnél régebben pályán lévők választották (50%).

A pályaszeretetet a 15–20 és a 20–25 éve pályán lévők választották első helyen (66,7%, 62,5%). Utolsó helyre a 35 évnél régebben pályán lévő helyezték legtöbben (75%).

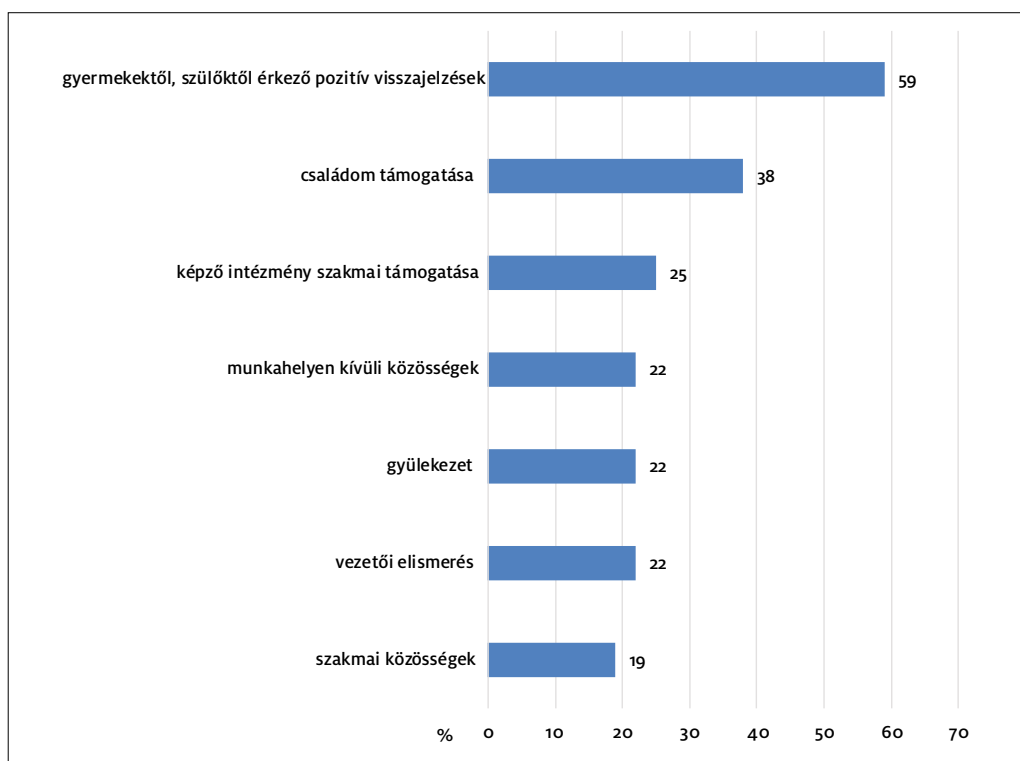
A szakmai sikerélmény a 15–20 (66,7%) és a 10–15 éve a pályán lévőket motiválja leginkább, legkevésbé szintén a 35 évnél idősebbek számára fontos. A folyamatos szakmai fejlődés öröme szintén a 10–15 éve pályán lévők közül jelölték meg legtöbben első helyen (50%), míg a 35 évnél régebben dolgozók utolsó helyen (75%).

A családi mintát, mint pályamotivációs tényezőt a 35 évnél régebben pedagógusként működő kollégák jelölték meg első helyen (75%). Az 5 évnél rövidebb ideje pályán lévő kollégák utolsó helyre tették.

Mint látható, a belső motivációk tekintetében a legóvatosabban az 5 éve pályán levők nyilatkoztak, esetükben a hivatástudat egyértelműen az első, a családi minta az utolsó helyre került, a többi motívum tekintetében kevésbé karakteres az önismeretük. 10–30 éve a pályán lévő kollégák belső motivációs struktúrája kisebb arányeltolódásokkal hasonló, megfigyelhető a pályaszeretet elhalványodása a hivatástudattal szemben, a gyermekek szeretete erősebb tényezővé válik, mint a szakmai sikerélmény. A folyamatos szakmai fejlődés öröme a pályakezdőket kevésbé motiválja, a 10–15 éve a pályán lévőknel jelenik meg először, a szakmai tapasztalatok bővülésével és vélhetően specializálódásával, majd 20–30 pályán töltött év között fokozatosan erősödő elemként mutatkozik meg – kifejezetten ez az időszak a gyakorlatvezetői és mentori tevékenység korszaka is. A 35 évnél régebben a pályán lévők között tapasztalható egy jelentős motivációs fordulat, szélsőséges esetben érték-válság, ami kísérheti több esetben a kiégést is.

	hivatástudat		pályaszeretet		családi minta		gyermekek szeretete		szakmai sikerélmény		folyamatos szakmai fejlődés öröme	
	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely
5 év	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
10-15 év	75,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	25,00%	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%
15-20 év	100,00%	0,00%	66,70%	0,00%	33,30%	33,30%	100,00%	0,00%	66,70%	0,00%	0,00%	0,00%
20-25 év	50,00%	12,50%	62,50%	12,50%	12,50%	12,50%	62,50%	0,00%	25,00%	12,50%	12,50%	12,50%
25-35 év	41,70%	0,00%	33,30%	0,00%	16,70%	25,00%	83,30%	0,00%	25,00%	8,30%	25,00%	41,70%
35 évnél több	0,00%	50,00%	0,00%	75,00%	75,00%	25,00%	25,00%	75,00%	0,00%	75,00%	0,00%	75,00%

3. táblázat: Belső erőforrások a pályán töltött évek száma függvényében



7. ábra: Pályamotivációs tényezők. Külső erőforrások

A külső erőforrások pályamotivációval kapcsolatos kérdéskörre kapott eredményeket az alábbiakban közöljük.

A külső motivációs tényezőket tekintve a gyermekektől és szülőktől érkező pozitív visszajelzéseket a legfiatalabb kollégák tartják elsődlegesen fontosnak (100%), majd fokozatos aránycsökkenés után a 25–35 éve pályán lévők ismét 91,7%-ban első helyre rangsorolják (4. táblázat). A 35 évnél régebben a pályán lévők közül senki nem tette ezt a motívumot az első helyre, viszont 75%-uk sorolta az utolsóra. A vezetői elismerés a 15–20 éve tanítók számára a legfontosabb (66,7%), érdekesség, hogy ők a fontossági sorrend első két helyére sorolták ezt a motívumot. A 25 évnél régebben pályán lévők számára a vezetői elismerés már a kevésbé fontos kategóriákba tartozik (5–6. hely).

Egyetemünk sajátossága miatt a kutatásban hangsúlyt fektettünk az egyházi jellegre. A külső pályamotivációs tényezők közé ezért került be a gyülekezethez tartozás motívuma, hiszen a KRE PK alapvető célja, hogy az egyetemünkről kikerülő pedagógusok a református köznevelési rendszerben helyezkedjenek el, ezzel szorosan kapcsolódva az egyházi közösségekhez.<sup>11</sup> E motívumot első helyen a 35-nél régebben tanító kollégák jelölték meg (75%), őket a 15–20 éve (33,3%) pályán lévők követték. Legkevésbé a pályakezdők és 25–30 éve működők pályamotivációit befolyásolja a gyülekezethez tartozás.

A szakmai közösség első helyen a 25–35 éve pályán lévő kollégák számára fontos (33,3%), legkevésbé a 35 évnél régebben tanítóknak.

A családi támogatás leginkább a 10–15 éve pályán lévők számára fontos (75%), de a legidősebbek (akik 25 évnél régebb óta vannak a pályán) kivételével mindenki az első három helyen említette.

A munkahelyen kívüli közösségeket a 10–15 éve pályán lévők az első három helyen választották, míg a 25–30 éve pedagógusként dolgozók az utolsó három helyre tették.

A kutatás szempontjából különösen fontos volt a képző intézményekkel való szakmai kapcsolat mint lehetséges külső motivációs tényező. Ezt első helyen a válaszadók 25%-a választotta (a minta összetétele befolyásolhatta ezt a magas arányt). Közülük is a 10–15 éve (50%), valamint sorrendben a 15–20 éve (33,3%), a 20–25 éve és 35 évnél régebben pályán lévők (25%). Összehasonlítva a kapott adatokat a mentorként töltött évek számával, azt látjuk, hogy a gyakorlatvezetői tevékenység korai szakaszában (1–4 év) a mentorok igénylik a felsőoktatásból érkező szoros szakmai kapcsolatot, mely meg is jelenik náluk külső motivációs tényezőként.

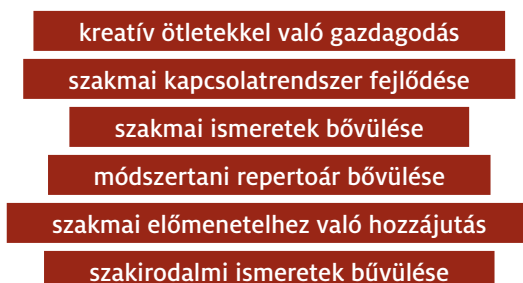
	gyermektől és szülőktől érkező pozitív visszajelzések		vezetői elismerés		gyülekezet		szakmai közösségek		családom támogatása		munkahelyen kívüli közösségek (kórus, táncsoport)		a képző intézmény szakmai támogatása	
	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely	első hely	utolsó hely
5 év	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
10-15 év	75,00%	0,00%	25,00%	0,00%	25,00%	50,00%	25,00%	0,00%	75,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%
15-20 év	66,70%	0,00%	66,70%	0,00%	33,30%	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	0,00%	33,30%	0,00%	33,30%	0,00%
20-25 év	25,00%	50,00%	12,50%	12,50%	12,50%	0,00%	12,50%	0,00%	37,50%	25,00%	12,50%	50,00%	25,00%	12,50%
25-35 év	91,70%	0,00%	25,00%	0,00%	8,30%	83,30%	33,30%	0,00%	41,70%	0,00%	8,30%	33,30%	16,70%	8,30%
35 évnél több	0,00%	75,00%	0,00%	25,00%	75,00%	25,00%	0,00%	25,00%	0,00%	25,00%	50,00%	0,00%	25,00%	0,00%

4. táblázat: Külső erőforrások a pályán töltött évek száma függvényében

Az előző kérdéskörrel szoros összefüggésben áll, hogy a gyakorlatvezetők érznek-e szakmai hozadékot, egyfajta profitot a hallgatói képzésben történő részvételük kapcsán. Erre a válasz egyértelműen, igen (8. ábra).

A gyakorlatvezetők legfontosabbnak a (1) kreatív ötletekkel való gazdagodást tekintik, (2) a szakmai kapcsolatrendszerük fejlődését, mely elsősorban a képző intézményekkel történő együttműködést jelenti, valamint (3) a szakmai ismereteik és (4) módszertani repertoárjuk bővülését. Legutolsó helyen a (5) szakmai előmenetelükhöz való hozzájárulást, valamint a (6) szakirodalmi ismereteik bővülését jelölték. Többen kiemelték az IKT területén tapasztalt ismeretgazdagodásukat. A szakmódszertani repertoár bővülése (mely eredmény a válaszadók 87%-ánál megjelenik) későbbi vizsgálat tárgya lehet a tekintetben, hogy a gyakorlatvezetők éppen a hallgatók szakmódszertani ismereteinek

hiányát jelezték a képző intézmények felé. Mindez persze tükrözheti az önképzésre való törekvést, amennyiben az új módszertani ismeretek nem az egyetemek felől érkeznek.



8. ábra: A gyakorlatvezetésből származó szakmai profitok

A kutatás során kerestük, hogy mik azok a driverek, amik a nehézségek ellenére is arra ösztönzik a mentorokat, hogy a képzéshez kapcsolódjanak. Ezek fontossági sorrendben a következők voltak: (1) hallgatók sikere, (2) a közös munka, (3) a kooperáció, (4) a pályára segítség, (5) a tartós kapcsolatok kialakulása, (6) a megfiatalodás és a (7) tudásátadás. A válaszokat megvizsgálva láthatjuk, hogy a mentorálás erős érzelmi bevonódással járó tevékenység, amely alapja a kölcsönös bizalom és tisztelet. A tudatosan felépített és kontrollált mentori kapcsolat tehát mindkét fél számára pozitív hozzáadékkal jár.<sup>12</sup>

A kutatás kitér a gyakorlatvezetői szerepköréről vallott nézetek vizsgálatára.

A gyakorlatvezetői szerepek rangsora fontossági sorrendben a gyakorlatvezetők véleménye szerint: 1. tanácsadó; 2. személyes támogató; 3. szervező; 4. fejlődést kísérő; 5. kritikus barát; 6. modell; 7. moderátor; 8. értékelő. Látható a facilitáló, kollegiális szerep preferenciák megjelenése. E tekintetben a válaszok megegyeznek az óvodapedagógusok körében végzett kutatás eredményével.<sup>13</sup>

## Összegzés

Kutatásunk elején célunk az volt, hogy ismereteket gyűjtsünk a gyakorlati képzésben résztvevő, külső gyakorlólhelyeken tanító pedagógusok kompetenciamintázatairól, a képesséssel kapcsolatos szakmai tapasztalataikról, a gyakorlatvezetéshez kapcsolódó külső és belső motivátoraikról. Mindemellett információkkal gazdagodtunk a hallgatói kompetenciákról alkotott képükről, és a szakvezetés pozitív hozzáadékaikról.

A résztvevő pedagógusok több mint 50%-a számolt be a hallgatókkal történő munka által nyert szakmai önkiteljesedésről, szakmai fejlődésről, módszertani kultúrájuk gazdagodásáról, és a tudásátadásból adódó belső örömről, így elmondható, hogy a gyakorlatvezetés által a tanítók hivatásmotivációja is erősödik. A hallgatók szakmai és személyes fejlődése, sikere felett érzett örömben, a szakmai módszertan vizionálásában, a meg-

erősítő visszajelzésekben, és a személyes kapcsolatok kialakulását kísérő pozitív érzésekben is a pályamotivációt erősítő hasznosság érzés jelenik meg. Mindezek azoknak az intrinszc motivációs tényezőknek a csoportjába tartoznak, melyek segítik a munkával való megelégedést, valamint a pályán maradást. A hivatásmotivációhoz tartozik a társadalmi hasznosság megélése is, mely a kutatásban résztvevők körében a pályaelköteleződés támogatásának örömeiből fakad.

Ezek a tényezők azonban önmagukban sokszor nem elegendők. A válaszokból kitűnik, hogy szükséges a külső motivációs tényezők erősítése, mint a pluszmunkáért járó anyagi megbecsülés, a képző intézménnyel történő, együttműködésen alapuló szorosabb szakmai kapcsolat, valamint a szakmódszertant tanító egyetemi oktatók gyakoribb megjelenése az iskolákban, ezzel a képzés közelítése a mindennapi pedagógiai praxishoz.

## Felhasznált irodalom

A Károli Gáspár Református Egyetem Küldetésnyilatkozata.

<http://www.kre.hu/portal/index.php/home/kuldetesnyilatkozat.html> (Letöltés: 2023.04.16.)

BORDÁS Andrea: *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése. Narratívák a rendszeren belülről*, Doktori értekezés, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2017.

CHRAPPÁN Magdolna: Felsőoktatási mentorok a tanárképzés új rendszerében, *Magyar Tudomány*, CLIIIV. évf. 2. szám, 2023.

[https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302\\_f84344/#matud202302\\_f84344](https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302_f84344/#matud202302_f84344) (Letöltés: 2023.05.20.)

ELTE PPK: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén. MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás. Országos felmérés. Gyorsjelentés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, 2021, [https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL\\_gyorsjelentes\\_20210628.pdf](https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentes_20210628.pdf)

(Letöltés: 2023.05.20.)

FALUS Iván, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*, Eger, Líceum Kiadó, 2015.

FÜLÖPNÉ KÁNTOR Judit: Az óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 57–74.

HALÁSZ Gábor: Képzés és gyakorlat: partnerség a pedagógusok fejlődésében, *Magyar Tudomány*, CVIIIV. évf. 2. szám, 2023.

[https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302\\_f84344/#matud202302\\_f84344](https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302_f84344/#matud202302_f84344) (Letöltés: 2023.05.20.)

NESZT Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.

RAPOS Nóra – TOKOS Katalin – NAGY Krisztina – ESZES Fruzsina – HORVÁTH László: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány*, 2022/1, 7–36.

RÉVÉSZ Judit: Mentorok a tanárképzés rendszerében: végzettség, juttatások. *Pedagógusképzés*, 2010, 2–3. 5–19.

SZONTAGH Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás-és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, KRE L'Harmattan Kiadó, 2021.

TASKÓ Tünde: *A mentordálás megközelítései*, in: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. Online mentorálási kézikönyv, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2018, 11–20.

- <sup>1</sup> A tanulmány Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben projekt keretében valósult meg.
- <sup>2</sup> Halász Gábor: Képzés és gyakorlat: partnerség a pedagógusok fejlődésében, *Magyar Tudomány*, CVIIIIV. évf. 2. szám, 2023. [https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302\\_f84344/#matud202302\\_f84344](https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302_f84344/#matud202302_f84344) (Letöltés: 2023.05.20.)
- <sup>3</sup> Bordás (2017) idézi Rapos Nóra – Tókos Katalin – Nagy Krisztina – Eszes Fruzsina – Horváth László: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány*, 2022/1, 7–36. 9.
- <sup>4</sup> Rapos et al.: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása, *Neveléstudomány*, 2022/1, 7–36.
- <sup>5</sup> Molnár, 2013 idézi Rapos 2022.
- <sup>6</sup> Chrappán Magdolna: Felsőoktatási mentorok a tanárképzés új rendszerében, *Magyar Tudomány*, CLIIIV. évf. 2. szám, 2023. [https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302\\_f84344/#matud202302\\_f84344](https://mersz.hu/hivatkozas/matud202302_f84344/#matud202302_f84344) (Letöltés: 2023. május 20.)
- <sup>7</sup> Szontagh Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás-és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, KRE L'Harmattan Kiadó, 2021, 25.
- <sup>8</sup> Uo.
- <sup>9</sup> A képző intézmények meghatározása Falus – Estefánné, 2015; Révész, 2010 alapján történik.
- <sup>10</sup> Neszt Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.
- <sup>11</sup> „Az Egyetem célja az egyetemes keresztyén erkölcsi és szellemi értékeket a bibliai Ige szellemében öntudatosan vállaló ifjúság nevelése, korszerűen művelt, jó szakemberek képzése a határon inneni és túli magyarság, ezen belül is első renden a református intézményrendszer és a református közösségek számára.” A *KRE Küldetésnyilatkozata*. <http://www.kre.hu/portal/index.php/home/kuldetesnyilatkozat.html> (Letöltés: 2023.04.16.)
- <sup>12</sup> Taskó Tünde: A mentorálás megközelítései, in: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Online mentorálási kézikönyv*, Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2018, 16.
- <sup>13</sup> Fülöpné Kántor Judit: Az óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 65.





FÜLÖPNÉ KÁNTOR JUDIT

# Az óvodapedagógus képzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei<sup>1</sup>

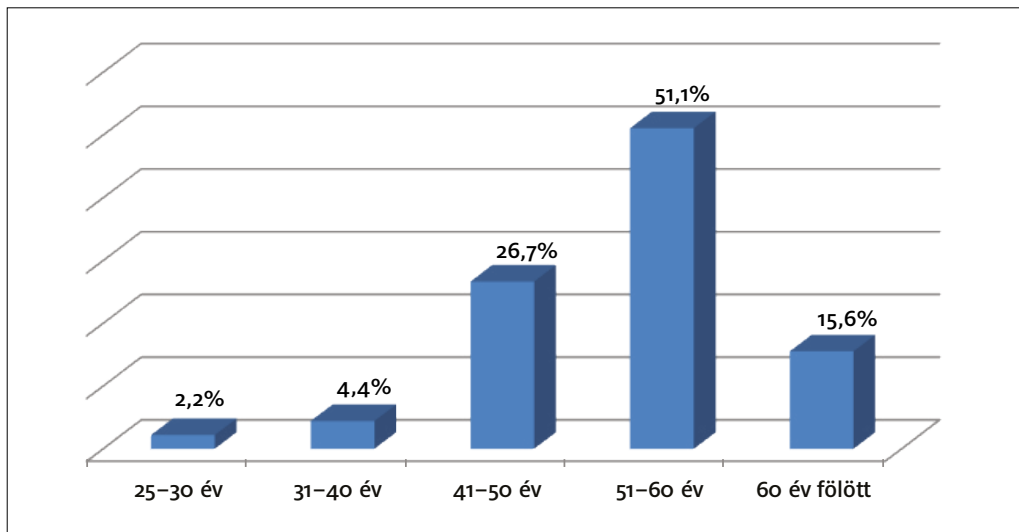
*„Kati néni, ezt tőled tanultam!”*

A pedagóguspályáról alkotott kép az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult mind hazánkban, mind európai vonatkozásban. A korábbi statikus szemlélettől elszakadva olyan dinamikusan változó szakmai életútként tekintünk rá, amelynek három fő szakasza a pedagógusképzés, a bevezető támogatási szakasz (indukciós szakasz), valamint a folyamatos szakmai fejlődés szakasza.<sup>2</sup> Mentorrá a harmadik szakaszban válik a pedagógus, amikor saját pályája során már széles körű elméleti és gyakorlati tudással, tapasztalattal rendelkezik, erre alapozva segíti mentoráltjait saját pályájuk első és második szakasza során.

Kutatásunkban az első szakaszba, vagyis a pedagógusképzésbe kapcsolódó mentorpedagógusok vonatkozásában vizsgáltuk a feladatkörben jelentkező motivációs- és kompetenciamintázatokat, elsősorban a gyakorlatvezetői tevékenység hatékonyabb fejlesztéséhez való hozzájárulás szándékával. A kutatás módszertani hátterét részletesen Neszt Judit fejti ki,<sup>3</sup> jelen tanulmányban az ott bemutatott kutatási logika mentén elemzem a kapott eredményeket. Először ismertetem a válaszadói minta alapsajátosságait (életkor, végzettség, stb.), a második blokkban a hallgatóink képzésébe bekapcsolódó gyakorlatvezető kollégák sajátos mentori kompetenciarendszerét elemzem, végül a válaszadók a hallgatókkal és a képzéssel kapcsolatban megfogalmazott tapasztalatait, valamint a mentorok és hallgatók ismeret – képesség – attitűd mintázataiban a kutatás során kibontakozó különbségeket mutatom be.

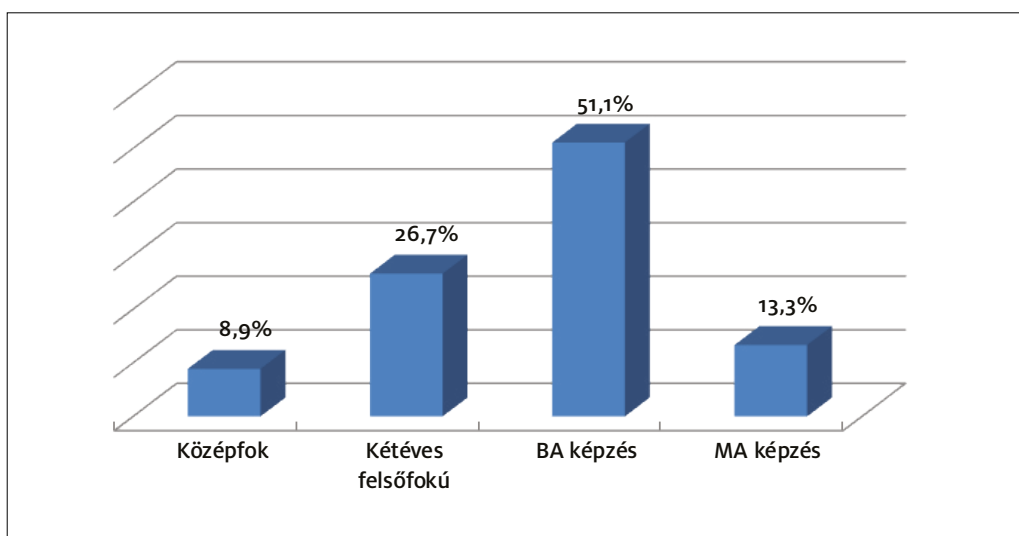
## A válaszadói arányok és az óvodapedagógus-minta összetétele

Az összes válaszadó 54,2%-a óvodapedagógus, mindannyian nők és jelenleg is óvodában dolgoznak.



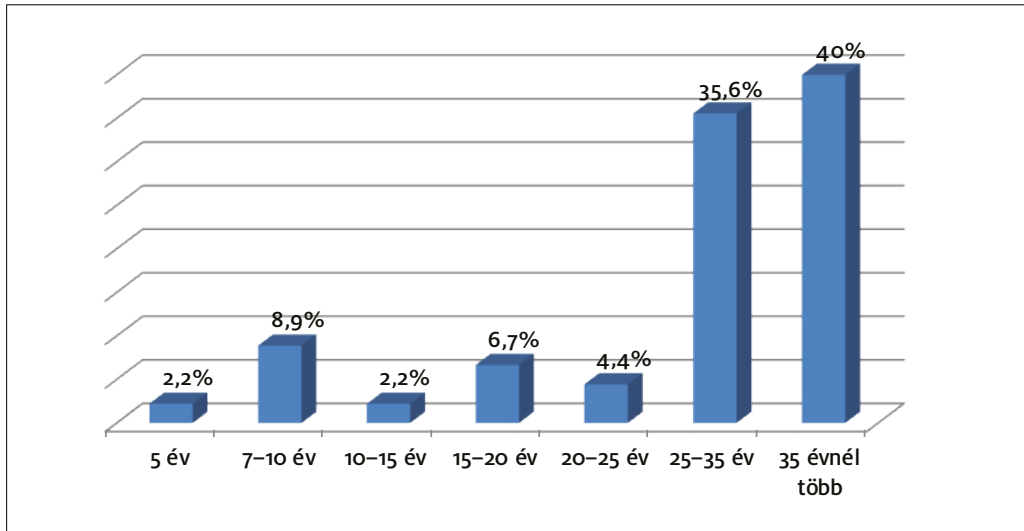
1. ábra: Válaszadók életkor szerint

A válaszadók több mint fele 50 év feletti, a minta életkori összetétele jól reprezentálja a pályán lévő óvodapedagógusok életkori arányait.<sup>4</sup>



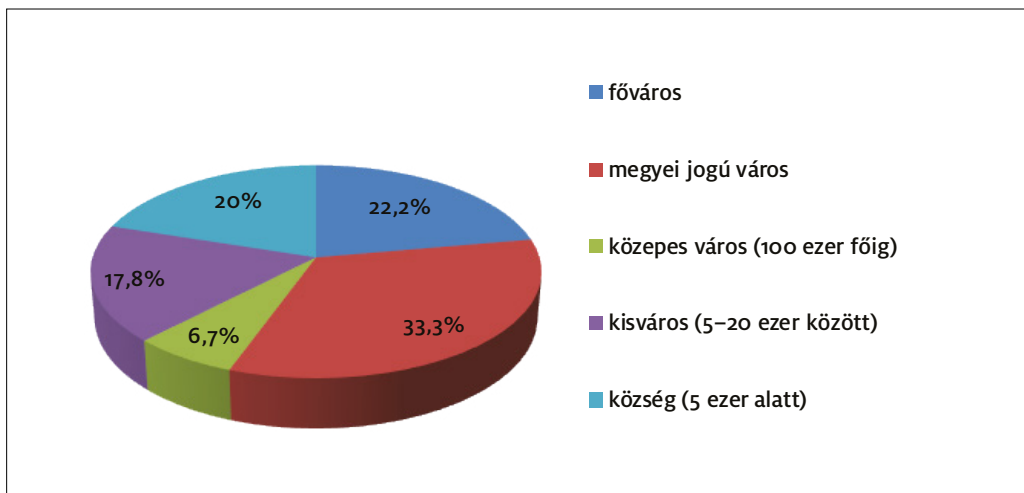
2. ábra: Válaszadók végzettség szerint

Válaszadóink 8,9%-a szerzett középfokú végzettséget, közülük mindenki továbblépett, előbb két éves felsőfokú, majd BA végzettséget is szereztve – ez tudatos életpálya-tervezésre utal. Nincs a válaszadóink között olyan mentorpedagógus, aki nem jutott el legalább a BA végzettségig, 13,3% pedig MA fokozatot is szerzett.



3. ábra: Óvodapedagógusi pályán töltött idő

A mintában szereplő óvodapedagógusok többsége legalább 25 éve a pályán van, 40%-uk 35 évnél is régebben dolgozik óvodapedagógusként.



4. ábra: Válaszadók lakhelye

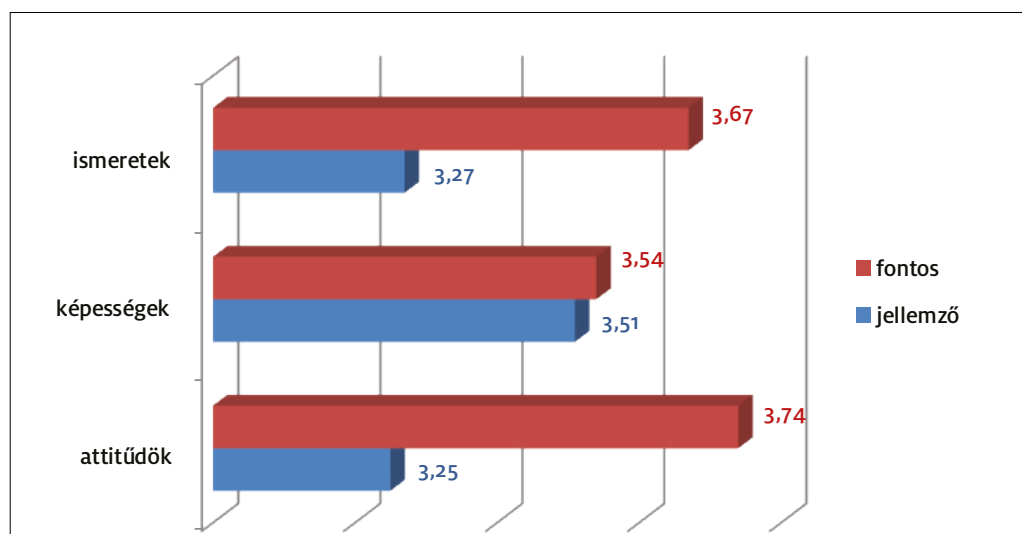
Válaszadóink nagyrészt megyei jogú városban (33,3%) és a fővárosban (22,2%) élnek, valamivel kevesebben valamelyik községben (20%), illetve kisvárosban (17,8%), a legkisebb arányban a közepes városban élő pedagógusok (6,7%) adtak választ a kérdéseinkre.

Tehát olyan mentor/gyakorlatvezető kollégák válaszaira alapozhatunk a kutatásunk során, akik alapadataik alapján is elkötelezettek, sokéves gyakorlattal rendelkeznek, illetve nagy pályatudatossággal végzik munkájukat.

## A mentor óvodapedagógusok kompetenciamintázatai

Kutatásunkban a kompetenciákat az ismeretek, képességek és attitűdök körének vizsgálatával tettük mérhetővé, melynek strukturálásához az Oktatási Hivatal által meghatározott iránymutatókat vettük alapul.<sup>5</sup> Ennek bemutatása során nem térek ki a fontossági, illetve manifesztálódott ismeret – képesség – attitűd rangsor elemzésére tételesen, fontosabbnak érzem azoknak a sajátos összefüggéseknek a kiemelését és elemzését, amelyek a gyakorisági sorok mentén kibontakoznak, és közvetlen összefüggést teremtenek az ismeretek, képességek és attitűdök dimenziói között.<sup>6</sup>

A kollégák komoly szakmai önreflexióval viszonyulnak saját kompetenciamintázatukhoz. Jóval több kompetenciát tartanak „fontosnak”, mint amennyit érzésük szerint érvényre tudnak juttatni munkájuk során.

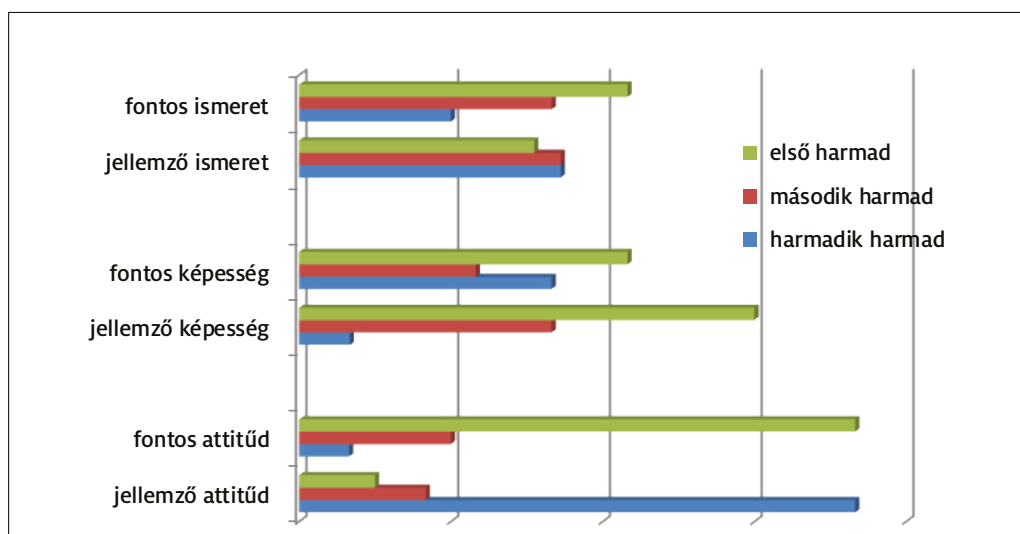


5. ábra: Kompetenciák fontossága

A fontossági rangsor: attitűdök – ismeretek – képességek (a legfontosabbnak az attitűdöket, majd az ismereteket, végül a képességeket tartják a válaszadók). A megvalósítás rangsora ezzel szemben: képességek – ismeretek – attitűdök. Tehát minél fontosabbnak ítélnék egy területet a válaszadók, annál kritikusabban viszonyulnak ahhoz, hogy milyen mértékben tudják azt megvalósítani.

A legnagyobb a különbség a fontos és a megvalósuló kompetencia között az attitűdök tekintetében (0,49), ezen a területen érzik a kollégák a „legkevésbé kompetensnek” magukat. Az ismeretek esetében (0,4) ez az „átlag” területe. A legkisebb a különbség a képességek esetében (0,03), tehát leginkább ezen a területen érzik úgy, hogy rendelkeznek is a fontosnak ítélt képességekkel.

Ha megnézzük részletesen az egyes területeket, még árnyaltabban látjuk a helyzetet.



6. ábra: A „fontos” kompetenciák

Az *ismeretek* tekintetében nagyjából ugyanolyan arányban kerültek a kompetenciák a második harmadba a fontosság és a jellemzőség szempontjából, míg az első harmadban több a fontos, mint a jellemző kompetencia. A *képességek* esetében éppen fordítva, az első harmadban több a jellemző, mint a fontos kompetencia. Az *attitűdök* esetében sokkal több a fontos kompetencia, mint amit a pedagógusok érzésük szerint jellemzően megvalósítanak a munkájuk során.

Tehát az ismeretekhez tartozó kompetenciák leginkább közepesen fontosak, és közepesen meg is valósulnak, bár jellemzően nem ezek a válaszadók erősségei. A képességekhez tartozó kompetenciák inkább fontosak, illetve nem fontosak (vagyis a második harmad a legszűkebb), ugyanakkor nagy arányban jellemzőek (alig valami került a harmadik harmadba). A legfontosabbak az attitűdökhöz tartozó kompetenciák (majdnem a háromnegyedük az első harmadba került), ugyanakkor a jellemzőségük az első harmadban csak 10%.

Tehát összességében erősen kiegyenlítetlen a válaszadók kompetenciamintázata, legalábbis saját értékelésük alapján. Ezen mindenképpen érdemes elgondolkodnunk a képzéshez kapcsolódóan is.

Érdemes áttekinteni azokat a konkrét ismereteket, képességeket és attitűdöket, amelyek esetében a legnagyobb különbséget fogalmazták meg a válaszadók a fontosság – megvalósulás dimenziójában.

Ismeretek	fontos	jellemző	
A gyermekek aktuális fizikai és érzelmi állapotának felismerése	3,96	3,07	0,89
A gyermekek eltérő képességeihez igazodó módszerek ismerete	3,96	3,13	0,82
A hibázást a fejlődési folyamat velejárájának tekinteni	3,91	3,09	0,82
A komplex személyiségfejlődést segítő módszerek ismerete	3,91	3,27	0,64
A konfliktusok megelőzésének és kezelési módszereinek ismerete	3,82	3,20	0,62
Az előítéletes gondolkodásmód és viselkedés felismerése	3,76	3,16	0,60
A pedagógusok munkájához kapcsolódó legújabb kutatási és fejlesztési eredmények ismerete	3,24	3,13	0,11
Az intézmények szervezeti működési sajátosságainak, a szervezeti jellemzők hatásainak ismerete	3,24	3,18	0,07
Szaknyelv ismerete	3,42	3,36	0,07

1. táblázat: Ismeretek

Az ismeretek esetében egyetlen olyan terület sincs, ahol ne a megvalósulás hiányát fogalmazták volna meg a pedagógusok. Fontos ismeretként olyan elemeket emeltek ki, amelyek valóban alapként várhatóak el a pedagógusoktól, ugyanakkor éppen ezek tekintetében a legkritikusabbak önmagukkal szemben.

Ha összefüggéseiben vizsgáljuk a szélsőséges értéket mutató elemeket, akkor azt látjuk, hogy az ismeretek bővítésének szükségességét igazolja az eltérő képességekhez igazodó és a komplex személyiségfejlődést segítő módszerek alkalmazása. Ugyanakkor a konfliktusok megelőzésének és kezelésének módszereivel kapcsolatban vélhetően a gyermekek aktuális fizikai és érzelmi állapotának felismerése nem ismerethiány, hanem egyéb okok miatt nem valósul meg a pedagógusok által önmaguktól elvárt mértékben. Ennek oka lehet esetleg a hibázás lehetőségének elutasítása, ami szintén problémás területként mutatkozik meg, és elvárásként jelenhet meg a nevelőkkel, de akár a gyermekekkel szemben is.

A legkisebb az eltérés az ismeretek fontossága és megvalósulása között a szaknyelv ismerete, az intézmények szervezeti és működési sajátosságai, illetve a kutatási és fejlesztési eredmények ismerete tekintetében.

Képességek	fontos	jellemző	
Képesség a korszerű módszertani ismeretek alkalmazására	3,49	3,16	0,33
Bizalmon alapuló kapcsolat kiépítése a gyermek nevelésében közreműködőkkel	3,69	3,42	0,27
A komplex tervezésre való képesség	3,60	3,40	0,20
A pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának támogatása, segítése	3,51	3,67	-0,16
A helyi sajátosságok felhasználására való képesség	3,36	3,51	-0,16
A pedagógiai nézetrendszer és gyakorlat változását, tökéletesítését támogató, bátorító mentorálási környezet kialakítása	3,33	3,58	-0,24

2. táblázat: Képességek

A képességek esetében egyik területen sem mutatkozott olyan kiugró hiányérték, mint az ismereteknél, sőt vannak olyan területek, amelyeknél a válaszadók jobbnak ítélték a saját képességeiket, mint amennyire az adott terület véleményük szerint fontos a nevelőmunka szempontjából.

Ahogy az ismeretek esetében, úgy itt is éreznek hiányt a korszerű módszertani ismeretek alkalmazására való képesség területén, illetve megfogalmazzák, hogy a nevelés többi közreműködőjével való bizalmi kapcsolat kialakításának képessége, illetve a komplex tervezés képessége kevésbé jelenik meg munkájuk során, mint amennyire fontosnak ítélik azt. Ugyanakkor a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának segítésére való képességük, a helyi sajátosságok kiaknázásának képessége, illetve a bátorító mentorálási környezet kialakításának képessége jelentősebb potenciált jelent, mint amennyire fontosnak vélik ezeket a területeket.

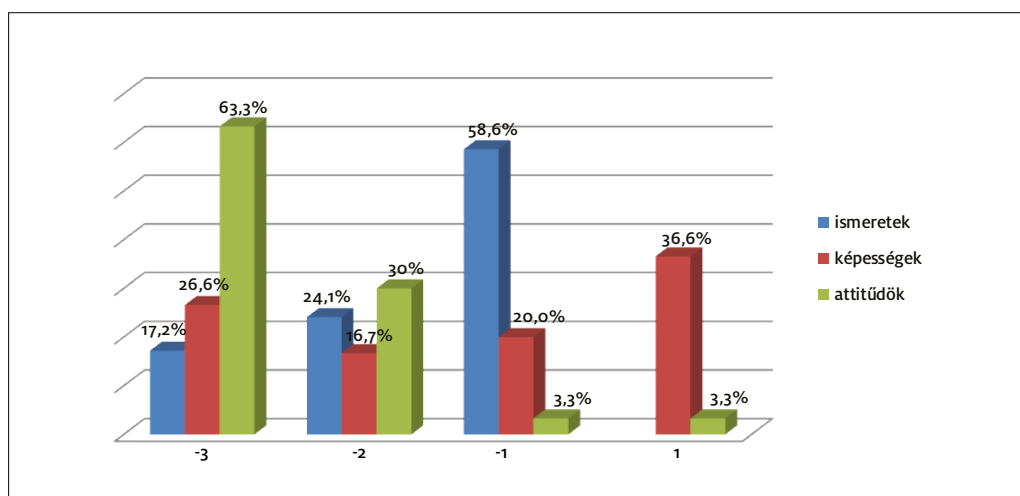
Attitűdök	fontos	jellemző	
A komplex személyiségfejlesztésre való törekvés	3,89	3,11	0,78
Igény a gyermekek sokoldalú megismerésére	3,91	3,18	0,73
Nyitottság a szülő, a tanuló, az intézményvezető, a kollégák, a szaktanácsadó visszajelzéseire	3,87	3,13	0,73
A személyre szabott értékelés előnyben részesítése	3,84	3,11	0,73
A hibázást a tanulás részeként értelmezni	3,89	3,18	0,71
Előítélet-mentességre törekvés	3,89	3,18	0,71
Igény gyermekek szükségleteinek figyelembevételére	3,91	3,22	0,69
A vita helyett a megoldást keresni	3,87	3,20	0,67
Nyitottság és érdeklődés	3,82	3,18	0,64
Belső igény a differenciálásra	3,87	3,22	0,64
A saját pedagógusi gyakorlatban gyökerező hitelességre való törekvés	3,82	3,20	0,62
A személyre szabott megsegítés jelentős feladat a pedagógusi munkában	3,80	3,20	0,60
A hallgató folyamatos szakmai fejlődéséért való felelősségérzet	3,80	3,20	0,60
A szakmai tartalmak társadalmi elvárásokhoz való igazítása	3,29	3,53	-0,24

3. táblázat: Attitűdök

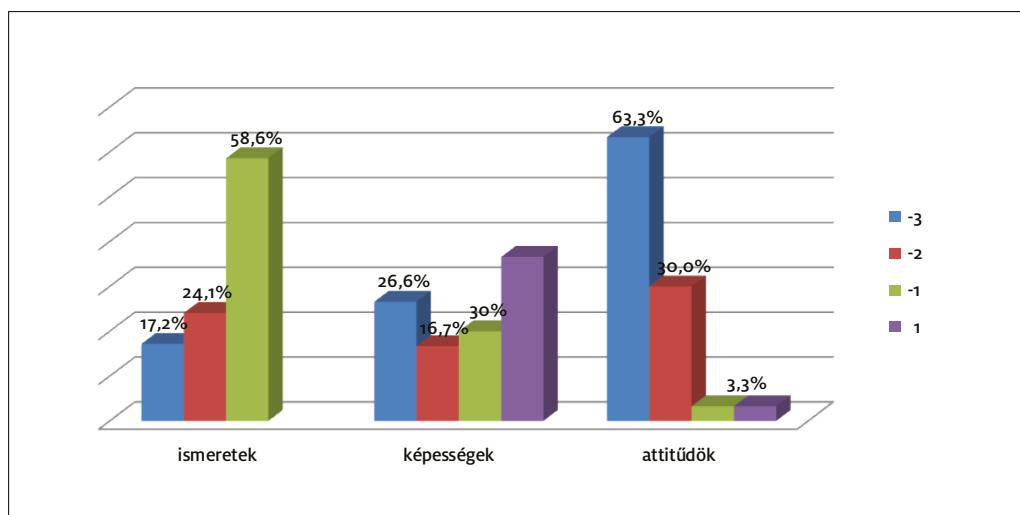
Ahogy már az előzőekben láthattuk, az attitűdök esetében mutatkozik a legtöbb olyan terület, ahol a válaszadók hiányt éreznek az adott terület nevelőmunkájában való fontossága és a gyakorlatban való megvalósulás között. Részben megjelennek itt olyan elemek, amelyek az ismeretek esetében is problémásnak mutatkoztak (például a komplex személyiségfejlesztés, a gyermeki szükségletek figyelembevétele, a hibázás, stb. területén), de sokkal bővebb a változtatásra váró területek köre, mint az ismeretek és a képességek esetében. Egyedül a szakmai tartalmak társadalmi elvárásokhoz való igazításának igénye esetében ítélik meg úgy a válaszadók, hogy attitűdjük több lehetőséget rejt, mint hogy azt a terület fontossága megkívánja.

Tehát ha összességében áttekintjük, hogy az egyes kompetencterületeken hogyan alakul a kompetenciadeficit aránya, az alábbi eredményeket kapjuk.<sup>7</sup>





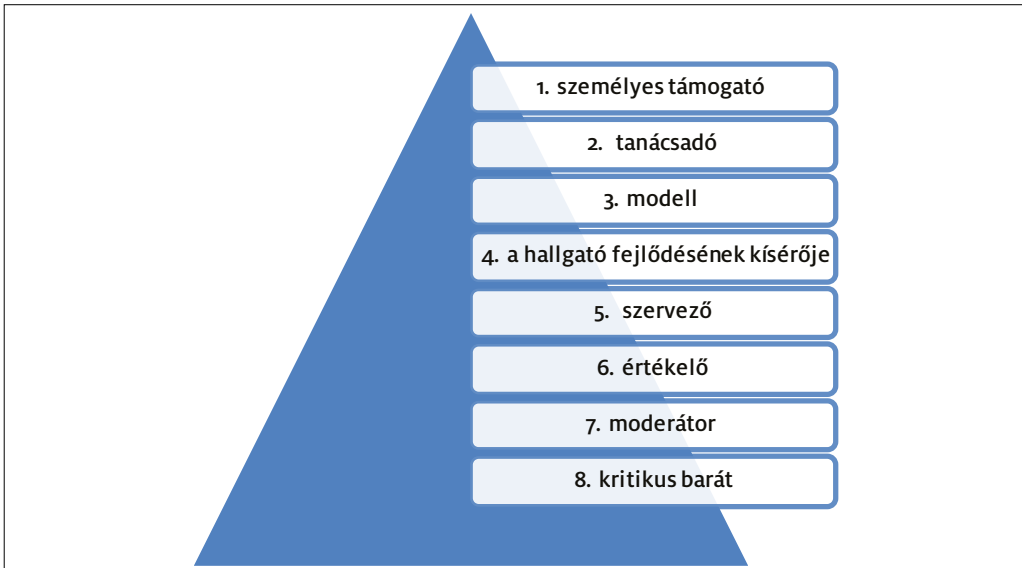
7. ábra Kompetenciadeficitok aránya



8. ábra: Ismeretbeli, képességbeli és attitűdbeli deficitok a válaszadók megítélése szerint

Mindenképpen figyelmet érdemel, hogy a pályájukat tudatosan építő, sok éve pályán lévő pedagógusok miért ennyire (ön)kritikusak, főleg kiemelten az attitűdök esetében, hiszen ezek jelentik a legszorosabb érzelmi kapcsolatot a vizsgált területek közül a pedagógus-identitással. További kutatást igényel a kérdés, de nem megkerülhető esetlegesen a kiegészítés, mint ok, hiszen a megvalósulási deficitként kiemelt részterületek közül több is megjelenik vizsgálati faktorként például a Maslach-féle Kiegészítés Leltárban is<sup>8</sup>.

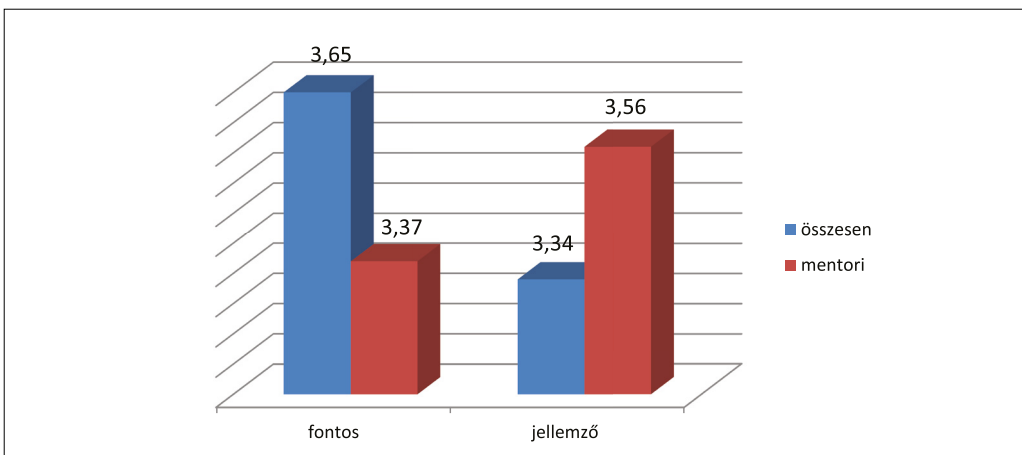
A mentori kompetenciákkal kapcsolatban célzottan is rákérdeztünk, hogy hogyan rangsorolják a válaszadók a mentori szerepeket. A legfontosabbnak ítélt az 1-es értéket, a legkevésbé fontos a 7-es értéket kapta, ennek alapján számítottuk a rangsorértékeket.



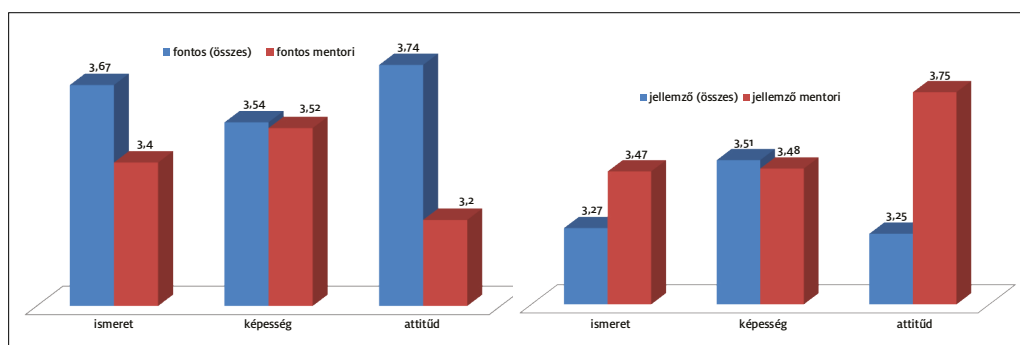
9. ábra: Mentori/gyakorlatvezetői szerepek rangsora

A legfontosabbnak a személyes támogató szerepet tartják (2,51), legkevésbé fontos véleményük szerint a kritikus barát (3,69). Azt látjuk tehát, hogy relatíve kicsi a szórás, vagyis nincs jelentős különbség az egyes szerepek megítélésében, ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy inkább érzik fontosnak a válaszadók a támogató, tanácsadó, modell, kísérő (vagyis inkább kollegiális) jellegű, mint a szervező, értékelő, moderátor, kritikus (vagyis inkább kontroller) jellegű szerepeket.

Ha megvizsgáljuk, hogy ezzel összefüggésben hogyan alakul a kompetenciamintázat a mentori kompetenciák területén, akkor először is azt látjuk, hogy a mentori kompetenciákat összességében kevésbé tartják fontosnak a válaszadók, mint a kompetenciákat általában, ugyanakkor tevékenységük során inkább érzik jellemzőnek ezeket a többinél.



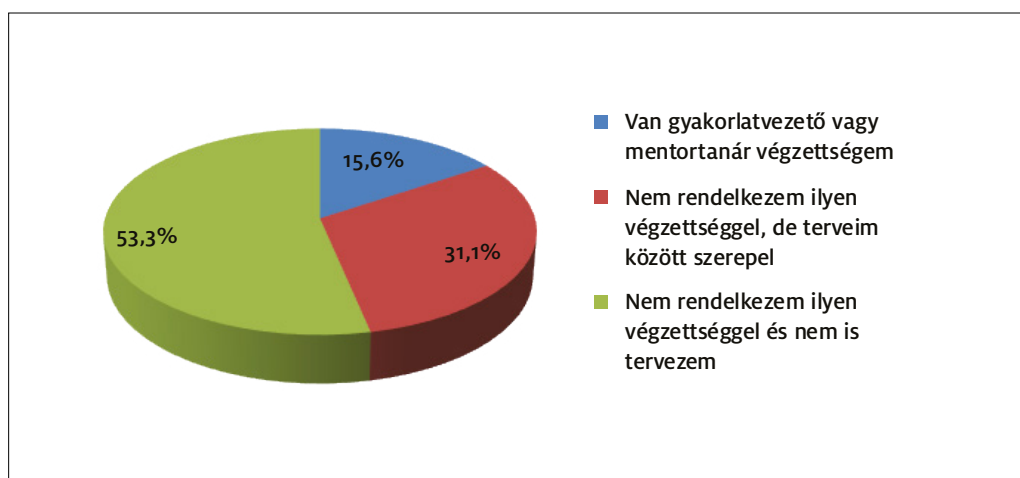
10. ábra: Mentori kompetenciák megítélése



11. ábra: Fontos és jellemző mentori kompetenciák

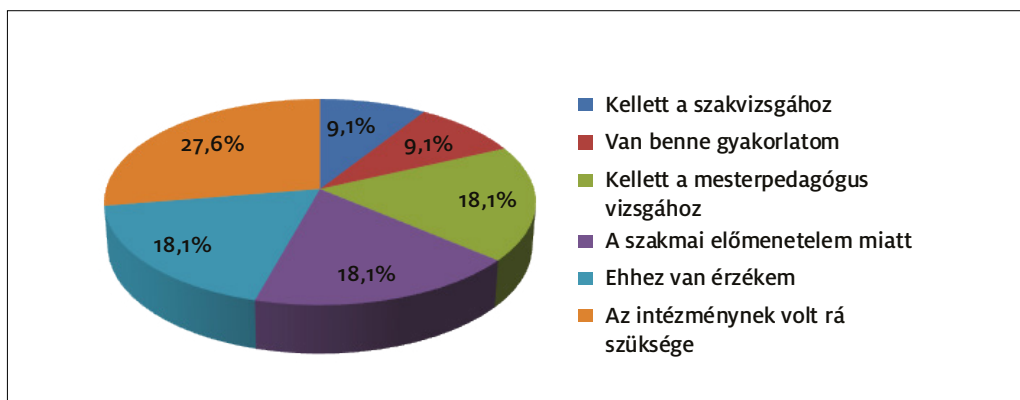
Ha megvizsgáljuk ugyanezt az ismeret – képesség – attitűd dimenzióban, azt látjuk, hogy a képességek esetében a legkisebb az eltérés. Az ismeretek területén az egyéb ismereteket és attitűdöket fontosabbnak tartják a válaszadók a mentori kompetenciákhoz tartozó ismereteknél és attitűdöknél, ugyanakkor az ismeretek, kiugróan pedig az attitűdök esetében jellemzőbbnek érzik a tevékenységükben megvalósuló mentori kompetenciákat a többi kompetenciaterületnél.

A megmutatókozó különbségek utalhatnak arra is, hogy a válaszadók elsősorban az elsődleges, óvodapedagógusi feladataikra fókuszáltak a rangsorolásban, ezért kutatási tanulságként megfogalmazódik egy következő vizsgálat esetében, hogy kérdezzünk rá arra is, hogy munkájukban milyen arányban végeznek mentori, gyakorlatvezetői tevékenységet. Természetesen nagyon nehéz ezt különválasztani, de már egy hozzávetőleges arány ismeretében lehetséges lenne ennek figyelembevételével az átlagok súlyozása.



12. ábra: Gyakorlatvezetői/mentortanári végzettséggel rendelkezők

Válaszadóink közül 15,6%-nak van gyakorlatvezető mentortanár végzettsége, 31,1% tervezi, hogy képvisi magát ilyen irányban, 53,3% nem is tervezi ezt.

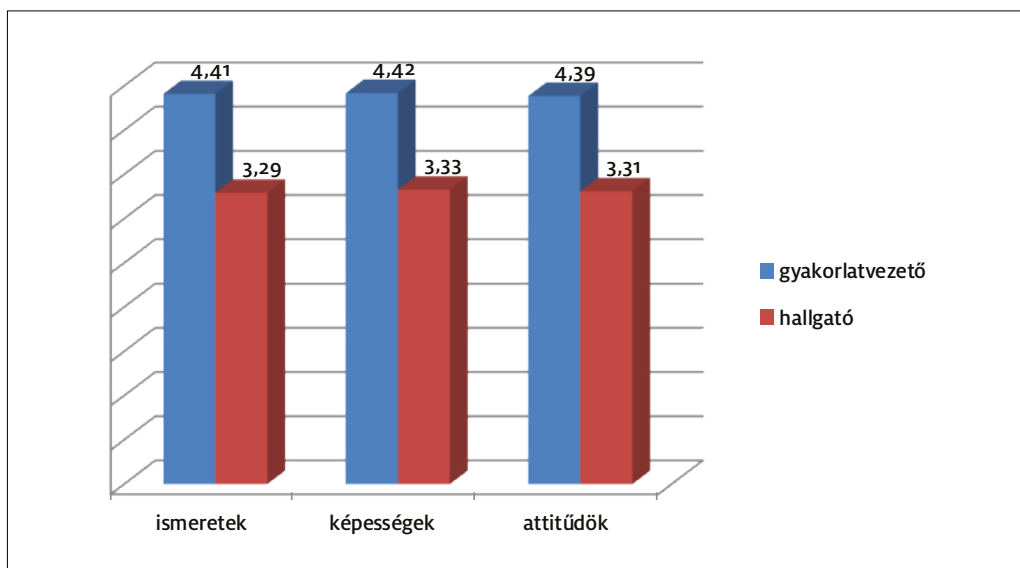


13. ábra: Gyakorlatvezetői/mentori végzettség megszerzésének oka

Azok közül, akik rendelkeznek gyakorlatvezető mentortanár végzettséggel, a legtöbben azért szerezték meg, mert az intézményüknek volt rá szüksége (27,6%), a legkevésbé ösztönző tényező volt a mentorálásban, gyakorlatvezetésben szerzett gyakorlat (9,1%), illetve a szakvizsga (9,1%).

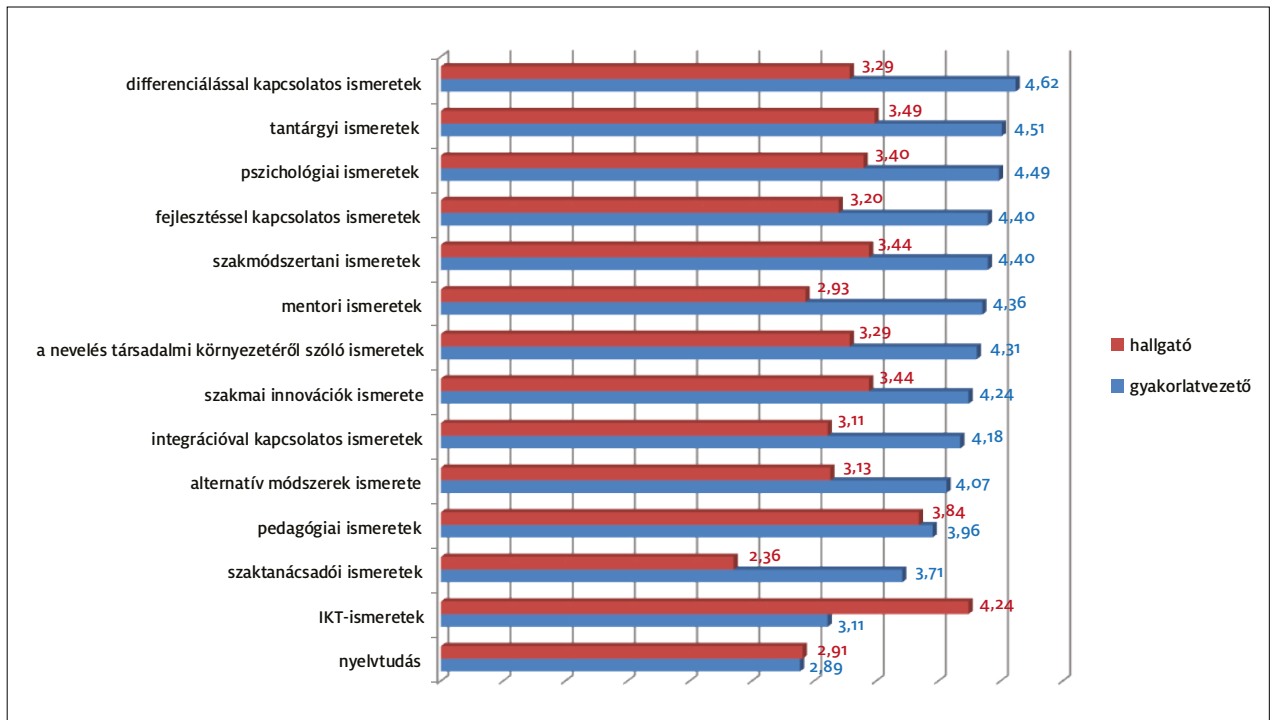
Kutatásunk következő blokkjában a mentorok, gyakorlatvezetők erősségeit mértük fel az ismeretek, képességek és attitűdök területén. Mivel célunk most elsősorban a képzéssel kapcsolatos összefüggések feltárása, ezért nem külön-külön, hanem összefüggéseiben mutatom be a kapott gyakorlatvezetői és hallgatói eredményeket.

Arra kértük a válaszadókat, hogy válasszák ki mind a maguk, mind hallgatóik esetében azt a két ismeretet, képességet és attitűdöt, amelyeket leginkább erősségüknek érzik, illetve ugyanezt kértük a hiányosságok, fejlesztendő területek vonatkozásában is.<sup>9</sup>



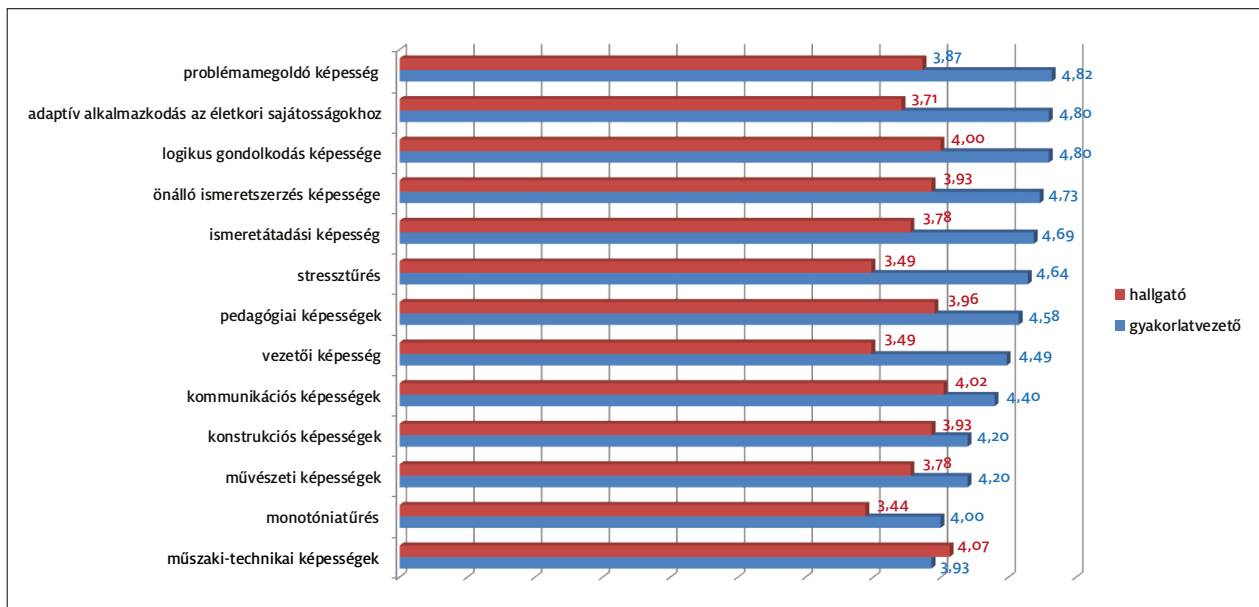
14. ábra: Gyakorlatvezetői és hallgatói erősségek megítélése

Az erősségek tekintetében összességében nagyjából azonos szintre értékelték az ismeret – képesség – attitűd rangsort a gyakorlatvezetők (4,39–4,42), illetve a hallgatók vonatkozásában (3,29–3,33).



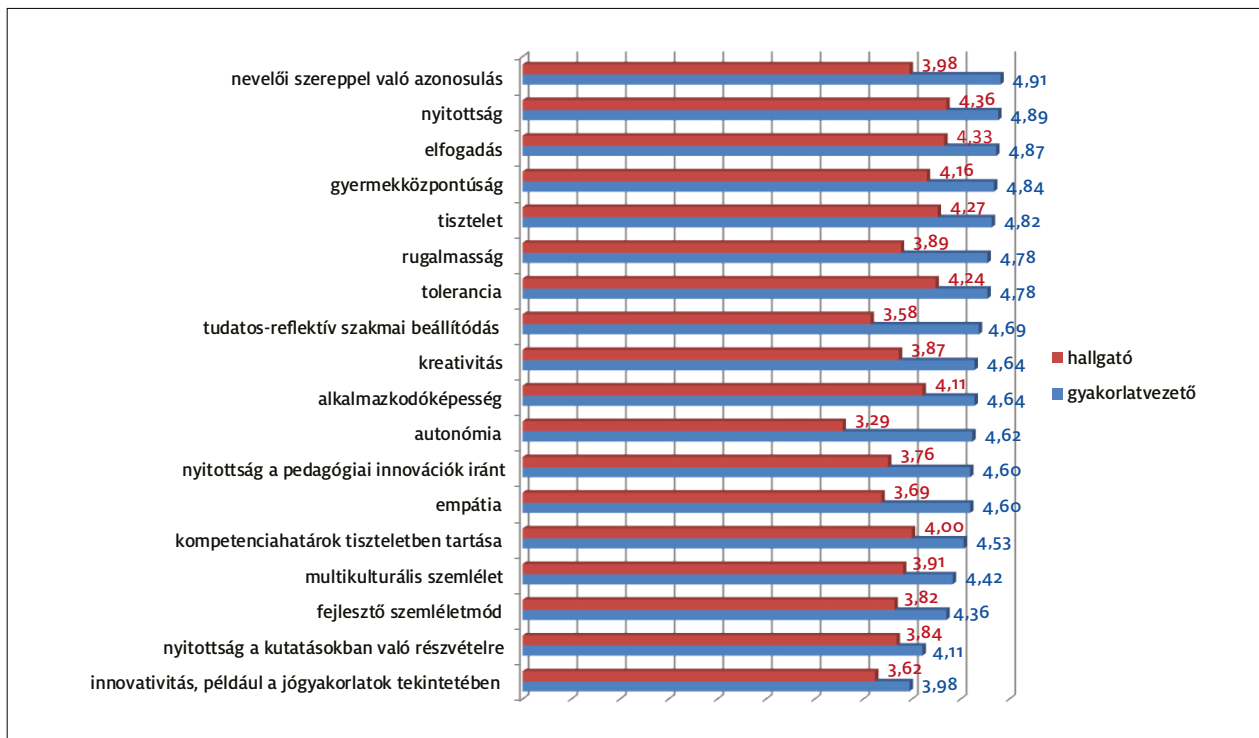
15. ábra: Gyakorlatvezetői és hallgatói ismeretek fontosságának megítélése

A 15. ábrán a gyakorlatvezetői rangsor sorrendjében láthatjuk az átlagokat. Az ismeretek esetében relatíve kicsi a különbség a pedagógiai ismeretek tekintetében (tehát a gyakorlatvezetők szerint vélhetően ezt tanítjuk a legjobban), illetve a hallgatók ismeretei szélesebb körűek az IKT-ismeretek, valamint hajszálnyival a nyelvtudás tekintetében, bár ez utóbbi a gyakorlatvezetői rangsorban az utolsó, a hallgatói rangsorban is az utolsó előtti helyen áll.



16. ábra: Gyakorlatvezetői és hallgatói képességek fontosságának megítélése

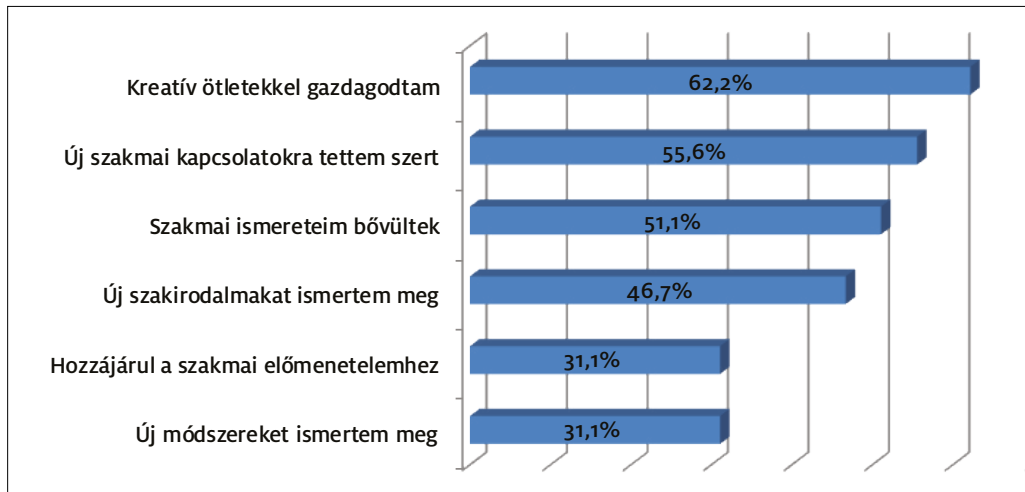
A képességek esetében a válaszadók szerint lényegesen kisebb például a hallgatók stressztűrése, mint a kollégáké, ugyanakkor a műszaki-technikai képességeik egy picivel jobbak a gyakorlatvezetőkéinél.



17. ábra: Gyakorlatvezetői és hallgatói attitűdök fontosságának megítélése

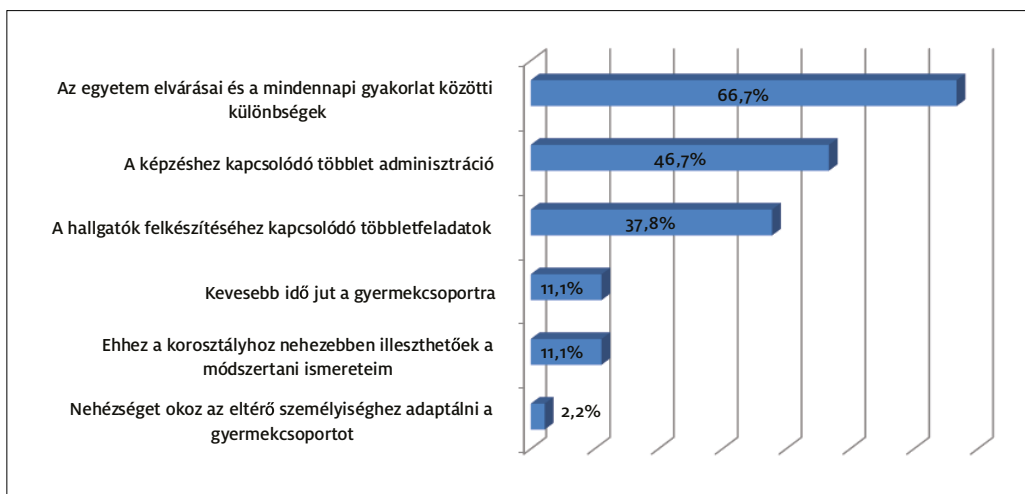
Az attitűdök közül a legnagyobb a különbség az autonómia és a tudatos szakmai-reflektív beállítódás területén, a legkisebb a kutatásokban való részvételre való nyitottság, illetve az innovativitás területén látható.

Rákérdeztünk a kutatásban arra is, hogy milyen szubjektív tapasztalatokat szereztek a válaszadók a hallgatók képzésben való együttműködés során. Itt nyitott kérdésre adhattak választ a kollégák, ezek tematikus összesítésével alkottunk elemzési kategóriákat.



18. ábra: Gyakorlatvezetői tapasztalatok

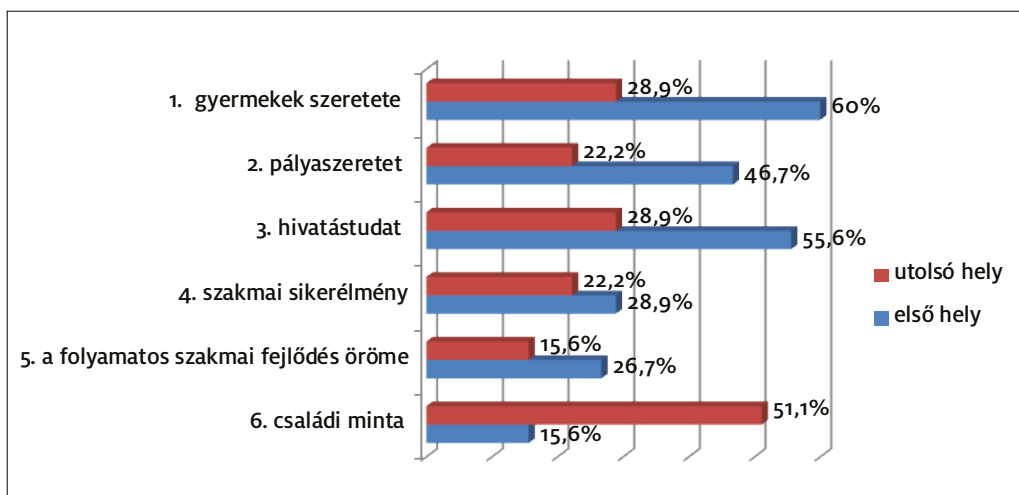
A legtöbben úgy érzik, hogy kreatív ötletekkel gazdagodtak, illetve szakmai kapcsolatokra és bővülő szakmai ismeretekre tettek szert, illetve említették, hogy a képzésben való együttműködés hozzájárul a szakmai előmenetelükhöz, illetve új módszerek megismeréséhez.



19. ábra: A gyakorlatvezetésben tapasztalt nehézségek

Nehézségként említették a képzési elvárások és a mindennapi gyakorlat közötti különbséget (ez a momentum tetten érhető a kompetenciák fontossági, illetve jellemzőségi mintázatainál is), illetve azokat az adminisztratív jellegű és szakmai többletfeladatokat is, amelyek a képzés miatt jelentenek terhet. Ide sorolható az az észrevétel is, hogy a képzés miatt kevesebb idő jut a saját gyermekcsoportra, illetve ugyanilyen arányban fogalmazódott meg, hogy szakmai kihívást jelent a hallgatói korosztály életkori sajátosságaihoz való rugalmas szakmai alkalmazkodás. Érdeemes megfigyelni, hogy a válaszoknál főleg a képzési részre koncentráltak a válaszadók, kevésbé jelent meg az az alapelv, hogy az elsődleges feladatuk a rájuk bízott gyermekcsoport.

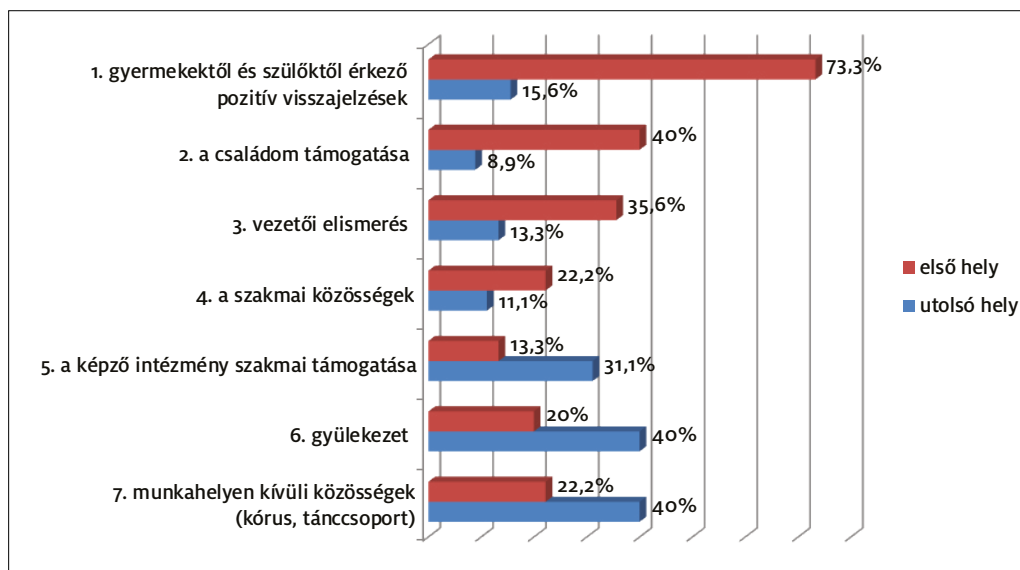
Szándékunk volt felmérni azokat a belső és külső erőforrásokat is, amelyekre támaszkodhatnak, ahonnan erőt, ösztönzést merítenek a kollégák a munkájukhoz, illetve a képzés során.



20. ábra: Belső ösztönző erőforrások

A belső erőforrások közül kiemelkedően magas arányban sorolták első helyre a válaszadók a gyermekek szeretetét és a hivatástudatot, a szakmai sikerélmény közel olyan arányban került az utolsó, mint az első helyre. A legkevésbé jelent kapaszkodót a családi minta.





21. ábra: Külső ösztönző erőforrások

A külső erőforrások közül elsősorban a személyes tényezőket emelték ki a kollégák, viszonylag kevesen érzik jelentősnek a képző intézmény támogatását – ezen a területen érdemes elgondolkodnunk a további kétirányú kapcsolódási lehetőségeken.

## Összegzés

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy az óvodapedagógusként a hallgatói képzésbe bekapcsolódó pedagógusok elkötelezetten, széleskörű szakmai és tapasztalati háttérrel, kritikus szemlélettel viszonyulnak saját kompetenciamintázatukhoz, illetve a képzésben betöltött szerepükhöz. Karakteresen megfogalmazznak fejlődési kihívásokat, ezeket a hallgatói hiányosságokkal, szükségletekkel szinkronban is szemlélik, kompetensnek érzik magukat a mentorálásban. Felelősséget éreznek a következő óvodapedagógus-generáció szakmai sikerességéért, készséggel és aktívan kapcsolódnak, sőt, további területeken is kapcsolódnának a képző intézményekhez. Mindezzel együtt megmutatkoznak bizonyos vonatkozásokban a kiegészésre utaló jelek, de jelen pillanatban még megtalálják a kollégák azokat az örömforrásokat, amelyek átlendítik őket a nehézségeken.

## Felhasznált irodalom

- STÉGER Csilla: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről, *Pedagógusképzés*, 2010/1, 37–56.
- NESZT Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.
- KOTSCHY Beáta – SALLAI Éva – SZŐKE-MILINTE Enikő: Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.
- KOVÁCS Mariann: A kiegész jelensége a kutatási eredmények tükrében, *Lege Artis Medicinae*, 16(11), 2006, 981–987.

- 
- <sup>1</sup> A tanulmány Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben projekt keretében valósult meg.
- <sup>2</sup> Stéger Csilla: A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 2010/1, 37–56.
- <sup>3</sup> Neszt Judit: A pedagógusképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxis kutatásának elméleti és módszertani háttere, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 7–18.
- <sup>4</sup> Ezen kívül természetesen oka lehet az életkori arányok eltolódásának az is, hogy mentorpedagógussá a régebben pályán lévő, idősebb pedagógusok válnak, kutatásunkkal pedig éppen őket céloztuk meg.
- <sup>5</sup> Kotschy Beáta – Sallai Éva – Szőke-Milinte Enikő: Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak, Budapest, Oktatási Hivatal, 2016.
- <sup>6</sup> A rangsort négyes Likert-skálán mértük, így a rangsor maximum értéke minden esetben 4, a minimum 0 lehetett.
- <sup>7</sup> Az egyes területeken megmutatkozó deficit felső harmada a -3 értékcsoportha esik, a középső harmad a -2 tartomány, az alsó harmad részben a -1, részben a +1 tartományba esik, ahol a +1 tartomány nem jelent deficitet.
- <sup>8</sup> Kovács, Mariann: A kiegész jelensége a kutatási eredmények tükrében, *Lege Artis Medicinae*, 16(11), 2006, 981–987
- <sup>9</sup> Az egyes területeken a legmagasabb érték 4 lehetett.



BARANYINÉ KASZÁS ILDIKÓ – SZARKA JÚLIA

## Gyakorlatvezető kisgyermeknevelők szakmai hivatástudata

### A HALLGATÓK KÉPZÉSÉBEN RÉSZTVEVŐ CSECSEMŐGONDOZÓK ÉS KISGYERMEKNEVELŐK MUNKÁJÁNAK ÉRTÉKEI ÉS NEHÉZSÉGEI<sup>1</sup>

#### Bevezetés

Tanulmányunk alapjául a Pedagógiai Karon végzett *Gyakorlatfelkészítés, pálya- és hivatás-szocializáció a református pedagógusképzésben* című kutatási projekt online konferenciasorozat általunk tartott előadásának zárógondolatai szolgálnak.

„Pedagógussá válni és annak megmaradni sajátos életformát és annak megfelelő életvezetést, elkötelezettséget jelent. Akik ma e pályán dolgoznak, pontosan tudják ezt, s többségükben ragaszkodnak munkájukhoz, de szem előtt kell tartani, hogy a hivatástudat nem konstans, a körülményektől függően pozitív, illetve negatív irányba is változhat.”<sup>2</sup>

Pedig fontos, hogy a 3 éves korig a gyerekekkel foglalkozók is pedagógus végzettséggel rendelkeznek a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak elvégzésével. Azaz tagjai annak a pedagógustársadalomnak, aminek társadalmi megbecsültsége nem a ranglétra tetején található. Erről számol be egyik tanulmányában Szombathelyiné:

„A 2009-ben indult kisgyermeknevelő BA szakot az addig tanítókat és óvodapedagógusokat képző felsőoktatási intézmények fogadták be. A bölcsődei gondozónők – mai szóhasználattal élve: kisgyermeknevelők – képzése korábban egészségügyi, majd szociális ágazati szakképzés keretében történt. A pedagógusképzésbe való integrálást az az igény sarkallta, hogy a gondozási funkció elsajátítása mellett a szakmai neveléssel kapcsolatos tevékenységprofilja is elismert és hangsúlyos legyen a képzés során.”<sup>3</sup>

Célunk a szakirodalom bővítése is ezen tanulmány egyik szerzőjének, Szarka Júlia mintegy 20 éve végzett kutatásával.<sup>4</sup> Azért használjuk az óvónő kifejezést, mert a pályán 99%-ban ők vannak jelen. A kis létszámuk ellenére a férfi óvodapedagógusok is nagyon elkötelezettek. Gyakorta hallani – még pedagógiai szakemberek szájából is –, hogy „a kisgyermeknevelő nem pedagógus” (hosszú ideig az óvodapedagógusokat sem vették „pedagógusszámba”), ennek köszönhetően ők a pedagóguskutatásokban is csak elvétve szerepelnek. Ugyanakkor egyre világosabbá válik, hogy a személyiségfejlődést alapjaiban

meghatározó életkorban nem mindegy, hogy milyen kisgyermeknevelők foglalkoznak a 0–3 éves gyermekeinkkel, munkájuk hatékonyságát milyen tényezők határozzák meg, illetve képesek-e a kisgyermeknevelőink is olyan elkötelezett oktató-nevelő munkát végezni, amelynek hatására tanítványaik/neveltjeik eredményesek lesznek.<sup>5</sup>

A fenti elvárások és feltevések alapján jelen állapotban nem célszerű hipotézist felállítani, ellenben a felmerülő kérdések kiválóan alkalmasak a kutatási problémák megválaszolására.

## Rövid elméleti áttekintés

Az alábbiakban célunk az elemzésben használt fogalmak tisztázása a szakirodalom áttekintésével, összehasonlításával.

### A csecsemő és kisgyermeknevelő

Kutatásunk célja, hogy megvizsgáljuk Falus és munkatársai 1989-ben tett megállapításainak<sup>6</sup> mai tartalmát, miszerint a kisgyermeknevelők jelentős mértékű többletidőt és -energiát képesek mozgósítani a rájuk bízott 0–3 éves korosztály nevelésére. Valamiért fontosnak érzik nevelői munkájukat, a szakmai fejlődésüket, jelentkeznek a továbbképzésekre, konferenciákra, aktívak egyesületeik, szerveződések.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő pedagógusnak kell, hogy legyen ötlete és energiája, hogy a szülőtől elválni nehezen tudó, síró gyereket mivel csitítsa, hogyan vegye ölbé és vigasztalja, miként terelje a játékba. Az aggódó szülőknek megnyugtató beszámolót kell adnia a gyermeke beilleszkedéséről, étkezéséről, örömről-bánatáról, vagy éppen fel kell hívnia az illetékesek figyelmét, ha problémát lát valamiben. Kutatásunk az ezekkel, a feladatokkal és felelősséggel járó attitűdöket is vizsgálja.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő végzettséget a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményei a következő módon definiálja. Olyan pedagógusok, akik „tudásukat, képességeiket és attitűdjeiket tekintve alkalmasak a három év alatti gyermekek testi és pszichés szükségleteinek kielégítésére, nevelésére, fejlődésének segítésére. Átlátják a kisgyermeknevelés rendszerét, képesek a bölcsődében és más, a három év alatti korosztályt nevelő intézményben a kisgyermeknevelői feladatokat a szakmai kompetenciájuk alapján elvárható autonómiával és felelősséggel ellátni. Képesek a szakmai innovációra, a társadalmi szerepvállalásra, a folyamatos megújulásra és fejlődésre. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására”<sup>7</sup>.

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja a bölcsődei nevelés alapdokumentuma, ahol a következőket olvashatjuk a kisgyermeknevelőről:

„A kisgyermeknevelő a bölcsődei nevelés szakembere, aki személyiségével, nevelői attitűdjével mintát jelent a családok és gyermekek számára egyaránt.” ... „Ő kíséri figyelemmel a kisgyermek fejlődését, tartja számon az egyes fejlődési állomásokat, vezeti az ehhez kapcsolódó szakmai dokumentációt.”<sup>8</sup>

A magyarországi bölcsődékre jellemző a saját kisgyermeknevelő rendszer, amely a biztonság és a stabilitás megteremtésének szabályán alapul. A csoport vagy a csoport gyermekeinek egy része tartozik közvetlenül egy kisgyermeknevelőhöz.

### Az elkötelezettség/hivatástudat

A tanulmányban az elkötelezettség fogalmát igyekszünk tisztázni, melynek szintén bőséges szakirodalma van. A két fogalmat sokan egyenértékűnek tekintik, de létezik vagy az elkötelezettséget vagy a hivatástudatot magasabb szintre emelő nézet is.

Az elkötelezett személy határozottan hisz a feladat céljaiban és értékeiben, önként tesz eleget követelményeknek és elvárásoknak, sőt a minimális elvárásokon túl is jelentős erőfeszítéseket tesz, valamint erős vágy fűzi, hogy feladatával kapcsolatban maradjon.<sup>9</sup>

A fentiekben elemzett gondolatok zárásaként először Fináczy Ernő 20. század elején elképzelt embereszménye álljon itt példaként. Szerinte a pedagógust három, a vallástól független egyetemeres éreny jellemezze: az önuralom, az igazságosság és a szeretet. A pedagógus önuralmával legyen példaadó, legyen mindig teljesen nyugodt. Az igazságosság az eredményes munka feltétele, amely összefügg az őszinteséggel, vagyis a nevelő úgy beszél és cselekszik, ahogy gondolkodik és érez. A legfőbb éreny azonban a szeretet, amit nemcsak jutalmazáskor, hanem büntetéskor is kell, hogy érezzen a gyermek.<sup>10</sup>

Fináczy a nevelői eszményképet vázolja, mely a maga teljességében csak a „nagy” nevelőkben valósul meg. A mindennapi élet tanítójában e képességek sokszor elég hiányosak, mert sokan választják a pályát olyanok is, akikben nincsenek meg a szükséges lelki feltételek. Kedvezőtlen körülmény, hogy a pályát választók egységes szellemben történő nevelése, pedagógiai és egyéb irányú kiművelése is sok kívánnivalót hagy maga után.

Buzás László is hasonlóan gondolkodik: emberi gyarlóságok és hiányosságok beismerése ellenére is sokkal nagyobb jelentőségű a nevelők munkája, mint amilyen mértékben azt a közvélemény elismeri vagy értékeli. Teljes mértékben csak akkor töltheti be nevelői hivatását, ha kellő tekintélye lesz a társadalomban, ha tanítói-tanári rend értéke is jogosan növekedni fog. „Ha e külső elismerés sokáig is fog késni, akkor is meg van a nevelői hivatásnak a maga szépsége, a maga idealizmusa, mely nem fejezhető ki szavakban, csak érezni lehet...”<sup>11</sup>

Napjaink szakirodalma foglalkozik a pálya- és a hivatásmotivációval, amely alatt azoknak a motivációs tényezőknél az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát mint személyes, belső elhívást percipiálják.

Szontagh Pál könyve vélhetően a legfrissebb szakirodalom, amelyben az elsőéves óvodapedagógus hallgatók körében végzett kutatását mutatja be.<sup>12</sup>

A „Miért (nem) leszek pedagógus” című munkája szerint a belső készítetésen túl tehát a nevelő-oktató munka mikro- és makrotársadalmi körülményei, csoportdinamikája is befolyásolják a pályára állást és a pályaretenciót, vagyis a pedagógusjelöltek hivatás iránti elkötelezettsége és a pedagóguspálya iránti motivációja kölcsönösen függenek egymástól, és feltételezik egymást. Pályamotiváció alatt azoknak a konkrét indítékoknak a halmazát

értjük, melyek egy meghatározott pálya felé való orientálódást, és a tartós helytállásra készítő tényezőket egyaránt magukban foglalják, amely lényegében a pályafejlődés első lépésének tekinthető.

A hivatás- és pályamotiváció szerencsés esetben karriermotivációvá olvad össze. Karriermotiváció a személyes jellemzők, karrierrel kapcsolatos döntések, viselkedések, melyek tükrözik a személy karrierazonosságát, karriert befolyásoló belső faktorokat és a kedvetlen karrierkörülmények esetén tanúsított kitartást. Tudatos tervezés nélkül céltalannak és értelmetlennek érezhetjük munkánkat.

A „viharos” életpályák menedzselésében az úgynevezett „karrierhorgonyok” segíthetnek, „amely alatt azokat a kompetenciákat, mozgatórugókat és értékeket érti, melyekhez az ember – sokszor nem is tudatosan – egész életpálya során ragaszkodik. A karrierhorgonyok ismerete megtanít együtt élni a munkahelyi feszültségekkel, és segít átvészelni azokat a nehezebb éveket, amelyekben nem azt, és nem úgy végezhetjük, amit és ahogyan szeretnénk”<sup>13</sup>.

Ackermanné Kelő Kamilla tanulmányában még inkább az újszerű fogalmak használatára és megerősítésére törekszik. Az ismerettartalmak között szerepeltek a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani, a nevelés társadalmi környezetéről szóló, valamint tantárgyi ismeretek. Ide soroltuk a szakmai innovációs ismeretek körét, az alternatív módszereket, az integrációval, fejlesztéssel, a differenciálással kapcsolatos ismereteket, a mentori, szaktanácsadói, az IKT-ismereteket és a nyelvtudást.<sup>14</sup>

A pedagógusok munkájához kapcsolódó legújabb kutatási és fejlesztési eredmények ismerete éppen az a tartomány, amely a mentori munkát naprakésszé teszi. Az egyetemek részéről mindenképpen szükséges stratégiákat kidolgozni annak érdekében, hogy az egyetem-gyakorlóhely viszonyrendszer kölcsönös legyen, és az új kutatási eredmények beépüljenek a gyakorlatba. A hivatásmotivációhoz tartozik a társadalmi hasznosság megélése is, mely a pályaelköteleződés támogatásának öröméből fakad.

## Az elkötelezettség/hivatástudat modellje

Kutatásunk következő fázisában az elméletkritika módszerével élve alakítottuk ki a továbbiakban alkalmazandó modellt.

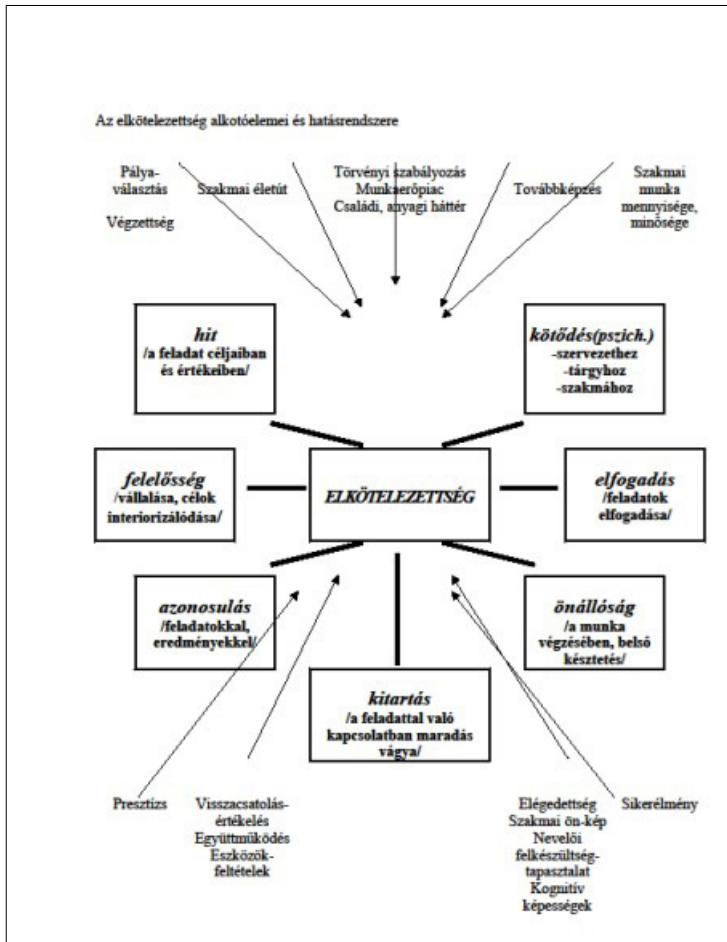
Az elkötelezettség és a hivatástudat mint kapcsolat fogalmának egyik szemléletes meghatározása Bagdy Emőke professzortól származik: „A hivatásban a szakmából mesterséggé nemesült tevékenység a szolgálat szintjére emelkedik...”<sup>15</sup>

Az elkötelezettséget leginkább kifejező gondolat a Luthernek nyilvánított neves mondas: „itt állok, másként nem tehetek”, amely akkor is a legkifejezőbb megállapítás, ha nem Luther mondta.<sup>16</sup>

Polányi Mihály gondolatai nem könnyen „emészthetők”, de mondanivalóját megértve, nagyon is hiteles magyarázattal szolgál: „Az elkötelezettség törvénye abban áll, hogy

univerzális intencióval kényszerítjük magunkat két szint kölcsönhatásán keresztül: a magasabbrendű én, amely *döntésképesebbnek* állítja magát, átveszi az irányítást az alacsonyabbrendű, kevésbé döntésképes én felett.<sup>17</sup>

A különböző irodalmakból állt össze az az ábra, amelyen láthatóan elkülöníthető, hogy melyek azok az alkotóelemek, amelyek az elkötelezettséget hozzák létre, illetve melyek azok, amelyek a hatásrendszert ábrázolják (ld. nyilak).



1. ábra: Az elkötelezettség alkotóelemei és hatásrendszere

Továbbra is érvényes, hogy a szakirodalmi feltárás a lehetőségek szűk területére korlátozódhatott, és az annak alapján készült modellben egy rugalmasan, nyitottan kezelhető összefüggésrendszert vázoltunk és használtunk, amely 20 év után is használható a mérésekhez.<sup>18</sup>

## A kutatási eredmények és tanulságok

A szakirodalom segítségével összeraktuk, hogy milyen alkotóelemekből áll össze a fogalom, és milyen tényezők hatnak kialakulására, meglétére. Mindezeket egy lehetséges „modellbe” rendeztük, és egy nem reprezentatív minta alapján vontunk le a következtetéseket.

Jelenleg az előzetes kutatás fontosabb eredményeit vázoljuk, melyeket elsősorban a strukturált szóbeli kikérdezés módszerével végeztünk.

A minta kis létszámú, annak ellenére, hogy a főváros összes bölcsődéjébe szétküldtük, alacsony volt a válaszadási kedv, ezért a képzésben résztvevő kisgyermeknevelők tapasztalatait vázoljuk.

A megkérdezettek a következőket vélték fontosnak:

### Eredményes, javuló változások az utóbbi években:

- 0–3 éves életkor szerepének növekedése, fontossága,
- nagyobb igény a szakmai fejlődésre,
- az életpályamodell miatt a visszacsatolás – az értékelés és önértékelés – növekvő szerepe,
- javuló anyagi háttér,
- képző intézmény szakmai támogatása.

### Nehézségek továbbra is:

- a szakma alacsony presztízse,
- a „neveletlen” gyerekek,
- a szülői kommunikáció,
- a szociális kompetenciák hiányosságai,
- az intézmény és családi értékek ütközése.

### Javuló helyzet és elvárások, fontos feladatok

- a korszerű módszertani tudás,
- a gyermekek eltérő képességeihez igazodó módszerek ismerete,
- a konfliktuskezelés,
- a belső erőforrások,
- alázat, szeretet.

### Kevésbé fontosnak tartották:

- együttműködés rendszere,
- önfejlesztés lehetősége,
- a hallgatóval szemben támasztott intézményi követelmények ismerete.



A megkérdezettek egy része fontosnak tartja a vallás szerepét a gyermeknevelésben. A lehetőségek közül a „vallásos vagyok a magam módján” szerepelt az élen, ami a hitbeli nevelés háttérbe szorulását jelzi.

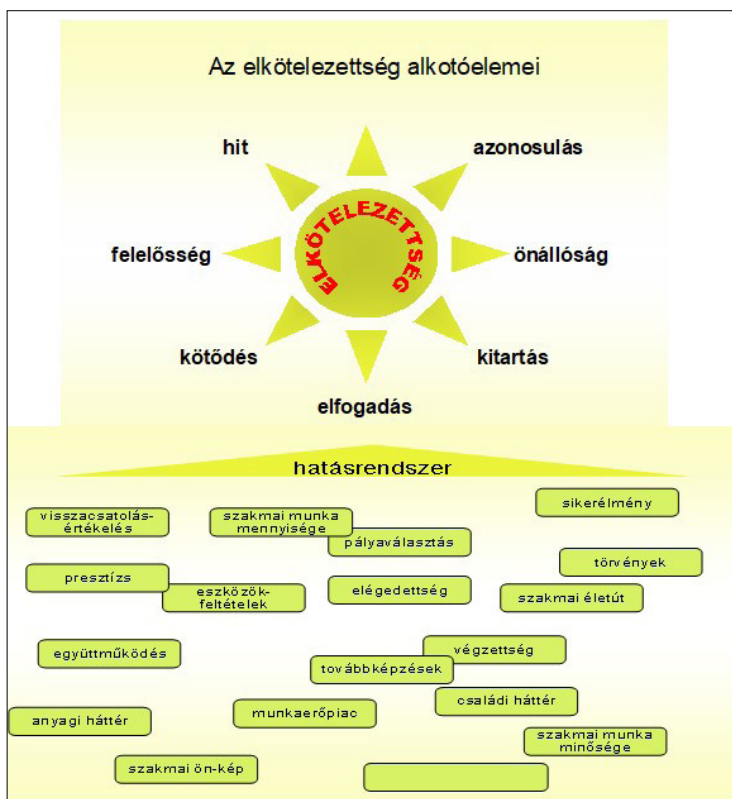
## Összegzés

„Az elkötelezettség az előbbieik értelmében szükségszerűen túllép azon a viszonyuláson, amely az egyszerű munkavállalót munkahelyével, illetve munkakörével összeköti. A feladatokkal és azok felelősségével való azonosulás más, magasabb minőségű kapcsolatot létesít a munka tárgya, a munka körülményei, illetve a munkát elvégző személy között. Ebben a helyzetben a munka révén elérhető cél interiorizálódik. *A többlet hasonló ahhoz, ami a hazáját védő népfölkelőt a zsoldoskatona fölébe emeli.*”<sup>19</sup>

A tanulmány záró, összegző részében rávilágítunk arra, hogy miért szükséges a pedagóguskutatásban ritkán szereplő kisgyermeknevelők professziójának kialakulásával foglalkozni, hogy a kutatás eredményeit a képzésükben és a munkájukban is hasznosítani tudják a pedagógusok. A 0–3 éves korosztály fejlesztésében aktívan szerepet vállaló pedagógusréteg presztízsének növekedése, nagyobb társadalmi és anyagi megbecsültsége pozitívabban hatna szakmai elkötelezettségükre.

Végezetül a korábbi kutatásnak egy érdekes eredményét idézzük fel, amikor az óvónők kollégák döntő többsége azt jelezte, hogy semmilyen magasabb fizetésért sem hagyná el a pályát (69%), őket a gyermekek és éppen ez a 3–7 éves korosztály szeretete hozta a pályára. Változott a világ, de talán ugyanezek a válaszok várhatók az újabb kutatások kérdéseire is. Jó lenne, ha az óvodapedagógusi pálya (minél több férfi pedagógussal!) professzióvá válhatna, őket és a kisgyermeknevelőket egyenrangú kollégának tekintenék a gyermekek mindenek felett álló érdekében!

A modellből készített napos ábra a kutatás *jelképe* is lehetne, a nap és sugarai akár arra is utalhatnak, hogy nincs új a nap alatt, a feltárt tényekben esetleg túl sok az evidencia, de az ezekben való megerősödés szükséges a nevelői pályán.



2. ábra: Az elkötelezettség alkotóelemei

Szülőként és pedagógusként gyakran kapunk napocskarajzot neveltjeinktől. Érdekes elgondolkodni az ábrán üresen maradt alkotóelemen: mi lehet még meghatározó az elkötelezettségben?

Talán a szeretet, a bizalom, az alázat...?

Kívánunk sok sikert a megválaszoláshoz!

## Felhasznált irodalom

- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről. 1. melléklet 1. cím. (2023. június 30-án hatályos állapot szerint.) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100o63.itm>
- A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. 6.1 pont <https://magyarbolcsodek.hu/hu/alapprogram/> (Letöltés: 2023.06.30)
- ACKERMANNÉ KELŐ Kamilla: A tanítóképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei, Budapest, Magyar Református Nevelés, 2023/3, 39–56.
- BAGDY Emőke: Pedagógusszerepben. Szakmai önzonosság kialakulása, pályaszocializáció. In: *Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek*, Budapest, Raabe Könyvkiadó, 1994, 3.
- BUZÁS László: *A nevelő-tanár lélektana. A nevelő személyiségének lélektani vizsgálata*. Közlemények a Szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből, Szeged, 1939/5., 109–110.
- Coladarcí, T (1992): Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of experimental education*, 1992, 60 p. 323–337.
- FALUS Iván és mtsai: *A pedagógia és a pedagógusok*, Budapest, Akadémia Kiadó, 1989.
- FINÁCZY Ernő: *Elméleti pedagógia*, Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, OPKM Hasonmás Kiadványa, 1937.
- NAGYNÉ SZARKA Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Az elkötelezettség modellezésének lehetőségei a szakirodalmak tükrében. In.: Dr. Bábosik István és mtsai (szerk.): *A pedagógiai kutatások folyamatában III*. Budapest, ELTE BTK Pedagógiai Intézet kiadványa, 2003, 177–187.

- POLÁNYI Mihály: *Személyes tudás II.* Budapest, Atlantisz Kiadó, 1994. 124.
- REUSS András: „Itt állok, másként nem tehetek”. *Evangelikus Élet*, 2021. április 18. <https://www.evangelikus.hu/hireink/evangelikus-elet/itt-allok-maskent-nem-tehetek>
- SALAMON Zoltán – SZÉPHALMI Ágnes: *Pedagógus-életmód és tevékenység*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1998, 89.
- SZARKA Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest, 2004.
- SZARKA Júlia: Zenei elkötelezettségünk az óvodában, In: *Studia Caroliensia*, 2007. II. sz., 51–68. és SZARKA Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest, 2004.
- SZOMBATHELYINÉ NYITRAI Ágnes: *A csecsemő- és kisgyermekgondozó szakképzés története, fejlődése a főiskola BA képzésig. Stróbl Mária meghatározó szerepe a képzés előremutató változásaiban*. Előadás, elhangzott a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet és a XVIII. kerületi Egyesített Bölcsődék szervezésében megrendezésre kerülő Stróbl Mária emléknapon 2011. április 18-án. Idézi Gyöngy Kinga: *Milyen az ideális kisgyermeknevelő?* II. Országos Alkalmazott Pszichológiai PhD Hallgatói Konferencia. Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézete – SZVT Kutatási és Fejlesztési Központ Alkalmazott Pszichológiai Szakosztálya, Budapest, 2013. november 16. [http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/ii\\_orzagos\\_alkalmazott\\_pszichologiai\\_phd\\_hallgatoi\\_konferencia/chap\\_14.html](http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/ii_orzagos_alkalmazott_pszichologiai_phd_hallgatoi_konferencia/chap_14.html) (Letöltés: 2023.06.30.)
- SZONTAGH Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás-és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, KRE L'Harmattan Kiadó, 2021.

- 
- <sup>1</sup> A tanulmány Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben projekt keretében valósult meg.
- <sup>2</sup> Salamon Zoltán – Széphalmi Ágnes: *Pedagógus-életmód és tevékenység*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1998, 89.
- <sup>3</sup> Szombathelyiné Nyitrai Ágnes: *A csecsemő- és kisgyermekgondozó szakképzés története, fejlődése a főiskola BA képzésig. Stróbl Mária meghatározó szerepe a képzés előremutató változásaiban*. Előadás, elhangzott a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet és a XVIII. kerületi Egyesített Bölcsődék szervezésében megrendezésre kerülő Stróbl Mária emléknapon 2011. április 18-án. Idézi Gyöngy Kinga: *Milyen az ideális kisgyermeknevelő?* II. Országos Alkalmazott Pszichológiai PhD Hallgatói Konferencia. Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézete – SZVT Kutatási és Fejlesztési Központ Alkalmazott Pszichológiai Szakosztálya, Budapest, 2013. november 16. [http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/ii\\_orzagos\\_alkalmazott\\_pszichologiai\\_phd\\_hallgatoi\\_konferencia/chap\\_14.html](http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/ii_orzagos_alkalmazott_pszichologiai_phd_hallgatoi_konferencia/chap_14.html) (Letöltés: 2023.06.30.)
- <sup>4</sup> Szarka Júlia: Zenei elkötelezettségünk az óvodában, In: *Studia Caroliensia*, 2007. II. sz., 51–68. és Szarka Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest, 2004.
- <sup>5</sup> Falus és mtsai : *A pedagógia és a pedagógusok*. Budapest, Akadémia Kiadó, 1989.
- <sup>6</sup> Szarka Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest, 2004.
- <sup>7</sup> 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről 1. melléklet 1. pont 7. alpont. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm> (2023.07.10-i állapot)
- <sup>8</sup> A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. 6.1 pont <https://magyarbolcsodek.hu/hu/alaprogram/> (Letöltés: 2023.06.30)
- <sup>9</sup> Szarka Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest, 2004.
- <sup>10</sup> Finácsy Ernő: *Elméleti pedagógia*, Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, OPKM Hasonmás Kiadványa, 1937.
- <sup>11</sup> Buzás László: *A nevelő-tanár lélektana. A nevelő személyiségének lélektani vizsgálata*. Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből, Szeged, 1939/5. szám, 109–110.
- <sup>12</sup> Szontagh Pál: *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás-és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*, Budapest, KRE L'Harmattan Kiadó, 2021.
- <sup>13</sup> Schein elméletét idézi Szontagh i.m. 27. o.
- <sup>14</sup> Ackermanné Kelő Kamilla: A tanítóképzésben közreműködő gyakorlatvezető pedagógusok praxisa, elkötelezettsége, szakmai értékei és nehézségei. *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 39–56.
- <sup>15</sup> Bagdy Emőke: Pedagógusszerepben. Szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In: *Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek*. Budapest, Raabe Könyvkiadó, 1994, 3.
- <sup>16</sup> Reuss András: „Itt állok, másként nem tehetek”. *Evangelikus Élet*, 2021. április 18. <https://www.evangelikus.hu/hireink/evangelikus-elet/itt-allok-maskent-nem-tehetek>
- <sup>17</sup> Polányi Mihály: *Személyes tudás II.* Budapest, Atlantisz Kiadó, 1994, 124.
- <sup>18</sup> Nagyné Szarka Júlia: *Az óvónők szakmai elkötelezettsége*. Az elkötelezettség modellezésének lehetőségei a szakirodalmak tükrében. In.: Dr. Bábosik István és mtsai (szerk.): *A pedagógiai kutatások folyamatában III.* Budapest, ELTE BTK Pedagógiai Intézet kiadványa, 2003, 177–187.
- <sup>19</sup> Coladarc, T (1992): Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of experimental education*, 1992, 60p. 323–337.



BÁRDI ÁRPÁD – GOMBOS NORBERT

## Az egészségnevelés megújítása a KRE PK pedagógusképzéseiben 1.o.

A hazai pedagógusképzésben és pedagógusi munkában egyre meghatározóbb kérdés az egészségtudatosság, az egészségnevelés kérdéseivel kapcsolatos pedagógusi attitűdök, gyakorlatok problémája. A KRE PK oktatói folyamatosan figyelemmel kísérik a hallgatók egészségneveléssel kapcsolatos tudatosságát, éppen ezért is fontosnak tartjuk megismerni, milyen módon lehetséges az egészségneveléssel kapcsolatos pedagógushallgatói attitűdöket és ismereteket pozitív módon befolyásolni annak érdekében, hogy a hallgatók a pályán is megfelelő tudatossággal képviselhessék (és érvényesíthessék) ezeket. Ennek érdekében indítottuk karunkon a *Neveléstudományi és módszertani kutatások* projekt részeként az *Egészségnevelés megújítása a KRE PK pedagógusképzéseiben* című alprojektünket. Az alprojekt kapcsolódik az MTA közoktatás-kutatás fejlesztési program keretében, az MTA-PTE Innovatív Egészségpedagógiai Kutatócsoportjának<sup>1</sup> tágabb fókuszú tevékenységéhez, az iskolai egészségfejlesztést fenntartható és komplex módon megközelítő programjához. Jelen tanulmányunkban ennek a munkának alapozásaként a tanító alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeinek rendszerében, valamint a kar aktuális tantárgyleírásainak hálójában végzett kutatásunk beszámolóját olvashatják.

### Egészségnevelési szempontok megjelenése a tanító alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben

#### A tanító alapképzési szak helye a képzési rendszerben

A tanító szak jelenleg alapszakként – bachelor (BA) szinten – működik a hazai felsőoktatás rendszerében. A szak – a csecsemő- és kisgyermeknevelő, a gyógypedagógus, a konduktor, az óvodapedagógus, valamint a szakoktató szakok mellett – a pedagógusképzés képzési terület alapképzési szakjai közé sorolható.<sup>2</sup> A tanító szak képzése – értelemszerűen – szorosan kapcsolódik a többi pedagógusképzési alapszak képzési rendszeréhez. Jelenleg

hazánkban 16 felsőoktatási intézményben, de 21 képzési helyen folyik tanító alapképzés (beleértve a nemzetiségi tanító szakokat is).<sup>3</sup>

### A képzési és kimeneti követelmények szerepe

A hazai felsőoktatási rendszerben a képzési és kimeneti követelmények (továbbiakban: KKK) szerepe elsősorban a felsőoktatásban folyó oktatási tevékenység tartalmi szabályozása tekintetében meghatározó. A KKK valamennyi felsőoktatási képzésre vonatkozóan meghatározza az adott képzés legfontosabb tartalmi elemeit, valamint – elnevezésében is jelezve a kimenetorientált sajátosságát – a szak zárásakor elvárt kompetenciákat, követelményeket. A a felsőoktatás ágazati irányítását végző miniszter – jelenleg a kultúráért és innovációért felelős miniszter<sup>4</sup> – közleménye tartalmazza a KKK alábbi elemeit:

- szak elnevezése (magyar és angol nyelven),
- képzés szintje,
- képzési idő,
- képzés abszolválásához szükséges összes kreditszám,
- kreditek megoszlása (képzési szakterületek és tudományágak tekintetében),
- szakmai kompetenciák,
- szakon választható szakirányok,
- gyakorlati képzés rendszere, valamint
- esetleges idegen nyelvi követelmények.

Az adott képzést indító felsőoktatási intézmények az érvényes KKK alapján készítik el a saját mintatantervi hálójukat, amelynek meg kell felelnie a KKK-ban megjelenő képzési tartalmaknak, kreditarányoknak (ami azonban intézményenként nyilván eltérő hangsúlyokat is megjeleníthet).

### A tanító szak képzési és kimeneti követelményei

A tanító alapszak jelenleg érvényes KKK-ja 2021 óta van érvényben.<sup>5</sup> A KKK összesen nyolc pontban szabályozza a tanító alapszak tartalmi sajátosságait és kimeneti kritériumait. A nyolc pont az alábbi:

- Az alapképzési szak megnevezése
- Az alapképzési szakon szerorzhető végzettségi szint és szakképzettség
- A képzési terület
- A képzési idő
- Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma
- A szakképzettség képzési területek egységes osztályozási rendszere szerinti tanulmányi területi besorolása

- Az alapképzési szak képzési célja, illetve az alapképzési szakon elsajátítandó és fejlesztendő szakmai kompetenciák
- Az alapképzés jellemzői<sup>6</sup>

Tanító szakon alapképzés (bachelor, BA), valamint kétféle szakképzettség – tanító, illetve nemzetiségi tanító – szerezhető. A képzési idő 8 félév, ami eltér az alapképzési szakokon általános 6, illetve 7 szemeszteres képzésektől. A képzési időnek megfelelően a tanító alapképzési szakon összesen 240 kreditet szükséges megszerezni, mely gyakorlatorientált struktúrában szervezendő (vagyis 60–70 százalék a gyakorlati jellegű képzési területek szükséges aránya).<sup>7</sup> A tanító alapképzési szak céljáról az alábbiak szerepelnek a KKK-ban:

*„A képzés célja tanítók képzése, akik – a változó társadalmi szükségleteknek, az általános iskolai nevelés-oktatás céljainak megfelelően – képesek a tanulók személyiségének komplex fejlesztésére, a tanító teljes szerepkörének betöltésére. Felkészültek az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán egy választott műveltségi terület nevelési-oktatási feladatainak ellátására, nemzetiségi szakirányon pedig az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán a nemzetiségi anyanyelvi nevelés feladatainak ellátására. Felkészültek tanulmányok mesterképzésben történő folytatására.”<sup>8</sup>*

A célrendszer leírásából egyértelműen kitűnik, hogy a tanító feladatai között azonos hangsúllyal jelenik meg az általános iskola alsó tagozatán valamennyi műveltségi területre, a felső tagozat első két évfolyamán egy választott műveltségi terület – a nemzetiségi tanítóképzésben a nemzetiségi anyanyelvi nevelés – nevelési és oktatási tevékenységére, feladataira történő felkészítés. A tanító szak feljogosít a felsőfokú tanulmányok mesterképzésben történő folytatására, elsősorban a neveléstudomány MA szak<sup>9</sup>, valamint a műveltségterületnek megfelelő tanári szakok<sup>10</sup> tekintetében, amelyekre – tanítói végzettség birtokában – teljes kreditbeszámítással be lehet lépni.

A tanító alapképzési szak legfontosabb képzési területei az alábbiak:

- társadalomtudományok, pedagógia, pszichológia, digitális kultúra alapjai (44–55 kredit),
- szaktudományosan megalapozott tantárgypedagógiák (az általános iskola alsó tagozatán, valamennyi műveltségterületre vonatkozóan, 81–96 kredit),
- műveltségterületi képzés (az általános iskola ötödik és hatodik évfolyamára vonatkozóan, 21–25 kredit), (a nemzetiségi tanítóképzés esetében 36–42 kredit),
- a tanítói kompetenciák fejlesztését segítő választható tanulmányok (10–12 kredit),
- gyakorlati képzés (40–50 kredit),
- szakdolgozat készítése (15 kredit),
- szabadon választható tárgyak (12 kredit).<sup>11</sup>

A tanító alapképzési szak lehangsúlyosabb eleme tehát az alsó tagozatos műveltségterületek nevelési és oktatási feladataira felkészítő, gyakorlatorientált tantárgypedagógiai, valamint a gyakorlati képzés. Ezek jelentik a gyakorlatorientált képzési struktúra alapjait. A szakmai felkészítés elméleti alapozását elsősorban a társadalomtudományi, a pedagógiai és a pszichológiai felkészítés biztosítja.

### Az egészségnevelés megjelenése a tanító szak képzési és kimeneti követelményeiben

Az egészségneveléssel összefüggő kompetenciarendszerek (ismeret, tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősség) a tanító szak KKK-jában több területen is megjelennek. Kiemelhető ezek közül a KKK 7. és 8. alpontja.

A tanító szak képzési célrendszere (7. alpont) vonatkozásában – a fentebb már idézett – „*tanulók személyiségének komplex fejlesztésére irányuló képesség*”, valamint „*az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület*”<sup>12</sup> kitételek emelhetők ki, amelyek indirekt módon tartalmazzák az egészségfejlesztés, az egészséges életmód szükséglete iránti igény kialakításához kapcsolódó ismeretek, illetve képességek teljes rendszerét (valamint ezek esetleges kapcsolódásait más ismeretrendszerekhez, képességelemekhez).

A tanító alapszak képzési jellemzői (8. alpont) kapcsán a következő tartalmak emelhetők ki a dokumentumból:

- A társadalomtudományok, pedagógia, pszichológia, digitális kultúra alapjai modulból<sup>13</sup> elsősorban a nevelélmélet egészséges életmód szükségletéhez kapcsolódó nevelési feladatok rendszere, valamint pszichológiából a testi, lelki egészséggel, a mentálhigiéniével, a kiegésző megelőzésével kapcsolatos tartalmak.
- A szaktudományosan megalapozott tantárgypedagógiák modulból a „*természettudomány és földrajz (környezetismeret)*”, valamint a „*testnevelés és egészségfejlesztés (testnevelés)*”<sup>14</sup> ismeretrendszerei tartalmazzák az egészségfejlesztéssel kapcsolatos tartalmakat.
- A műveltségterületi képzés tekintetében a kapcsolódó műveltségterületet („*természettudomány*”, illetve „*testnevelés és egészségfejlesztés*”<sup>15</sup>) választó tanítójelöltek ismerkednek az egészségfejlesztéssel kapcsolatos tartalmakkal, de megemlíthető e vonatkozásban a „*technológia (digitális kultúra, technika és tervezés)*”<sup>16</sup> műveltségi terület is, amely elsősorban az egészséges életmód kulturális, digitális vonatkozásait jeleníti meg.
- A tanítói kompetenciák fejlesztését segítő választható tanulmányok terén elsősorban a „*szabadidő pedagógia*”<sup>17</sup> jelenik meg a dokumentumban az egészségneveléshez kapcsolódóan.
- A szabadon választható tanulmányok keretében a hallgató által választott – kapcsolódó – kurzusok segíthetik az egészségneveléssel összefüggő kompetenciák fejlesztését.
- A gyakorlati képzés rendszerében a fentebb említett műveltségterületek tantárgyi gyakorlatainak keretében kerül sor arra, hogy az egészségneveléssel összefüggő ismereteit a tanítójelölt a gyakorlatban is alkalmazni tudja. E tekintetben egyaránt fontos lehet-

séget kínálnak a „*képzés egészét átszövő csoportos és egyéni iskolai gyakorlatok*”, valamint a „*tanítójelölt komplex iskolai gyakorlata*”<sup>18</sup>, továbbá a – kapcsolódó – műveltségterületi gyakorlatok rendszere. A hallgatók számára fontos feladat e gyakorlatok folyamatos dokumentálása és elemzése, amely az egészségneveléssel összefüggő területekhez kapcsolódó kompetenciákat is erősíti.

- A tanítói szakdolgozat elkészítése során – a témaválasztástól függően természetesen – a hallgató találkozhat az egészségneveléssel összefüggő tartalmakkal is.

A KKK dokumentumának egészségneveléssel összefüggő leglényegesebb tartalma a 7.1. alpontban szereplő „*elsajátítandó szakmai kompetenciák*” között jelenik meg.<sup>19</sup> A KKK a szakmai kompetenciákat négy területre osztja, amelyek a következők:

- a tanító tudása,
- a tanító képességei,
- a tanító attitűdje, valamint
- a tanító autonómiája és felelőssége.<sup>20</sup>

A tanító tudása kapcsán négy markáns területre oszthatók az egészségneveléssel kapcsolatos kompetenciaelemek.

Az első a fenntarthatóság kérdéskörét érinti. A KKK 7.1. alpontjában megjelenik, hogy a tanító „*ismeri saját szakterületén, illetve intézménytípusában a fenntarthatóságra nevelés pedagógiai lehetőségeit*”<sup>21</sup>, amely általánosan utal erre a területre, nem részletezve annak egészségneveléssel való összefüggéseit.

A második már ennél konkrétabb elemeket tartalmaz, hiszen leszögezi a KKK, hogy a tanító „*ismeri a 6–12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztését célzó iskolai tevékenységek és pedagógiai eljárások elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazását*”<sup>22</sup>. Ebből a kompetenciaelemből kitűnik, hogy az egészségfejlesztés teljes körű iskolai hatásrendszerének ismeretét elvárják a tanítótól, beleértve annak elméleti alapjait és gyakorlati alkalmazási lehetőségeit. Az is egyértelműen elmondható, hogy ezt a területet – függetlenül a választott műveltségi területétől – hatodik osztályig alaposan ismernie kell a tanítónak (alkalmazva a saját szakterületén, a felső tagozat kezdő szakaszában is).

A harmadik tudáselem egy konkrét egészségnevelési területre irányítja a figyelmet, ugyanis rögzíti, hogy a tanító „*ismeri a biomechanikailag helyes testtartást kialakító és fenntartó speciális tartáskorrekció elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazásának helyes módját*”<sup>23</sup>. E tudáselem alapján elvárható a tanítótól a helyes gyermeki testtartás, sőt az azzal összefüggő tartáskorrekció elméleti alapjainak ismerete, illetve ezek gyakorlati alkalmazásában való jártasság (amire nyilván a képzést kísérő iskolai gyakorlatokon tehet szert).

A negyedik tudáselem közvetett módon, a szaktudományos és a tantárgypedagógiai ismereteken keresztül világít rá az egészségnevelés területére (is). A KKK-ban megjelenik, hogy a tanító „*biztos szaktudományos és tantárgypedagógiai ismeretekkel rendelke-*



zik az 1–4. évfolyamon valamennyi műveltségi területen, továbbá az 1–6. évfolyamon egy műveltségi területen (vagy a nemzetiségi nevelés szaktudományos és tantárgy-pedagógiai megalapozása terén)<sup>24</sup>. Ez az elem – a korábban említett képzési jellemzőkhöz hasonlóan – elsősorban a természettudomány és földrajz (környezetismeret), valamint a testnevelés és egészségfejlesztés (testnevelés) műveltségi tartalmak vonatkozásában említhető meg.

A tanító képességei terén két terület jelenik meg az egészségnevelés témaköréhez közvetlenül kapcsolódóan. Az egyik a fenntarthatóság kérdése köré fókuszálható, amikor rögzíti a KKK, hogy a tanító „tevékenységében képes a fenntarthatóságra nevelés elveinek érvényesítésére”<sup>25</sup>. A másik elem az egészségfejlesztés és a biomechanikailag helyes testtartás területére irányul. Ezek alapján a tanító „az iskolai nevelés módszereit és napirendjét úgy alakítja, hogy azzal a 6–12 éves gyermekek teljes körű egészségfejlesztését valósítja meg. Helyesen alkalmazza a biomechanikailag helyes testtartást kialakító és fenntartó speciális tartáskorrekció gyakorlatanyagát”<sup>26</sup>. E terület – a tudáselemekhez hasonlóan – rávilágít arra, hogy a tantóképzés nemcsak az egészségnevelésre készíti fel a hallgatót, de olyan képességek fejlesztését is biztosítja, melynek révén a tanító a tanítványainál segítheti a helyes testtartás kialakítását, továbbá a speciális tartáskorrekció gyakorlását is. A képességek között közvetett módon is utal két terület az egészségfejlesztés témakörére. Az egyik szerint a tanító „képes a digitális környezetben történő tudásépítés támogatására, a digitális írástudás megalapozására és fejlesztésére”<sup>27</sup>, míg a másik alapján a tanító „szakmai-tudományos kritériumokat érvényesítve választja meg a szakirodalmi könyvtári és digitális források körét, és munkájában azokat kreatív módon hasznosítja”<sup>28</sup>. Ezek a területek rámutatnak arra, hogy a digitális tanulási környezet, az elektronikus forrásanyagok választása és alkalmazása is kapcsolódhat bizonyos egészség tudatos viselkedési minták közvetítéséhez.

A tanító attitűdje terén egyetlen közvetlen utalás jelenik meg a KKK-ban, az egészségnevelés területéhez kapcsolódva. A dokumentum leszögezi, hogy a tanító „tevékenységét a 6–12 éves gyerekek fejlődésének támogatása iránti elkötelezettség irányítja”<sup>29</sup>, ehhez kapcsolódva pedig a tanító „elkötelezett a 6–12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztése iránt”<sup>30</sup>. Nyilvánvalóan ez esetben az egészségnevelés terén megjelenő tanítói elkötelezettséget a gyermek személyiségfejlődése iránti elkötelezettség részének tekinthetjük, vagyis az egészségnevelést a komplex személyiségfejlesztés részének tekinti a dokumentum.

Az attitűdökkel foglalkozó kompetenciarész két olyan kitéltet is tartalmaz, amelyek közvetett módon utalhatnak az egészségnevelés területére is. Az egyik szerint a tanítónak „igénye van a folyamatos önfejlesztésre, szakmai megújulásra”<sup>31</sup>, míg a másik szerint a tanító „nyitott a munkájával összefüggő új elméletek és gyakorlati módszerek, a digitális tanulási környezet adta lehetőségek alkalmazására”<sup>32</sup>. E területek nyilván az egészségnevelés vonatkozásában is megkívánják az új elméletek és módszerek iránti nyitottságot.

A tanító autonómiája és felelőssége terén a dokumentum két területet emel ki. Az egyik szerint a tanító „hatáskörében felelősséget vállal a 6–12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztéséért, a digitális környezetben való biztonságos tanulás, kommunikáció elősegítéséért”<sup>33</sup>, míg a másik alapján a tanító „hatáskörében felelősséget vállal a gyermekek fenntartha-

*tó fejlődésre irányuló magatartásának tudatos formálásáért*<sup>34</sup>. Mindkét kompetenciaelem egyértelműen az egészségnevelés fontos területe, és az azzal kapcsolatos felelősségvállalást emeli ki. Az első közvetlenül az egészségfejlesztésre irányul, míg a második – már tágabb értelmezésben – a fenntarthatóság kérdéskörére helyezi a hangsúlyt. E területeket egy közvetett módon az egészségneveléshez kapcsolódó elem egészíti ki, amikor a KKK kimondja, hogy a tanító „*felelősséget vállal intézménye küldetéséért*”<sup>35</sup>, ezen belül nyilván az egészségneveléssel kapcsolatos iskolai célok megvalósításáért is.

A tanító szak KKK-jának dokumentumelemzése alapján az alábbi tapasztalatok összegezhetők:

- A tanító KKK elsősorban a kompetenciaterületek (7.1. alpont) részében összegzi az egészségneveléssel összefüggő elvárásokat.
- A tudás, a képességek és a felelősségvállalás terén elsősorban a 6–12 éves tanulók egészségfejlesztése és a fenntarthatóságra nevelés emelkedik ki.
- Az attitűdök vonatkozásában a 6–12 éves tanulók egészségfejlesztését a komplex személyiségfejlesztés iránti elkötelezettségbe ágyazza, ugyanakkor itt emeli ki leghangsúlyosabban a dokumentum a szakmai megújulás iránti nyitottság, valamint az új elméletek és gyakorlatok alkalmazásának szükségességét.
- A kompetenciaterületek között igen hangsúlyos területként jelenik meg a biomechanikailag helyes testtartás kialakításának szükségessége, sőt az ezzel kapcsolatos tartáskorrekció tanítói ismerete és gyakorlati alkalmazása.
- A KKK kompetenciaelemei több olyan közvetett utalást tartalmaznak, amelyek az egészségnevelés területére is vonatkoztathatók (pl.: 1–4. évfolyamon valamennyi műveltségterületen biztos szaktudományos és módszertani tudás, digitális kultúra kapcsolódásai, nyitottság az új elméletekre és gyakorlati módszerekre).

A KKK egészségneveléssel összefüggő kompetenciaelemeinek kapcsolódniuk kell(ene) a pedagóguséletpálya-modell szerinti pedagóguskompetenciákhoz. A kilenc pedagóguskompetencia közül az egészségneveléssel összefüggő tanítói munka kapcsán közvetlenül a hetedik számú kompetencia emelhető ki, mely „*a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja*”<sup>36</sup>, ami elsősorban a környezeti neveléssel, a környezettudatos attitűdök átadásával kapcsolatos elemek fontosságát hangsúlyozza. Kiemelhető még – közvetve – a negyedik kompetencia („*a tanulók személyiségének fejlesztése*” kapcsán), az ötödik kompetencia („*a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése*” kapcsán), valamint a kilencedik kompetencia (az „*elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért*” kapcsán).<sup>37</sup>

### Az „egészség” megjelenése a KRE PK tantárgyleírásaiban

Kiindulásként a kar aktuális tárgyleírásait tartalmazó dokumentumot<sup>38</sup> vizsgáltuk a dokumentumelemzés módszerével. Pontosabban azt, hogy az „egészség” szó hányszor és milyen formában jelenik meg az egyes tantárgyleírásokban. A vizsgált dokumentum egészében végeztük az adatgyűjtésünket, azaz a leírások tartalmi részén túl a címekben, a tantárgy céljában és az ajánlott szakirodalomban való előfordulásokat is figyelembe vettük. Így a vizsgált dokumentumban összesen 127-szer fordul elő az „egészség” kifejezés önálló vagy összetett formában. Az előfordulások gyakorisága egyértelműen összpontosul bizonyos területeken; azaz tantárgyi tartalmak-célok tekintetében három műveltségterületben (1. ábra és 2. ábra) érhető tetten az egészségnevelés- és fejlesztés markáns megjelenése:

- természettudomány: 10+13 előfordulás,
- technika és tervezés: 30+19 előfordulás,
- testnevelés és egészségfejlesztés (testnevelés): 10+19 előfordulás,

### Egészség és az általános képzési háló

A KRE PK tanítóképzés mintatanterve<sup>39</sup> alapján kétféle tárgycsoport teljesítését várjuk el a hallgatóktól: kötelező ismeretkörök (általános képzési háló) és a kötelezően választható ismeretkörök (választott műveltségterület) teljesítését. Az általános, minden tanító szakos hallgatót elérő ún. „*általános képzési hálóban*” feltüntetett egészségnevelési tartalmak megjelenése igen változatosan alakul (1. ábra). A következőkben ezek előfordulását mutatjuk be röviden, az adott tárgyak felsorolása és az ezekben megjelenő egészség témakör tartalmi és célrendszerben való megjelenésére fókuszálva.

Tárgy neve (szakmai terület)	az „egészség” kifejezés darabszáma	cím/cél/tartalom/irodalom sorokban való dominancia
Ember és természet II. (Természettudomány)	10	tartalom
Sport, mozgás, életmód (Testnevelés és egészségfejlesztés)	10	tartalom
Életviteli alapismeretek (Technika és tervezés)	30	tartalom – cél

1. ábra: Az „egészség” szó jelentősebb megjelenése a KRE PK kötelező (általános képzési háló) tantárgyleírásaiban

#### *Természettudomány terület*

Az Ember és természet II. tantárgy teljesítése során az alsó tagozatos környezetismeret oktatása során előkerülő ismeretek alapozása zajlik, amelynek szerves részét képezik az egészségnevelési, a prevencióra hangsúlyt fektető tartalmak és célok. Érdekességként említhető, hogy a lelki egészség témaköre itt jelenik meg, miközben – az egyházi beágyazottság okán – ennek hangsúlyosabb – de kevésbé igazolódó – megjelenésére számíthatnánk más pl. egyházi tantárgyak vonatkozásában is.

„Érzékszervek – érzékelés. Egészségvédelem. Az egészséges életmód (egészséges és biztonságos táplálkozás, aktív és passzív pihenés, öltözködés, tisztálkodás, mozgás, tisztaság és higiénia). Egészségünket védő és károsító szokások. A betegség ismérvei. A gyógyítás. Baleset: megelőzés, segélykérés, a mentők értesítése. Emberi életszakaszok. Magatartás és lelki egészség.”<sup>40</sup>

#### *Testnevelés terület*

A testnevelés és az egészséges életmód összefüggése egyértelmű a hétköznapi ember számára is, amely a Sport, mozgás, életmód tantárgy céljai között is világosan megfogalmazódik:

„...az önállóan és rendszeresen végzett testgyakorlás iránti igény kialakítása (az egészséges életmód elméletének és gyakorlatának önálló tervezése és szervezése, szemlélet átértékelés és módosítás...”<sup>41</sup>

Ennek a tárgynak tartalmi kifejtettségében a mély szakmai beágyazottság érzékelhető.

„1. Az egészség fogalma, dimenziói

2. Az egészséget meghatározó tényezők

3. Egészségnevelés, egészségfejlesztés fogalmi körei. Az egészségfejlesztés színterei és módszerei

4. Egészséges táplálkozás

5. A mozgáshiány veszélyei, a rendszeres testmozgás előnyei

6. Környezet-egészség”<sup>42</sup>

Miközben ezeken kívül mindössze egy említés olvasható a Testnevelés és tantárgypedagógiája II. tantárgy tartalmi leírásában a tanóra megszervezéséhez kapcsolódó egészségvédelemről.<sup>43</sup>

#### *Technika és tervezés terület*

A KRE PK képzési hálójában specifikus módon nem a testnevelés tárgycsoporthoz kapcsolódik a legerősebb egészségnevelési reprezentáció, hanem az egykori technika és életvitel területhez. Az Életviteli alapismeretek tantárgy leírásában, ennek tartalma, megszerzendő ismeretek, elsajátítandó készségek és kompetenciák, valamint a javasolt szakirodalma vonatkozásában összesen 30(!) említés történik. Ez a teljes tantárgyleírási dokumentumban messze a legmagasabb szám, s így a képzési háló vonatkozásában a legerősebb egészségnevelési-fejlesztési potenciállal bíró oktatási lehetőség. Melynek külön értéke a lelki és mentális egészség megőrzésének, komplex értelmezésének helyt adó hozzáállás.

„Egészségnevelési alapismeretek: az egészség fogalma; egészséges életmódra nevelés feladatai, területei és színterei; az egészségnevelés, egészségfejlesztés speciális módszerei; az iskolai nevelőmunka egészségtana; a tanulási-fejlesztési folyamat egészségtani alapjai; az egészséges életmódra nevelés, mint közös követelmény (NAT); környezeti tényezők és az emberi egészség összefüggései; a fenntarthatóság alapkérdései az emberi egészség szempontjából; az promóció és a prevenció pedagógiai gyakorlatával kapcsolatos képességek, készségek fejlesztése; a környezetegészségtan aktuális kérdései (jeles világnapokhoz kötődően, pl.: autómentes világnap az iskolákban; személyi és környezethigiéné alapkérdései, tanulmányi séták, kirándulások lehetőségei az iskolákban, egészségtani kérdései.”<sup>44</sup>

### Egyéb területek

A következőkben felsorolásszerűen közöljük azokat a kötelező tárgyakat, amelyekben szigorú kerületben kerül említésre (1–4 db) az egészség témakör.

Fejezetek Magyarország történetéből:

„Településszerkezetünk néhány sajátossága, hatásuk egészségi állapotunk, várható élettartamunk alakulására.”<sup>45</sup>

Egész napos iskola pedagógiája (műhelymunka):

„Életmód-alakítás (napirend és életrend) és az egészséges fejlődés biztosítása. A rekreáció biztosítása a tanulók szükségleteinek megfelelően.”<sup>46</sup>

Személyiséglélektan:

„A hallgatók ismerjék meg a tematikában felsorolt személyiségelméleteket, az egészséges személyiség működését.”<sup>47</sup>

Fejlődéslélektan:

„Az élet kezdete. A magzati fejlődés. A magzat egészségét befolyásoló tényezők.”<sup>48</sup>

Személyiségfejlődési zavarok:

„A mentális egészség fogalma, a normalitás és az abnormalitás értelmezése – szemléleti különbségek és a segítség lehetőségei.”<sup>49</sup>

Matematikai alapismeret, tantárgypedagógia I–IV.:

„... matematikai ismeretek tanításán-tanulásán keresztül járuljon hozzá a kisiskolás korú egészséges gyermek személyiségfejlesztéséhez...”<sup>50</sup>

Szakmai idegennyelv II.:

„Egészség és egészséges életmód a családban”<sup>51</sup>

Csoportos tanítási gyakorlat III–IV.:

„Kiemelten fontos feladat a gyermekek érzelmi nevelése és az egészséges életmódra nevelése.”<sup>52</sup>

### Egészség és választható műveltségterület

A tanítóképzés részeként a hallgatóknak kötelezően választaniuk kell egy műveltségterületet, amelynek oktatására a jelenleg 7 kurzusból (és műveltségterületi szigorlatból) álló tantárgycsoport elvégzésével készülnek fel. A megszerzett műveltségterületi végzettséggel, a végzett tanítók az adott műveltségterület szakos ellátására kapnak felhatalmazást 5–6. osztályban. Ezekben a tárgycsoportokban a 2. ábra szerint alakul az egészségnevelés-fejlesztés reprezentációja.

Műveltségterület neve	az „egészség” kifejezés (db)	cím/cél/tartalom/irodalom sorokban való dominancia	egyezőség/különbözőség
Művészetek (Ének-Zene)	4	cél	4 tanegységnél ua. a cél
Természettudomány	13	cél	7 tanegységnél ua. a cél
Testnevelés és egészségfejlesztés	19	cél	7 tanegységnél ua. a cél
Technika és tervezés	19	tartalom -cél	„egészségtan, egészségnevelés, táplálkozás” tárgy 13db!!

2. ábra: Az „egészség” szó jelentősebb megjelenése a KRE PK választható műveltségterületeinek tantárgyleírásaiban

#### *Művészetek (ének-zene) műveltségterület:*

A műveltségterület elsődlegesen nem az egészségnevelési terület klasszikus manifesztációjának számít, mégis a tárgycsoport Karvezetés–kórushangképzés I–IV. tantárgyainak általános célkitűzéseiben, megegyező egységes formában megjelenik.

„Csoportos hangképzés keretében fejleszteni a diákok énekhangját, hogy képesek legyenek hangjukat úgy használni, hogy énekük példaadó lehessen, és hogy pályájuk alatt egészségben megőrizhessék azt.”<sup>53</sup>

#### *Természettudomány műveltségterület:*

A műveltségterület összes – mind a hét – tantárgyának célleírásában megjelennek az egészségnevelési célkitűzések, megegyező egységes módon a következőképpen:

„Ismerje továbbá a 6–12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztését és fenntarthatóságra nevelését célzó iskolai tevékenységek és pedagógiai eljárások elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazását.”<sup>54</sup>

#### *Technika és tervezés műveltségterület:*

A műveltségterület bizonyos tantárgyainál igen erősen reprezentálódik az egészségnevelési tartalom: „Egészségtan, egészségnevelés, táplálkozás” tárgy 13+3; az „Ökológia és környezetvédelem” tárgy 1 említés. A tárgy elsajátításának céljaiban egyértelműen jelen van az egészségnevelés:

„A tanegység felkészülést biztosít a hallgató egészségtudományi ismereteihez, az alapfogalmak elsajátításától, az egészség-dimenziók, az egészségnevelés releváns területeinek megismerésén át, az egészségügy hazai és nemzetközi intézményrendszerét illetően, egészen az ismertebb betegségekkel kapcsolatos tudnivalókig.”<sup>55</sup>

Míg a tantárgy tartalmi kifejtettségében, a megszerzendő ismeretek, elsajátítandó készségek és kompetenciák vonatkozásában válik ez igazán hangsúlyossá:

1. Az egészség és a betegség fogalmai. Egészségprevenció.
2. Egészségfejlesztés, egészségnevelés fogalmai.
3. Egészségügyi programok Magyarországon. Szűrővizsgálatok ismertetése, onkológiai szűrések.
4. Magyarország lakosságának egészségi állapota.

5. Népegészségtan, népegészségügyi és tisztiorvosi rendszer Magyarországon.
6. Gyakoribb fertőző betegségek. Krónikus nem fertőző betegségek. Függőségek, szenvedélybetegségek.
7. A minőségi táplálkozás egészséget meghatározó szerepe. A táplálkozás élettani folyamata.<sup>56</sup>

#### *Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterület:*

Talán meglepetésként érheti az olvasót a testnevelés műveltségterület céljai és tartalmi elemei között primer módon megjelenő egészségnevelés alacsony reprezentációja, azonban a tárgycsoport szakmai kifejtettségében ez a beágyazottság – bár elsősorban nem vizuálisan és szavak szintjén – megkérdőjelezhetetlen. A műveltségterület összes tárgyának (7 tárgy) céljai között egységesen és egyforma módon a következő egészségfejlesztési célok kerülnek kijelölésre:

*„A hallgató ismerje a 6–12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztését célzó iskolai tevékenységek és pedagógiai eljárások elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazását.”<sup>57</sup>*

## Összegzés

Egyrészt a KKK kompetenciaelemeinek egészségneveléssel kapcsolatos elemzése rávilágít arra, hogy a tanító alapképzési szak KKK-ja csak részben alapozza meg a pedagóguskompetenciákban megjelölt elvárásokat. Elsősorban a fenntarthatóság terén találhatunk közös pontokat, míg a környezeti nevelésben mutatott jártasság inkább hiányzik a KKK-ból. Az utóbbi dokumentum erőssége egyértelműen az egészségnevelésre történő fókuszálás, különösen abban a vonatkozásban, hogy az egészségnevelést a komplex személyiségfejlesztés integráns részének tekinti.

Másrészt a KRE PK aktuális tantárgytárgyleírásaiban alapvetően kétféleképpen jelenik meg az egészségnevelési terület:

- általános célként, egyformán,
- tartalmi kifejtettségben, részletesebben.

Az egyes tárgycsoportokban való megjelenés leginkább az egységes célmegjelenítésében érhető tetten, melyekben a KKK-nak való megfelelési kényszer is feltételezhető. Pl. *„a hallgató ismerje a 6–12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztését célzó iskolai tevékenységek és pedagógiai eljárások elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazását”<sup>58</sup>.*

Ugyanakkor az egészségnevelés tartalmi kifejtettsége, a szakmai tartalmak részletesebb megjelenése egyértelműen három területen koncentrálódik: a természettudomány, a testnevelés és a technika tárgycsoportokban. Ezek közül messze kiemelkedik – a karra jellemző specifikumként – a technika és tervezés terület, amelyben különösen az Életviteli alapismeretek tantárgyban jelennek meg ezek az egészségneveléssel összefüggő egészségnevelési tartalmak legszámosabban.

## A továbblépés lehetőségei

Mindezen eredmények folytatásaként, a tanító alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeinek és a kar tantárgyi hálójának, az aktuális tantárgyleírásokban megjelenő tartalmi elemeinek vizsgálatán túl, szükségesnek látszik az egészségnevelésnek a KRE PK oktatási gyakorlatában való feltárása is. Ennek érdekében az *MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program* keretében, az MTA-PTE Innovatív Egészségpedagógiai Kutatócsoportjának tágabb fókuszú, az iskolai egészségfejlesztést fenntartható és komplex módon megközelítő programjához kapcsolódóan, kidolgoztunk egy kérdőívet.<sup>59</sup> Ebben a KRE PK teljes tanítójelölti körét megszólító kérdőívünkben, a hallgatók 6–12 éves korú gyermekek egészségfejlesztése kapcsán megfogalmazódó véleményére voltunk kíváncsiak. A beérkezett adatok feldolgozása folyamatban van, amelynek eredményeiről a következőkben a karon folyó kutatási pályázat, a *Neveléstudományi és módszertani kutatások* című projekt, az *Egészségnevelés megújítása a KRE PK pedagógusképzéseiben* elnevezésű alprojekt keretén belül tervezünk beszámolni. Kutatásunkban érvényesíteni szeretnénk az egyetemünk fenntartójának, a Magyarországi Református Egyháznak azon törekvését, hogy a felsőfokú pedagógusképzés alkalmassá váljon a református köznevelési rendszer számára elkötelezett, az egészségnevelés területén jártas, az egészségfejlesztés iránt elhivatott, a keresztyén szellemi és lelki értékrendben otthonosan mozgó pedagógusok biztosítására. A projekt fontos feladata továbbá annak feltárása, hogy miként (milyen módszerekkel, eszközökkel) befolyásolhatók a pedagógusjelöltek egészségnevelési attitűdjei, ismeretei, illetve azokat milyen módon képesek majd gyakorló pedagógusként is képviselni.

### Felhasznált irodalom

- 63/2021 (XII. 29.) számú ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2100063.ITM&searchUrl=/gyorskereso%3Fkeyword%3Dkerettanterv> (Letöltés: 2023.05.27.)
- 182/2022 (V. 24.) számú kormányrendelet a Kormány tagjainak feladat- és hatásköréről. 128. paragrafus <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2200182.kor> (Letöltés: 2023.05.27.)
- Innovatív egészségpedagógia kérdőív, 2022.  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4tLj38XMrdm1-195SQ-PM2lgVNrM1B4vAuzM18ZFy9a\\_zj5w/closedform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4tLj38XMrdm1-195SQ-PM2lgVNrM1B4vAuzM18ZFy9a_zj5w/closedform) (Letöltés dátuma: 2023.01.18.)
- KRE PK tanító BA szak mintatanterve, 2022,  
[http://www.kre.hu/tajekoztato\\_kiadvany2022/pk/kepzesek/ba/tanito-ba.html](http://www.kre.hu/tajekoztato_kiadvany2022/pk/kepzesek/ba/tanito-ba.html) (Letöltés dátuma: 2023.06.13.)
- KRE PK, Tanító alapképzési (Bachelor) szak képzési programja, 2022.  
[http://www.kre.hu/tajekoztato\\_kiadvany2022/pk/tantargyleirasok/ba/PK\\_tanito\\_BA\\_tanulmanyi\\_tajekoztato\\_2022.pdf](http://www.kre.hu/tajekoztato_kiadvany2022/pk/tantargyleirasok/ba/PK_tanito_BA_tanulmanyi_tajekoztato_2022.pdf) (Letöltés dátuma: 2023.06.12.)
- Oktatási Hivatal: Szakleírások A-Z. Neveléstudomány mesterképzési szak, 2023.  
[https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/2322/szakleiras](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/2322/szakleiras) (Letöltés: 2023.05.28.)
- Oktatási Hivatal: Szakleírások A-Z. Pedagógusképzés, 2023.  
[https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakterulet/10](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakterulet/10) (Letöltés: 2023.05.23.)
- Oktatási Hivatal: Szakleírások A-Z. Tanári mesterképzési szak, 2023.  
[https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/16997/szakleiras](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/16997/szakleiras) (Letöltés: 2023.05.28.)
- Oktatási Hivatal: Szakleírások A-Z. Tanító alapképzési szak, 2023.  
[https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/97/kepzeset\\_indito\\_intezmenyek](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/97/kepzeset_indito_intezmenyek) (Letöltés: 2023.05.23.)
- Utmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez. Hatodik, módosított változat, Budapest, Oktatási Hivatal, 2019. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerben\\_6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_6.pdf) (Letöltés: 2023.05.30.)



- <sup>1</sup> Innovatív Egészségpedagógia honlapja. <https://iep.pte.hu> (Letöltés: 2023.05.23.)
- <sup>2</sup> Oktatási Hivatal: *Szakleírások A-Z. Pedagógusképzés*, 2023. [https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakterulet/10](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakterulet/10) (Letöltés: 2023. május 23.)
- <sup>3</sup> Oktatási Hivatal: *Szakleírások A-Z. Tanító alapképzési szak*, 2023. [https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/97/kepzes\\_indito\\_intezmenyek](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/97/kepzes_indito_intezmenyek) (Letöltés: 2023.05.23.)
- <sup>4</sup> 182/2022 (V. 24.) számú kormányrendelet a Kormány tagjainak feladat- és hatásköréről, 128. paragrafus <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a220o182.kor> (Letöltés: 2023.05.27.)
- <sup>5</sup> 63/2021 (XII. 29.) számú ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről, 1. melléklet, 6. pont. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A210o063.ITM&searchUrl=/gyorskereso%3Fkeyword%3Dkerettanterv> (Letöltés: 2023.05.27.)
- <sup>6</sup> Uo.
- <sup>7</sup> Uo.
- <sup>8</sup> Uo. 7. alpont
- <sup>9</sup> Oktatási Hivatal: *Szakleírások A-Z. Neveléstudomány mesterképzési szak*, 2023. [https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/2322/szakleiras](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/2322/szakleiras) (Letöltés: 2023.05.28.)
- <sup>10</sup> Oktatási Hivatal *Szakleírások A-Z. Tanári mesterképzési szak*, 2023. [https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/16997/szakleiras](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/16997/szakleiras) (Letöltés: 2023.05.28.)
- <sup>11</sup> 63/2021 (XII. 29.) számú ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről, 1. melléklet, 6. pont, 8. alpont <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A210o063.ITM&searchUrl=/gyorskereso%3Fkeyword%3Dkerettanterv> (Letöltés: 2023.05.27.)
- <sup>12</sup> Uo. 7. alpont
- <sup>13</sup> Uo. 8. alpont
- <sup>14</sup> Uo. 8. alpont
- <sup>15</sup> Uo. 8. alpont
- <sup>16</sup> Uo. 8. alpont
- <sup>17</sup> Uo. 8. alpont
- <sup>18</sup> Uo. 8. alpont
- <sup>19</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>20</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>21</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>22</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>23</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>24</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>25</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>26</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>27</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>28</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>29</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>30</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>31</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>32</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>33</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>34</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>35</sup> Uo. 7.1. alpont
- <sup>36</sup> *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*. Hatodik, módosított változat, Budapest, Oktatási Hivatal, 2019, 13–14. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszereben\\_6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf) (Letöltés: 2023.05.30.)
- <sup>37</sup> Uo. 13–14.
- <sup>38</sup> a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Tanító alapképzési (Bachelor) szak képzési programja. 2022. [http://www.kre.hu/tajekoztato\\_kiadvany2022/pk/tantargyleirasok/ba/PK\\_tanito\\_BA\\_tanulmanyi\\_tajekoztato\\_2022.pdf](http://www.kre.hu/tajekoztato_kiadvany2022/pk/tantargyleirasok/ba/PK_tanito_BA_tanulmanyi_tajekoztato_2022.pdf) (Letöltés dátuma: 2023.06.12.)
- <sup>39</sup> A KRE PK tanító BA szak mintatanterve. 2022. [http://www.kre.hu/tajekoztato\\_kiadvany2022/pk/kepzesek/ba/tanito-ba.html](http://www.kre.hu/tajekoztato_kiadvany2022/pk/kepzesek/ba/tanito-ba.html), (Letöltés dátuma: 2023.06.13.)
- <sup>40</sup> A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Tanító Alapképzési (Bachelor) Szak Képzési Programja, 2022, 54., [http://www.kre.hu/tajekoztato\\_kiadvany2022/pk/tantargyleirasok/ba/PK\\_tanito\\_BA\\_tanulmanyi\\_tajekoztato\\_2022.pdf](http://www.kre.hu/tajekoztato_kiadvany2022/pk/tantargyleirasok/ba/PK_tanito_BA_tanulmanyi_tajekoztato_2022.pdf) (Letöltés dátuma: 2023.06.12.)
- <sup>41</sup> Uo. 77.
- <sup>42</sup> Uo. 77.
- <sup>43</sup> Uo. 79.

<sup>44</sup> Uo. 81.

<sup>45</sup> Uo. 9.

<sup>46</sup> Uo. 17.

<sup>47</sup> Uo. 28.

<sup>48</sup> Uo. 29.

<sup>49</sup> Uo. 32.

<sup>50</sup> Uo. 47–52.

<sup>51</sup> Uo. 89.

<sup>52</sup> Uo. 104–105.

<sup>53</sup> Uo. 211–214.

<sup>54</sup> Uo. 186–192.

<sup>55</sup> Uo. 196.

<sup>56</sup> Uo. 196.

<sup>57</sup> Uo. 217–225.

<sup>58</sup> Uo. 186–192.

<sup>59</sup> Innovatív egészségpedagógia kérdőív. 2022, [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4tLj38XMrdm1-l9SQ-PM2l9VNrM1B4vAuzM18ZFY9a\\_zJ5w/closedform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4tLj38XMrdm1-l9SQ-PM2l9VNrM1B4vAuzM18ZFY9a_zJ5w/closedform) (Letöltés dátuma: 2023.01.18.)



CSONTOS TAMÁS

# Kétnyelvűség kisgyermekkorban<sup>1</sup>

## 1. Bevezetés

A Magyarországon tartózkodó külföldiek aránya az elmúlt közel harminc év alatt folyamatosan nőtt. A KSH adatai szerint 1995-ben 138.000, 2023-ban pedig már 226.000 külföldit regisztráltak hazánkban.<sup>2</sup> Látványosan emelkedett az Ázsiából és Ukrajnából érkezők aránya, akik jelenleg együttesen a külföldiek majdnem felét teszik ki. Ez közvetetten azt is eredményezheti, hogy koncentráltan megjelenhetnek bizonyos települések bölcsődéiben, óvodáiban és iskoláiban olyan gyermekek, akiknek nem magyar az anyanyelve, magyarul egyáltalán nem, vagy csak alacsony szinten beszélnek. Mellettük számos olyan gyermekkel is találkozhatunk, akik vegyes házasságból származnak, és két vagy akár több nyelven is megértetik magukat.

Jelen tanulmány a bölcsődés- és óvodáskorú, kétnyelvű gyermekekre fókuszál, bemutatja a legfontosabb vonatkozó meghatározásokat, jelenségeket, valamint hasznos és praktikus ötleteket és javaslatokat ajánl elsősorban kisgyermeknevelőknek és óvo-

dapedagógusoknak a kétnyelvű gyermekek beszédfejlődésével kapcsolatban.

## 2. Kétnyelvű gyermekek beszédfejlődése

### 2.1. Az egyéni kétnyelvűség definíciója

A dolgozat témájából adódóan a továbbiakban csak az egyéni kétnyelvűségekre koncentrálok, és nem foglalkozom a társadalmi vagy közösségi kétnyelvűséggel. Magát a kétnyelvűséget számos aspektusból (nyelvészeti, szociológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai stb.) lehetséges megközelíteni, így a mai napig nincs egységesen elfogadott definíciója. Az utóbbi száz évben számos kísérlet született a bilingvizmus fogalmának meghatározására.

Az egyik végletet Bloomfield képviseli, aki azt tartja kétnyelvűnek, aki mindkét nyelvet anyanyelvi szinten beszél.<sup>3</sup> A másik extrém álláspont képviselője Myers-Scottton, aki úgy véli, hogy kétnyelvűnek kell tekinteni azt a személyt, aki legalább minimális mértékben képes használni a

második nyelvet.<sup>4</sup> A probléma az első megközelítéssel az, hogy túlságosan leszűkíti a kétnyelvűek körét: a balansz kétnyelvűség, ti. amikor szinte azonos kompetenciákat feltételezünk a két nyelv esetében, meglehetősen ritka. A második definíció ezzel szemben pedig túl megengedő, hiszen ez alapján nagyon kevés ember van, aki ne felelne meg a fenti kritériumnak, azaz nem kétnyelvű. Macnamara szintén tágan értelmezi a kétnyelvűséget. Álláspontja szerint kétnyelvű az a személy, aki az anyanyelve mellett egy másik nyelven birtokában van a négy nyelvi készség (írás, olvasás, beszéd, megértés) legalább egyikének.<sup>5</sup>

Az egyik legáltalánosabban elfogadott meghatározás a kétnyelvűség funkcionális szempontját hangsúlyozza: Grosjean szerint „a kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használata, kétnyelvűek pedig azok az emberek, akiknek mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, és ezeket használják is.”<sup>6</sup>

## 2.2. Az egyéni kétnyelvűség tipológiája

A kétnyelvűséget különböző szempontok szerint lehet tipizálni. Bartha a Hamers és Blanc által megfogalmazott dimenziókat mutatja be.<sup>7</sup> Ezek szerint megkülönböztethetünk balansz és domináns kétnyelvűséget. Előbbi esetében a két nyelv kompetenciaszintje közel azonos, míg utóbbi esetében a kompetenciák a két nyelv tekintetében jelentősebb mértékben eltérnek. Említettem, hogy a balansz kétnyelvűség viszonylag ritkább jelenség, ugyanis a legtöbb kétnyelvű egyénnek nincs lehetősége mindkét nyelvhez egyformán hozzáférni és mindkettőt hasonló mértékben használni.

Egy következő dimenzió az elsajátítás ideje és módja. Beszélhetünk gyermekkori, serdülőkori és felnőttkori kétnyelvűségről. A gyermekkori kétnyelvűség esetében a két nyelv elsajátítása a 10–11. életév környékén ér végét. Ezt a típusú kétnyelvűséget további két csoportra oszthatjuk: szimultán (egyidejű) és konsekutív/szukcesszív (egymás utáni). Előbbinél a két nyelv elsajátítása egyidejűleg megy végbe, azaz mindkét nyelvet első nyelvnek tekinthetjük. Az utóbbinál Bartha megfogalmazásában a második nyelv elsajátítására az első nyelv rendszerének megszilárdulása után kerül sor (ez nagyjából a 3. életévre tehető).<sup>8</sup> Serdülőkori kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha a második nyelv elsajátítása a 11. és a 17. életév között történik, míg a felnőttkori kétnyelvűség esetében a második nyelv elsajátítása csak a 17. életév után kezdődik és zárul le. A későbbiekben részletesen bemutatom a szimultán és a konsekutív kétnyelvűséget. Mivel tanulmányomban a gyermekkori kétnyelvűsége fókuszálók, emiatt a serdülőkori és felnőttkori kétnyelvűsége nem térek ki.

A kétnyelvűség felosztható Hamers és Blanc szerint összetett és mellérendelt (koordinált) kétnyelvűségekre is. Előbbi azt jelenti, hogy az egyén közös fogalmi rendszert rendel a két nyelvhez, míg a koordinált kétnyelvűség esetében a bilingvis személy a két nyelvet két egymástól elkülönült fogalmi rendszerben tárolja.<sup>9</sup>

Egy következő lehetséges csoportosítási szempont a két nyelv egymáshoz viszonyított státusza. Ez alapján megkülönböztethetünk hozzáadó (additív) és felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűséget. Additív kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha a második nyelv mellett a kétnyelvű egyén az első

nyelvét is megtartja, ami mindkét nyelv magas társadalmi presztízsét feltételezi. Ezzel szemben a szubtraktív kétnyelvűség azt jelenti, hogy a második nyelv elsajátítása az első nyelv rovására történik. Hosszabb távon az is elképzelhető, hogy a másodnyelv fokozatosan átveszi az első nyelv szerepét. Ez a jelenség akkor lép fel, ha a második nyelvnek magasabb a társadalmi elfogadottsága, mint az elsőnek.<sup>10</sup>

### 2.3. A gyermekkori kétnyelvűség előnyei

A gyermekkori kétnyelvűségnek számos előnye van, amelyekből néhányat szeretnék ismertetni. Myers-Scotton megállapítja, hogy a gyermekeknek hétéves korukig van esélyük anyanyelvi szintű vagy közel anyanyelvi szintű kiejtés elsajátítására a második nyelvükön, idősebb társaik ritkán érik el ezt a szintet.<sup>11</sup> Abu-Rabia és Sanitsky kutatásukban kimutatták, hogy a kétnyelvűek könnyebben és sikeresebben tanulnak meg további idegen nyelveket.<sup>12</sup> De Houwer a fejlettebb metanyelvi tudatosságot és az olvasástanulás könnyebbségét emeli ki.<sup>13</sup> Bialystok és munkatársai pedig arra találtak bizonyítékot, hogy a bilingvis gyermekek kiemelkedőbb figyelmi kontrollal rendelkeznek, mint az egynyelvűek.<sup>14</sup> Bialystok egy másik, 2011-es tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy a kétnyelvűek jobb teljesítményt nyújtanak több tevékenység egyidejű (multitasking) elvégzésében.<sup>15</sup> Schroeder szerint a kétnyelvűek empatikusabbak, illetve könnyebben bele tudják magukat képzelni más emberek helyzetébe.<sup>16</sup> Katsos és Alexopoulou a kulturális szempontot emelik ki, mivel a kétnyelvű gyermekek két vagy több kultúrához is hozzáférhetnek.<sup>17</sup>

Dong és Li a kutatásukra alapozva azt állítják, hogy a kétnyelvűség kognitív előnyökkel is jár, a bilingvis gyermekek jobban tudják az irreleváns információkat figyelmen kívül hagyni.<sup>18</sup> Polonyi és Kovács úgy gondolják, hogy a fejlettebb kognitív készségek az értelmi fejlődésükre is pozitívan hatnak.<sup>19</sup> Karapetsas és Andreou magasabb szintű kreativitást tulajdonít a bilingvizmusnak.<sup>20</sup> Anderson és munkatársai pedig azt állapították meg, hogy a kétnyelvűség csökkenti a demencia kialakulásának kockázatát, illetve hozzájárulhat ahhoz, hogy a már meglévő tüneteket enyhítse.<sup>21</sup> Tapasztalataim azt mutatják, hogy a kétnyelvű gyermekek felnőtt korukban könnyebben és sikeresebben tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, ahol egyre nagyobb igény mutatkozik idegen nyelveket jól beszélő emberekre (pl. tolmács, fordító).

### 2.4. Szimultán kétnyelvűség

A kétnyelvű gyermekeknek meglehetősen komplex feladatot kell elvégezniük: két különböző hangrendszert, két morfológiai rendszert, két lexikai rendszert, két szintaktikai és pragmatikai rendszert kell egy időben elsajátítaniuk.<sup>22</sup> Korábban azt feltételezték, hogy a bilingvis gyermekek kezdetben a két nyelvet egy rendszerként dolgozzák fel: Volterra és Taeschner azt mondja, hogy a kétnyelvűek kétéves korukig csupán egyetlen kevert lexikai és egyetlen kevert szintaktikai rendszerrel rendelkeznek. Ebben az időszakban egymásnak megfelelő szavak nem vagy csak nagyon ritkán fordulnak elő. A két lexikai rendszer a második életév után válik külön, a két szintaktikai rendszer pedig csak az ötödik életév után különül el.<sup>23</sup>

Újabb kutatások szerint azonban a kisgyermek már a kezdetektől fogva két független nyelvi rendszert alakítanak ki. Jusczyk és munkatársai kifejtik, hogy a csecsemők már fél éves korukban képesek elkülöníteni a két nyelvet prozódiai jegyek alapján.<sup>24</sup> Hozzáteszik, hogy minél nagyobb a hasonlóság a két nyelv között e tekintetben, annál hosszabb ideig tart az elkülönítés folyamata. Ami a mentális lexicont illeti, számos kutató<sup>25</sup> rámutatott arra, hogy a kisgyermek első szavai között igenis vannak olyanok, amelyeknek a jelentése megegyezik (pl. *csörgő* magyarul és *rattle* angolul) szemben azzal, amit Volterra és Taeschner állít. Paradis és Genesee arra talált bizonyítékot, hogy a kisgyermek már kezdetben is érzékeny a két nyelv közötti strukturális különbségekre. Angol és francia kétnyelvű gyermekek például következetesen a ragozott ige mögé teszik a tagadószt a franciában, és következetesen az ige elé teszik azt az angolban.<sup>26</sup>

A fent leírtak természetesen nem azt jelentik, hogy a két nyelv elemei ne „keverednének” a bilingvis kisgyermek megnyilatkozásaiban, és hogy a két nyelv ne hatna egymásra. A kétnyelvű szakirodalomban a vonatkozó terminológia nem egységes, a kutatók az olyan fogalmakat, mint például az interferencia, kölcsönzés, kódváltás, kódkeverés, különböző módon definiálják. Nem célok az, hogy a szakkifejezések útvesztőjében irányt mutassak, hanem inkább magukat a jelenségeket szeretném bemutatni példák segítségével.

Az egyik legszembetűnőbb jelenség, hogy a kétnyelvűek ugyanazon megnyilvánuláson vagy diszkurzuson belül két vagy több nyelvet váltakozva használnak.

Grosjean ezt nevezi kódváltásnak (code-switching).<sup>27</sup> Grosjean és Li hozzáteszik, hogy a kódváltás kiterjedhet egy szóra, frázisra vagy akár egy teljes mondatra is, pl. „Nem tudom, mennyi a *time*.” (idő); „Készen vagyunk, *let's go!*” (= menjünk).<sup>28</sup> Grosjean és Miller különböző kísérletek során azt figyelte meg, hogy kódváltás esetén nemcsak lexikai, hanem fonetikai szinten is teljes váltás történik. Azt is megállapították, hogy a kétnyelvűek a kódváltást nem kezdik el egy vagy két szóval a vendégszó előtt, és nem váltanak vissza a bázisnyelvre az azt követő szavak során.<sup>29</sup> Fontos megemlíteni, hogy a kódváltás nemcsak gyermekekre, hanem kétnyelvű felnőttekre is jellemző. Clark azt is hangsúlyozza, hogy a kódváltás a bilingvis gyermekek nyelvsajátítási folyamatának szerves részét képezi, és előfordulása teljesen normális jelenség. Nem azt jelenti, hogy a gyermek ne tudna különbséget tenni a két nyelv között, és hogy valamilyen „katyvasz” lenne a fejében. Előfordulhat, hogy a kisgyermek az egyik nyelv toldalékait a másik nyelv szótöveivel illesztik hozzá. Ennek az a magyarázata, hogy a gyermekek bizonyos morféákat hamarabb sajátítanak el egy adott nyelven belül is.<sup>30</sup> A morfológiai elemek megjelenésének sorrendjét négy alapelv befolyásolhatja. Ezek közül releváns a szemantikai komplexitás elve, amely kimondja, hogy a szemantikailag egyszerűbb morféákat hamarabb sajátítják el, mint a szemantikailag összetettebbeket. Az egyértelműség és a gyakoriság elve szintén fontos szerepet játszik. Ezek szerint a gyermekek azokat a morféákat sajátítják el hamarabb, amelyek egyalakúak, szemantikailag és szintaktikailag egyértelmű funkciót töltenek

be, illetve amelyeket gyakrabban hallanak. Természetesen két nyelv között is lehetnek különbségek e tekintetben, ami eredményezheti azt, hogy bizonyos jelentéseket a másik nyelvből átvett (például) szemantikailag egyértelmű funkcióval bíró morfémával fejez ki.<sup>31</sup>

A kódváltás mellett meg kell említenünk a kölcsönzés jelenségét is. Grosjean és Li meghatározása szerint kölcsönzés esetén a bilingvis beszélő az egyik nyelv elemeit a másik nyelvbe integrálja. Ez azt jelenti, hogy a kétnyelvű egyén a kölcsönzött szót morfológiailag (és gyakran fonológiailag) is adaptálja az alapnyelvhez.<sup>32</sup> A kölcsönzésen belül két típus különböztethető meg. Az egyiknél mind a szóalaknak, mind annak tartalmának kölcsönvétele megvalósul, pl. „Bementem a *bedrumba*.” (hálósobába). A másik típus esetében az alapnyelvből kölcsönvett szó jelentését kiterjesztik és megfeleltetik a másik nyelv egyik szavának jelentésével, vagy az alapnyelv szavait a másik nyelvben található minta alapján strukturálják át, új jelentést létrehozva. Előbbire példa, ha egy magyar–angol kétnyelvű a *novella* szót használja a *regény* szóra, ami angolul *novel*: „*Elokvastam ezt a novellát*” (regényt). Utóbbira példa, ha egy idiomatikus szerkezetet szó szerint lefordít az egyik nyelvről a másikra, például „*En ezt megfontolásba tettem*” az „*I took it into consideration*” (megfontoltam) alapján.

A kódváltásnak és a kölcsönzésnek okai hasonlóak és különbözőek lehetnek. A leggyakoribb okok egyike, hogy a beszélő nem ismeri vagy feltételezi, hogy a beszélgetőtársa nem ismeri a megfelelő szót, szerkezetet vagy nyelvtani formát. Lanstyák ezt nyelvi hiánynak nevezi, és

megkülönbözteti az úgynevezett lapszus-tól, amely esetében a beszélő ismeri ugyan az adott szót, kifejezést, szerkezetet vagy nyelvtani formát, de nem tudja felidézni.<sup>33</sup> Hughes szerint egy következő lehetséges ok az, hogy a kétnyelvű egyén a kódváltással egy adott csoporthoz való tartozását szeretné kifejezni.<sup>34</sup> Gumperz erre „mi kód”-ként utal.<sup>35</sup> További motiváció lehet, hogy a kódváltás gyorsabb információcserét tesz lehetővé, ha a beszélőnek az alapnyelvtől eltérő nyelven hamarabb jut eszébe az adott szó vagy kifejezés különösen abban az esetben, amikor a beszélő partnere is bilingvis. A lehetséges okok között szerepelhet a beszélgetés témájának megváltozása. A beszélő érzi, hogy nem tudja jól kifejezni magát az addig használt nyelven az adott témán belül, ezért a váltás mellett dönt. A kódváltás hátterében az is állhat, hogy a beszélő bizonyos személyeket ki akar zárni a beszélgetésből.<sup>36</sup> Cook szerint a kódváltás egy szociolingvisztikai eszköz is, amelynek célja lehet a kommunikációs zavar elkerülése egy, a másik nyelvben meglévő megfelelőbb kifejezés használatával. A kódváltás oka az is lehet, hogy a beszélő egy gondolatot vagy az álláspontját érthetőbben szeretné kiemelni, világosabban és pontosabban igyekszik kifejezni, esetleg valamilyen drámai hatást kíván elérni.<sup>37</sup>

## 2.5. Szimultán kétnyelvű és egynyelvű gyermekek – hasonlóságok és különbségek

Számos kutatás oszlatott el olyan tévhiteket, amelyek szerint a gyermekkori kétnyelvűség káros, a két nyelv egyidejű tanulása negatív hatással van a gyermekek nyelvi fejlődésére, a két nyelv hátráltatja

egymást. Oller és munkatársai megállapították, hogy nincs különbség a kétnyelvűek és az egynyelvűek között abban a tekintetben, hogy mikor kezdenek el gagyogni, és mikor jelenik meg az első szavuk.<sup>38</sup> Hasonló eredményre jutott Houwer, aki szerint a beszédfejlődés különböző szakaszai a két csoportot illetően nagy hasonlóságot mutatnak.<sup>39</sup> A kétnyelvű gyermekek grammatikai fejlődése is hasonló fejlődési mintát követ, mint az egynyelvű társaiké. Kielhöfer és Jonekeit hozzászólja, hogy a bilingvis gyermekek esetében a különböző morféma, nyelvtani szerkezetek elsajátítási sorrendjét ugyanazon – fentebb is említett – alapelvek határozzák meg, mint az egynyelvűeknél.<sup>40</sup>

A szókinccs területén azonban bizonyos különbségeket meg lehet figyelni. Oller és munkatársai szerint egyáltalán nem meglepő, hogy a kétnyelvű gyermekek kevesebb szót ismernek az általuk beszélt egyes nyelveken, mint monolingvális kortársaik. A bilingvis gyermekek esetén a nyelvtanulásra szánt idő a két nyelv között megoszlik és gyakori, hogy nincs olyan kontextus, amelyben például a másodnyelvből egy adott szóval találkozhatnak. Természetesen az egynyelvűek között hatalmas különbségek lehetnek a szókinccs tekintetében, amelyet jelentős mértékben befolyásol többek között a közvetlen környezet. Előfordulhat, hogy egy olyan kétnyelvű, akivel a szülők rendszeresen foglalkoznak, és akinek a nyelvi fejlődésére nagy hangsúlyt fektetnek (pl. meséléssel, mondókázással, énekléssel), nagyságrendekkel nagyobb szókinccsrel rendelkezik, mint az az egynyelvű, akinek a környezete a beszédfejlődés ösztönzését nem tartja fontosnak.<sup>41</sup>

## 2.6. Hasznos tanácsok a szimultán kétnyelvűséggel kapcsolatban a pedagógusok számára

Baker szerint nagyon fontos, hogy a kisgyermeknevelő a gyermek által beszélt mindkét (vagy több) nyelv felé tisztelettel forduljon, és ezeket a nyelveket a gyermek identitásának és kultúrájának szerves részeként ismerje el. Ez magabiztosságot és a valahová tartozás érzését adhatja neki.<sup>42</sup> Elengedhetetlen az is, hogy a nevelő a szimultán kétnyelvűségre jellemző jelenségeket (kódváltás, kölcsönzés) elfogadja, és főleg ne kritizálja emiatt a kisgyermeket. Az elfogadás, a biztonság érzése Richter és munkatársai szerint is szükséges a megfelelő beszédfejlődéshez.<sup>43</sup> Baker kiemeli a szülőkkel való folyamatos kommunikáció és kapcsolattartás jelentőségét is.<sup>44</sup>

Az egynyelvű társakéhoz hasonló módszereket lehet nálunk is alkalmazni a beszédfejlődés ösztönzése céljából: olyan szituációkat teremteni, amik lehetőséget nyújtanak a beszélgetésre (pl. képeskönyvek olvasása, különböző játékok játszása). A gyermekdalok, gyermekmondókák és versek is mind-mind hasznosak lehetnek a beszédfejlődés szempontjából. A gyermekeknek szükségük van biztatásra, és arra is, hogy érezzék, hogy odafigyelnek rájuk. Ha hibát követnek el, nem tanácsos kijavítani, hanem célszerű helyesen elismételni a mondatot. A megfelelő nyelvi minta is kiemelt szerepet bír, ugyanis a gyermekek utánzás révén tanulnak. Richter és munkatársai két főbb szempontot emelnek ki: a hangok és szavak precíz kiejtését, amihez nélkülözhetetlen a tiszta hangképzés és a megfelelő artikuláció, valamint a lassú beszédet és a rövid, a gyermek életkorának megfelelő megnyi-



latkozásokat.<sup>45</sup> További nyelvfejlesztési lehetőségeket a 2.8. fejezetben mutatok be, ahol a konszekutív kétnyelvű gyerekekkel foglalkozom.

### 2.7. Szukcesszív/konszekutív kétnyelvűség

A sukceszív kétnyelvűség bizonyos mértékben különbözik a szimultán kétnyelvűségtől. Ahogyan korábban is említettem, az előbbiről akkor beszélünk, ha a kisgyermek a második nyelvet azután kezdi csak elsajátítani, miután az első nyelv rendszere nagyrészt stabilizálódott – hozzávetőleg a harmadik életév környékén. Az a kisgyermek, aki például négyéves korában lép be egy olyan közösségbe, ahol senki sem beszél az anyanyelvét, a szimultán kétnyelvű gyermekekétől eltérő fázisokon megy keresztül. Tabors négy különböző fázist nevez meg hozzátéve, hogy ezek nem élesen elkülönülő szakaszok, és nem minden gyermek megy végig az összesen.<sup>46</sup>

Az első fázisban a kisgyermeknek olyan helyzetben, ahol mindenki más nyelven beszél, két választási lehetősége van: ugyanazon a nyelven beszél továbbra is, amelyet már ismer, remélve, hogy valaki megérti, vagy verbálisan nem kommunikál. Mindkét opció frusztrálóan hathat a gyermekre, ezért erre az óvodapedagógusnak és a tanítónak oda kell figyelnie.

A második fázis a nonverbális periódus (más kutatóknál csendes avagy néma periódus), ami a sukceszív kétnyelvűek nyelvtanulási folyamatának természetes része. Ebben az időszakban azok a gyermekek is csendben vannak, akik korábban megpróbálták az otthon használt nyelvükön kommunikálni, és csak azokkal kísérelnek meg társalogni, akik tudnak az anyanyelvükön

beszélni. A kisgyermek ebben az időben csak nonverbális módon kommunikál, pl. kézmozdulatokkal, szemkontaktussal, arc-mimikával, grimaszol, mosolyog, tekintetével jelez, tárgyakat mutat meg a társainak, hogy felhívja magára a figyelmet. A kisgyermek ebben a periódusban keményen dolgozik: adatokat gyűjt, megfigyeli, hogyan beszélnek a társai, koncentrál a beszédükre, majd halkán próbálja gyakorolni az új hangokat, kísérletezik velük, szavakat ismételt kommunikációs cél nélkül. Amikor megfelelőnek érzi a tudását, akkor kiáll a „nagyközség” elé. Gibbons megfigyelése szerint a csendes periódus 18 hétig is tarthat.<sup>47</sup>

Siraj-Blatchford és Clark szerint ennek a periódusnak is megvannak a maga hátrányai: a gyermek visszahúzódóvá válhat, elszigetelődhet a többiektől, és így a nyelvtanulási lehetőségekről is lemaradhat különösen akkor, ha félénk, kevésbé nyitott és barátkozós.<sup>48</sup> Fennáll annak a veszélye is, hogy a társai nem törődnek vele, kiközösítik.<sup>49</sup>

A harmadik fázisban a gyermek már igyekszik aktívan használni az új nyelvet. Erre a szakaszra a telegrafikus/távirati beszéd és az ún. formulák alkalmazása jellemző. Ekkor kétszavas mondatokban beszél, azonban a grammatikai jelzések (toldalékok, névelők stb.) hiányoznak. A beszédében főleg főnevek, igék és melléknevek fordulnak elő. Frázisokat használ, amelyeket felnőttektől hall (pl. *minden rendben*), de azok jelentését sokszor nem ismeri, és nem is tudja elemezni, hanem egy egységként kezeli (pl. az *add ide* emiatt gyakran úgy hangzik, hogy *adide*).

Miután a kisgyermek számos szót és kifejezést elsajátított, megkezd a nyelv produktív és kreatív használatát, ami már a

negyedik fázist jelöli. Ekkor kezd el önállóan mondatokat alkotni, nemcsak bizonyos szavakat és formulákat ismételtetni. Elemzi a nyelvet és nyelvtani szabályokat próbál felállítani. Jellemzően mindent igyekszik használni, amit már ismer, és nem meglepő módon számos hibát vét. Tabors azt is megjegyzi, hogy az átmenet az egyik fázisból a másikba nem éles, hanem egy hosszabb folyamat, amely során a megelőző fázisokban alkalmazott technikájukat is használják.<sup>50</sup>

Több tényező befolyásolja azt, hogy egy adott gyermek mennyire lesz sikeres a második nyelv megtanulásában. Tabors a következő faktorokat említi meg: kognitív és szociális stratégiák használata, motiváltság (mennyire akarja az új nyelvet megtanulni). A második nyelvvel történő korábbi érintkezés, találkozás és az ehhez kapcsolódó minőség is felgyorsíthatja a nyelvtanulási folyamatot. A gyermek kora is meghatározó faktor lehet. A kisebbeknek jellemzően hosszabb időre van szükségük több okból kifolyólag. Az információtárolási képessége egyrészt elmarad az idősebbekétől, és több időbe is telik, mire rájönnek, hogy az általuk beszélt nyelvet a környezetük nem érti. A fiatalabbak esetében a nonverbális periódus is elhúzódhat, mivel hosszabb időt vehet igénybe azon stratégia kialakítása, amely segít nekik kitörni ebből a fázisból. Az idősebb gyermekeknek rövidebb idő alatt sikerül olyan stratégiákat is létrehozni, amelyek segítségével részekre tudják bontani az összetett frázisokat, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy később produktívan tudják a nyelvet használni. A személyiség is meghatározó szerepet játszhat abban, hogy mennyi idő alatt érnek el sikert a nyelvtanulás terén. A visszahúzó és félnék gyer-

mekek hajlamosabbak jobban elnyújtani a csendes peridódust, több időt töltenek a szavak és egyes hangok ismételtetésével, így később is „lépnek ki” a többiek elé, mint társaságkedvelő és extrovertált társaik.<sup>51</sup>

## 2.8. Hasznos tanácsok a konsekutív kétnyelvűséggel kapcsolatban pedagógusok számára

A konsekutív kétnyelvű gyermekekkel kapcsolatban Harris bemutat néhány jó gyakorlatot, amelyet kutatása során figyelt meg. Ilyen például a gyermek anyanyelvének integrálása az új környezetbe. Az anyanyelv használata így egyfajta nyelvi hídként funkcionál, aminek köszönhetően a gyermek kellemesebben is érzi magát. Az egyik pedagógus lefordítottatott a szülőkkel pár fontos kifejezést, ezeket ő maga is megtanulta, és a környezet nyelvével párhuzamosan használta a gyermekkel történő kommunikáció során. Ez hozzájárult a gyermek önbizalmának és önértékelésének megerősödéséhez, és ahhoz is, hogy elkezdje tanulni az új nyelvet. Hasznos lehet az is, ha a pedagógus segít abban, hogy a kisgyermek megfelelő kapcsolatot alakíthasson ki a társaival. Egy másik pedagógus ezt úgy valósította meg, hogy kiscsoportos tevékenység keretében foglalkozott a gyermekkel, aki így könnyebben tudott interakcióba lépni a többiekkel.<sup>52</sup>

Tabors arra is felhívja a figyelmet, hogy fontos időt hagyni a gyermeknek arra, hogy először felfedezze az új környezetét, és csak ezután közelítsünk hozzá nyelvi szempontból. Ezenkívül érdemes a pedagógusnak a verbális közléseit különböző gesztikulációval, tekintettel, cselekvéssel megtámogatni, hogy az üzenet nagyobb valószínűséggel ér-

jen célba.<sup>53</sup> Kersten és munkatársai emellett a testbeszéd fontosságát hangsúlyozzák.<sup>54</sup> Egy-egy szóbeli megnyilvánulás többszöri megismétlése, nyomatékosítása pedig segíthet, hogy a gyermek könnyebben megértse az elhangzottakat. Adott szavak többszöri megismétlése pedig szótanulásra is lehetőséget ad. Ahogy a dajkanyelv esetében is, megkönnyíthető a nyelvtanuló dolga, ha a témát az „itt és most”-ra szűkítjük le. Hasznos, ha a gyermek megnyilvánulásait kiegészítjük, kibővítjük. Ha például egy gyümölcsre mutatva csupán annyit mond, hogy *'eper'*, kiegészíthetjük és kommentálhatjuk azzal, hogy „*Igen, ez eper. Szép piros, ugye?*” Gyakran szükséges lehet, hogy nagyobb elvárásokat támasszunk és ragaszkodjunk ahhoz, hogy szóban fejezze ki magát, és ne nonverbális módon.<sup>55</sup> Kersten és munkatársai a dicséret és az ösztönzés, valamint a különböző vizuális segédletek (pl. szóképek, képek, videók, valódi tárgyak) szerepét emelik ki, míg Tabors a daloknak a fontosságát is hangsúlyozza.<sup>56</sup>

Kirsch különféle tevékenységek és nyelvi stratégiák hatékonyságát taglalja. A fentiek túl hasznos lehet kifejezett szótanítási foglalkozást tartani, ahol különböző szavakat neveznek meg, amiket játékosan, pl. memóriajáték keretében gyakorolnak.<sup>57</sup> A nyitott vagy zárt kérdések elősegíthetik az interakciót a gyermekkel. Zárt kérdések a kisgyermekkel folytatott kommunikáció során gyakrabban fordulnak elő, mert nyelviileg kevésbé komplex választ követelnek meg. Kirsch továbbá a megfelelő visszajelzés fontosságát is aláhúzza: egy bólintás, egy „*igen*”, vagy a gyermek mondandójának a megismétlése jelzi, hogy a pedagógus figyelmesen hallgatja. A könyv olvasás ide-

ális a szókinccs bővítésére és a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztésére. Tabors szerint több szempontot is tanácsos megfontolni az olvasás kapcsán.<sup>58</sup> Ne tartson túl hosszú ideig a közös könyv olvasás, mert a kicsik nem tudnak tartósan koncentrálni. Érdemes kisebb csoportokban foglalkozni a gyermekekkel, esetleg külön csoportokba osztani az egynyelvű és a második nyelvet tanuló gyermekeket, mert így könnyebb az igényeikhez igazodni. A könyv kiválasztásánál vegyük figyelembe annak szókinccsét, tartalmát, hosszúságát, valamint legyünk tekintettel a gyermekek kulturális érzékenységére is. Azt is javasolja, hogy a történetet a pedagógus inkább mesélje el, és ne felolvassák, mert így lehetőség van a szöveg módosítására a gyermekek igényeinek megfelelően. Egy könyvet többször is elolvashatunk, mert a gyermekek így képesek egyre több és több információt kiszűrni.

Ami a csoportszobát illeti, számos előnyvel jár, ha olyan játszósarkot hozunk létre, ahol a nyelvtanuló elfoglalhatja magát, valamint kényelmesen és biztonságban érzi magát. Komoly szerepet játszhat a napi rutin kialakítása is, amikor a többiekkel együtt tud mozogni és a csoport tagjának érezheti magát.<sup>59</sup> Kiemelkedő szerepe van a közösség nyelvét jól beszélő társaknak, ezért fontos őket is felkészíteni arra, hogy miként tudnak kommunikálni a nyelvüket még nem ismerő gyermekkel. Hirschler öt olyan stratégiát sorol fel, amelyeket hatékonyan lehet alkalmazni.<sup>60</sup> Nagy hangsúlyt fektet a kezdeményezésre, és megtanítja nekik, mennyire lényeges, hogy közeledjenek az új csoporttárhoz, vegyék fel vele a szemkontaktust, és kérjék meg, hogy játszszon velük. Felhívja a gyermekek figyelmét

arra, hogy lassan és jól artikulálva beszéljenek vele, és ismételjék meg a kezdeményezést, ha elsőre nem érkezik rá semmilyen visszajelzés. Ha nem értenek valamit, akkor kérjék meg, hogy pontosítsa a mondanivalóját. Ha viszont az új társ nem ért valamit, akkor próbálják meg kicsit átfogalmazni az üzenetet.

### 3. Összegzés

Egy felkészült kisgyermeknevelőnek, óvodapedagógusnak és tanítónak manapság szükséges tisztában lennie a gyermekkori

kétnyelvűség legfontosabb típusaival, jellemzőivel, és ismernie kell a kétnyelvűséget kísérő jelenségeket is. Láthattuk, hogy milyen előnyöket élveznek a bilingvis gyermekek egynyelvű társaikkal szemben, tehát a kétnyelvűséget érdemes mindenféleképpen támogatni. A kisgyermekkel foglalkozó szakembereknek javasolt megfogadniuk számos ajánlást és tanácsot annak érdekében, hogy maximálisan tudják segíteni a kétnyelvű gyermekek beszédfejlődését. Jelen tanulmányom azt a célt tűzte ki, hogy a hazai és nemzetközi szakirodalomban fellelhető leghasznosabb technikákat ismertesse.

<sup>1</sup> A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával megvalósuló *Művészetek és nyelvek találkozására* projekt keretében készült.

<sup>2</sup> KSH 2023, [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/nep/hu/nep0023.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0023.html) (Letöltés: 2023.04.16.)

<sup>3</sup> L. Bloomfield: *Language*, New York, Holt, Rinehart – Winston, 1933.

<sup>4</sup> C. Myers-Scotton: *Multiple Voices An Introduction to Bilingualism*, Blackwell Publishing, 2006.

<sup>5</sup> J. Macnamara: The bilingual's linguistic performance: a psychological overview, *Journal of Social Issues*, 23, 1967, 56–77.

<sup>6</sup> F. Grosjean: *Another view of bilingualism*, *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, Elsevier, 1992, 51.

<sup>7</sup> Bartha Csilla: *A kétnyelvűség alapkérdései*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

<sup>8</sup> J. F. Hamers – M. Blanc: *Bilingualism and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge UP, 1989.

<sup>9</sup> Bartha: *A kétnyelvűség alapkérdései*.

<sup>10</sup> Hamers–Blanc: *Bilingualism and Bilingualism*.

<sup>11</sup> Uo.

<sup>12</sup> Myers-Scotton: *Multiple Voices An Introduction to Bilingualism*.

<sup>13</sup> S. Abu-Rabia – E. Sanitsky: Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language, *Bilingual Research Journal*, 33, 2010/2, 173–199.

<sup>14</sup> A. de Houwer: Comparing monolingual and bilingual acquisition, *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1, 2002, 5–18.

<sup>15</sup> E. Bialystok – F. I. Craik – R. Klein – M. Viswanathan: Bilingualism, aging and cognitive control: evidence from the Simon task, *Psychological Aging*, 19, 2004, 290–303.

<sup>16</sup> E. Bialystok: Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 11, 2011/3, 461–468.

<sup>17</sup> S. R. Schroeder: Do Bilinguals Have an Advantage in Theory of Mind? A Meta-Analysis, *Psychology, Linguistics, Frontiers in Communication*, 2018.

<sup>18</sup> N. Katsos – D. Alexopoulou: *Different Patterns of L2 Learning: Language, Cognition and Education*, University of Cambridge International Examinations Bilingual Education Symposium, 19–20. April, 2011.

<sup>19</sup> Y. Dong – P. Li: The Cognitive Science of Bilingualism, *Language and Linguistics Compass*, 9, 2015/1, 1–13.

<sup>20</sup> Polonyi T. – Kovács Á. M.: Többnyelvű elmék, in: Gervain Judit és mtsai (szerk.): *Az ezerarcú elme*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2005, 187–197.

<sup>21</sup> A. Karapetsas, – G. Andreou: Cognitive Development of Fluent and Nonfluent Bilingual Speakers Assessed with Tachistoscopic Techniques, *Psychological Reports*, 84, 1999/2, 697–700.

<sup>22</sup> J. A. E. Anderson – K. Hawrylewicz – J. G. Grundy: Does bilingualism protect against dementia? A meta-analysis, *Psychon Bull Review*, 27, 2020, 952–965.

<sup>23</sup> E. V. Clark: *First Language Acquisition (2nd edition)*, Cambridge University Press, Cambridge, 2009.

<sup>24</sup> T. W. Volterra – T. Taeschner: The acquisition and development of language by bilingual children, *Journal of Child Language*, 1978/5, 311–326.

<sup>25</sup> P. W. Jusczyk – A. D. Friederici – J. M. Wessels – V. Y. Svenkerud – A. M. Jusczyk: Infants' sensitivity to the sound patterns of native language words, *Journal of Memory and Language*, 32, 1993/3, 402–420.

- <sup>25</sup> B. Z. Pearson – S. C. Fernández – D. K. Oller: Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 1993, 93–120.  
S. Holowka – F. Brosseau-Lapré – L. A. Petitto: Semantic and conceptual knowledge underlying bilingual babies' first signs and words. *Language Learning*, Vol 52, 2002, 205–262.
- <sup>26</sup> J. Paradis – F. Genesee: Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or independent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1996, 1–25.
- <sup>27</sup> Grosjean: *Another view of bilingualism*.
- <sup>28</sup> F. Grosjean – P. Li: *The Psycholinguistics of Bilingualism*, Malden, MA – Oxford, Wiley-Blackwell, 2013.
- <sup>29</sup> F. Grosjean – J. Miller: Going in and out of languages: An example of bilingual flexibility. *Psychological Science*, 5, 199/44, 201–206.
- <sup>30</sup> E. V. Clark: *First Language Acquisition (2nd edition)*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- <sup>31</sup> Pléh Csaba 2000: A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai, in: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2000, 951–1020.
- <sup>32</sup> Grosjean–Li: *The Psycholinguistics of Bilingualism*.
- <sup>33</sup> Lanstyák István: A magyar nyelv Szlovákiában, Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest – Pozsony, 2000.
- <sup>34</sup> C. Hughes: Code Switching Among Bilingual and Limited English Proficient Students: Possible Indicators of Giftedness, *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 2006/1, 7–28.
- <sup>35</sup> J. J. Gumperz: *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge UP, 1982.
- <sup>36</sup> F. Grosjean – P. Li: *The Psycholinguistics of Bilingualism*.
- <sup>37</sup> V. Cook: *Portraits of the L2 user: Background to the second language user*, 2003. <http://privatewww.essex.ac.uk/~vcook/portraitsC1.htm> (Letöltés: 2023.05.05.)
- <sup>38</sup> D. K. Oller – B. Z. Pearson – A. B. Cobo-Lewis: Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 2007, 191–230.
- <sup>39</sup> Houwer: Comparing monolingual and bilingual acquisition.
- <sup>40</sup> B. Kiehlhöfer – S. Jonekeit: *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2002.
- <sup>41</sup> Oller – Pearson – Cobo-Lewis: Profile effects in early bilingual language and literacy.
- <sup>42</sup> C. Baker: *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, Bristol, Multilingual Matters Ltd., 1995.
- <sup>43</sup> E. Richter – K. Mohs – W. Brügge: *Így tanulnak beszélni a gyerekek*, Budapest, Akkord Kiadó – Gabo Kiadó, 1998.
- <sup>44</sup> Baker: *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*.
- <sup>45</sup> Richter – Mohs – Brügge: *Így tanulnak beszélni a gyerekek*.
- <sup>46</sup> P. O. Tabors: *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*, Brookes Publishing, 2008.
- <sup>47</sup> J. Gibbons: The Silent Period: An Examination, *Language Learning*, 35, 1985, 255–67.
- <sup>48</sup> Siraj-Blatchford, I. – Clarke, P.: *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*. Berks: Open University Press, 2000.
- <sup>49</sup> R. Harris: Re-Assessing the Place of the „Silent Period” in the Development of English as an Additional Language Among Children in Early Years Settings, *TEANGA the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10, 2019, 77–93.
- <sup>50</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*.
- <sup>51</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*.
- <sup>52</sup> Harris: Re-Assessing the Place of the Silent Period.
- <sup>53</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*.
- <sup>54</sup> K. Kersten – M. Drawing – J. Granados – B. Leloux – A. Lommel – A. Schneider – S. Taylor: How to Start a Bilingual Preschool: Practical Guidelines, in: K. Kersten – A. Rohde – C. Schellletter – A. K. Steinlen (eds): *Bilingual Preschools: Best Practices*. Trier, WVT, 2010, 77–101.
- <sup>55</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*.
- <sup>56</sup> Kersten at al.: How to Start a Bilingual Preschool.
- <sup>57</sup> C. Kirsch: Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxembourg. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29, 2021/3, 2021, 336–350.
- <sup>58</sup> Tabors: *One Child, Two Languages*
- <sup>59</sup> Uo.
- <sup>60</sup> Hirschler, J.: Preschool children's help to second language learners, *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 1994, 227–240.



NEUMAYERNÉ STREITMAN KRISZTINA

## Coaching szemlélet és a tanulási motiváció – támogatás az autonóm és önszabályozó tanulói identitás megszületésében<sup>1</sup>

21. századi életünkben figyelmünket folyamatosan számtalan zavaró tényező tereli el, és ennek következményeként komoly koncentrációs problémák jelennek meg, amelyek mindenkit, de különösen a fiatalokat érintik.<sup>2</sup> Ezt igazolják azok a kutatások is, amelyek szerint az unalom a tanulók által az iskolában leggyakrabban megélt érzelem.<sup>3</sup> Emiatt az oktatásban ma az egyik legfőbb kihívás az, hogyan lehet a legjobban felkelteni, fenntartani a tanulók figyelmét, és aktívan bevonni őket a tanulás folyamatába.

Ennek érdekében új pedagógiai szemléletmódok, módszerek alakulnak ki, a tanárok és tanulók szerepei is változnak.<sup>4</sup> Az egyik ilyen kritikus hangsúlyeltolódás az, hogy a tanárok a tanulókat helyezik tanításuk középpontjába, ahelyett, hogy a saját tanulási folyamataik középpontjába helyeznék őket, és ezzel ösztönöznék az önálló, aktív, önszabályozó tanuló megszületését.<sup>5</sup> A hagyományos előadói viselkedés helyett a szakértő tanárok a coach, a mentor, a facilitátor szerepét vennék fel, és így a tanulási folyamatok innovatív és kreatív megtervezőivé válnának.<sup>6</sup>

Ebben a szemléletváltásban a coaching megközelítés és eszközök használata koherenciát és bizonyos fokú kézzelfoghatóságot adhat a tanároknak abban, hogy támogatni tudják a tanulók lépéseit az önszabályozó tanulás kialakítása érdekében.<sup>7</sup> A coaching olyan támogató, fejlesztő, kísérő, segítő, tanácsadó folyamat, amelynek célja a tanulás kontextusában a tanuló önbecsülésének erősítése<sup>8</sup>; a tanuló támogatása abban, hogy a célja felé haladjon.<sup>9</sup> Ehhez kiválóan alkalmas a közismert coaching folyamatmodell az ún. GROW modell.<sup>10</sup> A szakértő tanárnak a tanulókat támogatnia kell abban, hogy kitzúzzék személyes, konkrét, mérhető, releváns, időben megvalósítható céljaikat (G)<sup>11</sup>; reflektáljanak arra, hogy milyen a jelenlegi valóság (R); vizsgálják meg a lehetőségeket a célok és a kívánt jövőbeli eredmények elérésére (O); majd tervezzék meg, hogy a tanulók milyen lépéseket tegyenek ahhoz, hogy tovább haladjanak a céljuk felé (W).<sup>12</sup> A „motiváció” és az „aktiválás” között különbséget kell tenni: az aktiválás célja, hogy az embereket cselekvésre készítse; a mo-

tiváció belső meggyőződést és indítékot ad a cselekvésre. A szakértő tanárok motiválják tanulóikat az aktív bevonódáshoz, és biztosítják, hogy motivációjuk a gyakorlatban meg is valósuljon.<sup>13</sup>

## A tanulási motiváció

A motiváció témakörének elméleti megközelítése szerteágazó. A klasszikus pszichológiai motivációelméletek a motivációt más-más szemszögből értelmezik, különböző hangsúlyt fektetnek az egyes elemekre. Az utóbbi évtizedekben az általános motivációs folyamatok leírása mellett egyre több elmélet foglalkozik az iskolában, a munkahelyen kialakuló motívumokkal.<sup>14</sup> A motiváció a tanulás „előfeltétele és motorja”.<sup>15</sup> A tanulási motiváció igen összetett jelenség, amely függ egyrészt a tanulási szituációtól, másrészt magától a tanuló személyétől.<sup>16</sup>

Fontos megemlíteni Kozéki Béla pszichológus motivációval kapcsolatos modelljét, amelyben háromféle motivációs típust különít el.<sup>17</sup> A modell szerint az egyes motivációs típusok mögött különféle szükségletek állnak, amelyek egyénenként eltérő arányban vannak jelen bennünk. Az *affektív* szükségletek közé tartozik az odatartozás, az elfogadás iránti vágyunk. Azt a személyt, akiben erős ez az affektív dimenzió, leginkább a kapcsolódás és a megfelelés vágya motiválja – ő az ún. *követő* típus. A követő típusú tanuló elsősorban a tanár kedvéért dolgozik, az ő követelményeinek szeretne megfelelni, emiatt inkább passzív és kudarckerülő típus. A *kognitív* dimenzió a tudást, kihívásokat, önállóságot foglalja magában, az ún. *érdeklődő* típusú tanulókat ezek a késztetések motiválják. A harmadik szükségletcsoport a *morális* dimenzió. Ez magában foglalja a felelősségérzetünket, lelkiismeretünket, önértékelésünket, illetve azt az igényünket, hogy egy adott értékrendszert kövessünk. Akiben ezek a késztetések dominálnak, ő a *teljesítő* típus.<sup>18</sup> A fentiek közül kisebb-nagyobb mértékben mindegyik szükséglet megtalálható mindenkiben.

Magától értetődő lehet, hogy kellemes légkörben jobban megy a tanulás, hiszen az ember aktuális érzelmei befolyásolják a gondolkozást, információfeldolgozást. Stephen D. Krashen *érzelmi szűrő* hipotézise szerint bizonyos érzelmi állapotokban, például erős szorongás esetén, a kívülről jövő ingerek nem tudnak átjutni az érzelmi szűrőnkön, így az agyunk nem is tudja feldolgozni az információt.<sup>19</sup> A szorongási szint egyénenként eltérő, mint ahogyan az is, hogy egy előttünk álló megmérettetésre kihívásként vagy félelemmel tekintünk.<sup>20</sup>

A tanulási folyamatban fontos tényező a tanuló *énképe*.<sup>21</sup> Az ún. *ideális énünk*, vagyis az általunk elképzelt jövőbeni ideál nem mindig áll összhangban a jelenlegi énünkkel – ez bizonyos fokig akár motiválhat is minket, ha azonban a két énünk között túl nagy a távolság, az szorongást okozhat.<sup>22</sup> Az énképünk nemcsak azt befolyásolja, hogyan vélekedünk magunkról, hanem kihatással van a tanulásban elért teljesítményre is.<sup>23</sup>

## Tanulási motivációs modellek

A coaching és a nyelvi coaching iránti érdeklődésem és kialakult szemléletmódom az egyetemi munkámban, az angol tanítóképzésben is gyakran megjelenik, ezért örültem, hogy a Károli Pedagógiai Karáról az Erasmus+ keretében 2023-ban ellátogathattam két holland tanárképző intézménybe a Driestarba, Goudába és a CHE-be Edébe. Hollandiában a coaching szemlélet nagyon elterjedt, szerves része az egész oktatási rendszernek, a felsőoktatásnak és a pedagógusképzésnek is. Komoly hagyománya és gyakorlata van a motivációs és coaching modellek használatának is.<sup>24</sup> A következő három ismert és ma is jelentős hatással bíró tanulási motivációs modellt, elméletet és kutatási eredményt, amelyekről itt írni fogok, integrálják a kurzusok gyakorlatába.<sup>25</sup> Ennek a tanulási motivációról szóló elméleti és módszertani háttérnek – mivel a tanár-diák motivációjának egymásra hatása szorosan összefügg – meghatározó szerepe van a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyhez<sup>26</sup> kapcsolódó, tanári motivációról szóló kérdőíves kutatás<sup>27</sup> kérdéseinek kialakításában; a kutatás kilenc témájából a következő hatban:

1. sikeres tanulás – sikeres tanári önkép,<sup>28</sup>
2. motivált tanulási tapasztalat,
3. autonóm, élethosszig tanuló, önirányító tanulás, a tanár saját és a tanulók tanulásának támogatása, tanulási stratégiák, stílus, flow, kreativitás,
4. biztonságos és kreatív tanulási és munkakörnyezet, csapatmunka,
5. értékelés, a hibákhoz való hozzáállás,
6. reflexió, elégedettség, igazságosság, demotiváció.

## Az ARCS modell – John M. Keller

A modell – amely elsőként 1984-ben jelent meg – a tanulási motivációban szerepet játszó tényezőket vizsgálja, és három különböző részből tevődik össze: a motivációs tényezők négy nagy elméleti kategóriába sorolása; a stratégiák, amelyeket a tanítás során alkalmazva elősegíthető a motiváció; a „motiváló tervezés” folyamata, azaz a motivációs modell meglátásainak hatékony átültetése az oktatástervezésbe.<sup>29</sup>

A modell az elvárás-érték elméleten alapul: e szerint a személy akkor motivált egy adott cselekvésre, ha a cselekvés összefüggésben áll a személyes szükségleteinek kielégítésével (*érték* aspektus), illetve ha a sikerre vonatkozó kilátások jók (*elvárás* aspektus).<sup>30</sup> Ilyenkor várhatóan nő a tanuló aktív bevonódása a tanulási folyamatba.<sup>31</sup> Az eredeti modellben a motivációs tényezők négy kategóriája jelenik meg: *érdeklődés* (interest), *relevancia* (relevance), *elvárás* (expectancy) és *eredmény* (outcomes).<sup>32</sup> Ezek közül az érdeklődés és a relevancia az elvárás-érték elmélet „érték” aspektusának felel meg, az elvárás és eredmény kategória pedig az „elvárás” aspektusnak. A kategóriák elnevezései ehhez képest némiképp módosultak.<sup>33</sup>



Az ARCS modell négy fő feltételt definiál, amelyeknek teljesülniük kell ahhoz, hogy a személy motiválttá váljon és az is maradjon. A *figyelem* (attention) a motiváció egyik alap-eleme, és egyúttal a tanulás egyik előfeltétele is, ma – ahogyan már említettem – különösen fontos és aktuális. A figyelem felkeltése önmagában nem elég, fontos annak fenntartása is, a figyelem fenntartásához szükséges reagálni a tanulók szenzációkereső igényeire, illetve fel kell kelteni a tudáskereső érdeklődésüket, mindezt azonban anélkül, hogy túlstimulálnánk őket. Meg kell találni az unalom, érdektelenség, valamint a másik véglet, a hiperaktivitás és a szorongás közötti helyes egyensúlyt<sup>34</sup>, az ún. kívánatos nehézséget, kihívást.<sup>35</sup>

*Relevancia* (Relevance) – A szerző szerint a relevancia nemcsak a tanulás tartalmából, hanem magából a folyamatból, a tanítás módjából is eredhet: pl. azok a személyek, akikben a kapcsolódás igénye magas, inkább a kooperatív, csoportos feladatokat kedvelik, míg, akikben a teljesítmény igénye magas, ők a kihívásokat és a sok egyéni felelősséggel járó feladatokat kedvelik jobban. Amennyiben a fenti igények kielégítésre kerülhetnek a tanulás során, a személy relevánsnak fogja érezni azt, amit tanul.<sup>36</sup>

*Önbizalom* (Confidence)<sup>37</sup> – A tanítás célja az önbizalom erősítése érdekében az, hogy a tanuló elhiggye, hogy megfelelő erőbefektetés árán valamilyen szintű siker érhető el.

*Elégedettség* (Satisfaction) – A megerősítélmélet (reinforcement theory) szerint a személy akkor motiváltabb a feladat elvégzésére, ha maga a feladat, illetve az azzal megszerzhető jutalom kellően konkrét, továbbá, ha a megerősítés rendszeresen történik. Fontos tényező azonban a kontroll: ha egy belsőleg (intrinsic módon) kielégítő cselekvést valaki (a tanár) külsőleg kontrollál, a személy kevésbé fogja élvezni az adott cselekvést.<sup>38</sup>

## Deci és Ryan öndeterminációs elmélete

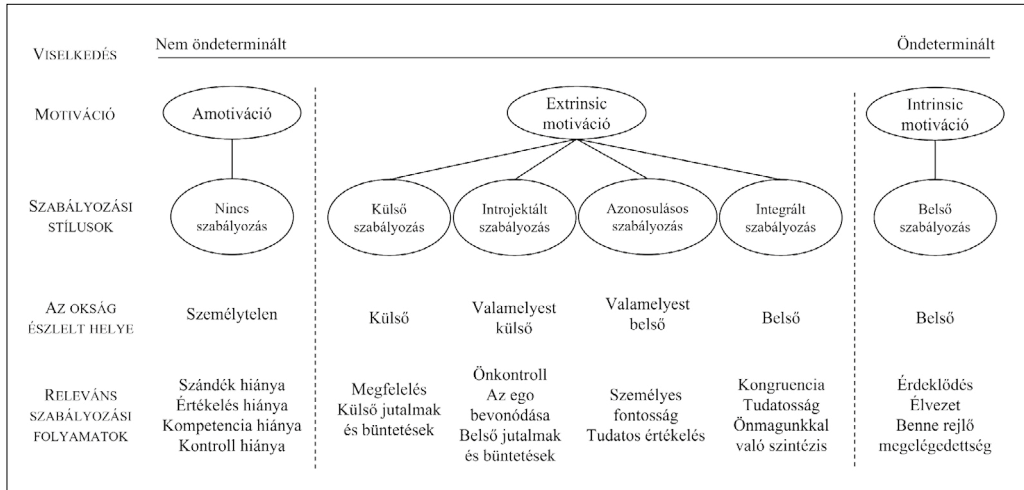
Az Edward L. Deci és Richard M. Ryan által 1985-ben megalkotott *öndeterminációs elmélet* (Self-Determination Theory, STD) célja a motiváció újszerű, a korábbiaknál részletesebb megközelítése.<sup>39</sup> Az elmélet a motiváció több, különböző formáját különíti el, amelyek más-más hatást gyakorolnak a személy tanulására, teljesítményére, jóllétére és személyes élményeire.<sup>40</sup>

### Az alapvető pszichológiai szükségletek

Az öndeterminációs elmélet szerint az embernek háromféle alapvető pszichológiai szükséglete van, amelyek az önmotiváció alapjául szolgálnak, ezek: a kompetencia, az autonómia és a kapcsolat más emberekkel (szociális beágyazottság). Amennyiben ezek a szükségletek kielégítésre kerülnek, megvalósulhat az öndetermináció, önmotiváció, és javul a személy jólléte is. Ha a szükségletek nincsenek kellőképpen kielégítve, az öndetermináció és önmotiváció csökken, a mentális egészség romlik.<sup>41</sup>

## Az öndeterminációs kontinuum

Deci és Ryan szerint az extrinsic motivációt nem az intrinsic ellentétéként kell elképzelni, hanem egy kontinuum mentén az amotiváció és az intrinsic motiváció között. A kontinuum mentén az intrinsic motiváció felé haladva egyre nő az öndetermináció mértéke, tehát az extrinsic motivációs típusok abban térnek el egymástól, hogy szabályozásuk mennyire autonóm módon történik.<sup>42</sup>



1. ábra: Deci – Ryan alapján<sup>43</sup>, Simon Zsuzsanna szerkesztése

Az öndeterminációs kontinuum (1. ábra) egyik végén található az *amotiváció*, a motíválatlanság állapota.<sup>44</sup> A kontinuum túlsó végpontjában helyezkedik el az *intrinsic motiváció*, amely a leginkább autonóm módon szabályozott motivációs típus, ekkor valósul meg leginkább az öndetermináció.<sup>45</sup> A két végpont között az extrinsic motiváció négy különböző típusa különíthető el. A legkevésbé autonóm cselekvések ezen belül ún. *külsőleg szabályozott* cselekvések, amelyeket a személy bizonyos külső elvárások vagy jutalmak miatt végez. Az *introjektált szabályozás* ehhez képest egy fokkal jobban belsővé tett, relatíve kontrollált szabályozási forma. Az introjektált módon szabályozott cselekvések az egyén önbecsülésének megőrzésére, a büntudat vagy a szorongás elkerülésére, illetve a büszkeség elérésére irányulnak. Az *azonosuláson keresztül történő szabályozás* az előzőeknél autonómabb formája az extrinsic motivációnak. Ekkor a személy tudatosan értékeli, hogy az adott tevékenységgel tud-e azonosulni, azt mennyire tartja személyesen fontosnak.<sup>46</sup> Az extrinsic motiváció leginkább öndeterminált típusa az *integrált szabályozás*, amely egy teljes mértékben belsővé tett, a személy értékeivel és szükségleteivel összhangban álló szabályozási formát jelent. A korábban említett kompetencia, autonómia és más emberekhez való kapcsolódás nemcsak az intrinsic motivációt, hanem az internalizált és integrált motivációt is elősegíti.<sup>47</sup>

### Az egyes motivációs típusok hatásai a tanulásra

Az elmélethez kapcsolódó egyéb kutatások rámutattak, hogy az inkább külsőleg szabályozott tanulók kevésbé mutatnak érdeklődést és fektetnek energiát a jó teljesítmény elérésébe, valamint kevésbé vállalnak felelősséget a rossz eredményeikért. Introjektált szabályozás esetén a tanulók több energiát hajlandók a tanulásba fektetni, ez a motivációs típus azonban hozzájárulhat a nagyobb mértékű szorongáshoz. Az identifikált motiváció ezzel szemben nemcsak az energiabefektetésnek kedvez, hanem az érdeklődésnek, élvezetnek és a pozitívabb megküzdési mechanizmusoknak is. A kutatások szerint minél öndetermináltabb típusú a motiváció, annál magasabb a tanulók teljesítménye, bevonódása és a tanulás minősége is.<sup>48</sup>

### Látható tanulás és tanítás – a Hattie-féle barométer

John Hattie *Visible Learning* című, 2009-ben megjelent könyvében egy több mint 800 metaanalízist egybefogó, mintegy 240 millió tanulót érintő 15 éves kutatás eredményeit tárgyalja, melynek témája: az iskoláskorú gyerekek tanulásban elért teljesítményét befolyásoló hatások. 2012-ben jelent meg Hattie *Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning* című könyve, amely szintén a kutatásra és az előző könyvre építve, annak kiegészítéseként könnyen érthető, praktikus útmutatást ad a tanároknak és iskoláknak arról, hogy a „látható tanulást” és „látható tanítást” hogyan építsék be az osztálytermi gyakorlatba.<sup>49</sup>

A *visible learning* (látható tanulás), illetve az ehhez szorosan kapcsolódó *visible teaching* (látható tanítás) fogalmában a „látható” jelző azt jelenti, hogy a diákok tanulását láthatóvá kell tenni a tanárok számára, és fordítva, a tanításnak láthatóvá kell válnia a diákok számára.

Mikor valósul meg a látható tanítás és tanulás? A szerző szerint akkor, ha:

- a tanulás maga a határozott és világos cél,
- a feladat megfelelő mértékű kihívást jelent,
- mind a tanár, mind a tanuló törekszik annak értékelésére, hogy a kihívást jelentő célt milyen mértékben sikerült elérni,
- a felek visszajelzést adnak és várnak egymástól,
- a felek hajlandók kellő gyakorlatot befektetni a cél elérésébe,
- a tanulás résztvevői (tanár, diákok, tanulótársak) aktívan, szenvedéllyel és kellő bevonódással állnak hozzá a tanuláshoz,
- a tanárok képesek a tanulók szemszögéből tekinteni a tanulásra, a diákok pedig a folyamatban lévő tanulmányaik kulcsaként tekintenek a tanításra.<sup>50</sup>

A kutatások rámutattak, hogy a diákok tanulásában a legnagyobb hatást az tudja kiváltani, ha a tanárok maguk is a saját tanításuk tanulóivá, a diákok pedig önmaguk tanáraivá

tudnak válni, ezzel tulajdonképpen máris az önszabályozó tanulás elemeit sajátítják el (az önmonitorozást, önértékelést, öntanítást), ez pedig elengedhetetlen lesz később az önszabályozó tanuláshoz, az élethosszig tartó tanuláshoz és a tanulás szeretetéhez egyaránt.<sup>51</sup>

A *visible learning* kutatás során Hattie több tízezer hatást vizsgált meg, amelyek a tanulásban szerepet játszó fő dimenziók valamelyikéhez (a tanulóhoz, a tanárhoz, az otthoni háttérhez, az iskolához, a tananyaghoz vagy a tanításhoz) kapcsolódnak. A különböző hatásokat az összehasonlíthatóság érdekében egyetlen értékkel, az ún. *effect size*-zal (a hatás mérete) jellemezte. A kutatás feltárta, hogy szinte minden vizsgált külső befolyás esetén az *effect size* nagyobb volt 0-nál, tehát majdnem mind képes valamilyen szintű változást elérni a diákok teljesítményében. Ezzel azonban nagyon alacsonyra tennénk a mércét, hiszen nemcsak az a cél, hogy a tanulási teljesítmény „kicsit” változzon, hanem hogy ez a változás tényleg kézzelfogható és jelentős legyen.<sup>52</sup> Így a szerző bevezetett egy ún. sarkalatos pontot, a vizsgált hatásméreték átlagát, amely 0,4 volt. E fölötti érték esetén mondhatunk egy hatást valóban hatékonynak.<sup>53</sup>

Hattie egy barométeren ábrázolta a vizsgált hatásokat (2. ábra), amelyen a -0,2-es értéktől egészen 1,6-os *effect size*-ig terjed a skála.<sup>54</sup> A 0,4 feletti értékkel rendelkező hatások tartoznak a „kívánt hatások” kategóriába, ezeket tekinthetjük igazán hatékonynak a tanulás elősegítésében. Ezek között találhatjuk a következőket (a hatás neve után zárójelben látható a hozzá tartozó hatásméret):<sup>55</sup>

- Kollektív tanári hatékonyság (1,57) – a tanárok hisznek abban, hogy együttműködésük és közös fellépésük által képesek pozitívan hatni a diákokra.<sup>56</sup>
- Önosztályozás (1,33) – a tanulók maguk értékelik a saját teljesítményüket.
- *Response to Intervention*, RTI (1,29) – a diákok képességeinek, készségeinek, fejlődésének korai felmérése annak érdekében, hogy kellő segítséget kaphassanak azokon a területeken, amelyekben nehézségeik vannak.<sup>57</sup>
- Piaget-féle tanítási módszerek (1,28).
- A tanár hitelessége (0,90) – a diákok hitelesnek, meggyőzőnek érzik az adott tanárt.
- Vita, párbeszéd a tanórákon (0,82).
- A tanár átláthatósága (0,75) – átgondolt, rendszerezett, következetes a tanítás, átlátható a követelményrendszer.
- Visszajelzés/feedback (0,70).
- Egyenes, határozott instrukciók (0,60).
- Formatív értékelés (0,48).<sup>58</sup>

A hatásméret alapján a „kívánt hatások” csoportjába tartozó további tényezők: az énhatékonyság (0,92), kellő erőfeszítés (0,77), értékelés és reflexió (0,75), ismétlés és memorizáció (0,73), segítségkérés elakadás esetén (0,72), megfelelő mértékű kihívást jelentő célok, feladatok (0,59), önszabályozó stratégiák (0,52), világos célkitűzések (0,48), kiscsoportos tanulás (0,47), motiváció (0,42), a szorongás csökkentése (0,42), pozitív én-

kép (0,41). Látható, hogy az utóbbiak közül sok hatás nem a tanítás módjára, hanem a tanuló személyére, bizonyos jellemzőire vonatkozik.<sup>59</sup>

A 0,4-es érték alatti, de 0,0-s érték feletti tényezők két csoportja: a „tipikus tanári hatások” és a „fejlesztő hatások”. Ezek között találunk számos olyan, az oktatásban gyakran alkalmazott módszert, amelyek valamennyire pozitívan befolyásolják ugyan a teljesítményt, a hatásosságuk azonban Hattie besorolása alapján átlag alatti. Ilyen hatás többek között: a házi feladat (0,29), a tanulók képesség alapján történő csoportbeosztása (0,30), mainstreaming/befogadás (0,27) (sajátos nevelési igényű diákok a szokványos osztálytermekben tanulhatnak a képességeikhez mérten, meghatározott időszakokban),<sup>60</sup> az osztálylétszám csökkentése (0,21), a PowerPoint használata (0,26), vizuális/audióvizuális oktatási módszerek alkalmazása (0,22), a közös/csoportos tanítás (0,19), a webalapú tanítás (0,18), a saját laptop program (0,16), az aláfestő zene (0,10), illetve a humor alkalmazása a tanításban (0,04). Ebbe a kategóriába tartozik továbbá a testmozgás/kikapcsolódás (0,26) és a mindfulness (0,29) is.



2. ábra: Hattie barométere<sup>61</sup>

Hattie szerint a tanulás egy „személyes utazás” mind a tanár, mind a diák számára<sup>62</sup>. Szükséges, hogy a tanár képes legyen a diákok nézőpontját figyelembe venni, értékelni a tanuló sajátos gondolkodását, saját ütemű fejlődését, a tanulók tanulási céljait, felmérni az előzetes ismereteiket, valamint folyamatosan nyomon követni a fejlődésüket és az erőfeszítéseiket a cél elérése érdekében. Tanárként eléggé ismerni kell a tananyagot és a különböző tanítási stratégiákat ahhoz, hogy minden tanuló számára kellő (de nem túl nagy) kihívást jelentő feladatokat lehessen biztosítani.<sup>63</sup> Tanulóként fontos megérteni, hogy a tanulás nem mindig kellemes és könnyű, hanem sokszor megköveteli a koncentrációt és a gyakorlást. Ennek ellenére lehet szenvedéllyel is viszonyulni a tanulással járó kihívásokhoz, és mind a diák, mind a tanár részéről erős elkötelezettség szükséges ahhoz, hogy együtt újabb és újabb kihívásokat keressenek. A kellő (de nem túl nagy) kihívás és a *feedback* két elengedhetlen tényezője a tanulásnak – minél nagyobb a kihívás, annál nagyobb szüksége van a tanulónak a visszajelzésre.<sup>64</sup>

Hattie a szenvedélyes, „szakértő” tanárok egyik ismérvének tartja azt, hogy visszajelzéseket várnak a saját munkájukkal és a tanulóra gyakorolt hatásukkal kapcsolatban is.<sup>65</sup> A hatékony *feedback* az alábbi három kérdésre ad választ:

- *Feed Up* – *Merre tartok?* (Mik a tanulási célok? Milyen mérföldköveket, követelményeket kell teljesíteni a sikerhez?)
- *Feed Back* – *Hogyan haladok?* (Hogyan értékelhető az eddig elért teljesítmény, fejlődés?)
- *Feed Forward* – *Merre tovább?* (Milyen új célokat lehet kitűzni?)<sup>66</sup>

Ideális esetben ezekre a kérdésekre a tanuló is választ ad, értékeli saját magát, illetve a tanár is válaszokkal szolgál. A látható tanulás felfogásában a tanárok aktivátorok, a változás ügynökei és a tanulás irányítói. A tanárnak tudnia kell, hogy mikor érdemes hátrébb lépni és teret engedni az önálló tanulásnak, és mikor szükséges aktívan beavatkozni és elősegíteni a jobb megértést, további haladást. Az eredményes tanuláshoz a tanuló számára a bizalom légkörét kell biztosítani, amelyben helye van a hibázásnak is,<sup>67</sup> hiszen ezáltal, és az ezzel kapcsolatos visszajelzések által fejlődik.<sup>68</sup>

Hattie könyve alapján a szakértő tanárok nemcsak a felszíni, hanem a mélyebb tanulói eredményekre is hatással vannak: céljuk, hogy tanulóiuk átfogó tudást is ki tudjanak fejleszteni, több különböző tanulási stratégiát sajátítsanak el, tiszteljék önmagukat és másokat, fejlődjék a kritikus gondolkodásuk, merjenek kockázatokat vállalni, és élvezzék a tanulással járó kihívásokat, hogy autonóm, aktív és önirányított tanulóvá váljanak.<sup>69</sup>

## A coaching szemlélet szerepe az önszabályozó, aktív, autonóm tanuló kialakulásában

Ahogy már Hattie kutatásai kapcsán említettem, az autonóm tanuló megszületésének érdekében a szakértő tanárok a coach, a facilitátor, a mentor szerepét vehetik fel. Fontos ismertetőjegye az önálló tanulónak a SMART célok meghatározása, és a saját rövid és hosszabb távú tanulási terv kialakítása. Ha ebben a folyamatban a szakértő tanár kézen fogja a tanulót, megkönnyítheti ezt a folyamatot.<sup>70</sup>

Az önszabályozás, a visszajelzés és az önértékelés szintén kulcsfontosságú részei a tanulói autonómiának. A szakértő tanárok tanulói személyes szükségleteinek alapos elemzésével, önálló, önirányító tanulási stratégiák bevezetésével, modellezésével és olyan technikákkal segíthetik a tanulókat, amelyeket a saját tanuláruk nyomán követésére használhatnak.<sup>71</sup> Rendszeres, személyre szabott visszajelzés és konzultáció segítségével támogathatják a tanulókat tanuláruk megtervezésében<sup>72</sup>, és abban, hogy képesek legyenek tudatosítani a személyes és tanulási erősségeiket.<sup>73</sup> Mint már említettem, minden tanuló számára fontos a kellő számú, (nem túl nagy) kihívást jelentő feladat biztosítása, és az ún. magasabb rendű gondolkodási készségek (alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés és alkotás) gyakorlása.<sup>74</sup>

Az autonóm tanuló egyre nagyobb felelősséget vállal azért, amit tanul és ahogyan tanul, ő maga tűz ki célokat, és önállóan halad ezek elérése felé. Mindeközben folyamatosan értékeli magát a tanulási folyamatot, reflektál az elért eredményeire.<sup>75</sup> A tanulás során tehát maga végzi az irányítás és ellenőrzés feladatait, felismert és tudatosított erőforrásai segítségével sikerül leküzdenie az akadályokat. Az autonóm tanulás esetében a tanulási folyamat feletti irányítást a tanár a tanuló kezébe adja, és ez az önállóság lehetőséget ad az egész életen át tartó tanulásra.<sup>76</sup>

A kutatók egyre inkább felismerik, hogy a proaktív, kezdeményező tanulóknál a cél eléréséhez nem feltétlenül az általuk alkalmazott konkrét, megtervezett lépések a legfontosabbak, hanem az, hogy valóban alkalmazzák azokat.<sup>77</sup> Ebben az értelemben a tanulás már nem csupán a külső ismeretek elsajátítását jelenti, hanem sokkal inkább egy belső, tapasztalat értelmezési folyamat, amelynek első lépése a saját, meglévő személyes és tanulási erősségeink, tudásunk mozgósítása és kritikus értékelése, a reális célok pontos és időbeli megfogalmazása, és az egyes lépések megtervezése.<sup>78</sup> Maga a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha a tanuló sokféle tanulási tevékenységben vesz részt, amely magában foglalhatja a többféle intelligencián – képességen, logikán, készségen, kreativitáson – alapuló pedagógiát, a másokkal való kapcsolatteremtést és a közvetlen tapasztalatot is.<sup>79</sup>

Szükséges feltétel a bizalmon alapuló tanulási környezet is.<sup>80</sup> Az önszabályozó tanulás folyamata jelentősen befolyásolja az énképünk alakulását, amely visszahat az érzelmi, értelmi és akarati folyamatok működésére is. Az önszabályozás által nő a tanulás intenzitása és a teljesítmény is.<sup>81</sup> Hasonlít ez a folyamat a megküzdés, a *coping* működéséhez, amikor egy személy tudatosan alkalmaz cselekvő vagy kognitív, elemző, értelmező műveleteket egy stresszel teli helyzet vagy egy fenyegetés miatti feszültség feloldására.

Az öröme, élvezetnek, kreativitásnak, a kíváncsiságnak,<sup>82</sup> szabad felfedezésnek mind helye van a tanulásban.<sup>83</sup> Ha pedig a külvilágot kizárva, erősen fókuszálva igazán elmerülünk a tanulásban, megtapasztalhatjuk azt a fajta kitörő örömet, amelyet Csíkszentmihályi Mihály flow-élménynek nevezett el.<sup>84</sup> Tanárként az a kérdés, hogy sikerül-e a tanulóinkat segíteni abban, hogy minél több ilyen élményben legyen részük, és ne csak a tananyagot sajátítsák el, hanem azokat a módszereket és eszközöket is, amelyek által autonóm tanulóvá válhatnak.<sup>85</sup>

## Felhasznált irodalom

- BANDURA, A.: *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, N.Y., W.H. Freeman, 1997.
- BEERE, J. A. – BROUGHTON, T.: *The Perfect Teacher Coach*, Carmarthen, Independent Thinking Press, 2013, 228.
- BOLHUIS, S.: *Towards Process-Oriented Teaching for Self directed Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective*. *Learning and Instruction*, 13, 2003, 27–347.
- Californai State, L.A.: Mainstreaming.  
<https://www.calstatela.edu/academic/ccoe/programs/cats/mainstreaming> (Letöltés: 2023.08.29.)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*, (Rev. ed), London, Rider, 2002.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M.: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55, 2000/1, 68–78.
- Department of Education: Collective Efficacy. Canada, <https://www.gov.nl.ca/education/files/Collective-Efficacy-november-2020.pdf>
- DÉVAI M. – SIPOS M.: *A Tennessee énkép skála, Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban*, Módszertani füzetek, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1986.
- DÖRNYEI Zoltán – USHIODA, Ema: *Teaching and researching motivation*, second edition. London: Routledge. 2011.
- DÖRNYEI Zoltán – KUBINOVA, Magdalena: *Motivating Learners, Motivating Teachers Building vision in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- DÖRNYEI Zoltán: Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvtanítás*, 2. évf. 1996/4, 3–21.
- DÖRNYEI Zoltán: *The psychology of the language learner*, New York, Routledge, 2005.
- DWECK, Carol: *Mindset: The New Psychology of Success*, New York, NY, Ballantine Books, 2006.
- GARDNER, Howard: *Multiple intelligences: New horizons*. New York, Basic Books, 2006.
- HATTIE, John: *Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Abingdon, 2009. John HATTIE: *Visible Learning for Teachers, Maximizing impact on learning*, Routledge.
- KELLER, John M.: Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10. évfolyam, 1987/3, 2.
- KORTHAGEN, F. A. J.: Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth, in: L. Orland-Barak – C. J. Craig (eds), *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)* Bingley, UK: Emerald, 2011, 73–89.
- KOZÉKI B. – ENTWISTLE, N. J.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és két iskoláskorúak körében, *Pszichológia*, 6. évfolyam, 1986/2, 271–292.
- KOZÉKI Béla: *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1980.
- LESLIE, Ian: *Curious: The Desire to Know and Why your Future Depends on it*, New York, NY, Basic Books, 2014.
- MERCER, S. – DÖRNYEI, N. J.: *Engagement*, 131. HOTS – Higher Order Thinking Skills, Bloom, B.S. (ed.): *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, Cognitive Domain*, New York, N.Y., David McKay Co.Inc., 1956.
- MERCER, Sarah – DÖRNYEI Zoltán: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 2020, 1.
- Monticello Central School District: Response to Intervention (RTI). <https://www.monticelloschools.net/academics/response-to-intervention-rti/> (Letöltés: 2023.08.29.)
- Osiris Educational: Visible Learning Influences. <https://osiriseducational.co.uk/blog/latest-research/visible-learning-infographics/> (Letöltés: 2023.08.29.)
- PÉTER-SZARKA Szilvia: Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*, 2010/9, 105.
- PÉTER-SZARKA Szilvia: *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*, PhD-értekezés, Debrecen, DE BTK Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék, 2007, 54.
- PHARES, E. J.: Kontrollhely, in: SZAKÁCS F. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/1. Személyiségdimenziók mérése*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1989, 101–151. FÜLÖP Márta: Versengés az iskolában, in: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 1997, 172–196.
- RUIJTERS, Manon C. P. – SIMONS, P. Robert-Jan: Connecting professionalism, learning and identity, *Estonian Journal of Education*, 2020, 32–56.
- SHERNOFF, D. J. – Csíkszentmihályi, M. – Schneider, B. – Shernoff, E.S.: Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory, *School Psychology Quarterly*, 18, 2003/2, 158–176.



- Simonyi-verseny honlapja: <https://simonyi.kre.hu/> (Letöltés: 2023.01.05.)
- STEPHEN, D.: Krashen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford–New York, Pergamon, 1982.
- SZIVÁK Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014.
- TÓTH Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia*, 14. évfolyam, 2021/1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=888> (Letöltés: 2023.01.05.)
- VAN DER VLOED, Kees: *Samenspraak. 30 communicatiemiddelen voor het onderwijs*, (*Dialogue 30 communication models for education*), Soesterberg, Aspekt, 2021.
- VYGOTSKY, L. S.: *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*, Cambridge, MA. Harvard University Press, 1978.
- WHITMORE, John: *Coaching a csúcsteljesítményért*. Miskolc, Z-Press Kiadó Kft., 2008, 76.
- WHITMORE, John: *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership* (5th ed), London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.
- WIGFIELD, A. – ECCLES, J.S.: Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 2000/1, 68–81.

- 
- <sup>1</sup> A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával megvalósuló *Művészetek és nyelvek találkozása* projekt keretében készült, alapjául szolgál a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyhez kapcsolódó kutatásnak.
- <sup>2</sup> Mercer, Sarah – Dörnyei, Zoltán: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 2020, 1.
- <sup>3</sup> Shernoff, D. J. – Csíkszentmihályi, M. – Schneider, B. – Shernoff, E.S.: Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory, *School Psychology Quarterly*, 18, 2003/2, 158–176.
- <sup>4</sup> Mercer – Dörnyei, *Engagement*, 1.
- <sup>5</sup> Uo. 3.
- <sup>6</sup> Uo. 99–100.
- <sup>7</sup> Uo. 41.
- <sup>8</sup> Uo. 39.
- <sup>9</sup> Beere, J. A. – Broughton, T.: *The Perfect Teacher Coach*, Carmarthen, Independent Thinking Press, 2013, 228.
- Whitmore, John: *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership* (5th ed), London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.
- <sup>10</sup> John Whitmore az 1990-es években honosította meg a coaching gondolatát Európában, és 1992-ben jelent meg alapműve, a *Coaching for Performance*. Whitmore, John: *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership* (5th ed), London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.
- <sup>11</sup> Whitmore szerint a jó cél ismérvei a következők (az ún. SMART célok): *specific* – konkrét; *measurable* – mérhető; *achievable* – megvalósítható; *relevant* – releváns; *time-bound* – időhöz kötött.
- <sup>12</sup> John Whitmore: *Coaching a csúcsteljesítményért*. Miskolc, Z-Press Kiadó Kft., 2008, 76. Köszönöm továbbá Poprády Judit (nyelvi) coach segítségét, amelyet a tanulmány elkészítéséhez nyújtott.
- <sup>13</sup> A tanulói bevonódás legfőbb jellemzői: aktív, holisztikus és gyakorlatias.
- <sup>14</sup> Péter-Szarka Szilvia: Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*, 2010/9, 105.
- <sup>15</sup> Péter-Szarka Szilvia: *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD-értekezés, Debrecen, DE BTK Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék. 2007, 54.
- <sup>16</sup> Az ún. kontrollhely is szerepet játszhat abban, hogyan tanulunk. Phares, E. J.: Kontrollhely, in: Szakács F. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/1. Személyiségdimenziók mérése*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1989, 101–151. Fülöp Márta: Versengés az iskolában, in: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 1997, 172–196.
- <sup>17</sup> Kozéki Béla: *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1980.
- <sup>18</sup> Kozéki B. – Entwistle, N. J.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében, *Pszichológia*, 6. évfolyam, 1986/2, 271–292.
- <sup>19</sup> Stephen, D.: Krashen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford – New York, Pergamon, 1982. Krashen idegennyelv-elajátítás elmélete és hipotézisei méltán ismertek és meghatározóak ma is az oktatásban, nem csak az idegennyelv-tanításban.
- <sup>20</sup> Péter-Szarka: *Az idegennyelv-tanulási motiváció*, 27–28.
- <sup>21</sup> Dévai M. – Sipos M.: *A Tennessee énkép skála, Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban*, Módszertani füzetek, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1986.
- <sup>22</sup> Péter-Szarka: *Az idegennyelv-tanulási motiváció*, 29.
- <sup>23</sup> Dévai – Sipos: *A Tennessee énkép skála*.
- <sup>24</sup> Köszönettel tartozom Keese Van der Vloednek, aki szakmai tanácsot adott a dolgozat elméleti háttérének felvázolásához. Motivációs modellje könyvében is megjelenik: Van der Vloed, Keese: *Samenspraak. 30 communicatiemiddelen voor het onderwijs*. (*Dialogue 30 communication models for education*), Soesterberg, Aspekt, 2021.

- <sup>25</sup> Ruijters, Manon C. P. – Simons, P. Robert-Jan: Connecting professionalism, learning and identity, *Estonian Journal of Education*, 2020, 32–56.
- <sup>26</sup> A Simonyi-verseny honlapja: <https://simonyi.kre.hu/>. Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia*, 14. évfolyam, 2021/1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=888> (Letöltés: 2023.01.05.)
- <sup>27</sup> A kutatás a Károli Gáspár Református Egyetem támogatásával a *Nyelvi kompetenciák térben és időben* (2022–2024) projekt keretében valósul meg. A kutatás hiánypótló jelleggel, interdiszciplináris eszközökkel, több tudományterület – coaching, pedagógiai, nyelvészeti, gazdasági-társadalmi irányokból – felől közelítve elemzi a Simonyi-verseny résztvevőinek válaszaiból kialakított adatbázist.
- <sup>28</sup> Ruijters: Connecting professionalism, 53–56.
- <sup>29</sup> Keller, John M.: Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10. évfolyam, 1987/3, 2.
- <sup>30</sup> Wigfield, A. – Eccles, J.S.: Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 2000/1, 68–81.
- <sup>31</sup> Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 104.
- <sup>32</sup> Keller: Development, 2–3. Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 104.; Wigfield–Eccles: *Expectancy-value theory*.
- <sup>33</sup> Keller: Development, 3.
- <sup>34</sup> Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 103.
- <sup>35</sup> Az ún. „kívánatos nehézség” nem új meghatározás, Vygotsky klasszikus fogalma, a ZPD (Zone of Proximal Development) ezzel foglalkozik. Vygotsky, L. S.: *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*, Cambridge, MA. Harvard University Press, 1978. Más szemszögből a fontos fogalom Csíkszentmihályi flow-elméletében is megjelenik. Csíkszentmihályi Mihály: *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*, (Rev. ed.) London, Rider, 2002.
- <sup>36</sup> Keller: Development, 3.
- <sup>37</sup> Uo. 3–6. Ld. Bandura éhhatékonyág elmélete. A. Bandura: *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, N.Y., W.H. Freeman, 1997.
- <sup>38</sup> Keller: Development, 6, Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 137.
- <sup>39</sup> E. L. Deci – R. M Ryan: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55. 2000/1, 68–78.
- <sup>40</sup> Deci – Ryan: Self-Determination Theory, 68–69.
- <sup>41</sup> Uo. 68–69.; Bandura: *Self-Efficacy Theory*; Dweck, Carol: *Mindset: The New Psychology of Success*, New York, NY, Ballantine Books, 2006.
- <sup>42</sup> Deci – Ryan: Self-Determination Theory, 72.
- <sup>43</sup> Uo. 72.
- <sup>44</sup> Uo.
- <sup>45</sup> Uo.
- <sup>46</sup> Uo. 72–73.
- <sup>47</sup> Uo. 73.
- <sup>48</sup> Uo. 74.
- <sup>49</sup> Hattie, John: *Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Abingdon, 2009. John Hattie: *Visible Learning for Teachers, Maximizing impact on learning*, Routledge, Abingdon, 2012.
- <sup>50</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 14. Simon Zsuzsanna szabad fordítása.
- <sup>51</sup> Uo. 1.
- <sup>52</sup> Uo. 2.
- <sup>53</sup> Uo. 2–3.
- <sup>54</sup> Az eredeti, 2008-ban megjelent könyv még némileg eltérő módon ábrázolta a hatásokat, illetve az *effect size* is csak -0,2-től 1,2-ig terjedt. Az ábra és az említett hatások alapja már Hattie 2018-as, módosított listája. A teljes, 252 hatásból álló lista elérhető itt: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>, a 2. ábra pedig itt: <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2022/01/Influences-overview-Visible-Learning.pdf>
- <sup>55</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 12–13.
- <sup>56</sup> Department of Education: Collective Efficacy. Canada. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Collective-Efficacy-november-2020.pdf>
- <sup>57</sup> Monticello Central School District: Response to Intervention (RTI). <https://www.monticelloschools.net/academics/response-to-intervention-rti/> (Letöltés: 2023.08.29.)
- <sup>58</sup> Simon Zsuzsanna szabad fordítása.
- <sup>59</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 40–42.
- <sup>60</sup> Californai State, L.A.: Mainstreaming. <https://www.calstatela.edu/academic/ccoe/programs/cats/mainstreaming> (Letöltés: 2023.08.29.)
- <sup>61</sup> Osiris Educational: Visible Learning Influences. <https://osiriseducational.co.uk/blog/latest-research/visible-learning-infographics/> (Letöltés: 2023.08.29.) (Letöltés: 2023.08.29.)
- <sup>62</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 15–16.
- <sup>63</sup> A *desirable difficulty* (kívánatos nehézség) fogalma itt is megjelenik, ld. Vygotsky: *Mind in Society*; Csíkszentmihályi: *Flow*, 2002.
- <sup>64</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers* 15–17.
- <sup>65</sup> Hattie: *Visible Learning. A Synthesis*, 173–178.
- <sup>66</sup> Uo. 176–177, Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 141, Hattie, J. – Timperley, H.: The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77, 2007/1, 81–112.

- <sup>67</sup> Hattie: *Visible Learning for Teachers*, 16.
- <sup>68</sup> Uo. 24–27.
- <sup>69</sup> Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 110, 129–130.
- <sup>70</sup> A SMART célokat említettem a bevezetőben. A tanulási tervet megelőzheti a tanulási szerződés, amelyben a tanuló elkötelezi magát.
- <sup>71</sup> Dörnyei Zoltán – Magdalena Kubinyova: *Motivating Learners, Motivating Teachers Building vision in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- <sup>72</sup> Önszabályozásról ld.: Dörnyei Zoltán: *The psychology of the language learner*, New York, Routledge, 2005.
- <sup>73</sup> A pozitív pszichológia, pedagógia több eszköze is kiváló lehet ehhez: pl. az ún. VIA (karaktererősség) teszt, a Gardner-féle többszörösintelligencia-teszt.
- <sup>74</sup> Mercer, S. – Dörnyei, Z.: *Engagement*, 131. HOTS – Higher Order Thinking Skills, Bloom, B.S. (ed.): *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, Cognitive Domain*, New York, N.Y., David McKay Co.Inc., 1956.
- <sup>75</sup> Korthagen, F. A. J.: Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth, in: L. Orland-Barak – C. J. Craig (eds), *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)* Bingley, UK: Emerald, 201., 73–89. Szivák Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014.
- <sup>76</sup> Mercer – Dörnyei : *Engagement*, 141.
- <sup>77</sup> Dörnyei Zoltán – Ema Ushioda: *Teaching and researching motivation*, second edition. London: Routledge. 2011.
- <sup>78</sup> Dörnyei Zoltán: Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 2. évf. 1996/4, 3–21.
- <sup>79</sup> Howard Gardner: *Multiple intelligences: New horizons*. New York, Basic Books, 2006; Mercer – Dörnyei: *Engagement*, 152.
- <sup>80</sup> Péter-Szarka: *Az idegennyelv-tanulási motiváció*.
- <sup>81</sup> S. Bolhuis: *Towards Process-Oriented Teaching for Self directed Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. Learning and Instruction*. 13, 2003, 27–347.
- <sup>82</sup> A kíváncsiság felkeltése, fenntartása kulcs a bevonódáshoz. 'Zone of curiosity' a 'Zone of Proximal Development' mintájára Leslie: *Curious: The Desire to Know and Why your Future Depends on it*, New York, NY, Basic Books, 2014. Mercer–Dörnyei : *Engagement*, 110, 129–130.
- <sup>83</sup> Péter-Szarka, *Az idegennyelv-tanulási motiváció*, 17–18.
- <sup>84</sup> Csíkszentmihályi, *Flow*.
- <sup>85</sup> Péter-Szarka, *Az idegennyelv-tanulási motiváció*, 61–62.

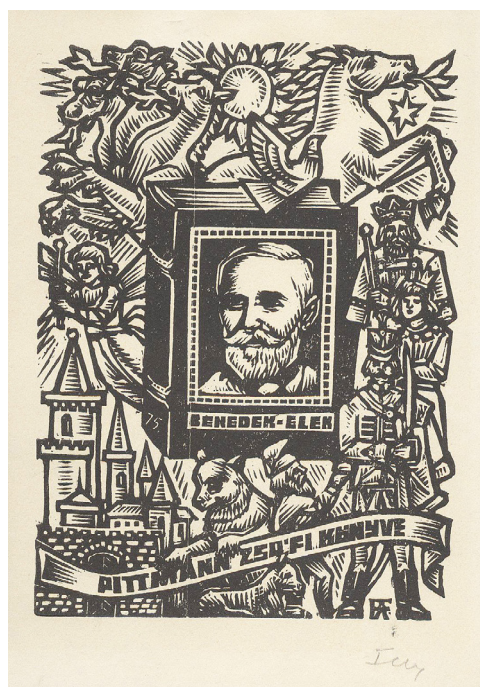


GALUSKA LÁSZLÓ PÁL

## Benedek Elek mesenyelve<sup>1</sup>

### A mesegyűjtő

Benedek Elek a századfordulón, illetve a XX. század első évtizedeiben annyira népszerű és elfogadott gyermekíró volt, hogy alakját szinte azonosították a mese fogalmával. Fennmaradt egy Pittmann Zsófi nevű kislány ex librise, amelyen Benedek Elek képe mellett mesei jelenetek és mesealakok láthatók. Az ex libris érdekessége, hogy az író arca mintegy hitelesítette a gyermekkönyvtár minőségét.<sup>2</sup>



1. ábra: Pittmann Zsófi ex librise

Bár már Benedek Elek előtt (és persze utána is) sokan foglalkoztak népmesei szövegek gyűjtésével, átírásával, felmerül a kérdés, miért vált éppen ő intézményszerűen a magyar népmese egyik fő közvetítőjévé, szinte jelképévé. Mesegyűjtői pályája már középiskolás korában elindult, és sokáig inkább néprajzi célokkal rögzítette a népmesei szövegeket. Pályáján az első fordulat akkor következett be, amikor Gyulai Pál felkarolta, és bevonta a *Magyar Népköltési Gyűjtemény* III. kötetének szerkesztésébe. Már ekkor megmutatkozik adaptációs hajlama: maga Gyulai úgy véli, hogy ez különösen alkalmassá teszi a szövegek szerkesztésére. A megbízásról Gyulai is beszámol Kovács Jánoshoz írt levelében. Ebben kifejti, hogy az Orbán Balázs- és Kriza János-féle kissé dagályos előadást egyszerűsíteni kell, s erre Benedek Elek lesz az alkalmas személy, aki éppen most gyűjtött Székelyföldön népmeséket, s még „élénken visszhangzik benne a székely mesék előadásmódja”<sup>3</sup>. Így Benedek Elek végül négy mese átírásával lett megbízva, s a levélből az is kiderül, hogy Arany László átnézte a szövegeket, itt-ott javított rajtuk, s a kötet végén jegyzeteket írt hozzájuk. Benedek gyűjtői munkásságára erősen hat az a felfogás, amelyet Arany János is képviselt, s ennek hangot is adott Merényi László *Eredeti népmesék* című kötetéről készített írásában, *Eredeti népmesék – Bírálólat* (1862) címmel. Arany leszögezi, hogy az elbeszélő és a befogadó között a nép- és a műköltészetben lényeges különbség van. Valaha az eposzi korban a befogadó-hallgató is aktív volt, akár a költő, ma viszont a műköltészet az olvasót passzivitásba kényszeríti. A passzivitás föloldásának, az archaikus élmény átélésének egyetlen lehetősége a lejegyzés. „A mi eposzi korunk úgyszólván nyom nélkül enyészett el; nekünk alig maradt egyéb, mint rajtafogni a népszellem epikai megnyilatkozását, ott, ahol az még található, a népmesékben, s teremtvényeit hű feljegyzés által megóvni az enyészettől.”<sup>4</sup>

Arany felfogását a hű feljegyzésről befolyásolta a német romantika elképzelése a népköltészet születéséről. Eszerint a nép egyetemlegesen alkot, nem pedig az egyén költ. Az egyes ember legfeljebb ront vagy javít a szövegen, de akkor is a közösség nyilatkozik meg általa. Ezért a gyűjtő – mint a néphez tartozó ember – alakíthat a mesén, sőt a jó gyűjtő „mindenek felett egy tökéletes mesemondó képességével legyen felruházva”; a gyűjtő úgy rögzítse a mesét, mintha a „legkitűnőbb mesemondó szájjal előadná”<sup>5</sup>. Nagyon vigyázzon a nép stílusára, a szép magyar nyelvre, de a történet menetét és a mesélő „észjárását” is tartsa feltétlen tiszteletben. Arany János elvei megfeleltek a korabeli európai folklorisztika általános gyakorlatának, és évtizedeken át zsinórmértékül szolgáltak a magyar népköltészet gyűjtésben. Elképzeléseit a *Magyar Népköltési Gyűjtemény* szerkesztőjeként Gyulai Pál tette normává, és Kriza János gyűjtői gyakorlata erősítette meg.<sup>6</sup> Ennek megfelelően járt el Benedek Elek is, tehát a korabeli folklorisztika elvei és praxisa szerint cselekedett.

Ebben az időszakban Benedek még inkább gyűjtő, mint adaptátor, még inkább (át)író. Sok tájszót, tájnyelvi kifejezést eredetiben hoz le, ezért művei jegyzetekre, szómagyarázatra szorulnak. Később, amikor már kiforrott kultúraközvetítői készetetéssel rendelkezik, kiemeli a tájnyelvi elemeket a szövegekből.<sup>7</sup> Adaptációs hajlamát – különös módon – épp szülőföldjéről hozza magával, ugyanis nem egyszerűen gyűjtőnek, hanem autentikus mesemondónak is tekinti magát, s mint ilyen, fenntartotta a jogot a szövegváltoz-

tatásra, módosításra. Benedek egyébként nem volt a folklorisztika képzett szakembere, az átköltés számára természetes tevékenység volt. Falujában így keletkeztek az újabb és újabb meseváltozatok, illetve tudjuk, hogy egyes írott szövegek is átmentek ezen a transzformáción. Az adaptáció Benedek minden fontosabb mesegyűjteményének szövegét jellemzi. Adaptált szövegeket tartalmaz a *Székely Tündérország* (1885), a *Székely mesemondó* (1888) és mesegyűjtő munkásságának legsikeresebb műve, a *Magyar mese- és mondavilág* (1894–96) nem különben.<sup>8</sup>

A népmesegyűjtői munka eleinte zavartalan és általánosan elfogadott, sőt egyre inkább ünnepezt tevékenységgé válik Benedek számára. Első önálló kötetét, a *Székely Tündérország*, *Székely népmesék és balladák* című gyűjteményt a kritika még kedvezően fogadta. Rákosi Jenő például „a legjobb mesemondó” címmel illette a szerzőt.<sup>9</sup> A fordulat a *Magyar mese- és mondavilág* országos sikere kapcsán következett be.

## Gyűjtőből adaptátor

A *Magyar mese- és mondavilág* hatása óriási – visszahat a népköltészetre –, refolklorizáció megy végbe. Benedek maga is találkozott gyűjtés közben saját meséivel, amelyek éppen a *Magyar mese- és mondavilág* anyagából származtak.<sup>10</sup> A szövegek tehát visszatértek az orális kultúrába, sőt szlovén és ukrán nyelvterületre is átvándoroltak.<sup>11</sup> Ezek a példák is mutatják, hogy a *Magyar mese- és mondavilág* szerepe mennyire fölbecsülhetetlen a magyar irodalmi nyelv és a mesei nyelv alakításában; s ha mindehhez hozzátesszük, hogy a kötetek szövegeinek egy része a korabeli és későbbi iskolai olvasókönyvek anyagába is bekerült, láthatjuk, mennyire igaz az a megállapítás, amely szerint nagymértékben hozzájárultak a magyar nyelv „horizontális és függőleges” egységesítéséhez.<sup>12</sup>

Az ekkoriban kibontakozni, változni kezdő néprajztudomány képviselői azonban – épp a siker hatására – ellentmondásos és egyre kevésbé kíméletes attitűdöt mutattak az országos hírnevet szerző Benedek Elek tevékenységével kapcsolatban. Különösen sértő volt Tóth Béla recenziója, aki tudományos veszedelemnek, modorosságba burkolt „átabota munkának”, a híres etnográfus, Katona Lajos pedig apokrif feldolgozásoknak minősítette Benedek Elek meséit. Benedek *Az irodalmi tisztességről*, a *Még egyszer az irodalmi tisztességről*, illetve *Nyílttér* címmel reagált a vádakra. Felháborodásában a nyilvánosság elé tárta a *Magyar Népköltési Gyűjtemény* III. kötetének megjelenése körüli kétértelműségeket: így tudta meg a közvélemény, hogy a gyűjtemény meséit mind Benedek Elek írta.<sup>13</sup>

Ettől az incidenstől kezdve egyfajta paradigmaváltás megy végbe Benedek Elek munkásságában. Ez a változás persze összekapcsolható a benedeki népnevelés-olvasóvá nevelés elveivel, amelynek alapjait már a híres 1888-as képviselőházi beszéd idején lerakta az akkor még fiatal székely országgyűlési követ. Már a *Magyar mese- és mondavilággal* kapcsolatos konfliktusok előtt, de különösen azok után Benedek Elek saját neve alatt kezdte

kiadni mesegyűjteményeit, és nemcsak a jogbirtokosság, hanem a nyelvhasználat tekintében is alapvető változások kezdődtek írásaiban. Bárdos József így összegzi ezt:

„Benedek Elek nagyszerű felismerése, hogy abban a pillanatban, amikor a népmesét a gyermekek számára, egyszer s mindenkorra írásban rögzített formában akarjuk közvetíteni, akkor mégis ezt a tulajdonképpen nem is létező tökéletes szöveget kell létrehozni. Nem elég tehát összegyűjteni, nem elég tehát (esetleg) kiegészíteni a begyűjtött szövegeket, hanem meg kell alkotni azt az odáig sohasem létezett, tökéletes népmese-változatot, amelyhez képest (utólag a kész felől visszanézve) a begyűjtött meseszövegek kevésbé tökéletes változatokká válnak.”<sup>14</sup>

A cél az volt, hogy a népmese eljusson a gyermekekhez, és a gyermek – lehetőleg akadály nélkül – képes legyen megérteni annak tartalmát, illetve hogy a megértés ne zavarja az esztétikai élvezetet, amely – mint Bettelheim óta tudjuk – rendkívül fontos része a mesei hatásnak. A népi eredetű elbeszélők tájnyelvet beszélnek – ez a kutatás számára fontos, de a gyermekmese számára használhatatlan.<sup>15</sup>

Benedek tehát kialakított egy teljesen új nyelvváltozatot, amelyet – Bárdos szerint – nevezhetünk akár Benedek Elek-i népnyelvnek is. Ennek alapja az akkora már megszilárdult (Vörösmarty, Petőfi, Arany munkásságára épülő) modern magyar köznyelv, tartalmaz azonban olyan nyelvjárási (vagy kvázi nyelvjárási) elemet (szólást, szófordulatot, réját, közmondást, szóláshasonlatot vagy egyszerűen csak ezekre emlékeztető szavakat, szóalakokat), amelyek olyan hatást keltenek a befogadóban, hogy amit olvas, „eredeti, hamisítatlan, a magyar falusi kultúrát közvetítő” meseszöveg. Ezekből a kifejezésekből éppen annyit használ, hogy a felolvasó felnőtt, illetve a felolvasását hallgató (esetleg maga olvasó, az irodalmi nyelvet épp elsajátító) gyermek még megértse a szöveget, illetve éppen annyit, amennyinek a jelentését a szöveggörnyezetből magyarázkodás nélkül még meg lehet érteni, ugyanakkor még érzékelhető marad a népnyelv hatása.

## A mesefordító

Ugyanez az elv érvényesül a mesefordításokban. Benedek 1904-től kezdi kiadni más népek meséit. A *Benedek Elek kiskönyvtára* sorozatban elébb az erdélyi nemzetiségek népmeséiből közöl darabokat, Alekszics György és Jakab Miklós gyűjtéséből, majd érdeklődése a világ népmeséi felé fordul.<sup>16</sup>

Először Grimm-meséket adaptált (*Grimm testvérek összegyűjtött meséi, Grimm testvérek válogatott meséi, Grimm testvérek meséi*), majd 1911 és 1914 között *Csudalámpa. A világ legszebb meséi* címen 37 nép 112 meséjét adja ki.

Benedek Eleknek először Ranschburg Viktor hozta el Andrew Lang antropológus *Szines mesekönyvek* sorozatát Londonból, ennek hatására állította össze Benedek a *Csudalámpa* köteteit: *Kék mesekönyv* (1911); *Piros mesekönyv* (1912); *Arany mesekönyv* (1913); *Ezüst mesekönyv* (1914).<sup>17</sup>

A hatalmas munkához, mint korábban is gyakran, segítséget vesz igénybe, de ezúttal a segítség nem külső, hanem belső. Gyermekai, Benedek Mária és Marcell készítették a nyersfordításokat, és Benedek Elek aztán a szokott műgonddal, stílussal átigazította a szövegeket. Mária fordította le a meséket, Marcell pedig a verses szövegeket.

Lang különböző forrásokból dolgozott, s azon mesék közül merített, amelyeket az angol gyermekek (mint egy birodalom leendő polgárai) földrajzi, néprajzi, esztétikai tájékoztatása szempontjából fontosnak érzett. A kötetek anyagát nemritkán felesége és leánya fordításaiból adaptálta, ebben is hasonlítva Benedek Elekhez. A kötetek előszavában (Theodor Benfey nyomán) megemlíti a mesevándorlás fogalmát, és fölhívja a figyelmet arra, hogy nemre, bőrszínre és vallásra való tekintet nélkül az emberi kultúra termékei azonos értékűek. Benedek, akinek rokonszenves ez a szemlélet, felveszi a kapcsolatot a szerzővel, és Lang hozzájárulásával válogat az angol szerző könyvéből.<sup>18</sup>

A külföldi mesék fordításainál nemcsak a történet kerül át a magyar kvázinépnyelvi közegbe: a nyelvezet mellett nagyszerű névfordítások is jellemzik Benedeket, neki köszönhető többek közt Jancsi és Juliska, Hófehérke, Piroska, Hüvelyk Matyi, Holle anyó, Csipkerózsika és még számos külföldi mesehős nevének magyarítása. De a kultúraközvetítésnél ez sokkal több: Benedek Elek a kibontakozni kezdő magyar műmese előtt is egyengeti az utat ezzel a nagyszerű munkával. Nem véletlenül tekinthetjük egy személyben a magyar Perrault-nak, Grimm testvéreknek és Andersennek: egyetlen munkás emberöltő alatt valószínűleg meg a magyar mesekultúra kibontakozását, elterjedését és közkedvelté válását. Amit tett, máig tartó hatású: nem csoda, ha még mindig, lassan egy évszázaddal halála után is ő az egyik legtöbbet publikáló magyar gyermekíró.

## Felhasznált irodalom

- BÁRDOS József: Benedek Elek a zseniális átdolgozó, *Könyv és Nevelés*, XI. évfolyam, 2009/4, [https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/bj\\_0904.htm](https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/bj_0904.htm) (Letöltés: 2023.01.14.)
- HEGEDŰS Imre János: *Benedek Elek, Monográfia*, Csíkszereda, Pallas-Akadémia, 2006.
- GALUSKA László Pál: Deszkavártól Jégorszáig, Benedek Elek meseírói munkássága, in: BENEDEK Katalin (szerk.): *A népköltészet terített asztalánál*, Budapest, MTA Néprajzi Kutatóintézete, 2011, 197–211.
- KÓSA László: *A magyar néprajz tudománytörténete*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001, <http://www.tankonyvtar.hu/neprajz/magyar-neprajz-080903-24> (Letöltés: 2009.08.25.)
- KOVÁCS Ágnes: Benedek Elek és a magyar népmesekutatás, *Ethnographia*, LXXII. évfolyam, 1961/3, 430–444.
- LENGYEL Dénes: *Benedek Elek*, Budapest, Gondolat, 1974.
- SZABÓ Zsolt: Benedek Elek a gyermek- és ifjúsági irodalomért, *Könyv és Nevelés*, V. évfolyam, 2003/2, <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2003/2/20SzaboZs.html> (Letöltés: 2022.09.25.)



- <sup>1</sup> A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával, a *Művészetek és nyelvek találkozása* projekt keretében a népmese napjának megünneplésére szervezett – *Az üveghegyen innen, az Óperenciás-tengeren túl* című – konferencián elhangzott előadás alapján készült.
- <sup>2</sup> Forráshely: [https://mandadb.hu/tetel/715857/Exlibris\\_Benedek\\_Elek\\_Pittmann\\_Zsofi\\_konyve](https://mandadb.hu/tetel/715857/Exlibris_Benedek_Elek_Pittmann_Zsofi_konyve) (Letöltés: 2023.02.12.)
- <sup>3</sup> A levelet szó szerint idézi Hegedűs Imre János: *Benedek Elek, Monográfia*, Csíkszereda, Pallas-Akadémia, 2006, 186.
- <sup>4</sup> Idézi: Kósa László: *A magyar néprajz tudománytörténete*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001, <http://www.tankonyvtar.hu/neprajz/magyar-neprajz-080903-24> (Letöltés: 2009.08.25.)
- <sup>5</sup> Kósa: *A magyar néprajz tudománytörténete*
- <sup>6</sup> Kósa: *A magyar néprajz tudománytörténete*
- <sup>7</sup> Hegedűs: *Benedek Elek, Monográfia*, 191–192.
- <sup>8</sup> Uo. 186.
- <sup>9</sup> Uo. 190–191.
- <sup>10</sup> Uo. 194–195.
- <sup>11</sup> Uo. 219. Erről lásd még: Lengyel Dénes, 1974, 100–103.
- <sup>12</sup> Hegedűs: *Benedek Elek, Monográfia*, 197. *A Magyar mese- és mondavilág* és általában a Benedek-életmű azóta is élő mesei kifejezéseiből Lengyel Dénes is felsorol egy csokorralalót. „Hol volt, hol nem volt”, „telt-múlt az idő”, „mentek-mendégéltek hetedhét ország ellen”, „te az anyém, én a tied, ásó, kapa, nagy harang válasszon el minket”, „köszönd, hogy öreganyádnak szólítottál!” stb. Lengyel Dénes: *Benedek Elek*, Budapest, Gondolat, 1974, 128–134.
- <sup>13</sup> Erről részletesebben: Hegedűs: *Benedek Elek, Monográfia*, 197–200., ill. Kovács Ágnes, 1961, 430–444. Lásd még Lengyel: *Benedek Elek* 79–80. A történetet magam is megemlíttem *Benedek Elek-tanulmányomban*. Lásd Galuska László Pál: *Deszkavártól Jégorszáig*, *Benedek Elek meseírói munkássága*, in: *Benedek Katalin* (szerk.): *A népköltészet terített asztalánál*, Budapest, MTA Néprajzi Kutatóintézete, 2011, 203. [https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/glp\\_0904.htm](https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/glp_0904.htm) (Letöltés: 2023.01.14.)
- <sup>14</sup> Bárdos József: *Benedek Elek a zseniális átdolgozó*, *Könyv és Nevelés*, XI. évfolyam, 2009/4. [https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/bj\\_0904.htm](https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/bj_0904.htm) (Letöltés: 2023.01.14.)
- <sup>15</sup> Bárdos: *Benedek Elek a zseniális átdolgozó*, 2009.
- <sup>16</sup> Szabó Zsolt: *Benedek Elek a gyermek- és ifjúsági irodalomért*, *Könyv és Nevelés*, V. évfolyam, 2003/2, <http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/2003/2/20SzaboZs.html> (Letöltés: 2022.09.25.)
- <sup>17</sup> Lengyel: *Benedek Elek*, 108–109.
- <sup>18</sup> Hegedűs: *Benedek Elek. Monográfia*, 220–221.



VALLENT BRIGITTA

## De mi az a plajbász?

### BENEDEK ELEK MESEVILÁGÁNAK SZÓKINCSEÉRŐL – SZÓKINCSEVIZSGÁLAT 4. OSZTÁLYOS TANULÓK KÖRÉBEN<sup>1</sup>

#### Bevezetés

A gyermekek – szerencsés esetben szüleiktől is, de legkésőbb – az óvodai nevelés során rendszeresen hallanak meséket. Később, amikor iskolába lépnek, a mese továbbra is fontos szerepet tölt be az életükben. Az óvodában hallott mesék által ugrásszerűen nő a kisgyermek mentális lexikona. Habár ilyenkor a népmesék szókincséből még sok szónak nem ismerik a jelentését az óvodások, ez elősegíti az óvodai anyanyelvi nevelés egyik központi feladatát, a szókincsfejlesztést, amely sajnos egyre inkább az intézményes nevelésre hárul, a családok jelentős részében ugyanis háttérbe szorul a meseolvasás.<sup>2</sup> A népmesék megismerése során az ismeretlen szavak oly mértékben elnyerhetik a gyermekek tetszését, hogy később magukkal vihetik, beépíthetik aktív szókincsükbe. Az óvodában, valamint az alsó tagozaton a gyermekek különféle szituációkban sokszor visszatérnek egy-egy mesére, például elmondják a történetet saját szavaikkal, dramatizálják azt, és ezáltal érzelmileg is bevonódnak, ami az új szavak elsajátítását rendkívül hatékonyá teszi. Az irodalmi nevelésnek tehát mind az óvodában, mind pedig később, az alsó tagozaton kiemelt feladata a mesék segítségével történő szókincsfejlesztés.<sup>3</sup> A mesehallgatás pedig alapvető fontosságú az anyanyelvi fejlődésben, hiszen számos kutatás is igazolta, hogy akiknek rendszeresen olvastak a szülei, sokkal nagyobb szókincssel rendelkeztek, jobb volt a szövegértésük, és olvasni is könnyebben tanultak meg.<sup>4</sup>

A szókincs bővüléséhez egyértelműen szükséges, hogy olyan szavakat is halljon a gyermek, amelyek a hétköznapi életben kevésbé használatosak, ennek kiváló eszköze a népmesék archaikus, népies szavainak megismerése. A legmegfelelőbb módszer ehhez a mesehallgatás, ami minden szempontból jóval hatékonyabb – legyen szó például az artikulációról, a kommunikációs helyzethez való alkalmazkodásról, a szövegértésről, a koncentrációról, legfőképp pedig a képzelőerő fejlődéséről és a kreativitásról –, mint a mesénézés. Korántsem egyenértékű a két helyzet. A mesehallgatás során interakció alakul ki, alkalma nyílik a gyermeknek a kérdésésre is, mesénézés esetén csak passzív részese a

helyzetnek, nem tud visszakérdezni, nincs lehetőség jelzésre sem, ha nem ért valamit, és készen kapja az információkat.

Az iskolai évek során szerencsés esetben a gyermek maga is olvasóvá válik, és ez az új helyzet új lehetőségeket nyit számára. Ahhoz, hogy örömet okozzon az olvasás a kisdia-  
koknak, több fontos kritériumnak is teljesülnie kell. Ezek közül kiemelkedik az olvasás megfelelő technikája, amely alapvető szükséglet, továbbá elengedhetetlen a szövegértés képessége is. Az értő olvasás feltétele azonban nem csupán az olvasás technikájának megfelelő elsajátítása, a szókincs is szükséges hozzá.<sup>5</sup> Ugyanakkor az olvasás és a szókincs jelentős mértékben függnek egymástól, hiszen a szövegértés egyik feltétele a megfelelő szókincs, ez utóbbi fejlesztésének leghatékonyabb módja pedig az olvasás. A kettő tehát teljes mértékben összefonódik.<sup>6</sup>

Gasparicsné Kovács Erzsébet 2007-ben a Benedek Elek Mesekonferencián kiemelte, hogy a meseolvasás milyen sokrétűen segíti elő az anyanyelvi kommunikációt. Idetartozik a mesék felolvasása által a beszédtechnikai szempontok érvényesülése, vagy például első osztályban – az olvasástanítás előkészítő szakaszában – a képolvasás kapcsán a gyermekek szóbeli, majd később írásbeli szövegalkotása.<sup>7</sup>

Egyes szavakkal már csak a népmeséinkben találkozhatnak a gyermekek, ezért a népies, archaikus szavak, tehát a népmesei szókincs megismertetésével a hagyományainkat is őrizzük.<sup>8</sup> Népies szóképletünk egy része a városi életmódunk miatt folyamatosan csökken, már sokszor a kisebb falvakban élők szóhasználata is átalakul, és egyre inkább fenyegeti a szókincs modernizálódása, egyes szavainkat pedig az eltűnés veszélye.

A szókincs bővítése egyéb szempontok miatt is alapvető feladata az alsó tagozatnak, hiszen a kommunikációs képességeken túl a szövegértés, ezáltal pedig az ismeretszerzés és a tanulási folyamat elengedhetetlen része is. Már évtizedek óta több felmérés is kimutatta, hogy nagy hangsúlyt kell fektetni a magyar diákok szövegértési képességének fejlesztésére.<sup>9</sup> Az iskolákban viszont igen eltérő kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek ülnek a padokban, ezért is olyan lényeges az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése az alsó tagozaton, hogy ezeket a különbségeket próbáljuk csökkenteni.<sup>10</sup> Ennek egyik hatékony módja a meseolvasás az első osztályokban, ami az óvodából érkező kisgyermekek számára a folytonosság érzetét is erősíti, valamint számos jótékony hatása mellett a végső célunk elérésében is segítséget nyújthat, ez pedig az olvasóvá nevelés.

Szűkebb környezetemben is igazoltnak láttam, hogy egyre kevésbé olvasnak a szülők népmeséket a gyermekeknek, az alsó tagozatosoknak pedig csekély része válik csak olvasóvá a sok remek tanítói ösztönzés ellenére. Ilyenek például az iskolai olvasási versenyek, a számos könyvtári program, a mesemondó versenyek. Vizsgálatomban arra kerestem a választ, ilyen körülmények között mennyire ismerik még népmeséink szókincsét a mai alsó tagozatos gyermekek. Ehhez első lépésként egy kismintás megfigyelést végeztem, melyet később több szempontból bővíteni, folytatni szeretnék, hogy átfogóbb képet kapjak a jelenségről.

## A vizsgálat menete

Benedek Elek meséit olvasva kerestem olyan szavakat, amelyek feltételezésem szerint több-kevesbé ismeretlenek lehetnek a mai alsó tagozatos gyermekek számára. Szándékosan választottam olyan szót is a listára, amely meglátásom szerint ismert, és olyat is, amelyet valószínűleg csak elvétve ismerhetnek a diákok (az e szavakból összeállított feladatlap a tanulmány mellékletében megtalálható). A feladatlapon húsz archaikus vagy népies szó jelentését kellett kiválasztani három lehetőség közül, melyek közül kettő igen félrevezető volt. Például a *bocskor* szó mellett a következő lehetőségek álltak: *a) medvekölyök b) lábbeli c) tarisznya d) nem tudom*. A lehetséges válaszok mellett szerepelt a „*nem tudom*” válasz lehetősége is. Ezt azért tartottam fontosnak, hogy minél kevesebb legyen a találgatás, illetve kiderüljön, hogy ha egy-egy szónál csak ez a válasz szerepel, akkor valószínűleg tényleg nem is hallották még a diákok. A vizsgálat kivitelezése során a válaszok hitelessége miatt fontosnak tartottam, hogy a diákok ne otthon, egyedül, vagy a válaszokat egymással megbeszélve, hanem tanórán, pedagógus felügyelete mellett töltsék ki a tesztet, amelyhez természetesen segédeszközt sem használhattak.

## Az adatközlők

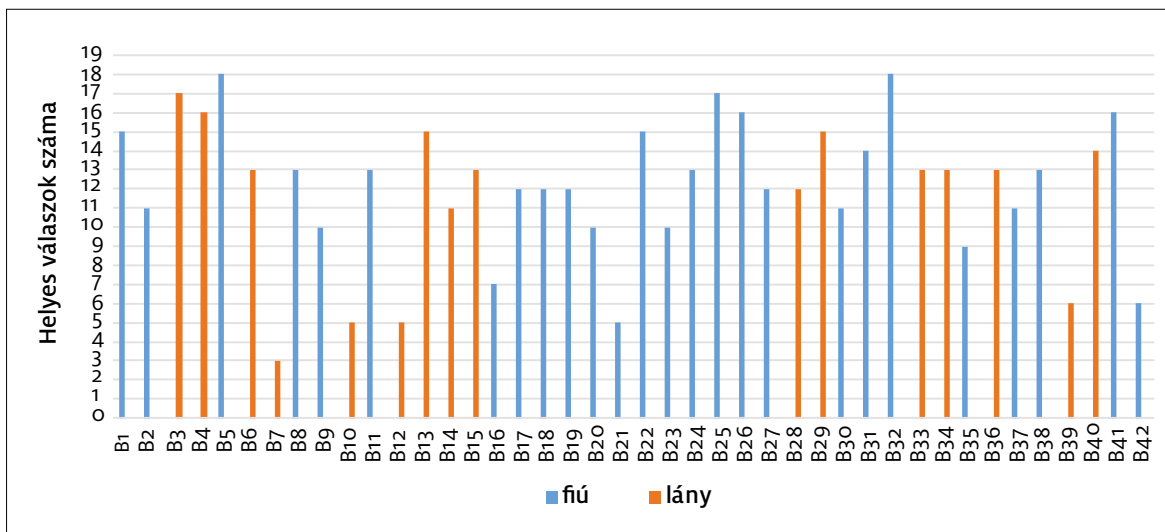
42 tanuló töltötte ki a papíralapú feladatlapokat anonim módon, csak nemüket és korukat kellett jelölniük. A nemek szerinti eloszlás nem volt kiegyenlített, a válaszadók 38%-a lány, 62%-a fiú volt. Mindannyian egy budapesti általános iskola 4. osztályos tanulói, válaszaik alapján 9–11 évesek.

A korosztály kiválasztásánál az volt a szempontom, hogy önállóan, nagy biztonsággal tudjanak kitölteni papíralapú kérdőívet segítség nélkül, az olvasási szintjük is olyan legyen, hogy ideális esetben maguk is olvasó, könyvtárhasználó gyermekek. A felső tagozatos diákok viszont akár már el is feledhetik gyermekkori népmesei élményeiket, a korábban ismert szavak fakulhatnak emlékezetükben.

A megkérdezett diákok lakóhelyükből adódóan feltehetően kevesebb eséllyel találkozhatnak népies szavakkal a fővárosban, hacsak nem ismerik gazdag népmesevilágunkat. Az adatközlőket – a vizsgálat helyszínére utalva (Budapest) – B betűvel és 1 és 42 közötti sorszámmal láttam el. Az eredmények feldolgozásánál ezek jelölik az egyes diákokat, így összehasonlíthatók adataik.

## A vizsgálat eredményei

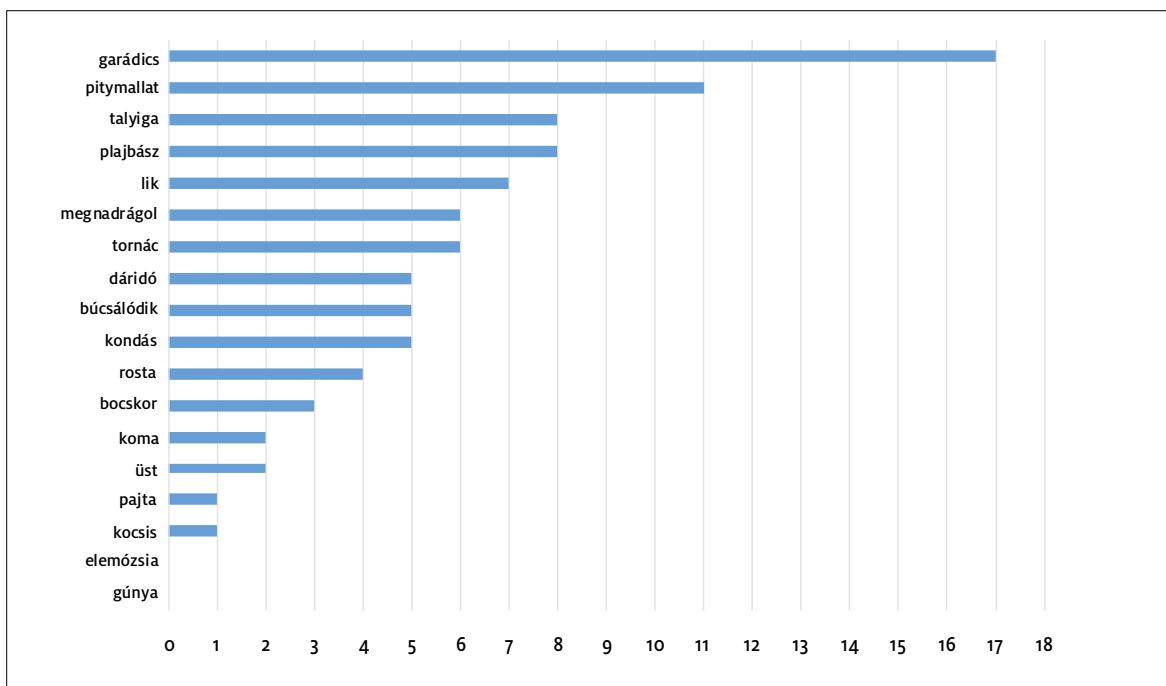
A kérdőívben szereplő húsz szóból igen sokat nem vagy csak alig értettek a diákok, a válaszok átlagos eredménye 11,98 szó, azaz a szavak 60%-át ismerték csak. Jelentősnek mutatkozott azonban az egyes diákok eredményei közötti különbség. Ezt az 1. ábra is jól szemlélteti, hiszen a legrosszabb eredmény 15% lett (3 helyes válasz), a legjobb pedig 90% (18 helyes válasz).



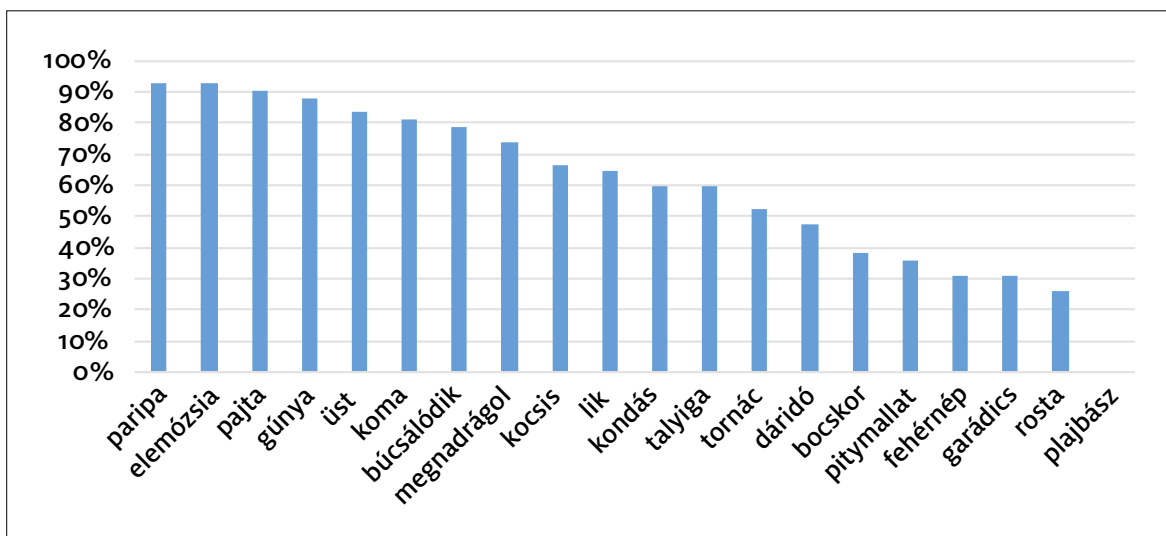
1. ábra: A helyes válaszok száma válaszadónként a nemek jelölésével

A legjobb eredményt két fiú (B5 és B32) érte el, ők a kérdezett szavak 90%-át ismerték, utánuk egy fiú (B25) és egy lány (B3) következett 85%-os eredménnyel, tehát 17 szót ismertek a 20-ból. A legalacsonyabb értékek elgondolkodtatóak voltak, egy lány (B3) a szavak mindössze 15%-át ismerte (3 szó), két lány (B10 és B12) és egy fiú (B21) válaszainak is csupán 25%-a volt helyes (5 szó). A nemek közötti eredmények hasonlóak voltak, de a fiúk átlaga kissé magasabb volt: 12,23 szó (61%), mint a lányok átlaga: 11,5 szó (58%), a legjobb eredményeket fiúk érték el, a legrosszabbakat pedig lányok.

Figyelmet érdemel a „nem tudom” válaszok gyakorisága is, a tanulók fele (55%) jelölte csak legalább egy esetben, hogy nem tudja a szó jelentését, sok esetben tehát megpróbáltak inkább következtetni rá. Rendkívül érdekes eredmény, hogy mely szavaknál és hányan jelölték a *nem tudom* választ, és mely szavaknál nem fordult ez elő. Ahogy a 2. ábrán látható, az *elemózsia* és *gúnya* szavaknál senki nem válaszolta, hogy nem tudja, a *paripa*, *kocsis*, *pajta* szavak esetében csak egy-egy diák, az *üst* és a *koma* szavaknál pedig két diák. Kiugróan sokan, összesen 17 diák jelölte viszont a *garádics* szó mellett, hogy nem tudja, valamint a többihez képest sokszor (11 alkalommal) jelent meg ugyanez a válasz a *pity-mallat* szónál.



2. ábra: A „nem tudom” válaszok száma szavanként



3. ábra: A vizsgált szavak sorrendje a helyes válaszok alapján

Ha megfigyeljük a szavak sorrendjét, vajon melyik szót ismerték a legtöbben és melyiket a legkevésbé a megkérdezett negyedikesek, érdekes kép rajzolódik ki. A válaszaik alapján kialakult sorrendet a 3. ábra szemlélteti. A húsz szó között egy sem akadt, amelyiket mind a 42 diák ismerte volna.

A legtöbb válaszadó által ismert egyik szó – ahogy ez várható volt – a *paripa*. Ezt a szót a diákok 93%-a helyesen tudta. A másik, ugyanennyi százalékkal szereplő szó az *elemózsia*, ez már kevésbé volt megjósolható, hipotézisem szerint például a *kocsis* szó sokkal közismertebb. Hasonlóan magas százalékban (90%) szerepel a szavak listáján a *pajta* tájszó is, feltételezhetően a *Bújj, bújj zöld ág* kezdetű közismert gyermekdal és -játék miatt (*leszakadt a pajta*) kerülhetett a lista élére.

80%-nál több helyes válasz érkezett a *gúnya* (88%), az *üst* (83%) és a *koma* (81%) szavakra is. A *gúnya* szavunkat még gyakran lehet hallani a hétköznapi beszédben is, pedig a szótárakban is népies, bizalmas szóként jelenítik meg, ellenben az *üst* szóval, amely nem népies, viszont a *kisüsti* szavunk manapság is gyakran előfordul, bár nem a gyermeknyelvi szavak között. A *koma* szavunk számos népmesében szerepel, sőt mesecímekben is, gondoljunk például Benedek Elek *Mackó úr meg Ordas koma* vagy *Mackó koma és rókáné komámasszony* című meséire, illetve még verscímekben is, szintén Benedek Elek alkotásai például a *Mackó koma* és *A kakas koma és családja* című gyermekversek.

A diákok válaszaiban 70% feletti eredménnyel szerepeltek a *búcsálódik* (79%) és *megnadrágot* (74%) szavak. Az előbbi többek között *A halász fia* és *A napnyugati király leánya* című mesékben is előfordul. A *megnadrágot* szó is többször olvasható például a *Hétszépsegű királykisasszony* című mesében is.

Meglepő eredmény, hogy az előbbi szavak ugyan ritkábbak, mégis jóval megelőzték a *kocsis* (67%) és a *lik* (64%) szavakat, melyek hipotézisem szerint közérthetőbb szavaknak számítanak. A *kocsis* szó számos mesében megjelenik, akár egy mesében többször is, például a *Csonka és sánta pajtás* című mesében 26 alkalommal toldalékolt vagy összetett szóként (*igáskocsis*), és a hangzása sem idegen, mégis sokan nem tudták, mit jelent.

A *lik* szó csak népies formája a *lyuk* szavunknak. Erről azt feltételeztem, hogy sokkal többen ismerik, hiszen sokszor jelenik meg a népmesékben is (*A király nyulai*, *Az égig érő fa*, *A szalma király*).

A felmérésben résztvevőknek csak 60%-a ismerte a *kondás* és a *talyiga* szavakat. A *kondás* szintén mesecímekben is előfordul (*Kondás Jankó*), továbbá számos mese fő- vagy mellékszereplője, ilyen például a *Csonka és sánta pajtás* és *A beteg király* című mese. Továbbá gyakori vezetéknev, csakúgy, mint a *kocsis*. A *talyiga* szó esetében sokkal rosszabb eredményre számítottam, sokszor *taliga* formában szerepel a mesékben, gyakran pedig a *taligakerék* összetett szó tagjaként fordul elő (*A halál anyja*, *A hétszépsegű királykisasszony*), ez pedig segíthet a szó 'jármű' jelentésére asszociálni.

A diákok közel fele adott csak helyes választ a *tornác* (52%) és a *dáridó* (48%) szavak esetében. „A király látta ezt jól a palota tornácából” (*A bölcs királyfi*), vagy másutt „A király már kint ült a leányával a palota tornácán” (*Az aranymadár*), egészen hasonló mondat egy másik meséből: „A király már ott ült a palota tornácában, mellette a leánya” (*A napnyugati király leánya*). Amint látjuk, gyakori helyszíne a meséknek a *tornác*, ezért a meseolvasó vagy -hallgató gyermekek számára ismerősen csenghet ez a szó. A *dáridó* szó sokkal ritkábban használatos a mesékben, de azért találhatunk rá példát, ráadásul a szöveggörnye-

zet segít is az értelmezésben: „Még csak itt csaptak igazi dáridót. Éppen hetven napig ettek-ittak, táncoltak.” (*János diák*), vagy másutt „volt étel-ital bőven, azon melegében nagy dáridót csaptak” (*Fekete kisasszony*).

A vizsgálat eredményei alapján a nehezebben értelmezhető szavak közé tartozik néhány olyan szó is, mely igazán meglepetést okozott. A *bocskor* szót például a diákok mindössze 38%-a ismerte, pedig rengeteg mesében és számos népdalunkban is megtalálható, a legismertebb a *Megismerni a kanászt* kezdetű, mely az ének-zenei tananyagban is szokott szerepelni, de gyakran találkozhatunk vele népmeséinkben is (*Az égig érő fa*, *A halász fia*, *Jégország királya*).

A *pitymallat* szóra már csak 36%-ban érkeztek helyes válaszok. A szövegkörnyezet ennek a szónak a megértésében is segítségre lehet: „Lefekszik Ferkó, elalszik, s hát uramteremtőm, már pitymallatkor felébredett” (*Molnár Ferkó*), „pitymallatkor felébresztette a gazdáját” (*A vörös királybíró*).

A négy legnehezebb szó: a *fehérnép* 31%, a *garádics* 31% és a *rosta* 26%, valamint a *plajbász* (0%). Ezek közül számomra a *rosta* szó volt a legmeglepőbb, mert a második legnehezebb szónak bizonyul a *rosta* a hétköznapi nyelvhasználatban még sűrűn hallható szó, hiszen szólásunkban is előfordul: *átment a rostán*. Ismeretes egy gyakori népmesei fordulat is: „Volt egyszer egy szegény ember. Ennek a szegény embernek annyi fia volt, mint a rosta lika, még eggyel több.” Ennek ellenére a diákok mindössze 26%-a választotta helyesen a jelentését. A *Jégország királya* című mesében háromszor is előfordul ez a mondat. Az előzőekben már a *lik* szó nehézsége is felmerült, ebben a mondatban pedig a *rosta* is szerepel, tehát egy népmesei mondatban két kevésbé ismert szó is megtalálható.

A *fehérnép* szó jelentését a gyermekeknek csak 31%-a tudta kiválasztani, bár ez a szó is gyakran olvasható népmeséinkben: „fehérnépnek való a boszorkányság” (*A boszorkányság*), „olyan fehérnépet, mint a te feleséged, nem láttam” (*A huszárból lett király*). Az eredmény véleményem szerint egyértelműen azt jelzi, hogy a népmeséinket már kevésbé ismerik a gyerekek.

A *garádics* vagy *grádics* ritkább szó, ezért feltételeztem, hogy kevesen fogják ismerni, bár megtalálható néhány mesében (*A fekete havas*, *A szerencsekrajcár*, *Az aranyhajú ikrek*).

A *plajbász* szónak senki sem tudta a jelentését, tehát nevezhetjük a vizsgálati alanyok számára ismeretlen szónak. A *magyar nyelv értelmező szótárában* népies, régies, tréfás szóként tartják számon, viszont irodalmi példákat is hoznak előfordulására: „Veres plajbászszal író valamit az aktára” (Karinthy Frigyes), „A kunyhó egy léccére plajbászszal kis ábra van írva” (Nagy Lajos).<sup>11</sup> Szerepel továbbá Fazekas Mihály *Lúdas Matyi* című művében, Gárdonyi Géza *Iskolában* című alkotásában is, Szép Ernő *Szeptember 12.* című versében, és azért is került a szavak listájára, mert Benedek Elek egyik közkedvelt meséjében a *Kermomiétiben* és az *Édes anyaföldem!* című írásában is előfordul.

Ha összevetjük ezeket az adatokat a „nem tudom” válaszokkal (2. ábra), akkor kirajzolódik, hogy a *plajbász* szón kívül a *garádics*, *pitymallat* és *talyiga* szavak lehetettek még a legkevésbé ismerősen csengő szavak a diákok számára, hiszen azáltal, hogy nem választottak



egy válaszlehetőséget sem, azt nyilatkozták, hogy nem tudják a jelentését. Aki pedig úgy vélte, ismeri ezeket, általában az sem a helyes választ jelölte. A húsz szó közül kiemelkedik a *garádics*, mivel ez tűnt a válaszadók számára a legnehezebbnek, hiszen 85%-ban írták a diákok, hogy nem tudják a jelentését, a *pitymallat* szó esetében is magas ez az érték, 55%. Figyelmet érdemel az adatok ezen szempontú összehasonlításában a *rosta* és a *bocskor* szavak helyzete, mert ezeket néhányan jelölték csak ismeretlennek, mégis kevesen tudták valóban a jelentésüket. Ez arra enged következtetni, hogy feltehetően éppen a népmeséknek köszönhetően ismerősen csengenek ezek a szavak a gyermekek számára, hiszen ez a két szó különösen gyakran fordul elő, csak a jelentésükre nem emlékeznek már.

## Összegzés

Számos vizsgálat kimutatta, illetve a hétköznapi tapasztalat is azt igazolja, hogy a meseolvasás háttérbe szorul a családok életében, ezáltal sokkal kevesebb népmesét ismernek a gyermekek, mint néhány évtizeddel ezelőtt. A televízió és a multimédiás eszközök egyre nagyobb térnyerésével a könyvek egyre inkább kikopnak a mindennapokból. A népmesék helyét pedig átveszik az animációs filmek és az internetes és egyéb videójátékok. Ez utóbbiak pedig nemhogy fejlesztenék a kommunikációs képességeket, hanem gátolják azokat, a szókincs bővülését pedig különösen. Ez a jelenség a hagyományainkat is csorbítja, egyes szavakat lassan elveszítünk, kikopnak nyelvünkől. Nyilvánvaló tény, hogy a nyelv változik, és a szókincs a legérzékenyebb a változásokra, de ugyanakkor az állandóság is jellemzi, és tehetünk is az állandóság érdekében.

Jelen vizsgálat is azzal a céllal készült, hogy felhívja a figyelmet az alsó tagozatos gyermekek szókincsére. Érdemes továbbgondolni ennek kapcsán a teendőinket is. Ajánlatos, hogy minél több szöveggel és több népmesével találkozzanak alsó tagozaton a gyermekek, fontos ez a hagyományörzés szempontjából is. Bármilyen típusú szöveg esetén lényeges mozzanat a szavak értelmezése, annak felderítése, mely szavak ismeretlenek a diákok számára. Számptalan alkalommal tapasztaltam, hogy a gyermekek maguktól nem szólnak, ha egy-egy szó ismeretlen számukra. A memoriterek tanulása kapcsán sokszor kiderül, hogy a gyermekek készséggel meg is tanulják a verset vagy egy-egy szöveget, anélkül, hogy minden szavát értenék. Ezért nagyon fontos a pedagógusoknak tisztában lenni azzal, hogy feltehetően mely szavak jelenthetnek megértési gondot, és akár kérdés nélkül is meg kell beszélni a jelentésüket. Az anyanyelvi órák alapvető és állandó részévé kell válniuk a szómagyarázatoknak és ezzel egyidejűleg a szókincsbővítésnek. Ennek számos, akár játékos formája is ismeretes.

Köztudott az is, hogy a szövegértés területén a magyar gyerekek komoly problémákkal küzdenek, ami a tanulási folyamatokat is hátrányosan befolyásolhatja. Ha viszont a szókincs korlátozott, akkor a szövegértés is akadályokba ütközhet.

## Kitekintés

Jelen vizsgálat több szempontból is kibővítve folytatódik. A kérdőív kiegészül további tíz, szintén *A kék liliom* című kötetből származó szóval, amelyek szöveggörnyezetben szerepelnek, és a szavak jelentését a diákoknak kell megmagyarázniuk. A mondatba ágyazott szavak vélhetően könnyebben értelmezhetők, ugyanakkor nem lesznek felajánlott válaszlehetőségek.

Az adatközlők körét is bővíti a kutatás különböző szociolingvisztikai szempontok alapján, különböző típusú településeken és különböző korosztályú emberek bevonásával sokkal több szempont alapján lehet majd összevetni az eredményeket. Egy megyeszékhely és egy kistelepülés általános iskolájának 4. osztályos tanulói is kitöltik a feladatlapot, és életkor szempontjából is szélesedik a válaszadók köre, egyetemista fiatalokkal, középiskolásokkal és idősekkel is felvesszük az adatokat, feltételezzük, hogy az idősek számára még ismerősek népmeséink szépen csengő szavai.

## Felhasznált irodalom

- BÁRCZI Géza – ORSZÁGH László (szerk.): *A magyar nyelv értelmező szótára*, 1–7. kötet, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1959–1962, <https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=plajb%C3%A1sz> (Letöltés: 2023.08.27.)
- Cs. CZACHESZ Erzsébet: Az olvasásmegértés és tanítása, *Iskolakultúra*, 9. évfolyam, 1999/2, 3–15.
- Cs. CZACHESZ Erzsébet: A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt, *Könyv és Nevelés*, 16. évfolyam, 2014/2, 64–72.
- D. TANCZ Tünde: Népmesék az anyanyelvi kultúra- és kompetenciafejlesztés szolgálatában, in: KLAUDY Kinga – DOBOS Csilla (szerk.): *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*, Miskolc, MANYE, 2005, 168–172.
- GASPARICSNÉ KOVÁCS Erzsébet: A mese szerepe az anyanyelvi nevelésben, *Könyv és nevelés*, 9. évfolyam, 2007/3, [http://epa.oszk.hu/01200/01245/00035/gke\\_0703.html](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00035/gke_0703.html) (Letöltés: 2023.08.27.)
- GÖDÉNÉ TÖRÖK Ildikó: Az anyanyelvi nevelés lehetőségei az iskolára való előkészítésben, in: B. NAGY Ágnes – SZÉPE György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* I., Iskolakultúra-könyvek 29. Pécs, Iskolakultúra, 2005, 99–109. <https://mek.oszk.hu/03200/03267/03267.pdf> (Letöltés: 2023.08.27.)
- ILLYÉS Miklósné: Az anyanyelv elsajátítása közös feladatunk, *Pedagógiai Műhely*, 1. évfolyam, 1978, 49–51.
- SZILI Katalin: A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének online vizsgálata kisiskolások körében, *Magyar Pedagógia*, 116. évfolyam, 2016/3, 257–282.
- TÓTH Etelka: Értékkörzés, hagyománytiszteltet digitális keretekben, *Magyaróra*, 3. évfolyam, 2021/3, 365–372.

## MELLÉKLET

## KÉRDŐÍV A SZÓKINC SVIZSGÁLATHOZ

Kedves Diákok!

Nemed: fiú/lány

Korod:.....év

Benedek Elek *Kék liliom* című mesekötetéből kiemeltünk olyan szavakat, amelyeket ma már nem biztos, hogy minden gyermek ismer. Arra vagyunk kíváncsiak, mely szavakat ismerik még az alsós gyermekek, ezért szeretnénk, ha megoldanád a következő feladatokat. Nem kapsz osztályzatot a megoldásra, nem kell a lapra a nevedet sem felírni, csak a nemedet és korodat. Nagyon szépen köszönjük a segítségedet!

Válaszd ki a három lehetőség közül, mit jelentek szerinted a következő régies vagy tájnyelvi jellegű szavak, és karikázd be a megfelelő betűjelet! Ha egyáltalán nem tudod, az sem baj, akkor jelöld meg a *nem tudom* választ!

paripa	a) furulya	b) fegyver	c) ló	d) nem tudom
fehérnép	a) gyerekek	b) nők	c) előkelők	d) nem tudom
bocskor	a) medveköllyök	b) lábbeli	c) tarisznya	d) nem tudom
lik	a) kotlóstyúk	b) lyuk	c) bútor	d) nem tudom
gúnya	a) viccelődés	b) baromfi	c) ruha	d) nem tudom
pitymallat	a) gyomnövény	b) kása	c) napkelte	d) nem tudom
kondás	a) szakács	b) disznópásztor	c) földműves	d) nem tudom
rosta	a) gabonaféle	b) fegyver	c) szita	d) nem tudom
elemőzsia	a) kisiskolás	b) eleség	c) ajándék	d) nem tudom
üst	a) égitest	b) verekedés	c) edény	d) nem tudom
tornác	a) előtér	b) artista	c) fűszer	d) nem tudom
kocsis	a) futár	b) szekérhajtó	c) kocsmáros	d) nem tudom
garádics	a) madárka	b) gyümölcs	c) lépcső	d) nem tudom
koma	a) szomszéd	b) cimbora	c) pap	d) nem tudom
megnadrágol	a) felöltöztet	b) megvarr	c) elfenekel	d) nem tudom
búcsálódik	a) búslakodik	b) botladozik	c) ugrándozik	d) nem tudom
dáridó	a) zenekar	b) multság	c) előadás	d) nem tudom
pajta	a) barát	b) ruhadarab	c) tárolóépület	d) nem tudom
plajbász	a) ceruza	b) kolbász	c) véső	d) nem tudom
talyiga	a) jármű	b) házikó	c) szerszám	d) nem tudom

- 
- <sup>1</sup> A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával, a *Művészetek és nyelvek találkozása* projekt keretében a népmese napjának megünneplésére szervezett – *Az üveghegyen innen, az Óperenciás-tengeren túl* című – konferencián elhangzott előadás alapján készült.
- <sup>2</sup> Gödéné Török Ildikó: Az anyanyelvi nevelés lehetőségei az iskolára való előkészítésben, in: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* I., Iskolakultúra-könyvek 29. Pécs, Iskolakultúra, 2005, 99–109. <https://mek.oszk.hu/03200/03267/03267.pdf> (Letöltés: 2023.04.10.)
- <sup>3</sup> Illyés Miklósné: Az anyanyelv elsajátítása közös feladatunk. *Pedagógiai Műhely*, 1. évfolyam, 1978, 49–51.
- <sup>4</sup> Idézi pl.: Tóth Etelka: Értékörzés, hagyománytisztelet digitális keretekben, *Magyaróra*, 3. évfolyam, 2021/3, 365.
- <sup>5</sup> Cs. Czachesz Erzsébet: A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt, *Könyv és Nevelés*, 16. évfolyam, 2014/2, 64–72.
- <sup>6</sup> Cs. Czachesz Erzsébet: Az olvasásmegértés és tanítása, *Iskolakultúra*, 9. évfolyam, 1999/2, 3–15.
- <sup>7</sup> Gasparicsné Kovács Erzsébet: A mese szerepe az anyanyelvi nevelésben, *Könyv és nevelés*, 9. évfolyam, 2007/3. [http://epa.oszk.hu/01200/01245/00035/gke\\_0703.html](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00035/gke_0703.html) (Letöltés: 2022.09.15.)
- <sup>8</sup> D. Tancz Tünde: Népmesék az anyanyelvi kultúra- és kompetenciafejlesztés szolgálatában, in: Klauzy Kinga – Dobos Csilla (szerk.): *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*, Miskolc, MANYE, 2005, 168–172.
- <sup>9</sup> Cs. Czachesz: *Az olvasásmegértés és tanítása*, 3–15.
- <sup>10</sup> Szili Katalin: A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének online vizsgálata kisiskolások körében, *Magyar Pedagógia*, 116. évfolyam, 2016/3, 257–282.
- <sup>11</sup> Bárczi Géza – Országh László (szerk.): *A magyar nyelv értelmező szótára*, 1–7. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1959–1962, <https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=plajb%C3%A1sz> (Letöltés: 2022.09.22.)

# Számunk szerzői

**Ackermanné Kelő Kamilla** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézetének mesteroktatója

**Baranyiné Kaszás Ildikó** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Gyakorlati és Továbbképzési Intézetének gyakorlati tanára

**Dr. Bárdi Árpád János PhD** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézet Természettani és Matematikai Tanszékének tanszékvezető főiskolai docense

**Dr. Csontos Tamás PhD** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézetének főiskolai adjunktusa

**Fülöpné Kántor Judit** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Gyakorlati és Továbbképzési Intézetének mesteroktatója

**Dr. Galuska László Pál PhD** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézetének főiskolai docense

**Dr. Gombos Norbert PhD** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézet Neveléstani és Metodológiai Tanszékének tanszékvezető főiskolai tanára

**Dr. Neszt Judit PhD** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézetének főiskolai docense

**Neumayerné Dr. Streitman Krisztina PhD** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézetének főiskolai docense

**Prof. Dr. Pap Ferenc** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának dékánja, a Hittanoktató- és Kántorképző Intézet tanszékvezető egyetemi tanára

**Dr. Szarka Júlia PhD** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézetének főiskolai tanára, a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak szakfelelőse

**Dr. Szontagh Pál PhD** kutatótanár, a Református Pedagógiai Intézet igazgatója, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Gyakorlati és Továbbképzési Intézetének főiskolai tanára

**Dr. Tóth Etelka PhD** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar dékánhelyettese, a Pedagógusképző Intézetének tanszékvezető főiskolai tanára

**Dr. Vallent Brigitta PhD** a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézetének egyetemi adjunktusa

## TEACHER TRAINING, CAREER SOCIALIZATION

**Pál Szontagh**, Greetings to the reader!

**Ferenc Pap – Etelka Tóth**, Prologue

**Judit Neszt**, Praxis, commitment, professional values and difficulties of the practice leaders participating in Reformed teacher training

**Judit Fülöpné Kántor – Judit Neszt**, Praxis, commitment, professional values and difficulties of the practice leaders participating in teacher training

**Kamilla Ackermanné Kelő**, Praxis, commitment, professional values and difficulties of the practice leaders participating in primary school teacher training

**Judit Fülöpné Kántor**, Praxis, commitment, professional values and difficulties of the practice leaders participating in kindergarten teacher training

**Ildikó Baranyiné Kaszás – Júlia Szarka**, Professional sense of vocation of the practicing early childhood educators – The values and difficulties of the work of infant caregivers and early childhood educators, participating in student training

**Árpád Bárdi – Norbert Gombos**, Renewal of health education of teacher training in the Faculty of Teachers of the Károli Gáspár Reformed University

**Tamás Csontos**, Bilingualism in early childhood

**Krisztina Neumayerné Streitman**, Coaching approach and learning motivation - support for the birth of autonomous and self-regulating student identity

**László Pál Galuska**, Elek Benedek's tale language

**Brigitta Vallent**, But what is the 'plajbasz'? Vocabulary of the Elek Benedek's tale world - Vocabulary test among 4th grade students

## **MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS**

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: <http://refpedi.hu/mrn>

ISSN: 1585-7565

### **Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)**

1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.

[www.refpedi.hu](http://www.refpedi.hu)

**Felelős kiadó:** Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

**Főszerkesztő:** Dr. Szontagh Pál Iván

**A katechetikai számokat szerkeszti:** Dr. Szászi Andrea

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. Ennek során egy külső és egy belső lektor (szerkesztőbizottsági tag) véleményezi a beküldött tanulmányt és javasolja a megjelentetését. A szerkesztőbizottság tagjai az MRE elismert, PHD fokozattal rendelkező szakemberei pedagógiai vagy katechetikai, valláspedagógiai területen.

### **A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:**

#### **Pedagógiai tanulmányok lektorai:**

Dr. Szenczi Árpád, KRE-PK

Dr. Pompor Zoltán, KRE-PK

Dr. Szontagh Pál, RPI

#### **A valláspedagógiai tanulmányok lektorai:**

Prof. Dr. Siba Balázs, KRE-HTK

Dr. Szénási Lilla, SJE

Dr. Szászi Andrea, RPI

**Szerkesztőbizottsági titkár, olvasószerkesztő:** Bajnokné Vincze Orsolya

**Olvasószerkesztő:** Rózsahegyi-Nagy Márta

**Tördelő:** Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az RPI honlapján elérhetőek.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

© Református Pedagógiai Intézet, 2023



