

Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez

Konferenciakötet

Szombathely
2015

Válogatás a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 jelű,
Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése,
térsgégi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt
konferenciáinak anyagaiból.

Szerkesztette:
Kispálné Horváth Mária

Felelős kiadó:
Dr. Iker János

Kiadó:
Nyugat-magyarországi Egyetem
Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ

Nyomda:
Yeloprint Kft.

Nyomdai előkészítés:
Yeloprint Kft.

Készült 400 példányban.

ISBN 978-963-359-049-2

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 jelű,
Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése,
térsgégi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt
támogatásával valósult meg.

Tartalomjegyzék

<i>Előszó</i>	4
<i>Stéger Csilla: Az Európai Unió tanárpolitikája és kapcsolatos tevékenységei – áttekintés és elemzés</i>	5
<i>Mátrai Zsuzsa, Tóth László: Javaslatok a tanártovábbképzés koncepciójának továbbfejlesztéséhez mért adatok alapján</i>	25
<i>N. Tóth Ágnes: A pedagógia adósságai a harmadik évezred elején</i>	47
<i>Patyi Gábor, Kollarics Timea, Katona György: Szakmai pedagógusok kompetencia vizsgálata a nyugat-dunántúli régióban</i>	61
<i>Mészáros Attila: A Tanárképző Központok helye és szerepe a XXI. század HR fejlesztésében</i>	77
<i>Nagy Tamás: Módszertani felkészítés e-learning tartalmak fejlesztésére</i>	95
<i>Oláh Attila: A pozitív pszichológia javaslatai az iskolának</i>	115
<i>Gáspár Mihály: A pszichológiai ismeretek oktatásának tartalmi és módszertani kérdései a tanárképzésben</i>	131
<i>Holecz Anita: A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében</i>	145
<i>Horváthné Molnár Katalin: Az idegennyelvi oktatás és idegennyelvű képzés módszertani fejlesztési szükségessége és lehetősége európai uniós keretben</i>	165
<i>Gerölyné Kölkedi Éva: Pedagógus-továbbképzések a köznevelésben és a pedagógusképzésben tanítóknak a TÁMOP 4.1.2.B projekt keretében a Nyugat-Dunántúlon</i>	181
<i>A kötet szerzői</i>	219

Előszó

Manapság a hazai és a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban az egyik legtöbbször előforduló kifejezés a közoktatás és a pedagógusképzés tartalmi és módszertani megújítása, a tudáskonceptió változása. Az is világos az Európai Unió dokumentumokból és a hazai tapasztalatokból, hogy a köznevelési rendszer megújításának kulcsszereplői a pedagógusok. (Európai Unió irányelv: A tanárok számítanak!)

A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 jelű, Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése, térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt keretében igen eredményes szakmai fejlesztések valósultak meg a Nyugat-magyarországi Egyetem négy pedagógusképző karán, továbbá tartalmas szakmai együttműködés alakult ki a győri Széchenyi István Egyetem Tanárképző Központjával is a nyugat-magyar pedagógusképzési modell szellemében.

A projekt szakmai eredményeit mutatják a honlapunkon (pszk.nyme.hu) megjelenített kutatási jelentések és a képzésekkel kapcsolatos információk, valamint a jelen kötettel egyszerre megjelenő két módszertani kötet (Módszertani irányok a pedagógusképzés fejlesztésében Nyugat-Dunántúlon, A kisgyermekkorai nevelés módszertana).

Ebben a kötetben válogatásokat láthatunk a projekt konferenciáira készült szakmai anyagokból, előadásokból, amelyek egyszerre mutatják be az Európai Unió tanárpolitikát és annak hazai vonatkozásait, a pedagógusképzés és a köznevelés együttműködésének fontosságát és összefoglalót a projekt keretében megvalósult képzések szakmai irányjaiból. Egyben reprezentálja azt az együttműködést és sokszínűséget, amelyet a projektben megvalósítottunk, és amely záloga lehet a pedagógusképzés megújulásának Nyugat-Dunántúlon.

Dr. Iker János

Stéger Csilla

AZ EURÓPAI UNIÓ TANÁRPOLITIKÁJA ÉS KAPCSOLATOS TEVÉKENYSÉGEI – ÁTTEKINTÉS ÉS ELEMZÉS [1]

E tanulmány célja, hogy a magyarországi tanárok és tanárjelöltek számára összegyűjtse és röviden ismertesse az Európai Unió tanárpolitikával kapcsolatos dokumentumait, tevékenységeit. Ezzel is hangsúlyozva, hogy az elmúlt évtizedben az EU kulcs szerepbe került az európai országok tanárpolitikája vonatkozásában. A korábban tisztán csak nemzeti hatáskörbe tartozó tanárpolitika ma meghatározó mértékben befolyásolt az európai stratégiai dokumentumok, elnökségi prioritások, tanácsi határozatok, Bizottsági munkadokumentumok, tematikus munkacsoportok és hálózatok tevékenységei, adatgyűjtések és kutatások, a pénzügyi támogatási rendszerek különböző formái által.

E tanulmány ezek rövid ismertetésén túl igyekszik az európai tanárpolitika legfontosabb jellemzőit megragadni, elemezni és bemutatni a hazai érintetteknek. Ennek keretében elsőként rávilágít a tanárpolitika oktatási és tágabb, uniós stratégiai kontextusára valamint az azokból származó jellemzőire. Ezt követően ismerteti az európai tanárpolitika alapvetéseit: kompetencia orientáltságot, a tanárok szakmai fejlődésének kontinuumát, a tanárképzők kiemelt fontosságát, majd végül azt a módszertant, az egymástól tanulás európai modelljét, melynek segítségével a tagországok gyakorlata megosztásra kerül és a tanulságok európai szinten megragadhatóvá válnak. A tanulmány a tanárpolitika fejlesztése területén az európaizálódás kétirányú –a tagállamok és az EU között oda-vissza zajló – interakciós folyamatának azonosításával zárul.

Pépin szerint “ az uniónak 30 évbe telt (1976-2006), hogy megalkossa az együttműködés koherens keretét az oktatás és a képzés területén” (Pépin 2007). Hogy mindez sikerült, mi sem mutatja tisztábban, mint hogy az Unió alapvetően formálja az oktatáspolitikát, és azon belül a tanárpolitikát Európában. Mi több, az EU kulcsszereplővé vált a tanárpolitikával kapcsolatos ügyek területén az elmúlt évtizedben: prioritásokat alakít ki, tagállamok figyelmét hívja fel és saját magával szemben is elvárásokat fogalmaz meg egy olyan politikai területen, ami korábban mindig is nemzetinek minősült. Az EU a tagállamok közösségéből a közös alapok, a megosztott tudás és értékek megteremtőjévé, egy befolyásos irányadó erővé vált a fejlesztési támogatások által. Ez a tanulmány áttekintést nyújt a tanárpolitikával kapcsolatos európai tevékenységekről és ebből kiindulva elemzi a tanárpolitika kontextusát, a fő európai fogalmait és a fejlesztésre alkalmazott módszertant. E tanulmány nem tekinti azonban céljának az európai intézményrendszer és működés ismertetését, erre vonatkozó előzetes tudást feltételez az olvasó részéről.

1. Az európai tevékenységek ismertetése a tanárpolitikák területén

Az első fejezet célja azon gazdag tevékenységi kör ismertetése, melyet az Európai Unió a tanárpolitikák terén végez, ezek fontosabb mérföldkövei, dokumentumai, szervezeti és finanszírozási formái.

1.1. Az európai kooperáció céljainak és keretének kitűzése

2000 márciusában az európai tagállamok kormányfői döntöttek a Lisszaboni Stratégiáról, vagyis az EU közös millenium utáni első, valamennyi területet átfogó stratégiájáról. Ennek lényege, hogy az Unió a „legversenyképesebb és dinamikusabb tudásalapú gazdasággá váljon a világban, képes legyen a fenntartható gazdasági fejlődésre több és jobb munkalehetőséggel és nagyobb szociális kohézióval”. A Lisszaboni Stratégia alapján és megvalósítása érdekében, az Európai Unió Tanácsa 3 célt tűzött ki az oktatási és képzési rendszerek számára. Ezek (1) az oktatási és képzési rendszerek minőségének fejlesztése, különös hangsúllyal a tanárok és a képzők képzésének minőségi fejlesztésére, (2) a tanuláshoz való hozzáférés könnyebbé tétele, (3) az oktatás és képzés megnyitása a világ felé, vagyis az oktatási rendszer munka világával való kapcsolatának megerősítése, a diákok, tanárok és képzők mobilitása elősegítése, valamint idegennyelv-tanulási lehetőségének biztosítása (az *Európai Unió Tanácsa* 2001).

Az oktatási célrendszeren belül, a tanárpolitikát illetően a fejlesztés kulcsterületei kerültek meghatározásra oly módon, hogy járuljanak hozzá az oktatási és képzési rendszerek minőségének fejlesztéséhez (az *Európai Unió Tanácsa* 2002a). Ezek: a tanárok eredményes tevékenységéhez szükséges kompetenciák meghatározása, a tanárok élethosszig tartó tanulásának megvalósítása, elegendő tanári létszám biztosítása különösen a matematika és természettudományok területén, valamint az innovatív tantermi gyakorlat előmozdítása, különös tekintettel a hatékonyan működő módszerek használatára. E célok sikeres megvalósításához az EU közös fellépésére volt szükség. Mivel többek között az oktatás a tagállamok hatáskörébe tartozó terület, szükség volt egy közös keretrendszer kialakítására a tagországi tevékenységek koordinálására és a jó gyakorlatok megosztására. Ezért az ún. „Open Method of Coordination”, vagyis a nyílt koordináció módszere (továbbiakban: OMC) [2] bevezetésre került az oktatásban és a tanárpolitikában is (*Eurofound* 2010).

2010-ben, felismerve a Lisszaboni Stratégia erősségeit és gyengeségeit elkészült az EU 2020 stratégia, megcélozva a “munkahelyteremtést és az ésszerű, fenntartható és átfogó növekedést” (*Európai Tanács* 2010). E második, átfogó európai stratégiában az 5 meghatározott főcél, benchmark közül az egyik az oktatás eredményességére vonatkozik. Ez alapján az új, kapcsolódó oktatási és képzési stratégia (Education and Training 2020) 4 kiemelt célt határozott meg (1) az élethosszig tartó tanulás és mobilitás megvalósítását, (2) az oktatás minőségének és hatékonyságának emelését, (3) a méltányosság, szociális kohézió és aktív állampolgárság népszerűsítését, valamint (4) a kreativitás és innováció erősítését az oktatás minden szintjén (az *Európai Unió Tanácsa* 2009a).

1.2. Az EU elnökségeinek tanárpolitikával kapcsolatos vonatkozásai

Az EU-s elnökségek, valamint az azok keretében meghatározott prioritások lehetőséget biztosítanak a tagállamoknak arra, hogy az európai felsőszintű döntéshozók figyelmét ráirányítsák bizonyos kihívásokra és jó, hatékony saját szakpolitikai gyakorlataikra. Ezért az elnökségi prioritások áttekintése indikátorként jelzi a tanárpolitika tagállami és európai szintű fontosságát, előretörését. Ahogy azt az *1. táblázat* is mutatja, 7 tagállam is tanárpolitikával kapcsolatos prioritást választott elnöksége alatt az elmúlt évtizedben.

Tagállami elnökségek	Az elnökségek tanárpolitikával kapcsolatos céljai
Luxemburg	nincsenek kapcsolódó célok
Egyesült Királyság	nincsenek kapcsolódó célok
Ausztria	nincsenek kapcsolódó célok
Finnország	a tanárképzés fejlesztése
Németország	a tanári szakképzettségek (Trio program) és a határokon átívelő mobilitás
Portugália	a tanárképzés fejlesztése (Trio program)
Szlovénia	a tanárképzés fejlesztése (Trio program)
Franciaország	a tudományos oktatás minőségének fejlesztése
Csehország	nincsenek kapcsolódó célok
Svédország	nincsenek kapcsolódó célok
Spanyolország	nem működő weboldal
Belgium	nincsenek kapcsolódó célok
Magyarország	nincsenek kapcsolódó célok
Lengyelország	nincsenek kapcsolódó célok
Dánia	nincsenek kapcsolódó célok
Ciprus	nincsenek kapcsolódó célok
Írország	a tanárképzők támogatása
Litvánia	nincsenek kapcsolódó célok
Görögország	a tanárképzés teljes kontinuumának fejlesztése

1. táblázat: Az elnökségek és tanárpolitikával kapcsolatos céljaik (2005-2014)

A legtöbb esetben az elnökségek a tanárképzés minőségi fejlesztését célozták meg. Ennek a képzésre vonatkozó fejlesztési prioritásnak mintegy ellenpontját képezi az ír és a görög elnökség prioritása. Az előbbi a tanárképzők támogatásának szükségességére kívánja felhívni a figyelmet, míg az utóbbi, a görög elnökség a tanárképzés teljes kontinuumára, vagyis mindkét cél a teljes tanári életpálya alatti támogatásra és a minőség fejlesztésére irányul.

1.3. Tanácsi következtetések

Az élethosszig tartó tanulásról szóló tanácsi következtetés már 2002-ben felszólította a tagállamokat a tanárképzés és oktatás fejlesztésére, annak érdekében, hogy ellássák a tanárokat a tudásalapú társadalom számára szükséges képességekkel (*az Európai Unió Tanácsa* 2002b). Ezt követően négy, kifejezetten tanárpolitikával kapcsolatos tanácsi következtetés került elfogadásra, melyek irányadó dokumentummá váltak ezen a szakpolitikai területen. Ezek a Tanácsi következtetések: (1) a tanárképzés minőségének fejlesztéséről, 2007-ben, (2) a fiatalok felkészítéséről a 21. század kihívásaira: menetrend az iskolákat érintő európai kooperációra, 2008-ban, (3) a tanárok és iskolai vezetők szakmai fejlődéséről, 2009-ben, valamint a (4) az eredményes tanárképzésről 2014-ben.

Az első tanácsi következtetés egy nyilatkozat a Tanács részéről, kiemelve a tanárképzés fejlesztésére szolgáló intézkedések szükségességét nemzeti szinten. Egyebek között, a következtetés felszólítja a tagállamokat, hogy tegyenek lépéseket “a tanárként való foglalkoztatás követelményeként előírt végzettség és szakmai tapasztalat szintjének emelésére” (az *Európai Unió Tanácsa* 2007; C 300/8), továbbá biztosítsanak egy megfelelő forrásokkal ellátott, koordinált, koherens és minőségbiztosított folyamatos szakmai fejlődést a tanároknak a teljes karrierük alatt.

A második tanárpolitikát érintő tanácsi következtetés a Bizottság támogatásával hívta fel a tagállamokat arra, hogy az együttműködésüket fókuszálják a tanári professzió vonzerejének erősítésére, hogy tegyék lehetővé a kezdő tanároknak, hogy strukturált támogatást kaphassanak, hogy tekintsék át a folyamatos szakmai fejlődés biztosítását, minőségét és igényeit, hogy tekintsék át a tanári foglalkoztatási, gyakornoki, professzióban tartási és mobilitási politikákat és fejlesszék az iskolai vezetők foglalkoztatását és képzését. (az *Európai Unió Tanácsa* 2008)

A harmadikban az Európai Unió Tanácsa felhívta a figyelmet arra a tényre, hogy “a tanárok tudása, képességei és elköteleződése, ugyanúgy, mint az iskolavezetés minősége, a legfontosabb tényezők a magas minőségű oktatási eredmények eléréséhez” (az *Európai Unió Tanácsa* 2009b: 5.). Ennek érdekében a következtetés felkérte a tagállamokat, hogy tegyenek lépéseket, melyek biztosítják a legjobb jelöltek tanári pályára vonzását és megtartását, hogy tegyenek megfelelő előkészületeket a kezdő tanárok támogatási rendszerére (bevezetés), hogy biztosítsák a tanárok folyamatos szakmai fejlődési igényeinek rendszeres vizsgálatát, és hogy tekintsék át az iskolavezetők felelősségi területeit az adminisztratív terhek csökkentése érdekében.

A legfrissebb, 2014-es tanácsi következtetésben az eredményes tanárképzésről a Bizottság nemcsak a tanári oklevél megszerzése előtti képzés, hanem a teljes tanári életút során biztosított képzés fontosságára hívja fel a figyelmet. A dokumentum a tagországok számára egyrészt az életpálya szakaszokhoz kötött kompetencia szintek rendszerét javasolja létrehozni a tanárok és tanárképzők számára, különösen hangsúlyozva ebben az IKT kompetenciák megfelelő biztosítását, másrészt a széleskörű együttműködésre hívja fel a figyelmet a tanárpolitika alakításakor és megvalósításakor, harmadrészt pedig a kutatási eredmények fokozottabb becsatornázását javasolja a tanárokkal kapcsolatos oktatáspolitikai döntések megalapozásához, külön felhívva a figyelmet az OECD által bonyolított TALIS második felmérése eredményeinek hasznosítására.

1.4. “Mérőföldkő” jellegű szakpolitikai dokumentumok létrehozatala

Az Európai Bizottság egyik fontos kapcsolódó tevékenysége a fent említett tanácsi következtetések szakmai előkészítésén és tagállamok közötti egyeztetésén kívül, hogy a nyílt koordinációs mechanizmus keretében megvalósuló egymástól tanulási tevékenységek és szakértői hálózatok munkájának általános tapasztalatait összegyűjti, megfogalmazza, közreadja, azokból következtetéseket von le és prioritásokat, fejlesztési irányokat határoz meg. Ilyen „mérőföldkő” karakterrel rendelkező dokumentumok: (1) Európai Közös Alapelvek a tanári kompetenciákról és képzésekről 2005-ből és (2) Bizottsági Kommunikáció az oktatás újragondolásáról 2012-ből.

A 2004-es közbenső jelentés az Oktatás és Képzés 2010-es programról alapján (az *Európai Unió Tanácsa* 2004) közös európai referenciák és elvek kerültek kialakításra a tanárok és trénerek kompetenciáiról és képzéseiről (*Európai Bizottság* 2005). Az Európai közös alapelvek a tanári kompetenciákról és képzésekről– fontos szakpolitikai fejlesztési alapelveket kitűzve– egy közös referenciakeretet biztosított az egymástól

tanuláshoz az OMC-n belül és ezáltal lefektette az európai együttműködés alapjait a tanárpolitikák területén.

Az Oktatás újragondolása c. dokumentum (*Európai Bizottság 2012a*) a Bizottság hivatalos kommunikációja, ami a figyelem felkeltés és a felelős tagállami vezetők érzékenyítése céljával született. A dokumentum csokorba szedi az oktatásügy legégetőbb nehézségeit, a legfontosabb oktatáspolitikai megközelítéseket és javaslatokat fogalmaz meg az eddig összegyűjtött európai szintű eredmények alapján ezen nehézségek megoldására. Maga a kommunikáció a fontosabb kihívást jelentő területek összefoglalását adja, valamint azt a határozott álláspontot fogalmazza meg, hogy az idő eljött a tagállami szintű cselekvésre.

Az egyes oktatási részterületek, így a tanárpolitikával kapcsolatos kihívások és javaslatok egy, a kommunikációt támogató háttérdokumentumba kerültek be. A tanári professziók támogatása a jobb tanulmányi eredményekért elnevezésű munkadokumentum egy átfogó és részletes elemzés a tanárok, iskolavezetők és tanárképzők, összefoglalóan az ún. tanári professziók jelenlegi helyzetéről Európában. A Bizottság e dokumentumban felhívja a tagországokat “gazdaságos és hatékony mechanizmusok kialakítására, a tanárok, az iskolavezetők és a tanárképzők tudatos pályára vonzása, foglalkoztatása, fejlesztése, megtartása és támogatása érdekében az egész életútjuk során” és kiemelt számos prioritást a tagállami szintű cselekvésre (*Európai Bizottság 2012b*).

1.5. Tanárpolitikát megcélzó OMC- munkacsoportok

A tanárpolitikák területén az Európai Bizottság az OMC alapelvekkel összhangban 2005-ben létrehozott egy tagállami szakértői munkacsoportot az egymástól tanulás megvalósítása érdekében. Az érdekelt tagállamok delegálhattak nemzeti szakértőket a munkacsoportba, azzal a céllal, hogy létrehozzanak egy tagállamok közötti egyenlőség alapján, kölcsönös tisztelettel és egyben a szakpolitika területén felmerülő kihívásokat mélyrehatóan áttekintő szakmai platformot a szakpolitikai tagállami ötletek és nemzeti gyakorlatok cseréjére.

Az első ilyen munkacsoport volt a Tanárok és Képzők Klaszter (Teachers and Trainers Cluster), mely 2010-ben átalakult a Tanárok szakmai fejlődésének tematikus munkacsoportjává (Thematic Working Group on the Professional Development of Teachers), megtartva a legtöbb korábbi tagot és a korábban használt munkamódszereket. Az utóbbi munkacsoport létrehozásakor a cél az volt, hogy a korábbinál jobban körülhatárolt, a tagállamok számára releváns prioritásokat állapítson meg az egymástól tanulásban, a rendelkezésre álló 3 éves időkeretben e területeken az egymástól tanulást valósítsa meg, melyekről a tagállami döntéshozók számára használható dokumentumokat készítsen. A három év leteltével, 2014-től a munka az Iskolák Technikai Munkacsoportban (Schools Technical Working Group) folytatódik tovább.

A tanárpolitikával foglalkozó munkacsoportok keretében megvalósult egymástól tanulás eredményeit az Európai Bizottság a honlapján [3] publikálja jelentések és – a tárgytól függően – a szakpolitikai döntéshozóknak szánt kézikönyvek formájában. Ilyen felhasználóbarát munkadokumentumok születtek például az alábbi területeken:

- a bevezető szakasról (szisztematikus támogatás a kezdő tanároknak) (*Európai Bizottság 2010b*),
- az elvárt tanári kompetenciák meghatározásának támogatásáról (*Európai Bizottság 2013a*) és
- a tanárképzők támogatásáról (*Európai Bizottság 2013b*) is.

A tanárpolitikával foglalkozó munkacsoporton kívül más munkacsoportok is foglalkoztak és foglalkoznak kapcsolódó kérdésekkel, amellet, hogy a fókuszukban nem a tanárok álltak. Ezek a csoportok a korai iskolaelhagyás, korai gyermekkori oktatás és gondozás, információs technológiák és matematika, tudomány és technológia területén tevékenykednek. A jelentéseik közül néhány szintén tartalmaz a tanárpolitikával kapcsolatos elemeket.

1.6. Releváns európai szakértői hálózatok

Az Európai Unió a finanszírozott projekteken keresztül létrehoz szakértői hálózatokat, illetve a már korábban létrejött független hálózatokat szakértői partnerként elismerve, a szakmai diskurzusba való bevonással támogatja. A szakértők ezen hálózatait nagyra értékeli Európában a tudásmegosztás és –gyűjtés, illetve a tagállami politikai döntéshozatal tényleges befolyásolása miatt.

Független szakpolitikai hálózat például az ENTEP, A tanárképzési politikák európai hálózata (European Network on Teacher Education Policies) vagy a TEPE, Tanárképzési politika Európában (Teacher Education Policy in Europe) hálózat. Míg az ENTEP a miniszterek által delegált minisztériumi és felsőoktatási szakértők együttműködése, addig a TEPE tisztán felsőoktatási kutatók és oktatók hálózata, amely korábban elért európai együttműködések közösségeire és munkájára épül. Míg az ENTEP célja sokkal komplexebb egymástól tanulás a tanárpolitikák területén, a TEPE inkább specifikusan a tanárképzés területén zajló kutatás-fejlesztésre, a mobilitásra és a tanárképzés európai dimenziójának támogatására koncentrál. A TEPE célja továbbá a tanárképzés területén jellemző értékelési kultúra megváltoztatása által a minőség javítása [4]. Ezeknek a hálózatok tevékenységei is mutatják, hogy szükség van alulról jövő kezdeményezésként létrejött hálózatokra és egymástól tanulásra a tanárokkal kapcsolatos politikák területén.

Az EU által támogatott európai szintű szakmapolitikai projekt eredményeként létrejött és a projekt után is fennmaradt ún. „spin-off” szakértői hálózatra jó példa az Iskolai vezetésről szóló európai szakpolitikai hálózat (EPNoSL). E hálózat célja, hogy fejlessze az iskolai vezetést a tagállamokban egy gyakorló iskolavezetői és szakértői közösséget kialakítva. Ebben a közösségben nemzeti szakértők, politikai döntéshozók, kutatók és intézmények széles hálózata osztja meg az ötleteit, módszereit és mozdtítja elő a határokon átívelő tanulást. A hálózatot egy LLP (Élethosszig tartó tanulás) projekt finanszírozta.

1.7. Tudásteremtés

Az Európai Unió oktatással kapcsolatos adatgyűjtéseket és elemzéseket végző szervezet az Eurydice, melynek számos, az európai tanárpolitika különböző aspektusaival foglalkozó publikációja van. A Key Data széria összehasonlító statisztikai adatgyűjtéseket és elemzéseket tartalmaz, célja, hogy egy átfogó képet adjon az oktatáspolitikai különböző aspektusairól Európában. A Key Data on Education 2009 és 2012 publikációknak egy fejezete foglalkozott a tanárok helyzetével, míg a Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013 volt a sorozatok közül az első, ami kizárólag tanárpolitikával kapcsolatos vonatkozású adatgyűjtést és elemzést valósított meg (Európai Bizottság/EACEA/Eurydice, 2009, 2012, 2013a). Ezen túlmenően az Eurydice Facts and Figures Series c. online publikáció is releváns, részletes összehasonlító statisztikai adatokat és elemzést tartalmaz a tagállami oktatási rendszerek bizonyos aspektusairól. A tanárpolitika szempontjából releváns sorozatok közül egy jó példa A tanárok és

iskolaigazgatók fizetése és juttatásai Európában 2012/13 c. kiadvány (*Európai Bizottság/EACEA/Eurydice* 2013b).

Kifejezetten jelentős az az Eurydice által készített tematikus jelentésekből álló sorozat, mely A tanári szakma Európában 2002-2004 között címet viseli (*Európai Bizottság/EACEA/Eurydice* 2002a, 2002b, 2003, 2004). E sorozat volt az első olyan európai szintű jelentés, mely a tanárpolitika egy-egy területét részletesen tekintette át, és ezzel alapvető adatokkal látta el az oktatáspolitikai döntéshozókat és kutatókat világszerte.

Szintén említésre méltó, hogy az Európai Bizottság megrendelésre számos speciális tanulmányt, vizsgálatot, irodalmi áttekintést rendel meg többek között a tanárpolitikával kapcsolatos ügyekben is. Az egyik legfontosabb ilyen megbízással született tanulmány a befogadó tanár profiljának elkészítését célozta (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* 2012). E tanulmányt az European Agency for Special Needs and Inclusive Education nevű non-profit szervezet készítette 2009-2012 között, 26 ország több mint száz szakértőjének bevonásával. A tanárpolitikák területén több szakirodalmi áttekintést nyújtó tanulmány is született, melyből a két legfontosabb a tanárok kulcskompetenciáiról, illetve a tanárok szakmai fejlődésének minőségéről szól. Mindkettő dokumentum egy-egy egymástól tanulási tevékenységhez képezett szakmai megalapozást (*Caena* 2011a, 2011b).

1.8. Az élethosszig tartó tanulás program, vagyis az Erasmus+

Az élethosszig tartó tanulás program (LLP) számtalan módon biztosított támogatást a tanári mobilitásra és tanárképzési együttműködésre. A Comenius Program évente kb. 10 000 tanárnak nyújtott támogatást külföldi tanár-továbbképzési kurzusokon való részvételre és támogatta évi 1200 tanárjelölt hallgató mobilitását azáltal, hogy számukra tanári asszisztensi elhelyezéseket biztosított külföldön. A Grundtvig Program minden évben 1300 felnőttképző tanár mobilitását és 1400 Tanulási Együttműködést támogatott, míg a Leonardo Program lehetőséget biztosított 15 000 szakoktatónak és trénernek nemzetközi csereprogramokban való részvételre (*Holdsworth* 2010). Az eTwinning Platform (www.etwinning.net) szintén nemzetközi iskolai együttműködési és tanári szakmai fejlesztési projekteket és hálózatokat támogat az együttműködő tanulás által. Több mint 230 000 tanár és 5400 iskola használja a platform szolgáltatásait Európa szerte. 2014-től e programok egy új programba, az új Erasmus+ Programba egyesülnek, amely továbbra is lehetőséget kínál a tanári mobilitásra, együttműködésekre és támogatja a szakpolitikai fejlesztéseket és azok implementációját (*Európai Bizottság* 2014).

1.9. Európai pénzügyi alapok a tanárpolitika támogatásában

A 7. Kutatási és Technológiai Fejlesztési Keretprogram (FP7) keretében, a “társadalmi-gazdasági és bölcsész tudományok” kategóriában lehetőség nyílik a neveléstudományi kutatások támogatására. Bár egyértelműen szükség van, lenne rá, jelenleg az FP7 programot nem használják széleskörűen a tanárpolitikával kapcsolatos kutatás vagy innováció támogatására. Vagyis az FP7 egy fontos, rendelkezésre álló, ám jelenleg kihasználatlan támogatási séma a tanárpolitikával kapcsolatos, azt megalapozó kutatásokra.

Ezzel szemben az Európai Szociális Alap (ESZA) forrásait Európa szerte széleskörűen használták fel a tagországok a tanárpolitikával kapcsolatos fejlesztések megvalósítására. Egy, az Európai Bizottság részére, az ESZA források oktatás és élethosszig tartó tanulás

területén való felhasználásáról készített jelentés szerint, a tanárpolitika területén a következő tevékenységek élveztek legnagyobb prioritást Európában:

- 2000-2006 között: a tanárképző programok fejlesztése, továbbá az IKT és idegen-nyelvi kompetenciákat fejlesztő továbbképzési programok,
- 2007-2013 között: a tanárok és a tanárképzők kompetencia fejlesztése különös tekintettel az interkulturális és nyelvi kompetenciákra, az IKT használatára és az innovatív tanítási gyakorlatokra (*McAnaney et al.* 2010).

Az ESZA tanárpolitikával kapcsolatos felhasználására nemzetközi példa az észt pályakezdő tanárok számára biztosított, e-portfólióval kísért bevezető támogatási rendszer (*Estonian Research Council*, 2005). Hazai példa pedig a TÁMOP 4.1.2/B projekt, melyben megszülettek a regionális tanárképzési központok azzal a céllal, hogy a tanárképző intézmények és iskolák együttműködését előmozdítsák, támogassák a fél éves iskolai gyakorlatot, hogy forrást biztosítsanak a tanárképzéssel kapcsolatos kutatások számára és megvalósítsák a mentorképzést és előmozdítsák a tanárképző intézmények közötti együttműködést. (*Eötvös Loránd Tudományegyetem* 2011)

2. Az Európai tanárpolitika fókuszairól

Az Európai Unió első fejezetben bemutatott tevékenységei ugyan szerteágazók, de az elkészült hivatalos dokumentumok tanúsága szerint tartalmi szempontból jól megragadható közös alapokon nyugszanak. Ezen alapvető tartalmi irányultságok bemutatása történik meg e fejezetben. Fontos megérteni, hogy az európai tanárpolitika a tagországi konkrét oktatáspolitikánál absztraktabb, a jó gyakorlatok és egymástól tanulás eredményeként a közösen megragadható alapelvek szintjén jelenik meg. Ezen alapelveket természetesen a tagországok a saját nemzeti kontextusuk szerint implementálják.

2.1. A tanárpolitikák európai kontextusa

Az európai tanárpolitika megszületése nem a véletlen műve volt, hanem a gazdasági és foglalkoztatáspolitikai stratégiai kezdeményezések logikus következménye. A Lisszaboni Stratégia és az EU2020 stratégia mind az európai gazdasági növekedést célozzák meg, több és jobb munkalehetőség biztosítása, fenntartható technológiák használata, tudásalapú társadalom megvalósítása és erősebb társadalmi kohézió biztosítása által. A magasabb szintű globális versenyképességet megcélzó stratégia megvalósításához elengedhetetlen a jól képzett, alkalmazkodó és innovatív munkaerő. (*Európai Bizottság* 2010a).

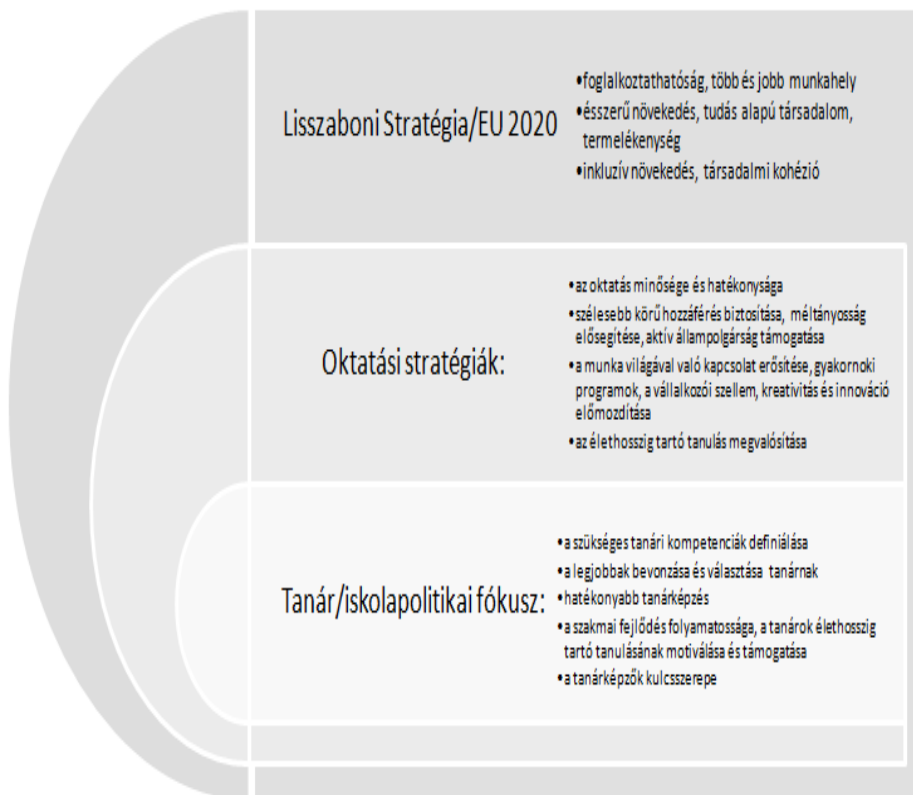
Az oktatási stratégiát az átfogó stratégiából, annak szolgálatára alakították ki a célok megvalósításához szükséges oktatási teendők azonosítása által. A Lisszaboni Stratégia megvalósítására kitűzött oktatási prioritások tartalmazták (1) az oktatási rendszerek minőségének fejlesztését, (2) a széleskörű hozzáférés biztosítását és (3) a munka világával való kapcsolatok erősítését (*az Európai Unió Tanácsa* 2002a). Az EU 2020 átfogó stratégia megvalósítását támogató oktatási stratégia, az Education and Training 2020, mely prioritásaiban az elődjéhez hasonlít. Az ET2020 prioritásai: (1) az oktatás minőségének és hatékonyságának fejlesztése, (2) a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság elősegítése, (3) a kreativitás, innováció és a vállalkozói szellem támogatása az oktatás és képzés minden szintjén, (4) az elért tagországi fejlődés folyamatos monitoringja (*az Európai Unió Tanácsa* 2009a).

E stratégiai dokumentum megszületését követően, a monitoring eredmények alapján az Európai Bizottság Rethinking Education c. kommunikációja bontotta ki részletesen az

elvárásokat és hívta fel a figyelmet a sürgős lépésenkészre az oktatásügy területén. A dokumentum felhívta a figyelmet az oktatási reformok fontosságára és sürgősségére a készségfejlesztés, különösen a transzverzális készségek, mint alkalmazkodóképesség, vállalkozó szellem, kezdeményezőkézség és aktív állampolgárság fejlesztése területén. A dokumentum felhívja a tagországok figyelmét arra, hogy az oktatási rendszerek a foglalkoztatás számára szükséges készségeket biztosítsák, népszerűsítsék a munka alapú tanulást és a köz-és magánintézmények közötti partnerkapcsolatokat annak érdekében, hogy az oktatásból kilépő személyek magasabb szintű tanulási eredmények birtokában legyenek (*Európai Bizottság 2012a*). Más szóval, az oktatási célok a gazdasági, foglalkoztatási célokból kerültek levezetésre annak érdekében, hogy segítsenek a fiatalok munkanélküliség leküzdésében, valamint hogy a munkaerőpiac igényeinek megfelelő, jól képzett, alkalmazkodó és innovatív munkaerőt biztosítsanak a gazdaságnak.

Azon kutatásoknak köszönhetően, melyek bizonyítják, hogy az oktatáspolitikai befolyásolási körébe tartozó tényezők közül a tanárok a legjelentősebbek a tanulói teljesítmény szintjének alakításában, nyerte el a tanárpolitika az oktatáspolitikai területek között a jelentőségét. Felismerték a tanári munka hatékonyságának és minőségének fontosságát, ezért a tanári minőség kritériumainak (kompetenciák) világos meghatározása, a rendszerszintű teljesítménymérések beépítése és a tanárok fejlődésének támogatása prioritást nyert Európában és a tagállamokban.

A fent leírt összefüggést – vagyis azt, hogy az EU átfogó stratégiáján belül a foglalkoztatási célokhoz képest az oktatási képzési stratégia és ahhoz képest az pedagógus politika egymásnak alárendeltek, valamint ok-okozati összefüggésben vannak egymással – fejezi ki az *1. ábra*.



1. ábra: A tanárpolitika kontextusának struktúrája és prioritásai (Forrás: Stéger 2014)

Az 1. ábra bemutatja továbbá az egyes európai politikák főbb tartalmi irányait, mely alátámasztja az átfogó stratégia, az abból következő oktatási célok és az abból levezethető tanárpolitikai prioritások közötti ok-okozati összefüggést és alárendeltséget. Összefoglalva egyértelműen megállapítható, hogy a tanárpolitika egy pragmatikus, foglalkoztatás alapú kontextusban létezik, melynek értelme, elvárt kimenete a diák és a diák tanulási eredményeinek biztosítása.

2.2. Alapvető európai tanárpolitikai fogalmak

Ebben az oktatáspolitikai kontextusban a nyílt koordináció módszerével megvalósult egymástól tanulás során a tanárpolitika európai szakértői között alapvető fogalmak kerültek kialakításra, megvitatásra, és generális elfogadásra. Ezek magukban foglalják a (1) tanári kompetenciákkal, (2) a tanárok szakmai fejlődésének kontinuumával, és (3) a tanárképzőkkel kapcsolatos fogalomkört.

Tanári kompetenciák

Az európai tanárpolitika egyik alappillérvé vált a kompetencia alapú megközelítés, mely magában foglalja a tanári kompetenciák meghatározásának szükségességét, és egy kompetencia alapú életpálya rendszer megalkotását. Mindkettő célja, hogy a tanárok és a társadalom számára értelmezze a tanárok minőségét, melyhez képest értékelhetővé válik az egyéni tanári teljesítmény és értelmezhetővé a szakmai fejlődés. Ez a folyamat a tanárok szerepének újra megvizsgálásával kezdődik. A tanároknak nem csak a tananyag elsajátítását kell támogatniuk, hanem ennél átfogóbban azt kell elősegíteniük, hogy a diák értékes, hatékony, alkalmazkodó és fejlődőképes tagjává váljon a munkaerőpiacnak, valamint aktív állampolgára legyen a társadalomnak. Erről a tanárok szerepében és elvárt kompetenciáiban bekövetkezett változásról, a tanári kompetenciákról és végzettségekről szóló közös európai alapelvekben szól a Bizottság (*Európai Bizottság 2005*).

Ebben a változó környezetben, a szisztematikus, minden iskolát érintő magas minőségű oktatás biztosításának érdekében a szükséges tanárok szerepének és a velük szembeni elvárásoknak a definiálása. Szükséges egy közös megegyezés a tanári kompetenciák tekintetében: mit kell tudniuk (ismeret), mire kell képesnek lenniük (képességek) és milyen szakmai értékeken kell osztozniuk (attitűd), hogy hatékonyak legyenek a munkájukban. Konszenzus és elfogadott tanári kompetenciák vagy standardok hiányában a tanítás minősége és a szakma státusza visszaszorulhat (*Európai Bizottság 2013a*). A 2. táblázatban jelenítjük meg azon 21. századi hatékony tanításhoz szükséges kulcskompetenciákat, melyeket a Bizottság reflexióra ajánl a tagállamoknak kiadványában (*Európai Bizottság 2012b*).

Ismeret és megértés	Tantárgyi ismeretek
	Pedagógiai tartalmi ismeretek, mely magában foglalja az elmélyült tudást a tárgy anyagának tartalmáról és struktúrájáról: <ul style="list-style-type: none"> • a feladatok, a tanulási kontextusok és a célok ismerete • a diákok előzetes tudásának és a visszatérő, tantárgy-specifikus tanulási nehézségeinek az ismerete • az oktatási intézmény módszereinek és a tantervi anyagok stratégiai ismerete
	Pedagógiai ismeretek (az oktatási és tanulási folyamatok ismerete)
	Tantervi ismeretek (a tanterv ismerete- pl. a tananyag-specifikus tartalmak tervezett és irányított tanulása)
	Neveléstudományi alapok (interkulturális, történeti, filozófiai, pszichológiai, szociológiai tudás)
	Az oktatáspolitikák kontextuális, intézményi, szervezeti aspektusai
	Befogadással és sokszínűséggel kapcsolatos ismeretek
	A technológiák hatékony alkalmazása a tanulás során
	Fejlődépszichológia
	Csoportfolyamatok és dinamikák, tanulási elméletek, motivációs kérdések
Értékelési és mérési folyamatok és módszerek	
Készségek	A tanítás tervezése, menedzselése és koordinálása
	Oktatási anyagok és technológiák használata
	Diákok és csoportok irányítása
	Tanítási/tanulási célok és folyamatok monitorozása, adaptálása és értékelése
	Bizonyítékok és adatok gyűjtése, elemzése, értelmezése (iskolai tanulmányi eredmények, külső értékelési eredmények) szakmai döntésekhez és a tanítás/tanulás fejlesztéséhez
	Kutatási eredmények felhasználása, fejlesztése és megalkotása a gyakorlati tájékoztatáshoz
	Együttműködés a kollégákkal, szülőkkel és szociális szolgáltatásokkal
	Tárgyalási készségek (társadalmi és politikai kapcsolattartás különböző oktatási szereplőkkel, érintettekkel és kontextusokkal)
	Reflektáló, metakognitív, személyközi készségek az egyéni és a szakmai közösségekben való tanuláshoz
	A keresztező hatások és többszintű dinamika által jellemzett oktatási kontextusokhoz való alkalmazkodás (a kormánypolitikák makroszintjétől az iskolák mezoszintjéig, és az osztály/diák dinamikák mikroszintjéig)
Irányultságok: hiedelmek, attitűd, értékek, elkötelezettség	Ismeretelméleti tudatosság (a tantárgyi területnek és más tantárgyi területekhez viszonyított státuszának történeti fejlődését és tulajdonságait érintő kérdések)
	A változáshoz, rugalmassághoz, folyamatos tanuláshoz és szakmai fejlődéshez való hozzáállás, beleértve a tanulást és kutatást
	Elkötelezettség az összes diák tanulásának támogatása iránt
	A diákok európai állampolgári és demokratikus attitűdének és gyakorlatának előmozdításához való hozzáállás (beleértve a diverzitás és multikulturalitás elfogadását)
	Kritikai hozzáállás a saját tanítási gyakorlathoz (gyakorlatok elemzése, megbeszélése, megkérdőjelezése)
	A csapatmunkához, együttműködéshez és hálózatosodáshoz való hozzáállás
A saját hatékonyság érzete	

2. táblázat: A hatékony tanításhoz szükséges kompetenciák a 21. században
(Forrás: Európai Bizottság, 2012b, L 25/65.)

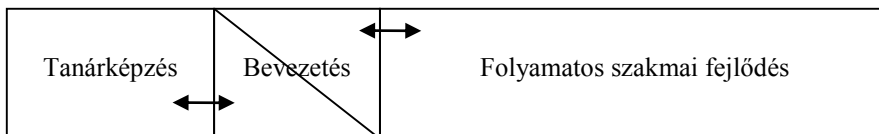
A kompetenciák meghatározása és rögzítése alapján életpálya pontokhoz kapcsolt kompetenciaszintek keretrendszere alakítható ki fejlesztési céllal. A tanári kompetencia rendszer, mint fejlesztő eszköz egyrészt egyértelmű kritériumokat biztosít a tanári pályára bizonyos szakaszain a külső értékeléshez, másrészt viszonyítási pontot biztosít a belső értékeléshez, önreflexióhoz, a személyes fejlődési célok meghatározásához, harmadrészt célokat biztosít a bevezető támogatási rendszernek és a folyamatos fejlődés szakaszának (Európai Bizottság 2012a).

2006 és 2013 között számos európai dokumentum foglalkozott a tanári kompetenciák ügyével, nemcsak leírva, mik azok és miért szükségesek, hanem szakpolitikai gyakorlatokat is megosztva arról, hogy a kompetencia keretrendszerek hogyan használhatók az oktatási rendszer fejlesztési eszközeként. A folyamatos hangsúly az európai szintű politikai párbeszédben kétségtelenül befolyásolta a tagállami vitákat és döntéshozatalt, erősítve a tudatosságot az egyértelmű kompetenciák megalkotásának szükségességéről; illetve egyidejűleg a már létező tagállami tanári kompetencia profilok vagy sztenderdek is bizonyítottan befolyásolták az európai párbeszédet, az abban születő fogalmakat és ajánlásokat.

A tanárok folyamatos szakmai fejlődésének kontinuuma

Az európai tanárpolitikák másik alapvető fogalma a kontinuum, más szavakkal a tanárképzés (TK), a bevezető támogatás [5] (BT) és a folyamatos szakmai fejlődés (FSzF) harmonizált, átfogó egysége.

A kontinuum a tanár szintjén azt jelenti, hogy az egyén szintjén elvárt a folyamatos szakmai fejlődés a tanárképzésbe való bekerüléstől kezdve a tanári pályafutás végéig, vagyis a tanár személyes szakmai fejlődése egy töretlen folyamat. Rendszerszinten a kontinuum azáltal valósul meg, hogy a három szakasz koherensen összekapcsolódik. Vagyis a bevezető támogatás a tanárképzés eredményeire épít, és hidat képezve felkészíti a tanárokat egy élethosszig tartó szakmai tanulásra, ön-reflexió gyakorlatára szocializál a pályára elején annak érdekében, hogy a további életpálya során a szakmai fejlődésre törekvés saját igény legyen. A kontinuum akkor valósul meg, ha minden egyes fázis az előzőre épít és visszajelzést ad a megelőző fázisnak az eredményesség tekintetében. A fázisok kapcsolatát a 2. ábra mutatja.



2. ábra: A kontinuum fázisai és azok kapcsolata
(Forrás: M. Snoek a Tallinn-i PLA-n a bevezető támogatási rendszeréről)

A tanárok szakmai fejlődésének kontinuuma rendszerszinten akkor tud megvalósulni, ha a fázisok szabályozása során közősek a szakmai értékek és a tanárokkal szemben támasztott elvárások, illetve valamennyi fázisban közös alap a tanárok ön-reflexiója. Az ön-reflexió a tanárképzés és a bevezető támogatási rendszer alapjaként egy olyan szakmai kultúrát eredményez, melyben a tanárok egész életpályájuk során folyamatosan vizsgálják az osztálytermi teljesítményüket és keresik a jobb, hatékonyabb módszereket a diákok egyéni tanulását támogatására. Ön-reflexió nélkül a tanár a számára ismert eljárások és módszerek mérlegelés nélküli ismételője, a külső továbbképzések tárgya, míg ön-reflexióval a szakmaiságának felelőse, a saját fejlődésének alanya és kezdeményezője.

Ezért kulcsaspektus a folyamatos szakmai fejlődés ténylegesen töretlen megvalósításához az ön-reflexió.

Implicit módon a tanárok szakmai fejlődésének kontinuumában foglal egy erős tanulási orientációt, egy határozott elmozdulást a hagyományos tanár- és tanítás központú megközelítéstől. A folyamatos szakmai fejlődés töretlensége akkor tud megvalósulni, ha a figyelem középpontja a diákok tanulásának eredményes és egyénre szabott támogatásán van, illetve a tanári tanulás hatékonyságán, folyamatosságán. Egy változó környezetben a diákok tanulási eredménye csak akkor javítható, ha a tanár folyamatosan tanul, fejlődik és lépést tart az elvárások, a technológiai környezet, a beszédkultúra, az ismeretszerzési források változásaival. A diákok és a tanárok folyamatos tanulása az iskolákból tanuló közösséget teremt, mely rugalmasan reagál a belső és külső környezet gyors változásaira. E szemléletben a tanítási/tanulási folyamat hatékonysága nem a befektetett órákban vagy más inputokban mért, hanem a tanulók és tanárok által elért tanulási eredményekben és kompetencia szintekben.

A kontinuum köztudottabbá tétele mellett a megteremtésére buzdít például a 2009-es Tanácsi következtetés. A tanárok életpályán átívelő szakmai fejlődésének töretlensége, vagyis a kontinuum fogalmának megszületése a kompetencia fogalom megalkotásához hasonlóan egy kétirányú folyamat eredménye volt. Egyik oldalról az EU egy olyan eszközként alkotta meg és tette közös céllá a kontinuum ideájának megvalósítását, mely országjellemzőktől függetlenül mozdítja elő az eredményességet és hoz hatékonyságot az oktatási rendszerekben. Másik oldalról pedig a tagállamok a gyakorlataik és szabályozási megoldásaik megosztásával befolyásolták az európai fogalomalkotást és a diskurzusok során hatottak az európai cél meghatározásra.

A tanárképzők támogatása

A Reykjavíkban 2010-ben, a tanárképzőkről szóló egymástól tanulási tevékenység során elfogadott definíció szerint “a tanárképzők mindazok, akik aktívan elősegítik a tanárnak tanulók és a tanárok (formális) tanulását” (*Európai Bizottság* 2010c; 3). Ez a széles definíció nemcsak a felsőoktatásban dolgozó, tanárképzésben részt vevő oktatókat és kutatókat foglalja magában, hanem minden szakmabelit, aki támogatja a tanárok tanulását a folyamat során: iskolai mentorokat a tanárképzési gyakorlat és a gyakornoki szakasz alatt, és mindazokat, akik a tanárok folyamatos fejlődését biztosítják a hazai továbbképzések trénerreit, tanácsadóit és oktatóit. A felsorolást végiggondolva derül ki, hogy ez a csoport meglehetősen heterogén a végzettséget, munkatapasztalatot, kompetencia profilt, munkakörülményeket, intézményi korlátokat, jogosultságokat, stb. tekintve.

E heterogén csoport, a tanárképzők minősége beláthatóan befolyásolja a tanárok kompetencia szintjét és tényleges szakmai fejlődését. A tanárképzők teremtik meg a tanárok új generációit, ezáltal az oktatási rendszert reprodukálják, ugyanakkor ők vannak kulcsszerepben az innovációk és változások iskolarendszerben történő bevezetésében, továbbá az ő feladatuk a tanárképzést érintő kutatások megvalósítása is (*Európai Bizottság* 2013b). Vagyis ez a csoport hatványozott módon befolyásolja az oktatási rendszert és annak minőségét.

Az oktatási rendszer egészének minőségére vonatkozó kulcs szerepük ellenére, az e csoportra vonatkozó szakpolitika Európa szerte ritka. Ennek oka az a komplex kihívásrendszer, mellyel a tanárképzők kapcsán az oktatáspolitikának szembe kell nézni. E kihívások közé tartozik, hogy a csoport tagjai nem mindig tekintik magukat tanárképzőnek, hogy nincs ilyen szakmai identitásuk, hogy a “tanárképző professzió a

legtöbb tagállamban még mindig a fejlődés korai fázisában van” (*Európai Bizottság* 2013b; 7), hogy a tanárképzők változatos intézményi területekhez tartoznak és kevés kutatás és adat áll róluk rendelkezésre. Bár a már idézett 2012-es A tanárképzők támogatása a jobb tanulmányi eredményekért című bizottsági munkadokumentum összegyűjtötte az erre vonatkozó egymástól tanulás eredményeit, szakpolitikai javaslatokat és országokénti jó gyakorlatokat mutatott be.

A tanárképzőkkel kapcsolatos folyamatot áttekintve megállapítható, hogy az Európai Bizottság, a tanárképzők támogatásának ügyét felemelve, egy lépéssel a tagállamok elé és a szokásos kétirányú kölcsönhatásos munkamódszereken túlra került. Míg a legtöbb európai tanárpolitikai kérdéskörben, – beleértve a kompetenciák definiálásának és a tanári szakmai fejlődés kontinuumának közös definiálását – már létező és működő tagállami gyakorlatok kerültek megosztásra és reflektálásra, addig a tanárképzők támogatása kapcsán az európai szakértői dialógusok egyértelműen megelőzték a tagországok szakpolitikai gyakorlatát. Vagyis a tanárképzők csoportjára való figyelem irányítás egy lényeges európai hozzájárulás a tagállami szakpolitikákhoz, az egymástól tanulás, és ezáltal a tanárpolitikák területén történő európai kooperáció értékének bizonyítéka.

2.3. Az egymástól tanulás módszertana

Az egymástól tanulás [6] (PLA) módszertana, melyet az Európai Bizottság fejlesztett ki az OMC eszközeként, önmagában megéri az elemzést. A tanárpolitikával kapcsolatos PLA-k olyan, egy-egy vendéglátó tagállamban tartott 4 napos munkaülések, melyeken a tanárpolitika egy specifikus területét tárgyalják meg a résztvevő tagállami szakértők részletesen. A vendéglátó tagállamnak ön-reflexív módon kell bemutatnia a saját gyakorlatát, kiemelve az eredményes aspektusokat és kihívásokat. A többi tagállamot országoként 2 személy képviseli, az egyikük a központi államigazgatás szintjéről, a másikuk az érintett szakmai csoportok valamelyikéből. A tagállami pároknak szintén be kell mutatniuk a saját nemzeti szakpolitikájukat az adott területen és kritikai-baráti visszajelzést kell adniuk és fogadniuk a többiektől. A megbeszélések célja, hogy (1) megismerjék és részletesen összehasonlítsák a tagállamokban létező hatékony szakpolitikai gyakorlatokat és kihívásokat, hogy (2) kialakítsanak egy közös álláspontot a sikeres szakpolitika jellemzőiről, valamint, hogy (3) levonják a területen a legfontosabb szakpolitikai szintű következtetéseket. (*Snoek, Uzerli & Schratz* 2008)

Ilyen részletes tanulási folyamat változatos témákban zajlott már a tanárpolitika egyes kérdéseiről. A 3. táblázat mutatja be a Tanárok és Oktatók Klaszter PLA-inak és az azt követő Tanárok Szakmai Fejlődése Munkacsoport által megvizsgált témákat. Ezek a témák mutatják, hogy a tagállamokat a tanárpolitikák mely aspektusai érdekelték leginkább az elmúlt 8 évben, illetve jól mutatják a tanárokkal kapcsolatos szakpolitikai vonatkozások színességét és komplexitását.

Év	Fogadó ország	Téma
2005	Írország	A tanárok és trénerek folyamatos szakmai fejlődése
2006	Hollandia	Az iskolák mint a tanárok tanulási közösségei
2007	Ausztria	A szakképző iskolák és vállalatok közötti együttműködés
2007	Norvégia	A tanárok felkészítése az eredményes tanításra kulturálisan sokszínű környezetben
2007	Dánia	Tanárképző intézmények és iskolák közti kapcsolatok
2008	Észtország	A bevezetés- szisztematikus támogatás a kezdő tanárok számára
2009	Litvánia	A tanárképzés iskolai gyakorlata
2009	Brüsszel	A kulcskompetenciák értékelése- közös szeminárium más klaszterekkel
2010	Izland	Tanárképzők
2010	Ciprus	Iskolai vezetés a tanulásért
2011	Írország	Szakpolitikai megközelítések a tanári kompetenciák definiálására és leírására
2011	Lengyelország	A tanári kompetenciák folyamatos fejlesztését és elsajátítását támogató szakpolitikai megközelítések
2012	Brüsszel	Peer Learning Konferencia, Oktatás ² : Politikai támogatás a tanárképzőknek
2012	Hollandia	A tanári pályára legalkalmasabbak kiválasztását szolgáló politikák
2013	Ausztria	Tanári FSzF politikák: a kereslet és kínálat egyensúlyának biztosítása a tanárok, az iskolák és az oktatási rendszer szintjén

3. táblázat: A tanárpolitikai peer learning tevékenységek dátumai, helyszínei és témái
(Forrás: a szerző személyes jegyzetei a csoport tagjaként)

A PLA-k témái mutatják, hogy bár ez a legelterjedtebb formája a nemzetközi összehasonlító elemzéseknek, a tagállamokat elsősorban nem a szakaszonkénti képzési struktúrák összehasonlítása érdekelte e területeken alig akadnak témák. A tagállamokat, úgy tűnik, jobban érdekelték a kontinuum fázisainak horizontális aspektusai. A tanárképzést a gyakorlat és a diverzitás nézőpontjából közelítették meg, míg például a bevezető szakaszra komplex módon, önálló fázisként tekintettek. A témák alapján fázisok közül a FSzF kapta a legnagyobb figyelmet: az iskolai és a tanári fejlődésnek 5 különböző aspektusát tanulmányozták, vélhetőleg azért, mert a tagállamok ráébredtek a már pályán levő tanárok folyamatos szakmai fejlődése biztosítása által elérhető rövid és középtávú eredménynövelés fontosságára. Ezek az aspektusok magukban foglalták a tanuló közösségek és iskolai vezetés fejlesztését, a cégekkel való partnerkapcsolatokat és a rendszer, az iskola és a tanár egyéni szükségleteit érintő kiegyensúlyozott rendelkezéseket. A PLA-k többsége a tanárpolitika teljes kontinuumát érinti, ilyen témák a foglalkoztatás és kiválasztás, a kompetenciák leírása és hatékony keretrendszere, a kompetenciák értékelése, jó iskolai és felsőoktatási kapcsolatok, valamint a tanárképzők támogatása.

Ezeknek a PLA-knak nemcsak az egyes szakpolitikai vonatkozásokban megosztott országpéldák voltak az eredményei, hanem ennél sokkal mélyebb haszonnal bírnak: a fogalmak, komplex elképzelések és szisztematikus kapcsolatok közös megértését eredményezték, ezeket az absztrakció magasabb szintjén definiálták, közös európai javaslatokként. A PLA ideális módszereknek tűnik a tanulásra és az addig elért eredmények

megosztására, azonban az egymástól tanulás konklúzióinak terjesztése továbbra is kihívás marad. Egy két fős delegáció számra, még akkor is, ha két eltérő érintett csoportot képviselnek, jellemzően nehézséget jelent a teljes, országos érintetti kör elérése és az eredmények megosztása. A kihívás nemcsak abban rejlik, hogy megtalálják a helyes kommunikációs módszert és csatornát egy nagyon kiterjedt csoporthoz, hanem hogy megosszanak egy nagyon intenzív, személyes tanulási folyamatot. Néha a PLA-k eredményei mások számára érthetetlenek a konklúziókhoz vezető mögöttes tanulási folyamat hiányában.

3. Konklúzió: a tanárpolitika látható európaizálódása

Ahogy a korábbi fejezetek is mutatják, a tanárpolitikai ügyek stabilan és magasban állnak az európai napirenden. A tagállamok megegyezésén alapulva és a formális jogalkotási procedúrák által, az EU dönt a közös cselekvésről, munkadokumentumok keretében tájékoztat a jó gyakorlatokról és irányelveket nyújt az általa elvárt irányú szakpolitikai döntésekhez. Az elfogadott dokumentumok és támogatási formák által az EU az implementációnak is keretet biztosít, így próbálja előmozdítani a tagállami szakpolitika fejlődését.

Továbbá a tanárpolitikával kapcsolatos ügyekben immár számtalan formája van az európai szintű adatgyűjtésnek, megbízott kutatásnak, elemzésnek, formális és informális szakértői hálózatoknak. Ezek eredményeként a korábban csak tagállami szintű adatok most már elérhetők európai szinten, az összehasonlító sémák és modellek kialakulhattak. Mindez azt jelenti, hogy ma a tanárpolitikát illetően sokkal többet tudunk, és az absztrakció magasabb szintjén új tudást teremtettünk arról, hogy mi működik és hogyan.

Mindez az alapvető változás azt eredményezte, hogy az EU befolyásos szereplő lett a tanárpolitikával kapcsolatos vitákban és reformokban. Ezzel egyidőben természetesen az EU továbbra is a tagállamok közössége maradt, döntéseit és prioritásait és azok implementálását is a tagállami nézetek és tevékenységek befolyásolják. Vagyis, amit manapság az európai tanárpolitikai tevékenységeket elnézve látunk, az az oktatáspolitikai más területein is megfigyelhető (*Halász 2012*) európaizálódás kétirányú interakciós folyamata. Az Európai Közösség részeként az egyes tagállamok tanárpolitikáit befolyásolják a közösségi döntések és választott irányok, és ezzel egyidőben az interakció complex mechanizmusai által a Közösség választott irányai is befolyásolódnak a tagállami szakpolitikai gyakorlatok által.

Mindez egy tanári pályára készülő hallgatónak, illetve egy tanárnak azért fontos, mert feltárja annak a komplex nemzetközi környezetnek az elemeit, jellemzőit mely az európai, így a hazai tanárpolitikát is hosszú távon befolyásolhatja, befolyásolja. Fontos a jelen és a jövő tanárainak megérteni, hogy a 21. század globalizált világában a hazai viszonyrendszer ismerete nem elég, a tanári professzióval kapcsolatos kutatási eredmények, szakpolitikai változások, módszertani és technológiai újítások nemzetközi viszonylatú ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy a hazai pedagógiai gyakorlat ne maradjon le és el. Az ön-reflexiót és a tanulási képességet a nemzetközi nyitottsággal párosítva lehet a következő tanári generáció, illetve a jelen generáció jövőbeli tanári gyakorlata a világ élvonalához közelítő.

Jegyzetek

- [1] Készült a szerző Review and Analysis of the EU teacher related policies and activities című, European Journal of Education c. folyóiratban 2014 nyarán angolul megjelent cikke alapján. A fordításban közreműködött: Sümeği Bettina. Kulcsszavak: tanárpolitikák, európai tanárpolitikák, európaizálódás, európai oktatáspolitikák.
- [2] A nyílt koordináció módszere egy gyűjtőfogalom, melybe valamennyi tagországok közötti egymástól tanulást előmozdító tevékenység, közös szakpolitikai munkacsoport felállítása, európai szintű, tagországi és sztékhorderek bevonásával megvalósuló szakpolitikai egyeztető fórum beletartozik.
- [3] Jelenleg elérhető itt: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm#schools és a Tanárok és Trénerek Csoport (Cluster) munkája itt: <http://www.ksill.net/MutualLearning2020/clusterDetails.cfm?id=19>
- [4] Források: <http://entep.unibuc.eu/> és <http://tepe.wordpress.com/>
- [5] A bevezető támogatás: a tanári oklevél megszerzését és a tanári pályán való elhelyezkedést követő 1-3 év során a pályakezdő tanár számára nyújtott szakmai, érzelmi és szocializációs támogatás, melynek célja a pályakezdő tanárok pályán tartása, a nehézségek leküzdésében való támogatás, a folyamatos szakmai fejlődésre szocializálás. Az európai ajánlások szerint a bevezető támogatás valamennyi pályakezdő tanár számára jog és kötelezettség, tehát valamennyi tagállam által valamennyi pályakezdő tanár számára biztosítandó.
- [6] Egymástól tanulási tevékenység, angolul peer learning activity (PLA), mely a tagországi delegált szakértők együttműködésén alapuló tanulási folyamata.

Felhasznált irodalom

Caena F. (2011a): Literature Review Teachers' Core Competences: Requirements and Development. European Commission Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers. Brussels: European Commission
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf

Caena F. (2011b): Literature Review Quality in Teachers' Continuing Professional Development. European Commission Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers. Brussels: European Commission
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf

Council of the European Union (2001): The concrete future objectives of education systems. Report from the Education Council to the European Council. Brussels: European Council
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_en.htm

Council of the European Union (2002a): Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe. Council of the European Union. (2002/C 142/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>

Council of the European Union (2002b): Council Resolution on lifelong learning. Official Journal of the European Communities. (2002/C 163/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>

Council of the European Union (2004): Education & training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Council of the European Union (2004/C 104/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2004:104:0001:0019:EN:PDF>

Council of the European Union (2007): Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. Council of the European Union. (2007/C 300/07) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>

Council of the European Union (2008): Council Conclusions on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools. Council of the European Union
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104238.pdf

Council of the European Union (2009a): Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020") 2009/C 119/02 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:EN:NOT>

Council of the European Union (2009b): Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders. Council of the European Union
<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&t=PDF&gc=true&sc=false&f=ST%2015098%202009%20INIT&r=http%3A%2F%2Fregister.consilium.europa.eu%2Fpd%2Fen%2F09%2Fst15%2Fst15098.en09.pdf>

Council of the European Union (2014): Council conclusions on effective teacher education. Council of the European Union
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf

Eötvös Loránd Tudományegyetem (2011): Pedagógusképzési hálózat Közép-Magyarországon <http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/>

Estonian Research Council (2005): Teachers Professional Development with Assistance of ePortfolio Solution of Teachers Education.
<https://www.etis.ee/Portaal/projektiAndmed.aspx?VID=b9fe8c91-a6ce-48f2-b3f5-43291ae5d207&TextBoxName=Eve+eisenschmidt&PersonVID=46514&FromUrl0=iskud.aspx&FromUrl1=isikuProjektid.aspx&lang=en>

Eurofound (2010): Open Method of Coordination
<http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/openmethodofcoordination.htm>

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

European Commission (2005): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels.
http://www.atel.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf

European Commission (2010a): Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission. (Brussels, European Commission).COM(2010) 2020 final <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

European Commission (2010b): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European

Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. (Brussels, European Commission). http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf

European Commission (2010c): The Profession of Teacher Educator in Europe. Report of a Peer Learning Activity in Reykjavík, Iceland 21-24 June 2010. Brussels http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-educators_en.pdf

European Commission (2012a): Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. COM(2012) 669 final. Strasbourg http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf

European Commission (2012b): Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Commission Staff Working Document Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. SWD(2012) 374 final. Brussels <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

European Commission (2013a): Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. Brussels http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

European Commission (2013b): Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

European Commission (2014): Erasmus Plus Programme Guide. Brussels http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

European Commission /EACEA/EURYDICE (2002a): Key topics in education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns Report I: Initial training and transition to working life: general lower secondary education. Brussels: Eurydice <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3012566/>

European Commission /EACEA/EURYDICE (2002b): Key topics in education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns Report II: Supply and demand: general lower secondary education. Brussels: Eurydice <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3012566>

European Commission /EACEA/EURYDICE (2003): Key topics in education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns Report. III.: Working conditions and pay: general lower secondary education. Brussels: Eurydice <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3212294>

European Commission /EACEA/EURYDICE (2004): Key topics in education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns Report IV Keeping teaching attractive for the 21st century: general lower secondary education <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3212303>

- European Commission /EACEA/EURYDICE (2009): Key Data on Education in Europe. 2009 Edition. Brussels: EACEA P9 Eurydice
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf
- European Commission /EACEA/EURYDICE (2012): Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2012 Edition. Brussels: EACEA P9 Eurydice
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
- European Commission /EACEA/EURYDICE (2013a): Key Data on Education in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf
- European Commission /EACEA/EURYDICE (2013b): Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2012/13. Eurydice Facts & Figures. Brussels: Eurydice
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries.pdf
- European Council (2010): Conclusions of the European Council of 17 June 2010. EU 2020 Strategy.
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/115346.pdf
- Halász G. (2012) : Oktatás az Európai Unióban, Tanulás és Együttműködés. Oktatás és Társadalom sorozat. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- Holdsworth P. S. (2010): The European Union and Teacher Education, In: Gassner O. Kerger L. & Schratz M. (szerk.) The first ten years after Bologna (București: Editura Universității din București) <http://entep.unibuc.eu/old/>
- McAnaney D., Delmartion M., Nunez J. et al (2010): The European Social Fund: Education and Lifelong Learning. Brussels: European Commission
<http://ec.europa.eu/esf/BlobServlet?docId=190&langId=en>
- Pépin L. (2007): The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective, in: European Journal of Education, Vol. 42, No. 1, Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Snoek M. Uzerli U., and Schratz M. (2008): Developing Teacher Education Policies through Peer Learning, In: HUDSON & ZGAGA (szerk.) Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions. Umeå. Faculty of Teacher Education, University of Umeå
- Stéger Cs (2014): Review and Analysis of the EU Teacher-related Policies and Activities. In: European Journal of Education. Special Issue: The Changing Role of Teachers. 49/ 3, 332–347.

Mátrai Zsuzsa, Tóth László

JAVASLATOK A TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS KONCEPCIÓJÁNAK TOVÁBBFEJLESZTÉSÉHEZ MÉRT ADATOK ALAPJÁN

A tanulmány célja az volt, hogy egy fejlesztés célú empirikus kutatás keretében adatokra, illetve azok elemzésére épülő javaslatokat fogalmazzon meg, elsősorban a nyugat-dunántúli régióban (Vas, Zala és Győr-Moson-Sopron megyében) folyó tanártovábbképzés számára. A kutatást a Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központja kezdeményezte az Expanzió Kft.-vel együtt. A matematikai statisztikai adatfeldolgozás, adatelemzés **Horváth József** munkája

A kutatás kérdőíves felmérésen alapult, zömmel a Központ bázisiskolái igazgatóinak és tanárainak körében. Az adatfelvételre 2014 tavaszán került sor. Kétfajta kérdőívet használtunk. Az egyik a TALIS elnevezésű tanárkutatás kismértékben módosított nemzetközi kérdőíve volt. Ez a kutatás 2008-ban zajlott 23 OECD ország 5-8. osztályában tanító szaktanárok és igazgatóik körében, melynek hazai koordináló intézménye az Oktatáskutató és Fejlesztési Intézet volt. A másik, saját fejlesztésű kérdőív az iskolai tehetségfejlesztésre/felzárkóztatásra fókuszálva próbálta felmérni a tanárok pedagógiai kultúráját, valamint az igazgatók ez irányú attitűdjeit és törekvéseit. Ez utóbbi kérdőívet, nem csak az általános, hanem a középiskolákban is lekérdeztük.

A három kérdőíves kutatásból nyert adataink elemzése alapján fogalmaztuk meg javaslatainkat. Ezt igazolandó, először egyenként ismertetjük a három kutatás eredményeit és ezekhez kapcsolva azokat a megfontolásokat, melyek a tanártovábbképzési koncepció fejlesztésének alapját képezhetik. Zárásként pedig külön is összegezzük címszavakban javaslatainkat témák, keretek és módszertani elvek szerint.

1. A 2014-es regionális TALIS kutatás eredményei

Előljáróban le kell szögezni, hogy kutatás-módszertanilag lett volna lehetőség a nemzetközi és a regionális kutatás eredményeinek konzekvens összehasonlítására, persze az érvényességi kör szigorú meghúzásával, mivel a kérdőív és a megkérdezettek típusa közel azonos volt. A kutatási jelentések matematikai statisztikai adatfeldolgozást tartalmazó mellékleteiben meg is jelennek az összehasonlító adatok, ezen tanulmányban azonban ezeknek csak kisebb részét közöljük. Ennek oka, hogy a 2008-as pénzügyi válság kezdete óta eltelt utóbbi években olyan oktatáspolitikai változások történtek Magyarországon, nevezetesen az intézményi és a tantervi/tankönyvi re-centralizáció, melynek során értelmezhetetlenné váltak a nemzetközi kutatásnak azon kérdéseire adott válaszok, melyek az önálló iskolai és tanári döntésekre, továbbá a differenciált finanszírozásra vonatkoztak. Így a tanártovábbképzésre vonatkozó továbbfejlesztési javaslataink megfogalmazásakor csak azokra a TALIS adatokra támaszkodunk, melyeknek a megváltozott hazai helyzetben is megmaradt a relevanciája.

A regionális TALIS kutatásban 44 általános iskolai igazgató és 172 általános iskolai felső tagozaton tanító tanár válaszolt a kérdéseinkre. A háttérváltozók tekintetében az iskolák település szerinti, a pedagógusok korcsoport és a nemek szerinti megoszlását az *1-3. táblázatok* mutatják.

A minta település típus szerinti megoszlása	igazgatók		tanárok	
	iskolák	%	fő	%
Falu, község <3000 fő	16	36,4	38	22,1
Város 3000-15000 fő	18	40,9	51	29,7
Nagyváros, megyeszékhely	10	22,7	83	48,3
Összesen	44	100	172	100

1. táblázat: Az iskolák és a tanárok településtípus szerinti megoszlása

A tanári minta életkor szerinti megoszlása	fő	%
30 év alatt	20	11,6
30-39	34	19,8
40-49	50	29,1
50 év felett	65	37,8
Nem jelölte meg.	3	1,7

2. táblázat: A tanári minta életkor szerinti megoszlása

A tanári minta nemek szerint megoszlása	fő	%
Férfi	32	18,6
Nő	140	81,4
Összesen	172	100

3. táblázat: A tanári minta nemek szerint megoszlása

A vizsgált általános iskolák jellemzői

Az igazgatók válaszai alapján a vizsgálatban részt vevő bázisiskolákat három szempontot kiemelve jellemeztük. Az egyik az volt, hogy vajon mennyire érzik az igazgatók az oktatást segítő tevékenységükben az erre alkalmazott **személyzet hiányát**. A 2008-as méréssel összehasonlított adat, noha csak egy adat, jól mutatja, hogy a pénzügyi válság óta eltelt időszakban sokat romlott az iskolák pénzügyi helyzete. Amíg ugyanis az akkori TALIS mérésben a személyzet-hiányt országos átlagban az igazgatók 48%-a tekintette az oktatást hátráltató tényezőnek, mely megegyezett a nemzetközi átlaggal, addig a 2014-es regionális mérésünkben ez már 60%-ra emelkedett.

A másik kiemelt szempontunk a válaszok alapján az volt, hogy milyenek ítélik az igazgatók az iskolájukat bizonyos **szociokulturális jellemzők** mentén. Az adatokból az derült ki, hogy egyik mért iskolába se jár olyan tanuló, aki nem magyar anyanyelvű, szülei jellemzően középfokú végzettségűek, bár majd 40%-uknak legalább egyik szülője diplomás.

A harmadikként kiemelt szempont szerint **11 tényező** felsorolásával azt vizsgáltuk, hogy ezek közül melyek milyen mértékben **zavarják a tanítási-tanulási tevékenységet** az igazgatók megítélésében (4. táblázat).

A tanítást hátráltató tényezők (A válaszok %-os megoszlása)	A saját mintában		TALIS magyar adat		TALIS nemzetközi adat		A minta eltérése a TALIS adattoktól	
	Egyáltalán nem vagy kismértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy kismértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy kismértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy kismértékben	Jelentős mértékben
Vulgáris beszéd a tanulóktól	51,4	48,6	23,1	76,9	62,7	37,3	-11,3	11,3
Tanórai rendzavarás a tanulóktól	67,6	32,4	29,1	70,9	41,3	58,7	26,3	-26,3
Hiányzás	75,7	24,3	54	46	55,4	44,6	20,3	-20,3
Puskázás	78,4	21,6	77,3	22,7	79	21	-0,6	0,6
Rongálás	81,1	18,9	46,6	53,5	74,3	25,7	6,8	-6,8
Más tanulók megfélemlítése	83,8	16,2	53,3	46,8	66,3	33,7	17,5	-17,5
Más tanulók fizikai bántalmazása	89,2	10,8	64	35	84,6	15,5	4,6	-4,7
Késés az iskolából	94,6	5,4	64,5	35,5	63	36,9	31,6	-31,5
Lopás	94,6	5,4	77,9	22,1	85,3	14,6	9,3	-9,2
A tanárok vagy a személyzet sértegetése	100	0	80,2	19,9	84	16	16	-16
Alkohol, vagy kábítószer használata	100	0	93	7	89,8	10,3	10,2	-10,3

4. táblázat: A tanítást zavaró tényezők rangsora

A saját mintánk második oszlopában azt láthatjuk, hogy **a tanulók vulgáris beszéde és tanórai rendzavarása** bontja az iskolai fegyelmet leginkább. Azonban a hiányzás és a puskázás a 2008-as hazai átlagadatokhoz képest a régió bázisiskoláiban kisebb súllyal jelenik meg, de nagyrészt még az akkori nemzetközi átlaghoz képest is.

Az iskolai és a tanári munka értékelése

Az értékelés **gyakoriságát** tekintve a tanárok és az igazgatók válaszai nagyjából egybeesnek, amennyiben az igazgatók többsége évente egyszer-kétszer értékeli a tanárok munkáját valamint az elmúlt 5 év során az iskoláknak több mint a felében egyáltalán nem jelent meg külső értékelő.

Megfontolandó, hogy az igazgatók és a tanárok igényt tartanak-e a PSZK-ra, mint külső értékelőre, de ebben az esetben figyelembe kellene venni az 5. táblázat adatait, mely azt mutatja meg, hogy a felsorolt 17 **értékelési szempontot** milyen mértékben tartják **fontosnak** a tanárok és az igazgatók, illetve hogyan viszonyulnak az erre vonatkozó válaszaik a nemzetközi TALIS kutatás adataihoz, melyet ez esetben összehasonlíthatónak tartunk.

A tanári munka értékelésekor figyelembe vehető fontos szempontok	A saját mintában		A TALIS magyar adatai	Az igazgatói és a tanári minta eltérése	A TALIS és a tanári minta eltérése	A TALIS és az igazgatói minta eltérése
	a tanári válaszok megoszlása	az igazgatói válaszok megoszlása				
Szaktárgyi felkészültség	73,8	56,4	78	-17,4	4,2	21,6
Szaktárgyi felkészültség	71,5	59,0	80	-12,5	8,5	21,0
A tanóráim közvetlen értékelése	65,7	46,2	74	-19,5	8,3	27,8
Az óravezetési gyakorlat	64,0	51,3	80	-12,7	16,0	28,7
A tanulókkal való jó viszony	61,6	61,5	85	-0,1	23,4	23,5
A tanulók fegyelmezettsége és viselkedése	59,3	56,4	78	-2,9	18,7	21,6
Együttműködés a tantestülettel	54,1	61,5	78	7,5	23,9	16,5
Innovatív módszerek, technikák	54,1	66,7	71	12,6	16,9	4,3
Tanórán kívüli tevékenység	50,6	71,8	62	21,2	11,4	-9,8
Egyéb, tanulókkal kapcsolatos eredmények	46,5	64,1	68	17,6	21,5	3,9
Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása	43,6	66,7	57	23,1	13,4	-9,7
Szülői visszajelzések	38,4	56,4	69	18,0	30,6	12,6
Tanulók visszajelzései a tanári munkámra	36,6	48,7	73	12,1	36,4	24,3
Szakmai továbbképzéseken való részvétel	32,0	64,1	65	32,1	33,0	0,9
A tanulók bukási és továbbhaladási aránya	26,2	66,7	56	40,5	29,8	-10,7
Multikulturális környezetben való tanítás	25,6	46,2	45	20,6	19,4	-1,2
Tanulói tesztek eredménye	19,2	66,7	65	47,5	45,8	-1,7

5. táblázat: A tanári munka értékelésekor figyelembe vehető fontos szempontok

Az 5. táblázatból az derül ki, hogy a tanári munka megítélése szempontjából a tanárok a **módszertani és a szaktárgyi felkészültség** értékelését várják el, míg az igazgatók a **tanórán kívüli tevékenységet** értékelik első helyen. A preferenciák tekintetében a TALIS átlag az igazgatók véleményétől tér el jelentősebben és kevésbé a tanárokétól. Említést érdemel még, hogy a tanárok megítélésében a **multikulturális környezetben való tanítás** valamint a **tanulói tesztek eredménye** a lista legalján szerepel, vagyis kevésbé fontos megítélési szempont, míg az igazgatók ezeket jóval fontosabbnak értékelik a TALIS átlaghoz hasonlóan. Érdemes még felfigyelni ezek mellett arra is, hogy az **SNI** tanulók oktatását, mint szempontot, ha nem is alacsonyan, mindenesetre jóval **alacsonyabban ítélik meg a tanárok**, mint az igazgatók, míg a TALIS átlag a kettő között van.

Megfontolandó, hogy az ilyen jellegű továbbképzéseket (multikulturális környezet, tesztek, SNI) nem kellene-e a PSZK-nak tantestületi keretek között, és időnként iskolák közötti heterogén (tanárok/igazgatók), illetve homogén (tanárok/tanárok; igazgatók/igazgatók) fókuszcsoportokban tartania a konkrét problémáktól függően funkcionális megközelítésben.

A **tanárok szerint az értékelésnek nincs túl nagy hatása a tanári munkára**. Még leginkább a fejlesztési tervre gyakorolt hatását említi 35%-uk, és másodikként/harmadikként az SNI tanulók tanításának segítségét, illetve a tesztekkel mért eredményességet 28%-ban. Ha ezt az eredményt összevetjük azzal, hogy milyen alacsony értékelési szempontértéket kapott ez utóbbi két tényező, akkor ismét csak arra jutunk, hogy szükség van ilyen témájú továbbképzésekre, döntően gyakorlatorientált és interaktív megközelítésben.

Továbbképzés

A **tanfolyamokon való** átlagosan 85%-os **részvétel magasabb** a régió bázisiskoláiban, mint a 2008-as országos nemzetközi TALIS átlag. Ez mindenképpen a PSZK intenzív továbbképzési munkáját igazolja, mivel a részvételi arány **még a falvakban is** nagyon magas. Minthogy azonban a kutatásban való tanári részvétel, mint továbbképzési forma a lista legalján szerepel, **megfontolandó, hogy úgy is lehetne komplexen emelni a továbbképzések hatékonyságát, ha a bázisiskolák tanáraiból és igazgatóiból kialakított kutatócsoportok fejlesztő kutatási témaként kezelnék a multikulturális környezetben való tanítást, az SNI tanulók oktatását, valamint a tanulói tesztelés eredményességét.**

Ami a **továbbképzési formák** tanári tapasztalatok szerinti **hatását** illeti, érdekes eredményt mutat a 6. táblázat.

Program, tevékenység	A válaszok %-os megoszlása	
	hatása nem jelentős	hatása jelentős
Részvétel képesítési programokban	30,6	69,4
Részvétel tanfolyamokon	46,3	53,7
Részvétel kutatásban	57,1	42,9
Mentorálás, tapasztalatszerzés	57,3	42,6
Tevékenység szakmai közösségi hálózatban	68,2	31,8
Óralátogatások más iskolákban	71,7	28,3
Részvétel oktatási konferenciákon/szemináriumokon	81,4	18,5

6. táblázat: Továbbképzéssel kapcsolatos tanári tapasztalatok

Amellett, hogy érthető okokból a **képesítési programoknak** a legnagyobb a hatása, utána meg a **tanfolyamoknak**, a **kutatásban való munka** a harmadik helyen szerepel. Ebből arra lehet következtetni, hogy bár viszonylag kevesen vesznek benne részt, a résztvevők tapasztalatai nem lehetnek rosszak, tehát érdemes lenne nagyobb teret adni a kutatásoknak a továbbképzések keretében.

A tanárok konkrét továbbképzési **igényeinek** tekintetében a „nagy szükség lenne rá” kategóriában az **SNI** tanulók oktatása és a **fegyelmezési problémák** kapták a legmagasabb értékeket. Az SNI-re és a kutatásra vonatkozó továbbképzési javaslataink így további megerősítést nyertek, a fegyelmezési problémák esetében pedig **érdemes lenne megfontolni egy problémafeltáró kutatást a régió bázisiskoláiban az igazgatók és a tanárok egy részének bevonásával, melyben a mögöttes meghúzó okokat kellene vizsgálni, valamint azt, hogy mi az, ami ezekből iskolai szinten és milyen módon kezelhető.**

Pályakezdők

A TALIS kérdőív egyebek mellett a pályakezdőkkel önálló témaegységben is foglalkozott. Megjegyzendő, hogy a regionális kutatásban mi nem a maximum 2 éve, hanem az 5 éven belül működő tanárokat tekintettük pályakezdőknek. Az értékelés szempontjából az derült ki, hogy az **igazgatók nem foglalkoznak jelentősen többet** a pályakezdőkkel, mint a tapasztaltabb kollégákkal, a velük kapcsolatos **külső értékelés viszont gyakoribb**; 24%-uknál havonta (l. gyakoronoki rendszer bevezetése). Érdekes továbbá, hogy majd kétharmaduk egyetért vagy teljesen egyetért az értékelőjével. És ha még azt is hozzávesszük, hogy a pályakezdőknek több mint fele segítséget kapott az értékelés során a munkájához, akkor ez azt az igényt jelzi, hogy a pályakezdőkkel érdemes intenzívebben foglalkozniuk az igazgatóknak is, amihez megfelelő továbbképzésre lenne szükség. Böven vannak ugyan tanfolyamok a régióban, melyeken majdnem 90%-os a pályakezdők részvétele, és mentorálásban is részesül több mint 50%-uk, **mindezekkel együtt érdemes lenne ez esetben is megfontolni a PSZK továbbképzés egy újabb formáját, leginkább az iskolák közötti pályakezdő/igazgató esetmegbeszélő csoportokat a speciális és a tipikus problémák feltárásához.**

2. A 2014-es általános iskolai tehetség/felzárkóztatás kutatás eredményei

Ebben a kérdőíves kutatásban 44 általános iskola igazgatója vett részt, melyek közül csak egy a régió kívüli, a többiek a PSZK bázisiskoláinak vezetői, majd kétharmaduk Vas megyéből. A részt vevő általános iskolák alsó tagozatos átlagléttszáma 158, a felső tagozaton 146 fő volt.

A vizsgált általános iskolák jellemzői

Az igazgatók többsége (69,2%) „ÉS”-sel jelölte az iskola **humán**, illetve **reáliskolai** irányultságát. A vagylagos válaszokban a humán irányultság volt többségben (23,1%). Hasonlóan az előző kérdéshez, az igazgatók többsége (67,4%) **nevelés- „ÉS” oktatásközpontúnak** ítélte az iskoláját, ugyanígy **személyiség- „ÉS” ismeretközpontúnak** (65%). A vagylagos válaszoknál többségben volt a nevelés-, illetve a személyiségközpontúság (27,9%, továbbá 32,5%). Általános iskolák esetében ezek az adatok nem térnek el lényegileg a köztapasztalattól. Érdekesebb viszont, hogy az igazgatóknak majdnem a fele (47,6) kifejezetten **gyermekközpontúnak** tartja az iskoláját, kicsivel nagyobb részük (52,4) pedig egyben **tudásközpontúnak** is. Persze egyik adatból sem derül ki, hogy a felsorolt megkülönböztetésekhez milyen pedagógiai kultúrát társítanak az igazgatók. Ennek kiderítésére és a különböző pedagógiai irányzatok gyakorlati konzekvenciáinak a tudatosítására szintén **javaslunk egy olyan igazgatói, illetve tanár-továbbképzési formát, melyben a nemzetközi szakirodalomban megjelenő tanulásmódszertanokhoz kapcsolódóan az egyikhez vagy másikkal tartozó módszertani kultúrát gyakorolhatják, vagy éppen fedezhetik fel a résztvevők.**

A **tanulmányi eredmény** tekintetében a válaszokból az tűnik ki, hogy a humán tárgyakból jobban (48,8%), a reáltárgyakból pedig rosszul (11,6%) teljesítenek a tanulók. Az igazgatók 39,5%-a látja úgy, hogy nincs különbség. A tantárgyakat is megjelölő válaszok az alsó tagozaton a jobb humán tárgyi teljesítményt (magyar: 56,1%) és a gyenge reáltárgyi teljesítményt (matematika: 12,2%) igazolják. A felső tagozaton viszont

közelebb vannak egymáshoz a humán és reálteljesítmények (magyar: 20%; matematika: 15%).

A **tanulmányi versenyeken** való eredményesség igazgatói megítélésében 52,4%-uk szerint **nincs különbség** a humán és a reáltárgyak között a sikeresség tekintetében. A **továbbtanulási bevételekre** vonatkozó válaszok sem mondanak ellent a bázisiskoláink tanulmányi **sikerességének**, mert romlást kevés igazgató tapasztalt (főként a gimnázium esetében: 15%), javulást döntően a szakközépiskolákban (22,5%), míg döntő többségük úgy látta, hogy tartották korábbi tanulmányi eredményeiket a tanulók (gimnáziumban: 80%; szakközépiskolában: 67,5%; szakiskolában: 53,8%).

Amikor az eredményesség fordítottjára, vagyis a **bukásra** kérdeztünk rá, az derült ki, hogy akik szerint van különbség, az nagy különbség, mert a humán tárgyakból alig van bukás (4,8%), a reáltárgyakból pedig sok (52,4%). Az igazgatók 42,9%-a szerint viszont nincs különbség a bukás tekintetében sem. Hogy mégis ez a vélemény lehet a megalapozottabb, azt leginkább az mutatja, hogy a 2013-as **országos kompetenciamérésekben** elért matematikai és szövegértési eredmények között **nincs szignifikáns különbség**.

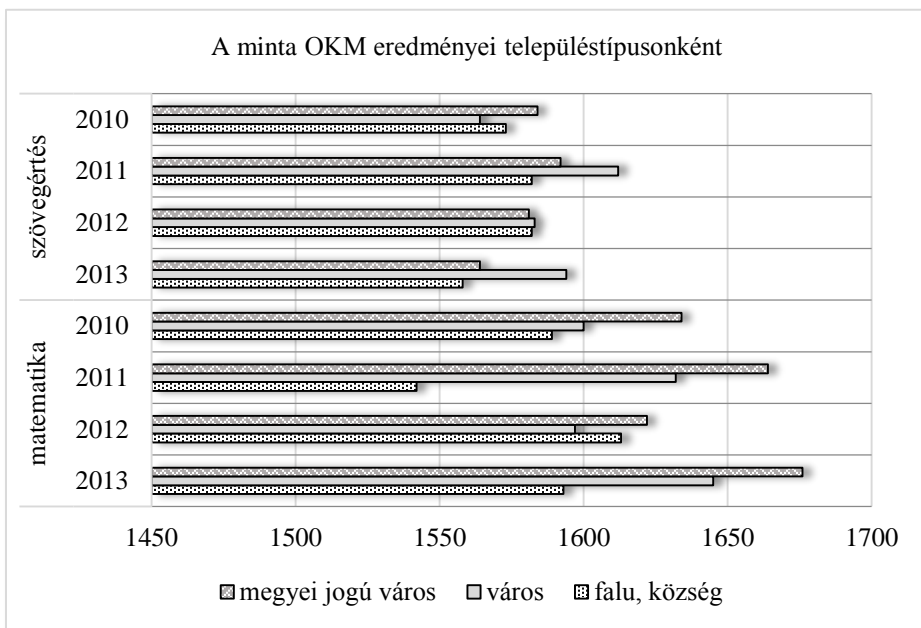
Az **összképet** nézve, a bázisiskolák tanulóinak **eredményessége** nem vonható kétségbe, ha teljesítményeik átlagát az **országos átlaggal is összevetjük** (7. táblázat).

Mérési év és terület	A minta iskoláinak %-os aránya az országos átlaghoz viszonyítva:		
	átlag alatt	átlagővezetben	átlag felett
OKM matematika-2013	12,5	40,8	46,7
OKM matematika-2012	21,7	60,5	17,8
OKM matematika-2011	6,9	59,3	33,8
OKM matematika-2010	16,4	55,3	28,3
OKM matematika-2009	6,6	57,9	35,5
OKM szövegértés-2013	10,8	59,5	29,7
OKM szövegértés-2012	10,8	59,5	29,7
OKM szövegértés-2011	16,2	56,8	27,0
OKM szövegértés-2010	11,1	69,4	19,4
OKM szövegértés-2009	8,3	61,1	30,6

7. táblázat: A kompetencia eredményeinek összevetése az országos átlaggal

A 2009 és a 2013 közötti adatokat megvizsgálva kitűnik, hogy százalékosan minden évben bőven vannak az országos átlag felett teljesítő iskolák, 2013-ban nevezetesen majd a felük. Az utolsó elemzett évben a matematikát kivéve, az országos átlaghoz közeli aránya is messze 50% felett van. Az országos átlag alattiak pedig jóval kevesebben vannak (6,6 és 21,7% között).

Differenciált képet mutat viszont az eredményesség tekintetében az iskolák **település szerinti megoszlása**.



1. ábra: A minta OKM eredményei (kéességpont átlaga) településtípusonként

Az 1. ábra diagramján jól látszik, hogy a matematikai és a szövegértési teszten is a **falusi iskolákban** volt a **legalacsonyabb** a pontszám, míg a matematika esetében a nagyvárosi/megyeszékhelyi intézmények, a szövegértésben viszont a városi iskolák tanulói teljesítettek sokkal jobban. A falusi iskolák lemaradásának tartósságát viszont nem kell feltétlenül állandónak tekintenünk, ha egy másik adatsorra is odafigyelünk.

	Az elért kéességpont növekedés településtípusonként				
	falu, község	város	megyei jogú város	összes	szign.
matematika	140,8	106,7	188,5	155,7	0,00
szövegértés	125,2	83,4	105,8	102,8	0,00

8. táblázat: Az elért kéességpont növekedés a 2011-ben hatodikos, 2013-ban nyolcadikos diákok mérési eredményei alapján településtípusokra bontva

A 8. táblázat a 2011 és 2013 közötti mérések eredményeinek fejlődését mutatja mindhárom településtípus esetében. Látható, hogy **két év alatt mennyit növekedtek a falusi iskolák** tanulóinak eredményei mindkét kéességterületen. A nagyvárosi iskolák további nagy fejlődése a matematika területén mutatkozott, a **városi iskolák fejlődése viszont kicsi volt.**

Közismert azonban, hogy az országos kompetenciamérés nem pusztán a teszteken elért objektív eredményeket mutatja, hanem azt is, hogy mennyit adott hozzá az iskola a tanulóknak a családi háttérük (CSH-index) alapján feltételezhető teljesítményéhez. Ezt nevezi a mérési szaknyelv **hozzáadott értéknek.** Érdemes ezért megvizsgálni a 9. táblázat erről szóló adatait.

	Az átlagos képességi pont eltérése a CSH-index alapján várható eredménytől településtípusonként			
	falu, község	város	megyei jogú város	teljes minta
Matematika	6,0	-12,4	28,8	2,8
Szövegértés	15,7	-4,0	4,0	4,0

9. táblázat: A 2013-as OKM mérésben a CSH-index alapján várt eredménytől való eltérés településtípusonként

A hozzáadott érték a **városi iskolák** esetében a **mínusz** tartományban van. Nem meglepő, hiszen kicsi volt a 2011 és 2013 közötti fejlődésük, és láthatóan ez sem az iskolák hozzáadott értékéből származott. A **másik két településtípuson** a hozzáadott érték mindkét kompetencia területen a **pozitív** tartományban van; a falusi iskoláknál szövegértésből elég magas, a nagyvárosi/megyeszékhelyi intézményeknél pedig matematikából, ami kifejezetten magas.

Tehetségfejlesztés/felzárkóztatás

A **tehetségfejlesztést és hátránykompenzációt** egy folyamatként kezelendők az igazgatók 65%-a tartotta jellemzőnek az iskolájára. A vagylagosan válaszolók közül iskolájukat 20%-uk gondolta hátránykompenzálónak és 15%-uk tehetségfejlesztőnek. A 2013-as országos kompetenciamérés eredményeiben azonban nem volt szignifikáns különbség attól függően, hogy egy egységnek vagy két részegységnek tartják-e az igazgatók ezt a differenciált pedagógiai tevékenységet.

A **tehetségfejlesztés formáját** illetően, az igazgatói válaszok azt mutatták, hogy 84,1%-ban a tanórákon és a szakköri tevékenységek keretei között együttesen valósítják meg a tehetségfejlesztést az iskolájukban. Az országos kompetenciamérésben elért eredményeikből viszont az tűnt ki, hogy a szövegértés tekintetében ott voltak jobbak a tanulók, ahol a tanóra volt a tehetségfejlesztés fő terepe, matematikából pedig azoknak volt több pontja, akik formalizált tehetségfejlesztésben vettek részt. Ez utóbbi adat azért érdekes, mert az igazgatóknak csak 4,5%-a válaszolt úgy, hogy náluk a formalizált tehetségfejlesztés e tevékenység alapkerete.

A tehetségfejlesztéshez/felzárkóztatáshoz szükséges **személyi ellátottság** vonatkozásában azt lehet mondani, hogy a bázisiskolák 88,1%-ában van **fejlesztő pedagógus** diplomával rendelkező szakember, viszont **speciális végzettségű tehetségfejlesztő** szakember csak **23,1%**-ukban van, 46,2%-ukban nincs és nem is tervezik. Az iskolák több mint 85%-a pedig nem rendelkezik sem akkreditált felzárkóztató, sem akkreditált tehetségfejlesztő programmal. Ugyanígy hiányzik az iskolák 60,5--79%-ában a megfelelő eszköz- és módszertár mindkét fejlesztési területen.

Mint a 10. táblázatból látszik, a kérdőívben részletesen felsoroltuk azokat a mutatókat, melyek vizsgálata fontos lehet, amikor a tehetségfejlesztést, illetve a felzárkóztatást igénylő tanulókat a pedagógusok kiválasztják.

Amit vizsgálnak és nem vizsgálnak a kiválasztás során (az iskolák %-os megoszlása)	a felzárkóztatásban		a tehetségfejlesztésben	
	nem jelölte	megjelölte	nem jelölte	megjelölte
IQ	81,8	18,2	86,4	13,6
szociális intelligencia	79,5	20,5	88,6	11,4
kreativitás	97,7	2,3	29,5	70,5
tanulási motiváció	54,5	45,5	52,3	47,7
szövegértés	25	75	72,7	27,3
számolási készség	22,7	77,3	68,2	31,8
szociokulturális háttér	52,3	47,7	90,9	9,1
tanulmányi eredmény	22,7	77,3	43,2	56,8
OKM eredmény	47,7	52,3	54,5	45,5
absztrakt gondolkodás	88,6	11,4	65,9	34,1
más egyéb	90,9	9,1	95,5	4,5

10. táblázat: Az iskolák %-os megoszlása aszerint, hogy mit vizsgálnak a felzárkóztatásra szoruló, illetve a tehetséges tanulók kiválasztásához

Ha arra az oszlopra figyelünk, mely azt mutatja, **mit jelöltek** meg vizsgálandónak az igazgatók, akkor a **felzárkóztatás** esetében feltűnik, hogy inkább a 80%-hoz közelít azoknak az igazgatóknak az aránya, akik a felzárkóztatásra szoruló tanulóknál a **szövegértést**, a **számolási készséget**, a **tanulmányi eredményt** tartják elsősorban vizsgálandónak, ezeken kívül pedig **az OKM eredményeket**, a **szociokulturális háttér** és a **tanulási motivációkat**. Nagyon alacsony viszont azoknak az aránya (11,4%), akik az absztrakt gondolkodást is vizsgálandónak tekintik. Ezt komoly problémának tartjuk, hiszen annak alacsony szintje éppen egyik lényegi oka lehet a lemaradásnak. Ezért **javasoljuk továbbképzési témaként az igazgatók számára a gondolkodásfejlődéssel foglalkozó pszichológiai szakirodalom (Vigotszkij, Piaget, Bruner) ismételt áttekintését előadások és szemináriumok keretében.**

A **tehetségfejlesztés** vonatkozásában ugyanezen mutatók közül a **kreativitás** vizsgálata emelkedik ki, ami helyeselhető. A szociokulturális háttér viszont alig vizsgálják. Érdeemes lenne megtudni, hogy valóban nem mutat-e nagyobb differenciáltságot.

Tehetségfejlesztésben és felzárkóztatásban egyaránt **20% felett van a részt vevő** alsós és felsős **tanulók aránya** átlagosan. A településtípus szerinti megoszlásuk azonban már differenciáltabb képet mutat.

	község	város	megyei jogú város	minta átlaga	sign.
Felzárkóztatásban résztvevő alsósok %-a	24,4	20,3	30,0	24,0	0,545
Felzárkóztatásban résztvevő felsősök %-a	17,9	21,5	24,7	20,9	0,643
Tehetségfejlesztésben résztvevő alsósok %-a	19,8	23,9	45,7	27,4	0,044
Tehetségfejlesztésben résztvevő felsősök %-a	13,2	21,8	30,9	20,9	0,04

11. táblázat: A felzárkóztatásban illetve a tehetségfejlesztésben résztvevő tanulók aránya településtípusonként

A 11. táblázatból egyértelműen kitűnik, hogy a **nagyvárosi/megyeszékhelyi iskolák** tanulói jelentősen **több** tehetséggondozási/felzárkóztatási foglalkozásban részesülnek, mint a másik két településtípus iskoláiban tanulók.

A tehetségfejlesztést/felzárkóztatást segítő **pedagógusok kiválasztásának** szempontjait tekintve, az igazgatók 66-70%-a „vallotta be”, hogy **egyikhez sincs szempontrendszere**, mely egybeesik az eszköz- és módszertár hiány mértékéről szóló adatokkal. A kiválasztás szempontjai közül legtöbbször a végzettséget/tapasztalatot és a tanítási eredményességet jelölték meg.

Arra a kérdésre, hogy mi igazolja a **jó felzárkóztatási gyakorlatot**, az igazgatók 86,4%-ban a tanulmányi eredmény javulását, 68,2%-ban a képességek fejlődését és 50%-ban a bukás elkerülését jelölték meg. A **tehetségfejlesztés eredményessége** vonatkozásában pedig 70,5%-ban az elvárt versenyeredményt, 61,4%-ban a követelmények feletti tudást és 40,9%-ban a méréssel igazolt kiemelkedő képességfejlődést emelték ki. Olyan egyedi felzárkóztatási/tehetségfejlesztési módszereik, melyeket másokkal is megosztanának, az igazgatóknak csak 18,9%-a felelt igennel. **Javaslatunk szerint a PSZK szervezett keretek között támogathatná a rendszeres tapasztalatcserét, mert az igazgatóknak csak kis százaléka jelezte, hogy folytatnak ilyen gyakorlatot.**

Érdekesesek azok a válaszok is, melyek arról szólnak, **kitől várnak támogatást** a differenciált fejlesztő programjaikhoz az igazgatók (12. táblázat).

A várt támogatót megjelölők %-os aránya			
a felzárkóztatáshoz		a tehetségfejlesztéshez	
fenntartó	77,3	77,3	fenntartó
szakmai szolgáltatók	61,4	59,1	szakmai szolgáltatók
pénz bárhonnán	36,4	40,9	pénz bárhonnán
minisztérium	31,8	34,1	kiadók
kiadók	27,3	31,8	minisztérium
szülők	18,2	22,7	szülők
kutatóhelyek	6,8	9,1	cégek
civil szervezetek	6,8	6,8	kutatóhelyek
cégek	4,5	4,5	civil szervezetek
felsőoktatás	2,3	2,3	felsőoktatás
egyházak	2,3	0,0	egyházak

12. táblázat: Akitől támogatást várnak az igazgatók a felzárkóztatáshoz és a tehetségfejlesztéshez

Láthatóan elsősorban a **fenntartótól és a szakmai szolgáltatóktól**, legkevésbé pedig a felsőoktatástól, az egyházaktól, a kutatóhelyektől, a civil szervezetektől és a cégektől várnak támogatást. Arra viszont már szerteágazóbb volt az igazgatók válasza, hogy **milyen támogatást várnak**.

Az igényelt támogatást megjelölők %-os aránya			
a felzárkóztatáshoz		a tehetségfejlesztéshez	
fejlesztő programok	75,0	72,7	pénz
módszertani anyag	68,2	65,9	tapasztalatcsere
pénz	65,9	63,6	módszertani anyag
tapasztalatcsere	59,1	52,3	fejlesztő programok
mérőeszközök	50,0	47,7	képzés, továbbképzés
képzés, továbbképzés	45,5	45,5	mérőeszközök
pályázati lehetőség	38,6	45,5	pályázati lehetőség
tanulmányút	29,5	34,1	tanulmányút
konferencia	4,5	6,8	konferencia
egyéb	2,3	4,5	egyéb

13. táblázat: Az igazgatók által igényelt támogatások listája a felzárkóztatáshoz és a tehetségfejlesztéshez

A 13. táblázatból kiolvasható, hogy sokfajta támogatásra tartanak igényt az igazgatók. **A felzárkóztatáshoz** főként **fejlesztő programokat, módszertani anyagokat** várnak, és csak harmadsorban **pénzt**, továbbá azt, amit már javasoltunk: **tapasztalatcsere**t. **A tehetségfejlesztéshez** viszont elsősorban **pénzt** igényelnének, másodsorban itt is **tapasztalatcsere**t és **módszertani anyagokat**. Mindez megerősíti a PSZK számára tett legutóbbi javaslatunkat.

Az előbbi igazgatói válaszokkal nagyjából egybeesnek azok, melyeket arra a kérdésre adtak, hogy **kítől kaptak** már eddig is segítséget (14. táblázat).

A támogatót megjelölő iskolák %-os aránya.			
Támogatta a felzárkóztatást		Támogatta a tehetségfejlesztést	
szakmai szolgáltatók	51,2	41,9	szakmai szolgáltatók
fenntartó	44,2	37,2	fenntartó
kiadók	14	30,2	szülők
minisztérium	11,6	18,6	civil szervezetek
szülők	11,6	16,3	kiadók
civil szervezetek	11,6	7,0	pénz bárhonnán
egyéb	4,7	7,0	minisztérium
pénz bárhonnán	4,5	7,0	cégek
kutatóhelyek	2,3	2,3	felsőoktatás
cégek	2,3	2,3	kutatóhelyek
felsőoktatás	0,0	2,3	egyházak
egyházak	0,0	2,3	egyéb

14. táblázat: A felzárkóztatást, illetve a tehetségfejlesztést támogatók

Javaslatok a tanártovábbképzés koncepciójának továbbfejlesztéséhez mért adatok alapján

Nem meglepő, hogy azoktól várnak segítséget az igazgatók, akikről már eddig is kaptak: a **szakmai szolgáltatóktól és a fenntartóktól**. Azon viszont érdemes elgondolkodni, hogy vajon azért nem jelölték-e a többi lehetőséget, mert tapasztalataik szerint hathatós segítséget máshonnan nem is várhatnak.

Míndezek függvényében arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tehetségfejlesztéssel/felzárkóztatással kapcsolatos **mutatók közül melyek és milyen mértékben voltak hatással az OKM eredményekre (15. táblázat)**.

Független változók	Korr.	StdB	rB% *100 hatás %
Felzárkóztatás formája	0,185	0,218	4,0
Tehetségfejlesztés formája	0,349	0,060	2,1
Fejlesztő pedagógusok száma	0,465	0,514	23,9
Rendelkeznek Önök speciális/akkreditált felzárkóztató programmal?	-0,174	-0,353	6,2
Rendelkeznek a tehetségfejlesztéshez speciális eszköz- és módszertárral?	-0,217	-0,156	3,4
Összes ismert hatás %			33,5

15. táblázat: A tehetségfejlesztéssel/felzárkóztatással kapcsolatos mutatók hatása a 2013. évi OKM eredményekre

Első ránézésre szembe tűnik, hogy az eredményességet nagymértékben a **fejlesztő pedagógusok száma** magyarázza. Hogy mennyi belőlük a szükséges és elégséges, azt a 16. táblázat mutatja.

Fejlesztő pedagógusok száma:	OKM 2013. átlagpont	
	matematika	szövegértés
1	1564	1510
2	1637	1614
3	1656	1594
4	1680	1668
5	1649	1572
Minta összes	1629	1571
Országos	1620	1555
szign.	0,045	0,015

16. táblázat: A fejlesztő pedagógusok száma és a 2013. évi OKM eredményének kapcsolata

Láthatóan **4 fejlesztő pedagógus kell** ahhoz, hogy matematikából és szövegértésből is magasabbak legyenek a **pontszámok**. De ami még ennél is fontosabb, hogy a **hozzáadott érték is jóval magasabb** 4 fejlesztő pedagógus hatékony működése esetében (17. táblázat).

Fejlesztő pedagógusok száma	OKM 2013. CSH hozzáadott érték (képességpont)	
	matematika	szövegértés
1 fő	-70,7	-56,0
2 fő	21,7	61,7
3 fő	8,1	7,7
4 fő	44,0	95,0
5 fő	8,0	-7,7
szign.	0,004	0,004

17. táblázat: A fejlesztő pedagógusok száma és a 2013. évi OKM mérésben a CSH index alapján várt eredménytől való eltérés kapcsolata

3. A 2014-es középiskolai tehetség/felzárkóztatás kutatás eredményei

Ebben a kérdőíves kutatásban 33 középiskola igazgatója vett részt, kétharmaduk Vas megyéből, a többi Zala és Győr-Moson-Sopron megyéből. A részt vevő középiskolák tanulói összlétszáma 16543 fő volt (18. táblázat).

megye	iskolák száma	tanulók száma
Vas	20	8967
Zala	5	2799
Győr-Moson-Sopron	8	4777
összes	33	16543

18. táblázat: A részt vevő középiskolák és tanulók számának megyei megoszlása

A vizsgált középiskolák jellemzői

Az igazgatók többsége (51,5%) „ÉS”-sel jelölte az iskola **humán**, illetve **reáliskolai** irányultságát. A vagylagos válaszokban a reálirányultság volt többségben (33,3%), épp fordítva, mint az általános iskolák esetében. Hasonlóan az előző kérdéshez, az igazgatók többsége (63,6%) **nevelés-** „ÉS” **oktatásközpontúnak** ítélte az iskoláját, kb. ugyanennyi százalékban **személyiség-** „ÉS” **ismeretközpontúnak** (65%). A vagylagos válaszoknál többségben volt a nevelés-, illetve a személyiségközpontúság (27,3%, továbbá 24,2%), csakúgy, mint az általános iskolák esetében. Érdekesebb viszont, hogy az igazgatóknak több mint a fele (51,5%) kifejezetten **gyermekközpontúnak** tartja az iskoláját, kicsivel kevesebb részük (45,5%) pedig egyben **tudásközpontúnak** is. A kifejezetten tudásközpontú középiskola az igazgatók önbevallása alapján csak 3%-ban jelent meg. Noha a 2013-as OKM eredmények mindkét képességterületen (matematika, szövegértés) jobbak ez utóbbi két kérdésre „ÉS”-sel válaszoló igazgatók iskoláiban, mégis meglepőnek tekinthető, hogy a középiskolák nem elsősorban tudásközpontúként definiálják magukat, ahogy korábban a köztapasztalat mutatta. Persze ahogy az általános iskolai igazgatóknál, a középiskolaiaknál sem derül ki, hogy a felsorolt megkülönböztetésekhez milyen pedagógiai kultúrát társítanak. Ennek kiderítésére és a különböző pedagógiai irányzatok gyakorlati konzekvenciáinak a tudatosítására a középiskolák számára is **javaslunk egy olyan igazgatói, illetve tanár-továbbképzési formát, melyben a nemzetközi szakirodalomban megjelenő tanulásemelésekhez kapcsolódóan az egyikhez vagy másikkhoz tartozó módszertani kultúrát gyakorolhatják, vagy éppen felfedezhetik a résztvevők.**

A **tanulmányi eredmény** tekintetében a válaszokból az tűnik ki, hogy a humán és a reáltárgyakból közel azonos a teljesítmény (36,4%, illetve 33,3%) és azok az igazgatói válaszok is hasonló arányt mutatnak, akik úgy látják, hogy nincs különbség (30,3%).

A **tanulmányi versenyeken** való eredményesség igazgatói megítélésében 37,5%-uk szerint **nincs különbség** a humán és a reáltárgyak között. Nincs túl nagy aránykülönbség azoknál a válaszoknál sem, melyek a reál-, illetve a humán tárgyak versenyeredményeit tükrözik (34,4%, illetve 28,1%). Emellett több mint 90%-ban válaszolták az igazgatók, hogy diákjaiknak volt tantárgyi megyei 1-3. helyezésük, országos versenyeken pedig 4-10. helyezésük (75,8%). A sportversenyeken való sikeres részvétel is magas arányban szerepel a válaszokban: megyei 1-3. helyezés 81,8%-ban, országos 1-3. helyezés 54,5%-ban. Az OKM eredményekkel való összevetésben azt találtuk, hogy szignifikánsan

jobbak voltak a **kompetenciamérés eredményei** azokban a középiskolákban, melyekben volt **országos 1-3. helyezés a tantárgyi és a sportversenyeken**.

A **továbbtanulási bevérlásra** vonatkozó válaszok sem mondanak ellent a mért középiskolák tanulmányi **sikerességének**, mert romlást az igazgatók 22,6%-a tapasztalt, **javulást** viszont döntő többségük (77,4%).

Amikor az eredményesség fordítottjára, vagyis a **bukásra** kérdeztünk rá, az derült ki, hogy akik szerint van különbség, az nagy különbség, mert a humán tárgyakból alig van bukás (3,3%), a reáltárgyakból pedig sok (70%), elsősorban matematikából. Az igazgatók 26,7%-a szerint viszont nincs különbség a bukás tekintetében.

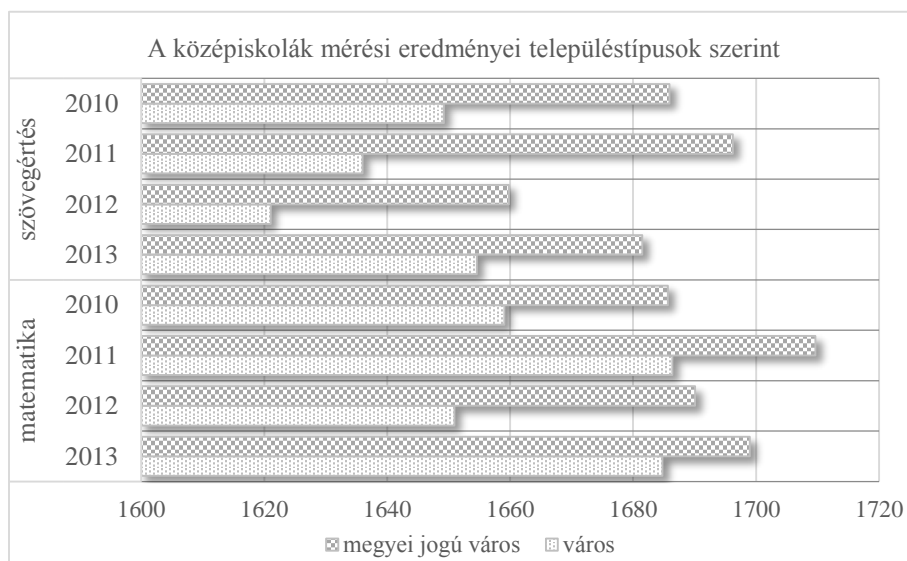
Az **összképet** nézve, a bázisiskolák tanulóinak **eredményessége** nem vonható kétségbe, ha az OKM teljesítményeik átlagát az **országos átlaggal is összevetjük** (19. táblázat).

Mérési év és terület	A minta iskoláinak %-os megoszlása az országos átlaghoz viszonyítva		
	átlag alatt	átlagővezetben	átlag felett
OKM matematika-2013	10%	47%	43%
OKM matematika-2012	13%	43%	43%
OKM matematika-2011	13%	23%	63%
OKM matematika-2010	17%	27%	57%
OKM matematika-2009	13%	33%	53%
OKM szövegértés-2013	13%	33%	53%
OKM szövegértés-2012	20%	30%	50%
OKM szövegértés-2011	17%	27%	57%
OKM szövegértés-2010	43%	0%	57%
OKM szövegértés-2009	13%	33%	53%

19. táblázat: A középiskolák megoszlása az országos OKM átlagokhoz viszonyítva

A 2009 és a 2013 közötti adatokat megvizsgálva kiténik, hogy százalékosan minden évben bőven vannak az országos átlag felett teljesítő iskolák, szövegértésből konzekvensen 50% felett. Az országos átlaghoz közeli aránya az utolsó két évben növekvő tendenciát mutat mindkét területen, míg az országos átlag alattiak egyenletességéből csak a 2010. évben látunk kiugróan rossz eredményt szövegértésből.

Differenciált képet mutat viszont az eredményesség tekintetében az iskolák **településtípus szerinti (megyei jogú város, város) megoszlása**.



2. ábra: A középiskolák képességpont átlaga településtípus szerint

A 2. ábrából jól látszik, hogy a **megyei jogú városi középiskolák** a matematikai és a szövegértési teszten is **messze jobban teljesítettek**, mint a városiak. Emellett érdemes megnézni településtípusonként azt is, hogy mekkora volt a képességpont növekedés 2011. és 2013. között.

	Képességpont növekedés településtípusonként			
	város	megyei jogú város	összes	szign.
matematika	121,9	198,8	160,4	0,00
szövegértés	102,7	105,1	103,9	0,42

20. táblázat: Képességpont növekedés a 2011-ben 8-os, 2013-ban 10-es diákok mérési eredményeiben településtípusokra bontva

A 20. táblázatból az derül ki, hogy volt **fejlődés** mindkét településtípus középiskoláiban, a megyei jogú városi középiskolák **matematikai teljesítményében** viszont ez **ugrásszerű** volt. Az országos kompetenciamérés azt is megmutatja, hogy mennyi értéket adott hozzá az iskola a tanulók családi háttere (CSH-index) alapján feltételezhető teljesítményéhez.

	Az átlagos képességpont eltérés mértéke a CSH-index alapján várható eredménytől településtípusonként		
	város	megyei jogú város	teljes minta
matematika	-11,5	31	18
szövegértés	-12	51	21

21. táblázat: A családi háttérindex alapján várható és az elért eredmények összevetése

A 21. táblázat adatai megerősítik a korábbiakat, miszerint a megyei jogú városi középiskolák mind az objektív eredmények (I. képességpontok), mind pedig a **hozzáadott érték** tekintetében messze jobban teljesítettek, mint a városi iskolák. A **városi iskolák** teljesítményképét tovább rontja, hogy a CSH-indexük mindkét képességterületen a **negatív** tartományban van.

Tehetségfejlesztés/felzárkóztatás

A **tehetségfejlesztést és hátránykompenzációt** egy folyamatként kezelendőnek az igazgatók 53,1%-a tartotta jellemzőnek az iskolájára. A vagylagosan válaszolók közül iskolájukat 31,3%-uk gondolta hátránykompenzációnak és 15,6%-uk tehetségfejlesztőnek. A 22. táblázatban viszont az látszik, hogy a 2013-as országos **kompetenciamérés** eredményei szignifikánsan **jobbak** voltak a **tehetségfejlesztő** középiskolák esetében.

terület:	matematika				szövegértés			
év:	2013	2012	2011	2010	2013	2012	2011	2010
hátránykompenzáló	1608	1581	1602	1593	1566	1527	1519	1530
tehetségfejlesztő	1801	1783	1812	1795	1771	1763	1784	1791
mindkettő	1708	1686	1716	1676	1698	1669	1715	1712

22. táblázat: Iskolakép és OKM eredmények

A **tehetségfejlesztés, illetve a felzárkóztatás formáját** illetően, az igazgatói válaszok azt mutatták, hogy leginkább a **tanórákon és speciális tevékenységek keretei között** együttesen valósítják meg a tehetségfejlesztést (54,5%), illetve a felzárkóztatást (81,8%) az iskolájukban. Az országos kompetenciamérésben elért eredményekből is kitűnik, hogy mindkét képességterületen ott voltak jobbak a tanulók, ahol a tanórát és a speciális (szakköri) tevékenységeket is bekapcsolták a tehetségfejlesztésbe.

A tehetségfejlesztéshez/felzárkóztatáshoz szükséges **személyi ellátottság** vonatkozásában azt lehet mondani, hogy a bázisiskolák 30,3%-ában van **fejlesztő pedagógus** diplomával rendelkező és majdnem ennyi (33,3%-ban) **speciális végzettségű** tehetségfejlesztő szakember. **48,5%-ukban viszont nincs egyik sem** és nem is tervezik, pedig jobbak voltak az országos kompetenciamérés eredményei mindkét képességterületen, ahol 2 tehetségfejlesztő szakember dolgozott. Hasonlóan az általános iskolákban mért eredményekhez, a középiskolák többsége **nem rendelkezik sem akkreditált felzárkóztató (93,9%), sem akkreditált tehetségfejlesztő (84,8%) programmal.** Ugyanígy hiányzik az iskolák 72,7—75,8%-ában a megfelelő eszköz- és módszertár mindkét fejlesztési területen. Pedig **ahol rendelkeznek** megfelelő programokkal, illetve eszköz- és módszertárral, ott **szignifikánsan jobbak voltak az OKM eredmények.** Ezt mutatja a 23. és 24. táblázat.

terület:	matematika				szövegértés			
év:	2013	2012	2011	2010	2013	2012	2011	2010
van	1747	1722	1756	1721	1710	1679	1711	1709
nincs, de lesz	1701	1655	1705	1682	1693	1651	1678	1680
nincs és nem lesz	1651	1639	1655	1635	1630	1609	1628	1634

23. táblázat: Tehetségfejlesztő, ill. fejlesztő pedagógusok alkalmazása és az OKM eredmények

terület:	matematika				szövegértés			
év:	2013	2012	2011	2010	2013	2012	2011	2010
nincs	1666	1642	1676	1650	1643	1615	1639	1640
van	1817	1807	1805	1777	1789	1760	1788	1799

24. táblázat: Tehetségfejlesztő, ill. fejlesztőprogramok, eszközök alkalmazása és az OKM eredmények

Mint ahogy az a 25. táblázatból látszik, a kérdőívben részletesen felsoroltuk azokat mutatókat, melyek vizsgálata fontos lehet, amikor a tehetségfejlesztést, illetve a felzárkóztatást igénylő tanulókat a pedagógusok kiválasztják.

	felzárkóztatás		tehetségfejlesztés	
	nem jelölte %	megjelölte %	nem jelölte %	megjelölte %
IQ	87,9	12,1	87,9	12,1
szociális intelligencia	78,8	21,2	90,9	9,1
kreativitás	93,9	6,1	45,5	54,5
tanulási motiváció	60,6	39,4	48,5	51,5
szövegértés	33,3	66,7	69,7	30,3
számolási készség	36,4	63,6	72,7	27,3
szociokulturális háttér	54,5	45,5	81,8	18,2
tanulmányi eredmény	24,2	75,8	42,4	57,6
OKM eredmény	42,4	57,6	57,6	42,4
absztrakt gondolkodás	93,9	6,1	75,8	24,2
más egyéb	97,0	3,0	87,9	12,1

25. táblázat: A felzárkóztatás és tehetségfejlesztés kiválasztási folyamatában vizsgált területek

Ha arra az oszlopra figyelünk, mely azt mutatja, **mit jelöltek** meg vizsgálandónak az igazgatók, akkor a **felzárkóztatás** esetében feltűnik, hogy az általános iskolai igazgatókhoz hasonlóan a középiskolai vezetők is a **szövegértést**, a **számolási készséget**, a **tanulmányi eredményt** tartják elsősorban vizsgálandónak, ezeken kívül pedig **az OKM eredményeket**, a **szociokulturális háttér**et és a **tanulási motivációkat**. Nagyon alacsony viszont azoknak az aránya (6,1%), akik az absztrakt gondolkodást is vizsgálandónak tekintik. Ezt komoly problémának tartjuk, hiszen annak alacsony szintje éppen egyik lényegi oka lehet a lemaradásnak. Ezért **javasoljuk továbbképzési témaként a középiskolai igazgatók számára is a gondolkodásfejlődéssel foglalkozó pszichológiai szakirodalom (Vigotszkij, Piaget, Bruner) ismételt áttekintését előadások és szemináriumok keretében**.

A **tehetségfejlesztés** vonatkozásában ugyanezen mutatók közül a **tanulmányi eredmény**, a **kreativitás**, a **tanulási motiváció** és az **OKM eredmény** vizsgálata emelkedik ki, ami helyeselhető. A szociokulturális háttérrel viszont, csakúgy, mint az általános iskolákban, alig vizsgálják. Érdeemes lenne megtudni, hogy valóban nem mutat-e nagyobb differenciáltságot.

Tehetségfejlesztésben és felzárkóztatásban egyaránt **13% felett van a részt vevő tanulók aránya** átlagosan. Ha a felzárkóztatásra és a tehetségfejlesztésre fordított óraszámot összevetjük az OKM eredményekkel, akkor a következő táblázatban azt látjuk,

hogy az országos átlag alatt szereplő középiskolákban kicsi volt az óraszám mindkét képességterületen, míg tehetségfejlesztésben az országos átlag felettiekben sokkal magasabb (26. táblázat).

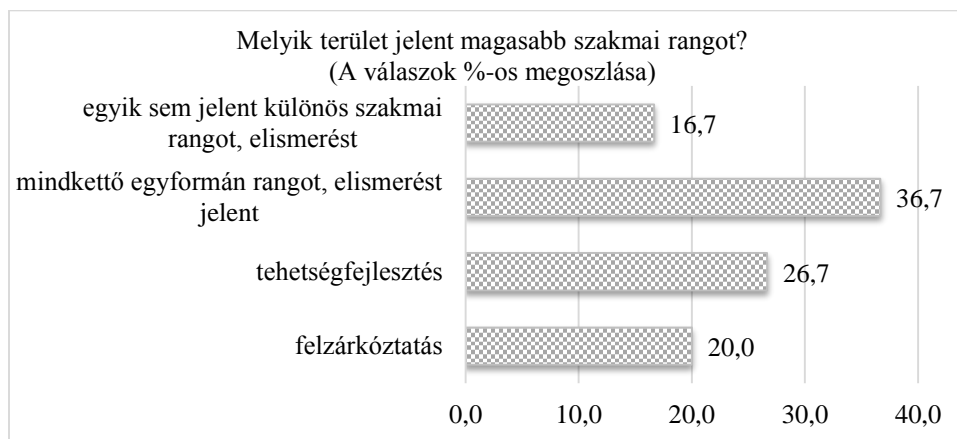
országos átlag:	OKM 2013. matematika		OKM 2013. szövegértés	
	felzárkóztatás	tehetségfejlesztés	felzárkóztatás	tehetségfejlesztés
alatti iskolák	7,3 óra	2,3 óra	7,0 óra	3,0 óra
ővezetében lévő iskolák	11,4 óra	11,4 óra	11,9 óra	8,3 óra
felett lévő iskolák	6,9 óra	18,6 óra	7,8 óra	19,7 óra

26. táblázat: A felzárkóztatásra/tehetségfejlesztésre fordított óraszám és az OKM eredmények kapcsolata

A tehetségfejlesztést/felzárkóztatást segítő **pedagógusok kiválasztásának** szempontjait tekintve, a középiskolai vezetők többsége (66,7%-a) azt vallotta, hogy **egyikhez sincs szempontrendszer**. A kiválasztás szempontjai közül legtöbbször a végzettséget/tapasztalatot és a tanítási eredményességet jelölték meg, hasonlóan az általános iskolai igazgatókhoz.

Arra a kérdésre, hogy mi igazolja a **jó felzárkóztatási gyakorlatot**, az igazgatók 69,7%-ban a tanulmányi eredmény javulását és 48,48%-ban a bukás elkerülését jelölték meg. A **tehetségfejlesztés eredményessége** vonatkozásában pedig 72,7%-ban a követelmények feletti tudást, 69,7%-ban az elvárt versenyeredményt és 42,4%-ban a mérésrel igazolt kiemelkedő képességfejlődést emelték ki. Olyan egyedi tehetségfejlesztési módszereik, melyeket másokkal is megosztanának vagy már megosztottak, az igazgatóknak 42,9% felelt igennel. Kevésbé működik a tapasztalatcsere viszont a felzárkóztatás esetében. 28,5%-ban vannak azok a középiskolák, melyeknek vannak egyedi felzárkóztatási módszereik és másokkal is megosztanának vagy már megosztották. De még így is elég jó az arány az általános iskolákhoz képest. Különösen akkor, ha hozzávesszük, hogy a saját módszereiket megosztó középiskoláknak az országos kompetenciamérésen is jobbak voltak az eredményeik.

A középiskolák igazgatóinak azt a kérdést is feltettük, hogy melyik területen van nagyobb presztízs értéke a munkájuknak: a felzárkóztatásban vagy a tehetségfejlesztésben. A következő diagramon az látszik, hogy a felzárkóztatáshoz képest a tehetségfejlesztésnek van nagyobb szakmai rangja, bár a legtöbbször nem tettek különbséget a kettő között (3. ábra).



3. ábra: A felzárkóztatás és a tehetségfejlesztés rangja a középiskolákban

Érdekesek azok a válaszok is, melyek arról szólnak, **kitől várnak támogatást** a differenciált fejlesztő programjaikhoz az igazgatók (27. táblázat).

Akitől támogatást vár a középiskola			
a tehetségfejlesztéshez (%-ban)		a felzárkóztatáshoz (%-ban)	
fenntartó	75,8	72,7	fenntartó
szakmai szolgáltatók	63,6	60,6	szakmai szolgáltatók
pénz bárhonnán	45,5	39,4	pénz bárhonnán
minisztérium	39,4	36,4	minisztérium
szülők	27,3	33,3	szülők
kiadók	21,2	18,2	kiadók
felsőoktatás	21,2	12,1	civil szervezetek
kutatóhelyek	21,2	9,1	kutatóhelyek
civil szervezetek	18,2	6,1	felsőoktatás
cégek	15,2	6,1	egyházak
egyházak	6,1	0	cégek

27. táblázat: A tehetségfejlesztés /felzárkóztatás várt támogatói

A válaszok az általános iskolai igazgatókéval szinte teljesen egybeestek. Láthatóan elsősorban a **fenntartótól és a szakmai szolgáltatóktól** várnak a középiskolai igazgatók is támogatást, legkevésbé pedig a felsőoktatástól, az egyházaktól, a kutatóhelyektől, a civil szervezetektől és a cégektől. Arra viszont már szerteágazóbb volt az igazgatók válasza, hogy **milyen támogatást várnak**.

Amilyen támogatást vár a középiskola			
a tehetségfejlesztéshez (%-ban)		a felzárkóztatáshoz (%-ban)	
pénz	81,8	75,8	pénz
módszertani anyag	63,6	69,7	módszertani anyag
pályázati lehetőség	54,5	60,6	mérőeszközök
mérőeszközök	51,5	54,5	fejlesztő programok
fejlesztő programok	48,5	42,4	tapasztalatsere
képzés, továbbképzés	48,5	39,4	képzés, továbbképzés
tapasztalatsere	42,4	39,4	pályázati lehetőség
tanulmányút	21,2	12,1	tanulmányút
konferencia	6,1	6,1	konferencia

28. táblázat: A tehetségfejlesztéshez /felzárkóztatáshoz várt támogatás tartalma

A 28. táblázatból kiolvasható, hogy sokfajta támogatásra tartanak igényt. A **felzárkóztatáshoz** főként **pénzt, módszertani anyagokat, mérőeszközöket, fejlesztő programokat** várnak, továbbá **tapasztalatszerét**. A **tehetségfejlesztéshez** is **pénzt** igényelnének elsősorban, másodsorban **módszertani anyagokat, pályázati lehetőségeket, mérőeszközöket és fejlesztő programokat**.

Az előbbi igazgatói válaszokkal nagyjából egybeesnek azok, melyeket arra a kérdésre adtak, hogy **kítől kaptak** már eddig is segítséget (29. táblázat).

Ahonnan már kapott támogatást a középiskola			
a tehetségfejlesztéshez (%-ban)		a felzárkóztatáshoz (%-ban)	
szakmai szolgáltatók	42,4	36,4	szakmai szolgáltatók
szülők	36,4	33,3	fenntartó
fenntartó	30,3	30,3	szülők
civil szervezetek	24,2	12,1	minisztérium
felsőoktatás	21,2	12,1	kiadók
minisztérium	15,2	12,1	civil szervezetek
kiadók	15,2	9,1	egyházak
egyházak	12,1	9,1	egyéb
cégek	12,1	6,1	pénz bárhonnan
kutatóhelyek	9,1	3	felsőoktatás
egyéb	9,1	3	kutatóhelyek

29. táblázat: Az iskola tehetségfejlesztő /felzárkóztató munkáját támogatók

Nem meglepő, hogy azoktól várnak segítséget, akikről már eddig is kaptak: a **szakmai szolgáltatóktól és a fenntartóktól**. Az általános iskolai válaszokkal összehasonlítva azonban a középiskolákban bejön még egy támogató típus: a szülők. Mint a korábbi táblázattal összevetésben látható, a tehetségfejlesztéshez valamivel több segítséget kaptak a középiskolák a szülőktől, mint amennyire a rangsor alapján számítanak. Azon viszont a középiskolák esetében is érdemes elgondolkodni, hogy vajon azért nem jelölték-e a többi lehetőséget nagyobb arányban az igazgatók, mert tapasztalataik szerint hathatós segítséget máshonnan nem is várhatnak.

Mindezek függvényében arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tehetségfejlesztéssel összefüggésbe hozható **mutatók közül melyek és milyen mértékben voltak hatással a matematikai OKM eredményekre**.

Független változók	Korr.	StdB	rB% *100 hatás %	Sign.
Gyermek és tudásközpontú iskolafilozófia	0,638	0,441	28,1	0,004
Rendelkeznek speciális/akkreditált tehetséggondozó/fejlesztő programmal	0,569	0,468	26,6	0,001
Magas tehetségfejlesztő óraszám	0,492	0,305	15,0	0,031
Megosztanak jó gyakorlatként fejlesztő eszközeiket, módszereiket	-0,183	-0,316	5,8	0,015
Összes ismert hatás %			75,5	

30. táblázat: Eredményesség – iskolafilozófia

A 30. táblázatból az látható, hogy az eredményességet a gyermek és tudásközpontú iskolafilozófia, az akkreditált tehetségfejlesztő program megléte valamint a tehetségfejlesztésre fordított óraszám befolyásolta leginkább.

Továbbképzési javaslatok összegezése

Témák

Multikulturális környezetben tanítás
Fegyelmezési problémák okai és kezelése
Felzárkóztatási és tehetségfejlesztési módszerek, keretek
SNI tanulók tanításának segítése
Tesztekkel mért eredményesség értelmezése
Tanulásméletek, pedagógiai kultúrák és a kapcsolódó didaktikai modellek
A gondolkodás fejlődésének szakaszai és szintjei
Pályakezdők segítése

Keretek

Tantestületi keretek
Iskolák közötti **heterogén** keretekben (tanárok/igazgatók) **fókuszcsoportok**
Iskolák közötti **homogén** keretekben (tanárok/tanárok; igazgatók/igazgatók) fókuszcsoportok
Iskolák közötti heterogén keretekben (tanárok/igazgatók) **fejlesztő kutatócsoportok**
Iskolák közötti homogén keretekben (tanárok/tanárok; igazgatók/igazgatók) fejlesztő kutatócsoportok
Iskolák közötti heterogén keretekben (tanárok/igazgatók) **esetmegbeszélő csoportok**
Iskolák közötti homogén keretekben (tanárok/tanárok; igazgatók/igazgatók) esetmegbeszélő csoportok
Iskolák közötti heterogén keretekben (pályakezdők/igazgatók) esetmegbeszélő csoportok
Pedagógiai előadások, szemináriumok

Módszertani elvek

Funkcionalitás
Interaktivitás
Gyakorlat-orientáltság
Problémafeltárás
Problémamegoldás
Tapasztalatcsere

A PEDAGÓGIA ADÓSSÁGAI A HARMADIK ÉVEZRED ELEJÉN

A harmadik évezred pedagógiai praxisát vizsgálva olyan hiányosságok figyelhetők meg, melyeknek megléte a neveléstudományi szakirodalomban évtizedek óta állandó, és az a tapasztalat, hogy jelentős erőfeszítések ellenére sem vagyunk képesek megnyugtatóan kezelni ezeket. Túlzás nélkül állítható, hogy ezen anomáliák – a társadalmi környezet olykor türelmetlen megnyilvánulásai szerint – a pedagógia napjainkig fennálló adósságai közé tartoznak. Három súlyos terület kíván sürgős beavatkozást: az *iskola elszámoltathatósága*, a *pedagógus szakma professzionalizmusa* és a leszakadó tanulórétegek *esélyegyenlőségének biztosítása*. Jelen tanulmány ezek és kontextusaik szakirodalmi körülírására vállalkozik azzal a céllal, hogy az olvasó figyelmét a problémákra irányítsa.

Az oktatás elszámoltathatósága

Elsőként az *iskola elszámoltathatóságát* említjük, mert a legutóbbi évtizedek oktatáspolitikai törekvései kül- és belföldön egyaránt errefelé mutatnak. Az ágazat ugyanis napi közhellyel szólva: viszi az adóforintokat, és bár értétermelése elvitathatatlan, a szó szoros értelmében mégsem termel, hanem felhasználja a már máshol megtermelt anyagiakat. Ezért az egyes társadalmak, különösen a tengeren túli, de az európai közösség tagállamai is küzdenek az oktatás átláthatóságának, illetve a ráfordítások megtérülésének igazolhatóságáért.

A magyar oktatási rendszernek néhány pozitív sajátossága gyakran említésre kerül, de ennél sokkal több kritika éri. Dicsérően szólnak például a tehetségek felkarolásában bizonyítottan kimagasló eredményeiről, hiszen Nobel-díjasok, jeles felfedezők és tudós kutatók egész sorát adta a világnak, beleértve a művészeti zsenialitás képviselőit is. Szintén pozitívuma, hogy mindezt a századokon át tartó, sokszor a világot is megrengető politikai csatározások (háborúk, forradalmak, rezsimek váltakozásai) keresztüzében tette úgy, hogy közben az oktatás környezeti és infrastrukturális feltételei nem hogy nem fejlődtek, inkább folyamatosan romlottak. Sajátos 8+4 évfolyamos szerkezetéhez például, ha az időnként meg is inog, lassan évszázados hagyományként ragaszkodik, elodázva a tanulók korai szelekcióját. Világraszóló eredményeit a természettudományok vonatkozásában még harminc évvel ezelőtt is kiemelkedőnek számító helyen jegyezték (*IEA 1984 idézi Báthory 1992*). Ezzel érdemeinek méltatása gyakorlatilag véget ért, és ugyanitt veszi kezdetét a kritika. Sokat tett a magyar oktatás a tehetségek felkarolása terén, de ezt poroszos oktatási szemlélettel és hagyományokkal, merev és pazarló szerkezettel valósította meg. Hatékonysága a jelenkori elemzésekben sajnálatosan nem bizonyított.

A hazai iskola fejlődésében a rendszerváltozás időszaka választóvonalnak tekinthető, mert, mint Kelemen (2009), aki ennek az időszaknak minisztériumi főosztályvezetője, később miniszterhelyettese volt, mondja: „Vállalható értékeket kínált az átmeneti időszaknak a korábbi tabukkal leszámoló oktatáspolitikája a (az állami iskolamonopólium felszámolása, az iskolalétesítés és fenntartás pluralizmusa; a merev

iskolarendszer és – szerkezet lebontása; a tantervi megújulás; a kötelező orosznyelv-
oktatás megszüntetése) is.” (510).

Vargáné (2000) szembeállítja egymással a poroszos (tekintélyelvű, korlátozó, direktívákra alapuló zárt, tanárközpontú) és a szabadelvű, plurális, önkiteljesedést hirdető, gyermekközpontú, liberális oktatás által „kitermelt” emberképet. Megállapítja, hogy „... a keleti féltekén nagyobbak vélik a célnélküliek tömegét és az öngyilkosságok száma kimutathatóan nagyobb”, [...] de „a Nyugat fiataljait is hasonló állapot sújtja, igaz, más körülmények okán” (85). A két értékrend közötti markáns különbség az, hogy míg az egyikből, és ez a poroszos, „végrehajtó”, a másodikból „autonóm” személyiségek kerülnek ki. Ha elfogadjuk, hogy „a liberalizmus és a központi tantervek vastagsága fordítottan arányosak egymással” (Horváth 1998 idézi Vargáné 2000:85) és e két, különböző modell elegyítése nem lehetséges, akkor napjaink oktatási történései, az „autonóm-végrehajtó” személyiségkép megálmodásáról tanúskodnak. Egyszerre akarunk önkiteljesítő, konstruktív, demokratákat és alázasos, ha nem is szolgálalkú, de mindenképpen makacsul szabálykövető, ugyanakkor viszont tájékozott, érdeklődő személyiségeket nevelni. Nos, ennek a paradigmának az egységes körülírásával a neveléssel foglalkozó tudományok ma még tartoznak (Mihály 1998 idézi Vargáné 2000:85). Részleteiben megragadható ugyan a vontatottan, de terjedő szemlélet, aminek – igyekezetünk szerint – néhány komponensére rá is világítottunk. Az iskolaszervezet (klasszikusan 8+4) elemzői utalnak arra, hogy az 50-es évek óta jellemző struktúrát drasztikus változások nem érték. Ennek pedig az az oka, hogy az önkormányzatiság kialakulása, a települések önállóságának megteremtése, és ezt megerősítendő, az általuk fenntartott intézményekről való gondoskodás biztosítása nem tette lehetővé az egy-egy intézményen belüli különféle képzési szintek (alsó és felső tagozat) szétválasztását, és más-más fenntartó kezelésébe utalását. Valószínű továbbá, hogy a több ezer települési önkormányzat oktatást érintő kérdésekben való felelősségvállalásának biztosítása szintén motiváló tényezőként hatott (Halász 2000).

Szerkezetváltási törekvésekre, annak ellenére is látunk példákat, hogy totális szerkezetváltás nem volt a hazai oktatási rendszerben. Az utóbbi évtizedek változásai úgy horizontálisan, mint vertikálisan jelentős átalakulást eredményeztek. Ez tapasztalható, amikor a minőségi oktatás zászlaját magukon viselő ún. szerkezetváltó iskolák szerepét, vagy a középfokú szakmai képzés megvalósításának „régí-új” intézménytípusait (szakmunkásképzők, szakképzők, szakközépiskolák) vizsgáljuk, nem feledkezve meg a speciális szakiskolákról, vagy a készségfejlesztő speciális szakiskolákról, mint az utolsó negyed században megjelent iskolatípusokról.

Hogy pazarló a magyar oktatás, arra elemzések egész sora világít rá (Liskó 1998; Kertesi 2008; Lannert 2010), a pazarlás irányait és mértékét azonban más-más nézőpontból közelítik meg a szakértők. Leggyakrabban az intézmények száma és a tanulólétszám, a humán erőforrások száma és a tanulólétszám valamint az ágazat költségvetési ráfordításainak mértéke és az eredményesség szerepelnek az elemzések középpontjában. Történik mindez, az iskolák egyre sürgetőbbé váló elszámoltathatósága érdekében. Az elszámoltathatóság „puha” változata, szankciók és jutalmak nélküli információs jellegű, míg a „szigorú” módozat keményen szankcionálja a huzamosabb ideig alulteljesítő iskolákat (Davison et al 2002).

Tekintettel arra, hogy a gazdaságnak egy, évi „500-600 milliárd forintos költségvetéssel” működtetett, hozzávetőlegesen „5000 oktatási intézményből álló és „160 ezer pedagógust” számláló kiterjedt ágazatáról van szó, elodázhatatlan a hatékony (sikeres és gazdaságos) működésről megbízható adatokkal szolgáló elemző rendszer felállítása (Kertesi 2008:167).

Palotás és Jankó (2010) a „demográfiai folyamatok és az intézményhálózat illeszkedési nehézségeiből következő fenntarthatósági és költséghatékonysági problémákra” hívja fel a figyelmet, amelyet a normatív finanszírozás, az állami szerepvállalás újragondolása, illetve az intézményhálózat átalakítására tett törekvések lennének hivatottak megoldani az évezred második dekádjában. Az elszámoltathatóság (Horn 2011) alapelemei „...a nyilvánosság, a visszajelzés, és az ösztönzés” (5). A nyilvánosság, az iskolahasználók hiteles információkkal történő tájékoztatása, melynek segítségével eldönthetik, hol kívánják igénybe venni a szolgáltatást. A visszajelzés nem egyéb, mint az intézményeknek címzett információs rendszer saját működésükről, illetőleg a szolgáltatás minőségének más, hasonló intézményekkel való összevetéséről. Ösztönzésről pedig akkor beszélhetünk, ha a szolgáltató intézmény tisztában van saját minőségi mutatóival, hogy azután képes legyen befolyást gyakorolni azokra, s e beavatkozása hasznot eredményez.

A nyilvánosság (kifelé irányuló tájékoztatás) az intézmények *közzétételi kötelezettségén, külső kapcsolatrendszerének fenntartásán* túlmenően leginkább a *tanulói létszám, vagy az infrastrukturális színvonal emelésére* tett intézkedésekre korlátozódnak. Ezek fontossági sorrendje időről időre változik, de a szolgáltatást igénybe vevők érdeklődése, például a *tanulók csoportba sorolásának elvei, értékelésének technikai, előmenetelük szabályrendszere* nincs maradéktalanul kielégítve. Köznapi megfogalmazással, az áhított „üvegiskola” még nem készült el, hiányzik a valódi partnerség, közkeletű az egymásra mutogatás szülő és iskola között.

Az átláthatóság problémája elválaszthatatlan az intézmények belső információáramlásának sajátosságaitól. Szokásos jelenség a horizontális és/vagy vertikális irányú szervezeti kommunikáció súlyos zavara. A napi rutinból hiányoznak, vagy kevéssé fejlettek az *információ-megosztás modern* lehetőségei vagy azok *széleskörű használata*. Míg az intézményvezetők információszerezési csatornáit (külső és belső) jól működnek, addig a beosztott pedagógusokhoz gyakran nem jut el minden tájékoztatás. E jellegzetesség érződik a kollégák informáltságán, akár az őket személyesen érintő rendszer szintű változásokról is. A horizontális szakmai kommunikáció ugyancsak nehézkes, hiszen ennek alapja a magas szintű szakértelem. Megbízható visszajelzések hiányában pedig, és ennek hosszú időn keresztül valóban nem volt szisztémája a magyar közoktatásban, a szakmai bizonytalanság csak fokozódik.

Az intézmények (újra) államosítása, a regionális, megyei kormányhivatalok és tankerületek által történő irányítás erősítése, új távlatokat nyitott, ugyanakkor további kihívásokat is felvet. A korábbi önkormányzati irányítást felváltó központosítás „felszámolja az iskolák problémamegoldó képességét” (Radó 2013:14), ami várhatóan az oktatás minősége iránti intézményi elkötelezettség hanyatlásában nyilvánul majd meg. Az állami intézményfenntartó (KLIK) és a tankerületek működési anomáliái a megalakulás pillanatától a viták kereszttüzebe kerültek.

Az intézményi hatékonyság nem csak a ráfordítások nagyságával, hanem a humán erőforrások összetétele, felhasználása és az eredmények integrált vizsgálata alapján lenne kimutatható. Elemzők szerint, a rendelkezésre álló két mérési stratégia (keresztmetszeti és hozzáadott érték modell) szükségszerű kombinációja vezetne eredményre, ugyanis bármelyiknek egyoldalú alkalmazása törvényszerű torzításokhoz vezet. A keresztmetszeti modell segítségével a pillanatnyi teljesítmény és a jelenkori ráfordítások jeleníthetők meg, míg a hozzáadott érték stratégia segítségével kontrollálhatókká válnak a vele született adottságok és korábbi ráfordítások hatásai a mért teszteredményekben. Az elszámoltatás érdekében működtetett hazai mérési rendszer tipikus problémái abból adódnak, hogy a) az iskolák egy részében a mérésre koncentrálnak háttérbe szorul az egyéb pedagógiai feladatok ellátása, b) a mérésekben az alacsony tanulólétszámú iskolák

csekély létszámváltozása is jelentősen befolyásolja a mutatókat, c) olykor előfordulnak iskolai szintű eredmény-manipulációk, d) a lényegesen eltérő méretű intézményeknek lényegesen különböző esélyük van az eredmények fokozására vagy rontására (Kertesi 2008).

A közeli jövő egyik megoldásra váró feladata tehát a minden „megrendelői” igényt kielégítő *mérési rendszer kidolgozása, és működtetése* a hazai közoktatásban, amelyben a minőség iránti felelősség a korábbi elaprózódás (országos, területi, helyi és intézményi szint) helyett „állami, dekoncentrált” struktúrában oszlik meg (Palotás és Jankó 2010:70).

A pedagógus szakmai professzionalizmusa

A pedagógia másik sürgető adóssága a *szakmai professzionalizmus általánossá tétele*, ami az elszámoltathatóság igényétől lényegileg nem áll messze. Nem másról, mint a ma már klasszikusnak számító, a tanárt hivatalnoknak aposztrofáló szerepfelfogásnak az újraértelmezéséről, kompetenciáinak pontosabb körülhatárolásáról van itt szó, amely által a pedagógus, az oktatás minőségének letéteményeseként tehető felelőssé. Ide értve a tanári szerepkészlet permanens megújításának képességét, ami az egyre sokasodó kihívásokra adott, folyton bővülő tevékenységrepertoárban megnyilvánuló professzionális válasz.

Sági és Varga (2010) tanulmányok egész sorára hivatkozva állítja, hogy a tanulási környezet fizikai összetevőinek koránt sincs olyan jótékony hatása a tanulás eredményességére, mint magának a pedagógusnak. Az oktatás eredményessége érdekében arra van szükség, hogy „jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és hosszabb távon is ott maradjanak” (295).

A nemzetközileg tapasztalható, egyre növekvő tanárhiány, hazánkban különösen a hátrányos helyzetű településeken jellemző. A minőségi pedagógusok iránti kereslet viszont általános. A szakmai minőség megteremtésének első és legfontosabb tennivalója, a pálya megítélésének helyreállítása. A pálya presztízsének javítását és az égető tanárhiányt a hazai oktatáspolitikai a felsőoktatás és közoktatás területén egyidejűleg megvalósuló innovációkkal szándékozik orvosolni. A felsőoktatásban a tanárképzés szerkezetének osztatlaná alakítása a szilárd pályaképpel rendelkezőknek kedvezve hivatott vonzerejét kifejteni, míg a köznevelésben a pedagógusok előmeneteli rendszerének megújítása szolgál a pálya megtartó erejét stabilizálni.

A bolognai rendszer (kétciklusú pedagógusképzés) tovább fokozta ugyan a fiataloknak a pedagógus pálya választása iránti negatív érzelmeit, de a magyarországi tanárhiány gyökerei ennél jóval messzebbre, feltehetően a rendszerváltozás idejére nyúlnak vissza. Akkorra tehető ugyanis a gazdaság egyes szektorainak (ipari, kereskedelmi, pénzügyi) felfutása, és a benne foglalkoztatottak életminőségének látványos javulása. A demográfiai tényezők szerencsétlen alakulása, ami miatt tömeges iskolabezárásokat, intézmény összevonásokat és pedagógus elbocsátásokat eredményezett, átalakította a pályaválasztó fiatalokban kialakult pedagógusi pályaképet. Míg korábban a pedagógus pálya stabil munkahelyet, biztos megélhetést jelentett akár évtizedeken keresztül, a 21. század elejére bizonytalan, rosszul fizetett, gyenge társadalmi presztízzsel bíró, növekvő munkaterheket jelentő szakmává vált, igazolva azt, hogy csak az igazán elhivatottak választják.

Az osztatlan tanárképzés 2013. évi bevezetésével egyidejűleg a kötelező alkalmassági vizsga újra a felvételi részévé vált. A három részből álló vizsga egyik alkotóeleme a motivációs levél, másik az erről szóló elbeszélgetés, míg a harmadik egy nevelési helyzet

elemzése. Egy, az első tapasztalatokat célzó kutatás tanúsága szerint – 13 felsőoktatási intézmény 118 válaszadójának véleménye alapján – megállapítást nyert, hogy 2013-ban 7 intézményben, országosan kevesebb, mint 20 fő elutasítása történt, melynek okai: halláskárosodás, mentális-pszichés zavartság, zavaros jövőkép (*Sági és Nikitscher 2014*). Az arányok érzékeléséhez tudni kell, hogy összesen hány alkalmassági vizsgát bonyolítottak az intézmények. A választ Ercsei (2014) tanulmánya adja meg, amely szerint „az osztatlan tanárképzésre a 2013. évi normál eljárásban 17 intézmény 39 karára 1 331 fő jelentkezett első helyen” ami a további jelentkezések miatt kiegészül, így „összesen 4732 jelentkezést regisztráltak” (77), és „az összes jelentkezőből 1 298 fő került felvételre” (78).

Az alkalmassági vizsgák módszere a motivációs beszélgetés, amiről a bizottsági tagok véleménye például az, hogy a jelentős szubjektivitás miatt, csak a kirívó alkalmatlanságok kiszűrésében bizonyult hatékonynak. Előnye viszont, hogy a jelöltet pályaválasztási elképzeléseinek megfogalmazására készíti. Lehetővé teszi, hogy a jelölt és leendő tanárai személyesen találkozzanak. Végül pedig, a szakemberek szerint e vizsgaformában benne van a bemeneti mérésre alakítás potenciálja (*Sági és Nikitscher 2014*).

Az osztatlan pedagógusképzés bevezetése az arra jelentkezők létszámának emelkedésével kecsegtet ugyan, ám felvetődik a kérdés: a határozott pályairányultsággal nem rendelkező felvételizők körében nem válik-e az osztatlan tanárképzés az „alapképzések konkurenciájává” (*Imre és Kállai 2014: 101*). Nem ismétlődik-e meg a kilencvenes évek tapasztalata, amikor a pedagógusképzés egyfajta „könnyű diplomaszerezési lehetőségnek” bizonyult, erősítve a szakma amúgy is kontraszektált voltát. Ez ugyanis szöges ellentétben van az eredeti céllal.

A tanári pálya megtartó erejének fokozása, mindenekelőtt a „minőségi” tanárok körében, a pedagógus életpálya modellben meghirdetett új előmeneteli rendszer feladata lenne. A hivatalos szakmai anyag úgy fogalmaz, hogy az életpálya modell „...szavatolja a pedagógusi munka minőségének emelését, a foglalkoztatási biztonságot, a minőséghez köthető differenciált bérezést, segítheti a pedagógusok elkötelezettségét saját szakmai fejlődésük iránt. Az életpálya-modell központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét” (*Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling 2013: 13*).

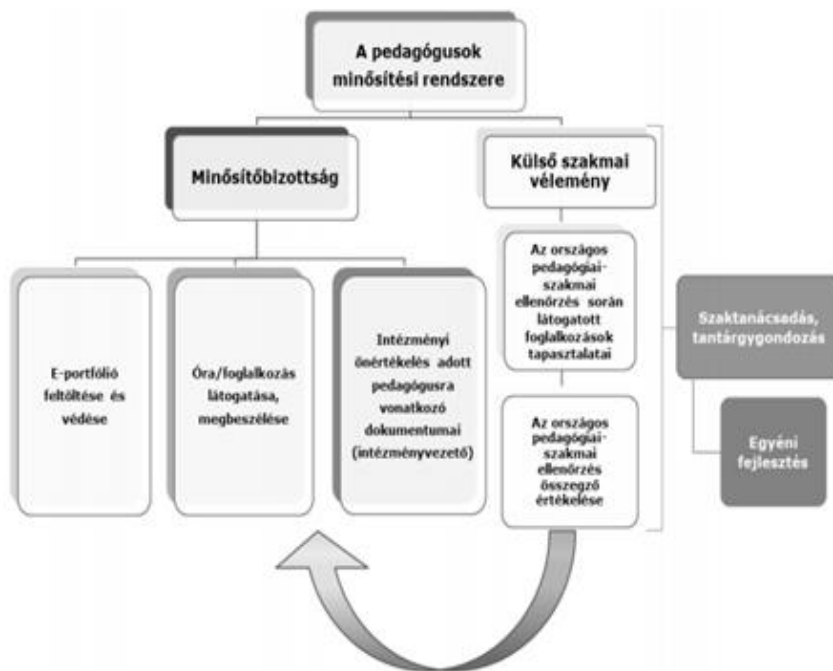
A kiépülőben levő magyar minősítő rendszer a kül- és belföldi szakmai konszenzuson alapuló, és hazánkban rendeletileg is deklarált tanári kompetenciák fejlettségét alapul véve 1/3-1/3 részben integrálja a pedagógusok szakmai önértékelését (reflexió), a külső szakemberek (szaktanácsadók és minősítők) kritikai észrevételeit és a minősítő bizottságok meglátásait. A minősítő eljárás tartalmát a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szabályozza. Ennek értelmében a köznevelési rendszer pedagógus alkalmazottai (fenntartótól függetlenül) részesei az előmeneteli struktúrának. Az egyes szinteket, az átlépéshez szükséges várakozási időt és kritériumokat az 1. táblázat mutatja.

<i>Szint</i>	<i>Várakozási idő és a következő minősítő vizsga/eljárás időpontja</i>	<i>A minősítő vizsga tartalma és értékelése, a kategóriába történő belépés feltétele</i>
Gyakornok	min. 2 év; A vizsga a gyakornoki idő lejáratának hónapjában vagy az adott tanév júniusában van	a) szakirányú pedagógus végzettség b) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, c) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólióvédés; pedagógiai szakmai önreflexió) d) a szakmai ellenőrzések anyagai e) intézményi önértékelés dokumentumai f) min. 60 %-os teljesítmény
Pedagógus I.	saját kezdeményezésre 6 év szakmai gyakorlat, előírás szerint 9 év szakmai gyakorlat	a) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, b) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólióvédés, önreflexió) c) min. 75 %-os teljesítmény
Pedagógus II.		a) szakvizsga b) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, c) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólióvédés)
Mesterpedagógus		a) min. 6 év gyakorlat Pedagógus II-ben b) szakértő, szaktanácsadó, mentor c) tantervfejlesztő, kutató
Kutatótanár		a) legalább két sikeres minősítő eljárás b) kutatási és publikációs tevékenység vagy c) doktori cselekmény

1. táblázat A pedagógusok előmeneteli és illetményrendszere (Forrás: 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet)

Az előrelépésnek a fent hivatkozott jogszabály alapján két útja lehetséges, a *minősítő vizsga*, ami a gyakornoki időszakot zárja le, és a *minősítő eljárás*, ami az egyes kategóriák közötti váltást teszi lehetővé.

A pályakezdő pedagógus, az intézményben mentori segítséget kap egy, az intézmény vezetője által kijelölt mentortól. A mentor feladata, hogy segítse a kolléga beilleszkedését a tantestületbe, koordinálja szakmai fejlődését, ennek részeként megismertesse vele az intézmény működésének alapküldetéseit, látogassa foglalkozásait és irányítsa a minősítő vizsgára való felkészülését. A rendszert az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra A pedagógusok minősítő rendszere (Forrás: Antalné és mtsai, 2013: 18)

A pedagógusok minősítő eljárásának alapidokumentuma a portfólió (1. ábra). Ennek részeként, a rendelet szerint, szakmai önéletrajzot, a nevelő-oktató munka dokumentumait (tíz tanóra, foglalkozás kidolgozott és utólagos reflexiókkal ellátott folyamatmattvét), a pedagógiai szakmai és egyéb tevékenységek bemutatását (dokumentumait), az önálló alkotói, művészeti tevékenységek bemutatását (dokumentumait), a pedagógust foglalkoztató intézmény intézményi környezetének rövid bemutatását, valamint a szakmai életút értékelését szükséges benyújtani. Ezek alapján értékeli a minősítő bizottság a jelölt kompetenciáinak kronologikus fejlődését.

A minősítő vizsga illetve eljárás alkalmával a bizottság a jelentkező szakmai életútjára, portfóliójára a lehetséges 100 %-ból maximálisan 50%-ot, a foglalkozás (tanóra) minőségére 30 %-ot, míg a foglalkozáshoz kapcsolódó dokumentumok minőségére 20%-ot ad. Az arányok a mesterpedagógus vagy kutatótanár besorolásra pályázók esetében is hasonlóak, de ott hangsúlyosabb helyet kapnak az értékelésben a szaktanácsadói vagy szakértői ellenőrzések tapasztalatai (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet. 1. melléklet). Az eljárás jelzőrendszer (indikátorok) alapján működik. „Az indikátorok a kompetenciákban megfogalmazott tudás, képességek és attitűdök olyan tevékenységformákban való megfogalmazása, amely a külső megfigyelő számára lehetővé teszi ezek megragadását a pedagógiai munka során.” (Antalné és mtsai 2013: 29) Az eljárásban egy-egy kompetenciához tíz indikátort rendelve vizsgálják, hogy a jelölt rendelkezik-e az adott kompetenciával és milyen szinten. A jogszabály minimálisan 60%-os megfelelést vár el például a gyakornoktól ahhoz, hogy a Pedagógus I. kategóriába léphessen, de a pedagógus II- ben ez már 75%-ra emelkedik (Ld. 1. táblázat).

Érthető, hogy napjaink oktatáspolitikájának egyik legnagyobb horderejű innovációját, a pedagógusok első minősítési hullámát és annak hozadékait óriási várakozás előzi meg. A 2016. évi minősítési terv harmincezer pedagógus részére teszi lehetővé a rendszerbe kerülést, melyre egy évvel korábban, 2015. április végéig lehet jelentkezni (*EMMI 2015*). A rendkívül hosszú várakozási idő a *minősítő eljárásra kötelezetteknek* (gyakornok, ill. a hosszú szakmai gyakorlattal rendelkező, ideiglenesen pedagógus II. kategóriába soroltak) talán kedvező, de a magasabb, például *mesterpedagógus vagy kutatótanár* besorolásra pályázóknak biztosan nem. Ők azok ugyanis, akik az eljárási szabályokban felsorolt feltételeknek a szabályok ismerete nélkül is megfelelnek, hiszen huzamos időt töltöttek a pályán úgy, hogy direktívák nélkül is éltek minden, a szakma nyújtotta ön- és továbbképzési lehetőséggel. Újabb diplomákat, szakvizsgát szereztek, és ezzel valódi húzó erőt képviseltek a tantestületekben. Számukra a további egy éves felkészülés –gyakorlatilag – értelmetlen, hiszen a portfólió elkészítése nekik nem akkora kihívás, mint azoknak, akik a hagyományos pedagógusképzésben tanultak. Az viszont lehet, hogy a mesterpedagógus kategória betöltésére –elvileg– jogosult réteg *nem mentorpedagógus* feladatokra felkészítő szakvizsgát tett. A tapasztalatok szerint e szakirány népszerűségét a kezdetektől fogva rendkívüli mértékben befolyásolta a pedagógusképző intézmények földrajzi helyzete. A közoktatás-vezetői vagy fejlesztő pedagógiai szakirányt, azok – sokak számára – praktikusabb tartalmai miatt mindig is többen választották.

Sok tekintetben elfogadható a szándék, hogy a pályakezdőkkel foglalkozó kollégák élvezzenek *elsőbbiséget a mesterpedagógus kategóriába lépésnél*, de az már nem, ha ez a pályázatra jogosultak létszámának szűrési funkcióját megvalósító kritérium.

A *kutatótanári besorolás* feltételei a „pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó” tudományos minősítést várják el a jelentkezőtől (*EMMI 2015*). Hogy mit ért a jogalkotó ezen, azt az Oktatási Hivatal tájékoztatójából sem tudjuk meg (*OH 2015*). Ha ugyanis, és példaként említjük a középiskolai tanárok tudományos minősítését, ami –általában– diszciplináris területről (biológia, földrajz, matematika, nyelvtudomány stb.) származik, rendelkezik is minősítéssel a kolléga, szinte bizonyos, hogy disszertációjának nincs tanítás-módszertani tartalma. Ez ugyanis nem kötelező tartalma az értekezésnek, még akkor sem, ha a doktorandusz a köznevelésben tevékenykedik. A pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó tartalmú disszertációk jellemzően a neveléstudományi doktori iskolákban készülnek, készítőik pedig jobbra felsőoktatási, kutatási vagy oktatásirányítási háttérintézmények szakemberei. Célszerű lenne tehát e kritérium értelmezését mielőbb pontosítani és nyilvánossá tenni a pályázók számára.

Esélyegyenlőség

E fogalom nem csak a szakirodalomban, de a hétköznapok kommunikációjában is egyike leggyakrabban hangoztatott kifejezéseknek. Tartalma a társadalmi kirekesztettség veszélyével fenyegetett csoportok „deszeregációjára” figyelmeztet. A szegregációnak, mint az egyes társadalmi csoportok mesterséges elkülönítésének ezernyi típusa ismeretes: nemi, életkori, jövedelmi, nyelvi, vallási, bőrszín, ízlés vagy akár a történelmi helyszínek szerinti. Az egyénileg, vagy kollektíven motivált, esetleg gazdaságilag indukált szeparációk között nincs éles választóvonal, ennek ellenére bizonyított, hogy egyes típusaiba az egyén saját döntése/választása alapján kerül, míg a többi a kívülállók megítélésén múlik. Schelling (*1971*) matematikai-statisztikai alapon modellezte a különféle társadalmi szeparációkat, valamint a kisebbségek mozgási hajlandóságát, és bár kutatásait kis mintán végezte, megállapítja,

„modelljeinek néhány eleme társadalmi méretű kiterjesztésre is alkalmasnak tűnik [...] a kisebbség például, amint annak relatív mérete csökken, maga is hajlamos a többségtől való élesebb elkülönülésre.” (143)

Napjainkban inkább szeparációról, mint szegregációról beszélünk, főleg azért, mert a diszkrimináció (hátrányos megkülönböztetés) ugyan még ma sem ritka, de a társadalmi fejlődés „*méltányos pedagógiája*” (Réthy 2013:42) lassan-lassan megteremti a másság elfogadásának, a kultúrák demokratikus egymás mellett élésének feltételeit, maga után vonva a hangsúlyok eltolódását az egyenlő esélyek megteremtésének irányába.

Pedagógiai szempontból az elszigetelődés szocializációs és az egyénre gyakorolt lélektani hatásai, továbbá azok tanulási potenciált érintő befolyása képezi a vizsgálat tárgyát. Ennek kezdetei az 1930-as évekre vezethetők vissza, amikor az USA iskolái a fehér és színes bőrűek szempontjából szegregáltak voltak. A szociálpszichológia azonban bizonyította, hogy a tartós elkülönítés ártalmas az egyén én-képének fejlődésére, fokozza az elszigetelődést, és akár fajgyűlölethez is vezethet. E tétel igazolására Clark és Clark (1939) óvodás korúakat kért arra, hogy rajzok és bábuk közül válasszák ki azokat, amelyek jobban tetszenek nekik, és amelyeknek színe a saját bőrszínükhöz közel áll. A kutatás eredménye szerint a fekete gyerekek gyakran inkább a fehér bábákat választották, és a rajzokat gyakrabban színezték saját bőriükkel egy árnyalattal világosabbra. A vizsgálat igazolta, hogy a gyerekek a fehér bőrűeket jónak és szépnek, míg a feketéket rossznak és csúnyának látták. Nyilvánvaló, hogy a fekete gyerekek öt-nyolc éves korban már tudják, hogy színes bőrűnek lenni Amerikában a gyenge társadalmi helyzettel egyenlő, és elfogadják a feketék iránti negatív sztereotípiákat (597).

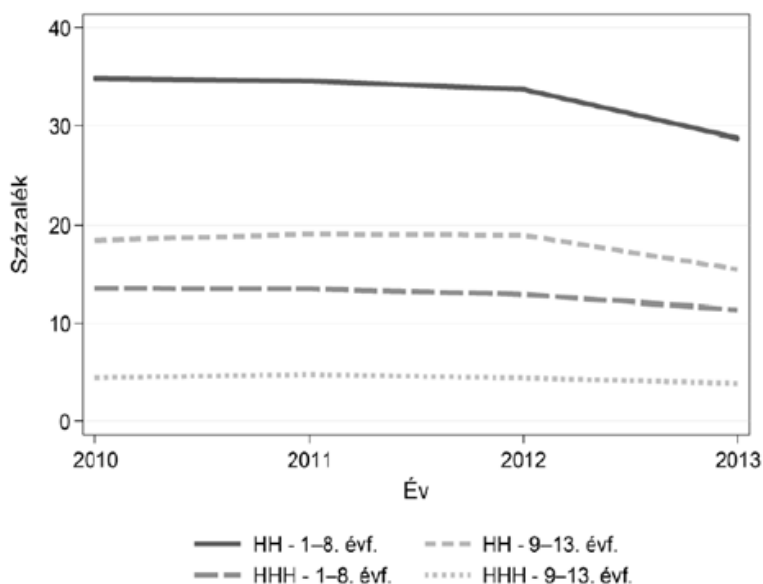
Osler (1997) angliai kutatásában 450 diák véleményére támaszkodva kijelenti, azon iskolák diákjai értékelik pozitívabban intézményüket, ahol a kismértékű elkülönülés nem az intézmény „hátrányos megkülönböztetés ellenes” filozófiájának, hanem annak az átfogó programnak volt köszönhető, amelynek keretében gondoskodtak a tanulók viselkedéskultúrájának, mentálhigiénés állapotának fejlesztéséről és a diszkriminációval intenzív tantervi tartalmak is foglalkoztak.

Demeuse és Friant (2010) Belgium francia területein végzett iskolai szegregációs kutatásaira alapozva megállapítja, hogy az oktatáspolitikai szankcionáló jellegű beavatkozásoknak kellően erősnek kell lenniük ahhoz, hogy hatást gyakoroljanak az iskolai deszegregációra, különben az ösztönző hatás elmarad. Mivel a mechanizmus az eddigi tapasztalatok szerint politikailag nem hajtható végre, így a közeli jövőben szükség lenne egy, az egzakt értékelést lehetővé tevő szisztémára.

Hazánkban a gyermekek jogait 1991-től jogszabály garantálja, az egyenlő bánásmód elvét pedig a 2005. évi CXXV. törvény, (az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról), és a 321/2011. (XII. 27.) Korm. rendelet (az esélyegyenlőségi mentorokról) mondja ki. Ezeknek szellemében mindenkivel „azonos tisztelettel és körültekintéssel, az egyéni szempontok azonos mértékű figyelembevételével kell eljárni”. Ezen elvek megsértése, a „hátrányos megkülönböztetés, a közvetett hátrányos megkülönböztetés, a zaklatás, a jogellenes elkülönítés, a megtorlás, valamint az ezekre adott utasítás”, büntetőjogi következményekkel jár. Ugyancsak e törvénynek köszönhető, hogy Magyarországon minden intézménynek, beleértve a vállalkozásokat és közintézményeket egyaránt, esélyegyenlőségi programot szükséges készítenie, aminek tartalmát és betartását államigazgatási eljárás keretében az Egyenlő Bánásmód Hatóság szakemberei, illetve az alapvető jogok biztosa (ombudsman) ellenőrzik.

Havas (2008) hozzávetőlegesen 700 ezerre becsüli a magyarországi szélsőségesen marginalizálódott csoportokba tartozók tömegét, akik generációkon keresztül újratermelik saját hátrányaikat. Noha a fentebb említett törvény kihirdetése óta a nevelési intézmények semmilyen, sem származás, sem fogyatékoság vagy társadalmi helyzet alapján nem jogosultak a tanulók hátrányos megkülönböztetésére vagy elkülönítésére, néhány, az intolerancia irányába mutató jelenség mégis megnevezhető. Ezek a) az intézmények pedagógiai színvonala, b) a roma szegregáció, c) a pedagógusok negatív attitűdjei, d) a családok iskolaválasztási szokásai (Havas 2008: 121-122).

A legfrissebb statisztikai adatok szerint a HH és HHH tanulók aránya 2010 után jelentősen csökkent (2. ábra), ám, ha figyelembe vesszük az ezzel egyidejű jogi értelmezés változásait, akkor megállapítható, hogy sem a hátrányos helyzetűek, sem a korai iskolaelhagyók arányában számottevő változás nincs.



2. ábra A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya (Forrás: Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia, 2015:14)

Hajdu és mtsai (2015) szegregációs index- szel mutatták ki, hogy a milyen arányban hiúsulnak meg a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti lehetséges kontaktusok az iskolai elkülönülés következtében. Vizsgálatuk szerint: „Az egész országra számított szegregációs index értéke 2010 és 2013 között enyhén növekedett. A HH tanulók alapján számított szegregációs index értéke a vizsgált négy év során 27,2-ről 32,9-re nőtt, míg a HHH tanulók alapján számított szegregációs index értéke 29,2-ről 34-re emelkedett.” (156) Az esélyegyenlőtlenségi mutatókon az intézményes nevelés nem képes annyit javítani, amennyire a hátrányok csökkentéséhez szükség lenne. Az óvodai férőhelyek számának növekedése például, bizonyos régiókban nem eredményezi a mélyszegénységben élő családok helyzetének javulását, az iskolai szelekció pedig még tovább rontja azt (Havas, Kemény és Liskó 2002; Havas és Liskó 2006).

A korai iskolaelhagyók számának 2020-ra tíz százalék alá kellene csökkennie az Unió országaiban. Ennek érdekében a tagállamok miniszterei már 2011-ben megegyeztek abban, hogy további erőfeszítéseket tesznek (EACEA 2014: 7-8). A dokumentum 2013/2014. évi adatokra hivatkozva (19) megállapítja, 2009 és 2014 között az Unió 28

tagállamában 14,2 –ről 12, 0 %-ra csökken a tanulmányaikat idejekorán abbahagyók aránya (24). Ugyanakkor viszont hazánkban a 2009-es 11,2 % 2014-re 11,8 %-ra emelkedett (Uo.) A számokból úgy tűnik, hogy az időközben lecsökkentett tankötelezettségi határnak illetve a hídprogramoknak a vizsgálat időpontjában pozitív hatása (még?) nem volt kimutatható.

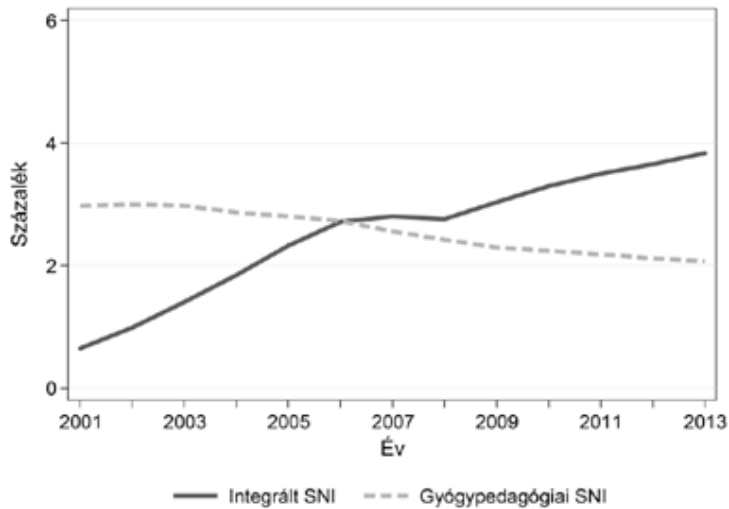
A hátrányos helyzet szocio-ökonómiai megítélésének pedagógiai aspektussal történő kiegészítése sokkal nagyobb számú tanulóréteghez vezet, ami az egyén, de a társadalom fejlődése szempontjából is különösen indokolt megközelítés. Az pedig, hogy „minden olyan esetben hátrányosnak tekinthető egy gyermek helyzete, amikor az számára a szokásosnál és átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő a személyiségfejlődésében, tanulási eredményei elérésében, iskolai életminőségében” (Réthy és Vámos 2006:11), a pedagógiai tevékenységrendszer fontosságát hangsúlyozza a hátrányos helyzet kezelésében. Az előítélet-mentes, más szóval méltányos, ugyanakkor professzionális pedagógia képes azonos esélyeket teremteni minden tanuló számára, megalapozva ezzel a társadalmi integrációt. *Az esélyteremtés – ebben a vonatkozásban – nemcsak lehetőségek biztosítását, hanem azok kihasználására való felkészítést is jelent.*

A fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosítása a foglalkoztatásra, a pénzbeli vagy természetbeni ellátási rendszerre egyaránt kiterjed. Horváth (2013) szerint 2008-ban, a fogyatékosok és megváltozott munkaképességük körében tapasztalt „foglalkoztatási ráta 23%”, amivel párhuzamosan „az EU-s összehasonlításban is igen magas,” a „GDP 2,9%-át, összességében 725 milliárd forintot kitevő rokkantsági nyugdíj” áll (179).

Az SNI tanulók esélyei az állami gondoskodás egyre szélesebb körű kiterjesztése ellenére sem megnyugtatóak. Az általános iskolai tanulmányaikat gyógypedagógiai osztályokban kezdőknek alig van esélyük visszakérülni a többségi osztályokba. Ha viszont gyógypedagógiai osztályokban teljesítik tankötelezettségüket, akkor sok esetben a speciális szakiskola bizonyul „zsákutcának”, nem említve az SNI-nek minősítés mögött gyakran meghúzódó iskolai érdeket (Havas 2008:128).

Az SNI tanulók száma az utóbbi évtized szinte folyamatosan szigorodó diagnosztikai előírásainak ellenére is egyre növekszik. „2001 és 2013 között 3,6 százalékról 5,9 százalékra” (Hajdu és mtsai 2015:47), 2014/2015-ben pedig tovább emelkedett, jelenleg 7% (KSH 2015.1).

Az integráltan oktatott tanulók arányának növekedése az SNI tanulók között (3. ábra) jelzi, hogy a sajátos nevelési igények kielégítésének pedagógiai feladataiból évről évre több köznevelési intézmény veszi ki a részét, aminek örülni is lehetne, ha negatív tapasztalatok, – például hiányos intézményi és/vagy szakmai feltételek, alacsony fogadókészség – ezzel együtt nem látnának napvilágot.



3. ábra Az integráltan illetve külön oktatott SNI tanulók aránya
(Forrás: Hajdu és mtsai 2015:163)

Összegzés

A tanulmány három, ma még megoldásra váró oktatási terület elemzését tűzte ki célul, úgy, mint *elszámoltathatóság, pedagógiai professzionalizmus és tanulói esélyegyenlőség*. „A közoktatási rendszer (Balázs 2005:2) akkor járul hozzá a humán erőforrások fejlesztéséhez, ha a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió erősítésének kettős feladatát egyidejűleg és harmonikusan teljesíti. A köznevelés területén sürgető tennivalók között, a társadalmi, emberjogi elvárásokon túl, meg kell oldani az *intézményes nevelésnek a lehető legkorábbi életkorra való kiterjesztését; az iskolai szelekció és szegregáció/szeparáció visszaszorítását; a korai iskolaelhagyás kiküszöbölését; a hátránykompenzációban foglalkoztatott pedagógusok kiemelt szerepének, ezzel együtt javadalmazásának biztosítását.*

Felhasznált irodalom

Antalné Szabó Ágnes, Hámosi Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szóke Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Oktatási Hivatal. Budapest.

Balázs Éva (2005): Közoktatás és regionális fejlődés. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Tankönyvkiadó. Budapest.

Clark, K. B., és Clark, M. K. (1939): The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. In: Journal of Social Psychology, 10, 591-599.

Davison M.L., Davenport, E.C., Kwak, N., Peterson, K.A., Irish, M.L., Seo, Y-S., Chan, C-K., Choi, J., Harring, J., Kang, Y.J., & Wu, Y-C. (2002). The "No Child Left Behind"

Act and Minnesota's standards, assessments, and accountability: 2002 policy brief. Minneapolis, MN: Office of Educational Accountability, College of Education and Human Development, University of Minnesota.

Demeuse, Marc és Friant, Nathanaël (2010): School segregation in the French Community of Belgium. University of Mons/Belgium. 173-192.

EMMI Közlemény (2015):

<http://www.kormany.hu/download/9/04/40000/keretsz%C3%A1m%20k%C3%B6zl%C3%A9ny-2016-%C3%BAj.pdf> (2015.06.01.)

Ercsei Kálmán (2014): Jelentkezők, felvettek, alkalmassági vizsgák a számok tükrében. Iskolakultúra, 2014/1. 77-81.

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014): Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Tackling_Early_Leaving_from_Education_and_Training_in_Europe:_Strategies,_Policies_and_Measures (2015.06.13.).

Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia (2015): A közoktatás indikátorrendszere 2015. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- tudományi Intézet. Budapest.

Halász Gábor (2000): Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés. In: Iskolakultúra 2000/10. 3-60.

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTADT, Budapest. 121-139.

Havas Gábor és Liskó Ilona (2006): Óvodától a szakmáig. Oktatókutató Intézet–új Mandátum Kiadó, Budapest.

Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): Cigány gyermekek az általános iskolában. Oktatókutató Intézet–új Mandátum Kiadó, Budapest.

Horn Dániel (2011): Az oktatási elszámoltathatósági rendszerek elmélete. MTA Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest.

Imre Anna és Kállai Gabriella (2014): Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági intézményi tapasztalatai. In: Iskolakultúra. 2014/1. 99-116.

Kelemen Elemér (2009): A Valóság folyóirat körkérdéseire adott válasza. In: Educatio @ 2009/4. 509-518.

Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTADT, Budapest. 167-192.

Központi Statisztikai Hivatal (2015): Statisztikai tükör 2015/31. Oktatási adatok 2014/15. Budapest.

Lannert Judit (2010) A közoktatás finanszírozásának lehetséges megoldásai. Társi-Tudok. Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt. Budapest.

Liskó Ilona (1998): A Bokros- csomag a közoktatásban. In: *Educatio @* 1998/11. 67-89.

OH (2015): Tájékoztató a 2016. évi pedagógusminősítési eljárásról. http://www.oktatas.hu/koznevelas/aktualis_tanev_esemenyei/hireink/pedminosités2016_tajekoztato (2015.06.13.)

Osler, Audrey (1997): *Exclusion from School and Racial Equality. Research Report. A Report for the Commission for Racial Equality. ED428162. Commission for Racial Equality, London (England).*

Palotás Zoltán és Jankó Krisztina (2010): A közoktatás irányítása. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011. 69- 109.*

Radó Péter (2013): Mélyszántás: Iskolaállamosítás 2013. In: *Pedagógusok Lapja. 2013/2. 14.*

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. In: M. Nádasi Mária (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Bölcsész Konzorcium, Budapest.*

Sági Matild és Varga Júlia (2010): *Pedagógusok. In. Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. OFI. Budapest. 295-325.*

Sági Matild és Nikitscher Péter (2014): *Mit tapasztaltak a bizottságok a tanári alkalmassági vizsgán? In: Iskolakultúra. 2014/1. 82-99.*

Schelling, Thomas C. (1971): *Dynamic Models of Segregation. In: Journal of Mathematical Sociology. 1971/1. 143-186.*

Vargáné Pók Katalin (2000): *Cél nélküli, értékvesztett világ az eltérő pedagógiai hatásfolyamatok tükrében. In: Új Pedagógiai Szemle. 2000/2. 82-87.*

2005. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról

321/2011. (XII. 27.) Kormányrendelet

326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet

326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet. 1. melléklet

Patyi Gábor, Kollarics Tímea, Katona György

SZAKMAI PEDAGÓGUSOK KOMPETENCIA VIZSGÁLATA A NYUGAT-DUNÁNTÚLI RÉGIÓBAN

A tanulmány szerzői 2014 szeptemberétől 2015 márciusáig kutatást végeztek a nyugat-dunántúli régió (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyék) szakképző intézményeiben. A kutatás alapvető célja annak feltárása volt, hogy a kereskedelem-marketing, erdészeti-vadgazdálkodási, faipari és agrár szakemberképzésben tanító-oktató szakmai pedagógusok milyen mértékben rendelkeznek bizonyos alapvető kompetenciákkal. A kutatás során a 8/2013 (I.30) EMMI rendelet 2. mellékletében található „A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, attitűdök” listájából három kiválasztott, a szakképzésben különös jelentőséggel bíró kompetencia meglétére, fejlettségi szintjére kérdeztünk rá. Jelen tanulmányban a kutatás módszertanát és eredményeinek egy szeletét, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése tanári kompetenciára vonatkozó adatokat mutatjuk be.

Előzmények, elméleti alapok

A rendszerváltás óta eltelt több mint negyed évszázad során gyors és radikális változások zajlottak hazánkban a közoktatás terén. Magyarország az Európai Unió tagja lett, a csatlakozásra olyan időszakban került sor, amikor az európai közösségi politikai döntéshozók körében felértékelődött az oktatás szerepe (*Halász 2006*). Az ezredforduló után kibontakozó fejlesztési törekvések hamarosan elérték a szakképzés területét is. Az Oktatási Minisztérium 2003-ban indította el a Szakiskola Fejlesztési Programot, majd megkezdődött a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrehozása, és megindult a szakmai képzés hatékonyságának és minőségének javulása, illetve a képző intézmények és a gazdaság közötti kapcsolatok radikális bővülése (*Halász 2006; Fehérvári-Imre-Tomasz 2011*). A legutóbbi években jelentősen megnőtt a munkaadói oldal, a különböző szakmai kamarák befolyása a szakképzésben (*Halász 2011*).

A radikálisan átalakuló és változó körülmények nemcsak az oktatásirányítást és az intézményeket, hanem a pedagógusokat is új kihívások elé állították. A modern iskolának, a hagyományos (ismeretátadó) iskolához képest megváltoztak a funkciói, fokozatosan multifunkcionális fejlesztő intézménnyé vált (*Bábosik-Borosán-Hunyady-M. Nádasi-Schaffhauser 2011*). A 21. század küszöbén a társadalom újszerű elvárásokat támaszt az iskolákkal szemben. Az alapvető ismeretek és készségek átadásán túl az iskolának az önálló gondolkodás, problémamegoldás képességét és fejlett kommunikációs, együttműködési készséget is ki kell alakítani. Miközben a gyermekek körében egyre kevésbé létezik közös értékrend, kulturális háttér, a fiatalok kommunikációs lehetőségei beszűkülnek, egyre különbözőbb a tanulók szociális és etnikai háttere, és nem megoldott a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai helyzete (*Kókayné, 2008*). Az iskola megváltozott funkciói magával vonták a tanári szerep változását is. Gyökeresen megváltozott a hagyományos tanár-diák viszony, megváltozott a hagyományos pedagógusszerep és újszerű elvárások fogalmazódtak meg a tanári munkavégzéssel kapcsolatban (*Torgyik 2007*). Számos tényezőnek köszönhetően a

szakképzést folytató intézményekre és pedagógusokra különösen nehéz terhek hárulnak. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának elősegítése a szakképző intézményekben a hallgatók szociokulturális háttere miatt különösen fontos tanári kompetencia.

A kutatás módszertana és mintája

A kutatási célnak megfelelően a régió szakképzésére, az abban dolgozó szakmai pedagógusokra fókuszált a kutatás. Ennek megfelelően definiálni kellett a régió fogalmát, meg kellett határozni a szakmai pedagógusok körét, ki kellett választani azon kutatási módszer-együttest, amelyet a kiválasztott pedagógus-populáció kompetenciavizsgálatához leginkább illik. Ehhez készítettük el a kutatási eszközöket, amelyeket tesztelés követően véglegesítve használtunk az adatfelvételnél. Ezt követően került sor a minta kiválasztásának módjára és körének meghatározására. Végül az adatfelvétel következett a kutatás team tagjainak részvételével.

A kutatás céljára és jellegére tekintettel a kikérdezés módszerét választottuk. A célcsoport több részre bontása miatt (pedagógusok, igazgatók) két módszer alkalmazása látszott célszerűnek: az írásbeli kikérdezés módszere a pedagógusok körében és a szóbeli interjú az igazgatók körében.

Pedagógus kérdőív

Az írásbeli kikérdezés módszeréhez kérdőívet szerkesztettünk. A kérdőívben a kérdések három kompetencterületre koncentráltak. E tanulmányban a kutatás azon részét tárgyaljuk, mely a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, stb. területet öleli fel. A kérdőív 1-7 kérdései vonatkoztak erre a kompetencia területre.

A kérdőív végére olyan kérdéseket is terveztünk, melyek a későbbi csoportosításnak, összehasonlításnak lehetnek majd szelektáló paraméterei. Ilyen kérdések voltak a kitöltő nemére, korára, munkakörére, szakmacsoportjára vonatkozó kérdések (19-23. kérdések.)

A kérdések többsége a gyors kitöltés és az egyszerűbb kiértékelés céljából zárt kérdés volt. A leggyakoribb kérdéstípus a 3, 5, illetve 6 választási lehetőségből álló lista vagy skála volt. Ezen belül voltak egy, illetve többválasztásos változatok és sorrendiséget kérő zárt kérdések is. A kérdőív ugyanakkor nyílt kérdéseket is tartalmazott (6., 13., 16., 18., 22. kérdések) olyan esetekben, ahol kötöttségektől mentesen fejthették ki véleményüket a pedagógusok. Ezek többnyire a kitöltő saját véleményére irányultak: „Hogyan?”, „Milyen módon?”, illetve „Soroljon fel néhány”, „Ha ön dönthetne..” típusú kérdések voltak.

A kérdőív megszerkesztését követően egy szakmai pedagógussal teszteltük, majd a kérdőívet módosítottuk az észrevételeknek megfelelően és kialakítottuk végleges formáját.

Igazgatói interjú

Az igazgatói interjú tervezésekor egyrészt az interjú időkorlátját, másrészt a pedagógusi kérdőívvel való kapcsolatát vettük figyelembe. Ennek megfelelően három kérdésre szorítkoztunk az interjú során. Az első kérdés ugyanis arra kérdezett rá, hogy az igazgató szerint az iskolájában dolgozó szakmai pedagógusok (szakoktatók, szakmai tanárok)

milyen mértékben rendelkeznek a vizsgált kompetenciákkal: milyen erősségeket tudnak felmutatni ezeken a területeken és esetleg milyen gyengeségekkel rendelkeznek. A második kérdés a pedagógusi kérdőívben szereplő 18. kérdést tette fel az igazgatónak: Ha szabadon választhatna, pedagógusait milyen továbbképzésekre küldené el? Ez egyben ellenőrző kérdése is az elsőnek, mivel a továbbképzés tartalmának választása a gyengeségek pótlására irányulhat.

A harmadik kérdés általános kérdésként arra vonatkozott, hogy az igazgató mely problémákat fogalmazna meg, amelyekkel a szakképzésnek szembe kell néznie. Tekintettel arra, hogy ez a kérdés előzetes átgondolás nélkül nehezen megválaszolható, így inkább arra vonatkozott, hogy melyek az igazgató első gondolatai a szakképzés problématerképét illetően.

A minta és kiválasztási szempontjai

Kutatásunk a nyugat-dunántúli régióra (Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala megyék) terjedt ki, mely egyben a Nyugat-magyarországi Egyetem szűkebben vett beiskolázási körzete. Szakmacsoport tekintetében az egyetem képzési palettájához igazodva az agrár, a közgazdasági, azon belül is a kereskedelem-marketing szakmák és a faipari szakmacsoportba eső intézményeket választottuk ki. Ennek megfelelően kigyűjtöttük az összes olyan szakiskolát a három megyében, melyek a fenti kritériumoknak megfeleltek. Ezt követően a KLIK területileg illetékes igazgatótól engedélyt kértünk a kutatás lefolytatásához, melyet mindhárom megyében meg is kaptunk. Az engedély birtokában először e-mailben, majd telefonon megkerestük az összes ilyen iskolát és időpontot kértünk a személyes találkozásra az igazgatói interjúkhoz és a kérdőívek átadásához. Egy kivételtől eltekintve mindenütt nyitottak voltak fogadásunkra.

A minta jellemzése

Összesen 32 db iskolát kerestünk meg ezzel a kérdéssel, melyek közül 31-ben szívesen fogadtak minket, és amelyeket személyesen is felkerestünk, így 31 iskolában lehetőségünk volt az igazgatói interjúkat elkészíteni. A meglátogatott iskolák közül csak egy iskolából nem érkeztek vissza határidőre a kitöltött kérdőívek. A felkeresett iskolák számát, megyei eloszlását és a válaszadási hajlandóságának megyénkénti megoszlását az *1. táblázat* foglalja össze. A táblázatból kiolvasható, hogy a kérdőíves felmérés minta elemszáma 251 fő, mely az adat-tisztítást követően 250 főre csökkent. Az igazgatói interjúk minta elemszáma pedig 31 fő volt.

Győr-Moson-Sopron			Vas			Zala		
település	kérdő- ív (db)	iskola (db)	település	kérdő- ív (db)	iskola (db)	település	kérdő- ív (db)	iskola (db)
Kapuvár	6	1	Sárvár	5	1	Zalaegerszeg	16	2
Győr	45	4	Szombathely	33	3	Keszthely	10	1
Csorna	14	3	Vép	8	1	Nagykanizsa	21	2
Sopron	41	4	Kőszeg	5	1	Lenti	10	1
Moson- magyaróvár	13	2	Vasvár	2	1			
Fertőd	5	1	Körmend	12	1			
			Szentgotthárd	5	1			
			Cellödömök	0	1			
Összesen	124	15	Összesen	70	10	Összesen	57	6

251 kérdőív 31 iskolából

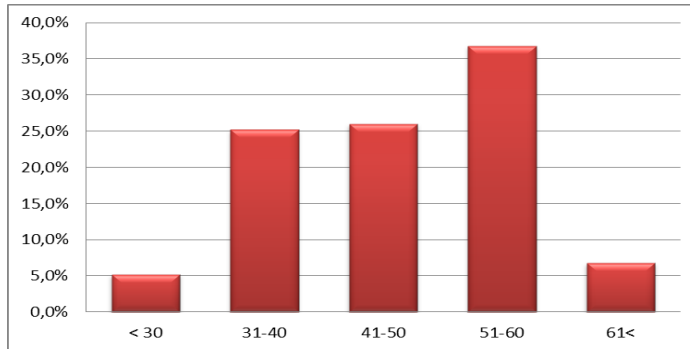
1. táblázat: A kutatásba bevont szakközépiskolák és szakiskolák, valamint a beérkezett kérdőívek száma és megoszlása megyék szerint

Mindebből látható, hogy a vizsgálni kívánt populáció és a minta - egy iskolát leszámítva - nem tér el egymástól, tehát a kutatás az adott populációra vonatkozó lényegében teljes körű mintavételnek tekinthető, így a beérkezett adatok szokásos elemzésén túli statisztikai jellegű feldolgozásra, vagy a minta utólagos súlyozására nincs szükség, hiszen az adatokat nem kell statisztikai változóknak tekintenünk. Ez igaz az igazgatói interjúkra, de részben igaz a szakmai pedagógusokra is, mivel egy-egy iskolából a visszaérkezett kérdőívek száma csak közelíti (becslésünk szerint 80-90%-osan), de nem fedí le teljes mértékben az ott dolgozó szakmai pedagógusok tényleges létszámát. Így ebben az esetben a válaszok statisztikai értékelése egyes esetekben indokolt lehet.

A minta mért paraméterek szerinti összetétele a következő

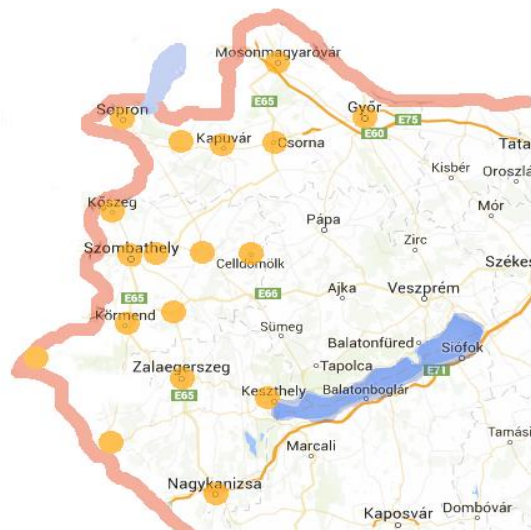
A minta nemek szerinti eloszlása eltér a közoktatásban megszokottól, hiszen itt a nemek aránya kiegyensúlyozott (férfi: 51%, nő: 49%), nem billen el a nők felé. Ennek részben a kiválasztott szakmacsoportok az oka, mivel különösen az agrár és az faipar területén a szakma oktatói többnyire férfiak.

A minta korcsoportok szerinti eloszlása átlagosnak mondható, kevés a 30 év alatti és a 60 év feletti generáció, ugyanakkor az 50 és 60 év közöttiek számaránya jelzi, hogy a régió szakképzése hamarosan utánpótlás gondokkal fog szembenézni (*1. ábra*).



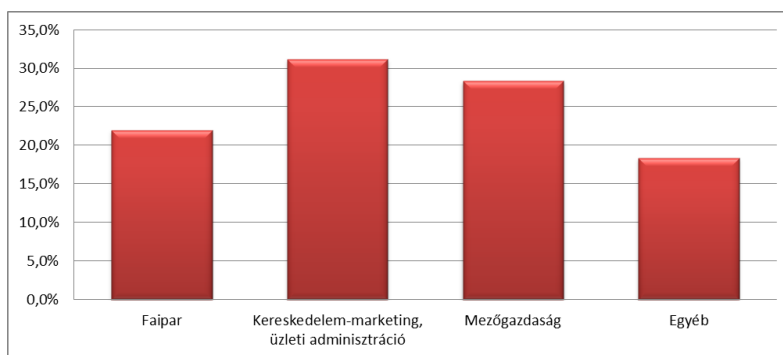
1. ábra: A minta korcsoportok szerinti %-os megoszlása

A vizsgált minta területi megoszlása megyék szerint némi aránytalanságot mutat (Győr-Moson-Sopron: 49%, Vas: 28%, Zala: 23%), mivel Győr-Moson-Sopron megyében a szakképző helyek száma ezen szakmacsoportokban jóval magasabb, mint a másik két megyében. Ugyanakkor a régió minta általi lefedettsége jónak mondható, amint az a felkeresett települések (18 db) területi elhelyezkedését szemléltető vázlatos térképen is látható (2. ábra).



2. ábra: A nyugat-dunántúli régióban felkeresett iskolák település szerinti elhelyezkedése

A minta szakmacsoportok szerinti megoszlása viszonylag egyenletesnek mondható, bár a kereskedelem-marketing szakma kissé felül-, míg a faipari szakma alulreprezentált (3. ábra). Az egyéb kategóriába sorolt oktatók a környezetvédelem-vízgazdálkodás, az élelmiszeripar, a vendéglátás, az építészet és a gépészet szakmacsoportokhoz köthetők elsősorban, de közülük is vannak olyanok, akik a vizsgált szakmacsoportokba tartozó tárgyakat is oktatnak. A kitöltők többsége szakmai tanár volt, a válaszadók 20,8%-a volt szakoktató munkakörben



3. ábra: A minta szakmacsoportok szerinti %-os megoszlása

Összességében elmondható, hogy a vizsgált populációt majdnem teljesen lefedő minta a régióra nézve, a kiválasztott szakmacsoportok tekintetében bizonyosan reprezentatív, de összetételét tekintve reprezentativitása akár szélesebb régiókra (pl. Dunántúl) is kiterjeszthető.

Az adatfelvétel körülményei

Az adatok összegyűjtésére 2015. január-február hónapokban került sor. A területileg illetékes KLIK engedélyek birtokában először e-mailben kerestük meg az iskolákat, azok titkárságait, majd telefonon vettük fel a kapcsolatot velük és kértünk az igazgatóktól interjúidőpontot. Egy elutasítás kivételével mindenütt fogadtak minket. A kutatócsoport három kérdezőbiztossal dolgozott. A felkeresett 31 iskola a régió 18 településén található, melynek bejárása és az időpont egyeztetések összehangolása nem kis szervezési és logisztikai feladat volt. Ahová lehetett, párosával mentek a megbeszélte időpontra, ahol sor került az igazgatói interjúra és egyben kérés hangzott el, hogy az átadott kérdőíveket az iskolában oktató szakmai tanárokkal és szakokkal az igazgató töltesse ki, majd a megcímezett, felbélyegzett borítékban a kutatócsoporthoz egy-két héten belül visszajutatni szíveskedjen. Az adatfelvételt 2015. február végén lezártuk, addigra egy kivételével minden iskolából visszaérkeztek a kérdőívek. Az igazgatói interjúk barátságos légkörben, általában 30-50 perc időkeretben zajlottak, az elhangzottakat a kérdezőbiztosok jegyzetelték le. Az iskolavezetők több helyen megjegyezték, hogy számtalan megkeresést kapnak ilyen-olyan kutatás, felmérés, vizsgálat keretében, amely egyre terhebb nemcsak nekik, de az oktató kollégáknak is a válaszadás. Mindennek ellenére a 31 iskolából 30 helyről a kért határidőre megkaptuk a kitöltött kérdőíveket. Egy-egy iskolába 10-10 kérdőívet vittünk, ennél nagyobb számú szakmai pedagógus kevés helyen van, ahol ez előfordult, ott fénymásoltak többletpéldányokat.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése” kompetenciaterületre vonatkozó pedagógus kérdőívek eredményei

A kutatás első célterülete a tanári-pedagógusi kompetenciák közül „A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése” kompetenciaterület. A kompetencia leírásának rövid változata: „A pedagógus a csoport és a csoportfejlődés pszichológiai, szociológiai, kulturális sajátosságainak ismeretében képes a csoportok, közösségek számára olyan

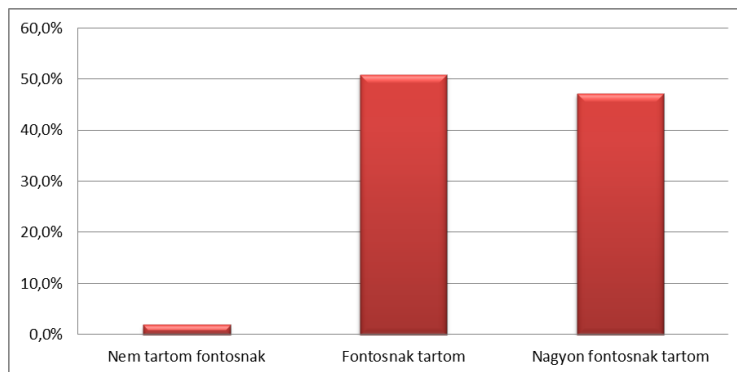
pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a csoporttagok szűkebb és tágabb közösségek iránti elkötelezettségét, amelyek alapján nyitottá válnak a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, a helyi, nemzeti és az egyetemes emberi értékek elfogadására. Képes értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális folyamatokat, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai és iskolán kívüli életét. Az iskola világában tudatosan kezeli az értékek sokféleségét, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására; képes olyan pedagógiai helyzetek teremtésére, amelyek ezeknek az értékeknek az elfogadását segítik” (Kotcsy 2011: 20-21).

A vizsgált kompetenciaterületre kérdőívünkben az 1-7. kérdések vonatkoznak. Az 1-2. kérdések a pedagógusok által képviselt értékekre kérdeznak rá. A 3. kérdés a diákok együttműködését, tehát a csoporttá válást támogató tanulásszervezési módok gyakoriságát vizsgálja. A 4. kérdésben a tanár-diák kommunikáció csatornáira kérdezzük rá. Az 5. kérdés a kompetenciaterület több alapvető elemét is érinti. A 6-7. kérdések pedig a diákok közötti konfliktusok megoldásmódját kívánják feltárni.

Az első kérdés a tanárok-szakoktatók értékek iránti elkötelezettségét, az értékközvetítés jelentőségét méri fel. A vizsgált két érték a „tolerancia” és az „etnikumok tisztelete”. Úgy véljük mindkét érték különös jelentőséggel bír az iskolarendszerű szakképzésben a diákok szociokulturális háttere miatt. A 4. ábrából megállapítható, hogy a tanárok-szakoktatók csak nagyon kis hányada (2,0%) nem tartja fontosnak a diákok szemléletformálását, a toleranciára, illetve az etnikumok tiszteletére nevelését. A szakmai pedagógusok kicsivel több, mint fele (50,8%) tartja fontosnak és 47,2%-a pedig nagyon fontosnak eme értékek közvetítését, illetve magatartásformák kialakítását. Megállapíthatjuk, hogy az általunk megkérdezett szakmai pedagógusok döntő többsége tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadtatására (tolerancia) és fontosnak tartja az etnikai különbözőségekből adódó sokféleség elfogadtatását. Az is megállapítható azonban, hogy ezen a téren is van még mit fejleszteni, hiszen a pedagógusok fele sem nyilatkozott úgy, hogy nagyon elkötelezett lenne az említett értékek közvetítésében.

Ha a válaszokat nemi bontásban vizsgáljuk (női pedagógusok – férfi pedagógusok), akkor megállapítható, hogy a hölgyek jóval elkötelezettebbek ezen értékek közvetítésében, mint a férfi pedagógusok. A hölgy válaszadók körében nem akadt senki, aki ne tartaná fontosnak a szemléletformálást és 54,9%-uk nyilatkozott úgy, hogy számára nagyon fontos az értékközvetítés, ezzel szemben 5 férfi (3,9%) nyilatkozott úgy, hogy nem tartja fontosnak, és csak 39,8 % válaszolt úgy, hogy nagyon fontosnak tartja az értékközvetítést.

A szakiskolák diákjai körében vannak legnagyobb arányban a rendezetlen családi háttérrel rendelkező, illetve kisebbségekhez tartozó tanulók. Körükben nagy szükség lenne a toleranciára, illetve az etnikumok tiszteletére nevelésnek. Nem meglepő, hogy ha elkülönítetten vizsgáljuk a szakiskolák szakmai pedagógusait, akkor körükben nem találunk olyant, aki a szemléletformálást ne tartaná fontosnak. Némileg különös ugyanakkor, hogy az összevont aránynál kisebb részben, csak 42,9%-ban tartják nagyon fontosnak az értékek közvetítését tanulóik körében.

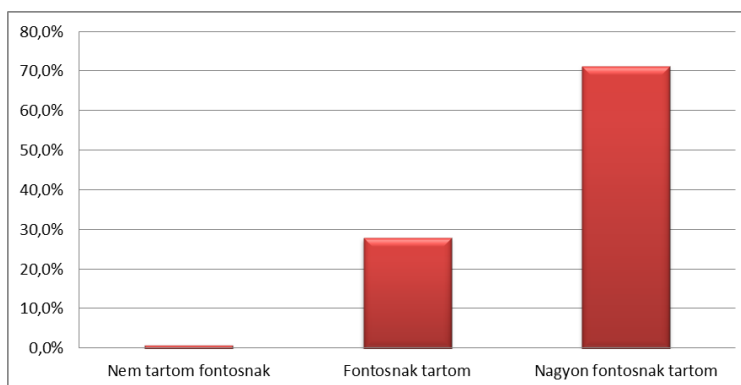


4. ábra: „Mennyire tartja fontosnak, hogy szaktárgyai tanítása-oktatása, nevelő munkája során diákjait toleranciára, etnikumok tisztelőtére nevelje?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása

A kérdőívünk második kérdése a környezettudatosságra nevelés fontosságára kérdez rá. Az általunk vizsgált kompetenciaterülethez hozzátartozik a környezettudatosság iránti pozitív attitűd is. Nagyon öröndetes, hogy a megkérdezett tanárok-szakoktatók közül mindössze 2 fő (0,8%) nyilatkozott úgy, hogy nem tartja fontosnak a diákok környezettudatosságra nevelését, miközben 71,3%-uk, döntő többségük válaszolt úgy, hogy nagyon fontosnak tartja ezen a téren a szemléletformálást (5. ábra). Úgy véljük, a globális méretű környezeti problémák (és gyakran katasztrófák) korában nem lehet eléggé hangsúlyozni a pedagógusok szerepét a környezettudatos életszemlélet és magatartásformák kialakításában.

A férfi pedagógusok körében még nagyobb (az összevont eredményekhez képest) a környezeti szemléletformálást nagyon fontosnak tartók aránya (77,6%), bár a „nem tartom fontosnak” elutasító véleményt is kizárólag férfiak fogalmazták meg. A női kollégák véleménye kevésbé szélsőséges.

Nem a feltételezett eredményt hozta azon szakmacsoporthoz tartozó pedagógusok elkülönült vizsgálata, amelyben a környezetvédelem-vízgazdálkodás szakmacsoportban tanító-oktató szakmai pedagógusok is tartoznak. Körükben a környezeti szemléletformálást nagyon fontosnak vélő kollégák aránya jóval alatta marad az összevont átlagnak, mindössze 56,5%-ot tesz ki.



5. ábra: „Mennyire tartja fontosnak, hogy szaktárgyai tanítása-oktatása során diákjait környezettudatosságra nevelje?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása

A kérdőívünk harmadik kérdése a diákok együttműködését támogató oktatási módszerek, munkaformák alkalmazásának gyakoriságára kérdez rá (2. táblázat). A vizsgált kompetenciaterület része, hogy a tanár képes a tanulók együttműködését támogató, motiváló módszerek alkalmazására a szaktárgyi oktatás keretében. A kérdést egyébként változatlan formában feltehetjük volna az általunk vizsgált második kompetenciaterülettel (a tanulás támogatása, szervezése és irányítása) kapcsolatosan is, hiszen ahhoz is szervesen illeszkedik. Aszerint a tanárnak képesnek kell lenni a tanulók aktivitását biztosító, gondolkodási, problémamegoldási és kooperációs képességeit fejlesztő módszerek illetve szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására. Az is nyilvánvaló, hogy a differenciáló, adaptív pedagógusnak is a frontális osztálymunka mellett alkalmaznia kell a páros munkát, csoportmunkát és a projekt módszert. Több kompetenciához kapcsolódó és kutatásunk szempontjából alapvetően fontos kérdést tettünk fel tehát a kérdőív harmadik kérdésével.

A kapott eredményeket összefoglalóan úgy értékelhetjük, hogy az új módszerek, munkaformák már jórészt ismertek és alkalmazásuk elterjedt a szakmai pedagógusok körében, hiszen csak kis részük állította azt, hogy a tanulók együttműködését illetve aktivitását támogató munkaformákat soha nem alkalmazza szaktárgyainak oktatása során (páros munka 4,2%, csoportmunka 1,2%, projekt módszer 9,9%). A napi szintű alkalmazás ugyanakkor még kevésbé jellemző, a mindennapokban, a tanórak-foglalkozások többségében a frontális osztálymunka dominál, hiszen csak kevés pedagógus jelezte, hogy naponta használná az új munkaformákat (páros munka 14,3%, csoportmunka 9,8%, projekt módszer 4,3%). A vizsgált három új módszere közül a projekt módszer az, amelyet a legtöbb szakmai pedagógus még soha nem alkalmazott, viszont a páros munka az a munkaforma, melyet a legtöbben napi rendszerességgel is alkalmaznak. A páros munka és a csoportmunka esetén a havi egy vagy a heti egy alkalmazás a leginkább jellemző, a projekt módszer esetében az évente egyszer alkalmazók vannak a legnagyobb arányban (38,2%), de sokan vannak azok a szakmai pedagógusok is, akik legalább havonta egy alkalommal élnek a projekt módszer adta új lehetőségekkel. (35,2%).

Mind a páros munka, mind pedig a csoportmunka esetén azon szakmai pedagógusok aránya, akik hetente legalább egy alkalommal (azt a választ adták, hogy naponta vagy hetente) használják az új munkaformákat, meghaladja az 50%-ot (páros munka 51,4%, csoportmunka 51,6%). Az általunk megkérdezett szakmai pedagógusok több mint fele részben (51,9%) legalább havi egy alkalommal használja a projekt módszert. Megállapítható tehát, hogy a páros munka és a csoportmunka szerves része a szakképző iskolák tanítási gyakorlatának, és a projekt módszert is a szakmai pedagógusok többsége relatíve gyakran alkalmazza. Úgy véljük az újszerű tanulás szervezési módok viszonylagos gyakori alkalmazása mögött két tényező áll. Egyrészt az újszerű módszerek a különböző képzések, továbbképzések révén már eléggé ismertté váltak a szakmai pedagógusok körében, másrészt pedig a különböző gyakorlati képzési formákban, tehát a szakoktatók körében a páros és a csoportmunka, de a projekt módszer is (csak nem nevezték néven) mindig is alkalmazott munkaformák voltak.

	Soha	Évente	Havonta	Hetente	Naponta
Páros munka	4,2%	6,8%	37,6%	37,1%	14,3%
Csoportmunka	1,2%	8,2%	38,9%	41,8%	9,8%
Projekt módszer	9,9%	38,2%	35,2%	12,4%	4,3%

2. táblázat: „Milyen gyakran alkalmazza a diákok együttműködését támogató oktatási módszereket, munkaformákat a szaktárgyainak tanítása-oktatása során?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása

Az előbbi feltételezésünket megerősíti, ha az újszerű tanulászervezési módok gyakoriságát csak a szakoktató pedagógusok körében vizsgáljuk. Közöttük nincs olyan pedagógus, aki soha nem alkalmazta volna a csoportmunkát, a páros munkáról is csak egyetlen szakoktató állította, hogy még nem alkalmazta. Ugyanakkor körükben az újszerű, vagy régi-új módszerek heti és napi szintű használata jóval elterjedtebb, mint a tanárok-szakoktatók összevont csoportjában. A páros munkát hetente 44%, naponta 28% alkalmazza, a csoportmunka lehetőségével heti rendszerességgel 47,1%-uk él, de napi szinten is 19,6% alkalmazza. A szakoktatók több mint negyede (25,5%) projektfeladatot is ad legalább heti egy alkalommal a tanulóinak.

Ezzel ellentétben, ha csak a szakmai tanárookra szűkítjük le a vizsgálatot, akkor azt találjuk, hogy közöttük azok vannak a legszámasabban, akik csak havi egy alkalommal élnek a páros munka (41,2%) és a csoportmunka (41,5%) lehetőségével, illetve évente csak egy alkalommal adnak projektfeladatot tanulóiknak (42,5%). A szakoktatók körében tehát relatíve gyakoribb, a szakmai tanárok körében viszont relatíve kevésbé elterjedt az új, együttműködést, aktivitást és a differenciálás lehetőségét biztosító munkaformák alkalmazása, jobban dominál a hagyományos frontális osztálymunka.

Érdekes, bár nem különösebben meglepő kép tárul elénk, ha az új munkaformák illetve módszerek alkalmazásának gyakoriságát a szakmai pedagógusok életkorának függvényében is megvizsgáljuk. A pedagógusok azon korosztályában, akik 30 év alattiak, tehát a frissen végzett pályakezdő pedagógusok körében a páros munka – csoportmunka napi szintű alkalmazása dominál. Közülük a páros munkát napi szinten 38,5%, a csoportmunkát pedig 30,8% alkalmazza nap mint nap. A projektfeladatokat közülük legalább heti rendszerességgel 30,8% ad ki. A következő életkori generáció, a 31-40 éves korosztály esetében a csoport- és a páros munka heti egy, a projektmunka havi egy alkalommal történő alkalmazása a leggyakoribb. A páros munkát 44,1%, a csoportmunkát 51,5% alkalmazza heti rendszerességgel, a projektmódszert pedig 45,9% használja legalább havi egy alkalommal. A 41-50 éves korosztály körében nagyjából azonos azon pedagógusok aránya, akik a csoport- és páros munkát heti illetve havi rendszerességgel alkalmazzák (a páros munka esetén hetente 37,7% havonta 37,7%, csoportmunka esetén hetente 39,1% havonta 40,6%), a projektmunkát a legtöbben évente csak egy alkalommal vezetnek (46,0%). Az 50 (51-60) év feletti generáció körében a páros és a csoportmunkát már csak havi egy alkalommal alkalmazók vannak a legnagyobb arányban (páros munka 38,6%, csoportmunka 43,9%), a projektmódszert havonta egy és évente egy alkalommal ugyan annyian alkalmazzák (37,3%). Első olvasatra meglepő eredményeket kaptunk a 60 év felettiak esetében. Körükben, bár a páros munka és a csoportmunka havi szintű alkalmazása a meghatározó, mégis relatíve nagy arányban alkalmazzák az új tanulászervezési módokat heti illetve napi rendszerességgel is (Pld. a páros munkát hetente 38,5%, naponta pedig 21,1%). Projektfeladatokat a legtöbben havi egy alkalommal adnak. Az újszerű módszerek használatának relatív gyakorisága körükben azzal magyarázható, hogy az általunk megkérdezett 60 évnél idősebb szakmai pedagógusok több mint harmada szakoktatóként tevékenykedik, s mint láttuk a szakoktatók körében jóval elterjedtebb, természetesebb eme munkaformák gyakori alkalmazása.

Összefoglalóan az egyes pedagógusgenerációkról az alábbiakat állapíthatjuk meg. Mennél fiatalabb korosztályhoz tartoznak a szakmai pedagógusok, körükben annál gyakoribb az újszerű, a közösségformálást biztosító, a tanulói aktivitásra alapozott és a differenciálást-adaptivitást biztosító munkaformák alkalmazása. Míg a 30 év alatti generáció közül a legtöbben napi szinten, és a 30-40 év közöttiek körében a legnagyobb arányban legalább hetente egy alkalommal, addig az 50 és 60 év közötti generáció tagjai közül a legtöbben csak havi egy alkalommal élnek a páros- és a csoportmunka adta

lehetőségekkel. Ugyanez a tendencia a projekt módszer alkalmazása terén is megfigyelhető, csak azzal a módosulással, hogy azok a pedagógus generációk, akik az egyszerűbb kollektív munkaformákat legnagyobb arányban napi, heti vagy havi rendszerességgel választják, a projekttechnikát csak heti vagy havi illetve éves gyakorisággal alkalmazzák, tehát jóval ritkábban, mint a páros és a csoportmunkát. A fiatalabb generációk vélhetőleg azért alkalmazzák gyakrabban az új munkaformákat, mert őket már a pedagógussá képzésük során, illetve a különböző továbbképzéseken felkészítették erre. Az idősebb kollégák pedig nyilvánvalóan jobban ragaszkodnak az évtizedek alatt általuk kialakított és megszokott hagyományos oktatási módozatokhoz.

A férfi és nő szakmai pedagógusok elkülönült vizsgálat a páros munka és a csoportmunka alkalmazása terén nem mutat markáns különbségeket. A projekt módszer alkalmazása terén a női kollégák nyitottabbak, míg körükben a havi rendszerességgel alkalmazók vannak a legtöbben (41,7%), addig a férfi pedagógusok között az évente egyszer alkalmazók aránya a legnagyobb (42,4%).

A kérdőív negyedik kérdése a tanár-diák kommunikáció csatornáira kérdez rá (6. számú ábra). A hatékony közösségépítés, az értékközvetítés és konfliktuskezelés alapvető feltétele a jól működő pedagógus-diák kommunikáció, a kommunikáció több csatornájának aktív használata a tanár részéről. Különösen érdekes, hogy a vizsgált szakmai pedagógusok használják-e a modern IKT technológia nyújtotta kommunikációs csatornákat, közösségi oldalakat.

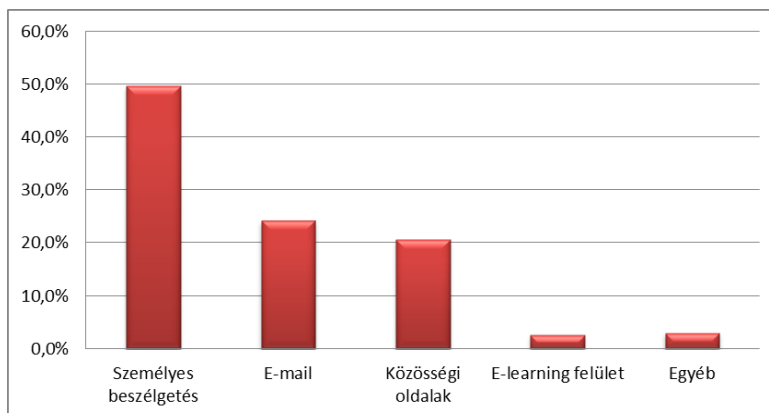
A kérdőívben a pedagógusok megjelölhették a személyes beszélgetést, az e-mail-váltást, a közösségi oldalakat és az e-learning felületet kommunikációs csatornaként és egyéb lehetőséget is megnevezhettek. Több választ is megjelölhettek és meg is jelöltek, hiszen a 250 pedagógus 500 választ jelölt meg. A diagramról az olvasható le, hogy az egyes válaszlehetőségek az összes válasz (500) körében mekkora részt foglalnak el, nem derül ki azonban, hogy a 250 pedagógus közül hányra jellemző az adott kommunikációs csatorna használata.

A pedagógusok a leggyakrabban (a válaszok 49,6%-a) a személyes beszélgetést jelölték meg tanár-diák közötti kommunikációs csatornaként. A megkérdezett 250 pedagógus közül 248 megjelölte a személyes beszélgetést, tehát csaknem mindenki (99,2%). Ez örvendetes adat, úgy tűnik, ma még az elektronikus csatornákon zajló kommunikáció nem pótolhatja és nem is pótolja a személyes jelenlét biztosította kommunikációt.

121 pedagógus jelölte meg az e-mailt kommunikációs csatornaként, ez a válaszok 24,2%-a, a pedagógusoknak pedig 48,4%-a. Az adat jól jelzi, hogy az tanár-diák közötti elektronikus levelezés már meglehetősen megszokott gyakorlat a szakképző intézmények mindennapos életében.

A tanárok-szakoktatók közül 103 fő a közösségi oldalakat is megjelölte kommunikációs csatornaként (a válaszok 20,6%-a, a pedagógusok 41,2%-a). A kérdőív ezen kérdéséből sajnos nem derül ki, hogy a közösségi oldalak pontosan milyen szerepet játszanak a tanárok-diákok kommunikációjában, nem világos, hogy milyen szintű információcsere zajlik a közösségi oldalakon keresztül. Generációs különbségek itt is megmutatkoznak a pedagógusok között. A 30 évnél fiatalabbak esetében a válaszok 32%-a utal a közösségi oldalak használatára, míg az 50 évnél idősebb pedagógusok által adott válaszok csak 16,1%-ban jelzik a közösségi oldalak használatát.

Nagyon kevesen (a válaszok 2,6%-a, a pedagógusok 5,2%-a) használnak e-learning felületet a tanulóikkal való kommunikációban. A válaszok 3%-a utal valamiféle egyéb kommunikációs csatornára.



6. ábra: „Milyen csatornákat használ a diákjaival való kommunikáció során” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása

A kérdőívünk 5. kérdése valójában számos részkérdésből álló önreflexió a tanár-diák kapcsolattal és a konfliktuskezeléssel-figyelmezővel kapcsolatosan. A tanároknak-szakoktatóknak egy hatfokozatú skálán kellett jelölniük, hogy mennyire jellemzőek rájuk a különböző megállapítások.

Azt a megállapítást, hogy „a tanulók tisztelnek engem” a szakmai pedagógusok döntő többsége jellemzőnek véli önmaga és diákjai viszonylatában. Nem akadt olyan pedagógus, aki úgy vélné, hogy ez egyáltalán nem jellemző, és a hatfokozatú skálán kettes számmal (0,4 %) és hármas számmal (3,6%) is csak kis hányaduk jellemezte a diákok felé irányuló tiszteletének mértékét. A legtöbb szakmai pedagógus a skálán az 5-ös számot jelölte be (55,2%), a skála magasabb értékeit (a 4-5-6 értékeket) összesen 96% jelölte. Igaz ugyanakkor, hogy csak 14,4% gondolja úgy, hogy a tanulók tisztelete nagyon jellemző. A pedagógusi önreflexióból úgy tűnik, hogy az általunk vizsgált szakképző iskolákban a diákok alapvetően tisztelik, respektálják pedagógusaikat.

A hatfokozatú skálán egyenletesebben oszlanak meg a válaszok a „tanulók szeretnek engem” megállapítással kapcsolatban. A tanárok-szakoktatók többsége ebben az esetben is úgy véli, hogy a tanulók többé-kevésbé szeretettel viszonyulnak hozzájuk. A skála magasabb értékeivel 86,9% jellemezte a tanulók felé irányuló szeretetét. A tisztelethez hasonlóan a legtöbb pedagógus az ötös értéket jelölte (41,5%). Kevesen gondolják ugyanakkor úgy, hogy a tanulók szeretete nagyon jellemző lenne (10,5%), és viszonylag sokan választották a 4-es értéket (34,9%). Egyetlen pedagógus sem véli úgy, hogy tanulói szeretete egyáltalán nem jellemző, de a 2-es és 3-as alsó értékeket a tiszteletre vonatkozó kérdéshez összevetve viszonylag nagy hányaduk (13,7%) jelölte.

Ha a tisztelet és szeretet érzését nemekre lebontva vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy a férfiak úgy vélik, inkább tisztelik őket (az összevont adatoknál jóval nagyobb hányaduk jelölte az 5-ös értéket 59,4%) a női szakmai pedagógusok viszont úgy érzik, inkább több szeretetet kapnak (a hölgyek 43%-a jelölte az 5-ös értéket).

Azt a megállapítást, hogy „diákjaim gyakran megjelölnek ismerősként a facebook-on”, a szakmai pedagógusok csaknem harmada (30,1%) egyáltalán nem tartja jellemzőnek. Többé-kevésbé jellemzőnek tartja (tehát a skálán a 4-5-6 érték valamelyikét jelölte meg) a pedagógusok valamivel több, mint fele (53,7%). Ez összecseng a kérdőívünk negyedik kérdésére kapott válasszal, ahol is a tanárok 41,2%-a jelölte meg a közösségi oldalakat is kommunikációs csatornaként. Ezen a téren nem meglepő módon ismét jelentős különbségeket generál a szakmai pedagógusok életkori tagozódása. A 30

év alatti tanárok-szakoktatók közül csak nagyon kis arányban (7,7%) gondolják úgy, hogy a diákok egyáltalán nem jelölik őket ismerősnek a facebook-on. Ugyanez az arány az 50 év feletti pedagógusok körében már jóval nagyobb, 37,9%.

Azt a megállapítást, hogy „a tanulók tanácsokat kérnek tőlem saját problémáik megoldására” a szakmai pedagógusok több mint két harmada (68,9%) többé-kevésbé jellemzőnek tartja, tehát a skála 4-5-6 értékei közül jelölte valamelyiket. Véleményem szerint ez jó arány, azt mutatja, hogy a pedagógusok többsége és tanulói között bizalmi viszony van, a tanulók számítanak és számíthatnak problémáik megoldásában a pedagógusaira.

Kevésbé pozitív kép tárul elénk, ha a „sokszor szervezek iskolán kívüli szabadidős programokat diákjaimnak” kijelentés jellemző voltát vizsgáljuk. A szakmai pedagógusok 19,5%-a szerint ez az állítás egyáltalán nem jellemző rá, tehát nem szerveznek iskolán-tanórán kívüli szabadidős programokat. A tanárok-szakoktatók negyede sem gondolja úgy (23,1%), hogy ezen állítás inkább jellemző rá (4-5-6-os értékeket jelölők összesen) és csak töredékük (1,6%) véli úgy, hogy nagyon jellemző. Sajnos a vizsgálat során nem kérdeztünk rá, így csak sejteni tudjuk, hogy a szabadidős programokat szervezők elsősorban az osztályfőnökök köréből kerülnek ki. Számos, az iskolák világán is messze túlmutató oka lehet annak, hogy a szakmai pedagógusok tevékenysége elsősorban az iskolai - osztálytermi - tanműhelyi keretekre korlátozódik.

Magabiztosság sugárzik a konfliktuskezelés terén a „gyakran vagyok tanácstalan a köztem és a tanulóm közti konfliktus megoldásában” megállapítással kapcsolatos reflexiókból. A szakmai pedagógusok 34%-a véli úgy, hogy rá ez a megállapítás egyáltalán nem jellemző, és további 50% (a pedagógusok fele), hogy csak kevésbé jellemző, hiszen a 2- es 3-as értékeket jelölték. A tanárok-szakoktatók nagyon csekély része véli úgy, hogy rá a megállapítás nagyon jellemző lenne (1,6%). Csak remélni tudjuk, hogy a szakmai pedagógusok többségének valóban nincs különösebb gondja a tanár-diák konfliktusok kezelésével, hiszen közismert, hogy a tanulók értelmi és érzelmi intelligenciaszintje, szociokulturális és etnikai háttere miatt az iskolarendszerű szakképzésben gyakoriak a tanár-diák illetve diák-diák konfliktusok.

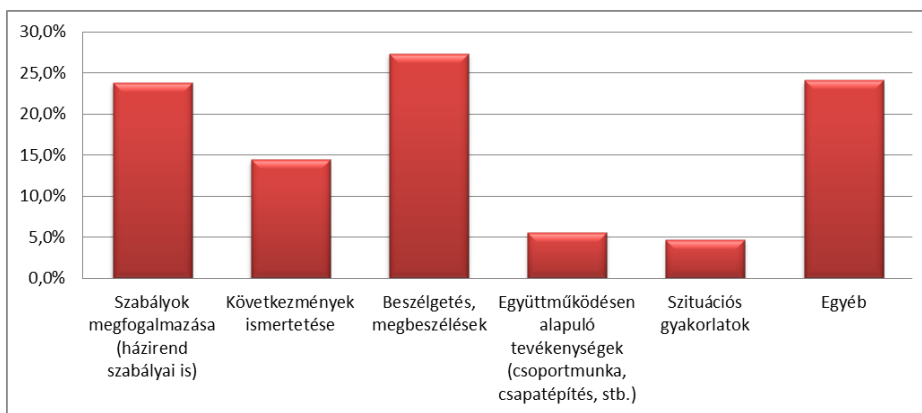
Hasonló képet tár elénk a „gyakran vagyok tanácstalan a diák-diák közötti konfliktus megoldásában” állítással kapcsolatos reflexiók elemzése. A pedagógusok 23,6%-a véli úgy, hogy rá ez a megállapítás egyáltalán nem jellemző, és további 58,4%, hogy csak kevésbé jellemző, hiszen a 2- es 3-as értékeket jelölték. Ez összesítve a tanárok-szakoktatók 82%-a. A tanárok-szakoktatók ez esetben is nagyon csekély része véli úgy, hogy rá a megállapítás nagyon jellemző lenne (1,6%). A nagy többség gondolja tehát úgy, hogy alapvetően nincs gondja a diák-diák konfliktusok kezelésével. Az igazgatóinterjúk elemzésekor még visszatérünk a konfliktuskezelés problémakörére.

A kérdőívünk ötödik kérdése alá tartozó utolsó megállapítás: „szerintem – ha nem lenne tilos- a testi fenyítésnek lehetne szerepe a fegyelmezésben”. A részkérdéssel a pedagógusok testi fenyítéssel kapcsolatos álláspontját vizsgáljuk. A vizsgálatba bevont pedagógusok több mint fele határozottan elutasítja a testi fenyítés alkalmazását az iskolai életben, tehát a pedagógusok többsége a „szelíd” konfliktusmegoldási módokat preferálja. Csak 13,4% hajlik többé-kevésbé a testi fenyítés pozitív szerepének elismerésére.

A kérdőív hatodik, nyílt kérdésként megfogalmazott kérdése azt vizsgálja, hogy a szakmai pedagógusok milyen módszerekkel, technikákkal próbálják megelőzni a diákok közötti konfliktusokat (7. ábra).

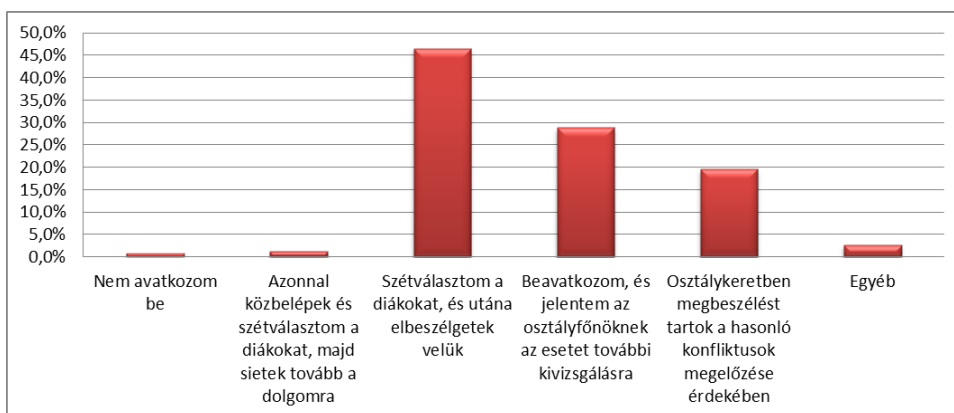
A kérdésre adott válaszokból mindenekelőtt az tűnik ki, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok nagyon változatos módokon törekednek a diákok közötti konfliktusok megelőzésére. A beszélgetéseket, megbeszéléseket jelölték meg a pedagógusok

legnagyobb számban, a válaszok 27,4%-ban, mint konfliktusmegelőző technikát. Ez összecseng a kérdőív negyedik kérdésére adott válaszokkal, ahol a személyes beszélgetés volt a leggyakrabban választott tanár-diák közötti kommunikációs csatorna. Második helyen (a válaszok 23,8%-a) találjuk a szabályok megfogalmazását, majd gyakoriságban ezt követi a következmények ismertetése (14,4%). A fentieknél jóval kisebb számban és arányban említették a pedagógusok az együttműködésen alapuló tevékenységeket (csoportmunka, csapatépítés 5,6%) és a szituációs gyakorlatokat (4,7%). Az első öt leggyakrabban alkalmazott konfliktusmegelőző technika mellett egyéb módokat is nagy arányban említettek (24,1%) a szakmai pedagógusok. A gyakoriság sorrendjében felsorolva: toleranciára nevelés, egymás iránti tisztelet kihangsúlyozása, elkülönítés, megelőzés, alapelvek megfogalmazása, személyes példák, folyamatos kommunikáció, külső előadó meghívása, filmek vetítése, konfliktuskezelési technikák megismertetése.



7. ábra: „Milyen módon törekszik a diákok közötti konfliktusok megelőzésére” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása

Kérdőívünk sorrendben hetedik kérdése arra kérdez rá, hogy a megkérdezett szakmai pedagógusok egy akut és eldurvult diák-diák konfliktus, egy folyosói verekedés észlelése esetén hogyan kezelnék azt, mit tennének (8. ábra).



8. ábra: „Őn észreveszi, hogy diákjai a szünetben a folyosón összeverekednek. Mit tesz” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása

A be nem avatkozás gyakorlatát csak nagyon kevesen választanák, a válaszok 0,8%-a utalt ilyen „konfliktuskezelési” eljárásra, tehát a struccpolitikára. A válaszadók csekély arányban (1,4%) jelölték meg az „azonnal közbelépek és szétválasztom a diákokat, majd sietek tovább a dolgomra” válaszlehetőséget is. Kevesen gondolják tehát úgy, hogy az akkut helyzetek gyors megoldása elegendő lenne a konfliktusok igazi kezeléséhez. A válaszok legnagyobb arányában (46,6%) a „szétválasztom a diákokat, és utána elbeszélgetek velük” megoldási mód szerepel. A kérdőívünk kérdéseire adott válaszok kiértékelése során fentebb már többször találkoztunk azzal a ténnyel, hogy a szakmai pedagógusok többsége a személyes beszélgetést tekinti a legfőbb kommunikációs csatornának, illetve konfliktuskezelési módnak is. Relatív sokan (a válaszok 28,9%-a) jelölte meg a „beavatkozom, és jelentem az osztályfőnöknek az esetet további kivizsgálásra” konfliktuskezelési módot. Ebben a megoldásban a problémák ad hoc kezelését és magasabb, illetve illetékesebbnek vélt fórumhoz utalását érhetjük tetten. Úgyszintén sokan (19,6%) jelölte meg a „osztálykeretben megbeszélést tartok a hasonló konfliktusok megelőzése érdekében” válaszlehetőséget, vagyis a tanulókkal folytatott kollektív beszélgetést. Egyéb konfliktuskezelési módot a válaszok csekély része (2,7%) tartalmaz.

„A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése” kompetenciaterületre vonatkozó igazgatói interjúk értékelése

A kompetenciaterület igazgatói megítélésénél a vezetők a közösségfejlesztést jellemezték leginkább, valamint kitértek a konfliktuskezelés kérdéskörére is.

A szakmai tanárok jellemzése általánosságban több intézményben nehézséget okozott, 8 vezető kihangsúlyozta, hogy a közösségépítés személyiségfüggő, nem végzettséghez köthető kompetencia, akadt olyan igazgató, akinek a kollégái között passzívabb szakmai pedagógus is van. A vezetők többsége (22 fő, 71 %) azonban elismerően nyilatkozott szakmai kollégáiról, ügyesnek, hitelesnek ítélik meg őket, két igazgató jobbnak tartja a szakmai tanárokat, mint a közismereti pedagógusokat, hitelesebbek a szakma által, valamint folyamatos megújulásra képesek. A szakmai pedagógusok esetében segíti a közösségépítő tevékenységet az osztályfőnöki munkakör és a gyakorlati tevékenységek, az üzemlátogatások, a közös célok, a tapasztaltabb életkor, a magasabb szakképző évfolyamokon tanuló diákok nagyobb motiváltsága, valamint a kisebb létszámú osztályok, csoportok. 12 igazgató kihangsúlyozta, hogy a szakmai tanárok osztályfőnökök is, így a leghatékonyabb a munka. Azokban az osztályokban, ahol az osztályfőnök a fő szakmai tárgy oktatója, jobban működik a közösségfejlesztés is.

Több igazgató számolt be tanórán kívüli tevékenységekről is, azonban nem ez a jellemző a szakképző intézményekben, inkább egy-egy kiemelkedő pedagógus személyiség, pozitív példa akad, mert nehéz a tanulókat a kötelező tanórákon kívül a fakultatív programokon való részvételre motiválni. A közösségépítés terén néhány intézmény saját jó gyakorlatokkal próbál hatékonyabban tevékenykedni, például az egyik iskolában egyes szakmákkal biztosítják az osztályban a megfelelő fiú-lány arányt, egy intézményben az ifjúságvédelmi felelős szakmai tanár, egy iskolában a diákok választanak maguknak saját mentortanárt a szakmai tanárok közül. Egy másik intézményben külön fejezetben szerepel a tanulói közösségek erősítése a minőségbiztosítási programban, saját színházbérlettel rendelkeznek, valamint szoros együttműködés van a pedagógusok és a kollégium között. Két kollégium különösen kiemelkedik a közösségépítésben az igazgatók elmondása alapján, ezekben a diákotthonokban rengeteg szabadidős tevékenységet, szakkört szerveznek a diákoknak a

szabadidő hasznos eltöltésére (pl. művészeti, fafaragó, lovas, sárkányhajó-szakkör, stb.), de akad olyan iskola, ahol TÁMOP pályázatból valósítanak meg szabadidős tevékenységeket (tenisz, lovaglás, korcsolya). A közösségépítést nehezíti az elmagányosodás, elidegenedtség problémája, sajnos egyre több az ilyen problémákkal érkező diák, valamint a rendezetlen családi háttér, a tanulóknál hiányzó belső motiváció és az anyagi források hiánya. Különösen a 9. évfolyamon nehéz közösséget szervezni a fenti problémák miatt.

A konfliktuskezelés terén nehezíti a mindennapi munkát a sok problémás tanuló, a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségekkel küzdők, itt is általában a 9. évfolyamon lép fel a legtöbb gond, különösen az elméleti órákon. 7 vezető erősnek ítélte a szakmai kollégáit a konfliktusok kezelésében, három intézményben rendszeresen szerveznek belső képzéseket, tréningeket ezen a területen. Egy iskolában iskolapszichológus és bűnmegelőzési szakember is tevékenykedik, egy intézményben kettő pszichológus végzettségű kolléga dolgozik, ugyanezen a helyen mentálhigiénés szakembert is foglalkoztatnak. Több vezető is kiemelte, hogy a konfliktuskezelés nagyon nehéz feladat. Hiányosságok is vannak: két igazgató szerint a tanároknak szükségük lenne eszközökre, hatékony pedagógiai módszerekre a konfliktusok megoldásához, különösen a magatartászavaros gyerekek konfliktusait illetően. Egyikük iskolájában sokszor a pedagógusok sem elég kreatívak, a vezetőségtől várják a konfliktusok kezelését, elkelné a segítség ezen a területen.

Felhasznált irodalom

Bábosik István - Borosán Livia - Hunyadi Györgyné - M. Nádasi Mária - Schaffhauser Franz (2011): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

Fehérvári Anikó – Imre Tamás – Tomasz Gábor (2011): *Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás.* In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* OFI. Budapest. 133-196.

Halász Gábor (2006): *Bevezetés – a magyar közoktatás 2002 és 2006 között.* In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* OKI. Budapest. 19-28.

Halász Gábor (2011): *Oktatáspolitikai az első évtizedben.* In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* OFI. Budapest. 17-34.

Kóckayné Lányi Marietta (2008): *Hatékony iskolát mindenkinek – néhány gondolat a differenciálásról.* In: Lénárd Sándor - Rapos Nóra (szerk.) (2008): *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény 2. köt.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest. 301-306.

Torgyik Judit (2007): *A tanári szerep dimenziói.* In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) (2007): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban.* Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 87-104.

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMMI

Mészáros Attila

A TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTOK HELYE ÉS SZEREPE A XXI. SZÁZAD HR FEJLESZTÉSÉBEN

Problémafelvetés

Csakúgy, mint a sikeres vállalkozásoknál, az egyetemek esetében is egyre inkább tudatosul, hogy a sikeres jövő záloga nem csak az infrastruktúrában keresendő, hanem a munkavállalók motiváltságában és ennek a támogatásában, ösztönzésében. Kijelenthető hogy, az oktatók kompetenciái a legfontosabbak egy egyetem minőségében. Szükség van tehát egy olyan támogató környezet megteremtésére, amelyben a kiemelkedő tudósok, kiváló oktatók szívesen dolgoznak.

Számos kérdés merül fel. Hogyan lehet ezt megvalósítani? Hol jelenhet meg egy tanárképző központ ebben a folyamatban? Milyen új szerepek hárulhatnak e központokra, ha az egyetem komolyan veszi ezeket a szervezeti egységeket?

Sok szakember számára még ma sem egyértelmű, hogy a felsőoktatásban oktatni az egy külön szakma, mely tanulható és ennek a minősége nem függ egyenes arányban az oktató szakmai felkészültségével. A műszaki felsőoktatásnak ráadásul komoly konkurenciája a munkaerőpiac, a jól fizetett mérnöki állásaival. Ha megfigyeljük, hogy a munkaerő-piaci állások közül a munkavállalók egyre inkább azt választják, ahol a szakmai fejlődésüket, karrierjüket jobban támogatják, egyértelművé válik, hogy ezen irányba is nyitni kell az egyetemeknek.

A jelen tanulmányban egy angolszász és két német egyetem olyan területeit kívánom bemutatni, amelyek példát adhatnak egy magyarországi Tanárképző Központ feladatainak újragondolására, bővítésére.

1. Megváltozott egyetemi kultúrák

Hogy néz ki egy ilyen támogató egyetemi kultúra? Prof. Dr. Dieter Frey kutatócsoportja (Department of Social Psychology, LMU) e kérdés megválaszolására tett kísérletet az elmúlt években (*Frey, D., Peus, C. & Traut-Mattausch, E. (2005)*). Egy jó egyetem munkaadóként egy érték-orientált munkahelyi és vezetési kultúrával rendelkezik, olyan környezetet teremt, amelyben a munkavállalók motiváltak, valamint ösztönzi és elismeri a kiválóságokat. Az elemzés szerint ehhez szükség van az egyetemeken ún. kiválósági központok létrehozására (Centers of Excellence). Ezek segítik más csoportok, osztályok és szervezetek egészének működését. Ezeket a központokat a törvények nem írják elő, de ahol megvalósultak, ott az adott intézmény előnybe került a versenytársakkal szemben. Vajon lehet-e az egyetemen kiválósági központ egy tanárképző központ?

1.1. „Center of Excellence” és a Tanárképző Központok kapcsolata

Nézzük meg, hogy milyen „Center of Excellence” területek, kultúrák jelenhetnek meg az egyetemeken.

Benchmark és alapvető kompetencia kultúra

Minden egyetem a többihez képest a legjobb akar lenni. Ez az alapja a benchmark kultúrának. Mind az egyetem, mint egy egész szervezetet, és minden kar, minden tanszék minden munkavállalójának fel kell tennie magának újra és újra a következő kérdéseket:

- Melyik egyetem a vetélytársa az adott országban és a világ élvonalában?
- Melyek a legtekintélyesebb intézmények, a legjobb kutatók a saját tudományos környezetükben?
- Mi különbözteti meg őket egymástól?
- Mi az alapja a sikernek?

A reflexióknak ezekre a kérdésekre ösztönzőleg kell hatni, hogy kiderüljön, milyen fejlesztési lehetőségek vannak a saját hatáskörükben. Ez alapján igyekezni kell javítani a meglévő szakmai és tudományos specializációkat. Ezzel a gondolkodással a saját erősségeket lehet összefoglalni és ez már alapvetően kompetencia kultúra. Csak így garantálható, hogy megfelelő a tudományos verseny és az adott intézmény nem vész el az „átlagban”.

Csapat kultúra

Ki kell alakítani az egyetem együttműködés kultúráját annak érdekében, hogy kitűnjön a nagy átlagból. A pozitív csapat kultúra jellemezhető azzal, ha egy szervezetnek sikerül a saját szinergiáit azonosítani és használni. Ideális helyen, természetesen és heterogén módon alakulnak ki a tanszékek, szervezeti egységek, amelyek közös szabályok alapján egészítik ki egymás munkáját. Ez egy fontos alapelv, ezért kell jól kiválasztani az új alkalmazottakat, vagy jól összeállítani egy kutatócsoportot. Szélesebb szinten, a multidiszciplináris és több szervezet közötti hálózatra épített kutatócsoportok, tanszékek, vagy akár egyetemek is egyesíthetik erejüket, megoldhatják az esetleges hiányosságait és így léphetnek előre. Innovációs képesség ilyen kultúrában nagyon fontos, ez képes legyőzni a konvencionális tantárgyak határait, és teret tud adni az új fejlesztéseknek.

Problémamegoldó kultúra

A problémamegoldó kultúra, az a hozzáállás, hogy megértsék, hogy a problémák inkább lehetőségek a javításra és innovációra. Ez a nézet csak azokon az egyetemeken fontos, ahol az új ötletek és kutatási módszerek alapja nem az épp aktuális pályázat előírása, hanem egy tervezett rendszer alapján megoldás-orientált megközelítések keresése. E gondolkodás alapján a megoldásokat aktívan elő kell segíteni minden szervezeti egységnek, például úgy, hogy azt az elvet követik, hogy a problémát nem csak azonosítják, hanem az megfelelő megoldásokat is kifejlesztnek.

Kreativitás és tanulási kultúra

A problémamegoldó kultúrához szorosan kapcsolódik a kreativitás kultúra. Einstein egyszer megjegyezte, hogy az ő munkájának alapja a képzelet. „Imagination is more important than knowledge. Knowledge is limited. - A képzelet fontosabb, mint a tudás. A tudás véges.” (Wiki/Albert Einstein). A kreatív munka megköveteli, hogy a munkavállalók megkapják a megfelelő bizalmat és lehetőséget, hogy új, szokatlan ötleteket ki tudjanak próbálni. Kimutatható hogy a prosperáló egyetem alapelveiben bent

kell lenni, hogy kötelesek biztosítani védett teret, hogy ösztönözzék az alkalmazottaikat a kreativitásra. Ez azt is jelenti, hogy a hibát nem büntetik, hanem a fejlesztéseknek és innovációknak a kiindulási pontjának feltételezik. A meghibásodási okok elemzése gyakran hoz új nézőpontot és megközelítést a jövőbeli fejlesztésekhez. Ez magával hoz egy új tanulási kultúrát, hogy a hibákat nem kiemelve, hanem kielemezve, lehetőséget ad arra, hogy egy hallgató, oktató megszerezze a „tudósok a bátorságát” és olyan önbizalmat szerezzen, hogy a kreativitása kiteljesedjen.

Vezetési kultúra

Egy Kiválósági Központ -Center of Excellence- egyik legfontosabb feladata a vezetési kultúra fejlesztése. Olyan elveken alapuló vezetési modellt, amely képes a következő pontokkal folyamatosan motiválni az alkalmazottaikat:

- A víziók megfelelő közvetítése
- Átláthatóság (információ és kommunikáció)
- Autonómia és részvétel
- Konstruktív visszajelzést (dicséret és konstruktív kritika)
- Méltányosság
- Szakmai és társadalmi integráció
- Növekedés (személyiségfejlesztés és a jövőbeni kilátások)
- A személyes fejlődés és a tisztességes munkakörülmények
- Vezetői jó példa (emberi, szakmai)

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a siker záloga: egy kiváló vezetési stílust kell kombinálni egy átlátható teljesítménykövetelményi rendszerrel és tisztelettel. Létrehozni egy ilyen vezetési stílust az egyetemen, alapvetően fontos az egyetemi alkalmazottak fejlődése érdekében. Eddig számos egyetem azért nem tudott előre lépni, mert a tudományos vezetők, professzorok az ilyen irányú kompetenciákban viszonylag korlátozott mértékben voltak járatosak. A Tanárképző Központoknak az új típusú célzott képzési programokkal fontos építőkövei lehetnek az egyetemi emberi erőforrások fejlesztésében. Ez fokozottan igaz a műszaki felsőoktatási intézmények tanárképző központjaira, hisz intézményi szinten csak ott kutatják és oktatják soft-skills kompetenciákat.

A bemutatandó egyetemi példákban, ahol a fenti kultúrák megjelentek mindenütt kiderül, hogy ahol kiválóságokat ösztönző munkahelyi környezet jött létre, elkezdtek vonzani a tehetséges munkavállalókat, oktatókat és felső vezetőket, még a munkaerőpiacról is.

A Kiválósági Központok céljainak fontos részét képezik, hogy a legjobb feltételeket biztosítsa egy egyetem, hogy sikeresen megbirkózzanak az oktatók a folyamatos változásokkal, hogy folyamatosan fejlődjenek az oktatóik módszertani, pedagógiai kultúrájuk és nem utolsósorban az emberi minőségük. Ebben a modellben tisztán látható, hogy egy tanárképző központnak milyen fontos és központi szerepet kell vállalni, ha az adott intézmény komolyan gondolja a kiválóságra való törekvését.

A következőkben tekintsünk át három külföldi egyetemet, ahol ezen elvek szerint szervezik az oktatást és a képzéseket.

2. Oktatói minőségfejlesztési törekvések a Houston Egyetemen

Az egyetemet 1927-ben alapították Jogelődje a Houston Junior College (HJC). Az egyetem mára az állam első számú oktatási és kutatási intézményeként áll az élvonalban. Jelenleg több mint 35 000 diák tanul 307 graduális, posztgraduális képzésen. Az egyetem célja, hogy kiemelkedő oktatókkal és létesítmények vonzanak diákokat az USA-ból és szerte a világból.

Az egyetemen egy sztenderdizált rendszer alapján foglalkoznak az oktatókkal és kutatókkal, mely több elemből áll.

2.1. Alkalmazottak kézikönyvének megállapításai

Az oktatók által ismert és követett dokumentum elemzése során találhattunk számos utalást az oktatók képzésének fontosságára. A kézikönyvben megemlítik, hogy az egyetem szakértők segítségével fokozza az oktatási és kulturális színvonalát.

Az egyetem 8 stratégiai alapelv alapján működik (*University of Houston - staff-handbook (2012) - 8. oldal*):

- Stratégiai 1. elv - Intézményi kiválóság
- Stratégiai 2. elv – Hallgatói hozzáférés az egyetem összes szolgáltatásához
- Stratégiai 3. elv – Sokféleség megjelenése (erre büszke leginkább az egyetem)
- Stratégiai 4. elv – Kutatástámogatás, bevonás
- Stratégiai 5. elv - Külső partnerségek
- Stratégiai 6. elv – Oktatói minőség
- Stratégiai 7. elv – Egyetemek közötti partnerség
- Stratégiai 8. elv - Felelősség és hatékonyság (az egyetem teljes mértékben elszámoltatható az oktatási minőségért és a források hatékony felhasználásáért)

Ezek közül kiemelném a 6. alapelvet. Ezen elv szerint az oktatók és dolgozók alkotják a legértékesebb elemét az egyetemnek. Olyan karrierlehetőségeket kell biztosítani számukra, amelyek versenyképesebbé teszik az intézményt más egyetemekkel szemben. Ennek konkrét megvalósulási formái:

2.1.1. College Program

A College Program (*University of Houston - staff-handbook (2012) - 9. oldal*) egy olyan oktatási „lehetőség” mindenki számára, mely segítségével az oktatókat ösztönzik az önfejlesztésükre. A program lehetővé teszi a foglalkoztatottnak, hogy részt vegyenek bármilyen egyetemi képzésben, tanfolyamon, mely lehet a munkához kötődő vagy szakmai előmenetel kapcsolatos továbbképzés. Erre heti legfeljebb három óra számolható el a munkaidőből. Mindössze regisztráció köteles.

2.1.2. Egyéni segítségnyújtás

Egyetemi alkalmazottak számára biztosítják sikerességükhöz szükséges kompetenciák (személyes, szakmai, innovációs, kommunikációs és a kulturális tudatosság) fejlesztését, képzéseket, interaktív előadások formájában.

Az egyetem teljesítményértékelési rendszerének egyik stratégiai része ez.

Létezik egy teljesítmény menedzsment központ, ahol segítenek az oktatóknak, hogy megismerjék a szervezet főbb célkitűzéseit és vegyenek részt annak elérésében.

Ezek közül a legfontosabbak:

- Az oktatók megismertetése az egyetemi és tanszéki célokkal
- Az oktatók megismertetése a kölcsönösen megállapított teljesítménycélokkal és ennek mérésére szolgáló rendszerekkel
- Munkavállalói karrier és készségfejlesztése

Minden évben egyszer az említett szervezeti egység és a munkatárs egy közös munkahelyi teljesítményértékelést végez és megállapítja a következő időszak céljait.

2.1.3. Pszichológiai Kutató és Szolgáltató Központ

Az egyetem Pszichológiai Kutató és Szolgáltató Központja (UHPRSC) számos pszichológiai szolgáltatást kínál a munkatársak és családtagjaik részére. Alapvetően tehát ez egy mentális egészségügyi központ az egyetemen. Pszichológiai tanácsadás feladatai: (CAPS) (*University of Houston - staff-handbook (2012) - 55. oldal*).

- Krízisintervenció
- Tájékoztató és tanácsadó workshopok és szemináriumok
- Employee Assistance Program - bizalmas formában segít oktatóknál és dolgozóknál tapasztalható szorongások kezelésében, amelyek ronthatják a munkavégzés minőségét. A programban konzultációk, a problémák felmérése, nyomon követése, valamint az oktatás és a képzés szerepel.
- Munka-magánélet Egyensúlyi Program (*The University of Houston's Work/Life Program (2012)*) - Az egyetem Munka / Élet Programja segíti és ösztönzi oktatókat és dolgozókat a személyes és általános egészség és jó közérzet megtartására.

Ezekon kívül konkrét segítséget kínál szorongás, pánik, depresszió, személyiségzavarok és szexuális zavarok, valamint a beilleszkedési problémák, a családi viszály, a válás esetén. Módszerei: egyedi, pár, család, és csoportterápia.

2.1.4. Képzési és Fejlesztési Szolgáltatások

A képzési és fejlesztési szolgáltatások együttműködő partnere az állam Emberi Erőforrás Minisztériuma. Célja az egyetemi oktatók hatékonyságának javítása és felkészítésük a jövőbeli munkaköri feladatokra. A központ a következő programokat végzi:

- Oktatók fejlesztése
- Szakmai orientáció
- Menedzsment fejlesztése
- Továbbképzések
- Kötelező képzés (belépő képzések és rekvalifikáció)

Átgondolva a feladatokat, számos olyan szolgáltatás van az ottani egyetemen, amit a hazai Tanárképző Központok is el tudnának látni, központi szervezeti formában.

3. Duisburg-Essen Egyetem képzései és a tanárképző központjának szerepe

3.1. Mi a személyes fejlődés az egyetemen?

A Duisburg-Essen Egyetem kiemelt célja hogy fejlesszék a hatékonyságot és a versenyképességet az intézményben és biztosítsák a munkavállalók foglalkoztathatóságát. A munkatársi fejlesztés központi gazdálkodói feladat, és jelentős mértékben hozzájárul az alkalmazottak motivációjának emeléséhez és innovatív kultúra kialakításához.

A személyzet fejlesztés a következő elemeket tartalmazza:

- Szükséglet alapú személyzeti tervezés
- Strukturált oktatások és képzések a munkavállalók részére
- Szakmai fejlesztés és támogatás, karriertervezés
- Együttműködés folyamatos javítása

Ezek a folyamatok az egyetemen rendszeresen és módszeresen megtervezettek és mindegyiket folyamatosan értékelik.

A munkatársak fejlesztésével a következő egyetemei célokat szeretnék elérni:

- Hogy biztosítsák a megfelelően képzett munkavállalókat
- Hogy ösztönözze a munkavállalók szakmai fejlődését
- Hogy megerősítse az alkalmazottak motivációját
- Hogy támogassa az egységes vezetési kultúra kialakulását
- Javítsa a belső kommunikációt
- Hogy biztosítsák az alkalmazkodás képességét a munkahelyen
- Támogassa a szakmai előmenetelt, munkahelyi rotációt
- Hozzájárulnak alkalmazottak elégedettségéhez

3.2. Képzési és szervezetfejlesztési szolgáltatások az egyetemen

A munkavállalók tanulási és a változási folyamatát az egyetemen belül központilag végzik. Mindig a résztvevők igényének megfelelő csoportos vagy egyéni módszerekkel. Fontosabb képzések, szolgáltatások (*Universität Duisburg-Essen – Personalentwicklung (2013)*)



1. ábra: Az egyetem személyzetfejlesztésének összefoglaló ábrája
(forrás: <https://www.uni-due.de/peoe/personalentwicklung.php>)

3.2.1. A strukturált kiválasztási folyamat

Új munkavállalóról szóló személyi döntések az egyetem életében a legfontosabb és legnehezebb döntések (*Universität Duisburg-Essen - Das strukturierte Auswahlverfahren (2013)*). A tervezett és jól felkészült személyzet kiválasztása tehát az első előfeltétele a szakmai személyi döntéseknek. Itt egy strukturált kiválasztási eljárás alkalmazása található meg, ami minden esetben kötelező.

- A folyamat főbb szakaszai:
 - Az adott munkakörhöz szükséges mérőrendszer kidolgozása
 - Felvételi bizottság összeállítása (oktatók esetében itt mindig van a tanárképzőről 1 fő)
 - Pályázat kiírása
 - Strukturált interjúk lebonyolítása a bíráló bizottság előtt
 - Értékelés és eredményhirdetés

3.2.2. Új alkalmazottak képzése az egyetemen

A houstoni egyetemhez hasonlóan minden új alkalmazott e-tananyagokon keresztül és személyes segítőkkel ismerkedik meg az egyetem struktúrájával, lehetőségeivel, továbbképzési rendszerével. Itt egy külön weboldal és 2-3 segítő áll a rendelkezésre.

2. ábra: Információk új alkalmazottak részére - részlet
(forrás: https://www.uni-due.de/verwaltung/neu_an_der_uni/)

3.2.3. Mediációs szolgáltatás a munkavállalók részére

Van lehetőség, hogy az alkalmazottak és vezetők védett környezetben, mediátor segítségével kommunikáljanak egymással. A „szolgáltatás” kb. 2 héttel előre meg kell „rendelni”, hogy a mediátornak legyen ideje felkészülni. Ő megteremti a megfelelő zavartalan környezetet a vitához és elegendő időt biztosít, hogy megvitassák a különböző témákat, problémákat.

3.2.4. Éves munkavállalói értékelés

A houstoni egyetemhez hasonlóan munkavállalók évente egyszer értékelik a munkájukat és egyeztetik kulcsfontosságú területeket, amelyek szükségesek az egyéni célok eléréséhez.

3.2.5. Szervezeti egységek fejlesztése

Minden változás az egyetemen hatással van a szervezetek életére. Ezért különösen fontos, hogy az egyetem minden szervezeti egységének hatékonyságát figyelve, rendszeresen végeznek csapatépítéseket, támogatásokat. Így segítve, hogy a változások erejét a szervezeti egységek sikere tudják átváltani.

3.2.6. Leadership Development - Vezetői támogatás

A menedzsmentre - bármely egyetemi területen - számos komplex és kihívást jelentő feladat hárul. Ennek a támogatására különböző eszközöket és módszereket biztosít az egyetem.

3.2.7. Egyedi támogatás, coaching és tanácsadás

A coaching önkéntes, célja, hogy egy innovatív tanácsadási módszerrel segítse az egyetem a munkavállalók problémáit, aggályait, egyéni fejlődését.

3.2.8. Tanári coaching

Az egyetemi oktatók számára létezik egy speciális segítő támogatás. Az oktatási problémáik kezeléséhez igénybe tudnak venni, jelenleg két szakember támogatását. Hozzájuk elektronikusan kell bejelentkezni. Majd tőlük személyre szóló tanácsokat, fejlesztéseket kapnak a konzultációk során.

3.2.9. Nők és férfiak közötti egyenlőség segítése

A női munkavállalók aktív támogatásban részesülnek annak érdekében, hogy egyenlő esélyeik legyenek az egyetemi karrier utakban.

3.3. Az egyetem stratégiai tervének prioritásai a minőségi oktatás és a tanárképzés szempontjából

Az egyetem 2013-as stratégiai tervében hangsúlyos helyen található a minőségi oktatás és a tanárképzés folyamatos fejlesztésének kérdéskörei. A bevezetésben megemlítik, hogy az egyetem elkötelezett egy állandó folyamat folyamatos fejlesztésben, ami az oktatás minőségét és a tanulás lehetőségeit javítja. Külön hangsúlyt fektet az oktatók fejlesztésére, kutatásaira támogatására. Ezen elvek mentén képzelem el az egyetem a hazai és külföldi versenyben való helytállást. Ebből a stratégiából most a tanárképzés fejlesztési stratégiákat emelném ki:

- (3.8) pont foglalkozik a tanárképzés fejlesztésével (*Universität der Potenziale - Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg – Essen (2013) - 6. oldal*). Tanárképzés oktatási és kutatási profil stratégiai eleme az egyetemnek. Ezért jött létre a Tanárképző Központ, mely koordinálja és fejleszti az egyetem oktatási szolgáltatásait. Célja, a jövőbeni a tanárok magas színvonalú és professzionális készségeinek fejlesztése. A minőségi vizsgálatok, fejlesztési szabványok kidolgozása a tanárképzésben és minőségbiztosítási értékelés révén.
- A központ feladata az egyetemen a megfelelő oktatás és képzés fejlesztése. Kiemelten fontos az empirikus kutatás-fejlesztés a szakdidaktika területén és az interdiszciplináris kutatások.
- (3.11) pont a virtuális és fizikai tanulási helyszínek, módszerek fontosságát emeli ki. (*Universität der Potenziale - Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg – Essen (2013) - 7. oldal*). Megállapítja, hogy országosan a diákok túlnyomó része nem nappali rendszerű képzésben vesz részt az egyetemen vagy a munkahelyen. Ezért szükség van a számukra megfelelő oktatási platformok, e-learning és az önálló tanulási formák kidolgozására. Amely anyagok digitális média által didaktikusan szerkesztettek, önállóan tanulhatóak, lehetővé teszik az interakciót a diákok és a tanárok körében.

3.4. Tanítás és tanulás professzionalizálódás programok – Összefogás az egyetemek között

A Heinrich-Heine Egyetem, Düsseldorf, a Duisburg-Essen egyetem együttműködve kínál egyéves szakmai továbbképzéseket az egyetemi oktatás, egyetemi fejlesztés érdekében.

A résztvevők ebben a képzésben (különböző tudományágakhoz és tantárgyakhoz tartozó területen) szakértői tanácsadásokkal, egyetemi oktatás specialitásaival és tanulási programok készítésével és egyetemi fejlesztésekkel foglalkoznak.

A 2015-ös képzési kínálat az egyetemi oktatók számára (*Hochschuldidaktik – Terminplan (2014)*) (mindegyik képzés tanúsítványt nyújt):

- **Csoportdinamika.** A tanítványok és oktatók közötti interakciók jobb megértését segíti elő a képzés.
- **Tanulás és tanítás alapmodul.** A workshop első napján jó gyakorlatok kerülnek bemutatásra, majd mindenki a saját moduljával foglalkozik. A téma a tanítási / tanulási folyamatok tervezése, formatervezése.
- **Tanulás és tanítás kiegészítő modul.** A képzés középpontjában a „service learning”, mint a projekt és a csoport-orientált tanítási/tanulási

környezet kialakítása áll. Ez a képzés mutatja be az aktuális egyetemi oktatási trendeket.

- **Tanulás és tanítás haladó modul.** Gyakorlati képzési modul „tanítás és tanulás a mindennapokban”. Részei: az önálló felkészülés és tanítási gyakorlat.

- **Tanmenet készítési technikák - jövő műhely.** A Workshop olyan tanmenet készítési technikákat mutat be, amely kiemeli a hallgatói kreativitást és célja, hogy összehozza egy csoport kreatív potenciálját.

- **Szemináriumi munkamódszerek.** Olyan szemináriumok tervezését mutatja be az oktatók számára, ahol a hallgatói tevékenységek kerülnek a központba.

- **A szóbeli vizsgák tervezése, megvalósítása.** A szóbeli vizsgák speciálisak az egyetemi oktatásban. Ennek objektív értékelése speciális kihívást egyetemi oktató számára. Ennek lehetőségeit mutatja be a képzés.

- **Mindennapi tanári munka tervezése.** Az oktatók gyakran túlterheltek. Úgy érzik, hogy a határidőnaplójuk tele van. Az oktatók mindnapi munkájának jobb szervezéséhez nyújt segítséget ez a képzés.

4. A müncheni Ludwig-Maximilian Egyetem Tanárképző Központ speciális képzései

A Ludwig-Maximilian Egyetemen Münchenben (LMU) a nemzeti és nemzetközi szinten az egyik legerősebb a tanárképzéssel rendelkezik. A kiemelkedő tudományos környezetet teremt a tanárjelölteknek és az egyetem oktatói számára. Jelenleg mintegy 9000 diák, oktató vesz rész valamilyen kurzusukon.

Tanárképzés központi feladatát 14 karon végzi el a Tanárképző Központ. Ezen kívül működtet kutatási hálózatot. Ennek a tagja a müncheni Center of Learning Sciences (MCLS).

A Tanárképző Központ munkája igen kiterjedt, most leszűkítve, kifejezetten az egyetemi oktatók számára készített két programját mutatom be.

A központ szervezeti felépítését és funkcióit a 3. ábra mutatja be.

Münchener Zentrum für Lehrerbildung (MZL)



Zusammenhänge schaffen



Vielfalt managen



Orientierung geben



Schule verstehen



Das MZL



Professionalität entwickeln



Chancen eröffnen



Übergänge erleichtern



Schule mitgestalten

3. ábra: A központ szervezeti felépítése (forrás: <http://www.mzl.uni-muenchen.de/mzl/index.html>)

4.1. A Tanárképző Központ speciális oktatóknak szánt képzési struktúrája - Profil

A tanárképző „Profil” nevű képzési rendszerrel célozza meg az összes egyetemi oktatót, vagy azokat, akik várhatóan oktatni fognak az egyetemen. A képzés nyitott és az egyetemi kollégáknak ingyenes.

Profil nevű képzési program mélyreható ismereteket és készségeket fejleszt, hogy megfeleljenek az oktatók a mindennapi kihívásoknak. Az alapötlet az, hogy az oktató a célzott tervezési és komolyabb módszereket ismeretei által időt és energiát tudjon megtakarítani, így a képzésükre több energiát tudjanak fektetni. A képzések 3-5 naposak.

A képzést a bajor egyetemek elismerik.



3. ábra: Tanári képzést program felépítése

(forrás: http://www.profil.uni-muenchen.de/profil/ueber_profil/index.html)

Az 5 napos alapképzés témakörei:

- Visszajelzés adása
- A tanítás alapjai
- Élmény alapú tanítási szemlélet
- Párbeszéd technikák (interjú, kérdezői technikák, aktív hallgatási technikák)
- Az egész napos tanítási gyakorlat

Egy egyetemi oktató a következő kérdésekre kapja meg a választ az alap tanfolyamon:

- Mi a szerepe a munkában a testbeszédnek és a retorikának?
- Mi a felelőssége egy tanárnak?
- Milyen hagyományos és média alapú módszerek léteznek?
- Hogyan lehet elősegíteni az aktív oktatási kommunikációt?
- Milyen hatékony visszajelzési technikák vannak?

4.2. LehramtPRO program

Minden félévben a Tanárképző Központ egy-egy oktatási területen tematikus képzéseket indít LehramtPRO néven (*LehramtPRO - Aktuelles Kursprogramm (2015)*). A kurzusok szintén nyitottak és az egyetem oktatók számára ingyenesek. Külső résztvevőket 18-50 Euro képzési költség terheli. A 2014/2015 fontosabb kurzusai a következők:

- PadUcation- tanulás és tanítás helyszínének megváltozása – Telefon applikációk
- Élő hang - stressz mentes kommunikáció
- A helyes testbeszéd
- Class Team - Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanítás alatt
- Gyakorlati az önismeret
- Órai kommunikációk, interjú technikák

- Mi teszi a tanári szakmát könnyebbé?
- Vizsgák tervezése
- A stressz megelőzése pedagógusoknak
- Meditáció lehetősége az iskolában
- Időgazdálkodás
- Öt perc Színház – diák motivációs eszközök

5. Oktatói fejlesztések a Széchenyi István Egyetemen

2014-2015-ben intenzív oktatói fejlesztések történtek a Széchenyi István Egyetemen. Ezek közül most az egyéni konzultációkat és az oktatói önismereti képzést emelném ki.

Számos oktató nem vesz részt szerzett képzéseken. Így számukra egyéni konzultációkat terveztünk néhány fontos témakörben. A konzultációs időpontok mindegyikére jelentkeztek. Az alábbiakba a meghívót olvashatjuk:

Kedves Kollégák!



Egyéni konzultációkra van lehetőség, amelyekre elektronikusan a Doodle-en keresztül kell jelentkezni. Jelentkezni lehet több alkalomra is. Jelentkezéskor kérünk a neved mellett a témát is add meg, ha tudod.

Várunk!

Helyszín: Győr, Czuczor Gergely u. 18-24. 510-es iroda.

AZ EGYÉNI KONZULTÁCIÓK TÉMAKÖREI

1. Módszertani nehézségek

- a) Tanulásmódszertani kérdések
- b) Hallgatói motiválás lehetőségei, aktivizálás, megerősítés, differenciálás

2. Oktató tevékenység nehézségei

- a) Oktatói-pedagógiai erőforrások növelése
- b) Erősségeim, gyengeségeim
- c) Generációs problémák

3. A sikeres konfliktuskezelés eszközei

- a) önismeret; - a gondolat, mint sorsformáló erő
- b) az erőszakmentes kommunikáció gyakorlata
- c) Az értő hallgatás; meghallgatás és megértés

4. Emberi kapcsolatok katedrán innen és túl (ami a látszat mögött van)

- a) Kapcsolataim (másokkal, önmagammal)
- b) A veszteségek, sérelmek hogyan alakíthatók át erőforrássá?
- c) Tükrök:
 - Kapcsolatok
 - Események visszatérő helyzetek
 - Hogyan fogadom, amit a tükör mutat?
- d) Miben szeretnék változni

A konzultációk visszajelzései alapján 2015-ben egy önfejlesztő műhelyt indítottunk, melynek célja az oktatók személyiségfejlesztése volt. Ezen típusú képzés is a jelentkezéseknek köszönhetően elindult.

A képzés meghívója és tartalmi leírása alább látható:

Meghívó Oktatói Önfejlesztő Műhelybe



„A látásod kitisztul, amint a szívedbe tekintesz. Aki kifelé néz, álmodik. Aki befelé néz, fölébred.”

Cél:

A műhely célja, hogy a résztvevők biztonságos, elfogadó légkörben fedezhessék fel önmagukat, a bennük rejlő értékeket, képességeket, vágyakat.

Fejlesszék személyes, társas, módszertani, cselekvésorientált készségeiket; és a problémamegoldó, kreatív gondolkodásukat, tanári attitűdjüket és önismeretüket.

Akiknek ajánljuk:

A Széchenyi István Egyetem oktatóinak és dolgozóinak, akik fontosnak tartják a fejlődést, mind a személyes, mind a szakmai teljesítmény területén. Továbbá önmagukért, saját életük tudatosabb megéléséért, sorsuk alakulásáért nagyobb felelősséget kívánnak vállalni, nehéz helyzeteiket jobban szeretnék kezelni. Felismerik, hogy a kiváló szakmai teljesítmény eléréséhez, nélkülözhetetlenek olyan készségek, mint a jó kommunikáció, csapatmunkára való alkalmasság, önérvényesítő képesség, kreatív gondolkodás, vagy az önbizalom, a magabiztosság.

Amire szükség van:	Helyszín:
Nyitottság, őszinteség, aktivitás, bizalom	Széchenyi István Egyetem, IS 101.

Időpontok: (5.-6. találkozás intenzív alkalomnak számít egyben, külső helyszínen)

A műhely vezetői:

Baróti Enikő mérnök, mérnök tanár, mentálhigiénés szakember, pszichodráma vezető

Martényi Erzsébet pszichológus, pszichoterapeuta, coach és tréner

Oktatói Önfelkészítő Műhely összefoglalója

1. alkalom: Ismerkedés, elvárások, félelmek, bizalomépítés

Zenére való megérkezés: „Látlak“- „Itt vagyok“találkozásonként, ami egymás megérzését segítette, majd a „Forró szék“ gomolyaggal gyakorlat következett, ahol 3 személytől kérhettél asszociációt hozzád, még mindig megérzésekre és benyomásokra kifinomodva, közben létrejött a gomolyagból egy csoportból. Majd szociometrikus választások témákra, majd 3 névválasztás: állat, növény, tárgy, ami lennél és 3 dolog, amire szükséged lenne, hogy jól érezd magad a csoportban: ebből kellett kitalálni a személyt. Majd amit szeretnék, és amit nem szeretnék, hogy történjen a csoportban és a témák összeírása. Záró gyakorlatok: bizalomépítés perui gyöngygyógyó és szemmel valókiengedés a körből gyakorlatokkal.

2. alkalom: Ismerkedés, érzelmi megnyitás, módszereink bemutatása

Bevezető gondolatok, majd párinterjú, ami után egymást mutatták be a körben. Majd sálválasztás hangulattal, érzelmekkel, képekkel, s a képek közül 3 élő szoborként bemutatódik, majd vinyettaként szerepcserével az üzenete megélődik. Záró gyakorlatként az értékeink összefoglalása, egy aukciós játékkal.

3. alkalom: Csoportkohézió alakítása, önismereti játékok

Megérkezés egy firkajátékon keresztül, ami jelzi, hogy vagyok én a csoportban, ebből kijött egy csoport történet, amit az egész csoport lejátszott. Fontos szerepválasztások, szerepmegélés és kreativitás, spontaneitás, flexibilitás. A játék megbeszélése és feldolgozása.

4. alkalom: Önismereti mélyítés

Megérkezés kövekkel, s melyek a legstabilabb kompetenciáim, amiknek az anitiszerepeit is megkerestük és párat megjelenítettünk. Megbeszélés és feldolgozás, szerepvisszajelzések.

5. alkalom: Önismereti munka

Megérkezési kör vinyettával, s ebből kirajzolódva egy protagonista játék vezetése. Ennek megbeszélése, feldolgozása. Majd záró gyakorlat mozgás zenére.

6. alkalom: Önismereti munka

Rövid verbális megérkezési kör, s ezután a csoport igényének megfelelő konfliktus-megoldási gyakorlat, ennek lejátszása, megbeszélése és értékelése. Ehhez kapcsolódóan egy egyéni protagonista játék gyerekkori mintákkal, majd megbeszélés, feldolgozás.

7. alkalom: Önismereti munka

A problémamegoldás és konfliktuskezelés elméleti összefoglalása. Csoportjáték a témához és annak megbeszélése, feldolgozása, szerep-visszajelzések.

8. alkalom: Önismereti munka

Megérkezés természeti kreatív kompozícióval. Mit árul ez el rólam? Milyen emlékek kapcsolódnak hozzá? A képekből lett egy protagonista játék, majd ennek megbeszélése, feldolgozása.

9. alkalom: Önismereti munka

Megérkezés szavakkal asszociálva, majd ezekből versek születtek, amikben kifejeződtek az aktuális élethelyzetek, érzelmi állapotok. Felmerült erős érzelmek feldolgozása, megbeszélés. A végén relaxációs gyakorlat, aminek a célja a feszültségek levezetése és az erőforrásokból való feltöltekedés.

10. alkalom: Önismereti munka

Relaxációs képhívás, abból protagonista játék, s ennek feldolgozása, szerepvisszajelzések k. Végén manuális, építő csapatjáték. Megbeszélés.

11. alkalom: Önismereti munka

Közös hajórajz, majd ennek csoportos megjelenítése. Megbeszélés, feldolgozás, szerepvisszajelzések.

12. alkalom: Záró alkalom

Az itt történetek összegzése vinyettákkal. Mivel gazdagodtam, mit viszek magammal, mit hagyok itt és mit tudok továbbadni? Új névjegy készítése, amire az új kompetenciáim is rákerülnek. Ezek kicserélése és búcsú.

Összefoglalás

A bemutatásra került példák alapján megállapítható, hogy az egyetemek fejlesztésének alapja a munkatársak folyamatos képzése. Megfelelő humánerőforrás fejlesztés nélkül nincs esélyük a nemzetközi versenyben megfelelő eredményeket elérni, így a hallgatók érdeklődése is más intézmények felé irányul.

Megállapítható, hogy a prosperáló egyetemek komoly erőforrásokat kötnek le a munkatársak képzésére. Ez főként a műszaki felsőoktatási intézményekre igaz, hisz itt a kiemelkedő oktatókat komoly álláslehetőségekkel csábítják el a munkaerő-piaci szereplők.

Felfedezhető, hogy a bemutatott intézmények hasonló, de ország specifikus strukturált képzési rendszert alakítottak ki, amelynek egyik központi megvalósító szervezeti egysége az egyetem Tanárképző Központja. Természetesen ennek az elnevezése egyetemenként eltérhet, de mindegyik intézménynél centrális pozícióba helyezkedik el.

Az is látható, hogy a Tanárképző Központok „interface” szerepet töltenek be az egyetem és a külső munkaadók, társadalmi közösségek, munkavállalók között. Ezen szervezetek minősége komoly befolyással van az intézmény társadalmi megítélésére.

Bízom benne, hogy minden hazai Tanárképző Központ talál a maga számára jó példát és sikerül rendszer szinten is beépíteni a saját egyetemének programjai közé!

Felhasznált irodalom

Frey, D., Peus, C. & Traut-Mattausch, E. (2005). Innovative Unternehmenskultur und professionelle Führung – entscheidende Bedingungen für eine erfolgreiche Zukunft? In D. Kudernatsch & P. Fleschhut (Hg), Management Excellence (351-376). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Hochschuldidaktik – Terminplan (2014) - <https://www.uni-due.de/zfh/events/index.php%3Fid%3Dveranstaltungsliste&usg=ALkJrhgR2yUcr7N--8Ht1ItCEjMkQvAakw>

LehramtPRO - Aktuelles Kursprogramm (2015) - <http://www.mzl.uni-muenchen.de/kurse/programm/index.html>

Dr. Mészáros Attila (2014): A felsőoktatás humán erőforrás fejlesztésének aktuális kérdései: (Current Issues of Higher Education Human Resources Development) In: Resperger Richárd (szerk.) Makrogazdasági döntések - hálózati szinergiák (Macroeconomic Decisions - Network Synergies). Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2014. ISBN:978-963-334-202-2

Universität Duisburg-Essen - Das strukturierte Auswahlverfahren (2013) - https://www.uni-due.de/imperia/md/content/pe_oe/personalentwicklung/strukturiertes_auswahlverfahren.pdf

Universität Duisburg-Essen - Personalentwicklung (2013) - <https://www.uni-due.de/peoe/personalentwicklung.php>

Universität der Potenziale - Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg – Essen (2013) - https://www.uni-due.de/imperia/md/content/qualitaet-der-lehre/ude_strategiepapier_lehre.pdf (elfogadva 2013.02.27)

University of Houston - staff-handbook (2012) <http://www.uh.edu/human-resources/for-employees/policies-procedures/staff-handbook.pdf>

The University of Houston's Work/Life Program (2012) - <http://www.uh.edu/work-life/>

Wiki/Albert_Einstein - http://hu.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein

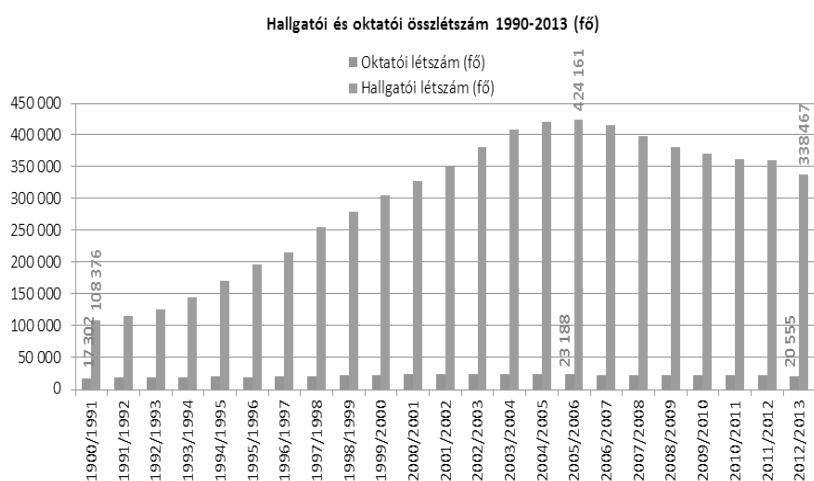
<http://www.uhsa.uh.edu/>

https://www.uni-due.de/peoe/pe_grundlagen.php

MÓDSZERTANI FELKÉSZÍTÉS E-LEARNING TARTALMAK FEJLESZTÉSÉRE

Bevezetés

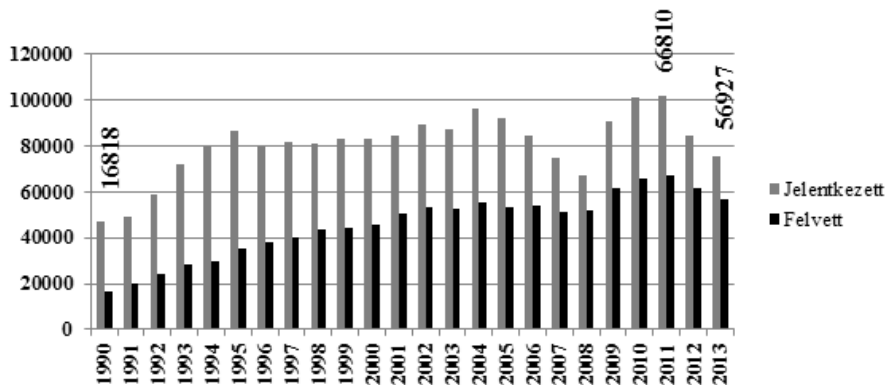
A modern társadalmakban megnőtt a szakképzés és a felsőoktatás szerepe. A vállalatok egyre több és speciális tudással rendelkező munkavállalót igényelnek. Európában és Magyarországon egyre többen kaptak lehetőséget arra, hogy felsőfokú végzettséget szerezzenek.



1. ábra: Hallgatói és oktatói létszám a felsőoktatásban 1990-2013 (főben)

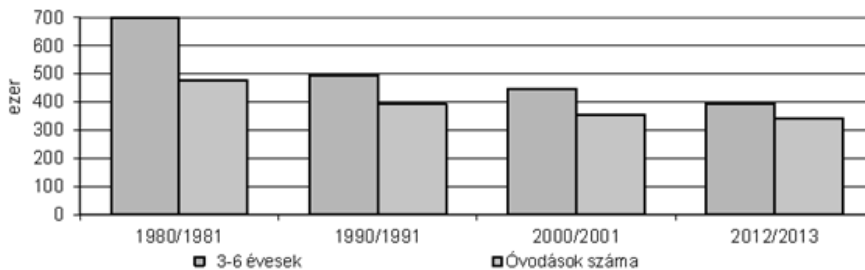
Az 1. ábra (KSH, 2013) szemlélteti a magyar felsőoktatás bővülését, a hallgatók számának növekedését és az oktatói létszám alakulását. Látható, hogy a hallgatói létszám növekedésével nem tartott lépést az oktatók számának növekedése.

Magyarországon a felsőoktatás tömegesedése 1990-től vált látványossá. A felsőoktatásba 1990 és 2011 között megnégyszereződött a felvett hallgatók száma (2. ábra). Közben a jelentkezettek egyre nagyobb hányada került felvételre (fekete és szürke oszlopok aránya).



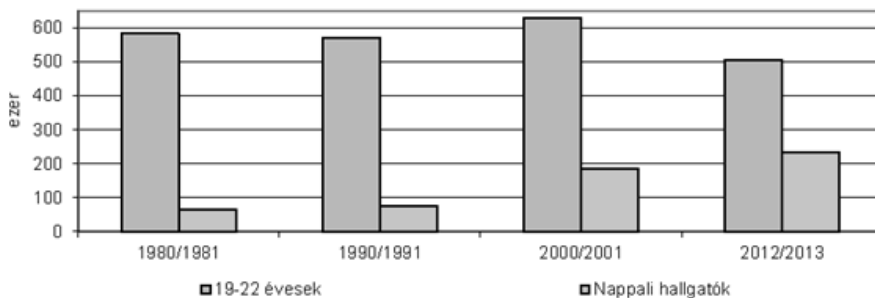
2. ábra: A felsőoktatás nappali képzésére jelentkezett, felvett hallgatók száma 1990-2013
(www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi006.html)

A 3-6 éves népesség 1990 és 2012 között 20 %-kal csökkent (3. ábra).



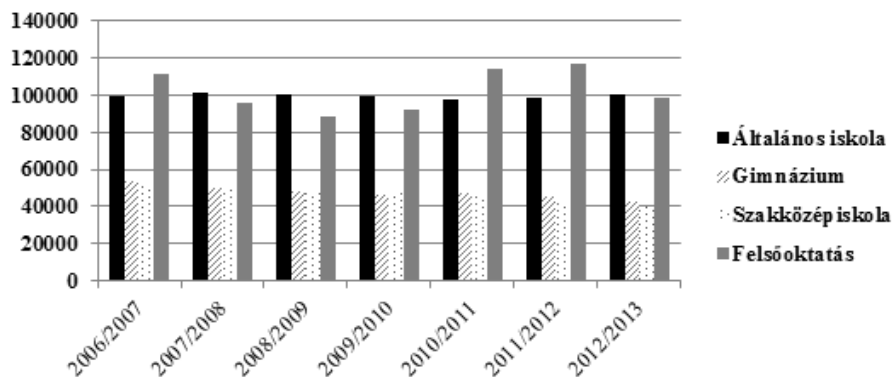
3. ábra: A 3-6 éves népesség változása 1980-2013
(Statistikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2012-2013)

A felsőoktatásba 1990-ben a 19-22 éves népesség mintegy 15%-át, 2012-ben több mint 50%-át vették fel (4. ábra).



4. ábra: A 19-22 éves népesség és a felsőoktatás nappali tagozatos hallgatói 1980-2013

A fenti adatok egyértelműen jelzik, hogy Magyarországon az ún. „elitképzést” a „tömegoktatás” váltotta fel. Belátható (lásd a normáleloszlás jellemzőit), hogy a felvett hallgatók tudásának átlaga csökkent, tanulási motivációi, szociális háttere romlott.



5. ábra: Első évfolyamos tanulók, hallgatók 2006-2013
(Statistikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2012-2013 – saját szerkesztés)

A létszám adatok másik jellemzője (5. ábra), hogy az általános iskola 1. osztályába és a felsőoktatás 1. évfolyamára felvettek száma 2006 és 2012 között közel azonos. Ezt a trendet mutatja a szakközépiskola és gimnázium 1. osztályába felvettek összegzett száma és a felsőoktatás 1. évfolyamának összehasonlítása is. Ez egyértelműen jelzi, hogy belátható időn belül drasztikusan csökkenni fog a felsőoktatásba felvehető, az erre alkalmas hallgatók száma. Azaz fokozódni fog a verseny a hallgatókért, az államilag finanszírozott helyekért, a külföldi hallgatókért, a felsőfokú szakképzés és továbbképzés működtetésének lehetőségért. Egyre nagyobb lesz az igény, hogy a felvett hallgatókat ne veszítse el a felsőoktatási intézmény.

A felzárkóztató és továbbképző programok, valamint a levelező és távoktatásos képzés új oktatói kompetenciákat fog igényelni. A szükséges szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztésekhez speciális tudással rendelkező oktatók kellenek.

Az elitképzés mellett a tömegképzés feltételeit is biztosítani kell, és közben alkalmazkodni szükséges a következő változásokhoz:

- a hallgatók száma, a hallgatói tudásszint és motivációk eltérései,
- a hallgatók anyagi lehetőségeinek különbségei,
- a piaci szereplők igényeinek a kielégítése,
- különféle képzési megoldások támogatása (nappali, levelező, távoktatás, továbbképzés).

A hallgatói létszám növekedésével sok olyan hallgató is bekerült/bekerül a felsőoktatásba, aki már a középiskolában is tanulási nehézségekkel, motivációs zavarokkal, önértékelési problémákkal szembesült. Rájuk különösen igaz a következő megállapítás: „...az oktató módszertani kultúrájának annál fontosabb a szerepe, minél hátrányosabb helyzetű, gyengébb tudású, alacsonyabb motiváltságú hallgatókat kell felkészíteni...” (Nagy T. 2006: 5.).

A jelenléti képzés (nappali) mellett a levelező képzés környezeti feltételei is megváltoztak. A potenciális hallgatók egyre nehezebben tudnak munkahelyükről hosszabb időt távol tölteni, egyre magasabbak az utazási, a szállás és egyéb járulékos költségek.

A problémák fokozottan jelentkeznek a *levelezőképzés* során. A korábban leírtak mellett további gondot jelenthet:

- a hallgatók munkahelyi terhelése,
- a lakóhely és a felsőoktatási intézmény távolsága,
- a hallgatók munkahelyi, családi és felsőoktatási időigényének a kumulálódása,

- a képzéssel kapcsolatos költségek növekedése (utazás, szállás, étkezés, stb..),
- az oktatók és hallgatók esti és hétfégi terhelése.

Az utolsó tényezőről mondta dr. Szekeres Tamás, a Széchenyi István Egyetem rektora a következőt: „... a levelező képzés során fáradt, alulmotivált hallgatókat, fáradt és alulmotivált oktatók néhány óra alatt próbálnak felkészíteni egy féléves tantárgyra...”. A Széchenyi István Egyetemen talán ez tekinthető az e-learning képzést (jellemzően elektronikus környezetben, e-tartalmakkal történő önálló tanulás tutori támogatással) elindító alappondolatlak.

A műszaki felsőoktatás szakmai tantárgyainak tartalma a gyors fejlődés miatt az átlagosnál is gyorsabban változik, avul.

A tananyag fejlesztési pályázatok (néhány kivételt nem számítva) meghatározó módon az elektronikus tartalmak fejlesztését támogatják.

1. E-learning képzés, e-tartalmak fejlesztésének előzményei, kezdetei a Széchenyi István Egyetemen

A Széchenyi István Egyetemen 2003-tól indult az a fejlesztés, amely a klasszikus levelező képzés mellett a távoktatás elektronikus megoldásait is fel kívánta használni a hallgatók felkészítésében. A fejlesztés műhelye a Műszaki Tanárképző Tanszék (MTT) lett, ahol a tanszék oktatói mérnöki és pedagógiai, számítástechnikai és informatikai végzettséggel, tudással és tapasztalatokkal egyaránt rendelkeznek.

Az elsődleges cél a levelező képzés átalakítása, a hallgatói létszám növelése, a hatékonyság fokozása, a résztvevők igényeinek való megfelelés volt. A felkészülés során a MTT oktatói megismerkedtek a CMS/LMS rendszerek és e-tartalom szerkesztők működésével, az e-oktatás főbb jellemzőivel. Elkészültek az első próba e-tartalmak. Döntés született a közlekedés-mérnök szak tantárgyainak az átalakításáról. Az előkészítés során kialakították a felkészülés, a fejlesztés és a működtetés tárgyi, személyi és szervezeti feltételeit:

- CMS-rendszer megvásárlása, beüzemelése, működtetése (Coedu),
- e-tartalom-szerkesztő beüzemelése, megismerése, alkalmazása (Coeditor).
- tartalmi fejlesztés megkezdése, szereplők meghatározása:
 - szerző,
 - módszertanos,
 - digitalizáló.
- a hallgatókat felkészítő e-tananyag (proszeminárium) elkészítése,
- tutorok kiválasztása és felkészítése,
- e-tartalom fejlesztés (alapozó tárgytól a szaktárgyakig), kurzusok kialakítása
- vizsgakurzusok összeállítása,
 - képzés megkezdése és működtetése,
 - a hallgatói vélemények elemzése, stb.

A további szakokkal és szakirányokkal történő bővülés során több mint 300 Coedus e-tananyag és vizsgakurzus készült. Az e-tartalmak három típusa került kialakításra.

1.1. E-tanulási útmutatók

Létező *nyomtatott tankönyvhöz kiegészítő e-tananyag* összeállítása (cél, követelmény, tankönyvi oldalszám kijelölése, tanulási útmutató, magyarázó információk: szövegek, képek, videók, animációk, önellenőrző feladatok).

Ez jellemezte a korai fejlesztést. Ennek több okai is volt:

- Az elindított e-learning képzés kezdetén nem volt idő minden tantárgyhoz teljesen új, minden információt tartalmazó e-tartalmak összeállítására.
- Voltak olyan tankönyvek, amelyek tartalmilag teljesen megfeleltek a képzés feltételeinek, csak a hallgatók módszertani támogatás hiányzott belőlük.
- Voltak tananyagok, amelyeknél a szerzői jogok miatt nem lehetett elvégezni az átalakítást.
- Míg a tantárgyak száma nagy volt, addig a módszertani, digitalizálási feladatokat ellátó kollégák száma korlátos volt.

A 6-9. ábrák bemutatják, hogy a tanulási útmutató milyen jellemző elemeket tartalmazott:

- a tankönyvi tartalom kijelölése,
- az általánosan javasolt tanulási módszerek felsorolása,

0. lecke: Bevezetés

Az itt feldolgozásra kerülő Szilárdságtan tantárgy a Mechanika I. Statika tárgyban tanultakra épül.

A feldolgozáshoz az alábbi anyagok nyújtanak segítséget:

1. nyomtatott jegyzet: dr. Kiscelli László: Mechanika 2.
2. elektronikus tanulási útmutató
3. elektronikus lecke záró tesztek
4. elektronikus modul záró tesztek

A tananyag feldolgozásához a következő módszert javasoljuk:

- ☞ a feldolgozás sorrendjét és a feldolgozásra kijelölt lecke(ket) az elektronikus tanulási útmutató határozza meg
- ☞ olvassa el az elektronikus tanulási útmutatóban leírt **követelményeket**
- ☞ keresse ki a **jegyzet kijelölt fejezetét**, majd olvassa el
- ☞ a feldolgozáshoz az elektronikus **tanulási útmutatóban** talál rövid magyarázatokat, ötleteket, példákat
- ☞ a tartalom elolvasása és a leírtak megértése után oldja meg a **lecke záró tesztek**et
- ☞ egy-egy modul végére érve ismétlje át az ehhez tartozó lecke(ket), majd oldja meg a **modul záró tesztek**et.

Az elektronikus jegyzetben a tankönyvi ábrákra **tk.** jelzéssel utalunk. Az **ismétlés** részben felsorolt fogalmak alapvető fontosságúak a tartalom megértéséhez.

Ha feldolgozás során megakad, valamit nem ért meg, akkor forduljon bizalommal a tutorhoz. Az elektronikus Fórumon is található ötleteket a tantárgy feldolgozásához.

6. ábra E-tanulási útmutató (Kiscelli L., 2005)

- a tantárgy leckéjének követelményei (mit, milyen szinten, módon kell (majd) teljesíteni,
- milyen előzetes tudás szükséges az elsajátításhoz,

Követelmények:
mit és hogyan kell
teljesíteni a lecke
feldolgozása után

1. lecke: Feszültségek általában. A tiszta nyomás-húzás feszültsége

Mechanika I. Statika

Követelmények:

- ☉ meghatározni a feszültség, a belső erő, a normális irányú feszültség, a csúsztató feszültség fogalmakat
- ☉ meghatározni a tiszta húzás illetve tiszta nyomás jellemzőit:
 - felírni a normál feszültség jelét, képletét, mértékegységét
 - adatok alapján kiszámítani a normál feszültség értékét

Tankönyv: 2.1 és 2.2 fejezet (6-7. oldal)

Ismétlés: erő, koncentrált erő, megoszló erő, erőrendszer, egyensúly, vektor, irány, nagyság, értelem

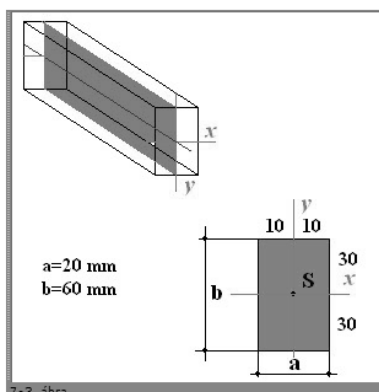
▶ Külső és belső erők

A külső erők: a testre kívülről ható erők.

Belső erők: a külső erők hatására a testben fellépő erők (a test belsejében megoszló erőrendszert alkotnak).

7. ábra E-tanulási útmutató- követelmények

- kiegészítő tartalmak (a tananyag zömét egy tankönyv, jegyzet tartalmazta),
- a tanulást segítő, magyarázó ábrák,
- színes képek, videofelvételek (mert e-tartalmak esetében ezek növelik a terjedelmet, de alig növelik a költségeket).



7-3. ábra

A 7-3. ábrán késsel jelöltük a hajlítás síkját.

A keresztmetszet ennek hatására az x tengely körül elfordul. Ezért a másodrendű nyomatékot az x tengelyre kell számítani (lásd a tankönyv 33. ábráját is).

Így a szükséges lépések:

- ☉ I_x meghatározása: $I_x = \frac{ab^3}{12} = \frac{20 \cdot 60^3}{12}$ (súlyponti tengely)
- ☉ e meghatározása: $e = \frac{b}{2} = \frac{60}{2}$, mert az $y_{\max} = \frac{b}{2}$
- ☉ K meghatározása: $K = \frac{I_x}{e} = \frac{\frac{ab^3}{12}}{\frac{b}{2}} = \frac{ab^2}{6} = \frac{20 \cdot 60^2}{6} = 12000 \text{ mm}^3$

Ekkor a maximális megengedett hajlító nyomaték értéke: $M_{\max} = 3 \cdot 10^6 \text{ Nmm}$.

8. ábra E-tanulási útmutató- tartalom

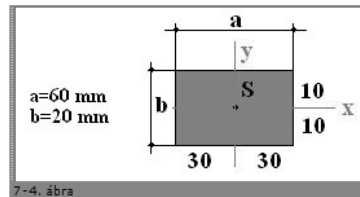
- a tartalomhoz kötődő feladatok,
- gondolkodást, elemzést igénylő kérdések,
- a megértést segítő hallgatói kísérletek leírásai, stb.

Mi történik akkor, ha a keresztmetszetet 90°-kal elfordítjuk?

Erre egy kísérlettel előzetes választ lehet adni.

Próbáljon meg egy egyenes műanyag vonalzót meghajlítani úgy, hogy a két végét megfogja: egyszer az "éle" egyszer a "lapja" legyen a hajlítás síkjára merőleges. Észre fogja venni, hogy egyik esetben nagyon könnyű, a másik esetben szinte lehetetlen meghajlítani ugyanazt a vonalzót (a vonalzó eltöréséért felelősséget nem vállalunk!).

Nézzük meg, hogy fenti példa esetében az adatok alapján mi is történik?



A 7-4. ábrán látható, hogy a rudat a középvonala körül elforgattuk 90°-kal. A hajlítás síkja nem változott.

A szükséges lépések azonosak, csak az adatok változnak

$$I_x \text{ meghatározása: } I_x = \frac{ab^3}{12} = \frac{60 \cdot 20^3}{12} \text{ (súlyponti tengely)}$$

$$e \text{ meghatározása: } e = \frac{b}{2} = \frac{20}{2}, \text{ mert az } y_{\max} = \frac{b}{2}$$

$$K \text{ meghatározása: } K = \frac{I_x}{e} = \frac{\frac{ab^3}{12}}{\frac{b}{2}} = \frac{ab^2}{6} = \frac{60 \cdot 20^2}{6} = 4000 \text{ mm}^3$$

Ekkor a maximális megengedett hajlító nyomaték értéke: $M_{\max} = 10^6 \text{ Nmm}$.

Megállapítható tehát, hogy a terhelhetőség a **rúd elforgatásának** hatására a **harmadára**

9. ábra E-tanulási útmutató- feladat, gyakorlás

1.2. E-learning tananyagok (teljes, egységes szerkezetű e-tartalmak)

Ezeket az e-tartalmakat önálló, jelenléti képzés nélküli hallgatói munkához szántuk. Jellemzőjük, hogy minden a tanuláshoz szükséges információt egyetlen „kurzusba” integráltunk.

A módszertani elemek mellett (cél, követelmény, tanulási módszer, önellenőrző kérdések, stb.) minden tantárgyi tartalom (szöveg, képlet, kép, ábra, stb.) az e-tartalomban rögzítésre került.

Itt a statika tárgy e-learning tartalmát mutatjuk be (Égert J. 2009). A 10. ábra a tananyag tartalomjegyzékének egy részletét szemlélteti.

Tartalomjegyzék

nyitás új ablakban

Bevezetés

☞ **Bevezetés**

1. Alapfogalmak

☞ 1.1 Mechanika alapfogalmai

☞ 1.2 Mechanikai kapcsolatok modelljei

2. Matematikai alapok

☞ 2.1 Trigonometria

☞ 2.2 Vektorműveletek

3. Az erő

☞ 3.1 Erő megadásának lehetőségei

☞ 3.2 Erő összetevőkre bontása

☞ 3.3 Erők összegzése

4. Anyagi pont statikája

☞ 4.1 Anyagi pontra ható erőrendszer eredője

☞ 4.2 Anyagi pontra ható erőrendszerek egyenértékűsége, egyensúlyi erőrendszer

5. Anyagi pontra ható speciális egyensúlyi erőrendszerek

☞ 5.1 Két erőből álló erőrendszer

☞ 5.2 Három erőből álló erőrendszer

1-5. modulok ellenőrzése

☞ 1.-5. modulok ellenőrzése

6. Merev test statikája

☞ 6.1 Egy erő pontra számított nyomatéka

☞ 6.2 Egy erő tengelyre számított nyomatéka

☞ 6.3 Merev testre ható erőrendszerek egyenértékűsége és egyensúlya

☞ 6.4 Síkbeli erőrendszer eredője

☞ 6.5 Erőrendszer fogalmának általánosítása

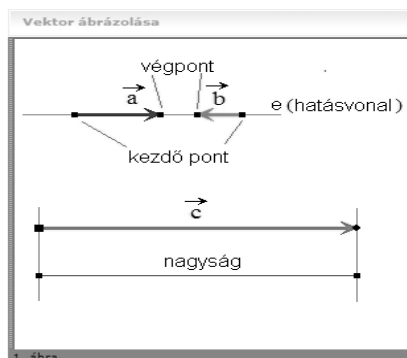
10. ábra E-learning tananyag (Égert J. 2009)

A 11. ábrán látható, hogy a megszokott tankönyvekhez, jegyzetekhez képest megváltozott a tartalom kialakítása (tördelése) is:

- jól átlátható tördelés, szellős kialakítás,
- a megszokottnál részletesebb leírás,
- színes és magyarázó célzatú ábrák, képek, animációk, videók is beépítésre kerültek.

2.2 Vektorműveletek

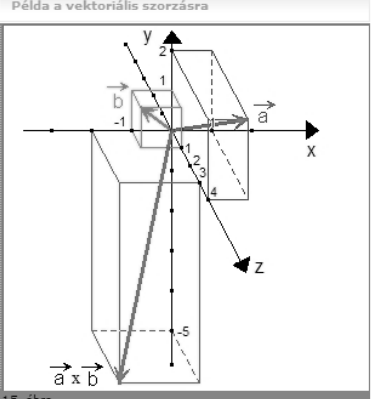
- ☞ **2.2 Vektorműveletek**
- ☞ **A vektor fogalma és ábrázolása**
- ☞ A fizikai mennyiségek lehetnek:
- ☞ **Skaláris mennyiségek** (amelyeknek csak nagyságuk, előjelük és mértékegységük van, például hosszúság, terület, hőmérséklet, stb.). Skaláris mennyiséget egy számmal, egy előjellel és egy mértékegységgel adhatunk meg.
 - ☞ **Vektoriális mennyiségek** (amelyeknek nagysága, iránya, előjele és mértékegysége van). Ilyen például: a sebesség, az erő, stb. A vektoriális mennyiséget egy nyíllal jelölt, egyenes szakasszal ábrázolhatunk. A vektor megjelölésére (azonosítására) általában egy betűt és a betű fölé rajzolt nyílat használunk.



11. ábra E-learning tananyag (Égert J. 2009)

A megszokott lakonikus, jegyzetekre jellemző információkat felváltották a megértést jobban támogató részletes szöveges magyarázatok, utalások (12. ábra). Ezek célja a hallgatók önálló tanulásának a támogatása.

► **Példa a vektoriális szorzás kiszámítására**



Példa a vektoriális szorzásra

Adott az $\vec{a} = 1\vec{i} + 2\vec{j} + 4\vec{k}$ és $\vec{b} = -1\vec{i} + 1\vec{j} + 1\vec{k}$ vektorok. Határozzuk meg az $\vec{a} \times \vec{b}$ vektort.

$$\vec{a} \times \vec{b} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ 1 & 2 & 4 \\ -1 & 1 & 1 \end{vmatrix} = \vec{i}(2 \cdot 4 - 1 \cdot 1) - \vec{j}(1 \cdot 4 + 1 \cdot 2) + \vec{k}(1 \cdot 2 - (-1) \cdot 1) = -2\vec{i} - 5\vec{j} + 3\vec{k}$$

Ellenőrizzük, hogy az itt kiszámított vektor valóban merőleges-e (lásd a vektoriális szorzás leírását) a két kiindulási vektor által kifeszített síkra. Ehhez az kell, hogy külön-külön merőleges legyen a vektoriális szorzás eredményeként kapott vektor és az eredeti két vektor.

► Ezt a skaláris szorzásnál tanult összefüggéssel tudjuk ellenőrizni.

$\vec{a} \times \vec{b}$ vektor jele legyen \vec{w} , ekkor $\vec{a} \cdot \vec{w} = 1 \cdot (-2) + 2 \cdot (-5) + 4 \cdot 3 = 0$
 $\vec{a} \times \vec{b}$ vektor jele legyen \vec{w} , ekkor $\vec{b} \cdot \vec{w} = (-1) \cdot (-2) + 1 \cdot (-5) + 1 \cdot 3 = 0$

Az eredményből megállapítható, hogy a vizsgált vektorok merőlegesek egymásra.

12. ábra E-learning tananyag – feladat levezetés, szemléltetés

1.3. Blended learning tartalmak

A blended learning tartalmak jellemzője egy szűkebb e-tartalom, amely viszont feltételezi a szervezett hallgatói szemináriumokat, előadásokat, konzultációkat (azaz részben jelenléti képzésről beszélhetünk).

Blended learning avagy kevert képzés főbb elemei:

- Feltételezünk jelenléti oktatást.
- Feltételezünk önálló tanulást, elektronikus tartalmak segítségével.

Erre egy lehetséges algoritmus a következő:

- A hallgató az e-tartalom alapján előkészül a foglalkozásra:
 - Elolvastartalmakat.
 - Értelmez szöveget, képet, stb....
 - Előre megfogalmazza kérdéseit, problémáit az oktatónak.
- Az oktató az előadáson, szemináriumon röviden összefoglalja a tananyagot.
- Az oktató a jelenléti képzés során a hallgatói kérdések, a felmerült problémák alapján vezeti a foglalkozást.

A Coedu rendszerre épülő e-learning képzés beváltotta a reményeket: növekvő hallgatói létszám, pozitív hallgatói visszajelzések jellemezték. Ebben a formában több száz hallgató szerzett diplomát.

A 2006-tól megismerkedtünk a Moodle rendszerrel. A Coedu támogatása megszűnt, így váltani kellett. A meglévő kurzusok maradtak az eredeti Coedu rendszerben, de új tartalmakat ide már nem fejlesztettünk. A Moodle rendszer használata oktatói kezdeményezésre indult. Kialakult egy saját támogatói csoport, amely a különféle tantárgyakhoz kipróbálta a Moodle LMS használatát. Később megkezdődött a tartalomfejlesztés is (eXe szerkesztő, Theses, Wordforce, stb.). Több száz főt vizsgáztattunk a rendszer feladatbank funkciója segítségével.

Erre az előkészítő szakaszra épültek a későbbi pályázatok (pl: TÁMOP 412/A és 412/C) e-fejlesztései is. Az egyetemi tartalomfejlesztési projektek mindig egy-egy fontos cél vagy terület támogatására készültek (Például: Duális mérnökképzés – Automobil Produktion szakirány tantárgyai).

A korábbi önerős fejlesztést a pályázati forrásokból finanszírozott megoldás váltotta fel. Ezt különféle döntések készítették elő:

- a szerzőknek módszertani felkészítést, e-learning támogatást kell nyújtani,
- a tananyagokhoz egységes tartalmi és formai előírások szükségesek,
- ki kell alakítani tananyagonként egy háromfős fejlesztő csapatot:
 - szakmai szerző,
 - módszertani szakértő,
 - digitalizáló.

2. Módszertani felkészítés

A tartalomfejlesztés megkezdése előtt a szerzők számára felkészítő tréningeket szerveztünk. Ezek során az oktatók megismerkedtek: a tanítási-tanulási folyamat jellemzőivel, a klasszikus és modern képzési módszerekkel, az e-tartalmak jellemzőivel, az e-learning megoldások jellemzőivel. (Baróti E. - Mészáros A. 2011) *Felkészültek a módszertani szakértővel és a digitalizálóval történő együttműködésre.* Megterveztek és elkészítettek néhány rövid e-learning tananyag részletet. Megismerték a tanári és tanulói szerepek megváltozásának hatásait a tanítási-tanulási folyamatra. A felépítendő rendszer elvárt jellemzői (Komenczi B. 2009: 68):

- tanulóközpontú (önálló tanulás)
 - e-tartalmak, tanulási tevékenységek, feladatok, tutor,
- tudásközpontú (szükséges és elégséges tudás meghatározása)
 - DACUM, racionalizálás, szemléltetés, tanulási utak,
- értékelésközpontú (azonnali visszajelzés)
 - önellenőrző, modulzáró kérdések, feladatok, tutor,
- közösségközpontú
 - feladatok, együttműködés, fórum.

A módszertani felkészítés a fenti feladatok mindegyikét érintette.

2.1. A módszertani felkészítés programja

A módszertani „tréning” az e-tananyagfejlesztési projektekben résztvevő szerzők munkáját készítette elő (Mészáros A. 2011) (13. ábra).

	Tananyag	Nyelv	Kredit	Szerző 1	Módszertanos	Informatikus
1	Fahrzeugphysik	Német	4	Dr. Palkovics László	Dr. Létray Zoltán	Bodor Melinda
2	Jövőbeli és alternatív járműhajtások	Magyar	4	Szauter Ferenc	Dr. Kovács Miklós	Dr. Kovács Miklós
3	Járműakusztika alapjai	Német	4	Dr. Wersényi György	Dr. Nyéki Lajos	Dr. Földes Zoltán
4	Diagnosztika a járműgyártásban	Magyar	4	Dr. Lakatos István	Dr. Mészáros Attila	Bodor Melinda
5	Computer Aided Engineering	Magyar	4	Dr. Zsoldos Ibolya	Dr. Földes Zoltán	Dr. Földes Zoltán
6	Üzemszervezés és üzemgazdaságtan	Magyar	4	Dr. Kovács Beatrix (GAMF)	Dr. Kovács Miklós	Dr. Kovács Miklós
7	Költség- és beruházásmenedzsment	Magyar	4	Koppány Krisztián	Dr. Nyéki Lajos	Dr. Földes Zoltán
8	Technische und Betriebswirtschaftliche Lern- und Arbeitstechniken	Magyar	4	Kovács Miklós	Dr. Létray Zoltán	Bodor Melinda
9	Projekt- und Qualitätsmanagement	Német	4	Pék Dezső	Dr. Földes Zoltán	Dr. Földes Zoltán
10	Produktionstechnik	Német	4	Dr. Kodácsy János (GAMF)	Dr. Kovács Miklós	Dr. Kovács Miklós
11	Betriebstättenplanung	Német	4	Dr. Kardos Károly	Dr. Földes Zoltán	Dr. Földes Zoltán
12	Ferigungsorganisation	Német	4	Szalai Sz., Szántó N., JI.	Dr. Kovács Miklós	Dr. Kovács Miklós
13	Simulationssystemen in der Produktion	Német	4	Dr. Kardos Károly	Dr. Földes Zoltán	Bodor Melinda
14	Termelőrendszerek minőségbiztosítása	Német	4	Dr. Kardos Károly	Dr. Nagy Tamás	Dr. Nagy Tamás
15	Pollimertechnika	Magyar	3	Dr. Dogossy Gábor	Dr. Nagy Tamás	Bodor Melinda
16	Korszerű szerkezeti anyagok	Magyar	3	Dr. Zsoldos Ibolya	Dr. Nagy Tamás	Bodor Melinda
17	Mérnöki képességfejlesztés	Magyar	3	Dr. Mészáros Attila	Dr. Mészáros Attila	Bodor Melinda
18	Projektmunka	Magyar	8	Dr. Jósmai János	Dr. Mészáros Attila	Bodor Melinda

13. ábra A projektben fejlesztendő tartalmak

A program 2x2 napos elfoglaltságot jelentett, mindig az egyetemtől távoli helyszínen, bentlakással. A gyakorlati tartalomfejlesztéshez:

- a fizika 10. osztályos tantárgy lencsék fejezetét,
- a szerző által gondozott tananyag egy fejezetét használtuk fel.

2.1.1. Az első két nap programja (röviden összefoglalva)

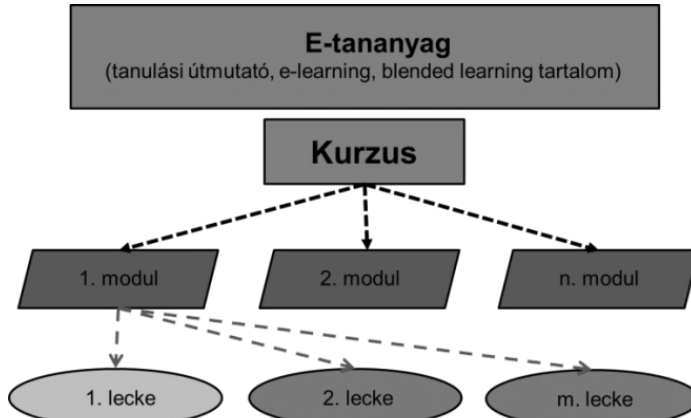
Bemutakozás (résztvevők és trénerek).

Tanfolyam céljainak, résztvevők elvárásainak meghatározása, rögzítése.

Tanítási-tanulási folyamat rövid elemzése (előadás, bemutató).

E-tartalmak rövid bemutatása, elemzése (Coedu és Moodle eXe e-tartalmak bemutatása).

Kurzus, modul és lecke jellemzői (e-tartalmak bemutatása, elemzése - 14. ábra).



14. ábra E-learning tananyagok kurzus, modul, lecke szerkezete

Minta tananyag kiosztása (önálló tartalmi elemzés készítése - több csoportban).

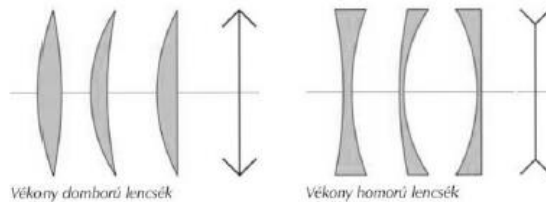
A mintatartalom a közoktatás fizika tárgyának mozgás és optika területeiről vett példákat (15. ábra).

Ennek az okai:

- a felkészítések zöme műszaki tárgyakat oktató kollégáknak szerveződött,
- a fizika tárgy jellemzői miatt minden lényeges, elképzelhető tananyagelemet be kellett építeni a tartalomba:
 - szöveg,
 - képlet,
 - kép,
 - kísérlet,
 - animáció, stb.

4. Lencsék

Az optikai lencse olyan anyagból készült test, amelyen a fény áthalad és megtöri, általában gömbfelület határolja. A kísérletek és feladatok megoldásánál feltételezzük hogy a lencsék vékony lencsék.



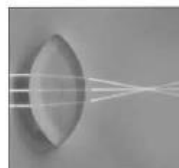
Vékony domború lencsék

Vékony homorú lencsék

Domború lencse

A gyűjtőlencse a párhuzamos fénysugarakat úgy töri meg, hogy azok a lencse másik oldalán egy ponton, a *gyűjtőponton* (fókuszon) haladnak át. Ugyanezt tapasztaljuk akkor is, ha a fénysugarakat a másik oldalról bocsátjuk a lencsére. A gyűjtőlencsének két gyűjtőpontja van. A lencse középpontja és a gyűjtőpont közötti távolságot *gyűjtőtávolságnak* (fókusz távolságnak) nevezzük.

Ha a fényforrást helyezünk a gyűjtőlencse fókuszába, akkor a fénysugarak a lencsén áthatolnak megtörnek és párhuzamosan haladnak tovább.



Gyűjtőlencse

15. ábra Fizika tankönyv részlete

Pedagógiai tervezés:

- *Célok és követelmények szerepe.*
- *Tevékenységek szerepe, készítése.*
- *Multimédia szerepe, lehetőségei.*
- *Ellenőrzés és értékelés megvalósítása.*

A fenti négy terület megismerése (cél, követelmény; tevékenység; multimédia; ellenőrzés) a következő módon zajlott:

- Problémafelvetés.
- Előadás, bemutató.
- Konkrét tartalmi feldolgozás:
- *Minta tartalom - fizika 10. osztály - önálló feldolgozása munkalapok segítségével (16. ábra).*
- *Eredmények közös megbeszélése, vita, összegzés.*

8. feladat

A fizika témakörhöz készített követelmény alapján készítsen leckezáró feladatot!

Követelmény:

--

a) Bontsa fel a követelményt a felsorolt elemekre!

konkrét tartalom	
hallgatói tevékenység	
teljesítés szintje	
felhasználható eszközök köre	

b) Állítsa össze a feladatot, a javítókulcsot és a kódolási-pontozási utasítást!

Feladat és javítókulcs, kódolási-pontozási utasítás

--

14. ábra Önálló munkát támogató munkalap (részlet)

- *Saját tananyag feldolgozása – munkalap – önálló munka.*
- *Eredmények közös megbeszélése, vita, összegzés.*

1.2 Domborúlencse

Cél: ismerje meg a domborúlencse optikai jellemzőit

Követelmények:

Ön akkor sajátította el megfelelően a tananyagot, ha

- felsorolásból ki tudja választani, hogy a domborúlencse hogyan törli meg a párhuzamos fénysugarakat;
- fel tudja sorolni a domborúlencse nevezetes optikai/geometriai jellemzőit, jelöléseit;
- le tudja rajzolni, hogy a domborúlencse hogyan törli meg párhuzamos fénysugarakat.

Időszükséglet:

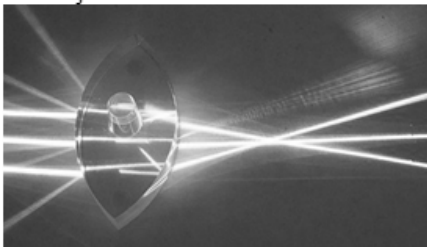
A lecke feldolgozásához körülbelül 10 percre lesz szüksége.

Kulcsfogalmak:

- domborúlencse,
- gyújtópont,
- fókuszpont,
- gyújtótávolság,
- fókusz-távolság.

Tevékenység: Figyelje meg a domború lencsén áthaladó, balról érkező három fénysugár útját a kilépés után!

A domború lencse, amit gyűjtőlencsének is szokás nevezni, a párhuzamos fénysugarakat úgy törli meg, hogy azok a lencse másik oldalán egy ponton, a gyújtóponton, más néven a fókuszponton (F) haladnak át (1. ábra). Ugyanezt tapasztaljuk akkor is, ha a fénysugarakat a lencse másik oldaláról bocsátjuk a lencsére.



1. ábra A fénysugár útja domború lencse esetén gyűjtőlencse_valódi.jpg

A kép forrása: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Large_convex_lens.jpg

17. ábra Lencsék fejezet Word „forgatókönyve”

A fejlesztés során elkészítésre került a fizika tárgy lencsék fejezetének:

- Word „forgatókönyve”, amely minden tananyagelemet tartalmazott (17. ábra),
- a forgatókönyvhöz word sablon fájl készül, ezzel biztosítva az egységes kialakítást, a könnyebb digitalizálást (18. ábra).

Tantárgy neve:

Modul címe:

1. lecke: Cím

Cél

A cél szövege

Követelmények

Ön akkor sajátította el megfelelően a tananyagot, ha

- első követelmény,
- utolsó követelmény.

Időszükséglet

A tananyag elsajátításához körülbelül X percre lesz szüksége.

Kulcsfogalmak

- első kulcsfogalom,
- utolsó kulcsfogalom.

1. rész címe

Tevékenység:

1. rész tartalma



1. ábra Ábra címe

(képállomány neve, legfeljebb 650x500 képpont méretű lehet)

2. rész címe

2. rész tartalma

Önellenőrző kérdések

1. kérdés

18. ábra Word sablonfájl

- megtörtént a Word tartalom digitalizálása (19. a. és b. ábra)

Cél:

A hallgató ismerje meg a domború lencse optikai jellemzőit

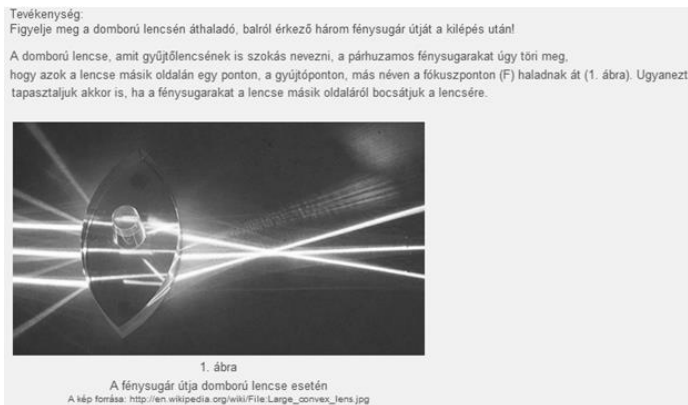
Követelmények:

Ön akkor sajátította el megfelelően a tananyagot, ha

- felsorolásból ki tudja választani, hogy a domború lencse hogyan törí meg a párhuzamos fénysugarakat;
- fel tudja sorolni a domború lencse nevezetes optikai/geometriai jellemzőit, jelöléseit;
- le tudja rajzolni, hogy a domború lencse hogyan törí meg párhuzamos fénysugarakat.

Kattintson ide

19. a. ábra: Lencsék fejezet eXe Scorm módszertani elemei



19. b. ábra: Lencsék fejezet eXe Scorm tartalmi elemei

Így az oktatók érzékelhették, kipróbálhatták:

- a szakmai és módszertani fejlesztés mellett milyen problémák merülhetnek fel a digitalizálás során,
- a Word megoldások hogyan jelennek meg az e-tartalomban.
- milyen jellegű kommunikációra van szükség a szerző és a digitalizáló között.

A kollégák megismerték az *ellenőrzés és értékelés* számítógépes megvalósításának a lehetőségeit is:

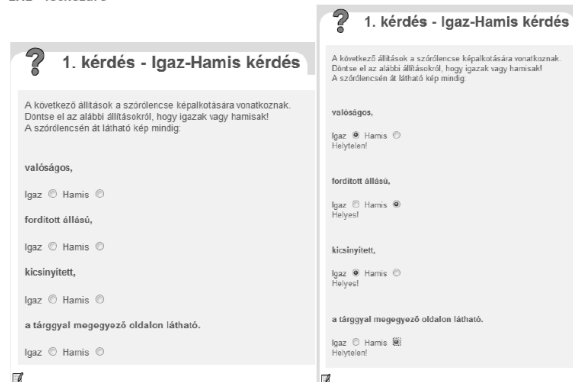
- milyen kérdés típusok léteznek,
- hogyan lehet az elképzelt kérdést a tananyagszerkesztőben (pl.: eXe, Wordforce), megvalósítani (20. ábra),
- hogyan lehet – ha lehetséges – az elképzelt kérdést olyan formára hozni, amelyet a tananyagszerkesztő is ismer/kezel.

Alternatív döntés – többhöz két válasz

1. A következő állítások a szűrőlencse képalkotására vonatkoznak. Döntse el az alábbi állításokról, hogy igazak vagy hamisak! A szűrőlencsén át látható kép mindig:

valóságos,	hamis
fordított állású,	hamis
kicsinyített,	igaz
a tárggyal megegyező oldalon látható.	igaz

EXE - lecke záró



20. ábra Egy kérdés Word alakja és eXe megvalósítása

- milyen hasonlóságok és különbségek vannak az eXe tananyagszerkesztő kérdéstípusai és a Moodle feladatbank megoldásai között (21. ábra).

Moodle – modulzáró, vizsga

1	A következő állítások a szórólencse képkötésére vonatkoznak. Döntse el az alábbi állításokról, hogy igazak vagy hamisak!
Jegyek: 4	A szórólencsén át látható kép mindig:
valóságos	Választás...
kicsinyített	Választás...
a tárggyal megegyező oldalon látható	Választás...
fordított állású	Választás...

1	A következő állítások a szórólencse képkötésére vonatkoznak. Döntse el az alábbi állításokról, hogy igazak vagy hamisak!
Jegyek: 4	A szórólencsén át látható kép mindig:
valóságos	hamis ✓
kicsinyített	igaz ✓
a tárggyal megegyező oldalon látható	hamis ✗
fordított állású	igaz ✗
Részben helyes	
Leadott munka pontjai: 2/4.	

21. ábra Egy kérdés Moodle megvalósítása

2.1.2. A második két nap programja (röviden összefoglalva)

A második felkészítési lépcsőben a szerzők együtt dolgoztak a módszertani szakértőkkel. A tréning programja:

Előző tréning átismétlése:

- fejlesztési lépések,
- fejlesztési megoldások,
- a fizika 10. osztályos példa tananyag elemzése,
- a sablonfájl gyakorlati alkalmazása,
- értékelési megoldások jellemzői (probléma, kérdés, eXe és Moodle megoldás, stb.),

Önálló fejlesztés:

- előzetesen megküldött leckék megbeszélése (szerző-módszertanos párok),
- új leckék fejlesztése,
- elkészült anyagokból példák bemutatása, megbeszélés, közös vita.

2.1.3. Trénerek (felkészítést végző oktatók)

A felkészítést 3 oktató végezte (dr. Földes Zoltán, dr. Kovács Miklós, dr. Nagy Tamás). A tréning jellegű megvalósítás; a tananyagszerzők eltérő tudása, igényei; a terület összetettsége miatt minden foglalkozást hárman támogattak. A felkészítést napi 5 másfél órás egységre bontottuk. Ezekben belül a trénerek egyike vezette a foglalkozást, a másik két oktató figyelt, és ha kellett, segített (22. ábra).



22. ábra Különböző tréningmegoldások (beszélgetés, előadás, csoportmunka)

2.1.4. Moodle tanfolyami, fejlesztési kurzus

A felkészítéshez felhasználtuk a Moodle rendszer lehetőségeit is. Mivel a szerzőknek később ezen a rendszeren kell működtetniük a fejlesztett kurzusokat (e-learning tartalmakat), így a Moodle rendszer megismerése nem volt megkerülhető. A felkészítés a „rendszert a rendszerrel” megoldással írható le.

Készítettünk egy TÁMOP tananyagfejlesztési kurzust, amelyen elhelyeztük az összes szükséges szakmai és módszertani információt. Többek között itt találhatóak (23. ábra):

- a fizika 10. osztály eredeti tartalmak (szöveg, kép, stb.),
- a fizika 10. osztály fejlesztések (Word, eXe, kép, videó, szimuláció, kérdések),
- a PowerPoint bemutatók,
- a szerzők által készített mintaleckék, stb.

Az oktatók készítettek maguknak egy-egy Moodle fiókot, majd a tanfolyam során lépésről lépésre megismerték a legfontosabb funkciókat, megtanulták kezelni a rendszert.

A későbbi tartalomfejlesztés is a fenti TÁMOP kurzusra épül. Minden fejlesztendő tananyaghoz (kurzushoz) hozzárendeltünk (24. ábra):

- egy-egy az „Állományok továbbfejlesztett feltöltése” tevékenységet (modulonként)
- a szerzőt, a módszertani szakértőt, a digitalizálót.

Ide kerültek feltöltésre az elkészített, módosított, javított Word állományok (tartalmak).



23. ábra Moodle fejlesztési kurzus segédanyagai

15	1. Fahrzeugphysik 1. modul (1. Fahrzeugphysik)	<input type="checkbox"/>
16	2. Jövőbeli és alternatív járműhajtások 1. modul (2. Jövőbeli és alternatív járműhajtások)	<input type="checkbox"/>
17	3. Járműakusztika alapjai 1. modul (3. Járműakusztika alapjai)	<input type="checkbox"/>
18	4. Diagnosztika a járműgyártásban 1. modul (4. Diagnosztika a járműgyártásban)	<input type="checkbox"/>
19	5. Computer Aided Engineering 1. modul (5. Computer Aided Engineering)	<input type="checkbox"/>
20	6. Üzemszervezés és üzemgazdaságtan 1. modul (6. Üzemszervezés és üzemgazdaságtan)	<input type="checkbox"/>
21	7. Költség- és beruházásmenedzsment 1. modul (7. Költség- és beruházásmenedzsment)	<input type="checkbox"/>

24. ábra Moodle fejlesztési kurzus oktató anyagai

3. A módszertani tréning tapasztalatai, tervek, célok

Eddig a következő felkészítések zajlottak le:

- 2010-ben: 3 csoport oktató (Győr, Kecskemét),
- 2012-ben: 3 csoport oktató (Győr, Sopron),
- 2013-ban: 2 csoport (Győr),
- 2014-ben: 2 csoport (Győr).

Minden tréning után (közben) megkértük a résztvevőket, minősítsék a tréninget, mondjanak, írjanak véleményt a tapasztalatról. A kérdőíves felmérések 90-95%-os elégedettséget mutattak (25. ábra).

Megjegyzés, ötlet a következő képzésekhez:

- Kötelező! lenni minden oktatásban részt vevő kolléga számára.

- Vegyes formátumú önértékelés, mivel u.a.-a T.2.-en u.a.-a probléma, de ha vegyes a csoport, tudnak segíteni egymásnak.

Köszönjük a válaszokat!

Rendezes probléma, elgondolkodtató feladatok miatt fejlesztés és megoldás során elterjedt szakmai nyelvi alaptudás is.

Hasznos volt a továbbképzés illetően. Köszönöm!

25. ábra Tanfolyami visszajelzések

A többség elégedett volt a képzéssel, kaptunk jó ötleteket, felhívták a figyelmünket szervezési, tervezési módosításokra.

A kurzusok tapasztalatai alapján szeretnénk ezt a munkát folytatni, mert:

- a fenntarthatóság előírás,
- a kollégák igénylik,
- felkészítés nélkül nem lehet hatékonyan e-tartalmat fejleszteni,
- az egyetem vezetése végső célként az összes új oktató számára szeretné biztosítani a módszertani felkészítést.

Felhasznált irodalom

Baróti Enikő, Mészáros Attila: Módszertani diverzitások megjelenése a műszaki felsőoktatásban. In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin, Németh András (szerk.) Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány - a múlt értékei és a jövő kihívásai: 11. Országos Neveléstudományi Konferencia. 483 p. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság, 2011. p. 273. (ISBN:978-963-693-380-7)

Égert János (2009): Mechanika (Statika). Széchenyi István Egyetem. Győr. coedu.sze.hu/serve.php4?command=start&cid=180 *letöltve 2015.03.01.*

Kiscelli László (2005): Mechanika II (Szilárdságtan). Széchenyi István Egyetem. Győr. coedu.sze.hu/serve.php4?command=start&cid=225 *letöltve 2015.03.01.*

Komenczi Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek. Gondolat Kiadó. Budapest.

Mészáros Attila: Kompetencia-alapú felsőoktatás elektronikus tanulási környezetben a Széchenyi István Egyetemen. Széchenyi István Egyetem. Győr. pp. 1-15. (2011)

Nagy Tamás (2002): Gépész szakmai alaptárgyak oktatásának módszertana. SZIF-Universitas. Győr.

Nagy Tamás (2006): Szakmai tanárok értékelési kompetenciáinak feltárása, javaslat a fejlesztésre. Dunaújvárosi Főiskola. Dunaújváros.

www.ksh.hu/docs/hun/ *letöltve 2014.12.07.*

A POZITÍV PSZICHOLÓGIA JAVASLATAI AZ ISKOLÁNAK

A pozitív pszichológia általános célkitűzése

A színre lépésének 15 esztendejébe érkező pozitív pszichológia, az új évezred tudománya a pszichológia feladatáról való gondolkodás terén hajt végre fordulatot, hoz paradigmaváltást, azt kezdeményezve és sürgetve, hogy a pszichológia foglalkozzon többet az ember pozitív működésével, tárja fel a pozitív funkcionális törvényszerűségeit, a jó működés feltételeit mind az egyén, mind a társadalom szintjén, és ezzel járuljon hozzá a fejlődéshez (Oláh 2012) A „szenvedés pszichológiáját” amely a betegségek gyógyításában, a rongálódások kijavításában látja elsődleges feladatát, váltsa fel az ember pozitív vonásait tanulmányozó pszichológia, amely olyan témákat kutat, mint boldogság, pszichológiai jóllét, egészséges működés, kreativitás, bölcsesség, bátorság, spiritualitás. A pozitív pszichológia célja az, hogy egy fókuszváltás katalizátora legyen, melynek következtében a pszichológia nemcsak az élet legrosszabb dolgainak a kijavítására törekszik, hanem a pozitív tulajdonságok kialakítására és annak bemutatására, hogy milyen cselekvés és magatartás vezet jólléthez és gyarapodó közösségekhez. A pszichológusok eddig ritkán foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy miért érdemes élni, eljött az ideje, hogy a pszichológiai kutatási eredmények birtokában válaszoljon arra, milyen családokban fejlődnek jól a gyerekek, milyen munkafeltételek mellett a legelégedettebbek a dolgozók, milyen vezetés mellett a legnagyobb az emberek társadalmi elkötelezettsége és milyen feltételek mellett érezhetik az emberek azt, hogy értelme van az életüknek. A pszichológia több figyelmet fordítson azoknak a személyen belüli forrásoknak és társadalmi feltételeknek a tanulmányozására, amelyek garanciái annak, hogy az emberek elégedettek legyenek a múltjukkal, boldogság és flow (optimális) élmény jellemezze jelenjüket, reménnyel és optimizmussal nézzenek a jövőbe. A pszichológia legalább olyan mértékben legyen az erő és az emberi kiválóság tudománya, amilyen mértékben a gyógyításé. A kezelés egyaránt vonatkozik arra, hogy erősítsük és ápoljuk azt, ami a legjobb, mint hogy rögzítsük azt, ami eltört. A szempontváltás lényege az, hogy előbbre visz a fejlesztésre, a kompetenciák kiépítésére fókuszálni, mint kizárólag a gyengeségek korrekciójára összpontosítani. A pozitív pszichológiai egyik üzenete, hogy az embert az tette kiemelkedővé, hogy képes előrelátni, előregondolkodni, ebből következően a pszichológia a humán jövő orientáció, az elvárás, a megelőzés és a felvirágoztatás tudományának tekinthető. A megelőzés kutatás eredményei azt igazolják, hogy vannak olyan lökhárítók, lelki lengéscsillapítók, amelyek eredményesek a mentális betegségekkel szemben: ilyenek a bátorság, az optimizmus, a kontrollképesség, a leleményesség, a pszichológiai immunkompetencia, hogy csak néhányra utaljunk. Az új évszázadban a megelőzés tudományának fő feladata az lesz, hogy a protektív faktorok, az erények és erősségek fejlesztésének módszereit kidolgozza a fiatalok körében. A pozitív pszichológia a normális emberek lelki edzettségének, produktivitásának erősítését és személyiségének általános fejlesztését vállalja fel. A gyermeknevelés például a pozitív pszichológia szerint nem kizárólagosan arra való, hogy korrigálja az elmaradást, sokkal inkább arra, hogy felismerjük és tápláljuk a legerősebb tulajdonságokat, azokat, amelyek igazán jellemzői a tanulóknak és segítjük őket abban, hogy megtalálják azokat a

területeket, ahol a legjobban ki tudják használni kiváló képességeiket. A pozitív pszichológia az embert szabad akarattal és autentikus pozitív érzelmekkel rendelkező lényként szemléli, aki autonóm módon választott célokat követ, és aki a tudatos célválasztásain keresztül képes arra, hogy a negatív érzelmi állapotait kontroll alatt tartsa, illetve önmaga képes előmozdítani azt, hogy minél több pozitív élményt tapasztaljon meg. A pozitív pszichológia tükrében az ember a saját sorsáért tenni tudó személy, aki képes a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatására, a folyamatos növekedésre, fejlődésre. A pozitív pszichológia programadó írásaiban nem ad vadonatúj átfogó elméletet, emberfelfogása humanisztikus gyökerű az önmeghatározás erősebb hangsúlyával.

A bizonyítékalapú pozitív pszichológia két fő célt vállal fel az oktatás és a nevelés területén:

1. Oktatni a jóllét tudományát.
2. Alkalmazni a pozitív pszichológiai kutatások eredményeként feltárt törvényszerűségeket az oktatás és a nevelés területén és az iskola világában.

Ez a két alapvető célkitűzés azt implikálja, hogy legyen az iskola felkészülve a jóllét és az előrelépés képességeinek kiépítésére, vagyis forduljon az oktatás a jóllét tudományos tanítása felé és fontos lenne azokat a készségeket és képességeket a képzés tárgyává tenni, hogy: Miként tudunk több pozitív élményt teremteni. Hogyan találhatunk több értelmet az életünkben. Hogyan gyarapíthatjuk a pozitív kapcsolatainkat. Hogyan lehetnek teljesítmény alapján elérhető pozitív eredményeink.

A pozitív pszichológia iskolaképe

Az iskola az izgalmas és értelmes tanulás, a kiapadhatatlan örömforrások színhelye, ahol az egész életen át tartó tanulásra nyitott emberek (tanulók és tanárok) kölcsönösen tanítják egymást arra, hogyan kell eligazodni a világban aktív, önindította módon és együttműködésre készen. Az iskola a gyerekekre formált intézmény, a szeretet otthona, ahol a tanuló olyan megbecsülést érez, amely megnyitja a világra és feltölti a felfedezéshez szükséges bátorsággal.

A tanár őszinte társként, a tanulás serkentőjeként, a tanulói aktivitás előmozdítójaként, bizalmat sugározva, lelkesítő kooperativitással van jelen. Az iskolában a tanárok a facilitáció mesterei, akik képesek egyénre szabottan segíteni a tanulókat abban, hogy kiteljesedjenek, és azzá váljanak, amivé lehetnek. A tanár serkentőként való működésének alapállapota a figyelő, reagáló, gondoskodó autentikus emberi jelenlét. A tanár, az „odafigyelés művésze” abban nyújt támogatást, hogy diákjai rátaláljanak a saját útjukra és a követelményeket a képességeik szintjéhez igazítva, folyamatos fejlődésüket segíti elő. Úgy adja át a tudományos ismereteket, hogy azokat közvetlenül a tanulói élményvilágban meglévő, általuk is megélt élményanyaggal házasítja, nem tanít, hanem átélésre inspirál és felismerést fakaszt. Szellemi kalandba visz és érzelmileg is feltüzel az új ismeretek befogadására, asszimilálására.

A pozitív iskolában a bizalom légköre dominál, a pozitív iskola arra tanít, hogy a boldog, értelemtelis és egészséges élet tőlünk függ. Kiemelt cél ezért az intellektuális és érzelmi felfedezés igényének erősítése, amely igény motivátora az egész életen át tartó tanulásnak és élményszerzésnek. A pozitív iskola élménybe ágyazottan közvetíti az új ismereteket és minden tanulót egyéniségként kezel. A tanulási környezetet átítatja a bizalom és a tisztelet, hangsúly helyeződik a felelősségteljes viselkedés kialakítására és megerősítésére. A pozitív iskolában aktív, kooperatív és élményközpontú tanulás folyik, amely során a tanulók részesei a tanulási folyamat megtervezésének és alakításának. A

tanár dolga a tanulók ismeretszerzésének támogatása az érdeklődésük ébrentartásával. A pozitív pszichológia felfogása szerint a tanítás nem más, mint az aktív tudás elősegítése, az ismeretek személyes jelentéshez kötése, aktív és kreatív alkalmazásának facilitálása. Ennek értelmében az iskolai tanítás akkor teljesíti feladatát, ha olyan ismereteket ad át, amelyeknek a tanulók számára személyes jelentése van, amelyeknek a tanuló értelmét látja és élményvilágába illesztheti. A szavakban rejlő mágikus erő és alkalmazhatóság aktív megtapasztalásának létrejötte a cél, amely ha nem valósul meg a tanítás folyamatában, akkor a puszta szöveggé formált információ gyorsan a feledés homályába vész.

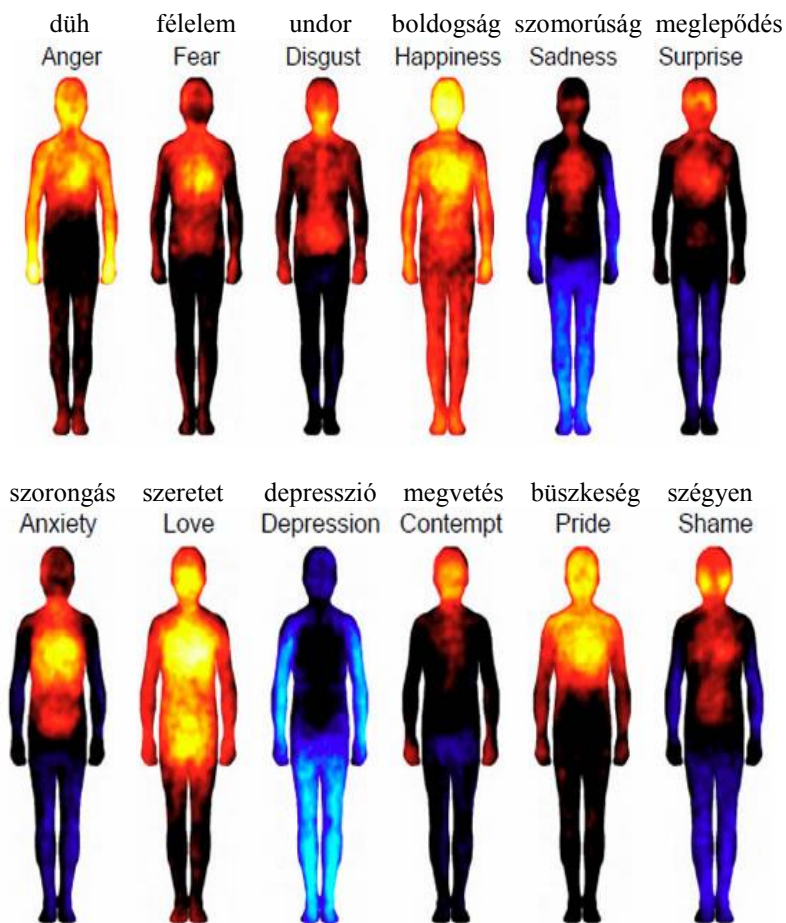
A pozitív pszichológia az esszenciális tanulás mellett voksol. Az esszenciális tanulás holisztikus, az egész ember teljesítménye, amelyben az érzelem és értelem integrálódik szétválaszthatatlanul. Az esszenciális tanulás intrinszc motivációs bázissal rendelkezik, a belülről fakadó érdeklődés, kíváncsiság és az értelem találás kiapadhatatlan forrásként táplálja. Az esszenciális tanulás átforgalmazza a viselkedést, a világhoz való érzelmi viszonyt és hosszabb távon a személyiséget. Az esszenciális tanulás önjutalmazó; kielégíti az effectancia igényt, erősíti az autonómiát és gazdagítja a pszichológiai és a szociális tőkét. Az esszenciális tanulás integrált agyféltekék közötti folyamatokon nyugszik, így az esszenciális tanulásban komplex módon integrálódik a logikus gondolkodás, az intuíció, az érzelem és értelem, az elmélet és a gyakorlat. Élmény szinten az esszenciális tanulás teljes lényünk munkába fogásának megélése, teljesebbé válásunk mikro pillanatainak megtapasztalása.

A pozitív érzelmek és a szeretet centrális szerepe az iskolában

Ha a pozitív iskola homlokzatára ki íránk a működését alapvetően meghatározó tényezőt, akkor a homlokzaton ez állhatna: „Itt a pozitív érzelem honol”. Az idők gondozását ellátó intézményeket gyakran nevezik szeretetotthonnak, jelezvén azt, hogy ott igyekeznek szeretettel és törődéssel kezelni a bent lakókat. A pozitív iskola ezzel szemben a szeretet olyan otthona, ahol a mindennapokban átélte pozitív érzelmek közül leginkább a szeretet mondhatja azt, hogy otthon van és átítja a kapcsolatokat, a pillanatokig tartó interakciókat tanár és diák, tanár és tanár között. Függetlenül attól, hogy mi a köztük zajló kommunikáció tartalma, a középpontban az kell, hogy álljon, hogy pozitív érzelmeket osztanak meg egymással, amit egy biokémiai és magatartási összehangolódás kísér és a kapcsolatban lévő felek kölcsönösen arra törekednek, hogy egymás jóllétét erősítsék, vagyis közös szándék, hogy jót akarnak egymásnak. A pozitív pszichológia azzal, hogy megfejtette a pozitív érzelmek evolúciós funkcióját (az alapérzelmek közül erre került sor utoljára a pszichológia történetében) az iskola az oktatás és a nevelés számára egyaránt új perspektívát nyitott. A pozitív érzelmek „szélesítő és építő” vagy „láss és gyarapíts” modelljét Barbara Fredrickson (2001) írta le. Az elmélet egyik kulcsfontosságú megállapítása az, hogy a pozitív érzelmek képesek kiszélesíteni az egyén aktuális gondolati és viselkedésbeli repertoárját, mégpedig a következő módon: az öröm játékra készítet, az érdeklődés a felfedezést motiválja, az elégedettség arra ösztönzi az egyént, hogy megszerzett tapasztalatait integrálja, míg a szeretet ezen készítetéseket biztonságos és meghitt kapcsolatok keretein belül hívja elő. A pozitív érzelmek nyitott gondolkodásmóddhoz, szellemi beállítottsághoz vezetnek, a negatív érzelmek ezzel szemben beszűkült gondolkodásmódot idéznek elő. Azáltal, hogy a pozitív érzelmek kiszélesítik az egyén gondolkodás és viselkedésbeli repertoárját (játékon, felfedezésen, stb. keresztül) képesek új és kreatív cselekvések, gondolatok és társas kötelékek felfedezését is elősegíteni. Ezek az új felfedezések gazdagítják az egyén

személyes forrásait, melyek lehetnek fizikai és intellektuális, valamint társas és pszichológiai jellegűek. E források pedig a későbbi megküzdés, és túlélés szempontjából elengedhetetlenül fontosak. Pozitív érzelmi állapotokban az elme megnyílik, mint a „kisgömböc”, fel akarja falni a külvilágot gyarapodásra, „pszichológiai tőkeképzésre törekszik”, a gyarapodás önbizalmat ad, a növekvő önbizalom gerjeszti a pozitív érzelmeket, a tovább erősödő pozitív érzelmekek nagyobb nyitásra ösztönzik az elmét, a pozitív érzelmi állapotban elsajátított tudás a felidézés és használat állapotának pozitív valenciát ad (state dependent learning tapasztalatai szerint)

Az elmélet alapján továbbá elmondható, hogy a pozitív érzelmekek általános értelemben is jobbra teszik az ember életét, általuk az egyén ugyanis egészségesebbé válik, társas kapcsolatai integráltabbak, mélyebbek lesznek. A pozitív érzelmekek révén érdeklődőbbé, hatékonyabbá és ellenállóbbá válhatunk, így ezek az emóciók lényegében nélkülözhetetlenek a szubjektív jóllét és a pszichés gyarapodás szempontjából is. A pozitív érzelmekek átélésekor feltöltődünk vitalitással és cselekvési energiával, ahogy azt a különböző érzelmi állapotokban a testről készített hőterképek tanúsítják. (1. ábra) Ahogy az ábrán látható, a boldogság állapotában (világos, valójában narancssárga színekkel jelölve) vagyunk a legtegyakozottabbak és akcióba lendülők, míg depresszióban lefagyunk és gátoltakká, enerváltakká leszünk.



1. ábra. A különböző érzelmi állapotok hőterképei

Az elmélet ismeretében senkinek sem lehet kétsége afelől, hogy az az iskola működhet jól, ahol a pozitív érzelmek megtapasztalásának elősegítése és a pozitív érzelmek átélésére való képesség fejlesztése központi célkitűzés. A pozitív érzelmek, a gondolkodás kitágítása, kiszélesítése által megnövelik a további pozitív érzelmek megtapasztalásának esélyét, vagyis egy felfelé ívelő spirálról van szó, ami az egészségre és a szubjektív jóllétre gyakorol kedvező hatást (Fredrickson, 2013). Ezen modell értelmében azok az emberek, akik a pozitív érzelmek révén felfelé ívelő spirált érnek el, nem csak emocionális jóllétük terén mutatnak fejlődést, de gazdagabb eszköztárból is válogathatnak a későbbi problémákkal való megküzdés során. A negatív érzelmek éppen ellenkezőleg hatnak, lefelé mutató spirált képezve. A negatív, pesszimiztikus gondolkodás beszűkült volta folytán visszahat a negatív érzelmek megtapasztalásának gyakoriságára, ami aztán a klinikai értelemben vett depresszióhoz vezethet.

Fredrickson „szélesítés és fejlődés” modelljének valamint Marcial Francisco Losadának a csoportos tevékenység leírására alkalmazott nonlineáris dinamikus modelljének integrálásával a szerzők megalkották a pozitív-negatív érzelmi állapotok ideális arányát kifejező számot, amit pozitivitási aránynak neveztek el (Fredrickson, Losada, 2005). Ez az arány, mint azt az empirikus eredmények alapján kiderült, megközelítőleg 2,9:1 a pozitív érzelmek javára. A szerzők szerint a mentális egészség és gyarapodás szempontjából a pozitív érzelmeknek tehát megközelítőleg háromszor olyan gyakoriaknak kell lenniük, mint a negatívoknak. Ez az arány egyben az érzelmi jóllét küszöbe is, mintegy váltó pont a pozitivitás és a negativitás érzelmi állapota között. Ahogyan a víz a fagypontra alatta megváltoztatja fizikai jellemzőit (jég lesz belőle), úgy az a személy, akinél a pozitivitás/negativitás arány 3:1 alá esik, egészen másképp kezd viselkedni, más üzemmódba kerül, pesszimiztikus lesz a jövőképe, beszűkül a gondolkodása, csökken a külvilág iránti érdeklődése, illetve kizárólag a feltételezett veszélyforrások kezelésére koncentrálja energiáit. A pozitivitás/negativitás arány értékéből az a törvényszerűség vonható le, hogy addig marad megközelítő, odavágyó és elkötelezett az emberek (felnőttek és gyerekek) magatartása egy intézménnyel, egy kapcsolattal vagy egy fizikai környezettel összefüggésben, amíg azon a helyen vagy abban az interakciós kontextusban a megélt pozitív és negatív élményei legalább három az egyhez alakulnak.

Fredrickson és Losada 188 fős mintán vizsgálták elméletük igazolhatóságát (a mintából kizárták a depresszióval diagnosztizált személyeket). A vizsgálatban résztvevők egy mentális egészséggel és gyarapodással kapcsolatos 33 tételes kérdőívet töltöttek ki. A kérdések elsősorban a válaszadó pszichológiai és társas funkcionálására vonatkoznak, illetve naponta beszámoltak az általuk megtapasztalt pozitív és negatív érzelmekről, mindezt 28 napon keresztül. A 28 nap során egy weboldalon bejelentkezve tudták a válaszadók megjelölni, hogy az elmúlt 24 órában mennyire volt rájuk jellemző egy adott érzelmek (0 = egyáltalán nem, 4 = nagyon jellemző). Az érzelmek listája a következőképpen festett: (2. ábra)

Pozitív érzelmek	Negatív érzelmek
Élvezet	Harag
Áhítat	Megvetés
Együttérzés	Undor
Elégedettség	Feszengés
Hála	Félelem
Remény	Bűntudat
Érdeklődés	Szomorúság
Öröm	Szégyen
Szeretet	
Büszkeség	
Szexuális vágy	

2. ábra: Pozitív és negatív érzelmek listája

Eredményeik szerint azoknál a személyeknél, akik a kérdőív alapján mentálisan egészségesnek és gyarapodónak bizonyultak, a pozitív érzelmek aránya a negatív érzelmekhez viszonyítva 2.9013:1 volt. Fredrickson és Losada arra a következtetésre jutott, hogy elméletük valóban megalapozott, a pozitív érzelem és a mentális egészség között matematikailag is leírható összefüggés van. Ez az összefüggés ráadásul igen robusztus, ugyanis az arány lényegében nem változik, függetlenül attól, hogy (1) miként mérjük a pozitivitást, negativitást, hogy (2) miként mérjük a gyarapodást (flourishing), valamint független a (3) mérés időbeliségétől, illetve (4) az elemzett mintától is (házaspárok, üzletemberek és egyetemi hallgatók mintáján is kimutatható a pozitivitási arány). Az ideális arány mentén meghúzható képzeletbeli vonalat Losada után szokás Losada-vonalnak is nevezni. A 3:1 pozitív és negatív érzelmi gyakoriságaránytól számítjuk a pozitivitás állapotát, amelynek biztosítására tanulói és tanárai esetében egyaránt minden iskolának törekednie kell.

A pozitivitás állapotát tudományos vizsgálati eredmények szerint az alábbi tények jellemzik.

1. A pozitivitás jól esik (kellemes közérzettel jár).
2. A pozitivitás megváltoztatja a tudati állapotot (kitágítja látókörünket, több lehetőséget ismerünk fel az életben)
3. A pozitivitás átfórmálja a jövőképet (optimistán látjuk a jövőt, bizakodóan viszonyulunk terveinkhez, a legjobbat hozza ki belőlünk).
4. A pozitivitás megfékezi a negativitást (a negativitás hatására megnövekszik a vérnyomás, a pozitivitás hatására megnyugszunk, a pozitivitás ellenszer a negatív hatások károsításának kivédésére).
5. A pozitivitás egy mérhető szinthez köthető (kis pozitivitással is gyökeres változást érhetünk el érzelmi állapotunkban).
6. A pozitivitás növelhető (a pozitív érzelmek felszabadításával az életünk minden tekintetben gyarapodhat).

Az iskola számára a megállapítások hatodik pontja azt az üzenetet hordozza, hogy a nevelési módszerek eszköztárába be kell emelni a pozitivitás fejlesztésének technikáit és tréning eljárásait. A pozitivitást biztosító tíz pozitív érzelem közül az életünk alakulása, fejlődésünk szavatolása, egészségünk fenntartása szempontjából legmeghatározóbb a szeretet érzelme, amelynek újra értelmezésével (cyber nyelven up gradelésével) a pozitív pszichológia új megvilágításba helyezi a szeretetnek a tanulásban, a tanár diák viszonyban és az iskola világában játszott szerepét. A szeretetre, mint minden pozitív érzelmre, érvényes az a pozitív pszichológiai axióma, hogy a pozitív érzelmek növelik

a tanulás hatékonyságát. Az iskolai élet szempontjából a szeretet esetében azonban ennél sokkal többről van szó. A legfontosabb cél pl. az lehet, hogy az iskola tegye feladatává a szeretet működésének a megtanulását, mivel a szeretet az életünk legfontosabb életető eleme. A szeretet a legmagasabb rendű érzelmünk, életünkben való jelenléte mindent befolyásol, hat arra, ahogy gondolkodunk, ahogy cselekszünk és meghatározza, hogy tulajdonképpen mivé válunk. A szeretet működésének titkaival az iskolának feltétlenül foglalkoznia kell, hiszen a szeretet olyan erőforrás, amely a fejlődés mozgatója, a kiteljesedés üzemanyaga.

Miben más a pozitív pszichológia szeretet-felfogása a korábbi valamennyi szeretet-értelmezéshez képest? Barbara Fredricson értelmezésében a szeretet elsősorban érzelem, pillanatnyi állapot, amely ha feltámad, betölti az egész testet és az elménket egyaránt. Tökéletesen kellemes állapotba hoz, kitágítja a szociális világunk iránti fogékonyságunkat, elmosódik a határ az én és a mások között. Amíg átjár minket a szeretet, kevesebb különbséget érzünk magunk és mások között, működni kezd az a képességünk, hogy igazán észleljük a másik élőlényt és megtapasztaljuk azt, hogy énünket meghaladó nagyobb egész részei vagyunk. A szeretet azonban egy tűnékeny, érzékeny nyitottság, nem örökké tartó és nem kizárólagosan csak bizonyos emberekhez kötődően megjelenő érzelem, hanem minden olyan kapcsolatban felütheti a fejét, amelyben pozitív érzelmben osztozunk másokkal. A szeretet két vagy több ember között kialakuló idegrendszeri és testi szinkronizáció, harmonizáció mikropillanata, olyan öngerjesztő folyamat, amit pozitív rezonanciának nevezhetünk (a fizikából kölcsönvett kifejezéssel). A szeretet nem más, mint az emberi kötelékek motorja. A szeretet három szorosan összetartozó esemény pillanatnyi megjelenése: 1. Egy vagy több pozitív érzelmben osztozunk egymással. 2. Biokémiai és magatartási összehangolódásban állunk egymással. 3. Kölcsönös a készítés, hogy investáljunk egymás jóllétébe. Ez a hármas konstelláció pozitív rezonanciát teremt (életadó pozitív erők rezonálnak az emberek között) A szeretet kapcsolatokban létezik, lelki kötőszövet.

A szeretet létrejöttének vannak feltételei. 1. A biztonság érzékelése. 2. Egyidejű és érzékszervi kapcsolat, ami egységélményt teremt (biológiailag azonos hullámhosszon vagyunk). Az érzékszervi kapcsolat legfontosabb eleme a szemkontaktus. Az érzékszervi kapcsolatban tisztázható pl. egy mosoly őszintesége. A szeretetben agyegyesítés történik. A testi jelenlét a pozitív rezonancia kulcsa. A kölcsönös fogékonyság a szeretet elmélyülését hozza. A szeretet nem kizárólagos, bárkivel kialakulhat, ha létrejön a pozitív rezonancia egy interakcióban. A szeretet drámájának biológiai főszereplői: az agy, az oxitocin és a bolygóideg (nervus vagus) Ezek hárman a pozitív rezonancia életadó pillanatainak a megteremtői, az agy a szeretetkapcsolatban tükörként követi le a partner agyának történéseit. (fMRI alkalmazásával Hasson és csapata igazolta, (idézi Fredricson 2013) hogy az agyi történések hasonlósága korrelációban van azzal, hogy pl. mennyire csüngünk a másik szavain.) Az idegrendszeri hasonpátság vezet egymás megértéséhez. Az agyi szinkronizációban döntő szerepet játszó agyterület az insula (az insula kovácsolja össze a két agy egységes működését).

Barbara Fredricson szeretet értelmezésének a részletező bemutatásával arra szeretnénk irányítani a figyelmet, hogy az iskola a szeretet érzelmére összpontosítva tudja hivatását ellátni, ami egyben a megismertek alapján azt is jelenti, hogy a legegyszerűbb ismeretátadásból sem zárhatjuk ki az őszinte szeretetet sugárzó állapotunkat, ha igazán eredményesek akarunk lenni mint oktatók, nevelők iskolai alkalmazottak. A szeretet pozitív pszichológiai fogalma minden más pozitív érzelemhez képest is inkább párokhoz vagy emberek csoportjához köti. A szeretet kapcsolatban létezik (mindennemű kapcsolatot átitathat), túlnyúlik a személyes határokon, egész szociális hálót tölthet fel energiával. A szeretetnek azt az értelmezését, hogy az egy konstans szilárd erő a

kapcsolatokban, változatlanul fenntarthatjuk, de a szeretet mint érzélem, amely az egész testet áthatja, csak a velünk egy fizikai térben lévő emberekkel kapcsolatban válik elevenné. (Az egész testet átható félelem is akkor a legintenzívebb, amikor fizikai kontaktusba kerülünk a veszéllyel. Amikor kimondjuk, hogy félek a kígyótól, nem tör rám az a félelemélmény, amit akkor érzek, amikor ténylegesen találkozom a kígyóval). A szeretet alapját képező pozitív rezonancia is ténylegesen akkor jön létre egy interakcióban, amikor konkrétan pozitív érzelmeket osztunk meg egymással, azonos fizikai térben egymásra figyelve, őszintén. A pozitív pszichológia a fent vázolt szeretet-felfogásra hivatkozva fogalmazza meg azt az igényét, hogy az iskola legyen a szeretetmegosztás, a pszichológiai tökékezés, az örömháztartást folyamatosan feltöltő esszenciális és kooperatív élményközpontú tanulás színtere.

Fontos észrevenni ugyanakkor, hogy csak az őszinte szeretet fejt ki a fentebb idézett hatásokat. A tettetett szeretet mérgező. Az „Esse quam videri” (Lenni inkább mint látszani) bölcsessége különösen érvényes a szeretet mutatók terén. Őszinte kedvesség és jó szándék olyan emberekből áradva idéz elő pozitív hatásokat, akik önmagukat is szeretik. Nyíltszívű kapcsolat nem építhető őszinteség nélkül. A szeretet látszatának keltése helyett elsőként meg kell tanulni önmagunkat szeretni. Csak a belülről fakadó szeretet kelt rezonanciát a tanulóknál, de így van ez minden autentikus érzés kifejezése esetén. (A színész alakítása is akkor a leghitelesebb, ha nem egy érzelmi állapot külső jegyeinek megformálására törekszik, hanem a megélt élményeiből, a saját életéből rekonstruál egy érzelmi eseményt, ami megfelel az általa alakított karakter érzelmének).

Fontos üzenet az iskola számára az a tudományos vizsgálatok tömegében igazolt eredmény, hogy a szeretet nemcsak a tanulás hatékonyságát növeli, de a szeretet pillanatainak gyakori és rendszeres adagja egészségesebbé tesz. A szeretet gyakori megtapasztalásának hosszantartó, jótékony hatása van pl. a szív élettani működésére. Mint a leghatásosabb pozitív érzélem a szeretet képes a leghatékonyabban méregteleníteni a negatív érzelmek (teljesítmény-szorongás, kisebbségi érzés, szociális szorongás, depresszív állapotok) kedvezőtlen hatását. A szeretet igazoltan a sejtek szintjén hatva idéz elő pozitív irányú változásokat. Barbara Fredricson (2013) által összegyűjtött kutatási eredményekből tudjuk, hogy azok, akik jutalmazó közegben, szeretettel kapcsolatban élnek életüket, hosszabb és minőségibb életre számíthatnak. Az egészséges és hosszú élet egyik legmarkánsabb prediktora a szeretet adásának és elfogadásának képessége, a pozitív rezonancia napi gyakorisága a társas kapcsolatokban. A Fredricson által idézett kutatások azt is bizonyítják, hogy azok, akik több szeretettel kapcsolatban és törődést élnek meg, ritkábban fáznak meg (immunrendszerük hatékonyabban működik), alacsonyabb a vérnyomásuk, magasabb a vagális tónusuk, ritkábban mutatnak szív és érrendszeri problémákat, ritkábban esnek áldozatul cukorbetegségnek és daganatos megbetegedéseknek. A szeretet légkörét megteremtő iskola olyan intézmény, amely a tanulók életét veszélyeztető rizikófaktorok kivédéséhez járul hozzá. Egy ilyen intézmény funkcionálásához legalább két alapfeltételnek kell teljesülnie. Legyenek az őszinte szeretet „gyakorlására” képes, saját magukat is szerető tanárok és legyen az iskola oktatási és nevelési programjának része a szeretetkészség fejlesztése a tanulók körében.

A flow élmény szerepe a tanulásban és a fejlődésben

A pozitív érzelmek jelentőségének bemutatása mellett a pozitív pszichológia a flow élmény tanulásban és fejlődésben játszott szerepének empirikus igazolásával olyan törvényszerűségekre hívja fel a figyelmet, amelyek forradalmi változásokat

indukálhatnak a tanulás és tanítás gyakorlatában. A Csíkszentmihályi Mihály (1990) által immár 40 éven át csiszolt és tökéletesített flow modell három olyan elemére koncentrálnak itt, amelyek az iskolai gyakorlat számára a leginkább hasznosíthatóak. Fontos azonban világossá tenni mindenek előtt azt, hogy tudományos konstruktként hogyan is határozzuk meg és hogyan jellemezzük a flow élményt.

- A flow a környezetével koncentráltan foglalkozó embernek speciális feltételekhez kötött interakciója során kialakuló mentális állapot. A flow pozitív organizmikus értékelés arról, hogy előre haladunk azon az úton, amelyen egy magunk által választott cél felé haladunk.
- A flow a pszichológiai tökélekedés élménye, a növekedés átélése.
- Flow-ban nem fogyasztunk, nincs érzékiség, a flow-ban pszichológiai tőkét termelünk, pszichológiai erőforrásokat raktározunk a jövőre.
- Flow-ban nem az okoz optimális élményt, amit csinálunk, hanem az, ahogy csináljuk. A flow az út pozitív élménye, nem a célbaérés mámore.
- A flow mámore a pszichológiai növekedés pillanatainak megélése

A flow fundamentális alapjai:

- A kihívás-készség egyensúly
- A cselekvés és tudat összeolvadása
- A világos célok
- Az egyértelmű visszajelzések
- Koncentráció a pillanatnyi feladatra
- A kontroll érzése
- Az önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása
- Az időélmény átalakulása
- Az autotelikus élmény

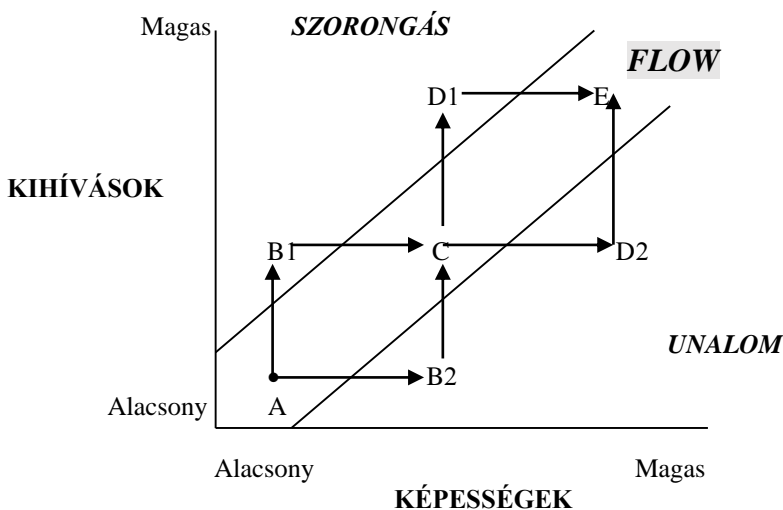
A felsorolt flow-hoz rendelt jellemzőket kifejtve, az első és legfontosabb megállapítás, hogy a flow élmény nem érzélem. A flow egy pozitív organizmikus átélése annak, hogy a pszichológiai tőkénk gyarapszik (tudásunk nő, képességekben fejlődünk, látásomunk gazdagodik, hosszú távon személyiségünk egyre komplexebbé válik). A flow felsorolt fundamentális alapjai közül a legfontosabb feltétel a feladatba való bevonódás, elmélyülés, amely erős figyelemkoncentrációt jelent (a cselekvés és tudat összeolvadása) és kihívás (vagy követelmény) és képesség (vagy készség) egyensúly. A többi tényező vagy elősegítője a flow állapot létrejöttének (világos célok, egyértelmű visszajelzések, kontroll érzése, autotelikus élmény) vagy következménye annak, hogy a flow állapot létrejött (az önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása, az időélmény átalakulása)

Az első, az iskola számára feltétlen figyelmet érdemlő tény a kutatások fényében, hogy a flow a tanulás és a problémamegoldás motivátora, kiterjesztett értelemben a személyiségfejlődés és az evolúció motorja.

A flow képessé tesz minket arra, hogy optimálisan működünk és átéljük a test és élek harmonikus összhangjának rendkívüli lehetőségét. Ami azonban a flow-t ennél még lényegesebb eszközzé teszi, az a képessége, hogy hosszú távon tökéletesítse az életminőséget. Annak érdekében, hogy lássuk, hogyan működik ez a folyamat, térjünk vissza egy pillanatra a flow alapfeltételeihez, a kihívás és a készség összhangjához. Amikor valaki nekilát egy tevékenységnek – pl. zongorázni akar –, első alkalommal a készségei valószínűleg elég fejletlenek. Először élvezzi azt is, hogy kipötyög egy dallamot a zongorán. Hamarosan ez a botladozás a klaviatúrán már unalmassá válik, és ezen a ponton több választási lehetősége van. Abba lehet hagyni örökre a zongorázást. Meg lehet maradni egy alacsony kihívási szinten, időnként kapirgálni az elefántcsontokon, ami egy lazító, nem túl élvezetes dolog. De be lehet fektetni kellő energiát, hogy megszerezzük a

készség következő fokát és egy nagyobb kihívást vállalunk, pl. egy nehezebb darabot két kézzel eljátszani.

Amikor egy új készséget tanulunk, mindig ilyen választások elé kell állnunk. Egy flow tevékenység a fejlődés magas lehetőségét nyújtja, pl. a zongorázás szinte végtelen kihívási lehetőséget kínál. Ez a fejlődést segíti. Ha flow állapotban akarunk maradni, akkor haladni kell, készségeket fejleszteni és a komplexitás magasabb szintjére kerülni. Ahogyan nem léphetünk kétszer ugyanabba a folyóba, ugyanazt az aktivitást sem élvezhetjük egynél többször ugyanolyan intenzitással. Ahhoz, hogy folyamatosan optimális élményeket szerezzünk, a flow tevékenységeknek állandóan *meg kell újulniuk*. Ez az a tény, ami miatt a flow modell egy fejlődés modell. Ahogy Piaget szintén leírta, az asszimilációs és akkomodációs folyamat közötti egyensúlytalanság elkerülhetetlen, és szükséges, hogy folyamatosan kialakuljon az unalom és a szorongás jelzi, két elkerülhetetlen élettapasztalat. A legegyszerűbb terminusokban az ember úgy kerülheti el az unalmat, ha növeli a kihívásokat, és legyőzheti a szorongást, ha növeli képességeit. Ezen a perceptuális dialektikus folyamaton keresztül jön létre a fejlődés; méghozzá a nagyobb komplexitás irányába jön létre, mert az optimális tapasztalatok nem hódíthatók vissza a képességek és kihívások csökkentésével, hanem csak a növelésükön keresztül. A 3 ábrán szemléltetjük ezt az előre hajtó folyamatot, amely egyre előbbre viszi az egyént az újabb és újabb és egyre magasabb képesség- és kihívásszinten megélhető flow élmény felé.



3. ábra: A flow dinamizmusa

Az A, C és E a növekvő komplexitás során az egyensúly élvezetes állapotai. B1 és D1 a szorongás állapotai, amik új képességek megtanulását igénylik a személy számára, hogy visszatérhessen a flow állapotába. B2 és D2 az unalom állomásai, amikor új kihívások kellenek a flow-ba való visszatéréshez. Az unalom egy olyan folyamatot indít be, hogy valami tennivalót keressünk; ahogy az érdeklődés és kíváncsiság kihúzza az ént a kagylójából, az unalom csökken, és az új tapasztalat jutalmazóvá válik. Ezzel szemben a szorongástól való megszabadulás adekvát útja a probléma *megoldása*. A szorongás egy olyan folyamatot indít be, hogy megpróbáljuk megoldania a dilemmát; növekvő sikerrel és növekvő döntésképességgel, rendezettséggel vagy bezárással. A szorongás szertefoszlik, a figyelem fókuszáltabbá válik és az élmény minősége javul.

Ennek a flow természetére vonatkozó felismerésnek az iskola számára az a konklúziója, hogy a tanárnak ismernie kell azt a flow dinamikát, amit pl. egy problémamegoldás során egy tanuló követ. A követelmények növelésével fenn lehet tartani az érdeklődést a probléma mélyebb megismerésére abban az esetben, ha nyilvánvalóvá válik, hogy egy tanuló szilárdan kiépítette az a kompetenciát, amellyel már egy követelményszintet magabiztosan tud teljesíteni. A flow fejlődést mozgó erejének a kamatoztatását az oktatásban ennek megfelelően úgy érhetjük el, ha addig növeljük egyénre szabottan a követelményeket, amíg a tanuló a képességei önálló, aktív tanulásban szerzett fejlődésével a megnövekedett elvárásokkal lépést tud tartani. A tanulók támogatására akkor van szükség, amikor a feladat megoldása közben szerzett tapasztalatai és az önálló aktív tanulás során elért képességszint nem elegendő a megnövelt követelmények teljesítéséhez.

A flow a pszichológiai tőke képződésének organizmikus élménye

A flow modell második, az iskolában alkalmazható tétele az, hogy a flow élmény a képességek és kompetenciák differenciált kiépülésében is centrális szerepet játszik.

A flow egyszeri élmény, ami a lelket pillanatnyilag emeli fel, de ha hosszú távon tapasztaljuk, akkor a pszichológiai tőkénk képződését szolgálja. A flow nem érzélem, mégis azt szoktuk mondani, hogy élvezetes tevékenységek során tapasztaljuk meg. A flow „mámora” a pszichológiai vagyon elraktározásából, gyűjtésének az átéléséből eredeztethető. Amikor flow-val átítatott tevékenységet folytatunk (koncentrálva és elmélyülve), akkor nem éljük fel azonnal, nem fogyasztjuk el az újonnan befektetett munkával szerzett élményeket és információkat, hanem tőkét képzünk belőlük. A tőke (definíció szerint) a források azonnali elfogyasztása helyett a források felhalmozása abból a célból, hogy a jövőben kamatot adjon. A tőkeképzés a jövőt építi, a fejlődés feltételeit teremti meg, így van ez a gazdaságban és így van ez a pszichológiai vagyon esetében is.

Ha a mindennapokból veszünk példát, gondoljunk arra, hogy pl. milyen sok választási lehetőség adódik számunkra, amikor letettük a munkát. Leülhetünk olvasni egy tudásunkat gazdagító könyvet (elmehetünk biciklizni, gitározhatunk, önkéntesként segíthetünk valahol, pl. egy kórházban) vagy leülhetünk a TV elé. A legtöbb ember persze a TV-t tartja a legkellemebbnek, a legszórakoztatóbbnak, a legmegnyugtatóbbnak. De melyiket válasszuk, hogy hosszú távon legyen élvezetes az életünk? Melyik segít hozzá a tartós boldogságérzéshez? A tapasztalat szerint a könyvolvasás, bár több energia-befektetést követel, a pszichológiai tőkefelhalmozás szempontjából kifizetőbb.

De egész pontosan mi az a forrás, amit „elfogyasztunk” a kellemebb tevékenységgel (TV nézés) és „kivonjuk az azonnali fogyasztásból”, amikor a felhalmozást választjuk (könyvolvasás)? A pszichológia szintjén a legalapvetőbb erőforrás a figyelem. A figyelem az agy azon kapacitása, hogy feldolgozza az információkat és irányítsa a tevékenységet. Ez egy limitált erőforrás, mert egyszerre csak néhány adag információt tudunk egy bizonyos pillanatban feldolgozni és csak egy töredékét tudjuk a bennünk és körülöttünk folyó dolgoknak felfogni. A figyelem *pszichikai energia*, és mint a fizikai energia, ha nem irányítjuk megfelelő mennyiségben egy feladatra, akkor az a feladat nem lesz tökéletesen elvégezve. Ha valaki kételkedik ennek az elvnek az igazságában, akkor próbálja meg ezt a tanulmányt úgy olvasni, hogy közben zongorázik, vagy beszélgessen a gyerekeivel fontos dolgokról, amikor a munkahelyi gondok foglalkoztatják. Ezek az egyszerű dolgok nem végezhetők egyszerre, mert az agyunk keskeny sávon dolgozik.

A high-tech vállalatok divatos „multitask” elmélete inkább mítosz, mint valóság. Az ember nem tud hatásosan „multitask”-olni, (egyszerre több feladatot hatékonyan végezni), hanem csak gyorsan tudja egyik feladatról a másikra fordítani a figyelmét, és azt az érzetet kelteni, hogy egyszerre több dolgot csinálunk. De ez a stratégia nem olyan hatásos, mint gondolnánk. Ha túl gyakran váltunk feladatot, akkor felületes lesz a megoldás. Inkább hosszabb ideig dolgozzunk egy feladaton, és amikor már elakadunk, akkor egy másik problémára áttérni felüdülés lesz. És amint a másik feladat válik nehézkessé, áttérhetünk az előzőre. Fontos tudnunk azt, hogy a legritkább erőforrás a figyelem. Fel lehet becsülni mennyi pszichikai energiánk lehet egy átlagos 75 éves élet alatt. Az agy 110 bit információt dolgoz fel percenként. (Egy másik ember megértéséhez 40 bit kell, ez magyarázza meg, hogy miért nem tudunk egyszerre több, mint két ember beszédét megérteni). Tehát a legtöbb, amit felfogunk az élet során, ha 75 évet veszünk és kb. 16 órát vagyunk ébren, 173 milliárd bit információ. Ez egy nagy számnak tűnik, de ha azt nézzük, hogy mennyi pszichikai energia kell már csak ahhoz is, hogy elkészüljünk reggel, reggelizzünk, stb., akkor nem sok marad fontosabb célokra. Minden észlelésünk – minden gondolat, érzés, vágy vagy emlék; minden cselekedet, beszélgetés vagy eredményes cselekedet – át kell menjen a figyelem képernyőjén, hogy valósággá váljon számunkra és fel kell használja egy részét annak a 173 milliárd bitnek. Amit mi az életünknek nevezünk, azok az élmények, amik átszűrődtek. Ebből következik, hogy amire figyelünk, és ahogy figyelünk, meghatározzák az életünk minőségét.

A pszichikai energiát aktuálisan elfogyasztjuk, amikor a figyelem, amit investálunk, nem hoz változást az elménkben, ha nem rögződnek, nem alakulnak ki új készségek, a kapcsolatok nem mélyülnek el. Amikor valaki az életének egy részét felhasználja úgy, hogy nem képez pszichológiai tőkét, akkor elpazarolja a pszichikai energiáját. Ezzel szemben pszichológiai tőke gyarapszik akkor, amikor a figyelem olyan tevékenységekre fordítódik, amelyek a képességek és készségek kiépülését eredményezik. Annál több figyelmet kell fordítani és annál több pszichikus energiát kell investálni egy tevékenység- sorozatba, minél differenciáltabb képességre, tudásra vagy minél mélyebb kapcsolatra akarunk szert tenni.

Az iskola ezen információk birtokában nagy felelősséggel bír abból a szempontból, hogy milyen tevékenységek végzésére ösztönöz, hogyan készíti fel diákjait figyelmi energiakapacitásuk fejlődésüket szolgáló felhasználására. Az értelemmel teli élet megalapozása azoknak a céloknak a megválasztásánál kezdődik, amelyek megvalósítására komolyan odaszentelődünk nagyrészt áldozva a véges figyelmi kapacitásunkból ezeknek a céloknak a teljesítésére.

A flow élmény által útítatott ismeretszerzés hatékonyabb

A harmadik empirikusan igazolt tény a flow-val kapcsolatban az, hogy a flow élménnyel házasított ismeretszerzés tartósabb és jobban hasznosítható tudást eredményez.

Ennek bizonyítására saját kutatásunk eredményeit ismertetjük, amelyben 76 iskolai osztályban mértük az osztály tanulóinak átlagolt flow élmény gyakoriságát azokon az órákon, amelyeken a tanár új tananyagot „adott le”. A vizsgálati terv szerint két hét múlva a tanulók ún. tantárgytesztet írtak annak ellenőrzésére, mennyit sajátítottak el a leadott tananyagból. A vizsgálat során rendelkezésre állt a tanulók IQ eredménye és az adott tárgyból az előző évben szerzett osztályzata is. Az eredmények azt mutatták, hogy a tananyaggal való ismerkedés óráján mért osztályátlag flow gyakoriság mutatta a legmagasabb együttjárást a tantárgyteszt eredményekkel (N=76, $r=0,52$). A flow

erősebben korrelált az elsajátított ismerettel, mint az IQ ($r=0,21$) vagy az előző évi osztályzat ($r=0,12$). (Oláh, 2005).

A flow élmény fiziológiai markereit azonosító kutatásaink eredményeinek egy másik fontos üzenete van az iskola számára. Ebben a kutatás sorozatban azt mutattuk ki (Oláh és Nagy 2014) hogy a flow állapotban „dolgozó” agy kisebb megterhelésnek van kitéve, miközben folyamatos teljesítményjavulást mutatnak a különböző feladatokat végző személyek (számítógépes ügyességi játékok, Sudoku). A flow-val átitatott tevékenységben az emberek kevésbé fáradnak el, ezért mondjuk azt, hogy a flow a munkavégzéshez, a sporthoz és a sok energia mozgósításához szükséges tevékenységek esetében is optimális élmény, mert flow állapotban a szervezet a legoptimálisabb energia felhasználással „dolgozik” ilyenkor. A flow élmény „előállításában” hatékonyan működő iskola tehát nemcsak eredményesebben tanít, hanem kisebb mértékben terheli a tanulókat, akik ezáltal kevesebb energia felhasználással juthatnak gazdagabb ismeretek birtokába és kisebb igénybevétellel gyarapíthatják pszichológiai tőkájüket.

A pozitív iskola feladata a pozitív orientáció és az erősségek fejlesztése

A pozitív pszichológia a világ reális észlelését tekinti az egészséges működés feltételének, ami azonban nem zárja ki azt, hogy figyelmünket az élet napos oldalára irányítsuk. Például mások jó tulajdonságainak észrebevéséhez nincs szükség arra, hogy letagadjuk vagy elrejtjük a rossz tulajdonságaikat. A pozitív orientáció azt jelenti, hogy egy adott pillanatban a jóra fókuszálunk és általában a jóra vagyunk inkább nyitottak. A jó hatások észlelésével, megtalálásával több energiához jutunk, mint ahogy a napfény is több energiával tölt fel, mint a sötétség vagy a homály. A jó keresését önmagunkra kiterjesztve felfedezhetjük saját szeretetre méltóságunkat. A pozitív orientációtól vezetve nagyon sok okra lelhetünk, amiért szeretetre méltónak találhatjuk magunkat. A legfontosabb azonban, hogy találjunk rá erősségeinkre, mert a pozitív pszichológia egyik sarkalatos tétele, hogy amennyiben az erősségeinket használjuk, pozitív állapotba kerülünk. A pozitív pszichológia célkitűzése az, hogy ismerjük meg azokat a pozitív karakterjegyeket (jellemvonásokat), amelyeknek köszönhetően érdemes élni. Erre az objektív ismeretanyagra épülhet azután minden tudományosan megalapozott fejlesztési program. A pozitív pszichológia egyik legnagyobb tudományos teljesítménye az emberi erősségek taxonómiájának kidolgozása és ezen taxonómia alapján az erősségeket mérni képes metodika kidolgozása. (Peterson and Seligman 2004)

- Az erősségek gyakorlása emelkedettséget, pozitív élményállapotot eredményez és másokat is követésre sarkall.
- A kultúrák szerepmodelleken, rituálékon, példabeszédeken és alapvetően a gyermekmeséken keresztül fejlesztik az erősségeket.
- A különböző kultúrák szerepmodelljei és ideáljai igen meggyőző képviselői az egyes erősségeknek (például Deák Ferenc a haza bölcse).

A pozitív karakterjegyek osztályozási rendszerének megalkotásakor az első kérdés az volt, hogy melyek azok az erények, amelyek általánosan elfogadottak. Ennek a kérdésnek a megválaszolására a taxonómia készítői mintegy kétszáz „erénykatalógust” tanulmányoztak át (az Ótestamentumtól a Talmudig, az Upanisadoktól a Koránig, Arisztotelész, Platon, Lao-ce, Konfuciusz, Buddha, Benjamin Franklin és Szent Ágoston írásait beleértve). Ez az elemző munka, amely három évezredre visszamenően a földkerekség legfontosabb erényeket tárgyaló írását dolgozta fel, hat olyan erényt (karaktervonást) azonosított, amelyek a kultúrák mindegyike számára fontos voltak és napjainkban is kiemelkedő fontossággal bírnak. Ezek a következők: bölcsesség és tudás,

bátorság, szeretet és emberiség, igazságosság, mértékletesség, spiritualitás és transzcendencia. Ez az a hat erény, amely valamennyi erénykatalógusban egyértelműen pozitív megítéléssel szerepel és a jó karaktert jellemzi. Ahhoz, hogy valakit igazán erényes embernek tekintsünk, a fenti hat univerzális erénnyel rendelkeznie kell, és ezt tudatos viselkedésével is ki kell fejeznie. Fontos észben tartani azonban, hogy az erények absztrakt kategóriák, az erényeknek (vagy egy erénynek) való megfelelést, illetve az erények (vagy egy erény) „birtoklását” többféle úton fejezhetjük ki. Az utakat, a viselkedésbeli megnyilvánulásokat, amelyeken keresztül az erényeket kifejezésre juttatjuk, erősségeknek nevezzük. Pszichometriai szempontból az erősségek az erények markerei, olyan pszichológiai változók (konstruktumok), amelyek mérhetők. Az erősségeknek mint pszichológiai konstruktumoknak a kritériumai a következők:

- Az erősség vonás jellegű pszichológiai jellemző, amely sokfajta helyzetben jelenik meg és időbeli stabilitást mutat.
- Az erősséget önmagáért értékeljük, a cselekvés, amelyre készlet, önmagában jutalmazó jellegű.
- Az erősség az a jellemző, amelyet a szülők univerzálisan kívánnak az újszülötteiknek.

A pozitív pszichológia által kidolgozott erény és erősség katalógus és mérési eljárás olyan eszköz, amelyet az iskola világában mind a tanárok mind a tanulók használhatnak önmaguk megismerésére és ellenőrizhetik a pozitív pszichológia azon empirikus vizsgálatokkal alátámasztott megállapításait, hogy az erősségek mentén történő működés fokozza a globális jóllétet és eredményesebbé teszi a munkát. Két friss kutatási eredményt mutatunk itt be, amelyek igazolják a pozitív pszichológia feltételezéseit, amelyeket tanárok körében végeztünk. A vizsgálatban középiskolai diákok jellemezték a 4. ábrán található erősségek mentén ötfokú skálán azokat a tanáraikat, akik az ő megítélésük szerint egyértelműen Magyarország legjobb tanárainak tekinthetők.

erősség	1. tulajdonság	2. tulajdonság	„sulinyelv”
creativity	kreatív	rugalmas	érdekes órát tart
curiosity	kíváncsi	szereti az újdonságokat	érdeklí a tanulók véleménye
open-minded	nyitott	érdeklődő	nem csak a saját gondolatait fogadja el a feleletben
love of learning	szeret tanítani	szeret tanulni	jó érzés részt venni az óráin
perspective	bölcs	széles látókörű	bármivel lehet hozzá fordulni
integrity	becsületos	őszinte	nem akar másnak látszani, mint ami
vitality	energikus	lelkes	felkelti az érdeklődést szinte bármilyen téma iránt
love	szerethető	szeretetteljes	nem pikkel senkire
kindness	kedves	nagylelkű	nincsenek kedvencei
social intelligence	megértő	kimutatja az érzéseit	beszéli a diákok nyelvét

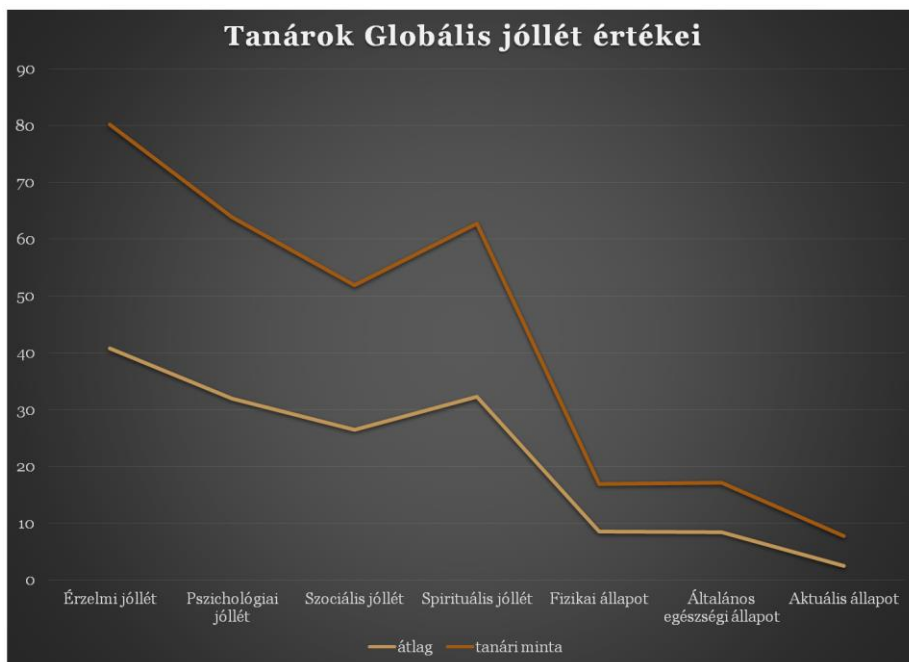
erősség	1. tulajdonság	2. tulajdonság	„sulinyelv”
citizenship	felelősségteljes	segít másokon	lehet kérdezni az óráján
fairness	egyenlőként kezel mindenkit	érzékeny az igazságtalanságra	mindenkinek ad esélyt
leadership	vezető egyéniség	szívesen szervez	felnéznek rá a diákok
forgiveness and mercy	megbocsátó	nem bosszúálló	nem haragtartó
humility and modesty	emberséges	tiszteletben tart másokat	számára a diák is ember
prudence	körültekintő	praktikus gondolkodású	nem kíván lehetetlent
self regulation	mérsékelt	türelmes	nem lehet apróságokkal felbosszantani
appreciation of beauty and excellence	pozitív	érzékeny	tud kis dolgoknak is örülni
gratitude	hálás	örül annak, amije van	értékeli az apró sikereket is
hope	optimista	előrettekintő	sok javítási lehetőséget ad
humor	humoros	játékos	vidámak az órái
spirituality	vallásos	hisz valamiben	szerinte minden okkal történik
bravery	bátor	úttörő	szembeszáll a többiekkel, ha szükségét érzi
perseverance	kitartó	szívós	addig magyaráz, amíg mindenki megérti

4. ábra. Az erősségek listája, amelyek mentén a diákok tanárjaikat jellemezték ötfokú skálán

Ezekkel a tanárokkal kitöltöttük a Globális Jóllét kérdőívet, amelyből azt tudhattuk meg, hogy ezek a tanárok – akik nyilván azért lettek kiválóak, mert erősségeiket használva eredményesen látták el feladataikat – milyen szinten állnak az érzelmi, a szociális, a pszichológiai, a spirituális és a globális jóllét vonatkozásában. A vizsgálatban 2702 diák jellemzését és 352 tanár Globális Jóllét adatait elemeztük.

Eredményeinkből azt állapíthatjuk meg, hogy a diákok percepciója alapján a jó tanár elsősorban az alábbi erősségeivel tűnik ki, ha rangsoroljuk a mért 24 erősséget: **1. széles látókörű, 2. szeretetteljes, 3. szociálisan intelligens, 4. érzelmileg intelligens, 5. spirituális, 6. kíváncsi, 7. lelkes, 8. jóindulatú (kedves, szívélyes), 9. fogékony a szépre és a kiválóságra, 10. korrekt.**

Ezen informatív eredmény mellett (amely egyben azt is jelenti, hogy ezekben az erősségekben a vizsgálati minta tanárai a magyar átlag felett állnak) fontosnak tartjuk azt az eredményünket, hogy a diákok által kiválónak ítélt tanárok jól érzik magukat a bőrükben, a globális jóllét minden dimenziójában a hazai átlag felett állnak. (5. ábra) Eredményünk arra utal, hogy a tanári pályán is lehet örömet találni, ha az erősségeink illeszkednek a pálya követelményeihez, még akkor is, ha munkánk körülményei és a társadalmi megbecsültség nem teljesen optimális.



5. ábra. A kiváló tanárok (N=352) Globális Jóllét értékei a magyar átlaghoz viszonyítva

Felhasznált irodalom

- Csikszentmihályi, M. (1990): Flow. The psychology of happiness. Rider. London
- Fredricson, B. (2001) The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory. American Psychologist 56: 218-226.
- Fredricson, B. and Losada, M:L. (2005) Positive affects and the complex dynamics of human flourishing. American Psychologist. 6a (7) 678-686.
- Fredricson, B. (2009). Positivity. Crown. New York
- Fredricson, B (2013) Love 2.0. Houdson Street Press. New York.
- Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (2004) Characters, strengths and virtues. A handbook and classification. Oxford University Press. Oxford.
- Oláh, A. (2012) A pozitív pszichológiai világa. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Oláh, A. és Nagy, H. (2014) Flow, emotional intelligence and psychological, immunity. Eötvös University Press. Budapest.

Gáspár Mihály

A PSZICHOLÓGIAI ISMERETEK OKTATÁSÁNAK TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI A TANÁRKÉPZÉSBEN

Történeti előzmények

Azt, hogy a pszichológiából mit és hogyan tanítsunk a leendő pedagógusoknak, azt nagymértékben meghatározza a pedagógus mesterségről vallott nézetek logikája. Mi is a pedagógus szerepe? Ő az ismeretek forrása? Ő képviseli a társadalomban elfogadott értékeket, és ezt közvetíti? Esetleg a kijelölt tananyag tanítása, számonkérése lenne a dolga, vagy a személyiség egészének a formálása? Rövidebben; ismeret- vagy személyiségközpontú nevelést kell végeznie? Napjainkban még azt a kérdést is fel kell tenni, hogy mit is értünk „kompetencia alapú” pedagógián és ezen belül milyen szerepe lehet a pszichológiai ismereteknek? A kérdések megfogalmazására és a válaszok kialakítására vonatkozóan történetileg igen sokféle próbálkozást találunk. A mai helyzet értelmezésében nélkülözhetetlen a korábbi nézetek ismerete, tekintettel arra, hogy a pedagógiában a hagyományok hosszú távon és erősen éreztetik a hatásukat. Nem véletlen, hogy az iskolát sokan a társadalom legkonzervatívabb intézményének tartják (*Ferge, 1976, Gázsó, 1976*). Az iskola akkor működik jól, a pedagógus akkor érzi jól magát, ha stabil, kiszámítható értékrendhez tud igazodni. A gyors változások időszakában a hagyományos nézetek ezért rejtett módon ugyan, de tovább élnek és hatnak. A mai helyzet értelmezéséhez ezért szükségesnek látjuk bemutatni az elmúlt évtizedek változásai során kialakult vitapontokat, beleértve a kialakult konszenzusokat is.

A pedagógusképzésben a pszichológia oktatásának sajátos módon már akkor szerepe volt, amikor „hivatalosan” a pszichológia, mint szaktudomány meg sem született! Közismert konszenzus, hogy a modern kísérleti pszichológia születését 1879-es évhez datáljuk, amikor Lipcsében Wilhelm Wundt vezetésével elkezdte a munkáját az első „Kísérleti Pszichológiai Intézet”. Korábban a pszichológia, a lelki működés értelmezései, elméletei, a bölcelet, a filozófia kereteiben születtek és fejlődtek. A szaktudomány születése természetesen nem egy pillanat műve, nem előzmény nélküli, de a történetírók szeretik a pontos dátumok kijelölését.

Az előzmények egyike talán éppen a pedagógia fejlődésében található. Kelemen László szerint ugyanis maga Herbart még 1816-ban kiad egy pszichológia tankönyvet, ami jelzi a két tudomány egymásrataltságát! Ebben az időben alakult ki az a Herbartnak is tulajdonított nézet, ami ezután még sokáig uralkodott, hogy a nevelés egyik oldalról a filozófiából meríti a célokat, a másik oldalról a pszichológia mutatja az eszközöket, a célhoz vezető utat. Ebben az időben tehát a pszichológiai ismeretek pusztá alkalmazását jelentette a pedagógiára.

Jelentős fordulatot hozott a két tudomány – a pedagógia és a pszichológia – viszonyában a gyermek- majd a fejlődéslélektan kialakulása, megerősödése, a XX. század első évtizedeiben. A „gyermek évszázadának” nevezett időszakban a pszichológia egyre erősödő hatást gyakorolt általában az emberekkel, a társadalommal kapcsolatos tudományokra, ezen belül a pedagógiára. Megszűnt tehát a tisztán módszertani jellegű szerepe. Sokan, például Claparede is, a gyermeklélektantól várták a pedagógia megújulását (*Kelemen, 1981*).

A pszichológia tudományának ez a felértékelődése okozta és indította el a mind a mai napig érzékelhető rivalizációs küzdelmet a pedagógia és a pszichológia képviselői között. A pszichológia látszólagos fölénye abból táplálkozott, hogy a tudomány társadalmi elismerése, megbecsülése egyre erősödött. Az iskolán túli világban, a gazdasági és politikai életben a pszichológiai ismeretek innovatív szerepe egyértelmű volt, ezért a diszciplína akadémiai önállósága is kedvezően változott.

A pszichológiának ez a kedvező időszaka hazánkban az '50-es évek elején megtört, amikor a szocialista táboron belül mindenhol, így nálunk is a diszciplína marginalizálódott. Jellemző, hogy átmenetileg, 1963-ig Magyarországon a pszichológusképzés is szünetelt. Ez a mintegy másfél évtized a pedagógiában is csak az ideológiai szemlélet erősödését hozta, de kétségtelen, hogy a pszichológiában okozott kár volt a jelentősebb. A pedagógusképzésben a pszichológia oktatása jószerivel, az egyébként értékes, pavlovi reflextan értelmezésére redukálódott.

A '60-as évektől az ezredfordulóig

A '60-as évek közepétől kedvezőbb folyamatok indultak el, miszerint a pszichológia tudományának a legalitása egyre inkább kiteljesedett. A pszichológusképzés révén a tudomány hazai művelőinek a köre bővült, felerősödtek a nemzetközi kapcsolatok is, de valójában talán csak a '70-es években vált valóban itthon szélesebb körben is elismertté a pszichológia tudománya. A pedagógia megújulása az ideológiai kötöttségek miatt lassúbb folyamat volt. Ebben, csak a '80-as évek hoztak áttörést, amikor egyre több alternatív pedagógiai program jelent meg a közoktatás gyakorlatában.

Mindazonáltal a '70-es években a pedagógia és pszichológia kapcsolata is normalizálódott, amelyben elvülhetetlen szerepe volt Kelemen Lászlónak (1919-1984). *Kelemen (1981)* arra hívta fel a figyelmet, hogy a pszichológia arisztokratikus kívülállással nem tud valódi segítséget adni a pedagógiai gyakorlat számára. A pedagógiai pszichológiának tehát, mint alkalmazott tudománynak a pedagógia gyakorlati problémáinak elemzéséből kell kiindulni! Az ilyen módon megfogalmazott kérdésekre a pedagógiai szempontok figyelembe vételével kell a válaszokat is megtalálni. Ez nem csökkenti a pszichológia, mint önálló diszciplína értékét, ellenkezőleg kibővíti annak érvényesülési lehetőségeit.

Mindezen helyes törekvések mellett a pszichológia oktatásában sokáig kizárólagosan érvényesült, valójában mind a mai napig jelen van a pszichológia tudományának a sajátos belső rendszeréhez való ragaszkodás. Különösen érvényes ez a tanárképzésre. A tanító és óvóképzésben hagyományosan sokkal egyértelműbb a pszichológiai ismeretek integráló szerepe és lehetősége. Általános tapasztalat szerint, az alacsonyabb életkorok pedagógusaink (tanítók, óvodapedagógusok) képzésében nagyobb hangsúlyt kap a pszichológia, és egyúttal szervezesebben beépül, mint a tanárképzésben. A korábbi kétszintű (főiskolai, egyetemi) tanárképzésben is hosszú ideig érezhető volt ez a különbség, ami abban állt, hogy az egyetemi szintű középiskolai tanárok képzésében a pedagógiai és pszichológiai tárgyak mintegy melleleg teljesítendő feladatot jelentettek. A képzés fő hangsúlya a szaktárgyhoz tartozó diszciplínára helyeződött. A főiskolai szintű, tehát az általános iskolai tanárképzésben a pedagógiai és pszichológiai ismeretek, valamint a szaktárgyi ismeretek jelentősége kiegyenlítettebb volt, de itt is nyilvánvaló a törekvés az akadémiai tudományok rendszerének a leképezésére.

A továbbiakban – mivel a változások ezen a területen voltak jelentősebbek – a tanárképzés átalakulását elemezzük.

Mint fentebb jeleztük, a '70-es évek elejére a pedagógia és a pszichológia tudományának és képviselőinek a viszonya normalizálódott, és ez megmutatkozott a tanárképzés tartalmában is. A tanárképzés ebben az időben, és bizonyos mértékben mind a mai napig, három, egymástól szervezetenként is jól elkülöníthető részből állt. Egyrészt megkülönböztetjük a szaktárgyak tudományát, másrészt a pedagógia, pszichológia ismereteit és harmadrészt, a pedagógiai gyakorlatokat tartalmazó részeket. A szaktudományokhoz tartozóan fontos rész még a szakmódszertan, amit hazai viszonyok között a szaktanszékek oktatnak. A rejtett hierarchiát jelzi, hogy a szakmódszertanosok ragaszkodnak a szaktanszéki státuszhoz, mert rangosabbnak tartják, mint a pedagógiát, ugyanakkor a tárgyak kimondottan a pedagógia része. A szaktanszékeken belül módszertanos többnyire az lesz, akinek nem jut „rendes” diszciplináris tárgy. Így alakult ki az a képzési struktúra ahol a képzés különböző részei, a saját kis „kertjüket” művelik!

Ha most leszűkítjük a kérdést a pszichológiára, akkor a fent jelzett viszonyok meghatározóak. Eszerint a főiskolákon többnyire a pedagógiai és pszichológiai tárgyak gyakorlatilag egyeztetnek egymással, esetleg a tanszékek közös intézetben is vannak, de az egyetemeken gyakoribb, hogy a pszichológiát a pszichológusképzést végző tanszékek kapják. A tanári mesterség részterületei tehát elkülönülnek, és a hallgató feladata az ismeretek integrálása. Napjainkig ható probléma tehát, hogy a pedagógia és pszichológia oktatói más nyelven beszélnek, mint a szakmódszertanosok, és a harmadik csoport a gyakorlatot végző szakvezetők, akik megint új szemléletet képviselnek. A pszichológus követve a központi irányelveket, a tudomány rendszertanához igazodva tanít általános-, fejlődés- és pedagógiai pszichológiát. Mi is ezeknek a kurzusoknak a célja és tartalma?

Az általános lélektan valójában nehezen definiálható. Minden olyan ismeret ide tartozik, ami a pszichológia tudományának az alapozását jelenti. A világ minden országában létezik egy ilyen kurzus, ami előfeltétele az adott szakterülethez igazodó speciálisabb pszichológiai ismeretek elsajátításának. A '70-es években ennek az alapozó kurzusnak egységes ideológiai kerete volt, de kitért minden olyan lelki jelenségre, amiről a tudománynak mondanivalója van, tehát a lelki működés értelmezésére, az egyes funkciókra, a személyiség egészének értelmezésére. Mivel nem alkalmazott tudomány, ezért általában a hallgatók nem ezt várják a pszichológiától. Ezzel a nehézséggel számolni kell. Talán akkor járunk el helyesen, ha ennek a kurzusnak nem csak az „alapozó”, hanem az általános értemiségképző funkcióját is kiemeljük.

A fejlődéslélektan már közelebb áll a gyakorlathoz, tehát elfogadtatása lényegesen könnyebb, ugyanakkor hagyományosan itt is vannak olyan általános, a gyakorlathoz nem közvetlenül kapcsolódó ismeretek, mint például a determináció, a folyamatosság-szakaszosság, vagy más egyéb fejlődési törvényszerűségek értelmezése. Ennek a kurzusnak a gyakorlatiasságát az életkori sajátosságok részletezése adja, de természetesen az egyes funkciók, funkciócsoportok longitudinális fejlődésértelmezésére is ki kell térni, ami megint elméletibb jellegű!

Érdekes módon, még a pedagógiai lélektan is tartalmaz ebben az időben olyan elméleti jellegű fejezeteket, aminek a gyakorlatra való alkalmazása erőfeszítést igényel. Kétségtelen ugyanakkor, hogy az oktatáslélektan és a pedagógiai hatások értelmezése mellett olyan gyakorlatias fejezetek is itt szerepelnek, mint az átlagtól eltérő tanulók problémája, vagy éppen az ellenőrzés és értékelés pszichológiai szempontú elemzése. Ezeknek az ismereteknek az elsajátítása már többnyire nem okoz nehézséget azoknak, akik az előző két kurzust jól teljesítették.

A pszichológiai kurzusokhoz hagyományosan gyakorlat is tartozik, aminek fő vonulatát a fejlődés-lélektani vizsgálatok, valamint egy tanulóról készített pedagógiai személyiségrajz adja.

A fenti tantárgyi struktúra az ami, bár tartalmát és az oktatás módszereit tekintve napjainkig sokat változott, alapvető logikai érvelésként ma is hat, tehát ma is ezt az egymásra épülést tekintjük a kiinduló keretnek. Különösen akkor igaz ez, ha csak a pszichológia szándékolt üzeneteit kívánjuk meghatározni.

Ebben az időszakban a főiskolákon országosan egységesen egy tankönyvet használnak, a Geréb György által szerkesztett Pszichológiát (*Geréb 1974*). Az egyetemeken a pszichológiának ugyanezt a három ágát tanították, de nem volt központi egységes tankönyv, tehát az oktatók szabadabban állíthatták össze a tananyagot. A pedagógia és a pszichológia oktatása egy komplex pedagógiai pszichológiai szigorlattal zárult. A „szigorlat” adta meg az elméleti tárgyak rangját, de természetesen az ismeretek „elméleti” jellegét is hangsúlyozta, kidomborította! Miután mind a pszichológiai, és sajátos módon mind a pedagógiai kurzusok egy része is alapvetően elméleti ismereteket közvetített, az a furcsa helyzet állt elő, hogy sok szempontból a képzésnek ez a szelete elszakadt a gyakorlattól. Nem érvényesült tehát az a Kelemen Lászlótól eredeztetett vágy, hogy a pedagógiai gyakorlat kérdéseiből kell kiindulni a pedagógiai munkát támogatni szándékozó alkalmazott tudománynak. Igaz az is, hogy a pszichológia oktatói, a pedagógiai pszichológiát leszámítva, nem alkalmazott tudományos, hanem sokkal inkább az alaptudományos ismeretekkel kívánták fejleszteni a pedagógiai gyakorlatot. Ez a törekvés olykor az egyébként a pszichológia iránt érdeklődő hallgatók pozitív attitűdjét is átfordította negatívba.

Ez a '70-es években létrejött modell a '90-es évekre két szempontból változott. Egyrészt az „egykönyves” pszichológia sokkönyves lett, tehát a főiskolákon megmaradt alapnak a Geréb féle tankönyv, de az egyetemek mintájára itt is egyre sokszínűbbé vált a felhasznált kötelező és ajánlott szakirodalom. Más oldalról a közoktatás változásai, az alternatív iskolák és programok terjedése fokozott kihívást jelentett a pedagógusképzés számára is. A szaktudományos felkészültség mellett felerősödött a gyerekekhez értő pedagógus iránti igény. A közoktatás már-már forradalminak is nevezhető átalakulását a pedagógusképzésnek is követni kellett volna! Ma már elmondhatjuk, hogy a pedagógusképzés, de az egész felsőoktatás átalakítása lassabban ment végbe, mint azt a társadalmi folyamatok megkívánták volna. A felsőoktatást elsősorban a tömegesedő képzési igény kielégítési szándéka kötötte le. Ez nem szolgálta minőségi fejlődést. Sajnos fokozottan igaz ez a pedagógus-, ezen belül a tanárképzésre. A pedagógusképzés, különösen a tanárképzés, problémás helyzetben került. Az egyik lényeges probléma az volt, hogy a nem kellően differenciált szakstruktúrában a bölcsész vagy természettudományos szakok tanári végzettség mellett szakmai végzettséget is adtak. Emiatt tömegesen jelentkeztek tanár szakra olyanok is, akik valójában nem akartak pedagógusok, tanárok lenni.

A '90-es évekig képzés sajátossága volt az erősödő szaktudományos és egyre jelentéktelenebbé váló pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés. A közoktatás, a társadalmi közvélemény is egyre több és erősebb kritikát fogalmazott meg a pedagógusok pedagógiai módszertani hatékonyságával, felkészültségével kapcsolatban. Ez a kritika az egyetemi szintű tanárképzésre nézve fokozottabban jogos volt, hiszen a főiskolákon a tanárképzés nem vált el formálisan a szaktudományos képzéstől. Eközben a pedagógusok és a pedagógusképzés társadalmi presztízse, fontosság érzése, elismertsége rége nem látott mélységekbe került. Ebben a folyamatban pozitívumként könyvelhető el az 1997-es változás, a nevezetes 111/1997-es kormányrendelet, mely egységessé teszi a kétszintű tanárképzésben a pedagógikum követelményeit. Ugyanaz lett tehát a követelmény a főiskolai és az egyetemi szintű tanárképzés pedagógiai, pszichológiai és módszertani területein. A különbséget a tantárgyaknak megfelelő szaktudományos felkészítés adja.

Továbbra is megmaradt két probléma. Az egyik a tömeges képzés. A diszciplináris szakok mellé ugyanis továbbra is túl sokan vették fel, egyfajta „biztos, ami biztos” alapon, a tanári modult olyanok, akik valójában nem tanárok akartak lenni. Így a gyakorlatorientáltabb képzés, már finanszírozási korlátok miatt is lehetetlen volt. A másik probléma, hogy bár bekerültek a képzésbe kiscsoportos képzési formák is, melyek döntően önismereti, kommunikációs képesség- és személyiségfejlesztő tréningek voltak, a hangsúlyt mégis az elméleti kurzusok adták. A képzésben tehát továbbra sem kapcsolódott igazán össze az elméleti és a gyakorlati felkészítés.

Az elméleti képzés persze fejlődött, és ezt pozitívként kell megemlíteni! A pszichológia oktatásában különösen jelentős volt ez a változás. A korábbi könyvhöz társított ideológiai kötöttség, egységes szemléleti kötelezettség megszűnt. Az elméleti alapokat a „Geréb”-féle könyv helyett az „Atkinson” könyv (Atkinson & Hilgard 2005) jelentette mind a mai napig a főiskolákon és az egyetemeken egyaránt. Ki lehetett mondani, hogy a pszichológiában létező különböző szemléletmódok, paradigmák egyidejűleg jelen vannak, és ezek közül nem kell egyet kinevezni érvényesnek. Negatív kontextus nélkül lehetett már tanítani a behaviorizmust, az ezzel ellentétes álláspontot képviselő pszichoanalízissel együtt, ugyanakkor érvényes és értékes szemléletet képviselhet a humanisztikus pszichológia is, ráadásul továbbra is tanítjuk, sőt meghatározó jelentőségűnek tartjuk a pavlovi gyökerekre épülő fiziológiai pszichológiai irányzatot is.

A pszichológiai ismeretek oktatásának tehát van egy belső önfejlődése, ami a tudomány fejlődéséből fakad. Ugyanakkor időszakonként jelentős átalakuláson megy keresztül az egész felsőoktatás és ezen belül a pedagógusképzés, ami kényszerítő erővel vált ki tartalmi és módszertani változásokat. Ilyen jelentős változást hozott az ezredforduló után elkezdődő bolognai rendszerre való átállás.

A bolognai átalakulás és néhány következménye

A felsőoktatás, és ezen belül a pedagógusképzés átalakításának több jelentős - nemzetközi, szakmai, gazdasági és társadalmi - oka volt. A teljes rendszer átalakításának a logikájára nem térünk ki, csupán a tanárképzés változásait érintjük. Az egyik lényeges probléma az volt, - amire fentebb már utaltunk - hogy a nem kellően differenciált szakstruktúra miatt tömegesen jelentkeztek tanár szakra olyanok is, akik valójában nem akartak pedagógusok lenni, így a tanárképzés színvonala egyre gyengébb lett. Továbbá a tömeges tanárképzésből kevesen léptek a tanári pályára. A Bologna Bizottság Pedagógusképző Szakmai Bizottsága volt hivatott arra, hogy a tanárképzés új rendszerének szakmai vitáját levezesse, és kialakítsa az új képzési struktúrára vonatkozó javaslatot. A vita ugyan nem volt feszültségmentes, de a közoktatás képviselői lényegében egyértelműen állást foglaltak a változtatás fő irányának meghatározásában. Eszerint a közoktatás nem volt elégedetlen a tanárok szaktudományos felkészültségével, azonban a tanári mesterség általános követelményeiben nyújtott teljesítményük terén fejlődést, fejlesztést tartottak szükségesnek. A hatékonyság növelésének egyik fókuszában a tanulókkal, szülőkkel folytatott interakciók állnak, mivel a pedagógusok nem mindig találják meg a megfelelő eszközt, módszert, attitűdöt az iskolai szituációk színes palettájának optimális kezeléséhez. Leegyszerűsítve és egy szegmensre koncentrálna a probléma nem az, hogy a földrajz tanár ne tudná, hol folyik a Nílus, sokkal inkább az, hogy nem tudja elérni a gyerekeknél, hogy ők is fontos kérdésnek tekintsék, és ezért megtanulják.

A közoktatás erős igénye alakította ki tehát a tanárképzés új rendszerének azt a jellegzetességét, hogy a tanári mesterség általános kompetenciáit állítsuk a követelmények középpontjába. Nemzetközi és hazai tapasztalatokat is összesítve kialakítható volt a tanári mesterség eredményes gyakorlásához szükséges általános kompetenciák értelmezése, rendszerezése és rögzítése. A pedagógus kompetenciák rendszerének és értelmezésének kidolgozásában, fejlesztésében mind a mai napig meghatározó szerepe van Falus Ivánnak és munkatársainak (*Falus, Kimmel 2003, Falus 2006, Falus 2011*). A képzés logikájában tehát a kompetenciák értelmezése adta a vezérelvet. Ebben hangsúlyosan szerepet kap ugyan a magas szintű szaktudományos felkészültség követelménye is, de a korábbi logikával szemben nem ez a kizárólagosan vezető szempont. Az új logika rögzíti tehát: a tanári mesterségnek egy a szaktudományos háttértől nem független, de attól jól elkülöníthető követelményrendszere is van, létezik egy a szaktól elkülöníthető képességstruktúra, amit a tanári professzió általános részének tekinthetünk. Ezt elfogadva célszerűnek látszott ezt a képzési feladatot az új rendszer középpontjába állítani a pedagógus mesterség hatékonyságnövelésének érdekében. Ez a lépés presztízs sérelmet okozhatott a korábbi középpont – a diszciplínák – képviselői számára. Hangsúlyozzuk, hogy meglátásunk szerint ez nem érdek, hanem csak presztízs sérelem, mert kimutatható, hogy a diszciplínák érdeke az új rendszerben tényszerűen nem sérült. Erre később kitérünk.

Az átalakítás objektív értékeléséhez kiváló lehetőséget ad a *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”* címmel Hunyady György (2010) szerkesztésében megjelent kiadvány, ami a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának a 2003 és 2010 közötti válogatott dokumentumait adja közre. A pedagógusképzés átalakítása mögötti vitákról mi is több közleményben számoltunk be (pl.: Gáspár 2010, Gáspár 2013).

Létrejött tehát az egységes és mester szintű tanárképzés, ahol a megfelelő szintű szaktudományos felkészítés döntő mértékben az alapképzésre hárul. A mesterképzés középpontjába pedig a jól értelmezhető pedagógiai kompetenciák kerültek.

A szerkezeti változásokon túl a képzés belső tartalma is megváltozott. Valójában duplájára növekedett a pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzés mennyisége.

Ez fontos és értékes jellemzője a bolognai osztott tanárképzésnek, ugyanis sokak szerint a tanárok pedagógiai, módszertani felkészültségének alacsony nivója vezetett az iskolai oktatási és nevelési hatékonyság érzékelhető problémáihoz.

A pedagógiai, pszichológiai kurzusok mennyiségének növelésére ilyen módon tág lehetőség nyílt, ugyanakkor a kompetencia központú képzés logikája új minőség megjelenését ösztönözte. A kompetencia fejlesztésének a folyamata ugyanis egységbe foglalja az ismeret a képesség és az elköteleződés, az attitűd fejlesztését egyaránt. Olyan gyakorlatorientált képzést kellett tehát kidolgozni, ami megőrzi a korábban megkívánt korszerű tudományos megalapozottságot, de ezzel a szemléletmóddal fejleszti a tanári mesterség képességeit is. A probléma közismert, miszerint a meglévő közoktatási gyakorlat tapasztalatainak az átadása gyakran felülírja a bármely korszerű tudományos elmélet ismeretanyagát, és fordítva, az elméleti ismeretek magas szintű elsajátítása nem automatikusan eredményezi a pedagógiai gyakorlat megújítását. Gyakori tapasztalat, hogy az egyetemen az elméleti kurzusokon eredményesen szereplő az új elméletekhez lelkesen kötődő hallgatók a gyakorlatba kikerülve néhány év alatt igazodnak a „rutinos” tapasztalt kollégák sémáihoz. Az új képzéssel szemben támasztott alapkövetelmény tehát az volt, hogy javítsa az elmélet és a gyakorlat kölcsönhatását.

Sajátos módon a kurzusok számának ilyen jelentős növekedése önmagában is az elvárt minőségi fejlesztés irányába mutatott azzal, hogy kimondottan gyakorlatias tartalmú képzési formák jelentek meg a pedagógiai pszichológiai foglalkozásokon. Volt

elég hely a tréning alapú képzéseknek, melyek döntően önismereti, személyiségfejlesztő és kommunikációs jellegűek voltak, de találunk olya kurzus elnevezést is, hogy a „tanári képességek fejlesztése”.

Ezeknek a tréningeknek a vezetése persze az elméleti tárgyak oktatóitól elvárja a megújulást. Ebben a rendszerben egyre kevésbé engedhető meg, hogy egy oktató egy-két tantárgyra szakosodjon. Különösen lehetetlen az ilyen szakosodás azokon a képzési helyeken, ahol megszűnt a tömegképzés. Az osztott tanárképzés egyik célja éppen az volt, hogy a mester szintű tanárszakra csak azok jelentkezzenek, akik valóban tanárok akarnak lenni. Ez a képzés volumenét jelentősen csökkentette, ésszerűsítette. Ez a változás is az oktatók sokoldalúságának az erősödését szolgálta. Úgy is mondhatjuk, hogy az előző időszakban, a tömegképzés idején a specialistákra, az új rendszerben inkább az univerzalistákra van nagyobb szükség. Ez a tendencia javítja a team munka elterjedésének a feltételeit is.

A tréningyszerű kurzusok mellett a bővülés okán olyan új tananyagok is megjelenhettek, amelyek már régen helyet követeltek maguknak. Ilyen kurzusneveket találunk, mint például „A személyiségfejlődés zavarai”, vagy „Egészségpszichológia” továbbá „Az értelmi fejlődés kognitív pszichológiai kontextusban”. A pszichológia oktatása tehát nyitott az alkalmazott tudományok szélesebb köre felé, és egyúttal erősítette a tréningyszerű foglalkozások módszertanát is.

A bolognai rendszerű tanárképzésnek kétségkívül legjelentősebb, és talán a legértékesebb újítása az összefüggő gyakorlati félév bevezetése volt. A képzés minőségi fejlesztésében ennek a félévnek meghatározó szerepe van. Itt találkoznak ugyanis az elmélet a módszertan és a gyakorlati oktatók. Mert a gyakorlat ugyan a közoktatási intézményben folyik egy mentortanár vezetésével, de az egyetem úgynevezett kísérő szemináriumokat tart. Ezekon a foglalkozásokon a pedagógia, a pszichológia és a módszertan oktatói igyekeznek összekapcsolni a hallgatók szemléletében gyakorlati tapasztalatokat a korábban elsajátított korszerű tudományos ismeretekkel. Ebben a rendszerben tehát a pszichológia oktatójának a pedagógiai gyakorlat értelmezésében is járatosnak kell lenni. A képzés ilyen minőségi fejlesztésében kulcsszerepe van az oktatásban résztvevő oktatók együttműködésének. Az együttműködés feltétele ugyanakkor a képzési területek közötti határvonalak elmosódása, esetenként az elkülönítést jelentő falak lebontása.

A pedagógia és a pszichológia kapcsolatában – ahogy ezt fentebb már kifejtettük – az ilyen jellegű együttműködés korábban kialakult, vagy legalábbis kedvezőbbé vált. Most arra kellett törekedni, hogy azonos szemléletmódot képviseljenek a pedagógia, a pszichológia, és a szakmódszertan oktatói, valamint a gyakorlóiskolai szakvezetők és a gyakorlatvezető mentorok. Ezt a lehetőséget kínálta a bolognai rendszerű kétszintű tanárképzés, amely egyúttal mindezt követelményként is meghatározta.

Meglátásunk szerint tehát a bolognai rendszer a tanárképzés minőségi átalakításában rendkívül pozitív szerepet játszott, ám ez a hatás nem tudott kiteljesedni. Nem tudott, mert tényleges hibái is voltak, valamint a már említett presztízssérelmek révén olyan feszültségeket valamint szakmai körökben olyan megosztottságot teremtett, ami egyre inkább kiérlelte az újabb nagy jelentőségű változtatást. A politikától sem mentes viták háttérét már korábban bővebb keretekben elemeztük (*Gáspár 2010, Gáspár 2013*), ezért itt most csak érintjük.

Meglátásunk szerint a bolognai rendszer, bár kétségtelenül a nemzetközi trendekhez igazodott, nem vette figyelembe a hazai hagyományokat. Úgy is mondhatjuk, hogy sok volt a változás, és az eredmény nem látszott igazolni mindezt. Elmaradt ugyanis a pedagógus pálya presztízsét javító intézkedések sora, így valójában egyre csökkent a pálya vonzereje. Ez néhány természettudományos szak esetében már drámai tanárihiányt

prognosztizált. A „másfél szakosság” is szokatlan volt így az ellenzők tábora egyre erősödött.

Az osztatlan, kétszintű tanárképzés

2010 nyarán a szakértők egy felkért csoportja Piliscsabán kimerítő viták után lényegében kialakított egy szakmai konszenzust az átalakítás koncepciójára nézve. Ez a következőkben foglalható össze (Gáspár 2013):

➤ **Hosszú távon** az osztatlan képzés a célszerű! Ugyanakkor **rövidtávon, átmenetileg** a bolognai osztott rendszer előnyeit egy rugalmas kevert rendszer biztosíthatja!

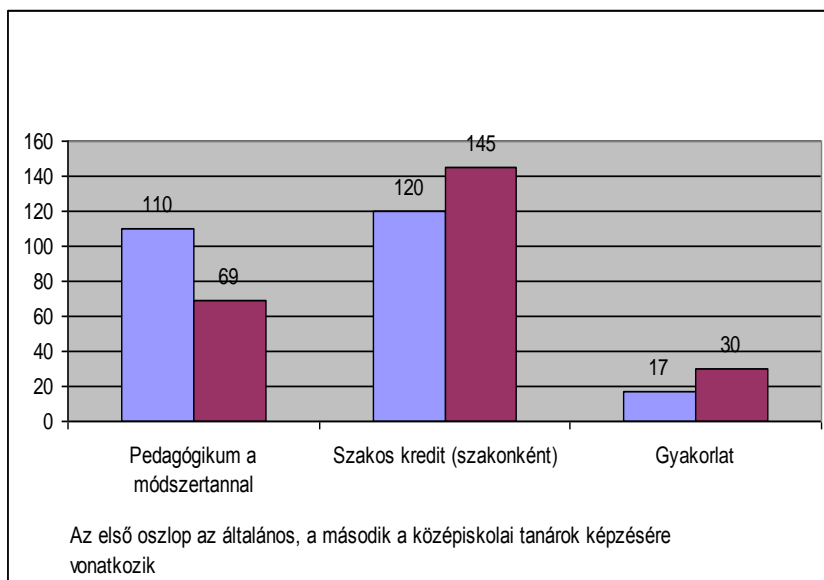
➤ A másfél szak nem illeszkedik a magyar hagyományokba, ezért indokolt a két egyenlő értékű tantárgyképes szak bevezetése.

➤ A „tantárgy nélküli” szakok a szakirányú továbbképzésbe valók! A két-három féléves **„kiegészítő” képzések** értéke bizonytalan, tehát újra kell gondolni!

➤ A két szak és a pedagógikum (a metodikával és a gyakorlattal együtt), mint a képzés három egyenértékű része, azonos mennyiségű kredittel rendelkezzen. Így alakult ki a 3 x 120 kredites elgondolás, ami összesen 5+1 évet tesz ki!

➤ Mindenki fontosnak tartotta az **alkalmassági szűrő beiktatását** a képzés meghatározott pontjain.

Később, de még az átalakítás folyamatában megjelent egy újabb jelentős változtatás, ami visszahozta a duális rendszerű tanárképzést, tehát újból megkülönböztette az általános és a középiskolai tanári végzettséget. A kétszintű tanárképzés bevezetése egy visszalépés, és ellentétes a nemzetközi tendenciákkal, de az erős hazai hagyományok ezt kényszerítették ki. Érdeemes megjegyezni, hogy ugyan van olyan ország, ahol még létezik a kétszintű képzés, de olyat nem találunk, ahol bevezették az egységes szintet, majd visszatértek volna a kétszintűre (Stéger 2012). Szintén Stéger Csilla munkájából tudhatjuk, hogy a kreditarányok tekintetében a bolognai tanárképzés jól közelítette a nemzetközi trendeket, ugyanakkor az új osztatlan kétszintű rendszer eltávolodott attól. Az *1. ábra* mutatja nemzetközi kreditarányokat. Láthatjuk az ábrából, hogy a bolognai rendszerben „kiharcolt” és eltúlzottnak minősített 50 kredites pedagógikum arány valójában Európában az átlagot sem éri el. Különösen érdekes, hogy az általános iskolai tanárnak lényegesen több pedagógiai kreditet kell teljesíteni, ami azt jelenti, hogy a gyermekhez való értést jobban elvárják.

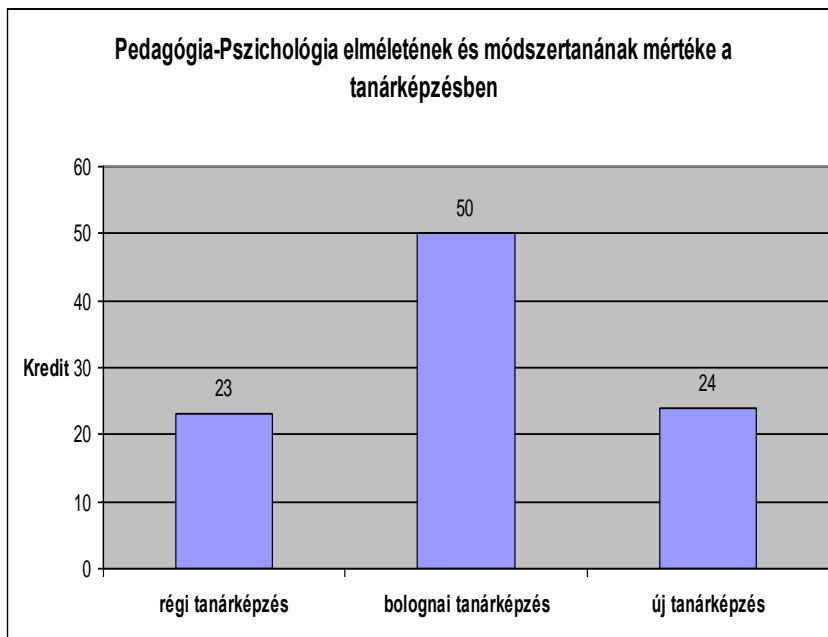


1. ábra: Az EU kreditszámainak az átlaga a mester szintű tanárképzésben

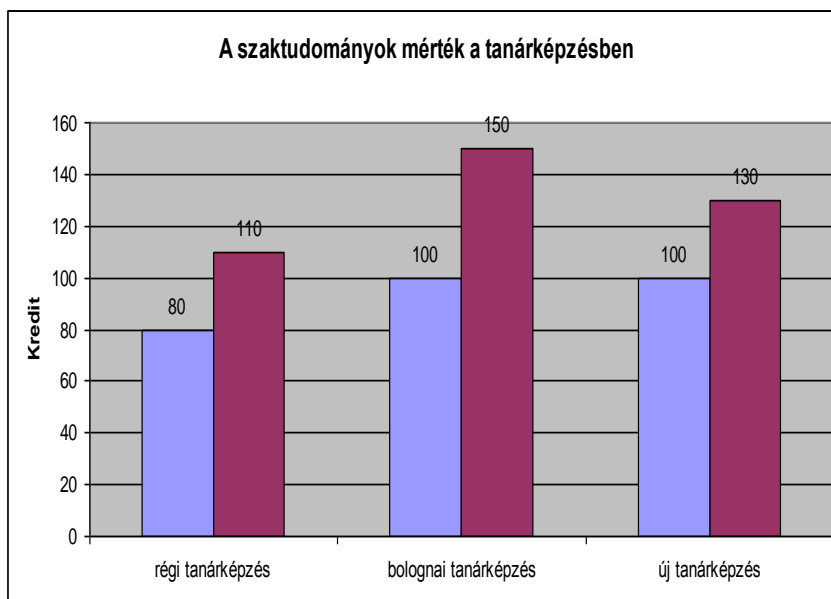
A 2. ábrán azt mutatjuk be, hogy a szűkebben vett pedagógiai pszichológiai kreditek számaránya hogyan változott az egyes időszakokban.

A hazai vitában, ebben a kérdésben megszólalt, és határozott álláspontot alakított ki az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya Pszichológiai Bizottság Tanárképzési Albizottsága is. Ebből idézünk: „*A tanári pálya az oktatói és nevelői feladatok kölcsönösen egymásra utalt és egymásra építő elemeiből áll, és ennek a képzésben is tükröződnie kell. Ezért a tanárképzés tervezett átalakításának súlyos és szakmai szempontból elfogadhatatlan problémája a pedagógiai és pszichológiai tanulmányok radikális csökkentése. Mind az eddigi hazai tapasztalatok, mind a nemzetközi fejlődés ezen képzési elemek eddigi szinten való megtartását indokolják. A közoktatásban jelentkező problémák, az egyéni bánásmódot igénylő tanulók növekvő aránya, az inkluzív nevelés igénye és az iskolában is jelentkező nevelési problémák a szaktárgyi felkészítés mellett a tanárok alapos pszichológiai és pedagógiai felkészítését is szükségessé teszik. ...*”

Meglepő ugyanakkor, hogy az új szisztéma a diszciplináris felkészítést sem emeli magasabbra, mint a bolognai, illetve mint az EU átlaga (3. ábra). Ha mindez igaz, márpedig az adatok erre utalnak, akkor nem a szaktudományok a valódi nyertesei az új osztatlan tanárképzésnek. Láthatjuk tehát, hogy a legújabb változtatás „nagy vesztese” a pedagógiai pszichológiai terület. Az új koncepció valódi nyertese a gyakorlati képzés. Ebben a bolognai tanárképzés tette meg az első fontos lépést azzal, hogy bevezette a féléves összefüggő iskolai gyakorlatot, amit az új osztatlan képzés két félévesre növelt, tehát megduplázta. Le kell szögezni, hogy ezt a lépést teljes szakmai egyetértés övezte és



2. ábra: A hazai változások eredménye a pedagógiai pszichológiai kreditek tükrében



3. ábra: A hazai változások eredménye a szaktudományos kreditek tükrében

A gyakorlati képzés erősítése mellett tényleges konszenzus övezi még a következő változásokat is: *a képzők számára előnyösebb az osztatlan képzés, az egyenértékű szakpárok jobbak, mint a másfél szakosak, a tantárgy nélküli szakok továbbképzéssel jobban megoldhatóak, a Tanárképző Központ szerepe fontos.*

Visszatérve a pszichológia oktatásának a problémájára, azt látjuk, hogy ez a terület – a pedagógiával együtt - jelentősen beszűkült kreditmennyiséggel rendelkezik. Ha szigorúan vesszük a rendelkezéseket, és éles határvonalat húzunk a képzési területek közé, akkor a pedagógia és a pszichológia összesen 24 kredittel gazdálkodhat, ami alig a fele a bolognai rendszerben értelmezett 50 kreditnek. Ugyanakkor, amennyiben a bolognai rendszer kényszerében kialakított minőségi fejlesztéseket, valamint az új, osztatlan képzés rugalmas logikáját elemezzük, és nem hagyjuk veszni azokat, akkor a helyzet korántsem ilyen kedvezőtlen. A rendszer rugalmasságát az adja, hogy a két féléves gyakorlat ideje alatt mintegy 8 kreditnyi gyakorlatot kísérő szeminárium beiktatására sort lehet keríteni. A korábbi időszak fejlődésének kedvező eredménye, hogy a képzési területek közötti határvonalak elmosódnak. Ilyen módon további kreditek állnak rendelkezésre, de természetesen ennek a tartalma már nem lehet a klasszikus értelemben vett tisztán pszichológiai elméletek közvetítése, hiszen a kísérő szemináriumok funkciója, mint említettük az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítése. Hasonlóan újabb és további lehetőséget ad a pszichológiai ismeretek átadására a képzésben előírt egyéb gyakorlatok (pl.: közösségi gyakorlatok) vezetésében való szerepvállalás.

A lényeg tehát, hogy a pszichológia oktatója, ha hatékonyan akarja közvetíteni tudománya szemléletmódját, aktív együttműködéssel újabb és újabb lehetőségeket találhat, szerepet vállalhat a gyakorlatok irányításában, azok önreflektív elemzésében. Az újabban népszerűvé vált önreflektivitás a pszichológiai kultúrában, jelesen az önismeret fejlesztésében, nagy hagyományokkal rendelkezik, ezért különösen hasznos ezeknek a módszertani tapasztalatoknak az átültetése a pedagógiai gyakorlatba.

A fentiekben kiemeltük a képzés gyakorlatorientált, kompetenciaalapú jellegét, amelyben megváltozott funkcióval ugyan, de meghatározó szerepe van, és kell, hogy legyen a pszichológia oktatójának. Okkal merülhet fel a kérdés, hogy amennyiben ilyen mértékben feloldódnak a határvonalak a képzési területek között, van-e, lesz-e még önálló létjogosultsága, lehetősége, szerepe a tisztán tudományos, hagyományos pszichológiai elméleteknek a tanárképzésben, vagy mindez feloldódik a gyakorlatokban? A válaszuk határozottan az, hogy igen, továbbra is szükség van az alapozó pszichológiai elméletek oktatására, azok számonkérésére. A kompetencia fejlesztése nem jelenti a tudás és a képesség szembeállítását. A képességek fejlesztése a „tudni hogyan” elsajátítása nem teszi feleslegessé a hagyományos tudást, a „tudni valamit”, sőt az értelmiségi képzésben a mit és a hogyan kettősségét ki kell egészíteni a „miért” tudásával! Ez pedig nem nagyon szerezhető meg az akadémiai értelemben vett elméleti ismeretek nélkül.

A pszichológia oktatásából továbbra sem hiányozhat a hagyományosan általános pszichológiának nevezett kurzus, mint a pedagóguspályához kapcsolódó egyéb pszichológiák értelmes elsajátításának előfeltétele, egyúttal fontos értelmiségképző tárgy is. Nem nélkülözhető a fejlődéslelektan alapvetési eredményeinek az ismerete sem. Általában a mester szintű képzéssel szemben elvárt követelmény, hogy felkészítsen a doktori képzésre. Ezért a tudományos kutatás elméleti és módszertani alapozásában is sokat tehet a pszichológia oktatása. Jelen helyzetben tehát a pszichológia oktatása kettős követelményt kell, hogy kielégítsen. Egyrészt a gyakorlat közvetlen segítségét kell szolgáltatnia a modern pszichológiai ismeretek szemléletmódjának a közvetítésével, másrészt a pedagógusjelöltek önálló elméleti kutatómunkára való alkalmasságát kell megalapoznia az elméleti ismeretek közvetítésével.

Érdeemes mindezt egy intézmény rendszerének a példájával bemutatni. Már korábban említettük a bolognai rendszer kidolgozásában az „ELTE modell” meghatározó szerepét. Most példánkban egy másik jelentős rendszer a „nyugat-magyar modell” ide vonatkozatható aspektusát idézzük. A modellben fő vezérelv, hogy a képzésben egységes szemléletmódot képviseljenek az elméleti és a gyakorlati kurzusok vezetői. Hosszabb távon ennek az egységes szemléletnek meg kell jelenni a szaktárgyakhoz tartozó diszciplínák oktatásában is. Most maradjunk a szűkebb, pedagógiai pszichológiai kurzusok rendszerénél!

Az alábbiakban bemutatjuk a képzési kurzusait:

	<i>Kredit</i>	<i>Félév</i>	<i>Zárás</i>
<i>Kötelező kurzusok</i>			
Bevezetés a pszichológiába.			
Tanári pályaszocializációs tréning	3	1	koll.
Iskola és társadalom	2	2	koll.
Pedagógiai folyamat I.	2	2	koll.
Fejlődépszichológia	3	3	koll.
Iskola és pedagógus	2	3	koll.
Pedagógiai folyamat II.	2	4	gyj.
Szociálpszichológia	2	4	gyj.
Pedagógiai pszichológia	2	4	gyj.
A pedagógia történeti változásai	2	5	koll.
Személyiség- és egészségpszichológia	2	6	gyj.
A tanulás támogatása	2	7	gyj.
Pedagógiai képességek fejlesztése	2	8	min. ai
<i>4 kreditet kötelezően választani kell</i>			
Kommunikációs és konfliktuskezelő tréning	2	11	gyj.
A tehetséggondozás pedagógiai és pszichológiai kérdései	2	11	gyj.
Interkulturalitás és multikulturalitás	2	11	gyj.
Pedagógiai esetmegbeszélés	2	12	gyj.
Az osztályfőnöki szerep	2	12	gyj.
A pedagógiai kutatás módszertana	2	12	gyj.
<i>Szabadon választható kurzusok</i>			
Kritikai gondolkodás fejlesztése	2	8	gyj.
Inkluzív iskola	2	8	gyj.
Pedagógiai gondolkodók	2	8	gyj.
Tanórán kívüli pedagógiai tevékenység	2	9	gyj.
Gyermek- és ifjúságvédelem	2	9	gyj.
Médiapedagógia	2	9	gyj.
<i>Gyakorlati képzés</i>			
Közösségi szolgálat	2	7	aláírás
Összefüggő egyéni gyakorlat I.	20	11	gyj
Összefüggő egyéni gyakorlat II.	20	12	gyj
Portfólió	2	12	aláírás

A tantárgyak gyors áttekintéséből is látható, hogy léteznek olyan kurzusok, amelyeket mind a pszichológia, mind a pedagógia magáénak tekinthet. A pedagógiába itt beleértjük a szakmódszertant is. Már a mindenkinek kötelező tantárgyak között is találunk ilyen (pl.: a „Tanári pályaszocializációs tréning”, „A tanulás támogatása” vagy éppen a „Pedagógiai képességek fejlesztése”. Ezek a kurzusok segítik a tudományok közötti határok átjárhatóságának a biztosítását, erősítik az együttműködést. A felsorolásból ugyan nem tűnik ki, de sok kurzushoz olyan gyakorlati feladatok társulnak, amelyeket egy iskolában, vagy az iskola segítségével tud megoldani a hallgató. Ez már az egyetem falain kívüli kapcsolatokat is kikényszeríti, tehát az elméleti tantárgyak oktatásában is együtt kell működni a gyakorlatban dolgozó pedagógusokkal!

A különböző területek együttműködését a fentiekben túl elsősorban a „kinti”, tehát az egyetem falain kívüli önálló gyakorlatok támogatása adja. Ilyen a „Közösségi szolgálat” ami régi-új eleme a képzésnek, hiszen valamikor a '70-es években még volt „nyári nevelési gyakorlat” a tanárképzésben, amit valamilyen nyári gyermektáboroztatásban lehetett teljesíteni. Az összefüggő egyéni gyakorlatok támogatásáról már szoltunk, de a portfólió összeállításának a segítése szintén olyan terület, ami az együttműködést kényszeríti. Ezen kívül egy intézményi sajátosság bevezetésére is sor került, nevezetesen a tutori rendszer. A pszichológia oktatói kezdeményezték, és a lényege, hogy a tutor a rábízott csoport hallgatóit támogatja a felvételi alkalmassági vizsgától a záróvizsgáig. Ez egy valódi áttekintést ad a képzés egészéről.

Mint jeleztük, a „nyugat-magyar modell” törekvése a képzésben részt vevő oktatók közös szemléletének, nyelvezetének a kialakítása, és ebben a pedagógiai tárgyak esetében már látszanak az eredmények. A jövőben az egyetemen azt is el szeretnénk érni, hogy a szaktanszékeken azok a kollégák is vegyék figyelembe a tantárgyak oktatásában a közoktatás szempontjait, akik nem rendelkeznek pedagógiai végzettséggel, tapasztalatokkal.

Végezetül a „nyugat-magyar modell” egy másik törekvésére utalunk. Eszerint a tanárok képzése során azt célozzuk meg, hogy az itt végzettek olyan képesítéssel rendelkezzenek, amely megfelelő egyensúlyt teremt a *kutatás alapú tanulmányok* és a tanítási gyakorlat között.

Amennyiben ezt elvárjuk a végzett hallgatóinktól, úgy a felsőoktatásban szerepet vállaló oktatóinktól az erre vonatkozó példaadást várjuk el. Általában is alapvető elvárás a kutatás és az oktatás szerves kapcsolata, de jó, ha egy intézménynek ilyen szempontból is van arculata. A szombathelyi tanárképzésben erős hagyományai vannak az értelmi fejlődés, a kognitív képességek kutatásának, valamint a pedagógusok pályaszocializációjának az elemzése is régebbi gyökerű. Újabban a pozitív pszichológiai indíttatású egészségpszichológiai kutatások is egyre jelentősebb szerepet kapnak (*Holecz, Molnár 2014*), és ez nyilvánvalóan nyomot hagy az oktatásban is. A pszichológia oktatásában tehát Szombathelyen arra törekszünk, hogy az országosan ismert egységes követelményeknek megfeleljünk, de a kognitív, a személyiség-, a pozitív valamint az egészségpszichológiában megjelenjen az itt oktatók kutatásainak a lenyomata is.

Felhasznált irodalom

Atkinson & Hilgard (2005): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.

Az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya Pszichológiai Bizottság Tanárképzési Albizottsága (2012. június 04.): Állásfoglalás a tanárképzés osztatlan képzési formára való átalakításának tervével kapcsolatban, Budapest, Kézirat.

Falus Iván, Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván (szerk.) (2011): Tanári pályaalakmasság- kompetenciák- sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

Ferge Zsuzsa (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gáspár Mihály (2011): Javaslatok a tanárképzés ál- és valós problémák hálójából való kiszabadításához. In: Pedagógusképzés, 2010/1. 77-83 oldal.

Gáspár Mihály (2013): Nézetek és koncepciók ütközése az új tanárképzés kidolgozásában. In: Deák Máté, Erostyák János, Fischer Ferenc, Gerner Zsuzsanna, Kaposi József (szerk.) (2013): A tanárképzés jövője. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Pécs, Budapest. 31-46. oldal

Gazsó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth Kiadó, Budapest. 137 oldal.

Geréb György (szerk.) (1974): Pszichológia. Tanárképző főiskolai tankönyvek. Tankönyvkiadó, Budapest.

Holecz Anita, Molnár Szandra (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán In: Iskolakultúra, 2014/10. 3-14. oldal (http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2014/2014_10.pdf)

Hunyady György (szerk.) (2010): Pedagógusképzés "a magyar bolognai rendszerben": a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai, 2003-2010. Eötvös Kiadó, Budapest.

Kelemen László (1981): Pedagógiai pszichológia. Budapest, Tankönyvkiadó.

Stéger Csilla (2012): Tanárképzési helyzetkép. PhD értekezés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Holecz Anita

A PEDAGÓGUSOK PSZICHÉS FEJLŐDÉSÉT SEGÍTŐ KÉPZÉSI FELADATOK ÉS LEHETŐSÉGEK A TANÁRKÉPZÉS ÉS TOVÁBBKÉPZÉS RENDSZERÉBEN

Az elmúlt másfél évtized számtalan változást hozott a tanárképzésben valamint az alap- és középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok számára egyaránt. A pedagógusképzés terén a hagyományos duális (főiskolai és egyetemi szintű) képzés átalakítása 1999-ben kezdődött, amikor csatlakoztunk a Bolognai Nyilatkozatot aláírt országok közé, tényleges bevezetése pedig 2005-ben történt meg. Alig telt el néhány év és újabb változtatások következtek, hiszen 2012-ben megjelent a kormányrendelet a tanárképzés új szerkezetére vonatkozóan, amit 2013-ban be is vezettek, és a tanárképzés struktúráját tekintve ismét osztatlanná vált.

A közoktatásban szintén több szerkezeti és tartalmi változás következett be egyrészt az 1993-as Közoktatási Törvény, másrészt 1998-as NAT bevezetése óta. Csak néhányat kiemelve ezek közül: változott a struktúra a 4, 6 és 8 osztályos gimnáziumok megjelenésével, megemelték az általános alapképzés időtartamát, megjelent a kompetenciaalapú oktatás elvárásaként, a pedagógusok munkaidő beosztását átalakították, lényegesen megnövekedett a pályázati lehetőségekkel együtt az olyan feladatok aránya, ami nem a hagyományos oktatási és nevelési keretbe tartozik. Utolsóként a tanárokat személyesen talán leginkább érintő életpálya-modell bevezetését említenénk, ami a tanárok igazán ismeretlen és komoly feladatok, kihívások elé állította. A szakmai karrier végiggondolása, meghatározott szempontok szerinti igazolása vált szükségessé, tudatos pályaeépítésbe kellett kezdeni életkortól függetlenül. A közoktatási módosulásokkal párhuzamban számos olyan gazdasági és társadalmi változás is beszívargott az iskola életébe, ami meghatározhatta a tanárok élményvilágát.

Vajon a számtalan és folyamatos változás tetten érhető a tanárképzésben levő, valamint az aktív pedagógusok élményvilágában? A tanító- és tanár szakos hallgatók más indíttatással választják jövőbeli szakmájukat, változtak-e munkával kapcsolatos értékeik, elvárásaik? Az aktív pedagógusok eltérő módon viszonyulnak a pálya nehézségeihez, kihívásaihoz? Változtak-e helyzetkezelő stratégiáik, adaptálódott-e a személyiségük, viselkedésük, milyen paraméterekkel jellemezhetőek erőforrásaik és sérülékenységük?

Amennyiben a pedagógusképző és továbbképző intézmények oldaláról közelítjük meg a témát, a megfelelő fejlesztéshez, támogatáshoz vajon más szférákat kell-e monitoroznunk, hogy szakmai kompetenciáik mellett személyiségük és az alkalmazkodást biztosító viselkedéspanopáráik jól illeszkedjenek a szakma kihívásaihoz?

A kérdésekre az elmúlt 15 évben zajló vizsgálataink összehasonlító elemzésével kívánunk választ adni jelen tanulmányunkban. Nagyon sok oktatói és hallgatói mérés történt a fenti kérdésekben megfogalmazott karakterisztikumok terén, a módszerazonosság lehetővé teszi, hogy áttekintsük az esetleges változásokat. Emellett két longitudinális vizsgálat eredményei, azok összehasonlítása is értékes mondanivalóval szolgálhat a gyakorlat számára.

Az összehasonlító elemzés során megjelenő vizsgálatok bemutatása

A tanulmányban megjelenő vizsgálati eredmények méréseit, témáját, létszámadatait, és az anyagból megjelent tanulmányok szerzői adatait az 1. táblázat tartalmazza.

Mérés éve	Mérés témája	Mérésben résztvevők létszámadata	Megjelent publikáció
2000	pedagógus stressz, kiégés	185 fő	Fenyvesi, Vincze (2001)
2002	pedagógus személyiség	46 fő (longitudinális)	Szekeres, Szunyogh (2003)
2002	pedagógus kiégés, pályaalakulás	46 fő (longitudinális)	Gazdag, Klepe (2003)
2003	hallgatók pályamotivációja, munkaérték jellemzői, hallgatók- és aktív pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői, kiégés	805 fő	Gáspár, Holecz (2005) Holecz (2006, 2010) Simon (2005)
2005	pedagógus stressz, megküzdés	58 fő 35 fő	Sebestyén (2005) Vámosi (2006)
2006	hallgatók pályamotivációja, munkaérték jellemzői	62 fő	Holecz, Gazsi (2007)
2008	hallgatók pályamotivációja, munkaérték jellemzői	110 fő	Holecz, Csongrádi (2009)
2011	pedagógus stressz	210 fő	Holecz, nem publikált
2012	pedagógus stressz, megküzdés, társas támogatás	66 fő	Németh (2013)
2013	hallgatók pályamotivációja	31 fő	Gáspár, Holecz (2013)
2013	hallgatók pályamotivációja, személyisége, megküzdése	38 fő	Károlyi (2013)
2014	pedagógus stressz, kiégés	63 fő 59 fő	Járay (2015) Deákné (2014)
2014	pedagógus személyiség, megküzdés, kiégés	23 fő (longitudinális)	Holecz, Sneff, Böröcz, Gáspár (2015)
2015	pedagógus stressz	55 fő	Holecz, nem publikált

1. táblázat A tanulmányban hivatkozott vizsgálatok adatai

A vizsgálatok segítségével a tanító- és tanár szakos hallgatók pályamotivációs és munkaérték jellemzőit mutatjuk be, ismertetjük személyiségük stabil-és változókéony jegyeinek alakulását, stresszel való megküzdésük jellemzőit. Ez utóbbi két téma az aktív pedagógusok (tanítók, általános- és középiskolai tanárok) körében is megjelenik, kiegészülve az átélt munkahelyi stressz jellemzőivel, valamint a kiégés mértékének alakulásával.

A vizgálatokban alkalmazott módszerek

A tanító-és tanár szakos hallgatók pályaválasztási motivációját saját készítésű mérőeszközzel vizsgáltuk. Ötfokú Likert-skálán kellett jelölni, hogy mennyire játszottak szerepet a választásban a felkínált tényezők, melyek külső- és belső motívumokra bonthatóak. Az egyik csoportot adják a választott szakkal, tudományterülettel való foglalkozás ösztönzői, másik intrinzik motivációcsoportot az önfejlesztéssel, általános tanulási igénnyel kapcsolatos hajtóerők adják (pl. tanulás szeretete, képességek tökéletesítése, a tanulás személyiségfejlesztő hatása). A külső motiváló erők egyikének a személyek befolyását tekintettük (pozitív minták a szakmában, család akarata), végül a diploma könnyű megszerezhetősége jelent meg a tételtek között (pl. elégedő pontszám). Természetesen nem minden mérésnél volt jelen minden faktor, az eredmények ismertetésénél az adathiányt üres cellákkal jelöljük.

A pedagógus pályával kapcsolatos értékelvárások mintázatát a Super-féle munkaérték kérdőívvel vizsgáltuk (Szilágyi 1987). A kérdőívben 15 értékcsoportot tudunk elkülöníteni, abból a célból, hogy képet kapjunk a kérdőívet kitöltő személy milyen értékek mellett tud sikeres lenni munkájában, illetve az elégedettséget meghatározó értékek kerülhetnek felszínre. Az eredeti értékek a következők voltak: szellemi ösztönzés, munkateljesítmény, önérvényesítés, anyagi ellenszolgáltatás, altruizmus, kreativitás, társas kapcsolatok, munkához kapcsolódó biztonság, presztízs, irányítás (vezetés), változatosság, esztétikum, függetlenség, hierarchia, fizikai környezet. Összesen 45 állításról kellett ötfokú skála mentén eldönteniük, hogy melyiket mennyire tartják fontosnak leendő munkájuk során.

A hallgatók és a pályán lévő pedagógusok személyiségének vizsgálatakor fontosnak tartottuk, hogy mérjünk stabil, az érésnek, a környezeti hatásoknak „ellenálló” jellemzőket, temperamentumjegyeket és vonásokat, valamint változékony, fejleszhető személyiségjellemzőket egyaránt. Ezért alkalmaztuk a temperamentum- és karaktertípusok elkülönítéséhez a Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív (TCI) magyar változatát (Rózsa és mtsai 2005). A TCI kérdőív 240 tételből áll, négy temperamentum és három karakterdimenziót mér. A temperamentum közül az újdonságkeresés genetikailag meghatározott tendencia az intenzív izgalom keresésére, az új ingerekre, a potenciális jutalomra, alszállái: felfedezés izgalma, impulzivitás, extravagancia, rendezetlenség. Az ártalomkerülés örökletes tendencia, mely a „fájdalmas” ingerek elkerülését szolgáló viselkedés elsajátításában jut kifejezésre. Dimenziót az alábbi skálák alkotják: aggodalom és pesszimizmus, félelem a bizonytalanságtól, az idegenektől, kifáradás és aszténia. A jutalomfüggőség a szociális elismerésre való fogékonyságot határozza meg, az alábbi skálák alkotják: szentimentalitás, kötődés és dependencia. A kitartás pedig a viselkedés fenntartását teszi lehetővé, még frusztráció, vagy kimerültség esetén is.

A karakterdimenziók között az önirányítottság célirányos önmeghatározásra és az akaraterőre utal, alszállái: felelősség, célra irányultság, leleményesség, önfogadás, kongruencia. Az együttműködés a társas elfogadás sajátosságait mutatja meg, a szociális elfogadás, empátia, segítőkészség, könyörületesség és lelkiismeretesség faktorokból tevődik össze. Utolsó karakterként a transzcendencia olyan személyes jellemző, amely az ismeretlen és a természetfeletti elfogadásának képességét, valamint a mindenséggel való azonosulást segíti, alszállái a selfről való megfélelkezés, transzperszonális azonosulás, spirituális elfogadás. A Cloninger-féle elmélet és mérőeszköz azt is lehetővé teszi, hogy a temperamentum- és karakterjegyek kombinációival különböző típusokat elkülöníthessünk. Ezeket a három temperamentumdimenzió (kitartás kivételével) és a

három karakterdimenzió kombinációi adják, elkülöníthető nyolc-nyolc temperamentum- és karaktertípus, mely a személyiség árnyaltabb értelmezését is lehetővé teszi.

További vonásokat a korai mérésekben a Cattell-féle 16 PF kérdőívvel (ism. *Karczag 1988*) tártuk fel, ami 16 faktor mentén tárja fel a személyiséget (a faktorok részletes ismertetésére az eredmények során térünk ki). Ahogy adaptálták a ma bevett és bevált Big Five Tesztet (BFQ, *Caprara 1993, Rózsa 2000*), áttértünk ennek használatára. A teszt 132 kérdésből áll, amelynek öt faktora az Energia (két alszállából áll: dinamizmus és dominancia), a Barátságosság (két alszálláját az együttműködés és az udvariasság alkotja), a Lelkiismeretesség (pontosság és kitartás), az Érzelmi labilitás (érzelmi kontrollhiány és impulzivitás kontrollhiány), végül a Nyitottság (nyitottság a kultúrára és nyitottság a tapasztalatokra).

A változékonny személyiségfaktorokat a stresszel való megküzdés témájához igazítottuk, így került mérőeszközeink közé a személyiségben rejlő megküzdési erőforrásokat feltáró 80 ítemes Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív (*Oláh 2005*). A teszt 16 dimenziót mér, melyek megadják egészséges funkcionálás alapjait empirikus igazolások alapján is. Ezek: pozitív gondolkodás, kontroll érzése, koherencia érzés, növekedésérzés, öntisztelet, kihívás és rugalmasság, társas monitorozás- és mobilizálás képessége, valamint a szociális alkotóképesség, leleményesség, énhatékonyság érzés, szinkronképesség, kitartás, impulzus- és érzelmi kontroll, ingerlékenység gátlás. A faktorok tartalmát szintén az eredmények bemutatásakor ismertetjük.

A stresszel való bánásmód viselkedéses oldalát a coping stratégiák mérésével ragadtuk meg, a Megküzdési Mód Preferencia Kérdőívet (*Oláh, 2005*) alkalmaztuk. A 80 tételes szituáció-reakció kérdőívben 4 fokú skálán kell jelölni, hogy fenyegető helyzetben általában milyen gyakran reagál a felkínált módon. Nyolcféle stratégiát mér:

- problémacentrikus reagálás (a helyzet adta probléma megoldására fókuszál a személy);
- támaszkeresés (a veszély megszüntetéséhez társas segítséget igényel a személy);
- feszültségkontroll (a stabilitás megőrzésével a tárgyilagosság megőrzése a cél);
- figyelemelterelés (kilépve a helyzetből halogató stratégiával él);
- emóciófókusz (cél a probléma keltette negatív érzések megszüntetése);
- emóciókiürítés (a helyzet okozta feszültségtől kontrollálatlan módon szabadul meg az egyén);
- önbüntetés (a fenyegetést jogos válaszként éli meg a korábbi helytelen viselkedésére);
- belenyugvás (a személy úgy érzi, hogy együtt kell élni a problémával).

Az aktív pedagógusok körében a személyiségjellemzőkön túl vizsgálatuk az átélt stressz nagyságát különböző faktorokban, valamint a kiegészít. A munkahelyi stressz mérésére a Cooper-féle munkahelyi stressz skálát alkalmaztuk (*Biró1995*), amely harminc tételt tartalmaz. A személynek ötfokú skálán kellett megítélnie, hogy az adott tétel mekkora megpróbáltatást okoz számára.

A kiegészítés mérésére a Maslach Burnout Inventory (MBI) tanárok számára átdolgozott változatát (*Byrne 1991*) használtuk. A teszt 22 állítást tartalmaz, melyek a kiegészítés három faktorát vizsgálják: az emocionális kimerültséget, a deperszonalizációt és a személyes hatékonyság csökkenését. A tetteleket egy 0-6-ig terjedő skálán kell megítélniük a vizsgálati személyeknek, ahol a 0 azt jelenti, hogy soha nem élte át az adott tételben megfogalmazott érzést, a 6 pedig azt, hogy naponta érzi.

A tanító- és tanár szakos hallgatók pályamotivációjának, munkaértékének és jövőképének alakulása

Pályamotiváció alatt azoknak a konkrét indítékoknak a halmazát értjük, melyek egy meghatározott pálya felé való orientálódást és a tartós helytállásra késztető tényezőket egyaránt magukban foglalják, lényegében a pályafejlődés első lépésnek tekintető. Saját vizsgálataink 2003-tól adnak képet arról, hogy milyen motivációs bázisra épülve lépnek a végzős hallgatók a pedagógusképzésbe (2. táblázat).

	2002 tanító	2003 tanító, tanár	2006 tanító	2008 tanító	2013 MA szakos	2013 osztatlan tanár
szaktárgy szeretete	4,66	4,25	4,09	3,85	4,36	3,22
tudásszerzés, képeségfejlesztés		3,83	3,24	3,31	4,13	
tudományterülettel foglalkozás	4,00	3,57	3,32	3,54	4,02	
tanultak gyakorlati hasznosíthatósága		3,41	3,08		3,60	
tanulási tevékenység kedvelése		3,02	2,51	2,92	3,60	
tanulás személyiségfejlesztő hatása		3,29	2,79	3,26		
családi indíttatás	2,12	2,08	1,38	1,73	1,92	2,00
tanári indíttatás		2,59	1,71	2,18	2,71	
pozitív minták a szakmában	3,01	3,14	2,72	3,15	3,28	2,71
diploma könnyű megszerezhetősége	2,33	2,24	1,21	1,94	2,13	
elegendő pontszám		2,89	2,41	2,08	2,60	
barátokkal való együtt maradás		1,94	0,75	1,37	2,36	

2. táblázat Tanító- és a tanár szakos hallgatók pályamotivációja

Eredményeinkből látható, hogy nem számít az eltelt idő, a képzési struktúra átalakítása, a hallgatók választásának legnagyobb motiváló ereje a szaktárgy szeretete, ami egybevág országos reprezentatív kutatási adatokkal (*Chrappán 2010*). Pozitív, hogy a legerősebb indíttatások a választásban belülről fakadnak, a tudomány iránti érdeklődés mellett az általános tanulási és fejlődési vágy hajtja őket. A külső hatások, személyekhez kötődő motívumok vagy a diploma könnyű megszerzésének gondolata kevésbé meghatározó.

Színezi eredményeinket, hogy a hazai jelentős tanárképző központok vezetőinek, diszciplináris, szakmódszertani-, pedagógiai és pszichológiai oktatóinak, a gyakorlati képzésben megjelenő vezetőknek és mentoroknak a jó tanárral kapcsolatos nézeteiben analóg fontossági sorrend jelenik meg (*Stéger 2012*). Szintén ötfokú skálán értékelve legfontosabb a megalapozott szaktudás (átl. 4,87), amit a tanulásra, fejlődésre való nyitottság és igény követ (átl. 4,8). Mivel vizsgálatainkban döntően végzős hallgatók vagy aktív pedagógusok vizsgálata történt, a pályaválasztási motiváció megítélésében a retrospektív értékelés jelenik meg, így az a perspektíva is felvetődik, hogy a képző intézmény alakította-e a hallgatók utólagos önjellemzését e téren, vagy eleve a kölcsönös igények találkoztak. Az osztatlan tanárképzésben felvételizettek eredményei arra utalnak,

hogy az eredendő szaktudásbeli igény találkozik a jelenlegi képzési elvárásokkal. Alacsonyabb ugyan a szaktárgy szeretetének motiváló ereje esetükben, mint a képzésből kilépőké vagy már pályán lévőké, de mérésükben a felkínált lehetőségek közül szignifikánsan a legmagasabb átlagot mutatja ez a hajtóerő. Érdemes lesz tovább vizsgálni a választási motiváció alakulását, hogy a kérdésre pontosabb választ kapjunk a jövőben.

Vizsgálataink szerint a nem tanár szakos hallgatók esetében még erősebb a hatása a fenti intrinzik tényezőknek. 2003-ban összevetettük a tanár és nem tanár szakos hallgatóink motivációs jellemzőit is, négy faktorban mutatkozott szignifikáns különbség a t-próba eredményei szerint ($p < 0,05$). A nem tanár szakosok tudományterülettel való foglalkozási motivációja, a tudásvágyuk, képességekben való fejlődés és gazdagodás, valamint az általános személyiségfejlődési igény erősebb esetükben, míg a tanároknál a tanári indíttatásnak van fokozottabb szerepe a pályaválasztásban.

A pályafejlődést determináló munkával kapcsolatos elvárások, értékek terén három vizsgálat mutathat trendet a felsőoktatás pályaszocializációt segítő tevékenységei számára (3. táblázat).

	2003 tanító és tanár	2006 tanító	2008 tanító
Önérvényesítés	12,76	10,40	12,51
Társas kapcsolatok	12,32	9,03	12,41
Változatosság	11,82	11,55	12,23
Altruizmus	10,71	12,73	11,75
Szellemi ösztönzés	9,84	9,45	12,17
Kreativitás	10,61	10,61	11,56
Presztízis	11,51	8,50	11,82
Függetlenség	11,18	8,95	11,41
Munkabiztonság	11,91	7,22	11,31
Munkateljesítmény	10,77	9,21	10,89
Hierarchia	10,66	6,09	11,05
Anyagiak	11,71	8,38	11,02
Fizikai környezet	10,72	8,67	11,78
Esztétikai érzék	9,36	7,25	9,81
Irányítás, vezetés	8,51	7,46	8,82

3. táblázat Tanító- és a tanár szakosok munkával kapcsolatos értékelvérsái

Leginkább a 2003-as és 2008-as mérési adatok hasonlítanak, hiába az egyikben csak tanító szakosokat vizsgáltunk, igaz országos mintán. Az értékek terén első három helyen az önérvényesítés, a társas kapcsolatok és a változatosság áll. Ez utóbbi kettő megjelenik a 2006-os mérés listavezető helyein. Eszerint a pedagógusnak készülők számára lényeges, kibontakozhassanak, szabadon valósíthassák meg céljaikat, ne kerüljenek monoton mókuserékbe, adjon a munka számukra örömet, élvezetet, és kulcsszerepe van a jó kapcsolati háló kialakulásának, a feladatok társas természetének is. Ezek a jellemzők jól illeszkednek a tanítói, tanári pálya jellegzetességeihez. Legkevésbé fontos érték a hallgatók számára a szépségteremtés és a vezetés igénye.

A 2003-as vizsgálatban összevetettük a nem tanár szakos hallgatók munkaérték jellemzőivel a leendő pedagógusok eredményeit, három faktorban mutatkozott szignifikáns különbség ($p < 0,05$), a nem tanárnak készülők számára fontosabb a szellemi

ösztönzés, azaz a független gondolkodás lehetősége a munkában, erősebb vágyuk az irányítás és a változatosság.

Összességében elmondható, hogy nincs lényegi változás a munkával kapcsolatos értékorientáció terén a tanári pályára készülők körében. Ez különösen érvényes megállapítás akkor, ha összevetjük Szilágyi (1987) vizsgálatával eredményeinket. Eszerint 20 év távlatában sem keletkezett markáns rangsorváltás, hiszen akkor első volt a tanár szakos hallgatók preferenciáiban a változatosság (átl. 12,4), követte az önérvényesítés (átl. 12,3), és a társas kapcsolatok kerültek az ötödik helyre (átl. 11,6).

Hallgatók és pedagógusok személyiségstruktúrája, annak változásai, fejlődése

A pedagógus személyiségével kapcsolatos kutatások régre vezethetőek vissza, az első publikációk a pszichológia tudományán belül már az 1800-as évek végén jelentek meg (Herz 2005). Fontos témaként rajzolódott ki a hatékonyságot segítő tulajdonságok, személyiségjegyek vizsgálata, a szükséges és elégséges képességek feltárása (Szivák 2002). Sok kívánatos jellemzőt gyűjtöttek össze, de a végeredmény meglehetősen frusztráló, hiszen ha a pedagógusok megfelelnek az összképnek, már pályakezdőként „Salamon király bölcsességével, Freud éleslátásával, Einstein tudásával és a pápa istenhitével” (Tóth, 2000 206. old.) kellene rendelkezniük. Később a tanári tevékenység került középpontba, majd a kognitív pszichológia előtérbe kerülésével a gondolkodási jellemzők, nézetek, hitek és elvárások kerültek fókuszba, mindezek szummázatát tartalmazza a pedagógusok kompetencia struktúrája (Falus 2006).

Vizsgálatainkban szerettük volna elkerülni azt a sokak által okkal feltett kutatói kérdést, hogy milyennek kell lennie a jó pedagógusnak, inkább a ténylegesen létező pedagógusok leírására tettünk kísérletet elemzési szempontként szem előtt tartva az egészséges funkcionálást, adaptivitást segítő jellemzőket. Ebben stabil és változókéony jellemzők feltárása egyaránt szerepelt.

Történetileg az első ilyen célú vizsgálatok 1989-ben kezdődtek az akkor még Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola tanító szakára felvételizők mérésével, azzal a céllal, hogy megismerhessék az induló hallgatói mintát, majd nyomon követhessék, hogy az általuk hatékonynak tartott jellemzők valóban szavatolják-e a sikerességet a leendő tanítók oktatói és nevelői munkájának ellátásában. A vizsgálatban alkalmazott Raymond Cattell (1977, In: *Karczag 1988*) által kidolgozott személyiségteszt az emberi viselkedés mögött álló irányító forrásvonalakat mérte. Az adatok szerint a leendő tanítók az országos átlagnál magasabb szociabilitással és emocionális érzékenységgel jellemezhetőek, és inkább az alárendeltséget, valamint a konformitást preferálják (Holecz 2012).

Ugyanezen személyek longitudinális vizsgálata szerint 13 év elteltével a mért 16 vonásból csupán kettőben jelent meg szignifikáns eltérés az egymintas t-próba eredményei alapján, miszerint növekedett az általános intelligencia önmegítélése, azaz a fejlődéssel, a tapasztalatok sokasodásával a személyek intellektuálisan nyitottabbak, befogadóbbak, állhatatosabbak, kitartóbbak lettek, valamint a korábbi érzékenységük, szelidségük, egyben szorongásosságuk tovább fokozódott (Szekeres, Szunyogh 2003).

A vizsgálat azt is lehetővé tette, hogy utólag összehasonlítsuk az akkor felvételizettek közül végül tanárrá válók, és a pályát elhagyók személyiségét, választ kaphassunk arra, hogy a megjelenő különbségek a több mint egy évtized alatt milyen irányban mozdultak. A tanári pályát választók már a felsőoktatásba lépéskor szignifikánsan különböztek ($p < 0,05$) a más karriert kiépítőktől, mégpedig magasabb érzelmi szenzibilitás, kedvesség jellemezte őket, és alacsonyabb szintű volt magabiztosságuk. Ezek a statisztikailag is

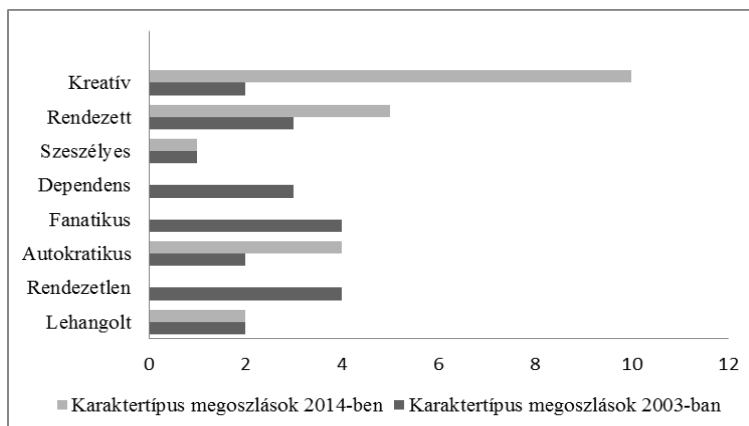
markáns különbségek megmaradtak a későbbi mérés során is, kiegészülve azzal, hogy 2002-re már a dominancia igény terén is jelentős eltérés mutatkozott, a tanárok személyiségében az alárendelődés, a másoknak való megfelelés és konformizmus felerősödött (Szekeres, Szunyogh 2003). Ez az eredmény analógiát mutat a hallgatók értékpreferenciáinak sorrendjével, ahol a vezetés iránti igény az utolsó helyet foglalta el. Az ifjúkori személyiségből fakadó irányultság és az értékorientáció interakciója eredményeink szerint oda vezethet, hogy az igazodás mértékét és igényét fokozza az évek során.

A 2003-as, nagy mintán végzett pedagógus vizsgálatban a személyiség stabil és változékony jegyeit már modernebb tesztekkel vizsgáltuk (TCI, BFQ lásd módszerek bemutatása), a dimenziók egy része természetesen átfedést mutatott a korábbi mérési faktorokkal. Ekkor aktív pedagógusokat hasonlítottunk össze más értelmiségi munkakörben dolgozókkal, valamint tanító és tanár szakos hallgatókat más főiskolai szakosokkal is összevetettünk, végül a hallgató-dolgozó pedagógus minta is összehasonlíthatóvá vált. Eredményeink szerint a genetikailag, neurobiológiailag is meghatározott temperamentumjegyek terén a hallgatóknál és az aktív pedagógusoknál három területen mutatkozik szignifikáns eltérés a más értelmiségi munkakörben dolgozókhöz képest. Jellemzi őket a fokozottabb ártalomkerülés, amely megnyilvánulhat elkerülő magatartásban, pesszimizmusban, bizonytalanságtól való félelemben. Fokozottabb a jutalomfüggőség, melynek alapja elsősorban a szociális elismerés jelzéseire való fogékonyság és vágy. Emellett a pedagógusok kevésbé kitartóak. A karakterdimenziókban megmutatkozó különbség is a pedagógusok személyiségének nagyobb bizonytalanságára utal, az önirányultság alacsonyabb szintje jelzi, hogy a leendő és aktív pedagógusok identitásukat, céljaikat tekintve bizonytalanabbak, önértékelésük alacsonyabb (Gáspár, Holecz 2005).

A szintén stabilitást mutató szupervonásokat mérő BFQ teszt eredményei szerint is mutatkozott értelmezhető különbség. Két dimenzióban jelent meg szignifikáns eltérés, az energia és a nyitottság terén. Az energia változó jelzi a dinamizmus, valamint a dominanciaigény alacsonyabb szintjét, a nyitottság pedig az intellektuális befogadó készséget jelenti a tapasztalatokra és a kultúrára (Holecz 2012).

Összegezve a személyiségjellemzőkre vonatkozó eredményeket azt mondhatjuk, hogy hiába telt el több mint egy évtized, hiába új elméleti rendszerre épülő új, kultúránkhoz jobban illeszkedő mérőeszközzel kerestük a hallgatók és aktív tanárok specifikumait, jelentős koherencia mutatkozik eredményeinkben.

Longitudinális vizsgálataink közül a második az imént bemutatott 2003-as vizsgálat részleges megismétlését tűzte ki célul. 2014-ben a tanár szakos hallgatókat kerestük meg és kértük részvételüket az újramérésben. Ekkor a stabil jegyek közül a karakterdimenziókat és a karakterfejlődést vettük górcső alá, mivel a temperamentumot stabil jellemzőnek tekinthetjük a kutatások alapján. Eredményeink szerint mindhárom faktorban növekedés tapasztalható, de nem szignifikáns mértékben. Leginkább az önirányultság mértéke növekedett, azaz felelősségteljesebbek, célorientáltabbak lettek (Holecz, Sneff, Böröcz, Gáspár 2015). Amennyiben a Cloningeri karaktertípológiai besorolás alakulását nézzük, ami a három karakterjegy kombinációja alapján képez nyolc típust, tetten érhető az érés folyamata. Míg 10 évvel ezelőtt mind a nyolc karaktertípus megjelent (1. ábra), és csak a hallgatók 24%-a tartozott az érett karakterként definiált rendezett és kreatív típusba, addig 2014-ben 68%-ra emelkedett az arány.



1. ábra A pedagógusok karakterfejlődése a cloningeri tipológiarendszer alapján

Hallgatóként a vizsgált személyek három vezető karaktere a fanatikus (kitartás, célorientáltság, de gyanakvó módon), lehangolt (negatív érzések dominanciája, éretlenség, szégyenérzet) és rendezetlen (irrealisztikusság, szociális izolációra való hajlam), közös nevezőjük az önirányítottság alacsony szintje. A felnőtté válás folyamata úgy tűnik, eleve magában hordozza a felelősségteljessé válást, a céltudatos viselkedést, ehhez nem szükséges a külső fejlesztés. Az érett karakterű pedagógusok 23%-a már magas szinten jellemezhető az önirányultsággal és az együttműködéssel, már rendezetté válik karakterük. Esetükben a transzcendencia alacsonyabb szintű csak. 45%-uk elérte a legmagasabb fejlettségi szintet, a kreatív karaktert, ők már képesek az ismeretlen és a természetfeletti elfogadására is.

A vizsgált pedagógusok 9%-nál nem történt fejlődés, és 14% esett vissza korábbi karakterük érettségi szintjéhez képest. Esetükben kerestünk élethelyzetbeli változásokat, melyek magyarázhatják az eredményt, elképzelhető, hogy az átélt válásoknak lehet magyarázó ereje adataink szerint.

Hallgatók és pedagógusok stresszkezelési hatékonyságot meghatározó potenciái

A pszichológiában megjelenő salutogenikus szemléletváltás (Antonovsky 1987) hívta fel a szakma, a kutatók figyelmét a variábilis, egészséges működést szavatoló személyiségjegyek és viselkedéselemek fontosságára, elkezdődött egy markáns hangsúlyváltás azzal, hogy nem a sérülékenységet adó háttérrel, az okokat elemezték csak, hanem az erőket és erősítőket is lényegesnek tartották megismerni. Ez a gondolkodásmód a pozitív pszichológia irányvonalában bontakozik ki napjainkban legrészletesebben. Mivel a pedagógus pályával kapcsolatos kutatások sora mutat rá a helyzetek stresszteliségére, szükségesnek éreztük feltárni, vajon a pedagógusok, a tanárnak készülő hallgatók milyen kimunkáltsággal rendelkeznek azokban a pszichológiai jellemzőkben, melyek a stresszel szembeni szívósságot biztosítják. Különösen mert a hatékony pedagógusképzés és továbbképzés sarkalatos pontja az is, hogy felvértezett, a feszültségekkel szemben rezisztens, a problémákat optimálisan kezelő szakemberré segítsük válni a hallgatókat és a már pályán lévőket.

Elsőként nézzük meg vizsgálataink tükrében, hogy vajon változott-e a tanárok stresszélménye az elmúlt időszakban vagy itt is az eddig megjelenő stabilitást tapasztaljuk-e! (4. táblázat)

	2001	2005	2011	2014	2015
Fizetés mértéke	3,67	3,44	3,65	3,12	3,31
Munkahelyi túlterheltség	3,31	3,08	3,48	3,22	3,12
Adminisztráció	2,44	1,76	3,45	3,38	3,36
Időhiány kapcsolatápolásra	3,54	2,86	3,55	3,46	3,46
Hosszú munkanap	2,91	2,44	3,21	3,25	3,12
Probléma a tanulókkal	3,06	3,15	3,18	3,66	3,58
Probléma a vezetőkkel	2,44	2,23	2,66	2,39	2,6
Probléma a kollégákkal	1,94	1,85	2,2	2,42	3,06
Munkahely és magánélet összeegyeztetése	2,94	2,36	3,01	3,27	3,28
Állásvesztés	2,31	3,18	2,09	2,98	2,61
Presztízs	2,66	2,47	2,69	3,17	3,14

4. táblázat A pedagógusok iskolai stressz élményeinek alakulása

Az átélt stressz összértékében nem látható változás, lényegében a listavezető stresszforrások mértéke, jellege sem változott. Ezek három téma köré csoportosulnak (terheltség, kapcsolatok, presztízs), amiben a terheltség adja a legtöbb faktort más-más aspektusból. Ezen belül állandó 2. helyen található az időhiány okozta kapcsolatápolási hiátus, a 3. helyen lévő munkahelyi túlterheltséget az utóbbi két évben az adminisztrációs feladatok feszültsége váltotta fel. 4-5. helyen található a munkahely és magánélet összeegyeztetési nehézségeinek gondja, ahova belépett még a túl hosszú munkanap stressze a pedagógusok munkaidejének szabályozásával kapcsolatos törvényváltoztatással párhuzamban. A terheltségen túl a fizetés mértéke okozta stressz a kezdeti listavezető pozícióról leszorult, helyét a problémás tanulókkal való bánásmód okozta nehézségek vették át, ez a változás szintén jól tükrözi a külső feltételek módosulását is.

Hozzá kell tenni az adatok értelmezéséhez, hogy a kiemelt tényezőkön túli problémák minimális értékkel maradnak le sokszor. A kapcsolati tényezők okozta feszültségeket tekintve legkonstansabb képet az iskolavezetéssel való élmények adják, a kollégákkal való interakciók azonban láthatóan és figyelemfelkeltően növekszik az utóbbi években, talán köszönhetően az életpálya modell megjelenésével direkterrebbé tett versengésnek is.

Mivel a pedagógusok stresszélménye relatíve állandó képet mutat, fontos áttekinteni, hogy a kezelését támogató személyiségbeli és viselkedési jellemzők hogyan alakultak az évek során. Elsőként a személyiségben rejlő erőforrásokat elemezzük a Pszichológiai Immunrendszer faktorainak elemzésével. Ahogy a módszerbemutatásnál leírtuk, ezek a faktorok abban segítik az egyént, hogy a nehezített élethelyzetekben is erősek, összeszedettek, optimisták, fejlődésképesek és rugalmasak legyenek, a keletkező negatív emóciókat, indulatokat hatékonyan kezeljék, és mindennek talaján alapos végiggondolás és kiértékelés után megtalálják és beindítsák azokat a stratégiákat, melyek a problémák megoldását támogatják.

Ahogy az 5. táblázat mutatja, az eddig vizsgált pszichológiai aspektusok közül az immunkompetenciák mutatnak legnagyobb variabilitást. Összehasonlítva a pedagógusokat más értelmiségi munkakörben dolgozókkal, nem mutatkozott szignifikáns eltérés, akár a piaci - állami szférában dolgozók csoportjaival hasonlítottuk össze, akár segítő-jellegű, humán (pl. kommunikációs szakember, újságíró, humán személyügyi, egészségügyi dolgozó), vagy inkább reál-jellegű foglalkozási bontásban (pl. informatikus, mérnök, kereskedelmi vagy gazdasági szférában dolgozó) hasonlítottuk össze adataikat. Sőt, a pedagógusok a humán segítőkhez képest egészségesebben funkcionálnak bizonyulnak (Holecz2006).

Eredményeinkben, amikor az életkori hatásokat vesszük figyelembe, nyilvánvalóvá válik, hogy a pedagógusnak készülő hallgatók adatai szignifikánsan különböznek már pályán lévő tanárokhoz viszonyítva (Holecz 2012).

	2001	2003	2011	2013	2014
pozitív gondolkodás	13,98	16,25	16,09	14,68	12,18
koherencia érzék	16,56	15,71	16,27	16,31	15,98
öntisztelet	13,34	16,37	16,27		13,59
kontroll	15,06	15,43	15,90	14,23	13,18
növekedésérzés	16,18	15,14	15,20		14,86
kihívásorientáció	13,68	15,31	14,51		13,36
társas monitorozás	13,95	15,86	15,47		13,59
leleményesség	13,07	15,58	15,26	15,42	13,32
énhatékonyság	14,89	15,78	16,08	15,23	15,24
társas mobilizálás	13,36	15,93	15,58		15,01
szociális alkotóképesség	12,38	15,33	14,91		15,00
szinkronképesség	16,03	12,41	13,41		15,27
kitartás	16,93	14,90	15,84		12,41
impulzuskontroll	15,41	13,31	14,36		11,24
érzelmi kontroll	13,66	10,51	10,63		12,00
ingerlékenység-gátlás	13,61	12,45	13,28		13,12

5. táblázat A pszichológiai immunkompetenciák változásai

A 16 dimenzióból 11 szignifikánsan alulműködik a pedagógusjelölt hallgatóknál az aktív dolgozó mintához képest. A gyengébben funkcionáló területek mindhárom alrendszeret érintik. Problémásabb a környezet megismerését, megértését és kontrollálását segítő jellemzők, és az ehhez kapcsolódó optimizmus (pozitív gondolkodás, koherencia érzék); az önértékelés, az én gondozása, illetve az önmegvalósítás érzése (öntisztelet, növekedésérzés). Nehezített a tanult ismeretek kreatív felhasználása a nehézségek leküzdéséhez, és a meggyőződés, hogy a terveket képes véghezvinni (tanult leleményesség, énhatékonyság); a figyelem irányításának képessége és a kitartás nehezített helyzetekben (szinkronképesség, kitartás); végül az akadályok, kudarcok és veszteségek következményeként kialakuló érzelmi állapotok kontrollálása (érzelmi- és impulzuskontroll, ingerlékenység-gátlás).

Azt is gondolhatnánk az eredményekből, hogy a felnőtté válás folyamatában a karakterfejlődéshez hasonlóan ezekben a személyiségjegyekben is beindul a pozitív irányú változás. 2014-es longitudinális vizsgálatunk azonban nem ezt üzeni, ugyanis 10 dimenzióban szignifikáns gyengülést mutatkozott az egymintás t-próba eredménye

szerint (6. táblázat). Azokban a tényezőkben váltak még hallgató korukhoz képest is sérülékenyebbekké, melyek az elsődleges értékelésen keresztül segítik a környezetet pozitív, kontrollálható, érthetőként való definiálását, valamint hogy önmagukat kompetens, célorientált és folyamatos fejlődésre képes egyénként szemlélhessék. Gyengültek a társas támaszt működtető jegyek, valamint a kitartás és az impulzus kontrolljának mértéke is. Az önszabályozás rendszerén belül figyelhető meg csak némi erősödés, a szinkronképesség és az érzelmi kontroll lényegesen magasabb értéket mutat.

	2003-as átlag	2014-es átlag	Egymintás t- próba eredménye
optimizmus	15,91	12,18	- 4,909**
kontroll	14,68	13,18	-3,139**
öntisztelet	16,05	13,59	-5,642**
kihívásorientáció	15,45	13,36	-2,346**
társas monitorozás	15,23	13,59	-2,940**
leleményesség	14,73	13,32	-2,871**
társas mobilizálás	16,24	14,05	-3,386**
szoc. alkotóképesség	15,00	12,91	-3,031**
szinkronképesség	11,45	15,27	6,235**
kitartás	15,14	12,41	-4,629**
impulzuskontroll	13,23	11,24	-2,356**
érzelmi kontroll	9,727	12,00	2,094*

6. táblázat Pszichológiai immunkompetenciák alakulása – longitudinális vizsgálat

A hallgatók és az aktív pedagógusok összevetését tekintve hasonló eredményeket mutatnak a megküzdő viselkedés jellegzetességei is. Megküzdésnek (coping) tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, amit az egyén akkor mobilizál, ha az erőforrásait felemészítő hatásokkal szembesül. A megküzdés sikerét a Richard Lazarus (1993) nevével jelzett kognitív-tranzakcionista modelljéből kiindulva a személy-helyzet interakció megfelelő illeszkedése, sokszínű megküzdési repertoár és a megküzdés folyamata során a rugalmas váltás képessége biztosítja leginkább.

A coping stratégiák mérése során több mint 400 alternatívát tártak fel a kutatók, a kidolgozott tesztek is nagy variabilitást mutatnak céljuk alapján. A sokféleségből mi azt vizsgáltuk, hogy milyen megküzdési preferenciákkal jellemezhetőek a pedagógusok, milyen megoldási módhoz nyúlnak leginkább a felkínált lehetőségek közül.

Változó	2003 hallgató	2003 ped.	2005 ped.	2011 ped.	2013 MA hallgató	2014 ped.
problémafókusz	30,66	33,39	32,14	32,33	32,60	32,58
feszültségkontroll	43,35	45,61	43,52	45,16	44,57	43,22
támaszkeresés	21,44	21,15	21,36	21,57	20,82	21,45
emóciófókusz	26,55	26,63	26,53	26,83	27,28	26,66
figyelemelterelés	31,46	31,19	31,24	31,53	31,71	31,46
emóciókiürítés	16,22	15,17	16,02	15,00	15,42	16,23
önbüntetés	10,84	11,06	10,94	11,08	11,12	10,86
belenyugvás	9,94	9,94	9,76	10,20	9,76	9,87

7. táblázat A megküzdési stratégia preferenciák jellemzői pedagógusoknál és tanár szakos hallgatóknál

Eredményeinkből (7. táblázat) az látszik, hogy a coping stratégiák választása terén is nagy az állandóság vizsgálati évtől, mintától függetlenül, holott a stresszel való bánásmód terén a rugalmasság, a változtatásra való nyitottság lényeges az adaptivitás szempontjából. Az szerencsés, hogyha az itemkülönbségekből adódó átlagbeli eltéréseket kiszűrjük, a preferencia sorrend a stressz kezelése terén sikerességet jelez. Első helyen a problémafókusz van, azaz a nehezített élethelyzetekben a pedagógusok legtöbbször a feszültség okát keresik és eliminálják. Ezt követi a társas támaszkeresés mint megoldási mód, ami szintén hatékony a kutatások szerint a stresszel szembeni szívósság és az egyensúly megőrzése szempontjából. Továbbá jól illeszkedik a tanárok személyiségéhez is, hisz láthatjuk, hogy a szociabilitás és társas igény magas náluk. A személyiségből jövő készítés a problémamegoldással tehát hatékony interakcióba tud lépni.

A 2003-as vizsgálatunk szerint van hatása az életkornak a coping ügyességre, ugyanis a pedagógusnak készülő hallgatók szignifikánsan ritkábban törekednek a helyzet megváltoztatására, a fenyegetések célzott kiküszöbölésére problémahelyzetben, ezzel párhuzamban a feszültség konstruktív felügyelete is kevésbé preferált coping stratégiájuk. Így nem meglepő, hogy a felgyülemlett negatív emócióktól gyakrabban szabadulnak meg kontrollálatlan formában (emóciókiürítés: acting out, anger out megnyilvánulások), valamint a helyzet önbüntetésként való felfogása erőteljesebben predesztinálhatja őket passzív, önfeladó viselkedésre (Holecz 2012).

Kiegészítés a pedagógus pályán

Utolsóként röviden bemutatjuk, hogy a tanári pálya pszichés veszélyei között gyakran említett kiegészítés szindróma terén hozott-e változást a közel 15 év. A konstruktm megalkotója, Freudenberg (1975) eredetileg a szociálpszichológia keretein belül kidolgozott fogalmi definíciója szerint a kiegészítés „krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerültség állapota, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek” (ism.: Fekete, 1991 17. old). Maslach és Jackson (1981) különítette el a burnout szindróma három fő faktorát, amit választott mérőeszközünk is tartalmaz. Az emocionális kimerültség lényege a krónikus fáradtság, üresség- és reménytelenség érzés, ami diffúz testi panaszokkal társulhat. A deperszonalizáció alapja a negatív attitűdökkel terhelt kapcsolattrendszer, ami fokozatos elszemélytelenedéshez és a kapcsolatoktól való meneküléshez vezet. A személyes hatékonyság csökkenése során sikertelenség, tehetetlenség megélése, teljesítményvesztés is megfigyelhető.

A 8. táblázatban a 2000-es évek elejéről és végéről származó mérési eredményeket ismertettünk.

	2001	2003	2011	2014
Emocionális kimerültség	16,74	19,93	19,23	19,91
Deperszonalizáció	6,079	7,20	7,68	7,70
Személyes hatékonyság csökkenése	14,38	15,27	14,94	14,41

8. táblázat A kiegészítés faktorainak változásai

Gyakorlatilag 2003-tól kezdve az eredmények kicsi hullámzás mellett stabilitást mutatnak, tehát a sok külső feltételbeli módosulás, a pedagógusokra hárul feladatok változásai ellenére mindhárom faktor konstans. Azonban ha mintánként azt nézzük, hogy hány százalékuk tekinthető veszélyeztetettnek a burnout terén, akkor bizony 17,83%-tól 36%-ig terjed az arány (egyszeres szórás határ feletti értékek alapján meghatározva). Azaz míg a 2000-es évek elején a pedagógusok közel ötöde igényelt odafigyelést e téren, a 2014-es mérésben több mint harmada tekinthető érintettnek a kiégés szindrómában. Tehát mindenképpen szükség van a beavatkozásra, segítségnyújtásra e téren. Ugyan számtalan tréninget, akkreditált továbbképzést dolgoztak ki a prevenció érdekében, ezek elképzelhetően nem az érintett mintát érik el, illetve talán tartalmilag is érdemes lenne az átalakítás.

2014-es longitudinális vizsgálatunk eredményei lehetővé tették, hogy megnézzük, mit érdemes és kell tenni a pályaszocializáció során. Rendelkezésünkre álltak 2003-as motivációs-, munkaérték-, személyiség- és megküzdésbeli jellemzőik, a tavalyi évben az utóbbi két tényezőt mértük újra, kiegészítve a munkahelyi boldogság és elégedettség mérésével is. Elemeztük van-e összefüggés a hallgatóként jellemző adatok bármelyikével, nincs korreláció a felsőoktatási pályaszocializációs (iskola- és szakválasztási motiváció, munkaérték) között, továbbá a személyiségjellemzők sem jósolják mintánkban a későbbi kiégés mértékét. Az aktuális mérési adatokat figyelembe véve az elvégzett regresszióanalízis szerint a kiégés minden faktorában szignifikáns magyarázó ereje a munkahelyi boldogságnak van. Az összesített kiégést emellett a vizsgált változók közül 79%-ban magyarázza az együttműködés és az érzelmi kontroll mértéke (9. táblázat). Az együttműködés az a karakterjellemző, amely a társas elfogadás, az empátikus képességek mértéke, a segítőkészség és a lelkiismeretesség összjátékából tevődik össze. Az érzelmi kontroll tartalmilag pedig azt jelenti, hogy a személy sikeresen uralja a fenyegetések, veszteségek, kudarcok keltette szorongásokat, negatív emóciókat és így képes marad terveit megvalósítására. Ezen személyiségjegyek fejlesztésére tehát mindenképpen szükség lenne a kiégés elleni segítségnyújtásban.

Modell	R ²	Standardizált Béta Coefficiens	t	Sig.
(Constant)			9,289	,000
Munkahelyi boldogság	0,630	-,794	-5,842	,000
(Constant)			9,546	,000
Munkahelyi boldogság		-,673	-5,120	,000
Együttműködés	0,718	-,320	-2,430	,025
(Constant)			6,243	,000
Munkahelyi boldogság		-,571	-4,606	,000
Együttműködés		-,303	-2,588	,019
Érzelmi kontroll	0,790	-,289	-2,471	,024

9. táblázat A kiégést magyarázó faktorok a regresszió elemzés szerint

A továbbiakban vizsgáljuk majd, hogy mi alkotja a munkahelyi boldogság élményt, mert azon faktorok javításával lehetne elsősorban preventív lépéseket tenni a kiégés terén. Amennyiben a munkahelyi elégedettség és a boldogság között van átfedés, jelen vizsgálatunk ad némi iránymutatást, miszerint a vizsgált 20 iskolai faktorból a pedagógusok lelelegetettebbek a kollégákkal- (átlag: 4,318), diákokkal- (átlag: 4,273), szülőkkel- (átlag: 4,136) és felettesekkel tartott kapcsolataikkal (átlag: 4,045). Legkevésbé pedig a társadalmi- (átlag: 2,591) és anyagi megbecsültségükkel. (átlag:

2,909) elégedettek. Eredményeink hasonlítanak a korábbi vizsgálatok adataihoz (*Holecz, Molnár 2014, Nagy 1998*), ami azt is jelzi, hogy 15 éve nincs lényegi változás a pedagógusok elégedettségi rangsorában sem.

Összegzés és konklúziók a tanárképzés számára

A jelentős mennyiségű empirikus adat talán legszembeötlőbb üzenete a külső hatások és feltételek változékonyságában megjelenő változatlanosság a pedagógusok karakterisztikumaiban, élményvilágában. Ez a stabilitás nem csupán az indokolt személyiségjellemzőkben érhető tetten, hanem olyan faktorokban is kimutathatóvá vált, ahol talán szükséges és szerencsés is lenne a megszokottól való eltérés.

Elsőként vegyük górcső alá a felsőoktatásba lépő fiatalok jellemzőit. Várhatnánk, hogy a generációváltással (Y és Z), a tíz évnél hosszabb időtartam felölelésével bizonyára tetten érhetőek lesznek hajtóerőkben, értékekben, viselkedésben megmutatkozó különbségek, de inkább cáfolattal tudunk szolgálni. Adataink szerint a tanító- és tanárképzésbe érkezők pályaválasztási indítékai nem különböznek, 2003-ban éppúgy a szaktárgy iránti érdeklődés volt a legerősebb motívum, mint 2013-ban. Nagyon pozitív, hogy a belső motívumok a legmeghatározóbbak, a hallgatók tanulási vágygal vannak jelen a képzésben, igénylik a tudományterülettel való foglalkozás mellett a gyakorlatorientáltságot, a tanultak alkalmazhatóságát és mindeközben közvetett hatásként a személyiségük fejlődésének megélését is.

Eszerint célszerű növelni a teoretikus felkészítést nem elhanyagolva az önálló ismeretszerzés lehetőségeit, a kompetencia- és személyiségfejlődést legdinamikusabban segítő gyakorlat centrikus helyzetek megélését. Könnyíti a helyzetet az is a tanár-diák együttműködés terén, hogy hasonló igényekkel érkeznek a képzésbe a hallgatók felkészítésében felelős szakemberek is. Amiben közöttük szemléletbeli különbség figyelhető meg, az a szaktudomány kontra pedagógiai-pszichológiai ismeretek fontossága. Lényeges, hogy az olykor kiélesedő szakmai vitában optimális egyensúlyba kerülhessen mindkét oldal a hallgatók képzésében, ami talán azzal érhető el, ha a szaktudományok képviselői pont olyan fontosnak tartják a pedagógia tudománya által átadható széleskörű ismereteket, valamint azt, hogy a leendő pedagógus értse, és jól értelmezze a rá bízott tanulókat pszichológiai szempontokat is figyelembe véve, mert mindezek nélkül az oktatás hatékonysága csökkenni fog a hatalmas tárgyi tudás dacára. Mert nem igaz, hogy a pedagógusság ebbéli oldalát nem, vagy csak illendően visszafogott mértékben kell tanítani, fejleszteni, mert ez úgyis alakul. Az adataink közül talán a pedagógusok iskolai stressz élményének változása húzza alá leginkább ezt a gondolatot, a problémás tanulók évek óta a legmagasabb feszültséget jelentik számukra. Ugyanakkor a másik oldal számára is hitelesen kell képviselni a szaktárgyak fontosságát a képzésben. Amíg ez a feszültség nem kerül ki a hallgatók elé kiálló vezetőik, oktatók gondolkodásmódjából, addig tudomásul kell vennünk, hogy a koherens motivációs bázissal jelen lévő diákokat megosztjuk, elbizonytalanítjuk, szakmai identitásuk formálódását nem rájuk bízuk, hanem beléjük erőszakoljuk saját meggyőződésünk igazában bízva.

A hallgatók pályához kötődő jellemzőinek másik szférája vizsgálatainkban a pedagógusi munkával kapcsolatban megfogalmazott elvárások, értékek halmaza. Itt is bizakodóak lehetünk, mert a rangsoruk jól idomul a pálya nyújtotta lehetőségekhez, hiszen a pedagógusnak készülők számára legfontosabbak a célok és ideálok szabad megvalósításának igényei, a változatos helyzetek és feladatok megélésének lehetőségei, és mindeközben a megfelelő kapcsolatrendszerrel való kibélelttség érzésének élménye.

Nem érdemes eszerint növekvő korlátok közé szorítani, becsatornázni a tanárok lehetőségeit. Természetesen a szakmai visszajelzésre szükség van, de hallgatóként még igényük, ha ebben megkapják a megerősítést, szárnyalni kívánnak, kreatív megoldásokkal egyénire szabni szakmai létezésük első lépéseit.

Szerencsés, hogy a személyiségükben rejlő társas igényt és készségrendszer a munkában is működtetni, kielégíteni és kamatoztatni szeretnék a hallgatók. Ez a nagy interakciós szükséglet jelentős energiákat hordoz, ami megfelelően fogadva az iskolai környezet minden kapcsolati rétege számára pozitív következményekkel járhat. Kicsit aggasztó, hogy az aktív pedagógusoknál e téren sokasodik a feszültség. Hiszen a stressz listára utalva az elvártak szerint, zökkenőmentesen működni nem tudó tanulók jelentik a legkomolyabb problémát (a statisztikai adatok szerint növekedik arányuk). Második helyen tulul fel bennük annak feszültsége, hogy az időhiány miatt nem tudják belső igényeik szerint ápolni kapcsolataikat. Bekerült az első öt stresszforrás közé az is, hogy a túlterheltség miatt a munka és a magánélet összeegyeztetése sem zökkenőmentes, sőt egyre emelkedik a kollégákkal fenntartott kapcsolatban rejlő feszültség nagysága is.

Hogy elkerülhető legyen az illuzórikus elvárások, majd a csalódás és a kompenzatórikus erőlködés hatására pályakezdőként rapid módon létrejövő kiégés veszélye, a tanárképzés során fontos fejleszteni a hallgatók átlagtól eltérő tanulókkal való bánásmóddhoz szükséges ismereteit és készségeit, a hatékony konfliktuskezelés lehetőségeit, lényeges átlátni a pedagógus sokrétű szereprendszeréből adódó feszültségeket, megtanulni a fontossági sorrend meghatározását, felfedezni a nemet mondani tudás előnyeit. Mivel társas igényük a személyiség temperamentumbeli alapjaiban, a fő vonásokban, karakterjellemzőikben ott rejlik több aspektusból is, a pozitív kapcsolatok szüksége vezérli őket, ha emellé megtanulják, hogy mit kezdjenek a döccenőkkel, a kirívó esetekkel, társas magabiztosságuk komoly erősítő faktorukká válik. Mivel személyiségprofiljuk szerint olykor a túlzott alkalmazkodás, alárendelődés, konformizmusra való hajlam is megjelenik, meg kellene azt is érezni már hallgató korukban, hogy ezek a sajátosságok mikor előnyösek, hol okoznak maguk számára többletfrusztrációt, és mikor válik mindez a hatékonyság gátjává, olykor nemcsak az emberi kapcsolatok, hanem a szakmai sikeresség terén is.

A hallgatók személyiségét, annak fejlődését, stresszkezelési jellemzőiket vizsgálva az egyik legfontosabb feladat azoknak a változásra érzékeny jegyeknek az erősítése, melyek a feszültségekkel teli helyzetekben is segítik a helytállást, a stabilitás megőrzését és a hatékony megoldások működésbe léptetését. Különösen azért, mert a pszichológiai immunkompetenciák terén adataink szerint gyengébben funkcionálnak a már aktív pedagógusokhoz képest is, sőt a követéses vizsgálatok arra mutatnak rá, hogy ezek a dimenziók a személyiségfejlődéssel nem erősödnek meg automatikusan. Pedig az megtörténik, hisz tíz év alatt a legtöbben elérik az érett karakternek megfelelő szintet. A tényleges megküzdő viselkedésben pedig egyrészt a problémaorientáltság erősítése a feladat, hogy igényük legyen a megoldható helyzetek rövidre zárására, másrészt a feszültségkezelés hatékonyságának fokozása, az önkontrollfunkciók fejlesztése javíthat aktuális és későbbi pszichés egyensúlyuk megőrzésében. Ha ezekben támogatást nyújtunk, akkor a frusztráció hatására felerősödő negatív érzelmek hirtelen lecsapolásának gyakorisága, illetve az önfeladás, passzivitásba menekülés aránya csökkenhet.

Végül ejtsünk szót az összefoglalásban eddig még csak részben vagy nem érintett stabil személyiségjellemzőiről. Nagyon érdekes, hogy mindegy melyik évben, mennyire aktuális és specifikált mérőeszkőzzel vizsgáltuk a személyiség stabil jegyeit, sok összecsengés van tartalmilag a feltárt jegyek mentén. Az inkább amerikai kultúrkörre kidolgozott Cattel-féle személyiségteszt eredményei újra és újra felbukkantak a hallgatók

és aktív pedagógusok eredményeiben. A teszttel szignifikánsan magasabb szociabilitási értékeket mértünk a normatív mintához képest, ami a temperamentum dimenziók közül a magas jutalomfüggéssel mutat tartalmi azonosságot. Eszerint igény a társas közeg, mert jutalomként működik, így a leendő és az aktív pedagógusoknak egyaránt igényük a kapcsolatokból kinyerhető pozitív visszajelzés. A Cattel teszttel mért magasabb emocionális érzékenység szintén a temperamentum jellemzők között kiemelkedő fokozottabb ártalomkerüléssel analóg, a szenibilitás miatti óvatosságot, félénkséget, szorongásra és pesszimizmusra való hajlamot mutatja meg. Végül az alacsonyabb dominancia igény visszaköszön a BFQ teszttel mért alacsonyabb energia faktorial, melyben az alárendelődésre, túlzott igazodásra való hajlam érhető tetten. A gyakorlati hasznosíthatóságon túl a fenti eredmények megerősítik a vonások mélyebb szintű, biológiai determináltságát is (Carver, Scheier 1998).

Gyakorlati szempontból fontos látni, hogy vannak előnyös személyiségjellemzői is a pedagógusoknak, amit könnyű kamatoztatni (mint azt összefoglalónkban már részleteztük), de számolnunk kell a hatékony alkalmazkodást nehezítő, a sérülékenységet fokozó faktorokkal is a pedagógusok és hallgatók körében egyaránt. Miben lehet segíteni a képzés vagy továbbképzés során a fejlődést? Legfontosabb tudatosítani az erősségeket és a veszélyeztető faktorokat megfelelő önismereti munka facilitálásával, hogy kiaknázzhatóak legyenek a meglévő erők, valamint meg kellene tanítani azokat a szituációkat, ahol hátrányt jelenthet a személyiségszerkezet, hogy ezekben a helyzetekben tudatosabb önszabályozással legyenek képesek az adaptivitásra.

Ugyan a tanító- és tanár szakra jelentkező hallgatók eredményeinek összefoglalása során már bőven érintettük az aktív pedagógusok sajátosságait, van néhány gyakorlati szempontú üzenete az adatoknak, amit érdemes a továbbképzés rendszerébe beilleszteni. Esetükben legnagyobb veszélyt eredményeink szerint a kiégés jelenti, az érintettség területén mozgókat százalékos arányának növekedése jelzi, hogy hiába ugyanolyan az elégedettségük, mint 15 éve, hiába nem változik az átélt stressz nagyságrendje, sőt a legneurotikusabb faktorok mintázata sem mutat akkora variabilitást, mint azt az elmúlt időszak sorozatos és jelentős változásai nyomán várhatnánk, valami mégis növeli az érzelmileg fakuló, a kapcsolataiban visszahúzó és védekező pedagógusok arányát.

Felmerül a lehetőség, hogy nem találjuk a jelenség valódi magyarázatait vizsgálatainkban, az is előfordulhat, hogy megfelelési igényük miatt kozmetikázzák válaszaikat a kérdőíves kikérdezés során (a kiégés tesztben is az mutat rá a növekvő érintettségre, hogy a válaszok szórása alakult át). A pedagógusok kiégésének feltárása hiába tűnik alaposan vizsgált területnek, mégis feladatot ad a kutatók számára. Természetesen dolga van a képzési és továbbképzési rendszernek is e téren a prevencióban, amihez a jelen tanulmányban bemutatott 2014-es adataink azt az üzenetet hordozzák, hogy leginkább a munkahelyi boldogság élményének háttérét adó személyes vonatkozásokat kellene megtalálni, erősíteni, másrészt a pedagógus személyiségfejlődésében is lehet támaszt és útmutatót adni a stabilitás megtartása érdekében. Egyik kulcsot az együttműködés erősítése adja, másik szférát az érzelmek megfelelő kezelésének, kontrollálásának felépítése biztosíthatja.

Eredményeink gyakorlatba történő átvitele reméljük segíthet, hogy ezen keresztül is felhívjuk a figyelmet arra, hogy az oktatási és képzési rendszer minden szintjén megjelenő résztvevők akkor járnak jól, ha a megszületett pályaválasztás talaján a megszerzett tudás és képességtár birtokában, a személyes erőforrások ismerete és tudatos alkalmazása segítségével pozitív élményforrás lesz az iskola, az oktatás és nevelés egyaránt a pedagógusok számára.

Felhasznált irodalom

Antonovsky A. (1987): Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. Jossey-Bass. London.

Bíró Sándor (1998): Életünk válsághelyzetei. SubRosa Kiadó. Budapest.

Byrne, B.M. (1991): The Maslach Burnout Inventory: Validating Faktorial Stucture and Invariance Across Intermediate, Secondary and Universty Educators. Multivariate Behavioral Research. 1991/ 26 (4), 483-505.

Caprara, G. V., Barbaranelli és C., Borgogni, L. (1993): BFQ Big Five Questionnaire. Manuale. Organizzazione Speciali, Firenze.

Carver C.S.; Scheier M.F. (1998): Személyiségpszichológia. Osiri Kiadó. Budapest.

Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla, Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Diplomás pályakövetés IV. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály 267-286.

Deákné Csete Zsuzsanna (2014): Stressz jelenléte a pedagógusok életében. Szakdolgozat. Szombathely.

Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pszichológusképzés új útjai. Gondolat Kiadó. Budapest.

Fenyvesi Angéla, Vincze József: A stressz és a kiégés vizsgálata a szociális támogatottság függvényében a pedagógus pályán. In: A „ma iskolája” Egészségfejlesztő-mentálhigiénés füzetek 4. Szombathely. 7-31.

Gazdag Gabriella, Klepe Anita (2003): A tanítók pályaképe és pszichés egészsége a kiégés függvényében. TDK dolgozat. In: XXVI. OTDK. Rezümé kötet. 123.

Gáspár Mihály, Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. In: Pedagógusképzés 2005/2. sz. 23-41.

Gáspár Mihály, Holecz Anita (2013): A tanári alkalmasság vizsgálatának lehetőségei a felvételi alkalmával. In: Bárdos Jenős, Kiss-Tóth Lajos Racsko Réka (szerk.) Változó életformák – régi és új tanulási környezetek. Líceum Kiadó. Eger. 405.

Fekete Sándor (1991): Segítő foglalkozásuk kockázatai – helper-szindróma és burnout-jelenség. Psychiatria Hungarica 1991/6. 17-29.

Herz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. In: Magyar Pedagógia. 2005/2 153-184.

Holecz Anita (2006): Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség-és megküzdési jellemzői. In: Alkalmazott pszichológia 2006/4. 22-41.

Holecz Anita, Gazsi Ildikó (2007): Változás és változatlanság a tanítóképzésben. In: Vidákovich T., Molnár É. (szerk.): Változó tanulási környezetek, változó pedagógusszerepek: VII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság. Budapest. 106.

Holecz Anita, Csongrádi Beáta (2009): Tanító szakos hallgatók pályaelkötelezettsége és determináló tényezői. In: Bárdos Jenő, Sebestyén József (szerk.) Neveléstudomány –

Integritás és integrálhatóság: Inter- és multidiszciplináris szemlélet, többnyelvűség, multikulturalitás az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia. 269.

Holecz Anita (2010): Temperamentum- és karaktertípusok, megküzdési stílusok a pedagógus pályán. In: *Alkalmazott pszichológia* 2010/ 3-4. 55-68.

Holecz Anita (2012): Változó tanítóképzés – változó hallgatók (?) A tanítójelöltek pszichés jellemzőinek alakulása és a pályára való felkészítés feladatai. In: Molnár Béla (szerk.) *A tanítóképzés múltja, jelene. I-II. Tanulmánykötet. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.* 99-110.

Holecz Anita, Molnár Szandra (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra* 2014/10 3-15.

Holecz Anita, Sneff Szilárd, Böröcz Eszter, Gáspár Mihály (2015): A pedagógusok protektív pszichológiai jellemzőinek változásai egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: Vargha András (szerk.) *Lélek-net a léleknek. Az ember a változó technikai közegek világában. A Magyar Pszichológiai Társaság XXIV. Országos Tudományos Nagygyűlése.* 249-250.

Járay Adrienn (2015): A pedagógusok kiegészéről és az új életpályamodell kiegészre gyakorolt hatásairól. *Szakdolgozat. Szombathely.*

Karczag Judit (1988): A Cattell-féle 16 faktoros személyiségteszt. In: Mérei Ferenc, Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum 2. rész, Budapest.* 207-269.

Károlyi Katalin (2013): Pszichológiai antitestek. A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ végzős mester-szakos hallgatóinak jövőképe és megküzdési jellemző. *Szakdolgozat. Szombathely.*

Lazarus, R.S. (1993): From psychological stress to the emotion: A history of changing Outlooks. *Annual Review of Psychology.* 1993/44. 1–21.

Nagy Mária (1998): A tanári pálya választása. *Educatio.* 1998/7. 527-541.

Németh Nikoletta (2013): A pedagógus pálya stresszhelyzetei és a hatékony megküzdés lehetőségeinek vizsgálata az általános iskolában. *Szakdolgozat. Szombathely.*

Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény.* Trefort Kiadó. Budapest

Rózsa Sándor (2000): *A BFG Tesztkönyve. ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék. Budapest. Oktatási segédlet.*

Rózsa, Sándor, Kállai János, Osváth Anikó és Bánki, M. Csaba (2005): *Temperamentum és Karakter: Cloninger Pszichobiológiai Modellje.* Medicina Kiadó. Budapest.

Sebestyén Anikó (2005): A stressz és a megküzdési stratégiák módoszatai a tanítók körében. *Szakdolgozat. Szombathely.*

Simon Katalin (2005): Tanár szakos hallgatók tanulási motívumait befolyásoló tényezők. In: *Pedagógusképzés.* 2005/2. 9-22.

Szekeres Katalin, Szunyogh Veronika (2003): A pedagógus néhány jellegzetes személyiségvonása. *TDK dolgozat. In: XXVI. OTDK Rezümé kötet.* 167.o.

Szilágyi Klára (1987): *A Super-féle munkaérték kérdőív.* Munkaügyi Kutatóintézet. Budapest.

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

Tóth László (2010): Pszichológia a tanításban. Pedellus kiadó. Debrecen.

Vámosi Ágnes (2006): A stressz és a stresszel való megküzdés módozatai a pedagógus pályán. Szakdolgozat. Szombathely.

Horváthné Molnár Katalin

AZ IDEGENNYELVI OKTATÁS ÉS IDEGENNYELVŰ KÉPZÉS MÓDSZERTANI FEJLESZTÉSI SZÜKSÉGESSÉGE ÉS LEHETŐSÉGE EURÓPAI UNIÓS KERETBEN

1. Bevezetés

A hatékony idegennyelv-oktatás bármely idegen nyelvi vagy idegen nyelvű képzési program sikerességének alapfeltétele. Az angol szakos és különösen a tanárszakos képzéseinkből kiindulva immár 30 éve foglalkozunk azzal, hogy miként lehet azokat eredményesebbé tenni. A tanulmányban alkalmazott nyelvészként szándékunk szerint az elmélet és gyakorlat összekapcsolását mutatjuk be európai uniós keretben. Miért épp alkalmazott nyelvészeti a vizsgálatunk? Azért, mert „Az alkalmazott nyelvészet egy olyan technológia, mely az elvont ötleteket és a kutatási eredményeket a valós világ számára elérhetővé és relevánssá teszi; összekapcsolja az elméletet és a gyakorlatot.” (Kaplan – Widdowson, 1992:76).

A jó idegennyelv-tudással rendelkezők közül ma már egyre többen ismerik fel azt, hogy hiába rendelkeznek jó verbális képességekkel egy idegen nyelven, mégsem tudják megérteni az azon a nyelven velük kommunikálni akaró anyanyelvi vagy nem anyanyelvi partnert, és bizonyos esetekben őket sem értik. Ennek oka ma már nyilvánvaló az ilyen tapasztalatokkal rendelkezők számára: nem ismerik a partner idegennyelvi vagy anyanyelvi kommunikációs szokásait, nem rendelkeznek megfelelő kommunikatív kompetenciával, vagy más keretben fogalmazva nem birtokolják az interkulturális megértés készségeit. Csupán egy kommunikációs csatorna jelrendszerének – a nyelvinek (verbálisnak) – ismerete nem elegendő a sikeres idegen nyelven való kommunikációhoz. Bármilyen magas szintű nyelvtudással is rendelkezik valaki, a kommunikációs „csapdákat” nem kerülheti el, ha nem rendelkezik a célnyelvi nem verbális kommunikációról alapvető – főképp receptív – ismeretekkel, bár a sikeres kommunikációhoz megalapozva megfelelő kultúrközi ismeretekkel bizonyos elemek produktív tudása is hozzátartozik. (ld. Hidasi, 1998).

A tanulmányban az idegennyelv-ismeret hazai és uniós felmérési eredményeinek és az uniós programoknak, stratégiáknak áttekintésével támasztjuk alá annak bemutatását, hogy az idegennyelv-oktatás és tanárképzés nem merülhet ki csupán a hallott szöveg értése, beszéd-készség, olvasott szöveg értése és íráskészség fejlesztésében, és abban, hogy nyelvileg helyes megnyilatkozásokat hozzanak létre a nyelvtanulók. A nyelvi kompetencia fejlesztése mellett a kommunikatív kompetenciájukat is fejlesztjük, azért, hogy az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákkal rendelkezhessenek. Ezek közül az idegen nyelven folytatott kommunikációt mint kulcskompetenciát az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006) szerinti értelemben használjuk.

2. Az idegennyelv ismeret, oktatás és tanulás

Az idegennyelvi és idegennyelvű oktatási rendszerek és módszerek fejlesztése az Európai Unió tagállamaiban, így Magyarországon is fontos feladat, hiszen a különböző képzésekben részt vevő és bizonyítványt, diplomát kapó diákok, hallgatók számára a munkaerőpiacon való megmérettetés, az elhelyezkedés szempontjából fontos befolyásoló tényező az idegennyelv tudás.

Mivel az oktatás és képzés interdiszciplináris folyamat, ezért annak során a külső tényezők mellett figyelembe kell benni az abban résztvevő egyének értékeit, kulturális jellemzőit, céljait, készségeit. Amire bármely idegennyelvi vagy idegennyelvű program fejlesztése során koncentráltunk és koncentrálnunk az a képzésnek és az oktatásnak a társadalmi fejlődéshez, a gyakorlati igényekhez, az egyéni kibontakozásához való pragmatikus kapcsolása az elméleti ismeretek megadása mellett. A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Karán az angol nyelvi és nyelvű programok mellett az egyéb idegennyelvi és idegennyelvű-képzési rendszerek fejlesztésében kialakított programokkal az azokban résztvevőknek olyan elméleti és gyakorlati ismereteknek, készségeknek elsajátítási lehetőségét adjuk meg, melyek segítik őket abban, hogy alakíthassák a modern világot, s ne csak egyszerűen kiszolgálják azt.

2.1. Az idegennyelv ismeret Magyarországon 1970 – 2001

Magyarországon a rendszerváltás meghatározó szerepet játszott az idegennyelv-oktatással és -tudással kapcsolatos helyzet alakulásában. A legjelentősebb változást a társadalmi elvárások mellett a szülői és tanulói elvárások, s a tanárokkal és az oktatókkal szembeni elvárások jelentették. Ebben a megváltozott elvárás környezetben folyamatosan figyelem övezi a lakosság nyelvtudásáról és annak változásáról megjelenő adatokat, ennek részeként pedig nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban megvalósuló idegennyelv-oktatást is.

Magyarországon 1979 és 1982 között három kérdőíves adatfelvételt végzett a nyelvtudásról Terestyéni Tamás. Több mint tíz évvel később, mint MTA kutató megismételte a korábbi vizsgálatot, az 1990-es években pedig – 1994 és 1995 – reprezentatív mintán végzett felmérést a nyelvtudásról. Ezen vizsgálat sorozat mellett a hazai népszámlálási adatok és 2001-től az Európai Unió felmérései adnak képet a lakossági nyelvtudásról.

Terestyéni felmérésében a 14 éven felüli megkérdezettek 32%-a mondta magáról, hogy tud valamilyen nyelven, de nyelvtudása szintjét a megkérdezetteknek csak 12%-a illesztette a 3-tól 5-ig lévő sávba, – egy 1-től 5-ig terjedő skálán – ezzel használható nyelvtudással rendelkezőnek minősítve magát. Magyarországon az 1990-es évek közepén a német volt a legnépszerűbb nyelv a lakosság körében. A nyelvtudók életkori csoportjait (százalékban) a következő arányok jellemezték (Terestyéni 1994: 656) (1. táblázat)

	14-17 éves	18-30 éves	31-40 éves	41-50 éves	51-60 éves	60 év felett
Nyelvtudó	26	19	11	10	6	7
Nem tud nyelvet	74	81	89	90	94	93
Összesen	100	100	100	100	100	100

1. táblázat: A nyelvtudók életkori csoportjai Magyarországon az 1990-es évek közepén

Az idegennyelvi oktatás és idegennyelvű képzés módszertani fejlesztési szükségessége és lehetősége európai uniós keretben

A nyelvtudók nyelvenkénti csoportjait figyelve az 1980-as évek elejéhez képest a kilencvenes évekre nyelvenkénti megoszlásuk átalakult, ezt mutatják a 2. táblázatban közölt adatok százalékban. (Terestyéni 1994: 657)

Nyelv	1979-1982	1994-1995	
	100=18+ éves lakosság	100=14+ éves lakosság	100=18+ éves lakosság
német	5,4	6,3	6,1
angol	1,9	5,5	5,1
orosz	2,9	1,9	2,0
francia	0,8	0,9	0,9
olasz	n. a.	0,5	0,5
egyéb nyelv	0,6	0,8	0,9

2. táblázat: A nyelvtudók nyelvenkénti csoportjainak megoszlása 1979-1982 és 1994-1995

Az idegennyelv-tudás használatát is mérték, többek közt rákérdeztek a munkában való használatára, arra, hogy olvas-e újságot az adott nyelven, hallgat-e rádiót, néz-e TV-t, külföldi turistaújtjain használja-e a nyelvet, mindezzel mérve azt, hogy milyen kontextusokban és milyen intenzitással használják azt. Az idegen nyelvi ismeretek gyakorlati alkalmazásában területenként és nyelvenként is jelentős különbségek voltak. A felmérések alapján levont következtetés az volt, hogy a magyarok idegennyelv-tudása messze elmaradt attól a szinttől, amely a külföldiekkel való kommunikációt megkönnyítette volna. Az összehasonlítással közölt 1990-es osztrák mikrocenzus szerint a 15 éven felüli lakosság 58%-a jelzett valamilyen szintű ismereteket legalább egy idegen nyelvben. Terestyéni a kötelező orosznyelv oktatás sikertelensége mellett a felsőoktatásban résztvevők alacsony számán keresztül a nyelvtanárok nyelvek szerinti eloszlásának meg nem felelését, a nyelvoktatásban alkalmazott pedagógiai-nyelvoktatási módszerek elavultságát, s azt a tényt, hogy a munkaerőpiacon még akkor is kevés volt az olyan munkahely és munkakör, mely nyelvtudást igényelt, s emiatt a meglévő idegennyelvi ismeretek sem hasznosulhattak.

2.2. Az idegennyelv-tudás az Európai Unióban 2001-től

Az Európai Bizottság felmérési és elemzési szolgálata, az Eurobarométer több kutatási projektet folytatott le az Európai Unió és a csatlakozásra váró országok polgárainak idegennyelv-tudásáról és az idegen nyelvekhez való hozzáállásáról. A felméréseket a jelen tanulmányban nem tudjuk ismertetni, de ismertetünk néhány következtetést, melyek a téma szempontjából relevánsak.

A felmérések közül kiemelendő a 2001-es 54. Eurobarometer külön felmérés: „Az európaiak és a nyelvek” címmel, továbbá az ezzel azonos című, 2005-ben felmért, de 2006-ban publikált 243. Eurobarometer külön felmérés. Az Európai Unió bővítése miatt a második felmérésbe bevonták a 2004-ben csatlakozott tíz új tagállamot, valamint Bulgáriát, Horvátországot, Romániát és Törökországot is. 2012-ben újabb felmérést tettek közzé.

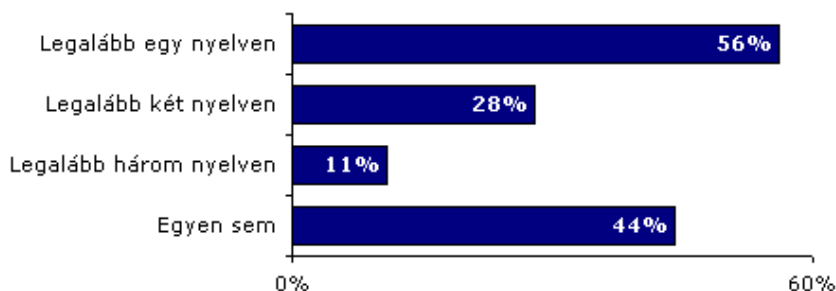
A 15 tagállam körében 2000-ben végzett és 2001-ben publikált 54. Eurobarometer felmérés a nyelvtudással foglalkozott. A nyelvtudás mellett a válaszadók számára az oktatási szint is fontos tényező, ugyanis minél tovább vannak benn az oktatási rendszerben, annál inkább tartják saját maguk számára is nagyon hasznosnak, vagy hasznosnak az idegennyelv-tudást.

Ehhez a felméréshez időben közel volta csatlakozásra váró 13 ország körében is egy felmérés. Az Európa Tanács 2005-ben végzett felmérés eredményeit 2006-ban hozták nyilvánosságra. A felmérés keretében kérdeztek rá a nyelvvismeretre is. Ennek a felmérésnek az volt a célja, hogy a már EU tagok közt végzett Standard Eurobarometerrel összevethető információt kapjanak a csatlakozó országokból. A jelentés 3. pontja összegzi a más országokkal és kultúrákkal való kapcsolat kérdésköre keretében a nyelvtudást is. A jelentés megállapítja, hogy a csatlakozásra váró országok lakosságának fele – 48% – tud anyanyelvén kívül részt venni társalgásban, ez 5%-kal alacsonyabb a tagországokban mért 53%-nak. A jelentés hangsúlyozza, hogy eltérés van az ismert idegen nyelvek körében. A magas arányú két- és többnyelvűség magyarázatát abban látja a Jelentés, hogy több nemzet lakói beszélnek szláv nyelvet, ők a különböző szláv nyelvek beszélőivel, kisebb nehézséggel, de tudnak kommunikálni. Emellett az egyes országokban meglévő kisebbségek az adott ország hivatalos nyelvét második nyelvként beszélik. A rangsor élén olyan országok állnak, melyek esetében nem sokkal a felmérés előttig más volt a hivatalos nyelv, mint a felmérés idején. A lista végén állnak azok az országok, melyeknek nincs nyelvrokonuk a régióban, ilyen Törökország, Románia és Magyarország. A magyaroknak csupán 30% beszél valamilyen idegen nyelvet, s csupán 25%-uk a kérdezett nyugati nyelveket.

Érdekesebb az eredmény, ha az öt nyugati nyelv használatának kérdésére adott válaszokat vizsgáljuk. Nyelvek szerinti megoszlásban a megkérdezettek 18%-a beszél angolul, 10%-a németül, 4 %-a franciául, s 14% oroszul. Meglehetősen kevesen beszélnek angolul Szlovákiában – 13% –, Magyarországon és Bulgáriában 14%. A német legelterjedtebb Szlovéniában a maga 38%-ával, utánuk jön a Cseh Köztársaság (27%) és Szlovákia (20%).

A 2006-os Eurobarometer felmérést indokló három téma a következő: az első téma az, hogy hosszú távú cél az Unióban, hogy állampolgárai anyanyelvükön kívül még két nyelvet beszéljenek, a második cél az, hogy az élethosszig tartó tanulást nagyon fiatalon kezdjék meg, a harmadik cél az oktatás fontossága. A korábban említett speciális és standard Eurobarometer felmérések után e 2006-os speciális felmérés keretében csaknem 29 ezer 15 éven felülit kérdeztek meg. (1. ábra) A felmérés szerint az európai polgárok többsége tud beszélgetni az anyanyelvén kívül egy másik nyelven (56%), ez 3%-os emelkedést jelent 2001-hez képest, s 28% állítja, hogy két nyelvet tud az anyanyelvén kívül, ez 2 %-os emelkedés 2001-hez képest. Emellett minden 10-ből 1 fő rendelkezik azon készségekkel, melyek a három nyelven való kommunikációt teszik lehetővé (3%-os emelkedés). Viszont 44% azok aránya, akik az anyanyelvükön kívül nem beszélnek más nyelvet. Hat tagország lakóinak többsége jelezte, hogy nem tud egy idegen nyelvet sem beszélni, ezek Írország (66%), Nagy-Britannia (62%), Olaszország (59%), Portugália (58%) Magyarország (58%) és Spanyolország (56%). Az akkor csatlakozásra váró Románia esetében ez az arány (53%).

D48b-d D48d Hány nyelven képes társalgási szinten beszélni az anyanyelvét leszámítva?



1. ábra: A nyelvtudás és nyelvtanulás helyzete az Európai Unióban

A nyelvtanulás helyszíne a legtöbb európai számára az iskola. Az osztálytermi nyelvtanulás a felmérés szerint a középiskolában dominál.

A leghasznosabbnak az angol nyelv ismeretét tartják az európaiak (68%), ezután jóval kisebb százalékkal következik a francia (25%), a német (22%), a spanyol (16%), s 10% nem tartja fontosnak az anyanyelven kívül idegen nyelv ismeretét. A magyar válaszadók esetében az angol lett a legnépszerűbb nyelv a némettel szemben.

A téma szempontjából fontos az, hogy nyelvtanulási lehetőségek köréből a felmérésben résztvevők 20% jelölte meg a tanári segítséggel folytatott csoportos tanulást. 18% az osztálytermi oktatást, mivel a napirendjüknek ez felel meg a legjobban. 16% az anyanyelvi környezetben való nyelvtanulást jelölte meg, ugyanezen százalékban tartják megfelelőnek a személyes („egy-egy”, azaz magántanárral való) nyelvtanulást. Összegzésként többek közt megállapították, hogy a széles körben beszélt nyelvek köre szűk, de a munkához köthető nyelvtanulási indokok egyre fontosabbak lesznek a nyelvtanulásban.

A 2012-es speciális Eurobarometer felmérésben arra is kíváncsiak voltak, hogyan változott az európai polgárok véleménye és viselkedése a többnyelvűséggel kapcsolatban. A korábbi felmérések adatainak összehasonlíthatósága miatt az adatokat csoportosították az EU15, azaz a 2004-es bővítés előtti tagok és az új tagok NMS12 (new member states) szerint is. Csaknem 27 000 embert kérdeztek meg anyanyelven folyó személyes beszélgetés keretei között, mind a 27 tagállamból, akik különböző társadalmi és demográfiai csoportokat képviseltek.

A többnyelvűséghez való hozzáállást tekintve 10 európaiból kb. 9 (88%) gondolja, hogy az anyanyelvén kívül más nyelvek fontosak a személyes fejlődésük szempontjából. 2/3-uk (67%) gondolja, hogy az angol az egyike a két leghasznosabb nyelvnek, s csupán egy mondja minden ötödikből, hogy ez a német (17%), a francia (13%) vagy a spanyol (14%). Kevesebben említik a kínait (6%), az olaszt (5%) és az orosz (4%). Széleskörű a konszenzus abban a kérdésben, hogy az EU-ban mindenkinek legalább egy idegen nyelvet beszélnie kell. 72% ért egyet azzal, hogy az embereknek több mint egy nyelvet kellene beszélniük anyanyelvükön kívül. A válaszadók 77%-a gondolja úgy, hogy a nyelvi készségek fejlesztése politikai prioritás legyen, egyharmaduk ezzel teljesen egyetért, ami azt mutatja, hogy a többnyelvűség támogatottsága nagyon magas.

Az idegennyelv-ismeret kérdéskörében a 2005-ös Eurobarometer felméréssel összevetve Ausztriában (+16 százalékponttal 78 %-ra), Finnországban (+6 ponttal 75 %-

ra) és Írorszáiban (+6 ponttal 40 %-ra) növekedett a legalább egy idegen nyelvet társalgási szinten beszélők száma. Ezzel ellentétben jelentősen csökkent a legalább egy idegen nyelvet beszélők aránya Szlovákiában (-17 százalékponttal 80 %-ra), Csehországban (-12 ponttal 49 %-ra), Bulgáriában (-11 ponttal 48 %-ra), Lengyelországban (-7 ponttal 50 %-ra) és Magyarországon (-7 ponttal 35 %-ra). Ezekben az országokban 2005 óta csökkenés tapasztalható azoknak az arányát tekintve, akik az orosz vagy a németet beszélték idegen nyelvként.

A felmérés szerint a legalább két nyelvet beszélők szocio-demográfiai jellemzői a következők: a 15-24 év közti fiatalok, mellettük azok, akik már befejezték nappali tagozatos tanulmányaikat, s elmúltak 20 évesek vagy annál idősebbek, azok, akik menedzsmenttel foglalkoznak, mindennap használják az internetet, akiknek nem okoz gondot számláik kifizetése, s akik magasra helyezik önmagukat a társadalmi ranglétrán.

A legszélesebb körben beszélt öt idegen nyelv a 2005-ös felméréshez hasonlóan továbbra is az angol (38 %), a francia (12 %), a német (11 %), a spanyol (7 %) és az orosz (5 %). 2005 óta láthatóan csökkent a franciául, németül és oroszul beszélők száma. A német esetében pl. Magyarországon 18%-ra -7 ponttal csökkent ez a szám, a franciáé esetében a legnagyobb csökkenés Luxemburgban mutatható ki, míg az orosz esetében Bulgáriában.

A nyelvtanulási szokásokat vizsgáló kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a nyelvtanulók 3 kategóriába sorolhatók, a legtöbb európai inaktív nyelvtanuló (75%), egyötöde (20%) aktív nyelvtanuló és csak 1% nagyon aktív nyelvtanuló. A legelterjedtebb idegennyelvi tanulási mód az iskolában az órai keretben való tanulás (68%), 19% az idegennyelv-tanuláshoz semmilyen módszert nem használ.

A nyelvtanulási motivációt vizsgálva az európaiak 61%-a gondolja azt, hogy a legnagyobb előnye egy új nyelv tanulásának az, hogy képessé válnak egy másik országban való munkára. 53% említi a nyelvnek a munkában való használatát (beleértve az üzleti célú külföldi utazást), s 47% használja a külföldi nyaralás során az adott nyelvet. 45%-a a válaszadóknak gondolja azt, hogy az új nyelv segítheti abban, hogy a saját országában jobb állást kapjon vagy abban, hogy külföldön tanulhasson (43%). Csupán 38% gondolja azt, hogy ez segíti abban, hogy a más kultúrához tartozókat jobban megértse.

A magyar eredményeket vizsgálva megállapítható, hogy az anyanyelvünkön kívül a leghasznosabbnak az angol és a német nyelvet tartjuk. A megkérdezetteknek két nyelvet kellett megemlíteniük, az angolt 64%, a németet 48% választotta. Összehasonlításként, az EU összes (27) tagállamában az angolt 67% jelölte meg, ugyanakkor a németet csak 17%. A magyar lakosságnak csak 5%-a tartja hasznosnak a francia, és 2%-a a spanyol nyelvet, a teljes európai közösség esetében ezek az arányok 16% és 14%.

2.3. Az idegennyelv-oktatás és -tanulás helyzete az Európai Unióban

Az Európai Unió kialakulásától fogva nyelvpolitikai célja az idegennyelv oktatás és tanulás fejlesztése az Unióban, emellett valamennyi tagállam nyelve számára a „nyelvbarát” környezet megteremtése. Az Európai Unió önmagát tudásalapú társadalomként felfogva ösztönzi az idegen nyelvek ismeretét, ezzel is hozzájárulva az Európához való tartozás érzéséhez, továbbá kulturális gazdagságával biztosítva az egymás közti könnyebb megértést. Az Európai Unió az oktatási és képzési rendszerek megújítását és fejlesztését célzó programjai keretében az idegennyelv-tudást is az alapvető készségek közé sorolja. Az idegennyelv-ismeret segíti a kultúrák közötti megértést és a kommunikációt, könnyebbé teszi a munkavállalást, a tanulást és az utazást.

Az idegennyelvi oktatás és idegennyelvű képzés módszertani fejlesztési szükségessége és lehetősége európai uniós keretben

Az Európai Unió többnyelvű intézményként támogatja a kulturálisan és nyelviileg sokszínű, mégis egységes Közösség eszményét.

Az Európai Unió azon oktatási programjainak elindítása, melyekben az oktatási és képzési rendszerek átfogó fejlesztése meghatározott célként szerepelt mind a közoktatás mind a felsőoktatás területén, az 1990-es évek elejére tehető.

2.4. A Lisszaboni Stratégia

Bár az Európai Unió a többnyelvűség egyik példája a világban – területén sok anyanyelvet beszélnek polgárai, emellett az Unióban lakók jelentős hányada több nyelvet is ért és használ –, az idegennyelv-ismeret nem kiegyensúlyozott az EU-ban, ezért az európai polgároknak, köztük a magyaroknak szükségük van az idegennyelv-tanulás fejlesztésére, erősítésére.

A Lisszaboni Stratégia – melyet 2000-ben indítottak el – szerint az oktatási és képzési rendszerek megújításához és fejlesztéséhez segíteni kell az új alapkészségek elsajátítását. Ezt megvalósítandó a tagállamok, a Tanács és a Bizottság az egész életen át tartó tanulás keretében megalkotja az új alapkészségek európai referenciakeretét, amely referenciakeret az információs és kommunikációs technológiák, a technológiai kultúra, az idegen nyelv, a vállalkozás és a szociális kapcsolatok területén szükséges készségeket is tartalmazza. A lisszaboni stratégiában tehát az oktatásnak, és ezen belül a nyelvtanulásnak központi szerepe van. (Presidency Conclusion, Lisbon European Council, 2000)

2004-ben szükségessé vált a lisszaboni folyamat felülvizsgálata. 2005-ben – bár a célkitűzések 2010-es céldátumát törölni kellett – négy új kulcsterületet jelöltek ki, 24 irányelvet fogadtak el és kitűzték a nemzeti felzárkózási akciótervek beillesztését a lisszaboni programba. 2010 elején az értékelés után (Lisbon Strategy Evaluation Document, 2010) a stratégia folytatására, újrafogalmazására helyezték az Unióban a hangsúlyt, s 2010 márciusára megszületett az „Európa 2020” fejlesztési stratégia, amely átfogja a 2010-2020-as évtized fő célkitűzéseit.

2.5. Az Európa 2020 stratégia

Európa 2020 stratégia középpontjában az áll, hogy versenyben tartsa az 500 millió ember életét meghatározó közösség gazdasági erejét. A Bizottság az Európa 2020 stratégia keretében a fejlesztés stratégiai irányai négy pontban foglalhatók össze, ezek (1) a tudásalapú fejlesztésre alapozott növekedés, (2) a jobb humántőke-potenciál révén nagyobb hozzáadott érték-teremtés, (3) a környezetkímélő technológiák és energiahatékonyság összekapcsolása és (4) ezen területeken olyan beruházások ösztönzése, melyek javítják az ökológiai és az ökonomiai fejlődés összekapcsolását.

Számunkra kiemelendő az első pont, azaz a tudásalapú fejlesztéspolitikát, melynek több pillére van, ezek közül meghatározó fontosságú az oktatás, melynek fejlesztése szükséges az iskola előtti neveléstől a felsőoktatásig. Ez összefügg a humántőke-potenciál növelésével, hiszen az oktatásból a munkaerőpiacra kikerülő sikere és eredményei alapvetően az oktatási rendszerek működésének minőségén, a tudás és a képességek együttes kibontakoztatásán és az oktatás tartalmának folyamatos érdemi megújításán alapul.

2.6. Az oktatás és képzés fejlesztése

Bár az oktatás és a képzés tartalma, valamint az oktatási és képzési rendszerek megszervezése a tagállamok hatáskörébe tartozik, az európai együttműködés hasznos szerepet játszik annak meghatározásában, hogy milyen nyelvi kompetenciák fejlesztésére van szükség, és hogy ez milyen módszerekkel, illetve milyen feltételekkel valósítható meg a legeredményesebben.

2.7. A barcelonai munkaprogram – az európai nyelvi kompetenciamutató

A 2002 eleji barcelonai Európai Tanács elfogadta azt a részletes munkaprogramot, mely tartalmazta a közös célok és célkitűzések 2010-es elérésének módját. Ennek keretében az alapkészségek elsajátításának további javítására, különösen legalább két idegen nyelv igen fiatal életkorban kezdődő oktatására szólítottak fel.

A barcelonai Európa Tanács Oktatási Bizottsága és a Bizottság együttesen javasolta a munkaprogramot, melyben a kitűzött konkrét célok időben is meghatározottak. Itt született politikai döntés egy európai nyelvi kompetenciamutató kidolgozásáról. Ennek célja, hogy mérhetővé tegye és mérje a tagállamok tanulói (két korosztály, a középfokú oktatás két szintjének) idegennyelv-ismeretének átlagos szintjét, és ennek felhasználásával meghatározhatóvá váljon, hogy milyen közel jutott az Unió az európai polgárok többnyelvűvé válására irányuló célkitűzésének megvalósításához. Az intézkedés keretét egy későbbi, a 2007. április 13-án elfogadott bizottsági közlemény adta meg. (Az európai nyelvi kompetenciamérés keretrendszere, 2007)

2.8. Oktatás és képzés munkaprogramok

A lisszaboni stratégia 2000-es elfogadása óta megerősödött az oktatás és a képzés terén végzett politikai együttműködést – ennek első programja az „Oktatás és Képzés 2010” munkaprogram, majd második programként az oktatás és a képzés terén történő európai együttműködést célzó, „ET 2020” elnevezésű keretstratégia készült el.

2.8.1. „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram

Az idegennyelv-tanulás fejlesztése az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram (Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseihez kapcsolódó részletes munkaprogram 2002) egyik egyedi célkitűzése és része az oktatási és képzési rendszereknek a világ felé történő nyitásával kapcsolatos átfogóbb stratégiai célkitűzésnek. Kulcsfontosságú, hogy minden európai polgár képes legyen az idegen nyelvek széles körét érteni és használni. A nyelvtanulás mindemellett elősegíti a kultúrák közötti kölcsönös megértést és toleranciát, valamint két másik célkitűzéshez is kapcsolódik, ezek a tudásalapú társadalomban szükséges készségek fejlesztése, és az állampolgári szerepvállalás, az esélyegyenlőség és a társadalmi kohézió elősegítése.

Az idegennyelv-tanulásának fejlesztése körébe tartozik az anyanyelv mellett kettő vagy több nyelv tanulásának támogatása, s minden korosztály számára az idegennyelv-tanulás fontosságának tudatosítása, emellett az iskolák és képzőintézmények ösztönzése arra, hogy hatékony tanítási és képzési módszereket alkalmazzanak, s a nyelvtanulás életen át való folytatására motiválják tanulóikat, hallgatóikat. A mobilitás és

csereprogramok támogatása nemcsak az egyénre, hanem az oktatási és képző intézményekre vonatkozik beleértve a hátrányos helyzetűeket is a mobilitás akadályainak leküzdésével. Az európai együttműködés támogatásával a tanulás, képzés és munkavállalás hatékonysága nő, emellett az oktatásban egy nyitott Európa létrehozása a cél.

A munkaprogram – melyet a Tanács és a Bizottság 2002. február 14-én közösen elfogadott – számos területet fog át. A munkaterv a 3 stratégiai célkitűzéshez kapcsolódva 13 konkrét célkitűzést ad meg, közülük egyik az idegennyelv-tanulás ösztönzése. Az idegennyelv-tanulásra vonatkozó cél az oktatás nyitottságának növeléséhez meghatározó fontosságú, s az Unió kiemelt célnak tekinti, hogy anyanyelvén kívül mindenki legalább két nyelven tudjon kommunikálni. A munkaprogram a tagországok számára meghatározott számszerű céljai közül a tapasztalatcsere szempontjából három területet hangsúlyoz. Ezek a nyelvtanulás szervezésének módszerei; a korai nyelvtanulás; továbbá a nyelvtanulás és nyelvgyakorlás támogatásának lehetőségei. Ennek háttérében az a tapasztalat áll, hogy 1995 óta az Unió többször támogatott idegen nyelvek tanulására vonatkozó célkitűzéseket, mindezekkel célja, hogy lényegesen kevesebben legyenek azok a 15 éven aluli polgárok, akik anyanyelvükön kívül más nyelvet nem beszélnek.

2.8.2. „Oktatás és képzés 2020” munkaprogram

2009 májusában hozta nyilvánosságra a Tanács az „Oktatás és képzés 2020” című programot, mely az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés új stratégiai keretrendszere, és az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogramon alapul. A programban az oktatás és képzés területein folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerét határozzák meg 2020-ig. Ennek a keretrendszernek a célja a tudásalapú Európa létrehozása. Ehhez szükséges a mindenkire kiterjedő, egész életen át tartó tanulás megvalósítását továbbra is megnehezítő kihívásokra adható válaszok keresése.

A dokumentum négy stratégiai célt fogalmaz meg: az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása; az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása; az esélyegyenlőség, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás elősegítése; az innováció és a kreativitás ösztönzése (a vállalkozói készségek fejlesztését is beleértve) az oktatás és a képzés minden szintjén. A keretrendszer vonatkozik az oktatás és képzés teljes vertikumára, az iskolarendszeren kívüli és az informális tanulásra is. A keretrendszer négy stratégiai célkitűzése a következő:

1. stratégiai célkitűzés: az egész életen át tartó tanulás és mobilitás fejlesztése.
2. stratégiai célkitűzés: az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása, melynek keretében minden polgárnak lehetőséget kell biztosítani az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák (Európai Parlament és a Tanács ajánlása 2006) megszerzésére, emellett az oktatás és képzés minden szintjét vonzóbbá és hatékonyabbá kell tenni. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák közé az idegen nyelveken folytatott kommunikáció is beletartozik. Erre mindenkinek szüksége van a személyes önmegvalósításához és fejlődéshez, az aktív polgárrá váláshoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.

A stratégiai célkitűzésen belül a „Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai referenciakeret ” a kompetenciákat az adott helyzetben megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök ötvözeteként határozhatjuk meg. A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.

A referenciakeret a következő kulcskompetenciákat határozza meg: Az anyanyelven folytatott kommunikáció; Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció; Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; Digitális kompetencia; A tanulás elsajátítása; Szociális és állampolgári kompetenciák; Kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia; Kulturális tudatosság és kifejezőkézség. Valamennyi kulcskompetenciát egyformán fontosnak kell tekinteni, hiszen mindegyik hozzájárulhat a sikeres élethez a tudásalapú társadalomban. Sok kompetencia részben fedi egymást és egymásba fonódik: az egyik területhez elengedhetetlenül szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit. Az alapkészségek megléte a nyelv, az írás, olvasás, számolás, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) terén elengedhetetlen alapja a tanulásnak, míg a tanulás elsajátítása támogatást nyújt minden tanulási tevékenység számára. Számos olyan téma van, amely a referenciakeret egészében alkalmazásra kerül: a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal és az érzelmek konstruktív kezelése szerepet játszik mind a nyolc kulcskompetencia esetében.”

A témánk szempontjából meghatározó kulcskompetencia az idegen nyelveken folytatott kommunikáció, melynek keretrendszerbeli meghatározása szervesen kapcsolódik a projekt által kitűzött célokhoz. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció az anyanyelven folytatott kommunikáció túlnyomó részben azonos készségeivel jellemezhető: a koncepciók, a gondolatok, érzések tények és vélemények megértésének, kifejezésének és értelmezésének szóban és írásban történő képességén alapul (hallott szöveg értése, beszédkészség, olvasott szöveg értése és íráskészség) a társadalmi és kulturális tevékenységek megfelelő keretein belül – az oktatásban és a képzésben, a munkában, a családi életben és szabadidős tevékenységek során – az egyén kívánalmainak és szükségleteinek megfelelően. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció továbbá olyan készségeket igényel, mint például a közvetítés és az interkulturális megértés. Az egyén nyelvtudásának szintje változó lehet a négy dimenzió (hallott szöveg értése, beszédkészség, olvasott szöveg értése és íráskészség), az eltérő nyelvek és az egyén társadalmi és kulturális háttere, környezete és igényei és/vagy érdeklődése tekintetében.

Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció tárgyalásakor hangsúlyozottan szerepel a dokumentumban az, hogy ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készség és attitűd az idegen nyelvek ismerete, a szókinccs és a funkcionális nyelvtan ismeretét, valamint a verbális kapcsolat és a nyelv szintjeinek fő típusaira való rálátást követeli meg. Fontos a társadalmi hagyományoknak, valamint a nyelvek kulturális vonzatának és változatosságának ismerete. Az idegen nyelven folytatott kommunikációhoz elengedhetetlen készségek magukban foglalják a szóbeli üzenetek megértésének, a beszélgetések kezdeményezésének, folytatásának és lezárásának, valamint az egyén igényeinek megfelelő szövegek olvasásának, megértésének és előállításának képességét. Az egyénnek továbbá képesnek kell lennie a segédeszközök megfelelő használatára, és az egész életen át tartó tanulás részeként a nyelv nem formális keretek között történő tanulására is. A pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletét, és a nyelvek és az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot.

3. stratégiai célkitűzés: a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása.

4. stratégiai célkitűzés: a kreativitás és az innováció – a vállalkozói tevékenységet is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén, elősegítve, hogy minden polgár megszerezhesse a transzverzális kompetenciákat, továbbá biztosítva a

Az idegennyelvi oktatás és idegennyelvű képzés módszertani fejlesztési szükségessége és lehetősége európai uniós keretben

tudásháromszög kialakítását, amely szerint az oktatás, a kutatás és az innováció további integrálása ajánlott egy teljes körűen működő tudásháromszögbe. Kihívásként azonosította a Tanács azt, hogy szükséges a kommunikáció és a mobilitás javítása az oktatás és a kutatás világa, valamint az üzleti élet és a tágabb gazdaság között, emellett a mobilitás és az eszmecsere segítése a különböző tudományágak és kutatási területek között. A téma szempontjából meghatározó ez a kihívás, hiszen az idegennyelvi és az idegennyelvű képzés és oktatás fejlesztése a felsőoktatásban nem valósítható meg a célkitűzésben leírtak figyelembe vétele nélkül.

3. Idegennyelv-ismeret Európában

Mivel az Európai Unió versenyképes gazdaságot alakít ki, ebben az interkulturális kommunikációs készségek egyre nagyobb szerepet játszanak, azért, mert az európai vállalkozásoknak a más tagállambeli vállalatokkal folytatott együttműködés céljából ismerniük kell az Európai Unió és az azon kívül lévő partnerek nyelveit és kultúráját. Emellett a hatékony, egységes piac érdekében az Uniónak a munkaerő nagyobb fokú mobilitására van szüksége. Több nyelv ismerete növeli a munkaerő-piaci lehetőségeket, ideértve a más tagállamban való munkavállalás vagy tanulás szabad lehetőségét.

2005-ben tették közzé a többnyelvűséggel kapcsolatos keretstratégiát (Keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére, 2005) annak alkalmából, hogy a többnyelvűség az oktatási és kulturális tárca hatáskörébe került. Az Európai Unió többnyelvű intézményként támogatja a kulturálisan és nyelviileg sokszínű, mégis egységes Közösség eszményét. A nyelvek a felsőoktatásban téma keretében a Bizottság szerint a felsőoktatási intézményeknek aktívabb szerepet kellene játszaniuk annak elősegítésében, hogy a többnyelvűség a hallgatók és oktatók, de a szélesebb értelemben vett helyi közösség körében is nagyobb teret nyerjen. Emellett kimutatható, hogy Európában a nyelvi ágazat és annak foglalkoztatási potenciálja növekszik. A nyelvi vonatkozású ágazatok közé tartozik többek közt a nyelvi képzés és a nyelvvoktatás mellett a nyelvvizsgáztatás és tesztelés is. Ahhoz, hogy jó idegennyelv tudást szerezhessenek a különböző szakmai területeken diplomát szerzők a felsőoktatási és egyéb szintű képzési programokat folyamatosan korszerűsíteni kell.

A többnyelvűség értelmezése kibővült, jelentése európai tőke és közös elkötelezettség. A barcelonai nyilatkozatban megfogalmazottakhoz képest a többnyelvűségi politika hatáskörét olyan új területekre is kiterjesztették mint a belső piac, a vállalkozások és a foglalkoztatás. Mindennek összefoglalását adta a Bizottság 2008-ban a „Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség” című közleményében és az ezt kísérő dokumentumban.

4. Idegen nyelveken folytatott kommunikáció mint kulcskompetencia és a kommunikatív kompetencia

Ahogy azt a különböző felmérések adatai és a nyilatkozatok, munkaprogramok mutatják az idegennyelv oktatás teljesítménye és az idegennyelv tudás – legyen az angolról vagy más nyelvről szó – szintjének emelése megkerülhetetlen. A feladat komplexitását mutatja az, hogy ez nemcsak a tanterveket és az alkalmazott pedagógiai módszereket érinti. A tanulói motiváció fenntartásában megkerülhetetlen az új technológiák szerepe, hatása a készségfejlesztésre, támogató funkciója a tanulói és a hallgatói önállóság kialakításához, megerősítéséhez és fenntartásához.

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc kulcskompetencia közül azok áttekintése során hangsúlyoztuk, hogy az idegen nyelveken folytatott kommunikáció fejlesztése meghatározó az idegen nyelvi és az idegen nyelvű programokban. Ez a kulcskompetencia az, mely az anyanyelven folytatott kommunikáció fő készségein – az egyén fogalmakat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség), valamint hogy nyelvtanilag helyes és kreatív módon kapcsolódik be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe – felül magában foglalja a közvetítés és az interkulturális megértés készségeit is. A nyelvtudás szintje számos tényező, valamint a hallott szöveg értése, a beszédképesség, az olvasott szöveg értése és az írásképesség függvénye. (Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása 2006). Kutatásaink során meghatározó szempont volt az, hogy az interkulturális megértés készsége miként fejleszthető. Ennek vizsgálati háttérét adja meg az idegennyelv-oktatásban és az idegennyelv szakos tanárképzésben a kommunikatív kompetencia értelmezése, s a vizsgálati eredményeknek az oktatásban való alkalmazása.

5. Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia

Az előzőekben megfogalmazott cél eléréséhez kidolgozandó bármely idegennyelvi program elméleti alapja a kompetencia nyelvészeti fogalmának értelmezése. Először a kompetenciát mint nyelvészeti fogalmat Noam Chomsky (1965) használta. Az eredeti kompetencia és performancia elkülönítésnek óriási hatása volt mind a nyelvelméletre, mind a nyelvtanítás és -tanulás elméletére és gyakorlatára egyaránt. Az eredeti Chomsky-féle (1965) kompetencia fogalomnak a kommunikatív kompetencia keretébe illesztése az elméleti nyelvészek mellett az alkalmazott nyelvészek és a nyelvpedagógusok körében is elindított egy olyan elméleti és gyakorlati munkát, gondolkodási és cselekvési sorozatot, mely még ma is elegendő feladattal látja el a téma iránt érdeklődőket.

Szombathelyi munkánk háttérét az angol anyanyelvűek és nem anyanyelvűek interakcióinak vizsgálata adja. Ez azért is érdekes számunkra, mivel az oktatás, a tanárképző programok kidolgozásához és gyakorlati megvalósításához fontos és hasznos információval szolgál. Segíti a kommunikáció többszorosításának és kultúrközi aspektusainak megértését is. Ehhez kapcsolódva a kutatás keretei közt számunkra a kultúrák közti kontextus vizsgálata is kihívást jelentett. Az idegen nyelvet oktatni szándékozók, így a tanárjelöltek számára sem elegendő, hogy az illető idegen nyelven rendelkezzen befogadó és produktív nyelvi kompetenciával. Szükséges az is, hogy kommunikatív kompetenciájuk – mind a befogadó (az arra való képesség, hogy megértsék, interpretálni tudják a beszélő/k megnyilatkozásait), mind a produktív (az arra való képességük, hogy ismerjék és megfelelően alkalmazzák az idegen nyelven szociokulturális ismereteiket) – ne legyen egysíkú, ne korlátozódjon csupán a nyelvi kompetenciára. Ez lehet az alapja az interkulturális megértés készsége fejlesztésének. Az interakcióban a beszélőpartnernek számára a célnyelvi beszédközösség által a kommunikációban használt szociokulturális elemek ismerete alapvető a kommunikatív szituációk megértéséhez. A többszorosítás produktív (adó) és befogadói (vevői) kommunikatív kompetencia kialakítása a hallgatóban a képző programok nyelvfejlesztő komponensének egyik célja.

Külön vizsgáljuk, hogy csupán az értelmezési, receptív vagy az aktív alkalmazási kommunikatív kompetencia is kialakítható-e az idegen nyelvet tanuló hallgatók körében vagy sem. Elsajátíthatók-e a szükséges kompetenciák az idegen nyelv esetében az alkalmazás szintjén, vagy csak az ismeret szintjén várhatók-e el azok használójától? A

kommunikatív kompetencia az anyanyelvi és a nem anyanyelvi beszélőket is jellemzi. Ezért leírásához olyan kommunikatív kompetenciamodell kellett, mely a nyelvhasználat teljes kontextusát figyelembe veszi.

Az eredeti nyelvi kompetenciaelmélet azon kerete, hogy egy nyelv beszélője rendelkezik a véges számú elemek és szabályok felhasználásával a végtelen számú megnyilatkozások létrehozásának képességével, a nyelvi kompetenciával, épp az idegen nyelv elsajátítását kutatók számára bizonyult szűknek.

Ma az idegennyelv-oktatással és -tanulással foglalkozók számára az eredeti nyelvi mellett a többi kompetencia meghatározása után szükségessé vált a különböző kompetenciák modellekben való ábrázolása és egymáshoz való viszonyuk bemutatása, mely folyamat az 1970-es években kezdődött el, és a tág értelemben vett nyelvtudás elemekre oszthatóságát jelenti. A kommunikatív kompetencia modelljei részletesebb leírás adnak a nyelv használatához szükséges ismeretekről, s magukban foglalják a nyelvtani szabályok ismerete mellett a nyelvi funkciók és a szociolingvisztikai, szociokulturális konvenciók ismeretét.

A modellek közül először a hymesiben (1971) szerepel a kommunikatív kompetencia, mely a mondat mögötti kontextus fontosságát is figyelembe veszi. Ez a kontextus magában foglalja mind a szöveget – melynek az egyes mondat is a része – és a szociokulturális szituációt, mely jelentős mértékben meghatározza formájában és funkciójában is a szöveg természetét.

A Canale és Swain 1980-as eredeti modellje három komponense közül kettő – a grammatikai és a szociolingvisztikai – mindig egy nyelvhez és az azt használó csoporthoz tartozik. A harmadik komponens viszont – a stratégiai – azzal, hogy a kommunikatív célok elérésére alkalmazott nyelvhasználati stratégiák taroznak hozzá, sokkal inkább univerzális, mint nyelvspecifikus. Univerzálisnak mondható azért, mert a két nyelvi és szociolingvisztikai rendszer közti távolságot hidalja át. A stratégiák megválasztását viszont az anyanyelvi kultúra és maga az anyanyelv is jelentősen befolyásolhatja. A Canale által továbbfejlesztett 1983-as modell már négykomponensű.

A bachmani (1990) rendszer nagy hatással volt és van a nyelvtanításra, mert szintetizálta az előző modellek eredményeit, a további munkákhoz biztosított egy megfélelő keretrendszert, és elméleti háttérrel teremtett a tesztelési gyakorlathoz.

Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modellje (1995) a szerzők szándéka szerint az osztálytermi kontextusban is megállja a helyét, s annival több a korábbiaknál, hogy az egyes komponensek közti kölcsönhatást is ábrázolja. A szerzők alapvető szándéka szerint nemcsak nyelvészeti kutatási célokra, hanem az idegennyelv-tanítás és a vizsgáztatás gyakorlatában is jelentős lesz a modell szerepe. Így lehetséges lesz a tanítási mellett a vizsgáztatási folyamat tervezése is. A tanításnak ezzel része lehet a kommunikációs stratégiai tréning is, melynek az idegennyelv-szakos tanárképzésben helyet kell kapnia. Az általuk felvetett tréning ötlete számunkra roppant érdekes, mivel immár tizenkilenc éve oktatjuk hallgatóinknak a kommunikáció elméletét és gyakorlatát kultúrközi kontextusban a verbális és a nem verbális kommunikációs csatornákra különös hangsúlyt helyezve.

A kommunikatív kompetencia fejlődésének legfontosabb aspektusai után érdemes azt is megvizsgálni, hogy a vizsgálati eredményeket az idegennyelv-oktatás területén hogyan hasznosították. A kommunikatív kompetencia koncepciója jelentős hatást gyakorolt a modern nyelvoktatás fejlődésére és további fejlesztések kiindulópontja lett.

Attól a pillanattól kezdve, hogy az idegen nyelv elsajátítását tanulmányozók részére a kommunikatív kompetencia vizsgálati lehetősége megnyílt, a kutatás kerete és egyben tárgya is szélesebb körűvé vált számukra és eredményei a gyakorlatban is jól alkalmazhatóak.

Vizsgálatunk elkezdésekor felvetődött az a kérdés, hogy az az egyén, aki egy kultúrában kompetens, lehet-e az egy másikban. Az a fajta széles körben elterjedt nézet, mely szerint valaki, aki kellően effektív a saját nyelvén saját kultúrájában, az ugyanilyen effektív egy másik kultúra tagjaival más nyelven, egyáltalán nem bizonyított. A többszoros kultúrközi kommunikáció bármely területével foglalkozó kutatóknak ezért még sok kihívással kell szembenéznie.

A kommunikatív kompetencia vizsgálata során sokszor felmerül a kérdés, hogy beszélhetünk-e akkulturálódásról vagy sem, amikor egy idegen nyelvet el akarunk sajátítani. Vizsgálható az is, amennyiben a tanulás során az akkulturálódási szándék nem mutatható ki, egy magasabb idegen nyelvi tudásszint megszerzése nem hozza-e, vagy nem kellene-e magával hoznia a célnyelvi kulturális normák ismeretét és/vagy alkalmazási képességét, ami az eredményes és hatékony idegen nyelvi kommunikáció egyik biztosítéka. A megfelelő nyelvi forma a megfelelő kontextusban használva, ez minden nyelvet tanuló álma. A sikeres kommunikáció biztosítéka nem csupán a grammatikailag jól formált mondatok létrehozásának képessége, hanem mindehhez szükséges egyéb, így pl. a kulturális normák ismerete, s azon túl azok alkalmazási képessége.

Az idegen nyelv elsajátításának során – különösen az osztálytermi kontextusban – csaknem teljesen kimarad a kultúrközi és ennek részeként a nem verbális kommunikációs készség fejlesztése és ebből következően a kutatása. Meglévő kultúrához kötött kommunikációs szokások mellett újakat kialakítani különösen osztálytermi környezetben nagyon nehéz, szinte lehetetlen. Annak tudatosítása és megértése képességének kialakítása azonban lehetséges, hogy a kommunikatív kompetencia bizonyos komponenseiben kultúrközi és személyes különbségek is vannak, és ezen eltérések meglétének az ismerete már átsegíti a kommunikáló partnereket az interakcióban felmerülő problémák egy részén.

A fentiekből következően összegezve elmondhatjuk, hogy a kompetenciát oly széles körben használták már eddig, hogy nagyon nehéz egységes koncepcióként kezelni. A különböző szerzők eltérő módon értelmezték, bővítették, s ez által új dimenzióval gazdagították azt.

A kutatás és alkalmazás másik fejlődési iránya a komplex, de még nem teljesen stabil kommunikatív kompetencia fogalmának kiterjesztése volt. Egyre részletesebb és egyre speciálisabb alkalmazásra is kidolgozott modellek születtek. Ennek ellenére, mivel a kutatók egyetértének annak bizonyos közös jellemvonásaiban, a kommunikatív kompetencia a következőképp jellemezhető: dinamikus abban az értelemben, hogy két vagy több ember közti jelentésegyeztetéstől függ; alkalmazása kontextus-specifikus abban az értelemben, hogy a kommunikatív szituációk végtelen variációjában befolyásolja az egyén kontextus értelmező különleges szerepe, melyre más tényezők is hathatnak, relatív, azaz függ az összes résztvevő partner együttműködésétől.

Összegezve elmondhatjuk, hogy az idegen nyelvek oktatásához szükséges szakembereket adó tanárképző programok kialakítása során számos szempontot kell figyelembe venni ahhoz, hogy az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia mellett az egyéb kompetenciák is kialakíthatóak legyenek hallgatóinkban. Ezért az idegen nyelvi tanárképző programok eredményességét egyrészt a megfelelő elméleti alapok megválasztásával biztosíthatja egy képző intézmény, másrészt gyakorlati programjaiban az elmélet alkalmazása felvethet olyan szempontokat, amelyekre annak kidolgozója nem is gondolt, tehát a teória és a praxis harmonizálása alapvető fontosságú a programok sikere érdekében.

Az idegennyelvi oktatás és idegennyelvű képzés módszertani fejlesztési szükségessége és lehetősége európai uniós keretben

Felhasznált irodalom

Bachman, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M., Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1:1-47.

Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) *Language and Communication*. (pp.2-27) London: Longman.

Celce-Murcia, M. – Dörnyei, Z. – Thurrell, S. (1995): A pedagogical framework for communicative competence: content specifications and guidelines for communicative language teaching. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), 5-35.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Hidasi, J. (1992): *Kultúra, viselkedés, kommunikáció*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Hymes, D. (1971): Kommunikatív kompetencia. In Horányi, Ö. (szerk.) *Kommunikáció*. (pp.33-356) Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 1978.

Kaplan R. B. and Widdowson H. G. (1992): *Applied Linguistics*. In: Bright, W (ed.): *International Encyclopedia of Linguistics* (Vol. 1.) (pp. 76-80): New York and Oxford: Oxford University Press.

Terestyéni Tamás: Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio* 2004/4. 651-667

Elektronikus források

Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram 2002. február 20. <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf>

Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March, 2000. http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm

2001. évi 54. Eurobarométer külön felmérés: „Az európaiak és a nyelvek” (Jelentés) 2001. ([http://ec.europa.eu/languages/documents/2001-special-eurobarometer-survey-54-europeans-and-languages-\(report\)_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/2001-special-eurobarometer-survey-54-europeans-and-languages-(report)_en.pdf)).

Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March, 2002. http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

Work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe, 14. June, 2002. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_en.htm

2005. évi 234. Eurobarométer külön felmérés „Az európaiak és a nyelveik” (Összefoglalás) ec.europa.eu/.../2006-special-eurobarometer-survey-64.3-europeans.

Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére. A Bizottság közleménye (2005. november 22.)

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_hu.htm

A 2006-os Eurobarométer felmérés: Europeans and their Languages Fieldwork: November – December 2005, Publication: February 2006, Special Eurobarometer. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, 2006.12.30. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_hu.htm

Az európai nyelvi kompetenciamérés keretrendszere. A Bizottság közleménye a Tanácsnak (COM(2007)184 végleges) http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc124_hu.htm.

Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség. A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának, Brüsszel, 2008. szeptember.18

Oktatás és képzés 2020. A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről, 2009. május. 28. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_hu.htm

Lisbon Strategy Evaluation Document, Commission staff working document, 02. February, 2010,

http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf

EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. 3. March, 2010. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

2012-es Speciális Eurobarométer felmérés: Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages: Summary. 2012. June. 1d. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_sum_en.pdf

Gerölyné Kölkedi Éva

**PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSEK A KÖZNEVELÉSBN ÉS A
PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN TANÍTÓKNAK A TÁMOP 4.1.2.B PROJEKT
KERETÉBEN A NYUGAT-DUNÁNTÚLON**

1. Képzési, továbbképzési szolgáltatások a szakmai támogatás érdekében

„A képzés és a pályán eltöltött hatékony idő folyamatos fejlődést és továbbképzést feltételez részint az alkalmazkodás, részint az ismeretfrissítés miatt” (8/2013. *EMMI rendelet, 1. mell.*). Ennek érdekében a projekt keretében a kiépülő **szakmai támogató rendszer részeként (tanácsadás, jó gyakorlatok, tutorálás)** egy egységes ívű továbbképzési csokrot kínáltunk a pedagógusképzésben részt vevő oktatók és a köznevelésben működő pedagógusok számára. A képzések érintették a NymE pedagógusképző karait és a térségükben dolgozó óvodapedagógusokat, tanítókat, általános és középiskolai tanárokat egyaránt.

A szervezett pedagógus-továbbképzések tekintetében tartalmilag és céljaikat tekintve megkülönböztethetünk fejlesztő továbbképzéseket, amikor az oktatáspolitikai reformoknak, irányelveknek megfelelő témájú, esetenként központi alapítású és szervezésű felkészítések zajlanak. Vannak kompenzációs képzések, amikor a megfelelő, munkakörhöz szükséges szakot, képzettséget szerzi meg a tanító, tanár. Az aktuális nevelési, oktatási problémákra reagáló képzések körét a probléma centrikus képzések jelentik (Liskó, 2004).

A továbbképzések egy része elméleti, gyakorlati ismereteket megújító, frissítő képzés volt, akkreditált és nem akkreditált, de helyben fejlesztett tanfolyamokkal. A másik részük kimondottan új pedagógiai feladatokra készített fel, illetve az elektronikus tanítási-tanulási környezet használatát segítette elő (mentorképzés – szakirányú és 60 órás felkészítés -, MOODLE keretrendszer alkalmazása, Open Public Library). Az egyetemi oktatókat az elektronikus keretrendszer használatára való felkészítés, a probléma alapú oktatás bemutatása és felsőoktatási praxisba való beépítése, a köznevelési rendszerben bevezetett életpálya és minősítési, támogató rendszerrel való megismertetése érintette elsősorban. Ezek a kölcsönös megismerés, elfogadás, az együtt gondolkodás felé terelték a pedagógusképzés és a pedagógiai gyakorlat különböző szinterein dolgozó kollégákat. A képzések és a projekt eredményeként felépült egy nyugat-magyar pedagógusképzési és-továbbképzési modell vázlata, amelynek egyik lényegi vonása az a tételmondat, amely a TÁMOP 4.1.2/B projekt előző ciklusa végén megfogalmazódott: „az egész továbbképzési rendszer támogasson egy olyan pedagógus életpályamodellt, amely a képzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést egy koherens rendszerre változtatja.” (Iker, 2010. 168.)

Ennek a stratégiának fontos elméleti előzménye Stéger Csilla (2014) összegző tanulmánya az európai tanárpolitikáról. Ieszőgezi, hogy egybehangzó előfeltevés szerint a tanárok szakmai fejlődésének kontinuumra feltételez egy erős tanulási orientációt, egy határozott elmozdulást a hagyományos tanár- és tanításközpontú megközelítéstől. A folyamatos szakmai fejlődés akkor tud megvalósulni, ha a figyelem hangsúlya a diákok tanulásának eredményes és egyénre szabott támogatásán van, illetve a tanári tanulás

hatékonyaságán, folyamatosságán. Változó környezetben a diákok tanulási eredménye csak akkor javítható, ha a tanár folyamatosan tanul, fejlődik és lépést tart az elvárások, a technológiai környezet, a beszédkultúra, az ismeretszerzési források változásaival. A tanulók és a pedagógusok folyamatos tanulása az óvodákból, iskolákból tanulóközösséget teremt. Ezt a gondolatmenetet erősíti és fogalmazza meg *Kotschy Beáta* is: „a pedagógiai munka eredményesebbé tétele csak akkor következik be, ha a pedagógusok maguk is elfogadják a változtatás szükségességét, és képesek a problémák megoldására új válaszokat, módszereket keresni, ezeket a gyakorlatban sikerre vinni.” (*Kotschy*, 2007. 156.)

A projekt keretében a fenti átfogó törekvések mentén megvalósított pedagógus-továbbképzések számát és a résztvevők összesített adatait az *1. és 2. táblázat*, míg a képzések fajtáit, helyszíneiket, a képzésbe bevont pedagógusok számát és megvalósulási idejét a *3. táblázat* tartalmazza. Az egyes képzések tartalmi ismertetőit a táblázat utáni képzési leírásokban, tájékoztatókban olvashatjuk.

összes képzés száma	felsőoktatásban oktatóknak szóló képzések száma	köznevelésben dolgozó pedagógusoknak szóló képzések száma
39 db	18 db	21 db (20 főle)

1. táblázat: A képzések számának összesített adatai

összes résztvevő száma	felsőoktatásban oktatók	köznevelésben dolgozó pedagógusok
788 fő	307 fő	481 fő

2. táblázat: A résztvevők számának összesített adatai

KÉPZÉSI SZOLGÁLTATÁSOK A KÖZNEVELÉSI RENDSZERBEN, PARTNERINTÉZMÉNYEKBE DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK, MENTOROK FELKÉSZÍTÉSÉHEZ				
A képzés címe	óraszám	időpont	résztvevők	helyszín
<i>Szakirányú továbbképzés</i>				
Gyakorlatvezető mentortanár szakirányú továbbképzés	2 félév	2014.02.01-2015.01.31.	102	NymE Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar, Szombathely
<i>Központi programban kifejlesztésére kerülő 4x30 órás képzés</i>				
Felkészítés információs keretrendszer használatára	30	2015.02.25., 27., 03.04., 06.	15	NymE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely
Az individuál pszichológia szerepe a pedagógusképzésben	30	2015. 03. 13. 2015. 03. 26. 2015. 03. 27.	20	NymE Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron
Életpályamodell - módszertant oktatók számára	30	2015.03.23-27., 04.08.	16	NymE RPSZKK, Szombathely
Probléma alapú oktatás-nevelés	30	2015.03.18., 27.	17	NymE RPSZKK, Szombathely

Pedagógus-továbbképzések a köznevelésben és a pedagógusképzésben tanítóknak a
TÁMOP 4.1.2.B projekt keretében a Nyugat-Dunántúlon

A képzés címe	óraszám	időpont	részvevők	helyszín
<i>Köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusok felkészítése</i>				
Problémamegoldó készségek és együttműködési stratégiák	30	2015.03. 02-04	15	Széchenyi István Egyetem, Győr
A köznevelési rendszerben dolgozó tanítók, tanárok, óvodapedagógusok minősítésre való felkészítés	30	2015.02.20-21., 04.08.	23	NymE Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron
A köznevelési rendszerben dolgozó tanítók, tanárok, óvodapedagógusok minősítésre való felkészítés	30	2015.03.16-17., 04.07.	16	NymE RPSZKK, Szombathely
A közösségi szolgálatban résztvevő pedagógusok számára 10 órás képzés	10	2015.02.24., 25.	21	NymE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely
A közösségi szolgálatban résztvevő hallgatók számára 10 órás képzés	10	2015.03.03., 06.	21	NymE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely
<i>A köznevelési rendszerben dolgozó pedagógusok munkájának hatékony támogatása</i>				
A tevékenységközpontú pedagógiák gyakorlati alkalmazására való felkészítés	30	2015.02.12-14.	15	NymE RPSZKK, Szombathely
Az egyéntől a csoportig. Csoporthatások, mint a jó pedagógiai gyakorlat elemei	30	2015.02.16-18.	15	NymE RPSZKK, Szombathely
Út az inkluzív iskola felé. Bevezetés az együtttanulás rejtelmeibe a kooperatív tanulási-tanítási technikák alkalmazásával	30	2015.02.19-21.	18	NymE RPSZKK, Szombathely
Dramapedagógiai módszerek alkalmazása a pedagógus munkájában	30	2015.02.19-21.	17	NymE RPSZKK, Szombathely
A tevékenységközpontú pedagógiák gyakorlati alkalmazására való felkészítés	30	2015.03.05-07.	24	NymE Apáczai Csere János Kar, Győr
<i>Intézményi részvétel biztosítása a pedagógiai módszerek és a köznevelési tantervekhez illeszkedő továbbképzések tárgyában</i>				
Az egészségfejlesztés helye és szerepe a köznevelésben: testi-lelki egészségtudatosság	30	2015.03.05-07.	23	NymE RPSZKK, Szombathely
Másképpen fejlődő gyermekek óvodai nevelése: az óvodások gyermekek körében előforduló pszichés zavarok felismerése és korrekciója. Figyelemzavar és hiperaktivitás kezelése, az együttnevelés lehetőségei	30	2015.03.12-14.	16	NymE RPSZKK, Szombathely
Open Public Library - Webes technikák alkalmazása az oktató munkában	30	2015.03.12-14.	20	NymE RPSZKK, Szombathely
Testnevelés: tartalmi és módszertani újdonságok I.: az ultimate frizbi, a tollaslabdázás, a streetball, a küzdősportok, valamint kooperatív technikák és a projekt, mint oktatási módszerek a korszerű testnevelésben	30	2015.03.19-21.	17	NymE RPSZKK, Szombathely
A szövegértés és szövegalkotás készségének és képességének fejlesztése a fenntarthatóság jegyében „össztantárgyi feladat”	30	2015.03.26-28.	25	NymE RPSZKK, Szombathely

KÉPZÉSI SZOLGÁLTATÁSOK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN OKTATÓK FELKÉSZÍTÉSÉHEZ				
A képzés címe	óraszám	időpont	résztevők	helyszín
Felkészítés információs keretrendszer használatára	30	2015.02.12-13.	15	NymE Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron
Tutori munka a felsőoktatásban	30	2015.02.16-18	15	Széchenyi István Egyetem, Győr
Felsőoktatási oktatók felkészítése a mentori feladatra a TDK-ban való hatékony működésre	30	2015.02.23-25	15	Széchenyi István Egyetem, Győr
Felkészítés információs keretrendszer használatára	30	2015.02.26., 28., 03.05., 07.	34	NymE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely
Felkészítés információs keretrendszer használatára	30	2015.03.09-10-11-12.	15	NymE Apáczai Csere János Kar, Győr
Csoportmunka és együttműködés IT alapjai	30	2015.03. 09-11	15	Széchenyi István Egyetem, Győr
Multimédiás alapú e-tanulás tananyag összeállítása	30	2015. 03. 16-18	15	Széchenyi István Egyetem, NymE Apáczai Csere János Kar, Győr
Online adaptív értékelés témakörben kutatáshoz kapcsolódó képzés - köznevelésben	2x30	2015.03.16-17-18., 23-24-25.	15	NymE RPSZKK, Szombathely
Pedagógusképző helyeken megvalósuló rövid ciklusú képzések	10	2015.03.30.	15	Széchenyi István Egyetem, Győr
Pedagógusképző helyeken megvalósuló rövid ciklusú képzések	10	2015.03.31.	15	Széchenyi István Egyetem, Győr
Pedagógusképző helyeken megvalósuló rövid ciklusú képzések	10	2015. 04.01.	15	Széchenyi István Egyetem, Győr
NymE modell - tréning vezetőknek	30	2015.04.10-11., 16.	16	NymE RPSZKK, Szombathely
A KÖZNEVELÉST ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉST TÁMOGATÓ EGYÉB KÉPZÉSEK				
A kisgyermeknevelő feladata a minőségi gyakorlati képzés elősegítésében	30	2014.11.15., 22., 29.	33	NymE Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron
Komplex művészetpedagógiai képzés kisgyermeknevelőknek	30	2015. 01.30., 02.06., 02.13.	14	NymE Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron
A referencia-intézmények és a partnerintézmények pedagógusainak felkészítése a gyakorlólhelyi mentori tevékenységek ellátására (gyakorlós pedagógusok számára PSZK dokumentációval)	60	2015.02.19., 20.,21., 03.12.,13.,14	15	NymE RPSZKK, Szombathely

A képzés címe	óraszám	időpont	résztevők	helyszín
A referencia-intézmények és a partnerintézmények pedagógusainak felkészítése a gyakorlóhelyi mentori tevékenységek ellátására (gyakorlós pedagógusok számára PSZK dokumentációval)	60	2015.02.19., 20.,21., 03.12.,13.,14	18	NymE RPSZKK, Szombathely
A referencia-intézmények és a partnerintézmények pedagógusainak felkészítése a gyakorlóhelyi mentori tevékenységek ellátására (gyakorlós pedagógusok számára PSZK dokumentációval)	60	2015.03.13- 03.31.	20	NymE Apáczai Csere János Kar, Győr
A referencia-intézmények és a partnerintézmények pedagógusainak felkészítése a gyakorlóhelyi mentori tevékenységek ellátására (gyakorlós pedagógusok számára PSZK dokumentációval)	60	2015.03.18- 31.	22	NymE Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron
Szakközépiskolák módszertani megújítása	30		10	NymE Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron

3. táblázat: Képzési szolgáltatások megvalósítása a TÁMOP 4.1.2.B-13/1-2013-0003 projekt keretében

2. A képzések tartalmi jellemzői

Gyakorlatvezető mentortanár szakirányú továbbképzés

A képzés általános célkitűzései:

A mentori munkára való tudatos felkészülés eredményeképpen a mentor – a pedagógusképző intézmény megbízásával és elvi útmutatásai szerint – a hallgatók közoktatási intézményben történő egyéni gyakorlatának szakvezetői feladatait, illetve a már diplomát szerzett gyakorlók körében az iskolavezetés megbízásából a pályakezdő pedagógusok szakmai szocializációját támogató feladatokat láthatja el.

A képzés tartalma:

Közoktatási intézményrendszer, pedagóguspálya, a pedagógusi munkakörök követelményeinek szabályozása.

A pedagógusképzés folyamatának követelményei.

A pedagógia és a pszichológia időszerű kérdései.

A szakképzettséghez kapcsolódó szaktudomány és szakmódszertan korszerű ismerete.

Az intézmény működésének, és környezeti kapcsolatainak ismerete. Az intézmény dokumentumainak, pedagógiai programjának, annak speciális területeinek ismerete.

A mentorálás/tanácsadás korszerű elmélete és gyakorlata. Mentori gyakorlat.

A képzési konzultációk időpontjai: általában havonta egy péntek-szombat.

Képzési idő: 2 félév

Felkészítés információs keretrendszer használatára (MOODLE)

A továbbképzés célja:

A MOODLE oktatási-tanulási környezet tanári szerepeinek elsajátítása, mely hozzásegíti, felkészíti az oktatókat az általuk tanított tárgyak / kurzusok web-alapú támogatására, digitális tartalmak közvetítésére, „blended learning” típusú tanulás-tanítás szervezési kérdések megvalósítására, a hallgatókkal történő digitális kommunikációs formák és értékelési lehetőségek gyakorlati alkalmazására.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A képzés résztvevői képessé válnak többek között:

- Jogosultságtól függően önálló kurzus létrehozására, szükséges paramétereinek beállítására; az oktatási szándéktól függő kurzusforma kiválasztására és használatára.
- Hallgatók adminisztrálására; a kurzushoz történő hozzárendelésére / beíratására, ha szükséges csoportok kialakítására – a különféle tevékenységek ún. csoportmódban történő használatára.
- A témaegységek tartalmi összefoglalóinak elkészítésére, a beépített szerkesztő használatára.
- A kurzus állomány-struktúrájának kialakítására, külső források, állományok, feltöltésére.
- Tartalmi elemek, tananyagok elhelyezésére a keretrendszerbe a beépített szerkesztő segítségével.
- Fogalomtár létrehozására, a hallgató számára feladatok kiírására, saját kérdés-adatbázisra épülő, különféle kérdéstípusokat tartalmazó tesztek készítésére – a tesztek értékelésére, a pontozási rendszer használatára, különböző típusú fórumok létrehozására, on-line üzenetek küldésére.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Az igazolás kiadásának feltétele a jelenléti oktatáson történő legalább 70%-os részvétel, továbbá az NYME-PSZK MOODLE keretrendszerében egyénileg kialakított, valamely tanított tantárgy támogatására létrehozott digitális kurzus (részletének) megvalósítása az alábbiak szerint:

- a résztvevő hozza létre a digitális kurzus teljes szerkezetét (egységeit)
- Alakítsa ki a kurzus hallgatók általi felvételéhez szükséges környezetet (kurzus védelme, beiratkozási mód, csoportok kezelése (ha indokolt))
- jelenítse meg az adott tárgy tárgyleírását, követelményeit
- töltsön fel (vagy a beépített szerkesztő segítségével hozzon létre) minimálisan öt, különböző típusú (szöveg, kép, multimédia, internetes forrás stb.) segédanyagot
- hozzon létre legalább két darab ún. tevékenységelemet, mely közül az egyik egy teszt legyen, a másik szabadon választható a tanult megoldások közül (feladat kiírása, fogalomtár, stb.)

Az értékelés szempontjai:

- A szerkezet és a tanulási környezet kialakításának minősége,
- A MOODLE keretrendszer által biztosított technikai lehetőségek alkalmazásának változatossága és szakszerűsége.

**Az individuál pszichológia szerepe a pedagógusképzésben:
Az individuál pszichológiai alapozású bátorító pedagógia alkalmazásának értelme
a pedagógusképzésben**

A képzés célja, rövid leírása, indokltsága:

A Benedek Elek Pedagógiai Karon, az országban egyedülállóan, a pedagógusképzésben választható stúdium keretében, valamint pedagógus szakvizsgaként sajátíthatják el az érdeklődők az individuálpszichológiai alapozású „bátorító pedagógiát”.

Jelen képzés célja, hogy a pedagógusképzésben résztvevő szakemberek számára bemutassa az individuálpszichológia alapozású bátorító pedagógia alkalmazásának értelmét a pedagógusképzésben.

A képzés tartalmi leírása:

Az individuálpszichológia (IP) mélylélektani elméletén nyugvó nevelés módszereinek segítségével, alkalmassá válik a pedagógus arra, hogy a neveléslélektani problémákat elemezze, azokra kreatív, integratív, konstruktív megoldásokat alkalmazzon, és hatékony eszközöket találjon önmaga- és a közösséget alkotó személyek lelki egészségének megőrzésére és fejlesztésére.

A cél, hogy a résztvevők ismerjék meg azokat a személyiséglélektani elméleteket, és fejlődéslélektani törvényeket, melyek alátámasztják az individuálpszichológiai koncepciót és igazolják annak mentálhigiénés hatását, képesek legyenek az adleri személyiségelmélet koncepciójának értelmezésére, és a preventív, profilaktikus nevelési elméletének elemzésére.

A *program szerves részét képezik a pedagógiai helyzetgyakorlatok, esetelemzések*, melyek révén elsajátíthatóvá válik az aktív, elemző megfigyelés, valamint a viselkedések célsági értelmezésének begyakorlása.

A résztvevő szakember ismerje és tudja értelmezni, használni az individuálpszichológia fogalomrendszerét, személyiségelméleti koncepcióját. Legyen tájékozott az individuálpszichológiai szakirodalomban. Ismerje és tudják alkalmazni a személyiség megismerését és fejlesztését célzó individuálpszichológiai szemléletű pedagógiai, bátorító (én-erősítő) módszereket. Ezen tudását egy pedagógiai helyzetet elemző írásával, vizsga keretében történő védésével igazolja

A záró ellenőrzés és az értékelés módja:

Vizsga: a pedagógiai helyzet elemzésének bemutatása, megoldásmódjai melletti érvelés.

Az igazolás kiadásának feltétele: A tanfolyami kötelezettségek teljesítése, valamint a dolgozat megvédése.

A kiállított tanúsítvány minősítése: megfelelt/nem felelt meg.

Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, képes az elsajátított ismeret gyakorlatban való alkalmazására és tudását egy pedagógiai helyzet elemzésének sikeres megvédésével igazolja.

Nem felelt meg minősítést kap, akinek pedagógiai helyzetet elemző írása nem készült el, illetve nem tartalmazza az elvárt követelményeket.

Az értékelés szempontjai:

Az individuálpszichológiai szempontú pedagógiai helyzet elemzésének tartalmi követelményei: Hogyan sikerült a szerzőnek a helyzetet exponálni, a problémákat és az összefüggéseket meghatározni, kiemelni, a problémamegoldás folyamatát szakszerűen bemutatni? Szerkezet, szaknyelv használata, stílus. A szakirodalom feldolgozásának szintje; Formai követelmények megléte (hivatkozások, bibliográfia, stb.); a védés előadásmódja.

Életpályamodell - módszertant oktatók számára

A képzés célja, rövid leírása, indoklottsága:

- A képzés célja, hogy gyakorlatorientált tanulási helyzetekben átfogó kép alakuljon ki a résztvevőkben a köznevelési rendszer minőségét, fejlődését biztosító pedagógiai szakmai ellenőrzési rendszerről, ennek az intézményi, tankerületi és országos rendszerben betöltött szerepéről. Emellett kapjanak információt a pedagógus előmenetelei rendszer törvényi háttéréről, a gyakornoki minősítő vizsga és a minősítő eljárások eljárásrendjéről, ezek kapcsolatáról a szakmai ellenőrzéssel.
- A képzés célja továbbá annak a modellnek, azoknak a standardoknak, módszereknek, eszközöknek, eljárásoknak megismertetése, amelyek szükségesek a pedagógiai szakmai ellenőrzés eredményeinek szakszerű, az eredményorientált működést, a fejlesztést szolgáló felhasználáshoz.
- A képzés célja olyan attitűdök megerősítése, amelyek szükségesek a pedagógiai szakmai ellenőrzés eredményeinek fejlesztő jellegű felhasználásához.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

- A résztvevők ismerni fogják a pedagógiai-szakmai ellenőrzés jogi környezetét, standardjait, annak elemeit, háromféle típusát, eszközeit, eljárásrendjét.
- Ismerni fogják az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés és a minősítési rendszer kapcsolódását.
- Átlátja a pedagógiai - szakmai ellenőrzés köznevelés-irányítási rendszerben való helyét és szerepét.
- Ismerik a tanfelügyeleti eszközök alkalmazásához és értékeléséhez kidolgozott módszertant.
- A résztvevőkben kialakul a tanfelügyelettel kapcsolatos a fejlesztő szemlélet.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Gyakorlatorientált helyzetben dokumentumelemzés bemutatása és interjú készítése. Egyéb záróellenőrzés nincsen. Az igazolás kiadásának feltétele a képzésen való aktív részvétel, a képzés során megoldandó feladatok csoportos vagy egyéni megoldása.

Probléma alapú oktatás – nevelés

A továbbképzés célja:

A képzés célja, hogy a pedagógusképzésben dolgozó szakemberek számára megismertesse a probléma alapú oktatás és nevelés alapjait és gyakorlatát mint a közoktatás és a pedagógusképzés módszertani megújításának egyik fontos eszközét. Természetesen a módszertani megújulás, a probléma alapú oktatás gyakorlatát a tudáskonceptió alapvető változása hozta létre, amely a szociális, konstruktivista modellben nem tőlünk független objektivitás, hanem a tanuló által konstruált a tanár támogatása mellett.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A konstruktivista pedagógia szerint a tanulás feltétele, hogy a világról (tapasztalataink alapján) alkotott (és érzelmi viszonyulásunk által is befolyásolt) képet a megszerzett új információk révén folyamatosan alakítjuk, építjük, újraformáljuk. Ezt leginkább a tevékenykedtető, tanulóközpontú módszerek segítik: így a konstruktivizmus ezeknek a módszereknek több csoportját tárta fel, amelyeket az angolszász szakirodalom „*learning by doing*” néven említ: magyarul az *aktív tanulás* csoportjába soroljuk ezeket. Ezen

tevékenykedtető módszertani irányzatok közös pontja, hogy a tanulói cselekvésre, az önálló gondolkodás és az önreflexió erősítésére helyezik a legfőbb hangsúlyt.

Közülük az angolszász szakirodalom „*inquiry based learning*” (ma már ritkábban: enquiry based learning), rövidítve IBL néven említi azt a tantárgy-pedagógiai irányzatot, amely a konstruktivista hagyományok alapján olyan dinamikus és plasztikus tudásépítésre törekszik, amelynek során a tanuló a folyamat aktív részeseként válaszokat és megoldásokat keres egy adott helyzettel, jelenséggel kapcsolatban.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

A probléma alapú oktatás alkalmazása a gyakorlatvezetői munkában és az előadásokon a pedagógusképzésben. Záró ellenőrzés nincs. Az igazolás kiadásának feltétele a továbbképzésen való aktív részvétel.

Problémamegoldó készségek és együttműködési stratégiák

A továbbképzés célja:

Olyan kommunikációs stílust megtanítani a résztvevőknek, mellyel bátran és magabiztosan képesek feltárni gondolataikat, véleményüket, anélkül, hogy megbántanának másokat. Az együttműködésre alapozott munkakultúra kialakítása.

A képzés tartalma:

- A kommunikáció mibenléte a hétköznapokban
- A kommunikáció fajtái és szintjei
- A passzív kommunikáció okai, jellemzői, hatása
- Az agresszív kommunikáció okai, jellemzői, hatása
- Az asszertív kommunikáció működése, eredménye
- A probléma megoldás szinterei
- Az együttműködés lehetőségei az egyetemi környezetben

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A tréningen részt vevő...:

- érteni fogja a különböző kommunikációs helyzetek sajátosságait, és a különböző helyzeteknek, illetve partnereknek leginkább megfelelő kommunikációs eszközöket fogja használni
- Sokkal hatékonyabb lesz az aktív (meg) hallgatásban
- nem behódolni fog, hanem meggyőzhetővé válik, illetve tud meggyőzni másokat

A tréning eredményeként a résztvevő képessé válnak...:

- jobban érvényesíteni az eredeti kommunikációs stílusából az „erősségeket”
- eredményesebben alkalmazni a problémamegoldó stratégiáit

A záró ellenőrzés és értékelés módja, az igazolás kiadása:

Problémamegoldó készségek és együttműködési stratégiák fejlesztése című tesztfeladatok megoldása, teszt formájában.

Az értékelés módja: 2 fokozatú minősítés: megfelelt - nem felelt meg. Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, képes az elsajátított ismeret gyakorlatban való alkalmazására. Nem felelt meg minősítést kap, nem oldotta meg a tesztet, vagy nem szerzett minimum 60%-os eredményt.

A köznevelési rendszerben dolgozó tanítók, tanárok, óvodapedagógusok minősítésre való felkészítés

A képzés célja, rövid leírása, indokoltsága:

A képzés célja, hogy gyakorlatorientált tanulási helyzetekben átfogó kép alakuljon ki a résztvevőkben a köznevelési rendszer minőségét, fejlődését biztosító pedagógusi előmeneteli rendszer koncepciójáról, a szakmai ellenőrzés folyamatáról, ennek az intézményi és országos rendszerben betöltött szerepéről. Célunk azoknak a kompetenciáknak, standardoknak és indikátoroknak, valamint módszereknek, eszközöknek, eljárásoknak a megismertetése, amelyek szükségesek a pedagógiai szakmai ellenőrzés eredményeinek szakszerű, az eredményorientált működést, a fejlesztést szolgáló felhasználáshoz. Célunk továbbá a pedagógus előmeneteli rendszer koncepciójának, az általános és szakspecifikus – különös tekintettel az óvodai nevelés szakterületét érintő – pedagógiai kompetenciáknak, a sztenderdeknek, s azok megítélésére szolgáló indikátoroknak, a minősítés módszereinek (foglalkozáslátogatás, portfóliókészítés és -védés) és azok funkciójának a megismertetése. A képzés célja egyúttal olyan attitűdök megerősítése, amelyek szükségesek a pedagógiai szakmai ellenőrzés és minősítés eredményeinek fejlesztő jellegű felhasználásához, illetve az óvodapedagógus képzésben résztvevő hallgatók szakmai-gyakorlati képzésébe történő konstruktív adaptálásához.

A képzés tartalmi leírása:

A magyar pedagógus- életpályamodell központi eleme a pedagógusok szakmai fejlesztése, minőségi munkavégzésük elismerése. A magas presztízsű értelmiségi szakmák esetében a társadalmi megbecsültség, a szakmai életutak és a szakma gyakorlóinak elégedettsége között szoros kapcsolat mutatható ki, így joggal feltételezhető, hogy egy életpályamodell a pálya egészére ösztönzően hat a pedagógusszakma esetében is: szavatolja a pedagógusi munka minőségének emelését, a foglalkoztatási biztonságot, a minőséghez köthető differenciált bérezést, segítheti a pedagógusok elkötelezettségét saját szakmai fejlődésük iránt. A minősítési rendszer a pedagógus szakmai munkájának színvonalát és az alapfeladatokon túlmutató szakmai teljesítményeket jutalmazza a különböző minőségi fokozatokba való besorolással, a fokozatokhoz rendelt fizetésemeléssel és a magasabb presztízsű szakmai feladatok ellátásához szükséges jogosultság megadásával. Az életpályamodell a hangsúlyt a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére helyezi és összekapcsolja a szaktanácsadást, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzést és a minősítési eljárást az oktatás minőségének javítása érdekében. Az életpályamodell központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét. A minősítési rendszer tartalmi elemeit, módszertanát, az eljárásrendet, a minősítésben részt vevő szakértőket és a minősítési rendszer működtetésének anyagi és humánerőforrásait a törvények és rendeletek garantálják.

A minősítővizsga és a minősítési eljárás során a bizottság a gyakornok, illetve a gyakorló pedagógus kompetenciáinak fejlettségét állapítja meg, a minősítési eljárás követelményeiben meghatározott, a pedagógus számos tevékenységét érintő és értékelő dokumentum, valamint a szakértő személyes tapasztalatainak (óra/foglalkozáslátogatás) értékelése alapján. A minőségbiztosítási rendszer három eleme, a szaktanácsadás, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés és a minősítési eljárás kiegészítik és támogatják egymást. Egyrészt megvizsgálják, hogy a pedagógus gyakorlati munkája megfelel-e a minősítési rendszer adott fokozatához kapcsolódó sztenderdeknek, másrészt segítik az optimális továbbfejlesztési irányok megtalálását, valamint javaslatokat tesznek a

pedagógus számára, hol és hogyan hasznosíthatók szakmai kompetenciái leghatékonyabban a köznevelés rendszerében.

A fentebb bemutatott megváltozott pedagógiai-szakmai környezetben, a bevezetett kompetenciaalapú értékelési rendszer tükrében a pedagógusképzőkben oktatók számára – az életpályamodell és a vonatkozó jogszabályok ismeretén túl – kívánatos lenne a képzési tartalmak felülvizsgálata, a gyakorlati képzés és a gyakornoki fokozat egymásra épülésének átgondolása, illetve a pedagógusjelöltek felkészítése ezen új ellenőrzési és értékelési rendszerre.

A képzés végére teljesítendő követelmények:

A résztvevők ismerjék és értsék a köznevelési rendszer pedagógiai szakmai ellenőrzésének – különös tekintettel a pedagógusok előmenetelét érintő – jogszabályait, annak a tervezésben, fejlesztésben való felhasználásával kapcsolatos szabályozását, a pedagógiai szakmai ellenőrzés célját, modelljét, eszközrendszerét, eljárásait, protokollját. Ismerjék meg a pedagógus előmeneteli rendszer céljait, szakmai koncepcióját; a kompetencia, a sztenderd és az indikátor fogalmát; a minősítési eszközrendszerét, a portfólió fogalmát, fajtáit, funkcióját, a foglalkozáselemzés, értékelés módszereit, eszközeit; a minősítési eljárások rendjét. Legyenek képesek értelmezni a kompetenciák, sztenderdek és az indikátorok szerepét az előmeneteli rendszerben és azt konstruktívan alkalmazni oktatói munkájukban, illetve az Óvodapedagógia BA szak szakmai-gyakorlati képzés vezetése során.

A záró ellenőrzés és az értékelés módja:

Az igazolás kiadásának feltétele a jelenléti oktatáson történő legalább 70%-os aktív részvétel a konzultációkon, és egy reflektív értékelés elkészítése a pedagógusminősítési rendszerről, amely tartalmazza az Óvodapedagógia BA szak szakmai-gyakorlati képzésének fejlesztési koncepcióját a kompetencia- és indikátoralapú, egységes hallgatói értékelési rendszer kidolgozására vonatkozóan.

Az értékelési szempontjai:

- a reflexió terjedelme 4.000-5.000 karakter szóköz nélkül,
- a fogalmak pontos használata,
- a hivatkozások szakszerű, konzekvens alkalmazása,
- az elemzés, a megállapítások tényszerűsége, megalapozottsága,
- a megfogalmazott fejlesztési javaslatok célszerűsége, megvalósíthatósága.

A közösségi szolgálatban résztvevő pedagógusok és pedagógusjelöltek számára 10 órás képzés: A közösségi szolgálat a középiskolában

A képzés célja, rövid leírása, indokoltsága:

A képzés célja a közösségi szolgálat jogszabályi hátterének, tartalmának, dokumentációjának megismertetése a pedagógusokkal és a tanárjelöltekkel. Célja továbbá az érzékenyítési folyamat, a kísérés és az értékelés tartalmi elemeinek elsajátítása.

A 2011.évi Nemzeti Köznevelésről szóló CXC. törvény előírja, a 2016. január 1-e után érettségi vizgára jelentkező középiskolás diákoknak az 50 órás közösségi szolgálat teljesítését. A rendelkezés nemcsak a diákokat érinti, hanem az oktatásban, nevelésben részt vevő pedagógusokat és pedagógusjelölteket egyaránt. Az érintettség miatt indokoltnak véljük egy olyan képzés elindítását azok számára, akik a középiskolában osztályfőnökként is szerepet kapnak. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók

részvételét azért tartjuk elengedhetetlennek, hogy ők már a diploma megszerzésekor rendelkezzenek a szükséges ismeretekkel.

A képzés tartalmi leírása:

A képzés alapvetően két részből áll. Az első részben a jelentkezők megismerik a közösségi szolgálat fogalmát, törvényi háttérét, a szükséges dokumentáció minden részletét, az érzékenyítés folyamatát és annak fontosságát.

Mindezek feldolgozása prezentációk és interaktív feladatokon keresztül történik. Közben önellenőrző tesztet töltenek ki a hallottakról.

A második rész feladata a fogadó intézmények rendszerének megismerése. Két kisebb csoportban ismerkednek meg a résztvevők két fogadó intézménnyel. Meghallgatják a vezető vagy mentor bemutató előadását, megismerik az intézményt, és közösen kérdéseket, tapasztalatokat fogalmaznak meg.

A képzés végére teljesítendő követelmények:

A képzés végére a résztvevő pedagógusok és pedagógusjelöltek biztos tudással rendelkeznek a közösségi szolgálat tartalmi elemeiről, a szükséges dokumentációt képesek lesznek elvégezni, valamint képesek lesznek a diákokat motiválni, felkészíteni a feladatra. A képzés során csoportmunka keretein belül maguk is megtapasztalják az érzékenyítés fontosságát. A két fogadó intézményben meghallgatják a mentorok/vezetők tájékoztatóját, és kérdéseket, javaslatokat fogalmaznak meg.

A záró ellenőrzés és az értékelés módja:

A résztvevők aktívan részt vesznek az érzékenyítést bemutató csoportmunkában, 90%-os arányban jelen vannak a képzés elméleti előadásain, valamint gyakorlati részein. A képzést követően megfogalmazzák reflexióikat a tanultakkal és azok alkalmazásával kapcsolatosan. A reflexiót elektronikus úton eljuttatják a képzés vezetőjének.

A tevékenységközpontú pedagógiák gyakorlati alkalmazására való felkészítés

A továbbképzés célja:

A tevékenységközpontú pedagógiák alkalmazására való felkészítésben olyan pedagógiai elvek, módszertani, tanulásszervezési eljárások megismertetése a cél, amelyek a kompetencia alapú oktatással biztosítják az egyenlő esélyeket a pedagógusi munkában. A továbbképzésben résztvevő pedagógusok áttekintő ismereteken túl rendelkezzenek a korszerű oktatási- és nevelésszociológiai szemléletmóddal. A társadalmi tényezőket is megismerve a pedagógusok újítsák meg a pedagógiai, módszertani kultúrájukat. Tudják alkalmazni a pedagógusok a hatékony kommunikációs, kooperatív módszereket, építsenek a probléma alapú oktatás módszereire, eszközeire. Legyenek képesek a továbbképzés alapján a résztvevők a tevékenységközpontú pedagógiák módszereinek alkalmazására a kompetencia alapú oktatásban, a mindennapi oktató-nevelő munkában.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A tevékenységközpontú pedagógiák alkalmazására való felkészítésben olyan pedagógiai elvek, módszertani, tanulásszervezési eljárások megismertetése a cél, amelyek a kompetencia alapú oktatással biztosítják az egyenlő esélyeket a pedagógusi munkában. A továbbképzésben résztvevő pedagógusok áttekintő ismereteken túl rendelkezzenek a korszerű oktatási- és nevelésszociológiai szemléletmóddal. A társadalmi tényezőket is megismerve a pedagógusok újítsák meg a pedagógiai, módszertani kultúrájukat. Tudják alkalmazni a pedagógusok a hatékony kommunikációs, kooperatív módszereket,

építsenek a probléma alapú oktatás módszereire, eszközeire. Legyenek képesek a továbbképzés alapján a résztvevők a tevékenységközpontú pedagógiák módszereinek alkalmazására a kompetencia alapú oktatásban, a mindennapi oktató-nevelő munkában.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Saját tanulócsoport elemzésén, értékelésén alapuló fejlesztési terv készítése, prezentálása. A fejlesztési terv alkalmazza a tevékenységközpontú pedagógiák elemeit.

Az értékelés módja 3 fokozatú minősítés: nem felelt meg – megfelelt – kiválóan megfelelt. Kiválóan megfelelt minősítést kap, akinek a fejlesztési terve a követelményekben megfogalmazottak működtetését magas színvonalon bizonyítja. Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, képes a tudatos önelemzésre, a fejlesztés szakmai szükségleteinek felismerésére és fejlesztés támogatására.

Nem felelt meg minősítést kap, akinek fejlesztési terve nem készült el, illetve nem tartalmazza a tanultak elemeit, gyakorlatilag nem kivitelezhető. A záró ellenőrzésben meghatározott feladat elvégzésének határideje: a tanfolyam zárását követő 2 hét.

A tanúsítvány kiadásának feltétele: részvétel a foglalkozások 90 %-án és a záró ellenőrzésben foglaltak határidőre való teljesítése.

Az értékelés szempontjai:

- a fejlesztési terv alkalmazza a tevékenységközpontú pedagógiák elemeit,
- a követelményekben megfogalmazottak működtetését magas színvonalon bizonyítja,
- tudatos önelemzésre, a fejlesztés szakmai szükségleteinek felismerésére és fejlesztés támogatására képes.

Az egyéntől a csoportig. Csoporthatások, mint a jó pedagógiai gyakorlat elemei

A továbbképzés célja:

Az iskolai közegben töltött idő növekedésével a közösségi létformák hangsúlyosabbá válnak, a csoport-hatások jelentősége, szerepe megnő. A képzés elméleti részének célja, hogy lehetőséget teremtsünk a csoport, mint szociálpszichológiai egység megismerésére, a csoport pozitív és negatív hatásairól szóló ismeretek elmélyítésére. A gyakorlat célja: jártasság a csoport-hatások tudatos és tervszerű felhasználásában az iskolai élet színterén, az erkölcsi nevelésben, csoport-normák és szabályok alakításában, konfliktus-kezelésben; a csoport reflektív funkciójának felhasználása probléma-helyzetekben, ön és társismeretben. A tanfolyam célja még, hogy a saját élmény révén a résztvevők önismerete differenciáltabbá váljék. A képzés gyakorlat-orientált, ennek megfelelően a képzés óraszámában a gyakorlat dominál. Mivel a csoport-hatások a kamaszkorban a legkifejezettebbek, a célcsoport elsősorban az e korosztállyal kapcsolatba kerülő pedagógusok köre.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

Az iskola intézményének változása szükségessé teszi a pedagógia módszertanának folyamatos megújítását, bővítését. Az iskola sokszínű interperszonális kapcsolatok színtere, ahol számtalan formális és informális csoport dinamikus kölcsönhatása hozza mozgásba az oktatás-nevelés hatásmechanizmusait. A közösségi lét, csoporthoz tartozás érzésében lévő potenciált célszerű kiaknázni az információ –átadásban és a nevelés folyamatában egyaránt. A csoporthoz tartozás kiemelt jelentőséggel bír a kamaszok körében, a szociálisan elfogadott értékek, normák közvetítésében a csoport-folyamatok szerepe nem elhanyagolható. A közösség szempontjából nem kívánatos magatartás-

formákat a jól működő csoport, mint referencia-keret képes háttérbe szorítani. A képzés tematikája az alapvető csoportjelenségek köréből merít, az elméleti ismeretek átadását meghaladóan, célul tűzi ki, hogy a csoportthatások beépítése a gyakorlati munkába, a módszertani repertoár bővítésének egyik útját jelentse. A tanulás élményszinten tud beágyazódni a cselekvés folyamatába, ezért kiemelt fontosságúak a saját élményen alapuló tapasztalások, amelyek a gyakorlat során involválják a résztvevőket. Célunk, hogy a tanfolyam végére a résztvevők ismerjék meg a csoportot, mint szociálpszichológiai egységet, mélyítsék el ismereteiket a csoport pozitív és negatív hatásairól, a csoportfolyamatokról. Szerezzenek jártasságot a csoport-folyamatok pedagógiai célú felhasználásában. Tudják azonosítani a megismert csoport- jelenségeket a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

A tanúsítvány kiadásának feltétele az összóraszám 90%-án való aktív részvétel, az elméleti és gyakorlati számonkérés teljesítése. A záró ellenőrzés részeként írjanak le egy saját innovációt az iskolában történő nevelési folyamatban (választhatóan: morális nevelés, szabályalakítás, ismeretátadás, konfliktus-kezelés, előítélet-mentes nevelés, közösségi élet alakítása terén). Az elsajátított elméleti ismeretek számonkérése a következőképpen történik: az alapfogalmakból teszt írnak a résztvevők. Az elsajátított gyakorlati ismeretek, jártasságok megléte: portfólió készítése (gyűjtő munka és gyakorlati terv)

Az értékelés szempontjai:

Értékelési szempont: a teszt 70%-os teljesítése. Az elsajátított gyakorlati ismeretek, jártasságok megléte: portfólió készítése (gyűjtő munka és gyakorlati terv összeállítása, a választott témakörből) a tanfolyam zárása utáni 10. munkanapig. Értékelési szempontok: a gyűjtő munka tükrözze a pedagógus tevékenységének csoport-szemponturnak a tekintését. A gyakorlati terv tartalmazza a gyakorlatban használható módszertani lehetőségeket, elemeket. A portfóliót használnak a csoportpedagógiai és reflektív szemléletmód. A záró ellenőrzés és a tanfolyami részvétel értékelése kétfokozatú skálán történik: megfelelt és nem felelt minősítéssel. Megfelelt minősítést kap az a résztvevő, akinek portfóliója reflektív, gyakorlatias és csoport-szemléletű, az elméleti tesztet pedig legalább 70%-osra teljesítette. Nem felelt meg minősítést kap az a résztvevő, aki elméleti tesztet nem oldotta meg legalább 70 %-ra, illetve portfóliója nem készült el, vagy nem tartalmazza a kötelező elemeket, szemlélete nem megfelelő.

Út az inkluzív iskola felé. Bevezetés az együtt tanulás rejtelmeibe a kooperatív tanulási – tanítási technikák alkalmazásával

A továbbképzés célja:

A képzés célja, hogy a pedagógusok széles körét felkészítse az eddigi tanítási tapasztalataikra építve a hatékony és aktív, esélyegyenlőséget is biztosító oktatási módszerek elsajátítására és alkalmazására. Ezért a program célja a kooperatív tanulás történetének és szakirodalmi háttérének áttekintése után, hogy ismerjék meg a kooperatív tanulás alapelveit, a csoportalakítás módszereit, legyenek képesek a tanórai célok tükrében működő csoportokat alkotni. A tanfolyam biztosítson gyakorlati tudást a differenciáló pedagógiai munkához szükséges ismeretekről. A továbbképzés célja továbbá a mai kor elvárásainak megfelelő pedagógiai attitűd kialakítása, a megváltozott pedagógusszerep tudatosítása. Sajátítsák el a kulcsfogalmakat, a kooperatív tanulásirányítás módszereit, legyenek képesek a gyakorlatban alkalmazni elméleti

ismereteiket. A résztvevők legyenek képesek a megismert kooperatív módszerek tudatos alkalmazására a pedagógiai munkájuk gyakorlatában, a tanórák valamennyi elemében (tervezéstől az értékelésig).

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A résztvevőkben alakuljon ki az igény pedagógiai munkájuk megújítására, váljon tudatossá az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazása. Ismerjék a csoportalakítási módszereket, legyenek képesek véletlenszerű vagy tudatosan kialakított csoportok létrehozására tanulási céloknak megfelelően. Ismerje meg a kooperatív kulcsfogalmakat, a kooperatív tanulás alapelveit és a háttérükben meghúzódó elméleti rendszert. Ismerje és tudja alkalmazni a kooperatív tanulásszervezés feltételeit (környezet kialakítása, eszközhasználat, csoportműködés szabályozása, csoportfolyamatok moderálása, stb.) Az elméleti háttér után ismerje és legyen képes alkalmazni a kooperatív technikákat és azok pedagógiai hatékonyságát: tudja, hogy az egyes technikák mikor és milyen pedagógiai helyzetben alkalmazhatók hatékonyan; tudja a kooperatív szellemiséget végigvezetni a tervezéstől a megvalósításig. Tudatosuljon, értse a módszer lehetőségeit a különböző képességű tanulók együttnevelésében. A tanfolyam végére a tanfolyam résztvevői legyenek képesek a megismert módszerek gyakorlati alkalmazására, kooperatív munkamódszereket alkalmazó óravázlat elkészítésére.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Egy kooperatív óravázlat elkészítése megadott tartalmi és formai szempontok alapján, adaptálhatóan. Az óravázlatnak tükröznie kell az együttműködés és az alkalmazás szintjeit, a kooperativitást, az új munkamódszereket, az ellenőrzés, értékelés szempontjait. Formai követelmények: 12-es betűméret, minimum 5 oldal, nyitólap, táblázatos forma. Az értékelés módja: 3 fokozatú minősítés: nem felelt meg – megfelelt – kiválóan megfelelt. Követelmény még a tanfolyami óraszámok 90%-án való aktív részvétel.

Az értékelés szempontjai:

Az értékelés módja: 3 fokozatú minősítés: nem felelt meg – megfelelt – kiválóan megfelelt.

Kiválóan megfelelt minősítést kap, akinek óravázlata a követelményekben megfogalmazottak magas színvonalú működését igazolja elméleti és gyakorlati téren egyaránt. Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, képes kooperatív technikákat alkalmazni. Nem felelt meg minősítést kap, akinek záródolgozata nem készült el, illetve nem tartalmazza a megadott szempontoknak megfelelő tartalmat, a kooperativitás elemeit és szemléletmódját.

Az értékelés szempontjai még a fent felsorolt tartalmi és formai elemeken túl mindhárom minősítés esetében:

- A kooperatív technikák közül melyeket és milyen céllal alkalmazta az óraterveben?
- Megvalósul-e a cél – tartalom – alkalmazott kooperatív módszer(ek) koherenciája?
- A terv és a módszerek megfelelnek-e a tanulócsoporthoz jellemző jellegzetességeinek és szükségleteinek?

Dramapedagógiai módszerek alkalmazása a pedagógus munkájában

A továbbképzés célja:

A különböző munkakörökben dolgozó pedagógusok gazdagítsák módszertani eszköztárukat drámapedagógiai technikákkal. A résztvevők tudják a drámapedagógiai módszereket kipróbálni, begyakorolni, s saját drámapedagógiai eszköztárat összeállítani. A pedagógusok ennek az eszköztárnak a segítségével tudják változatosabbá tenni munkájukat. A résztvevők ismerjék meg és legyenek tisztában a drámapedagógiai eszközök alkalmazásának lehetőségeivel, tervezésével is. A hatékonyabb nevelői munka érdekében a továbbképzés során hangsúlyosan jelenjenek meg azok a módszerek, amelyek segítenek abban, hogy a pedagógus minél jobban megismerhesse tanítványait, kezelhesse esetlegesen felmerülő konfliktusait.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A résztvevő ismerje azokat a drámapedagógiai módszereket, melyek jellemzői a tevékenység-központúság és a cselekedtetés. Tudja, hogy a megismert módszerek mikor és milyen helyzetben alkalmazhatóak, Ismerje a drámapedagógiai módszereket felhasználó pedagógiai folyamat tervezésének módszerét. Legyen képes a drámapedagógiai módszerek hatékony alkalmazására a mindennapi munkájában.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Írásbeli záró dolgozat: a résztvevő saját pedagógiai munkájára alakított foglalkozás – tervezet készítése és prezentálása a megismert drámapedagógiai módszerek segítségével. Gyakorlati feladat: játékvezetés a csoportban. . A játék céljának indoklása (milyen területen alkalmazható, milyen korosztályban), kidolgozása, irányítása, a pedagógus játékvezető szerepe. Az értékelés szempontjai: a foglalkozás-tervezet szakszerűsége, a felhasznált módszerek változatossága, hatékonysága az elérendő cél szempontjából, a pedagógus játékvezetői szerepe. Az értékelés módja 3 fokozatú minősítés: nem felelt meg – megfelelt – kiválóan megfelelt. Kiválóan megfelelt minősítést kap, akinek a foglalkozási terve, játékvezetése a követelményekben megfogalmazottakat magas színvonalon tartalmazza. Megfelelt minősítést kap, akinek a foglalkozási terve, játékvezetése a követelményeket nem tartalmazza teljes mértékben. Nem felelt meg minősítést kap, akinek foglalkozási terve, játékvezetése nem készült el, illetve nem tartalmazza a tanultak elemeit, gyakorlatilag nem kivitelezhető.

Az értékelés szempontjai:

Az értékelés szempontjai: a foglalkozás-tervezet szakszerűsége, a felhasznált módszerek változatossága, hatékonysága az elérendő cél szempontjából, a pedagógus játékvezetői szerepe. Az értékelés módja 3 fokozatú minősítés: nem felelt meg – megfelelt – kiválóan megfelelt. Kiválóan megfelelt minősítést kap, akinek a foglalkozási terve, játékvezetése a követelményekben megfogalmazottakat magas színvonalon tartalmazza. Megfelelt minősítést kap, akinek a foglalkozási terve, játékvezetése a követelményeket nem tartalmazza teljes mértékben. Nem felelt meg minősítést kap, akinek foglalkozási terve, játékvezetése nem készült el, illetve nem tartalmazza a tanultak elemeit, gyakorlatilag nem kivitelezhető.

Az egészségfejlesztés helye és szerepe a köznevelésben: testi-lelki egészségtudatosság

A továbbképzés célja:

A résztvevő pedagógusok egészségtudatos magatartásának fejlesztése, valamint korszerű szakmai ismereteinek bővítése, valamint célja még, hogy az óvónők, tanítók és tanárok megismerkedjenek a köznevelés, az iskola prevenciós tevékenységi területeivel, a prevenció fontosságával, felelősségével. Célunk, hogy a pedagógusok megismerjék saját szerepük jelentőségét, fontosságát. Belátással rendelkezzenek arról, hogy mai életvezetésük, viselkedésük és egészségi állapotuk, jóllétük között szoros összefüggés van. Lássák be, hogy az egészség saját fizikai és pszichikai lényünk belső, lényegi tartozéka, amely céltudatos folyamatos tevékenység árán őrizhető csak meg. Tudják mintaként közvetíteni ezt a felfogást a gyerekek és a diákok felé. A képzés célja a fellépő rizikófaktorok és problémahelyzetek kezelésének bemutatása, a lehetséges jó gyakorlatok felvázolása. A tanfolyamon elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt körbejárjuk az egészség fogalmát, egészségdefiníciókat, az egészség holisztikus megközelítését, az egészségfejlesztő és egészségmegőrző technikák, a gyermekek körében fellépő rizikófaktorok megoldási lehetőségeit, az iskolai egészségfejlesztő programok változatait és technikáit, a foglalkozások lehetséges módjait.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A továbbképzés végére a résztvevő pedagógus ismerje meg az egészségtudatos magatartással összefüggésben lévő elméleti háttérrel. Tudjon alkalmazni változatos, problémamegoldó technikákat. Képessé váljék a pozitív, egészségtudatos gondolkodásmód alkalmazására. Képes legyen a prevenciós lehetőségeket, a krízisfelismerést és kezelést beépíteni pedagógiai munkájába. Ismerje fel a saját és gyermekek környezetében fellépő rizikófaktorokat. Legyen képes együttműködni egy egészségfejlesztő team munkájában. Tudjon egészségfejlesztő programot, rendezvényt szervezni diákjai és szülei számára.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

A továbbképzés végére a résztvevő pedagógusnak meg kell ismernie az egészségtudatos magatartással összefüggésben lévő elméleti háttérrel. Tudja alkalmazni változatos, problémamegoldó, technikákat. Képessé váljék a pozitív, egészségtudatos gondolkodásmód alkalmazására. Képes legyen a prevenciós lehetőségeket beépíteni pedagógiai munkájába. Ismerje fel a saját és gyermekek környezetében fellépő rizikófaktorokat. Legyen képes együttműködni egy egészségfejlesztő team munkájában. Tudjon egészségfejlesztő programot, rendezvényt szervezni diákjai és szülei számára. A tanfolyamon elsajátítottak ellenőrzése, a tanúsítvány kiadásának feltételei: 1. Elmélet: az elhangzott előadás anyagaiból egy szabadon választott témában dolgozat elkészítése. A dolgozat terjedelme 5 gépelt oldal, 12-es betűméret, 1.5-es sortávolság. Beadási határideje a tanfolyam zárását követő 10. munkanap. A dolgozatnak tartalmaznia kell az előadás alapján az egészségfejlesztés többoldalú megközelítését és iskolai lehetőségeit, fontosságát. 2. Gyakorlat: a megszerzett ismeretek és a pedagógiai gyakorlat segítségével csoportmunkában projektterv készítése az utolsó foglalkozás alkalmával. Az elkészült projekteket, plakátokat minden csoport bemutatja. Ezeket közösen értékeljük. A két ellenőrzési rész egyforma súllyal számít bele a végső értékelésbe, amely kétfokozatú: megfelelt, nem felelt meg. Megfelelt minősítést kap az, aki részt vett a tanfolyam minimum 90%-án, a közös munkába aktívan bekapcsolódott, tervdokumentumát csoportszinten jól, adaptálhatóan megoldotta, a záró dolgozatát időre és a tartalmi és formai elvárásoknak megfelelően kidolgozta, leadta. Nem felelt meg minősítést kap az,

aki nem adta le dolgozatát, tervdokumentációja hiányos, vagy/és a megengedettnél nagyobb mértékben hiányzott a tanfolyamról.

Az értékelés szempontjai:

A tanfolyamon elsajátítottak ellenőrzése: 1. Elmélet: az elhangzott előadás anyagaiból egy szabadon választott témában dolgozat elkészítése. A dolgozat terjedelme 5 gépelt oldal, 12-es betűméret, 1.5-es sortávolság. Beadási határideje a tanfolyam zárását követő 10. munkanap. A dolgozatnak tartalmaznia kell az előadás alapján az egészségmegőrzés és egészségfejlesztés többoldalú megközelítését és iskolai lehetőségeit, fontosságát. 2. Gyakorlat: a megszerzett ismeretek és a pedagógiai gyakorlat segítségével csoportmunkában projektterv készítése az utolsó foglalkozás alkalmával. Az elkészült projekteket, plakátokat minden csoport bemutatja. Ezeket közösen értékeljük. A záró értékelés szempontja a projektterv kivitelezhetősége, adaptálhatósága a köznevelési intézményekben, és az elméleti dolgozat határidőre való benyújtása, tartalmi teljessége, szakszerűsége. A dolgozatnak tükröznie kell a tanfolyamon elsajátított elméletet, tartalmaznia kell a felhasználandó szakirodalmat.

Másképpen fejlődő gyermekek óvodai nevelése: az óvodás gyermekek körében előforduló pszichés zavarok felismerése és korrekciója. Figyelemzavar és hiperaktivitás kezelése, az együttnevelés lehetőségei

A továbbképzés célja:

A képzés célja, hogy az óvodapedagógusok ismeretet szerezzenek a megfigyelhető viselkedéses eltérések hátterében meghúzódó pszichés zavarokról, ezek kezelési módjairól; elsajátítsák a másképpen fejlődő óvodások speciális nevelési szükségleteihez igazodó pedagógiai módszereket, s ezeket beépítve egyéni szakmai gyakorlatukba, elősegítsék a pszichés zavarok korrekcióját és az optimális fejlődést; valamint elérjék, hogy az eltérően viselkedő gyermekek együttnevelése az óvodai csoport számára produktív módon valósuljon meg. Célunk továbbá, hogy a pedagógusok új kommunikációs technikákat elsajátítva hatékonyabb konfliktuskezelést érjenek el az óvodai csoportban és jobb együttműködést valósítsanak meg a viselkedéses eltéréssel küzdő gyermekek családjával.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A továbbképzés végére a résztvevő megismeri a pszichés zavarok óvodaskori megnyilvánulásait, a másképpen fejlődő óvodások speciális szükségleteit, elsajátítja a viselkedéses eltérések korrekcióját elősegítő módszereket és pedagógusi gyakorlatában tudja alkalmazni azokat. Képessé válik az eltérő nevelési szükségletű óvodások differenciált együttnevelésére. Kommunikációs eszköztára a képzés során bővül a hatékony konfliktuskezelés- és megelőzés óvodai csoportban és szülőkkel alkalmazható módszereivel.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Kimeneti feltétel portfólió összeállítása a továbbképzés során összegyűlt munkákból (vázlatok, csoportmunkák során készült anyagok, a drámapedagógiai gyakorlatok jegyzőkönyvei), mely folyamatában mutatja be a résztvevő aktív bevonódását a képzés elméleti és gyakorlati tevékenységeibe. A portfólió része egy 3-5 oldal terjedelmű esszé, melyben a résztvevő kifejti, hogy egy általa ismert, eltérő viselkedésű gyermek esetében hogyan alkalmazná a továbbképzésen elsajátított elméleti ismereteket és gyakorlati módszereket. A portfóliót a képzés zárását követő 10 munkanapon belül kell elkészíteni.

A tanúsítvány kiadásának feltétele még a tanfolyami összóraszám 90%-án való aktív részvétel.

Az értékelés szempontjai:

A portfólió értékelésének szempontja a terjedelem, az egyéni, csoportos és adaptív munkák megléte, a kívánt tartalmú esszé megléte és hasznosíthatósága. Az értékelés 2 fokozatú skálán történik: megfelelt, nem felelt meg. Megfelelt minősítést kap az a résztvevő, akinek portfóliója reflektív módon tartalmazza a fent felsorolt elemeket. Nem felelt meg minősítést kap az a résztvevő, akinek portfóliója tartalmilag hiányos, nem tükrözi a szakmai elkötelezettséget és a tanfolyam alatti aktív munkát.

Open public library – webes technikák alkalmazása az oktatói munkában

A továbbképzés célja:

A képzés célja egy olyan, több rövid blokkból álló tanfolyamsorozat szervezése, amelynek keretében a résztvevők megismerkednek a különböző web 2.0 alkalmazásokkal és azok oktatásban való alkalmazási lehetőségeivel.

A tanfolyam célja, hogy a résztvevők képesek legyenek önálló produktumokat megjeleníteni a weben pl. saját weboldal, blog, kép és videó galéria, tudástár, web-kalauz, elektronikus dokumentumgyűjtemény, linkgyűjtemény, wikipedia. Emellett elsajátítanak az online csoportmunka technikai alapjait is és megismerkednének néhány olyan ingyenes és hasznos szoftver lehetőségével, oktatócsomaggal, melyek nagyban segíthetik munkájukat. A tanfolyam keretében azt is tisztáznák, hogy milyen veszélyek fenyegetik a tanulókat az interneten s ezek ellen milyen védekezési lehetőségeink vannak.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

Ismerje azokat az internetes forrásokat (szoftvergyűjtemények, digitális tananyagok), melyek az oktatásban jól használhatók Tudja használni és alkalmazni a web 2.0-ás szolgáltatásokat, képes legyen ilyen jellegű szolgáltatásokat létrehozni. Tudjon létrehozni interneten elérhető linkgyűjteményeket, legyen képes az egyes linkek tárgyszavakkal való feltárására, s a gyűjtemény rendezésére, kötegelésére. Tudjon kialakítani saját kép és videógyűjteményt, melyben az egyes elemeket tartalmilag fel tudja tární. Legyen képes létrehozni saját blogot, melyben az egyes bejegyzések rendezését és feltárását önállóan tudja kialakítani. Legyen képes az egyes kommentek moderálására. Legyen tisztában a közösségi oldalak szolgáltatásainak lehetőségeivel és tudjon saját közösségi oldalt létrehozni egy-egy projektfeladat megoldásához, melyet tanulóival közösen fejleszt. Legyen képes saját wikipédiát kialakítani, és üzemeltetni. Ismerje fel azokat a veszélyeket, melyek a tanulókat fenyegetik az interneten és legyen tisztában a védekezés lehetőségeivel. A különböző szolgáltatások fejlesztésébe tudja bevonni a tanulókat és az ő ötleteiket is beépíteni a tananyagba Az elsajátított ismereteket egy oktatócsomagban prezentálják, melyhez az interneten elérhető felületet kell biztosítaniuk. Ezen keresztül legyenek elérhetők a résztvevő által létrehozott szolgáltatások.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, az értékelés szempontjai, a tanúsítvány kiadása:

Az elsajátított ismereteket a résztvevők egy önállóan elkészített oktatócsomaggal prezentálják, amelyhez a tanult technikákat kell alkalmazniuk. Az oktatócsomag tartalma tetszőlegesen kiválasztott műveltségi területhez és korcsoporthoz kötődik, melyet a résztvevők a napi oktatómunkájukban is használni tudnak. Az oktatócsomaghoz el kell készíteniük a dokumentációt, pontos cél, tartalom és a kiválasztott korcsoport

meghatározásával. Az oktatócsomagoknak egy interneten is elérhető felületet kell biztosítaniuk, amelyen keresztül elérhetők a résztvevő által létrehozott szolgáltatások. Az oktatócsomaghoz készült dokumentáció értékelésének szempontjai: - nevelési és oktatási célok egyértelmű megfogalmazása; - a tananyag tartalmának részletezettsége; - a célcsoport determináltsága /teljes mértékben feltárja a tanulók tanulási, tájékozódási jellemezőit/ Az oktatócsomag értékelésének a következő elveknek kell érvényesülniük: - az oktatócsomag tartalma a kiválasztott tananyagot lefedje; - az oktatócsomag felépítése a kiválasztott célcsoport adottságainak, igényeinek megfelelő legyen; - a csomag teljes tartalma az interneten keresztül elérhető legyen; - egy felületen biztosítson elérést a különböző szolgáltatásokat illetően; - a szolgáltatásokon belül a feldolgozott tananyag kezelhető egységekre legyen felbontva; - az egyes szolgáltatásokon belül biztosítson lehetőséget a visszajelzésre a használok részéről; - az egyes szolgáltatások biztosítsanak lehetőséget az egyéni és csoportos munkára; - az egyes szolgáltatások folyamatosan fejleszthetők legyenek. Az oktatócsomag által nyújtott szolgáltatások értékelésénél figyelembe veendő szempontok: - Linkgyűjtemény. Legalább 50 tételt tartalmazzon. Az egyes tételek tartalmuknak megfelelően legyenek tárgyszavazva és kötegelve. A résztvevők a hasonló területtel foglalkozó gyűjteményekkel is létesítsenek kapcsolatot a szolgáltatáson keresztül. - Kép, videogyűjtemény. Legalább 20 elemet tartalmazzon. Az egyes elemek tárgyszavakkal és magyarázó feliratokkal legyenek ellátva. - Blog. Friss információkat tartalmazzon a kiválasztott témát illetően. A szolgáltatáson belül az egyes bejegyzések legyenek kategóriába sorolva és rendelkezzenek a megfelelő címkékkel. A szolgáltatás nyújtson arra lehetőséget, hogy a blogot használó tanulók megvitassák a blogban szerzett információkat, illetve feltegyék kérdéseiket. - Közösségi oldal. Az adott témát illetően biztosítson lehetőséget arra, hogy az oktató tanulóival közösen elvégezzen egy projektfeladatot, s az ehhez szükséges információkat egy felületen szolgáltatassa. A közösségi oldal alakításához a tanulóknak is lehetőséget kell biztosítani. - Saját wikipédia. Legalább 50 tételt tartalmazzon és a választott témának megfelelő alapfogalmakat, elnevezéseket, fontosabb szervezetek adatait rögzítse. Értékelésre kerül továbbá: a résztvevők milyen mértékben használták ki az online irodai alkalmazások lehetőségeit a személyes konzultációra, csoportmunkára.

Testnevelés: tartalmi és módszertani újdonságok I.: az ultimate frizbi, a tollaslabdázás, a streetball, a küzdősportok, valamint kooperatív technikák és a projekt, mint oktatási módszerek a korszerű testnevelésben

A továbbképzés célja:

A továbbképzés célja a közoktatás különböző fokozatainak testnevelést oktatók módszertani és tartalmi repertoárjának bővítése. Az óraszám felét kitevő új ismereteket átadó elméleti, és a gyakorlatorientált képzés célja a gyermekek motivációs rendszerét erősítő, korszerű tanítási technikák, direkt és indirekt tevékenységszervezési (tanítási) stílusok megismertetése és gyakorlása testnevelési környezetben. Célunk, hogy a továbbképzést sikeresen teljesítők rutint szerezzenek olyan szabadidős mozgásformák (ultimate frizbi, tollaslabdázás, fitneszirányzatok), illetve a küzdősportok alapelemeinek oktatásában, amelyek közoktatási környezetben minimális anyagi ráfordítással a korszerű, fejlődésközpontú, egészségorientált testnevelésben alkalmazhatók.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A továbbképzést sikeresen lezáró pedagógusok ismerjék az együttműködésre, önálló ismeretszerzésre (is) alapuló, élmény és fejlődésközpontú tananyag-feldolgozási és tevékenységszervezési módszereket. Legyenek képesek életkor specifikusan alkalmazni

a kooperatív technikákat, a projekt rendszerű tananyag-feldolgozást, mint a testnevelés módszertan, pozitív tanulási környezetet teremtő eszközeit. Ismerjék és tudják alkalmazni élményszerű játékként közoktatási környezetben, a tanult szabadidős játékokat és az atlétikus mozgásformákat. Legyenek képesek a küzdősportok alapjait biztonsággal oktatni, gyakoroltatni, prevenciósz szemlélettel alkalmazni. Tudják mindezeket differenciáltan alkalmazni, az élményszerű testnevelés, a személyiségfejlesztés és a testnevelés és sport iránti pozitív attitűd kialakítása érdekében.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

A képzés 90%-án való aktív részvétel mellett a résztvevők portfóliót állítanak össze csoportmunkában (4-5 fő). A portfólió tartalma: a képzés során feldolgozott testnevelési témakörök egyikének projektrendszerű feldolgozási terve, szabadon választott korosztály részére. A portfólió kötelező részei: 1. a tanítási egység céljai 2. projektterkép 3. a fejlesztési feladatok, a tanórák/foglalkozások vázlatos terve 4. 2 db feladat vagy ellenőrzőkártya 5. az értékelés, ellenőrzés módszerei és konkrét feladatai/tesztjei.

A záró ellenőrzés értékelése: kiválóan megfelelt, megfelelt, nem felelt meg. Kiválóan megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, akinek portfóliója a követelményekben megfogalmazottak magas színvonalú működését igazolja elméleti és gyakorlati téren egyaránt, tartalmazza a kötelező elemeket, adaptálható módon.

Az értékelés szempontjai:

Jelenlét igazolása jelenléti ívvel. Aktív részvétel a tanfolyam elméleti és gyakorlati tevékenységei során, a kidolgozandó téma szakszerű kivitelezése és portfólióba illesztése. A továbbképzés végső értékelése a végső portfólió és a gyakorlatok elméleti és gyakorlati formában történő minősítése 3 fokozattal. A portfólió formai követelményei: a kötelező elemeket tartalmazva, PP prezentáció formájában, elektronikusan elkészítve. Kiválóan megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, akinek portfóliója a követelményekben megfogalmazottak magas színvonalú működését igazolja elméleti és gyakorlati téren egyaránt, tartalmazza a kötelező elemeket, adaptálható módon. Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, tartalmazza a portfólió kötelező elemeit. Nem felelt meg minősítést kap, akinek portfóliója nem készült el, illetve nem tartalmazza a fent felsorolt dokumentumokat.

A szövegértés és szövegalkotás készségének és képességének fejlesztése a fenntarthatóság jegyében „össztantárgyi feladat”

A továbbképzés célja:

A résztvevők ismerkedjenek meg a szövegértés és szövegalkotás elsajátíttatását segítő hatékony módszerekkel, eljárásokkal, taneszközökkel, a kötelező és javasolt szakirodalommal! Ismerjék meg, illetve a továbbképzés későbbi foglalkozásain alkalmazzák a korszerű „Jó gyakorlatokat”, az új innovatív eljárásokat! Az IKT eszközök fontosságának, előnyeinek ismeretében maguk is bátran sajátítsák el azok felhasználási, készség- és képességfejlesztést szolgáló lehetőségeit! Tanulják meg a mérés, értékelés elemeit, a tudatos visszacsatolás, az egyéni fejlesztési célok meghatározásának struktúráját, a különböző szövegtípusokhoz kötődő feladatlapok készítését! „A szövegértés és szövegalkotás...” tanfolyamon elhangzottak támogassák a szövegek többlettartalmait által adódó fenntarthatósági nevelést, valamint a tudatos megértést támogató módszerek segítségével történő tanulási stratégiák célirányos használatának elősegítését!

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

Életünk szinte minden területét, az iskolában tanított tantárgyak szinte mindegyikét áthatja a mindennapi nevelő-oktató munkában a különböző típusú szövegek, szemelvényanyagok, jelek és jelképek megértésének folyamata. Ám mégis az a tapasztalat, hogy az ez irányú készség- és képességfejlesztés szinte minden esetben csupán a magyar nyelvet és irodalmat tanító pedagógus feladata az intézményekben, pedig minden területen szükséges a magas színvonalú használata és folyamatos fejlesztése. E továbbképzés célja, hogy bármely tantárgyat tanító pedagógus megismerkedhessen a szövegtípusokkal, feladatformákkal, fenntarthatósági többlettartalmakkal, s a képzés végére maga is képes legyen egy ilyen jellegű eszköz megalkotására. Olyan szakmai kompetenciákra tehet szert, melyek segítségével képes lesz a tanulók mindennapi szövegértésének, szövegalkotásának fejlesztésére. A továbbképzés tematikus felépítésében egy általános tudástérkép elkészítése után, a célok meghatározására kerül sor egy „elvárásfa” elkészítésével. A ráhangolódás a szövegértési készség – és képességfejlesztés témakörére a többféle látásmódon átívelő elméleti háttér felvázolásával veszi kezdetét, éppen a várhatóan heterogén célcsoport egységes szemléletének kialakítása okán. A gyakorlati tematika a következő témakörök köré rendeződik: a vizuális és verbális kommunikáció, a környezet- és természetvédelem, az életvezetés és egészségvédelem, valamint a mérés-értékelés, fejlesztés területei. A képzés egyéni és kooperatív munkaformákra épül, változatos, saját élményeken alapuló tapasztalatszerzés, közös videó- és óraelemzések, valamint egyéni kutatások, szövegvizsgálatok szerepelnek benne. A záró ellenőrzés módja: a résztvevőknek egy folyamatos és egy nem folyamatos szöveghez a képzés során elsajátított ismereteik alapján, a fenntarthatóság pedagógiájának jegyében, digitalizált formában, tanítványaik életkori sajátosságainak megfelelő és a saját tantárgyuknak, szakterületüknek tananyagához köthető feladatlapot kell készíteniük, szóban bemutatniuk. Tudatosan használja a foglalkozásokon megismert, témához kapcsolódó fogalmakat (szövegértési szintek, vizuális, verbális kommunikáció, szövegtípusok: folyamatos, nem folyamatos szövegek, mérésmetodikai fogalmak, fejlesztési célok) a tanfolyam végére. A tanfolyam végére alkalmazza a tanult módszertani eljárásokat, eszközöket, elveket (differenciálás, kooperatív technikák, interaktív „órávezetés”, drámapedagógia, kutatásalapú tanítás módszertana) saját tantárgyán, szakterületén belül az adott fenntarthatósághoz kötődő szövegeken keresztül. Tudja alkalmazni a szövegértési – szövegalkotási mérőlapok készítésének legfontosabb elveit, technikáit (alkalmazási szintek, itemezés, feladattípusok, elméleti paraméterek, válaszkód). Ismerje a tanulói értékelések lehetőségeit, a fejlesztési célok és részcélok meghatározását, a fejlesztések módjait (szakmai kompetenciák). A tanfolyam végére legyen képes a szövegfeldolgozáshoz fenntarthatósági többlettartalmakat kötni.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

A résztvevőknek egy folyamatos és egy nem folyamatos szöveghez a képzés során elsajátított ismereteik alapján kell összeállítaniuk egy - az általuk tanított tantárgyhoz, szakterülethez kötődő, szöveghez kapcsolt - szakmódszertani fejlesztő feladatlapot a képzés végére. Ennek a fenntarthatóság jegyében, digitalizált változatban kell megvalósulnia, valamint a képzés során bemutatásra is kell kerülnie. Az értékelés módja: 2 fokozatú minősítés: nem felelt meg – megfelelt. Az értékelés szempontjai a 2 értékelési mód esetén: Megfelelt minősítést kap, aki digitalizált formában tanítványai életkori sajátosságainak megfelelő, és a saját tantárgyának, szakterületének tananyagához köthető feladatlapot készít, valamint szóban bemutat a fenntarthatóság pedagógiájának jegyében.

Tutori munka a felsőoktatásban

A továbbképzés célja:

A kurzus célja, hogy a résztvevő rendelkezzen mindazokkal a készségekkel és képességekkel, melyek a távoktatásban a tanulástámogatási rendszer kialakításához, tanulókkal való rendszeres és támogató jellegű kapcsolattartáshoz, az egyéni problémák felismeréséhez szükségesek. Képes legyen arra, hogy a tanulók egyéni tanulási körülményeibe beleélje magát és így segítséget nyújthasson azok javításában, a tanulási szokások felismerésében, tudatosításában, a jobb egyéni tanulási módszerek kialakításában. Ennek érdekében meg fog ismernie a távoktatás korszerű eszköztárát és annak használatát is.

A képzés tartalma:

- Tanári-tutori szerepek az e-learning képzésben
- A tutor feladatai az e-learning képzésben
- A hatékony tutori kommunikáció jellemzői
- Kommunikáció a hallgatókkal
- A hallgatók támogatása, mentorálása, problémáik kezelése A továbbképzés végére teljesítendő

A tréningen részt vevők...:

- megismerik a tutori és a tanári munka közötti különbségeket,
- megismerik, milyen tanári szerepek azonosíthatók az e-learning képzésben,
- megismerik a tutor szerepét és legfontosabb feladatait,
- elsajátítják a hatékony hallgató-tutor kommunikáció alapelveit,
- példákon keresztül gyakorolják a tutor-hallgató kommunikációt,
- megtanulják, hogyan kezeljék a hallgatók problémáit.

A tréning eredményeként a résztvevők képessé válnak...:

- az e-learning és blended learning képzésekben eredményesen segíteni a hallgatók munkáját,
- az elektronikus tananyagok minőségének javításához hatékonyan hozzájárulni.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

Moodle LMS rendszer tutori funkciójának gyakorlatban való alkalmazása egy próbakurzus keretein belül.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Az értékelés módja: 2 fokozatú minősítés: megfelelt - nem felelt meg. Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, képes az elsajátított ismeret gyakorlatban való alkalmazására. Egy próbakurzus során a moodle LMS rendszer tutori funkcióit önállóan képes használni. Nem felelt meg minősítést kap, ha a próbakurzus során a moodle LMS rendszer tutori funkcióit önállóan nem képes használni

Felsőoktatási oktatók felkészítése a mentori feladatra a TDK-ban való hatékony működésre

A továbbképzés célja:

A hatékony prezentációs technikákról sok előadást meghallgathatunk, rengeteg szakkönyvet elolvashatunk, így azután remek „elméleti” előadóvá válhatunk. Ezzel szemben a TDK előadásokra nehéz felkészíteni a hallgatókat. A képzés célja, hogy az oktatókat megismertessük a motiváló korrekciós visszajelzésekre, fejlesztésre. Ezen kívül a TDK szellemiségéhez szükséges mesterfokú prezentáció felépítéséről.

A képzési program céljai a következők:

- Egyéni stílus kialakítása, mely hitelességet, magabiztosságot és felkészültséget sugároz,
- A hatékony prezentációk előkészítéséhez és megtartásához tudatos és rendszerezett megközelítési és eljárásmod elsajátítása,
- Érdekes, derűt és energiát sugárzó prezentációs eszköztár megismerése és gyakorlása, a non-verbális elemek szerepének tudatosításával,
- A szemléltető eszközök készítésének és használatának megismerése gyakorlása,
- Interaktív módszerek elsajátítása és gyakorlása,
- Stresszkezelési technikák megismerése a prezentáció sikeréért,
- Egyéni fejlődés megvalósítása: lehetőséget kapni az eszközök gyakorlati kipróbálásra és visszajelzés az egyéni prezentációs stílusról.

A képzés tartalma:

- A TDK munka részei
- Hallgatói motiváció és együttműködés a TDK munka során
- Hallgatók felkészítése a házi és az országos TDK előadásra
- A TDK előadás megtervezése
- Az előadáson használt prezentáció funkciója felépítése

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

Egy PPT prezentáció megtervezése, elkészítése és bemutatása, amely példaként szolgál a saját hallgatók intézményi és országos TDK bemutatójához.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Az értékelés módja: 2 fokozatú minősítés: megfelelt - nem felelt meg. Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, képes az elsajátított ismeret gyakorlatban való alkalmazására. Egy TDK prezentáció színvonalas megtervezése és bemutatására. Nem felelt meg minősítést kap, ha egy TDK prezentációt nem tudja színvonalas megtervezni és bemutatni.

Csoportmunka és együttműködés IT alapjai

A továbbképzés célja:

A képzés keretében bemutatásra kerül egy olyan egységes nyilvántartási rendszere az SPS-en, amely egyaránt lehetővé teszi a projektmenedzsment vagy a szervezeti egység vezetője számára vagy tanszékeken dolgozók szervezeti egység működésének folyamatos, naprakész nyomon követését, másrészt egységes struktúrában online módon szolgáltat információkat a vezetés számára mind szakmai, mind erőforrás-gazdálkodási szempontból.

A képzés keretében a résztvevők elsajátíthatják a rendszer használatának, strukturálásának módját: a listák létrehozásának módját, logikáját, az űrlapok és dokumentum-sablonok létrehozásának és módosításának lehetőségeit, a beállítási és felhasználási lehetőségek számtalan módját.

A közös tervezés és gyakorlás során kialakításra kerülnek az egyes szervezeti egységek saját oldalának alapjai.

A képzés tartalma:

- Átnézzük a dokumentumok, szakmai anyagok, partnerek és résztvevők nyilvántartásának adatstruktúráját egyéni igényekre szabva. Ehhez kapcsolódóan bemutatásra kerül, hogy melyek adatokat érdemes azonos, kapcsolt, illetve különálló listában tárolni.
- Külön figyelmet fordítunk arra, hogy a résztvevőkhöz ezen elhatároláshoz kapcsolódó logikát közelebb hozzuk, ami azért különösen nehéz, mert a számítógépeken tárolt fájlok mappákban való elhelyezéséhez képest az adatbázis felépítése más gondolkodásmódot követel meg.
- Kiemelt gyakorlatokat végzünk a jogosultságok beállítási lehetőségeire, a különböző nézetek alkalmazásának jelentőségére, az értesítésekre és a folyamatkövetésre.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

- Ismerjék az SPS rendszer funkcióit, beállításait
- Képesek legyenek saját teszt oldalt létrehozni
- Ismerjék saját tesztoldalukon a kezelés alapvető fogásait, a bemutatott példákon keresztül pedig a saját rendszerük felépítéséhez szükséges logikát is ismerjék meg.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

Saját teszt SPS oldal létrehozása, üzemeltetése. Gyakorlati feladat formájában.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Az értékelés módja: 2 fokozatú minősítés: megfelelt - nem felelt meg. Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, képes az elsajátított ismeret gyakorlatban való alkalmazására. Létre tud hozni egy saját SPS oldalt és 10 műveletet el tud végezni rajta. Nem felelt meg minősítést kap, nem tudja létrehozni a saját SPS oldalát és nem tud az oktató által kiadott 10 feladtból minimum 6-ot elvégezni.

Multimédiás alapú e-tanulás tananyag összeállítása

A továbbképzés célja:

Kontakt foglalkozások:

A kontakt foglalkozások elsődleges célja az e-learning tananyag ismereteinek gyakorlati alkalmazása.

A résztvevők korábban megismerkedtek a Moodle keretrendszer használatával, így ezen a továbbképzésen - mintegy folytatásként - elsajátítják a multimédiás tananyagok elkészítéséhez szükséges alapvető (elsősorban ingyenesen hozzáférhető) szoftverek használatát.

Kiemelt cél a teljesen megújult és ingyenes SCORM szabványú tananyag szerkesztő, az "eXe Learning 2.0.1." használatával önálló digitális tananyag elkészítése.

E-learning tananyag:

Célja alapvetően a kontakt foglalkozásokon feldolgozásra kerülő tananyag *e-learning alapú*, a Moodle rendszerben (SCORM szabvány szerinti) interneten elérhető megalapozása, támogatása és további *multimédiás információk* eljuttatása a résztvevőkhöz a ma Magyarorszábon használatos legkorszerűbb módszerrel. Az **e-learning tananyag** áttekinti a korszerű multimédiás módszereket a grafikai és prezentációs programok használatától egészen a legmodernebb digitális videó rendszerekig.

Az e-learning tananyag a győri Széchenyi István Egyetem Tanárképző központjában kidolgozott *e-learning tananyag-fejlesztési módszertan*, ill. módszertani kézikönyv felhasználásával készült.

A „Multimédia alapjai” c. e-learning tananyag struktúráját tekintve a legfelső szintű „kurzus” kategórián belül „modulokat” és azokon belül „leckéket” tartalmaz. Minden lecke végén „önellenőrző” kérdéseket és megoldásokat találunk, amelyek *folymatos visszacsatolást* biztosítanak a résztvevők számára a témában való előrehaladás szintjéről. Így tehát a tananyag másik fontos célkitűzése, hogy megvalósítsa a képzés *ellenőrzés-értékelés* funkcióját is.

A foglalkozások a NYME-AK számítástechnika termében történnek, a felhasznált szoftverek valamennyi munkahelyen rendelkezésre állnak.

A bemutatott szoftverek és gyakorlatok:

- Az eXe Learning 2.0.1. szerkezete, moduljai - szerkesztési ismeretek, gyakorlás
- Képszerkesztés a GIMP 2.8.14 segítségével
- Hangszerkesztés az Audacity 2.0.5 felhasználásával
- Egyéb hasznos szoftverek bemutatása - Format Factory, Freemake Video/Audio Converter, Free Youtube Download stb.

Az e-learning tananyag mint kurzus 7 modulból és összesen 12 leckéből áll.

A modulok megnevezése:

1. BEVEZETÉS
2. GRAFIKAI ÉS PREZENTÁCIÓS PROGRAMOK
3. FESTŐ- és RAJZOLÓ PROGRAMOK
4. KÉPSZERKESZTŐ PROGRAMOK
5. A HANGTECHNIKA ALAPJAI
6. A KÉPTÉCHNIKA ALAPJAI
7. A MULTIMÉDIA ESZKÖZEI

Az egyes modulokban 2-3 lecke gazdagon illusztrált módon közvetíti a multimédiás alapú e-tanulási tananyagok összeállításához szükséges alapismereteket.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A leckék végén az önellenőrző kérdések „nyílt” és „zárt” formában ellenőrzik a leckében foglalt tartalmak elsajátítását.

Tananyag részlet kidolgozása az ExeLearning segítségével.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Tananyag részlet elkészítése, prezentálása.

Az értékelés módja 2 fokozatú minősítés: nem felelt meg – megfelelt.

Online adaptív értékelés témakörben kutatáshoz kapcsolódó képzés – köznevelésben

A továbbképzés célja:

A tanulók teljesítményének értékelése online adaptív mérésel a pedagógiai értékelés új területe. Az adaptív online tesztelési rendszer adaptálása, karbantartása még mindig új kihívást jelent a fejlesztőknek – pedagógiai és infokommunikációs technológiák szempontjából egyaránt.

A kutatás és képzés az online adaptív értékelés alkalmazásához kíván olyan hatékony eszközt nyújtani, amely a differenciálást, az egyéni képességfejlesztést támogatja az iskolában, s a hozzá szükséges módszertant is leírja.

A kutatás és képzés egyik célja az online értékelés és vizsgáztatás környezeteinek, létező példáinak feltérképezése, összehasonlítása és csoportosításuk, majd a megismert gyakorlatok közül egy megfelelő adaptálása, továbbfejlesztése és új technikai megoldásokon alapuló fejlesztése. A képzés 2 nagy, egymásra épülő egységre oszlik: adaptív értékelés és online értékelés. Külön záró ellenőrzés és értékelés nincs, a kutatás hivatalos anyaga tartalmazza a feladatokat és a kutatás eredményeit. A kutatásba a képzésen részt vevő kollégák kapcsolódtak bele.

A továbbképzés kutatási folyamathoz kapcsolódó egységei:

- Tanulási motiváció, tantárgyi attitűd
- Szöveges feladatmegoldó képesség
- Adaptív oktatás
- Online tesztelés lehetőségei és gyakorlata
- Az online adaptív elemeket tartalmazó értékelés kutatás koncepciója
- A fejlesztést szolgáló feladatbank bemutatása, kipróbálása
- A bemeneti és kimeneti mérések (tesztek, eredmények)
- A fejlesztések lehetséges irányai.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények: A kutatásba és képzésbe bevont kollégák, mint a képzés résztvevői eredményesen alkalmazzák a különféle tesztfeladatokat és értékelési eszközöket, tudják azokat értékelni, a kutatás szempontjából relevánssá tenni és tanítási gyakorlatukba adaptálni.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, az igazolás kiadása: a képzés végén külön záró értékelés nincs, a kutatás hivatalos anyaga tartalmazza a feladatokat és a kutatás eredményeit. *Az igazolás kiadásának feltétele* a képzésben/kutatásban való aktív részvétel, a tanfolyam egységeibe (adaptív majd online értékelés) való aktív bekapcsolódás a vizsgálatok elvégzése és beépítése, kipróbálása a képzés során tanítási környezetben. Az eredmények a kutatás anyagát képezik.

Pedagógusképző helyeken megvalósuló rövid ciklusú képzések

A továbbképzés célja:

A képzési program első napja. A teljes képzés által a résztvevő képessé válik a gyakorlati oktatás ívének megteremtésére, az elmélet és gyakorlat összehangolására, a csoportban zajló folyamatok kezelésére, visszajelzések fogadására és adására, konklúzió levonására. A résztvevő a forgatókönyv tervezés technikáinak, módszerválasztásának, időbeosztásának és a csoportra szánt idő arányának finomhangolására válik képessé.

A modul sikeres elvégzésével a résztvevő képes elkészíteni elsősorban non-formális képzési környezetben működő képzési csoportok témafeldolgozásának megvalósítási alternatívákat, didaktikai szempontokat is figyelembe vevő forgatókönyvét. A forgatókönyv készítése érdekében meg tudja határozni a képzői célját, a cél érdekében képviselt kulcstartalmakat, azok tartalmi és dinamikai összefüggéseit.

A képzés tartalma:

- 1. nap: Első külső képzőközpont meglátogatása – jó példák megismerése
- 1. nap: Konstruktivista pedagógia alapjai
- 1. nap: Rövid ciklusú képzések célja, szerepe, megjelenési formái
- 2. nap: Második külső képzőközpont meglátogatása
- 2. nap: Rövid ciklusú képzések módszertani specialitásai
- 2. nap: Vegyes életkorú csoportok oktatásának módszertani lehetőségei
- 3. nap: Nem iskolarendszerű képzőhelyek felépítése, működési modelljei
- 3. nap: Rövid ciklusú képzésekhez szükséges oktatói kompetenciák azonosítása

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A Forgatókönyv tervezés modul során a résztvevők elsajátítják

- hogyan lehet előre tervezni a résztvevők, a csoport és a téma együttes észlelését,
- hogyan tudja magát a csoportvezető arra felkészíteni, hogy hatékonyabban észleljen,
- hogyan lehet sikeresen az észlelés – megértés – értelmezés – intervenció útját a csoportban követni.

A forgatókönyv tervezése segíti az oktatót abban, hogy

- a szerteágazó gyakorlati szakmai anyagból, hogyan válassza ki a tapasztalati tanuláshoz legfontosabb elemeket, azokat a gyakorlatokat, amelyek az oktatott tárgy megértését szolgálják,
- felismerje azokat a csoportdinamikai jellemzőket, amelyeket kezelnie szükséges a gyakorlati tanulás érdekében, beillessze a kétirányú visszajelzés szükséges és elégséges lehetőségét, rávilágítson a gyakorlatból szerzett ismeretek elméleti következtetéseire.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

A záró ellenőrzés módja: 1. nap: Tesztkérdések. 1. nap: Tesztkérdések. 3. nap: Egy rövid ciklusú képzéshez tartozó kurzusterv elkészítése (forgatókönyv, időbeosztás, anyag és eszközjegyzék, módszertani felépítettség).

Az értékelés módja: 2 fokozatú minősítés: megfelelt - nem felelt meg. Megfelelt minősítést kap, aki 1 nap és második nap 60%-os eredményt ér el a teszteken. A 3. nap: elkészít egy kurzustervet megfelelő minőségben. Nem felelt meg minősítést kap, 1 és 2. nap, ha nem éri el a 60%-os eredményt. A 3. napon nem vagy nem megfelelő színvonalon készít el egy kurzustervet.

NymE modell - tréning vezetőknek: a nyugat-magyar modell a pedagógusképzésben – vezetői tréning

A továbbképzés célja:

A tréning célja a pedagógusképzés szakmai irányainak meghatározása, a bevezető pedagógusképzés, a gyakornoki rendszer és az élethosszig tartó szakmai támogatás egységében, megerősítve az együttműködést a karok, tanszékek és oktatók között. A Nyugat-magyarországi Egyetemen, négy karon folyik pedagógusképzés, amely felöleli a kisgyermekkorai neveléstől az óvopedagógus, tanítóképzésen keresztül át a közismereti, szakmai, művészeti tanárképzésig, valamint a felnőttképzésig a teljes képzési rendszert. Ezért kitüntetett szerepe van a pedagógusképzésnek az egyetem stratégiájában, és meghatározó kell, hogy legyen az egységes szemlélet.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A pedagógusképzési modell meghatározó elemei:

- a képzők minősége,
- a kutatás, a tudományos eredményekre alapozott képzés,
- az iskolai gyakorlat, a partneriskolák szerves kapcsolódása a képzéshez,
- a hallgatók szakmai fejlődésének figyelemmel kísérése, támogatása a felvételtől a gyakornoki rendszerig,
- a pedagógus életpályamodell támogatása,
- a szolgáltatások szervezése a kutatásokhoz, fejlesztésekhez kapcsolódva, a szakmai irányoknak és a gazdasági szempontoknak megfelelően.

A nyugat-magyar pedagógusképzési modell egységben értelmezi a pedagógusképzést és továbbképzést, mely támogat egy olyan pedagógus életpályamodellt, amelyben az alapképzés, a bevezető gyakornoki szakasz és az életpálya végéig történő szakmai fejlesztés (továbbképzés) egységes rendszert alkot; külön kitüntetetten figyelve az egyciklusú tanárképzésben a hallgatók belépéskori alkalmasságának vizsgálatára, majd a folyamatos szakmai támogatására a képzés alatt. Ez a jelenlegi törvényi szabályozással, az egyetemünkön fokozatosan alakuló gyakorlattal és az európai uniós irányelvekkel is összhangban van. Az európai uniós dokumentumokban ugyanis terminológiailag három összefüggő dolog van: 1. ITE (initial teacher education = tanárképzés), 2. induction (= bevezető támogatási rendszer, ami részben egyezik a mi gyakornoki rendszerünkkel), 3. CPG (continuous professional development = folyamatos szakmai fejlődés, nálunk továbbképzési rendszer).

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása: a rendszer és a tantervek ismerete. Záró ellenőrzés nincs. A továbbképzésen való aktív részvétel.

A kisgyermeknevelő feladata a minőségi gyakorlati képzés elősegítésében

A továbbképzés célja:

A bölcsődében dolgozó, a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés gyakorlati helyein dolgozó kisgyermeknevelők felkészítése a bölcsődébe érkező csecsemő- és kisgyermeknevelő hallgatók képzésének vezetésére. A kisgyermeknevelők váljanak képessé az elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása révén a bölcsődében, a nevelési célok megvalósításához alkalmazott módszerek, eljárások, fejlesztési alapelvek átadására.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A továbbképzést elvégzett hallgatók képesek:

- a bölcsődei nevelés során alkalmazott korszerű nevelési és oktatási módszerek átadására a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés hallgatói számára
- magas szinten vezetni a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés gyakorlati képzését
- alkalmazni az anyanyelvi-, ének-zenei-, vizuális – és testnevelés területen szerzett ismereteiket és azokat át tudják adni a hallgatóknak
- a gyakorlati képzés dokumentációjának irányítására, ellenőrzésére.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

Zárthelyi dolgozat írása, a megfelelő dolgozatot írt hallgatók igazolást kapnak.

Az értékelés szempontjai:

Milyen mértékben sajátították el a különböző nevelési területek képzési követelményeit. Milyen mértékben sajátították el a különböző nevelési módszereket, azokat a megadott szituációkban hogyan alkalmazzák.

Komplex művészetpedagógiai képzés kisgyermeknevelőknek

A képzés célja:

A művészetpedagógiai program elsődleges célja és feladata segíteni a pedagógusokat abban, hogy jobb önismerettel és nagyobb önbecsüléssel tudják végezni nevelőmunkájukat.

A képzés tartalma:

A műhelymunka, a stressz-oldó örömteli játékok segítik a közösségépítést és egyben kreativitásfejlesztő hatásuk is van.

A mesék és mítoszok teljes világképet közvetítenek. Az archaikus világ egyszerű és tiszta nyelve segít bennünket a világban való eligazodásban, erkölcsi útmutatóink lehetnek, tartást és önbecsülést adnak.

A gyermeknevelők alkotóerejének kibontakoztatása, új lehetőségek megtalálása és alkalmazása, a mindennapi életben. Kreatív játékokkal és gyakorlatokkal, a bábjáték és drámajáték erejével. A program lehetőséget ad az anyagok sokszínű felhasználására, a térszervezés és arányérzék fejlesztésére.

Különböző művészeti ágak zene, tánc, vizuális művészetek, irodalom összekapcsolódása által színes és tartalmas, fejlesztő játékok születnek. Segítve a nevelő és a gyerek közötti egészséges kommunikációt.

A dramatikus eszközök, a jelenlét minősége segíti a feszültségek feloldását. Fejleszti a szociális képességeket. A bábjáték varázslatos nyelve pedig az átadók, pedagógusok, szülők alkotóképességét fejleszti. A saját készítésű bábok ereje, valamint életre keltésük művészete a programon résztvevők számára elérhető és megvalósítható közelségbe kerül. Igényes irodalmi anyagokkal dolgozunk, mesékkel, mondókákkal. Népmeséink teljes világképet közvetítenek, a mondókák egy archaikus világ rendezettségét, egészségét hozzák el nekünk. Mágikus erővel hatnak. Gyógyítják a lelket, ösztönzik az alkotóerőt, és segítik a közösségberendeződést. Nem kitalálni, hanem megtalálni segítünk egy olyan világot, mely újra tanít bennünket játszani, közösségben élni és gondolkodni.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények: a bölcsődében egy- és kétszemélyes bábo játékok gyakorlása a gyerekek között.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

A gyakorlatok, bemutatók után elemző beszélgetések, a nehézségek, tanulságok levonása.

Az értékelés szempontjai:

A program új lehetőségekkel ismertette meg a hallgatókat. A képzés időtartama arra adott lehetőséget, hogy ismereteket kapjanak a bábjátékról, a mesék mondókák bábos lehetőségeiről. Az értékelés legfontosabb szempontja a hallgatói érzékenység az új dolgok iránt, a kérdések és a próbálkozások nyitottsága volt.

A referencia-intézmények és a partnerintézmények pedagógusainak felkészítése a gyakorlólhelyi mentori tevékenységek ellátására

A továbbképzés célja:

A partnerintézmények pedagógusainak a tanárjelölteket és a kezdő tanárokat támogató mentor szerepre való felkészítése, melynek során a résztvevők képessé válnak a gyakorlólhelyi mentori feladatok szakszerű ellátására: A résztvevők ismerjék meg a gyakorlólhelyi mentorálás folyamatát, a gyakorlólhelyi mentori szerep jellemzőit, a mentorálás módszertanát, amellyel támogatják a mentoráltakat a mindennapi munkájukban, továbbá váljanak képessé a hazai és a nemzetközi gyakorlatban bevált korszerű módszertani eszközök és eljárások alkalmazására, korszerű jó gyakorlatok felismerésére, adaptálására, saját innováció kialakítására. Ismerjék a pedagógusképzés pedagógiai, pszichológiai, szakterületi, valamint a gyakorlati képzés naprakész követelményeit. Legyenek képesek a hatékony kommunikáció, konfliktuskezelés, reflektálás és értékelés alkalmazására és a hallgatók különböző formában történő (tanórai és tanórán kívüli) tapasztalatszerzését és tanulási folyamatát irányítására, illetve a szakmai kompetenciák felismerésére, fejlesztésére és értékelésére, kiemelten a fejlesztő értékelés eszköztárának tudatos használatára, a hallgatók és a kezdő pedagógusok önreflexiójának fejlesztésére, s saját önreflektív képességük fejlesztésére.

A képzés célcsoportja:

Óvodapedagógusok, tanítók, általános-, középiskolai tanárok és gyógypedagógusok, akik a pedagógusjelöltek gyakorlati munkáját és a kezdő pedagógusok tevékenységét segítik és koordinálják

A képzés óraszám: 60 óra.

A képzés tartalmi követelményei:

A továbbképzés céljainak megfelelően a képzés tartalmi követelménye a mentori feladatok ellátásához szükséges kompetenciák kialakítása és fejlesztése az alábbiak szerint: A résztvevők tudják értelmezni a mentor szerepét, elhelyezni a pedagógusképzés folyamatában, Ismerjék az együttműködő intézmények, környezeti kapcsolatainak lehetőségeit. Legyenek képesek a hazai és a nemzetközi gyakorlatban bevált korszerű módszertani eszközöket és eljárásokat alkalmazni. Rendelkezzenek a legfrissebb szakmódszertani ismeretekkel és legyenek képesek korszerű jó gyakorlatok felismerésére, adaptálására, saját innováció kialakítására. Ismerjék a pedagógusképzés folyamatának, a pedagógiai, pszichológiai, a szakterületi és a gyakorlati képzés naprakész követelményeit. Legyenek képesek a szakmai kompetenciák felismerésére, fejlesztésére, mérésére, értékelésére. Legyenek képesek a hallgatóval/kezdő pedagógussal hatékony szakmai együttműködésre, munkájának nyomon követésére, fejlesztő értékelésére,

konstruktív visszajelzések adására, professzionális kommunikációra és konfliktuskezelésre. Tudják irányítani a mentoráltak különböző formában történő (tanórai és tanórán kívüli) tapasztalatszerzését és tanulási folyamatát. Legyenek képesek a hallgató/kezdő pedagógus reflektivitásának (önreflexiójának) szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítására, fejlesztésére. Legyenek képesek a fejlesztő értékelés eszköztárának tudatos használatára, a hallgatók és a kezdő pedagógusok önreflexiójának fejlesztésére, s tudják saját önreflektív képességüket is fejleszteni.

A képzés záró ellenőrzése:

A résztvevők portfóliót állítanak össze a képzés során elsajátított ismeretek, megszerzett tapasztalatok eredményeként. A portfólióban szereplő anyagokat a jelölt maga választja a képzés során elkészült munkáiból, ezekkel dokumentálva szakmai fejlődését. A portfólióba az alábbi típusú munkák kerülhetnek, oly módon, hogy minden felsorolt típusból legalább egy anyagot a portfólióban be kell mutatni:

- elméleti jellegű feladatok (kiselőadás, esszé, prezentációk, szemelvények stb.)
- mentori irányításhoz szükséges dokumentumok (folyamatterv, mentori terv)
- szakmódszertani fejlesztő munkák (feladattervek, projektervek, stb.)
- óraelemzések, hospitálási naplók
- az egyes kurzusokat elemző, reflektáló értékelések.

A portfóliónak tartalmaznia kell továbbá egy önelemzést és a jövőre vonatkozó fejlődési/fejlesztési tervet a mentori kompetenciák további fejlesztésére vonatkozóan.

Az értékelés módja:

3 fokozatú minősítés: nem felelt meg – megfelelt – kiválóan megfelelt.

Kiválóan megfelelt minősítést kap, akinek portfóliója a követelményekben megfogalmazott mentori kompetenciák magas színvonalú működését igazolja elméleti és gyakorlati téren egyaránt.

Megfelelt minősítést kap, aki teljesíti a képzés követelményeit, képes a tudatos önelemzésre, a mentorált szakmai szükségleteinek felismerésére és fejlődésének támogatására.

Nem felelt meg minősítést kap, akinek portfóliója nem készült el, illetve nem tartalmazza a fent felsorolt dokumentumtípusok mindegyikét.

Szakközépiskolák módszertani megújítása

A továbbképzés célja:

A képzés alapvető célja az, hogy a szakközépiskolákban, szakképző iskolákban dolgozó szakmai pedagógusok (szakmai tanárok, szakoktatók) pedagógiai-módszertani repertoárját megújítsa. Alapvető cél továbbá, hogy a képzést sikeresen abszolváló szakmai pedagógusok a rohamosan változó körülményekből fakadó újabb és újabb kihívásoknak meg tudjanak felelni, a diákjaik tanulási folyamatát a legkorszerűbb eszközökkel, tananyagokkal, nevelési módszerekkel és tanulásszervezési módokkal tudják irányítani. A képzés célja, hogy őt, a szakképzésben különösen jelentős területen bővítse a pedagógusok pedagógiai-pszichológiai és módszertani ismereteit. Cél, a szakmai pedagógusok bevezetése az IKT nyújtotta módszertani lehetőségekbe. Továbbá a szakmai pedagógusok bevezetése az újszerű, hatékony differenciáló-adaptív tanulásszervezési módok ismeretébe, gyakorlatába. Fontos szándék a középiskolai tanárok pedagógiai munkájának segítése, alapvető személyiségfejlesztési-személyiségfejlesztési elméleti ismeretek bemutatása és szemléletformálás által. A személyiség eltérő funkcionális és fejlődési sajátosságainak áttekintése, és az

elengedhetetlenül szükséges gyógypedagógiai kategóriák és ismeretek bemutatása. Cél továbbá a szakoktatás céljainak meghatározása, felfrissítése, a célrendszerek megismerése és az óratervezéshez szükséges didaktikai feladatok átgondolása, rendszerezése, saját képzési tartalmakhoz rendelése.

A továbbképzés végére teljesítendő követelmények:

A résztvevők ismerjék az információs társadalommal és az IKT használatával összefüggő alapvető fogalmakat. Tudják használni tanári munkájuk során a Moodle keretrendszert. A résztvevők ismerjék és legyenek képesek óráikon alkalmazni a differenciáló tanulásszervezés különböző módjait, az egyéni – páros – és csoportmunkát, a projektmódszert, stb.

Ismerjék az erőszakmentes kommunikáció alapelveit és legyenek képesek alkalmazni változatos konfliktuskezelési stratégiákat. Rendelkezzenek személyiségfejlesztési-fejlesztési ismeretekkel. Rendelkezzenek alapvető ismeretekkel a Sajátos Nevelési Igényű és a tanulásban akadályozott tanulókról. Ismerjék az integráció – inklúzió fogalmait. Legyenek tisztában a szakmai oktatás alapvető céljaival és didaktikai feladataival.

A záró ellenőrzés és értékelés módja, a tanúsítvány kiadása:

A záró ellenőrzés és értékelés: A résztvevőknek a pszichológiai (konfliktuskezelő) modulhoz kapcsolódó beadandó dolgozatot kell készíteni, melyben a vonatkozó szakirodalomra és a tanfolyamon elsajátítottakra támaszkodva esszé jelleggel saját tanári tapasztalataikat kell feldolgozni.

Az igazolás kiadásának feltétele: A tanfolyami kötelezettségek teljesítése, valamint a dolgozat értékelhető módon történő elkészítése, benyújtása. *A kiállított tanúsítvány minősítése: megfelelt/nem felelt meg.*

Az értékelés szempontjai:

Tartalmi tekintetben a résztvevőknek a vonatkozó szakirodalomra, konfliktuskezelési ismeretekre támaszkodva kell a saját tapasztalataikra reflektálni, azokat értő módon elemezni.

3. Pedagógus-továbbképzések fejlesztése

A képzési szolgáltatások másik területe a képzésfejlesztés volt. 10 db, a pedagógiai professziókat fejlesztő, a pedagógusi kompetenciákat növelő, a köznevelési törvény kiemelt nevelési területeihez, a NAT 2012 priorizált céljaihoz kötődő 30 órás pedagógus-továbbképzést fejlesztettünk szakemberek közreműködésével, a köznevelésben tanító tanítók, tanárok és az óvodapedagógusok számára. Ezek hivatalos alapítási eljárásai folyamatban vannak. A fejlesztett tanfolyamok listáját és képzési céljait a 4. táblázat tartalmazza.

A képzés címe	Célcsoport	A képzés célja
<i>Aktív tanulási módszerek alkalmazására való felkészítés a természet-tudományos nevelés területén</i>	általános iskolában természet-tudományos tantárgyat tanító tanárok	<p>A képzés célja a közoktatásban dolgozó tanítókkal, természettudományi szakos tanárokkal megismertetni az aktív tanulás, a problémaalapú (problem-based learning, PBL) és kutatásalapú tanulás (inquiry-based learning, IBL) módszereit, gyakorlatát. A továbbképzés során olyan trénekektől sajátíthatják el a résztvevők az aktív tanulási megközelítésmódot, és ezen belül az említett tanulási folyamatok megvalósítását, tanórai támogatását, akik maguk is gyakorló tanárok. Várható eredmény a pedagógusok részéről a pedagógiai és tartalmi tudásuk kiszélesedése, elmélyülése, hatékony tanítás. A tanulók oldaláról a tanulók motivációjának, aktivitásának, problémamegoldásának fokozódása, hatékony tanulás. A képzésre jelentkezők a szaktanácsadóval/képzővel együttműködve, állandó reflexiók mentén készítenek el egy programfüzetet, amely tartalmaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elméleti háttéranyagot, • mintafeladatokat, és azok megoldásait • saját szerkesztésű PBL és IBL feladatokat, • a módszerhez kapcsolódó értékelési eszközök mintáit, • egy foglalkozásterveket, annak kipróbálásáról szóló esettanulmányt.
<i>Autizmus elméleti háttere és a beavatkozás néhány gyakorlati lehetősége</i>	általános iskolában tanító pedagógus, óvodapedagógus	<p>A gyógypedagógiai nevelésben részt vevő többségi óvodákban és általános iskolákban dolgozó óvodapedagógusok, tanítók és tanárok számára korszerű alapismeretek nyújtása az autizmus spektrumzavar köréből. Az integrációban részt vevő köznevelési intézmények pedagógusai számára a sérülés elméleti hátteréről, sérülés-specifikus módszertan alapjairól, és az ép értelmű autizmus spektrumzavarral érintett tanulók tantervi követelményeiről ad új információkat a továbbképzés. A cél az, hogy a megnövekedett számú, ép értelmű autista tanulók integrációjában olyan pedagógusok vegyenek részt, akik ismeretekkel rendelkeznek ezen fogyatékosági típus köréből.</p>
<i>Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel, sajátos nevelési igényvel küzdő, és hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás módszertana</i>	köznevelési intézményekben, gyermekvédelmi intézményekben, a közoktatási intézmények speciális iskoláiban nevelő- oktató pedagógusok, gyermekvédelmi felelősök.	<p>A továbbképzés célja, hogy a közoktatási, köznevelési intézményben, a gyermekvédelmi intézetben, tanító tanárok és nevelők megismerjék a tanulók speciális oktatási-nevelési szükségletéhez igazodó tanulásszervezési és tanulás módszertani elemeket, s azok alkalmazásával az egyéni pedagógiai gyakorlatukban növeljék gyermekeik, tanulóik tanulási motivációját, az egyéni haladási útjaik kiépítésével segítsék őket az iskola eredményes befejezésében.</p>

Pedagógus-továbbképzések a köznevelésben és a pedagógusképzésben tanítóknak a
TÁMOP 4.1.2.B projekt keretében a Nyugat-Dunántúlon

A képzés címe	Célcsoport	A képzés célja
<p><i>Drámapedagógia: felkészítés dramatikus módszerek és technikák alkalmazására a nevelő-oktató munkában</i></p>	<p>bármely iskolátípusban és fokon tanító tanítók és bármely szakos tanárok</p>	<p>Tegye képessé a különböző intézménytípusokban dolgozó pedagógusokat arra, hogy történetek, szituációk feldolgozásával megoldhassanak különböző nevelési helyzeteket. Képesek legyenek egy történet közös dramatisztizálására, megjelenítésére a gyerekekkel, tanulóikkal. Célunk, hogy a kurzus elvégzése után a pedagógusok a dráma eszköztárát alkalmazva képesek legyenek a gyermek, tanuló személyiségének alaposabb megismerésére.</p>
<p><i>Környezettudatos szemléletmódra nevelés lehetőségei a fenntartható fejlesztés jegyében új oktatási módszerek bevezetésével, általános iskolában tanítóknak</i></p>	<p>általános iskola felső tagozatán tanító pedagógusok</p>	<p>A program célja a természettudományos tantárgyak tanításához szükséges fenntartható fejlesztést támogató elméleti ismeretek felfrissítése, gyakorlati tapasztalatok megszerzése, új tartalmak és módszerek bemutatása, elsajátítása és gyakorlása. Célunk, hogy a továbbképzés résztvevői ismerjék meg és gyakorlatban próbálják ki a fenntarthatóság pedagógiája helyi gyakorlati megtervezését, megvalósítását és értékelését, a továbbképzési tevékenység során erősödjenek azok a nevelői kompetenciák, melyek támogatják a hatékony tanulási-tanítási módszereket, melyek a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, egészséges életmódot folytató tanulói magatartás kialakítását erősítik.</p>
<p><i>Múzeumpedagógia a formális és informális oktatásban</i></p>	<p>minden pedagógus végzettségű szakember</p>	<p>A gyakorlatközpontú továbbképzés célja a formális és informális oktatás, illetve az örökségvédelem múzeumi területén tevékenykedő szakemberek együttműködésének erősítése a lokális természeti, tárgyi és szellemi kulturális örökségelemek hatékonyabb pedagógiai hasznosítása érdekében. – közvetlen ismeretszerzés a múzeumok működéséről – különböző öröksépedagógiai módszerek megismertetése múzeumi környezetben – a múzeumi kiállítások és a tananyag összekapcsolásának kreatív megközelítése – tematikus múzeumpedagógiai foglalkozások szervezésére, vezetésére való gyakorlatra orientált felkészítés.</p>

A képzés címe	Célcsoport	A képzés célja
<i>Pedagógusok IKT kompetenciáinak fejlesztése</i>	általános és középiskolai tanítók, tanárok, bármely szakkal	<p>A résztvevők ismerjék meg a digitális technikák alkalmazásának lehetőségeit és módszereit (szemléltetés, elemzés, forráshasználat és -értékelés, kommunikáció, készségfejlesztés stb.). Szerezzenek gyakorlatot az egyes tantárgyak digitális eszközökkel történő tanításában és tanulásszervezésében.</p> <p>Ismerkedjenek meg a tanórák digitális tervezésével, a virtuális világ által kínált lehetőségekkel és módszerekkel, a szaktantárgyi információforrások használatának alapjaival. Váljanak képessé önállóan megkeresni és felhasználni az Interneten fellelhető, a tantárgyak oktatásához alkalmazható digitális tartalmakat és taneszközöket. A hallgatók ismerjék és alkalmazzák az internet új lehetőségeit saját tantárgyuk tanításánál (digitális feladatgyűjtemények, tananyaggyűjtemények, szakirodalom, forrásgyűjtemények). A résztvevők ismerjék meg a Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT) alkalmazási lehetőségeit, váljanak képessé a digitális tábla tanórai alkalmazására.</p>
<i>Szakmai megújító képzés NAT ember és társadalom műveltségterületen középiskolai történelemtanárok számára</i>	történelem szakos középiskolai pedagógusok	<p>A továbbképzés tantárgy független, általános célja a pedagógusok szakmai megújulásának támogatása, a megújult tartalmi szabályozás (NAT) alapján történő tervezés és módszertani megújulás támogatása. A továbbképzés tantárgy specifikus célja: a Nemzeti Alaptantervben, illetve a kerettantervekben a történelem tantárgyra meghatározott fejlesztési területek megismerése, a kulcskompetenciák fejlesztése újszerű módszertani eljárásokkal.</p> <p>A problémaközpontú, tevékenységalapú tanulás-tanítás elterjesztése, az új műveltségterületekhez illeszkedő újszerű módszerek megismerése és gyakorlása. A továbbképzés során középpontba kerülnek az interaktív tanulási technikák, a kooperatív és projektalapú tanulásszervezési modellek, a gazdaságismeret, a mérés-értékelés és a digitális eszközök alkalmazása.</p>

Pedagógus-továbbképzések a köznevelésben és a pedagógusképzésben tanítóknak a TÁMOP 4.1.2.B projekt keretében a Nyugat-Dunántúlon

A képzés címe	Célcsoport	A képzés célja
<p><i>A tehetség felismerése, támogatása - Fókuszban a tehetség szociális, érzelmi, társas aspektusai</i></p>	<p>Az innováció iránt nyitott szakmai közösségek, iskolavezetők, tanárok, tanítók, osztályfőnökök, bármely iskolafokon- és típusban tanító pedagógus. A tanfolyam tematikája egy teljes tantestület részére is alkalmazható és javasolt.</p>	<p>A továbbképzés végére a résztvevő rendelkezzen a szociális, érzelmi, társas kapcsolati szinten megmutatkozó tehetség és annak felismerésének korszerű ismereteivel. Sajátítsa el a tehetségtámogatás attitűdjét. Kommunikációjával képes legyen segíteni a tehetség kibontakozását facilitáló pozitív iskolai klíma alakulását. A megismert elméleti keretet, pozitív pszichológiai nézőpontot, kipróbált gyakorlatokat beépítse saját pedagógiai módszerébe.</p>
<p><i>Web 2.0 alkalmazások használata a tanításban</i></p>	<p>általános és középiskolában tanító pedagógusok</p>	<p>A továbbképzés célja, hogy a résztvevők ismerkedjenek meg olyan ingyenesen is hozzáférhető online alkalmazásokkal, melyek a tanítást hatékonyabbá tehetik és alkalmasak projektfeladatok megoldására is. A tanfolyam keretében a résztvevők • elsajátíthatják a prezentálás új eszközeinek használatát, felismerhetik az új eszközök jelentőségét és lehetőségeit, tisztázhatják a hatékony prezentáció és előadás sajátosságait, megismerhetik a prezentáció új módszereit, megismerkedhetnek az online közösségi munka lehetőségeivel, megtanulhatják az egyes alkalmazások közötti kapcsolat kiépítésének lehetőségét. Megérthetik web 2.0 azon sajátosságait, melyek alkalmasak oktatási tudásbázisok kiépítésére, alkalmassá válnak arra, hogy önállóan elkészítsenek, feldolgozzanak egy-egy tananyagot a megismert alkalmazások segítségével tisztázzák azt, hogy miként lehet projektfeladatokat megoldatni a tanulókkal közösen az alkalmazásokon keresztül. Megismerhetik azokat az elektronikus forrásokat, adatbázisokat, digitális gyűjteményeket melyek az oktató munkát támogatják, lehetőséget adnak az önálló tanulásra és saját tudásbázis építésére is sarkallnak. Képessé válnak online ismeretellenőrző tesztek készítésére.</p>

4. táblázat: a TÁMOP 4.1.2.B projekt keretében fejlesztett és alapításra benyújtott továbbképzések

Felhasznált irodalom

15/2006. (IV.3.) OM rendelet A tanárképzés képesítési követelményeiről. In: Nemzeti Jogszabálytár. http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=102184.143048
(2015.04.15. 11:44)

Iker János (2010): Konferencia a pedagógus-továbbképzés megújításáért. Pedagógusképzés. 8. (37.) 3. sz. 163-168.

Kotschy Beáta (2007): A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest. 156-163.

Liskó Ilona (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága. In: Educatio. 13. 3.sz. 391-405.

Stéger Csilla (2014): Az Európai Unió tanárpolitikája és kapcsolatos tevékenységei – áttekintés és elemzés = Review and Analysis of the EU Teacher-related Policies and Activities. In: European Journal of Education. Special Issue: The Changing Role of Teachers. Vol. 49, No.3: 332–347, Blackwell Publishing Ltd., Oxford.)

A kötet szerzői

Dr. Gáspár Mihály, professor emeritus

Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet

Gerölyné Kölkedi Éva, pedagógiai szakértő

Nyugat-magyarországi Egyetem, Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ

Holecz Anita, adjunktus

Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet

Horváthné Dr. Molnár Katalin, intézetigazgató, főiskolai tanár

Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar, Filológiai és Interkulturális Kommunikáció Intézet

Dr. Katona György, dékán, egyetemi docens

Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete

Kollarics Tímea, tanársegéd

Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológia Intézet

Prof. Dr. Mátrai Zsuzsa, professor emerita

Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet

Dr. Mészáros Attila, egyetemi docens

Széchenyi István Egyetem, Tanárképző Központ

Dr. Nagy Tamás, főiskolai docens

Széchenyi István Egyetem, Tanárképző Központ

Némethné Dr. habil. Tóth Ágnes, egyetemi docens

Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet

Prof. Dr. Oláh Attila, egyetemi tanár

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Intézet

Dr. Patyi Gábor, oktatási dékánhelyettes, egyetemi docens

Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológia Intézet

Dr. Stéger Csilla, főosztályvezető
Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Főosztály

Tóth László, pedagógiai szakértő
Nyugat-magyarországi Egyetem, Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ