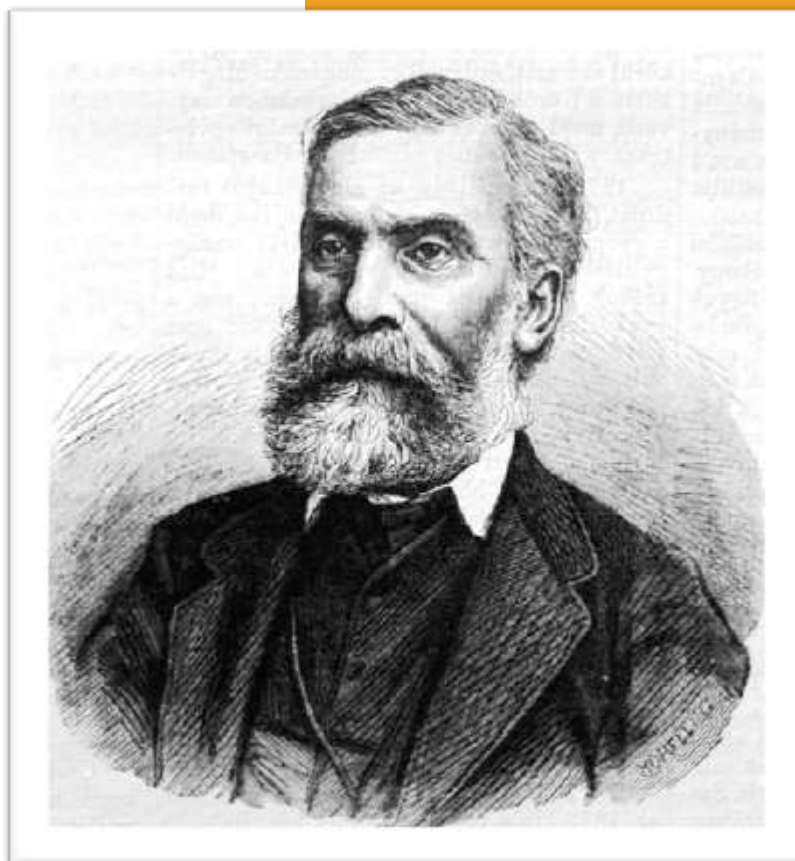


2011



Tóth Péter - Duchon Jenő (szerk.)

Empirikus kutatások a szakképzésben és
a szakmai tanárképzésben

Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia

Tanulmánykötet

ISBN 978-615-5018-26-8

A konferencia szervezője:

ÓBUDAI EGYETEM

TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONT

www.tmpk.uni-obuda.hu



A konferencia honlapja:

<http://tmpkteki.uni-obuda.hu/konferencia>

Szervezőbizottság

Prof. Tóth Béláné dr. habil. (elnök)
Dr. Tóth Péter
Dr. Hassan Elsayed
Duchon Jenő
Hajnal Andrea
Veszelszki Tibor

Helyszín

Óbudai Egyetem
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
1081 Budapest, Népszínház u. 8.

Időpont

2011. november 21.

Tartalomjegyzék

| | |
|---|------------|
| A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS KIHÍVÁSAI | 1 |
| A KORÁBBI ÉS A JELENLEGI SZAKTANÁRKÉPZÉSI TAPASZTALATAI, JÖVŐBENI LEHETŐSÉGEI | 2 |
| A GAZDASÁGI TANÁRKÉPZÉS EGRI TAPASZTALATAI | 8 |
| A MUNKAERŐPIAC, A SZAKKÉPZÉS ÉS A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÚJ KIHÍVÁSAI | 19 |
| ÚJ TANANYAG-FEJLESZTÉSI MÓDSZER A SZÉCHENYI ISTVÁN EGYETEMEN | 26 |
| SZAKKÉPZÉS-PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK..... | 34 |
| ROMA TANULÓK AZ AGRÁR SZAKKÉPZÉSBEN | 35 |
| ALGORITMIKUS SZEMLELET AZ OKTATÁSBAN | 51 |
| KOMPETENCIALAPÚ PÁLYAORIENTÁCIÓS MÉRÉS SZAKKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ TANULÓK KÖRÉBEN | 60 |
| A GYAKORLATI OKTATÁSI SZAKMENEZSER FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉS IRÁNTI IGÉNYEK..... | 72 |
| INTEGRÁCIÓ ÉS SZAKKÉPZÉS A BÖRTÖNBEN | 87 |
| A MAGYAR ÉS A SZLOVÁK DIÁKOK INFORMATIKAI ÉS PROGRAMOZÁSI ISMERETEINEK ÖSSZEHA-SO-NLÍTÓ ELEMZÉSE | 97 |
| EMPIRIKUS KUTATÁSOK A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉSBEN..... | 106 |
| TANULÓI KÜLÖNB-SÉGEK MÉRHE-TŐ KOMPONENSEI A SZAKMAI ALAPOZÓ OKTATÁSBAN – PREFERÁLT TANULÁSI STRATÉGIÁK, MÓDSZEREK | 107 |
| TÉNYEK ÉS EREDMÉNYEK | 123 |
| A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKKAL KAPCSOLATOS PEDAGÓGIAI NÉZETEK FELTÁRÁSA..... | 135 |
| A SZEREPSZEMÉLYISÉG FEJLESZTÉSE – SZENZITÍV (MIKRO)TANÍTÁS -ELEMZÉS | 146 |
| PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ CIVIL ZÖLD SZERVEZETEK-KEL | 150 |
| A TANÁROK EGYÉNI FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI..... | 164 |
| AZ E-PORTFÓLIÓ SZEREPE AZ ÖSSZEFÜGGŐ GYAKORLATOK FÉLÉVÉBEN, HASZNÁLATÁNAK TAPASZTALATAI A BME-N | 165 |
| AZ INTERAKTÍV-TÁBLA MÓDSZERTANI HASZNÁLATÁRA TÖRTÉNŐ TANÁRFELKÉSZÍTÉS..... | 174 |
| A VISELKEDÉSKULTÚRA TANTÁRGY OKTATÁSI TAPASZTALATAI A TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONTBAN | 185 |
| PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSOK A MENTOR TANÁR KÉPZÉSBEN | 193 |
| KÖZÖSSÉGI PORTÁL HASZNÁLATA AZ INFORMATIKAI TÁRGYÚ KÉPZÉSEK-BEN | 199 |
| FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK..... | 207 |
| INNOVÁCIÓS CÉLOK A FELSŐOKTATÁSI TANÁRKÉPZÉSBEN A TUDÁSHÁROMSZÖG MEGVALÓSÍTÁSÁÉRT..... | 208 |
| A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS SAJÁTOS-SÁGAI ÉS KRITIKUS ELEME, A MÓDSZERTANI KÉPZÉS | 216 |
| ÚJ GENERÁCIÓS OKTATÁSSZERVEZÉS..... | 221 |
| A SZAKMÁVAL VALÓ AZONOSULÁS DIMENZIÓI ÉS A HALLGATÓI IDENTITÁS SZEREPE A FELSŐOKTATÁSBAN .. | 228 |
| GONDOLKODÁSI TENDENCIÁK EGYETEMI HALLGATÓK KÖRNYEZETI SZEMLELETÉBEN | 238 |

A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS KIHÍVÁSAI

A KORÁBBI ÉS A JELENLEGI SZAKTANÁRKÉPZÉSI TAPASZTALATAI, JÖVŐBENI LEHETŐSÉGEI

*Dr. Farkas Julianna PhD, hillerne.farkasjulianna@kvifk.bgf.hu
Budapesti Gazdasági Főiskola,
Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar*

Az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjában a Magyar Tudomány Napja alkalmából megrendezésre került szakmai Tanárképzési Konferencia kitűnő alkalmat szolgáltatott egyrészt a társintézményekkel való tapasztalatcserére, másrészt saját tapasztalataink összegzésére, áttekintésére.

A szakemberek jó részének véleménye szerint a *szakmai pedagógusok képzése* némileg eltér a közismereti pedagógusok képzésétől, elsősorban abban, hogy nagymértékben meghatározzák a gazdasági-társadalmi helyzet változásai, éppen ezért kulcsfontosságú a piaci elvárásokhoz való folyamatos és rugalmas alkalmazkodás. Olyan alrendszerrel van szó a pedagógusképzésen belül, amelyet nemcsak a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás szabályoz, hanem a nemzetközi tendenciák is. A szakmai pedagógusképzés területén még lényegesebb annak pontos prognosztizációja, hogy milyen szakmacsoportokra lesz majd szükség a következő periódusban.

Úgy gondolom, hogy a Budapesti Gazdasági Főiskola, illetve elődje, a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola közel *40 éves közgazdász tanár képzési tapasztalatai* kellő alapot nyújtanak bizonyos következtetések levonására, melynek fényében jobban eldönthető, mi az, ami használható a múlt és a jelen rendszer elemeiből, s mi az, ami elvetendő.

Mit is jelent ez a csaknem 40 éves múlt?

1969-ben jött létre a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola, a volt Kereskedelmi Akadémia épületében, a Felsőfokú Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakiskola utódjaként.

Bár már 1974-től bevezették az idegenforgalmi fakultációt, majd 1985-ben megalakult az Idegenforgalmi Intézet, mégis csak jóval később, 1992-ben rendelte el a kormányhatározat a Főiskola három alapszakára utaló névváltoztatást, és ettől kezdve lett Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola.

1975-1976-ban a régi kereskedelmi hagyományoknak mintegy újjáélesztéseként indult el a pedagógiai képzés, elsősorban a *kereskedelmi és vendéglátó szakos szakoktatók képzésével*.

Az első években csak a minimum 5 éves szakmai tapasztalattal rendelkezők felvételizhettek, és a képzés végén - akkor még főiskolai végzettséggel nem járó - szakoktatói képesítést nyerhettek.

A 70-es évek második felében a gyorsan bővülő középfokú kereskedelmi és vendéglátóipari szakképzés egyre súlyosabb szaktanárhiánnyal küzdött, ezért a főiskolán megfogalmazódott a **gazdasági tanárképzés** igénye. 1976-1977-ben egyszerre két formában indult el a képzés, vagyis a kereskedelmi és vendéglátóipari alapszak legjobbjai számára (kb. 12-14 fő) a 3. félévtől nappali képzésben második szakon, ezzel párhuzamosan pedig az üzemgazdász (közgazdász) végzettséggel már rendelkezők számára a **kiegészítő gazdasági szaktanári szakon**.

1976-ban létrejött a Pedagógiai Tanszék, ami később (a 90-es években) Pedagógiai Intézeté bővült (a Testnevelési Tanszékkal együtt), amely ma – a Bologna-i átalakulásnak megfelelően – az **Üzleti Szakoktató és Pedagógiai Intézet** nevet viseli. A pedagógiai alapelvek közül leginkább a **gyakorlatorientáltságot** emelném ki, vagyis nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a hallgatók minél több iskolai tevékenységbe nyerjenek betekintést, illetve folyamatosan végezhesék is azokat.

Időközben, a 80-as években a szakoktatók képzési rendje is megváltozott és 3 éves főiskolai végzettséggel együtt járó szakká fejlődött, illetve a tanszék feladata lett a főiskola összes hallgatója számára a lélektan oktatás.

Kiépült a gyakorló iskolák rendszere, a vezető tanárok hálózata.

A 80-as évek reformhulláma a pedagógusképzésben is lecsapódott, azaz a nappali tanárképzésben szakítottunk a hagyományos szemeszteri rendszerrel, a tanévet 4, nagyjából azonos időtartamú (6-7 hét) részre osztva.

Az első blokkban, nagy óraszámú módszertani gyakorlatok, szituációs elemzések, esetjátékok, stb. keretében készültek fel a hallgatók a szakképzési illetve az osztályfőnöki órák bevezetésével összefüggő feladatokra. Ezeket egy szakmódszertani és nevelés-módszertani blokk egészítette ki, majd 6 hetes tanítási – nevelési gyakorlat, végül a vizsgatanítás, a téli szünet után a második 6 hetes gyakorlat, és ugyancsak vizsgatanítások.

A 90-es években a Pedagógiai Tanszék gondozásába került a koncentrált kommunikációs és tanulás - módszertani foglalkozások szervezése a mindenkori első évesek számára, valamint kidolgoztuk az új típusú akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú kereskedelmi, vendéglátó és idegenforgalmi szakmenedzser képzést is.

Milyen *pozitívumai, előnyei* voltak a régi típusú, osztatlan tanárképzésnek?

Melyek azok a momentumok, amelyeket a jövőben is érdemes lenne beépíteni a tanárképzés folyamatába?

A leglényegesebb, hogy **a közgazdászképzés és a pedagógiai képzés párhuzamosan folyt**, azaz az első év végén a Pedagógiai Tanszék – jelentős marketing tevékenység után – végzett egy **felvételi, alkalmassági beszélgetést** az érdeklődő hallgatókkal, ami segített megismerni a hallgatók hozzáállását, illetve a rendelkezésünkre álló 1 év – a kis kezdeti létszámból miatt is

– kölcsönösen mind a tanszéknek, mind a hallgatóknak kellő tájékozódási lehetőséget adott. Ebből adódóan a főiskolán tanár szakosnak lenni egyfajta presztízst is jelentett, rangja volt a képzésnek. Mivel a hallgatók egy évvel később kezdték el a pedagógiai – pszichológiai tanulmányokat, tehát a képzési idejük egy évvel meghosszabbodott.

A képzésen belül nagyon hasznosnak bizonyult az **önismereti tréning (pedagógiai proszeminárium)**, amely jelenleg a 10 kredites MA előkészítő kritériumi tantárgyi blokkban is benne van), mert nemcsak az önismeret elmélyítését segítette elő, hanem a tanári pályával való identifikációt is, illetve lehetőséget adott arra, hogy a hallgatók elgondolkodhassanak azon, vajon valóban megfelel-e nekik a tanári pálya.

Növelte a gyakorlatorientáltságot a **szociológiai- közművelődési gyakorlat**, amelyet a tanárképzés első évében iktattunk be, többek között azzal a céllal, hogy a tanár szakos hallgatókat egy kis csapatba kövacsoljuk össze. Egyhetes terepmunka keretein belül, általában az ország valamelyik kistélepülésén végeztek vizsgálódásokat a diákok, melynek célja az oktatási szféra, a vállalkozásai, helyi civil szervezetek és az önkormányzat működésének megfigyelése volt, és a későbbiekben – team munkában – egy TDK dolgozat elkészítése, a tapasztalatok összegzése.

A **szakszeminárium** nagyon hasonlított az MA tanárképzésben előírt portfólióval kapcsolatos feladatokhoz, így a portfólió elődjének tekinthető, hiszen egy választott iskola feltérképezéséről volt szó, amelynek teljes dokumentációját át kellett tekinteni, elemezni, interjúkat készíteni a vezetőséggel, tanárokkal, diákokkal, majd egy alternatív iskola koncepciójával, illetve metodikájával összehasonlítani, értékelni.

A hallgatók szemszögéből a legnagyobb előny kétségtelenül a **kettős (közgazdász-tanár) diploma** volt, hiszen növelte az elhelyezkedési esélyeket. A hallgatói visszajelzések szerint a tanár diploma – a felvételi interjúk alkalmával – szintén pozitívumot jelentett a közgazdász pályán elhelyezkedők számára, és a megszerzett pedagógiai – pszichológiai ismereteiket is jól tudták kamatoztatni a későbbiekben.

Ezzel kapcsolatban meg kell azonban mondani, hogy a tanárszakosok többsége nem a tanárságot választotta, hanem – érthető módon – a jobb anyagi lehetőségeket nyújtó közgazdász pályát. Különösen így volt ez közvetlenül a rendszerváltás után, amikor a piac szinte „felszívta” a közgazdászokat, majd kialakult egyfajta „telítettség” a pályán, illetve elkezdődött a modern, újfajta kompetenciákkal felfegyverkezett hallgatók beáramlása a piacra, akik a régebbi generációt kiszorították.

Mindez jót tett a szakképző iskoláknak, hiszen a közgazdász pályáról érkező, kiterjedt szakmai tapasztalatokkal rendelkező tanárok jócskán emelték a tanítás színvonalát, ugyanakkor persze ezt sok esetben egyéni tragédiát is jelentett.

A régi típusú, osztatlan tanárképzés egyik **hátránya** az volt, hogy viszonylag kevés idő állt rendelkezésre, tulajdonképpen csak a szakmai „alapozásra” volt elegendő, nem nyújtott olyan mélységű képzést, amely egy középiskolai tanár számára indokolt lenne.

Főiskolánkon 3 éve folyik a **Bologna-i rendszer keretében az MA szintű tanárképzés**, levelező formában, Turizmus – Vendéglátás, valamint Kereskedelem és Marketing szakon.

Elmondható, hogy kezdetben leginkább azok jelentkeztek, akik már rendelkeztek főiskolai szintű tanári képesítéssel, és zömében nálunk végeztek, így számukra egy 3 féléves képzést tettünk lehetővé.

Tendencia, hogy ezzel párhuzamosan nő a tanári képesítéssel nem rendelkezők száma, akik számára 4 féléves képzést tudunk biztosítani, illetve 1-2 egyetemi diplomával bíró hallgató is volt, ők a rövidített, 2 féléves képzésre kaptak lehetőséget.

Jelentkezett néhány Háztartás – ökonómia szakos volt hallgatónk is, akik azonban – érthető okokból – rövid időn belül lemorzsolódtak, ez történt néhány régi típusú szakoktató végzettségű hallgatónkkal is, ahol nagyon sok kreditet kellett pótolni párhuzamosan a szak végzésével, megadott határidőn belül, hiszen sokan még pl.: politikai gazdaságtant tanultak a mikro- makroökonómia helyett.

Többször tartottunk **módszertani felkészítést** az MA képzésben tanító pedagógusok számára, felhívtuk a figyelmüket arra, hogy ösztönözzék a hallgatókat az önálló kutatómunkára, az öntevékeny ismeretszerzésre.

A **portfólió** értelmezése nem kis nehézséget jelentett hallgatóink számára, legalábbis kezdetben, mivel többnyire megmaradtak a dokumentumok és általában véve az iskola bemutatásánál, és elmaradt a saját tevékenység értékelése, az önreflexió.

A **szakdolgozatok** témaválasztásában előírtuk egyrészt a konzulens, másrészt a tanszékvezető kontrollját, mivel sokan egy iskola (általában a saját iskola) bemutatását választották, de elhagyták az elemző - értékelő aspektust. Éppen ezen okulva nyomatékosan felhívtuk hallgatóink figyelmét arra, hogy egy MA szintű diplomamunkának elengedhetetlen feltétele az országos összehasonlítás, a nemzetközi kitekintés (és szakirodalom), folyamatok, tendenciák bemutatása, hogy nem lehet pusztán leíró jellegű egy dolgozat, hanem az analitikus szemléletet kell visszatükröznie, a saját kutatások fényében.

A **záróvizsga** egyrészt a védésből, a komplex szakmai és pedagógiai pszichológiai vizsgából áll, másrészt a portfólióval kapcsolatos kérdések tisztázásából.

A védést tekintve a legfőbb problémát a csaknem 100 oldalas dolgozatok 10-15 percen való sűrítése, a lényeg kiemelése okozza.

A tanítási gyakorlatok jelenleg a már tradicionális **gyakorlóiskolai bázisokon** folynak, vagyis a

- Belvárosi Térségi Integrált Szakképző Központban,
- a Dobos C. József Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakképző Iskolában,
- a Gundel Károly Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakképző Iskolában
- a Xantus János Idegenforgalmi Középiskolában,
- és a Széchenyi István Gyakorló Kereskedelmi Szakközépiskolában.

A szakmai színvonal emelése érdekében az MA képzésre járó hallgatóink a főiskolai FSZ képzésben is tanítanak, így összesen 1 hónapot töltenek az iskolai gyakorlaton, 16 szakórát és az osztályfőnöki órát tartva.

Az MA képzés indulásakor és folyamatában is nagy segítséget jelent a tanszék mellett működő, főképp a gyakorló iskolai igazgatókból, vezető tanárokból, társintézmények vezető oktatóiból álló Szakmai Tanácsadó Testület.

A Bologna-i rendszer tagadhatatlan **előnye** a hallgatók szempontjából az európai konvertibilitás, az átjárhatóság, illetve, hogy a tanárképzés egyetemi szintű diplomát ad.

A mi szempontunkból praktikus, hogy a hozzánk MA képzésre jelentkező hallgatók már eleve rendelkeznek szakmai (illetve tanári) felsőfokú végzettséggel, és magas szintű szakmai (és tanári) tapasztalatokkal egyaránt.

Hátrány, hogy alacsony a képzési idő (maximum 4 félév), ami azért is nehézséget okoz, mert ez alatt egyszerre kell a szakmát és a pedagógiai – pszichológiai ismereteket is MA szintre emelni, és azok esetében, akik nem rendelkeznek főiskolai tanári diplomával, egyidejűleg történik a pedagógiai – pszichológiai alapozás és a differenciált ismeretek oktatása is.

Mindezeket túl a 4. félév voltaképpen a szakdolgozat írásával, a gyakorlattal, illetve a portfólióval telik, nem az effektív oktatással.

A **levelező** képzési forma, illetve ebből adódóan a képzési idő rövidege tehát (7 alkalom félévente) nagyon megnehezíti a színvonalas és elmélyült kutatómunkát.

A Bologna-i rendszerre való átálláshoz szükséges idő rövidege folytán további megoldandó probléma volt, hogy elég sok átfedést tapasztalhattunk a BA képzéssel, amelyeket folyamatos kontrollal és felülvizsgálattal igyekszünk megszüntetni.

A kreditpótlásokra egyrészt az egyéni konzultációs lehetőséget, másrészt a távoktatásra való bekapcsolódást ajánlottunk fel hallgatóinknak.

Jelenleg egy sajátos pillanatban vagyunk, hiszen az oktatási rendszer újra átalakulóban van, bár kérdés, hogy célszerű-e újabb és újabb reformokat indukálni.

Kissé ellentmondásosnak tűnik, hogy az új Felsőoktatási törvény koncepció gyakorlatilag nem tér ki a szakmai pedagógusképzésre, annak sajátosságaira, miközben a Köznevelési törvényjavaslat a szakiskolák bővítését szorgalmazza. (Ezzel kapcsolatosan: hallgatóink egyre jobban érdeklődnek a gyógypedagógiai jellegű ismeretek iránt, mivel a mindennapi gyakorlatban úgy érzik, hogy nagyon is szükség van rájuk.)

Az eddigi tapasztalatok áttekintése után, indokoltnak látszik **az osztatlan és az osztott képzés együttes jelenléte a tanárképzésben**, hiszen mindkét formára lehet igény.

A múltbeli gyakorlatunkra hivatkozva az 5 (vagy 6) éves osztatlan, nappali képzésnek az alapképzésre való jelentkezéssel és felvétellel kell kezdődnie, majd a tanárszakra történő felvételi alkalmassági vizsgával folytatódnia.

A továbbiakban – egyetemi szinten – együtt, párhuzamosan kellene a hallgatóknak a szakmai és a pedagógiai-pszichológiai tárgyakat tanulniuk és az 5 hónapos szakmai valamint a féléves komplex iskolai gyakorlat után kettős, közgazdász-tanár diplomát szerezni.

Az osztott képzés inkább a levelező tagozatos formának megfelelő, és azok számára előnyösebb, akik már rendelkeznek közgazdász diplomával, ugyanakkor szükségük van a mester fokozatú tanári diplomára is.

Összességében úgy gondoljuk, hogy **mindkét formának meglehet a létjogosultsága**, és az lenne a kívánatos, ha ennek megválasztása a felsőoktatási intézmények hatáskörében maradna.

Felhasznált irodalom

Budapesti Corvinus Egyetem, NFKK füzetek, Szakmai tanárképzés: múlt-jelen-jövő, konferencia dokumentumok, 2011.

1. Rádli Katalin: Szakmai Tanárképzés és oktatáspolitikai
2. Pfister Éva: Közgazdász tanárképzés a Budapesti Corvinus Egyetemen: lesz-e jövő?
3. Horn Miklós: Múlt, jelen és jövő a közgazdász szaktanárképzésben
4. Benedek András-Berki Éva: Szakmai tanárképzés-tradíciók és új készletések

A GAZDASÁGI TANÁRKÉPZÉS EGRI TAPASZTALATAI

Dr. Kádek István, kadek@ektf.hu
Eszterházy Károly Főiskola

1. A gazdaságismeret – szakmai vagy közismereti tantárgy?

A gazdasági szemléletformálás, az állampolgárok gazdálkodói érzékének és képességének kifejlesztése modern korunkban fontos feladat. De ténylegesen kinek, kiknek a szemléletét kell formálni? Mindenkiét – mondhatnánk, de elsősorban természetesen a majdani felnőttekét, a mai fiatalokét, a tizenévesekét. És még konkrétabban? Nyilvánvalóan azokat a fiatalokat kell megismertetni a gazdaság világával, akik élethivatásukként, majdani munkájukként választották a gazdálkodói szerepkört (kereskedők, bérszámfejtők, adószakértők, gazdasági elemzők, menedzserek...) akarnak lenni. Őket alaposan, szakszerűen kell felkészíteni majdani gazdasági professziójukra. De gazdálkodnia „kicsiben”, saját életvezetéséhez kapcsolódva mindenkinek kell. Tehát a többieket is fel kell készíteni a gazdasági döntéshozatalra. Nem az üzleti szervezetekben való ténykedésre, hanem az egyéni gazdasági- és pénzügyek menedzselésére. Nem kisebb jelentőségű, de más hangsúlyokat viselő, részben eltérő tartalmakkal bíró és más módszerekkel megoldandó feladat. Ez utóbbi az általános műveltség keretébe illesztett gazdasági szemléletformálás. Ez tehát két, egymáshoz hasonló, de egymástól markánsan megkülönböztetendő oktatási, nevelési, képességfejlesztési terület. E feladatok végrehajtásához megfelelően felkészített tanárookra van szükség. De mint ahogy a feladat kétirányú, a tanárképzésnek is kétágúnak kell lennie. Az egri főiskolán mindkét irányú tanárképzéssel foglalkoztunk; előbb a gazdaságismeretet közismereti tárgyként tanító tanárok képzése zajlott, jelenleg a közgazdászstanári szakmai tanárképzés folyik intézményünkben. A cikk első felében a korábbi és a jelenlegi képzés megszervezéséről, motivációiról, a kétfajta képzés kapcsolatáról lesz szó, majd a közgazdászstanári mesterképzés jelenlegi dilemmáira irányítjuk a figyelmet.

1.1. Közgazdászstanár képzés Egerben

Egerben, az Eszterházy Károly Főiskolán 2010-ben indult a Közgazdászstanári MA képzés (vállalkozási ismeretek szakirányon). Ez a képzés természetesen szakmai tanárképzés, célja a közgazdasági és kereskedelmi szakközépiskolák (valamint a gazdasági tartalmú szakképzések) számára az üzleti gazdaságtan, vállalkozási ismeretek tantárgykörbe tartozó szakmai tananyagtartalmak elméleti és gyakorlati oktatását megvalósítani képes tanárok felkészítése. E szakmai tanárképzés szervesen kapcsolódik a főiskolánkon folyó gazdaságtudományi képzéshez. Jelenleg három üzleti alapszakon (a gazdálkodási és menedzsment, az emberi erőforrások és a turizmus-vendéglátás) szakokon folytatunk képzést

– ezek közül az első kettőről közvetlen a bementi lehetőség az intézményünkben indított közgazdásztanári mesterszakra.

1.2. A szakmai tanárképzés előzménye

Közgazdásztanári képzésünknek nemcsak a szakmai oldalon, hanem a tanárképzés vonalán is van előzménye. Intézményünkben ugyanis 1992-2009 között működött egy sajátos tanárképzés, az úgynevezett gazdaságismeret szakos képzés. A gazdaságismeret szak főiskolai szintű tanárképzés volt. Két évig tartó előkészítő munkák után, 1991 késő-őszén adta ki az oktatási tárca a szakalapítási és –létesítési engedélyt. Ez alapján 1992 szeptemberében indult meg a képzés az egri Eszterházy Károly Főiskolán. Az országban egyedül Egerben kezdődött ilyen jellegű tanárképzés; és csak itt működött ilyen szak, egészen a 2009-es „kifutásig”. E képzés célja nem szakmai tanárok képzése volt (noha az elnevezés mintha ezt sejtetné), hanem itt **közismereti tanárképzésről** volt szó. Nem a középfokú közgazdászképzés intézményei számára képeztünk tanárokat (ezt hagyományosan a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, és néhány frekventált, közgazdászképzéssel foglalkozó főiskola látta el). A szakon folyó oktatás során arra kívántuk felkészíteni a tanárjelölteket, hogy majdan általános iskolákban, valamint a középiskolákban (a 9-10. évfolyamokon) megfelelő, a tanulók életkorához illeszkedő, játékos-aktivizáló módszerekkel legyenek képesek a gazdasági alapösszefüggések megértésére és átlátására megtanítani tanítványaikat; legyenek képesek a 13-16 éves fiatalok gazdálkodói érzékének fejlesztésére, vállalkozói attitűdjük erősítésére, reális látásmódjuk és életszemléletük megalapozására. Ezek általános feladatok; nem csak azoknak a fiataloknak a számára szükséges ismeretek és képességek, akik majd a gazdaság világában fognak hivatás-szerűen tevékenykedni. A gazdaságismeret tanár szak létesítésekor az az alapgondolat élt az ötletgazdáknak, hogy **itt a gazdaság világának kérdései az általános műveltség részeként**, és nem szűk szakmai ismerethalmazként **jelennek meg**.

1.3. Széleskörű gazdasági szemléletformálás a XX. század első felében

A gondolat, hogy a gazdasági kérdések alapszintű ismeretére mindenkinek szüksége van, nem új keletű. A két világháború közötti Magyarországon is voltak olyan kezdeményezések, melyek az általános művelődési anyag részeként kezelték a gazdasági alapismereteket, s a középfokú oktatási intézményekben a kötelező tananyagban kívánták szerepeltetni ezeket az ismeretköröket. Először az 1920-as évek elején próbálkoztak ezeknek az ismereteknek a polgári iskolai és gimnáziumi tananyagba való beépítésével. Az 1919 decemberében kelt miniszteri rendelet a következőképpen indokolta ezeknek az ismeretköröknek a kötelező oktatását: „...az iskolának értelmeznie kell azokat a szavakat, amelyeket a tanulók ma otthon és az utcán hallanak, plakátokon és az újságban olvasnak... Az iskolák tanulmányi rendszerébe beillesztést váró ismeretkörök közül legfontosabbak a közgazdasági és társadalmi ismeretek... Oly ismereti anyag elsajátítását kívánom a tanulóifjúságnak lehetővé tenni, amelyek ismerete nélkül ma már nem lehet a tanulók általános műveltségét hiánytalanak nevezni.”[1] Nyilvánvalóan nem véletlen, hogy ez az intézkedés gazdasági-politikai

válságperiódusban született. Hiszen a zűrzavaros helyzetekben igen nagy szükség lenne a tisztánlátásra, a gazdasági helyzet, és az ebből fakadó szükségszerűségek megértésére.

A korabeli dokumentumok tanúsága szerint szűk négyévi „erőlködés” után a próbálkozás megszűnt, az erre vonatkozó miniszteri rendelkezést visszavonták - feltehetően az oktatás személyi feltételeinek hiányosságai miatt. Pedig a társadalmi igény, a szükséglet továbbra is fennállt. Ezt tanúsítja a 30-as évekből származó sajtóvita [2]. Az oktatási kormányzat ekkor ismét „lépett”: a középiskolákról szóló, 1934-es törvény elfogadását követően a gimnáziumok számára készített új tantervben a VI. évfolyamra (ez mai értelmezés szerint a 10. évfolyam) beiktattak egy heti 2 órás tantárgyat a gazdasági alapösszefüggések megismertetésére. De a háború, majd az azt követő zűrzavaros idők során „eltűnt” ez a tantárgy... A szocializmus évtizedeiben, a polgáraitól gondoskodó állam eszményképe elterelte a figyelmet az egyének-családok életvitele és gazdálkodása mikroszintű racionalitásának kérdéseiről. De hogy valamiféle tudás a gazdaság átfogó folyamatairól mégiscsak szükséges lenne, azt jelezte a nem túl jó emléké „Világnézetünk alapjai” c. középiskolai tananyag nemzetgazdasági kérdésekkel foglalkozó fejezete, illetve az általános iskolai, 8. évfolyamos történelem tananyag „Állampolgári ismeretek” c. részének gazdasági fogalmakat bemutató néhány „leckéje”. De az erőteljesebb igény nyilvánvalóan a rendszerváltást követően jelent meg. Nos, az egi kezdeményezés éppen ennek az igénynek kívánt elébe menni...

1.4. *A gazdaságismeret tanár szak megalapítása; tantárgystruktúrája*

A szak ötletgazdái, és a szakalapítási munkálatok végrehajtói az akkori Közgazdaságtani Tanszék munkatársai voltak. Közös volt a motiváló gondolat: ***a rendszerváltást követően, az „új”, piaci körülmények között, az állami paternalizmus helyébe lépő, öngondoskodást kívánó világban minden fiatalnak szüksége van alapszintű gazdasági ismeretekre, a gazdálkodói érzék és képesség kifejlesztésére – márpedig erre az iskolának intézményesen is fel kell készítenie az új generációt, hozzáértő (kompetens!) tanárok közreműködésével!*** Ezt a fajta szemléletformálást és képességfejlesztést már a 13-14 éveseknél el lehet és kell kezdeni. Ennek empirikus bizonyítására a csoport azonnal saját oktatási kísérletbe kezdett: egy tanévre méretezett (72 tanóra alatt végigvihető) kísérleti tananyag került összeállításra, ezt támogató munkatankönyv készült a 13-14 éves korosztály számára [3], s az 1991/92-es tanévben ez azonnal kipróbálásra is került a főiskola akkori, un. II-es számú gyakorló általános iskolájában, két csoportban. Egy 8. évfolyamos osztályban, mint fakultatív tantárgy, illetve egy 15 fős szakköri csoportban, amelybe 7. és 8. évfolyamos osztályokból jelentkezhetnek tanulók. A kísérlet hírére hamarosan néhány további észak-magyarországi általános iskolában is megszervezték az oktatást (Eger egyik városi általános iskolájában, egy miskolci iskolában, Emődön és a Nógrád megyei Pásztón). Az oktatási kísérlet, melynek tapasztalatait 1993 decemberében egész napos konferencián összegezték a kísérletező iskolák képviselői és alkotócsoportunk tagjai Emődön [4], egyértelmű eredményeket hozott, s ezek megerősítették a kezdeményezők szándékát és meggyőződését a gazdaságismereti irányultságú tanárképzés szükségességéről és indokoltságáról. A kísérletek támpontot adtak a kidolgozott tananyagok továbbfejlesztéséhez, átdolgozásához is.

A gazdaságismeret szakos tanároknak tehát olyan ***életvezetési kompetenciákat kell fejleszteniük*** tizenéves tanítványaiknál, melyek révén képesekké válnak a háztartásvezetési

feladatok ellátására, erősödik vállalkozási attitűdjük, kockázatbecslő- és döntési képességük, alapokat kapnak a gazdaságpolitika híryanagának megértéséhez, és támpontokat saját majdani karrierépítési stratégiájuk megalapozásához. A gazdaságismeret szakos tanárok **imént felvázolt feladatprofilja határozta meg a szak tantárgystruktúráját**, s az egyes tanegységek súlyát a tantárgylistában. Értelemszerűen, erőteljes mikro- és makroökonómiai alapozást kellett kapniuk, kiegészítve elmélettörténeti vonatkozásokkal (hiszen ez utóbbiak, az elméleti ismeretek megértésének elmélyítésén túl, majdani oktatási tevékenységük során beépíthető kiegészítő információk, érdekességek, olyan ismeret-elemek, melyek révén a gazdaságismereti és a történelmi tanulmányok között kapcsolódási pontok létesíthetők). Továbbá: nagy súllyal kellett szerepeltetni háztartásökonómiai-, vállalkozási- és pénzügyi alapismereteket, valamint a gazdaságpolitikát. Ugyanakkor - a gazdálkodási szakos közgazdász-jelöltekhez képest - viszonylag kisebb súllyal jelent meg tanulmányaikban a statisztika, számvitel, és a menedzsment ismeretek. Választható tárgyaik között megjelent egy olyan tanegység, ami egyszerre apellált majdani tanári tevékenységükre és közgazdasági alapbeállítottságukra: ez az „Oktatásfinanszírozási kérdések”. (E tárgy felajánlásakor az a gondolat is motiválta alkotócsoportunkat, hogy remélhetően gazdaságismeret szakos végzett tanáraink az iskolák pénzügyi-finanszírozási feladataiból is részt vállalnak majd.) **Sajátos helyet foglalt el a tantárgystruktúrában a szakmódszertan**, teljes és pontos nevén: „A gazdasági ismeretek oktatásának módszertana” c. tárgy. Hiszen döntően ennek a tárgynak a feladata a szaktanári kompetenciák kifejlesztése, a konkrét felkészítés a gyakorló tanításra, illetve a majdani tényleges tanítási munkára. Jelentőségének megfelelően komoly időkeretet kapott a szakmódszertan: **három féléven át került oktatásra, 3-3-2 heti óraszámokkal**.

1.5. *Megszűnő gazdaságismereti, induló közgazdásztanári képzés*

Ez tehát egy speciális tanárképzés volt, olyan tanárképzés, amely közismereti tantárgyként kezelte a gazdasági ismereteket, s ehhez az általánosan művelő funkcióhoz kívánt megfelelő kompetenciákkal rendelkező tanárokat képezni. A „Bologna”-típusú „átálláskor”, mint minden főiskolai szintű tanárszak, ez a szak is megszűnt (a képzés 2009-re futott ki végérvényesen). E szak tehát megszűnt, mindezek ellenére nem tűnt el nyomtalanul. Fennmaradtak, és széles körben használatban vannak (és használatban lesznek vélhetően a jövőben is) azok a taneszközök, melyek gazdaságtanítási iskolakísérleteink során készültek (lásd például: [5], [6], [7]). Fennmaradnak és hasznosulnak a képzés során szerzett szakmai és módszertani tapasztalatok; ezek többsége a nemrég indult közgazdásztanári képzésünkbe is beépíthető.

Hangsúlyozni szükséges azonban, hogy a funkció: minden fiatal gazdálkodói szemléletének formálása –feladatként- megmaradt. A jelenlegi tanárképzési szakrendszerben nincs gazdasági tartalmakat széleskörűen, közismereti jelleggel oktató tanár¹ – így e funkció ellátása is a közgazdász-tanárra hárul! A mai közgazdásztanárnak tehát kettős szerepköre van: az üzleti pályákra készülők szakmai oktatásán túl esetenként olyan feladatokat is fel kell vállalnia, amelyek az általános szemléletformálás körébe tartoznak.

¹ A tanári szakszerkezetben megtaláljuk a „Háztartásgazdálkodás-tanár” elnevezésű szakot. Ez nem szakmai tanárszak. De célja, tananyagtartalma jelentősen eltér a gazdaságismeret szakétól, azzal legfeljebb csak részlegesen „rokonítható” – tehát nem tekinthető a gazdaságismeret szak „utódjának”.

A gazdaságismeret szakos tanárképzés megszűnésekor kollektívánk úgy döntött: korábbi, közel két évtizedes tapasztalatainkra is építve kérelmezzük a (szakmai tanárszaknak minősülő) közgazdász-tanári mesterszak indításának engedélyezését. Mivel 1996 és 2009 között közel 400 fő gazdaságismeret szakos tanárt bocsátottunk ki, részben rájuk is számítunk, korábbi hallgatóink egy részének azon törekvése, hogy mester-szintű diplomát szerezzenek. **A gazdaságismeret szakos tanárok** ugyanis korábban kialakított kompetenciáik kiegészítésével és fejlesztésével (viszonylag rövid idő alatt – a jogszabályi előírások szerint 2 félév alatt) **eljutnak a közgazdász mestertanári képesítettséig**. Ehhez mindenekelőtt **szükség van szakmai ismereteik kiegészítésére** (elemzési, prognózis-készítési módszertani ismereteik kiegészítésére, a gazdasági számítások terén szerzett rutinjaik elmélyítésére, a vállalkozások menedzselésével, jogszabályi környezetük jellemzőivel kapcsolatos ismereteik gyarapítására). Ami tanári „stílusukat” illeti, **a fiatal felnőttek** (18-21 éves korosztály) **„kezelésének”, motiválásának módozatait is meg kell ismerniük**; továbbá **jártasságot kell szerezniük a gyakorlati oktatásban**, a gyakorlóirodai, tanüzleti tanulás szervezésében.

Várakozásainkban nem csalódtunk: valóban sok „ismerőst” köszönthettünk 2010-ben, a közgazdász-tanári mesterképzés indításakor. A 2010/11-es tanévben tanulmányaikat folytató 36 hallgatónk közül 24 fő egykori gazdaságismeret szakos hallgatónk volt.

2. A közgazdász tanárképzés mai rendszere - kérdések, válaszok, dilemmák

2.1. *Hányféle tanárszak „gyűjtőfogalma” a közgazdász-tanár?*

A jelenleg hatályos szabályozás szerint a közgazdász-tanár, mint szakmai tanár-szak ötféle tényleges szakmai kimenetet foglal magában. E szakmai kimenetek a középiskolák igényeihez igazodva, eltérő tantárgyak tanítására készítik elő a tanárjelölteket. Az intézményünkben folyó képzés „közgazdász-tanár, vállalkozási ismeretek szakirányon” – a képzési feladat a „Gazdasági környezetünk”, az „Üzleti gazdaságtan – elmélet és gyakorlat”, „Vállalkozási ismeretek”, valamint az OKJ-s képzések gazdálkodási tárgyainak tanítására való felkészítés. Tehát nem az elméleti gazdaságtan áll hallgatóink felkészítésének (és majdani tanári

tevékenységüknek) a fókuszában, még kevésbé a kereskedelmi jellegű, illetve a turizmus-vendéglátás körébe tartozó ismeretek. Tapasztalataink szerint ezzel a ténnyel felvételizőink közül sokan nem voltak tisztában, de nem vált ez egyértelművé a tanítási gyakorlatnak helyt adó iskolák mindegyikében sem.

A „közgazdász-tanár” szakmegjelölés tehát többféle tanári szakképzettséget foglal magában. A nálunk futó képzés egy ezek közül. Sokszor nehéz megértetni a jelentkezővel, hogy pl.: az ő valamikori kereskedelmi főiskolai végzettségéhez jobban „passzolna” a „Közgazdász-tanár – kereskedelem és marketing szakirányon” megnevezésű szak, ami azonban különbözik a miénktől. A jelentkezőkkel egyenként kell foglalkozni; a problémás esetekben (itt főként az alapvégzettségüket 20-25 évvel ezelőtt megszerzettekről van szó) telefonbeszélgetések és e-mail-váltások sokaságával lehet csak a problémákat tisztázni.

Feltehető a kérdés: hogyan ítélné meg a közgazdászstanárok ilyen mértékű specializációja? Véleményünk szerint nem jó megoldás a túlzott specializáció, hiszen az iskola rugalmasan kívánja használni humán erőforrását (a középiskolában nem lehet a felsőoktatást idéző specializáltságra törekedni a tanárok tekintetében).

Javaslatunk az, hogy ne legyenek túlspecializáltak a tanárok: a képzési idő nagyobbik részében mindenki azonos tartalmú képzést kapjon; az összefüggő tanítási gyakorlat megkezdése előtti utolsó oktatási félévben legyen mód valamilyen szűkebb terület felé specializálódni.

2.2. *Kik lépnek a szakmai tanári pályára? „Kikből lesz” közgazdászstanár?*

Mindenekelőtt, le kívánom szögezni: kollektívánk álláspontja szerint a közgazdászstanári képzést a jelenleg érvényes osztott formában célszerű megvalósítani. Itt szakmai tanárképzésről van szó, logikus tehát, hogy a majdani tanár előbb szakmai végzettséget szerezzen, s ezután folytassa tanulmányait tanári mesterszakon. Az osztott képzési szerkezet a külvilág számára egyértelművé teszi a delikvens kettős végzettségét. A hallgató szempontjából ez nagyon fontos.

Azt viszont lehetővé kellene tenni, hogy a bármely tanári szak választásának előfeltételeként megszabott, 10 kredit értékű, orientációt szolgáló, pedagógiai-pszichológiai tanegységek teljesíthetők legyenek a már megkezdett mestertanári tanulmányokkal párhuzamosan is. Hiszen sokan a BA-szakok végzésének féléveiben még nem döntenek el magukban, hogy a tanári pálya felé orientálódnak; ez a döntés csak később érlelődik meg bennük.

2010-ben, és 2011-ben is mind nappali, mind levelező tagozaton meghirdette az egr-i főiskola közgazdászstanári képzését. Mindkét évben csak a levelező munkarend szerinti képzés indult, a nappalira nem volt jelentkező. Sajnos, annak ellenére sem, hogy az intézményünkben futó három üzleti alapszak közül kettőről közvetlen belépési lehetőség van a közgazdászstanári mesterképzésre.

A **gátló tényezők** alapvetően társadalmiak (alacsony társadalmi presztízs és egyre inkább leszakadó közalkalmazotti fizetések). Ezeket lokálisan megoldani, kezelni nem lehet. Mit tehetünk a nappalis beiskolázás érdekében?

Az pozitív, és feltétlenül kihasználható körülmény, hogy intézményünkben van a BA-ra épülő (közgazdászstanári) képzés.

Ajánlható módszer, hogy BA-szakok felelősei hívják fel a figyelmet a szakmai tanári képzésbe való átlépés lehetőségére [a közgazdászstanárok többsége a szakmai és a tanári irányt nem gondolja összekapcsolhatónak, egyáltalán fel sem merül bennük a gondolat – ezért fontos a tájékoztatás, ami, persze, önmagában nem elég].

Mit lehetne tenni még? Néhány további javaslat:

- Korábbi önálló munkáik (prezentációk, teljesített feladatok) alapján ki kell választani a tanári vénával rendelkezőket; számukra valamilyen kör/szakkör/speciális tudományos diákkör szerveződhetne; közös látogatásokat tennének szakmai középiskolákba; tevékeny részt vállalnának a Junior Achievement Magyarország által szervezett iskolai rendezvényeken [ez a fajta tanárságot előkészítő „aktivitás” választható tanegység keretében is történhetne, így krediteket szerezhethetne érte a hallgató];
- Hívjunk és szólaltassunk meg a közelmúltban végzett közgazdász-tanárokat – a velük való beszélgetés minden bizonnyal növelné a tanári pályával kapcsolatban még hezitálók motiváltságát.

A levelező tagozatra jelentkezők körében sajátos problémák merülnek fel. (Ők többnyire jelenleg is gyakorló tanárok; közgazdasági vagy kereskedelmi jellegű szakközépiskolákban dolgoznak, de még nincs egyetemi [mester] végzettségük.) A vonatkozó jogszabály egyértelműen felsorolja azokat az üzleti BA-szakokat, amelyek az egyes közgazdász-tanár szakok egyértelmű előzményeit jelentik. A probléma azonban az: mi legyen a korábban végzett jelentkezőkkel? Nyilvánvaló, hogy a megjelölt BA-szakokkal ekvivalensnek tekinthető korábbi szakokról lehetséges a bemenet. De tulajdonképpen bármely más szakról is be lehet lépni, amennyiben a korábbi tanulmányok részeként 110 szakmai kredit elismerhető. A korábban végzettek többségének tanulmányi eredményeit azonban kreditekkel még nem ismerték el – most, utólag kell tehát az annak idején teljesített tanegységekhez krediteket rendelni. De akkor sem egyszerűbb a helyzet, ha a jelentkező korábbi tanulmányai kreditálva vannak. Mert akkor az a kérdés: azt a kreditmennyiséget számítsuk-e be, amit annak idején a hallgató kapott a tanulmányi teljesítményéért, vagy azt a kreditszámot, ami a mai tanegységlistákban szereplő, megfeleltethető tanegység jelenlegi kreditértéke? Ha 110 szakmai kredit nem „szedhető össze”, akkor mód van arra, hogy a hiányzó krediteket (maximum 50-et) részismereti képzés keretében a jelentkező pótlólag megszerezze, még mielőtt mester-szintű tanulmányait elkezdené. E pótlólagosan teljesítendő tanegységeket tételesen meg kell határozni. Nem egyszerű annak eldöntése sem, hogy hány féléves, és milyen kreditszámú képzésbe kell a jelöltet besorolni, tanulmányait milyen tanegységlista alapján végezze. Ez a jelentkező előképzettségének függvénye (főiskolai vagy egyetemi szinten szerezte-e közgazdasági diplomáját, illetve van-e már tanári végzettsége, s az főiskolai vagy egyetemi szintű-e?). E döntések meghozatala a szakképzettség-felelősre igen nagy munkát és felelősséget ró.

2.3. *Melyek az erősségei, és melyek a gyengeségei jelenleg a közgazdász-tanári pályára való felkészítésnek?*

Erősségek:

- a **szakmódszertani** képzés előtérbe helyeződése;
- a hosszabb **iskolai gyakorlat**;
- **rugalmas** ráépülés a korábban megszerzett végzettségre.

Gyengeségek:

- a bemeneti különbségek alapján, **bonyolult** módon differenciálódó konkrét képzési rendszer (nem teljesen indokolt időtartam-rövidítésekkel);
- **túlspecializált** a közgazdász tanár képzés;
- vitatható a **szakmai tartalmak** és a képzési idő elégsége.

JAVASLATOK:

- a 4 féléves (3+1) **képzési idő elegendő**, de ennek rövidítése csak nagyon különleges esetekben történhessen
- igény van/lesz a gimnáziumokban és az általános iskolákban is közgazdász tanárookra, mert ezek az intézmények is megvalósítanak gazdasági/vállalkozási jellegű oktatási programokat [NB.! Lehetőség van emelt- és középszinten „gazdasági ismeretek” érettségit tenni – nem közgazdasági szakközépiskolásoknak!!!] De ennek következménye van. **A szakmódszertani felkészítésnek támogatást kell adnia a gazdasági képzettséggel és látásmóddal még nem rendelkező fiatalok „kezeléséhez” is!** (Itt tehát a cikk korábbi részében érintett másik feladat, az általános szemléletformáló funkció jelentkezik. De ehhez valóban sajátos szakmódszertani felkészítés kell, hiszen más módon kell a gazdaság világával megismertetni azokat, akiknek szakmai alapjai nincsenek. Ez a speciális szakmódszertani képzés esetleg elképzelhető ilyen jellegű, választható módszertani tanegység formájában.)

Ide kívánkozik még egy további megjegyzés. A szakmódszertani felkészítés kiemelt jelentőségű. Mi Egerben igyekeztünk a módszertani oktatást sokszínűvé tenni: több kollégát, és külső trénerket, előadókat is bevontunk. Az egyik foglalkozást például Kapusi Gabriella, a Junior Achievement Magyarország Alapítvány regionális menedzsere vezette, aki bemutatta a diák vállalkozások szervezésének konkrét lehetőségeit és módjait. Egy másik alkalommal kihelyezett foglalkozást tartottunk a város egyik közgazdasági szakközépiskolájában, ahol az intézmény gyakorló irodájában zajlott a tréning egy középiskolai tanár kollégánál vezetésével. Nagyon eredményesen segítette a szakmódszertani felkészítést az a kollégánk, aki a közelmúltban közgazdasági szakközépiskolából került át intézményünkbe.

Igazán „nagynevű” vendégelőadókat is sikerült megnyernünk a közgazdász tanári oktatás számára. 2010 őszén Vígvári András volt a vendégünk, aki nagyszerű előadást tartott a makropénzügyekről, és a pénzügyi ismeretek tanításának újszerű felfogásáról. (A vendégelőadók meghívásának gyakorlatát folytatjuk; a közeljövőben Kovács Árpád, az ÁSZ volt elnöke tart előadást hallgatóinknak.)

2.4. *Hogyan valósítható meg a „képzők képzése”?*

A jól hangzó alfejezet-cím a szakvezetők és a mentortanárok felkészítésére vonatkozik. Arról van tehát szó, hogy milyen speciális feladatok adódnak az ő felkészítésükben?

A szakvezetőkkel szükséges a folyamatos és állandó kapcsolattartás (a tanszéki módszertanos, illetve a szakképzettség-felelős közvetlenül tartja velük a kapcsolatot). A

szakvezetői feladatokat újonnan vállalókat fel kell készíteni erre a feladatra. De akik korábban már teljesítettek ilyen feladatkört, ők is eligazításra szorulnak. Most nagyon sok az újdonság. Különösen két területen: mennyi az egyes tanárjelöltek iskolai tanítási gyakorlatának időtartama (ez pedagógiai előképzettségük és jelenlegi munkatevékenységük alapján erőteljesen differenciálódik). Másik újdonság az elektronikus portfólió-építés. Az iskolai tanítási gyakorlat számos dokumentuma része lesz a portfóliónak – erre a szakvezetőnek is figyelemmel kell lennie.

A mentortanárok az összefüggő (normál esetben: egy féléves) külső tanítási gyakorlat során segítik a jelölteket. Számukra képzési program került kidolgozásra főiskolánkon; ennek szakspecifikus része is van. Felkészítő program tehát már van, de közgazdásztanár-mentorok számára még nem indult be ez a felkészítés.

2.5. *Kik lehetnek tanárképzési munkánkban stratégiai szövetségeseink?*

Munkánk csak úgy lehet eredményes, ha megtaláljuk partnereinket, és a kölcsönös érdekeltség alapján tartós együttműködést alakítunk ki. Partnereink mindenekelőtt az egri, és Eger környéki közgazdasági és kereskedelmi közép fokú képző intézmények. Több szempontból is: ezekből az intézményekből jelenleg is, a közeljövőben is várhatók kollégák, akik a közgazdásztanári mesterképzés hallgatói kívánnak lenni. Másfelől ezek az iskolák jelentik hallgatóink számára a gyakorló „terepet”: az ottani tanár kollégák közül kerülnek ki szakvezetőink és mentor-tanáraink. De ne felejtünk el még egy szempontot: ezekből a középiskolákból jönnek az érettségizett fiatalok az üzleti alapképzéseinkre – reményeink szerint közülük néhányan majd a közgazdásztanári mesterszakon folytatják tanulmányaikat.

Kapcsolatban kell lennünk a gazdaság, a vállalkozások világával – az ebből a szférából érkező impulzusok fontos támpontot jelentenek tananyagtartalmaink korszerűsítéséhez, folyamatos megújításához. Ez a kapcsolat a Heves Megyei Kereskedelmi és Iparkamarán keresztül –mondhatni- hagyományosan jó, tartós együttműködés.

Megítélésünk szerint nagyon fontos kapcsolati szál a vállalkozói szemléletet elterjeszteni hivatott gyermekmozgalmakkal kialakított együttműködés. Jelenleg hazánkban a Junior Achievement Magyarország Alapítvány (rövidítve: JAM)² „gondozásában” működik átfogó, általános- és középiskolákat egyaránt megszólító mozgalom, amely tananyagaival, rendezvényeivel, játékos vetélkedőivel és diákvállalkozási programjával eredményes tevékenységet végez a tizenévesek vállalkozási attitűdjének fejlesztése, és gazdálkodói szemléletük megalapozása terén. A tananyagok, de különösen a módszertani megoldások terén kölcsönösen adhatunk ötleteket egymásnak.

² A rendszerváltást követően három olyan ifjúsági- és gyermekmozgalom jelent meg Magyarországon, melyek kinyilvánított célja a tizenévesek üzleti szemléletének, vállalkozási attitűdjének fejlesztése volt. Ilyen volt az USA-ból származó „4H”, a szintén amerikai eredetű Junior Achievement, és az Angliából induló Young Enterprise. A 4H-klubok működése nem bizonyult tartósnak; A Junior Achievement és a Young Enterprise pedig 2005 körül „összeolvadt”. Jelenleg tehát a JAM működik; élvezzi a vállalkozói szféra támogatását. Tananyagai, módszertani eljárásai korszerűek és a magyar viszonyokra adaptáltak. Számos szakértő tevékenykedik a szervezet mellett; munkájukat, tevékenységüket szakmai-pedagógiai tanácsadó testület (ún. Magisztrátus) is segíti.

A JAM-nek a közgazdasági szakközépiskolák között is sok partnere van – ez újabb ok arra, hogy mi, a közgazdász tanárképzők is tartsuk a kapcsolatot a szervezettel. [Itt jegyezzük meg, hogy főiskolánk és a JAM között már „régóta” a kapcsolat: 2002-től együttműködési megállapodás ad szervezett keretet ennek a közös tevékenységnek. A cikk első részében említett gazdaságismeret szakos tanárképzésünk során is, és most, a közgazdász tanárképzésben is együttműködünk a JAM-mel.]

Fontos lenne felvennünk a kapcsolatot azzal az alkotó-gárdával, akik a pénzügyi kultúra fejlesztése érdekében dolgoztak ki a közelmúltban középiskolai tananyagokat (az Öngondoskodás Alapítvány, és az MNB közös projektjeként valósult ez meg). Meg kell tehát szólítanunk mindenkit, aki a közgazdász tanárképzésben, és tágabban: a fiatalok vállalkozási attitűdjének és gazdasági látásmódjának a fejlesztésében érdekelt!

2.6. *Adottak a feltételek?*

Igen, joggal állíthatjuk: az egri főiskolán megvoltak, illetve megteremtettük mindazokat a feltételeket, melyek a jó színvonalú szakmai (közgazdász) tanárképzéshez szükségesek. Melyek ezek?

- **Jól felkészült oktatók** a felsőoktatásban (akiknek a szakmai mellett pedagógiai végzettségük és a tanárképzés iránti elkötelezettségük van!) Egerben a közgazdász tanári mesterszak szakképzettség-felelőse olyan közgazdász tanár, aki tudományos fokozatát a neveléstudomány területén szerezte (a közgazdasági oktatás szakmódszertani kérdéseinek vizsgálatát bemutató értekezésével); a közreműködő további tanár-kollégák többsége is közgazdász tanár; részt vettek korábban, a gazdaságismereti tanárképzésben is. A Gazdaságtudományi Intézetben szakmódszertani jellegű kutatások és fejlesztések is folytak, és zajlanak jelenleg is – ez elengedhetetlen feltétele tananyagaink korszerűségének és megújulásának.
- **Gazdaságtudományi képzési háttér.** Az Eszterházy Károly Főiskolának van Gazdaság- és Társadalomtudományi Kara, s ezen a karon közel 30 fővel működő Gazdaságtudományi Intézete. Jelenleg három üzleti alapszakon folyik képzés (nappali és levelező munkarendben): gazdálkodás és menedzsment; emberi erőforrások; turizmus-vendéglátás [az első két szakról közvetlen a bementi lehetőség a közgazdász tanári képzésünkre].
- **Tanárképzési bázis.** Az egri főiskola évtizedek óta a magyarországi tanárképzés egyik központja. Intézményünkben Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar működik; a közelmúltban jött létre és kezdte meg tevékenységét az Észak-magyarországi Regionális Pedagógiai Kutató- és Szolgáltató Központ. A neveléstudományi doktori iskola akkreditációs eljárása folyamatban van.
- **Közgazdasági szakközépiskolák, ahol az iskolai gyakorlat megvalósítható.** Ez a bázis már kialakult (három iskolával vagyunk nagyon szoros együttműködésben; ezek közül kettő a gazdaságismeret tanár szakos képzésünket is segítette). Ezen kívül a tanítási gyakorlatok megszervezésében az intézményünkben folyó felsőfokú szakképzésekre is támaszkodhatunk. Kiváló, és elkötelezett szakvezetőkkel dolgozhatunk együtt – kapcsolatunk velük folyamatos, a szakképzettség felelős (aki a módszertanos is egyben) rendszeresen látogatja az iskolákat, az ott folyó gyakorló tanítást.

- A „kinti” iskolákban: a feladatra **felkészült és elkötelezett mentortanárok!** Ez a „tágabb” bázis-iskolai kör most van kialakulóban.

A feltételek tehát adottak; a szakon folyó képzés iránt van kereslet. A gazdasági tanárképzés korábbi hagyományaira is támaszkodva végezzük munkánkat. Természetesen, szükséges még egy további körülmény: a megújuló törvényi szabályozás továbbra is adja meg a szakmai mestertanár-képzés lehetőségét. Ebben reménykedünk!

Irodalomjegyzék

[1] **A vallás- és közoktatásügyi miniszter körrendelete** [1919], 200.884. B. I. sz. - Hivatalos Közlöny, Budapest, december 11.

[2] A vita leírását lásd részletesebben a következő cikkben: Kádek István [2003]: **A gazdasági szemléletformálás és a közgazdasági szakképzés története Magyarországon – rövid áttekintés**

In: Emlékkötet – Mihalik István 70 éves

Miskolci Egyetem, 26-42. oldal

[3] **Gazdálkodási alapismeretek. Munkatankönyv általános iskolásoknak** [1991]
Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, 154 oldal (Szerzői kollektíva: Hollóné-Demeter-Kádek-Kovács-Zám)

[4] **Gazdálkodási alapismeretek oktatása az általános iskolában. Kísérletező iskolák tapasztalatai.** 1993. december 13-án tartott konferencia anyaga. Eger, 1994. (Szerzői kollektíva; szerk.:Kádek)

[5] Hollóné-Kádek [2002]: **AGORA - Alapozó gazdaságtan (Oktató-rendszerező anyag)**

Líceum Kiadó, Eger, 181 oldal

[6] Hollóné-Kádek [2002]: **Út az „Agóra”-ra (Tanári útmutató)**

Líceum Kiadó, Eger, 68 oldal

[7] Bakainé-Hollóné-Kádek [1996]: **A pénz világa (társadalomismeret 6. osztályosoknak)**

Calibra Kiadó, Bp., 79 oldal

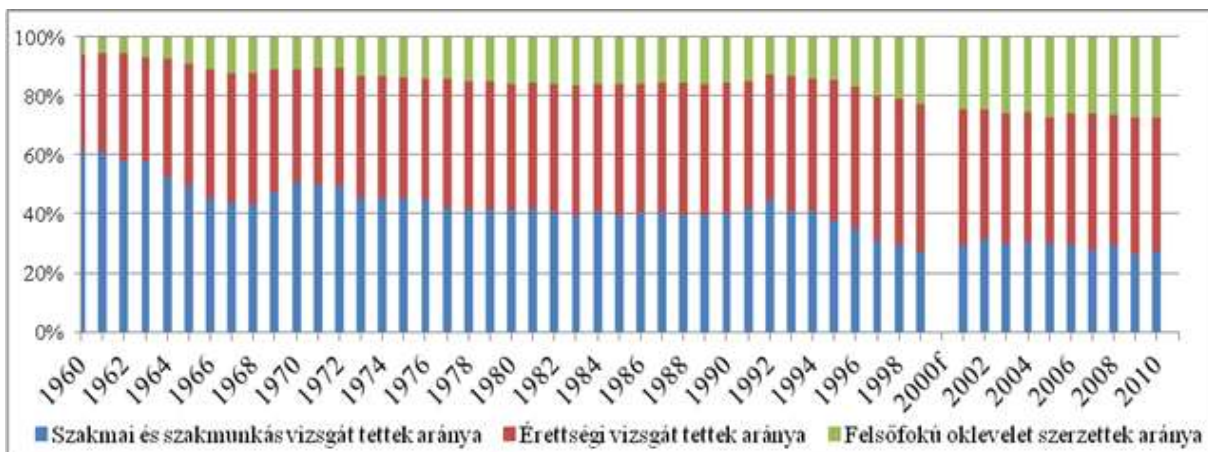
A MUNKAERŐPIAC, A SZAKKÉPZÉS ÉS A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÚJ KIHÍVÁSAI

*Filep Bálint, filep.balint@sze.hu
Kara Ákos, a711@freemail.hu
Kovács Zsolt, kovacs.zsolt@sze.hu
Tamándl László, tamandl@sze.hu
Szekeres Tamás, szekeres@sze.hu
Széchenyi István Egyetem*

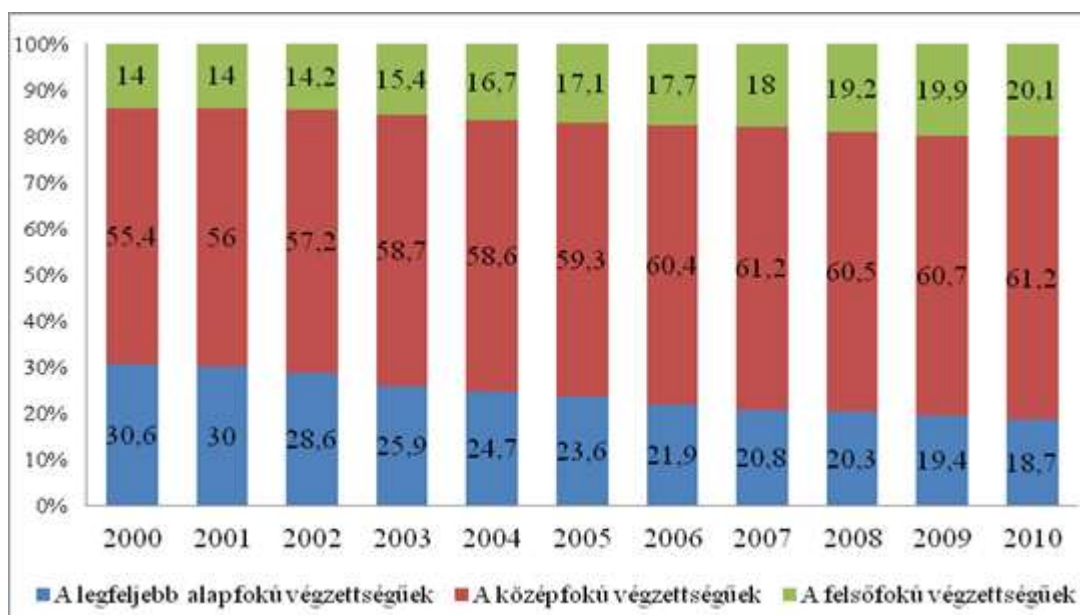
A világ gazdasági folyamatait ma már nem lehet előre látható folyamatként leírni. A közelmúlt gazdasági válsága bizonyítja, hogy a korábbi elméletekkel lehetetlen megelőzni a hasonló helyzeteket. Ez a bizonytalanság kihat a társadalom életének minden területére és feszültségeket generál. **Vizsgálatunk középpontjában a hazai gazdaság munkaerő szükséglete áll. A munkaerő képzése – különösen a szakmai felkészítése, több évet felölelő komplex folyamat, amelyet nem lehet ad hoc intézkedésekkel befolyásolni.** Az elmúlt években ugyanakkor szinte **pillanatok alatt tűntek el iparágak** – munkaerő szükségletükkel együtt. Ezzel szinte egy időben jöttek létre iparágak – **új, a korábbtól teljesen eltérő igényekkel lepve meg a munkaerőpiacot.**

A munkaerőpiac változási tendenciáit azonban nemcsak a gazdasági folyamatok határozzák meg. A **demográfiai apály** folyamatosan, és rossz irányban rendezi át az adott korosztályok képzettségi és szakstruktúráját egyaránt. További történelmi gyökerű hatással szembesülünk már ma is. Magyarországon az ún. **Ratkó korszakban** született népes korosztályok 2009-2020 között mennek nyugdíjba.

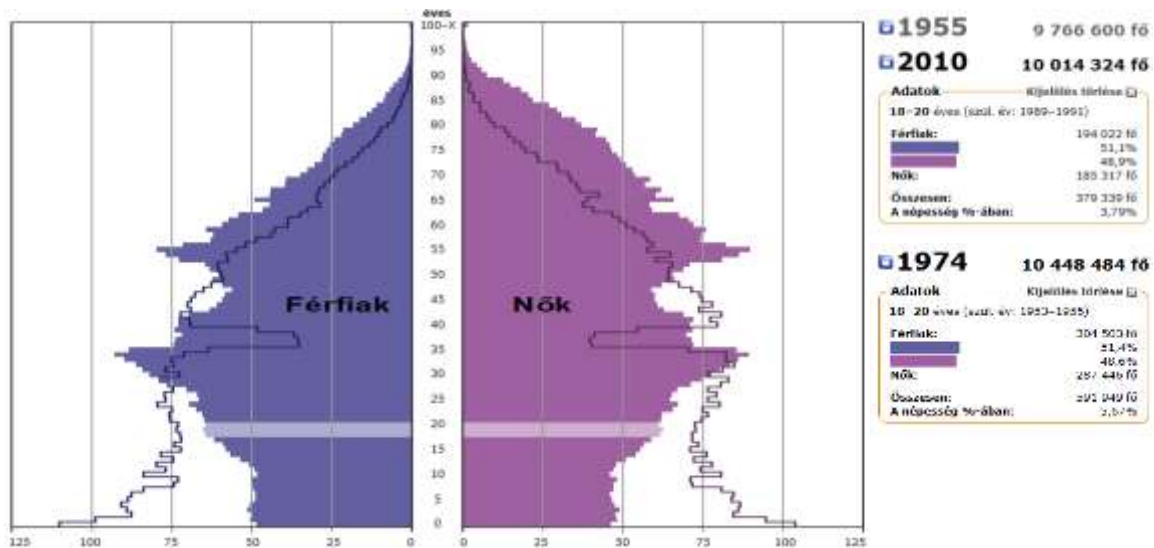
A statisztikai adatok szerint az adott korosztályokban igen jelentős a szakmunkás végzettségűek aránya. Összehasonlítva arányukat és létszámukat a jelenlegi korosztályokkal megállapíthatjuk, hogy nyugdíjba vonulásuk a **munkaerőpiacon rendkívüli feszültséget** fog okozni. Nemcsak önmagában a nagyobb létszámú korosztály munkaereje, sokkal inkább a **szakmunkások hiánya** fog komoly gondot okozni a termelésben és a szolgáltatásban egyaránt.



1. ábra
Adott évben különböző végzettséget szerzettek aránya



2. ábra
A 25–64 éves népesség megoszlása iskolai végzettség szerint, %



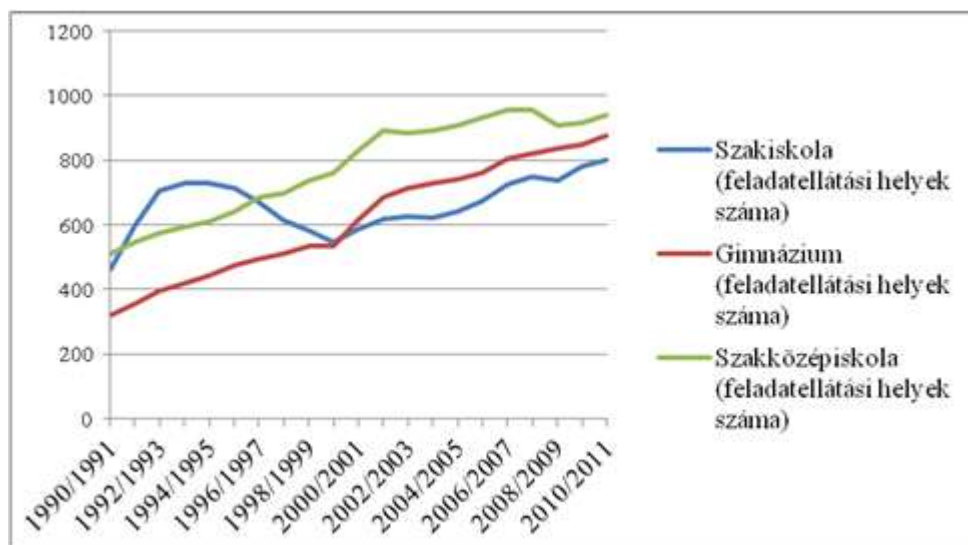
3. ábra¹

Magyarország népességének száma nemek és életkor szerint, fő

Forrás: <http://www.ksh.hu/interaktiv/korfa/orszag.html> (letöltés dátuma: 2011.11.14.)

A munkaerőpiac mögött, elsődleges forrásként a képző intézmények állnak: a szakmunkásképzőktől a mérnökképzésben érdekelt egyetemekig. Itt további ellentmondásokat fedezhetünk fel. Az intézményrendszer minden szintjén olyan „önmozgás” figyelhető meg, ami nincs összhangban a munkaerő-piaci „mozgással”.

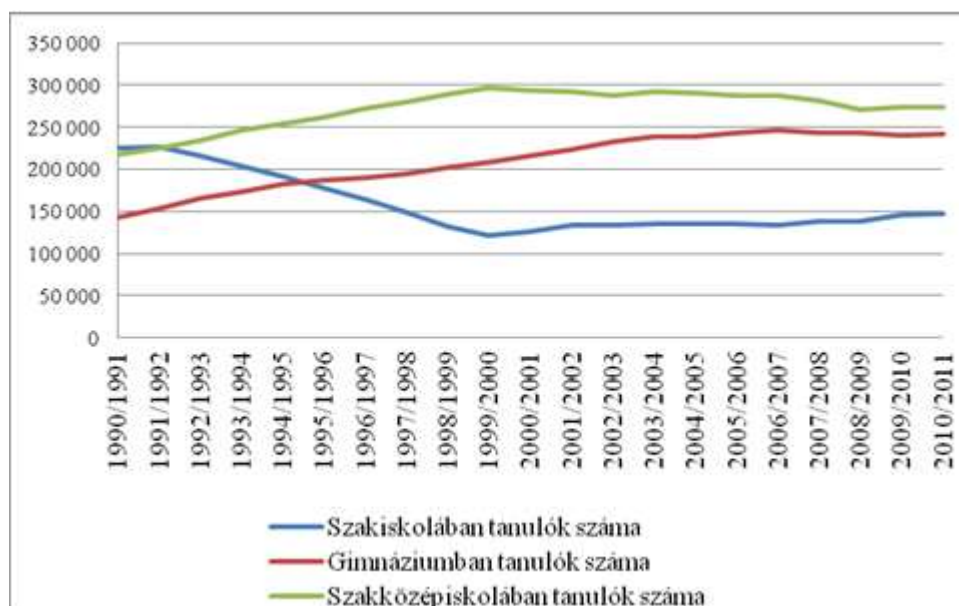
Az elmúlt két évtizedben átrendeződött a középfokú oktatás. Ennek nyertese elsősorban a gimnázium, vesztese általában a szakképző intézmény hálózat, azon belül a szakmunkásképzés.



4. ábra

Középszintű oktatási intézmények feladat-ellátási helyeinek száma (1990-2011)

¹ Jelmagyarázat: szürke körvonal 1955-os korfa, kék és lila terület a 2010-es korfa



5. ábra

Középfokú oktatásban részt vevő tanulók száma, fő (1990-2011)

A szakképzés szakmai struktúrájának változási sebessége és a gazdaság szerkezetének változási sebessége közötti ellentmondás erősödésének több oka van.

A szakképző intézmények humán és tárgyi infrastruktúrája csak nagy tehetetlenséggel változik. A műszaki pedagógusok szakmai tovább- és átképzése a legkevésbé megoldott valamennyi tanári szakok között. A szakképzés tárgyi feltételeinek jelentős korszerűsítése, átalakítása döntően csak pályázatok útján érhető el.

A képző intézmények abban érdekeltek, hogy a meglévő szakmai pedagógus potenciál egzisztenciáját biztosítsák. Ez pedig fékezi a munkaerő-piaci szükségletnek megfelelő képzési szerkezet kialakítását.

Hasonló jelenséget figyelhetünk meg a felsőoktatásban is. A közelmúlt extenzív fejlesztése során a hallgatók szakok szerinti megoszlása és a munkaerő-piaci szükséglet között egyre kisebb az összhang. Természetesen tökéletes összhang soha nem hozható létre, sőt a rövid és a hosszú távú prognózisok is nagy eltérést mutatnak. Ennek csak egyik oka a képzési idő okozta tehetetlenség az igények felmerülése és azok kielégítése között.

A felsőoktatás önmozgása azonban – autonómiájából eredően – sokkal kevésbé követi a munkaerőpiacot, mint a szakképzés alsó szintjein. Sem az akkreditáció, sem a szakindítás engedélyezése, sem a finanszírozás mechanizmusa nem ösztönöz a valós igények kielégítésére.

Ezek a feszültségek mindaddig nem kaptak kellő figyelmet ameddig a demográfiai apály és az ország gazdasági helyzete ezt nem kényszerítette ki.

A gazdaság fejlődése – függetlenül a konjunkturális vagy válság időszakoktól – azt igényli, hogy tovább rövidüljön az igények megfogalmazása és a megfelelően képzett szakemberek biztosítása közötti idő. A duális képzés bevezetése a szakmai képzés minden


szintjén éppen ezt kívánja elősegíteni azzal, hogy közelebb hozza egymáshoz a munkahelyet és a képző intézményt.

A duális képzés bizonyos elemeiben nem ismeretlen a hazai szakképzési gyakorlatban. A vállalati szakmunkásképzés, elsősorban a gyakorlati oktatás hasonló célokat szolgált. Ismeretlen viszont a mérnökképzésben. Az ún. nyári gyakorlatok a tömegoktatás elterjedésével párhuzamosan sok tekintetben formálissá váltak. Sem az intézmények sem a vállalatok nem tudták biztosítani a megnövekedett hallgató létszám gyakorlatának megszervezését, illetve lebonyolítását. A kivételek közé tartozik a Széchenyi István Egyetem tizenöt éve működő **Practing programja**, melynek keretében több mint nyolcvan vállalat kínál jól szervezett fél éves gyakorlati lehetőséget a hallgatóknak.

A program köré szerveződött konzorcium rendszeresen értékeli a tapasztalatokat – továbbfejlesztve a hallgatók fogadásának, mentorálásának egységes metodikáját.

A Practing program hatása azonban túlmutat a hallgatók gyakorlatorientált felkészítésén. A fogadó vállalatoknak lehetőséget ad arra, hogy több hónapon keresztül végzett munka alapján értékeljék a leendő munkatársakat – egyben megkönnyítve a diploma után azok gyorsabb beilleszkedését is.

A vállalati tapasztalatok visszahatnak a képzés tartalmára, módszereire egyaránt. A hallgatók munkája során szerzett tapasztalatok lehetőséget adnak valós következtetésekre, javaslatok megfogalmazására a képző intézmény felé. Ezek sok esetben hasznosítható kompetencia térképek formájában jelennek meg, mint például az AUDI esetében.

AUDI HUNGARIA MOTOR Kft. 

Anforderungsprofil Konstrukteur im Werkzeugbau

| Szakmai kompetenciák | Überfachliche kompetenciák |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Befejezett gépészmérnöki tanulmányok (Érdemjegyek átlaga >=4)➤ Megalapozott tervezési ismeretek a Catia V5 használatával➤ Műszaki rajzokkal való magabiztos bánásmód➤ Megalapozott tudás a fémegmunkálás területén (szakképesítés vagy gyakorlat)➤ Megalapozott tudás az anyagismeretben, átalakítótechnikában? Umformtechnik, a FEM-ben(Finite Elemente Methode), az elektrotechnikában, a pneumatikában, a hidraulikában és az üzemgazdaságtanban➤ Gyakorlati felév az iparban➤ Külföldi tanulmányi felév Németországban | <ul style="list-style-type: none">➤ Ervényszerűségi képesség➤ Terhelhetőség➤ Teamfähigkeit➤ Stressz-tűrőképesség➤ Konfliktusok kezelése➤ Konfliktusok kezelését➤ Konfliktusok kezelése➤ Kommunikációs képességfähigkeit➤ Készség új ismeretek elsajátítására➤ nyitott személyiség➤ eigene Motivation➤ Önállóság/andigkeit➤ Felelősség vállalás➤ Vállalkozói szemlélet➤ Gyakorlatias beállítottság (Praktika, Diplomarbeiten in der Industrie, Nebenjobs, usw.)➤ Außeruniversitäres Engagement (Studentenvereinigungen, Vereine, usw.) |

Nyelv

- Tárgyalóképes német- vagy angolnyelvtudás

6. ábra

Mérnöki követelményrendszer az Audi Hungaria Szerszámgyárában

A magyar munkaerőpiacon azonban nem jellemző az igények, főleg azok hosszabb távra történő megfogalmazása. Ennek a bizonytalanságnak az enyhítése a képző intézmények számára fontos feladat.

A fejlett országokban (USA, Nagy-Britannia, Németország, Hollandia) erre a célra rövid és középtávú munkaerő-piaci előrejelzéseket használnak. A munkaerő-piaci előrejelzés keresleti oldalának megalapozásához többnyire valamilyen formalizált makro modellt alkalmaznak, amely a várható gazdasági növekedést és technológiai változást figyelembe véve a gazdaság szektorális, ágazati, majd ezek alapján foglalkozási és képzettségi keresletét jelzi előre. Jellemző azonban, hogy az aggregált munkaerő-kereslet és kínálat előrejelzését szolgáló modellek általában sokkal fejlettebbek, mint a foglalkozásokra lebontott előrejelzések módszertana. A munkaerő-piaci előrejelzéseknek viszont egyáltalán nem tervezési, hanem szakpolitikát befolyásoló és információs funkciói vannak, amelyek hosszú távon a munkaerőpiacon lévő információs aszimmetriát hivatottak csökkenteni.

A munkaerőpiac és felsőoktatás közötti kompatibilitás megteremtése, másrésztől nem mennyiségi, hanem minőségi szempontok előtérbe helyezésével érhető el. A felsőoktatásban folyó képzésen, tudásátadáson vagy egyre inkább tudásmegosztáson belül a tartalmak közötti átcsoportosítás szükséges. A „know-what” és „know-why” jellegű kodifikált, explicit tudáselemeket, amelyek a leginkább piaci, árujellegűek, egyre erősebben kiegészítik a tudás más elemei, a „know-how” és a „know-who”, melyek inkább csendes, rejtett tudásnak tekinthetők, amit nehezebb kodifikálni és mérni. Ezen készségek, kompetenciák fejlesztése segítik a munkaerő-piac és a felsőoktatás közötti egyensúly kialakításában, a foglalkoztathatóság növelésében, amely a fejlett országokban, mint például Nagy-Britanniában a felsőoktatás egyik meghatározó tényezőjévé vált. A foglalkoztathatóság (employability) fogalma azonban nem a rövidtávú foglalkoztathatóságot, azaz a gyors elhelyezkedést jelenti, hanem elsősorban a tartós foglalkoztatást. Ebben az esetben, ahogy *Harvey*² is fogalmaz, a foglalkoztathatóság nem mint készség, hanem mint számos kifejlesztett tulajdonság és tapasztalat révén elérhető magasabb szintű tudásként értelmezhető.

A munkáltatók nem képesek, vagy nem akarják hosszú távú munkaerő-igényüket megadni, azaz pontosan hány és milyen végzettségű szakembert keresnek, viszont elvárásaikat meg tudják fogalmazni, amelyek az iskolarendszerű képzésben átadott szakmai tudás mellett olyan készségekre, tulajdonságokra, kulcskompetenciákra is vonatkoznak, amelyek a hallgatók foglalkoztathatóságának részét képezik. Az intézmények feladata a jövőben az, hogy meghallgassa ezen igényeket, lefordítsa saját nyelvezetére, és megtalálja azt a megoldást, módszertant, amely által a kevésbé mérhető, kodifikálható kompetenciákat a képzésbe építve, vagy amellel párhuzamosan fejleszteni tudja.

A munkaerőpiac és a szakképzés közötti ellentmondások a képzés minden szintjén egyre erőteljesebben jelennek meg. Ennek okai:

- a gazdaság változásának fokozódó dinamizmusa, a nemzetközi gazdasági folyamatok kiszámíthatatlansága,
- a demográfiai apály
- az intézmények önmozgása
- a technikai-technológiai fejlődés gyorsuló tempója.

2 Harvey, L. (2004) On Employability the Higher Education Academy 2004. <http://www.palatine.ac.uk/files/emp/1236.pdf> (letöltés 2010. április.)

Ilyen körülmények között az intézmények számára erősödő kihívás a munkaerő-piaci alkalmazkodás.

A műszaki pedagógusképző intézetek, tanszékeknek is elemezni kell helyzetüket és jövőképüket. A bolognai folyamatban olyan kétszintű képzés alakult ki, amelynek életképessége már az elfogadás pillanatában mindannyiunkban készségeket ébresztett. Az elmúlt évek igazolták aggályainkat.

A nappali műszaki szakoktató képzés gyakorlatilag nem működik – kivéve egyes képző intézményeket, ahol óriási energiával, néhány fővel tartják fenn. A szintén kis létszámú levelező képzés – elsősorban a műszaki tantárgyak mérnöki szintű követelményei miatt – nem életképes. Mindehhez járul a középfokú szakmai képzés bizonytalan helyzete és a demográfiai hullámvölgy, amely a pályaválasztásnál elsősorban a kis társadalmi presztízsű szakmákat, foglalkozásokat szorítja háttérbe.

A második (MA) szinten is a levelező képzés működik – gazdasági szempontból még elfogadható létszámmal. A hallgatók egy része főiskolai mérnök-tanár, akiket a magasabb közalkalmazotti besorolás motivál. Azonban a pedagógus végzettség nem követelmény a szakképző iskolai alkalmazás során, ami a továbbiakban újabb bizonytalansági tényező a tanárképzők számára.

Az egységes tanárképzés visszaállítása a problémák jelentős részét nem oldja meg. A duális szakmunkásképzés és mindaz ami bevezetését indokolja, szükségessé teszi a műszaki pedagógusképzés során kialakítandó kompetenciák újragondolását. Ez pedig befolyásolja a képzés szerkezetét, tartalmát és módszereit egyaránt.

Mindez fontos feladat, de a műszaki pedagógusképző intézetek, tanszékek helyzetét nem stabilizálja a felsőoktatás átalakításának most kezdődő folyamatában.

Mindaz a szellemi-tudományos érték, amit a pedagógusképzés felhalmozott, a mérnökképzés megújításában is hasznosítható.

Az oktatás perspektívái, feladatai ebben a helyzetben az oktatók számára sok tekintetben kettős kihívást jelentenek.

- **Olyan kompetenciák kialakítását a mérnök tanárok személyiségében, melyek alkalmassá teszik őket arra, hogy a jövő szakmunkásait a valóságos munkahelyi igényeknek megfelelően képezzék.**
- **Egyúttal segítséget kell nyújtaniuk a mérnökképzésben résztvevő kollégáknak, hogy a leendő mérnökök képzése is megfeleljen a gazdaság részéről szakszerűen megfogalmazott igényeknek.**

A jövőben ez a kettős funkció várhatóan felértékeli a műszaki tanárképzőket, hosszú távon biztosítva egzisztenciájukat a felsőoktatási intézményben.

ÚJ TANANYAG-FEJLESZTÉSI MÓDSZER A SZÉCHENYI ISTVÁN EGYETEMEN

dr. Létray Zoltán, dr. Kovács Miklós, dr. Földes Zoltán, dr. Nagy Tamás
Széchenyi István Egyetem
Műszaki Tanárképző Tanszék

1. Bevezetés

Az egyetem által elnyert TÁMOP-4.1.2-08 „Részlegesen idegen nyelvű, digitális tananyagfejlesztés a Széchenyi István Egyetem Műszaki Tudományi Karának mesterszakjain” c. projekt keretében első lépcsőben a „Képzők Képzése” tréningek valósultak meg. A digitális tananyagfejlesztés sikeres lebonyolításához szükség volt arra, hogy a tananyag-fejlesztésben résztvevő munkatársakat előzetesen felkészítsük a Műszaki Tanárképző Tanszéken kidolgozott digitális tananyag-fejlesztési módszer alkalmazására. A fejlesztéssel kapcsolatos módszertani feladatokat, a tananyag felépítésének formáját a pályázat kiírói által megfogalmazott előírásoknak megfelelően röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze.

Fő cél és rendező elv a tananyagok kidolgozásában az volt, hogy önállóan is feldolgozható, tanulható tananyagok (törzsanyagok) készüljenek olyan multimédiás elemek alkalmazásával, amelyek segítik a tananyag megértését, feldolgozását, és a kompetenciák elsajátítását.

A tananyagfejlesztés lépései:

- szerző-módszertanos-informatikus munkacsoport kialakítása
- a kapcsolattartás módja: (a megbeszéltek alapján) Moodle kurzuson keresztül
- kapcsolattartás ütemezése; formális és informális módjának megbeszélése,
- a tantárgy (kurzus), illetve az e-tananyag tanulás- módszertani tervének összeállítása, leckeszinten állandó ütemezett konzultáció, megbeszélés team munkában
- tartalom (cél, követelmény, tevékenység, szöveges tartalom)
- multimédiás elemek megtervezése
- leckevegi-, modulzáró és vizsgafeladatok összeállítása.

Az alábbi ábrán bemutatjuk a digitális tananyagok (kurzusok) főbb szerkezeti elemeit, és az egységesített struktúrát:



1. ábra
Digitális tananyagok struktúrája

Cikkünk tovább részletezi az újszerű digitális tananyag-fejlesztési módszert, amelyet az említett Európa Unió ill. államilag támogatott és részben saját erőből finanszírozott pályázat keretei között a Műszaki Tudományi Kar egyes MSc tantárgyai számára készítettünk. Ez a módszer támogatja a nem formális módszerek munkaformáinak (pl. kooperatív technikák, projektmunkák) alkalmazását és megszervezését is.

2. Digitális tananyagok fejlesztésének szükségessége

A szakmai tantárgyak feldolgozásához a hagyományos főiskolai és egyetemi képzésben az otthoni munkára általában nyomtatott *ajánlott irodalmat* szokásos kijelölni. Az oktatási folyamat korszerűsítésében azonban eljutottunk oda, hogy a hallgatóknak önálló feldolgozásra már különféle e-learning anyagokat ajánlunk a tantárgyak tananyagának hatékonyabb feldolgozásához, vagy az ismeretek kiegészítésre. Az is elképzelhető, hogy az otthon tanulmányozott e-learning tananyag „nyitott” kérdéseit a kontaktfoglalkozásokon beszéljük meg, így máris eljutunk a ma már elterjedőben lévő *blended-learning* alkalmazásához.

A blended-learning esetében az önálló munkához maga a tananyag ad segítséget, amely sok tekintetben különbözik a hagyományos képzés céljaira készült jegyzettől. A tananyag a megtanulandó tartalom részletes kifejtése mellett tartalmazza a célokat, a vizsgakövetelményeket, az eredményes tanuláshoz javasolt tanulási tevékenységet és az interaktív önellenőrző kérdéseket.

Általában is az e-learning szakképzésben, a műszaki felsőoktatásban történő alkalmazásának egyik kulcskérdésévé tapasztalataink szerint a *korszerű tananyagfejlesztés* válik. Figyelemmel kell lenni a tananyag tanulás-módszertani feldolgozhatóságára, nevezetesen arra, hogy a multimédiás, interaktív differenciált tananyagok nagyobb mértékben támogatják az ismeretek hatékony feldolgozhatóságát. Az ilyen típusú tananyagok tartalmi összeállítása és formai strukturálása azonban csak új módszerekkel történhet. Elsősorban azért, mert az e-learninges tantárgyak tananyagának felépítése és feldolgozása eltér a hagyományosétól.

3. Blended learning tananyagok készítése

A modell szerint – mint említettük - az e-tananyagfejlesztés első lépése a tananyagszerkesztő oktatók felkészítése. Ezt több tréning jellegű, gyakorlatorientált képzéssel valósítjuk meg:

- tananyag elrendezése és kiválasztása (tartalmi tervezés)
- taneszköz tervezés (multimédia lehetőségek és megoldásuk)
- mérőeszközök készítése (kérdések, feladatok készítése)
- az LMS rendszer megismerése (Moodle alapok)
- az e-tananyag szerkesztő használatáról (eXe editor) annak érdekében, hogy megismerjék lehetőségeiket és ötleteket kapjanak

A tréning sorozat végső eredményeként minden oktató elkészít egy-egy rövid e-tananyagot és ezt a Moodle rendszerre fel is töltjük, kipróbáljuk.

A felkészített munkatársak az elektronikus tananyagok elkészítését legalább négy főből álló csoportban végzik. A csoport tagjai az alábbiak:

- szerző: a tananyag szakmai tartalmáért felel,
- módszertani tanácsadó: az egyetem Műszaki Tanárképző Tanszékének oktatója, azért felel, hogy a tananyag „tanulható” legyen; segít a szerző számára megfogalmazni a tanulás-módszertani tanácsokat, javaslatot tesz az illusztrációkra és a nehezebben érthető tananyagrészekhez szükséges részletesebb magyarázatra, segít az ellenőrző kérdések összeállításában stb.,
- ipari lektor: azért felel, hogy a tananyag tartalma korszerű, a gyakorlatban jól felhasználható legyen,
- informatikus: a szerzőtől Word-dokumentumként kapott tananyagot elektronikus, a Moodle-keretrendszerben megjeleníthető (Scorm-kompatibilis) formára hozza.

Előfordul, hogy a szerzői feladatokat több személy látja el.

Amint azt az 1. ábrán láthattuk, minden tananyag azonos elemekből áll, és az elemek leckén belüli sorrendje is egységes:

- a lecke célja,
- követelmények,

- idősükséglet,
- kulcsfogalmak,
- tananyag,
- önellenőrző kérdések.

Az alábbiakban ezeket az elemeket mutatjuk be. A példák a CNC-forgácsolás programozásával foglalkozó „Gyártás-automatizálás” tananyagból valók.

4. A lecke célja

Minden lecke első eleme a cél megfogalmazása. A cél a hallgató számára adja meg azt, hogy a tananyag megtanulásával kapcsolatos tevékenységének várhatóan mi lesz az eredménye.



2. ábra
Példa a lecke céljának megfogalmazása

5. Követelmények

A követelmények fontos információt jelentenek a hallgató számára arról, hogy mit kell teljesítenie a vizsgán. Ezért a követelmények megfogalmazása szempontjából lényeges, hogy azok a hallgatótól elvárt tevékenységet pontosan, konkrétan, érthetően rögzítsék. Ahogy az a 3. ábrán is látható, a követelmények konkrét cselekvéseket (eldönteni, kiválasztani, programot írni stb.) írnak le. Természetesen az önellenőrző kérdéseknek ezekkel a követelményekkel összhangban kell lenniük. Ha pl. azt jeleztük a hallgatónak, hogy felsorolásból kell tudnia kiválasztani valamit, akkor valóban olyan feladatot kell adni, amely ezt várja el a megoldás során. A követelmények megfogalmazásakor kerülni kell az olyan kifejezéseket, mint pl. „értse meg”, „ismerje” stb., mert ezek esetén nem egyértelmű, mit kell a hallgatónak teljesítenie.



3. ábra
Példa követelményekre

6. Időszükséglet

A tananyag feldolgozásának időszükséglete természetesen csak becült érték. Hallgatónként nagy eltéréseket mutathat az, hogy mennyi időre van szükség a tényleges elsajátításhoz. Mégis fontosnak tartjuk ezt az értéket megadni, mert a hallgató ennek ismeretében hatékonyabban be tudja osztani a tanulásra szánt idejét. A tárgyak indulása után lehetőség lesz arra, hogy a Moodle rendszerben figyelemmel kísérjük a hallgatók aktivitását, és megnézzük, hogy a hallgatók mennyi időt töltöttek az egyes leckék tanulásával. Ez alapján lehet majd korrigálni a becült időszükséglet értékeit.



4. ábra
Példa időszükséglet megadására

7. Kulcsfogalmak

Kulcsfogalmak tekintjük azokat a leckében előforduló új fogalmakat, amelyek a tananyag megértése szempontjából a legfontosabbak. Ezeket azért soroljuk fel a leckék elején, hogy a tananyag tanulmányozása közben a hallgatók az itt említett fogalmakat felismerjék, és azokra jobban odafigyeljenek. A leckék szövegében egyébként külön is jelöljük a kulcsfogalmakat, azokat aláhúzott, félkövér betűtípussal emeljük ki a szövegből.

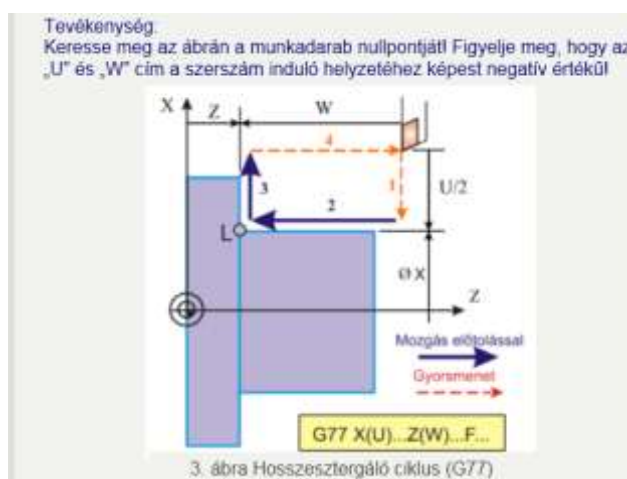


5. ábra
Példa kulcsfogalmak felsorolására

8. Tananyag

A tananyag elsősorban módszertani jellemzőiben különbözik a jelenléti képzés számára készült írott jegyzetektől. A legfontosabb annak megemlítése, hogy a tartalom feldolgozásához segítséget nyújt a hallgatóknak.

Minden tananyag felosztható kisebb logikai egységekre. Ezek terjedelmüket tekintve általában nem nagyobbak egy képernyőoldalnál (azaz kb. fél Word oldalnál). Minden ilyen tananyagegységhez megfogalmazunk néhány feldolgozási javaslatot a hallgatóknak. A javaslatokat kék színnel jelöljük, és a „Tevékenység” szóval vezetjük be (6. ábra).



6. ábra

Példa tevékenységekre

A tevékenységek megfogalmazásakor az adott tananyagot készítő oktató felhasználta a tárgy tanítása során korábban szerzett tapasztalatait. A nappali tagozatos képzésben látta azt, hogy a hallgatóknak mely részek okoztak problémát, mik a leggyakoribb hibák, amelyeket a hallgatók egy adott feladat megoldása során elkövettek stb.

A tevékenységek megfogalmazásában fontos szerepe van a módszertani tanácsadónak is. A tanácsadó, akinek az adott tárgy nem a szakterülete, a tananyagfejlesztés során részletesen átolvassa a tananyagot, és megpróbálja megérteni azt. Rendszerint ekkor derül ki, hogy egy-egy tananyagegység igényel-e részletesebb magyarázatot, vagy illusztrációt. (A 6. ábrán látható tevékenység pl. a módszertani tanácsadó javaslatára került a tananyagba.)

A hallgató számára megfogalmazott tanácsok szoros összefüggésben vannak a követelményekkel és az önellenőrző kérdésekkel is. Tekintsük példaként a 3. ábrán bemutatott követelmények közül a következőt: „adott munkadarab-rajz és CNC-program alapján meghatározni a megmunkáló-szerszám helyzetét egy adott programozási lépésben”. Alapvető elvárás egy CNC-programkészítővel kapcsolatban, hogy egy CNC-programot átlásson, meg tudja ítélni, hogy egy adott programozási sor végrehajtása során a valóságban milyen tevékenységet végez a szerszámgép. Az idézett követelmény ehhez a kompetenciához köthető. Amikor a tananyagban az adott a tananyagegységhez érünk, akkor a hallgatóknak olyan tevékenységet javasolunk, amely segíti ennek a kompetenciának a megszerzését (7. ábra).

Tevékenység:
 Tanulmányozza az alábbi mintapéldát! Keresse meg az összefüggést a munkadarab méretei és az NC-program adatai között!
 Példa a **G77**-es típuskódok alkalmazására

...
 G77 U-4 Z20 F0.3 a szerszám az Ø46-os méretre érkezik
 G77 U-8 a szerszám az Ø42-es méretre érkezik
 G77 U-10 a szerszám az Ø40-es méretre érkezik
 G0 X50 Z60 pozicionálás a kiindulási koordinátákra
 M30 program vége

7. ábra

9. Önellenző kérdések

Az önellenző kérdések közül azt mutatjuk be, amely a követelményhez (pl. „adott munkadarab-rajz és CNC-program alapján meghatározni a megmunkáló-szerszám helyzetét egy adott programozási lépésben”) kapcsolódik (8. ábra). A kérdésben szerepel a munkadarab rajza, az azt legyártó CNC-program kódja, és a válaszlehetőségek. A hallgató által adott választ a rendszer azonnal kiértékeli.

4. Az ábrán látható alkatrészt a G77-es típuskóddal gyártottuk le. A vezérlés típusa FANUC 0 volt. Válassza ki, hogy a N3 és az N4 mondatban milyen átmérőn forgácsol a szerszám?

```

N1 T101
N2 G00 G40 X50 Z60 S1500 M4
N3 G77 U-4 Z20
N4 G77 U-8
N5 G77 U-10
N6 G0 X60 Z80
M30
  
```

- Ø46 és Ø42
- Ø46 és Ø44
- Ø44 és Ø42

8. ábra

Példa önellenző kérdésre.

A tananyag felépítésével kapcsolatban összegzésként elmondható, hogy nagyon szoros összefüggésnek kell lenni a lecke elején megfogalmazott követelmények, a tananyagtartalom, a hallgató számára adott tanulási javaslatok, és az önellenőrző kérdések között.

10. Összegzés

A blended learning kurzusokban a hallgatók nem az előadáson szerzik a tananyaggal kapcsolatos információk nagy részét, így az előadások funkciója is jelentősen megváltozik. A kontakt órák inkább konzultációknak, mint előadásoknak tekinthetők: az oktató egyrészt a hallgatók kérdéseire válaszol, másrészt feldolgozhatnak olyan tananyagrészeket, amelyek az elektronikus tananyagon keresztül nehezen elsajátíthatók. Ez utóbbira lehet példa műszaki ábrázolásból a szabadkézi rajzkészítés, technológiából egy adott alkatrész technológiai tervének elkészítése, mechatronikából egy adott mérés megtervezése.

A kontakt órák megtartása az oktatótól is más megoldásokat kíván, mint a hagyományos előadás. A frontális előadások helyett - amikor a tanár beszél, a hallgatók (jobb esetben) jegyzetelnek- teret kaphat a csoportmunka, vagy a projektmódszer alkalmazása is.

A fejlesztés során létrehozott tananyagok alkalmazásától azt várjuk, hogy a hallgatók az előadáson történő -sokszor passzív- részvétel helyett a tananyagokban javasolt tevékenységeket végrehajtva aktívan dolgoznak. A tananyagokban megjelenő „tevékenységek”, tananyag-feldolgozási javaslatok pedig segíthetnek a hallgatóknak abban, hogy az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák egy részét is megszerezzék.

Irodalomjegyzék

Forgó Sándor, Hauser Zoltán, Kis-Tóth Lajos (2005) A blended learning elméleti és gyakorlati kérdései <https://nws.niif.hu/ncd2005/docs/ehu/029.pdf>

Kovács Miklós: A hallgatók véleménye az e-learning alapú távoktatásos képzésről. MultiMédia az oktatásban Konferencia Budapesti Műszaki Főiskola, 2007. augusztus 23-24.

SZAKKÉPZÉS-PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK

ROMA TANULÓK AZ AGRÁR SZAKKÉPZÉSBEN

*Emőkey András, emokey.andras@gtk.szie.hu
Szent István Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Pályatervezési és Tanárképző Intézet,
Gödöllő*

1. Bevezetés

A cigányság oktatásával kapcsolatos szociológiai, pszichológiai, pedagógiai és elsősorban az oktatáspolitikai megközelítések különbözők. Az egyik megközelítés a cigány tanulókkal kapcsolatos problémákat etnikai vonatkozásoktól független szempontok alapján tartja kezelhetőnek, mondván, hogy a cigány és a nem cigány népesség között lényegi személyiségbeli eltérések nincsenek, a valóban meglévő szociokulturális különbségek pedig etnikailag semleges oktatási környezetben egyszerű technikai lépésekkel feloldhatók. A másik megközelítés kiindulási alapja a problémák kifejezetten etnikai szempontok alapján történő kezelése, tehát a cigányság kultúrájában mélyen gyökerező szokások, hagyományok, végső soron az életvezetésüket befolyásoló minden tényező teljes értékű figyelembe vétele, és nevelésüknek-oktatásuknak ezen szempontok szerinti megvalósítása, országos szinten.

Az elmondottakon túlmenően abban sincs egyetértés, hogy az egyén és a társadalom számára az integrált vagy az autonóm oktatás a célravezetőbb, eredményesebb.

A cigány tanulók iskoláztatásáról, iskolai beilleszkedéséről, iskolai életükről alapvetően régiókra, falvakra, kisebb közösségekre lebontva lehetne reálisan beszélni, mivel ezek a kérdések területenként és közösségenként eltérő módon jelennek meg. A probléma szempontjából az sem mindegy, hogy az iskolások között milyen arányban vannak a cigány tanulók. A cigány gyermekek iskoláztatása szinte minden közösségben probléma, de abban mindenki egyetért, hogy a cigányság felemelkedésének egyetlen járható útja a tanulás.

2. Roma tanulók a szakképzésben

A roma tanulók részvételi aránya a szakképzés területén növekvő tendenciát mutat. Ez a tény a tanulószervezésnek egy új aspektusból történő megragadását igényli, az oktatáspolitikai és a szakképző iskolák oldaláról egyaránt. Mivel *a roma és a nem roma tanulók közötti szociális és kulturális különbségek figyelembe vétele véleményünk szerint nem*

megkerülhető, egyértelmű, hogy a hatékony és sikeres integráció bizonyos romológiai ismeretek, illetve tapasztalatok meglétét és hasznosítását igényli.

2.1. *A rendszerváltás után meglévő problémák*

A rendszerváltáskor a roma kisebbség társadalmi helyzete kedvezőtlenül alakult. Ezt az időszakot az alábbiak jellemezték:

- A szakmastruktúra felbomlása, a piacvesztés miatt a tartós munkanélküliség magas aránya,
- A segélyek, szociális támogatások, a családtámogatás arányának növekedése a jövedelmekben;
- A szegénység, a társadalmi kirekesztés különböző formáinak megjelenése,
- Az iskolai szegregáció felerősödése.

A korábbiakhoz hasonló, átfogó problémák és nehézségek az elért komoly eredmények ellenére az oktatás területén is megmaradtak, illetve felerősödtek. Ilyenek a hiányos óvodai ellátás, a kiegészítő iskolába irányítás, az elkülönítés az általános iskolában, az általános iskola alacsony hatékonysága, az alacsony középiskolai továbbtanulás, a lemorzsolódás a kilencedik-tizedik osztályban, a piacképtelen szakképesítések a szakképzésben, illetve a korlátozott belépési esélyek a felsőoktatásban.

2.2. *Az oktatáspolitikai irányelvei*

A cigánykérdés ma érzékeny téma, a társadalom ezzel kapcsolatos véleménye megoszlik. Van, aki *előítéletességről* beszél, van, aki a *tapasztalatokra* hivatkozik. Ez a kettős megítélés érződik az oktatás területén is. Ugyanakkor elmondható, hogy egyre inkább jellemzővé válik az az alapszemlélet, mely szerint a cigány népesség számára a más magyarországi nemzeti kisebbségekkel egyenlő jogokat és lehetőségeket kell biztosítani az oktatás területén is (nemzetiségi alap- és középiskolák, nemzetiségi pedagógusképzés, nyelvoktatás). Egyre gyakoribbá váltak azok a próbálkozások, amelyeknek célja a cigány közösségek kultúrájának (népismeret, nyelv) szervezett terjesztése, annak az oktatásban történő megjelenítése volt. Az 1996-ban hatályba lépett Nemzeti Alaptanterv (NAT) kevésbé kifejtve ugyan, de utal a cigány népismeret és nyelvek oktatásának szükségességére.

Az új oktatáspolitikai tehát a cigány tanulók iskolai elkülönítése ellen, a szegregáció felszámolása mellett foglalt állást. Az oktatási kormányzatok ennek érdekében tett intézkedései:

- A heterogén csoportokban folyó, az egyes csoportok tagjainak kooperációjára épülő oktató-nevelő munka módszereinek kidolgozása,
- A pedagógusok felkészítése e módszerek alkalmazására,

- Az iskolai szervezetek alkalmassá tétele az integrált keretekben történő munkavégzés megvalósítására,
- Ezek érdekében egy működő módszertani hálózat létrehozása.

2.3. Tanulás és személyiségfejlesztés

Az oktatáspolitikában a hangsúly egyfelől a különbözőségek, az identitások változatosságára és ezek figyelembevételére, másfelől pedig az úgynevezett befogadó környezet kialakítására (inkluzív iskola) tevődött át. A hangsúlyok áthelyezésének oka alapvetően pszichológiai eredetű, és a személyiséghez köthető.

Köztudott, hogy minden cselekedetünk személyiségfüggő, tehát mögötte a személyiség áll. Az egyén cselekedeteit, azok végrehajtásának módját és minőségét azok a *diszpozíciók* határozzák meg, amelyek az adott személyiség jellemzői. Vannak elméletek, melyek a *genetikai determinációt* hangoztatják. Egyes megközelítések a *szociokulturális háttér*et hívják magyarázatul.

A legelfogadhatóbbnak az a felfogás tűnik, ami *a két terület együttes, egymást kiegészítő-erősítő hatását* hirdeti. Az, hogy a cselekedeteinket mozgató, és azok minőségét meghatározó diszpozíciók részben genetikai eredetűek, több kutatás igazolja. Ugyanakkor nem elhanyagolható a környezet hatása sem, mivel a személyiség kialakulását és fejlődését a külső környezeti tényezők, ezen belül a tudatos, szervezett információszerzés és a spontán tanulás, jelentősen befolyásolják. Az a kérdés, hogy a személyiséget formáló hatásrendszer milyen mértékben genetikai, és milyen mértékben szociokulturális eredetű, nem megválaszolható, mivel lehetetlen az arányokat számszerűsíteni. Egy azonban biztosnak látszik: *a bennünk lévő lehetőségek kibontakozása alapvetően attól a hatásrendszertől függ, amit szocializációnak nevezünk*. Ez által fejlődik a személyiség, lesz az egyénből egyéniség, ez határozza meg később a környezetéhez való alkalmazkodásának minőségét (intelligencia).

A cigánygyerekek ugyanolyan személyiségdiszpozíciókkal rendelkeznek, mint a nem cigányok. Az, hogy ezek a diszpozíciók hogyan nyilvánulnak meg, sok tényező függvénye, és ezeket különböző elméletek jelenítik meg. Az iskola és az abban zajló szervezett oktatás-nevelés oly módon tölti be a szerepét a szocializáció folyamatában, hogy a személyiség fejlesztését a konstruktív életvezetés irányába tereli, egy működő pedagógiai hatásrendszer segítségével a személyiséget a társadalmi elvárásoknak megfelelően alakítja.

Kérdés, hogy az elmondottak a cigány tanulók esetében hogyan valósíthatók meg. A probléma tehát adott, még akkor is, ha az évek során a súlypontok áthelyeződtek. Abban egyetért a társadalom, hogy a fennálló, a cigányság integrációjával kapcsolatos problémát valamilyen módon meg kell oldani. Ennek érdekében meg kell ragadni minden olyan lehetőséget, ami akár közvetett, akár közvetlen módon a megoldás irányába mozdít el.

3. Előzetes kutatás

A 2008 szeptemberében indult kutatás („Roma tanulók szakmai képzésében alkalmazható problémaorientált és kooperatív tanulásszervezési eljárások kimunkálása”) elsősorban olyan módszertani szemlélettel igyekszik kezelni az említett problémát, ami megfelelő oktatási környezet létrehozásával, a problémához igazodó módszertani megoldások kipróbálásával, és a probléma specifikumait figyelembe vevő módszertani kultúra kialakításával próbál hozzájárulni a cigány tanulók hatékony szakmai képzéséhez. Ugyanakkor nem hagyja figyelmen kívül azokat a roma tanulókat jellemző sajátosságokat, melyek egy *korábbi kutatás* tárgyát képezték, és a roma tanulók személyiségdiszpozícióival kapcsolatosak. Ezek a következők:

A tanulás eredményességét meghatározó *instrumentális* személyiségdiszpozíciók

- A roma tanulók figyelemmegosztó képessége általában fejlettebb, mint a figyelemkoncentráló képességük.
- A roma tanulók szakmai oktatásában általában eredményesebb az induktív eljárás.
- A roma tanulók magasabb absztrakciós szinteken általában nagyobb megértési nehézségekkel küzdenek, mint a nem romák.
- A roma tanulók gondolkodásában a vizualitás meghatározó elem, ezért oktatásukban a szemléltetés különösen fontos követelmény.
- A roma tanulók hiányos nyelvi kommunikációs készsége megnehezíti a szakma tanulását.
- A roma tanulók jelentős részénél az általános iskolai képzés hiányosságai megnehezítik a szakma tanulását.
- A roma tanulók esetében az adott szakmával kapcsolatos előzetes ismeretek hiánya megnehezíti a szakmatanulást.

A tanulás eredményességét meghatározó *regulatív* személyiségdiszpozíciók

- A szakmatanulás folyamatára gátló tényezőként hat, hogy roma tanulók a szervezett oktatásban való részvételt általában szabadságuk korlátozásának tekintik.
- A roma fiatalokat a szakma tanulásában a jövőkép kellőképpen nem motiválja.
- A szakma elsajátításának ambícióit csökkenti, hogy roma fiatalok nagy része kellőképpen nem értékeli a tanulás és a szakképzettség jelentőségét az egzisztenciális biztonság megteremtésében.
- A roma fiatalokat a szakmatanulásban motiválják a szakmunkás életmódminták.
- A roma tanulók szakmai képzésében a szakmával, illetve a munkavégzéssel kapcsolatos beállítódásaikat pozitív módon alakítja a hagyományos cigány mesterségekre való hivatkozás.

A roma fiatalok személyiségét alakító *rendszerkörnyezet* sajátosságai

- A roma tanulók személyiségét a kortárs csoportok másképpen formálják, mint a nem romákét.

- A roma tanulók személyiségének a fejlődését a roma személyi környezet erőteljesebben befolyásolja, mint a lakóhely többségi társadalma.
- A roma tanulók személyiségének alakításában a települési környezet hatása települési típusonként eltérő.
- A roma tanulók személyiségének alakításában a családnak döntő szerepe van, de azt is figyelembe kell venni, hogy a roma családok nem egyformák.
- A roma tanulók személyiségét formáló környezeti hatások elemzésénél a hátrányos helyzetből adódó tényezőket is figyelembe kell venni. (Balla, 2006)

4. A „Roma tanulók szakmai képzésében alkalmazható problémaorientált és kooperatív tanulásszervezési eljárások kimunkálása” című kutatás

Az a kutatás, amelyről a következőkben szó lesz, olyan módszertani szemlélettel nyúlt az említett problémához, ami megfelelő oktatási környezet létrehozásával, a problémához igazodó módszertani megoldások kipróbálásával, és a probléma specifikumait figyelembe vevő módszertani kultúra kialakításával próbált hozzájárulni a cigány tanulók hatékony szakmai képzéséhez.

4.1. A kutatás céljai

A kutatási terv elkészítése során – a fő kutatói kérdésből kiindulva, és a lehetőségeket is figyelembe véve – elsődleges és járulékos célokat fogalmaztunk meg.

- **Elsődleges célként** jelölhető meg stratégiai elvek, oktatásszervezési eljárások, módszertani szempontok megfogalmazása és kipróbálása, amelyek a szociokulturális sajátosságok figyelembe vételével eredményesebbé tehetik a roma tanulók szakmai képzését, a szakmai kompetenciák, illetve a szaktudás értékesítését elősegítő kompetenciák kifejlesztését.
- **A járulékos célok** között az első a kooperatív tanulás elveit megjelenítő pedagógiai kultúra megismertetése a kutatásban résztvevő gyakorló pedagógusokkal, a szerzett tapasztalatok értékelése. Hangsúlyt kap még a roma és a többségi társadalomhoz tartozó tanulók kooperációjában *a roma populáció integrációját elősegítő lehetőségek felmérése*, figyelembe véve a pedagógiai eszközökkel nem kezelhető korlátokat is.

4.2. A kutatás hipotézisei

A kutatás során, annak egyes fázisaiban a következő hipotézisekre kerestük a választ:

- *Feltételeztük*, hogy a szakmát tanuló **roma fiatalok szüleinek** észrevételeit, kifogásait és javaslatait elemezve a vizsgálatok rávilágítanak azokra a lehetőségekre, amelyek a családok és a képző intézmény együttműködését hatékonyabbá tehetik;
- *Feltételeztük*, hogy **a roma fiatalok szakmai képzésében résztvevő pedagógusok** tapasztalatainak összegyűjtése és elemzése elősegíti olyan oktatásszervezési eljárások

kidolgozását, amelyek a szociokulturális sajátosságokat figyelembe veszik, megfelelően kezelik, s ha lehetséges ki is használják;

- *Feltételeztük, hogy az **oktatási munkaformákkal tervezett kísérletek** feltárják a kooperatív tanulás eddig még nem ismert determinánsait, s elősegítik az együttműködés eddig még nem alkalmazott módjainak és eszközeinek kifejlesztését a roma és nem roma tanulók, valamint a tanulók és a pedagógusok között.*

4.3. *A vizsgált minta*

A minta kiválasztása során a következő fontos szempontokat kellett követnünk:

- A kutatásba legalább három szakmai képzéssel (is) foglalkozó iskolát kellett bevonnunk. Alapvető feltétel a kellő számú roma tanuló volt;
- A szakpedagógusokkal készítendő interjúk számát **min. 50 db-ban** szabtuk meg. Ez a feltétel a három iskolában csak részben volt megoldható, ezért más intézmények romológiai tapasztalattal rendelkező oktatóit is bevontuk a kutatásba;
- A roma családok körében készítendő interjúk számát **min. 40 db-ban** határoztuk meg. Ez a feltétel is csak részben volt teljesíthető, ezért ebbe a fázisba más intézmények roma tanulóinak a szüleit is bevontuk;
- Fontos szempont volt, hogy önkéntesen szerveződjenek megfelelő arányban homogén és heterogén párok, illetve csoportok. Ennek megoldása nem okozott gondot az oktatási kísérlet lebonyolítása során.

4.4. *Indikátorok és vizsgálati eredmények*

A kutatás hitelessége érdekében a következő indikátorokat jelöltük meg:

- a.) Interjúk roma tanulók családjával: legalább 40 db;
- b.) Interjúk roma tanulókat is oktató pedagógussal: legalább 50 db;
- c.) Oktatási kísérletek:
 - Páros munka: pedagógus által összeállított homogén és heterogén párok, 3 különböző alkalommal;
 - Páros munka: önként szerveződő homogén és heterogén párok, 3 különböző alkalommal;
 - Csoportmunka: pedagógus által összeállított homogén és heterogén csoportok, 3 különböző alkalommal;
 - Csoportmunka: önként szerveződő homogén és heterogén csoportok, 3 különböző alkalommal;
 - Valamennyi változatnál a 3 alkalom közül legfeljebb egy tantermi foglalkozás 1 óra időkeretben és legalább kettő gyakorlati foglalkozás 2-4 órás időkeretben;
 - A projekt eljárás kipróbálása heterogén csoportban legalább 1 alkalommal, 3-6 órás időkeretben;
 - Részletes feljegyzés készítése a kísérletről, egységes szempontrendszer szerint minden alkalommal, (iskolánként 13, összesen 39 feljegyzés).

- d.) Összegző workshop: a tapasztalatok megvitatása, a tényanyag feldolgozása, következtetések. 15-20 fő résztvevő.
- e.) Zárójelentés elkészítése;
- f.) A „Módszertani útmutató a roma tanulók szakmai felkészítésében alkalmazható integrált problémaorientált és kooperatív tanulás szervezéséhez” c. 9-10 ív terjedelmű kiadvány, az alábbi tartalommal:
 - A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei a roma tanulók szakmai képzésében;
 - A szociokulturális tényezők didaktikai vonatkozásainak érvényesítése a roma tanulók szakmai képzésében;
 - A kooperáció lehetőségei a roma családokkal;
 - A roma tanulókkal való együttműködéshez nélkülözhetetlen pedagógus tulajdonságok;
 - Az elméleti és gyakorlati képzés sajátos módszertani szempontjai a roma tanulók szakmai képzésében;
 - A kooperáció lehetőségei és korlátai az egyes oktatásszervezeti formákon belül;
 - A kooperáció lehetőségei és korlátai az egyes munkaformák alkalmazásával (egyéni munka, páros munka, csoportmunka);
 - A kooperáció lehetőségei és korlátai a projektmódszer alkalmazásánál.

4.5. *A kutatás során alkalmazott módszerek*

Az alkalmazott módszerek megválasztásánál a vezérlő elv olyan szempontok érvényesítése volt, amelyek mellett, hogy a célok megvalósulását közvetlenül támogatják, lehetővé teszik a vizsgált probléma közvetlen érzékelését, valóság-hű, árnyaltabb, mélyebb és sokoldalúbb megközelítést és elemzést. A sok szempontú vizsgálat érvényességének és hitelességének biztosítása érdekében ennek megfelelően többféle módszer segítségével törekedtünk a hipotézisekben megfogalmazott problémák megközelítésére és vizsgálatára. A kutatási célok közelítése az alábbi módszerek segítségével történt:

- a.) *Interjúk cigány szülők körében* az alábbi kérdéscsoportok szerint:
 - Hogyan ítéli meg a szakmát tanuló gyermeke együttműködési készségét a családon belül, lakóhelyi környezetében, a kortársak között és az iskolában?
 - Milyen tényezők motiválják és gátolják gyermekét a szakma tanulásában?
 - Milyen lehetőségeket lát a család és az iskola eredményesebb együttműködésére gyermeke érdekében?
- b.) *Esettanulmányok az interjúalanyok szociokulturális körülményeiről.* (Ehhez egy űrlapot állítottunk össze, amit a kérdezőbiztosok töltöttek ki.)
- c.) *Interjúk roma gyerekeket is oktató pedagógusok körében* az alábbi kérdéscsoportok szerint:
 - Hogyan ítéli meg a roma tanulók együttműködési készségét a többi roma tanulóval, a nem roma tanulókkal, a pedagógusokkal?
 - Tapasztalatai szerint az együttműködést miképpen befolyásolják a képzési tartalom egyes összetevői, az alkalmazott módszerek, a munkaformák, a csoport rejtett struktúrája, a kölcsönös előítéletek?
 - Milyen lehetőségeket lát a kooperatív tanulás szempontjainak eredményesebb érvényesítésére?

- d.) *Oktatási kísérletek* a kooperáció eredményességét befolyásoló tényezők tanulmányozására a páros munkaformákban és a csoportmunkában az alábbi variációk működtetésének és teljesítményeinek összevetésével:
- A pedagógus által kijelölt homogén (csak romákból és csak nem romákból álló) párok, illetve csoportok;
 - A pedagógus által kijelölt heterogén (romákból és nem romákból szervezett) párok, illetve csoportok;
 - Önkéntesen szerveződő homogén párok, illetve csoportok;
 - Önkéntesen szerveződő heterogén párok, illetve csoportok.
- e.) *Kísérlet* a roma és nem roma tanulók együttműködését befolyásoló tényezők tanulmányozására *projekt eljárás* alkalmazása során.

5. A kutatás eredményei

5.1. *Interjúk és esettanulmányok roma családokkal*

Az interjúk során meg kívántuk ismerni a szülők identitását, kulturális kötődését, a szakiskolával kapcsolatos észrevételeiket, elvárásait. Próbáltuk feltérképezni a szülők viszonyát a gyermekük nem roma fiatalokkal kiépített formális és nem formális kapcsolataihoz.

Az cigányság társadalmi, munkaerőpiaci integrációjának, és így a velük szemben meglévő előítéletek csökkenésének egyik kulcsfontosságú eszköze az oktatási rendszer, illetve az abban rejlő lehetőségek. A romák rossz iskolázottsági mutatóit és a roma tanulók iskolai hátrányait vizsgálva, elmondható, hogy a romák alacsony iskolai végzettsége újratermelődik, így az iskola önmagában nem feltétlenül képes reális kitörési pontot jelenteni. Éppen ezért nem lehet csak az iskolára hárítani a hátrányok leküzdését és a problémák megoldását, hanem komplex módon kell a probléma megoldásáról gondolkodni. Mivel azonban az általános iskolából kikerülő cigány tanulók jelentős számban szakiskolákban, valamilyen szakképzést nyújtó intézményben folytatják tovább tanulmányaikat, a szakiskolákra kiemelt felelősség hárul. A legfontosabb feladat piacképes, modern, a technikai fejlődést is követni képes szakmák elsajátíttatása. Az intézmények eredményességének javítása érdekében az infrastrukturális fejlesztések bevezetése mellett elengedhetetlen az új pedagógiai módszerek, programok bevezetése is.

A szülői háttér az iskolázottság szempontjából nem elég erős. Ahhoz, hogy a roma fiatalok lehetőségeit növeljük, társadalmi integrációjukat hatékonyabbá tegyük, kiemelkedően fontos az iskola szerepe. Nemcsak abban, hogy az oktatásban a roma fiatalokkal szembeni előítéleteket és a szociokulturális háttérükből fakadó hátrányokat csökkentő módszereket és technikákat alkalmazzanak, hanem abban is, hogy a roma tanulók a jövőjükre vonatkozó irányítást, eligazítást, a munkaerőpiacra való eredményes felkészítést is kapjanak. Erre a munkára a pedagógusokat szisztematikusan fel kell készíteni.

Az integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezési eljárások vizsgálatánál hatékonyabban kell figyelembe venni a szülők viszonyát és elvárásait az iskolával szemben. Sokkal inkább törekedni kell a partneri viszony kialakítására. Ugyancsak fontos tényező az

identitás és a kulturális kötődés mibenlétének és erősségének vizsgálata. Hasonlóan fontos kérdés a szülők viszonya az iskolához, a tanárokhoz és a gyermekeik nem romákkal való kapcsolatához.

A szülők oldaláról való közelítés az integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezési módszerhez azért fontos, mert a szülő pozitív viszonya, pozitív mintája és hozzáállása a nem roma tanulókhöz, és a nem romákkal való hétköznapi együttműködéshez, segítheti a roma tanulók együttműködését is a tanórákon és a tanórákon kívül is.

5.2. Interjúk roma tanulókat is oktató pedagógusokkal

5.2.1. A multikulturális nevelés kérdései a szakképzésben

A kutatás e fázisának alapvető célja az volt, hogy hozzájáruljon a multikulturális nevelés térnyeréséhez a szakképzésben, segítve a szakképzésben dolgozó pedagógusok módszertani repertoárjának bővítését, annak érdekében, hogy munkájuk során a pedagógia segítségével támogassák a kultúrák találkozását, s ezen keresztül a másság elfogadását. Feltevésünk szerint a tanárok pontos képet rajzolnak a multikulturális neveléssel kapcsolatos problémákról. Ezt az empirikus kutatás igazolta. Jól látják, mik a gátak, mik az akadályok. Jól érzékelik a kisebbségi nevelés legfontosabb problémáit, s az együttnevelés legnagyobb akadályaként az előítéletességet, illetve az ehhez kapcsolódóan a kirekesztést említik. A többségi és kisebbségi kultúra találkozása érdekében egymás kultúrájának megismerését tartják fontosnak, mint olyan tényezőt, amely alkalmas az előítélet csökkentésére, s egy elfogadó attitűd megalapozására. A multikulturalitást támogató oktatómunka jellemezőinek feltérképezésénél is ez került első helyre. A válaszadók döntő többsége tisztában van azzal, mely oktatási módszerek erősítik a szociális kapcsolatokat a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai között, melyek járulnak dominánsan hozzá az együttműködés fejlesztéséhez, egymás elfogadásához, a szociális érzékenység növeléséhez. Azonban az oktatási gyakorlatukban az ilyen oktatásszervezési formák csak marginálisan szerepelnek, mivel nem teljesen egyértelmű számukra ezek alkalmazása.

Kutatásunk arra hívja fel a figyelmet, hogy a fent felvázoltak érdekében a szakmai felkészítést felvállaló intézményekben szélesíteni szükséges multikulturális tartalmak beépítését az iskolai tantervekbe, az egyes tantárgyak anyagába. Ehhez olyan, a kisebbségi kultúrát megjelenítő kiadványokra van szükség, amelyek segíthetik a pedagógusok munkáját. Szükség van továbbá a tanárok módszertani kultúrájának a bővítésére, ami elősegíti a kooperatív tanulási stratégiák alkalmazását. Ez a szakképzésben dolgozó tanárok ilyen irányú továbbképzése során valósítható meg. A pedagógusképzés hatékonysága is végső soron a tanárok ama készségén múlik, hogy mennyire képesek új módszereket elsajátítani, és saját munkakultúrájukat újraértékelni. Fontos hangsúlyozni a társadalmi szempontokat is, hiszen tanulás társadalmi interakció közvetítésével lehetséges. Szükség van a szülők bevonására az iskola életébe, kihasználva az együttműködés különböző formáit.

A multikulturális nevelés során szükséges tanítani a kulturális különbségek és a társadalomban levő emberi viszonyok jellegzetességeit, és alkalmat kell teremteni a kulturális

pluralizmusra és a toleranciára való képességek kialakulására. Ezt nagymértékben segítheti a kulturális sokféleséget elismerő és reprezentáló intézményi környezet, mely kedvező hatással lehet a tanulók motiváltságára is. Segíthetik azon oktatási módszerek, amelyek a szociális kompetenciák fejlesztését helyezik előtérbe, illetve amelyek kooperációra épülve támogatják egymás kultúrájának megismerését, a kultúrák közeledését.

5.2.2. Differenciálás és értékelés – a kisebbségi kultúrából eredő tanulói sajátosságok szemszögéből

Kutatásunkban pedagógusoknak a differenciálással, illetve a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos ismereteit, nézeteit, attitűdjeit, vélekedéseit, illetve gyakorlatát vizsgáltuk, a kisebbségi nevelés, a kisebbségi kultúrából eredő tanulói sajátosságok szemszögéből. Vizsgálataink során a szakirodalmi feldolgozására, illetve a kikérdezés feltáró módszerére építettünk. A kutatásban 20 fő, szakképzésben oktató, illetve a szakmai képzésben érdekelt pedagógust kérdeztünk meg. A kutatás kezdetén öt hipotézist fogalmaztunk meg a részcélokra, illetve az szakirodalmi áttekintésre alapozva.

Az első előfeltevés szerint „A megkérdezett pedagógusok többsége a differenciálást a mindennapi pedagógiai munka fontos feladatának tekinti”.

E feltételezés beigazolódott, a megkérdezett pedagógusok 85 százaléka „nagy részt”, vagy „teljes mértékben” egyetértett azzal az állítással, hogy a differenciálás a mindennapi pedagógiai munka fontos része.

A második előfeltevés: „A vizsgálatban résztvevők többsége szerint a differenciálás alkalmas eszköz a tanulói tolerancia fejlesztésére, a tanulói mássághoz kapcsolódó elfogadó attitűd megalapozására”.

A kutatás során a megkérdezettek 60 százaléka „nagy részt”, vagy „teljes mértékben” egyetértett azzal az állítással, hogy a differenciálás alkalmas eszköz a tanulói tolerancia fejlesztésére, az elfogadó attitűd megalapozására, ugyanakkor a válaszadók bő egyharmada inkább negatív módon viszonyult ehhez az állításhoz.

A harmadik előfeltevés szerint „a megkérdezettek a csoportmunka szervezési módját, illetve a szemléltetés módszerét alkalmazzák leggyakrabban differenciálás céljából”.

A vizsgálat során a megkérdezett pedagógusok leginkább a részben, illetve a teljesen egyénre szabott munkát (az alkalmazás gyakoriságára vonatkozó ötfokú skálán 3,16-os értékkel), illetve a páros munkát (ugyanitt 3,11-os értékkel) emelték ki. A csoportmunka csak a harmadik helyre került (2,95-os értékkel). A módszerek tekintetében a szemléltetés és a megbeszélés került az első helyre. Mindezek alapján *ez a hipotézisünk csak részben igazolódott.*

A negyedik előfeltevést két részre osztottuk. A 4/a. hipotézis szerint „a megkérdezettek közül legtöbben az iskolai követelményeket, a tanuló egyéni képességeit, valamint a tanuló szorgalmát veszik figyelembe egy-egy diák értékelése során”.

A kutatás során ez a hipotézis teljes mértékben beigazolódott, az alábbiak szerint: a tanuló egyéni képességeinek figyelembe vétele – 100 százalék, az iskolai követelmények figyelembe vétele – 70 százalék, illetve a tanuló szorgalmának figyelembe vétele – 60 százalék. A többi szempont ezekhez képest elenyésző említésszámmal szerepelt a vizsgálatban.

A 4/b. hipotézis szerint „a megkérdezettek közül a legkevesebben a tanuló korábbi teljesítményét, előzetes ismereteit, illetve a kisebbségi kultúrából eredő sajátosságait veszik figyelembe egy-egy tanuló értékelése során”.

A kutatás eredményei alapján a következő szempontokat egyetlen megkérdezett sem említette, mint a tanulói értékelést meghatározó elemet:

- kisebbségi kultúrából eredő tanulói sajátosságok,
- pedagógus kollégák véleménye a tanulóról,
- tanuló más tantárgyban elért eredményei,
- szülői elvárások.

A tanuló korábbi teljesítményét 7 pedagógus (35 százalék), a tanuló előzetes ismereteit pedig 2 pedagógus (10 százalék) említette a tanulói értékelés meghatározó szempontjaként. Mindezek alapján a 4/b. hipotézis csak részben igazolódott.

Az ötödik előfeltevés szerint „a vizsgálatban résztvevő pedagógusok döntő többsége szerint a kisebbségi kultúrából eredő tanulói sajátosságok nincsenek hatással a differenciált értékelés folyamatára”.

A megkérdezettek 80 százaléka (16 fő) szerint a kisebbségi kultúrából eredő – szociokulturális – sajátosságok a tanulói differenciált értékelés folyamatára nincsenek hatással. Mindezek alapján az utolsó hipotézisünk egyértelműen beigazolódott.

Kutatási eredményeink rávilágítottak arra, hogy a szakképzésben roma tanulókat (is) oktató pedagógusok érzékelik a szociokulturális sajátosságokból eredő tényezőknek a nevelési-oktatási folyamatra gyakorolt hatását, sőt tisztában is vannak annak fontosságával, azonban a gyakorlat során nem világos számukra minden esetben ennek megvalósítási kerete, lehetősége, módszertára. Különösen igaz ez a pedagógiai értékelés tekintetében, ahol a pedagógusok elenyésző hányada tartotta fontosnak e szempont figyelembevételét, illetve szerves beépítését a pedagógiai folyamat komplex rendszerébe.

5.2.3. A roma tanulók motivációja, motiválási lehetőségei

A kutatás e fázisának 1.számú hipotézise arra vonatkozott, hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusok nincsenek tisztában a kooperatív tanulásszervezési eljárások motivációs tényezőivel. Ez a feltételezésünk részben beigazolódottnak tekinthető, mivel a válaszadók 50%-ának nincs a kooperatív tanulásszervezés területén tapasztalata, a minta másik 50%-a azonban kisebb-nagyobb arányban említette a módszer motivációs lehetőségeit.

A vizsgálat 2. hipotézise szerint a gyakorló pedagógusok véleménye, tapasztalata általánosságban inkább negatív a roma tanulók motivációs szintjével kapcsolatban. A hipotézisünk egyértelműen beigazolódott. A megkérdezett pedagógusok 100%-a tapasztalatai alapján negatívnak ítéli meg a roma tanulók motivációs szintjét.

A 3. hipotézis szerint a gyakorló pedagógusok nehézségeket élnek át a roma tanulók motiválása során. Ez a hipotézis is beigazolódott. A pedagógusok 70%-a egyértelműen kijelentette, hogy nem lehet, vagy nem tudja, hogy hogyan lehetne motiválni a roma tanulókat, illetve, hogy milyen módszerek alkalmazása segítene a motivációban.

A vizsgálati eredmények alapján megfogalmazható, hogy a roma tanulók motivációja nagyon alacsony, illetve sok esetben demotiváltak a roma tanulók. A pedagógusok különböző motivációs eszközöket alkalmaznak a nevelő-oktató munkájuk során, melyeket csak kevés esetben tartanak hatékonynak a roma tanulók szakmai felkészítésénél, a tanulók motivációjánál. A vizsgálati minta egy része (20%) nem lát különbséget a roma és a nem roma tanulók motivációja között. A kooperatív tanulásszervezést csupán a minta fele alkalmazza a tanítási órákon, ők ismerik a kooperatív oktatási módszerekben rejlő motivációs lehetőséget. Annak érdekében, hogy a roma tanulók tanulási motivációját pozitív irányban módosítani tudjuk, célszerű lenne a kooperatív tanulásszervezés adta lehetőségekre minden pedagógus figyelmét felhívni, a kooperatív módszerek használatát elősegíteni.

5.2.4. *Felnőtt korú romákat oktató pedagógusokkal készített interjúk*

A felállított három hipotézis teljesülésével kapcsolatban az alábbi megállapítások tehetők:

- a) *A megkérdezett pedagógusok többsége nem rendelkezik a felnőtt cigány származású tanulók nevelését-oktatását segítő, speciális végzettséggel, felkészültséggel.*
Ez a hipotézis *teljes mértékben beigazolódott*, mert a megkérdezett pedagógusok egyike sem rendelkezik a felnőtt cigány származású tanulók nevelését-oktatását segítő, speciális végzettséggel, felkészültséggel.
- b) *A megkérdezett pedagógusok többségének nincs egységes, kidolgozott nézetrendszere a cigány származású felnőtt tanulók sajátosságairól, mint célcsoportról.*
A hipotézis *beigazolódott*, mivel a megkérdezett pedagógusok többsége egyáltalán nem lát olyan sajátosságokat a roma felnőtt tanulóiban, melyek a tanítást befolyásolnák, vagy ha igen, akkor azt legtöbbször a szociokulturális különbségekben látják.
- c) *A megkérdezett pedagógusok többsége hiányos módszertani kultúrával rendelkezik a cigány származású felnőtt tanulók, mint speciális célcsoport oktatásához.*
E hipotézis *teljesülése nem dönthető el*, mert az interjúalanyok többségének vannak speciális módszerei, az viszont nehezen dönthető el, hogy ez a módszerkészlet hiányos-e, vagy sem, mivel nincs objektív mérési standard a speciális módszertani kultúra megítélésére. Ilyen speciális lista kidolgozásához javaslatunk szerint felhasználható lenne például Balla Gábor Tamás speciális listája (2006), amelyet „a személyiségformálás sajátosságainak” nevez a roma tanulók szakmai képzésében.

Mivel a szociokulturális sajátosságok figyelembe vétele a felnőtt tanulók egész személyiségét érinti, oktatás-módszertani megközelítés helyett célszerűbb lenne szakmai nevelésről és oktatásról beszélni (vö. Dóczi, Faludiné, Bors 2007).

Záró gondolatként megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusoknak csak a fele ismeri a kooperatív és problémaorientált tanulásszervezési módot, és ha alkalmazza is bizonyos elemeit a felnőtt roma tanulók nevelésében-oktatásában, nincs róla kidolgozott, alapos tudásrendszere. Mindez indokolttá teszi a pedagógusok ilyen irányú felkészítését.

5.3. Az oktatási kísérletek eredményei

Az oktatási kísérlet eredményeit a hipotézisek tükrében mutatjuk be.

- **Az első hipotézis:** „A kísérleti foglalkozások hatékonyak lesznek az ismeretszerzés szempontjából, vagyis a foglalkozások megkezdése előtti tudásszint-mérő tesztek (előteszt) eredményei gyengébbek lesznek, mint a folyamat végén használt kérdéssor (utóteszt) eredményei.” Ez a hipotézis **beigazolódott**. Ezt az elő- és utótesztek eredményeinek összesítése igazolja.
- **A második hipotézis:** „A csak roma tanulókból álló illetve vegyes összetételű párok/csoportok gyengébb eredményeket fognak elérni az előzetes és utólagos tudásfelmérő-tesztekben.” Ez a hipotézis **megdőlt**, hiszen legtöbbször éppen a vegyes csoportok kerekedtek felül a versenyben. A páros munkánál ugyan nem érvényesült ez a tendencia, a vegyes és csak roma tanulókból álló párok azonban itt sem értek el rosszabb eredményeket a többségi, homogén pároknál.
- **A harmadik hipotézis:** „A homogén, többségi tanulók alkotta párok/csoportok intenzívebben fognak részt venni a közös munkában, mint a vegyes, vagy csak roma tanulók csoportjai.” Ez a hipotézis **megdőlt**, hiszen – véleményünk szerint az erős megfelelési váagnak köszönhetően – éppen a vegyes illetve roma formációk mutattak nagyobb aktivitást mind a foglalkozások alatt, mind azokat követően.
- **A negyedik hipotézis:** „A tanároknak sokszor be kell avatkozni a tanulók kooperatív munkájába, és a beavatkozások többsége fegyelmezési céllal fog történni” **részben megdőlt**, mivel a pedagógusok ugyan sokszor beavatkoztak a folyamatba, szerepük azonban nagyrészt a szervezésre és a tanulásbeli segítségnyújtásra irányult.
- **Az ötödik hipotézis:** „A tanulók és tanárok összességében meg lesznek elégedve a projektoktatás hangulatával, eredményeivel” a tanári és tanulói attitűdtesztek tanúsága szerint egyértelműen **beigazolódott**. A legtöbb kritika az új tanulási stílus hatékonyságát érte, azonban ilyen rövidtávú vizsgálat alapján ebből az eredményből messzemenő következtetések nem vonhatók le, főként az elő- illetve utótesztek eredményeinek tükrében. Ráadásul az átlagokat tekintve a hatékonyság is mindössze semleges értékelést kapott, vagyis rövidtávon az új szisztémák is elérték azt a hatásfokot, amelyet a hagyományos oktatás.
- **A hatodik hipotézis:** „A közös munka során sok konfliktushelyzet adódik majd, és ezek egy jelentős része a roma és többségi tanulók között fog keletkezni” **megdőlt**, hiszen a megfigyelések és a tanári vélemények egyértelműen rámutattak, hogy kevés konfliktus volt a munkák során, és ezek sem etnikai eredetűek voltak.

- Végül **a hetedik hipotézis:** „*A közös munka közelebb hozza egymáshoz a roma és a többségi fiatalokat, és így javulni fog köztük az együttműködés, és csökkennek a meglévő feszültségek.*” – **részben igazolódott**, hiszen a tanári vélemények alapján csak a roma tanulók együttműködési készségében volt kimutatható némi javulás, de ez sem volt számottevő. Tekintettel azonban arra, hogy a fenti eredmények szerint eleve nem voltak feszültségek a roma és többségi fiatalok közt, ezt az eredményt nem kell negatívumként kezelnünk.

A kísérlet eredményei alapján tehát javasoljuk a kooperatív oktatási technikák további alkalmazását, illetve alkalmazásuk kiszélesítését a szakközép- és szakképző iskolákban. Mivel az alkalmazás sikere nagyban függ a tanári stílustól és felkészültségtől, tovább kell folytatni a kollégák szakmai továbbképzését ezen a vonalon, tréningek és tanfolyamok szervezésével. Sajnos előfordult, hogy a jó szándékai ellenére is nehezen teljesítő tanulókkal szemben társaik kevés toleranciát mutattak. Ilyen esetekben szintén felértékelődik a tanár szerepe, neki kell finom beavatkozásokkal együttműködésre készítenie a feleket, vagy végső esetben a csoport/pár összetételének módosításával megoldania a konfliktust. Nem szabad hagyni, hogy bárki is rossz szájízzel emlékezzen a kooperatív munkára, hiszen ezzel a lényegét veszítené el a stratégia.

Tapasztalataink alapján a roma tanulók pozitívan fogadják a frontális munka alternatívájaként felmerülő megoldásokat. A bennük lévő megfelelési, bizonyítási vágy számos alkalommal kifejeződött mind az aktivitásban, mind a teljesítményekben. Bebizonyosodott, hogy tendenciózusan semmilyen tekintetben nem maradnak el többségi társaiktól, sőt esetenként túl is szárnyalják őket. Nem fedeztünk fel lényeges ellentéteket a roma és többségi diákok között, és a fent leírtak szerint egyéb vonatkozásban sem lehet megkülönböztetni őket egymástól. *Véleményünk szerint a szakképzésben – különösen a szakiskolai képzésben – kicsúcsosodó problémák (motiváltság hiánya, fegyelmezési gondok, alacsony hatásfok, stb.) nem etnikai okokra vezethetők vissza, hanem a szociális helyzet egyéb aspektusaira.*

Természetesen e kísérlet szűk keretei nem teszik lehetővé országos érvényű következtetések levonását. Ehhez további, szélesebb körű vizsgálatokra van szükség. Arra viszont jók ezek az eredmények, hogy ennek a nagyobb szabású munkának megfelelő alapot, támpontot biztosítsanak.

6. Összegzés

A tényleges kutatói tevékenység három fázisban zajlott. A hármastagolás – interjúk roma családokkal, interjúk roma tanulókat is oktató pedagógusokkal, oktatási kísérlet – első két fázisa egyrészt lehetőséget adott arra, hogy a kutatás alapvető célkitűzéseit támogató oktatási kísérlet megvalósulhasson. Másrészt olyan információkat nyújtott a kutatásban résztvevők számára, amelyek lehetővé tették egy, a roma sajátosságokat ténylegesen is figyelembe vevő módszertani útmutató elkészítését.

A kutatás *első fázisában* (a roma családokkal készült interjúk) feltérképeztük a szülők identitását, kulturális kötődését, a szakiskolával kapcsolatos észrevételeiket, elvárásaikat,

valamint véleményüket a gyermekük nem roma fiatalokkal való kapcsolatairól. A kutatás szerint a roma tanulók esetében a szülői háttér az iskolázottság szempontjából nem elég erős. A roma fiatalok lehetőségeinek növelése, társadalmi integrációjuk hatékonyabbá tétele szempontjából kiemelkedően fontos az iskola szerepe. Az oktatásban alkalmazott módszerek, technikák csökkentik a roma fiatalokkal szembeni előítéleteket és a szociokulturális háttérükből fakadó hátrányokat, másrészt lehetővé válik, hogy a pedagógusok a roma tanulók jövőjét befolyásoló hatékony orientáló tevékenységet végezzenek, vállalják azok munkaerőpiacra való felkészítését. Az oktatási kísérlet igazolta, hogy gyakorlatorientált tanulási környezet lehetővé teszi az eredményes közös munkát, csökkenti a hátrányos etnikai megkülönböztetés lehetőségét.

A kutatás *második fázisában* elemeztük a pedagógusoknak a roma tanulók szociokulturális helyzetével kapcsolatos ismereteit, nézeteit, véleményét és attitűdjeit. A tanárok ismerik a multikulturális neveléssel kapcsolatos problémákat, látják, mik az akadályok. Érzékelik, és fontosnak tartják a szociokulturális sajátosságok hatását a nevelési-oktatási folyamatra, azonban a megvalósítási keretek, és a módszerek nem mindig világosak számukra. Az együttnevelés legnagyobb akadályának az előítéletességet, illetve az ehhez kapcsolódó kirekesztést tartják. A többségi és kisebbségi kultúra találkozása érdekében fontosnak tartják egymás kultúrájának megismerését, véleményük szerint ez az előítélet csökkenését eredményezheti.

Az *oktatási kísérlet* során különböző munkaformákban vizsgáltuk a kooperatív tanulás eddig nem ismert determinánsait. A csoportmunka, a páros munka, illetve a projektmunka elemzése szerint a vegyes összetételű csoportok, illetve a roma párok voltak a legeredményesebbek. Az aktivitás tekintetében a vegyes és a homogén összetételű csoportok, párok között nem volt kimutatható különbség. A tanári segítségnyújtást a homogén csoportok vették gyakrabban igénybe, míg a vegyeseknek inkább a szervezéssel kapcsolatban merültek fel kérdéseik. A páros munkák során – a párok összetételétől függetlenül – a legtöbb segítségre a munka megszervezésekor volt szükség. Fegyelmezésre csak ritkán, enyhe vétségek esetén kellett sort keríteni. A csoporton belüli együttműködésről, a hangulatról és a fegyelméről a homogén és heterogén csoportok is egyöntetűen kedvezően nyilatkoztak, de a megfigyelők személyes tapasztalatai szerint a roma tanulók élvezték jobban a kooperatív munkát.

A kísérletben részt vevő pedagógusok szerint a kooperatív munka lehetőséget ad az osztályokon belüli konfliktusmentes viszony kialakulására. A felmerülő konfliktusok az együttműködés során nem etnikai indíttatásúak, inkább a „potyautasok” számonkérésére irányulnak. Általánosságban elmondható, hogy etnikai alapú ellentétek nem voltak érzékelhetők. Ez mindenestre biztató a jövőre nézve.

Felhasznált irodalom

- Balla G. T. (2006): A személyiségformálás sajátosságai a roma fiatalok szakmai képzésében. In: Balla G. T. (szerk.): A szakképzés romapedagógiai alapjai. SZIE GTK Tanárképző Intézet, Gödöllő.

- Balla G. T. (2010): Az elméleti és gyakorlati képzés sajátos módszertani szempontjai a roma tanulók szakmai képzésében. In: Balla G. T. (szerk.): Módszertani útmutató a roma tanulók szakmai felkészítésében alkalmazható integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezéshez. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- Balla G. T. (2010): Kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei a roma tanulók szakmai képzésében. In: Balla G. T. (szerk.): Módszertani útmutató a roma tanulók szakmai felkészítésében alkalmazható integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezéshez. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- Bánka P, Szalontai Sz. (2010): A kooperáció lehetőségei és korlátai a projektmódszer alkalmazásában. In: Balla G. T. (szerk.): Módszertani útmutató a roma tanulók szakmai felkészítésében alkalmazható integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezéshez. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- Deáky Z, Nagy M, Nagy P. (2010): A szociokulturális háttér didaktikai vonatkozásainak érvényesítése a roma tanulók szakmai képzésében. In: Balla G. T. (szerk.): Módszertani útmutató a roma tanulók szakmai felkészítésében alkalmazható integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezéshez. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- Deáky Z, Nagy P. (2010): A kooperáció lehetőségei a roma családokkal. In: Balla G. T. (szerk.): Módszertani útmutató a roma tanulók szakmai felkészítésében alkalmazható integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezéshez. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- Feketéné Szakos É. (2010): A kooperáció lehetőségei és korlátai az oktatás szervezeti formáin belül a roma tanulók szakmai képzésében. In: Balla G. T. (szerk.): Módszertani útmutató a roma tanulók szakmai felkészítésében alkalmazható integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezéshez. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- Gombos N, Emőkey A. (2010): A kooperáció lehetőségei és korlátai az egyes munkaformák alkalmazása során. In: Balla G. T. (szerk.): Módszertani útmutató a roma tanulók szakmai felkészítésében alkalmazható integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezéshez. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.
- Rakaczkiné Tóth K. (2010): A roma tanulókkal való együttműködéshez nélkülözhetetlen pedagógus tulajdonságok. In: Balla G. T. (szerk.): Módszertani útmutató a roma tanulók szakmai felkészítésében alkalmazható integrált problémaorientált és kooperatív tanulásszervezéshez. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.

ALGORITMIKUS SZEMLÉLET AZ OKTATÁSBAN

Dr. Pentelényi Pál, pentelenyi.pal@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

Az algoritmikus gondolkodás képessége napjaink műszaki szakmai gyakorlatában mint általános kompetencia jelenik meg. A középfokú szakképzés szintjén fellépő, a műszaki gyakorlat elvárásainak megfelelő igényeket igyekszik kielégíteni a műszaki pedagógusképzés is. Az algoritmikus szemléletmód – természetéből fakadóan – hathatós segítséget nyújt a tananyag (különböző szintű egységeinek és egészének) világos rendszerezéséhez éppúgy, mint az oktatási gyakorlat legkülönbözőbb területein felmerülő feladatok áttekinthető, logikus megoldásmenetének tervezéséhez.

1. A programozás oktatásának történeti áttekintése

Ha történeti elemzést adunk egy adott szakterületről, ez egyfajta motivációt is ad a hallgatónak, sőt a szóban forgó kérdéskör jobb megértését is szolgálja. Az algoritmikus problémamegoldás tanításával foglalkozó számára a programozás oktatásának történeti áttekintése, fejlődésének, eredményeinek és hibáinak, történeti tanulságainak vizsgálata elősegíti a jelen jobb megértését és a jövő igényeinek a lehető legpontosabb meghatározását. A történetiség elvének követelménye a szakmai oktatás egészére is vitathatatlanul fennáll, de indokolt lehet ezt annak egy speciális részterületére, pl. a számítástechnikára, az informatikára, a programozás oktatására is adaptálni még akkor is, ha a szóban forgó tudományág viszonylag fiatal volta csak szerényebb méretű időívet enged vizsgálnunk. "A fejlettség igen gyakran nem a fejlődés természetes egymásutánjának, hanem egészen más okoknak az eredménye, aminek figyelmen kívül hagyása, vagy helytelen egyoldalú magyarázata téves következtetéseknek lehet forrása. A múlt megértése nélkül a fejlődés tanulságai a jelenre nézve érthetetlenek." [1] A programozás oktatástörténeti áttekintése [2] magától értetődő természetességgel teszi majd helyére az algoritmus kitüntetett szerepét: a hangsúlyt az algoritmus és nem a program fogalmára kell helyeznünk.

A programozás tanítása kísérleti jellegű tudományként indult, hiszen az kezdetben tudományokra és gyakorlati tapasztalatokra egyaránt támaszkodó eljárások és fogások együttese volt. Donald E. Knuth amerikai professzor 1968-ban megjelent könyvének címe: "The Art of Computer Programming"¹ is arról árulkodik, hogy maga a szerző is inkább

¹Knuth, D.E. (1968/1997): *The Art of Computer Programming*, Addison-Wesley, Harlow, England

mesterségbeli ügyességről, a "beavatottak" művészi fokra fejlesztett gyakorlati tudásáról kíván szólni, semmint elméleti tudományról. A fejlődést jól mutatja E. W. Dijkstra 1976-ban megjelent művének címe: "A Discipline of Programming"². Hasonlóképpen D. Gries 1981-ben napvilágot látott munkájának címe: "The Science of Programming"³, amely a programozásoktatás történetútjának újabb mérföldkövét jelzi.

A programozás tanításának történetét áttekintve egyértelműen kitűnik, hogy a problémamegoldás menetében fokról-fokra egyre erőteljesebben került előtérbe az algoritmus-szerkesztés szerepe, a konkrét programnyelvtől, ill. számítógéptípustól független algoritmizálás.

2. Az algoritmikus szemlélet kialakításának lehetséges területei

Nem az informatika tantárgycsoport jelenti az egyedüli lehetőséget, hogy a tanulóknak kialakítsuk az algoritmikus szemléletmódot. Tapasztalataink azt mutatják, hogy az informatika alkalmazása más alapozó tantárgyakban olyan kölcsönhatást eredményez, amely megsokszorozza mindkét oldal lehetőségeit. Bármely területen merüljön fel egy feladat, az adott feladattípus általános megoldásához azt a "probléma – modell - algoritmus" utat kell bejárunk, amely a programozásnál nyilván nem kerülhető ki. A nem számítógépes megoldás során azonban sokszor sajnos nem így járunk el, jóllehet a feladatmegoldásnak ez a menetrendje biztosítja a komplex áttekintést.

Az algoritmikus gondolkodásra nevelés, az algoritmikus szemléletmód kialakítására való törekvés segíti az adott alapozó tantárgy oktatásának hatékonyságát is és természetesen segíti az informatika tantárgycsoportban oktatott programozást is.

Lényegében tehát arról van szó, hogy bármely alapozó tárgyban felmerülnek feladatok, problémák, és ezeknél algoritmikus szemléletű megoldást célszerű a tanulóknak bemutatni, ill. tőlük megkövetelni, még akkor is, ha nem okvetlen számítógéppel kell a feladatot megoldani.

3. Hagyományos és számítógépes feladatmegoldás

A hagyományos és a számítógépes munkafolyamat közötti döntő különbség az algoritmus előre kidolgozottságának mértékében és pontosságában rejlik. A hagyományos megoldásban az algoritmus szervezése és végrehajtása egybefolyhat, mert a gondolkodó-számoló ember fejében a soron következő műveletek kiválasztásával legtöbbször a végrehajtás is együtt jár; ámbár terjedelmesebb feladat megoldásához mindig célszerű ún. megoldási tervet készíteni, amely más szavakkal éppen az algoritmus többé-kevésbé pontos megszerkesztését jelenti [3].

A számítógépes feladatmegoldás munkafázisai :

²Dijkstra, E.W.(1976): *A Discipline of Programming*, Prentice-Hall, New York

³Gries, D.(1981): *The Science of Programming*, Springer-Verlag, New York

- a probléma felvetése és elemzése,
- a megoldás modelljének megszerkesztése,
- a megoldás algoritmusának kidolgozása,
- az algoritmus számítógépi programba foglalása (kódolása),
- a program számítógépi futtatása,
- a futási eredmények elemzése, felhasználása.

Vázlatosan: probléma - modell - algoritmus - program

A teljes problémamegoldás úgy kezdődik, hogy a problémát elemezzük, utána ebből modellt alkotunk, ehhez a (legtöbbször matematikai) modellhez kidolgozunk egy algoritmust és végül az algoritmus alapján programot írunk.

Tehát adva van valamilyen probléma és ehhez nekünk kell matematikai modellt felállítanunk. Olyan helyzetben vagyunk, mint a középiskolás diák, amikor szöveges egyenletet kell megoldania: a szövegben felvetett problémából valamilyen képletet, valamilyen modellt kell felírnia. Ilyenkor a szöveg lényegtelen részeit elhagyjuk és csak a lényegesekre koncentrálnak. Ez egy középiskolai példa szintjén föltöbb egyszerű, de az életben felvetődő problémákból csak nehezen tudunk helyes modellt alkotni, mert vitatható az, hogy a problémában mi a lényeges és mi a lényegtelen. A kérdés tehát annak eldöntése, hogy a probléma valódi megoldásához ténylegesen milyen feladatot kell kitűzni. A matematikai modellben tehát a kitűzendő feladat körvonalai foglaltatnak.

A modell birtokában hozzáfoghatunk az algoritmus megszerkesztéséhez. Olyan utasítások meghatározott egymásutánját kell összeállítanunk, amely azoknak a műveleteknek a sorrendjét szabja meg, amelyek az adott feladattípus bármely lehetséges kimenetelére nézve a megoldást adják. A számítógép eredményes használatának kulcskérdése, hogy megfelelő-e az algoritmus, amely alapján dolgozunk. Egy pontos, részletesen kidolgozott szöveges vagy rajzos algoritmus birtokában a forrásprogram megírása (az algoritmus kódolása valamely konkrét programnyelvre) szinte mechanikus tevékenység, így kézenfekvő, hogy a tanítási-tanulási folyamatban elsősorban az algoritmus-szerkesztés kreativitást igénylő tevékenységére kell koncentrálnunk.

4. Algoritmus-leíró eszközök

Az algoritmust - a jobb áttekinthetőség kedvéért - célszerű rajzos formában megadni. A rajzos algoritmust folyamatábrának vagy más szóval blokkdiagramnak nevezzük.

Természetesen más algoritmus-leíró eszközök is használhatók, pl. struktrogram vagy mondatszerű leírás. A lényeg abban áll, hogy jól áttekinthető algoritmust tudjunk megfogalmazni konkrét programnyelvtől, ill. számítógéptípustól függetlenül.

Talán érdemes megjegyezni, hogy ha számítógépes feladatmegoldásról is lenne szó, akkor is nagyon helytelen, ha egy problémát megoldó algoritmust rögtön valamilyen programozási nyelven kezdünk leírni, ugyanis ez esetben nem maga a probléma, hanem a programozási nyelv határozná meg, hogy a leírásban milyen részletekkel foglalkozunk. A programozási

nyelvek konkrét elemi algoritmusai és objektumai a legtöbb esetben sokkal alacsonyabb szintűek annál, mint amire az algoritmus kidolgozásának kezdetén szükségünk van. Ezért a hangsúlyt az algoritmus és nem a program fogalmára kell helyezni magának a programozás tanításának is. Ez a tény különösen is indokoltá teszi szándékunkat, nevezetesen, hogy ne csak az informatikával kapcsolatos tantárgyakban foglalkozzunk algoritmusokkal. Az algoritmikus gondolkodásra nevelés színtere lehet bármely alapozó tantárgyban jelentkező feladat még akkor is, ha azt nem feltétlen számítógéppel kívánjuk megoldani.

5. A folyamatábra mint a strukturált algoritmus-szerkesztés vizualizáló eszköze

Folyamatábrát rajzolni lényegében annyit jelent, mint eleget tenni a klasszikus ajánlásnak: a feladat megoldását "előre megtervezni", ógörögül "pro-gramozni", magyarul "elő-rajzolni". Jóllehet valamely adott magas szintű programnyelvet szem előtt tartva rajzolhatunk ún. program-orientált folyamatábrát is, mégis a technikai fejlődés szülte szüntelen változások közepette még nagyobb jelentőséget kell tulajdonítanunk az általános folyamatábra készítésének, amely egyszersmind konkrét programnyelvtől, ill. számítógéptípustól független algoritmizálást jelent [4].

Jóllehet a rajzos algoritmus, a folyamatábra az ember és nem a gép számára készül és így nagyobb a szabadságunk az itt használt jelölések és megfogalmazások tekintetében, mégis célszerű előre megállapodni bizonyos szimbólum-rendszerben. Bonyolultabb, nagyobb lélegzetű feladatok terjedelmesebb folyamatábrái gyakran nehezen áttekinthetők. Ilyen esetben célszerű először vázlatos, ún. fő folyamatábrát készíteni, amely rövideje miatt könnyen áttekinthető és jól követhető. A vázlatos fő folyamatábra készítésének gondolata magában hordozza a modulrendszer érvényesítésének lehetőségét. Az egyes programrészletekből, alprogramokból mint építőkockákból tetszőlegesen bonyolult építmények emelhetők. Mi több, maguk a bonyolult programok is - mint modulok - építőkövei lehetnek egy esetleg még magasabb struktúrának. Rajzos algoritmusok szerkesztésénél ez felel meg a programozás módszertanának, amit strukturált programozás néven ismerünk. Egy program algoritmusait és adatobjektumait ismétlődően részfeladatokat megoldó algoritmusokra és adatobjektumokra bontjuk, ill. fordítva is igaz, nevezetesen, hogy valamely algoritmust részfeladatokat kezelő algoritmusokból és adatobjektumokból állítunk össze meghatározott vezérlési szerkezetek és adatszerkezetek alkalmazásával.

Természetesen ahhoz, hogy a leírt elvet érvényre juttathassuk, bizonyos értelemben szigorú rendet kell tartanunk az algoritmus-szerkesztés, a folyamatábra megrajzolása során. Csak olyan programrészleteket komponáljunk, amelyek valóban építőkocka módjára rendszerbe illeszthetők lesznek. Célszerűen egy ilyen egységnek (modulnak) egyetlen bemenete és egyetlen kimenete legyen. És megfordítva: olyan folyamatábrákat rajzoljunk, amelyeknek gyakorlatilag bármely részlete "kiemelhető".

6. Párhuzam a tanári és programozói tevékenység között

A leendő tanárok számára - a választott szaktól függetlenül - alapvető fontosságú, hogy megfelelő programozási ismeretekkel és az algoritmikus gondolkodás képességével is rendelkezzenek. Gondoljunk csak arra, hogy amikor számítógéppel szeretnénk megoldani egy feladatot, valójában a számítógépes program megírása azt jelenti, hogy a programozó "megtanítja a számítógépet" az adott feladattípus megoldására. A megoldás algoritmusában ilyen értelemben "tanítási terv" eredményeképpen születik, amiből következik, hogy a programozó mindjárt egyfajta tanári tevékenységet is gyakorol, miközben persze következetesen elvárják tőle "a tanítvány" képességeinek, lehetőségeinek figyelembevételét [5]. Érdekes lehet még a folyamat két fő fázisának analógiájára is rávilágítani:

általános fölkészülés - programnyelvtől független algoritmus-szerkesztés
adott osztályhoz való alkalmazkodás - konkrét programnyelvre adaptálás

A hasonlat nem csak jól mutatja, de vitathatatlanra teszi a két fázis elkülönülését és sorrendiségét. (Ámbár igaz, hogy a programozó számára az "alkalmazkodás" többé-kevésbé állandó, míg a tanár számára inkább változó feltételek figyelembevételét jelenti.)

7. A mintapéldák szerepe az algoritmizálás tanítási-tanulási folyamatában

Az algoritmizálás tanítási-tanulási folyamatát elemezve világossá válik, hogy elsősorban nem kész algoritmusokat kell tanítanunk, hanem sokkal inkább azt, hogyan születik egy algoritmus. "A megtanulandó algoritmusoknak főleg csak akkor van értelmük és helyük a tanítás-tanulás folyamatában, amennyiben ezek a legmagasabb szinten (lehetőleg az automatizmusok szintjén) jelennek meg." [6] A "szorzótáblát" persze majd csukott szemmel is tudni kell: $3 \times 8 = 24$ (gondolkodás nélkül!); ez persze nem azt jelenti, hogy azelőtt valamikor ne mutatták (és értették) volna meg, hogy a 3×8 azt jelenti, hogy $8+8+8$, és ez persze 24. A megoldandó feladat legyen élet-közeli. Az algoritmus szerkesztését minden esetben előzze meg a gyakorlati probléma elemzése és ennek eredményeképpen a modell-alkotás.

Tisztázni kell, milyen adatok állnak rendelkezésre (INPUT) és milyen eredményeket várunk (OUTPUT). Az algoritmus azt a pontos menetrendet (útmutatást) jelenti, amelyet követve eljutunk a célhoz, azaz a feladat megoldásához. Ahhoz, hogy ezt összeállítsuk, nekünk magunknak tudnunk kell megoldani az adott feladatot. Lényegében azt a magunknak feltett kérdést kell megválaszolnunk: "Én hogyan csinálnám?" . Ugyanakkor persze – számítógépes megoldás esetén – mindjárt gondolnunk kell arra is, hogy a gép sokkal elemibb műveleteket értelmez és végez, mint az ember – a teendőket ennek megfelelően kell lebontanunk számára. Az algoritmus egyes lépéseinek feltárásába – folyamatosan megfelelő segítséget adva – a tanulókat is bevonhatjuk, ezzel biztosítva a fokozatosságot az önállóságra nevelésben. Nagy előny, hogy a közösen megoldott feladatot a tanuló így "sajátjának érzi", ugyanakkor ez veszélyt is jelenthet: a legtöbb tanuló úgy vélekedik, hogy ha valamit megértett, azt tudja is. Rá kell ébreszteni őket, hogy a megértés csak szükséges, de nem

elégséges feltétele a tudásnak. Vegyük egyelőre csak a reprodukív tudást. Ezt a legkönnyebb ellenőrizni: tudják-e üres papíron reprodukálni a korábban közösen már megalkotott (és megértett) megoldást? Ha sikerül rávenni őket erre az önellenőrzésre, azt fogják tapasztalni, hogy a megértés nem feltétlenül tudás. Mi a teendő ilyenkor? A helyes megoldás újbóli áttanulmányozása, amelynek során még az is kiderülhet, hogy bizonyos pontokon a megértés sem volt megalapozott. Ezeket tisztázva érezheti ismét úgy, hogy most már tudja, de ezt ismét ellenőrizni kell. Az imént vázolt "ciklusmagot" kell végrehajtani újra és újra, amíg a "kilépési feltétel" (hibátlan reprodukálás) nem teljesül. Hogyan is lehetne valaki sikeres egy ismeretlen feladat megoldásában, ha nehézségei vannak az ismert reprodukálásában?

Sajnos mi tanárok is hibásak vagyunk abban, hogy alulértékelve a reprodukív tudást, engedjük kihagyni a tanítás-tanulás folyamatának ezt az alapvetően fontos láncszemét. Nagy ellentmondás ez, hiszen ugyanakkor a definíciókat, tételeket precízen megköveteljük, tehát valójában nem tagadjuk a reprodukív tanulás szükségességét. Idegen nyelv tanításakor - tanulásakor a szavak, nyelvtani szabályok elsajátítását mindenki fontosnak tartja, de mi a helyzet a memoriterekkel? Ma mintha elfelejtkeznénk arról, hogy a kötött szövegek szó szerinti (ugyanakkor persze minden részletében akár elemekre szétbontva is tudatosan értett) megtanulásával nem egyszerűen csak a nyelvtudáshoz szükséges kellékekre teszünk szert, hanem annak komplex megjelenési formáira tárolunk el olyan mintákat, amelyeket részben vagy egészben, sőt éppen a komponálási minták vezérlésével már akár átalakítva, bizonyos értelemben újat alkotva hasznosíthatunk. A motiváció is biztosított, ha jól megválasztott, a mindennapi életben jól hasznosítható anyagokat választunk ki erre a célra. Bárki kipróbálhatja, hogy ha egy témakörben (tudatosan, részleteiben is értve) idegen nyelven megtanul 10-20 eredeti mondatot, akkor amire ezeket folyékonyan (automatikusan) tudja mondani egyszersmind képes lesz arra is, hogy ha nem is annyira folyékonyan, de szinte tetszés szerinti átalakított variációkban a saját megfogalmazásában is gyakorlatilag hibátlanul tudja interpretálni a kérdéses témát az adott idegen nyelven. Ez óriási dolog, hiszen implicite azt is jelenti, hogy az adott témakörben saját gondolatainak kifejtésére is képes. Esetünkben a jól megválasztott mintapéldák tölthetik be ilyen "memoriterek" szerepét. A sakkjátékban rejlő kimeríthetetlen szellemi lehetőségeket aligha vitatná bárki, mégis ki állítaná, hogy a sakk-lépések elsajátítása vagy az alap-stratégiák reprodukív megtanulása elhagyható, netán szégyellni való lenne?

8. Algoritmikus gondolkodás és kreativitás

Hangsúlyoznunk kell, hogy még ha az algoritmikus gondolkodáson adott esetben „algoritmikusban gondolkodást” értünk is - azért a legfőbb szerep továbbra is a kreativitásé, hiszen nyilván ekkor is az (algoritmikus szemléletmód révén lehetséges) algoritmus-alkotás, az algoritmus-szerkesztés élvezi a szellemi prioritást. Ez utóbbit azonban az első nem zárja ki. Az algoritmusokban gondolkodás építőköve lehet az algoritmus-szerkesztésnek. A kettő tehát szoros kapcsolatban áll, ugyanaz az objektum betöltheti adott esetben az egyik vagy a másik szerepet is. Egy programozási tétel mint valamely típusfeladat algoritmusának megalkotása például algoritmikus szemléletet igénylő algoritmus-építés eredményeképpen születik, de ugyanezt egy összetettebb feladat részfeladatának is tekinthetjük, ahol ugyanazt a programozási tételt mint megtanulandó algoritmust a készség szintjén építőköveként használjuk, azaz algoritmusokban gondolkodunk.

Bátran nyugtázhatjuk tehát a kreativitás szerephez jutását az algoritmikus gondolkodásnál, amelyre vonatkozóan a fent kifejtett gondolatokat adekvátnak értékelhetjük a kreativitás szintjeit kutató pszichológusok által megállapított produktív szinttel szemben támasztott elvárásokkal. Ugyanakkor felvetődhet a kérdés, hogy az ennél magasabb (feltalálói, innovatív, emergentív) szinteken milyen szerepet tölthet be az algoritmikus gondolkodás?

Abból a felismerésből kiindulva, hogy az algoritmikus gondolkodás képessége napjaink műszaki szakmai gyakorlatában mint általános kompetencia jelenik meg, az "algoritmikus szemléletű feladatmegoldás" általánosabb elterjesztésének gondolatát a gyorsan változó tartalmi kihívásoknak leginkább kitett szakképzés talaján, az alapozó tantárgyak oktatására is kiterjeszteni javaslom. Úgy gondolom azonban, hogy a már középfokú képzésben is gyakorolt algoritmikus szemléletű oktatás is csak lépésről-lépésre, fokról-fokra képes kialakítani az absztrakciós képességet és a rendszerszemléletet. A matematika tanításakor szoktam mondani, hogy egy dolgotra akkor készült föl valaki igazán, ha ő maga tudna egy feladatsort jól összeállítani, a feladatokat megkomponálni, megfogalmazni és kitűzni. Erre a szintre csak egy folyamat eredményeképpen juthat el valaki. A mintapéldák tanulmányozásától a kreativitásig vezető nagyon hosszú úton olyan kérdéseket kell megvizsgálnunk, mint például a reprodukív tanulás szükségessége és perspektívája, reprodukív és produktív gondolkodás, analogikus problémamegoldás és kreativitás, majd végül: algoritmikus gondolkodás és kreativitás.

A kreatív folyamat értelmezésében két fő irányzat ismeretes. Az egyik az újszerű produktum létrehozását lényegében véletlen eseménynek képzelem el. Bármennyire is meghökkentő, az akárhányszor oly nagy csodálattal és elismeréssel övezett új alkotások alkalmasint véletlennek köszönhetők. Egészen más vonatkozásban ugyan, de valami nagyon hasonló gondolatot fogalmaz meg La Rochefoucauld, amikor azt mondja: "Bármily büszkéek is az emberek nagy cselekedeteikre, ezek gyakran nem nagy szándékoknak, hanem a véletlennek eredményei." Az elismerés azért persze nagyon is indokolt lehet, hiszen a szóban forgó véletlen esemény valószínűségét befolyásolja a tudásanyag nagysága (a rendelkezésre álló elemszám megszabja a lehetséges kombinációk mennyiségét és komplexitását), valamint az ötletáramlás sebessége. Az új kombinációk kialakítását szigorú értékelésnek kell követnie, amelynek során szembesülnek az ötletek a követelményekkel. A jelentős kreatív termék kiemelése eszerint szelektív működés eredménye. A másik irányzat szerint az alkotás célirányos, amelyet kezdettől fogva korlátok közé szorít a kitűzött cél. Ez az értelmezés a kreativitást tulajdonképpen a problémamegoldással azonosítja. Felmerül tehát a kérdés, hogy vajon egy algoritmus készítése melyik értelemben tekinthető kreatív folyamatnak? Véleményem szerint alapvetően az utóbbi értelemben, hiszen egy algoritmus megkomponálása természeténél fogva célirányos alkotásban valósul meg; azonban mégsem zárhatjuk ki az első, a véletlen eseménynek képzelt újszerű produktum létrehozását, amely ha adott esetben megszületik, a célirányos alkotásnak "csak mellékterméke", még akkor is, ha alkalmasint ez a "melléktermék" - objektív értékelés szerint (nem a célirányos alkotás szempontjából nézve) - értékesebbnek bizonyulhat, mint maga a célirányos alkotás. Ilyen esetben a véletlen eseményként született "melléktermék" mint igenis jelentős kreatív termék, pozitív szelekció tárgya lehet.

Tehát egy algoritmus készítése elsősorban célirányos alkotás, amelyet kezdettől fogva korlátok közé szorít a kitűzött cél, akárhányszor előfordulhat azonban, hogy a megoldási algoritmus komponálásának folyamatában, a lépésről-lépésre finomítás során egy adott ponton a kitűzött céllal kimutatható kapcsolatban nem álló másik, - ún. véletlenszerű -, ám ugyanakkor újszerű produktum is születik.

9. Megállapítások és következtetések

Az algoritmikus gondolkodás kialakításával és fejlesztésével összefüggő kutatások során folytatott vizsgálatok és elemzések az alábbi megállapításokat igazolják:

- A leendő tanárok számára – a választott szaktól függetlenül – alapvető fontosságú, hogy megfelelő programozási ismeretekkel és az algoritmikus gondolkodás képességével is rendelkezzenek.
- A hosszabb, bonyolultabb feladatok megoldásához szerkesztett folyamatábrák készítésekor a modularizáció, az “építőkocka-elv” alkalmazása elengedhetetlen és a strukturált programozás módszerének egyfajta analógiájaként érvényesül.
- Az algoritmikus szemlélet oktatási folyamatra gyakorolt hatásait, ill. módszertani vonzatait feltárva bizonyítást nyert, hogy ezek a rendszerszemlélet szükséges és automatikus érvényesülésében összegeződnek.
- Kész algoritmusok oktatása helyett annak a folyamatnak a gyakoroltatására célszerű törekednünk, hogy miképpen születik egy algoritmus.
- A problémamegoldás kognitív elméletei az algoritmikus feladatmegoldásra is kiterjeszthetők. Az analogikus leképezés két elképzeléshalmaz között létesít hozzárendelést: egy adott gondolathalmaz (alaptartomány) fogalmi szerkezetét egy másikra (célterületre) képezi le. Az algoritmikus szemléletű megoldás az analogikus problémamegoldás révén hozzájárul az algoritmikus szemlélet kiterjesztéséhez az oktatási-tanulási folyamat egészében.

Ezekből a megállapításokból az alábbi következtetések vonhatók le:

- A mérnöktanár-képzésben szükséges és lehetséges is fejlődőképes, egyetemi szintű kompetenciát kialakítani a tanárjelöltekben az algoritmikus szemlélet és gondolkodás terén.
- Szükséges és lehetséges is kifejleszteni a mérnöktanároknak azt a kompetenciát, hogy képesek legyenek másokban (középfelsőfokú tanulóknak, üzemi és munkaerő-piaci képzések résztvevőiben) is fejleszteni az algoritmikus szemléletet és gondolkodást.
- Az algoritmikus szemlélet és gondolkodás ma már általános kulcskompetencia, amelyre a mérnök-tanárokon túlmenően egyaránt szüksége van minden (szakmai és közismereti) tanárnak. A kutatás eredményei jól hasznosítható alapokat nyújtanak az ő képzésükhöz is.

10. Az eredmények hasznosítása

Napjaink információs társadalmában az algoritmikus gondolkodás képessége mint általános kompetencia jelenik meg [7]. Az algoritmikus szemlélet kialakításának és fejlesztésének alapvető letéteményese maga a pedagógusképzés kell legyen, amely a tanárjelöltek formálásával az algoritmikus gondolkodás leghatékonyabb terjesztője.

Mind a szakközépiskolai oktatásban, mind a mérnöktanár-képzésben elengedhetetlen, hogy alapvető szempont legyen az oktatási-tanulási segédletek és technológiák fejlesztésében az algoritmikus szemlélet erősítése. A mérnöktanároknak mindenképp, de a közismereti tantárgyak tanáraiban is célszerű kifejleszteni a képzésük, továbbképzésük során az algoritmikus gondolkodásra nevelés kulcs-kompetenciáját. (A tanár-továbbképzésben pedig megszerezhetőek az esetleg hiányzó programozási, elsősorban az algoritmizálási alapismeretek.)

Irodalom

- [1] Vigh, A.: *Az iparoktatás története*, Budapest. 1932. p137.
- [2] Koster, C.H.A.: *Programozás felülnézetben*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 1988.
- [3] Fekete, I. (1986): *Matematika és számítástechnika integrált oktatása*, Kandidátusi értekezés tézisei, 1986. p5.
- [4] Pentelényi, P. – Tóth, P.: *Algorithmic Approach in Engineering Educational Process*, In: F. Bontempi (ed.): *System-Based Vision for Strategic and Creative Design*. Vol. 3. A.A.Balkema Publishers, Lissie. 2003. p2143-2148
- [5] Pentelényi, P.: *Teacher Training with an Algorithmic Approach*, In: III. Országos Neveléstudományi Konferencia - Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 2003. p140
- [6] Gyarakai, F. F.: *Algoritmusk és algoritmikus előírások didaktikai felhasználásának és optimalizálásának lehetőségei*, Kandidátusi értekezés, 1976. p15, p20.
- [7] Pentelényi, P.: *Algoritmikus szemléletű tanítás-tanulás az információs társadalomban - következtetések a pedagógusképzésre*, In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*; szerk.: Falus, I. – Kelemen, E., Műszaki Kiadó, Budapest. 2005. p453-467

KOMPETENCIALAPÚ PÁLYAORIENTÁCIÓS MÉRÉS SZAKKÉPZÉSSEN RÉSZTVEVŐ TANULÓK KÖRÉBEN

*Dr. Sass Judit, judit.sass@uni-corvinus.hu
Dr. Bodnár Éva, eva.bodnar@uni-corvinus.hu
Budapesti Corvinus Egyetem
Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet*

1. Absztrakt

A tanulmányban a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) intézményeiben 2009-ben zajlott pályorientáció fejlesztési projektelem kompetenciaméréseihez kapcsolódó eredmények egy részének feldolgozásáról számolunk be. Kiemelten a szakmacsoportok szintjén vizsgáljuk a kompetenciamérésben tapasztalt deficitok összefüggését a tanulók karriercélokhoz kapcsolatos motivációjával és a személyiség megküzdési potenciáljaival. A vizsgálat a TAMOP 2.2.3 keretében a keretei között zajlott, a méréseket online formában a Digitális Pedagógiai Szakmai –szolgáltató Intézet (DPSZI) elektronikus mérés-értékelési keretrendszer MEER használatával végeztük el. A mérések TISZK szintű, intézményi összehasonlítás, valamint egyéni profil visszajelzését tették - és mivel a rendszer jelenleg is elérhető - teszik lehetővé.

2. A tanulók pályorientációját, pályaválasztást befolyásoló tényezők

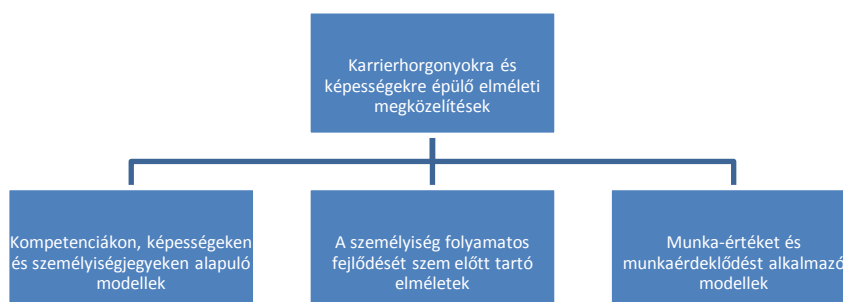
A pályaválasztás meghatározó tényezői a személyiségjegyek, a kompetenciák, az érdeklődés és az értékrendszer. A pályák különbözősége eltérő képességstruktúrát kíván meg.

A pályaválasztás sikerességénél Holland [1] elmélete az érdeklődés és adottságok jelentőségét emeli ki, azaz a személyiségnek megfelelő munka választását, feltételezve, hogy a személy képességei és adottságai mérhetők, figyelembe véve a pályaválasztás gazdasági, szociális és kulturális körülményeit is.

A pályaválasztással kapcsolatban számos megközelítéssel találkozunk:

- Pályaalkalmasságra alapozó megközelítések
- A személyiség pszichológiai mozgására épülő elméletek
- A döntést, mint centrális mozzanatot kezelő elméletek
- A fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek
- Szociokulturális meghatározottságra épülő elméletek

Pályaorientációs mérésünk koncepciójának kialakításakor a kompetenciákon és személyiségjegyeken alapuló illetve a fejlődést szem előtt tartó elméleteket ötvöztük a munkaérték és érdeklődés modellekkel, létrehozva egy a karrierhorgonyokra épülő megközelítést. [2]



1. ábra

A pályaorientációs mérés során alkalmazott elméletek

Vizsgálatunk egy általános személyiségkép kialakításával az információfeldolgozási módokat és preferenciákat, a motivációt, a változáshoz való alkalmazkodóképesség és érdeklődési irányokat, valamint a munka világához kapcsolódóan az adottságok, igények feltárását célozta meg.

A rendszer 8 kompetenciakategóriában¹ 61 kompetencia mentén vizsgálta a tanulókat. Jelen áttekintésünkben szakmacsoportokra vonatkozóan azt vizsgáljuk, hogy az általánosan tapasztalt kompetenciadeficitok mögött a tanulók hosszú távú célkitűzései, karriercéljai hogyan alakulnak, illetve a megküzdési potenciálok területén milyen erősségek és gyengeségek tapasztalhatóak.

3. A pályaválasztási preferenciák és a karriercélok

3.1. Sheldon énkonzordancia elmélete

A célok jelentős szerepet kapnak a viselkedés és az életút szerveződésében. Olyan egyéni mentális reprezentációk, melyek a jövőbeli állapotra vonatkoznak, és motiválják, irányítják a viselkedést. A célok egyfajta önszabályozáshoz vezetnek, szoros kapcsolatot mutatnak a testi-lelki egészségi állapottal, hiszen a hatékony, célvezérelt viselkedés céléléréshez és ezzel összefüggésben boldogsághoz, elégedettséghez vezet. [3]

¹ A vizsgált nyolc kompetenciaterelet: Általános szellemi képességek; Fizikai-, pszichés és akció-képesség; Munkavégzési technikai és szakmai képességek; A munkavégzés minőségét befolyásoló képességek; Az eredményességet segítő személyi tulajdonságok ; Szociális képességek; Kommunikációs képességek; Vezetési képességek

Sheldon [4] énkonzordancia modellje az utóbbi összefüggés magyarázatánál a személyes célok és belső, a self számára fontos, úgynevezett magértékek összhangjának jelentőségét emeli ki. Amennyiben az egyén céljai összhangban vannak a selffel, a személy számára belsőleg motiváló értékekkel, akkor a személy nagyobb erőfeszítéssel, a cél mellett kitartva képes azokat megvalósítani. Ez szükségletkielégítő tapasztalatokat, így magasabb jólétet eredményez. Ebben az esetben a személy belsőleg motivált a self számára lényeges értékeket megvalósító, a legfontosabb szükségleteket kielégítő viselkedésre, a viselkedés tehát belülről, *autonóm módon szabályozott*. A cél eléréseivel a pszichés szükségletek közvetlen kielégítése megvalósul, a személy átéli a hatékony önmegvalósítást.

Ezzel szemben *kontrolláltak* tekintett a céltörekvés, ha nem az alapvetően fontosnak tartott értékek, hanem külső környezeti nyomás vagy belső kényszer vezeti a személyt. Külső nyomásnak tekinthető például, ha a környezet azt várja el a személytől, hogy „sikeres” legyen, de a társadalomban sikernek tekintett attribútumok megszerzése a személy valós értékeinek nem felel meg. Belső kényszernek ez akkor tekinthető, ha a személy a meg-nem-felelés miatt szorongást, büntudatot él át, ha ezeket az átvett értékeket nem tudja elérni. Olyan értékekre, célokra törekszik, amelyek nem belülről vezéreltek, nincsenek összhangban a személy selfjével, igényeivel. A cél elérése külső értékeléshez kötött, hiányzik a mélyebb érdeklődés, elkötelezettség, energia befektetés, a személy valós igényei nem kielégítettek, ami csökkent jóléthez vezet.

A személyes célok, törekvések megjelenésének egyik területe a pálya-, karrier-választásához kapcsolódik. Az itt megfogalmazódó célok és az önismereten alapuló magértékek összhangja meghatározza tehát az célélérés során kifejtett erőfeszítést és a cél eléréséhez kapcsolódó elégedettséget, hatékonyságérzést, valamint ezen keresztül a jólétet. A pszichológiai jólét azonban nemcsak a pályaválasztásban kitűzött célokhoz kapcsolható, hanem azokhoz a személyiségben mozgósítható erőforrásokhoz, megküzdési potenciálokhoz is, amelyek a jólétet veszélyeztető, nehezített élethelyzetben segítik a helyzet kezelését. A karriercélok fontosságát hangsúlyozó elméletet Schein, a megküzdési potenciálok modellt Oláh Attila dolgozta ki.

3.2. *A karriercélok, karrierhorgonyok elmélete*

Az egyén pályával, munkával kapcsolatos választásait, a karrier alakulását számos tényező befolyásolja. A motiváció, az egyéni és szervezeti jellemzők mellett kiemelt szerepet kap a választásokban a karrierorientáció is. A vizsgálatok szerint az utóbbit számos társadalmi és egyéni tényező befolyásolja: a társadalmi környezet, a személyiség, az iskolázottság, a szülők társadalmi státusza, különböző demográfiai ismérvek, valamint születési és lakóhely.

Schein karrierhorgony elmélete szerint az egyén karrierfejlesztése egy folyamatos önfelfedezés, amelyből kialakul az egyén foglalkozási önkoncepciója. Ennek bázisa a fejlődő önismeret, ami távlati célokhoz, karrierhorgonyok kialakulásához vezet.

„Karrierhorgonyok azok a képességek, készségek és feltételek, melyek hasznosítását és gyakorlását az egyén nem akarja feladni, amelyek köré a karrier-elképzelése csoportosul, ez az önmagukról alkotott kép, melyet a karrierünk köré építünk, amely irányítja, és egyben

korlátozza a karrierrel kapcsolatos döntéseinket.” [5] Az észlelt tehetség és képességek mellett az alapvető értékek és a motívumokból és szükségletekből kialakult érzések is részét képezik a karrierhorgonyoknak. Schein hangsúlyozza, hogy megszilárdulásához foglalkozási és élettapasztalatok szükségesek. A karrierhorgonyok nemcsak a karierválasztásokat, hanem a munkahely változtatással kapcsolatos döntéseket, a foglalkozások és munkakörnyezetek választását is befolyásolják.

Schein 8 karrierhorgony típust határoz meg. Vizsgálatai szerint a különböző karrierhorgonyokkal rendelkező egyének más tényezőket tartanak fontosnak munkájukban, eltérőek a preferenciáik a munkával, a fizetéssel és az elismeréssel kapcsolatosan.

Schein kutatásai [2] alapján a karrierhorgonyok valamelyike, illetve néhányuk kombinációja mindenkire jellemző. Általában egy központi horgony van, és erre ráépül néhány további horgony.

Vizsgálatunkban Summers [6] leegyszerűsített, a scheini modellel átfedő 5 karriercélt meghatározó modelljét alkalmaztuk, amely a kérdőíves mérésnél, Scheintől eltérően, kényszerválasztás alapján vizsgálja az egyes karrierhorgonyok preferenciáját. A vizsgált karriercélok tartalmát az alábbiakban határozhatjuk meg.

- **Menedzseri kompetencia** (felelősség, ellenőrzés, vezetés): A személy igényli azt, hogy mások munkáját szervezhesse, döntéseket hozhasson, felelősséget vállalhasson. Fontos számára, hogy bízzanak benne, számítsanak rá és az, hogy másokról „gondoskodhasson”. A személyi képességek vonatkozásában az önbizalom magasabb szintje jellemezheti. Mindez a vezetési képességek megszerzésénél motivációs bázisául szolgálhat.
- **Technikai / funkcionális kompetencia** (specializálódás, munka tartalma): A szakmai tudás folyamatos karbantartásának igénye jellemzi a személyt, lépést akar tartani a változó követelményekkel, fejleszteni akarja hozzáértését, kibővítené azt más területekre is. Ez adódhat az előrejutás vagy a több tudás megszerzésének vágyából is.
- **Autonómia / függetlenség** (önálló munkavégzés): Kiemelt fontossága arra utal, hogy a személyt a másoktól kevésbé függő munkaszervezés lehetősége, a döntéshozatal igénye vonzza. A szakmai feladatok megoldásában az önállóság érzete, a szabadság „illúziója” fontos számára, ami az önbizalom alapján kedvezhet a személyi képességeknek.
- **Biztonság** (biztos munka, anyagi elismerés): A teljesítmény szempontjából az elvárásoknak való megfelelés vágyában fejeződik ki, ami mögött a biztonságos, garantált jövő vágya húzódik meg.
- **Kreativitás** (valamit létrehozni, alkotni): A személy számára legfontosabb az innováció, az új bevezetése, a siker megteremtése újra és újra, akár nagy áldozatok árán is. Olyan helyzeteket keres, és azokat élvezi, ahol ötletekkel állhat elő a munkájában, szellemét megmozgathatja. Feldobják azok a helyzetek, ahol megmutathatja ezt az oldalát, ahol lehetőséget kap arra, hogy másképp közelítse meg a feladatokat. A személyi képességek vonatkozásában az optimizmus és a feladatok újszerű megközelítésének vágya emelhető ki.

4. A személyiség megküzdési potenciáljai

A stressz eredményezte kellemetlen élettani és pszichés állapot megszüntetésére tett kísérlet a megküzdés. A megküzdés (coping) szempontjából lényeges azonosítani azokat a személyiségjellemzőket, melyek segíthetik az én védelmét, illetve melyek hiánya sebezhetővé tesz.

A kutatások megállapították, hogy az egészség megtartása és az alkalmazkodás szempontjából a nehezített helyzetben az alábbi jellemzők segítik a hatékony megküzdést: gazdag megküzdési repertoár, rugalmasan alkalmazott megküzdési stratégiák, egyidejűleg többféle stratégia felvonultatása. Oláh [7] azt hangsúlyozza, hogy a stresszor értékelését befolyásoló, pozitív kimenetel elvárására hangoló tényezők, valamint a megküzdésbe bevonható forrásokra vonatkozó tapasztalatok felelősek a hatékony megküzdésért, amelyek a helyzet felfogásán, minősítésén keresztül hatnak. Ezeket a megküzdést erősítő személyiség tényezőket nevezi *megküzdési (coping) potenciál dimenzióknak*.

Ezek a személyiségben rejlő források *pszichológiai immunrendszerként* foghatóak fel. Lehetővé teszik az eredményes, tartós ellenállást, megküzdést, valamint az ez által nyert tapasztalatok beépítését a fejlődés, hatékony működés érdekében. Részei, a pozitív következmény elvárására hangoló pozitív gondolkodás és azok a személyes kompetenciák, képességek, melyek a megfelelő megküzdési stratégia választásáért, a megküzdésbe bevonható - tárgyi világban, saját személyiségben és társas környezetben fellelhető- "források" észleléséért, mozgósításáért és megteremtéséért felelősek. [7]

A megküzdési potenciálok szorosan kapcsolódnak az érzelmi intelligencia összetevőihöz. Az érzelmi intelligencia tudományosan elfogadott definíciója szerint, az érzelmek felismerésének, feldolgozásának, értelmezésének, integrálásának képessége. Olyan képesség, amelynek segítségével megértjük, kezeljük érzelmeinket és mások érzelmeit, értelmezzük azok kiváltóit, következményeit. Az érzelmi intelligenciával kapcsolatosan napjainkra két megközelítés vált uralkodóvá: a képességalapú és a tulajdonságalapú koncepciók. [7] Mayer és Salovey képességalapú megközelítése az érzelmi információ feldolgozására, megértésére és kezelésére helyezi a hangsúlyt, és az ezekhez szükséges képességeket írja le. A tulajdonságalapú megközelítésben az érzelmi információ feldolgozása és az ahhoz szükséges képességek helyett áttevődik a hangsúly a Bar-On féle megközelítésben a környezettel való kapcsolatra, míg a Goleman féle megközelítésben a motivációra és az emberi kapcsolatokra, valamint azok kezelésére. Vizsgálatunkban a környezettel való kapcsolatot kiemelő Bar-On megközelítést használtuk fel.

4.1. Bar-On Érzelmi-szociális intelligencia felfogása

Bar-Onnál az érzelmi intelligencia (ÉI) szociális elemekkel egészül ki: olyan nem kognitív képességek, kompetenciák és jártasságok sorának tekinti, amelyek befolyásolják az embert abban, hogy sikeres legyen a környezeti követelmények, nyomások kezelésében. Bar-On szerint az érzelmi intelligencia az érzelmi, a személyes és a társas képességek többfaktoros készlete, amely az egyes faktorok közötti interakciókon keresztül a mindennapi élet

kihívásainak és elvárásainak való megfelelést segíti elő. [8] Az alábbi összetevőket különíti el:

- Az érzelmek megértésének és kifejezésének képessége. Az *intrapersonális* ÉI, mely a saját érzéseink és érzelmeink felismerésének, kifejezésének és megértésének képességét jelenti. Az önelemzésre és az önreflexióra való képesség segít abban, hogy tisztában legyünk saját képességeinkkel és érzéseinkkel, segít a céljaink megtervezésében és kitűzésében, valamint segítségével megismerhetjük önmagunkat.
- Képesség mások érzéseinek megértésére vonatkozóan. Az *interperszonális* ÉI, amely mások érzéseinek megértését és a személyközi kapcsolatok kialakítását jelenti. E képesség tudatában megérthetjük mások motivációit, hangulatait, vérmérsékletét és vágyait. Mások megértésével képesek lehetünk megfelelően reagálni az érzelmeinkben, hangulatukban bekövetkező változásokra. A megküzdési potenciálok közül a társas források észleléséért, kezeléséért és mozgósításáért felelős *szociális kompetenciának* feleltethető meg ez a terület.
- Az érzelmek használatának és kontrollálásának képessége. A *stressz-kezelési* ÉI a hatékony a stressz-kezelés képessége mellett az érzelmek megfelelő kontrollját is magába foglalja. A pszichológiai immunrendszer *self-regulációs* -a nehezített helyzetben megjelenő érzelmi szabályozásért felelős- kompetenciáinak feleltethető meg a stresszkezelés.
- A személyes és személyközi változásokhoz, problémákhoz való alkalmazkodás. Az *alkalmazkodási* ÉI, amelyhez az adaptációt mérő készségek és képességek sorolhatók. Az alkalmazkodási ÉI alatt lényegében az önmagunkban és a közvetlen környezetünkben bekövetkező változások megfelelő kezelését, a változások okán megjelenő személyes és személyközi problémák hatékony átalakítását és megoldását értjük. A személyiség megküzdési potenciáljaiból a személyben és a tárgyi világban fellelhető, stresszkezelést lehetővé tévő források észleléséért, mozgósításáért és létrehozásáért felelős *forrás-kezelő kompetenciáknak* feleltethető meg az alkalmazkodási ÉI.
- Az önmotiváció és a pozitív érzelmek generálásának képessége. Az *általános hangulati* ÉI-nak az egyének optimizmusát és a boldogságát méri. Mindkét tényező az érzelmi intelligencia facilitátoraként működik. Ha ezek a tényezők jellemeznék minket, akkor pozitív irányba befolyásolhatjuk életünket azáltal, hogy egyrészt pozitív érzelmeket generálunk, másrészt belső motivációval érjük el a kitűzött célunkat. Az általános hangulati ÉI a pszichológiai immunrendszer *pozitív gondolkodás* összetevőjének feleltethető meg, ami a nehezített helyzetben a kedvező következmények elvárásán keresztül segíti a megküzdést.

5. Vizsgálat

5.1. A vizsgálati minta

A mérések 6 régióban, 17 Térségi Integrált Szakképző Központ intézményeiben kompetenciamérések és a pályaorientáció fejlesztési projektek keretei között történtek, a fent említett on-line mérési rendszer segítségével. A mérés célja az volt, hogy feltárjunk olyan tényezőket, amelyek a későbbi bevételek, pályán maradás feltételeiként jelenhetnek meg.

A mérésre 21 szakmacsoportban 7035 tanulónál került sor.

Vizsgált tanulók számát szakmacsoportonként az alábbi táblázat mutatja.

| szakmacsoport | válaszadók száma | szakmacsoport | válaszadók száma |
|------------------------------|------------------|------------------------------|------------------|
| Egészségügy | 246 | Közgazdaság | 525 |
| Egyéb szolgáltatások | 236 | Közlekedés | 174 |
| Elektrotechnika, elektronika | 450 | Mezőgazdaság | 305 |
| Élelmiszeripar | 83 | Művészet, közművelődés | 306 |
| Építészeti | 302 | Oktatás (oktatás, pedagógia) | 341 |
| Faipar | 245 | szakmacsoporton kívüli | 364 |
| Gépészet | 623 | Szociális szolgáltatások | 273 |
| Informatika | 751 | Ügyvitel | 50 |
| Kereskedelem-marketing | 663 | Vegyipar | 107 |
| Könnyűipar | 145 | Vendéglátás-idegenforgalom | 770 |
| Környezetvédelem | 76 | Total | 7035 |

2. ábra

A vizsgált tanulók szakmacsoportonként

A vizsgálatok keretében szakmára, szakmacsoportra, intézményre, illetve TISZK-re vonatkozóan történt meg az adatok feldolgozása, értékelése. Jelen beszámolóban szakmacsoport vonatkozásban végeztünk el az összevetéseket.

5.2. Vizsgálati eszközök

5.2.1. Céljaim a munkában – kérdőív [9]

A kérdőív a pályán való előrehaladás, választások (foglalkozás, munkakörnyezet-választás stb.) szempontjából a személyt leginkább befolyásoló motívumokat, szükségleteket és a munka világára vonatkozó jövőbeli célok tartalmát vizsgálja. A kérdőívben 48 állításpár szerepel, 8 nem értékelt állításpárral. A kitöltőnek a párból a számára fontosabb állítást kell bejelölnie (kényszerválasztás). Az egyes állítások az öt karrierhorgonyra vonatkoznak, egy-egy karriercélhoz 16-16 állítás tartozik. Összesítve az egyes karrierhorgonyokra eső választások alapján rendezhetőek sorba a megkérdezett preferenciái. A legtöbbször választott karrierhorgony szerepel első helyen, majd ezt követően csökkenő sorrendben a választások száma szerint alakul ki a sorrend. Előfordulhat, hogy több karrierhorgonyra ugyanannyi választás esik.

5.2.2. Bar-On Érzelmi intelligencia kérdőíve [10]

A személyiség érzelmi és motivációs oldalának jellemzésére szolgál a kérdőív a saját és mások érzelmeinek felismerése és kezelési képessége vonatkozásában.

A megkérdezett tanulók a személyes és szociális éntudatosság szempontjából öt területen jellemezték magukat: az öntudatosság és -kifejezés képessége; a társas kapcsolatok terén mutatott tudatosság és a kapcsolatokhoz való viszonyulás; a változásokhoz való alkalmazkodás; a stressz-kezelés; az érzelmek kezelése és szabályozása, valamint az általános hangulat-szabályozás, önmotiválás vonatkozásában.

A kérdőív 121 állítást tartalmaz, melyek 15 alszámba sorolhatóak és öt, ezekből összeálló, fentebb bemutatott érzelmi intelligencia összetevőt mérnek. Az egyes állításokkal kapcsolatban 1-től 5-ig fejezhetik ki a kitöltők, hogy mennyire tartják jellemzőnek azokat önmagukra. (1-egyáltalán nem jellemző, 5- nagyon jellemző). Az állítások skálánként összegzésre és átlagolásra kerülnek. Vizsgálatunkba a négy vizsgált összetevőnél: forráskezelés, szociális kompetencia, self-regulációs kompetencia és pozitív gondolkodás az egyes odatarozó alszámbák további átlagolásra kerültek.

Továbbá a vizsgálatban felhasználtuk azon tanulmányok eredményeit, amelyek a kompetenciamérések összesített eredményei alapján kompetencia-hiányokként jelentek meg a vizsgált tanulóknál.

6. Eredmények

6.1. Fejlesztendő területek, kompetenciák

A nyolc vizsgált kompetenciakörhöz rendelt kompetenciák vonatkozásában az alábbi területeken találtunk általános elmaradást minden vizsgált csoportnál: **tervezés, nyitott hozzáállás, rugalmasság, önkritika, együttműködés, információgyűjtés, fejlesztés**. A táblázatban ezek mellett további a minta több mint felénél megjelenő hiányterületek is szerepelnek. Ezen deficitek elsősorban a vállalkozási kompetenciák és a komplex feladatok területén eredményezhetnek hátrányokat.

A hiányterületek fejlesztésében a személyiség megküzdési potenciáljai szempontjából a szociális és a forráskezelés képességek, míg a motivációt megalapozó karrierhorgonyoknál a menedzseri kompetencia és a kreativitás képezheti a deficitek leküzdésének kiindulópontját.

| Kompetenciakörök | Fejlesztendő területek |
|---|---|
| <i>Általános szellemi képességek</i> | Absztrakt gondolkodás Tervezés Rendszerező képesség |
| <i>Munkavégzési technikai és szakmai képességek</i> | Nyitott hozzáállás |
| <i>A munkavégzés minőségét befolyásoló képességek</i> | Rugalmasság |

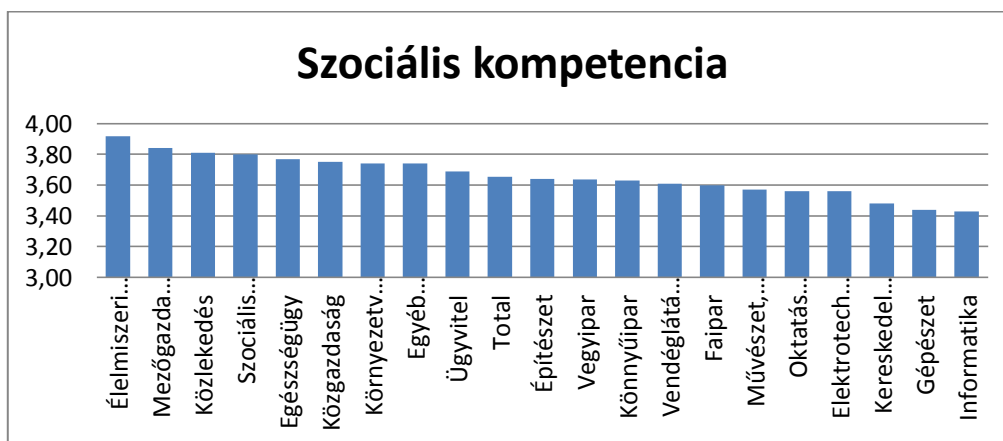
| | |
|---|--|
| <i>Az eredményességet segítő személyi tulajdonságok</i> | Önkritika Önfejlesztés képessége Kockázatvállalás Kreativitás |
| <i>Szociális képességek</i> | Együttműködő képesség Konfliktuskezelő képesség Segítőkészség |
| <i>Kommunikációs képességek</i> | Információgyűjtés Non-verbális kommunikáció |
| <i>Vezetési képességek</i> | Fejlesztés képessége |

3. ábra
Fejlesztendő területek kompetenciakörönként

6.2. Az Érzelmi intelligencia kérdőív eredményei

Az érzelmi intelligenciavizsgálatok eredményeinek összehasonlítására négy változót képeztünk. Az interperszonális skálákból létrehoztunk a *szociális kompetencia* változót, az adaptációt felmérő skálákból alkottuk meg a *forráskezelés* változót, a stresszkezelést felmérő skálákból a *selfreguláció* változót, az általános hangulat skáláiból a *pozitív gondolkodás* változót.

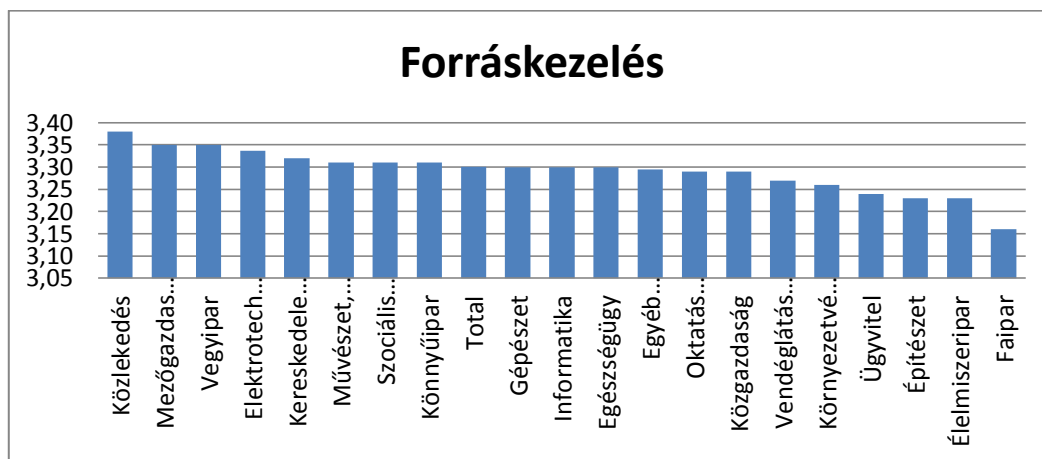
A *szociális kompetenciák* szakmacsoportonként történő összehasonlítása során azt találtuk, hogy a szociális kompetencia területén az átlagtól jobb eredményeket értek el az élelmiszeripari, mezőgazdasági, közlekedési, szociális szolgáltatások, egészségügy, közigazdaság, környezetvédelem, az ügyvitel és az egyéb szolgáltatások szakmacsoportban tanuló diákok.



4. ábra
Szociális kompetenciák szakmacsoportonként

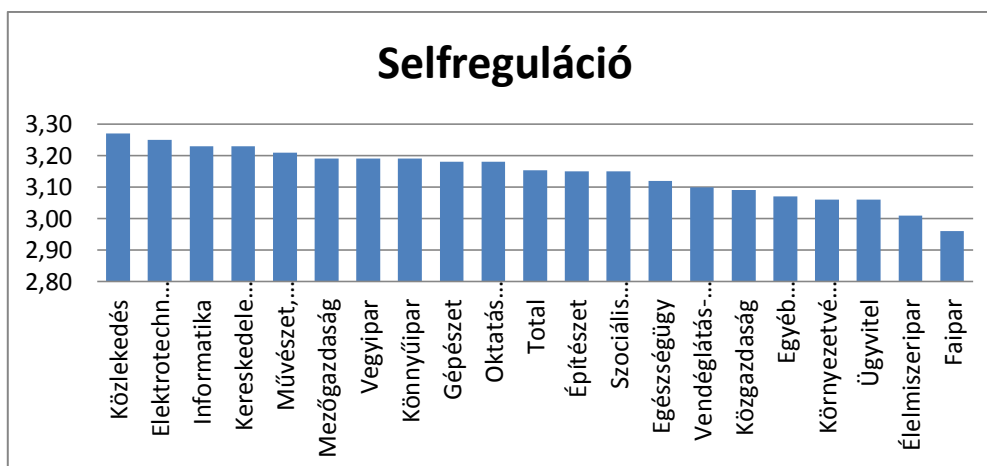
A *forráskezelési kompetenciák* szakmacsoportonként történő összehasonlításakor azt figyelhettük meg, hogy az átlagtól jobb eredményeket értek el a közlekedés, a mezőgazdaság, a vegyipar, az elektrotechnika, elektronika, a kereskedelem-marketing, a művészet, közművelődés, a szociális szolgáltatások, a könnyűipar szakmacsoport területén. Az

átlaggal azonos szintet mutatnak a gépészet, az informatika, az egészségügy szakmacsoportban tanulók. Átlag alatti eredményeket értek el a forráskezelés területén az egyéb szolgáltatások, az oktatás (oktatás, pedagógia), a közgazdaság, a vendéglátás-idegenforgalom, a környezetvédelem, az ügyvitel, az építészet, az élelmiszeripar és a faipar szakmacsoportokban tanulók.



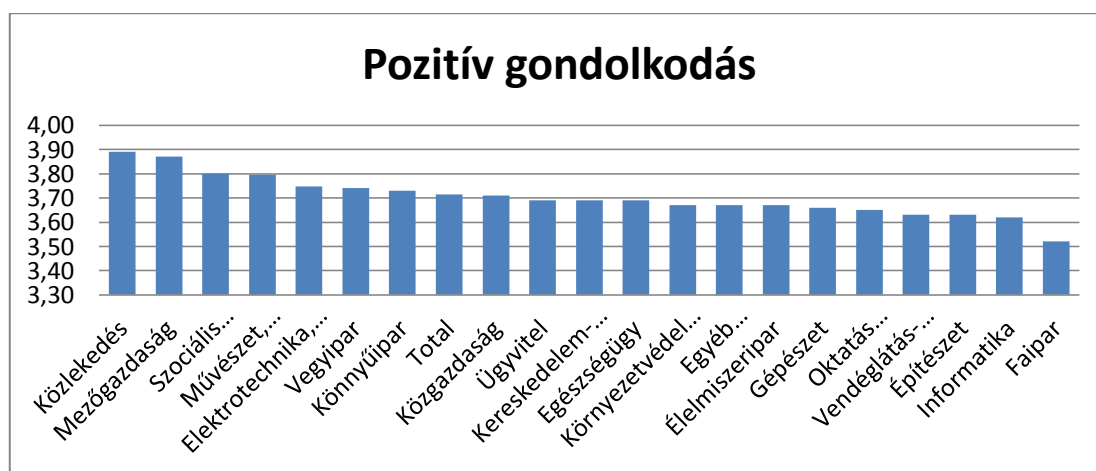
5. ábra
Forráskezelés szakmacsoportonként

A selfregulációs kompetenciák szakmacsoportonként történő összehasonlítása azt mutatta, hogy a selfreguláció területén az átlagtól jobb eredményeket értek el a közlekedés, az elektrotechnika, elektronika, az informatika, a kereskedelem-marketing, a művészet, közművelődés, a mezőgazdaság, a vegyipar, a könnyűipar, a gépészet, az oktatás (oktatás, pedagógia) szakmacsoport területeken. Az átlaggal azonos szintet mutatnak az építészet, a szociális szolgáltatások szakmacsoportban tanulók. Átlag alatti eredményeket értek el a forráskezelés területén az egészségügy, a vendéglátás-idegenforgalom, a közgazdaság, az egyéb szolgáltatások, a környezetvédelem, az ügyvitel, az élelmiszeripar és a faipar szakmacsoportokban tanulók.



6. ábra
Selfreguláció szakmacsoportonként

A **pozitív gondolkodás** szakmacsoportokként történő összehasonlítása alapján megállapítható, hogy az átlagtól jobb eredményeket értek el a közlekedés, a mezőgazdaság, a szociális szolgáltatások, a művészet, közművelődés, az elektrotechnika, elektronika, a vegyipar, a könnyűipar szakmacsoport területeken. Átlag alatti eredményeket értek el a forráskezelés területén a közgazdaság, az ügyvitel, a kereskedelem-marketing, az egészségügy, a környezetvédelem, az egyéb szolgáltatások, az élelmiszeripar, a gépészet, az oktatás (oktatás, pedagógia), a vendéglátás-idegenforgalom, az építészet, az informatika és a faipar szakmacsoportokban tanulók.



7. ábra
Pozitív gondolkodás szakmacsoportonként

Az egyes szakmacsoportokat összehasonlítva megállapítható, hogy az átlaghoz képest a hiányterületek fejlesztésében a szociális és forráskezelési kompetenciák területén a közlekedés, a mezőgazdaság és a szociális szolgáltatások tanulói *mindkét dimenzióban* magasabb átlagot mutatnak, ami a fejlesztés alapját képezheti. Az egészségügy, az egyéb szolgáltatások, az élelmiszeripar, a környezetvédelem, a közgazdaság és az ügyvitel *a szociális kompetenciákban*, míg az elektrotechnika, elektronika, a kereskedelem-marketing, a könnyűipar, a művészet, közművelődés és a vegyipar *a forráskezelés képességeiben* mutat az átlagnál magasabb értéket, ami a deficitek leküzdéséhez forrásként felhasználható.

6.3. A céljaim a munkában kérdőív eredményei

Az egész mintát tekintve a karrierhorgonyok vonatkozásában az első helyen kiemelt karrierhorgony szerint az alábbi eloszlást tapasztaltuk:

A tanulók 31 %-ánál első helyen a technikai, 30%-ánál a biztonság karriercélok szerepeltek. A tanulók 23%-a a kreativitást, 22%-a az autonómiát tartja a legfontosabbnak, legkevesebben, a tanulók 16%-a a management karriercélt jelölte meg első helyen. (Egy tanulónál több karriercél is megjelenhet első helyen egyenlő pontszám esetén.)

A karrierhorgonyokat illetően azt találtuk, hogy szakmánként nincs szignifikáns különbség a vezető karrierhorgonyok tekintetében. Minden szakmacsoportnál legtöbbször a technikai karriercélt preferálták első helyen. Második legtöbbször első helyen választott karriercél az élelmiszer szakmacsoport kivételével a biztonság. A legtöbb szakmacsoportnál az első helyen preferált karriercélok gyakorisága az autonómia, kreativitás, management sorrendben követi egymást. Ettől eltérően az egyéb szolgáltatás, építészeti, vegyipar és közlekedés esetén a harmadik leggyakrabban választott karriercél a kreativitás. Az autonómia és management karriercélok ezekben a szakmacsoportokban is a legkisebb gyakorisággal kerülnek első helyre.

Egyedül az élelmiszer szakmacsoportnál találunk eltérő gyakorisági eredményt, itt a második leggyakrabban első helyen választott karriercél az autonómia, amit a biztonság követ a kreativitás és a management célok előtt.

A vizsgált mintánál tapasztalt általános hiányosságok kompenzálásánál a motivációs oldalon a menedzseri kompetenciát emeltük ki a fejlesztés lehetséges kiindulópontjaként. Eredményeink alapján megállapítható, hogy ezen karriercél csupán a tanulók 16 %-ánál jelent meg elsődleges célként, ami arra utal, hogy ez a terület, a kapcsolódó motivációk felkeltése fokozott figyelmet kíván a szakképzés minden szakmacsoportjában.

Irodalomjegyzék

- [1.] Holland, J. L. (1973) *Making Vocational Choices*. Prentice Hall: New Jersey.
- [2.] Schein, E. H. (1990) *Career Anchors (discovering your real values)*, Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco
- [3.] Martos, T. (2009) Célok, tervek, törekvések. I. Elméleti megfontolások és alkalmazási lehetőségek *Magyar Pszichológia Szemle* 64. (2.) 337 -358
- [4.] Sheldon, K. M., Elliot, A.J. (1999) Goal striving, Need satisfaction, and Longitudinal Well-Being: The Self-Concordance Model *Journal of Personality and Social Psychology*, 76. (3), 482-497.
- [5.] Langer K. (2001) *Karriertervezés*, Telosz Kiadó, Budapest
- [6.] Dunn, D. (1994) *Career Anchors The use of psychological assessment and occupational preferences An Honors Thesis*, Ball State University, Muncie, Indiana.
- [7.] Oláh, A. (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*, Trefort Kiadó, Budapest..
- [8.] Bar-On, R. (2003) *Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás* In: Mayer, J. D., Ciarrochi J. P., Forgas, J. P.: *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*, Kairosz Kiadó, Budapest.
- [9.] Dunn, D. (1994) *Career Anchors The use of psychological assessment and occupational preferences An Honors Thesis*, Ball State University, Muncie, Indiana.
- [10.] Budai, K. (2005) *Családban és lakóotthonban élő gyerekek érzelmi készségeinek összehasonlítása*. Szakdolgozat, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet, Debrecen.

A GYAKORLATI OKTATÁSI SZAKMENEDZSER FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉS IRÁNTI IGÉNYEK

Dr. Gombos Norbert, Gombos.Norbert@gtk.szie.hu
Szent István Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Pályatervezési és Tanárképző Intézet
Pedagógia Tanszék

1. Bevezetés

A hazai szakképzés igen jelentős átalakuláson ment keresztül, és ez a változássorozat napjainkban is zajlik. A hagyományos szakmunkásképzés megszűnése, a szakképzés kezdetének 16 éves korra történő áthelyezése, a területi integrált szakképző központok (TISZK) létrejötte, a szaktanárképzés átalakulása mind-mind mérföldkövei voltak ezeknek a változásoknak. Az általános műveltséget alapozó képzés ismeretanyagának bővülése, a középiskolák rendszerének átalakulása, a tanulói csoportok összetételében bekövetkezett változások, a szociokulturális háttér, a családi környezet átforgalmazása nem hagyták érintetlenül a szakképzést sem: ezen intézmények tanulói összetétele is jelentősen megváltozott.

A fentiek önmagukban is indokolják a szakképzés rendszerének alapos vizsgálatát, a jövő lehetséges fejlődési irányainak meghatározását. Különösen igaz ez a szakképzési rendszer egyik legfontosabb elemére, a gyakorlati oktatás struktúrájára. A gyakorlati képzés legfőbb célja az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása segítségével a jártasságok, készségek kialakítása, a képességek fejlesztése, illetve a szakmai (és más irányú) kompetenciák alapozása, fejlesztése. Mindezek mellett a gyakorlati oktatás teszi lehetővé a szakképzésben oly lényeges munkafolyamatok megismerését, begyakorlását, bizonyos elemek készség szintű alkalmazásának megalapozását. Nem mindegy tehát a szakképzésben folyó gyakorlati oktatás folyamata, annak felépítése, szerkezete, minősége.

A gyakorlati oktatás meghatározó szereplője a gyakorlati oktató személye, hiszen az ő pedagógiai, pszichológiai és – nem utolsósorban – szakmai ismeretei, készségei és kompetenciái döntő mértékben befolyásolják a gyakorlati képzés, a gyakorlati oktatás eredményességét. Érdemes tehát megvizsgálni, milyen kompetenciák várhatók el a gyakorlati oktatók tevékenységéhez, és ezt hogyan tudná a képzésük megalapozni, fejleszteni. Az utóbbi időben azonban a gyakorlati oktatók tevékenységi köre is jelentős mértékben átalakult: különféle egyéni és kiscsoportos szakmai gyakorlatok irányítása és vezetése mellett azok szervezése, sőt menedzselése is feladatukká vált, melyben különböző – eredményesen működő – vállalatok, cégek, családi vállalkozások által biztosított képzőhelyek is részt

vállalnak. Jogosnak tűnik tehát gyakorlati oktatási szakmenedzserről beszélnünk, aki tevékeny szerepet vállal e célok és feladatok sikeres realizálásában.

Jelen tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy megvizsgáljuk a gyakorlati oktatási szakmenedzserrel szembeni különféle szakmai és pedagógiai elvárásokat, munkaerőpiaci igényeket, az ő képzésük lehetséges formáit, kereteit, tartalmát. Vizsgálatunk szervesen illeszkedik abba a kutatási folyamatba, melyben a gyakorlati oktatási szakmenedzser felsőfokú szakképzés kialakításának lehetséges útjait, módozatait, illetve annak a szakmai elvárásokhoz, illetve a munkaerőpiaci igényekhez történő közelítési lehetőségeit vizsgáljuk.

2. A vizsgálat

2.1. A vizsgálat céljai

Vizsgálatunk során annak feltárását tűztük ki legfőbb célként, hogy milyen igény mutatkozik a gyakorlati oktatási szakmenedzser felsőfokú szakképzés iránt, illetve milyen alapokra építkezhet egy ilyen jellegű szak megvalósítása.

Kutatásunkban – a fenti fő célok túlmenően – az alábbi kérdések vizsgálatára is vállalkoztunk:

- Milyen irányú feladatok jelentenek a gyakorlati oktatási szakmenedzser tevékenységének legfőbb elemeit?
- Milyen kompetenciákat igényel a gyakorlati oktatási szakmenedzser munkája?
- Mely területeken hasznosítható a gyakorlati oktatási szakmenedzser felkészültsége?
- Milyen területeken a legstabilabbak (illetve a legkevésbé stabilabbak) a gyakorlati oktatók ismeretei?
- Mely területek tekinthetők a legfontosabbnak a gyakorlati oktatási szakmenedzser képzés vonatkozásában? Az egyes képzési területek milyen súllyal jelenjenek meg a képzésben?
- Milyen korosztály érdeklődne a gyakorlati oktatási szakmenedzser képzés iránt?

2.2. A vizsgálat körülményei, vizsgálati minta

A vizsgálat keretében 150 darab kérdőívet küldtünk ki az ország valamennyi megyéjébe, kistérségébe. Elsősorban az Agrárkamara helyi intézményeinek képviselőit, valamint a mezőgazdasági szakképző iskolák pedagógusait, gyakorlati, illetve szakoktatóit céloztuk meg a kérdőívekkel. A kiküldött anyagok közül 108 darab kérdőív érkezett vissza, melyek közül 100 darab értékelhetőt találtunk.

A kérdőívek 2009 februárjában kerültek összeállításra, majd 2009 tavaszán-nyarán küldtük ki az anyagokat az érintettek részére. A lassú visszaérkezések miatt a teljes

kérdőívmennyiségre csak 2009 végén, 2010 elején tudtuk szert tenni, amikor megkezdtek az adatok feldolgozását. A kérdőíves vizsgálatban 100 fő vett részt, az alábbi megoszlásban.

| Nem | Fő | Százalék |
|-----------------|------------|-----------------|
| Férfi | 41 | 41 |
| Nő | 59 | 59 |
| Összesen | 100 | 100 |

1. táblázat

A válaszadók nemi megoszlása (n=100)

Amint az az 1. táblázatban jól látható a vizsgálat résztvevői többségében nők (59 százalék), míg kisebb részük (41 százalék) férfi.

| Életkor | Fő | Százalék |
|--------------------|------------|-----------------|
| 20-25 éves | 7 | 7 |
| 26-30 éves | 26 | 26 |
| 31-35 éves | 7 | 7 |
| 36-40 éves | 15 | 15 |
| 41-45 éves | 16 | 16 |
| 46-50 éves | 13 | 13 |
| 51-55 éves | 6 | 6 |
| 56-60 éves | 6 | 6 |
| 60 évesnél idősebb | 4 | 4 |
| Összesen | 100 | 100 |

2. táblázat

A válaszadók életkori megoszlása (n=100)

A 2. táblázatban megfigyelhető, hogy a megkérdezettek harmada 30 éves, vagy annál fiatalabb, ugyanakkor 44 százalékuk a fiatal középkorosztályból (36-50 éves) került ki. A vizsgálatban résztvevők 16 százaléka idősebb 50 évesnél. A kutatásban tehát valamennyi korosztály képviselői érintettek voltak.

| Iskolai végzettség | Fő | Százalék |
|--|------------|-----------------|
| Érettségi | -- | -- |
| Érettségi, de a felsőfokú végzettség megszerzése folyamatban van | 7 | 7 |
| Főiskola | 32 | 32 |
| Egyetem | 51 | 51 |
| Egyéb | 10 | 10 |
| Összesen | 100 | 100 |

3. táblázat

A válaszadók iskolai végzettség szerinti megoszlása (n=100)

A 3. táblázatban látható, hogy a vizsgálatban résztvevők döntő többsége (83 százaléka) felsőfokú végzettséggel (főiskola, vagy egyetem) rendelkezik. 7 megkérdezett esetében van folyamatban a felsőfokú diploma megszerzése, míg 10 fő „egyéb” végzettséget jelölt meg a kérdőívben.

| Mióta dolgozik a jelenlegi munkahelyén? | Fő | Százalék |
|--|------------|-----------------|
| Kevesebb, mint egy éve | 10 | 10 |
| 1-3 éve | 13 | 13 |
| 4-6 éve | 37 | 37 |
| 7-10 éve | 18 | 18 |
| 11-15 éve | 10 | 10 |
| 16-20 éve | 7 | 7 |
| Több mint 20 éve | 5 | 5 |
| Összesen | 100 | 100 |

4. táblázat

A válaszadók megoszlása a jelenlegi munkahelyükön eltöltött idő hossza alapján (n=100)

A 4. táblázatban szerelő adatok alapján elmondható, hogy a megkérdezettek legnagyobb csoportja (37 százaléka) 4-6 éve dolgozik jelenlegi munkahelyén, ugyanakkor közel egynegyedük 3 éve, vagy annál kevesebb ideje dolgozik jelenlegi munkahelyén. A vizsgálatban érintettek 22 százaléka dolgozik 10 évnél régebben saját jelenlegi helyén, ugyanakkor 78 százalékuk 10éve, vagy annál rövidebb ideje teszi ugyanezt.

3. Eredmények

A vizsgálat során igyekeztünk feltárni, hogy – a megkérdezettek vélekedése szerint – melyek a gyakorlati oktatási szakmenedzser legfontosabb feladatai, tevékenységei.

| Feladat, tevékenység | Említésszám | Százalék |
|---|--------------------|-----------------|
| gyakorlati képzés szervezése és lebonyolítása | 35 | 11.9 |
| kapcsolattartás | 28 | 9.5 |
| továbbképzések szervezése | 25 | 8.6 |
| gyakorlati munka ellenőrzése | 24 | 8.2 |
| együttműködés | 23 | 7.9 |
| gyakorlati helyek fejlesztése | 20 | 6.8 |
| koordináció | 20 | 6.8 |
| szervezés | 19 | 6.5 |
| feltételrendszer biztosítása | 14 | 4.8 |
| gyakorlati képzőhelyek munkájának irányítása, ellenőrzése | 13 | 4.5 |
| elméleti és gyakorlati képzés összhangjának biztosítása | 11 | 3.8 |
| tanulói szerződések | 11 | 3.8 |

| | | |
|---|------------|------------|
| akkreditáció | 8 | 2.7 |
| önképzés | 7 | 2.4 |
| munkaerőigény felmérése | 7 | 2.4 |
| menedzselés | 6 | 2.1 |
| pályázatok követése | 6 | 2.1 |
| oktatási eszközök fejlesztése | 5 | 1.7 |
| gyakorlati oktatás finanszírozása | 4 | 1.4 |
| stratégia kialakításában való részvétel | 4 | 1.4 |
| gyakorlatvezetés | 2 | 0.7 |
| Összesen | 292 | 100 |

5. táblázat

A gyakorlati oktatási szakmenedzser legfontosabb feladatai, tevékenységei

Az 5. táblázatban látható, hogy a vizsgálatban résztvevők összesen 292 választ adtak a kérdésre. A válaszok megoszlása meglehetősen nagy szóródást mutat. A legtöbben – a megkérdezettek közel 12 százaléka – a gyakorlati képzés szervezését és lebonyolítását említették, de fontos feladatnak tekintik a kapcsolattartást (9.5 százalék) és az együttműködést (7.9 százalék), a továbbképzések szervezését (8.6 százalék) és az egyéb szervezőmunkát (6.5 százalék), valamint a gyakorlati munka ellenőrzését (8.2 százalék) és a gyakorlati helyek fejlesztését (6.8 százalék). A legkevesebben a gyakorlati oktatás finanszírozását (1.4 százalék), a stratégia kialakításában való részvételt (1.4 százalék), valamint a gyakorlatvezetést (0.7 százalék) jelölték meg.

A vizsgálat folyamán megpróbáltuk feltérképezni, hogy milyen mértékű igény mutatkozik a gyakorlati oktatási szakmenedzser tevékenysége iránt.

| A tevékenység iránti igény foka | Említésszám | Százalék |
|--|--------------------|-----------------|
| meghatározóan fontos | 9 | 9 |
| fontos | 55 | 55 |
| kevésbé igénylik | 28 | 28 |
| nem mutatkozik igény | 3 | 3 |
| nem tudja megítélni | 1 | 1 |
| nem válaszolt | 4 | 4 |
| Összesen | 100 | 100 |

6. táblázat

A gyakorlati oktatási szakmenedzser tevékenysége iránti igény mértékének megoszlása (n=100)

A 6. táblázatban szereplő adatok alapján látható, hogy a megkérdezettek közel kétharmada (64 százaléka) meghatározóan fontosnak, vagy fontosnak tartja a gyakorlati oktatási szakmenedzser tevékenységét, nagy igényt mutatva az iránt. A vizsgálatban résztvevők

pusztán 28 százaléka szerint mutatkozik kevés igény a munkájukra, illetve 3 százalékuk szerint egyáltalán nem mutatkozik ilyen irányú igény a saját megyéjükben, régiójukban.

A gyakorlati oktatási szakmenedzserek tevékenységének eredményességét meghatározzák bizonyos alapvető kompetenciaelemek (ismeretek, készségek és képességek), amelyek megléte (vagy éppen hiánya) hozzájárulhat a szakmenedzserek munkájának sikerességéhez.

| Kompetenciaelemek | Egyáltalán nem fontos említésszám (százalék) | Kismértékben fontos említésszám (százalék) | Nagymértékben fontos említésszám (százalék) | Meghatározó jelentőségű említésszám (százalék) | Nem tudom megítélni említésszám (százalék) | Átlag (1-4) |
|---|---|---|--|---|---|--------------------|
| kommunikációs képesség | --- (---) | 4 (4) | 21 (21) | 71 (71) | 4 (4) | 3.7 |
| együttműködési képesség | --- (---) | 1 (1) | 21 (21) | 74 (74) | 4 (4) | 3.8 |
| döntés képessége | --- (---) | --- (---) | 46 (46) | 52 (52) | 2 (2) | 3.5 |
| konfliktuskezelés képessége | --- (---) | 11 (11) | 40 (40) | 42 (42) | 7 (7) | 3.3 |
| információfeldolgozás képessége | --- (---) | 3 (3) | 41 (41) | 53 (53) | 3 (3) | 3.5 |
| empátia képessége | 2 (2) | 19 (19) | 49 (49) | 23 (23) | 7 (7) | 3.0 |
| elfogadás, tolerancia képessége | 3 (3) | 16 (16) | 52 (52) | 23 (23) | 6 (6) | 3.0 |
| irányítás, vezetés képessége | 2 (2) | 3 (3) | 35 (35) | 60 (60) | --- (---) | 3.5 |
| önművelés, önálló tanulás képessége | --- (---) | 4 (4) | 51 (51) | 39 (39) | 6 (6) | 3.4 |
| önálló munkavégzés képessége | --- (---) | 2 (2) | 37 (37) | 60 (60) | 1 (1) | 3.6 |
| szakmai ismeretek | --- (---) | 3 (3) | 16 (16) | 80 (80) | 1 (1) | 3.8 |
| pedagógiai, andragógiai, pszichológiai és szakmódszertani ismeretek | 1 (1) | 4 (4) | 28 (28) | 65 (65) | 2 (2) | 3.6 |
| idegen nyelvi ismeretek | 1 (1) | 22 (22) | 53 (53) | 22 (22) | 2 (2) | 3.0 |
| informatikai | --- (---) | 14 (14) | 55 (55) | 29 (29) | 2 (2) | 3.2 |

| | | | | | | |
|----------------|----------|------------|------------|------------|----------|------------|
| ismeretek | (---) | (14) | (55) | (29) | (2) | |
| jogi ismeretek | 3 (3) | 22 (22) | 44 (44) | 24 (24) | 7 (7) | 3.0 |

7. táblázat

A gyakorlati oktatási szakmenedzser tevékenysége szempontjából lényeges kompetenciaelemek fontosságának megítélése (n=100)

A 7. táblázatban jól látható, hogy a megkérdezettek leginkább a szakmai ismeretek fontosságát emelték ki (80 százalék „meghatározó jelentőségűnek”, míg 16 százalék „nagyértékben fontosnak” tartotta), míg a képességek rendszeréből az együttműködési képességet hangsúlyozták (74 százalékuk „meghatározó jelentőségűnek”, míg 21 százalék „nagyértékben fontosnak” tartotta). Mindkét elem 3.8-es átlagértéket kapott. A legkevésbé fontosnak az idegen nyelvi ismereteket (22 százalékuk „kismértékben fontosnak” tartotta), valamint a jogi ismereteket (ugyancsak 22 százalék számára „kismértékben fontos”) gondolták a vizsgálatban résztvevők. Mindkét elem 3.0-es átlagértéket kapott. A képességek közül az empátiát és a toleranciát tartották a legkevésbé lényegesnek (mindkét képesség 3.0-es átlagot kapott). Lényeges kiemelni ugyanakkor, hogy valamennyi elem magas értéket kapott, és az átlagértékek tekintetében nem mutatható ki nagy szóródás, a legmagasabb (3.8), illetve a legalacsonyabb (3.0) értékek között.

| Tevékenységi területek | Említésszám | Százalék |
|--|--------------------|-----------------|
| iskolai munka | 54 | 25.5 |
| az iskolai gyakorlati oktatás koordinálása | 52 | 24.5 |
| vállalkozásokkal való kapcsolattartás | 39 | 18.4 |
| PR tevékenység | 36 | 17.0 |
| gyakorlatvezetés | 27 | 12.7 |
| egyéb | 4 | 1.9 |
| Összesen | 212 | 100 |
| nem válaszolt | 1 fő | --- |

8. táblázat

A gyakorlati oktatási szakmenedzser felkészültségének lehetséges hasznosítási területei

A 8. táblázatban megjelenített adatokból kiolvasható, hogy az összes válaszok több mint fele az iskolai tevékenységek köré csoportosítható. Ide sorolható az iskolai munka (25.5 százalék), az iskolai gyakorlati oktatás koordinálása (24.5 százalék), valamint a gyakorlatvezetés (12.7 százalék). Az iskolán kívüli tevékenységeket (vállalkozásokkal való kapcsolattartás, PR) bő egy harmadnyi arányban (35.4 százalék) említettek a válaszadók. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a gyakorlati oktatási szakmenedzser feladatai döntően az iskolai tevékenységek köré fókuszálhatók.

| A képzés iránti igény foka | Említésszám | Százalék |
|--|--------------------|-----------------|
| óriási | 2 | 2 |
| nagy | 19 | 19 |
| nem meghatározó, de időnként megjelenik az igény | 51 | 51 |
| nincs ilyen igény | 3 | 3 |
| nem tudja megítélni | 25 | 25 |
| nem válaszolt | --- | --- |
| Összesen | 100 | 100 |

9. táblázat

A gyakorlati oktatási szakmenedzser képzés iránti igény mértékének megoszlása (n=100)

A 9. táblázatban látható, hogy a megkérdezettek fele szerint nem meghatározó a gyakorlati oktatási szakmenedzser képzés iránti igény, és pusztán 21 százalékuk szerint óriási, vagy nagy ez az igény. Igen figyelemreméltó ugyanakkor, hogy a vizsgálatban résztvevők negyede nem tudta megítélni, hogy milyen mértékű lenne az igény a gyakorlati oktatási szakmenedzser képzés iránt. A megkérdezettek pusztán 3 százaléka szerint nincs igény ilyen irányú képzésre.

| Korosztályok | Említésszám | Százalék |
|---------------------|--------------------|-----------------|
| 20-30 éves | 17 | 17 |
| 31-40 éves | 70 | 70 |
| 41-50 éves | 13 | 13 |
| 51-60 éves | --- | --- |
| 60 évesnél idősebb | --- | --- |
| nem válaszolt | --- | --- |
| Összesen | 100 | 100 |

10. táblázat

A gyakorlati oktatási szakmenedzser képzés iránti igény megoszlása korosztályok szerint (n=100)

A 10. táblázat alapján egyértelműen megállapítható, hogy a megkérdezettek döntő többsége (87 százaléka) szerint a fiatal(abb) korosztályok – 20-40 évesek – érdeklődnének a gyakorlati oktatási szakmenedzser képzés iránt. A vizsgálatban résztvevők 13 százaléka a 41 és 50 év közöttieket említette, míg az ennél idősebbeket egyetlen megkérdezett sem jelölte meg.

| Ismeretkörök | Említésszám | Százalék |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------|
| mezőgazdasági szakmai ismeretek | 57 | 18.6 |
| közgazdaságtani szakmai ismeretek | 5 | 1.6 |
| pedagógiai – andragógiai ismeretek | 63 | 20.6 |
| pszichológiai ismeretek | 31 | 10.1 |
| szociológiai ismeretek | 6 | 2.0 |
| szakmódszertani ismeretek | 76 | 24.8 |
| vezetési ismeretek | 11 | 3.6 |
| üzleti (marketing jellegű) ismeretek | 8 | 2.6 |

| | | |
|------------------------|------------|------------|
| humán műveltség | 3 | 1.0 |
| informatikai ismeretek | 36 | 11.8 |
| jogi ismeretek | 2 | 0.65 |
| nyelvtudás | 6 | 2.0 |
| egyéb | 2 | 0.65 |
| Összesen | 306 | 100 |
| nem válaszolt | --- | --- |

11. táblázat

Azon ismeretkörök megoszlása, melyekben a gyakorlati oktatók a legerősebbek

A 11. táblázatban látható, hogy a megkérdezettek összesen 306 darab választ adtak arra a kérdésre, hogy mely területeken a legerősebbek a gyakorlati oktatók ismeretei. A legtöbben a szakmódszertanra (24.8 százalék), a pedagógiára – andragógiára (20.6 százalék), illetve a mezőgazdasági szakmai ismeretekre (18.6 százalék) utaltak. A legkevesebben a szociológiát (2.0 százalék), a nyelvtudást (2.0 százalék), a közgazdaságtani szakmai ismereteket (1.6 százalék), valamint a humán műveltséget (1.0 százalék) és a jogi ismereteket (0.65 százalék) említették.

| Ismeretkörök | Említésszám | Százalék |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------|
| mezőgazdasági szakmai ismeretek | 3 | 1.0 |
| közgazdaságtani szakmai ismeretek | 34 | 11.6 |
| pedagógiai – andragógiai ismeretek | 5 | 8.5 |
| pszichológiai ismeretek | 24 | 8.2 |
| szociológiai ismeretek | 23 | 7.8 |
| szakmódszertani ismeretek | 9 | 3.1 |
| vezetési ismeretek | 18 | 6.1 |
| üzleti (marketing jellegű) ismeretek | 47 | 16.0 |
| humán műveltség | 28 | 9.5 |
| informatikai ismeretek | 11 | 3.7 |
| jogi ismeretek | 51 | 17.3 |
| nyelvtudás | 21 | 7.2 |
| egyéb | --- | --- |
| Összesen | 294 | 100 |
| nem válaszolt | 2 fő | --- |

12. táblázat

Azon ismeretkörök megoszlása, melyekben a gyakorlati oktatók a legkevesbé stabilak

A 12. táblázatban látható, hogy a vizsgálatban résztvevők összesen 294 választ adtak arra a kérdésre, hogy mely területeken a legkevesbé stabilak a gyakorlati oktatók ismeretei. A válaszok megoszlása ez esetben nagyobb szóródást mutat, mint a 11. táblázatban látható eredmények esetében. A legtöbben a jogi ismereteket (17.3 százalék), az üzleti (marketing jellegű) ismereteket (16.0 százalék), illetve a közgazdaságtani szakmai ismereteket (11.6 százalék) jelölték meg. A legkevesebben az informatikai ismeretekre (3.7 százalék), a

szakmódszertani ismeretekre (3.1 százalék), valamint a mezőgazdasági szakmai ismeretekre (1.0 százalék) utaltak.

A 11. és a 12. táblázatban bemutatott eredmények csak részben fedik egymást, az összevetés alapján nem mondható egyértelműnek a válaszok megoszlása terén mutatkozó azonosság.

A gyakorlati oktatási szakmenedzser jövőbeni tevékenysége szempontjából meghatározóak lehetnek bizonyos képzési területek, feladatok.

| Képzési terület | Egyáltalán nem fontos | Kismértékben fontos | Nagymértékben fontos | Meghatározó jelentőségű | Nem tudom megítélni | Átlag (1-4) |
|---|------------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------|
| mezőgazdasági szakmai képzés | 3 (3) | 32 (32) | 39 (39) | 22 (22) | 4 (4) | 2.8 |
| közgazdaságtani szakmai képzés | 2 (2) | 42 (42) | 42 (42) | 9 (9) | 5 (5) | 2.6 |
| pedagógiai – andragógiai képzés | --- (---) | 5 (5) | 39 (39) | 55 (55) | 1 (1) | 3.5 |
| pszichológiai képzés | 1 (1) | 20 (20) | 63 (63) | 15 (15) | 1 (1) | 2.9 |
| szakmódszertani képzés | --- (---) | 11 (11) | 42 (42) | 43 (43) | 4 (4) | 3.4 |
| szociológiai képzés | 8 (8) | 21 (21) | 40 (40) | 23 (23) | 8 (8) | 2.8 |
| vezetési ismeretek | --- (---) | 10 (10) | 61 (61) | 28 (28) | 1 (1) | 3.2 |
| jogi ismeretek | --- (---) | 24 (24) | 44 (44) | 25 (25) | 7 (7) | 3.0 |
| üzleti (marketing jellegű) képzés | 2 (2) | 13 (13) | 56 (56) | 27 (27) | 2 (2) | 3.1 |
| humán képzés (filozófia, etika, logika, stb.) | 19 (19) | 48 (48) | 16 (16) | 13 (13) | 4 (4) | 2.2 |
| informatikai képzés | --- (---) | 10 (10) | 41 (41) | 48 (48) | 1 (1) | 3.3 |
| idegen nyelvi képzés | --- (---) | 12 (12) | 59 (59) | 26 (26) | 3 (3) | 3.1 |
| gyakorlati képzés | --- (---) | 3 (3) | 12 (12) | 76 (76) | 9 (9) | 3.8 |

| Egyéb | | | | | | |
|------------------------|----|-------|-------|-------|----------|----------|
| PR, képzés | HR | --- | --- | --- | 6 (6) | --- |
| | | (---) | (---) | (---) | | (---) |
| humán erőforrás képzés | | --- | --- | --- | 1 (1) | 1 (1) |
| | | (---) | (---) | (---) | | |
| oktatáspolitikai | | --- | --- | --- | 1 (1) | 1 (1) |
| | | (---) | (---) | (---) | | |
| szervezési ismeretek | | --- | --- | --- | 1 (1) | 1 (1) |
| | | (---) | (---) | (---) | | |

13. táblázat

A gyakorlati oktatási szakmenedzser jövőbeni feladatai szempontjából lényeges képzési területek fontosságának megítélése (n=100)

A 13. táblázatban látható, hogy a megkérdezettek a gyakorlati képzést tekintették a legfontosabbnak (76 százalékuk „meghatározó jelentőségűnek”, míg 12 százalékuk „nagymértékben fontosnak” tartotta). Az átlagértéke is igen magas (3.8). Mindezen túl a pedagógiai-andragógiai képzés (3.5), valamint a szakmódszertani képzés (3.4) értékei emelhetők ki. A legalacsonyabb értékeket – messze leszakadva a többitől – a humán képzés kapta. A megkérdezettek 48 százaléka „kismértékben fontosnak”, míg 19 százalékuk „egyáltalán nem fontosnak” jelölte e képzési területet, mely ilyen módon 2.2-es átlagértéket kapott.

A vizsgálatban résztvevőktől kértük, hogy fogalmazzák meg a gyakorlati oktatási szakmenedzser képzéssel kapcsolatos további ötleteiket, javaslataikat. Az összes válaszadó kevesebb, mint fele (44 fő, 44 százalék) adott választ a kérdésre, míg a többsége (56 fő, 56 százalék) nem.

| Javaslat | Említésszám | Százalék |
|---|-------------|------------|
| munkaerőpiaci igényeknek megfelelő gyakorlati oktatás | 17 | 20.0 |
| moduláris képzés | 13 | 15.3 |
| levelező, iskolarendszerű képzés | 12 | 14.1 |
| kompetenciaalapú képzés | 9 | 10.5 |
| rövid, de tömör ismereteket adó képzés | 6 | 7.0 |
| közgazdasági, vállalkozói ismeretek | 5 | 5.9 |
| elmélet és gyakorlat egysége | 5 | 5.9 |
| EU-s gyakorlat ismerete | 4 | 4.7 |
| szervezési ismeretek | 4 | 4.7 |
| szakmai, pedagógiai ismeretek | 3 | 3.5 |
| speciális választható stúdium | 2 | 2.4 |
| régiós képzés | 2 | 2.4 |
| külső szakmai gyakorlat | 2 | 2.4 |
| folyamatos utánképzés | 1 | 1.2 |
| Összesen | 85 | 100 |

14. táblázat

A gyakorlati oktatási szakmenedzser képzésre vonatkozó további javaslatok

A 14. táblázatban látható, hogy a 44 válaszadó összesen 85 darab választ adott, melyek megoszlása nagy szóródást mutat. Az összes válaszok több mint 10 százaléka esett a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő gyakorlati oktatásra (20 százalék), a moduláris képzésre (15.3 százalék), a levelező, iskolarendszerű képzésre (14.1 százalék), valamint a kompetenciaalapú képzésre (10.5 százalék). A legkevesebb említésszámot (1 említés, 1.2 százalék) a folyamatos utáncépzés szükségessége kapta.

4. Javaslatok

Vizsgálatunk legfőbb célkitűzése a gyakorlati oktatási szakmenedzser felsőfokú szakképzés iránti igények feltárása, illetve annak bemutatása volt, hogy milyen alapokra építkezhet egy ilyen irányú szak megvalósítása.

A vizsgálati eredmények alapján az alábbi javaslatokat tesszük:

- A gyakorlati oktatási szakmenedzser képzés létrehozása, elindítása alapvetően fontos és szükséges lenne.
- A képzés rendszerének igazodnia kell a 20-40 éves – fiatal(abb) – korosztályok sajátosságaihoz, hiszen leginkább az ő érdeklődésükre lehet számítani (nappali és levelező, de iskolarendszerű képzés).
- A képzés lényeges részét kell adnia a gyakorlati képzési modulnak, mely a munkaerőpiac igényeihez igazodva épülne fel.
- A moduláris alapú képzésben fontos szerepet kell kapnia a pedagógiai – andragógiai, valamint a szakmódszertani ismereteknek.
- A képzés alapját az elvárható kompetenciák adják, így az egyes moduloknak ezeket kell fejleszteniük. A képzés, felkészítés során kiemelt kompetenciaterületek: a szakmai ismeretek, illetve az együttműködés képessége.
- A képzési folyamatban fontos szerepet kell kapnia az iskolai tevékenységekre (iskolai munka, iskolai gyakorlati oktatás koordinálása, gyakorlatvezetés) felkészítő, azokat alapozó elemeknek, területeknek, ismeretköröknek.

5. Összefoglalás

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy a gyakorlati oktatási szakmenedzser felsőfokú szakképzés megvalósításának háttéréül szolgáló igényeket, elvárásokat, kompetenciákat feltárjuk, bemutassuk. Vizsgálatunk egyik legfontosabb célkitűzése annak bemutatása volt, hogy milyen alapokra építkezhet e képzés létrehozása, milyen ismeretekkel, képességekkel, illetve kompetenciákkal rendelkeznek a gyakorlati oktatók, illetve mi várható el a gyakorlati oktatási szakmenedzserektől (ugyanilyen téren). Fontosnak tartottuk feltárni továbbá, hogy milyen területen hasznosítható a gyakorlati oktatási szakmenedzserek új tudás-, és ismeretrendszere.

Vizsgálatunkban 100 fő (a mezőgazdaság területén tevékenykedő pedagógusok, szakoktatók, gyakorlati oktatók, illetve kamarai munkatársak) kikérdezésével gyűjtöttünk adatokat az elemzés céljából szolgáló kérdéskörök vonatkozásában. A kutatási eredményeink alapján több – a gyakorlati oktatási szakmenedzser szak kialakítására vonatkozó – tartalmi javaslatot fogalmaztunk meg.

A gyakorlati oktatási szakmenedzser felsőfokú szakképzés megvalósítása fontos lépést jelenthet abba az irányba, hogy a mezőgazdasági szakképzés fejlesztése keretében a gyakorlati oktatás rendszere megfelelő módon illeszkedjen nem csak az elméleti képzés struktúrájához, de a munkaerőpiac igényeihez és elvárásaihoz is. E célok megvalósulásának alapvető biztosítéka a gyakorlati oktatási szakmenedzser tevékenységéhez kapcsolódó kulcsfontosságú kompetenciák megismerése, illetve azoknak a képzési struktúrába történő – alapozó elemként való – beépítése.

Szakirodalom

1. Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) (2007): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös József Könyvkiadó Bp.
2. Balázs Éva (2004): A tanulás szervezése és az új kompetenciák. In: Monostori Anikó – Kósa Barbara (szerk.): Nyitott iskola – tanuló társadalom. OKI Bp. 25-32.
3. Balla Gábor Tamás (2004): Az iskolaszervezetan alapjai. SZIE GTK Tanárképző Intézet kiadványai, Gödöllő
4. Báthory Zoltán (2001): Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története 1972-2000. Önkonet. Bp.
5. Benedek András (2003): A magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében. Okker Kiadó. Bp.
6. Bernáth Lászlóné (2006): Az iskolák és képzőhelyek szerepe a szakképzés megújításában. Szakoktatás 10. sz. 8-14.
7. Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): A tanulás fejlesztése. OKI Bp. 65-74.
8. Csehné Papp Imola (2007): A munkaerőpiac és az oktatás problémáinak elemzése napjaink szakemberképzésének tükrében. Új Pedagógiai Szemle 3-4. sz. 193-199.
9. Csehné Papp Imola (2008): Az oktatás és a munkaerőpiac. Új Pedagógiai Szemle 10. sz. 80-84.
10. Csillag Márta (2009): A közoktatás és szakképzés egymást ösztönző hatása. Szakképzési Szemle 1. sz. 87-93.
11. Demeter Kinga (szerk.) (2006): A kompetencia. Kihívások és értelmezések. OKI Bp.
12. Emőkey András – Rakaczkiné Tóth Katalin (2005): A mesterképzés pedagógiája. Szaktudás Kiadó Ház Bp.
13. Emőkey András – Rakaczkiné Tóth Katalin (2007): A gyakorlati oktatás. Módszertani kézikönyv a gyakorlati képzést végzők számára. Szaktudás Kiadó Ház Bp.
14. Fülöp Tamás (2007): Modularitás: tapasztalatok és gondok. Szakképzési Szemle 9. sz. 10.
15. Füzi Beatrix (2007): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője. Egy vizsgálat tanulságai. Pedagógusképzés 3. sz. 9-28.
16. Garai Péter (2007): A szakképzés munkaerő-piaci szellemű fejlesztése: kritikai helyzetkép. Szakképzési Szemle 1. sz. 47-61.

17. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2006): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI Bp.
18. Henczi Lajos (2006a): A kompetenciamodell – szakértői szemmel. Szakképzési Szemle 4. sz. 37-50.
19. Henczi Lajos (2006b): Vállalati elvárások a szakképzésben: a kompetenciafelfogások és kompetenciamodellek fejlődése. Szakképzési Szemle 2. sz. 130.
20. Jakab János (2004): A szakképzés fejlesztésének stratégiája. Szakképzési Szemle 2. sz. 96-100.
21. Kadocsa László – Varga Lajos (2007): Kompetenciaorientált moduláris szakmaitanárképzés. NSZFI Bp.
22. Kárpáti Andrea – Bábosik István (szerk.) (2002): Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. BIP. Bp.
23. Klész Tibor (2010): A szakképzésben bekövetkezett egyes változások. Iskolaszolga 7. sz. 23-38.
24. Mártonfi György (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. Educatio 2. sz. 215-231.
25. Mihály Ildikó (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. Új Pedagógiai Szemle 6. sz. 90-99.
26. Nádaszi Mária (2004): Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 317-329.
27. Nagy László (2005): A kompetencia alapú, moduláris szakképzési szerkezet. Szakképzési Szemle 4. sz. 337.
28. Óhidy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. Új Pedagógiai Szemle 9. sz. 109-119.
29. Polónyi István – Tímár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum Kiadó, Bp.
30. Polónyi István – Tímár János (2005): Gondolatok az oktatáspolitikáról. Új Pedagógiai Szemle 9. sz. 3-26.
31. Rakaczkine Tóth Katalin – Farkasné Gelei Júlia (2004): Gyakorlatvezetés. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő
32. Rakaczkine Tóth Katalin (2008): A kompetencia kihívásai. Szemléletváltás az oktatásban és a tanári felkészítésben. Szakmai füzetek. 32. Szaktudás Kiadó Ház Bp.
33. Rakaczkine Tóth Katalin (2009): A kompetenciafejlesztés gyakorlati kérdései kihívásai. Szakmai füzetek. Szaktudás Kiadó Ház Bp.
34. Rakaczkine Tóth Katalin (2007): Tanítás és tanulás a szakképzésben. A 2006-os obszervációs felmérés tanulságai. In: Szabó István (szerk.): Tudomány – Technológia – Szakképzés. NSZFI Bp. 191-211.
35. Sós Tamás (2006): Stratégiai fordulat a szakképzésben. Szakképzési Szemle 2.sz. 179-194.
36. Szabolcs Éva (2004): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 330-340.
37. Szenes György (2007): Az iskolarendszerű szakképzés jelene és jövője. Szakképzési Szemle 3. sz. 293-299.
38. Szép Zsófia (2006): A szakképzés finanszírozásának fejlődése. Educatio 2. sz. 348-370.
39. Tóth Etelka (2005): Szakképesítések Európai Keretrendszere – az egész életen át tartó képzés szolgálatában. Szakképzési Szemle 4. sz. 387.

40. Udvari-Lakos Endre (2005): Paradigmaváltás a gyakorlatban I. A modularitás. Szakképzési Szemle 4. sz. 345.
41. Zachár László (2009): Szakképzés és gazdasági válság. Szakképzési Szemle 2. sz. 150-162.

INTEGRÁCIÓ ÉS SZAKKÉPZÉS A BÖRTÖNBEN

Somogyvári Mihály, somogyvari.mihaly@gmail.com
BVOP

A szabadságvesztés büntetésének az elzáráson kívül az a célja hogy elősegítse az elítéltnak a szabadulása utáni a társadalomba történő beilleszkedését. Ennek a komplex nevelési, társadalmi integrációs- reintegrációs feladatnak az egyik meghatározó eleme a börtönök falai között működő szakképzés. Az oktatás, a szakképzés, munkavégzés célja, olyan készségek fejlesztése, amelyek segítségével a fogvatartottak a munkaerőpiacon nagyobb eséllyel indulnak el a szabadulásuk után¹. A Büntetés-végrehajtási Szervezet rendvédelmi szerv, feladatköre az igazságszolgáltatási rendszerbe illeszkedik be. A fogvatartottak száma, összetétele azonban nem a bűnözés méretével kapcsolatos, hanem hogy mit, kit és miért büntet az állam. Azaz a hatalom társadalompolitikai problémákra adott büntetőpolitikai reakciója. A büntetés-végrehajtás így a rendvédelem, az igazságszolgáltatás és a társadalompolitika határmezsgyéjén helyezkedik el, még hozzá azok végállomásaként. A börtön a társadalmi reintegráció egyik legnehezebb terepe, így az kizárólag a rendvédelem, az igazságszolgáltatás és a társadalompolitika intézményrendszerének segítségével, azok koordinációjával lehet sikeres.²

1. Jogi keretek

Az ókori és középkori büntetőmechanizmusokban domináns volt a szadisztikus erőszak, a megtorlás és elrettentés eszméje és gyakorlata. Mellettük azonban a történelem folyamán mindvégig jelen volt a javítás és a jobbítás szándéka és gondolata is.³ A munka általi nevelés gondolata azonban, azaz a bűnelkövetők a fegyelem, az oktatás, a lelki gondozás melletti visszavezetése a társadalomba, csak a 17. századi fenyítőházi eszme térnyerésével intézményesült az európai jogrendszerben.⁴ Azóta a büntetést meghatározó ideológiai és eszközrendszerek hosszú utat jártak be, mire napjaink elvi és szakmai standardjai kialakultak.

Napjainkban a fogvatartottak oktatására, szakképzésére vonatkozó legfontosabb jogszabályok közül elsőnek az 1979. évi 11. törvényerejű rendeletet (Bv. tvr.) kell megemlíteni, ami a mai napig is meghatározza a szakképzés szerepét és lehetőségeit a hazai büntetés-végrehajtásban. Az évtizedek alatt sok módosításon átesett törvény fekteti le a reintegráció mai napig érvényben lévő alapjait.

¹ Boros J. – Csetneky L. 2002. 191.p

² Borbíró A. 2009. 14.p

³ Barabás A. T. 2004. 17.p.

⁴ Mezey B. 2007.14p.

„38. § (1) A szabadságvesztés végrehajtásának feladata, hogy fenntartsa az elítélt önbecsülését, fejlessze a felelősségérzetét, és ezzel elősegítse, hogy felkészüljön a szabadulása utáni, a társadalom elvárásának megfelelő önálló életre.

39. § (2) Az elítéltet - büntetésének tartamához képest - betanított munkás, illetve szakmunkásképzésben kell részesíteni.”⁵

A lefektetett elveket erősíti meg és részletezi a Szabadságvesztés és az előzetes letartóztatás végrehajtásának szabályairól szóló 6/1996. (VII. 12.) IM rendelet is.

130. § (1) Az elítéltek szakképzését és továbbképzését elsősorban azokban a szakmákban kell megszervezni, amelyek elősegíthetik a szabadulás után a társadalom életébe való beilleszkedést.

132. § Az alapfokú oktatásban, a szakképzésben vagy továbbképzésben részt vevő elítéltet - ha nem állították munkába - a képzés ideje alatt az alapmunkadíj egyharmadának megfelelő pénzbeli térítés illeti meg.⁶

Nyugat-európai hatásra az 1960-70-es években kialakult hazai gyakorlat is nagyobb hangsúlyt fektetett a börtönökön belüli reintegráció és ezen belül is az oktatás szerepére. A kötelező jellegű nemzetközi előírások alapvetően minimum standardokat állapítanak meg, a konkrét elvárások leginkább a nem kötelező érvényű soft-law kategóriába esnek.

A szakképzés nemzetközi szabályozása szempontjából talán a legfontosabb, bár a legkevésbé részletes, az ENSZ Közgyűlés 1990-ben elfogadott 45/111 számú *alapelve a börtönbüntetésüket töltő személyekkel való bánásmódról*. Fontos megjegyezni a szakképzéssel kapcsolatos további két ajánlást is, amelyek bár nem kötelező érvényűek, de jól mutatják a nemzetközi trendeket és elvárásokat, melyek felé közösségi szinten is megfogalmazott büntetőpolitikai irányok mutatnak.

1. Börtönművelődésről szóló R/89/12 számú Európa Tanács Miniszteri Bizottságának ajánlása

„ 1. minden elítéltnak lehetővé kell tenni a művelődéshez való hozzájutást, amely iskolai oktatásból, szakmai képzésből, kreatív és kulturális tevékenységekből, testnevelésből, és sportból, szociális nevelésből és könyvtárhasználatból áll.

[...] 9. a szakmai képzés célja az egyén széles értelmében vett fejlődése kell legyen, emellett tekintetre kell lennie a munkaerőpiac tendenciáira;”

2. Európai Börtönszabályokról szóló R/87/3, majd R/06/2 számú Európa Tanács ajánlása.

„28.1. Minden büntetés-végrehajtási intézetnek törekednie kell arra, hogy lehetőséget biztosítson minden fogvatartott számára olyan oktatási programokban való részvételre, amelyek a lehető legteljesebbek és amelyek megfelelnek egyéni szükségleteiknek, törekvéseik figyelembevételével.”

⁵ 1979. évi 11. törvényerejű rendelet (Bv. tvr.) a büntetések és az intézkedések végrehajtásáról

⁶ 6/1996. (VII. 12.) IM rendelet [az előzetes letartóztatás végrehajtásának szabályairól](#)

2. Integráció a börtönökben

A büntetőpolitika, mint ágazati politika legfontosabb problematikáját a büntetés célja, várható hatása illetve az abban rejlő ellentmondások halmaza alkotja. A büntetés legalapvetőbb eszköze Magyarországon (szimbolikusan legalábbis mindenképpen) a börtön.

A már idézett 6/1996-os IM rendelet értelmében: „68. § (1) *A szabadságvesztés céljának elérése érdekében az elítéltek nevelése - önbecsülésük és felelősségérzetük fenntartása, fejlesztése, a társadalmi hasznosság tudatának kialakítása, szabadulásuk után a társadalom életébe való beilleszkedés elősegítése - a bv. szervezet és - külön jogszabályban meghatározott esetben - a pártfogó felügyelői szolgálat feladata.*”⁷ A jogi szabályozás alapján tehát a börtön célja a törvényi és szakmai elvárásoknak megfelelően a nevelés és a jobbitás, azaz a reintegráció és reszocializáció elősegítése, illetve a bűn elkövetésétől való visszatartás, míg a működtetés alapelve, hogy a társadalom védelmében elszigetelve őrizték a fogvatartottakat a világtól. A börtönök feladatai tehát Janus-arcú struktúrát mutatnak.

Ahogy látható volt a közösségi szintű direktívák és ajánlások is komoly hangsúlyt fektetnek arra, hogy a fogvatartottak megőrzésén kívül az intézményeknek komoly reintegrációs feladatai is legyenek. Ennek két szempontja is van, egy funkcionális és egy ideológiai. Funkcionális szempontja az úgynevezett dinamikus biztonság, melynek lényege, hogy a fogvatartottaknak értelmes és hasznos időtöltést, fejlődési lehetőséget biztosít, ezáltal is elhárítja a börtön káros hatásait, és segíti az egyén szellemi és fizikai állapotát fenntartani. Ideológiai funkciója abból táplálkozik, hogy a büntetésnek nevelési szerepet is be kell töltenie, hogy elősegítse az elítéltek a szabadulás után a társadalomba történő beilleszkedését. Fontos leszögezni ezen a ponton, hogy a büntetőpolitika a társadalompolitikába ágyazódik be, ami input és output értelemben is kiemelkedően fontos. Az input oldaláról a gazdaságpolitika, a szociálpolitika, a foglalkoztatáspolitikai, az oktatás- és ifjúságpolitika sikerei, vagy kudarcai alapvetően határozzák meg a bűnözés felé való sodródás esélyeit. A büntetőpolitika output oldalról kizárólag ezen szakpolitikák és intézményrendszereik hatékonysága mellett lehet sikeres. Más szóval, hogyan tudja az állam kezelni a bűnözés reprodukciójára ható társadalmi viszonyokat, azaz a társadalompolitika ágazati intézkedései mennyire eredményesek.⁸

A büntetés-végrehajtás az igazságszolgáltatás és a rendvédelem végrehajtó szerve, de funkcióját tekintve társadalompolitikai szerepe van. Így a börtönöknek kell megbirkózniuk speciális körülmények között azzal a speciális célcsoporttal, akikkel szemben a társadalompolitika hagyományos eszközrendszere már kudarcot vallott. Éppen ezért a börtönökben folyó nevelés és integrációs feladatok rendkívül fontosak, melyeknek kiemelt eszköze többek közt a szakképzés is. A törvényi és infrastruktúrális lehetőségeket figyelembe véve a büntetés-végrehajtás rendelkezésére álló reintegrációs eszközök a munkavégzés, a sport és kulturális programok, a terápiás foglalkozások, a vallásgyakorlás, valamint az oktatás és szakképzés rendszere. A szűk értelemben vett nevelési eszközökhöz nem szokás ugyan besorolni, de mégis kiemelt jelentőséggel bír továbbá a *családi kapcsolattartás* reintegrációs szerepe is.

⁷ 6/1996. (VII. 12.) IM rendelet

⁸ Borbíró A. 2009. 14.p

3. Szakképzés - Iskolázottsági mutatók

A fogvatartottak iskolai végzettsége, általános képzettsége jóval alulmarad az országos átlaghoz képest, így a reintegrációs eszközök egyik legfontosabb eleme az oktatás és szakképzés rendszere. A fogvatartottak iskolázottsági statisztikái alapján azt láthatjuk, hogy a fogvatartottak 75%- a 8 osztályt, vagy kevesebbet végzett. Az adatokhoz tartozik, hogy az iskolai végzettséget önbevallás alapján tartja számon a Szervezet, annak hitelességét nem hivatott ellenőrizni. Számos esetben derült ki azonban, hogy a fogvatartott a tanulmányok folytatásához, vagy egy új képzés megkezdéséhez szükséges iskolai bizonyítványokkal nem rendelkezik.

| <i>A fogvatartottak végzettség szerinti megoszlása 2010</i> | | | | | | |
|---|--------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|
| Megnevezés | Férfi | % | Nő | % | Összes | % |
| Analfabéta | 134 | 0,88 | 31 | 2,93 | 165 | 1,02 |
| Ált. iskola 8 osztály | 7019 | 46,41 | 470 | 44,42 | 7489 | 46,28 |
| Szakmunkásképző iskola | 2348 | 15,52 | 70 | 6,61 | 2418 | 14,94 |
| Szakközépiskola | 661 | 4,37 | 52 | 4,91 | 713 | 4,41 |
| Gimnázium | 483 | 3,19 | 51 | 4,8 | 534 | 3,3 |
| Főiskola | 229 | 1,51 | 33 | 3,11 | 262 | 1,62 |
| Egyetem | 135 | 0,89 | 18 | 1,7 | 153 | 0,95 |
| Ált. iskola 8 osztály alatt | 4115 | 27,21 | 323 | 30,5 | 4438 | 27,48 |
| ÖSSZESEN | 15124 | | 1058 | | 16182 | |

9

A dokumentumokat sok esetben elvesztették, de előfordult, hogy az eredeti oktatási intézmény sem tudta biztosítani a szükséges iratokat, mert megszüntették, vagy összevonták az évek folyamán. Az adatok értelmezéséhez az is hozzá tartozik, hogy a fogvatartottak egy része tanulmányait évtizedekkel korábban végezte, sok esetben a valós írás, olvasás és számolási készségek jelentősen alulmaradnak az eredeti végzettségükhöz képest. Számos esetben derült ki a képzések folyamán, hogy a szakképzés megkezdéséhez szükséges iskolai bizonyítványokkal a fogvatartott valójában nem rendelkezik. Nemi megoszlásban azt is láthatjuk, hogy a női fogvatartottakat sokkal szélsőségesebb értékek jellemzik. Esetükben nagyobb az analfabetizmus, többen nem fejezték be a 8 osztályt, így kevesebb személynek van általános iskolai végzettsége, vagy szakmája. A férfiakhoz képest azonban több nő rendelkezik érettséggel, főiskolai vagy egyetemi diplomával.

A legrosszabb mutatókat a fiatalok fogvatartottak (15-21 éves kor között) esetében tapasztalhatjuk. A számok értelmezésénél azonban azt is figyelembe kell venni, hogy a büntetés-végrehajtásba bekerülő fiatalok jelentős része még tanköteles, illetve középiskolás korú. Ez persze nem változtat azon a tényen, hogy több mint egyharmaduknak a 8 általános iskolai végzettsége sincs meg.

⁹ Táblázat forrása: BVOP, Kőszegi Szilvia adatgyűjtése nyomán

| Fiatalok végzettség szerinti megoszlása | | | | | | | | | |
|---|--------------------|-----------------|--------------|---------------|---------|----------|----------|----------|----------|
| Fokozat | Kevesebb mint 8 o. | Befejezett 8 o. | Szakközép l. | Szakmunkás k. | 9. évf. | 10. évf. | 11. évf. | 12. évf. | Összesen |
| Fk.börtön | 62 | 76 | 1 | 3 | 29 | 20 | 4 | 2 | 197 |
| Fk.előz | 86 | 92 | 0 | 0 | 12 | 8 | 3 | 0 | 201 |
| Fk.fogház | 61 | 78 | 0 | 3 | 7 | 15 | 4 | 2 | 170 |
| Összesen fő: | 209 | 246 | 1 | 6 | 48 | 43 | 11 | 4 | 568 |
| Összesen %: | 36,8 | 43,3 | 0,17 | 1,05 | 8,45 | 7,57 | 1,93 | 0,7 | 100 |

10

A Büntetés-végrehajtási Szervezet falai között a fogvatartottaknak lehetősége van minden képzési szinten tanulmányokat folytatni. Ez pozitív irányba torzítja, például a fiatalokra vonatkozó táblázat értékeit is. A számok ugyanis statikus képet mutatnak, ami már az intézetekben végzett osztályokat is magában foglalja. A fiatalok iskolázottsági szintje azonban bv. intézetekbe bekerülésük pillanatában ennél jelentősen rosszabb értékeket mutat. A tankötelezettség jelenleg csak a 18. életévüket be nem töltött fiatalok személyekre vonatkozik. Azonban a bv. intézetek mindegyikében biztosították, hogy a fogvatartottak önkéntes jelentkezés alapján általános iskolai tanulmányokat folytassanak.

A középiskolai képzések képezik a reintegráció gerincét. A képzések alapvető célja azonban, nem feltétlenül az érettségire való felkészítés. Ennek több oka van, például a középiskolai képzés sajátosságai között szerepel, hogy a tanulmányokat megkezdők jelentős része a képzési idő közben szabadul. Sokan kénytelenek lennének megszakítani tanulmányaikat várható szabadulásuk miatt, ez a tény azonban jelentősen befolyásolja a motivációjukat is. Felmerül az a kérdés is, hogy a fogvatartottak mennyire érzik úgy, hogy az érettségi piacképes ismereteket ad. A 10. évfolyam befejezése után ugyanis lehetőség adódik a szakképzésbe való bekapcsolódásra, ami sok esetben a fogvatartottak igényeinek jobban megfelel, hiszen több esélyt látnak a későbbi elhelyezkedésre. Jól látható az értékek között, hogy a 2011-es adatok alapján a 106 középiskolás fiatalok közül 91 fő végzett az első két évfolyamon, míg összesen csak 15 fő végzett középiskola felső évfolyamaiban. Felsőfokú tanulmányokat még ennél is kevesebben, a 2010/2011-es tanévben, az országban összesen a 13 fő folytatott levelező képzés keretei között.

A fogvatartottak számára szakképzést maga a büntetés-végrehajtási intézet, valamint külső szervezetek, gazdasági társaságok, alapítványok, egyesületek, továbbá az intézetben munkáltatóként működő egyéb szervezetek indíthatnak. Az intézetekben főként rövid tartamú képzéseket folytatnak, tekintettel a kiszabott ítéletek időtartamára és a fogvatartotti fluktuációra. Ezen belül is az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés az, amelyik a legnagyobb előnnyel járó képzési forma.

¹⁰ Táblázat forrása: BVOP, Kőszegi Szilvia adatgyűjtése nyomán

| Beiskolázottság mutatói | | | | |
|-------------------------|------------------|-------------|------------|----------|
| Tanév | Általános iskola | Középiskola | Szakképzés | Összesen |
| 2001/2002 | 811 | 137 | 1238 | 2186 |
| 2002/2003 | 904 | 190 | 1191 | 2285 |
| 2003/2004 | 991 | 240 | 889 | 2120 |
| 2004/2005 | 889 | 383 | 1350 | 2622 |
| 2005/2006 | 878 | 457 | 648 | 1983 |
| 2006/2007 | 789 | 497 | 950 | 2236 |
| 2007/2008 | 908 | 451 | 515 | 1874 |
| 2008/2009 | 968 | 715 | 340 | 2023 |
| 2009/2010 | 896 | 933 | 235 | 2064 |
| 2010/2011 | 1020 | 878 | 479 | 2377 |

11

A beiskolázottsági mutatók közel stagnáló értéket mutatnak az összes hallgató tekintetében. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy míg az általános iskolai és főleg középiskolai képzésbe bevontak száma folyamatosan nő, addig a szakképzésben résztvevőké meredeken csökken. Ennek okát több összetevőben kell keresni. A fiatalok számára vonatkozó táblázat is azt a folyamatot sugallja, hogy a fogvatartottak iskolai alapképzettségi szintje is egyre csökken, így az általános iskolai alapképzésbe több fogvatartottat kell bevonni. A másik magyarázó tényező, hogy a szakképzést megelőzően a fogvatartottak sok esetben a 10 évfolyamot még elvégzik a középszintű szakképzés megszerzésének feltételeként.

A szakképzés területén jelentős szerkezetváltás figyelhető meg az elmúlt öt évben. A Bv. szűkülő költségvetési forrásai miatt a hangsúlyt a külső bevételi és fejlesztési lehetőségek felkutatására fekteti. A folyamat kezdete 2005-re tehető, amikortól a fogvatartottak reintegrációt elősegítő programjaira – ezen belül a képzésre, szakköri szabadidős tevékenységekre, készségfejlesztésre, kulturális tevékenységekre stb. – fordítható támogatási keretek folyamatosan szűkülni kezdtek. Az intézetek által megállapított és kért összegek évenként zsugorodtak, mígnem 2009-től kezdődően teljesen elapadtak. Az intézetek tehát rákényszerültek az önfenntartásra a fogvatartottak foglalkoztatását és képzését illetően. Ez a folyamat előtérbe helyezte a pályázati tevékenység erősödését és a civil, társadalmi kapcsolatok fejlesztésének szükségét. A szakképzések feltételeit döntő többségben ma már vagy a képzőintézmény, vagy a Bv. intézet pályázati pénzekből finanszírozza. A pályázatokból finanszírozott programok hátránya azonban az, hogy kiszámíthatatlan forráshátteret jelent, növekvő adminisztratív terhet ró mind az Intézet mind a képző szervezetre, továbbá a képzések időben csak a pályázati projekthez kötődnek, így nem tudnak hosszú távú kiszámítható szakképzési tervet jelenteni.

¹¹ Táblázat forrása: BVOP, Kőszegi Szilvia adatgyűjtése nyomán

4. A sikeresség megítélésnek kérdései

A szakképzési programok sikerességének megítélése nagyon nehéz kérdés. Nagyon kevés vizsgálat és felmérés született ebben a témában, nemcsak hazánkban, de nemzetközileg is. Ez főleg a módszertani problémákból fakad. A szabadult fogvatartottak a társadalom talán legmarginalizáltabb csoportjának számítanak, így a fogvatartás során szervezett szakképzés és munkáltatás sikerességi mutatóit nehéz meghatározni, hogy milyen értékek számítanak egyáltalán sikernek. A szabadulás utáni sikeres munkába állás egy jövedelmező szakmában, vagy jogszerű, de nem kevésbé marginalizált életvitel, vagy szimplán a visszaesési mutatók? Egyik sem abszolút mérőszám, és számtalan támadási felületet ad.

A sikeresség értelmezéséhez két fő megközelítési szempontot érdemes kiemelni. Az egyik a büntetés céljából és a munka nevelési szerepéből táplálkozó kriminálpedagógiai, a másik inkább társadalmpolitikai szempontok alapján értelmezhető munkaerőpiaci nézőpont. A két megközelítés mereven természetesen nem elválasztható el egymástól, inkább a fogalmi lehatárolás szempontjából érdemes különválasztani őket.

Ruzsonyi Péter a kriminálpedagógiát *a konstruktív életvezetés megalapozásának pedagógiai rendszereként*¹² értelmezi. A szakképzés sikerét így aszerint lehet értékelni, mint bármilyen más nevelési módszert, ami pedagógiai eszközként szolgál. Itt viszont a fogvatartotti oldalról a manipulatív tényezőket is figyelembe kell venni. A szakképzések ugyanis több esetben másik bv. intézetbe szállítás lehetőségét is felvetik, az ösztöndíjak miatt kereseti lehetőséget jelentenek, illetve a fogvatartottak a korábbi szabadulás feltételének egyik meghatározó elemeként is tekinthetnek a szakképzési programokra. Azaz a konstruktív életvezetés helyett/mellett alapvetően a börtönélet nehézségeivel szembeni megküzdési stratégia is állhat a motiváció hátterében. Ez persze nem változtat azon a tényen, hogy a fogvatartottak a képzésben részt vesznek. De kriminálpedagógiai oldalról tekintve a sikerességet, a fogvatartottak motivációja talán a legfontosabb kérdés.

A pályázatokban is megjelenő alapvetően Uniós szemlélet a munkaerőpiaci oldalról tekinti a sikerességet. Azaz, hogy a szakképzések következtében hány olyan embert lehet a munkaerőpiacra bevinni, aki a börtönbe vonulása előtt statisztikailag jó eséllyel a gazdaságilag inaktív rétegbe tartozott. A sikeresség pedagógiai és munkaerőpiaci szemléletének fogalmi különbsége leginkább abban fogható meg, hogy az egyik eszközként, míg a másik célként jeleníti meg a szakképzések rendszerét. A sikeresség ilyen terű megítélésének egyik legnagyobb problémája a nyomon követés korlátozott lehetősége. A szabadult fogvatartottak ugyanis teljesen kikerülnek a bv. látóköréből, így további életútjuk monitorozására nincs lehetőség.

Az oktatás, szakképzés, munkavégzés reintegrációs hatásait kevesen vonják kétségbe. Azonban hosszú távú eredményeit kevesen vizsgálták, hatásai bizonytalanok. Az ellentmondás abban rejlik, hogy a reintegráció sikere nemcsak a börtön falai között végzett munkában rejlik, hanem a társadalmpolitika többi ágazati politikájának sikeres összehangolásában. Így a börtönben folyó szakképzés hasznának valószínűsége jelentősen csökken, ha a társadalomba visszakerült volt elítélt lakhatási viszonyai nem megoldottak, illetve a lakhelyén a munkába állás lehetősége még a nála sokkal jobb eséllyel indulók

¹² Ruzsonyi P. 2006. 29.p

számára is igen alacsonyak. Ha a szakképzések, az oktatási programok eredményeképpen a szabadultak nem tudnak hasonló, vagy jobb körülményeket teremteni maguknak, mint a börtönbekerülésük előtt, úgy igen nagy eséllyel sodródhatnak vissza a bűnözői életvitelhez. Ez viszont tovább növeli annak az esélyét, hogy inkább manipulatív, mint a konstruktív életvezetés megteremtésének igényével jelentkezik a képzési programokra.

A Sopronkőhidai Fegyház és Börtönben 2004-2008 között megvalósított EQUAL pályázat¹³ és annak disszeminációjaként futó TÁMOP¹⁴ projekt keretében egy kérdőíves kutatást végeztek a szabaduló fogvatartottak munkaerő-piaci reintegrációjával kapcsolatban. A vizsgálat elsősorban a nevelők és a Pártfogó Felügyelői Szolgálat munkatársainak tapasztalataira fókuszál. A kutatás megállapításai közül talán a legfontosabb, hogy a szakképzés önmagában kevés, más munkaerő piaci, vagy társadalmi beilleszkedést segítő képzések nélkül nem éri el a kívánt határfokát. Bár a szakképzések nyilvánvalóan elősegítik a szabadulókat a társadalomba való beilleszkedésben, ám a prizonizációs¹⁵ folyamatok és a hozott szocializációs sajátosságok leküzdése nélkül továbbra sem lesz esélyük állásban elhelyezkedni. Szintén fontos megállapításnak vehetjük a már említett pályázati háttérrel, a projektek ugyanis kényszerpályára is terelhetik a képzési lehetőségeket. A pályázatban résztvevő képzőintézmény ugyanis sok esetben saját képzési csomagjához igazítja a projektet, ami viszont nem feltétlenül igazodik a képzés és a szabadulás helyszínére jellemző munkaerőpiaci helyzethez, azaz a képzések nem piacképes ismereteket nyújtanak. Ehhez hozzájárul az is, hogy a bv. biztonsági és infrastrukturális szempontjai, kapacitása is erősen behatárolja a szakképzési lehetőségeket. A büntetés-végrehajtási intézetekben működő munkaerőpiaci és társadalmi reintegrációs programok tehát esetlegesek, és ami a legfontosabb, nem, vagy alig épülnek egymásra, és nem feltétlenül a valós szükségleteken alapulnak.

A felmerült problémákra reagálva egy pályázati programsorozatra épített komplex fejlesztési projekt indult el 2010-től. A fejlesztések a TÁMOP 5.6.2-10/1¹⁶ kiemelt projekt, valamint a TÁMOP 5.6.1. konstrukció I.¹⁷ és II.¹⁸ alkotórészei keretein belül valósulnak meg. A projektek leglényegesebb eleme, hogy a munkaügyi központok, a megyei igazságügyi hivatalok (pártfogó felügyelői szolgálat) és a büntetés-végrehajtási intézetek között szorosabb szakmai együttműködést tesz lehetővé. A projekt működési elve ugyanis a többszakaszos reintegrációs tevékenység, azaz a program a büntetés-végrehajtási intézeten kívül is folytatódik a fogvatartottak szabadulását követően. A program leglényegesebb eleme tehát, hogy a börtönök reintegrációs funkciójának társadalompolitikai beágyazottságát helyezi a projekt alapjául. Ennek keretén belül a fogvatartottak számára személyre szabott fejlesztési tervet készítenek, ez alapján választják ki a megfelelő reszocializációt elősegítő tréningeket is. Erre alapozva, a munkaügyi központokkal egyeztetve választják ki a képességüknek,

¹³ EQUAL Közösségi kezdeményezés: "Van kiút" - Partnerség a fogvatartottakért

¹⁴ TÁMOP-1.4.3-08/2- „Kapuláz” – Esély az életre

¹⁵ Donald Clemmer nyomán úgy határozhatjuk meg, mint a börtönélethez való idomulás, egy adaptációs mechanizmus, aminek keretében a fogvatartott átveszi a börtönvilág társadalmi gyakorlatait, szokásait és általános kultúráját. (lásd: Papp, 2009/2.)

¹⁶ TÁMOP 5.6.2/10-1 „Elítéltek többszakaszos, társadalmi és munkaerő-piaci reintegrációja és intenzív utógondozási modelljének kialakítása alprojekt”.

¹⁷ TÁMOP – 5.6.1.A-11/1 -11/2 Büntetés-végrehajtási intézetekben fogvatartottak és pártfogó felügyelet alatt állók társadalmi integrációs esélyeinek növelése képzési és foglalkoztatási programokkal.

¹⁸ TÁMOP – 5.6.1.A-11/-11/3 -11/4 Speciális integrációs és reintegrációs foglalkozások fogvatartottak, pártfogó felügyelet alatt állók, javítóintézeti neveltek számára.

végzettségüknek és a munkaerő-piaci igényeknek is megfelelő szakmákat. A Pártfogó Felügyelő Szolgálat és a Munkaügyi központok segítségével a fogvatartottak szabadulásuk után is nyomon követhetővé válnak. A programok egyaránt tartalmaznak munkaerő-piaci felkészítő tréningeket és szakképzéseket egyaránt.

5. Összegzés

Ahogy látható, a hazai és a nemzetközi jogszabályok nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a büntetés-végrehajtás intézményrendszerének komoly reintegrációs feladatai is legyenek. A fogvatartottak iskolai végzettsége, általános képzettsége jóval alulmarad az országos átlaghoz képest. Jelentős részük még a 8 általánost sem végezte el, a funkcionális analfabéták száma is nagyon nagy. Az értékek különösen a fiatalok fogvatartottak esetében aggasztóak. A számok azt mutatják, hogy a börtönbe kerülő fiatalok képzettségi szintje nem hogy javult volna az elmúlt évtizedekben, hanem kifejezetten csökkent. Éppen ezért az integrációs feladatok egyik meghatározó eleme a börtönök falai között működő különböző képzési struktúrák, ezek között a szakképzés rendszere.

A jelenlegi rendszer nehézségei abból fakadnak, hogy a finanszírozás sajátosságai miatt a programok esetlegesek, alig épülnek egymásra, és sok esetben nem a valós munkaerőpiaci helyzet veszik alapul. A nehézségek másik oldala abból fakad, hogy a reintegráció sikere nemcsak a börtön falai között végzett munkában rejlik, hanem a társadalompolitika többi ágazati politikájának sikeres összehangolásában.

Irodalomjegyzék

- Aleku Mónika - Csordás Sándor - Pacsek József: A fogvatartottak foglalkoztatásának és programlehetőségeinek jelenlegi helyzete. Börtönügyi Szemle 2006/1.
- Barabás A. Tünde: Börtön helyett egyezség? OKRI-KJK- KERSZÖV, Budapest, 2004.
- Borbíró Andrea: Prevenció és büntető igazságszolgáltatás. In: Virág György(szerk.) Kriminológiai Tanulmányok 46. OKRI, Budapest, 2009.
- Boros János - Csetneky László: Börtönpszichológia, Rejtjel Kiadó Budapest, 2002.
- Czenczer Orsolya: Az oktatás, mint reszocializációs eszköz a fiatalok büntetés-végrehajtási intézeteiben. Börtönügyi Szemle 2008/3.
- Kőszegi Szilvia: A fogvatartottak oktatása és képzés. Börtönügyi Szemle 2010/3
- Mezey Barna: A nevelés a javítás gondolatának megjelenése a börtönügy történetében. Börtönügyi Szemle 2007/3.
- Ruzsonyi Péter: A kriminálpedagógia lehetősége a börtönadaptáció és a társadalmi integrálódás érdekében. Börtönügyi Szemle 2006/2.

- Szegál Boris: A szocializáció és reszocializáció a börtönben. Börtönügyi Szemle 2007/3.
- Papp Gábor: A prizonizációs jelenség elméleti háttere – kritikai megközelítésben. Börtönügyi Szemle 2009/2.

Egyéb irodalmak

- 1979. évi 11. törvényerejű rendelet (Bv. tvr.) a büntetések és az intézkedések végrehajtásáról
- 6/1996. (VII. 12.) IM rendelet az előzetes BVOPs letartóztatás végrehajtásának szabályairól
- ENSZ Közgyűlés 45/111 számú alapelve
- Európa Tanács Miniszteri Bizottságának R/89/12 számú ajánlása
- Európa Tanács R/87/3 számú ajánlása
- Európa Tanács R/06/2 számú ajánlása
- A Társadalmi kohéziót erősítő bűnmegelőzési és reintegrációs programok módszertani megalapozása- megvalósíthatósági tanulmány 2010. március
- Táblázatok forrásai: BVOP, Kőszegi Szilvia bv. őrnagy adatgyűjtési alapján

A MAGYAR ÉS A SZLOVÁK DIÁKOK INFORMATIKAI ÉS PROGRAMOZÁSI ISMERETEINEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

Kiss Gábor, kiss.gabor@bgk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem

1. Bevezetés

A kutatás célja a magyarországi és a szlovákiai diákok informatikai és programozási ismereteinek felmérése és összehasonlítása. Az eredmények tükrében remélhetőleg használható információt kapunk arról, miben tér el a két oktatási rendszer, mely területen értek el a magyarországi diákok rosszabb eredményt, esetlegesen min kell változtatni az oktatásuk során, hogy ezt a hátrányt később leküzdhessék. A szlovák informatikaoktatás a tárgyalt anyagrészek szempontjából jelentős hasonlóságot mutat a magyarországival. Elméleti ismeretek, szövegszerkesztés, táblázatkezelés, adatbázis-kezelés, programozás mindkét országban szerepel a tananyagban. Ahhoz, hogy össze tudjuk hasonlítani a különböző országokban tanulók informatikai ismereteit, alapos elemzésre lesz szükség. Meg kell nézni, melyik osztályban, hány órában, milyen tananyagot tanulnak, kötelező, vagy választható tárgyként szerepel az informatika, de ez még nem lesz elég a vizsgálat elvégzéséhez. Fel kell tudnunk mérni, milyen ismeretekkel rendelkeznek a diákok a különböző osztályokban, országokban. Ahhoz, hogy össze lehessen hasonlítani különböző országok diákjait, egy egységes kérdőívet kell készíteni, melyben a különböző informatikai témakörökkel kapcsolatos kérdéseket kell feltenni. A kérdőívet ezután a különböző országok diákjaihoz eljuttatva a kérdésekre kapott válaszok alapján végezhető el a vizsgálat.

Nézzük először az egyes országokban osztályonként hetente hány órát fordítanak az informatikaoktatásra (1. táblázat). Magyarországon a középiskola utolsó két évében csak fakultációként lehet választani az informatikát és a tananyagot a NAT szabályozza [1].

| Ország/Osztály | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| Magyarország | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1 | 2 | 3* | 3* | 3* |
| Szlovákia | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5* | 0,5* | 0,5* |

*választható

1. táblázat
Heti óraszámok informatikából országonként

2. A Szlovákiai informatika-oktatás

Szlovákiában már a 2. osztálytól kezdve kötelező a 2008/2009-es tanévtől kezdődően, az ún. iskolareform bevezetése óta az informatikai nevelés oktatása, de mint nem kötelező tantárgy már az első, illetve az óvodai oktatásban is szerepel [2]. Az alsó tagozatban heti 1 óra, a felső tagozaton heti fél óra a kötelező, amit az iskola a saját Programja szerint emelhet, néhány iskola élt is a lehetőséggel és heti 1 órára növelte az óraszámot. Az Állami Oktatási Program nem írja elő konkrétan, hogy melyik évfolyamban mit oktassanak a tanárok, hanem kilépési standardokat deklarál a felső tagozat végére. Tehát valaki taníthat programozást a hatodikban, közben egy másik iskola nyolcadikban, lényegtelen, a kilépési standardok elérése a cél. Ki, hogyan, milyen órásszámmal és milyen beosztással éri el ezeket a standardokat, az az iskolai oktatási program része, amit az iskola vezetése, közösen a tanárokkal, fogad el. Az Állami Oktatási Program 5 témakörre bontja az informatikát (óraszámokat nem ír elő):

1. Információ körülöttünk
2. Kommunikáció az IKT eszközök segítségével
3. Problémamegoldás, algoritmikus gondolkodás
4. Az IKT eszközök működésének alapelvei
5. Informatikai társadalom.

Ez az öt témakör van azután lebontva a kilépési standardokra.

3. Az összehasonlítás eszköze

A magyarországi és a szlovákiai informatikaoktatás összehasonlítása a diákok ismereteinek felmérése alapján lehetséges. Mivel nehézkes egy egységes kérdéssort eljuttatni a különböző iskolákba, illetve a kérdések sorrendje nem változtatható, így az osztályteremben egymáshoz közel ülők láthatják egymás válaszait. Ezen okok miatt egy webes informatika teszt kidolgozása tűnt a célravezetőbbnek. A főbb témaköröket, melyeket egy tesztben ki lehet kérdezni, dolgoztunk fel informatikából különböző nehézségű kérdések formájában. Azokat a témaköröket választottuk, melyek szinte minden országban az informatikaoktatás részeiként szerepelnek: elméleti ismeretek, szövegszerkesztés, táblázatkezelés, adatbázis-kezelés, programozás [3]. A teszthez tartozó adatbázissémát megfelelően kellett megtervezni ahhoz, hogy abból később az adatok könnyen kinyerhetőek legyenek. Külön táblában vannak a tesztet kitöltők adatai és külön a kérdésre adott válaszok. Rögzítve van, hogy a diák helyes, vagy rossz választ adott meg. Tárolva van az is, ha nem tanultként jelölte meg, illetve ha ismerős volt neki a kérdéshez tartozó terület, de már elfelejtette a helyes választ. A válaszok kiértékelése az elmentett adatok feldolgozása után lehetséges. Első lépésként meg kell nézni, hogy az adott ország diákjai az adott témakört tanulták-e. Ha nem, akkor nem lehet az összehasonlítást más ország diákjainak adataival elvégezni. Ha a diákok már ismerték a témakört, mert valamikor tanulták, akkor meg kell nézni, hogy a helyes válasznál a kérdéssel töltött idő az adott kérdésnél megadott határok között van-e. Amennyiben igen, el lehet fogadni a választ helyesnek. A helyes válaszok átlagát és szórását kell ilyenkor kiszámítani, osztályonként és országonként és az összehasonlítást megfelelő statisztikai eszközökkel elvégezni. Ehhez azonban szükséges, hogy osztályonként elég diák töltsen ki a

tesztet, tehát csak megfelelő létszám esetén végezhető el a vizsgálat. Ha két ország diákjainak informatikai ismereteit kell összehasonlítani, akkor a kétmintás T-próbát érdemes segítségül hívni.

| osztály | magyarországi | | szlovákiai |
|---------|---------------|-------------------------|-------------|
| | alap képzés | informatika fakultációs | alap képzés |
| 5 | 79 | 0 | 126 |
| 6 | 14 | 0 | 114 |
| 7 | 18 | 0 | 108 |
| 8 | 169 | 0 | 50 |
| 9 | 552 | 0 | 111 |
| 10 | 302 | 0 | 97 |
| 11 | 104 | 69 | 102 |
| 12 | 212 | 91 | 21 |

2. táblázat

A kutatásban résztvevők létszáma országonként és osztályonként.

A webes tesztet Magyarországon és Szlovákiában az 5. osztálytól kezdve töltötték ki a diákok, de a 6. és 7. osztályból olyan kevesen, hogy nem lehet az összehasonlítást a szlovákiai diákokkal elvégezni csak az 5. és a 8. osztályban, illetve a középiskola első három évében, mivel a 12. osztályban a szlovák résztvevők száma alacsony (2. táblázat).

Az összehasonlítás elvégzése előtt a bevezetésben látott óraszámok, illetve a szlovákiai informatikaoktatás tananyaga alapján az egyik kiinduló hipotézisem, hogy a magyar diákok több informatikai ismerettel rendelkeznek szlovákiai társaiknál a különböző témakörök esetében, a másik kiinduló hipotézisem szerint programozási ismereteik is bővebbek lesznek a magyar diákoknak.

4. A magyar és a szlovák diákok informatikai ismereteinek mérési eredménye

A webes informatika tesztet 22 szlovákiai városból összesen 729 diák töltötte ki. Az előbbieken megnéztük, mely osztályból volt elegendő **tesztkitöltés** az összehasonlítás elvégzéséhez és láttuk, hogy az 5. és 8. osztályos magyarországi, illetve szlovákiai diákok informatikai ismereteit lehet összevetni, valamint a középiskola első 3 évét lehet vizsgálni. Először nézzük a szlovák diákok informatikai ismereteinek összehasonlítását a Magyarországon alap informatikát tanuló társaikkal (3. táblázat).

A táblázat adatait megnézve láthatjuk, az 5. osztályban a magyar diákoknak jobban teljesítettek a százalékok alapján, hiszen több kérdésre adtak helyes választ. A 8. osztályban ez az előny csökkenni látszik. Adatbázis-kezelés témaköre a táblázatban nem szerepel, mert egyik országban sem tanulták a diákok ebben az osztályban. A 9. és a 10. osztályban a magyarok szövegszerkesztésben jobbnak tűnnek. Adatbázis-kezelést a magyar diákok a középiskolai tanulmányaik megkezdéséig nem tanulnak, bár a tanterv szerint már a 8. osztályban kellene. A középiskolában már oktatják nekik ezt a témakört, de 9. osztályban csak 10%-uk, 10.-ben az egy harmaduk, míg 11. osztályban a két harmaduk tanult már ilyet és a

legtöbb jó választ (17,6%) is ebben az osztályban kaptuk tőlük. A szlovák diákok kb. 5%-a tanult adatbázis-kezelést a 8. osztályban, a középiskola első felében a 20%-uk, míg a 11. osztályban már a diákok fele, mégsem tudták elérni a jól válaszok szintjén magyar társaikat, akiknél szintén nem lehetett kimagasló teljesítményt látni. Az SQL témaköre egyik országban sem kerül tárgyalásra, pedig szerves része lenne az adatbázis-kezelésnek. Az adatbázis-kezelést a magyarok láthatóan a 10. osztályban kezdenek tanulni, de a 18 kérdésből szinte egyre sem tudtak helyes választ adni. A programozás témakörét a szlovák diákok láthatóan a 9. osztályban kezdik megismerni és a 10. osztályban haladnak benne tovább, de még mindig kevés kérdésre tudnak helyes választ adni. Magyar társaik egyáltalán nem tanulnak programozást a Nemzeti Alaptanterv előírásainak ellenére, mely már a 7. osztálytól kötelezővé teszi az oktatását.

Szövegszerkesztés terén a magyar diákok végig jobb eredménnyel szerepeltek, a kérdések kb. felét jól válaszolták meg, míg a szlovákiai diákok kb. csak az egy negyedére tudták a jó választ. Programozni a magyarországi diákok szinte kivétel nélkül nem tanulnak, hacsak nem választják az informatikát fakultációnak a középiskola második felében.

Hiába írja elő a Nemzeti Alaptanterv már a 7. osztálytól a programozással kapcsolatos ismeretek átadását a diákoknak, ez sajnos nem valósul meg. Szlovákiában a 8. osztályosok 1/3-ada már tanult programozni, a középiskola végére pedig már legalább a felük találkozott az algoritmikus gondolkodás témakörével. A teljesítményük a középiskola feléig ugyan nem kimagasló, hiszen a kérdések ~8%-ra tudták a helyes választ, de a 11. osztályban már jelentős javulás figyelhető meg. Itt már 18%-os eredményt értek el.

| Osztály | Témakör | Résztevő nemzetisége | Helyes válaszok (%) | Szórás | Az elért átlagok szignifikánsan különböznek? |
|---------|--------------------|----------------------|---------------------|--------|--|
| 5 | Elméleti ismeretek | Magyar | 75,95% | 1,16 | igen |
| | | Szlovák | 47,67% | 1,29 | |
| 5 | Szövegszerkesztés | Magyar | 49,11% | 1,49 | igen |
| | | Szlovák | 24,19% | 1,08 | |
| 5 | Táblázatkezelés | Magyar | 47,47% | 0,81 | igen |
| | | Szlovák | 19,77% | 0,49 | |
| 8 | Elméleti ismeretek | Magyar | 19,99% | 4,94 | nem |
| | | Szlovák | 16,37% | 5,61 | |
| 8 | Szövegszerkesztés | Magyar | 30,90% | 2,15 | nem |
| | | Szlovák | 24,37% | 1,87 | |
| 8 | Táblázatkezelés | Magyar | 13,36% | 2,11 | igen |
| | | Szlovák | 9,29% | 2,02 | |
| 9 | Elméleti ismeretek | Magyar | 23,63% | 6,16 | igen |
| | | Szlovák | 18,71% | 6,44 | |
| 9 | Szövegszerkesztés | Magyar | 38,99% | 2,66 | igen |
| | | Szlovák | 22,18% | 3,64 | |
| 9 | Táblázatkezelés | Magyar | 11,50% | 1,94 | nem |
| | | Szlovák | 14,96% | 2,85 | |
| 9 | Adatbázis-kezelés | Magyar | 3,47% | 1,68 | igen |
| | | Szlovák | 0,88% | 0,72 | |
| 9 | SQL | Magyar | 0,25% | 0,32 | nem |
| | | Szlovák | 0,66% | 0,32 | |
| 9 | Programozás | Magyar | 0,00% | 0,00 | igen |
| | | Szlovák | 5,68% | 2,92 | |

| | | | | | |
|----|--------------------|---------|--------|------|------|
| 10 | Elméleti ismeretek | Magyar | 23,07% | 6,25 | nem |
| | | Szlovák | 20,42% | 5,22 | |
| 10 | Szövegszerkesztés | Magyar | 35,43% | 2,76 | igen |
| | | Szlovák | 26,19% | 2,53 | |
| 10 | Táblázatkezelés | Magyar | 13,82% | 1,94 | nem |
| | | Szlovák | 13,56% | 2,31 | |
| 10 | Adatbázis-kezelés | Magyar | 6,68% | 2,24 | igen |
| | | Szlovák | 1,01% | 1,04 | |
| 10 | SQL | Magyar | 0,79% | 0,51 | igen |
| | | Szlovák | 0,00% | 0,00 | |
| 10 | Programozás | Magyar | 0,00% | 0,00 | igen |
| | | Szlovák | 8,16% | 3,79 | |
| 11 | Elméleti ismeretek | Magyar | 25,69% | 6,31 | nem |
| | | Szlovák | 24,41% | 4,68 | |
| 11 | Szövegszerkesztés | Magyar | 41,96% | 2,88 | igen |
| | | Szlovák | 24,49% | 2,15 | |
| 11 | Táblázatkezelés | Magyar | 17,21% | 1,88 | nem |
| | | Szlovák | 21,95% | 2,32 | |
| 11 | Adatbázis-kezelés | Magyar | 17,63% | 2,73 | igen |
| | | Szlovák | 6,35% | 2,33 | |
| 11 | SQL | Magyar | 2,64% | 1,36 | nem |
| | | Szlovák | 0,00% | 0,00 | |
| 11 | Programozás | Magyar | 0,00% | 0,00 | igen |
| | | Szlovák | 18,02% | 3,88 | |

3. táblázat

Alap informatikát tanuló magyar és szlovák diákok helyes válaszainak átlaga, szórása témakörönként

A százalékos értékek vizsgálata még nem elégséges sok esetben a diákok teljesítményének összehasonlításához. Statisztikai elemzés után tudjuk egyértelműen kijelenteni, mely osztályokban, mely témaköröknél volt mérhető különbség a két ország diákjai között. Az SPSS statisztikai programcsomag segítségével készítettem el az elemzést (Independent Sample test, $p < 0,05$), melyben a Levene teszt [4] a szórások összehasonlítására szolgál. Amennyiben a Levene teszt eredménye szignifikáns, akkor a kérdések megválaszolásánál elért átlagok összehasonlításához szükséges a kétmintás T-próbát [5], vagy a Welch-féle d-próbát [6] elvégezni. Amennyiben ezek eredménye szignifikáns, akkor kijelenthetjük, hogy a két csoport átlaga különbözik. A fenti táblázat utolsó oszlopában láthatjuk, hogy az adott osztályban, adott témakörben van-e különbség a szlovákiai és a magyarországi diákok által elért átlagok között.

Az első kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a magyarországi diákok jobb eredményt érnek el az informatikai ismertek terén a magasabb óraszámnak köszönhetően.

A táblázat értékeit megnézve láthatjuk, hogy az 5. osztályban a magyar diákok mindhárom területen szignifikánsan jobb eredményt értek el. A 8. osztályban előnyük már csak a táblázatkezelés területén nyilvánult meg. A 9. osztályban az elméleti ismeretekben és szövegszerkesztésben mutattak jobb teljesítményt szlovák társaiknál. Az adatbázis-kezelésben lévő különbség itt azt mutatja, hogy a szlovák diákok ebben az osztályban még egyáltalán nem tanultak ilyet, míg a programozásnál pont fordítva, a magyar diákok ismeret hiánya okozza az eltérést. A 10. osztályban szövegszerkesztésben a magyarok a jobbak, adatbázis-kezelés is már tanultak, míg szlovák társaik még mindig nem. SQL-t a magyarok elvették

tanultak, ez okozza a különbséget. Programozást viszont a szlovák diákok tanulnak továbbra is, míg a magyar diákoknak erről az anyagrésztől le kell mondaniuk az alap informatikai képzésben. Az utolsó vizsgált osztály a 11. volt. A magyarok szövegszerkesztés területén messze eredményesebbek szlovák társaiknál, adatbázis-kezelést is egyre többen tanultak, míg Szlovákiában láthatóan ez a témakör maradt ki az oktatásból. Programozást a magyarok ebben az osztályban sem tanultak alapképzésben, míg a szlovák diákok tovább fejlődtek ezen a téren.

5. A szlovák diákok informatikai ismereteinek összehasonlítása a informatikát fakultatív tárgyként választó magyar diákokéval.

Az előző vizsgálatban láttunk, hogy programozást a magyar diákok szinte egyáltalán nem tanultak az alap informatika órán és az adatbázis-kezelésbe is inkább csak belekezdtek, mélyebb ismereteket ott sem szereztek, inkább a szövegszerkesztés és táblázatkezelés témakörét oktatták nekik a tanárok. Most nézzük meg, az informatikát fakultatív tárgynak választó diákok, akik a középiskola utolsó két évében tanulnak az alapképzésen kívül informatikát, milyen eredményt mutatnak fel. Mivel a szlovák diákok csak a 11. osztályból töltötték ki a megfelelő létszámban a tesztet, ezért csak ezt az osztályt tudjuk vizsgálni (4. táblázat).

A fakultációt választó magyar diákok a 11. osztályban a szövegszerkesztés és adatbázis-kezelés területén az alapképzésben tanulókhöz hasonlóan jobban szerepelnek a szlovák diákoknál. Ez nem meglepő, hiszen azonos a tanterv Magyarországon a középiskola első felével bezárólag. Táblázatkezelésben a szlovák tanulók jobbak, mint az alap informatikát tanulóknál is láttuk. Az SQL továbbra is elhanyagolt terület, szinte egy kérdésre sem tudnak a magyar diákok helyesen válaszolni, de mivel a szlovák diákok egyáltalán nem tanulják, nincs kimutatható a különbség a két ország között. A programozás területén érhető nyomon az informatika fakultáció előnye az alap informatikai képzéshez képest. A tanároknak láthatóan itt van idejük arra, hogy ezt a területet a diákokkal megismertessék. Jobb eredményt is értek el, mint szlovákiai társaik.

A kétmintás t próbát itt is elvégezve az adatokon, a táblázat utolsó oszlopában láthatjuk, hogy az elméleti ismeretek kivételével mindenhol szignifikáns különbséget találtunk a csoportok között, a korábbi százalékos értékek alapján állítottak igazolást nyertek, a különbségeket a két ország diákjai között a statisztikai vizsgálat is igazolta.

| Osztály | Témakör | Részvevő nemzetisége | Helyes válaszok (%) | Szórás | Az elért átlagok szignifikánsan különböznek? |
|---------|--------------------|----------------------|---------------------|--------|--|
| 11 | Elméleti ismeretek | Magyar | 29,21% | 7,61 | nem |
| | | Szlovák | 24,41% | 4,68 | |
| 11 | Szövegszerkesztés | Magyar | 39,13% | 3,30 | igen |
| | | Szlovák | 24,49% | 2,15 | |
| 11 | Táblázatkezelés | Magyar | 16,63% | 1,88 | igen |
| | | Szlovák | 21,95% | 2,32 | |
| 11 | Adatbázis-kezelés | Magyar | 17,15% | 2,29 | igen |

| | | | | | |
|----|-------------|---------|--------|------|------|
| | | Szlovák | 6,35% | 2,33 | |
| 11 | SQL | Magyar | 5,62% | 1,55 | igen |
| | | Szlovák | 0,00% | 0,00 | |
| 11 | Programozás | Magyar | 27,26% | 4,67 | igen |
| | | Szlovák | 18,02% | 3,88 | |

4. táblázat

A szlovák diákok és az informatikát fakultatív tárgyként választó magyar diákok helyes válaszainak átlaga, szórása témakörönként a 11. osztályban

6. A szlovák diákok programozási ismereteinek összehasonlítása a informatikát fakultatív tárgyként választó magyar diákokéval.

A második kiinduló hipotézisem az volt, hogy a magyarországi diákok programozási ismeretek területén jobban fognak szerepelni szlovákiai társaiknál. Korábban már láttunk, hogy az alap informatikát tanuló magyar diákok szinte kivétel nélkül nem tanulnak programozást a NAT előírásainak ellenére, de Szlovákiában bizonyos szintig eljutnak a tanárok az algoritmikus gondolkodás fejlesztésében. Összehasonlítani a két ország diákjait csak akkor van értelme, ha mindkét csoportban már rendelkeznek programozási ismeretekkel a diákok és a magyarországi diákok esetében ez a fakultáció választása után válik lehetővé mindenki számára. Emiatt az összehasonlítást az egyes programozási témakörök esetében csak a 11. osztályban tehetjük meg a korábbiakban említett részvételi megoszlás miatt.

Az 5. táblázat tartalmazza, hogy a tesztben szereplő programozási témakörök kérdéseire a diákok hány százaléka válaszolt helyesen, a szórás értéke mellett szerepel a kétmintás t próba eredménye alapján született döntés, mely szerint az elért átlagok szignifikánsan különböznek, vagy sem. Ha alaposabban megnézzük a táblázatot, láthatjuk, hogy a magyarországi diákok közül az előírt lépésszámú és az elől tesztelő ciklusos kérdésekre többen adtak helyes válasz a szlovákiai diákoknál, illetve az eljárások függvények és a hozzájuk kapcsolódó paraméterátadás területén mutatkoztak jobbnak, valamint többen ismerték fel a rekurzív algoritmusokat. Ezekben a területeken a magyarországi diákok, akik az informatikát fakultatív tárgyként választják, jobb eredményt értek el szlovákiai diákoknál.

A második kiinduló hipotézisem részben igazolást nyert, hiszen láttunk, hogy bizonyos programozási témaköröknél szignifikáns különbséget találtunk és a magyarországi diákok mutattak fel jobb eredményt. Ez vélhetően a fakultatív tárgynál megjelenő magasabb óraszámmal magyarázható, de a szlovákiai diákok már korábban megismerkednek az algoritmikus gondolkodás alapjaival.

| Programozási témakör | Magyar | | Szlovák | | Az elért átlagok szignifikánsan különböznek? |
|----------------------|--------|--------|---------|--------|--|
| | % | Szórás | % | Szórás | |
| Folyamatábra | 46,4% | 0,50 | 28,6% | 0,46 | nem |
| Struktogram | 23,2% | 0,42 | 11,4% | 0,32 | nem |
| FOR ciklus | 42,0% | 0,50 | 27,1% | 0,45 | igen |
| Repeat-Until ciklus | 24,6% | 0,43 | 14,3% | 0,35 | nem |
| Do-While ciklus | 31,9% | 0,47 | 12,9% | 0,34 | igen |

| | | | | | |
|------------------------|-------|------|-------|------|------|
| Paraméter átadás | 27,5% | 0,45 | 15,7% | 0,37 | igen |
| Rendezési algoritmusok | 24,6% | 0,43 | 24,3% | 0,43 | nem |
| Tömbkezelés | 20,3% | 0,41 | 17,1% | 0,38 | nem |
| Eljárások, függvények | 46,4% | 0,50 | 23,8% | 0,43 | igen |
| Veremkezelés | 26,1% | 0,44 | 14,3% | 0,36 | nem |
| Bináris fa | 10,9% | 0,31 | 17,1% | 0,38 | nem |
| Láncolt lista | 22,5% | 0,42 | 21,4% | 0,41 | nem |
| Rekurzió | 17,4% | 0,38 | 8,6% | 0,28 | igen |
| Bináris keresés | 20,3% | 0,41 | 20,0% | 0,41 | nem |
| Visszalépéses keresés | 13,0% | 0,34 | 14,3% | 0,86 | nem |

5. táblázat

A szlovák diákok és az informatikát fakultatív tárgyként választó magyar diákok helyes válaszainak átlaga, szórása programozási témakörönként a 11. osztályban

7. Összefoglalás

Az első kiinduló hipotézisem, mely szerint a magyar diákok jobban fognak szerepelni a szlovák társaiknál csak részben nyert igazolást. Találtunk olyan témakört, melyet egyik országban sem tanítanak. A szlovák és a magyar informatikaoktatás eredményességét vizsgálva láthattunk, hogy eleinte a magyar diákok elméleti ismeretek terén jobban szerepelnek, induláskor jobb alapot kapnak, de ez az előny később kiegyenlítődik. A szövegszerkesztésben a magyar diákok végig jobban szerepelnek, úgy látszik, nálunk a hangsúlyt a tanárok erre a témakörre helyezik. Táblázatkezelésben a kezdeti előny a középiskola végére eltűnik, a szlovák diákok azonos szintű teljesítményt nyújtanak. Adatbázis-kezelés területét vizsgálva a magyar diákok nagyobb valószínűséggel tanulnak ilyet, de jóval később, mint az a tantervben elő van írva és a hatékonysága sem megfelelő. Programozás terén pont fordított a helyzet. A szlovák diákok már a 8. osztályban tanulnak algoritmusokat készíteni, magyar társaik a középiskola elvégzéséig egyáltalán nem találkoznak alapképzésben ezzel a területtel annak ellenére, hogy már a 7. osztályban meg kellene kezdeni ennek a területnek a megismertetését is a diákokkal a NAT előírásai szerint.

Az informatikát fakultatív tárgyként választó diákoknak van rendszerint lehetőségük a programozás témakörével Magyarországon. Amelyik diák ezt választja, megismerkedhet a programozás szépségeivel és akár jobb teljesítményt is nyújthat a szlovák diákoknál, de jellemzőn csak a ciklusok, eljárások és a hozzájuk tartozó eszközök használatának területén, valamint a rekurzív algoritmusok kezelésében, a többi területen nem találtunk szignifikáns különbséget a szlovákiai diákok eredményeihez képest, tehát a második kiinduló hipotézis is csak részben, bizonyos területeken nyert igazolást.

8. Konklúzió

A két ország diákjainak informatikai és programozási ismereteinek összehasonlítása után a hazai informatikaoktatás területén néhány hiányosságra fényderült. Láttunk, hogy itthon a legnagyobb hangsúlyt a szövegszerkesztés témakörére helyezik az oktatók az informatika

órákon, a táblázatkezelés területét még minden diák ismeri, bár nem olyan mélyen, ahogy az a NAT alapján elvárható lenne. Az adatbázis-kezelés témaköre csak érintőlegesen kerül oktatásra és a programozás szinte teljesen ki is marad az oktatásból. Inkább csak a fakultáción szánnak rá időt a tanárok, ami azt jelenti, hogy nem sikerül maradéktalanul betartani a NAT előírásait. Ez a kutatási eredmény talán kiindulópontul szolgálhat egy mélyebb elemzésnek, mely a probléma tényleges okát fel tudná tárni. Eredményeként pedig olyan hatékonyan tudjuk átadni az ismerteket a diákoknak, hogy ne legyenek lemaradva más országok diákjaihoz képest.

Irodalomjegyzék

- [1] 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- [2] Upozornujeme na novú vyhlášku MŠ SR č. 282/2009 Z. z. o stredných školách z 24. júna 2009.
- [3] Gabor Kiss - The Concept to Measure and Compare Students Knowledge Level in Computer Science in Germany and in Hungary / Acta Polytechnica Hungarica, 2008 Volume 5., pp:145-158, 2008, ISSN: 1785-8860
- [4] Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances : In Ingram Olkin, Harold Hotelling, et alia. Stanford University Press, pp: 278–292.
- [5] Falus Iván – Ollé János [2000]: Statisztikai módszerek pedagógusok számára, 166-173. oldal
- [6] Welch, B. L. (1947). The generalization of "Student's" problem when several different population variances are involved, Biometrika 34 (1–2), 1947, pp: 28–35

EMPIRIKUS KUTATÁSOK A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉSBEN

TANULÓI KÜLÖNBSEGEK MÉRHETŐ KOMPONENSEI A SZAKMAI ALAPOZÓ OKTATÁSBAN – PREFERÁLT TANULÁSI STRATÉGIÁK, MÓDSZEREK

*Tóth Péter, toth.peter@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ*

1. Bevezetés

A tanulási sajátosságok vizsgálatánál kétféle stratégiát követhetünk. A top-down módszernél a tanuló tanulási stílusából indulunk ki, amelyhez preferált tanulási stratégiák tartoznak, és azok ismeretében tudunk következtetni a hatékony tanulás módszereire, eszközeire és formáira. A másik lehetőség az úgynevezett bottom-up módszer, amikor is éppen ellenkező utat járunk be, a preferált tanulási módszerek, eszközök és formák alapján a tanulási stratégiák már viszonylag egyszerűen beazonosíthatók. Jelen tanulmányban annak a kutatásnak az eredményeiről számolunk be, amikor is ez utóbbi utat követve vizsgáltuk középiskolás tanulók preferált tanulási módszereit, eszközeit és formáit. Ezek megfelelő ismerete fontos eleme az önszabályozó tanulásnak.

2. A kutatási módszer és eszköz

A szakképzés-pedagógiai kutatásunk során használt kérdőíveknél mind az ipszatív, mind pedig a normatív technikát használtuk. A tanulási sajátosságok és módszerek kérdőívénél a normatív módszert alkalmaztuk, amikor is az egyént nem önmagával, hanem másokkal összehasonlítjuk össze. Ebben az esetben a tanulónak arról kellett nyilatkoznia, hogy az adott állítással mennyire ért egyet, vagy sem (egyáltalán nem, nem, nem tudja eldönteni, igen, teljes mértékben). A normatív teszt objektív viszonyítási alappal rendelkezik, viszont hátránya, hogy sok tanuló nem rendelkezik markáns véleménnyel az állítások jelentős részének megválaszolásakor. A tanulási szokások és a képernyő kapcsolatának normatív vizsgálatára látunk példát Ősz Rita és munkatársainál. [5]

A vizsgálat sorozatunkat 2007 és 2010 között végeztük, az első évben papíralapú, majd a következő három évben online formában. A tanulás eredményével, eredményességével összefüggésben az egyéni különbségek mérhető komponenseinek megállapítására az alábbi kérdőívek, illetve az alkalmazásuk révén kapott eredmények kerülnek bemutatásra. [1]

Jelen munkában a 2009. és 2010. évi tanulási stílus vizsgálat során kapott eredményeket mutatjuk be. A vizsgálat során alkalmazott mérőeszköz egy részletét a melléklet tartalmazza.

A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet közreműködésével és a Budapest Főváros Önkormányzata Polgármesteri Hivatala Oktatási, Gyermek- és Ifjúságvédelmi Főosztályának felkérésére végzett vizsgálatunk online keretrendszerét az 1. Mellékletben mutatjuk be. Az iskolákkal való kapcsolattartásban Béky Gyuláné, a mérőeszköz online változatának előállításában Viola Attila közreműködött.

A vizsgálatban közreműködő tanár kollégáknak minden tanév szeptemberében felkészítő foglalkozást tartottunk, továbbá részletes nyomtatott mérési útmutatót is kézbe adtunk. Ezen kívül tanári azonosítók is kiosztásra kerültek, melyek segítségével előzetesen kipróbálhatták az egyes mérőeszközöket.

A mérést a közreműködő iskolák telephelyén, számítástechnika laboratóriumokban bonyolítottuk le, a felkészített tanár mint kísérletvezető irányítása mellett. A laboratóriumokban általában 15-20 munkahely állt a tanulók rendelkezésére, ezért egyidejűleg csak az osztály fele tudott részt venni a mérésben. A mérés során „A” és „B” csoportot képeztünk, hogy a tanulók eltérő sorrendben válaszolhassák meg a kérdőíveket. A megoldásra két tanóra állt rendelkezésre, amit az iskolák saját órarendjük szerint ütemeztek.

| A mérés célja | Alkalmazott mérőeszköz | A vizsgálatok időpontjai | A vizsgálatban részt vett évfolyamok |
|---|--|--|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> – A tanulási folyamat szakaszainak dominanciavizsgálata – A négy-, illetve kilencrégiós tanulási stílus megállapítása | Kolb-féle kérdőív** | 2009. okt. – nov. 2010. okt. – nov. | 9-11. évf. 9-12. évf.* |
| <ul style="list-style-type: none"> – A tanulási preferenciák megállapítása az érzéketli modalitások, a tanulási mód és a tanulnivalóhoz való viszony vonatkozásában – A tanulási stílus megállapítása | Szitó-féle kérdőív** | 2009. okt. – nov. 2010. okt. – nov. | 9-11. évf. 9-12. évf.* |
| <ul style="list-style-type: none"> – Tanulási motívumok vizsgálata | Tanulási motívumok kérdőív** | 2009. okt. – nov. 2010. okt. – nov. | 9-11. évf. 9-12. évf.* |
| <ul style="list-style-type: none"> – Tanulási sajátosságok, nehézségek megállapítása – Tanulási módszer preferenciák feltérképezése | Tanulási sajátosságok, módszerek kérdőív | 2009. okt. – nov. 2010. okt. – nov. | 9-11. évf. 9-12. évf.* |

* 9-10. évfolyamon részleges mérés

** A vizsgálat eredményeinek bemutatása nem képezi részét e tanulmánynak.

Forrás: Saját táblázat

1. táblázat

A szakképzés-pedagógiai kutatásban alkalmazott mérőeszközök (részlet)

Fontosnak tartottuk, hogy a tanulók a megoldást követően azonnal megkapják az értékelést és az eredmények értelmezését, amik nagyban hozzájárultak a saját önértékelésük fejlődéséhez.

A visszacsatolás egy másik ágense az osztályfőnök, illetve az osztályban tanító tanárok, akik az osztály eredményei alapján hasznos információhoz juthatnak mind nevelési, mind pedig oktatási céljaik hatékonyabb eléréséhez. Éppen ezért egy olyan online felületet is kialakíthattunk, ahol a tanárok azonosító kód és jelszó felhasználásával megtekinthették saját osztályuk eredményeit, illetve azok értékelését, értelmezését már közvetlenül a mérés után.

Kértük az iskolákat, hogy a mérést követően a következő osztályfőnöki órán beszéljék meg, értékeljék a mérés eredményeit. Az ehhez szükséges útmutatók az online felület „Mérőeszközök bemutatása”, „Mérések összefoglalója” menüpontjai alól letölthetők voltak.

A vizsgálat tapasztalatait, valamint összehasonlító értékelését és megállapításait a vizsgálati periódus tavaszain tartott értekezleteken vitattuk meg a közreműködő iskolák képviselőivel (általában oktatási igazgatóhelyettes és osztályfőnökök). Több iskola tantestületi értekezleten értékelte, vitatta meg a vizsgálat eredményeit.

Az online rendszer bemutatását követően áttekintést adtunk a vizsgálat során használt kérdőív szerkezetéről, értékeléséről, valamint annak elméleti háttéréről.

A vizsgálati minta kialakításának szempontjait és adatait egy korábbi munkánkban részletesen tárgyaljuk. [1]

E kutatás során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy ***elkülöníthetők-e a tanulók által preferált tanulási módszerek, illetve stratégiák, továbbá melyek ezek legfontosabb ismérvei.***

3. Az empirikus vizsgálat eredményei

Egy korábbi tanulmánykötetben értelmeztük a tanulási stílus, a tanulási stratégia és a tanulási módszer fogalmát, egymáshoz való viszonyát. Két eltérő elmülethez tartozó mérőeszköz segítségével feltérképeztük budapesti középiskolások tanulási stílusát, illetve azok időbeli alakulását, valamint azok egymáshoz fűződő viszonyát. Megállapítottuk, hogy a tanulási stílus attitűdszerű általános személyiségkomponensnek tekinthető. [1]

A tanulási stratégia a modell fontos korrektív elemének, valamint a hatékony tanulás egyik előfeltételének tekinthető. Ez pedig minél több tanulási stratégia ismeretét, valamint az önszabályozott tanulás megfelelő színvonalát tételezi fel. Ez utóbbi pedig azt jelenti, hogy a tanuló képes saját kognitív és affektív jellemzőit úgy alakítani, hogy az elvárásoknak leginkább megfelelő tanulási módszereket és eszközöket megválasztva dolgozza fel a tananyagot. A tanulási hatékonyság szempontjából nem szabad megfeledkeznünk a motiváció jelentőségéről sem. Az előző fejezetben a tanulási motívumokról beszéltünk, azonban a preferált tanulási módszerek mögött is meghúzódhatnak bizonyos affektív elemek, amiket módszeralkalmazási motívumoknak nevezhetünk. Ez nyilván egyfajta beállítódásban nyilvánul meg valamely tanulási módszerek alkalmazása, vagy éppen nem alkalmazása

vonatkozásában. E vizsgálat erre nem terjedt ki, azonban néhány affektív jellemzőt itt is megvizsgáltunk.

A preferált tanulási stratégiák, módszerek és sajátosságok vizsgálatára egy terjedelmes kérdőívet állítottunk össze (Lásd 1. Melléklet), aminek kitöltése a tanulóktól nagy figyelmet és kitartást igényelt. Az online mérési forma lehetővé tette, hogy kiszűrjük azokat a tanulókat, akik nem kellő odafigyeléssel vettek részt a felmérésben.

A faktor-, illetve klaszteranalízis módszerét alkalmazva meghatároztuk a tanulás kognitív és affektív stratégiáit, valamint módszereit (2. táblázat), melyek értelmezését megelőzően néhány alapvetést fontosnak tartunk leszögezni.

| A tanulás stratégiái | | Tanulási módszerek | | Itemek |
|----------------------|--|--------------------|---|----------------------------|
| TS1 | Nyelvi kommunikációs stratégia | TM1 | Gondolatok írásbeli, szóbeli kifejezése; verbális információk vétele | 44, 45, 27, 28, 9, 26 |
| | | TM2 | Szöveg megértő olvasása; lényegkiemelés | 1, 2, 7, 16, 57 |
| TS2 | Memorizáló stratégia | TM3 | Tények, elemi információs rögzítése | 40, 41 |
| | | TM4 | Fogalmak, törvények, szabályok, összefüggések rögzítése | 39, 49 |
| | | TM5 | Algoritmusok rögzítése | 22, 42, 43, 24, 25 |
| TS3 | Experimentális stratégia | TM6 | Közvetlen tapasztalatok – tanulói kísérletek, szét- és összeszerelés | 58, 47, 62 |
| | | TM7 | Közvetett tapasztalatok – jelenségek, folyamatok megfigyelése | 56, 59, 60, 61 |
| TS4 | Információ-feldolgozási stratégia | TM8 | Grafikus ábrázolási formák kódolása, dekódolása | 4, 23 |
| | | TM9 | Lényegkiemelés, strukturálás | 3, 5, 6, 50 |
| | | TM10 | Kidolgozott mintafeladatok megoldása | 8 |
| TS5 | Komplex ismeretrendszerbe szervezési stratégia | TM11 | Átlátás, átalakítás, saját szavakkal való megfogalmazás; átstrukturálás | 46, 51, 55 |
| | | TM12 | Meglévő tudáshoz kapcsolás | 52, 53 |
| | | TM13 | Logikai összefüggések keresése | 48 |
| TS6 | Ismeret-alkalmazási stratégia | TM14 | Reproduktív alkalmazás | 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19 |
| | | TM15 | Produktív alkalmazás, algoritmustranszfer | 20, 21 |
| TS7 | Ellenőrzésre való felkészülés stratégiája | TM16 | Vázlatkészítés, jegyzetelés | 30, 34 |
| | | TM17 | Társas tanulás | 37, 54 |
| | | TM18 | Ellenőrzési formák | 36 |
| TS8 | Affektív stratégia | TM19 | Tartós figyelem | 66, 67, 70 |
| | | TM20 | Sikervágy, kudarcfélelem; igényszint; ambíció | 65, 68, 33, 38, 11, 12 |

| | | | | |
|--|--|------|--------------------------|--------------------|
| | | TM21 | Kompenzációra való igény | 63, 64, 69, 29, 35 |
| | | TM22 | Permanens tanulás igénye | 31, 32 |

Forrás: Saját táblázat

2. táblázat Tanulási stratégiák, módszerek, motívumok

Elsőként fontos hangsúlyozni, hogy nem beszélhetünk külön tanítási és külön tanulási stratégiákról, ezek szerves egységet kell, hogy alkossanak. A tanítási stratégiák célja a tanulási stratégiák működésének előmozdítása, illetve az önszabályzott tanulás kialakítása. Falus Iván stratégia alatt valamilyen cél elérése érdekében a módszerek, a taneszközök, a szervezési módok és a munkaformák „komplex rendszerét” érti, azonban többnyire tanítási stratégiákkal foglalkozik (pl. információ tanítása bemutatás révén, fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés révén). [2]

Nagy Sándor szerint a tanítási-tanulási stratégia célja kettős. Egyrészt a tudás elsajátítása, másrészt ennek révén a képességek kibontakoztatása, fejlesztése. Ő az oktatási folyamathoz, mint megismerési folyamathoz kapcsolódóan beszél tanítási-tanulási stratégiákról, melyeket olyan eljárásrendszereknek tekint, amelyek célja a „gondolkodási-megismerési műveletek” kialakítása, továbbá reprodukív, illetve produktív alkalmazása. Így jelentkezik nála stratégiaként például az induktív vagy deduktív gondolkodási folyamatokat működtető stratégiák, vagy a külső, cselekvéses műveletek belsővé válásának stratégiája (interiorizációs tanulás). [3]

Egyrészt fontosnak tartjuk hangsúlyozni a stílus, a stratégia és a módszer kapcsolatát oly módon, hogy a stílust valamely stratégia, vagy stratégiák alkalmazása iránti beállítódásként – tehát attitűdként – értelmezzük, míg a preferált stratégia/stratégiák bizonyos módszerek, eszközök és formák sajátos kombinációjaként jelentkezik. A stílus az egyénre jellemző olyan tulajdonság, amely a teljes tanulási folyamatra „rányomja bélyegét”, nemcsak a tanár által irányított, hanem a tanulók önálló ismeretszerzésére is. Ha ezt elfogadjuk, akkor az oktatási folyamat egyes szakaszaiban beszélhetünk egyén által preferált stratégiákról, illetve azokhoz tartozó módszerekről, eszközökről és formákról.

Mint az a korábbiakban is kiderült e stratégiáknak nemcsak kognitív, hanem affektív elemei is vannak. Ez utóbbiak nem szűkíthetők le pusztán a tanulási motívumokra, gondolni kell a tanulási módszerekhez kapcsolódó motívumokra is.

Eddig általánosságban szoltunk stílusról, stratégiáról és módszerről, eszközről, formáról. Ha azonban az oktatási folyamat kapcsán a tanítás és a tanulás szerves egységéről gondolkodunk, akkor fontos beszélnünk a tanulási stílus és a tanítási stílus, a tanulási stratégia és a tanítási stratégia, valamint a tanulási módszer és a tanítási módszer kapcsolatáról is. Ha ismerem a tanuló egyén által preferált tanulási stratégiákat, akkor tanárként meg tudom választani azokat a tanítási stratégiákat, amelyek elősegítik a hatékony és eredményes tanulást. Ebből pedig az következik, hogy egy felkészült tanár számos stratégiával – a tanítási módszerek, eszközök és munkaformák egész arzenáljával – rendelkezik annak érdekében, hogy az oktatási – ismeretelsajátítási és -szerzési – folyamat bármely szakaszában megtalálja azt az optimális kombinációt, amely az egyes tanulónak, tanulási stílusát ismerve a leginkább megfelel.

Az itemekre adott tanulói reakciók alapján tanulási módszereket, majd azokat csoportosítva tanulási stratégiákat sikerült elkülönítenünk (2. táblázat). A kérdőív megbízhatósága igen magasra adódott, a Cronbach-alfa értéke a 2009. évi mérésnél 0,961, míg a 2010. évinél 0,960. A belső konzisztencia a kérdőívben szereplő itemek közötti korreláción alapul, ami igen kedvezően alakult, mert az első két itemet leszámítva 0,2-0,3 körülire adódott. Ha e kettő egyikét elhagyjuk, a megbízhatóság nem változik.

A kapott faktorok validitását itt is megvizsgáltuk és megállapítottuk, hogy azok a budapesti szakközépiskolás tanulók körére általánosíthatók ($KMO_{1. \text{főlminta}}=0,958$; $\chi^2_{1. \text{főlminta}}=50607,554$; $KMO_{2. \text{főlminta}}=0,956$; $\chi^2_{2. \text{főlminta}}=47890,086$; $df=2415$; $p<0,01$; 2009. évi mérés). A 2010. évi mérésnél hasonló eredményeket kaptunk, összesen 8 változó besorolása változott, ami érdemben nem befolyásolta a faktorok értelmezését.

Az alábbiakban röviden értelmezzük azokat a stratégiákat, amelyeket a vizsgálattal sikerült elkülöníteni. Természetesen a tanulási stratégiák és módszerek köre ennél jóval számosabb.

A kommunikációs tanulási stratégián az információk vételével és közlésével kapcsolatos módszerek, eszközök és formák egy bizonyos kognitív eljárásrendszerét értjük. A kommunikáció jellegét tekintve beszélünk nyelvi, vizuális és formális kommunikációról, melyek közül vizsgálatunkban az előbbihez tartozó módszereket sikerült elkülönítenünk. A tanulás szempontjából meghatározó jelentősége van a beszédértésnek, a megértő olvasásnak, a gondolatok precíz szóbeli, illetve írásbeli kifejezésének, a hallott, illetve olvasott szövegbeli lényegkiemelésnek.

Vizsgáljuk meg például a megértő olvasást! Az olvasott szöveg megértésének hierarchiája van, vagyis a teljes szöveg megértésének előfeltétele a kisebb egységek, vagyis a fejezetek megértése, aminek viszont előfeltétele a bekezdések megértése. A sort folytatva így jutunk el a mondatok majd a szavak megértéséhez. Ha az adott fejezet számos, a tanuló számára ismeretlen kifejezést tartalmaz, akkor a megértő olvasáshoz, vagy értelmező lábjegyzetekre van szükség, vagy pedig meg kell tanítani neki az értelmező kézi szótárak használatát. A megértési hierarchia mellett beszélni kell a megértési fokozatokról is. A szó szerinti megértés a leírtak helyes értelmezését, szükség esetén saját szavakkal való kifejezését jelenti. Értelmező olvasáson már az olvasott szöveg ok-okozati összefüggéseinek felismerését értjük, kritikai olvasáson pedig a tananyag értékelését, saját vélemény hozzáfűzését.

A megértés és a lényegkiemelés már átvezet bennünket a következő kognitív stratégiára, a memorizálásra. A hosszú távú tárolás előfeltétele a tanultak struktúrákba szerveződése, amihez viszont a jó megfigyelőképesség mellett logikus gondolkodásra is szükség van. Az eredményes memorizáláshoz a tanultak többszöri átisméltése is szükségeltetik. E stratégiához tartozó tanulási módszereket az ismeretek rétegei szerint különítettük el, mert ezek eltérő sajátosságai különböző módszer – eszköz – forma kombinációkat igényelnek.

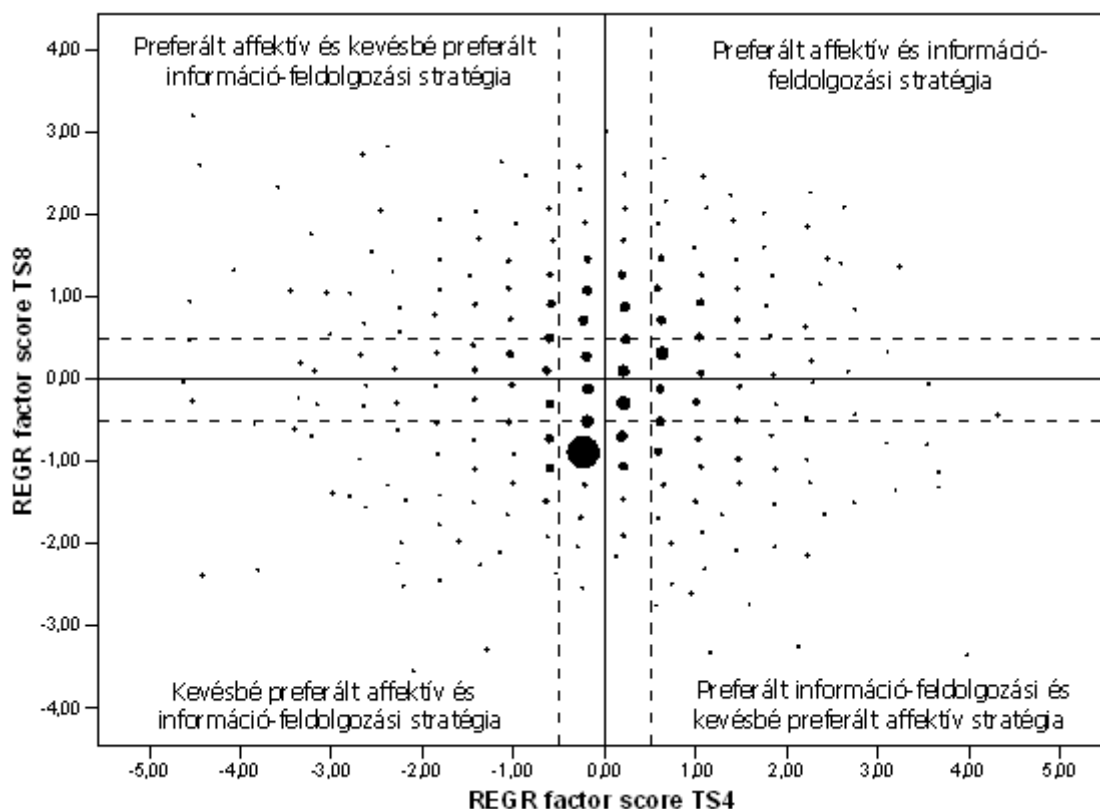
A tanulási folyamat fontos szakasza a tárgyak, jelenségek és folyamatok megismerése (tanulmányozása, sokoldalú elemzése), ami közvetlen vagy közvetett tanári irányítás mellett, de önálló tanulói aktivitással zajlik. Ezek elsődleges feladata a különböző tananyag-feldolgozási módokhoz (induktív és deduktív gondolkodási folyamatokat működtető, cselekvéses műveletek belsővé válásán alapuló, problémamegoldást igénylő tanulási szituációk) szükséges tények biztosítása. A kérdőívvel a közvetlen és közvetett megtapasztaláson alapuló módszereket sikerült elkülöníteni.

Az információ-feldolgozási stratégia a kommunikáció és a megtapasztalás révén szerzett tényanyagon végrehajtott műveletek komplex eljárásrendszereként értelmezhető. E műveletek közül kiemelhető az átkódolás, a lényegkiemelés, a strukturálás, a következtetés, az absztrakció és az általánosítás.

A komplex ismeretrendszerbe szervezés stratégiájának célja a tudás mobilitásának, könnyű felidezésének elősegítése, ami viszont az alkalmazás előfeltételét jelenti. A rendszerbe szervezés előfeltétele a meglévő tudáshoz kapcsolás, a fogalmakkal végzett mentális műveletek alkalmazása, a logikai összefüggések keresése.

A rendszerbe foglalt tudás alkalmazása történhet reprodukív és produktív módon, így beszélhetünk algoritmusalkalmazó és problémamegoldó stratégiákról. Ez utóbbiak közül kiemelhető például a transzferálás módszere. [4] A tudás rendszerbe szerveződésének kérdését korábban a holisztikus és az atomisztikus ismeretrendszerek, illetve tanulási stílusok kapcsán már említettük.

Az ellenőrzésre való felkészülés ismét számos módszer – eszköz – forma kognitív kombinációt eredményez. A tanulási módszerek között megemlíthetők például az ellenőrzésre való felkészülés egyéni sajátosságai (jegyzetelés, vázlatkészítés, társas vagy egyéni tanulás), a preferált ellenőrzési formák.



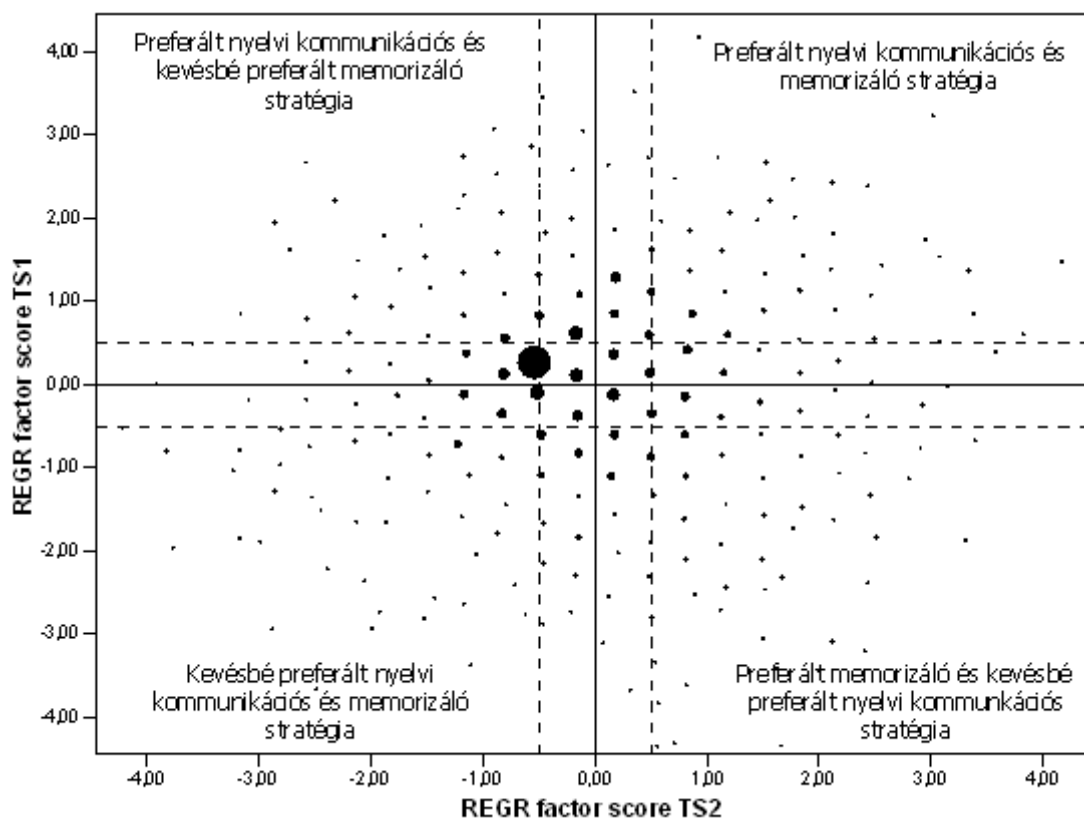
Forrás: Saját ábra

1. ábra
A tanulási stratégiák megoszlása az információfeldolgozási és az affektív faktorok által meghatározott síkon

Az érzelmi-akarati dimenzióban a tanulási módszerekhez kapcsolódóan meg kell említeni a tartós figyelem, a folyamatos tanulás igényét, valamint a tanulmányokban való elmaradás kompenzálásának motívumait. Ezek szoros kapcsolatban vannak az előző fejezetben tárgyalt tanulási motívumokkal és külön vizsgálatot kellene szentelni a tanulási módszerek megválasztásának stratégiájára.

A tanulási stratégiák és módszerek meghatározását követően itt is megvizsgáltuk a faktorpont-értékeket, annak érdekében, hogy kapcsolatot keressünk az egyes faktorok között. Az egyszerűsítési tartomány itt is a nagyszámú, bizonytalan tulajdonságokkal rendelkező tanulót jelöli. Ha a különféle tanulási stratégiákat az egyes faktorok által kifeszített síkon megvizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy az érzelmi-akarati komponens markánsabb eltéréseket eredményez, mint a többi kognitív komponens. Az ábrán a körök nagysága kifejezi az adott tartományba eső tanulók számát.

Az 1. ábra tanúsága szerint az információ-feldolgozási stratégia vonatkozásában a tanulók között jelentősebb eltérések mutatkoznak. Az együttesen preferált információfeldolgozási és affektív stratégiájú tanulók részaránya a legkisebb, a legnagyobb eltérések viszont a baloldali két síknegyedbe esnek.



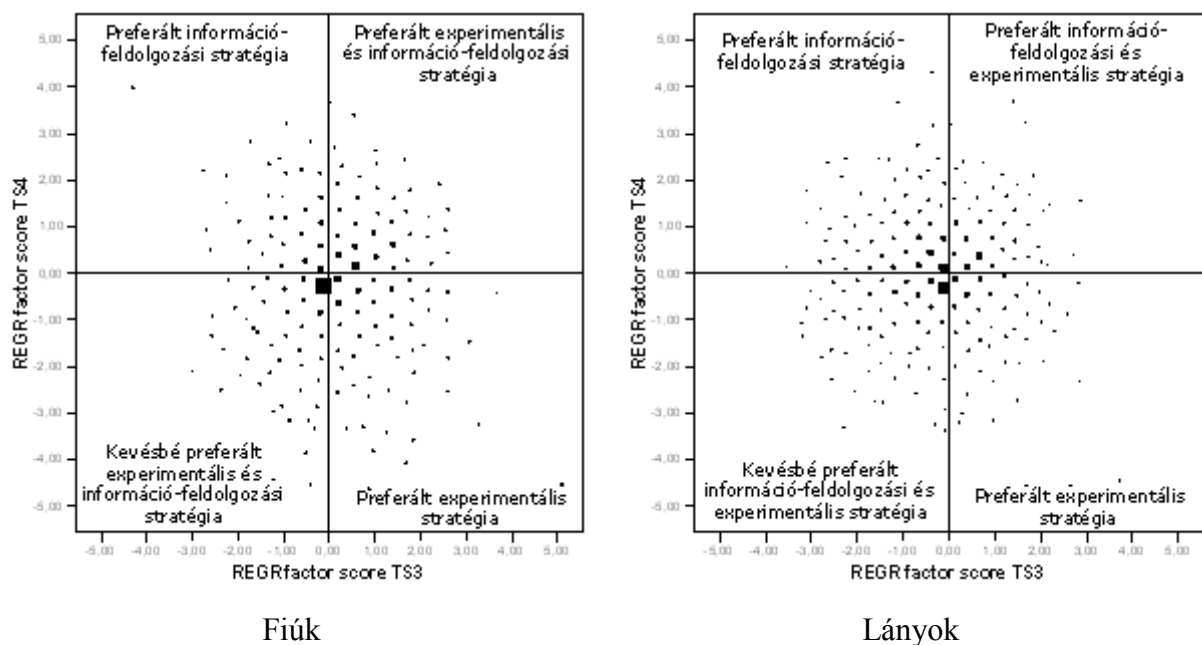
Forrás: Saját ábra

2. ábra

A tanulási stratégiák megoszlása a nyelvi kommunikációs és a memorizáló faktorok által meghatározott síkon

Két kognitív stratégia együttes hatását mutatja a 2. ábra, amiről viszont az leolvasható le, hogy a preferált nyelvi kommunikációs és a kevésbé preferált memorizáló stratégiát leszámítva a többi síknegyedben a tanulók megoszlása közel megegyezik. Főként a preferált memorizáló és a kevésbé preferált nyelvi kommunikációs stratégiák negyedében figyelhetünk meg jelentősebb eltéréseket.

A 2. Mellékletben további összefüggéseket adtunk meg, így a preferált nyelvi kommunikáció és az experimentális, valamint az ismeret-alkalmazási és az experimentális stratégiák vonatkozásában. Mindkét esetben az együttes preferencia aránya a legjelentősebb, 16% körüli, leszámítva a jelentős mértékű együttes bizonytalanságot.



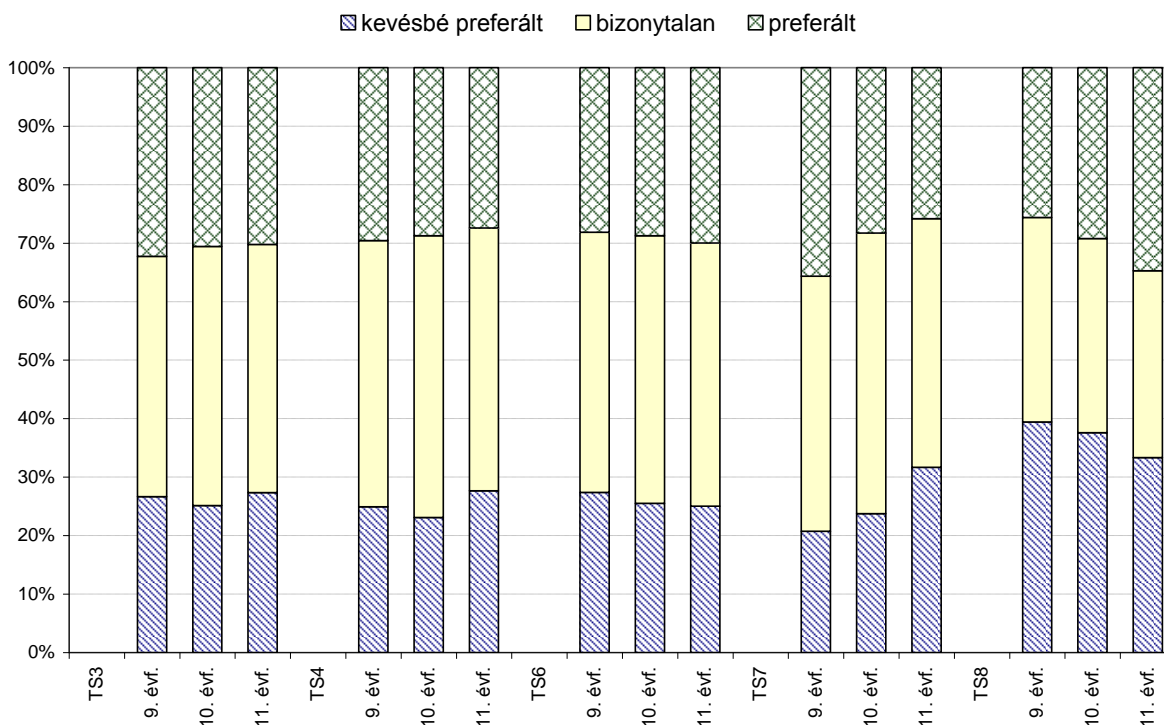
Forrás: Saját ábra

3. ábra

A tanulási stratégiák megoszlása az experimentális és az információ-feldolgozási faktorok által meghatározott síkon nemek szerint

Páronként elvégeztük a tanulási stratégiák együttes előfordulási gyakoriságának elemzését nemenként, szakterületenként és évfolyamonként is. A lányok elsősorban a komplex ismeretrendszerbe szervezési – információ-feldolgozási, memorizáló – ellenőrzésre való felkészülési és valamennyi affektív dimenzióban, míg a fiúk az experimentális – ismeretalkalmazási és az experimentális – információ-feldolgozási dimenzióban térnek el a másiktól. Ez azt jelenti, hogy e stratégiapárok preferenciája 12-18% közötti. Ezek közül most az experimentális – információ-feldolgozási stratégiapárt emeljük ki (3. ábra). A lányok és a fiúk eredményeit összehasonlítva megállapítható, hogy előbbiek inkább a bal felső, míg utóbbiak inkább a jobb alsó negyedben fordulnak elő nagyobb arányban, vagyis azok a lányok, akik kevésbé preferálják az experimentális stratégiát, azok preferálják az információ-feldolgozást, míg a fiúk közel 16%-a együttesen preferálja a két stratégiát.

A 2. Mellékletben megadtuk két szakterület, a műszaki és a gazdasági-szolgáltatási megoszlását a nyelvi kommunikációs és a memorizáló stratégia dimenziójában. Az együttes előfordulás a gazdasági-szolgáltatási területen a legmagasabb, 15,6%, míg a műszaki területen mind a négy negyedben kiegyenlített képet mutat. A gazdasági-szolgáltatási területen magas arány (15,2%) adódott a preferált memorizáló és kevésbé preferált nyelvi kommunikációs stratégiára is.



Forrás: Saját ábra

4. ábra
A tanulási stratégiák alakulása a tanulmányok előrehaladtával

A tanulmányok előrehaladtával a stratégiák többségéhez való viszony alig változik, kivéve az ellenőrzésre való felkészülési és az affektív stratégiát. Az előbbi preferenciaszintje kis mértékben csökken, míg utóbbié emelkedik. Ez pedig azt jelenti, hogy a kognitív tanulási stratégiák olyan egyéni eljárásrendszerek, amely tükrözik az egyén ismeretszerzési és – elsajátítási folyamatát, vagyis azt, hogy tanulási szituációkban milyen tanulási módszereket, eszközöket és formákat létesít előnyben. Ezen eljárásrendszerekhez való viszony rövidtávon alig változik (4. ábra).

4. Összegzés

Online vizsgálatunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy vajon elkülöníthetők-e a tanulók által preferált tanulási módszerek, illetve stratégiák, valamint melyek ezek legfontosabb ismérvei. Ezzel kapcsolatban az alábbi megállapításokat tehetjük:

- A vizsgálatban részt vett szakközépiskolai tanulók egésze vonatkozásában a kérdőív itemjeinek faktoranalízise alapján olyan tanulási módszerek, illetve stratégiák különíthetők el, amelyek szinkronban vannak az oktatási folyamat egyes szakaszaival. Ezek a következők: a tanulás kedvező pszichikai feltételeinek megteremtése, fenntartása, az előzetes ismeretek, tapasztalatok felidézése, az új ismeretek ténybeliségének bemutatása, a tanulnivaló sokoldalú elemzése, fogalomalkotás és általánosítás, a tanultak alkalmazása, rendszerezés és rögzítés, a tanulói teljesítmény mérése és értékelése.
- E módon megállapított tanulási stratégiák alapján már vizsgálhatók az egyes tanulók által preferált tanulási módszerek, eszközök és formák.
- Az érzelmi-akarati dimenzióban jelentősebb egyéni eltérések figyelhetők meg, mint a kognitív stratégiáknál. Éppen ezért egy következő vizsgálatunkat a tanulási motívumok feltérképezésére szenteljük.
- A lányok inkább a komplex ismeretrendszerbe szervezési – információfeldolgozási, a memorizáló – ellenőrzésre való felkészülési és valamennyi affektív, míg a fiúk az experimentális – ismeretalkalmazási és az experimentális – információfeldolgozási dimenziókban térnek el a másik nemtől.
- A tanulási módszerek és stratégiák szakterületi megoszlása a nemekéhez hasonló képet mutat.
- A tanulmányok előrehaladtával megállapítható, hogy a tanulási stratégiák többsége attitűdszerűen viselkedik.

Irodalom

- [1] Tóth Péter: *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban – A tanulási stílus*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár, 2011, p222
- [2] Falus Iván (szerk.) (1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p539
- [3] Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Mogyoród, p188
- [4] Tóth, P. (2005): *A problémamegoldó gondolkodás jelentősége és szerepe az informatikai általános műveltség iskolai fejlesztésében*. ELTE PPK, Doktori Disszertáció, Budapest, p252
- [5] Ósz Rita – Pálmai Orsolya – Váraljai Mariann (2010): A tanulói környezet interkulturális kihívásai. p46-51 Kukorelli Katalin (szerk.): *Tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*. XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia, Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, p291

uni-obuda.hu/meres/

dyencek Eszközök Súgó

::/tmpk.uni-obuda.hu/ Online mérés v2.1.0

Online mérés - 2010/2011

Mérőeszköz

A mérőeszköz típusa:

Válassz!

Válaszd ki, hogy melyik teszttel, kérdőívvel kívánsz foglalkozni!
Mindegyiket csak egyszer oldhatod meg.

Kitöltő

A kitöltő azonosítója:

Ide az iskoládtól kapott személyes kódodat - 11 jegyű szám - írd be!

Az osztály azonosítója:

Ide az iskoládtól kapott osztály (csoport) kódodat - 8 jegyű szám - írd be!

Tovább

Trefort Ágoston
Mérnökpedagógiai
Központ

MF
PI

Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai
és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet

Forrás: Saját ábra

Az online mérés keretrendszerének nyitó oldala

A keretrendszer nyitó oldalán a tanulónak ki kellett választania, hogy mely mérőeszközzel kívánt dolgozni, majd a beazonosíthatósága érdekében meg kellett adnia a kitöltési és az osztály azonosítóját. Mivel a tanuló fejlődését négy éves longitudinális vizsgálatban kívántuk nyomon követni, ezért olyan azonosítót választottunk, amely nem változik a vizsgált időszak alatt, és kellő anonimitást biztosít számunkra. Így esett választásunk az oktatási azonosítóra. A nyolcjegyű osztályazonosítóban kódolásra került az iskola neve, a tanuló évfolyama, osztálya és szakmacsoportja.

Bármelyik mérőeszköz használata során a tanulónak előbb az azonosítóit kellett megadnia, így biztosítottuk, hogy egy mérőeszközt az adott évben csak egyszer lehessen kitölteni. A mérőeszközök kitöltési idejét korlátoztuk, a tartalmi és időbeli optimalizálást pilot vizsgálat keretében végeztük el 2007-ben.

(Az online kérdőív egy részlete)

Kedves Tanuló!

Az iskolai eredményességedet nagyban befolyásolják tanulási sajátosságaid, módszereid is. Ennek megállapítását segíti elő ez a kérdőív. Kérjük, figyelmesen olvasd el a következő oldalon található megállapításokat, majd véleményezd azokat!

A kérdőív megoldására összesen 15 perc áll rendelkezésedre. Az adatok rögzítéséhez kattints a *Tárolás* gombra! Jó munkát kívánunk!

| | | Egyáltalán nem értek egyét vele | Nem értek egyét vele | Nem tudom eldönteni. Talán igen, talán nem. | Egyetértek vele | Teljesen egyetértek vele |
|-----|--|---------------------------------------|-------------------------|--|-----------------------|--------------------------------|
| | | -- | - | 0 | + | ++ |
| 4. | A tankönyvben szereplő ábrák, képek nagyban megkönnyítik a mondanivaló megértését. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. | A házi feladatokat többnyire elkészítem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. | Otthon több gyakorló feladatot kellene megoldanom. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. | Azokat a típusfeladatokat szeretem, amelyek megoldását lépésről-lépésre megtanulhatom. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. | Ha a feladathoz ábrát készítek, az segíti a megoldást. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. | A tanári magyarázatokra huzamosabb ideig is tudok figyelni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. | Az órai vázlat nagyban megkönnyíti az otthoni tanulásomat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. | Dolgozat előtt írásbeli vázlatot készítek. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. | Szóbeli felelés előtt valaki kikérdezi tőlem az anyagot. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. | Egy definíció, egy szabály szóról-szóra való megtanulása nem okoz problémát. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. | Egy számítógépi program egymást követő kezelési műveleteinek sorozatát könnyen megjegyzem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. | Nagyobb tananyagrészt átlátása sem okoz problémát. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

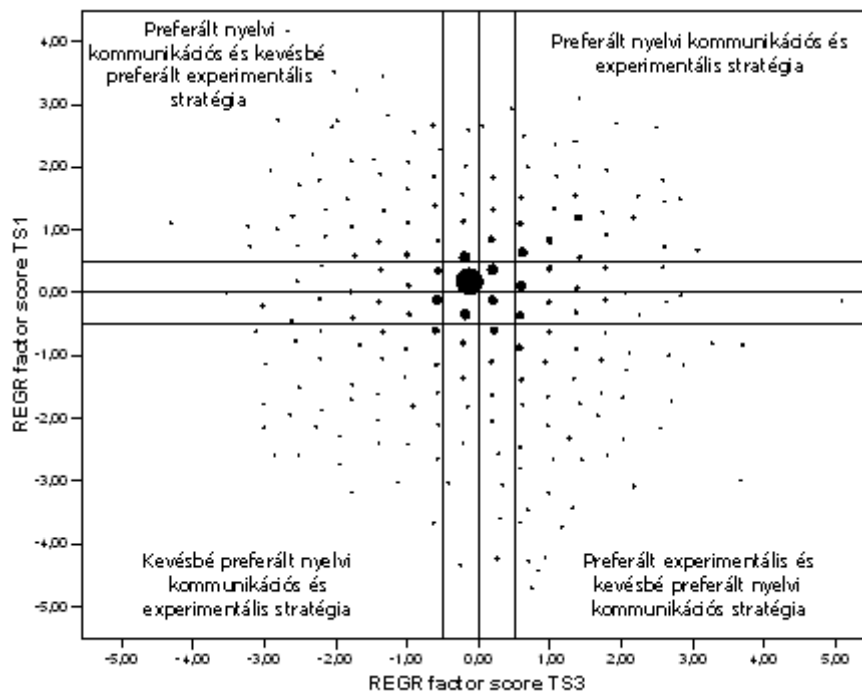
| | | | | | | |
|-----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 51. | A bonyolultnak tűnő tananyagot is le tudom egyszerűsíteni, és saját szavaimmal elmondani. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54. | Szeretek együtt tanulni valakivel. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55. | Ha megértek egy tananyagrészt, akkor azt szívesen elmagyarázom másoknak. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56. | A tananyaghoz az interneten tudok forrásanyagot keresni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Megjegyzés: Az online változatban az attitűdskála 8 kérdésenként újból feltüntetésre került.

Az adatok rögzítéséhez kattints a Tárolás gombra!

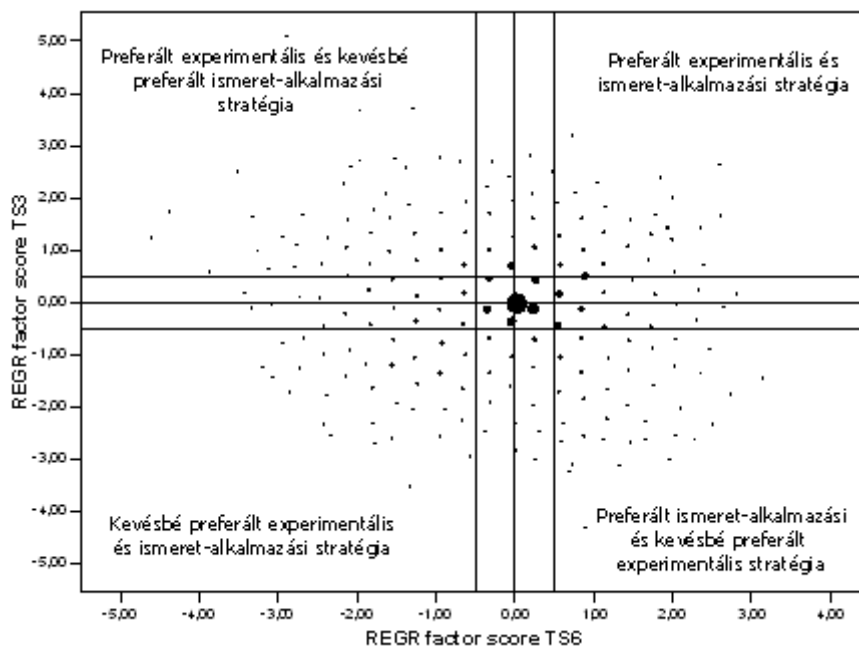
Tárolás

2. Melléklet



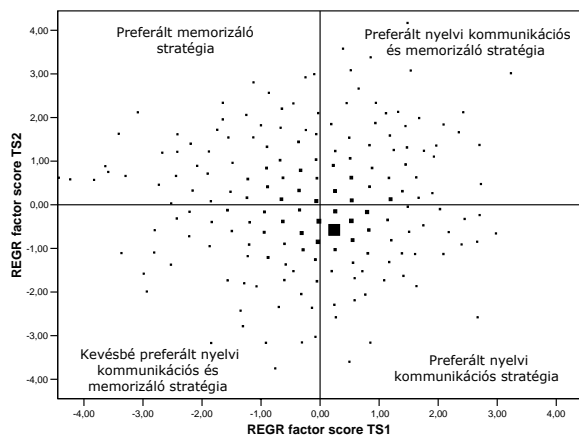
Forrás: Saját ábra

A tanulási stratégiák megoszlása a nyelvi kommunikációs és az experimentális faktorok által meghatározott síkon

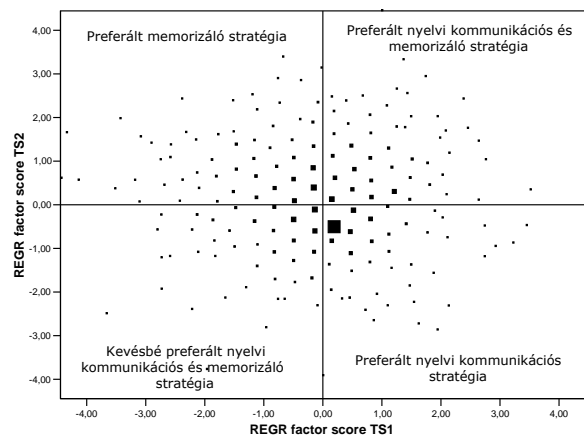


Forrás: Saját ábra

A tanulási stratégiák megoszlása az ismeret-alkalmazási és az experimentális faktorok által meghatározott síkon



Műszaki szakterület



Gazdasági-szolgáltatási szakterület

Forrás: Saját ábra

A tanulási stratégiák megoszlása a nyelvi kommunikációs és a memorizáló faktorok által meghatározott síkon

TÉNYEK ÉS EREDMÉNYEK KOOPERATÍV TANULÁS AZ AGRÁRSZAKKÉPZÉSBEN

Rakaczkiné Dr. Tóth Katalin, e-mail: rakaczki.katalin@gtk.szie.hu

*Szent István Egyetem GTK
Pályatervezési és Tanárképző Intézet
Pedagógia Tanszék*

1. Bevezetés

A kooperatív tanulásnak az előttünk álló időszakban, legalábbis a legsikeresebb országokban, meghatározó szerepe lesz. Mindaz, amit ma tudunk az emberi tanulásról és a modern gazdaság igényeiről, ebbe az irányba mutat. A tanulás hatékony megszervezése számára a kooperációban óriási tartalékok rejlenek. A kooperatív tanulás elméletét alátámasztó kutatások konkrét kutatási eredmények sokaságával támasztják alá, milyen módon növelheti a tanulási teljesítményt az, ha a tanulás csoporthelyzetben, együttműködést igénylő formákban, tanulói aktivitással valósul meg. A kooperatív tanulási formák alkalmazásának egyre növekvő igénye NAGY JÓZSEF véleménye szerint a hagyományos pedagógia hiányosságaira vezethető vissza [1.] Számos hazai és nemzetközi kutatás bizonyítja, hogy a tanulók, fiatalok jelentős része hagyja el az iskolát egyoldalú, elégtelen tudással, hogy „tudásuk nagyrészt érvényét veszti, s alig használható az iskolán kívül.” A hagyományos, túlnyomórészt frontális tanulási formák nem kellően készítik fel a felnövekvő nemzedéket a társadalomban való aktív részvételre. NAGY JÓZSEF a hagyományos pedagógiai kultúra csődjéről beszél az oktatás-nevelés minden fontosabb területén, elsősorban a kognitív fejlődés, „az értelem kiművelése” és a szociális kompetencia, vagyis a társas viselkedés terén. A kiutat véleménye szerint egy kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia bevezetése jelentheti. Ennek egyik legfontosabb tényezője az egyéni és csoportos, cselekvő tanulás, valamint a kooperatív tanulási formák alkalmazása az iskolában.

Azok az elemzések is, amelyek a versenyképesség területén megfigyelhető lemaradás okait próbálják feltárni, nagy súlyt helyeznek az emberi tényezőre, a megújulási képességre, a munkaerő felkészültségére. A kooperációs képesség csak a kooperáció által fejleszhető. Kooperatív problémamegoldásra azok lesznek képesek, akik kooperatív módon tanulták a problémamegoldást. Ez azonban más módszertani kultúrát, más módszertani felkészítést kíván. Az eddigieknél jóval hangsúlyosabbá kell válnia, hogy a megtanultak hogyan alkalmazhatók a gyakorlatban. A munkaerőpiac oktatási rendszerre való hatása megnyilvánul többek között abban is, hogy a munkáltatók milyen munkaerőt szeretnének. [2.3.] Ezek között az elsők között találjuk az együttműködési képességet. Igény a kooperatív, kommunikatív, önálló, kreatív, adaptív, tanulékony munkaerő. Amennyiben az iskola meg kíván felelni a modern társadalom kihívásainak, az eddigieknél megalapozottabban és sokkal hatékonyabban

kell fejlesztenie a tanulók megismerési és társas készségeit. Az innovatív tanítási-tanulási folyamatra leginkább a kiscsoportos foglalkozások, a team- vagy egyéni munka a jellemző. A hangsúly a tanítás helyett a tanuláson van. Az innovatív pedagógiai gyakorlat támogatására a kooperatív tanulás, a projektalapú oktatás tűnik alkalmasnak. [4.5.6.7.]

2. Kooperatív tanulás az agrárszakképzésben

Jelen tanulmányunk egy összefoglaló képet kíván nyújtani arról a kutatásról, amely legfontosabb feladatának azt tűzte ki, hogy hozzájáruljon az agrárszakképzésben az aktív tanulás alkalmazásának elősegítéséhez, a szaktanári módszertani repertoár bővítéséhez. „Az aktív, a problémaorientált és a kooperatív tanulás az agrárszakképzésben és a szaktanári felkészítésben” című kutatás¹, alapvető célja volt a korábbi és az újabb tényfeltáró vizsgálatokra támaszkodva olyan stratégiai elvek, oktatásszervezési eljárások és módszertani szempontok megfogalmazása és alkalmazhatóságuk kísérleti kipróbálása, amelyek az agrárágazat sajátosságait figyelembe véve eredményesebbé tehetik a szakmai képzést, illetve a szakmai tanár és -továbbképzést. Ennek érdekében feladatul tűztük ki új oktatási-tanulási módszerek (kooperatív tanulás, projekt alapú oktatás) használatát elősegítő oktatócsomagok, valamint elektronikus tananyagok készítését. További célok között szerepelt a kooperatív tanulás elveit megjelenítő pedagógiai kultúra megismertetése, s az e téren szerzett tapasztalatok értékelése is. Erre szolgált a próbakurzus, illetve az ott tapasztaltak elemzése.

A kutatás során három oldalról közelítettük meg a témát.

1. Négy európai ország (Belgium, Hollandia, Németország, valamint Ausztria) képzési gyakorlatának vizsgálatával rá kívántunk mutatni arra, hogy hogyan épülnek be az új (az aktív tanulás) módszerek a tantervekbe, tananyagokba? Hogyan jelennek meg a tanárképzésben és a tanári-továbbképzésben? Milyen lehetőség van ezek hazai adaptálására. A kutatás e részterületének eredményei rávilágítottak arra, hogy mind a négy ország képzési gyakorlata igen komoly tanulságokkal szolgál a hazai szakképzés és szaktanárképzés számára. Az adaptálható módszerek és eljárások közül kiemelkednek a tanulás tevékenység alapú formái (szakképzés), a különféle projektek (szakképzés és szaktanárképzés), valamint a kooperativitás egyedi technikái.
2. A munkaerő-piaci elemzés arra kereste a választ, hogy melyek azok a szakmai képzésben fejleszthető kulcskompetenciák, amelyeket a munkáltatók preferálnak? Mennyiben segítik ezek kialakítását az aktív oktatásszervezési módszerek? A munkáltatókkal történt interjúk anyaga arra is felhívta a figyelmet, hogy a szakképzés és az oktatás kibocsátása és minősége nincs összhangban a munkaerő-piaci kereslettel. Különösen 2000 óta komoly hiányt jeleznek a hazai és a multinacionális vállalatok a jól képzett szakmunkások piacán. Problémát okoz, hogy a szakképzésben hiányoznak a készség- és kompetenciafejlesztő módszerek, valamint a gyakorlatközpontú és szakmára orientált képzések. A problémák másik forrása az iskolai rendszerű szakképzés intézményrendszerének stratégiai szintű átgondolatlansága, a szakközépiskola és a szakiskola szerepének, feladatainak, egymáshoz való viszonyának tisztázatlansága.

¹ A kutatás támogatója a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet volt.

3. A szakképzés, illetve a szaktanári felkészítés oldaláról megközelítve alapvetően három kérdéskör vizsgálatát tűztük ki.
 - 3.1. Miként tudná a szaktanárképzés előmozdítani az aktív tanulás (kooperatív tanulás, projekt alapú oktatás) térnyerését? A kooperatív tanulásszervezés, a projekt alapú oktatás hogyan jelenhet meg a szaktanári munkában és a szakmai tanárképzés, illetve szaktanári felkészítés során?
 - 3.2. Mi az aktív tanulás terjedésének legfőbb akadálya?
 - 3.3. Milyen szakmai sajátosságokat kell figyelembe venni a kooperatív és a projekt alapú oktatás során? Melyek a kooperatív és a projektmódszer alkalmazási lehetőségei a mezőgazdasági szakképzésben és szaktanárképzésben? [8.]

2.1. Vizsgálat az agrárszakképzésben dolgozó tanárok körében

A középfokú agrárszakképzésben működő tanárok valamint szaktanári felkészítésben részt vevő hallgatók körében végzett kutatás 2008-ban kezdődött. Kutatásunk nem volt előzmény nélküli. 2006-ban kezdődött egy vizsgálat, amely a szakközépiskolában dolgozó pedagógusok módszertani kultúráját volt hivatva feltérképezni. [9.] Kiindulópontként támaszkodtunk a feltérképezett adatokra, bővítettük a vizsgálat tárgyát, s részben szélesítettük a vizsgálatban bevontak körét is. Az eredmények megmutatták, hogy a 2006 év eredményéhez képest is van némi előrelépés, az iskolákban és a tanárképző intézményekben javában folyik egy kultúraváltás. Vizsgálatunk alátámasztotta, hogy a pedagógusok nem zárkóznak el az új módszerek használata elől. Az aktív tanulási módszerek alkalmazási lehetőségeinek számos biztató jelével találkoztunk, de úgy láttuk, hogy még mindig szép számmal van akadály.

A vizsgálat során feltérképeztük, hogy a tanárok

- Milyen oktatási módszereket, tanulásszervezési eljárásokat alkalmaznak saját gyakorlatukban
- Milyen ismeretekkel rendelkeznek az aktív tanulást illetően?
- Milyen tényezők segítik, vagy gátolják az aktív tanulás módszerének alkalmazását?
- Mit gondolnak magáról a tanulási folyamatról?

Ezt egészítette ki a tanárjelöltek ezirányú ismereteinek és hozzáállásának feltérképezése is.²

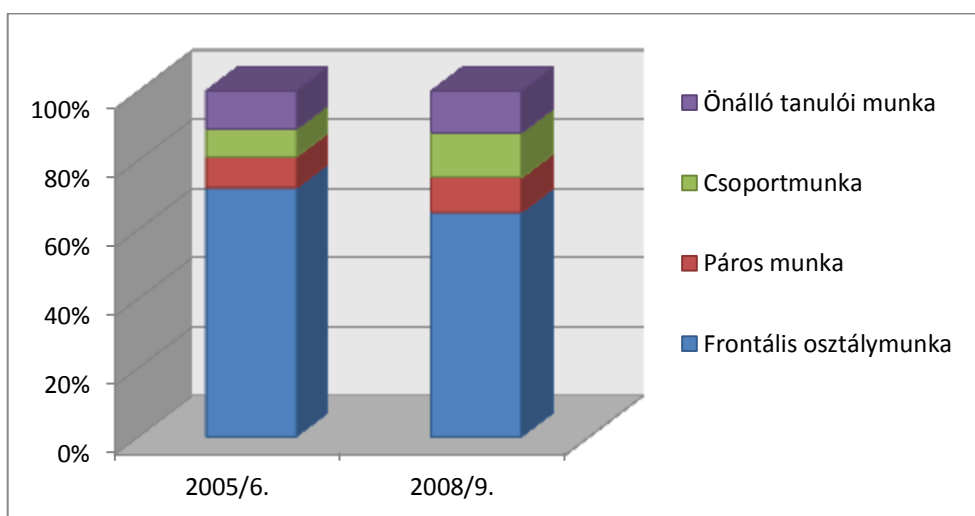
- Feltételeztük, hogy a tanárjelöltek ismerik az aktív tanulás módszereit, de csak elméleti szinten. Nincsenek tisztában gyakorlati alkalmazási lehetőségeikkel. Az erre való felkészítésre az egyetemeken még mindig kevés a lehetőség.
- Feltételeztük, hogy az iskolákban az új módszerek térhódításának mind a mai napig legnagyobb akadálya a pedagógusok tanulásról alkotott felfogásának korszerűtlensége, s ezzel összhangban az a pedagógiai gyakorlat, amely sem a módszertanban, sem az értékelési eszközök alkalmazásában nem változott az elmúlt évtizedek berögzült gyakorlatához képest.
- Feltételeztük, hogy az iskolai gyakorlatban a szemléletváltás hiányának ugyan sokféle (gazdasági, társadalmi és szakmai) oka van. Azonban a szakmai okok közül a

² Kutatásunkban 5 mezőgazdasági szakközépiskola tanárai és három felsőoktatási intézmény nappali és levelezős hallgatói vettek részt.

legfontosabb a fent említett tanulásértelmezés és az ebből következő szervezeti, módszertani kultúra egységisége, a differenciálás hiányossága.

Mindezeket figyelembe véve kutatásunk több rétegben vizsgálta a kérdést. Első lépcsőként a szakképzésben dolgozó pedagógusok pedagógiai gyakorlatát térképeztük fel különös tekintettel a tanári munka módszertanára, a tanulás szervezésére. A kérdőíves vizsgálat kitért a tanárok által alkalmazott és ismert módszerek körére. Valamint az alkalmazás akadályaira és nem utolsósorban a tanulásról vallott felfogásukra. A kérdőíves kikérdezés mellett az interjú során a tanárok tanulásról alkotott felfogását vettük górcső alá. Feltevésünk az volt, hogy az új módszerek térhódításának akadályát a pedagógusok tanulásról alkotott felfogásában, és az általuk dominánsan alkalmazott módszerekben kell keresni. Ezt egészítette ki a tantestület, a munkaközösség szakmai munkájának feltérképezése. E területen kíváncsiak voltunk a megbeszéltek témák körére, az együttműködés formájára. Tettük ezt azért, mert úgy gondoltuk a kooperatív tanulás szervezés a tanárok munkájában is komoly kooperációt igényel. Külön vizsgáltuk a tanárjelöltek ezirányú felkészültségét is, és véleményüket az adott témáról. A kérdőíves módszert a tanárok és a hallgatók körében készített interjúk valamint fogalmi térkép egészítette ki.

Az alábbiakban ennek a helyzetképnek az eredményeit mutatjuk be leszűkítve két témakörre; a tanárok által alkalmazott gyakorlatra, valamint a tanulásról alkotott felfogásukra. A tanárok módszertani kultúráját, oktatásszervezési gyakorlatát vizsgálva három témában elemeztük az eredményeket. Elsőként arra voltunk kíváncsiak, vajon a szakképzésben működő tanárok milyen oktatásszervezési módokat használnak gyakorlatuk során, illetve melyek az általuk leginkább alkalmazott módszerek. Milyen mértékben alkalmazzák a különböző kooperatív technikákat, illetve mi a véleményük az ilyen jellegű tanulás szervezési lehetőségekről. A vizsgált minta alapján elmondható, hogy a középfokú szakképzésben még napjainkban is a frontális osztálymunka vezet és a tanári magyarázat a tanári módszerek közül. (1. ábra)



8. ábra
Oktatásszervezési formák gyakorisága

Természetesen a szakmai felkészítést, a szakmai gyakorlatokat figyelembe véve nagyobb az önálló tanulói munka szerepe. A team munkára, az önálló és páros munkára lehetőséget adnak a szervezett gyakorlatok. Azonban a projektmunkát a szakmai gyakorlatok adta lehetőséget sem használják ki. A csoportmunka és a páros munka aránytalanul kevesebb szer jelenik meg az osztálytermi munkában, a projektmunka alkalmazására szinte nincs is példa. Pedig ez az egyik olyan módszer, amely a tanulók szakmai gyakorlati felkészítésére, az új technológiák bevitelére, a gyakorlati együttműködésre széles terepet adhat. Alkalmazásukban nagy a bizonytalanság, s esetenként a merev elzárkózás. A tanárok saját elmondásuk szerint nem igazán tudják, hogyan illesszék be a hagyományos felkészítés rendszerébe, hogyan alkalmazzák, pedig a szakmai gyakorlat az elmélettel egybekötve számos lehetőséget adhat e módszer térnyerésére. A projekt módszerrel szemben legtöbbször hangoztatott kifogás az időtényező. Az oktatás hagyományos gyakorlatában a tanulás a tanításnak alárendelt. Természetesen e felfogás is nagy hangsúlyt fektet arra, hogy kellő alapot teremtsen az elsajátításra, megteremtse a tanulás pszichikai feltételeit.

Gondolunk itt elsősorban szemléltetésre, a példák, gyakorlatok beépítésére, illetve az érdeklődés felkeltésének számos módjára. Azonban ez a fajta megközelítés figyelmen kívül hagyja a tanulók egyéniségét, a tanulók között lévő különbségeket, információ-felvételük, gondolkodásuk másságát. Nincs olyan tanári magyarázat, amely azonos hatást váltana ki az osztály összes tanulóijából.

| Eljárások, módszerek, eszközök | Átlag | Fontossági sorrend |
|---------------------------------------|--------------|---------------------------|
| Magyarázat | 4,44 | 1. |
| Előadás | 3,28 | 6. |
| Megbeszélés | 3,73 | 3. |
| Vita | 2,82 | 8. |
| Tanulói kiselőadás | 2,70 | 10. |
| Szemléltetés | 4,28 | 2. |
| Csoportmunka | 3,37 | 5. |
| Páros munka | 2,90 | 7. |
| Egyéni munka | 3,68 | 4. |
| Differenciálás | 2,80 | 9. |
| Projekt módszer | 2,16 | 13. |
| Játék, szimuláció | 2,18 | 12. |
| Számítógép | 1,81 | 14. |
| Internet | 1,70 | 15. |
| Multimédia | 1,56 | 16. |
| Verseny (kompetitív) módszerek | 2,27 | 11. |

1. táblázat
A tanári kérdőív adatai, alkalmazott módszerek

A vizsgált mintában arra a kérdésre, hogy milyen gyakran használják a tanárok saját gyakorlatukba a magyarázat, az előadás, a beszélgetés, a differenciálás, a projekt módszer

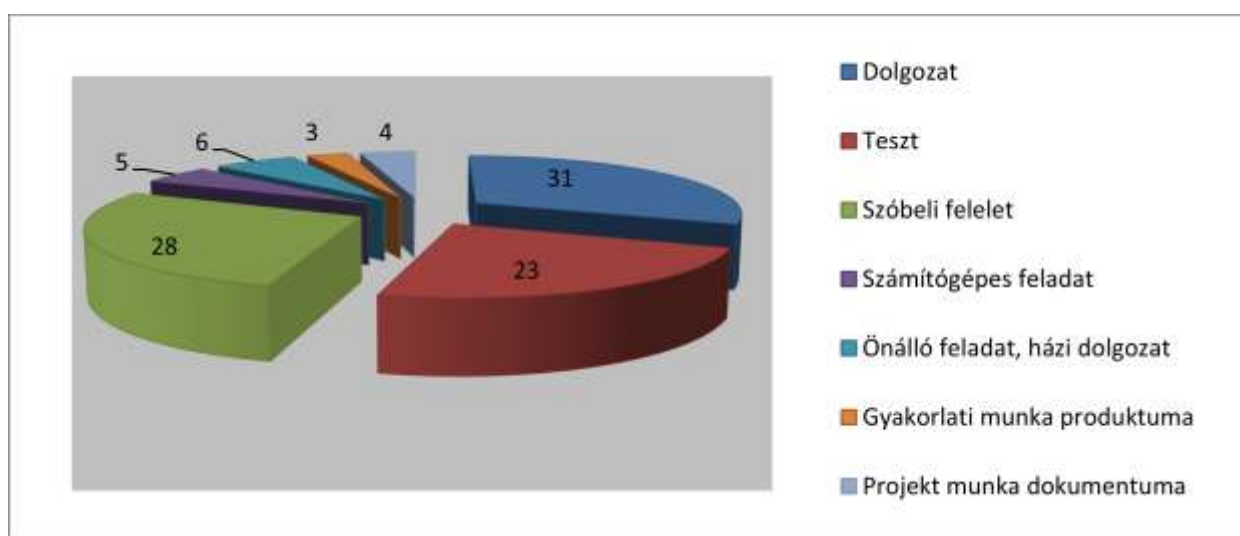
vagy a csoportmunka módszerét mélyebb összefüggéseket tárhatunk fel. A kérdőívre adott válaszok alapján fontossági sorrendet állítottunk fel megnézve, hogy mely oktatási módszereket tartják legfontosabbnak. A válaszokat ötpontos Likert-skálán jelölték, egy-egy terület *egyáltalán nem fontos*, illetve *nagyon fontosként*. Az adatokat átlagértékek számításával elemeztük. Az eredmények 1,00 és 5,00 között mozogtak, így a 2,50 alatti értékeket kevésbé fontos, illetve alkalmazott módszerként értelmeztük, a 3,50 fölötti értékek, pedig a nagyon fontos értelmezést kapták. Az eredményeket az *1. táblázat* mutatja. A táblázatból jó kiolvasható, hogy a tanárok által preferált, s általuk alkalmazott módszerek elsősorban a magyarázat, a szemléltetés, a beszélgetés, az előadás. Az egyéni és a csoportmunka a negyedik, ötödik a sorban. Pedig a tanulói aktivitásra építő módszereknél, mint a kooperatív csoportmunka *az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése egyidejű és egyenrangú cél*. A közösségépítés nem külön eszközökkel történik, hanem a tanulási folyamatba beépített elem. A kooperatív pedagógia azoknak a pedagógiai módszereknek az alkalmazását jelenti, amelyek a tanulást társas tevékenységgé teszik, és a hangsúlyt a kortársi, tanulói együttműködésre helyezik. Sok kooperatív tanítási-tanulási módszer létezik, ilyen, pl. *a projektmódszer, a vitamódszer, a problémaközpontú tanulás, a felfedező tanulás*. A tanárok rangsora alapján a vita a nyolcadik, a projekt a tizenharmadik helyet foglalja el, jóval a csoportmunka mögött. Pedig e módszerek mindegyike rendelkezik már a kooperatív technikák, feladatok kisebb-nagyobb gyűjteményével. A tanárokkal készített interjúk egyértelműen arra világítanak rá, hogy a legnagyobb akadálynak a túl sok felkészülést, az időtényezőt (45'), a fegyelem fellazulását, és a megtérülés hiányát látják. A hiányok közt szerepelt, hogy a pedagógusképzés során nem készítették fel őket ezek szervezésére.

A differenciálás 2,80 értékkel a kevésbé fontos kategóriához közelít, ez némi előrelépést jelet ugyan a 2006-os vizsgálathoz képest, ahol a 2,5 alatti értékkel regisztráltuk. Az alkalmazás akadályaként a túl sok a felkészülés, a befektetett munka és az eredmény nincs összhangban, nem megfelelőek a taneszközök szerepelt. Pedig a kooperatív tanulás előnye között tartjuk számon, hogy lehetőséget ad a differenciálásra, a tanulók közötti eltérő irányultságú és szintű képességek figyelembevételére és kibontakoztatására. Olyan összetett tevékenységeket kínál, amelyek a kognitív képességek fejlesztésén túlmenően más jellegű képességek - motoros-cselekvéses, szociális, illetve affektív - fejlesztését is lehetővé teszi. A tanárok által alkalmazott módszerek között a verseny (kompetitív) módszer a 2,50 alatti értékkel (2,27) a kevésbé fontos, illetve ritkán alkalmazott módszerek közé került. Az együttműködés és a versengés jól megfér egymás mellett.

A szociális készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezéshez, a munkavégzéshez, a köz- és magánéletben egyaránt. A szociális képességek fejlettsége tesz bennünket alkalmassá az együttélésre. A szociális képességrendszer a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés együttesen alkotja. Társas kapcsolataink mind a négy képesség fejlettségét megkívánják. Ez azt jelenti, hogy mindegyik működtetése és fejlesztése szükséges iskolai keretek között is [10.]. A kooperatív tanulási helyzetben az együttműködés, a segítség és a vezetés mellett a versengés képessége is alakítható. KAGAN egyformán fontosnak tartotta a kooperatív és a versengő stratégiákat: „...nem a kooperatív tanulási módszerek kizárólagosságát hirdetem, hanem az egészséges egyensúlyt a kooperatív, a kompetitív és az individuális tanulásszervezési mód között, ez olyan kombináció, amely a legmegfelelőbbben készíti fel a diákokat a lehető legtöbb élethelyzetre” [11.] A kooperatív tanulási helyzetek szervezhetőek oly módon, hogy az együttműködés mellett a tanulók

versengése is hatékonyan segítse a tananyag elsajátítását, és ennek során az együttműködés és a versengés képessége is fejleszthető. A tanulási folyamatnak fontos része a visszajelzés, a tanulók munkájának az értékelése. Éppen ezért voltunk kíváncsiak arra, vajon milyen értékelési eszközöket használnak saját iskolai gyakorlatukban a megkérdezettek.

A szakközépiskolában az elméletet tanító tanárok között a legnépszerűbb értékelési eszköz a dolgozatírás és a szóbeli fejelet. Nem véletlen. E két értékelési forma szoros kapcsolatban áll a tanárok által alkalmazott tanulásszervezési technikákkal: a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka dominanciája mellett ezek az a legkézenfekvőbbek. A szakmai gyakorlaton alkalmazott gyakorlati munka (gyakorlati produktum, projekt munka eredménye) értékelése az elméleti órákon csak ritkán fordul elő. Számítógépes feladatok, projektproduktumok, gyakorlati produktumok az alig használt eszközök közé tartoznak. Jól szemlélteti ezt a 2. ábra. A legritkább esetben alkalmazott értékelési módszerek csoportjába tartozó hármas: a számítógépes feladatok, a projektproduktumok és a gyakorlati produktumok.



Az értékelés módjai, eszközei

A kérdésekre adott válaszok, illetve az interjúk anyaga négy alapvető dologra világít rá.

1. A legnépszerűbb értékelési eszköz a dolgozatírás és a szóbeli fejelet, ezt egészíti ki az interjúk anyagából vett a tanulók órai munkájának megfigyelése, a megtanulásra feladott anyag rendszeres értékelése. Vagyis a memória és a verbalitás a domináns. A tanulók munkája csak a gyakorlatokon kap nagyobb szerepet.
2. A visszajelzés fő eszköze az osztályozás. Az osztályozással megvalósított szummatív értékelés kevésbé alkalmas a kompetencia fejlesztés elősegítésére, mivel nem lehet eléggé informatív és differenciált, és tulajdonképpen becslésen alapul. Az összegző, szummatív értékelés a túlra koncentrált, a tanuló addigi tudását van hivatva megítélni, minősít és kategorizál. A személyiségfejlesztés nem képzelhető el az ismeretközpontú értékelési rendszer átalakítása nélkül. Ki kell alakítani azokat a formatív értékelési szempontokat és eljárásokat, amelyek megfelelő biztonságérzetet adnak, és

kiszámítható fejlődési pályán tartva segítik a tanulók önfejlesztését. A formatív értékelés segít, fejlesztő és a jövőre irányul. [12. 13.]

3. Az osztályozás, szöveges értékelés. A kérdőívek alapján (3,86) a tanárok használják a szóbeli szöveges értékelést, de a szöveges értékelés jelenlegi gyakorlata eléggé formális. „Túl sok tanulót, túl ritkán és túl röviden (2-3 mondatban) értékelünk”. E formalitáson segít az aktív tanulás közbeni értékelés. A kooperatív tanulás, a csoportmunka, a projekttevékenység azonnali visszajelzésekkel irányítható, ezek legtöbbje személyes formatív értékelés is.
4. Az önértékelés, társak értékelése. A társak értékelése, az önértékelés szinte teljes mértékben hiányzik. Az értékelésnek nagyon komoly szerepe van az oktatási folyamatban, hozzájárul a rögzítés eredményességéhez, önismeretre nevel, erőfeszítésre készítet, tájékoztat, motivál, mintát ad az értékelésre. A kooperatív tanulás bevezetésével a csoporton belüli értékelés lehetősége is bővül, ezzel ugyanakkor az önértékelő képesség is javulhat.

2.2. *Vélemények a tanulásról. Összegzés a tanárokkal és hallgatókkal készített interjúk alapján*

A tanárjelöltekkel, a tanulásról folytatott beszélgetés kapcsán nagyon markánsan kirajzolódott, hogy mennyire ráéreznek a kérdés lényegére. Tanult és szerzett ismereteik révén pontosan érzékelik és megfogalmazzák a tanulás aktív hangsúlyát. Kiemelik, hogy a folyamatban ma egy komoly szemléletváltásra van szükség, hogy olyan munkaformákat, oktatási módszereket kell előtérbe helyezni, amelyek erősítik a tanulói önállóságot, s segítik a tanulókat abban, hogy hatékonyan tudjanak együtt dolgozni. Véleményük szerint ez a szakképzésben nem érvényesül kellőképp. A személyes és csoportos beszélgetések egyértelműen alátámasztották ezt. A kérdésre, hogy mit várnának el a tanártól, a biztos szakmai és pedagógiai ismereten túl, a tanulói támogatás és az odafigyelés került az első helyre. A tanárjelölteknek a tanulásról alkotott képe pozitív, a gyakorlat azonban nem ilyen egyértelmű. A hallgatói kép elég vegyes, sokat közülük csak külsődleges elvárások tereltek a pályára, s jobbára csak a megszerzendő diplomaért tanulnak. Vannak hallgatók, akiknek nincs rá belső igénye, hogy fejlesszék önmagukat, bizonytalanok még abban is, hogy akarnak-e tanárok lenni, avagy nem kellően elkötelezettek választott szakmájuk iránt. Ez a hallgatóknak egy bizonyos körét, több mint 1/3-át érinti.[14] A tanári pályára készülő jelöltek kb. fele tisztába van a kooperatív oktatási módszer, az adaptív oktatás, a szimuláció, a szerepjáték, valamint a projektmódszer fogalmával. Tájékozottak a differenciálás, a csoportalakítás, a csoportvezetés elméleti kérdéseiben, és sorolhatnánk, de a gyakorlati háttér, a tapasztalat hiányzik. Ezt támasztja alá a jelöltek felkészülési naplója, amely arról tanúskodik, hogy az elméleti órákon a frontális osztálymunka, a tanári magyarázat a domináns. A differenciálás teljesen hiányzik, a csoportmunka elvétve fordul elő. Ez két dologra enged következtetni

1. A vezetőtanárok is zömében ezeket a módszereket és munkaformákat preferálják. Arra is volt példa, hogy a „renitens”, projekt módszert alkalmazni kívánó hallgató kénytelen volt elállni választásától [15.]
2. A tanárjelöltek a pedagógiai gyakorlat során saját iskolai tapasztalataikra támaszkodnak, és a hagyományos módszereket részesítik előnyben. Elég széleskörű elméleti ismerettel rendelkeznek a munkaformák és módszerek vonatkozásában, de csak

elméleti szinten. Nincsenek tisztában azok alkalmazási lehetőségeivel. Gyakorlati felkészítésükre az egyetemen kevés a lehetőség. [16.]

A több éve tanító tanárok esetében elég határozottan szét lehet választani azokat, akik hallottak a fentiekben említett módszerekről, munkaformákról, s pontosan tudják is, mit takarnak ezek a fogalmak. A tanárok nagyobb, majdnem kétharmada szemben a 2006-os felmérés adataival tájékozott, meg tudja fogalmazni, mit jelentenek. Tanulásról megfogalmazott válaszaik, illetve a gyakorlat között azonban még mindig ellentmondás fedezhető fel. A válaszok között ott szerepelnek a kialakítandó kompetenciák, a módszerek között az aktív tanulást támogatók, ezzel szemben a tanári gyakorlat a hagyományos módszereket preferálja. Megkérdeztük a tanárokat és a jelölteket, miben látják az új módszerek térnyerésének akadályát.

| A tanárok véleménye | A tanárjelöltek, kezdő tanárok véleménye |
|--|---|
| Az időhiány és ennek következménye – az erőltetett menet - sok az anyag. | Az iskola, az idősebb kollégák hozzáállása. |
| Nem lehet beilleszteni az iskola rendjébe. | A tanulmányok hajszolt ütemezése. |
| A tanítási feltételek és eszközök fogyatékosága | A korábbi iskolákból örökölt passzív, külsőleg vezérelt tanulási mód. |
| A magas hallgatói (tanárjelölt) létszám. | A tanítási feltételek és eszközök fogyatékosága |
| A fáradtság és felületesség. | A nagy létszámú tanulócsoportok |

2. táblázat
Vélemények az akadályokról

Az interjúkat elemezve a jellemző akadályok (1) a tanterv és az időhiány, (2) a tanulócsoportok nagysága, (3) a tanítási feltételek és eszközök. A beszélgetések arra is felhívták a figyelmet, hogy akadályként a tanár és tanulóársak is szerepelhetnek. A fent felvázolt elemzések arra figyelmeztetnek bennünket, hogy a tanításának és tanulásának is meg kell újulnia, komoly szemléletváltásra van szükség az oktatási gyakorlatban. Elsősorban abban az értelemben, hogy a hangsúly a tanításról a tanulásra helyeződjék át. Ami egyúttal azt is jelenti, hogy a tanulónak nem a tananyag átvételére, szövegének reprodukálására kell törekednie, hanem produktív feldolgozására, amely tőle a korábnál jóval több aktivitást és önállóságot követel. Az iskolai oktatás és tanuláskultúra egyszersmind szociálisan is meghatározott. Jellemző, hogy a felmérésünkben megkérdezettek az aktív tanulás legfőbb akadályát külső okokra vezették vissza. A tanárok időhiányra, tanítási feltételre, illetve a felkészítés hiányára, a valódi belső indítékok hiányára panaszkodtak. Maguk a hallgatók is az időhiányban, a tanítási feltételekben látták az egyik legfőbb akadályt. A pályakezdő tanárok az idősebb kollégák és a diákok negatív hozzáállását emelték ki, mint ami leginkább ellehetetleníti az aktív tanulási módszerek alkalmazását.

A tanárokkal készített interjúk, a tanulásról alkotott felfogásuk arra, hívja fel a figyelmet, hogy iskoláinkban még mindig a tantárgyközpontúság a jellemző. Ez akkor is igaz, ha némi elmozdulás észlelhető. *Az új módszerek térhódításának azonban mind a mai napig*

legnagyobb akadálya a pedagógusok tanulásról alkotott felfogásának korszerűtlensége, s ezzel összhangban az a pedagógiai gyakorlat, amely sem a módszertanban, sem az értékelési eszközök alkalmazásában nem változott az elmúlt évtizedek gyakorlatához képest. Vizsgálatunkból egyértelműen kirajzolódik, mi merevíti le a rendszert. A tanárképzőkből kikerülő fiatalok, az iskolába belépő fiatal tanerők egy-két „gyenge” kísérlet után átvesszik a régi tanítási rutint, s teszik a tanítás-tanulás kultúráját szinte változtathatatlaná. Ezért mondható el hogy, a pedagógusok módszertani kultúráját még ma is az információközlésen alapuló technikák túlsúlya jellemzi. [17.18.] A tanítási-tanulási folyamatban még mindig a tanári tevékenységre helyeződik a hangsúly, nem az aktív, tanulási folyamatra, a tanuló tevékenységre. Az egyetemi folyosón végigmenve még ma is hallani, hogy az egyetemi hallgató sikertelenségét a tanári tevékenységben látja „nem magyarázta el az anyagot”. A tanulás ilyenén értelmezése nemcsak a tanári, de tanulói szemlélet változását is igényli. Felelősség saját magunkért. Tisztában vagyunk azzal, hogy az iskolai gyakorlat csak nehezen, időigényes szemléletváltás eredményeként, megfelelő feltételek biztosításával alakulhat át, s ennek sokféle (gazdasági, társadalmi és szakmai) oka van. Ezek közül csak egyre fókuszáltunk: a tanulás értelmezésére, és az ebből következő szervezeti, módszertani kultúrára.

3. A kutatás eredménye

A kutatás során feltártak azt erősítették meg, hogy az oktatásban szemléletváltásra, és a módszertani repertoár szélesítésére van szükség. Ennek érdekében szélesíteni szükséges a tanári továbbképzések választékát. Nem elég azonban csak a módszertani kurzusok számát növelni, új módszertani könyvekre, füzetekre, „propaganda” anyagokra van szükség, amelyek segítik a módszertani megújulást. Ezek a tanári segédkönyvek – a „hogyanra” adnak választ és segítséget a pedagógusok kezébe. Olyan módszertani irodalomra van szükség, amelyek eszközöket adnak a pedagógiai attitűdváltáshoz.

1. „A kooperatív tanulás a mezőgazdasági szakképzésben. Háttér tanulmányok” címmel kiadtuk a kutatás anyagát. [19.]
2. Az eredményeket hasznosítva beépítettük a képzésbe - mind a BSC mind az MA szintű képzéseknél - a kooperatív tanulással és a projektoktatással kapcsolatos, illetve a pedagógiai képességek fejlesztését szolgáló kurzusokat. A tanárjelöltek felkészítésénél nagyobb lehetőséget kívántunk biztosítani e módszerek gyakorlati kipróbálására, a pedagógiai gyakorlat megújítására. A mesterképzésen erre megfelelő lehetőség adódik. Gondolunk itt elsősorban a féléves iskolában, oktatási intézményben eltöltendő gyakorlatra.
3. Új akkreditált tanár továbbképzéseket indítottunk „Kooperatív technikák” valamint „Projektoktatás” címmel. Az agrárszakképzésben dolgozó pedagógusoknak kívántunk a segítségére lenni. A képzések anyaga is a kutatás keretében került kidolgozásra.
 - 3.1. A „*Kooperatív tanulás – kooperatív technikák*” címmel oktató- és eszközcsomagot készítettünk, amely tankönyvet (kézikönyvet), multimédiás tananyagot, a munkafüzetet és tanulói útmutatót, valamint önálló eszköztárat tartalmaz.
 - 3.1.1. *A kézikönyv* három nagyobb területet ölel fel: a munkához szükséges elméleti ismereteket és a kooperatív tanuláshoz szükséges metodikai tájékoztatót, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati anyagot. [20.]

- 3.1.1.1. *Az elméleti rész* a kooperatív tanulással kapcsolatos újabb kutatási eredményeket, információkat foglalja össze, s hozzájárul ezen technikák tudatos alkalmazásához.
- 3.1.1.2. *Módszertani tanácsok* a második fejezet. Gyakorlati tanácsokat ad a tanulási folyamat irányításához, kitér a megváltozott tanári magatartásra, a csoportalakítás, a csoportszervezés gyakorlati kérdéseire. Hasznos ismereteket nyújt a kooperatív technika alkalmazásában. Segítségképpen kooperatív óraterveket is tartalmaz.
- 3.1.1.3. Harmadik fejezetünk *a módszerbank* a jól bevált és motivációs hatékonyságú kooperatív módszerek „kincsestára”. Tartalmazza a kooperatív oktatásszervezéshez szükséges munkalapokat, amelyek strukturált és könnyen érthető formában segítik a tanári munkát. Tanácsokat, instrukciókat tartalmaz.
- 3.1.2. *A munkafüzet* a tréning háttéranyaga. Sajátélményű tanulást tesz lehetővé. Segíti az új pedagógiai módszerek alkalmazását. [21.]
- 3.1.3. *Multimédiás tananyag*. A kézikönyv anyagát egészíti ki a multimédiás tananyag, amely videókkal, animációval és interaktív feladatokkal segíti az elsajátítást. A kooperatív technikák alkalmazása a tanártól fantáziát és kreativitást is kíván. Ezért található a CD-én egy külön csak a játékokat tartalmazó fájl, amelyből önállóan, egyéni módszertani repertoár állítható össze. [22.]
- 3.1.4. Az oktatócsomagot *tanulói útmutató* egészíti ki.
- 3.2. *Eszközcsomag*. A kompetenciafejlesztést segítő eszközcsoomag segédeszköz, segédeszköz a pedagógusoknak a kooperatív foglalkozások vezetéséhez. Lehetővé teszi, hogy tudatosabban, könnyebben és sikerrel alkalmazzák e tanulásszervezési módszereket: a differenciálást és a kooperatív tanulást. Olyan eszközöket tartalmaz, amelyek a kooperatív óra tartásához kíván segítséget adni. Az eszközök között megtalálható a véletlenszerű csoportalakításhoz szükséges szétvágott levelezőlapok, a nélkülözhetetlen felelőskártyák, a diák-kvartett szükséges eszközeit valamint az ablak sémája, a kíváncsi kocka és sok más olyan kellék, amelyeket eddig a pedagógusnak kellett elkészítenie óráról órára., ezzel is segítve munkájukat.

A „Kooperatív tanulás –kooperatív technikák” című oktatócsomag a hozzá kapcsolódó eszközcsoomag, valamint „A projektoktatás” című tananyagcsomag segíti a módszertani megújulást. [23.24.] Ezek a tanári segédkönyvek – a „hogyanra” adnak választ és olyan módszertani segítséget adnak a pedagógusok kezébe, amelyek hozzájárulnak a pedagógiai attitűdváltáshoz.

Irodalom

1. Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
2. Tempus Közalapítvány (2001.) SZIE GTK Vezetéstudományi Tanszék: Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény felmérése a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában. Közli: Ranschburg Ágnes • Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. Új Pedagógiai Szemle 2004. március 52–68.

3. Rakaczkíné Tóth Katalin (2005.): *A gyakorlati oktatás a középfokú agrárszakképzésben. A 2005-ös obszervációs felmérés és a kísérleti program tanulságai.* www. agrarkamar.hu
4. Kagan Spencer (2004.): *Kooperatív tanulás.* Bp. Önkonet
5. Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon II. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 21–33.p.
6. M. Nádas Mária (2003): *Projektoktatás: Elmélet és gyakorlat.* Gondolat Kiadó Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Bp.
7. Niemi, H. (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. *Pedagógusképzés*, 2. sz. http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/niemi_aktiv_tanulas.htm
8. Rakaczkíné Tóth Katalin - Gombos Norbert - Nagy Márta (2009.): *Kooperatív tanulás, kooperatív technikák.* Szerk. Rakaczkíné Tóth Katalin SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő
9. Rakaczkíné Tóth Katalin (2007.): Tanítás és tanulás a gyakorlati szakképzésben. In. *Tudomány- Technológia – Szakképzés.* Szerk. Szabó István NSZFI 191-211.p.
10. Nagy József (1998): Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra* 1. 3–21. p.
11. Kagan Spencer (2004.): *Kooperatív tanulás.* Bp. Önkonet, 1.p.
12. M. Nádas Mária (2000.): Az osztályozásról történeti és összehasonlító pedagógiai szempontból. In *Készülünk a vizsgáztatásra.* Korona Kiadó Kft., Budapest
13. Báthory Zoltán (1997.): *Tanulók, iskolák, különbségek.* Okker Kiadó, Budapest,
14. Rakaczkíné Tóth Katalin (2002.): *Az agrár szaktanárképzés története az 1930-as évektől napjainkig.* Gödöllő.
15. Rakaczkíné Tóth Katalin: (2007/a): Tanítás és tanulás a szakképzésben.: A 2006-os obszervációs felmérés tanulságai. In. *Tudomány- Technológia – Szakképzés.* Szerk. Szabó István NSZFI 201.p.
16. Rakaczkíné Tóth Katalin (2007/b.): Tanárképzés, tanári felkészítés. A gyors technológiováltásokat és a tudástranszfer lehetőségét támogató oktatási módszerek a szaktanárképzésben. In. *Tudomány- Technológia – Szakképzés.* Szerk. Szabó István NSZFI 227-243. p.
17. Kerber Zoltán – Ranschburg Ágnes (2004): Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban. A 2003-as obszervációs felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8. 127-151.p.
18. Rakaczkíné Tóth Katalin (2005.): *A gyakorlati oktatás a középfokú agrárszakképzésben. A 2005-ös obszervációs felmérés és a kísérleti program tanulságai.* www. agrarkamar.hu
19. *Kooperatív tanulás a mezőgazdasági szakképzésben. Háttér tanulmány.*(2009./a) Szerk. Rakaczkíné Tóth Katalin SZIE GTK Tanárképző Intézet Kiadványai Gödöllő
20. Rakaczkíné Tóth Katalin - Gombos Norbert - Nagy Márta (2009.): *Kooperatív tanulás, kooperatív technikák.* Szerk. Rakaczkíné Tóth Katalin SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő
21. Rakaczkíné Tóth Katalin - Gombos Norbert - Nagy Márta (2009./b): *Kooperatív tanulás – kooperatív technikák.* Munkafüzet. Gödöllő
22. Rakaczkíné Tóth Katalin - Gombos Norbert - Nagy Márta (2009./b): *Kooperatív tanulás – kooperatív technikák.* Szerk. Rakaczkíné Tóth Katalin, - Nakov Ljubomir Multimédiás tananyag. Gödöllő
23. Emőkey András – Bánka Péter (2009./a): *A Projektoktatás.* Szerk. Bánka Péter Gödöllő.
24. Emőkey András – Bánka Péter (2009./b): *A Projektoktatás.* Munkafüzet. Szerk. Bánka Péter Gödöllő.

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKKAL KAPCSOLATOS PEDAGÓGIAI NÉZETEK FELTÁRÁSA

Dr. Nagy Márta, nagy.marta@gtk.szie.hu

Szent István Egyetem GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék

1. A pedagógus-nézetek feltárása

Egy szak- és felnőttképzési kutatáshoz pályázathoz kapcsolódva valósult meg a gyakorló pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos nézeteinek a feltárása a Szent István Egyetem GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézetében. A pályázati munka során kialakításra került az SNI mentor szakirányú továbbképzési szak tanterve. A Tanárképző Intézet munkájának végeredménye képpen számos könyv jelent meg a sajátos nevelési igényű tanulók mentorálásának témakörében. struktúrált interjú során A legmeghatározóbb vizsgálat A mentorképzés kialakításához elengedhetetlen illetve egyik meghatározó aspektusát érintette: a gyakorló pedagógusok témával kapcsolatos tapasztalatainak, gondolatainak, szaktudásának feltérképezését.

1.1. Problémafelvetés, az eredmények alapján megválaszolandó kérdések

A pályázat keretében megvalósuló struktúrált interjú során a következő megválaszolandó kérdésekre kerestük a választ a gyakorló pedagógusok körében:

Milyen tapasztalataik vannak a gyakorló pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjával kapcsolatban?

Milyen segítséget kapnak és várnak el a pedagógusok az integrált nevelés-oktatás során?

Milyen ismereteik vannak a mentori feladatokról a gyakorló pedagógusoknak?

1.2. A vizsgálati célkitűzés

A vizsgálat célkitűzései között szerepelt a gyakorló pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak a feltárása a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésével-oktatásával kapcsolatban, továbbá a mentori kompetenciákkal kapcsolatban, annak érdekében hogy a pályázati munka későbbi fázisában az eredmények figyelembevételével elkészítsük a szakirányú mentorképzés megtervezéséhez és megvalósításához szükséges dokumentumokat.

1.3. Hipotézisek

1. Feltételezésünk szerint a vizsgálatban résztvevő pedagógusok ismerik a sajátos nevelési igény pontos fogalmát.
2. Feltételezésünk szerint a vizsgálatban résztvevő pedagógusoknak problémát jelent az integrált nevelés-oktatás megvalósítása.
3. Feltételezésünk szerint a vizsgálatban résztvevő pedagógusok igénylik a továbbképzéseket az integrált nevelés-oktatás megvalósítása, megkönnyítése érdekében.
4. Feltételezésünk szerint a vizsgálatban résztvevő pedagógusok az iskolákban nem kapják meg a megfelelő segítséget a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséhez-oktatásához.

2. A vizsgálat lebonyolítása

Az interjúk felvételére 2009. május-júniusában került sor a Szent István Egyetemen olyan pedagógusokkal, akik valamelyik tanártovábbképzésünkön vettek részt.

2.1. A mintavétel

A vizsgálatban gyakorló pedagógusok vettek részt. A vizsgálatban résztvevők száma 40 fő volt, melyben 24 fő nő és 16 fő férfi volt jelen. A pedagógusok vegyesen vettek részt Magyarország egész területéről. A vizsgálat eredményeinek értékelésénél a nemek szerinti eloszlást és a lakóhelyi különbségeket nem tekintettük meghatározó tényezőknek.

A mintavétel sajátosságai

40 fő = 24 nő, 16 férfi

| Életkori eloszlás a vizsgált mintában (fő) | |
|--|----|
| 25 éves | 2 |
| 26-30 éves | 8 |
| 31-40 éves | 15 |
| 41-50 éves | 9 |
| 51-55 éves | 6 |
| 56- éves | 0 |

1. táblázat

| A pályán eltöltött idő eloszlása a vizsgált mintában (fő) | |
|--|----|
| 1-2 év | 4 |
| 3-5 év | 8 |
| 6-10 év | 15 |
| 11-15 év | 8 |
| 16-20 év | 3 |
| 20 évnél több | 2 |

2.táblázat

2.2. A vizsgálat módszere

A vizsgálatok során kutatási módszernek a strukturált interjú módszerét választottuk.

A vizsgálat részét képező interjú során a pedagógusok kooperatív tanulásról alkotott ismereteit, nézeteit tártuk fel. A strukturált interjú során arra próbáltunk rávilágítani, hogy a gyakorló pedagógusoknak milyen ismereteik, érzéseik, tapasztalatik vannak a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésével-oktatásával kapcsolatban.

Strukturált interjú a kikérdezés módszerének egyik változata, mely az írásbeli kikérdezéstől abban különbözik, hogy a kérdések szóban, személyes kapcsolatfelvétel során kerülnek felvetésre. A strukturált interjú során fontos szempont a vizsgálat reliabilitása, validitása szempontjából, hogy a kérdésfeltevés minden vizsgálatban résztvevő személynél ugyanazon formában és sorrendben történjen. Az interjú során a kérdéseket szóban tettem fel, melyre szóban is kaptam a válaszokat, azonban az interjú dokumentálásának megkönnyítése érdekében arra kértem az interjúalanyokat, hogy az általam odaadott interjú kérdésekre írásban is válaszoljanak, mégpedig úgy, hogy a szóban elmondottak lényegét írják le a lapra. Az általam lapon kiosztott kérdések megegyeztek az interjúkérdéseivel. Az interjúfelvétel során ezen feltételeket személyesen felügyeltem és valósítottam meg.

Az interjú során 5 kérdést tettem fel az interjúalanyoknak, melyek a következők voltak:

1. Milyen segítő és hátráltató tényezők állnak a sajátos nevelési igényű diákok szakmai felkészítésének hátterében?
2. Melyek a leggyakoribb problémák az integrált nevelés-oktatás gyakorlata során?
3. Milyen szakmai segítséget igényelne? Megkapja-e a megfelelő segítséget az iskolában?
4. Igényelne-e továbbképzést annak érdekében, hogy ismereteit fejlessze a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésével-oktatásával kapcsolatban? Ha igen, akkor milyen továbbképzést igényelne ennek érdekében?
5. Véleménye szerint milyen kompetenciákra van szükség a mentori feladatok ellátásához?

Az interjú elején demográfiai adatok felvételére is sor került, melyben a nemi hovatartozásra, a legmagasabb iskolai végzettségre, az életkorra és a pedagógus pályán eltöltött évek számára kérdeztünk rá.

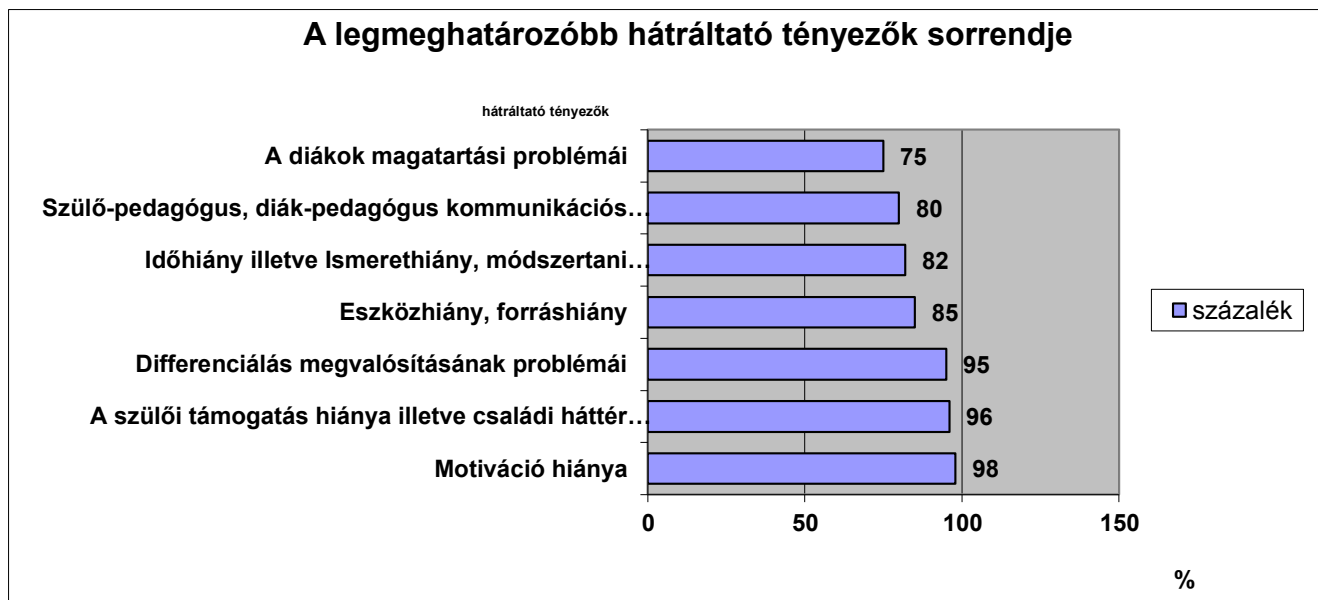
2. A vizsgálati eredmények bemutatása

Az interjú első kérdésére adott válaszokból egyértelműen láthatóvá válnak a pedagógusok tapasztalatai a sajátos nevelési igényű tanulók szakmai tanításának háttérében megtalálható segítő és hátráltató tényezők tekintetében. A vizsgálati eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok tapasztalatai inkább a hátráltató tényezők mentén gazdagok. Míg segítő tényezőként csupán 9 féle dolgot soroltak fel, addig a hátráltató tényezőknél ennek 2,5-szeresét említették, tehát 25 féle hátráltató tényezőt emeltek ki, melyben egy-egy fogalom többeknél ismétlődött. A segítő tényezőket tárgyalva fontosnak tartom kiemelni, hogy egyik tényező sem ismétlődött az interjúalanyok válaszaiban, tehát a táblázatban látható 9 tényező csak egyszer fordult elő a válaszokban. A segítő tényezők említésénél a válaszok során 60%-os előfordulással jelent meg egy negatív motívum: a „nem segíti semmi”, illetve, azt a tényt is negatívumként fogalmazhatjuk meg, hogy az interjúalanyok nem reagáltak a kérdés ezen részére. A hátráltató tényezők említését tekintve a fogalomismétlődések alapján egy sorrendet lehet felállítani, mely a következőképpen alakult:

1. Motiváció hiánya
2. A szülői támogatás hiánya illetve családi háttér problémáinak a megjelenése.
3. Differenciálás megvalósításának problémái.
4. Eszközhiány, forráshiány.
5. Időhiány illetve Ismerethiány, módszertani hiányosságok.
6. Szülő-pedagógus, diák-pedagógus kommunikációs problémák.
7. A diákok magatartási problémái.

Ezen adatok százalékos eloszlását az 1. diagram mutatja.

A legmeghatározóbb hátráltató tényezők sorrendje



1. diagram

A sajátos nevelési igényű tanulók szakmai felkészítésének háttérében álló hátráltató tényezők gyakorisági eloszlása

A százalékos arányok eloszlásából jól láthatóvá válik, hogy „dobogós helyeken”, a gyakorló pedagógusok által említésre került három leginkább hátráltató tényező a diákok belső motivációjának a hiánya, a szülői támogatás hiánya, a családi háttérből adódó problémák megjelenése, megtapasztalása és a differenciálás megvalósításából adódó pedagógusi problémák. A családi problémák megjelenéséhez lehet kapcsolni a rossz szociális körülményeket, a kommunikációs problémákat, illetve a szülő- pedagógus közötti kapcsolattartás hiányát, vagy hiányosságait, az otthoni foglalkozások hiányát, mely tényezőket az interjúalanyok szintén megemlítették. A differenciálás megvalósításának nehézségeihez kapcsolódnak azok a válaszok, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók részképesség-zavarainak összetettségéről számolnak be, illetve az ütemterv, kitűzött oktatási célhoz kötik a pedagógust, és amit a sajátos nevelési igényű diákok haladási tempója nagymértékben visszafog.

Az interjúválaszok alapján a sajátos nevelési igényű diákok szakmai felkészítésének háttérében álló hátráltató tényezők fogalomértelmezései, válaszértelmezései alapján, a fentebb felsoroltakon kívül, a következő kategóriákat lehet még elkülöníteni:

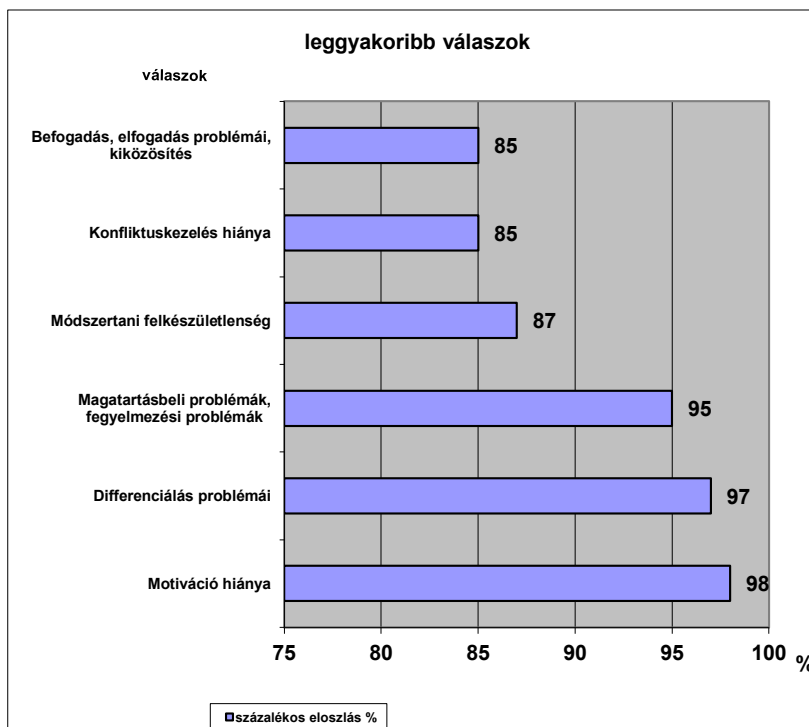
- fejlesztőpedagógus jelenlétének hiánya
- pedagógus munkájának munkáját nem becsülik meg sem erkölcsileg, sem anyagilag
- a diákok részképesség zavarai
- a befogadás, elfogadás problémái

A kérdésre adott válaszok alapján szeretném kiemelni azt a tényt, hogy az interjú résztvevő pedagógusok fogalmi rendszerében összefolyik, összekeveredik a sajátos nevelési igényű tanuló és a hátrányos helyzetű tanuló fogalma, meghatározása.

A következő kérdés során az integrált nevelés-oktatás leggyakoribb problémáira voltunk kíváncsiak az interjú alkalmával. Ahogy azt a tanulmány végén található 3. táblázatban olvashatják, 24 féle választ kaptunk az interjúkban. A válaszok értékelése alapján elmondható, hogy a leggyakoribb problémák között említették a pedagógusok a motivátlanságot, a közömbösséget, a differenciálás nehézségeit, melyeket kapcsolatba hozhatunk a válaszok között szintén szereplő módszertani hiányosságok említésével, továbbá a haladási tempó különbözőségeivel, a befogadás és elfogadás problémáit, a magatartási problémákat és az agressziót, és a konfliktuskezelési problémákat, hogy csak a leggyakoribb válaszok közül említsünk néhányat. Az integrált oktatás során fellépő problémáknál említették meg a vizsgálatban résztvevő pedagógusok az osztálylétszám nagyságát, a szülői támogatás hiányát, az időhiányt, a pedagógus asszisztens hiányát, illetve a diákok hátrányos helyzetéből adódó problémák orvosolhatatlanságát is. A válaszokból az is kiderült, hogy néhány pedagógus úgy gondolja, hogy az integrált nevelést-oktatás a minőségi oktatás romlásához, az oktatás színvonalának gyengüléséhez vezet.

A leggyakoribb válaszok százalékos eloszlásait az 2. diagram szemlélteti, mely alapján a leggyakoribb válaszok sorrendje a következő:

- Motiváció hiánya
- Differenciálás problémái
- Magatartásbeli problémák, fegyelmezési problémák
- Módszertani felkészületlenség
- Konfliktuskezelés hiánya
- Befogadás, elfogadás problémái, kiközösítés



2.diagram

Az integrált nevelés-oktatás során fellépő leggyakoribb problémák.

Az eredményekből látható, hogy az előző kérdésre adott válaszok és a jelenleg tárgyalt válaszok szorosan összefüggnek. Sokatmondó adatnak bizonyul a pedagógusok véleménye, tapasztalata a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésével kapcsolatban. Az eredmények alapján sajnálatos tényként fogalmazhatjuk meg, hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusoknak sok negatív tapasztalata van, és hogy a leggyakoribb problémát, hátráltató tényezőt a következő területeken látják:

- Diákok motivátlansága a tanulóssal, a szakmatanulással kapcsolatban
- A differenciálás megoldásának szakmai problémái
- A megfelelő oktatásmódszertani repertoár hiánya
- A diákok magatartásbeli problémái, a fegyelmezés problémaköre
- A sajátos nevelési igényű diákok számára megfelelő eszközök hiánya
- A hatékony kommunikáció és konfliktuskezelés hiányosságai a tanár-szülő, illetve a tanár-diák kapcsolaton belül
- A segítő szülői háttér meglétének a hiánya, illetve hiányosságai.

Szintén az előző kérdésre (Milyen segítő és hátráltató tényezők állnak a sajátos nevelési igényű diákok szakmai felkészítésének háttérében?) adott válaszokhoz is kapcsolódóan említeném meg újra, hogy az interjúban résztvevő pedagógusok nagyrésznél (95%) fogalomrendszerében összefolyik a sajátos nevelési igényű diák és a hátrányos helyzetű diák fogalma. A pedagógusok a válaszokban úgy fogalmaztak, hogy a családi ártalmakat, rossz szociális körülményeket, a családi szocializációs zavarokat, a hátrányos helyzetet kiemelték, melyeket azokhoz a mikrokörnyezeti ártalmakhoz sorolhatunk, melyek a hátrányos helyzet vagy a halmozottan hátrányos helyzet fogalomkörében, törvényi meghatározásába tartozik.

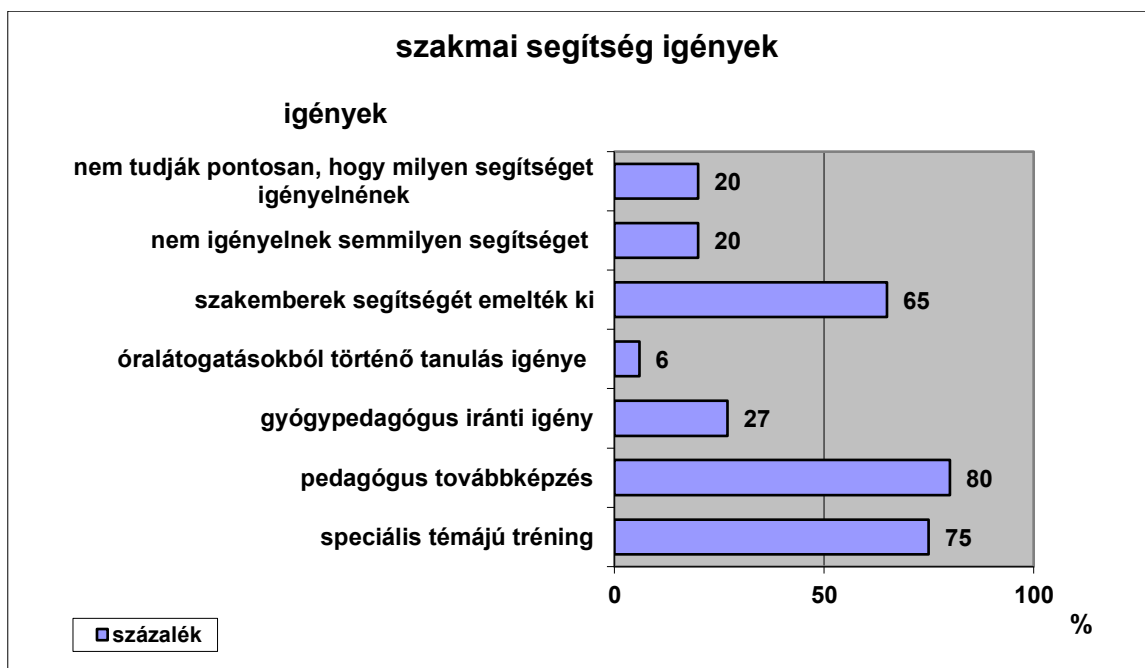
A következőkben azokat az eredményeket tekintjük át, melyek a szakmai segítség igényére, irányára, illetve az iskolában tapasztalt segítségnyújtás módjaira irányulnak.

Azon részkérdésre, mely a szakmai segítség igényét firtatta a vizsgálatban résztvevő pedagógusok legnagyobb százaléka a speciális témájú tréning (75%) és a pedagógus továbbképzés (80%) iránti igényüket fogalmazták meg, továbbá a szakemberek segítségét emelték ki (65%), akik tanácsaikkal, jelenlétükkel segítenék a magatartászavarokból adódó nehézségek megoldását, illetve a sajátos igények kielégítését, a sajátos nevelési igényűek fejlesztését. A szakmai segítséget sok pedagógus várna a szülőkkal szembeni intézkedésben is (34%), továbbá a kollegiális segítség (team munka a tanári karon belül) is igényként merült fel (25%). A válaszok között megtalálható volt még a gyógypedagógus iránti igény (27%), és az óralátogatásokból (6%) történő tanulás igénye is.

A válaszadó pedagógusok között olyanok is jelen voltak, akik úgy gondolták, hogy nem igényelnek semmilyen segítséget (20%), illetve akik nem tudják pontosan, hogy milyen segítséget igényelnének (20%). Ezen eredmények százalékos eloszlását a 3. diagram szemlélteti.

A harmadik kérdés második része a pedagógus igényeinek kielégítésére, az iskolától kapott segítség meglétére kérdezett rá. A válaszok eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok 92%-a úgy érzi, hogy nem kapja meg a munkahelyén, az iskolában a megfelelő segítséget a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséhez-oktatásához, az integrációhoz. Néhány esetben ez a kijelentést azzal egészítették ki, hogy hiába van fejlesztő pedagógus, az sem jelent

megoldást, vagy hogy magára hagyatva érzi magát a problémákkal, a kollégák nem igazán segítenek a megoldás megkeresésében. A válaszok csekély arányában találkozhattunk olyan válasszal, mely az iskolában történő segítségadás kielégítő szintjéről szólt. (8%)



3.diagram

A pedagógusok szakmai segítség igényének százalékos eloszlása

Az interjú következő kérdésénél a pedagógusok továbbképzési igényeire voltunk kíváncsiak az SNI tanulók nevelésével-oktatásával kapcsolatban, továbbá megkértük az interjúban résztvevő pedagógusokat, hogy konkrétan nevezzék meg a továbbképzés területét, témakörét, melynek szükségét érzik. Az interjú negyedik kérdésére adott válaszok a következőképpen alakultak. A pedagógusok

Legnagyobb része (82%) igényelne továbbképzést a következő témákban:

- pszichológia pedagógusoknak
- hatékony konfliktuskezelés
- gyógypedagógiai
- fejlesztőpedagógiai
- módszertani
- a differenciálásról
- az értékelési eljárásokról
- az aktuális speciális igényű diáknak megfelelő képzést
- kooperatív technikákról

A továbbképzések tekintetében minden esetben megjelent a gyakorlatias felkészítés, témamegközelítés igénye, a bevált módszerek megtanulása, a pedagógiai gyakorlatban igazán hasznosítható technikák megtanulása.

Az előzőekben bemutatott kérdés (3.kérdés) válaszaihoz hasonlóan voltak jelen a mintában azok a pedagógusok, akik nem igényelnek semmilyen továbbképzést (18%) (hasonlóan a segítség igényéhez, elfogadásához) mert nem látja a továbbképzések értelmét, és nem érzik úgy, hogy a befektetett energia megtérül, továbbá nincs is rá energiájuk, hogy továbbképzéseken vegyenek részt.

Az interjú utolsó kérdése a mentori kompetenciák feltérképezésével foglalkozott. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok 98%-nál egyszerre jelent meg az empátia, türelem, a kommunikáció és a szociális kompetencia fogalma, mint a mentori feladatok ellátásához szükséges kompetenciák. Továbbá ezeket kiegészítve a szakmai kompetencia (80%) és a motiváltság (60%) megléte, mint feltétel. A válaszok megfogalmazásából kiderült, hogy a pedagógusok szerint összegezve a válaszok sokszínűségét a következő tulajdonságok birtokában kell lennie annak, aki a mentori feladatait optimálisan szeretné végezni:

- szakma iránti elhivatottság
- problémamegoldó készség
- következetesség
- határozottság
- kooperatív készség
- segítőkészség
- motiváció és elhivatottság a feladatok megoldásánál
- diákok szeretete
- egyenrangúság éreztetése a pedagógussal
- pszichológiai felkészültség

A válaszok megfogalmazásánál, a tulajdonságok felsorolásánál olyan pozitív tulajdonságok, készségek, kompetenciák kerültek említésre, melyek valóban a jó mentor tulajdonságai lehetnének.

3. Hipotézisek az eredmények tükrében

A vizsgálat első hipotézise, mely szerint „a vizsgálatban résztvevő pedagógusok ismerik a sajátos nevelési igény pontos fogalmát.” csak részben igazolódott be. Az interjú válaszai során sok esetben lehetett érzékelni a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulók fogalmának összeolvadását. Ahogy azt már az vizsgálati eredmények bemutatásánál is jeleztem, az interjú első három kérdésére adott válaszaiban nagy gyakorisági eloszlással voltak jelen azok a válaszok, melyek inkább a hátrányos helyzetű diákokra vonatkoztak. Természetesen előfordulhat, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló egyben a hátrányos helyzetű tanulók körébe is beletartozik, azonban ezen tanulók gyakorisága elenyésző egy-egy iskolán belül. Ezen tényekből lehet arra következtetni, hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusok csak részben ismerik a sajátos nevelési igény pontos fogalmát.

A vizsgálat második hipotézise arra vonatkozott, hogy „Feltételezésünk szerint a vizsgálatban résztvevő pedagógusoknak problémát jelent az integrált nevelés-oktatás megvalósítása.” Ezen feltételezésünk az eredmények alapján egyértelműen beigazolódott. A

vizsgálati eredmények közül a hipotézis igazolását mutatja az első és második kérdésre adott válaszok tartalma és eloszlása. Az eredmények alapján látható, hogy a pedagógusok munkájuk során leginkább hátráltató tényezővel találkoznak, segítő tényező alig jelent meg a vizsgált mintában. Továbbá az eredmények alapján elmondható hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusok leggyakoribb problémája a diákok motivációjának a hiánya, a differenciálás megoldásának nehézsége, a magatartásbeli és fegyelmezési nehézségek, a módszertani felkészületlenség, a hatékony konfliktuskezelés hiánya és végül de nem utolsó sorban a diákok közötti feszültségek, az elfogadás problémái, a kiközösítés. Ezen adatok azt bizonyítják, hogy nehézségként élik meg az integrált nevelést-oktatást.

A harmadik hipotézis szerint a vizsgálatban résztvevő pedagógusok igénylik a továbbképzéseket az integrált nevelés-oktatás megvalósítása, megkönnyítése érdekében. Az interjú harmadik de leginkább a negyedik kérdése vonatkozott erre a hipotézisre. Az eredmények azt mutatták, hogy speciális témájú tréningekre illetve pedagógus továbbképzésekre van a legnagyobb igény (80%). A vizsgálati mintában azonban voltak olyan válaszadók is, akik egyáltalán nem igényelnének semmilyen segítséget, illetve továbbképzést (18%). Az eredmények alapján tehát a harmadik hipotézisünk csak részben tekinthető beigazolódottnak, azonban a 80%-os gyakorisági eloszlás a továbbképzést igénylőknél meghatározónak tekinthető.

A negyedik és egyben utolsó hipotézisünk szerint „a vizsgálatban résztvevő pedagógusok az iskolákban nem kapják meg a megfelelő segítséget a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséhez-oktatásához.” A hipotézis vizsgálatára a harmadik kérdés volt hivatott. A vizsgálat eredményei alapján ez a hipotézisünk beigazolódott. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok 92%-a válaszolt úgy az adott kérdésre, hogy úgy érzi egyáltalán nem kapja meg a munkahelyén a megfelelő segítséget a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséhez-oktatásához, az integrációhoz.

4. Az SNI mentor szükségessége a vizsgálati eredmények alapján

A pályázati munka további folytatásához nyújtott a fentebb bemutatott struktúrált interjú olyan hasznos információkat, mint például a gyakorló pedagógusok integrált nevelés-oktatás során megjelenő mindennapi problémák konkretizálása, a segítő és hátráltató tényezők feltérképezése, a segítségnyújtás témaköreinek a feltárása és a mentori feladatok ellátásához szükséges kompetenciákról szóló tudásuk áttekintése. Ezen témakörök, kérdéscsoportok mentén felszínre került többek között, hogy a gyakorló pedagógusok számára óriási problémát jelent a diákok motiválatlansága, a különböző magatartászavarok és konfliktusok kezelése, a differenciálás megvalósítása, a megfelelő módszerek kiválasztása, a kapcsolattartás és kommunikáció a szülőkkel. Segítséget igényelnének az iskolán belül problémáik megoldásához, továbbá nagy igényt mutatnak a speciális, sajátos nevelési igényű tanulók neveléséhez-oktatásához kapcsolódó tréningek, továbbképzések iránt, melyeknél hangsúlyozottan a gyakorlati foglalkozásokat emelték ki. Az interjú eredményei alapján célszerű lenne az iskolákban a fogalmak tisztázását megoldani, a továbbképzéseken a fogalmak megbeszélésével, elkülönítésével foglalkozni. A vizsgálat eredményei alapján megalapozottnak tekinthető az a kijelentés, hogy a pedagógus társadalomnak nagy szüksége van a mentori segítségnyújtásra, olyan mentorok személyében, akik fejlett kommunikációs,

szociális és társas kompetenciákkal rendelkeznek és egyenrangú partnerként nyújtanak segítséget a pedagógusoknak.

Felhasznált irodalom

A közoktatásról szóló 1993.évi LXXVI.törvény módosításáról szóló 2007.évi LXXXVII.törvény Internetes forrás: www.okm.gov.hu

Fejes József Balázs-Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105.évf. 2.sz.185-205

Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle* 52.évf. 2.sz. 56-69.

Mesterházi Zsuzsa (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, XXX. évf. 1. sz. 10–13.

Papp Gabriella 2003. Tanulói kooperáció a tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXI. évf. 3. sz. 161–169.

A SZEREPSZEMÉLYISÉG FEJLESZTÉSE – SENZITÍV (MIKRO)TANÍTÁS - ELEMZÉS

*Suplicz Sándor, suplicz.sandor@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ*

Számos kutatás igazolja (Füzi, 2007; Goldhaber, 2002; Suplicz, 2007), hogy a tanári minőség kulcsa a személyiség, amely a tanári szerepben manifesztálódik. A személyiség – szerencsére – ellenáll az átalakítási beavatkozási kísérleteknek, ha nem így lenne, még kiszolgáltatottabbak lennének az érdekeinkkel ellentétes manipulációs hatásoknak. A személyiség – sajnos – ellenáll a fejlesztő hatású beavatkozási kísérleteknek is, ezért a tanárképzésben érvényesülő pályaszocializációs és személyiségfejlesztő hatások is csak gyenge hatásokkal érvényesülnek. A szerep jobban formálható. A tanári szerepben személyiségnek egyes elemei manifesztálódnak, ezt a szerepszemélyiséget kellene a tanárképzés során hivatásszemélyiséggé (Bagdy, 1996) fejleszteni. A szerepben, mint a személyiség alrendszerében végbemenő változások visszahatnak a személyiségre, de nem transzferálhatóak automatikusan más élethelyzetekre, más szerepekre. A szerepszemélyiség jellemzői teljesítményhelyzetben tárulnak fel érvényesen. Ilyen teljesítményhelyzet a tanárképzés során a mikrotanítás és a tanítási gyakorlat. A vezetőtanár, a mentor és diákok élményeire épülő visszajelzésekkel alakítható a szerep. A tanár személye, szerepe egységes egészként, gestaltként jelenik meg, ezért csak egészleges szemlélettel ítélni lehet. A szerep egyes részei lehetnek jól kidolgozottak, de ha nem válnak harmonizált egészé, akkor bármennyire is kidolgozottak a részletek, mégsem lesz elfogadott és hatékony a tanár.

Mivel a tanári minőség meghatározója a szerepben manifesztálódó személyiség, ezért szerepszemélyiségre, mint rendszerre érzékeny a diákok élményeihez közeli megfigyelési és elemzési módszert alakítottunk ki.

A szenzitív tanításelemzés a tanári minőséget a maga természetes közegében a tanórán megítélni képes módszer, amely a befogadók élményeiről, igényeiről adott visszajelzésekkel fejleszti a tanári szerepet. Központi eleme a pszichológusok által a pácienssel történő első interjúnál évtizedek óta használt módszer a „szabadon lebegő figyelem”.

Ha először találkozunk valakivel és szeretnénk torzítatlanul megélni kisugárzását, személyiségét, stílusjegyeit, megérezni nehézségeit, az első beszélgetésnél, amelynek időtartama megközelítően harminc perc, nem célszerű számtalan szempontot figyelni, mert szétforgácsolja az élményt. Ha csak néhányat figyelünk, akkor durva kategorizálásra kényszerítünk magunkat. Ezért nem figyelünk előre eltervezetten semmit, de minden olyan elemet feljegyzünk, amelyik valamiért felkelti figyelmünket, furcsa érzést kelt bennünk. A mentor a diákok egyikeként figyel az órán. Ezt az állapotot befogadó figyelemnek is nevezik, amelynek szenzitív hangsúlyait a szervezetben uralkodó értékek és a mentor minőségi

oktatásról kialakult nézeteinek értékrendi elemei adják, anélkül, hogy ezekre külön figyelnie kellene. A mentor figyelme szerepénél fogva akaratlanul is három súlypont körül lebeg. Először is önmagára, a tanóra alatt megélt élményeire irányul. Ezeket a belső hangokat akkor is le kell jegyezni, ha akkor még nem mindegyik élmény háttére értelmezhető. A második a tanár által közvetített tananyag követhetősége, motiváló ereje. A harmadik fókuszpont a diákok viselkedése, bevonódásuk az óra menetébe.

Megfigyelés közben nem tudjuk azonnal értelmezni a jelenségeket, ezt a feladatot a szakasz végére hagyjuk, de akkor azonnal meg kell tenni, különben az intuíciók egy része elhagy bennünket. A tanár érzelmi kisugárzása, a kapcsolat minősége, a szerep torzulásai inkább az érzéseinkben, sejtéseinkben jelennek meg. Egy hangsúly okozta sérelem, vagy biztatás, humoros megjegyzés nehezen értelmezhető információnak számít leírva. Az adott helyzet feszültségében, az adott nonverbális gesztus teszi érzelmileg is értékelhetővé. Racionális úton inkább csak szaktárgyi, módszertani elemek ragadhatók meg.

Az intuíciókat gyakran éri az a pozitívista bírálat, hogy nem mérhető, nem racionális kategóriák. Erre azt kell válaszolnunk, hogy nem is irracionálisak. Az ember számos fontos jellemzője csak egy másik ember által érzékelhető, eszközökkel nem mérhető, mert szubjektummal és nem objektummal állunk szemben. A gondolatok, érzések, tettek hármásából a tettek szintjét tudjuk fizikailag beazonosítható jelekkel érzékelni, a többitől komplex emberi érzékelésen keresztül szerzünk információkat.

Az intuícióink utalnak nem manifesztálódó háttér folyamatokra, a rendszerek harmóniáját zavaró elemekre, amelyek az órát követő elemző beszélgetésben kerülnek feltárára. (Suplicz, 2011)

A mentor és a (mikro)tanítás során a megfigyelői, mindig egyes szám első személyben megfogalmazott („én úgy éreztem, hogy”) élményeket, igényeket fogalmaznak meg a tanórán történetekkel kapcsolatban. A visszajelzés irányulhat a viselkedésre, az érzelmekre, a kapcsolatra vagy kognitív elemekre. A visszajelzés sohasem lehet sértő vagy tanácsadó jellegű, azt kérésként, vagy a megélt élmény leírásával, megosztásával közvetíthetjük a tanár felé, például az alábbiak szerint:

„Nagyon szerettem volna, ha engem is megkérdezel, volt néhány kapcsolódó gondolatom.”

„Távolinak tűnt, amiről beszéltél, nem is tudtam követni a második résztől kezdve.”

„Túl gyors volt nekem az eleje, nem értettem miről is fog szólni az óra.”

„Amikor kérdezni kezdted úgy éreztem, hogy valóban kíváncsi vagy a gondolatainkra, nagyon aktívan kezdtem gondolkodni a lehetséges válaszokon.”

„A prezentáció betűi olvashatatlanul kicsik voltak a számomra.”

„A prezentáció kapcsán számtalan élmény jutott eszembe, amit szerettem volna megosztani a csoporttal, de nem volt rá módom, mert úgy éreztem nem szakíthatom meg az óra menetét.”

„A feltett kérdésekre azért nem tudtam válaszolni, mert nem volt elég időm az átgondolásra. Megválaszoltad, mielőtt megfogalmazhattam volna gondolataimat.”

„Sohasem néztél felém, mindig a másik padsorban ülöknek magyaráztál, ezért egy idő után már nem is figyeltem. Úgy éreztem, mindegy mit teszek.”

„Olyan csendesen beszéltél, hogy alig hallottam itt hátul, ezért gyakran elvesztettem a fonalat. Egy idő után, már azt vettem észre, hogy egészen máshol jártak a gondolataim.”

A sértő, kioktató, okoskodó visszajelzések ellenállást, védekezést váltanak ki a szereplőből. Beindulnak az énvédő mechanizmusok, érzelmileg bezárul a személy, nem fogadja el a visszajelzéseket, nem indul be az új információk asszimilációja. A konfliktus nem a változtatásra érett saját sémával szemben jön létre, hanem a másik személyre, annak sértő véleményére irányul, ezért változásra javasolt elem mérlegelése helyett a másikkal szembeni védekezés lesz a konfliktus színtere. A bírált viselkedés, gondolat, séma felülvizsgálatára, megváltoztatására, akkomodációjára ilyen légkörben nincs esély. A változásra érett belső sémák nem fognak változni, mert a feléjük irányuló, a változtatást előidézni képes konfliktus nem az új valóságélem és a régi és elégtelen séma között jön létre, hanem a személy egészét érintő sérelemként értelmezi a visszajelzést és az „én” védelmében elutasítja az új és zavaró információt. Nem jönnek létre a sémákat átalakító változás (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1990), a konceptuális váltás feltételei. (Nahalka, 1997)

A gyakorlatvezető tanár feladata kettős:

- Moderálja a visszajelzéseket. Nem engedi, hogy tanácsokat osztogassanak a megfigyelők. Közbe kell lépnie akkor is, ha valaki támadó, vagy sértő módon fogalmazza meg véleményét. A megfigyelők elmondhatják, el kell, hogy mondják egymásnak ellentmondó megérzéseiket, tapasztalataikat is, de nem vitatkozhatnak az ellentmondó élményt megfogalmazó társukkal. El kell fogadni, hogy ugyanarról az óráról, más élményeket szerezhet egy másik megfigyelő.
- Értelmezi a visszajelzésekben érintett jelenségek hátterét. A gyakorlatvezető utolsó felszólalóként maga is megosztja élményeit a szereplővel. A fontosnak ítélt, vagy többek által említett tartalmak másodlagos elemzését el kell végeznie.

A tanítási gyakorlaton résztvevők felé nem szabad előzetes elvárásokat és viselkedési modelleket közvetítenünk. Ha szeretnénk megismerni a valós helyzetet, az adott pillanatban érvényes szerepmodellt, akkor arra kell kérnünk, hogy készüljön fel alaposan egy témakörből, válasszon kedve szerinti szemléltetést, legyen természetes és érezze jól magát. Ez persze nehezen teljesíthető, de éreznie kell, hogy nem akarunk beavatkozni természetes egyensúlyaiba, vállalhatja önmagát. Így ismerhetjük meg jó közelítéssel az a helyzetet, azokat a személyes konstrukciókat, sémákat beállítódásokat, amelyek a szerepértelmezését alkotják. Rogers szerint akkor van esélyünk a változásra, fejlődésre, ha elvállaljuk magunkat. Miért ne lenne igaz ez az általános törvény a pedagógus szerep kialakításánál is?

„Úgy hiszem, hogy hatékonyabb vagyok, ha el tudom fogadni saját magam, és képes vagyok önmagamat adni” ... „nem tudunk megváltozni, nem tudunk továbblépni onnan, ahol vagyunk, csak ha tökéletesen elfogadjuk magunkat. Ezután a változás szinte észrevétlenül következik be.” (Rogers, 2006)

A vezetőtanárnak, mentornak néhány óralátogatás és a diákvélemények alapján döntenie kell arról, hogy a mentorált milyen típusú segítségre szorul. Tehetséges és szerepét helyesen

értelmező tanár vagy tanárjelölt esetében többnyire elegendő a megerősítő visszajelzés. A formabontó, de sikeres tanár karakterjegyeit nem szabad a minden tankönyvi szempontnak és aránynak megfelelő, ám ízetlen figura irányába orientálni. A feladatával küszködő, kevésbé sikeres tanároknál a fejlesztéstől, az alkalmatlan sémák átalakításától, a mélyebb változásoktól, a tanári szerep újraértelmezésétől remélhetünk eredményeket. A szerepszemélyiség kialakítására és fejlesztésére alkalmas módszerek tekintjük a szenzitív (mikro)tanítás-elemzést.

Felhasznált irodalom

Bagdy Emőke (szerk) (1996): A pedagógus hivatássonmelyisége. KLTE Pszichológiai Intézet Debrecen.

Fúzi Beatrix (2007): Tanárok iskolai élményeinek szerepe a pedagógiai munka sikerességében. Alkalmazott pszichológia, IX. évf., No. 3-4., pp. 5-23.

Goldhaber, Dan (2002): The Mystery of Good Teaching. Published by the Hoover Institution, 2002 by the Board of Trustees of Leland Stanford Junior University <http://www.educationnext.org/20021/> (2011 04 25)

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (I.). Iskolakultúra, VII (2) 21-33. (II.): VII (3) 22-40. (III.): VII (4) 21

Rogers, Carl R. (2006): Valakivé válni, Edge 2000 Kiadó, Budapest 2006, 344. old.

Suplicz Sándor (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. Alkalmazott pszichológia 2007 /1 (116-129p)

Suplicz Sándor (2011): Tanárok mentorálásának elméleti alapjai. DSGI kiadó.

Watzlawick, Paul – Weakland, John H. – Fisch, Richard (1990): Változás – A problémák keletkezésének és megoldásának elvei. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ CIVIL ZÖLD SZERVEZETEKKEL

Nagy Andrea, s.nagy.andrea@gtk.szie.hu
Szent István Egyetem Pályatervezési és Tanárképző Intézet

1. A vizsgálat célja

Egy folyamatban lévő pedagógiai innováció kvalitatív, értelmező jellegű tanulmányozására vállalkozom. A vizsgálat célja a komposztálás napja innovatív bevezetésének sajátosságait bemutatni.

Az innováció lényegét tekintve a fenntarthatóság pedagógiája számára adhat egy modellt, ugyanis mind a környezetvédelmi szempontok (talajvédelem, szerves anyagok hasznosítása, légkörvédelem), mind a társadalmi hatások (civil és önkormányzati, illetve oktatási intézmények közötti együttműködés, hagyományörzés) megjelennek benne, továbbá a gazdasági szféra is bevonható. A téma pedagógiailag rendkívül alkalmas a természeti körfolyamatok modellezésére és tanítására.

2. A módszerek és a minta

2.1. A módszerek

Vizsgálati módszereim részben deduktívak (szakirodalom elemzése, értelmezése), részben empirikusak (dokumentumelemzés és terepmunka). A terepmunka egy kistérségben szerzett tapasztalatok bemutatását jelenti. Országos szinten a komposztálással kapcsolatos tevékenységeket írásbeli kikérdezéssel, a szakmai véleményeket interjúkészítéssel mértem fel.

2.2. A vizsgálat mintái

Szakirodalmi adatokat szolgáltatott a témához és a dokumentumelemzés alapja volt egy egyedülálló hazai, zöld jeles napokról szóló módszertani útmutató [1], valamint nemzetközi honlapok, melyek a Nemzetközi Komposztálási Hétről és az Erdők Nemzetközi Évéről tudósítanak. [2][3]

A kistérségi terepmunka tapasztalatairól szól egy korábbi kutatás - zöld jeles napok rendezvényei a Galgamentén - [4], melynek esszenciája is ide kívánczok. 37 zöld jeles napi rendezvényen vettem részt, melynek helyszíne az Alsó- Galgamente 4 általános iskolája és 3 óvodája volt 1998-2008 között. 10 pedagógus töltött ki kérdőívet.

Az országban elszórta létező komposztálási tevékenységekről írásbeli kikérdezés alapján tájékoztam, mely 2011.május – júniusban zajlott le [5]. A zöld szervezetek listáján kiküldött kérdőívre 13 válasz érkezett. A válaszolók az érintett társadalmi szereplőket (közoktatási intézmények, civil szervezetek) vidéki és városi településeken keresztül is megjelenítik.

A tereptapasztalatok harmadik mintaeleme három zöld civil szervezet (Humusz Szövetség, Komposztforum Magyarország Egyesület, Galgamenti Népfőiskola) együttműködését dokumentáló 2 jegyzőkönyv [6] [7], melyek elemzésre kerültek. Ezek vizsgálhatóvá és átláthatóvá teszik a pedagógiai innováció folyamatát.

A szakértőkkel, - az innováció szempontjából külső szemlélőkkel- készítettem két interjút.[8][9] Munkácsy Bélát - egyetemi adjunktus (ELTE TTK Földrajzi Tanszék), a Hulladék Munkaszövetség tagja, a Környezeti Nevelési Hálózat elnöke - főképp szakmai és oktatási oldal megvilágítása végett kerestem meg. A komposztálás elterjesztése érdekében végzett szemléletformáló szervezési és gyakorlati tapasztalatokról pedig Ruepp-Vargay Mária beszélt, aki a volt Öko-Fórum Alapítvány volt kuratóriumi tagja. Az interjúk 2011 júliusában és 2011 októberében készültek.

Fentiek alapján egy több szereplős, több oldalról megvilágított képet kapunk, mely mind a komposztálás pedagógiai, szakmai, szervezési és gyakorlati megvalósítási tevékenysége körül összpontosul. Kutatói attitűdömet elkötelezettség jellemzi a környezeti, természeti értékek iránt. Az innovációban érintett lévén, szervezőként és résztvevőként követtem végig a folyamatot. Ebből a szempontból rendkívül fontos a fegyelmezett szubjektivitás elvének érvényesítése. [10]. Így a kutatás során felhasznált dokumentumok nyilvánosak. A kérdőív, az adatok, az interjúk, a jegyzőkönyvek folyamatosan frissülő népfőiskolai honlapon érhetőek el: www.galga-nfi.info.hu Projektek címszó alatt. Az országos komposztálás ünnepnapja program a www.komposztalj.hu honlapon nyomon követhető.

3. Zöld jeles napok történeti háttére és a komposztálás

1989 a rendszerváltás hatása a civil szféra gyors kiépülésében, valamint számos környezetvédelmi jeles nap megjelenésében is tetten érhető.

A gyülekezési és egyesülési jogról szóló törvények megjelenése után ugrásszerűen megnövekedett az egyesületek, alapítványok, szövetségek száma hazánkban. Ma 50.000 civil szervezet tevékenykedik Magyarországon, közülük kb. 1000 a természet és környezetvédelemmel foglalkozó szerveződés. Az aktív és hálózatos együttgondolkodásban résztvevők kb. 500 szervezet, míg a másik fele főképp helyi szinten tevékenykedő szervezet. [11]

E szervezetek, valamint a velük együttműködésben vagy önállóan környezeti neveléssel foglalkozó oktatási intézmények is szívesen szervezik szemléletformáló tevékenységeiket úgynevezett zöld jeles napok köré.

A hagyományos paraszti világnak voltak jeles napjai, melyek az idő kerekének évről-évre ismétlődő jeles tevékenységeihez vagy ünnepeihez kapcsolódtak. A közösségi erőt képviselő társadalmi hagyományaink részben kihaltak, részben eltorzultak a nagy társadalmi változások során. Új hagyományokat is kitermeltek magukból egyes új közösségek. [12] A 20. században a már főleg városias életmódú emberek kezdtek kirándulásokkal, kertműveléssel, madárvédelemmel foglalkozni és így a természet felé fordulni. 1902-ben Chernel István szervezett először Kőszegen Madarak és Fák napját, melynek kötelező iskolai ünnepe Herman Ottó javaslatára 1906-ban érett törvénnyé. A megváltozott körülményeknek megfelelő új viselkedési szabályok, szokás, hagyományok kialakulására jó példa a környezetvédelmi jeles napjaink országos, sőt egyes napok (pl. Föld Napja, Környezetvédelmi Világnap, Takarítási Nap) bolygó méretű megünneplése. (lsd.[1])

Évente több mint 50 zöld ünnepnap van a Föld Napja Alapítvány szerint [13], egy másik forrás [14] 96 „örökzöld” eseményt jelez. Ezek között sem találunk a talajvédelemmel kapcsolatos jeles napot. Külföldi példák akadnak a komposztálás fontosságának hangsúlyozására. Kanadában 1995 óta szerveznek komposztálás hetet (Composting Awareness Week - CAW), mely nemzetközi komposztálás hetévé (International Composting Awareness Week - ICAW) nőtte ki magát, s Nagy-Britanniában, az USA-ban, Kanadában és Ausztráliában is, május első hetében ünneplik. Háttérben gazdasági érdekek tapinthatóak ki. (lsd.[2])

Joggal merül fel a kérdés, mitől lesz egy téma, egy tevékenység zöld jeles nappá?

Az ünnepeket a mindennapok egyformaságából való kilépés igénye és lehetősége ihleti, a zöld ünnepeket azok az alkalmak kínálják, amikor a társadalmi szereplők globális vagy regionális, esetleg helyi problémákra fókuszálnak, zöld tevékenységekkel aktivizálnak.

Napjainkban különlegesen aktualitás a komposztálás, hisz 2011-et az Erdők Nemzetközi Évének nyilvánította az ENSZ (lsd. [3]). Az erdők tápanyagban gazdag talajának kialakulása épp a természetes humuszképződéssel függ össze. A komposzt, mint tápanyag nélkülözhetetlen a talajélet szempontjából, hozzájárul a biodiverzitás megőrzéséhez és a teljes értékű élelmiszerek termeléséhez. Pedagógiai szempontból a fenntarthatóság pedagógiájának egy gyakorlati modellje lehet.

A Galgamenti Népfőiskola civil szervezetként 1998 óta regionális zöld jeles napok (Föld napja, Komposzt Buli) szervezését vállalja fel a Galga mentén óvodák és iskolák bevonásával. A komposzt buli ötletét egy alsó-ausztriai modell [15] adta, amit környezeti tanácsadók szerveztek meg a felnőtt lakosság szemléletformálás jegyében. (lsd.[4])

Jelen vizsgálat célja a komposztálás napja innovatív bevezetésének sajátosságait bemutatni. A feltárt problémák a következők:

Nincs olyan, helyi szinten adekvát, a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlati megvalósítását támogató zöld jeles napunk, mely a talajvédelemre, a természetes tápanyag-utánpótlásra, a szerves anyagok hasznosítására koncentrálna.

A komposztálás témakörének megjelenítése a közoktatásban, a tanárképzésben igen szerény. Szakmai és módszertani segítséggel, felhalmozódott civil szervezeti „jó gyakorlatok” megosztásával felfedezheti a pedagógus társadalom a téma modell értékét a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlati megvalósítása terén.

A komposztálás általánosan felnőtteket érintő tevékenysége kiterjeszthető-e más korcsoportokra? Ha igen, milyen feltételek mentén?

Környezeti neveléssel és komposztálással foglalkozó zöld civil szervezetek illetve közoktatási intézmények tereptapasztalataira alapozottan lehet-e pedagógiai innovációt indítani? Ha igen, milyen feltételek mentén?

4. Vizsgálatok

4.1. Zöld jeles napok vizsgálata dokumentumelemzéssel a komposztálás kapcsán

Nyiratiné Németh Ibolya (lsd.[1]) szerkesztésében megjelent Zöld jeles napok - módszertani útmutató a legteljesebb e témában készült áttekintést nyújtja környezeti nevelők számára. 14 zöld jeles napot dolgoz fel a kötet, azokat a napokat, melyeket az iskolákban leggyakrabban ünnepelnek, illetve világnapként meghonosítani javasolnak. A vizsgálat szemüvegén keresztül nézve hiányérzetünk támad, mert bár közel egyensúlyosan foglalkozik a főbb élőhelyekkel illetve környezeti elemekkel (1. táblázat), viszont a talajvédelemmel, szerves anyagok hasznosításával kapcsolatban nem találunk egy jeles napot sem.

| Témacsoport | Jeles napok száma |
|--|-------------------|
| Víz és vizes élőhelyek védelme | 3 |
| Időjárás és légkör védelme | 2 |
| Föld megóvása | 2 |
| Flóra, fauna és az élőhelyek védelme | 5 |
| Általános ill. konkrét védelmi tevékenységek | 2 |

1.táblázat

A kötetben feldolgozott témacsoportok és a hozzá kapcsolódó jeles napok száma

A kötetből felfigyelhetünk a Tisza élővilágának emléknapjára, mely a legújabb keletű (2001 óta emlékezünk a Tisza cián szennyezésére) és a leginkább regionális jellegű. A másik érdekes nap a Föld napja, mely civil kezdeményezésből vált szinte a legismertebb világnappá. A harmadik a Madarak és Fák napja, mely hazai legrégebbi zöld jeles napja a természetvédelemnek.

A www.google.hu keresőn kulcsszavakra adott találatok száma rámutathat e jeles napok ismertségére, nyilván nem tudományos megközelítéssel. (2. táblázat)

| Kulcsszó | Találatok száma |
|---------------------------------|-----------------|
| Zöld jeles napok | 51.500 |
| Madarak és fák napja | 218.000 |
| Föld napja | 572.000 |
| Komposztálás napja | 133.000 |
| A Tisza élővilágának emléknapja | 9.770 |

2.táblázat

Keresés a zöld jeles napok ismertségére (Forrás: www.google.hu, 2011.06.15.)

A zöld jeles napok közül a Tisza élővilágának emléknapja feltehetően összevethető a tervezett Komposztálás napja jeles nappal, mely szintén új kezdeményezés, s helyi jellegűnek mondható. Míg a Tisza emléknapja tízezres találati számot kapott addig a Komposztálás napja találati száma százezres előfordulással szerepel, hasonlóan a Madarak és fák napjához, vagy a Föld napjához. Hangsúlyos téma tehát a komposztálás, mely ily módon az interneten is megnyilvánul.

4.2. *”Jó gyakorlat” bemutatása, az innováció első lépése a Galgamentén*

Korábbi kutatásomban 1998-2008 között 37 zöld jeles napi rendezvényt elemeztem. A dokumentumok (program kiírások, meghívók, pályázatok, fényképek, kreatív alkotások, tárgyi ajándékok) összegyűjtése, elemzése mellett az érintett pedagógusok írásbeli kikérdezése is lezajlott. Résztvevő szervezőként a programokon tapasztaltakat rögzítettem (újságcikkek, pályázati beszámolók, közhasznúsági jelentések). Ezek alapján készült szakdolgozatomban (lsd. [4]) a Komposzt buli programokról az alábbi kép rajzolódott ki.

A Galgamentén működő Galgamenti Népfőiskola szervezői, óvodai és iskolai partnerei, intézményen kívüli környezeti nevelést biztosítanak, miközben helyi problémákra koncentráltak, s a célcsoportok életkori sajátosságait is szem előtt tartják.

Az őszi Komposzt buli programot nagycsoportos óvodás és 5. osztályos általános iskolás célcsoportokkal külön-külön összesen 5 település bevonásával szervezték. Ezek a regionális rendezvények hagyománnyá váltak. Módszertanilag három lépésben zajlottak:

- Előkészítés
- Játékos foglalkozások a zöld jeles napi programon.
- Értékelés, visszajelzés, megerősítés a zöld jeles napi programon.

Az előkészítés során huzamos ideig tartó alkotásra ösztönözték a gyerekeket egy-egy téma kapcsán. Alaptevékenységek az életszerű tapasztalatgyűjtés és az alkotás. Fontos a pedagógusok motiválása is témához illeszkedő ötletekkel, szakmai segédanyagokkal.

A játékos foglalkozásokon célcsoportjaink életkori sajátosságai mentén választott játékok, tevékenységek zajlottak.

Az értékelés, visszajelzés legtöbb esetben a produktumok kiállítását és értékelését jelentette. Megerősítési céllal apró emléket vagy ajándékot (környezetbarát írószerszám, füzet, könyv) kaptak mind a pedagógusok, mind a gyerekek.

Tereptapasztalatok szerint ezek a lépések a bevonódás és az elmélyülés, huzamosabb ideig egy témával való foglalkozás jegyében hasznosak és beváltak. Pedagógusokkal végzett írásbeli kikérdezés szerint, néhány kritikai észrevétel mellett, ezek a rendezvények és témák alkalmasak a környezeti szemléletformálásra.

A 3. táblázat a korábbi kutatásaimból (lsd.[4], [16]) kiindulónan a tervezett jeles nap tartalmi elemeit mutatja be.

| <i>Globális megközelítés</i> | <i>Regionális, helyi megközelítés</i> | <i>Nevelési cél</i> | <i>Tartalmi elemek</i> |
|---|--|--|---|
| Talajvédelem Élelmiszer ellátás Egészségvédelem Fenntarthatóság pedagógiája Civil szervezetekkel közösen új jeles nap kezdeményezése, nemzetközi tapasztalatok adaptálása | <i>Környezeti előnyök:</i> „Zöldjavak” hasznosítása Talajminőség javítás Műtrágya kiváltása CO2 kibocsátás csökkenése, hulladéklerakóra kerülő zöldjavak mennyiségének csökkenése Javul a talaj vízgazdálkodása <i>Társadalmi hatás:</i> Hagyományos jeles napok, kulturális események kapcsolódása | Kritikus és kreatív gondolkodás Körfolyamatokban való gondolkodás Együttműködésre nevelés Tevékenységek központúság Egészséges életmódra nevelés Helyi értékek tisztelete | Erdei avar és a komposzt Komposztálási ismeretek, alapanyagok, lebontási folyamatok, lebontó szervezetek. A komposzt felhasználása. Helyi adottságok beemelése: szelektív hulladékgyűjtés, biokertészet, gyógynövények. Helyi szakemberek bevonása: állattartó, méhész, erdész, kertész. Helyi hagyományok kapcsolása: szüret, aratás, ételkészítési kultúra |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Helyi civil, oktatási és önkormányzati szféra együttműködése Tevékeny településfejlesztés <i>Gazdasági előnyök:</i> Pénzmegtakarítás Komposztálással foglalkozó vállalkozások bevonása | | Tevékenységek: Faültetés, lombgyűjtés és komposzt halom készítés, komposztkeret összeállítás, komposztaprító üzemeltetése, tisztítása. Írott és képi megfogalmazások, alkotás. |
|--|--|--|--|

3.táblázat

A „Komposztálás ünnepe” legyen október 10-e.

4.3. Írásbeli kikérdezés országosan – az innováció előzményei a válaszoló közoktatási intézményekben és a civil szervezeteknél

2011. május és június hónapban végzett kikérdezésre 13 kérdőív érkezett vissza. A kérdőívet környezetvédelmi szervezetek levelezőlistáin terjesztettük. Későbbiekben érdemes lenne az Ökoiskola Hálózat valamint a Zöld Óvoda Hálózat segítségét kérni a teljesebb kép kialakítása végett. A minta reprezentál társadalmi szereplőket (civil szervezetek, óvodák, általános és középiskolák) fővárosi, vidéki városi és kistelepülési szinteken.

| Intézmény/ Település | Budapest | Vidéki város | Kistelepülés | |
|-------------------------|----------|--------------|--------------|----|
| Civil szervezet | 2 | 3 | 2 | |
| Középfokú o. i. | 1 | 2 | | |
| Alapfokú o. i. | 1 | | | |
| Óvoda | | 2 | | |
| Összesen | 4 | 7 | 2 | 13 |

4. táblázat

Kérdőívek település-intézmény szerinti megoszlása

Kvalitatív kutatási megközelítésből nem is annyira a számosságuk, arányuk, mint inkább az érdemi, szemléletformáló tartalmi munkájuk érdekes. A kérdőív és a részletes kiértékelő táblázatok a Galgamenti Népfőiskola honlapján: www.galga-nfi.info.hu a Projektek címszó alatt találhatóak.

4.3.1. Közoktatási intézmények komposztálási gyakorlata a kérdőívekre válaszolók körében, óvodás és iskolás célcsoportokat érintően

A középfokú illetve alacsonyfokú oktatási intézmények többségében huzamos ideje (1,5 év-10 év) zajlik a komposztálás. Elmondható, hogy időszaki rendezvények is vannak (alma-nap, csutka-komposzt készítés, családi szombat). Az óvodák időszaki programról nem írtak. Folyamatos komposztálást végeznek 1 általános iskolában és 2 óvodában. A komposzthasználás kertben, faültetéskor, virágládák telepítésekor történik. Szakanyagokkal (kertészmérnök kolléga írása, Humusz kiadványok, net) ellátják magukat. Célcsoportjuk értelemszerűen a növendékek, a dolgozók illetve a szülők. Az iskolákban csak a szelektív hulladékgyűjtéshez kapcsolódik a komposztálás. Az óvodákban sokrétűbben kapcsolják be ezt a témát a mindennapi tevékenységekbe. Partner szervezetek a válaszok felében azonosíthatóak. Jeles napi dátumra egy kecskeméti óvoda tett javaslatot. Mind tavaszi, mind őszi napot is el tudnának képzelni. Egy paksi óvoda, valamint egy szekszárdi óvodás története azt mutatja be, hogy egy óvodás is megérti a komposztálás lényegét, felfogja annak időigényességét, egyfajta „csodáját” (komposztláda, mint varázsdoboz), tudja, hogy a növények is igénylik a gondoskodást.

4.3.2. Civil szervezetek szerepe a komposztálás hazai gyakorlatában a kérdőívekre válaszolók körében, felnőtt és gyermek célcsoportokat érintően

A civil szervezeteknél, vagy tagjaik életében a folyamatos komposztálás a környezetbarát életmód jegyében van jelen. Komposztálási mintaprogramot, mint modellt mutatja be a Komposztforum Egyesület és a Humusz Szövetség a legkülönbözőbb felnőtt és gyermek célcsoportoknak. Komposztálással kapcsolatos előadások és bemutatók képezik még tevékenységüket. Időszakos komposztos programokat a Humusz Szövetség tudott nagy számban megemlíteni, melyekben más szervezetekkel való együttműködés dominál.

A civilek munkája hosszabb időszakra nyúlik vissza (5 év- 15 évig). Nyilvánvalóan ők az előfutárai, s mintái a közoktatási intézményekben meghonosodott komposztálási gyakorlatnak (ahol 1,5 éves - 10 éves időtartam jelent meg). Láthatóan a civil szféra egy úrtölt ki, segíti a tudatossá váló helyi önkormányzatokat előadások, tanfolyamok, szakmai anyagok biztosításával (Humusz, Komposztforum), más esetben pótolja az önkormányzati szféra hiányosságait (Nagykovácsi) (lakossági komposztláda ajándékozás). Aktívak a kapcsolatépítésben és azokat huzamos ideig fenntartják. Pályázati forrásoktól függ a működésük. A komposztálást nemcsak a szelektív hulladékgyűjtés részeként tudják elképzelni, szervesen a kertműveléssel kapcsolódik össze, illetve életmódprogramot érint (NullaHulladék), adott esetben önállóan is megállja a helyét.

Markócon (Dráva-mente) egy civil szervezet hatása (Ormánság Alapítvány) a helyi iskolában is megjelent, és a *Gyümölcsészet tantárgyában* a komposztálás oktatása is megoldott. Példaértékű minta lehet más kistérségek, települések részére is.

A jeles nap időzítése mind őszi, mind tavaszi időszakra is megfogalmazódik. Érdekes szlogeneket (Úgyis Humusz leszel! Hagyd helyben! Komposztáld helyben!) és érdemi javaslatokat fűznek a kérdőívhez (civiliek és önkormányzatok együtt hatékonyabbak, szakirodalmi háttér szükséges, szakmai nap és kapcsolódó rendezvények) így nagyban segítik az innovációban résztvevők munkáját.

4.4. A komposztálás jeles nap ötlet, a komposztálás oktatásbeli helyzete a szakértőkkel készült interjúk alapján

Munkácsy Béla (lsd.[8]) véleménye szerint a komposztálás jeles nap ötlete tágabb megfogalmazással, pl.: szerves anyagok hasznosításának napjaként segíthetné az erőforrás-gazdálkodás, a biomassa hasznosítás (energia, alapanyag) más aspektusainak társadalmi megismertetését is. Ruepp-Vargay Mária (lsd.[9]) a jeles napokat annyiban nem tartja hatékonyak, ha csak egyetlen napon történik valamely akció a környezetvédelem terén. Úgy lehet létjogosultsága, ha a dolgos, komposztálással foglalkozó 364 nap után egy ünnepi napot marketingre szánunk, az ismeretterjesztés, az eredmények megosztása és a tevékenység népszerűsítése jegyében.

Munkácsy Béla véleménye szerint a komposztálás gyakorlata nem jelenik meg elég hangsúlyosan a közoktatási intézményekben, ez alól az ökoiskolák lehetnek kivételek. A tanárképzésben is alig, esetleg fakultációk keretében találkozhatnak a téma elméleti megközelítésével a leendő pedagógusok. A Humusz Szövetség keretében személyesen is részt vesz egy akkreditált tanártoábbképzésben a hulladékgazdálkodás terén, melyben a komposztálás erőteljesen jelen van. Civil szervezeti aktivitást tapasztal az egyetemi kollégiumokban, a szelektív hulladékgyűjtés és a komposztálás terén.

Ruepp-Vargay Mária véleménye szerint ma már megérett a helyzet arra, hogy a komposztálás érdekében tett számos civil kezdeményezést hivatalosan is elismerjék. Az Ökofórum Alapítvány 1996-2010 között a helyi komposztálást oktató tanfolyamain, akkreditált pedagógus továbbképzésein 203 fő kapott helyi komposztálás - oktató oklevelet. A végzett hallgatók (civil szervezők, hivatalnokok, vállalkozók, óvoda- és iskolapedagógusok) multiplikátor hatása számos budapesti kerületben (Fővárosi Önkormányzat, II., XII., XVI., XVII., XX. kerület), továbbá az ország számos kisebb és nagyobb településén tetten érhető, ma is kézzelfogható. Az alapítvány több mint 10 éves tevékenysége során aprítógépek illetve vagyontárgyak adományozásával a technikai hátteret is erősítette például a Magyar Cserkész Szövetség, a Nők a Balatonért Egyesület, egy szolnoki szakközépiskola, a Humusz Szövetség, az ELTE Óvónőképző Kara, a miskolci Ökológiai Intézet és az Állattár esetében. Civil szervezetek sora folytatja ma is a komposztálás gyakorlatának népszerűsítését: pl.. a Humusz ház, a SZIKE, Komposztfórum Magyarország Egyesület.

Megállapítható, hogy a komposztálás iránt megnövekedett az ösztársadalmi figyelem az elmúlt 15 év során. Fel kell figyelni arra, hogy ezt az igénykialakítást az Öko-Fórum Alapítvány kiadványai, komposztoktató tanfolyamai alapozták meg nagymértékben.

5. Következtetések és javaslatok

5.1. Komposztálás ünnepnapja – mint pedagógiai innováció

Vonatkozó szakirodalom szerint nincs kifejezetten a talajvédelemmel, a szerves anyagok hasznosításával foglalkozó, a lokalitást hangsúlyozó, a fenntarthatóság pedagógiáját gyakorlati módon megvalósító zöld jeles napunk Magyarországon. Erre kínálkozik megoldásként a vizsgált pedagógiai innováció a civil zöld szervezetekkel kezdeményezett „Komposztálás ünnepnapja”.

Vizsgálataink tanúsága szerint külföldi komposztálással kapcsolatos hetek, napok azonosíthatóak, adaptálhatóak. Hazai jó gyakorlatok is ismertek, tereptapasztalatok alapján a Galgamentén évtizedes múltra tekint vissza a komposzt bulik szervezése óvodás és iskolás célcsoport számára. Az írásbeli kikérdezés során országosan is több intézmény jelzett időszakos vagy folyamatos aktivitást e téren. Másrésztől civil szervezetek folyamatosan foglalkoznak ezzel a témával, a közoktatási és az önkormányzati szereplőket is támogatják, kérdőíveink tanúsága szerint. A bevonódott intézmények számossága és országos területi lefedettség (komposztálás tekintetében) még kutatásra vár.

A helyi komposztálást kezdetektől oktató Ökofórum Alapítvány, majd a SZIKE, továbbá a Komposztfórum Magyarország Egyesület mind városi, mind vidéki területekről érkező érdeklődőknek, önkormányzati dolgozóknak, vállalkozóknak, pedagógusoknak, civil szervezőknek tartott/ tart komposztmesteri tanfolyamokat, így láthatóan több társadalmi szektort és földrajzilag is különböző területen élőket érintett/érint meg a komposztálás.

Interjúalanyok véleménye szerint ilyen jeles napnak akkor van értelme, ha a téma minél általánosabban kerül megnevezésre és egész éves folyamatos komposztálás mellett az adott zöld jeles napon a komposztálási tevékenység „marketingje” zajlik.

5.2. Pedagógiai innováció folyamata civil zöld szervezetek kezdeményezésével

Milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy egy tevékenység zöld jeles nappá váljon?

- Legyen társadalmilag elismert és gyakorolt környezetbarát tevékenység.

Az interjúk, kérdőívek alapján társadalmilag elismert és gyakorolt tevékenység a komposztálás, mely a szerves anyagok hasznosulását célozza. Egyszerűen kivitelezhető. Vidéki és városi, lakótelepi vagy társasházi területeken is megoldható. Az eredményeképpen kapott humuszban gazdag komposzt helyben felhasználható, természetes növényi tápanyag.

- Együttműködésre nyitott partnerek.

A komposztálás ünnepnapja érdekében elindult egy együttműködés 3 civil szervezet körében, az emlékeztetők tanúsága szerint. Kérdőívek alapján más civil szervezetek, közoktatási intézmények is azonosíthatóak a komposztálás terén. Az intézmények és a civil szervezetek egymásra találnak. Élő kapcsolatrendszer működik, melyhez még további hálózatok is kapcsolhatók lennének (Ökoiskola Hálózat, Zöld Óvoda Hálózat, Önkéntes Központ Alapítvány).

- Terv és akcióterv:

Cél: Komposztálás ünnepnapja országos zöld jeles nappá válása

Célcsoport: óvodások, tanulók, diákok, pedagógusok, civil szervezetek

Az emlékeztetők szerint megindult együttgondolkodás. A Humusz Szövetség a kezdeményezés mögé állt. A Szitakötő újság, a Liget Alapítvány gyermek folyóirata, őszi számában meghirdette az első „Komposztálás ünnepnapja” országos rendezvényt. Megvalósításában (2011. október 10-én) közel 30 helyen, az ország számos pontján óvodák, iskolák és civil szervezetek öntevékenyen ünnepelték meg ezt a napot. Civil kezdeményezésként indul a Komposztálás ünnepnapja program, hasonlóan a nemrégiben a Humusz Szövetség „Újrapapír napja” (március 1.) kampányához. Szakértői vélemény megerősíti, hogy hivatalos elismerésre érett a komposztálás témaköre.

- Anyagi források

A program finanszírozása jelen esetben nem igényelt központi forrásokat, az öntevékeny csoportok kiadásait maguk oldották meg. A továbblépéshez pályázati forrásokra lesz szükség, önkéntesekre számítunk és még több érdeklődő szervezet bekapcsolása a cél. Az együttműködés kiterjeszhető önkormányzatokra, vállalkozókra, továbbá sikeres pályázatok segíthetik az országos programok finanszírozását.

- Média kapcsolatok. IKT eszközök és kompetenciák.

Jelen esettanulmányban adatunk van a www.komposztalj.hu internetes felületről, melyet a Humusz Szövetség üzemeltet. Szabad és önkéntes rákapcsolódás tehát adott bármely érdeklődő intézmény, szervezet, pedagógus, magánszemély részére.

További médiakapcsolatok, IKT kompetenciák és eszközök tanulmányozásra várnak.

5.3. *Pedagógiai, módszertani kérdések az innováció kapcsán*

A tereptapasztalatok, a visszaérkezett kérdőívekben megemlített történetek és az interjúalanyok gyakorlati tapasztalatai is megerősítik, hogy a komposztálásba bevonhatóak a felnőtteken kívül az óvodások és az iskolások is. E célcsoportok bevonásának feltétele, hogy egyrészt folyamatos komposztálás, mint mindennapi tapasztalat jelen legyen az intézményben, másrészt az időszaki rendezvényeken életkori sajátosságaik mentén megtervezett játékokra és tevékenységekre kerüljön sor.

A kérdőívekre válaszolók javaslatai között megjelent az igény, hogy szakmai anyagok, kiadványok egy közös adatbázisban (interneten) elérhetőek legyenek. Ugyanakkor nyilvánvalóan fontos a módszertani segédanyagok megosztása is a pedagógusok, a szervezők munkájának segítése érdekében, hogy a különféle célcsoportok igényeit figyelembe vehessék.

Egyik interjúalany is hangsúlyozta, hogy a komposztálás tevékenysége nem jelenik meg eléggé a közoktatási intézményekben.

Javaslatom szerint az óvodapedagógusok, a szaktanárok (pl.: földrajz, biológia, technika) illetve a mezőgazdasági, környezetvédelmi szakképzésben oktatók képzése, továbbképzése során a témakört érdemes úgy kezelni, mint a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlati megvalósítását jól modellező témát, s ennek megfelelően hangsúlyosabbá tenni az oktatását illetve megteremteni a komposztálás technikai feltételét az óvodákban, iskolákban, szakképző intézményekben országszerte.

Meglátásom szerint az egyetemi zöld körökben potenciális lehetőség rejlik, akik a komposztálás, szerves anyag hasznosítás gyakorlatát megvalósíthatják a kollégiumokban, miközben e témának a kutatására is kedvet kaphatnak. Köreikből is érkezhettek a téma iránt érdeklődő önkéntesek.

Módszertani adatbázishoz már néhány elem több szervezetnél is fellelhető. Adatok szerint rendelkezésre állnak a Humusz Szövetség keretében futó „Nulla – Hulladék” Hálózaton belül összegyűlt életmódváltást elősegítő ötletek, a Galgamenti Népfőiskola kiadványai és jeles napi tapasztalatai, az Öko-Fórum Alapítvány korábbi, valamint a Komposztfórum Magyarország Egyesület jelenlegi kiadványai, játéka. Ezen alapelemek összegyűjtése és egy közös szakmai és módszerbank, honlap formátumú kialakítása pályázati segítséggel megvalósulhatna.

6. Összegzés a komposztálás napja innovatív bevezetésének kapcsán

Pedagógiai innovációnk tárgya a komposztálás ünnepnapjának, mint új, zöld jeles napnak a vizsgálata volt, kvalitatív, értelmező jellegű kutatás során. Vizsgálati módszereim részben deduktívak (szakirodalom elemzése, értelmezése), részben empirikusak (dokumentumelemzés és terepmunka) voltak. Minden kutatási adatot és tényt összevetve megállapításom szerint civil zöld szervezetekkel közösen kezdeményezhető e jeles nap a komposztálás, a szerves anyagok újrahasonosítása témában, mivel nincs ilyen jellegű hazai zöld jeles napunk, ugyanakkor külföldi, adaptálható minta már létezik. (Nemzetközi Komposztálás Hete). Ez az év különös aktualitást is ad a kezdeményezésnek, hiszen az ENSZ 2011-et a Nemzetközi Erdők Évének nyilvánította, s az erdők tápanyag körforgásában vitathatatlan szerepe van a humuszképződésnek.

A kérdőívre válaszoló közoktatási intézményekben 1,5-10 éve folyik komposztálás, melynek előképe a civil szervezeteknél jelenik meg, ahol 5-15 éves gyakorlati tapasztalattal találkozunk. Számos jó gyakorlat és módszertani segédanyag segítheti azt, hogy a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlati megvalósításaként ez a téma és tevékenység minden közoktatási szinten, valamint felsőoktatási zöld körökben megjelenjen, miközben

újabb projektek, innovációk, kutatások elindítója lehet. Kapcsolódási pontok lehetnek a szelektív hulladékgyűjtés, a kertészkedés, a hulladékmentes életmód, az egészségvédelem, a talajvédelem terén a szakképzésben éppúgy, mint az általános iskolákban vagy az óvodákban, az életkori sajátosságok és megfelelő tevékenykedtető módszerek megválasztása mentén. Földrajzi értelemben mind vidéki mind városi viszonylatban megvalósítható a komposztálás. Maga a tevékenység környezetbarát, hisz természeti körfolyamatban a zöld javakból humusz keletkezik, ugyanakkor fenntartható, hisz helyi aktivitással helyben hasznosítható tápanyagot kapnak végeredményként a résztvevők.

Időszerű és megfontolandó, sőt hivatalosan is támogatásra érdemes elképzelés a civil zöld szervezetekkel közösen kezdeményezett Komposztálás ünnepnapját országos zöld jeles nappá nyilvánítani.

Felhasznált irodalom és forrásjegyzék

- [1] Nyiratiné Németh Ibolya (2005, szerk.): Zöld jeles napok. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. Budapest. 216
- [2] US Composting Council (2010): International Composting Awareness Week <http://compostingcouncil.org/icaw/>; Letöltés ideje: 2011. október 30.
- [3] UN International Year of Forests 2011, Celebrate Forests for People. <http://www.un.org/en/events/iyof2011/>; Letöltés ideje: 2011. október 30.
- [4] Nagy Andrea (2008): Környezetvédelmi szemléletformálás lehetőségei a Galgamenti Népfőiskolán, különös tekintettel a jeles napok rendezvénysorozat eddigi tapasztalataira. Szakdolgozat. Szent István Egyetem GTK Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző Intézet. Gödöllő. 63
- [5] Írásbeli kikérdezésre visszaérkezett kérdőívek száma: 13
- [6] Portik-Bakay Zsuzsanna: Emlékeztető komposztálós jeles nap indításáról. 2011. április 20.
- [7] Portik-Bakay Zsuzsanna: Emlékeztető a komposztálós jeles nap indításáról. 2011. október 10.
- [8] Beszélgetés Munkácsy Bélával. 2011. július 25.
- [9] Beszélgetés Ruepp-Vargay Máriával. 2011. október 30.
- [10] Golnhofer Erzsébet (2001): Az esettanulmány. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- [11] Schróth Ágnes (2004, szerk.): Környezeti nevelés a középiskolában. Trefort Kiadó. Budapest. 359-366.

[12] Molnár Zsolt (2010): Hagyomány In: Vásárhelyi Judit (szerk.): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia, Nemzeti Környezeti Nevelési Egyesület. 103-109, http://www.mkne.hu/NKNS_uj/layout/NKNS_layout.pdf; Letöltés ideje: 2011. június 2.

[13] Varga Éva (2010, szerk.): 7köznapi Kalauz. Föld Napja Alapítvány, Budapest. 405

[14] Könczey Réka - S. Nagy Andrea (1998): Zöldköznapi Kalauz, Föld Napja Alapítvány, Budapest. 291

[15] Hruschka, T.: 101 lépés a fenntartható világ felé. Környezeti Tanácsadók Hálózata. Budapest. 24-25

[16] Nagy Andrea (2010): Környezeti tudatformálás népfőiskolai civil kezdeményezéssel, kistérségi együttműködéssel. In: Kálmán Anikó (szerk.): *Életen át tartó tanulás, innováció és értékkeremtés*. MELLearn- Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület. Konferenciakötet. Pécs, 2010. április 29-30. 358-364

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a Szent István Egyetemen, a Pályatervezési és Tanárképző Intézethez és az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolához kapcsolódó munkám és tanulmányaim révén jött létre. Köszönöm dr. Balla Gábor Tamás, dr. Emőkey András és dr. Golnhofer Erzsébet értékes észrevételeit és segítségét. Ezúton is köszönöm az interjúalanyok, a társszervezetek és képviselőik együttműködését: Humusz Szövetség (Portik-Bakay Zsuzsanna, Munkácsy Béla), Komposztforum Magyarország Egyesület (Eleőd-Faludy Gabriella), Liget Alapítvány, Szitakötő magazin (Horgas Judit), Öko-Fórum Alapítvány (Ruepp-Vargay Mária).

A TANÁROK EGYÉNI FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

AZ E-PORTFÓLIÓ SZEREPE AZ ÖSSZEFÜGGŐ GYAKORLATOK FÉLÉVÉBEN, HASZNÁLATÁNAK TAPASZTALATAI A BME-N

*Dr. Molnár György, molnargy@eik.bme.hu
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Műszaki Pedagógia Tanszék*

1. A téma aktualitása

A hatályos MAB 2007/9/VI sz. határozata értelmében a szakmai tanárképzésben működő képzési modell esetén a mesterképzés fél vagy egy éves összefüggő nevelési-oktatási gyakorlattal zárul, s ez a záróvizsgára bocsáthatóság feltétele is egyben. Az amerikai és kanadai oktatási rendszer mintájára átvett gyakorlat alapján a tanárképzés záróvizsga rendszerébe a szakmódszertani záróvizsga mellett az 1980-as évektől kezdve megjelent az ún. portfólió készítés és bemutatás kritériuma is. Ez voltaképpen a jelölt tanári gyakorlati munkára való alkalmasságát méri fel. méghozzá azzal, hogy a jelölt sokoldalúan és hosszabb időn át tudja dokumentálni tanulását, fejlődését, tanári kompetenciáinak kialakulását. Ennek a portfóliónak az elektronikus alapon elkészíthető változatának létjogosultságát erősíti a cikk tartalma figyelembe véve az adott IKT (Információs és Kommunikáció Technikák) tanulási környezetet és lehetőségeket.

2. A téma kifejtése

A portfólió olasz eredetű szó, dokumentum dossziét, szakértői dossziét jelent¹ (Kalimkova 2002), s hétköznapiabb megfogalmazásban a diák munkáiból készült gyűjteményt, a tanuló munkáinak gyűjteményét értjük alatta. Sokféle definíció kialakult rá, jelen cikkben Falus Iván és Kimmel Magdolna által beidézett portfólió fogalmát használjuk, nevezetesen: „*A portfólió a tanuló egy vagy több tantárgyból készített munkáinak célirányos, szisztematikus gyűjteménye*”²Célja kettős: egyfelől értékelési céllal, másfelől a tanulás elősegítése érdekében jön létre.

Alapvetően 3 portfóliótípust különböztethetünk meg³:

¹ Kalimkova, D.K.: Portfolio kak sztredestvo szamoorganizacii i szamorazvityija licnosztyi, 2002. 5.23-25

² De Fina, A.A.:Portfolio assesment, getting Started, Newyork, 1992.

³ Barrett H.: create Your Own Electronic Portfolio, 2002.

- ***A munkaportfólió (fejlődést dokumentáló gyűjtemény)***: A hallgató az összes, az adott tanulási folyamathoz tartozó dokumentumot gyűjti össze benne. Ez a típusú portfólió, mint gyűjtemény azt a szerepet tölti be, hogy bemutassa a tanári kompetenciák meglétét, illetve fejlettségét. A dokumentumok alapján rendszeresen kap visszajelzést tanárától, és értékeli saját előrehaladását is.
- ***A bemutató portfólió***: A munkaportfólióból a bemutató portfólióba már csak a hallgató legjobb munkái kerülnek át. Ezeket saját maga válogatja össze azokból a dokumentumokból, amelyek véleménye szerint a legjobban bemutatják őt és elért eredményeit. Ahhoz persze, hogy meg tudja ítélni, melyek a legjobb munkái, szükséges, hogy világos értékelési szempontrendszer álljon rendelkezésére.
- ***Az értékelési portfólió (eredmények minősítése)***: Az alternatív értékelési módszerek egyike, amely külső sztenderdek köré szerveződik. Minden dokumentum valamely sztenderd teljesítését, elérését hivatott bizonyítani, tehát ennek a portfóliótípusnak az értékelési szempontok a szervezői. A fő cél az, hogy a tanár a hagyományos osztályzással szemben a hallgató teljesítményét holisztikusan, a jellemző dokumentumok segítségével ítélhesse meg.

A 3 fő csoportot még tovább lehet bontani, picit konkrétabb, finomított felosztás szerint az alábbi elnevezésekkel:⁴

- eredmény bemutató portfólió
- kompetencia alapú portfólió
- bemutató portfólió
- pillanatfelvétel portfólió
- tantárgyközpontú portfólió
- készségeket bemutató portfólió
- tematikus portfólió
- kutatási portfólió
- projektportfólió
- fejlődési portfólió
- diagnosztikus portfólió
- reflektív portfólió
- kimeneti portfólió
- felvételi portfólió

A portfólió magyar közoktatásban való megjelenése és betöltött szerepe már a régmúltba nyúlik vissza, mégpedig pl. az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) „MAG” elnevezésű projektjének keretében került sor a portfólió módszernek a kipróbálására több általános iskolában is. Ennek a kezdeményezésnek az eredményeit mutatja be az OKI, „Magtár – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez” című kiadványa. Az elkészített portfóliók célját az egyes tanárok határozták meg, ezért az elkészült portfóliók célja és tartalma is igen változó volt. Egyes pedagógusok a diákok egész évi munkájának értékelésé tűzték ki célul, mások viszont csak egy tantárgyban elért fejlődésüket.

⁴ Heuer L.: The homeschooler's Guide to Portfolios and Transcripts, IDG books Worldwide, Foster City, 2000.

Egyesek csak egy tanuló teljesítményével foglalkoztak, mások egy csoporttal, vagy nagyobb közösséggel.⁵

A portfólió a közigazgatásban is megjelent párhuzamosan a közoktatással, erre adunk néhány példát az alábbiakban:

- 2004 től létezik az ún. Europass portfólió (Mo-n 2005-től, ez 5db dokumentumot foglal magában)
- svájci Vaud kanton alsó- és középfokú oktatásában is bevezetésre került az írás és olvasáskészség fejlődését bemutató portfólió
- USA-ban a tanárképzés záróvizsgájánál olyan új értékelési módszerek kerestek, mely jól tükrözi a tanárjelölt valós, gyakorlati pedagógiai munkára való felkészültségét

A tanárképzők (képzőhelyek, a későbbiekben az új törvénytervezet szerint tanárképző központok) célja a portfólióval annak feltárása, hogy a jelölt sokoldalúan és hosszabb időn át tudja dokumentálni tanulását, fejlődését, tanári kompetenciáinak kialakulását. A portfólió készítésének főbb szakaszai (tanulói oldalról) az alábbiak:

- a célok megismerése
- anyaggyűjtés
- válogatás
- reflexió
- szerkesztés
- értékelés és irányadás

A szakmai tanárképzéshez kötődő portfólió készítést a 15/2006. OKM (IV. 3) rendelet szabályozza a tanári képesítő vizsgáról szóló szabályozása révén; ennek 4. sz. mellékletének 5.1.3 pontja szerint a tanári mesterképzés hallgatóinak portfóliót kell készíteniük:

„A vezetőtanár (mentor) felügyelete mellett elkészít a tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, saját fejlődését dokumentáló portfóliót, mely a szakdolgozat részét és a tanári képesítő vizsga tárgyát képezi.”

Ez értelmében tehát egyfelől kötelezővé vált a portfólió használata és a vezetőtanárokat felváltják az ún. mentortanárok, melyek végzettsége szakvizsgához kötött, s 2014-ben már rendelkeznie kell ilyen végzettségű mentortanárnak minden egyes gyakorlólhelyen.

A tanári munka során elkészített portfólió sokféle típusú dokumentum lehet, ilyen pl. órai megfigyelés, szócikk összegzés, tanulók értékelése, faliújság, pedagógiai napló, óravázlat, levelezés a szülőkkel, fényképek, tanulók portfóliói, önképzési terv, videofelvételek, önkéntes tevékenység leírása ...és így tovább. Ezek pontos lehatárolásában segít a szakmai tanárképzés Képesítési és kimeneti Követelmény rendszere (KKK), ami megadja az egyes kimeneti kompetenciának megfelelő portfóliócsomagot. ennek egy lehetséges összerendelését mutatja az alábbi táblázat, mely a szakmai tanárképzés 9 kompetenciájához illeszkedik.

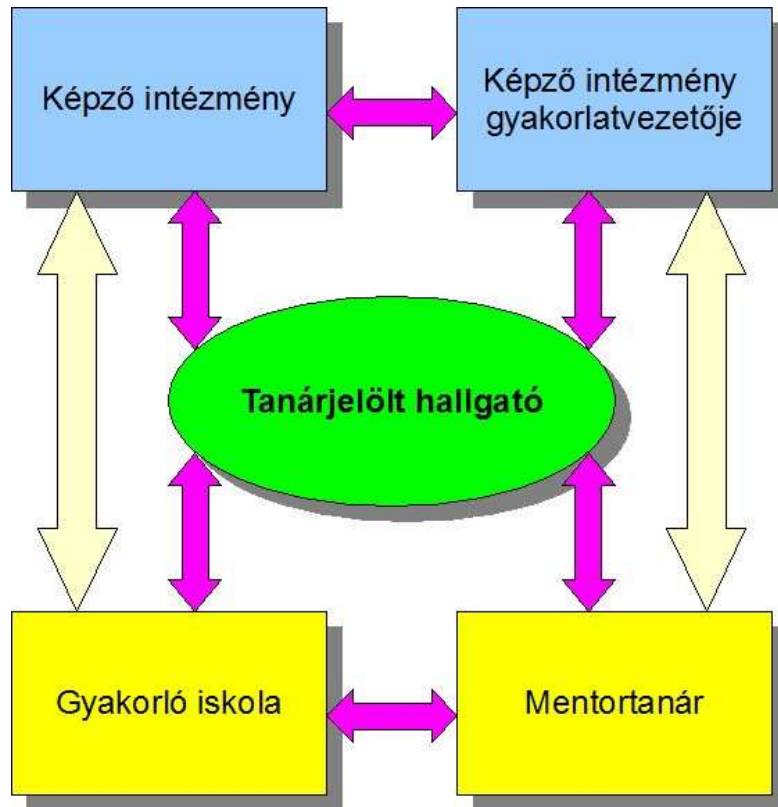
⁵ Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Szabó Antal: Tanári portfólió, www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.../06_tanari_portfolio.pdf

| | Kompetencia | Dokumentumok |
|----|---|---|
| 1. | A tanulói személyiség fejlesztése | Egyéni fejlesztési terv bemutatása, elemzése (SNI többlet-ellátása, tehetségfejlesztő program) Tanuló személyiségének bemutatása önálló empirikus vizsgálattal |
| 2. | Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése | Szociális kompetenciák fejlesztésének, iskolai gyakorlatának bemutatása (DÖK, osztályfőnöki program, házirend, stb.) Empirikus vizsgálat csoportok szerveződéséről; iskolai konfliktushelyzetek értékelő elemzése |
| 3. | A pedagógiai folyamat tervezése | Pedagógiai program, helyi tanterv, stb. Intézménybemutató az iskolában begyűjtött dokumentációs anyagokkal, a belső értékelés metaelemzése Innovációs tevékenység Nevelési, oktatási folyamat tervezését, szervezését dokumentáló változatos dokumentumok |
| 4. | A tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése a tudás felhasználásával | Prevenációs program, önképző kör, szakkör, szabadidős programok, projekt-terv készítés Tankönyvelemzés, saját készítésű taneszköz, vizuális segédanyag |
| 5. | Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése | Tanulás-módszertani segédanyag összeállítása, prevenációs programok elemzése Életpálya-építő-, pályaaorientációs programok Motivációs kérdőív felvétel és elemzése Számítógéppel segített tanulás: kooperatív és kollaboratív tanulás az oktatásban, SDT használata az oktatásban |
| 6. | A tanulási folyamat szervezése és irányítása | Tematikus terv (saját) Gyakorlati, módszertani tevékenység dokumentálása különböző médiumokkal Szakmai gyakorlatról pár kritika, reflexiók |
| 7. | A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek az alkalmazása | Belső szaktárgyi értékelés, mérésértékelés intézményi sajátossága saját mérő-értékelő lap kifejlesztése Külső értékelés-kompetenciamérés bemutatása; tapasztalatok Interjú diákokkal, pedagógusokkal, szülőkkel |
| 8. | Szakmai együttműködés és a kommunikáció | Külső szervekkel való kapcsolat dokumentumai, az együttműködés formáinak bemutatása – IMIP, interjú gyerekekkel/szülőkkel Gyermekkel/szülőkkel való kapcsolat intézményi megvalósulása (fogadóórák, nyílt nap, nevelőtestületi értekezletek, rendezvények) A hallgató által megvalósított szakmai kapcsolattartás demonstrálása |
| 9. | Önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre | Innovatív tevékenységek intézményi szinten A hallgató innovatív tevékenységének dokumentumai Szakirodalmi áttekintés reflexiókkal Szakmai fejlődési terv |

1. ábra

A szakmai tanárképzés javasolt portfóliócsomagja, forrás: Szabó-Czeglédy

Ennek figyelembevételével az utolsó féléves gyakorlat során a hallgató a mentortanár és a tanárképző központ szakember felügyelete mellett elkészíti – a tanulók megismerése terén végzett munkáját, tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló –portfóliót. E féléves tevékenység számos oktatói szereplőt igényel, ennek egyszerűsített vázlatát mutatja az alább ábra:



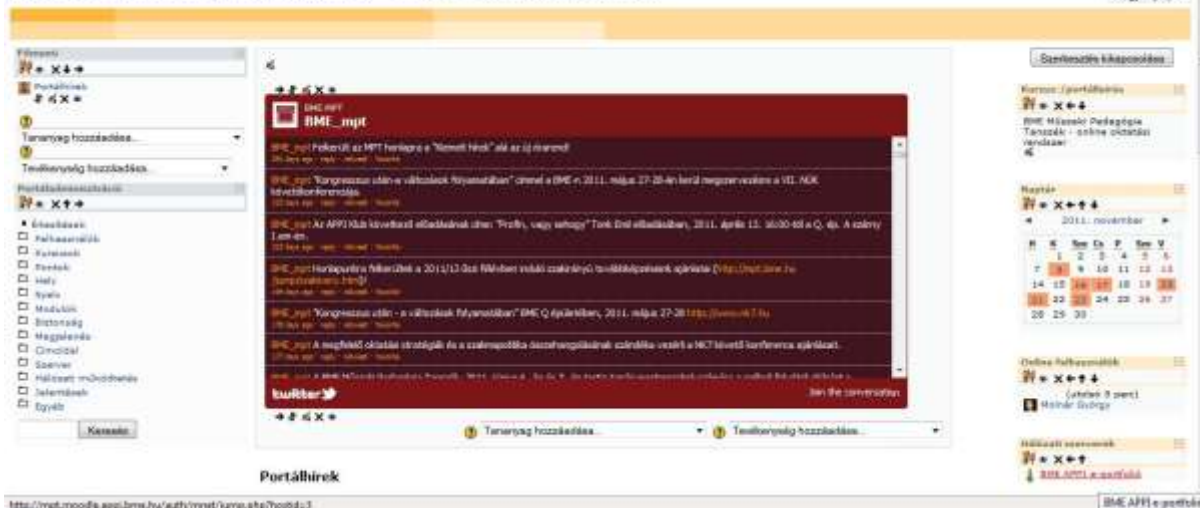
2. ábra

A tanárjelölt féléves gyakorlatának oktatási szereplői, forrás: saját ábra

A folyamatosan és rohamosan fejlődő IKT környezet, a digitális bennszülöttek Z. generációinak kiteljesedése és a portfólióval kapcsolatos gyűjtőmunka optimalizálását hivatott betölteni az ún. e-portfólió, mely az elektronikus alapú portfóliót jelenti, s használatát az alábbiak indokolják:

- sokrétű, komplex dokumentumcsomag kezelése
- nagyobb mennyiségű dokumentumok egyben
- folyamatos készítés és felügyelet (mentortanár által)
- technológiaközpontú tanuláselméletek jelenlegi gyakorlata
- nagy IKT támogatottság

Ezen megfontolások alapján a BME Műszaki Pedagógia Tanszéke 2009-ben bevezette az elektronikus portfólió keretrendszerét a Mahara elektronikus környezetét, melyet a már 2006 óta használt Moodle rendszerbe integrált.



3. ábra

Az MPT Moodle rendszerbe integrált e-portfólió rendszerének belépési pontja,
forrás: saját ábra

A Mahara rendszer közvetlenül is elérhető az alábbi címen: <http://e-portfolio.appi.bme.hu/>,
illetve a Moodle rendszerből a jobb alsó sarokban található linken. be. A belépés utáni fő
profil oldalt mutatja az alábbi ábra:



4. ábra

A Mahara személyes profilja, forrás: saját ábra

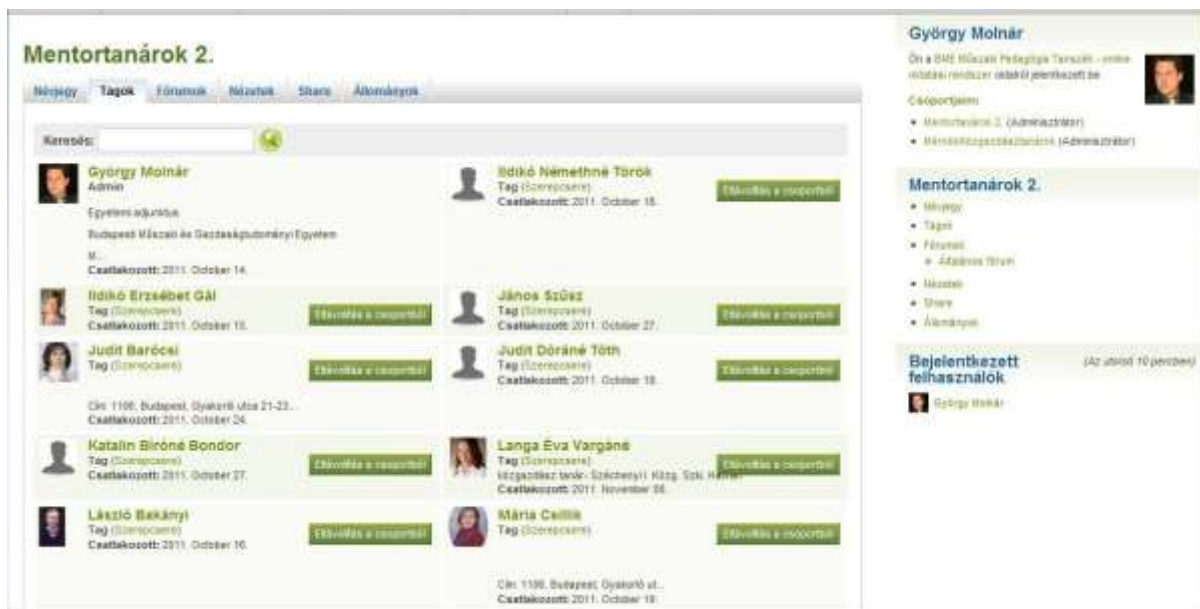
Ennek szerkesztése viszonylag egyszerű s felhasználók számára, ugyanis a „fogd meg és húzd oda” módszerrel szerkeszthető a felhasználó profilja. Hasonlóan egyszerű az állományok és blogok feltöltése, ami a tallózási funkcióval és a szövegdoboz szerkesztési funkcióval valósítható meg.



5. ábra

A Mahara saját profil szerkesztése, forrás: saját ábra

Az e-portfólió rendszere lehetőséget ad a közösségi fórumok, csoportok kialakítására is, sőt az azonnali üzenetküldések használatára is. Így például a fenti modell értelmében a BME Műszaki Pedagógia Tanszéke létrehozta a mentortanárok és a mérnök-tanár hallgatók csoportját, melybe be kellett jelentkeznie minden érintettnek és ki kellett alakítani a saját profilját. A közös rendszerbeli csoportok ezáltal közvetlen kapcsolatba kerülhetnek egymással, így a mentortanár és a hozzárendelt max. 4-5 fő tanárjelölt is, s e felületen keresztül megvalósulhat a féléves munka során készített portfóliók folyamatos nyomon követése, ellenőrzése és értékelése. A következő ábra a mentortanárok csoportját mutatja.



6 ábra

A mentortanárok csoportja a Maharában, forrás: saját ábra

3. Eddigi tapasztalatok, kitekintés

A tanszék Mahara rendszerében eddig aktívan bekapcsolódó hallgatók száma a mentortanárok esetén 17fő, a mérnök/közgazdász tanár hallgatóknál pedig 13fő. S egyelőre még kevés saját megszerkesztett profil található meg a felületen. Ennek egyik gátja lehet a nagyon eltérő illetve hiányos IKT attitűd és kompetencia, másik pedig a rendszerbeli ismeretek hiánya. Azt mindenképp elmondhatjuk, hogy az e-portfólió értékelő és reflexiót előmozdító hatása egyaránt érvényesülni látszik, ami nagyon fontos is tanárjelöltek számára, s ezzel együtt hasznos az intézet oktatói és hallgatói számára is egyaránt. Ugyanakkor azt se feledjük el, hogy ez a módszer egy új gyakorlat még a tanárképzés történetében, így mindannyiunk számára új és szokatlan lehet még. Az e-portfólió rendszerével kapcsolatban végül a teljesség igénye nélkül az alábbi jellemzőit fogalmazhatjuk meg:

- elmélyültebb tanulást tesz lehetővé
- fejleszti a tanulók képességeit (önértékelési)
- a fejlődés jól nyomon követhető és eltárolható
- idő- és munkaiigényes
- ismeretlen és nyitott rendszer
- megbízhatósági aggályok
- autonómia és reflektivitás megléte szükséges
- jó irányvonal a jövőre nézve

Irodalomjegyzék

- [1] Kalimkova, D.K.: Portfolio kak sztredszto szamoorganizacii i szamorazvityija licznosztyi, 2002. 5.23-25
- [2] De Fina, A.A.:Portfolio assesment, getting Started, Newyork, 1992.
- [3] Barrett H.: create Your Own Electronic Portfolio, 2002.
- [4] Heuer L.: The homeschooler's Guide to Porftolios and Transcripts, IDG books Woldwide, Foster City, 2000.
- [5] Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Szabó Antal: Tanári portfólió, www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.../06_tanari_portfolio.pdf

AZ INTERAKTÍV-TÁBLA MÓDSZERTANI HASZNÁLATÁRA TÖRTÉNŐ TANÁRFELKÉSZÍTÉS

Makó Ferenc, mako.ferenc@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

1. Bevezetés

A tanárképzés reformját immár számos országban tekintik az oktatási reformok döntően meghatározó elemének. A tanárképzés átalakítása és a tanárok szakmai továbbképzésére tett erőfeszítések nemzetközi szinten érhetők tetten. Az oktatásban részt vevő tanárok tevékenységének fejlesztése stratégiaileg kulcsfontosságú területté vált. Az OECD jövőscenáriói szerint a XXI. század nagy kihívásokat állít az oktatási rendszerek fejlesztése elé. A tanítás minősége, az innovációk sikere alapvetően a pedagógusokon múlik. A változás nem önmagában véve az újonnan megjelenő taneszközök használatától várható, sokkal inkább a tanulási helyzetek, módszerek újjászervezésétől és a tanárok azon kompetenciáitól, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy az új interaktív taneszközöket és médiumokat a tanulási folyamat megváltoztatásához eredményesen fel tudják használni. Ennek reprezentáns taneszköze az interaktív tábla, amely a legközvetlenebb módon segíti elő a multimédia technológiák tanulói célcsoportok szerinti adaptív felhasználását. A multimédia technológiák interaktív táblás használata ugyanakkor új oktatástechnológiai kompetenciák birtoklását, a módszertani felkészültség fejlesztését is igényli a tanároktól.

Ma már, éppen az oktatástechnológia fejlődésének köszönhetően, a tudás közvetítésben, a tanulási folyamatban, olyan taneszközök és médiumok is megjelenhetnek a tanterekben, amelyek forradalmi változásokat eredményezhetnek. Mindezek közül kiemelkedik az interaktív tábla, amely átmenetet biztosít a frontális óravezetés és a tanulók aktív tevékenységén alapuló kollaboratív tanulás között. Az interaktív táblák használata az eLearning alapú oktatás és a multimédia technológiák előnyeinek szegmentált felhasználásával a tudáshoz történő jobb hozzáférést-, a szemléletesebb oktatást segítik elő az iskolákban. Az interaktív tábla rendszerek által összekapcsolt oktatástechnikai forradalom (IKT, hipermédia, virtuális valóság eszközök, online valóság) és módszertani kultúraváltás (kompetencia elv, szituatív tanulás) a tanulás alapvető megváltozását eredményezheti.

Az interaktív tábla használata megoldást nyújt arra a kérdésre, hogy hogyan lehet egyszerűen és eredményesen beilleszteni az iskolai oktatásba az elektronikus tanítás/ tanulás multimédiás és WEB alapú technológiáit. Az interaktív tábla használatával lehetővé válik a prezentációs oktatási stratégia megújítása, a tanórai interaktivitás növelése, az ellenőrzés-értékelés fejlesztése (OECD, 2009). Ugyanakkor az eredményesnek bizonyult tanítási/ tanulási módszerek (pl. magyarázat, problémamegoldó előadás, esetelemzés) megőrzését is

elősegítheti az elektronikus osztálytermi tábla használata. Az oktatás interaktív szakaszában a tanár kapacitásai a tanulói célcsoportokhoz való adaptációhoz, a mikroszintű differenciáláshoz, a változatos kompetenciafejlesztő módszerek alkalmazásához felszabadulnak.

2. Az interaktív tábla hatékony használatának feltételei

Az interaktív tábla használata számtalan lehetőséget kínál pedagógiai kultúránk megújítására, színesítésére. Ne feledjük azonban, hogy a cél nem a rendelkezésre álló eszközök használata, hanem a tanítás-tanulás folyamatába való funkcionális beépítése, a minél sokoldalúbb megközelítés, a különböző képességek és készségek fejlesztése, az alkalmazásképes tudáshoz juttatás IKT segítségével.

Interaktív táblánk használata akkor lesz hatékony, ha:

- biztosítjuk a szükséges időbefektetést a tanárok részére, hogy magabiztosan tudják használni az interaktív táblát, és különféle digitális forrásanyagokat tudjanak gyűjteni, adaptálni, kidolgozni munkájukhoz;
- rendelkezésre álljanak megfelelő tartalmak az órák széleskörű lefedéséhez, amelyek között minél több dinamikus tartalom is legyen órai kollaboratív kísérletek felállítására a tanulók aktív bevonásával;
- lehetőséget adunk tanárainknak az új taneszközök megismerésére, gyakorlatban való kipróbálására, tanárok és diákok egyaránt használják, használatát részletes és pontos felkészülés, továbbá gondos tervezés előzi meg;
- a tábla hatásosan segíti a feladatokra való összpontosítást az osztályteremben, ugyanakkor megfelelő sebességet biztosít a tanításban, amit úgy biztosíthatunk, hogy az összes tananyagot már az óra előtt előkészítjük és közvetlenül elérhetővé tesszük;
- megbízható, megfelelően kialakított és karbantartott technikai háttér áll rendelkezésre és eszközeink elhelyezése a tanteremben nem gátolja a szabad mozgást, valamint jól szervezett és nagy megbízhatóságú technikai támogatás áll rendelkezésre, hogy a felmerülő problémákat a lehető leggyorsabban meg lehessen oldani;
- a tábla használatához a segédeszközök (digitális fényképezőgép, digitális kamera, szkennel, dokumentum kamera, szoftver eszközök stb.) széles skálájának igénybevétele is biztosítjuk/ösztönözzük, amelyek segítségével elkészített tananyagainkat folyamatosan továbbfejleszhetjük;
- a helyes prezentációkészítési szabályok megismerésével és következetes alkalmazásával jó minőségű, motiváló hatású, dinamikus prezentációkat tartunk, amely hozzájárul: a különböző ismeretanyagok, (elvont gondolatok és fogalmak) vagy megoldási alternatívák bemutatásához;
- a tanulók érdeklődésének felkeltéséhez; a fogalom és fogalomrendszer alkotásához, a gondolkodás fejlesztéséhez, illetve a tevékenység elsajátításához; gyakorlati alkalmazási lehetőségek feltárásához; a tanult jelenségek szemléletes rendszerezéséhez; a tanultak változatos feltételek közötti alkalmazásához, amelyek elősegítik a megértés/tapasztalatszerzés folyamatát;

- szimmetrikusabb tanári-tanulói tevékenység és kommunikáció tervezésével biztosítani kell, hogy diákok interakcióba lépjenek egymással, továbbá interaktív módon használják a multimédiás, hipermédiás tananyagokat;
- az interaktív táblák körültekintő használatával, és az órai feladatok, kérdések elmentésével hatékonyan alkalmazható foglalkozásgyűjteményre is szert teszünk, így az interaktív tábla használatára alapozott órákat újra lehet hasznosítani és ezzel a későbbiekben jelentős időt tudunk megtakarítani;
- a tanárok megosztják ötleteiket és erőforrásaikat egymás között, illetve partnerségben, projekteknél, szakmacsoportokban együttműködő kollégáikkal (legalább az iskolán belül – optimális esetben több iskola között is – az elkészült tananyagelemek megosztása nagyon fontos, így a szerkeszthetőség elengedhetetlen).

Az interaktív tábla használatának tervezése nagyrészt döntési, azaz választási folyamat, amely arra is utal, hogy döntéseink során alternatívákban kell gondolkodnunk, s a valós alternatív megoldások közül kell kiválasztanunk a legmegfelelőbbet. A tervezés során hozott döntések nagyon fontos sajátossága, hogy ezek meghozatalára hosszabb idő áll rendelkezésre, így lehetőség van az események tudatos végiggondolására, a megoldások várható eredményességének becslésére. Minél alaposabb ez az elmélkedő felkészülés, annál jobban csökkenthető az oktatás interakciós szakaszában megjelenő váratlan események és körülmények mennyisége és az ott hozott azonnali döntések bizonytalansága.

A tanár egyéni tervező munkájához az alábbi szempontok ajánlottak:

- *A tananyagegység elsajátítása során elérendő konkrét célok meghatározása* egyrészt a tantervi programban kitűzött célokból való válogatással, másrészt a tananyag konkrét lehetőségeinek feltárásával, továbbá a tanítani kívánt célcsoport érdeklődésének, képességeinek, előzetes tudásszintjének figyelembe vételével.
- *Fogalmi elemzés és logikai elemzés:* Ennek során azt vizsgáljuk meg, milyen új fogalmak és összefüggések találhatóak az új anyagrészben, ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, a már tanultakhoz és a későbbiekben sorra kerülőkhöz. A fogalmak szemléletes, sokoldalú bemutatásával, változatos alkalmazásával, biztonsággal kezelt fogalomrendszer-használatot alapozunk meg a tanulók számára. Gnoszeológiai szempontok szerint átgondolandó az is, hogy milyen oktatási stratégia megvalósítása jelent optimális feldolgozást.
- *Pszichológiai elemzés:* Az anyag érdekességének mértéke alapján a tanár megtervezi a motiválás módozatait, az anyag nehézségi fokának és a tanulók fejlettségi szintjének összevetésével pedig a differenciálás és individualizálás különböző formáit. A pszichológiai elemzés során fogalmazza meg a problémaszituációk különböző lehetséges típusait, a problémaszituáció megteremtésének módszereit. Így az interaktív tábla használata a tanulási szükségletek formáláshoz is hozzájárul.
- *Neveléstanai szempontú elemzés:* A tananyag elemzése ebben a fázisban úgy történik, hogy az oktató megkeresi azokat a személyiségfejlesztést, magatartásformálást segítő lehetőségeket, amelyeket az adott tartalom és feladatrendszer feldolgozása során ki tud majd használni. Értékközvetítő hatásrendszer, feladatrendszer és kommunikációs

kapcsolatok kerülnek megtervezésre. A pedagógiailag tudatosan tervezett hatásrendszer ezáltal alapvetően járul hozzá a (szakmai) személyiség fejlesztéséhez.

- *Didaktikai/ metodológiai elemzés:* A tanár végül meghatározza az oktatás stratégiáját a didaktikai feladatok körét, az oktatási folyamat konkrét struktúráját, az oktatás szervezési módját, módszereit, eszközeit és a téma lezárását követő ellenőrzés-értékelés konkrét kérdéseit, feladatait. Ez által az oktatás mikrostruktúrája is részletesen megtervezésre kerül.
- *Oktatástechnológiai elemzés:* A funkcionális taneszköz- és médiahasználat átgondolása ugyancsak nélkülözhetetlen a hatékony és eredményes oktatás megtervezéséhez. A szemléltetési módszerek, technikák közül az optimális kiválasztásához használjuk a média kiválasztási taxonómiákat. A legfontosabb kiválasztási szempontok mentén (pl. gazdaságosság, hatékonyság, eredményesség) a média-kiválasztási algoritmusok ugyanis segítséget nyújtanak az optimális taneszköz vagy média kiválasztásában.

Az interaktív tábla használata során előforduló gyakoribb hibák:

- Az interaktív audiovizuális taneszközök biztosította újszerű és szinte korlátlan lehetőségek azt a veszélyt hordozzák, hogy a tanár elveszíti kötelező megfontoltságát, tudatosságát a technológia használatában. Az Interneten napjainkban nagy mennyiségű tanításra-tanulásra alkalmas tartalom található, ugyanakkor néhány funkcionálisan jól alkalmazható programmal is viszonylag egyszerűen előállítható célirányos és látványos tananyag– azaz a bőség zavarával állunk szemben. Adott esetben a többféle felhasználható forrást dolgozzuk fel, és készítsünk a korábbiaknál hatékonyabb saját anyagot tanítványaink oktatásához.
- Rendszerint mindent be akarunk mutatni, és lehetőleg sokoldalúan, ezért az elérendő pedagógiai cél folyamatos szem előtt tartása elengedhetetlen. Az érdeklődést keltő, színes bemutatás során ne vesszünk el a részletekben. Törekedjünk kiválasztani a számunkra és a tanulók számára lényeges gondolatokat, és csak azokat az anyagokat használjuk fel, amelyek megfelelnek ennek a kritériumnak.
- Miután elkészültünk a tananyagunkkal, prezentációnkkal feltétlenül próbáljuk ki azt – és mérjük be a felhasznált időt. Ne fussunk ki a tervezett tanítási időből! Az így tervezett órák rászoktatnak a feszesebb időgazdálkodásra. A felszabaduló tanítási időt kompenzációs célokra, kiegészítő és érdeklődés szerinti tananyagok feldolgozására tudjuk majd fordítani.
- Az interaktív táblás óratervezés során a leggyakrabban elkövethető hiba a célkitűzéseknek nem megfelelő tananyagelemek alkalmazása. Ezt a hibát azonban kiküszöbölhetjük – a tananyagelemek tesztelésével. Ha azt tapasztaljuk, hogy a tananyag nem úgy működik, ahogy azt elvártuk, feltétlenül változtassunk! A látványos megoldásokra törekvés ne menjen a használhatóság rovására!
- A funkció nélküli, gyakran alkalmazott eszközök elveszítik vonzó hatásukat, hatékonyságukat. A pedagógus igazi lehetősége és tudása a módszertani gazdagságban és a módszerek célnak megfelelő variálásában van. Nem csak az értelemre, de az érzelmekre is képeseknek kell lennünk hatni. Ha a bemutatott példaanyag bonyolult, az nem segíti a megértést, ezért gondosan válasszuk meg példáinkat. Azok legyenek lényegkiemelő, reprezentáns példák. Hasonlóképpen a feladatok ugyancsak igazodjanak

a tanulók előzetes ismereteihez, illetve fokozatosan épüljenek egymásra. A túl bonyolult példaanyag újabb magyarázatokat fog igényelni.

- Ne feledkezzünk meg a tanultak ellenőrzéséről- értékeléséről sem, hiszen a gyakori formáló, diagnosztikus értékelés (a válaszadó rendszer használatával) a egyes tanulók és tanulócsoportok tanulási teljesítményeiről és a kompenzálendő problémákról időbeni információkat nyújt. A feldolgozott tudástartalomtól, annak szintjétől ne szakadjon el a számonkérés.
- Az órai munka tartalma és jellege nagyban eltér az egyéni és otthoni munkában használt tartalmaktól és technológiától. Erdemes házi feladatként az órán bemutatott tananyaghoz illeszkedő, egyénre szabható konstruktív feladatokat is kiadni, hogy az órán tapasztalt ismereteket tovább mélyíthessék a tanulók hasonló tananyagelemek felhasználásával.
- Amikor egy-egy tanuló kezeli a táblát, akkor az osztály többi tagja rendszerint ül és nézi őt; kevésbé interaktívan. Megfigyelhetőek az ilyen bemutatókban esetenként korszerű módszerek alkalmazása is (pár- és csoportmunka, egyéni kutatás prezentálása) – ezeket azonban az interaktív tábla nélkül végzik a tanulók. Következésképpen a tanulók egymással való interakcióját kell előtérbe helyezni, valamint a tanulók saját és csoportos ismeretszerzését elősegíteni.
- Gyakran megkerülhetetlen körülmény, hogy az interaktív tábla használat során szükségszerűen visszatérünk a hagyományos tantermi elrendezéshez, miszerint a tanulók egymás hátát nézve fordulnak a tanár és a tábla felé. Az is nagy lépést jelentene, ha úgy rendeznénk át a termeket, hogy legalább félkörben helyezkednének el a tanulók: egészen más lenne az atmoszféra.
- Egy további szempont: az anyagiak. Ha a táblához szükséges szoftverek árát is beszámítjuk (ami nélkül valójában csak egy nagyon drága kivetítő eszköz), akkor egy tanulócsoport számára szükséges olcsóbb laptop költsége adódik. (Innen már csak Internet kapcsolatra van szükség, hogy a tanulók valóban tudjanak interaktívan és önállóan kommunikálni.) Az interaktív táblák széleskörű elterjesztésének ezért gátját jelentik a viszonylag magas beruházási költségek.

A tanítási-tanulási környezet átalakításával, a preferált médiahasználat megváltoztatásával, a tanulásközpontú módszerek felhasználásával, az interaktívabb oktatásszervezéssel, az értékelési formák sokféle alkalmazásával saját tanításra vonatkozó szemléletmódunk is átalakul. Ezzel együtt a teljes oktatástechnológiai folyamat innovációja valósulhat meg az iskolában.

3. Az interaktív tábla kutatások tapasztalatai külföldön és Magyarországon

Az interaktív táblák először a 80-as évek végén, a 90-es években jelentek meg a multinacionális vállalatok tárgyalóiban, belső képzésein. Az igen magas ár, valamint a rendelkezésre álló tartalom, sőt annak előállítási képességének hiánya, az oktatás számára elérhetetlenné, és feleslegessé tette abban az időben ezeket az eszközöket. A technológiailag is bonyolult, egymással átjárhatatlan eszközök tömeges bevetése szóba sem jöhetett az oktatásban. Az ezredforduló idején, drasztikus fejlesztéseknek köszönhetően az interaktív táblák ára jelentősen esett és felépítésük, telepítésük, használatuk, nagyságrendekkel egyszerűbbé vált, valamint a számítógépek és az Internet is meghonosodott az oktatásban.

Egyre több olyan tanár dolgozott, akik felhasználták a maguk, kollégáik vagy a kiadók által készített digitális tananyagokat az oktatás hatékonyságának jelentős növelésére, de hátráltatta őket, hogy a számítógép monitorja mögött kellett ezt tenniük. Számukra nyújtott kompromisszumok nélküli eszközt az interaktív tábla.

A körülmények fent leírt javulása kedvezett az oktatáspolitikai döntéshozók meggyőzésének is és 2002-től Angliában, azt követően Skóciában, Ú- Zélandon, Kanadában, az USA-ban indultak átfogó, interaktív táblákra épülő oktatásfejlesztési programok. Az interaktív tábla a tanórai munka támogatására kifejlesztett új eszköz. A tábla használata az Európai Unió országai közül elsőként Anglia közoktatásában terjedt el. Az angol BECTA kutatási központ több kutatása foglalkozik az interaktív tábla használatának hatékonyságával.

3.1. Interaktív tábla használat Magyarországon

A nemzetközi folyamatoknak megfelelően a munkaerő-piaci igényekre, illetve az oktatással szembeni igények változására figyelemmel az oktatási tárca Magyarországon is megkezdte az oktatási módszertan fejlődéséhez szükséges infrastruktúrafejlesztéseket. A közháló programban minden közoktatási intézmény szélessávú Internet elérést kapott, valamint megjelent az interaktív táblákra is fordítható Informatikai Normatíva. A normatív támogatáson kívül, elsősorban a szakképzési intézmények külön regionális pályázatokon vehettek részt interaktív tábla beszerzésére. A minisztérium által előkészített Nemzeti Fejlesztési Terv II. alapján 2010-ig a 62 ezer tanteremből 40 ezerben interaktív tábla került volna a tervek szerint felszerelésre. Az interaktív táblák használatához szükséges digitális tartalom egyre több témakörben lett elérhető a Sulinet Digitális Tudásbázisban és az Internet alapú külföldi tananyagtárakban. Fontossá vált, hogy a pedagógusok elsajátítják a táblák használatának módszertanát mielőtt az ténylegesen bekerül a közoktatásba, ellenkező esetben csak az iskolákban kihasználatlanul álló drága felszerelés lesz, és nem a motivációt erősítő, a megtanító folyamatokat és a hatékonyságot javító interaktivitást biztosító prezentációs eszköz.

Az Intelligens Iskola Program (2009) keretében az interaktív táblák használatáról szóló felmérés (450 iskola megkérdezésével) egyértelműen rámutatott arra, hogy azon iskolák, akik már rendelkeznek interaktív táblákkal, hasznosnak értékelik az eszközöket, és a pozitív hatásukról meg vannak győződve. A táblák használata során a diákjaik képességeiben fejlődést tapasztaltak, ezért szeretnék, ha az új eszközök minél több tantermben fel lennének szerelve. A táblákat napi szinten, informatika órákon használják a leggyakrabban, de az egyéb szakórákon is egyre gyakoribb az alkalmazásuk. Azon iskoláknál, ahol több interaktív tábla van, az eszköz kitört a számítógépes labor fogságából, és egyre gyakrabban használják, matematika, földrajz vagy nyelvi óra keretein belül is. Létezik több olyan oktatási intézmény, amelyik minden második tantermét felszerelte interaktív oktatási eszközökkel, és a táblával történő oktatás minden tantárgy esetében napi gyakoriságú. A használt alkalmazások tekintetében a tendencia hasonló: egyes iskolák élenjáró módon ismerik a táblák szoftveres lehetőségeit (és emellett már saját digitális tartalmakat is használnak), de mellettük még mindig sokan vannak, akik csak most ismerkednek a táblában rejlő lehetőségekkel. Összességében elmondható, hogy az intézmények felismerték a táblák pozitív hatásait, és a meglévő eszközök mellé átlagban 5-10 táblát szerettek volna, ugyanakkor igény mutatkozott a módszertani használatra vonatkozó képzésekre is, amelyeknek magában kell foglalnia az SDT oktatását is.

3.2. *Az interaktív tábla kutatások tapasztalatai külföldön*

Az European Schoolnet (EUN) az Európai Unió számítógépes oktatási hálózata. Az 1996 óta folyamatosan épülő hálózat kapcsolódási pontot ajánl minden európai iskola számára, melyen keresztül részei lehetnek az európai oktatás közösségének. A hálózat honlapján az oktatás különböző résztvevői: diákok, tanárok, iskolaigazgatók, oktatási döntéshozók és oktatáskutatók hasznos információkat találhatnak a számukra felkínált lehetőségekről. Az European Schoolnet (EUN) célja, hogy támogassa az iskolákat az oktatásban megfelelő technológia kiválasztásában, javítsa Európában az oktatás minőségét. Az EUN mögött 10 sikeres év tapasztalata áll, amellyel segíti az iskolákat az új technológiák hatékony alkalmazásával, a diákok és a tanárok technológiai képzésével. Az alapító és együttműködő 28 oktatási minisztérium célja, hogy az EUN segítsen az európai oktatás új prioritásainak a felismerésében. Az European Schoolnet 17 ICT tanulmány eredményeit vizsgálta, amelyek 2002 és 2006 között készültek Nagy-Britanniában és más európai országokban. A kulcsfontosságú eredmények között szerepeltek, hogy: az interaktív táblát használó diákok jobb eredményeket értek el az anyanyelvi, matematika és természettudományos teszteken, mint azon diákok, akik ilyen táblát nem használtak. Az interaktív táblákon látható digitális tartalom lekötötte és jól motiválta a diákokat az órák alatt; az interaktív tábla használata aktívabb órai munkára serkentette a diákokat (http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf). A kutatás eredményei azt is mutatták, hogy az interaktív táblákkal zajló oktatás során a tanulók figyelme és részvétele mérhetően emelkedett, valamint teszteredményeik is jobbak voltak, mint az interaktív táblát nem használó kontrollesoport tagjaié (European Schoolnet, 2006).

Az interaktív táblákkal foglalkozó felmérés nagyrészt brit tanulmányokra épült. Az interaktív tábla használatán keresztül a tanulók gyorsabban haladtak a tananyag elsajátításával, mivel a tábla használat segítségével javult a párbeszéd a tanárok és a tanulók között. A tanárok ellenőrző kérdései is az egész osztályhoz szólnak, nem csak a kiválasztott diákhöz. A felmérések arra is rávilágítottak, hogy az interaktív tábla használatát követően a brit tanárok könnyebben boldogultak az információs és kommunikációs technológiák (ICT) alkalmazásával. A brit Manchester Metropolitan Egyetem kutatói (az „Evaluation of Primary Schools Whiteboard Expansion Projekt” keretében) 21 intézményben, 332 osztályteremben 7272 tanuló teljesítményét vizsgálva tanulmányozta az interaktív táblák oktatásra gyakorolt hatását. A kutatók külön mérték, hogy az interaktív tábla mennyi idő alatt hat a diákok fejlődésére az angol nyelv, a matematika és a társadalomtudományok elsajátításában. Vizsgálták tovább azt is, hogy az interaktív tábla hatással van-e azokra a diákokra, akiknek különleges szükségleteik vannak, illetve a tanárok felkészülésére, az osztályok általános moráljára. A kutatás fontosabb megállapításai a következők voltak:

- Hatodik osztályban, a természettudományos tárgyakból a legtöbb diák jobb eredményt ért el két év interaktív táblahasználatot követően. Közülük néhány diák 7,5 hónappal gyorsabban sajátította el a tanulandókat.
- A hatodik osztályos diákok többsége két év táblahasználat eredményeként 2,5 hónappal gyorsabban sajátította el az írott tananyagokat.

- A tanári beszámolók szerint az interaktív tábla pozitív hatással volt az órákra való felkészülésre fordított időt tekintve, továbbá a tanulók felkészülésére és tanulásuk eredményességére.

A Becta Harnessing Technology felmérése (2008) azt mutatja, hogy az Egyesült Királyságban az általános iskolák 100%-a ellátott interaktív táblával (az átlag 18 tábla/iskola), a középfokú iskolák 98%-a ugyancsak rendelkezik elektronikus táblával (az átlag 38 tábla/iskola). Erre a magas szintű infrastruktúrára az iskolák biztonsággal építhetik IKT stratégiájukat. Az iskolák fontos tapasztalata, hogy az oktatási célok, feladatok megvalósításához megfelelő pedagógiai stratégiák kiválasztása az elsődleges és ahhoz kell kapcsolni a használt taneszközöket. Az interaktív táblák használata érdemben támogatta a különböző tanulási stílusokhoz való alkalmazkodást, gazdagabb tanulási környezetet eredményezett, növelte a közvetlen tanulói részvételt és a tanári innovációs készséget.

Sheffield-i intézményi fejlesztési tanulmányok ezt megerősítve emelik ki, hogy;

- Az interaktív tábla (IWB) egyszerű és hatékony prezentációs lehetőséget nyújt az ICT szoftverek oktatásában;
- Csökkenti az írásra szánt tanórai időt és ez által növeli a tanításra szántat, továbbá a tanári írásképet olvashatósága is jobbá válik;
- Változatos információforrások, forrásanyagok felhasználását teszi lehetővé;
- Az interaktív tábla bemutatókat változatosan, rugalmasan lehet felhasználni;
- Az osztályteremben feldolgozott anyagok tanórán kívül is rendelkezésre állnak, az Interneten keresztül is elérhetők;
- Az interaktív tábla használatával az interakciók szervezésére és az osztálytermi kommunikációra több idő jut;
- Jól ösztönzi a diákok vitáját, az ötletek vizualizálását és megoldási alternatívák rögzítését;
- Az interaktív táblával való tanulás érdekesebb, élvezetesebb, így a magyarázatok is hatékonyabbak;
- Az interaktív tábla használata beágyazza az IKT használatot az oktatásba.

A nehézségeket is vizsgálva az alábbiakra hívják fel a figyelmet:

- A technikai eszközök meghibásodása esetén is biztosítani kell az óravezetést;
- A prezentációk jó minőségű kidolgozása szükséges, hogy minden információ jól látható legyen, továbbá megfelelő árnyékolástechnika is szükséges az adott tanteremben;
- Az interaktív tábla előnyeit csak azok a tanárok tudják érdemben kihasználni, akik kellően gyakorlottak a taneszköz és szoftverei használatában.
- Amennyiben a tábla használata nem funkcionális, akkor a tanulókat kifejezetten is zavarhatja.
- Az interaktív tábla tananyagok kidolgozása időigényes, így nem mindig optimálisak a prezentáció kidolgozások;
- Az interaktív táblával felszerelt osztályokban alkalmilag tanítók nem szívesen használják a technikai berendezéseket, előkészített anyagaik sem állnak rendelkezésre.
- A sikeres táblahasználathoz vagy egyfajta "learning by doing" szemlélet vagy rendszeres továbbképzés szükséges.
- Az intézményi eredményes alkalmazáshoz megfelelő erőforrás biztosítás (pl. technikai személyzet, tartalomfejlesztők) és információ csere szükséges.

A hosszú távú interaktív tábla használatra vonatkozóan tette közzé a SMART Technologies az eredményeit. A kutatást a British Educational Communications és a Technology Agency (Becta) közösen végezte, és azt bizonyította, hogy az interaktív tábláknak kedvező hatásuk van az általános iskolás gyermekek matematikai, természettudományi és angol nyelvi teljesítményére. Az eredmények értelmében a diákok teljesítménye határozottan jobb volt, ha meghatározott ideig folyamatosan használták az interaktív táblát. Példaként kiemelve; alig több mint két évig tartó interaktív használat alatt a 3-6. osztályos tanulók matematika tanulmányaik során 2,5-6 hónappal gyorsabban haladtak előre a tananyag elsajátításában. A tanárok esetében is értékelték az interaktív tábla használatát. A pedagógusok mind nagyobb mértékben tudták kihasználni a tábla kínálta előnyöket.

A Cseh Köztársaságban 2005-ben minden iskolára jutott egy interaktív tábla. Az interaktív táblák használatához kapcsolódó cseh felmérések és elemzések alapján, ahhoz, hogy érdemben lehessen elterjeszteni és használni a képzésben ezeket az eszközöket négy feltételt kell biztosítani:

1. Hozzáértő felhasználók, akik magabiztosan tudják használni az IKT eszközöket;
2. Megfelelően motiváltak a tanárok az alkalmazásában;
3. Elkötelezett iskolavezetők, akik hajlandó a szemléletváltásra a tanítási-tanulási folyamatot illetően;
4. Megfelelő technikai támogatás biztosítása.

A cseh fejlesztési programok egyik fontos eredménye volt, hogy az interaktív táblák funkcionális használatát hangsúlyozták ki és ehhez kapcsolódóan az interaktív tábla használatával tervezett órák tervezéséhez elemzési szempontrendszert dolgoztak ki.

Ausztriában az Oktatási Minisztérium 2007-ben indította útjára a „Futur (e) Learning” kezdeményezést, amely az IKT alkalmazásával a tanítás és tanulás új formáinak elterjesztésére törekszik. Ez a program elősegíteni kívánja a modern tanulási módszerek elterjesztését, amelyek a tanításközpontú tantermi munkát a tanulásközpontúság irányába mozdítják el. Ahhoz, hogy az iskolák a pedagógiai problémákra koncentrálhassanak és ne a technikaiakra központi szolgáltatásokat szerveztek. E-learning platformokat hoztak létre (Moodle, dotLRN, Ilias), valamint biztosították a kereskedelmi és nyílt forrású szoftverekkel való ellátást. Ösztönözték az IKT tapasztalatok iskolákon belüli megosztását és a tananyagok értékelését. 2010-re az iskolák mintegy 60%-a rendelkezett már egy tanulási platformmal. 2007/2008-ban az állami iskolák 21,3%-a volt felszerelve interaktív táblával. A BMUKK több értékelési projektet is indított arra vonatkozóan, hogy az eltérő elektronikus tartalmak, tanulási eljárások hogyan egységesíthetők a széleskörű elterjesztéshez. Ugyancsak több kísérletben vizsgálták a különböző típusú interaktív táblák alkalmazását, azok előnyeit és hátrányait. További empirikus kutatásokat folytattak le a különböző tantárgyak oktatása keretében alkalmazva az interaktív táblákat.

4. Az oktatástechnológiai kompetenciákat fejlesztő digitális taneszközök kurzus bevezetése az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjában.

A szerző által kidolgozott kompetenciafejlesztő program magában foglalja azoknak az ismereteknek-, jártasságoknak és képességeknek a fejlesztését, amelyek az ICT technológiák és multimédia technológiák osztálytermi-, aktív-táblás használatához szükségesek. Felkészít az aktív-táblák funkcionális-, szerepfüggő használatára: mindenek előtt a konstruktív és kollaboratív tanulási környezet keretei közötti alkalmazásra. Hozzájárul a technológiai bázisú-, eLearning alapú oktatás innovációinak elterjesztését elősegítő attitűd formálásához.

Az aktív-tábla használatra alapozott pedagógiai folyamat tervezése nagyrészt döntési, azaz választási folyamat, amely arra is utal, hogy döntéseink során alternatívákban kell gondolkodnunk, s a valós alternatív megoldások közül kell kiválasztanunk a legmegfelelőbbet. Az aktív-táblás óratervezés során hozott döntések nagyon fontos sajátossága, hogy ezek reflektív döntések, amelyeknek meghozatalára –a prezentáció előkészítés folytán - hosszabb idő áll rendelkezésre, így lehetőség van az események tudatos végiggondolására, a megoldások várható eredményességének becslésére. Az aktív-tábla használat egyik legfontosabb értéke, hogy a tanári tervező munka oktatástechnológiai minőségét fejleszti. A szerző által módszertanilag irányított „Az aktív-tábla módszertani használata” Leonardo da Vinci tanár-továbbképzési mobilitási program (Ráma, 2004) egyik fő tanulsága volt: hogy az aktív-tábla használat ösztönzi a sokoldalú tanóra-tervezést, a médiumok funkcionális használatát, a prezentáció önértékelése folytán annak további fejlesztését. Az aktív-tábla használat a professzionális tanári tevékenység fejlődéséhez alapvetően járul hozzá. Aktív tanulói tevékenységet biztosít, jól motivál. Az oktatás interaktív szakaszában a tanár kapacitásai a tanulói célcsoportokhoz való adaptációhoz-, a mikro-szintű differenciáláshoz, a változatos kompetencia-fejlesztő módszerek alkalmazásához felszabadul. Az egyes változások további változásokat generálnak az oktatás rendszerén belül, adaptív módon, a változást változtatva és elősegítve. A tanítás így megvalósuló paradigmaváltása nem spontán események sorozata lesz, hanem több fázisból álló racionális folyamat, mely a konkrét hipotézist eredményező egyéni aspektusváltástól, a pedagógiai modell kibontakozáson keresztül megalapozza és kiépíti az új paradigmát. Az aktív-tábla rendszerek által reprezentált technológiai forradalom (ICT, hipermédia) és módszertani kultúraváltás (kooperatív és önszervezett tanulás) a tanulás forradalmi megváltozását eredményezi. A szerző empirikus felmérései szerint az aktív-tábla használati kompetenciák és az azokhoz kapcsolódó konstruktív-kollaboratív módszerek-, értékelési technikák elterjesztéséhez jelentősen fejleszteni szükséges; az iskolák oktatástechnológiai feltételeit, biztosítani szükséges a tanárok kompetencia-fejlesztését, továbbá az interaktív-táblás tartalomfejlesztés-, minősítés-, terjesztés problémáit kell a legsürgetőbbben megoldani.

5. Összefoglalás

Az oktatástechnológiai folyamat minden meghatározó eleme jelentős változásokat mutat, amelyek az oktatási rendszerek paradigmaváltási folyamatát felgyorsítják. Az oktatási rendszerek fejlesztésével kapcsolatos problémák megoldásában a tanároknak a korábbiaknál magasabb szintű oktatástechnológiai műveltség kell szert tenniük. A szakirodalom elemzés

rámutatott arra, hogy *a változás nem önmagában véve a technológia használatától várható, sokkal inkább a tanulási helyzetek újjászervezésétől és a tanárok azon kompetenciáitól függ, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy az új multimédia- technológiákat a tanulási folyamat megváltoztatásához eredményesen fel tudják használni.*

Az oktatástechnológia számos kutatási eredménye arra hívja fel a figyelmet, hogy multimédia- technológiák különböző képzési szintek- és képzési formák keretei között is hatékony eszközei lehetnek a tanításnak-, és az önálló tanulásnak. A multimédiás tudásközlés azonban csak akkor optimális, ha a tanulóknak pontosan azokat a külső oktatási segítségeket nyújtja, amire a tanulóknak szükségük van ahhoz, hogy az igényelt konkrét kognitív műveleteket végrehajtsák, magatartás vezérlésük pedig fejlődjék.

Az interaktív táblák (aktív-táblák) - mind több európai országban történő tömeges elterjedése Egyesült Királyság, Szlovákia, Csehország, Magyarország) -lehetőséget biztosít a multimédia tudatos pedagógia tervezésen alapuló tanórai használatára. A legközvetlenebb módon segíti elő a multimédia technológiák tanulói célcsoportok szerinti felhasználását. Az aktív tábla használata megoldást nyújt arra a kérdésre, hogy hogyan lehet egyszerűen és eredményesen beilleszteni az iskolai oktatásba az elektronikus tanítás és tanulás hipermédiás technológiáit.

A VISELKEDÉSKULTÚRA TANTÁRGY OKTATÁSI TAPASZTALATAI A TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONTBAN

*Dr.Hassan Elsayed,hassan.elsayed@tmpk.uni-obuda.hu
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ,
Óbudai Egyetem*

1. Absztrakt

A viselkedéskultúra tanítására minden időben szükség van. Különösen most, hogy országunk is az európai unióhoz csatlakozva több lehetőséget biztosít az utazni vágyóknak illetve a külföldön munkát vállalóknak. De természetesen az itthoni viselkedés is nagyon fontos, a mindennapokban a munkahelyeken különböző hivatalokban, családon belül. Súlyos társadalmi problémák jönnek felszínre, hisz a viselkedést a másokkal történő kapcsolattartás formáit nem ismerik vagy csak részben. Az iskolákban mind gyakrabban előforduló magatartási problémák is rávilágítanak arra a tényre, hogy már nagyon korán az általános iskolában el kellene kezdeni az oktatást, természetesen a megfelelő szintre igazítva, hogy a későbbiekben ne fordulhassanak elő társadalmi problémák, amelyeket már nem illetve nagyon nehezen lehet csak orvosolni.

Központunkban már négy éve oktatjuk mint választható tantárgyat a viselkedéskultúrát a nappali hallgatóknak, és évről emelkedő számban hallgatják az órákat, és nagy érdeklődés van a hallgatók részéről a tantárgy iránt.

2. Indoklás

Egy ország viselkedés kultúrája mindig élesen tükrözi, társadalmi - gazdasági-kulturális fejlettségét. Hazánkban ez a helyzet elkeserítő, és egyre romló képet mutat az élet minden területén.

Ha Európában gondolkodunk, elsősorban saját házunk táján kell körülnéznünk. A politikában és a közéletben, de a gazdasági életünkben is az erkölcs nullára süllyedt.

A demokrácia megvalósulásának lehetősége, a világútlevel bevezetése, a többpártrendszer létrejötte, az utóbbi négy évtized politikájának átértékelése a magyar állampolgárban megteremtette a szabadság illúzióját. Sajnos azonban nem a szabadság tudatossága jellemző, hanem a szabadosság.

Leg kirívóbb példája ennek talán közlekedési kultúránk alacsony színvonala. Divat áthajtani a tiloson, felsőbbrendűségünket bizonyítani a nagyobb teljesítményű nyugati kocsikkal, parkolunk a tilosban, a rokkant kocsik helyén, a buszmegállóban, egészen a falig elzárva a gyalogosok elől a járdát. Régóta kiment a divatból, hogy idősebbeknek, vagy hölgyeknek átadják az ülőhelyet a villamoson, autóbuszon, vagy bármelyik közlekedési járművön. Nem divat, hogy udvariasan helyezkedjenek el a leszálláshoz, hogy vétlen lökdösődés után elnézést kérjenek. A gyalogosok elsőbbségük tudatában vakmerően lépnek le az útestre. Pedig kölcsönös tiszteletre és megértésre volna szükség.

Még vannak olyan negatívumok hazánkban: pld. a valutázás, az árspekuláció, a parkok tisztasága, a vendéglátó ipari túlszámlázások, a higiénia teljes hiánya, a kiszolgálás közömbössége, a hatóságok érdektelensége, a közélet udvariatlansága, a társadalom idegessége, természetesen tisztelet a kivételnek.

Nemzetközi diplomácia, belpolitika, üzleti élet, hivatalos kapcsolatok, társasági élet, turizmus, magánélet – mind – mind, viselkedés kultúránkon keresztül fejeződik ki.

Ez a tantárgy viselkedéskultúránk fejlesztéséhez kíván segítséget nyújtani, az európai és az elvárando hazai illemszabályok áttekintésével, és nem utolsó sorban a globalizáció új követelményeinek figyelembevételével.

3. A tantárgy általános adatai

A tantárgy NEPTUN kódja: TMPVKV1NNB

A tantárgy neve: Viselkedéskultúra

Szak: BSc mérnök

Tagozat: nappali

Óraszám: 2 óra előadás 0 óra tantermi gyakorlat 0 óra labor

Követelmény: évközi jegy

Megszerezhető kredit: 2

Tantárgyfelelős neve: Dr. Hassan Elsayed

Oktató(k) neve: Dr. Hassan Elsayed

4. Oktatott témakörök

1. A viselkedésről általában, a viselkedésszabályozás szükségessége.

2. Történelmi áttekintés.
3. Etikett, protokoll, állami protokoll, vállalati protokoll, a reprezentáció szabályozása.
4. Általános magatartási formák, kapcsolattartási szabályok, etikett, jó modor, viselkedési szabályok.
5. Köszönés, bemutatkozás, bemutatás, megszólítás, társalgás, viselkedés nyilvánosság előtt, lazítás.
6. Jól ápolttság, öltözködés, ruházat, dohányzás, ásítás, tüsszentés, köhögés, pontosság, telefonhasználat.
7. Névjegy és névjegyhasználat, ajándék, ajándékozás, kitüntetések, a rangsorolás, az ültetési rend, meghívás, meghívó.
8. Vendéglátási formák, álló alkalmak, ültetési alkalmak, vendéglátás otthon, egyéb társadalmi alkalmak.
9. Étkezési kultúra, gasztronómia alapismeretek, étkezési szokások, mit és hogyan együnk?
10. Italfogyasztás, kínálás, felszolgálás, ültetési segédeszközök, pohárköszöntő.
11. Nemzetközi hivatalos programok szervezése.
12. Viselkedés külföldön, az etikett és protokoll sajátosságai külföldön, Európa, Afrika és Ázsia.
13. Viselkedés külföldön, az etikett és protokoll sajátosságai külföldön, Amerika és Ausztrália, ZH Írása.
14. A borraivaló, a virág, a félév zárása.

5. A következőkben néhány képen keresztül bemutatjuk, hogy mi illik és mi nem az öltözködésben



Egyiptomi turizmus napja a Marriott hotelban



No comment!



Elegancia



Pulóver és farmer nadrág!

6. Kötelező irodalom

- Sille István: Illem, etikett, protokoll. Akadémiai kiadó. Budapest, 2009.
- Vámos Lászlóné: Illem-etikett-protokoll. InfoMédia Kiadó Kft., Budapest, 2006.
- Zsigmond Csaba, Endrődiné Bató Éva : Viselkedéskultúra. EKTF. Eger, 1998.

7. Tantárgyi követelmények

- A foglalkozásokon való részvétel előírásai,
- A félévközi tanulmányi ellenőrzések (zárthelyik, házi feladatok, beszámolók) követelményei, időbeli ütemezése,
- Az aláírás teljesítésének feltételei.

8. Hallgatói visszajelzés:

8/1

Kedves Dr. Hassan Elsayed Tanár Úr!

Tisztelettel érdeklődnék hogyléte felől. Hallottam egy régi évfolyam társamtól, hogy térdével gyengélkedett.

Remélem azóta jól szolgál kedves egészsége.

Ezúton szeretném megköszönni, hogy sok hasznos dolgot tanultunk a Tanár Úrtól a Viselkedéskultúra c. tárgyból.


Rendszeresen az eszembe jutnak az intő szavak, amikor a főnökeim társaságában ebédelek, vagy névjegykártyámra nézek.

Jó egészséget kívánok és sikereket a tanításban,

Üdvözlettel,

Winkler Petra

8/2



Az órák jók és élvezhetők, kimondottan tetszett, hogy nem elméletiek voltak az előadások, hanem sok, életből vett tapasztalatot hallhattunk. Tetszettek azok a videók is amelyekben a fiatal diákok különböző szituációkat játszottak el. Nem változtatnék semmit az órán, maximum nagyobb óraszámban tartanám vagy kötelezővé tenném.
Ha a Tanár úr tartana más szabadon választható tárgyat, azt is felvenném.

Az órák jók és élvezhetők, kimondottan tetszett, hogy nem elméletiek voltak az előadások, hanem sok, életből vett tapasztalatot hallhattunk. Tetszettek azok a videók is amelyekben a fiatal diákok különböző szituációkat játszottak el. Nem változtatnék semmit az órán, maximum nagyobb óraszámban tartanám vagy kötelezővé tenném.

Ha a Tanár úr tartana más szabadon választható tárgyat, azt is felvenném.

8/3



Tanár úr nagyon korrekt tanár. Példára méltó. Barátságos, rokonszenves, illedelmes, széles ismeretekkel rendelkezik. Rossz tulajdonságot nem tudok írni.
Az előadás érdekes volt és széleskörű ismeretekkel lettünk gazdagabbak, melyek az üzleti és mindennapi életben hasznosak. Számomra különös mondanivalója volt az óráknak:

Tanár úr nagyon korrekt tanár. Példára méltó. Barátságos, rokonszenves, illedelmes, széles ismeretekkel rendelkezik. Rossz tulajdonságot nem tudok írni.

Az előadás érdekes volt és széleskörű ismeretekkel lettünk gazdagabbak, melyek az üzleti és mindennapi életben hasznosak. Számomra különös mondanivalója volt az óráknak:

Szeresd a családot, légy illedelmes velük és az emberekkel, a világgal.

8/4

A témák érdekesek voltak, a saját történeteivel tette színesebbé az anyagot. A gyakorlati példáknak köszönhetően jobban megmaradt a tananyag. Hasznát tudom venni az általa átadott tudásnak. Köszönöm szépen az egész félévet.

A témák érdekesek voltak, a saját történeteivel tette színesebbé az anyagot. A gyakorlati példáknak köszönhetően jobban megmaradt a tananyag. Hasznát tudom venni az általa átadott tudásnak. Köszönöm szépen az egész félévet.

8/5

Teljes mértékben meg voltam elégedve tanár úr munkájával. Jól felépítettek voltak az órák, és érdekesek. Úgy gondolom, hogy még mindig volt mit tanulni! Nagyon érdekes témákat boncolgattunk, szerettem ezt az órát! Remélem még találkozunk!

Teljes mértékben meg voltam elégedve tanár úr munkájával. Jól felépítettek voltak az órák, és érdekesek. Úgy gondolom, hogy még mindig volt mit tanulni! Nagyon érdekes témákat boncolgattunk, szerettem ezt az órát! Remélem még találkozunk!

8/6

Nagyon jók és élvezetesek voltak az órák, úgy érzem számomra hasznosak voltak. A tananyag érdekes volt és könnyen „fogyasztható”, illetve a Tanár úr előadásmódja is tiszta, világos és érthető. Összességében úgy érzem jól döntöttem, amikor felvettem a tárgyat, minden tekintetben jó volt.

Nagyon jók és élvezetesek voltak az órák, úgy érzem számomra hasznosak voltak. A tananyag érdekes volt és könnyen „fogyasztható”, illetve a Tanár úr előadásmódja is tiszta, világos és érthető. Összességében úgy érzem jól döntöttem, amikor felvettem a tárgyat, minden tekintetben jó volt.

8/7

Nagyon szeretem járni
erre az órára.
Tetszik, hogy gyakorlatias
volt a tananyag.
Tanár Úrban egy nagyon
kedves személyt
ismerhettem meg
köszönöm az a
félévet.

Nagyon szívesen jártam az órára. Tetszett, hogy gyakorlatias volt a tananyag. Tanár úrban egy nagyon kedves személyt ismertem meg. Köszönöm ezt a félét.

9. Ajánlás

Az általános iskolában el kellene kezdeni a viselkedéskultúra oktatását, természetesen a megfelelő szintre igazítva, hogy a későbbiekben ne fordulhassanak elő társadalmi problémák, amelyeket már nem illetve nagyon nehezen lehet csak orvosolni.

Felhasznált szakirodalom jegyzék:

- Bodnár Gabriella - Simon Péter: A viselkedés pszichológiai alapjai. Kiadó: EKF Líceum; Bp., 2001.
- Sille István: Illem, etikett, protokoll. Akadémiai kiadó. Budapest, 2009.
- Vámos Lászlóné: Illem-etikett-protokoll. InfoMédia Kiadó Kft., Budapest, 2006.
- Zsigmond Csaba, Endrődiné Bató Éva : Viselkedéskultúra. EKTF. Eger, 1998.

PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSOK A MENTORTANÁR KÉPZÉSBN

*Dr. Simonics István, simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ*

Az Óbudai Egyetemen 2011-ben kezdtük el a Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzést. Az oktatók számára komoly kihívást jelentett az új tantárgyak tartalmi, szakmai és módszertani felépítése. A hallgatók minden héten hat órát töltenek el egyetemünkön, a félévi összes óraszámot így is csak 16 hét alatt tudják teljesíteni. A képzés tartalma az alábbiak szerint épül fel:

- Vezetési és szervezetfejlesztési ismeretek
- Közigazgatási ismeretek
- Közoktatási ismeretek
- Pedagógiai, pszichológiai ismeretek
- Speciális szakmódszertani ismeretek
- A pedagóguspálya, a pedagógusképzés követelményeinek ismerete, a mentor szerepe
- A hallgatói korosztállyal való foglalkozás nevelés- és oktatás-lélektani ismeretei
- A pedagógusi szakképzettség szerinti specializációban az adott szakterület legújabb szaktudományi és szakmódszertani ismeretei
- A kiterjesztett pedagógusi szerep iskolai és iskolán kívüli feladatai
- A mentorálás elmélete és speciális módszerei
- Kötelezően választható tanegységként 10 kredit (50 óra) teljesítése kötelező (a tanegységek 2-2 kreditértékűek)
- Gyakorlat
- Szakdolgozat

A két félévben, összesen négy tantárgy oktatására kaptam felkérést: 2010-11. 2. félév **Közigazgatási ismeretek** (30 óra), **Vezetés és szervezetfejlesztés** (10 óra); 2011-12. 1. félév **Közoktatási intézmény- és környezete** (30 óra), **Pedagógiai munkát segítő intézmények- és szakemberek** (10 óra, választható tantárgy).

Mindegyik tantárgyhoz nagyon gazdag, sok információt tartalmazó, ugyanakkor viszonylag „száraz” szakmai források álltak rendelkezésemre. A tantárgyakat az alábbiak jellemezték:

- legkorszerűbb ismeretek,
- nagy információ mennyiség,
- kész tananyag nem áll rendelkezésre,
- az információtartalom nagyon gyorsan változik.

Mindenképpen meg kellett találni azokat a korszerű, elektronikus tanulással is támogatott módszereket, amelyek érdekessé és vonzóvá tehetik a tananyagot. Ez azért is fontos, hiszen a mindennapi oktatásban résztvevő kollégák a hallgatóink, akik elvárják, hogy a legújabb tananyagot sajátíthassák el, a leghatékonyabb módszerekkel. Ennek felkutatásában és alkalmazásában nagyon aktív partnerek voltak.

Az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központban (ÓE TMPK) már több éves tapasztalattal rendelkezünk a virtuális tanulási környezettel támogatott képzések szervezésében. A Moodle keretrendszer használatával kialakított TMPK Virtuális Tanulási Környezet – **TMPK VTK** – kiváló lehetőséget ad arra, hogy a szükséges háttéranyagok, a bemutatott prezentációk minden hallgató számára azonnal hozzáférhetővé váljanak. Ez remekül támogatja a naprakész tananyagok kialakításának lehetőségét és az önálló tanulást is *1. ábra.*



1. ábra

TMPK Virtuális Tanulási Környezet nyitó oldal

A **Közigazgatási ismeretek** tantárgy elég széles témakört ölel fel:

- Az alapvető emberi és állampolgári jogok
- Az Alkotmány, jogforrási rendszer, a jogalkotó szervek Magyarországon
- A választójog, választási alapelvek, az országgyűlés funkciói, képviselők jogállása
- A köztársasági elnök és az alkotmánybíróság feladatai és hatásköre
- Az országgyűlési biztosok, az Állami Számvevőszék
- Az igazságszolgáltatás, a bíróság és az ügyészség feladatai és szervezete
- A kormány és az önkormányzatok
- Közigazgatási hatósági eljárás

- Európai közigazgatási ismeretek

Ennek kidolgozása során vált egyértelművé, hogy a háttér anyagként használt jogszabályokat letölthetővé kell tenni hallgatóinknak, így mindenki a saját érdeklődésének megfelelően mélyíthette el az órán hallott és bemutatott ismereteket *2. ábra*. Ez jól nyomon követhetően megmutatkozott az esszé házi feladatok elkészítése során is, amikor hat különböző szemléletű új alkotmányértékelést és elemzést készítettek hallgatóink.



2. ábra
Közigazgatási ismeretek tantárgy támogatása a TMPK VTK-val

Az előadásokra történő felkészülés is gondos munkát igényelt. A képzésben résztvevő pedagógus kollégák nagyon kritikusak voltak, elvárták a magas színvonalú oktatást. A jogszabályok bemutatását gyakran meg kellett törni informatív, figyelemfelkeltő anyagokkal *3. ábra*.

A félévi követelmények teljesítéséhez hozzátartozik a már említett esszé házi feladat. Itt a hallgatók a témaválasztásnál nagy szabadságot kaptak, minden olyan írásművet elfogadtam, amely kapcsolódott az órán bemutatott szakmai tartalomhoz. Ugyanakkor a formai követelmények során egyértelműen megköveteltem a borítóval ellátott igényes dolgozat elkészítését. Meglepő módon jó néhány – elsősorban nyelvet és humán tárgyakat oktató – tanárnak voltak alapvető problémáik az infokommunikációs eszközök alkalmazásával, a digitális írástudással. Ennek elemzésére kellett külön gondot fordítani, hogy ezen meglévő hiányosságaikat a kollégák feltétlenül javítsák. Erre a legegyszerűbb és hatékony megoldást

adhat az iskolában megszervezett informatikai alkalmazási ismeretek tanfolyam, amelyet egy jól felkészült kolléga megtarthat a többieknek.

Országgyűlési biztosok

Országgyűlési Biztos Hivatala:

<http://www.obh.hu/>

Az ombudsmanok tíz éve pdf

Az állampolgári jogok országgyűlési biztosa:

Dr. Szabó Máté

A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa: Dr. Kállai Ernő.

Az adatvédelmi biztos: Dr. Jóri András.

A jövő nemzedékek országgyűlési biztosa : Dr. Fülöp Sándor.



Közigazgatási ismeretek
Országgyűlési biztosok

3. ábra

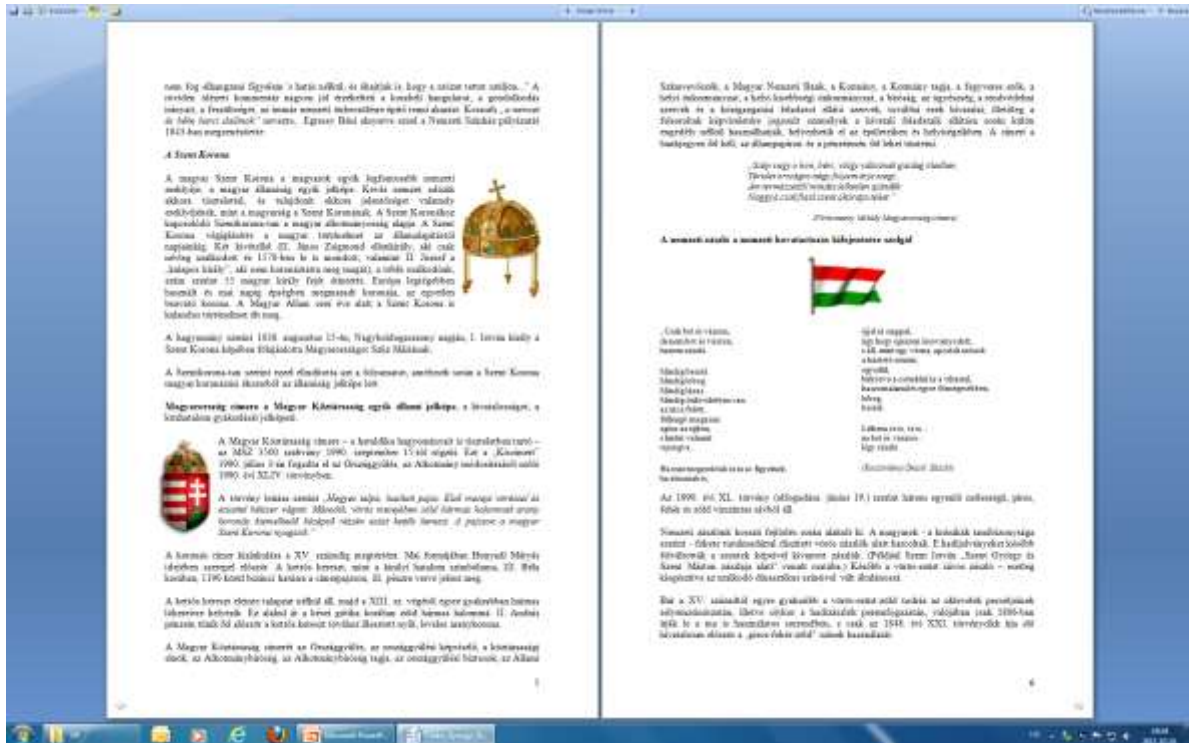
Országgyűlési biztosok bemutatása (részlet a diasorozatból)

Természetesen az oktatói pozitív példamutatás és a hallgatókban rejlő magas fokú igényesség, nagyon szép és jó minőségű házi feladatokat is eredményezett *4. ábra*.

Az első félévben a **Közigazgatási ismeretek** tantárgy keretében azt tapasztalhatták a hallgatók, hogy az oktató óráról órára komoly anyaggyűjtést követően, a források feltárásával és feldolgozásával mutatja be az új tananyagokat, amelyek sok, jól rendszerezett információt tartalmaznak. Ennek a bemutatott módszernek az alkalmazását a hallgatók is kipróbálhatták. Ez azért is fontos, hogy elsajátítsák, mert a napi munkájukban illetve a későbbi mentori feladataik között többször kell majd megoldani hasonló problémákat.

Ennek érdekében a 2011-12. tanév 1. félévében oktatott **Közoktatási intézmény- és környezete** tantárgy keretében a hallgatók lehetőséget kaptak az önálló témafeldolgozásra és bemutatásra. Motivációs tényezőként jelentkezett, hogy ezekkel az előadásokkal kiválthatóvá vált az esszé házi feladat elkészítése. A csapatmunkát is gyakorolhatták, hiszen háromfős csoportokban dolgoztak fel egy-egy témakört. Ez az oktató munkáját is hatékonyan segítette,

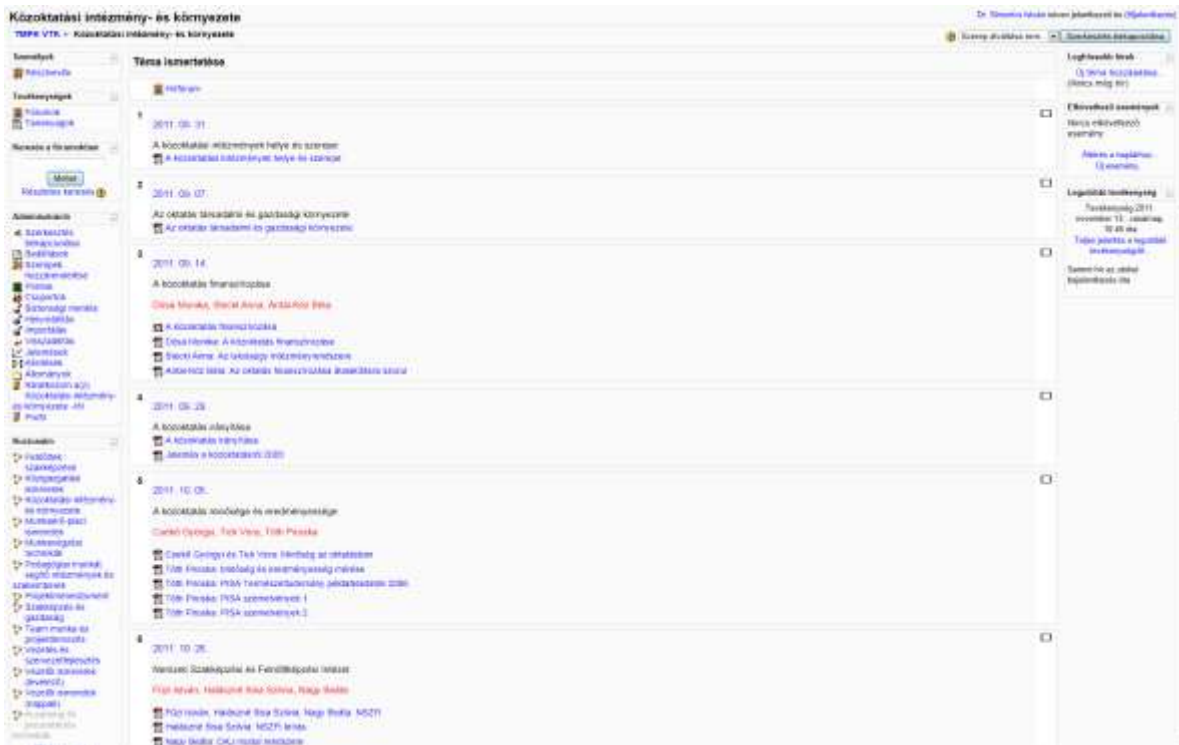
mert egyrészt gyakorlati visszajelzést kaptam, hogy mennyire sikerült elsajátítani és alkalmazni az általam kialakított és bemutatott téma feldolgozási módszert, másrészt olyan területeket is feldolgoztak, amelyeket nálam sokkal jobban ismertek, hiszen a napi munkájukban szerzett tapasztalatokat oszthatták meg a többi hallgatóval pl. *elektronikus napló használata*.



4. ábra
Csekő Györgyi: Nemzeti jelképeink esszé dolgozat (részlet)

A hallgatók által készített előadás anyagok – amelyeket gyakran kiegészítettek további háttér anyagokkal is –, ugyanúgy felkerültek a Moodle keretrendszerbe, hiszen ezek is a tananyag részévé váltak 5. ábra.

A hallgatók nagyon szép, tartalmas bemutatókat készítettek és színvonalas előadásokat tartottak. Ezzel is jól szemléltették, hogy gyorsan elsajátították az előző félévben bemutatott módszereket, és azt a napi gyakorlatban is alkalmazni tudják.



5. ábra
Közoktatási intézmény- és környezete, hallgatói témafeldolgozások

Az információ keresése, gyűjtése, feldolgozása és közvetítése során komoly tapasztalatokat szereztek. Az elektronikus tanulással támogatott oktatással sikerült a hallgatókkal közösen kialakítani olyan együttműködést, amellyel már most bebizonyították, hogy alkalmassá válnak a mentori feladatok ellátására, fiatalabb munkatársaik és leendő mérnöktanáraink segítő felkészítésére.

KÖZÖSSÉGI PORTÁL HASZNÁLATA AZ INFORMATIKAI TÁRGYÚ KÉPZÉSEKBEN

Duchon Jenő, duchon.jeno@tmpk.uni-obuda.hu
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ,
Óbudai Egyetem

1. Bevezetés

Az ezredforduló óta hazánkban is jól érzékelhető a mindent előzőnlő információtenger. Ebben az állandóan növekvő információdömpingben kijelenthető, hogy ötévente megkétszereződik a rendelkezésünkre álló tudás tömege. A korábbi (ipari társadalom) fokozatosan és visszavonhatatlanul átadja helyét a tudásalapú társadalomnak, azaz a jövőben a társadalmi rend alapját a tudás képezi majd. A tudást most már nem csupán a modern gazdaság lényegi alkotóelemeként tartjuk számon, hanem az egész társadalom szervező elveként kezeljük.¹

Az információ mennyisége exponenciálisan növekszik, amely ugyanilyen mértékű technológiai fejlődést is eredményez. Ráadásul ez a két tényező egymással kölcsönhatásban van, az egyiknek a változása maga után vonja a másik változását is. Ez a fajta közeg hatást gyakorol a tanítási-tanulási folyamatra, és átalakítja a képzés milyenségét, annak feladatait:

- Az egyszerű információ, tudásközvetítés mellett az információk és a tudásháló rendszerét kell kialakítani a tanulóban, ugyanakkor képessé kell tenni arra, hogy őnmaga is alakítsa ezt a hálózatot.
- A tanulókat a tanulási folyamat passzív szereplőjéből aktív szereplővé kell előléptetni úgy, hogy az egyes témák információrendszerének tevőleges alakítója legyen.
- A tanulóknak ki kell alakítani a motivációt, hogy felelősséget vállaljanak saját tudásukért, tanulásukért.

A mai tanulók korosztálytól függetlenül azzal szembesülnek, hogy fokozatosan nő az igény arra, hogy öntevékenyen vegyenek részt a tanulási folyamatban. Önállóan kell feldolgozniuk a tankönyveket, a különböző oktatócsomagokat. Tanári segítséget kizárólag az iskolában vehetnek igénybe. A tanulás nagy része azonban nem az iskola falain belül történik. Ugyanakkor a pedagógia területén is megfigyelhető egyfajta radikális szemléletváltás. A tanulás nem egyszerűen valamilyen tananyag átvétele és elraktározása a memóriában, hanem

¹ dr. Celler Zsuzsanna: A tudás alapú társadalom felé (<http://www.ofi.hu/tudastar/konyvtarhasznalat/dr-celller-zsuzsanna>) (látogatás időpontja: 2011.10.22)

a már meglévő ismeretek és tapasztalatok összekapcsolása az új információkkal. A folyamat sokkal inkább tanulóközpontúvá alakul át.

Mindezek tükrében semmiképpen nem mehetünk el a közösségi médiumok mellett, melyek napjaink egyik legsűrűbben használt online „eszköze”, mely a mindennapi élet szerves részévé vált a tanulóink számára. Ráadásul a mobil eszközök megjelenésével a különböző közösségek működése, élete, szervezkedése nem csak idő-, hanem immár végleg helyfüggetlenné is vált.

Hallgatóink nagy része mindennap megnyitja valamelyik közösségi portált, mindennap többször is ellenőrzi üzeneteit, információt cserél és ápolja valós és virtuális kapcsolatait ezen szolgáltatások segítségével. Olyan felület tehát ez, amelyen biztosan megtaláljuk tanulóinkat, amely jelentős szereppel bírhat a tanulás motíválása, az elsajátítandó információ közvetítése, a megfelelő tudás felépítése terén, hiszen már beépült, része a mindennapoknak.

2. Közösségi szolgáltatások

Napjaink egyik legnépszerűbb közösségi felülete a Facebook, amely jellemzően kétféle módon szolgálhatja egy képzés háttérét. Egyrészt a mindenki által elérhető Oldal (Site) szolgáltatással, illetve a szabályozható tagsággal rendelkező Csoportok (Groups) funkció segítségével.

2.1. Facebook Oldal

Minden Facebook felhasználó az adatlapjához nagyon hasonló úgynevezett Oldal létrehozását is kezdeményezheti, amelyekből bármennyit létrehozhat. Az Oldalak tekintetében szinte ugyanazokat a funkciókat megkapjuk, mint a személyes adatlap esetén, kivéve, hogy Oldalunk nem rendelkezik ismeretségi hálóval.

Ezeknek a szerepe, hogy egy felhasználóhoz kapcsolódóan publikációs felületet nyújtsanak alapvetően marketing céllal. Ugyanis az Facebook Oldalak nyilvánosak, tehát nem kell regisztrálni a Facebook rendszerébe, hogy azokat megtekinthessük, sőt, egyedi URL címmel is rendelkezhetnek. Ehhez mindösszesen annyi szükségeltetik, hogy legalább 25 regisztrált tag kedvelje az oldalt, azaz rákattintson az Oldalon található Tetszik gombra. Mindazok, akik az oldalt kedvelték automatikusan értesítést kapnak az Oldalra elhelyezett információkról, így egyfajta a rendszerbe épített hírsatornát kapnak, amely nagyon hasonlatos a RSS-hez, de nincs szükség hozzá bonyolult olvasó programokra.

2.2. Facebook Csoportok

A közösségi site arra is nyújt lehetőséget, hogy privát vagy teljesen publikus csoportokat létrehozzunk. Egyfajta zártkörű vagy szabad belépést biztosító online társulás hozható így létre, amelynek tagjai a csoporton belül szabadon publikálhatnak, információt oszthatnak meg és így tovább.

A Facebook Csoportok funkciója lehetőséget biztosít egy belső fórum használatára, de kapunk lehetőséget az események kezelésére is, ahol a csoporttagok jelezhetik részt vesznek-e egy adott eseményen vagy sem, és az eseményekről a tagok automatikus figyelmeztetést kapnak.

Egy adott csoport adminisztrátora dönthet a csoporttagság kérdéskörében. Akár személyesen felvehet bárkit a Facebook felhasználói közül a csoportba, de Ő dönt a csoportba felvételt kérő személyekről is.

3. Közösségi portálok a képzés szolgálatában

Az említett közösségi szolgáltatásokat kísérleti jelleggel az elmúlt időszakban három tárgy keretében is igény lett véve:

- Webanimáció: A tárgy keretében a hallgatók megismerkedhetnek az internet világában népszerű, és az elektronikus oktatóanyag interaktivitását adó Adobe Flash technológia használatával, mind animációs oldalról, mind az interaktivitást biztosító ActionScript programozási nyelv alapvető elemeinek használata során.
- Informatika: A számítógépezői alapismereteket biztosító szövegszerkesztési, táblázatkezelési és prezentációs technológiákat bemutató tárgy, amelynek keretében nem csak az offline alkalmazásokba nyert betekintést a hallgató, hanem ezekehez kapcsolódóan számos online alkalmazást is megismert.
- Webprogramozás: A webes világ szerver oldali programozását oktató tárgy keretében a PHP nyelv alapvető elemeinek ismertetése történik, melynek során a hallgatók az egyszerű problémamegoldástól eljutnak egy webes adatbázissal kiszolgált weboldal készítéséig.

Szándékos kísérlet okán a Webanimáció kurzus hátterét a Facebook Csoport szolgáltatása biztosította, míg a másik két esetben egy-egy Oldal került kialakításra.

A kialakítástól függetlenül a hallgatókkal az adott felület üzenő falán keresztül történt a mindenkit érintő üzenetek kiküldése, feladatok kiadása.

Az egyes képzési hátterek kialakításakor kifejezetten az alapszolgáltatások kerültek felhasználásra, hogy a hallgatókat ne frusztrálja például egy-egy alkalmazás telepítése, azoknak adatlapjukhoz történő hozzáférése.



1. ábra
Webanimáció tárgy felülete



2. ábra
Informatika tárgy felülete



3. ábra
Webprogramozás tárgy felülete

A közösségi felületen számos feladat került kiadásra, melyekre a hallgatók a megjegyzések segítségével válaszolhattak, és ugyanígy vagy a Tetszik gomb használatával kaptak tanári visszajelzést válaszuk helyességéről vagy annak továbbgondolásáról. Számos esetben azonban még a tanári válasz előtt saját társuk vitte tovább a gondolati folyamatot. Így sokszor egyfajta alkotó, együtt gondolkodó közösség jött létre.

Webanimáció tekintetében például motiváló tényezőként feladatkiírásra került, hogy készítsenek el adott témakörben egy vektorgrafikus képet a Flash rajzeszközeinek segítségével, majd az elkészült képet töltsék fel a rendszerbe, ahol a csoport tagjai kommentálhatták illetve a Tetszik gomb segítségével megjelölhették az egyes képeket. Azok a hallgatók, akik a legtöbb „Like” bejegyzést kapták (egyfajta szavazó felületként használva az adott funkciót) az animációs technikák felhasználását követelő feladat során pozitívabb eredményt értek el.

Természetesen a megadott feladatok kiadása előmunkálatokat igényelt, hiszen például a táblázatszerkesztés témakörben az adott képernyőkép előállítás, annak előkészítése majd felöltése a tanár felelőssége. Ugyanakkor, ahogyan a mellékelt képen is látszik, számos hozzászólást eredményez.

Baranyi László
hátér részlet



Nem tetszik · Hozzászólók · Bejegyzés követése · október 3., 21:17 · B

Te, **Baranyi László** és még további 3 ember kedveli ezt.

Baranyi László Tök jó. A felhőket hogy csinátad ilyenre? Gradie kitéltéssel maszkoltad az aljukat?
október 4., 12:06 · Tetszik

Baranyi László gradient, de a felhőhöz PS is bejátszott...
október 4., 13:51 · Tetszik

Szólj hozzá...

Rekreációs Informatika
Mi történik, ha a megjelölt eszközre kattintunk?



Tetszik · Hozzászólók · Megosztás · április 6., 14:45 ·

Baranyi László növekvő sorrendbe helyezi a kijelölt elemeket. Rá kattintás után adja meg, milyen csoportosítás alapján szeretnénk a növekvő sortrendet. pl: név.
április 6., 18:10 · Tetszik

Baranyi László A kijelölt részt úgy rendezi sorrendbe, hogy a legkisebb elemek kerülnek előre és úgy növekszik
április 6., 18:49 · Tetszik

Baranyi László Növekvő sortrendet lehet vele felállítani.
április 6., 20:25 · Tetszik

Baranyi László a neveket abc-s sorrendbe rendezi, és vele együtt viszi az értékeket is
április 6., 22:23 · Nem tetszik · 1

Rekreációs Informatika miért pont nevek szerint rendez sorba?
április 7., 10:37 · Tetszik

Baranyi László Mert az a sor lett kijelölve, de például külön beállítható mi alapján rendezze az adatokat
április 8., 11:59 · Tetszik

Baranyi László Abc sorrendben növekvő sorrendbe rendezi a sorokat.
április 10., 17:21 · Tetszik

Baranyi László Alapesetben a kijelölt rész első oszlopa alapján rendezi sorba az adatokat, úgy hogy az összetartozó adatok megmaradnak.
április 15., 19:38 · Tetszik

Baranyi László Az első oszlop alapján a kijelölt táblázatrészt abc sorrendbe rendezi.
április 19., 21:57 · Nem tetszik · 1

Rekreációs Informatika Azért az első oszlop szerint rendez növekvő sorrendbe ez az eszköz, mert a kijelölést abból a cellából indítottuk. Erre utal a kijelölésben, hogy a nyitó cella színe nem sötét, hanem fehér.
április 21., 9:45 · Tetszik · 1

Rekreációs Informatika Részletesen a rendezést beállítani (ahogyan páran írták) eszköztől (ebbel az Excel verzióban) nem lehet, csak a megfelelő menüpont alól.
április 21., 9:46 · Tetszik

Szólj hozzá...

4. ábra

Hallgatói szavazás egymás munkájára, illetve táblázatkezelésből felfedezve tanító feladat

A közösségi portál által kínált funkciók ugyanakkor leginkább a képzések egyfajta információs csomópontjaként üzemeltek, hiszen számos más web2-es tartalomszolgáltató alkalmazás egyes elemi kerületek beágyazására a Facebook által nyújtott felületen. Ilyen alkalmazások voltak a Google Dokumentumok által elérhető űrlapok, táblázatok és prezentációk vagy a Youtube video szolgáltatása, ahonnan számos oktató video került felhasználásra.

4. Tapasztalatok

A hallgatók alapvetően pozitívan fogadták a tárgyak közösségi felületen történő megjelenését. Amennyiben az adott tárgy keretében sikerült kellő feladattal bevonni őket a folyamatos munkavégzésbe a többség aktívan és tevékenyen reagált.

Rogers szerint a tanítás és a tanulás lényege nem pusztán ismeretek és a közöttük lévő összefüggések felfedezése, megértése és egyedi leképzése. Véleménye szerint ennél sokkal többről van szó: Egy olyan személy (személyiség) kialakítása, aki (amely) képes korunk kihívásainak megfelelni, önmagával és a környezetével egyensúlyban van. Minél tökéletesebben működik a személy, annál könnyebben lesz képes tanulni is.²

Nem véletlen, hogy tanárként ott kell lennünk ahol hallgatóink vannak, és ott kell alakítanunk hallgatóinkat ahol elérhetőek. Napjainkban pedig ez már egyáltalán nem biztos, hogy a tanterem falain belül történik meg kizárólagosan.

Nagyon fontos a személyes jelenlétünk még a virtuális világban is. A Facebook lehetővé teszi az Oldalak funkción belül, hogy – ahogyan számos mellékelt képen is látszik - egy anonimizált felhasználóként írjunk az üzenő falra. Ugyanakkor akár a tanár is létrehozhat egy nem létező felhasználót a rendszeren belül, és annak segítségével kommunikálhat tanulóival. Ugyanakkor tapasztalható volt, hogy sokkal nyitottabbak lesznek a hallgatók a virtuális térben, ha a valós arcunkat adjuk az adott képzési háttérfelületén.

Visszakanyarodva tanuláshoz, nem szabad elfeledkeznünk sose arról, hogy a tanulási folyamat során minden egyes alkalommal felbukkan az értékelés, függetlenül annak irányától és módjától. Az értékelés azonban nem más, mint egy értékalkotó folyamat elemzése. Egy érett (tökéletesen működő) személy értékalkotása képlékeny és rugalmas. Azon alapszik, hogy egy aktuális pillanat történéseit milyen mértékben találja az ember cselekvésre serkentőnek. Az értéknek csak a változását lehet állandónak nevezni.³

A közösségi portálokat sok tanár lekezelően kezeli, sokan idegenkednek tőle, sok a negatív tapasztalat. Ez nem véletlen, hiszen minden új eszköz, amely megjelenik világunkban befolyásolja viselkedésünket, és használatuk, alkalmazásuk új szabályokat hoznak létre. (Bár ezek nagy része a korábban is létező, más eszközök használata közben már kialakult viselkedéskultúrához köthető, abból – vagy azt teljesen átvéve – alakul ki.) Az online eszközök ugyanakkor hatást gyakorolnak a társadalmi viszonyainkra, közösségi szerveződéseinkre, kapcsolatainkra, akár csak annak idején a televízió, a telefon.. Ráadásul az eszközök funkcionális felhasználásának összeolvadása (pl. okostelefonok) egyre inkább eltörli az éles határokat az eszközök felhasználási szerepkörei között. Mindezek tehát kiegészítik hagyományos ismeretségi hálózatunkat, ahol a kapcsolat milyenségét befolyásolja, hogy a kapcsolattartás milyen eszközökön keresztül történik. Az eszköz pedig befolyással van a kapcsolattartás kommunikációjára, amely meghatározza az alapvető viselkedéskultúrát is.

² Carl R. Rogers és H. Jerome Freiberg - A tanulás szabadsága (EDGE 2000 Kft, Budapest, 2007) (379. oldal)

³ Carl R. Rogers és H. Jerome Freiberg - A tanulás szabadsága (EDGE 2000 Kft, Budapest, 2007) (340-341. oldal)

Fontos megjegyezni, hogy ahogy ezek az eszközök megengedik (technológiailag lehetővé teszik), hogy az eszközön keresztül identitásunkat meghatározzuk. Mutatott személyiségünket minden esetben az adott környezethez próbáljuk igazítani a belső identitásunknak megfelelően, és ez is befolyásolja viselkedésünket. Az online világban korábban óriási lehetőségünk volt teljesen más ruhába bújni, napjainkra azonban a közösségi szolgáltatásoknak hála egyre közelebb kerül az online énünk a valóshoz, amelynek következményeképpen online viselkedésünk is várhatóan hasonlatos lesz a valóshoz. Persze online viselkedésünk kihat a valós viselkedésünkre. Gondoljunk csak a nyelvben történő változásokra, a kommunikáció stílusának átalakulására.

Viselkedésünk nagy része utánpótláson alapul. Akiket viszont utánozni lehet, a jól ismert abc végi generációs (x, y, z) különbségek okán és a nagyütemű eszközváltozás miatt (félév alatt a megismert alkalmazások elavulttá válnak) képtelenek a lépéstartásra. Ez azonban teljesen természetes folyamat, és ha ezt elfogadjuk, akkor máris tudunk logikus lépéseket tenni.

Véleményem szerint a rengeteg, gyorsan fejlődő új eszköz, a rettentően inger gazdag környezet a netgeneráció számára szóképpel élve egyfajta dzsungel, amelytől ugyan nem ijed meg (mert bele született), de nem tudja mit kezdjen vele, hiányzik a számára a bozótívágó, és annak használatának a betanítása is. Ennek következtében maga kezdi el felfedezni a világot, és egyáltalán nem garantált, hogy az ebben a helyzetben egymás példaképeivé váló generáció olyan szabályrendszert, kultúrát alakít ki amely más társadalmi normákkal összeegyeztethető.

Úgy gondolom, tanárként feladatom, hogy egyrészt utánozható példaként éljem az online életemet, másrészt megfelelő kommunikációval, nevelő munkával tudatosan erre koncentrálni, kialakítsam a megfelelő szemléletet. Ennek a szemléletnek pedig van kihatása az online világon kívüli életünkre is, hiszen talán megtanulunk egymás felé nagyobb nyitottsággal, bizalommal viszonyulni.

Éppen ezért ahhoz, hogy értékalkotó tevékenységgé váljon a tanulás olyan eszközt kell használnunk, amely megfelelően és könnyen motiválja a hallgatókat, amely naprakész, és amely szinte percről percre küldi számukra az információt, amelyet meg is követelnek. Mindez pedig ha nem is 24 órás, de az adott 45 percen túlmutatóan is időt igényel a pedagógustól, amely azonban a hallgatók elért eredményeiben és jellemének változásában többnyire pozitívan meg is jelenik.

Felhasznált irodalom

- dr. Celler Zsuzsanna: A tudás alapú társadalom felé (<http://www.ofi.hu/tudastar/konyvtarhasznalat/dr-celler-zsuzsanna>) (látogatás időpontja: 2011.10.22)
- Carl R. Rogers és H. Jerome Freiberg - A tanulás szabadsága (EDGE 2000 Kft, Budapest, 2007) (379. oldal)

FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK

INNOVÁCIÓS CÉLOK A FELSŐOKTATÁSI TANÁRKÉPZÉSBEN A TUDÁSHÁROMSZÖG MEGVALÓSÍTÁSÁÉRT

*Dr. habil. Kálmán Anikó, kalmanak@lifelong.hu
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem*

Mi a tanítás? Mesterség? Tudomány? Művészet? A tanítás tudományos módszerekkel művészi fokra fejleszthető mesterség. Nemcsak a tanított szakma, hanem annak tanítása is szakma, sőt a tanítás kutatása és tanítása is az. A szakma az, amit lehet rosszul is csinálni, persze jól is, sőt egészen jól, képességtől, tapasztalattól és érdekeltségtől meg egyéb feltételektől függően.

Azok, akik történelmileg először képeznek és képesítenek másokat egy adott szakmai képességre, ezt rendszerint képzettség és képesítés nélkül teszik. Vannak, akik egész népüket tanítják diploma nélkül, mégis túl a középiskolás fokon. Ezzel szemben sokan képzettség és képesítés birtokában sem képesek senkit semmire sem megtanítani, még középiskolás fokon se. A tanár (tanító, próféta, forrás stb.) nem az, aki tanít, hanem az, akitől tanulnak.

Lehet, hogy amit az emberek egymástól tanulnak, nem diplomás műveltség, hanem csak „előzetes tudás” vagy „munkatapasztalat”, de emberi erőforrás, humán tőke és a nemzeti tudásvagyon része, ezért állami elismerést, kreditet érdemel, és kap is, egyre több országban, bár mérése, értékelése még tökéletesítésre szorul. De a legtökéletesebb mérés, értékelés sem tudná kimutatni a hatékony tanár (forrás) végső titkát. Az magában a tanuló emberben, az emberi természetben van. Az ember ugyanis értelmező (hermeneutikai) lény: csak abból tanul, amit tanításnak tekint, tanításként értelmez, ez magától értetődő a „hermeneutikai kultúrában” (Wain, 1987).

Az, ami itt és most átadható, tanítható és tanulható, nem biztos, hogy egy átfogóbb közösség, vagy az életút egésze (karrier, lifespan development, lifelong learning) szempontjából jó. Jót és rosszat egyaránt tanulnak és tanítanak az emberek, a tanulásban és a tanításban önmagában nincs meg az az átfogóbb szelekciós kritérium vagy „magasabb szempont”, amely megmondaná, hogy mit érdemes vagy nem érdemes tanulni, tanítani az átfogóbb egyéni és közösségi „jó” gyarapítása érdekében. Ilyen kritériumot csak a fejlődés adhat a maga tágabb és távlatosabb horizontjával, „rendszer szemléletével”. A nevelés (tanulás) célja a fejlődés (Kohlberg, 1972). Ez azonban még finomításra szorul, hiszen a fejlődés nem öncél, mindig az ember és világ kölcsönhatásának alakulása határozza meg. Mindig cél lehet azonban, és soha sem stagnálhat a fejlődőképesség, pontosabban a fejlődőképesség folyamatos újratermelése. A tanulás végső célja, értékmérceje a fejlődőképesség (ha lehet: bővített) újratermelése.

A tanulás lényege szerint belső változás (pl. a képességekben), amit az ismeretszerzés csak előkészít, megalapoz. A belső változás következtében vagy történik valami a külső megfigyelhető viselkedésben, vagy az történik, hogy nem történik semmi. Ekkor nehezebb kitűzni a tanítás „viselkedési céljait”, de nem lehetetlen, csak professzionalizmust igényel. A tanulás célja (pl. kompetencia) mindig belső, de a tanulás professzionális támogatásához szükséges tanítási cél szükségképp „viselkedési cél”, azaz külső, megfigyelhető, mérhető. A tanítási cél és a tanulási cél között sokszor bonyolult, csak tudományos módszerekkel igazolható összefüggés van, bár a nemzedékek során át változatlanul ismétlődő összefüggéseket a gyakorlat a tudományos igazolás nélkül is felhasználja, a „legjobb gyakorlatok” a tudományos ismeretterjesztés nélkül is terjednek

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézete által koordinált. TAMOP 4.1.2-08/2/C/KMR – 2009 - 0005 pályázat keretében 18 hónapos időintervallumban megvalósuló képzési programok általános (átfogó stratégiai) célja volt: hozzájárulni a Bologna folyamatból, az EKKR-ből és az Lifelong Learning stratégiájából fakadó követelmények teljesítéséhez, a hiányzó oktatói kompetenciák csökkentéséhez. A projekt teljes költsége 46.351.790,-Ft; ebből saját forrás 9.270.358,-Ft, EU támogatási igény 37.081.432,-Ft A programok közvetlen célja az oktatói kompetenciák fejlesztése – belső igényekre alapozott képzésekkel, különböző képzési programokkal, mely Európa szerte már igen jelentős eredményeket mutatott. A tervezett képzési programok tartalmának a felsőoktatási oktatói feladatok eredményesebb ellátásához kell kapcsolódnuk azért, hogy az oktatói kompetenciák erősítésével hozzájárulhasson egyrészt a minőségi oktatás fenntartásához, másrészt hallgatói elégedettség növeléséhez, ill. az egyetem iránti hallgatói érdeklődés bővítéséhez. A kutató egyetemi lét magas szintű elkötelezettséget jelent az innováció és a minőség iránt, melynek lényeges garanciája az oktatók folyamatosan megújított tudása.

A projekt elkészítését megelőzően előzetes tudás és szükségletfelmérést készítettünk 2009 őszén. Az előzetes képzési igényfelmérés alapján az alábbi tartalmú, irányultságú képzések és szolgáltatások iránt volt igény a válaszadók körében:

| Képzési tartalmak |
|---|
| • Általános módszertani ismeretek elsajátítása |
| • szakmódszertani felkészítés |
| • prezentációs készségek fejlesztése |
| • hallgatói tanulási teljesítmények mérése, értékelése |
| • kommunikációs készségek fejlesztése |
| • nyelvi képzés |
| • szaknyelvi képzés |
| • ICT eszközök oktatásban történő alkalmazási lehetőségeinek, használatának megismerése |
| • környezetvédelmi-, munkavédelmi-, és egészségvédelmi ismeretek elsajátítása |
| • környezetvédelmi-, munkavédelmi-, és egészségvédelmi ismeretek érvényesíthetősége a mindennapi oktatói munkában |
| Szolgáltatási tartalmak |
| • előzetes tudásszint mérés |
| • képzési tanácsadás |

- | |
|-------------------------------|
| • tanulási tanácsadás |
| • képzési szükséglet felmérés |

1. táblázat
Képzési és szolgáltatási tartalmak iránti igény

Az eredmények figyelembevételével az alábbi képzési programokat terveztük meg:

1. Általános módszertani képzés
2. Angol szakmai nyelvtanfolyami képzés
3. Angol Szakmai Kommunikációs képzés (finn)
4. Munkavédelmi képzés
5. Szakmódszertani képzés
6. Digitális kompetenciák a tanári munkában
7. E-tananyagfejlesztésre való tanári felkészülés
8. Tutorálási feladatokra való felkészülés

1. Módszertani képzés

A képzés célja: felsőoktatási oktatók felkészítése a tanítási-tanulási folyamatban érvényesíthető curriculum fejlesztési, általános és szakmódszertani ismeretek, valamint a tanári tevékenységben alkalmazható kommunikációs és prezentációs technikai alapismeretek, készségek elsajátítására - modellek, esettanulmányok „best practice” technikák bemutatása.

A tervezett képzési idő, a képzés jellege:

68 óra, ebből, kontakt órák száma: 56 óra, melyből elmélet 20 óra, gyakorlat 36 óra

2. Angol szakmai nyelvtanfolyami képzés

A képzés célja: a felsőoktatási oktatók idegennyelvi kommunikációs készségeinek fejlesztése, a megfelelő nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák kifejlesztése és erősítése, amely lehetővé teszi és biztosítja a napi oktató- és kutatómunkájuk során az idegen nyelv megfelelő szintű használatát.

A képzési idő:

120 órás képzés (14 hét), 60 óra kontakt nyelvi órával.

3. Angol Szakmai Intenzív Nyelvi képzés (angol)

A képzés célja: A résztvevők a tanfolyamon saját anyagaikat fejlesztik, javítják, készítik el a maguk választotta kurzusokhoz (előadások, tanítási gyakorlat, írásbeli produktumok), amelyekhez egyedi segítséget és visszajelzést kapnak a nemzetközi gyakorlat tükrében

A képzési idő:

60 órás képzés (6 hét), 35 óra kontakt intenzív nyelvi órával.

4. Egészség és biztonság a felsőoktatásban program

A **képzés célja**, hogy az oktatók fejleszthessék egészséggel és biztonsággal kapcsolatos munkavédelmi készségeiket, ismereteiket. A képzési program 6 kiscsoportos, tréning jellegű foglalkozásból épül fel.

5. Digitális kompetenciák a tanári munkában

A **képzés célja**: egyfelől, hogy megismertesse a képzésben résztvevőket az új IKT eszközökkel, ezen keresztül bemutassa a Web 2.0 környezet biztosította új oktatás-módszertani lehetőségeket, valamint gyakorlati tudásra szert tegyenek. Másfelől, hogy feltárja az atipikus tanulási formák különféle IKT-val támogatott tanulási környezeteket és alkalmazási repertoárját.

A képzési idő:

20 órás program, elméleti és gyakorlati órákkal, blended-learning formában

6. E-tananyagfejlesztésre való tanári felkészülés

A képzést ajánljuk:

Azok számára, akik szeretnének ismereteket szerezni a távoktatás, nyitott képzés alapfogalmairól illetve a nyitott képzések fejlesztésének módszertanáról.

A képzési idő:

120 órás tanfolyam, 0 kontakt órával, távoktatás formájában 3-6 hónapos időtartammal

7. Tutorálási feladatokra való felkészülés

A **képzés célja**: Az oktatási tapasztalattal rendelkező felnőttek felkészítése a távoktatási képzések tutori teendőire. A tanulóknak meg kell ismerkedniük a távoktatás alapfogalmaival, az egyéni tanulás támogatási rendszerével, a tutori modellekkel, a tanulókkal való kapcsolattartás módjaival, az egyéni tanulás nyomon követésének módszereivel, az alkalmazható ellenőrzési módokkal, a konzultációk, egyéni és csoportos tutori foglalkozások céljával és módszertanával.

A képzési idő:

48 órás képzés (8 hét), 1 kontakt nappal (8 óra) a 4. vagy 5. héten, a csoport igényeihez igazodva

A képzési programok teljesítése ECD (európai kreditértékű) tanúsítványok kiadásával zárultak.

A képzésben részt vevők több kommunikációs csatornán is kaptak lehetőséget arra pl. pályázati honlap, tanszéki honlap, körlevelek, személyes megkeresések, hogy megismerjék a

fenti képzések fő célkitűzéseit. A projekt számára külön pályázati honlapot hoztunk létre a <http://ek2p.appi.bme.hu/> oldalon.) A meghirdetett képzéseinket blended-learning műfajú tanulási környezetben valósítottuk meg, mely a hagyományos kontakt órák mellett az IKT nyújtotta innovációs lehetőségeket is kihasználva és alkalmazva támogattuk a résztvevők tanítási-tanulási folyamatát. A blended-learning jelleget biztosítva minden egyes képzéshez egy elektronikus tanulási környezetet adaptáltunk, konkrétan a Moodle rendszert (<http://moodle.ek2p.appi.bme.hu/>), melyet az intézetünk 2006 -ban vezetett be, s azóta is nagy sikerrel és eredményességgel alkalmazza mind a graduális, mind a szakirányú továbbképzési szakok esetében. A rendszer az oktatási segédanyagok letölthetőségén túlmenően az oktatói-tanulói kommunikáció, aktivitás mérését, közösségi fórumok működését valamint az ellenőrzés és értékelés elektronikus környezetben való megvalósíthatóságát is biztosítja.

A képzés kontakt óráit tekintve is jelentős IKT környezettel találkozhattak a résztvevők kiegészítve a tantermi kereteket interaktív táblával, mobil- és vezeték nélküli technológiákkal vagy éppen labortermi elektronikus tanulási környezettel. A képzések zárása komplex feladatok útján valósult meg, mely szóbeli és írásbeli részből tevődött össze. Az írásbeli, elektronikus feladatokat az oktatástámogató rendszeren, a Moodle-n keresztül kellett a résztvevőknek teljesíteni.

Az első (félévi tavaszi) szemeszterben mintegy 120 oktató kapcsolódott be 5 képzési programunkba (általános módszertani, szakmódszertani, angol szakmai nyelvtanfolyami, angol szakmai kommunikációs és munkavédelmi), melyek időtartama 24-40 kontakt óra között mozgott.

A projekt a második (őszi félév) szakaszának időintervallumában a képzések második szemeszterében, a tervezett programok alap és egyes kiegészítő kurzusai is sikeresen lezárultak az őszi félévben. Részletezve ezek a következő programegységeket takarták: az "általános módszertani" a "szakmódszertani", az "angol szakmai nyelvtanfolyami" az „egészség és biztonság a felsőoktatásban”, és a „digitális kompetenciák a tanári munkában”, „tutorálási feladatokra való felkészülés” és a „E-tananyagfejlesztésre való tanári felkészülés” elnevezésű programokat. Ezekre mintegy 130 fő oktató jelentkezett.

A projekt harmadik szakaszában, 2011. tavaszán sikeresen zárta az „Angol Szakmai Kommunikációs képzés (finn)” képzését, melyet a Finn Oulu-i Műszaki Egyetem Idegennyelvi –Központjának oktatói bevonásával közösen terveztünk meg a pályázat benyújtásakor. A képzést sikeresen elvégzők 3 európai kredit értékű tanúsítványt kaptak.

E programok az egyetem humán erőforrásainak fejlesztését szolgáló beruházásoknak tekinthetők, melyeknek szándékunk szerint nem csupán a TAMOP projekt keretein belül megvalósítandó feladatokkal, hanem a hosszabb távú minőségfejlesztési célokkal is összhangban kell lenniük. Ezért különösen fontosnak tartjuk, hogy a kutató egyetemi programhoz kapcsolódva az egyetem belső továbbképzési rendszerének fenntarthatóságát a karok és tanszékek elkötelezettsége, tevételes szerepvállalása is biztosítsa.

Az előzetes igényfelmérés alapján a projektben tervezett képzések főbb indikátorai:

A képzésben résztvevő oktató, kutató kollégák megoszlásai:

| | Képzés megnevezése | létszám |
|----|--|------------|
| 1. | digitális kompetenciák a tanári munkában jelentkezés | 22 |
| 2. | általános módszertani | 37 |
| 3. | szakmódszertani képzés | 25 |
| 4. | angol nyelvtanfolyami képzés | 106 |
| 5. | E-learning jelentkezés | 10 |
| 6. | tutorálásra való felkészítő képzés | 10 |
| 7. | munkavédelmi képzés | 80 |
| 8. | angol intenzív szakmai nyelvi | 68 |
| | Összesen | 358 |

2. táblázat
A képzésben résztvevők megoszlás

| beosztás | létszám |
|-----------------------|---------|
| egyetemi tanár | 3 |
| egyetemi docens | 35 |
| egyetemi adjunktus | 50 |
| egyetemi tanársegéd | 35 |
| doktorandusz hallgató | 15 |
| tudományos munkatárs | 24 |

3. táblázat
A képzésben résztvevők megoszlása beosztás szerint

1. Képzészáró rendezvény

2011. április 20-án, került sor a zárórendezvényre; a Finn Nagykövetség támogatásával **A felsőoktatás és a kutatóegyetemek szerepe a 21. században** című kutatóegyetemi workshop keretében a BME Rektori Tanácsstermében. Jari Vilén, Finnország nagykövetének köszöntőjével kezdődött a workshop. Ezt követte a rendezvény plenáris előadóinak bemutatója, akik az egyetemek változó szerepéről, valamint a lifelong learning kutatóegyetemekről tartottak előadást: Markku Markkula az Európai Unió Régiók Bizottságának Elnökségi tagja és Wim Van Petegem a SEFI (Európai Mérnökképzési Társaság) megválasztott elnöke.

A meghívottak között a BME felsővezetői, azaz a dékánok, dékánhelyettesek, tudásközpont igazgatói szerepeltek, valamint a „Képzők képzése a BME oktatók körében pályázathoz kapcsolódó kollégák tanszékvezetői. A Tudásháromszög modell bemutatása és megvitatása rendszer szinten is összekapcsolta a kutatás - képzés- innováció integrált

szemléletét, s benne az „képzők képzésének” stratégiai szerepét. A program részeként került ünnepélyes keretek között átadásra az előzőekben említett Képzők képzése pályázat „Intenzív nyelvi kurzus”-át sikeresen elvégzők tanúsítványainak átadása.

2. Összegzés, javaslatok, ajánlások

Összességében elmondhatjuk, hogy a képzést sikeresen elvégzett személyek esetében a képzés teljesítette az elvárásokat, azaz a pályázatban megfogalmazott tudásanyag átadásra került, a szakmai nyelvhasználatban kiemelkedően fontos készségek és kompetenciák fejlesztésre kerültek. A résztvevők szakmai és nyelvi kompetenciái a napi gyakorlatban megerősítésre kerülhetnek, mert a képzés mind a kialakításukra, mind a gyakorlásukra biztosította a lehetőséget.

Néhány visszajelzés a résztvevőktől:

- Sok érdekes információhoz jutottunk a tanítás, a cikk írás és a konferencia előadás témákban.
- Nagyszerű volt. Sokat tanultam.
- Igen színvonalas, elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt kiválóan alkalmazható ismereteket adott át.
- Jól kitalált, végiggondolt, előkészített, levezetett, hasznos képzés.

A programok nagyon kellemes, demokratikus sugárzású környezetben zajlottak, s az eddigi visszajelzések alapján valamennyien hasznosnak ítélték meg a benne résztvevők, emellett a képzések teljesítésének elismerését a projektgazda európai kredit rendszerű mércével értékelt tanúsítvánnyal legitimálja. Ez a képzésben résztvevő oktatók számára nagyobb mobilitást, beszámítható tudást jelenthet. A programok eredményeként kiemelhető a különböző karok oktatóinak együttműködési készsége, és igyekezete, annak érdekében, hogy megszerezzék a hatékony tudás-közvetítés.

A legfontosabb felhasznált irodalom

- [1.] Kálmán A. (2003): Results of the comparative study based on Kolb's model, Teaching, Learning and Adults Report of Group Leaders, Group 6, Socrates-Grundtvig ALPINE projekt, Thessaloniki, <http://www.qub.ac.uk/alpine/>.
- [2.] Kálmán A. (2002): Teaching and Learning Methodologies: Changing Attitudes in University Continuing Education at the University of Debrecen, THENUCE Socrates-Erasmus Thematic Network in University Continuing Education, Thematic Group 9 Adult Teaching and Learning, Debrecen, <http://www.thenuce.net>.
- [3.] Kálmán A. (2002): Implementation of the case-study survey, Information about the participation in the ALPINE Project international comparative analysis on selected educational programmes for adults, focusing from the methodological point of view on how the programmes support the learners, Socrates-Grundtvig ALPINE projekt, Tartu, <http://www.qub.ac.uk/alpine/>.
- [4.] Kálmán A. (2002): Teaching, Learning and Adults Report of Group Leaders, Group 6, Socrates-Grundtvig ALPINE projekt, Lund, <http://www.qub.ac.uk/alpine/>.

- [5.] Andersen A. (2001). *International Benchmarking Clearinghouse Process Classification Framework*. Phios Corporation. One Broadway Suite 600 Cambridge, MA 02142 USA (This model was developed by the International Benchmarking Clearinghouse, part of the American Productivity and Quality Center, and by Arthur Andersen. It has about 280 activities. These activities are all cross-referenced to subactivities of 'Produce as a business' or its specializations), illetve a „MIT eBusiness Process Handbook”
- [6.] Bloom, B.S. (1976): *Human Characteristics and School Learning*. McGraw-Hill Book Company, New York etc..
- [7.] Blunt, A. (1988): *Education, Learning and Development: Evolving Concepts. Convergence*. Vol. 21, No. 1, pp. 37-55.
file:///c:/alpha/workart/icae/website/icae/english/converge/
- [8.] Brookfield, S.D. (2000): *Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learning*. Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Milton Keynes, UK. Open University.
http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/393CD0DF-000B-67DB-0000015700000157_StephenBrookfieldpaper.doc
- [9.] Hajnal A. (1973): *A modellek modellje (Az interdiszciplináris szemlélet problémái.)* In Kindler J. - Kiss I.: Rendszerkutatás, KJK.
- [10.] Kohlberg, L., Mayer R. (1972): *Development as the Aim of Education*. Harvard Educational Review. Vol. 42. No. 4. pp. 449-497.
- [11.] Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood, NJ: Prentice Hall.
- [12.] Kolb, D.A. (1985): *LSI - Learning-Style Inventory*. Self-scoring Inventory and Interpretation Booklet. McBer and Company, Training Resources Group, Boston.
- [13.] Dr. Molnár György: A tanulói attitűd alakulása a felsőoktatási tapasztalatok tükrében, In: Felnőttképzés ISSN 1785-1858, IX. évfolyam 2011. 3. szám, pp. 17-19.
- [14.] Dr. Molnár György: Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban - az IKT alapú megoldások tükrében, In: Szakképzési Szemle ISSN 0237-2347, XXVII. évfolyam, 2011. 3. szám, pp. 170-177.
- [15.] Wain, K. (1987): *Philosophy of Lifelong Education*. Croom Helm, London - Sydney - Wolfeboro, New Hampshire. Ideology pp. 24-29., Pragmatism and Philosophical Hermeneutics pp. 8-12., 6. Lifelong education and John Dewey pp. 167-201.

A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS SAJÁTOSÁGAI ÉS KRITIKUS ELEME, A MÓDSZERTANI KÉPZÉS

Szabóné dr. Berki Éva

*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék
Szakmai Pedagógusképző és Szolgáltató Központ
Igazgató*

A mai konferenciát szervezők előtt is jól ismert, hogy érdekelték vagyunk a pedagógusképző hálózat kiépítését szolgáló TÁMOP-4.1.2-08/2/B/KMR-2009-0002 projekt eredményeinek fenntartásában. A projekt keretében a különböző szakmai fejlesztések mellett, a szakmai pedagógusképző és szolgáltató központ regionális kiépítésére vállalkoztunk. A projekt keretében jött létre a **Szakmai Pedagógusképző és Szolgáltató Központ (SZPSZK)** a **BME-n**. A projekt formálisan e hónapban zárult és a projekt tevékenységek megvalósításában együttműködő szakmai partnereink voltak –az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar mellett– azok a Közép-magyarországi régióban (KMR) működő felsőoktatási intézmények, amelyek a mérnök-, és közgazdász tanári területek mellett a szakmai tanárképzés agrár, egészségügyi és művészeti tanárképzési területét képviselik. Partnerünk volt az Óbudai Egyetem, a gödöllői Szent István Egyetem, a Budapesti Corvinus Egyetem, a Budapesti Gazdasági Főiskola, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem és az Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet.

A szakmai tanárképzést érintő kérdések közül legutóbb a tanárjelöltek összefüggő pedagógiai gyakorlati felkészítése során készítendő portfólió készítés intézményi gyakorlatait ismertethettük meg a szakmai pedagógusképzésben érdekelt intézmények képviselőivel. Ebben a szakmai eszmecserében egy jó gyakorlatot mutatott be az Óbudai Egyetem mérnöktanárképzésének vezetője, Dr. Tóth Péter.

A projekt egyik legnagyobb **hozzáadott értéke az volt, hogy** a KMR szakmai pedagógusképzésben érintett felsőoktatási intézményei között **megújult kapcsolati formák**, szakmai párbeszéd, véleménycserék, **tudásmegosztások jöttek létre** megalapozva a jövőbeni hálózati együttműködés kereteit. Ebben kiemelt jelentőséggel bírt a KMR-ben stratégiai partner ELTE közoktatási tanárképzési gyakorlatának, a pedagógiai és pszichológiai tárgyakban, a módszertani képzésben megtett újításainak, és különösen az összefüggő pedagógiai gyakorlat megvalósítási folyamatainak, sajátosságainak megismerése. Az ELTE által elnyert projekttel való együttműködés keretében nyílt lehetőségünk arra, hogy bemutassuk a szakmai pedagógusképzés sajátosságait a közoktatási tanárképzésben érdekelteknek.

A projekt másik legnagyobb hozzáadott értékét az jelentette, hogy az országos hálózat tagjaként megismerhettünk a többi régióban létrejött pedagógusképző és szolgáltató

központok fejlesztési terveit, eredményeit a közoktatási tanárképzés területeire és a mentorképzésre vonatkozóan. Ennek keretében nyílt lehetőségünk arra, hogy a BME-n folyó mentorképzés keretében megvalósult fejlesztéseket, a mentorképzésünk főbb adottságainak és jellemzőinek tapasztalatait is bemutassuk.

A szakmai pedagógusképzés egyik sajátosságaként **értelmezhető** az, hogy része az alapképzésként funkcionáló műszaki szakoktató és üzleti szakoktató képzés, valamint a mesterképzések különböző szakiránya a mérnöktanár, a közgazdász tanár, az agrártanár és művésztanár MA képzésben.

További **sajátosságként** az osztott képzésről, a tanárképzésben résztvevők adottságairól, a potenciális munkaadó szakképző intézményi kör és a képzés eredményeként elnyerhető szakképesítési rendszer sajátosságairól, valamint a szakképzésben résztvevők jellemzőiről beszélhetünk.

Az intézményi adottságok és a szociológiai jellemzők a közoktatásra nem vagy alig érvényes feltételrendszert teremtenek a szakmai pedagógusok számára. Mindez más-más előismeretet és felkészültséget kíván úgy a szakmai, mint a pedagógiai, pszichológiai és módszertani kompetenciák tekintetében.

A **szakmai tanárképzés** történelmi gyökereit tekintve **mindig osztott képzés volt**. Ez azt jelenti, hogy a szakterületi kvalifikációt a kezdetektől fogva napjainkig, az adott szaktudományos képzést nyújtó felsőoktatási intézményben lehet elnyerni, úgy a műszaki, mint a kereskedelmi, majd később a közgazdasági- és az agrártanárképzés területén. A tanári mesterségre való felkészítést nyújtó pedagógiai és pszichológiai, szakmódszertani felkészítést pedig a szaktudományi képzést nyújtó felsőoktatási intézmény integráns részét képező tanárképzésért felelős (pedagógiai-pszichológiai) tanszékek munkássága nyomán lehet biztosítani. A **szakmai pedagógusképzés legkritikusabb eleme** véleményem szerint a **szakmódszertani képzés**. Miért? Ennek oka lehet az, hogy: 1.) a szaktudományi képzésben meghatározó szerepet vállaló karok oktatói ma egyre kevésbé vallják a magukénak a tanárképzést, alig van vagy egyáltalán nincs szakképző intézményi gyakorlattal rendelkező szakmódszertanos a szaktanszékeken, 2.) a szakmai pedagógusképző intézmények ma sem építhetnek olyan gyakorlóiskolai kapcsolatokra, mint a közoktatási tanárképzés, így főleg anyagi okok miatt nem biztosított hosszabb távon annak lehetősége, hogy a gyakorlóiskolai szaktanár szakmódszertanosként bevonható legyen a tanárképzésbe, 3.) a szakmai tanári képesítések elnevezéséből eredően az OKJ szakképesítési rendszerében létező modulok, tanegységek és a tantárgy elnevezések csak kevésbé teszik lehetővé a szaktárgyi tanári képesítések beazonosíthatóságát úgy a szakmai orientációs képzésben, mint a szakképző évfolyamokon. Joggal merül fel a kérdés: **milyen tartalmú módszertani képzést kell biztosítanunk a tanárjelölteknek?**

Sokakban felmerülő kérdés, hogy **hány szakos tanárnak minősíthető a szakmai tanár?** A válasz e körben egyértelmű! Több! Ez érvényes a szakmai tanárképzési szakok mindegyikére, függetlenül attól, hogy az műszaki, agrár, közgazdasági szakterülethez tartozik.

A **szakmai tanárképzés nyitottsága** azt teszi lehetővé, hogy munkatapasztalattal és/vagy szakképzésben szerzett tanítási tapasztalattal, ugyanakkor a szakmai tanári pálya iránt már elkötelezettséggel rendelkezők vehessenek részt a tanári mesterképzésben. Az előzetes **munkatapasztalat megléte a szakmai tanárképzésben résztvevőknél külön hozzáadott**

értéket képvisel, és mindez eltérő sajátosságokat is jelent a nappali képzésben folyó tanárképzéshez képest úgy a módszertani megvalósítás, mint az időszervezés vonatkozásában. A munkatapasztalat kiemelt jelentőséggel bír a szakképesítésre felkészítő képzések tanítási-tanulási folyamatában és a szakmai tanárképzésekben, ugyanis a munkaerő-piaci elvárásokat szem előtt tartó szakképzésnek a gazdaság igényei szerint folyamatosan meg kell újulnia, ami egyben azt is jelenti, hogy **a szakmai tanároknak is rendszeresen meg kell újítaniuk szakmai felkészültségüket.**

A szakmai tanárképzésben végzők **potenciális munkaadói** a szakképzést nyújtó **iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzést nyújtó intézmények.** Ezen intézmények egy része – jellemzően a fizikai szakmára felkészítő szakképzés – a közoktatási rendszerbe tagolódnak, többségük szakképző évfolyamként nem egyértelműen tagolódik a közoktatási rendszerbe. Gondoljunk a létrejött térségi integrált szakképző központokra (TISZK), amelyek az egyes régiókban különböző adottságokkal és sajátosságokkal rendelkeznek, sok helyütt a szakképző évfolyamok képzéseinek működtetése mellett, több funkciót ellátó közoktatási intézmények feladatait is el kell látniuk. Az iskolarendszeren kívüli szakképzés folyhat akkreditált vagy nem akkreditált felnőttképző intézményekben, amelyek működtetésében további jogszabályi előírásoknak kell megfelelni. A szakképzés intézményei nemcsak a jelenleg létező közoktatás rendszerébe illesztett szakiskolák, hanem a TISZK tagiskolák és a TISZK-be még nem társult szakképzést folytató intézmények. Ezekben iskolarendszerű és/vagy iskolarendszeren kívüli szakképzés egyaránt folyhat.

Az állam által elismert szakképesítések megszerzésének lehetősége nyitott – a tagországi szakképzés-fejlesztések is ezt preferálják. Ez azt jelenti, hogy a szakképesítési tanulmányok megkezdésének feltételeiben különbségek vannak. Van olyan szakképesítés, amely megszerzéséhez nem szükséges sem az érettségi, sem a középiskola befejezettségének megléte. Az iskolai végzettség nélkül megszerzhető szakképesítések teszik ki a szakképesítések 43%-át, ezek jellemzően a fizikai szakmákra való felkészítést biztosítják. A fizikai szakmákra felkészítő szakképesítések 25%-a a nyolcadik évfolyam, 15%-a a tizedik évfolyam, 3%-a pedig a középiskola befejező évfolyamának elvégzésére épül. A szellemi munkára felkészítő szakképesítések 54%-a középiskolai végzettségre, érettségire, a 3%-a pedig felsőfokú végzettségre épül. A szakképzés megkezdésének feltételbeli eltérései tükröződnek a szakképzési szintek különbözőségeiben – ezek a kollégák előtt jól ismeretek.

A szakképesítések mindegyikére érvényes, hogy a szakképzési tartalom lehet elmélet, elméletigényes gyakorlat, vagy gyakorlat – ezek belső aránya attól függően eltér, hogy milyen szintű szakképesítést nyújtó szakképzésről van szó.

Az **iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzés kereteit tekintve** 22 szakmacsoportba sorolt 426 szakképesítés-csoporthoz rendelt, és szakképesítés-csoportokon belül különböző számú szakképzettség megszerzésére nyújt felkészítést. Az adatok tanúsága szerint továbbra is kiemelt jelentőséggel bír a műszaki szakképzés tanárigényének kielégítése. A szakképesítés-csoportok 43 %-a a műszaki, 16%-a a közgazdasági szakképesítés megszerzését szolgálja – ezen szakképzést nyújtó intézmények számára kell a műszaki és üzleti szakoktatói, valamint a mérnök- és közgazdász tanári felkészültséggel rendelkező tanári utánpótlást biztosítani. A **szakképesítési szintenkénti sokszínűség más-más tanítás-módszertani kultúra meglétét feltételezi** a szakmai tanárképzés különböző tanári szakirányain.

| Az állam által elismert (OKJ) szakképesítést nyújtó szakképzési szakmacsoportok | | | | | | | | | | |
|---|------------------|--|----|-----|----|----|----|----|-----|-------|
| Szakmacsoportok | | Szakmai és Vizsgakövetelmények - szintenként | | | | | | | | |
| | | 61 | 55 | 54 | 53 | 52 | 51 | 33 | 31 | Össz. |
| 1. | Egészségügy | | 1 | 9 | | 5 | 1 | 1 | 1 | 18 |
| 2. | Szoc. Szolg. | | 2 | 3 | | 2 | | 2 | | 9 |
| 3. | Oktatás | 1 | 2 | 2 | | 3 | | | 1 | 9 |
| 4. | Műv.,közm.,komm. | 1 | 3 | 34 | | 11 | | 2 | 3 | 54 |
| 5. | Gépészet | 1 | | 9 | | 12 | | 8 | 31 | 61 |
| 6. | Elektronika | | | 4 | | 2 | 1 | 6 | 5 | 18 |
| 7. | Informatika | | 4 | 7 | | | | 1 | | 12 |
| 8. | Vegyipar | | 2 | 2 | | 3 | | 1 | 1 | 9 |
| 9. | Építészet | 1 | | 6 | | | | 4 | 20 | 31 |
| 10. | Könnyűipar | | | 1 | | | 1 | 10 | 2 | 14 |
| 11. | Faipar | | | 1 | | | | 2 | 2 | 5 |
| 12. | Nyomdaipar | | | 1 | | 1 | 1 | | 2 | 5 |
| 13. | Közlekedés | | | 3 | | 8 | 2 | 2 | 9 | 24 |
| 14. | Körny. és vízg. | | | 4 | | 1 | | 1 | 5 | 11 |
| 15. | Közgazdaság | 3 | 3 | 10 | | 7 | 1 | | | 24 |
| 16. | Ügyvitel | | 3 | 3 | | 4 | | 1 | | 11 |
| 17. | Ker.mark. | | 1 | 2 | | 11 | 2 | 4 | 4 | 24 |
| 18. | Vend.idegenf. | | 1 | 3 | | 3 | | 3 | 1 | 11 |
| 19. | Egyéb szolg. | 3 | | 5 | | 11 | 3 | 1 | 10 | 33 |
| 20. | Mezőgazdaság | | 2 | 8 | | 3 | 2 | 3 | 11 | 29 |
| 21. | Élelmiszeripar | | | 1 | | | 1 | 8 | 1 | 11 |
| 22. | Több szakmacsop. | | 3 | | | | | | | 3 |
| | Összesen | 10 | 27 | 118 | | 87 | 15 | 60 | 109 | 426 |

Az iskolarendszerű szakképző intézményi tanulói célcsoportot kisebb arányban a 16-18 éves-, nagyobb arányban a 19-21-22 éves ifjúsági korosztály alkotja, illetve az iskolarendszeren kívüli szakképzésben jellemzően a 23-45 éves korosztály. A szakképzési struktúra tagoltsága által igényelt szakmai tanárképzésben a közismereti tanárképzéstől nagyban eltérő korosztályi jellemzők megismerésére, tanítási-tanulási folyamatbeli sajátosságokra kell felkészíteni a jelölteket. A felkészítés részét kell képezze - a tanárképzéssel szembeni általános elvárásokon túlmenően - a felnőttképzés rendszerének, jogszabályi hátterének megismertetése éppúgy, mint az andragógiai alapismereti és módszertani felkészítés.

A szakmai pedagógusképzés sajátosságait ismernie kell úgy a képző intézményi oktatónak, mint a képzésben résztvevő tanárjelöltnek. A sajátosságokból eredő problémák kezelésére fel kell készülnie az oktatóknak, fel kell készíteniük a tanárjelölteket.

Nem nehéz belátnunk, hogy „helyzeti adottságait tekintve” miben és mennyiben más a szakmai tanárképzés, mint a közismereti tanárképzés.

A tanárok módszertani felkészítése, a szakmódszertani felkészültség biztosítása a tanárképzés egyik kritikus eleme. Közös felelősségünk és feladatunk, hogy jó megoldásokat találjunk a probléma kezelésére a szakmai pedagógusképzésben. Ki vagy mi hozhat megoldást ?

A problémák teljesebb körű feltárására, elemzésére és megoldási javaslatok kidolgozására kiváló lehetőséget kínál a szakmai pedagógusképzésben érdekelt felsőoktatási intézmények oktatóinak hálózati együttműködése. Várjuk a kollégák csatlakozását a PEDTANTÁR szolgáltatásaihoz, a tudásmegosztásra és véleménycserére alkalmas közösségi portálhoz !

ÚJ GENERÁCIÓS OKTATÁSSZERVEZÉS

*Ősz Rita, osz.rita@arek.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem, Alba Regia Egyetemi Központ*

1. Bevezetés

A mobil telefon és az Internet felhasználók száma rohamosan nő a világon. Ez már szinte evidenciaként hallatszik. Már a felhasználók pusztán száma is lehetőséget nyújt az internet és ezen belül a mobil Internet, illetve annak számos újszerű alkalmazásának és technológiájának elterjesztésére.

Ahogy a mondás tartja: „More is different”. A sejtek összessége bizonyos esetekben nem csupán egy sejt, hanem egy minőségileg más, önálló élőlény. Hasonlóképpen, a létező és már rendelkezésre álló technológiák együttes alkalmazásából valami minőségileg más, egészen új dolog várható a nem is olyan távoli jövőben. Aki e gyors és nagy változás által felkínált lehetőségekkel élni tud, nagyot léphet előre. [7]

Napjainkban a társadalom- és műszaki tudományterületeken elterjedt, hangzatos fogalommá nőtte ki magát a „digitális őslakos – digitális bevándorló”, a „net-gen” [8], vagy akár a „homo digitalis” elnevezés. Ezek hangzásukban is hűen adják vissza korunk tudósainak a kor emberéről alkotott képét és nem kis feladat elé állítva a jövő generációját, hogy megfeleljenek e fogalmak mögött húzódó elvárásoknak.

Akár digitális bennszülött, akár bevándorló az egyén, számára a digitális kompetencia fejlesztése elengedhetetlen, hiszen ez a 21. századoktatási rendszerének egyik kulcskompetenciája. Az egyénnek nagyobb esélye van a boldogulásra ennek birtokában.

Az oktatással foglalkozó kutatók megpróbálnak a megnövekedett információmennyiség-áradattal és a kommunikációs eszközök rohamos fejlődésével lépést tartani és egyre újabb tanítási-tanulási módszereket kidolgozni. Azonban magának az oktatási folyamatnak a szervezése is ugyanilyen kihívások elé állítja a szakembereket.

Az oktatásban már nem beszélhetünk jól körülhatárolható tanulói környezetről (iskolapad, osztályterem, tanulószoba stb.), hanem a tanítási/tanulási tér és az idő egyfajta „tágítását” kell alapul vennünk. Az oktatási folyamatban résztvevők feladata, hogy ebben a virtuális környezetben a digitális kompetenciák birtokában igazodjanak mind térben és időben a kommunikációs folyamatokhoz. Ahhoz, hogy a digitális világban értékek jöjjenek létre, az oktatás szervezőinek képesnek kell lenni információkat a megfelelő csatornákon a résztvevőkhöz eljuttatni.



1. ábra

Komplexitás, a tanulói környezet kibővülése

A tanulói környezetet vizsgálva eme írásmű nem a „Hol tanul (fizikailag/ténylegesen)?” problémakörrel foglalkozik. Kiindulási alapul tekinti a mai kor már elterjedt elektronikus környezetéből származó lehetőségeket, valamint a folyamatosan terjedő új technológia nyújtotta előnyöket, a mobilitást és hordozhatóságot. A vizsgálandó terület a tanuló környezete, ami jelen esetben az egyén szemszögéből nézve megjelenő egyéni környezetet jelenti, melyben tanul, mellyel kapcsolatos információkat minden időpillanatban szeretné kezelni. Ehhez elengedhetetlen hogy megnézzük eme térben hogyan szerzi az információt, hogyan tudjuk segíteni boldogulását. Ez jelenti egyrészt a tanulási folyamatának irányítását, illetve annak szervezését.

Az információszerzés mindenképpen a folyamat meghatározó tényezője, egyik lépcsőfoka. A cél azt vizsgálni, hogy a tanulási folyamat szervezése során a tanuló hogyan boldogul az új technológiák adta lehetőségekkel. Mennyire van igény azok bevonására, mennyire vannak felkészülve ezek használatára.

2. A mobil kommunikáció eszközei

A mobil eszközök alatt azon eszközöket értjük, amely méretükből és tömegükből adódóan hordozhatóak és használójukkal interakcióba tudnak lépni. A laptopok esetében megoszlik a szakirodalom véleménye, az európai szakirodalom nem szokta a mobil eszközök közé sorolni, az amerikai viszont igen. Az érv igen világos, ebben a kontextusban a mobilitásnak kell előtérbe kerülnie, a technológiával szemben. Egy eszköz pedig akkor tekinthető mobilnak, ha egy hölgynek a női táskájában, ill. egy férfinak a zsebében elfér. [9]

A mobil eszközök egyértelműen marginálisak, elég ha csak a kijelzőre, a rendelkezésre álló memória méretére és a számítási kapacitásra gondolunk. Mégsem szabad rájuk marginális eszközként tekinteni, hiszen ezek a korlátok folyamatosan kitolódnak, egyes fejlesztések jelentősen kiterjesztik ezeket a korlátokat. Napjainkban már az integráció, interaktív

multimédiás felületek, tartalmi gazdagság és sokszínű élmény nyújtása jellemzi ezen eszközöket. [5] Természetesen a fejlesztések kérdésessé teszik, hogy hogyan változik az infokommunikációs eszközök használatának a készsége. Egyértelmű jelenség napjainkban, hogy a fiatal generáció a számára új eszköz használatát az eszköz birtoklását követően azonnal használatba veszi a használati útmutató olvasása nélkül, míg az idősebb generáció először a használati útmutatót hosszabb-rövidebb ideig tanulmányozza. A közoktatástól lehet remélni, hogy ezen generációs és szociológiai különbségek kiegyenlítődnek, eltűnnek.[2] Azonban a közoktatás mellett fontos szerepet tölt be már a felsőoktatásban ez az eszköz. Ez a szerep épp a hallgatói attitűdök és kompetenciák alakulásával együtt alakul.

Véleményem szerint az oktató feladata a hallgató információs forrásainak irányítása, bővítése, minősítése, rávilágítása arra, hogy az általa használt forrás nem megbízható, téves. A cél az, hogy a hallgatóban a forrással szemben támasztott kétely erősödjön. Ennek a kételynek a feloldása kérdéses, hiszen két lehetőség van: vagy több ismeretlen forrás alapján dönti el a hallgató, hogy elfogadja-e a forrást (ez veszélyes olyan szempontból, hogy lehet egymástól vették át a téves információt) vagy leellenőrzi a hallgató egy számára megbízható forrásnak ítélt forrásban is az információ helyességét. Ez a vélekedésem összevág Nyíri objektív tudásról alkotott eszméjével, miszerint önmagunk és a szociális szemantika által kifejlesztett személyközi helyzet világán is túl létezhet bizonyosság, amit a könyvek hordoznak. [10] A könyvek és az iskola teremti meg az egyéni szocializációs folyamat során a biztos tudást, a hálózati típusú információ használatával új típusú kereséseket, bizonyossági elveket, időgazdálkodást kell elsajátítani. [6] Viszont, ha a forráskezeléssel kapcsolatos kompetenciák fejlesztése megtörtént az oktatók részéről, akkor elengedhetetlen, hogy ezeket az információkat a megfelelő módon jutassuk el a hallgatóhoz, ami pedig nem csak a tanárok, hanem az oktatásszervezéssel foglalkozók alapvető feladata kell, hogy legyen.

3. A mobil kommunikáció alkalmazási területei

Természetesen a mobil kommunikáció lehetőségét nem csak az oktatás használja ki (sőt, talán pont az oktatás használja ki a legkevésbé), hanem számos más terület is.

Ha végiggondoljuk, a mindennapi felhasználó számos szolgáltatást érhet el, ahol szerepet a mobil kommunikáció, pl. lehetőségünk van SMS-ben autópálya matricát, parkolójegyet venni, banki tranzakciókat kezdeményezni ill. értesülni róluk, szavazni televíziós műsorok esetében, különböző tájékoztatást szolgáló SMS-hírlevélre feliratkozni, de a marketing üzenetek is megtalálják minket. Ezen túlmenően, amellyel talán nem találkozunk mindennap, azok a különböző távfelügyeleti rendszerek, amelyek egy esemény bekövetkezésekor üzenetet küldenek, mérőállomások, amelyek mérési eredménye lekérdezhető vagy adott időközönként ill. bizonyos érték elérésekor üzenetet küldenek. Tehát napjainkban a mobil kommunikáció szinte mindenütt jelen van. A legegyszerűbb mobil tartalom tehát az SMS, amely formázatlan szöveg és hangulatjelek beillesztését teszi lehetővé, korlátozott karakterszámban (160 karakter / SMS), ezen korlát kiterjeszhető SMS-ek összeláncolásával, ez a legtöbb készülék által támogatott. Ez a leginkább használt funkció. Bővebb funkciókat kínál az MMS, lehetővé teszi a formázott szöveghez kép, animáció, hang beágyazását is, mindezt kiegészítve diák és időzítő használatának a lehetőségével.

A legegyszerűbb mobil kommunikációs eszköz is képes hang folyamatos lejátszására. Mivel nincs új a nap alatt ez a digitális bevándorló számára nem más mint a hordozható magnókazetta csak sokkal kisebb méretben és sokkal hosszabb üzemidővel. Ezen felül azonban a mobil eszközök alkalmasak a hanganyagok szervezett módon történő közvetítésére, amely lehet pl. idegen nyelvi oktató anyag, de akár egy előadás felvétele is. Az újabb eszközök lehetőséget biztosítanak a számítógépes összeköttetésen túlmenően az eszköz és a számítógép tartalmának szinkronizációjára, akár lehetőséget teremtenek a lejátszási lista és a beágyazott tartalom interneten történő frissítésére is a hírsatorna szolgáltatás használatával (podcast).

A hang lejátszásán kívül a legtöbb mobil kommunikációs eszköz is képes vizuális szöveg (kép, animáció, videó) megjelenítésre, az eszköz típusától függő méretben, felbontásban, minőségben. A minőséget a kijelző képernyőjén levő képpontok mérete, a kijelző és a megjelenítésért felelős egység által korlátozottan rendelkezésre álló színmélység, valamint a lejátszás során elérhető másodpercenkénti képkockák száma határozza meg

A mobil kommunikációs eszközök különböző méretű és felbontású kijelzővel rendelkeznek. Ez nehezíti a fejlesztést, habár az alkalmazások képesek a kijelző felbontásának a lekérdezésére, a fejlesztés során előre meg kell határozni, hogy mi-hogyan jelenjen meg és nehéz minden lehetőségre gondolni. Igazából ezen probléma megoldása az ami napjaink pedagógusainak kihívást jelentenek. Kisebbségek felbontás esetén a kisméretű betűk nehezen lesznek olvashatóak, amely kiküszöbölhető nagyobb méretű szöveg alkalmazásával, ilyenkor viszont csökken az egyszerre megjeleníthető tartalom mennyisége (amely nehézkes olvasáshoz vezet), vagyis tisztában kell lenni egy elküldendő üzenet információ tartalmával, kerülni kell a redundáns üzeneteket. A kijelzők napos, világos környezetben nehezen olvashatóak, ezért célszerű ezt például a színválasztás során kell figyelembe venni.

4. A mobil eszközök használatának igénye az oktatás szervezés során

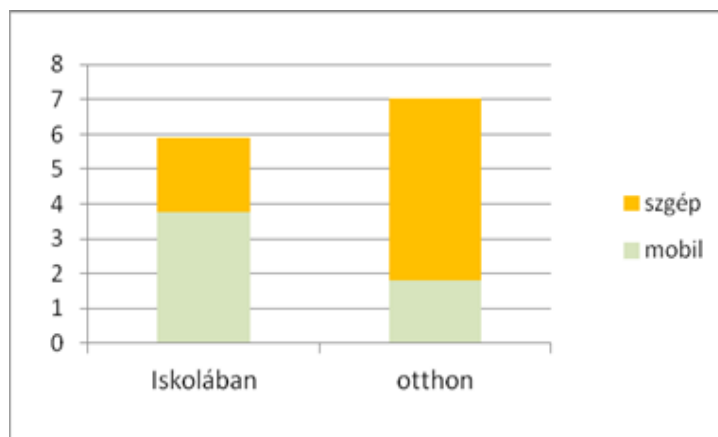
Kutatásom elvégzésének indítéka személyes érdeklődésemből származott aziránt, hogy megtudjam a Dunaújvárosi Főiskola 18-25 éves hallgatóinak az infokommunikációs eszközök iránti habitusát az oktatás szervezés területén. A mérésben BA-BsC képzésben résztvevő hallgatók (104 fő) illetve MA képzésben résztvevő hallgatók (26 fő) vett részt. A kutatás feltáró jellegű, az eredmények javarészt csak tájékoztató jellegűek egyenlőre a feldolgozás állapotát tekintve.

Az indítékot az szolgáltatta, hogy az órára belépve szinte minden hallgató kezében mobil eszköz volt található. Kíváncsi voltam, hogy mire is használják, mire is van igényük ezen eszközzel kapcsolatban.

Kutatásomat megelőzték megfigyeléseim, miszerint a főiskolán a hallgatók inkább interneten keresztül informálódnak, mint személyesen. Óráim során tapasztaltam azt is, hogy a hallgatók az elektronikus tananyagokat nem használják, hiába van az heti bontásban rendszerezve. . Szintén feltűnt számomra, hogy sok elektronikus anyagot kis méretben kinyomtatva olvassák a hallgatók, nem pedig képernyőn, mint ahogy az elvárható lenne. A hallgatók mobiltelefon használati szokásait figyelve észrevettem, hogy azt csak rövid ideig

tartó hívásra és néha üzenetküldésre használják alapfunkcióban a telefonjukat. Ez alapján úgy gondoltam, hogy a mobil kommunikációs eszközök oktatásban történő használatát elutasítanák, de a rövid információkat az oktatás szervezésével kapcsolatban szívesen vennék.

Mivel még a mobil használat erősen függ az anyagi helyzettől ezért erősen befolyásoló tényező információszerzési szokásaik vizsgálata során ez a tény. Elsőként tehát tisztában kellett lennem azzal, hogy mennyi időt használnak töltenek az internet használatával, és ebből mennyit a mobil eszközök segítségével.



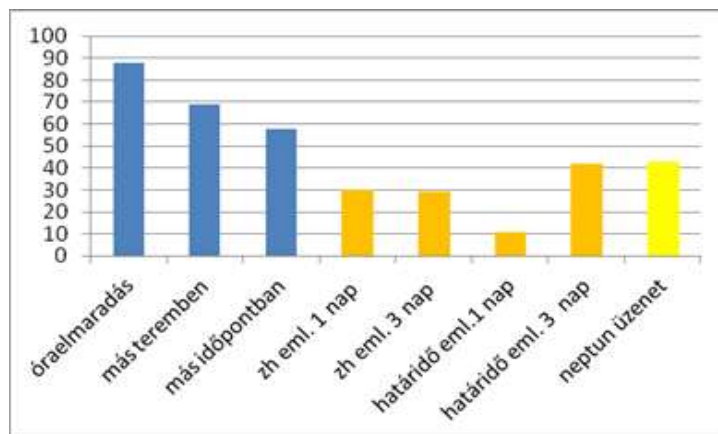
2. ábra

Internet használat eloszlása

Az iskolában a szünetekben a hallgatók leginkább a mobil eszközökről szerzik az információt, illetve azok segítségével kommunikálnak a közösségi oldalakon. Ennek célja leginkább az információ megosztása, és az információszerzés. A mobil eszköz használat időtartamát erősen befolyásolja az iskolában és környezetében elérhető ingyenes wi-fi szolgáltatás is. Azonban ez a mérőszám mégis csak rámutat arra, hogy az oktatással kapcsolatos információk számára ez a leginkább használható csatorna, hisz a hallgatók nagy százaléka minden időpillanatban elérhető. Lényeges megfigyelés az is, hogy milyen típusú információ az, amit a mobil eszközeikkel leginkább alkalmaznak. A kutatás mivel kezdeti fázisban van, nem reprezentatív, tényfeltáró jellegű. A hallgatók 34,5 % -a zenehallgatásra használja az eszközt. A szünetekben a hallgatók 10,7%-a kapcsolódott valamelyik közösségi oldalhoz. Mivel a mobil eszközök típusa és szolgáltatásainak keresztábrás elemzése nem történt meg, ezért ezen értékek csak tájékoztató jellegűek. Azonban szintén ide tartozik, nem reprezentatív jelleggel, hogy a hallgatók 2,1 százaléka olvassa a leveleit a mobil telefonjáról. Érdekes volt az esetükben, hogy ők viszont minden szünetben rápillantanak ezen szolgáltatásra.

A kutatásom tekintetében viszont jelentős tényező, hogy a hallgatók már használják a hallgatói tanulmányi és információs rendszert, a Neptunt. Igaz ez sem reprezentatív adat, de a vizsgált populáció 1,7%-a figyel a rendszeren keresztül érkező információkra és teendőkre.

Ez már mindenképp biztató, hisz ez saját igénye volt a hallgatóknak. A továbbiakban tehát felvetődött a kérdés, hogy az oktatással kapcsolatban milyen információt vennének szívesen mobil telefonjukon. A következő diagram szemléltető jellegű.



3. ábra

Miről szeretnél informálódni a telefonodon?

A vizsgálat során kiderült, hogy leginkább az óraelmaradás érdekelné a hallgatókat (89%-os intenzitás). Az óraelmaradás csoportján belül szeretnék tudni azt is, ha más teremben, vagy más időpontban kerül az óra megtartásra. Ennek igazi háttéréről nem ez a tanulmány hivatott értekezni, de mindenképp fontos tényező lehet ez egy oktatásszervezéssel foglalkozó ember számára. Ami talán szintén említésre érdemes, az az emlékeztetőkre való igény. Igaz ezzel kapcsolatban még nem tiszta a kép. Az oktató szempontjából fontos, hogy igényelnék a hallgatók a zh előtti értesítést, ami azért érdekes, hiszen a tantárgyak időbeosztása minden egyetemen és főiskolán elektronikusan elérhető, és pontosan szabályozott rendben halad.

A határidők előtti emlékeztetők küldésének igénye viszont meghatározó elem. 3 nappal a határidő előtt a hallgatók 42%-a szeretne mobilon keresztül üzenetet kapni. Ez a faktor már jelzi a digitális bennszülöttek mobil eszközökön keresztüli irányításának igényét. A felsőoktatás specifikusságának köszönhetően, érdemes megjegyezni, hogy ugyanilyen százalékban (43%) szeretnék a hallgatók, ha a Neptun képes lenne arra is, ha valamilyen információáramlás történik, akkor arról ne csak e-mailes értesítőt kapjanak, hanem minimum sms értesítőt. Ez az érték, minden felsőoktatási intézmény számára fontos lehet. Hisz az e-mail értesítés olvasása még mindig helyhez (lehetőséghez), illetve időtényezőhöz kötött, míg az sms értesítő minden időpillanatban elérhető minden diák számára.

5. Összegzés

A mobil generáció, vagyis mobil őslakosok már a felsőoktatás integráns részei. Igényük van a mobil eszközökön történő irányításra, hiszen ez az eszköz, amely „nélkülözhetetlen” tartozéka az életüknek. Ők az a generáció akiknek az információ már nem a könyvekben, nem a fejükben, hanem az ujjuk között van.

Azonban az is belátható, hogy semmiképp nem szabad gyorsan, egyszerre bevezetni minden szolgáltatást, a fiatalabb korosztály nyitottabb az elektronikus megoldások iránt, de a megfelelő feltételeket mindenképp biztosítani kell, gondolok itt technikai és technológiai feltételekre.

6. Irodalom

- [1] Bedő Viktor (2006): A mobilkommunikáció lehetőségei a tudomány és a társadalom közti párbeszéd alakításában. *Világosság*, 2006/5
- [2] Ferencz Sándor (2001): A mobil informatikai eszközök hatása információs habitusunkra. In: Nyíri, K. (szerk.) *Mobil információs társadalom*, MTA Filozófiai Kutatóintézete, p55-62
- [3] Imre J. Rudas – Péter Tóth (2011): Quality Assurance in Learning Management by Web Mining Usage. *Óbuda University e-Bulletin*, Vol. 1. No. 1., p191-203
- [4] Jones, A., Issroff., K, Scanlon, E, Clough, G and McAndrew, P. (2007): *Using mobile devices for learning in Informal Settings: Is it Motivating?*
- [5] Ősz Rita - Pálmai Orsolya - Váraljai Mariann (2010): A tanulói környezet interkulturális kihívásai, Dunaújváros In: *Tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*, Szerkesztette: Kukorelli Katalin, p46
- [6] Pléh Csaba (2001): A kognitív architektúra módosulásai és a mai információtechnológia. In: Nyíri, K. (szerk.) *Mobil információs társadalom*, MTA Filozófiai Kutatóintézete, p63-74
- [7] Anderson, P. W. (1972): More is Different. *Science*, Vol. 177, No. 4047, p393-396
- [8] Don Tapscott (2008): *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, McGraw-Hill
- [9] Keegan Desmond (2005): Mobile Learning: the next generation of learning. Report. *Distance Education International*
- [10] Nyíri Kristóf (1994): *A hagyomány filozófiája*. Budapest, T-Twins - Lukács Archívum

A SZAKMÁVAL VALÓ AZONOSULÁS DIMENZIÓI ÉS A HALLGATÓI IDENTITÁS SZEREPE A FELSŐOKTATÁSBAN

Tulics Helga, tulics.helga@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem – Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

1. Hallgatói életszakasz és alkalmazkodás

A hallgatói életszakasz viszonylag tág határok között mozoghat, különösen, ha figyelembe vesszük az élethosszig tartó tanulásnak – mint ideálnak és szükségszerűségnek – a jelenlétét mindannyiunk életpályájának alakulásában. A hallgatói státusz és jogviszony, jellegénél fogva, egyesíti magában mindazokat a vonásokat, melyek által egyrészt hátráltathatja a kamaszkorból való kilépést (anyagi függés a szülőktől, társadalmi kompenzációk), másrészt – sok esetben – elősegíti a felnőttkorba való átlépést (elszakadás a családtól, lakhely- és életmódváltás, függetlenedés elvárása, szükségszerű tanulás melletti munkavállalás stb.). A hallgatói létnek ez a „váltástól váltásig” tartó, tömény időszak kulcsfontosságú a pályaalakulás szempontjából, és talán nem túlzás azt állítani, hogy a felsőoktatásban eltöltött évek az értelmiségiként folytatott felnőtt élet „edzőprogramját” képezik: a felsőoktatási elvárásokhoz, követelményekhez, életmódhoz való alkalmazkodás jól modellezi a munka világába történő későbbi sikeres beilleszkedést.

A gazdasági és társadalmi változások eredményeként napjainkban a döntés és elköteleződés feladata minden korábbinál nagyobb kihívást jelent a serdülők és fiatal felnőttek számára. A szülők irányt mutató, stabil és alkalmazkodást szolgáló értékrendet közvetítő funkciója jelentősen megingott, a média által közvetített eszmény- és jövőkép a lehetőségek és életformák széles skáláját sorakoztatja fel, ugyanakkor erősen eltorzított képet állít a fiatalok elé. Nem meglepő tehát, hogy a *kereső attitűd*, mely a Marcia-féle identitás-állapotok közül a moratórium szakaszára jellemző, a felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók esetében is egyre meghatározóbbnak tűnik, és csupán a harmincas évekhez közeledve, a *kapunyitási krízis* lecsengésével érhető tetten markáns fordulatként a (pálya)identitási moratórium (legalábbis időleges) lezárása (Lisznyai, 2010).

A változásokkal együtt természetesen a hallgatói szerep tartalma, a hallgatói állomány összetétele is erősen módosult. A jobb vagy rosszabb, egyszerűbb vagy nehezebb típusú dichotómiák alkalmazása az egykori és a mai helyzet összehasonlítására nem szerencsés, fontos viszont kiemelni a megváltozott (változó?) életszereppel összefüggésbe hozható tényezőket, melyek a hallgatók mentálhigiénés státuszára hatással lehetnek.

Számos, a témában végzett kutatás (Perczel és mtsai, 2003; Kiss és Lisznyai, 2004; Lisznyai, 2010) alátámasztja azt a feltételezést miszerint a dohányzás, alkoholfogyasztás és

szerhasználat, akárcsak a mentálhigiénés problémák szorosan összefüggenek a fiatalok *közösségbe való beilleszkedésével*.

Elmondható, hogy az egyetemi közegben való beválás – amennyiben az egyetem, szerencsés esetben, a későbbi élethelyzetekhez, munkahelyi és tágabb társas közeghez való alkalmazkodás begyakorlásának, modellezésének a terepeként jelenik meg – kognitív, érzelmi és szociális háttérkapacitások széles skálájának meglétét és magas szintjét feltételezi, mely leginkább a problémamegoldás magas színvonalában és pozitív kognitív stílusban jut kifejezésre (Carnavale és Desrochers, 2003; idézi Kiss, 2009). A pozitív kognitív stílus alapvetően az *én-hatékonyság élményében*, a megfelelő szintű önértékelésben valamint a kudarc- és frusztrációtűrésben nyilvánul meg. Mint arra említett munkájában Kiss rámutat, az életvezetési készségek háttérében az érzelmi intelligencia egyes faktorai húzódnak meg, míg Oláh Attila (2004; 2008) a *pszichológiai immunrendszer* fogalmával írja le mindazokat a személyiség-összetevőket, melyek az életfeladatokkal való hatékony megküzdést lehetővé teszik.

2. Pályaidentitás, hallgatói identitás

Az identitáselméletek alig szentelnek figyelmet a pályaidentitás alakulására, jóllehet az, mint arra Melgosa rámutat, katalizátorként hat az én-identitás fejlődésére (Aszódi-Angyal, 2007). Az életpálya-építés lényegében egy integráló-szintetizáló folyamat, az énkép foglalkozáshoz kötődő aspektusainak kidolgozása, melynek során a felmerülő fejlődési feladatok megoldása egyúttal lehetőség is arra, hogy azzá váljunk, amivé/akivé szeretnénk.

Az utóbbi években általános tendenciaként jelentkezik a felsőoktatásban eltöltött időszak meghosszabbodása. Ennek az oka egyrészt a tágabb gazdasági-társadalmi hatásokban (diplomás túlképzés, instabil és kiszámíthatatlan munkaerőpiac, növekvő tendenciát mutató munkanélküliség), másrészt a felsőoktatás változásaiban (kreditrendszer, a szakon belüli haladási ütem egyéni, szabad megtervezése) és a személyes megfontolásokban keresendő. Akárhogy is legyen, a fiatal hosszú (és egyre hosszabb) időt tölt a felsőoktatási intézmény falai között, és jó esetben azonosul egyrészt a *hallgatói szereppel*, másrészt a *választott intézménnyel* (karral, szakkal, szakiránnyal).

A hallgató szereppel való azonosulás mechanizmusa, egyéni és intézményi hasznossága számos lényeges kérdést vet fel. A hallgatói szerep ugyanis átmenti szerep, melynek társadalmi megítélése vegyes.

Ami a választott intézménnyel, karral való azonosulást jelenti, az részben a pályaidentifikációnak egy megnyilvánulási módjaként fogható fel, ugyanakkor túl is mutat azon, sajátos alkalmazkodási erőforrást képviselve. A választott intézménnyel való azonosulás mértéke a hallgatók által a tanulmányi előrehaladás érdekében mozgósított erőfeszítések nagyságát, a nehézségekkel való szembenézés, megküzdés mikéntjét és összességében a felsőoktatási intézményben eltöltött időszak alapvető érzelmi tónusát is meghatározhatja.

Az egyetemek fontos, deklarált céljaihoz, oktatási filozófiájához tartozik a hallgatói kompetenciák fejlesztése, az egyéni fejlődési ütem figyelembe vételének biztosítása, a

hallgatói környezet fejlődést támogató hatásainak maximális kiaknázása, a kognitív komplexitás fejlődésének teljes körű támogatása. Ha e jól hangzó célkitűzéseket műveletesíteni próbálnánk, jó eséllyel az oktatásnak, egyetemi életnek azokat a dimenzióhoz jutnánk, melyek a hallgatói elégedettségmérések kapcsán is gyakorta visszaköszönek: pontosan tisztázott és jól közvetített célok, elvárások és követelmények, rugalmasság és önállóság serkentése, gyakori és jó minőségű tanár-diák kapcsolat személyes odafigyeléssel, megfelelő hallgatói kapcsolatok, közösségi élmények, törődés és pozitív értékelés. Azt lehet mondani tehát, hogy azok az intézmények, amelyek a fentebb említett feltételeket biztosítják hallgatóik számára, nagyobb eséllyel „termelnek ki” elégedett, jól alkalmazkodó, sikeres munkavállalókat. Ugyanakkor, mint arra Lonsburry és munkatársai (2005) rámutatnak, a hallgatók esetében a terület-specifikus (tanárokkal, oktatás színvonalával, egyetemi közeggel stb.) elégedettség szoros együtt járást mutat az étellel való elégedettséggel, vagyis a szóban forgó feltételek, mint arra korábban is utaltunk, rányomják a bélyegüket a hallgatók általános érzelmi tónusára a képzés időtartama alatt (Kiss, 2009).

A terület-specifikus hallgatói elégedettség a hallgatói szereppel való azonosulás mértékével, a *hallgatói identitással* is kapcsolatba hozható. Többnyire a fiatalok már az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt is rendelkeznek egy sematikus képpel, elképzeléssel arról, hogy milyen is egy „tipikus egyetemi hallgató”, mely akár célképzetként is megjelenhet, ily módon motiváló erőt képviselve, mely célképzet valamilyen formában a tanulmányok végzésének ideje alatt is fennmaradhat. Amennyiben sikeresen azonosulunk a korábban már kialakult pozitív képpel, illetve akár a szükséges finomításokat végrehajtva a sztereotípián továbbra is magunkénak érezzük a képben megjelenő szerepet, az nagyban hozzájárulhat az elégedettségünk alakulásához, ezáltal pedig akár tanulmányaink eredményességét is befolyásolhatja.

A beilleszkedés mértékét, az egyetemmel, karral való azonosulást maga a felsőoktatási intézmény az általános feltételek biztosításán túl specifikus eszközökkel is elősegítheti, annál is inkább, mivel a hallgatói identitás kialakulásának egyéni és intézményi hasznossága egyaránt jelentősnek mondható (Mihály, 2008). Akerlof és Kranton (2002) hasznossági modelljéből kiindulva, a szerző (2008) kutatási adatokkal igazolja, hogy az intézménye/iskolája értékeivel (és emellett természetesen a leendő szakmájával) azonosuló diákok nagyobb erőfeszítéseket képesek mozgósítani tanulmányaik előrehaladása érdekében, míg az „identitás nélkülség” jelentős hasznosságvesztéssel jár. Az iskolák implicit módon mintákat (kategóriák és ideálok) nyújtanak a hallgatóik számára, amely mintákkal (identitás) a hallgatók – egyéni hátterüknek megfelelően – eltérő módon és szinteken tudnak azonosulni. Az iskola akkor tekinthető sikeresnek e tekintetben, ha olyan identitás kialakítására képes, mely hosszú távon a saját és a diákok gazdasági érdekeit is maximalizálja. Vagyis, az intézménnyel szembeni identitás kialakítása lényegében egy megtérülő befektetés: a diákok közötti társadalmi különbségek csökkenését, a lemorzsolódás visszaszorulását, az egyetem/szak/kar presztízsének, hírnevének a növekedését vonja maga után. És hogy milyen módszerek és stratégiák állnak rendelkezésre? Egyszerűen fogalmazva: a közösségek formálása, a mi-érzés megteremtése is fontosságot kell, hogy kapjon az egyetemi életben, például az oktatási tevékenységen kívüli elfoglaltságok (klubok, szakkörök) szervezésével, rendszeres tanár-diáktalálkozók, nívós egyetemi kiadványok, „beavatási” programok (gólyatábor) és akár promóciós tevékenység (pl. kari emblémás pólók) stb. által. Így, jó esetben, az egyetem azt a hovatartozási élményt valamint az együtt cselekvés örömét is

biztosíthatja, mely igen fontos protektív tényező lehet az egyre inkább izolálódó, beilleszkedési nehézségekkel küzdő fiataloknak.

3. A kutatás célkitűzései, kérdésfelvetések

Jelen kutatás célkitűzései, a korábbi munkák eredményeire nagymértékben támaszkodva és építve, a következők:

A/ A pályaidentitás alakulásának felmérése mérnökszaki hallgatók körében, egy olyan pálya közegében tehát, mely az aktuális munkaerőpiaci helyzetből adódóan igen keresett és meglehetősen jól fizetett. Vajon ezen tényezők befolyásolják-e a pályával kapcsolatos elköteleződés fokát, és ha igen, a felsőoktatási tendenciákat alapul véve, milyen formában.

B/ Jóllehet a hallgatói identitás, az egyetemmel, karral való azonosulás hatása a tanulmányi teljesítményre, motivációra ismert, nincs tudomásom olyan mérőeszközzel, mellyel a hallgatók szóban forgó attitűdjét mérni (és ezáltal egyes viselkedési következményeket, például a lemorzsolódást, előre jelezni) lehetne. A felsőoktatásban többé-kevésbé rendszeresen alkalmazott elégedettségvizsgálatok lefedhetik ugyan egy részét elköteleződésüknek, azonban sok terület feltáratlan marad. Kutatásom során céljaim között szerepelt egy olyan mérőeszköz kidolgozása, melynek segítségével a hallgatói identitás könnyebben megközelíthetővé válhat.

C/ A kutatás egy következő céljával a hallgatói identitás más tényezőkkel való összefüggésének a feltárását tűztem ki. Vajon az intézménnyel, karral való azonosulás, elköteleződés kapcsolatban áll-e a pályaidentitás egyes szintjeivel, és van-e összefüggés a hallgatói identitás és a hallgatók mentálhigiénés státuszának mutatói (én-hatékonyság, pszichológiai immunrendszer) között.

4. Résztvevők

A kutatásban az Óbudai Egyetem hatvannégy diákjai vettek részt, a mintában az intézmény valamennyi karának hallgatói, eltérő arányban, képviseltették magukat.

Az egyetemen tanuló diákok nemi arányával összehangban, a felmért hallgatók több mint 70%-át férfiak alkotják (45 fő), mindössze 30%-uk (19 fő) nő.

A vizsgált személyek kivétel nélkül „tipikus egyetemistának” tekinthetőek abban az értelemben, hogy aktuálisan folyó tanulmányaikat megelőzően egyikük sem végzett el más egyetemi szakot, páran azonban nem először futottak neki felsőfokú tanulmányaiknak. Ennek megfelelően, a felmért hallgatók közül csupán hatan (9,4%) töltötték be 25. életévüket (a legidősebb résztvevő 28 éves volt), huszonnégyen tartoztak a 19-21 év közötti életkori kategóriához, a többség pedig (53%) 22-24 éves volt. A kutatásban való részvétel *önkéntes alapon* történt.

5. Vizsgálati eszközök

1/ A hallgatóknak kitöltésre átadott kérdőív-sorozat egy a *háttérváltozókra rákérdező bevezető kérdéssorral* indított, mely a kor, a nem, a felsőoktatási intézményen belüli kar/szakirány és az évfolyam (lezárt félévek száma) specifikációja mellett kitért a hallgatók által preferált szabadidő-eltöltési módokra, iskola melletti munkavégzésükre, lakáskörülményeikre, valamint szociális támogató rendszerük, baráti körük kiterjedtségére és észlelt minőségére.

2/ A kérdőívcsomag következő eleme a pályaidentitás állapotainak mérésére irányuló *Melgosa-féle Pályaidentitás Skála* (OIS-Occupational Identity Scale, 1987), melyet 1995-ben András Zsuzsanna fordított le és adaptált, és amely a James Marcia által leírt négy identitásállapotra (elért identitás, moratórium, diffúzió, korai zárás) jellemző tételekből tevődik össze. A mérőeszköz 28 kérdést tartalmaz, a válaszadás ötponos Liekert-skálán történik.

3/ A *Schwarzer-féle énhatékonyság-kérdőív* (Kopp és munkatársai, 1993) egy tíztételes, igen jó pszichometriás mutatókkal, prediktív értékkel bíró mérőeszköz, mely az egészség-magatartás, a mentálhigiénés állapot szűrése szempontjából igen hasznos lehet. A tételekre való válaszadás négyponos skálán történik.

4/ A *hallgatói identitás* mutatóinak megragadására egy tizenkilenc kérdésből álló mérőeszközt dolgoztam ki (lásd: a mellékletben). A tételek alapvetően három fő terület, a *kognitív* (elégedettség, célokkal való kapcsolat), *érzelmi* (elköteleződés, pozitív hangulat) és viselkedéses (részvétel, identitás konkrét kifejeződései) köré csoportosulnak, illetve emellett a hallgatói sztereotípiával való azonosulás mértékét igyekeznek meghatározni.

5/ Végül, a hallgatók mentálhigiénés státuszának felmérésére az Oláh Attila által kidolgozott *Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívet* alkalmaztam (PISI; Oláh, 1996), mely 80 tétel segítségével, négyponos skála felhasználásával, azoknak a személyiségforrásoknak a megismerésére irányul, melyek a stresszel való megküzdésre felkészítik és képessé teszik a személyt. A kérdőív 16 alapskála mentén mér, az eredmények alapján három összesített mutató és egy pszichológiai immunitást kifejező összérték nyerhető.

6. Eredmények

6.1. Pályaidentitás

A felmért hallgatók csaknem feléről (48,4%) elmondható, hogy a pályaválasztás krízisét maguk mögött tudják, kialakult képpel rendelkeznek szakmai jövőjükre vonatkozóan (elért pályaidentitás). Közel hasonló arányban (37,5%) jelentek meg mintánkban a moratórium állapotában lévő hallgatók, akik még nem köteleződtek el véglegesen a választott szakma

mellett, pályaelképzelésük még kiforratlan, de alakulóban van, döntési-elköteleződési krízisük folyamatban van (1. táblázat). Az identitásdiffúzió állapota a megkérdezettek mintegy 10%-ánál jellemző, ők képeznék azt a – viszonylag szűk csoportot – akiknek a pályáról alkotott képe homályos, ellentmondásos, aktuális helyzetükkel és jövőbeli céljaikkal kapcsolatban bizonytalanok.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1,00 | 2 | 37, | 37, | 37, |
| 2,00 | 3 | 48, | 48, | 85, |
| 3,00 | | 10, | 10, | 96, |
| 4,00 | | 3, | 3, | 100, |
| Total | 6 | 100, | 100, | |

1. táblázat
Identitásállapotok megoszlása a vizsgált mintában

Meglepően kevéssé volt jellemző a mintára a korai zárás állapota, a megkérdezettek közül csupán két hallgatónál jelent meg a szülői-környezeti elképzelések automatikus átvételében megnyilvánuló krízis nélküli pályaidentifikáció. Úgy tűnik tehát, hogy a szülői minták nem mérvadóak a pályaaazonosulás alakulása szempontjából, a „készen kínált” identitás lehetősége a folyamatosan változó élet- és pályaszerepek korában nem túl kecsegtető, a moratórium viszont, mint azt korábbi kutatások eredményeiből is kiderült, az egyetemi évek alatt is igen jellegzetesnek mondható állapot.

6.2. Hallgatói identitás

A hallgatói identitás felmérésére szolgáló kérdőív összeállításakor az elköteleződés három megnyilvánulási területét vettem alapul, így a kérdőív a kognitív (8, 9, 10, 11, 12, 13), az emocionális (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14) és a viselkedéses (15, 16, 17, 18) összetevő három fő skálája köré összpontosul. Ez eredmények elemzésekor a szóban forgó skálák belső konzisztenciáját vizsgáltam meg. Az elemzés értelmében mindhárom skála belső konzisztenciája megfelelő szintű.

7. Összefüggések a vizsgált változók között

Az adatok elemzéséből kiderül, hogy moratórium és az elért identitás állapotában lévő hallgatók szignifikánsan különböznek egymástól pszichológiai immunrendszerük tekintetében. Úgy tűnik tehát, hogy az elért identitás állapota együtt jár a kihívásokkal szembeni ellenálló képesség magasabb szintjével, míg a folyamatban lévő pályaidentitási krízis – jellegéből fakadóan – lelki sérülékenységgel és a megküzdési kompetenciák csökkenésével áll összefüggésben.

A pályaidentitás állapotai ugyanakkor enyhe összefüggést mutatnak az életkorral. Mint az a korábbi kutatási eredményekből is kiderült, a fiatalabbak (19-21 évesek) esetében a legmagasabb a moratórium előfordulásának gyakorisága, amely aztán az életkor előre haladtával folyamatosan csökken. Az elért identitás ugyanakkor a középső életkori sávban (22-24 évesek) a legjellemzőbb, az egyetem elvégzéséhez közeledve és (idősebb korban) azonban újabb csökkenést mutat (2. táblázat). Ez az adat igazolni látszik az egyetemi évek két éles váltás közötti „átmeneti” jellegét, valamint a kapunyitási krízis mentén tetten érhető tétovázás, pályával összefüggő bizonytalanság jelenlétét.

Hasonlóképpen, a pályaidentitás állapota a lezárt félévek számával is gyenge összefüggést mutat. Az aktív keresés, a moratórium állapota az egyetem elkezdésekor (egy lezárt félévet követően) a legmagasabb, majd újabb csúcsot ér el az ötödik lezárt félév időszakában (ami jó esetben az alapképzés végével esik egybe).

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 6,01 | | ,19 |
| Likelihood Ratio | 6,70 | | ,15 |
| Linear-by-Linear Association | ,39 | | ,52 |
| N of Valid Cases | 6 | | |

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,68.

2. táblázat
Identitásállapotok és hallgatói életkor összefüggései

Ami az identitásdiffúziót illeti (jóllehet az adott kategóriába eső elemszám nem ad lehetőséget messzemenő következtetések levonására), annak megjelenése szintén az ötödik lezárt félévet követően tűnik jellemzőnek, ami azt sugallja, hogy az értékválság sokkal inkább a kapunyitási krízis következménye, mintsem az egyetemre való bekerülés velejárója.

Rátérve a hallgatói identitás kérdésére, az eredmények alapján elmondható, hogy az azonosulásnak ez az oktatási intézménnyel (és annak értékeivel, hagyományaival, tevékenységeivel) összefüggő mutatója szignifikánsan korrelál a hallgatók pszichológiai immunrendszerével. Ez azt jelenti, hogy azok a hallgatók, akik egyetemük sajátosságaival, értékeivel nagy mértékben azonosulnak, egyúttal a mentális-emocionális ellenállóképesség magasbb szintjével is rendelkeznek. Különösen magas volt a hallgatói identitás együttjárása a pszichológiai immunrendszer négy összetevőjével az *öntisztelettel*, az *empátiával*, a *pozitív gondolkodással* és a *rugalmassággal*, vagyis az önmagukkal elégedett, mások felé nyitott és társai reakcióira érzékeny, a változásokhoz könnyen alkalmazkodó és bizakodó fiataloknak minden bizonnyal könnyebb, gyorsabb az egyetemi környezetbe történő beilleszkedése. A hallgatói identitás ugyanakkor szorosan összefügg a hallgatók életkorával, illetve az egyetemen eltöltött idő hosszával (3. táblázat). Úgy tűnik, hogy az életkor előre haladtával, az egyetemmel/karral való identifikáció (annak mindhárom vonatkozásában) folyamatosan növekszik, így minél idősebb valaki, annál jobban azonosul választott intézménye szokásaival, értékeivel, annál aktívabban vesz részt annak rendezvényein, és elégedettebb

azzal és annál derülátóbban áll hozzá a pályán való érvényesülésének kérdéséhez az egyetemen elsajátítottak vonatkozásában.

| | | HALLGID | KOR |
|----------------|---------|-------------------------|-------|
| Spearman's rho | HALLGID | Correlation Coefficient | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,043 |
| | | N | ,738 |
| | KOR | Correlation Coefficient | ,043 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,738 |
| | | N | 64 |

3. táblázat

Hallgatói identitás és életkor összefüggései

Jóllehet a feltételezésem az volt, hogy a hallgatói identitás és a pályaidentitás állapotai között létezik valamiféle kapcsolat, a kapott eredmények nem látszanak ezt alátámasztani, a két mért változó közötti összefüggés szignifikanciaszintje igen csekély. Úgy tűnik tehát, hogy az egyetemmel, szakkal való azonosulás nem tudja előmozdítani a pályával kapcsolatos elköteleződést (vagyis érezheti jól magát egyetemistaként, lehet elégedett a hallgató, bízhat a tanultak alkalmazhatóságában úgy is, hogy pályaválasztásának helyességét tekintve igencsak bizonytalan), másrészt pedig az elért pályaidentitás állapota sem jelent garanciát arra, hogy a diák intézetével, elhelyezkedési esélyeivel elégedett lesz, egyetemével érzelmileg azonosulni tud. Talán ezt az összefüggés-hiányt támasztja alá azoknak a diákoknak az élő példája is, akik örömmel és lelkesen azonosulnak az egyetemista címkével (mely a maga során számos pozitív attribúció alapját is képezheti), miközben tanulmányaikban alulmotiváltak, teljesítményeik gyengék vagy változékonyak, halogatnak, és összességében az egyetem lezárásához közeledve sem biztosak abban, hogy a helyükön vannak, megtalálták a hivatásukat.

8. Megvitatás, összegzés

Kutatásom középpontjába az identitást, mint a személyiség és helyzet (élettér) viszonyfogalmát helyeztem, melynek a hallgatói élethelyzethez fűződő összetevőit igyekeztem megvizsgálni. Az egyetemi hallgatók azonosulásának alapvetően két dimenzióját vettem alapul: a választott pályával való identifikáció (melynek alakulását, a pályaidentitás speciális állapotait, a pályaegettséget több nagymintás kutatás keretében megvizsgálták az utóbbi években), valamint magával a hallgató szereppel, a választott felsőoktatási intézménnyel és karral való azonosulás (melynek felmérésére, hozadékainak megállapítására nem sok próbálkozás látott korábban napvilágot).

A pályaidentitás állapotainak az én-hatékonysággal való kapcsolatát illetően gyenge összefüggést tapasztaltam a szóban forgó tényezők között, a moratórium jellegzetesen az én-hatékonyság alacsonyabb értékeivel, míg az elért identitás magasabb én-hatékonysággal jár együtt. A pályával kapcsolatos identitásdiffúzió én-hatékonysággal való kapcsolatáról semmi biztosat nem mondhatunk, lévén, hogy – végülis örvendetes módon – igen csekély volt a kategóriába besorolható személyek száma.

A pályaidentitás állapotai és a pszichológiai immunrendszer színvonala között is összefüggést találtunk: a moratórium és az elért identitás állapotában lévő hallgatók pszichológiai immunrendszerük tekintetében szignifikánsan különböztek egymástól. Természetesen nem könnyű megállapítani a változók közötti kapcsolat lehetséges irányát. Feltételezni lehet, hogy az elért identitás állapota, az elköteleződési krízis lezárása (felnőtté válás) az újabb kihívásokkal szembeni ellenállóképesség magasabb szintjét eredményezi, míg az éppen folyamatban lévő krízis, magától értetődően, lelki sérülékenységet eredményez. De ugyanakkor az az alternatív magyarázat is megállja a helyét, melynek értelmében a pszichológiai immunrendszer, mint stabil vonás-együttes, egy olyan protektív tényezőként jelenik meg, melynek magas értéke képes „megvédeni” a személyt a bizonytalanság és döntési krízis elhúzódásától, gyors döntést, könnyű beilleszkedést, sikeres és gyümölcsöző elköteleződést von maga után.

Az eredmények értelmében mind a hallgatók életkora, mind pedig a lezárt félévek száma csupán igen szerény összefüggést mutat a pályaidentitás állapotával. Jóllehet a tendenciák valóban azt látszanak alátámasztani, hogy a moratórium előfordulásának valószínűsége a legfiatalabbak között a legmagasabb, míg az elért identitás a középső életkori sávban a legjellemzőbb, ez a tendencia távolról sem tűnik elég erősnek ahhoz, hogy komoly összefüggésről beszélhessünk. Az a hullámváltozás, mely a fiatalok pályaidentitásában tetten érhető (moratórium az egyetemre kerüléskor, de az egyetemről való kikerüléskor is, elért identitás gyakoribb előfordulása valahol a tanulmányok közepén) összhangban van a kapuzárási pánikra vonatkozó korábbi feltételezésekkel és kutatási eredményekkel.

A hallgatói identitás és pszichológiai immunrendszer kapcsolatát illetően elmondható, hogy a hallgatói identitás magasabb értékeivel rendelkező hallgatóknál jellemzően a pszichológiai immunrendszer magasabb szintjével találkoztunk. Azok a hallgatók tehát, akik intézményük értékeivel és sajátosságaival jobban azonosulnak, egyúttal a pszichológiai ellenállóképesség magasabb szintjével is rendelkeznek. Vagyis, az ellenállóképesség fokozásával, célirányos személyiségfejlesztéssel (különösen az empátia, öntisztelet, pozitív gondolkodás és rugalmasság) az egyetemmel jobban azonosuló hallgatókat is „nyerhetünk”, de akár a hallgatói identitás kialakulásának elősegítése, biztosítása is hozzátehet az ellenállóképesség, immunitás fokozásához.

Irodalom

- ASZÓDI-ANGYAL Andrea (2007). Bölcsészhallgatók pályaidentitásának vizsgálata. In: Puskás – Vajda (szerk.) Felsőoktatásban tanuló fiatalom fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén, Magyarországom. FETA-könyvek, 103-121
- GOLEMAN, Daniel (1997). Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest
- KISS István (2010). Életvezetési kompetencia, életvezetési készségek és szerhasználat. In: Puskás-Vajda Zs. és Lisznyai S. (szerk.). Életszakaszok határán: közösségi és egyéni tanulási feladatok, FETA könyvek 5, 25-51
- KISS István (2009). Életvezetési kompetencia. Doktori disszertáció, ELTE kézirat. Online:http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/KissIstvn_letvezetsi_kompetencia_PhD2009K.pdf
- KISS István – Lisznyai Sándor (2004). *Egyetemista álmok és a valóság – kutatási beszámoló*, FETA kiadvány
- LISZNYAI Sándor (2010). Készülődő felnőtttség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In: Puskás-Vajda Zs. és Lisznyai S. (szerk.). Életszakaszok határán: közösségi és egyéni tanulási feladatok, FETA könyvek 5, 9-25
- MIHÁLY Nikolett (2008). Hallgatói identitás és a belőle származtatható hasznosság. *Iskolakultúra*, 11-12, 76-83
- OLÁH Attila (2008). Serdülők pszichológiai immunrendszere. In: Az egészséges személyiségfejlődés és a pszichológiai immunitás szociális kontextusa: longitudinális elemzés. OTKA kutatások
- SZEMERSZKY Marianna (2006). Hallgatók a tömegesedés időszakában. *Educatio*, 4, 736-752
- ZILINSZKY János (2006). Egyetem, Bologna után. *Educatio*, 4, 753-755

GONDOLKODÁSI TENDENCIÁK EGYETEMI HALLGATÓK KÖRNYEZETI SZEMLÉLETÉBEN

Miklós Attila, miklos.attila@gtk.szie.hu
Szent István Egyetem Pályatervezési és Tanárképző Intézet

1. Bevezetés

A hazai felsőoktatás állapotának elemzésében és a problémák feltárásában ma már fontos szerepe van az abban érintettek környezeti szemlélet-vizsgálatán alapuló több, egymással összefüggő témakörre kiterjedő analízisnek, illetve a folyamatos monitorozásnak. Szükséges felépíteni a szakmai-tudományos háttérét, illetve hivatkozási alapját olyan lehetséges környezeti oktatási ellenőrzési rendszereknek és beavatkozási célú programoknak, amelyek egyrészt megpróbálnak rávilágítani a környezeti attitűdök és az emberközpontú gondolkodás különböző aspektusainak megjelenési formáira, kimenetelére (ezek ugyanis alapjaiban határozzák a hallgatók környezetről való gondolkodását és jövőbeni döntéseit), másrészt esélyt teremtenek a naiv hitek, sztereotípiák, áltudományos eszmék kiküszöbölésére, jobb esetben tényreállítására megakadályozására. Az elmúlt hat esztendő ilyen tárgyú kutatási eredményei tendenciájának vizsgálata abban segíthet, hogy megerősítse, vagy épp megváltoztassa azt a képet, amely a környezetvédelmi jellegű alapképzések és az abban foglalt diszciplínákra épülő tanári szakok résztvevőinek köréről korábban kialakult.

2. Vizsgálati módszer

A minta felvétele a 2005/2006-os tanévben (környezetvédelmi jellegű képzések), a 2006/2007-es tanévben (SZIE mérnöktanár-képzés), a 2009/2010-es tanévben (ELTE tanári szakok, mely kötődnek a környezetvédelmi jellegű képzésekhez), továbbá a 2010/2011-es tanévben (Bologna-rendszerű környezetvédelmi jellegű képzések) történt - írásbeli kikérdezés módszerének segítségével. Ezen összehasonlító vizsgálat részét képező rész minta nagysága összesen 765 fő (ebből: 52 fő SZIE környezetgazdálkodási agrármérnök + 38 fő SZIE környezetmérnök + 42 fő Veszprémi Egyetem környezetmérnök + 61 fő Szegedi Tudományegyetem környezettan; 36 fő SZIE mérnöktanár + 26 fő ELTE szaktanár; valamint 510 fő a 2010-es országos mintavételezésnél, összesen négy alapképzésen: környezetmérnök; környezetgazdálkodási agrármérnök; környezettan; természetvédelmi mérnök - 7 magyarországi egyetem bevonásával). Az utóbbi, Bologna-rendszerben tanuló 510 fős csoport számára mintegy fakultatív - a képzésükkel gyakorlatilag párhuzamosan felvehető - szakot jelentenek a különböző pedagógiai képzések (jellemzően: pedagógia-, szakoktató- és

mérnök tanár; BA/BSc, illetve MA szakok). A vizsgálat minden egyes résztvevőjének kiválasztásakor a fő szempont az volt, hogy a megkérdezettek kifejezetten környezetvédelmi (s így ilyen jellegű szakmai tárgyakat magukban foglaló) képzések hallgatói legyenek. Elsős (tehát a felsőoktatásba frissen bekerült, „input”) és végzős (diplomázás előtt álló, „output”) hallgatók egyaránt szerepeltek a kutatásban, és ahol lehetőség volt rá, törekedtem a mintavételi szempontból kívánatos egyenlő eloszlásra.



1. ábra:

A környezeti szemlélet-vizsgálatok mintavételezési eljárásainak általános céljai

Ha a mintavételezést a felsőoktatási alapképzések (BSc) kezdetén és végén tesszük meg (*fenti ábra*), ráadásul viszonylag nagy átfedéssel (vagyis az adott évfolyam hallgatóinak nagy részének bevonásával), akkor jóval több értékelhető válasz elemzésére nyílik esélyünk, mint a szűrőpróbaszerű eljárás esetében. A különböző évfolyamok (elsős és végzős), különböző szakok és a különböző egyetemek részmintái ráadásul összevethetővé válnak a strukturáltságnak, rendezettségnek köszönhetően. Az eredmények elemzése a következő szempontok alapján történt:

1. a környezetvédelmi és a tanári szakok közötti hasonlóságok és különbségek a válaszok alapján
2. a kezdő és végzős évfolyamok közötti hasonlóságok és különbségek a válaszok alapján
3. gondolkodási (a válaszok alapján kapott) eredmények tendenciáinak keresése 2005-től 2010-ig
4. egy általános kép megalkotásának kísérlete a hallgatók környezeti gondolkodásáról, válaszaik alapján

Összesen 27 kérdés került kiválasztásra és összehasonlításra a mintegy 5 éves időszak - három, részben különböző, mégis számos közös elemet tartalmazó - komplex kérdőívéből, így valamivel több, mint 20.000 válasz statisztikai értékelése történt meg. A vizsgált adatok a Likert-skála segítségével felépített állításokra leadott válaszokból álltak, melyek viszonylag gyorsan feldolgozhatónak és értékelhetőnek bizonyultak.

3. Ökológiai attitűdöket vizsgáló kérdések

Az ökológiai attitűdők alapvető meghatározói lehetnek az egyes környezeti döntéseknek és a tanári szakma minőségének. Ezen attitűdők együttesen befolyásolják például a környezeti értékrendet is (sőt, kulcselemeivé válhatnak), amely – a pedagógusok irányából a diákok felé történő kivetítődése miatt – akár fejlesztési eredményeket is meghatározhat. Három olyan kérdéssel foglalkoztam ebben a témában, amelyeket a gondolkodási tendencia mérésére is alkalmasnak találtam. A következő állítások megítélését vártam a hallgatóktól:

- *Segíthetünk egy érintetlen erdőn azzal, ha kiirtjuk belőle a kártékony élőlényeket.*
- *Ami nem kultúrnövény, az haszontalan (gaz) az ember számára, tehát irtandó.*
- *Nem lenne belőle baj, ha Magyarországról eltűnnének a szúnyogok.*

Az első két állítás esetében az ökológiailag fenntartható gondolkodásmód dominanciája nyomon követhető mind a környezetvédelmi, mind a tanári képzések esetében: a hallgatók mindössze 10 %-a gondolja úgy, hogy az állításokkal egyet lehet érteni és ők jellemzően ugyanazok, akiknél kimutathatóak a negatív környezeti attitűdők más típusú kérdések vizsgálata során is. Ugyanakkor jelzésértékű, hogy a szúnyogok (mint „kellemetlen vérszívó rovarok”) esetében az ökológiai gondolkodás a teljes vizsgálati célcsoport körében jelentősen megváltozik és helyenként háttérbe is szorul, mert a negatív élmények („szúnyogcsípések”) kerülnek előtérbe. Ezt mutatja az előzőekhez képest mintegy kétszeresre ugró arány, vagyis a hallgatók 20 %-ának egyetértése az - egyébként ökológiai fenntarthatóság szempontjából ugyanúgy káros kihatású - állítással. Az a tény, hogy minden ötödik vagy tizedik megkérdezett viszonyult csak negatívan a természethez e témakörben, pozitívan is értékelhető volna, ha nem egy speciális (a környezetvédelemmel és tanításával szándékozni kívánó) populációról lenne szó. Azoktól a hallgatóktól ugyanis, akik maguk ezen értékék védelmét hivatottak célként kitűzni maguk elé (illetve részt is vesznek e felsőoktatási képzéseken), sokkal több volna elvárható. Nekik szakmai kötelességük volna, hogy a hétköznapi gondolkodásukat félretéve (ráadásul friss szakmai élményekkel gazdagodva e tárgyban) a tudományosan alapokon nyugvó ismereteiket alkalmazzák ilyen szakmai kérdések kapcsán. Ez a diplomaszerezésükkel kapcsolatos elvárás is: azonban úgy tűnik, a berögzülések, a negatív reflexek jóval erősebbnek bizonyulnak egyes eseteknél. Köztudott, hogy a szúnyogok például nem tartoznak a legnépszerűbb élőlények közé, ugyanakkor teljesen világos kell, hogy legyen mindenki számára: ökológiai szerepük fontossága megkérdőjelezhetetlen. Más kérdés, hogy azon szűk körben (minden tizedik hallgató) a többi élőlény - s így a növények – szerepe sincs túlértékelve. A vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók egy szűkebb (de nem elhanyagolandó) csoportja egyáltalán nem tulajdonít jelentőséget az élőlények ökológiai rendszerekben betöltött szerepének, legalábbis az ember (mint

„mindenható”) beavatkozásának korlátozhatatlanságát, teljes szabadságát – s ettől e rendszerek továbbra is változatlan működését – feltételezik.

Külön érdekesség, hogy a végzős (tehát környezetvédelmi és ökológiai szaktudással felvértezett) évfolyamok hallgatói e kérdéskörben mintegy másfélszer rosszabb eredményt produkáltak, mint az egyetem kapuján éppen belépő elsősök. E jelenség talán magyarázható azzal, hogy az egyetemi évek alatt a saját szerepvállalás folyamatos keresése és a különböző környezeti beavatkozási lehetőségek megismerése, tárgyalása nyomán a hallgatók kissé felértékelik (s talán túlértékelik) az ember – mint a környezetet befolyásoló tényező – szerepét. E megállapítás érvényességét talán az is erősítheti, hogy igen nyilvánvalónak tűnik: az ipari forradalmak technológiai „csodatevései” már évszázadok óta generálnak egy olyan szemléletet, amely az ember Földön betöltött szerepének túltreprezentáltságát mutatja (s a modern kor embere ezzel mintegy „alkalmazza–bizonyítja–beteljesíti” a korábban már kialakult világvallások emberközpontúságának vélt relevanciáját – ez pedig tovább segíti és erősíti társadalmi beépülését, adaptivitását).

Az évek előrehaladtával e megnyilvánulások tendenciája (tehát a támogatók és elutasítók aránya) stabil változatlanságot mutat. Az érintetlen erdők életébe történő beavatkozás kérdésének megítélésében történt ugyan némi romlás, ezen attitűdcsoport milyensége azonban lényegét tekintve nem változott. Ez viszont jelenti másrésről azt, hogy az ökológiai attitűdök kérdésében szignifikáns javulás sem látható az elmúlt 5 esztendőben. E kérdéskör statisztikai vizsgálata azt mutatta, hogy rendkívül erős korreláció van a leadott válaszok között (szignifikáns korreláció még 1 %-os hibahatáron belül is!), ami azt jelenti, hogy a hallgatók véleménye, irányultsága szinte teljesen egyöntetű egyik vagy másik irányban.

4. Az ember szerepének megítélése a természetet érintő kérdések körében

E csoportban is három olyan állítás megítélésének feladata szerepelt, amely a gondolkodási tendencia mérésére alkalmas volt - s kifejezetten az antropocentrikus környezeti attitűdök vizsgálatára:

- *Az evolúció lényege az, hogy az erősebb élőlények kiszorítják a gyengébbeket.*
- *Emberi beavatkozás szükséges az élővilág egyensúlyának fenntartásához.*
- *Az ember magasabbrendű a többi élőlélynél.*

A vizsgálatok szerint az ember szerepének megítélése gyakorlatilag semmit sem változott az elmúlt öt esztendőben: a különböző csoportok köréből vett minták szinte szóról szóra ugyanazt az eredményt adták. A hallgatók több mint fele(!) – függetlenül a képző egyetemétől és saját szakjától – rosszul definiálta s ítélte meg az evolúció fogalmát, lényegét (s nem véletlenül – lásd egy bekezdéssel később). Ez az elsöprő arány (s a válaszok rendkívül szoros korrelációja) arra utal, hogy a jelenség nem lehet véletlen: valahol a közoktatásban (s az ott kialakult szemléletben) kell keresni a probléma gyökerét. Feltételezhető, hogy maguk a pedagógusok (elsősorban a biológiateanárok) jelentős része vagy nem választ megfelelő tanítási módszereket, didaktikai eszközöket az evolúció tanításához, vagy elhanyagolja e témakört – esetenként saját ismeretei is hiányosak lehetnek. Pedig a tudomány (és a tudományos ismeretterjesztés) számtalan esetben bizonyította már - s a közoktatási

ismeretrendszer részévé tette -, hogy az evolúciónak nem az a lényege, hogy az erősebb élőlények kiszorítják a gyengébbeket. Ellenkezőleg: egyrészt az élőlények élőhelyet teremtenek egymásnak, és egyre többféle élőlény népesíti be az adott életteret. Ez az ökológiai szukcessziós folyamatok egyik lényegi mozzanata, például egy vulkánkitörés utáni benépesülési folyamat során. Másrészt, ha egy élőlényfaj néha mégis kiszorít egy másikat, akkor is csak nagyon ritkán pusztán az erő a kiszorítást előidéző tényező (Varga, 2004). A „létért folytatott küzdelem” és hasonló fogalmak sajnos igen félreértelmezett, félremagyarázott kontextusban jelennek meg a mindennapokban, ami így önmagában azt is feltételezi, hogy nem az oktatási rendszer (és követelményeinek) hibájáról, mint inkább az iskolán kívüli, úgynevezett „hétköznapi” gondolkodásban való térnyerésről van szó. Épp olyan jelenségről van szó, mint az összeesküvés-elméletek elsöre érthetetlennek tűnő népszerűségéről: a társadalmi folyamatok túlzott bonyolultságának egy leegyszerűsítési modelljéről, amely elhibázott ugyan, mégis időbe és energiába telne kijavítani azt és megérteni a valós összefüggéseket. Így válik egy hibás elmélet adaptívvá (lásd: asztrológiai és ezotéria „tanok”).

Az evolúció e versengő modelljének ilyen tömeges arányú leírása nem kizárólag a felnőttek (esetünkben környezeti képzésekben résztvevő egyetemi hallgatók) körére jellemző: Varga Attila oktatáskutató 2004-ben (épp e vizsgálatot megelőző) publikált kutatásában bizonyította, hogy e szemlélet már a tinédzser korosztályban nyomon követhető, még hozzá hasonlóan drasztikus mértékben. A gyermek korosztály esetében a versengő evolúció-felfogási arány a felnőttekéhez képest némileg kedvezőbb, körülbelül 43 %-os volt, időbeli tendenciáját tekintve pedig szintén konstans. Munkájában utal arra is, hogy már ezek a leegyszerűsítő természetfelfogások korántsem csak a gyermeki gondolkodás sajátosságai, nagyon sok felnőtt ember gondolkodásában is jelen vannak. Richard Dawkins: Folyam az Édenkertből (1995) című könyvével párhuzamba állítva a kutatást kiderül az is, hogy e kérdés megválaszolásában nincs is jelentős különbség a két különböző vizsgálat között; és hogy a válaszok az életkortól statisztikailag függetlenek - vagyis nincs gondolkodásbeli változás a tizenévesek körében. Elmondható továbbá, hogy a versengő természetfelfogás háttérében valószínűleg egy versengő társadalom-felfogás áll. Azok vélik úgy, hogy a természet rendje a versengésen alapul, akik úgy gondolják, hogy a társadalom rendje is a versengésen alapul. Az emberek természetfelfogása ugyanis nagymértékben összefügg a társadalomról alkotott képükkel (Varga, 2004).

Az előbbieken túl azonban rá kell világítani egy másik okra is, amely az ilyen és hasonló válaszok rendkívül magas arányát idézi elő: ez az embernek szerepének túlértékelése. E kérdéskörben egyértelműnek látszik, hogy a mérnök-tanár hallgatók valamivel rosszabbul szerepeltek a környezetvédelmi képzések és a szaktanárok válaszaival való összehasonlításban, ugyanakkor minden képzésben érzékelhető egy stabilnak mondható egyharmados „tábor”, akik az ember felsőbbrendűségében és az ember természeti folyamatokba való beavatkozásának helyességében hisznek. Míg az utóbbi esetére a 20 és 30 % közötti egyetértési arány volt jellemző, az ember szerepének túlértékelése ennél drasztikusabb, 40 % százalékos fölötti - ráadásul minden képzés és minden évfolyam (elsős és végzős) esetén így alakult -, a mintavételi időszaktól teljesen függetlenül. Megjegyzendő, hogy a kérdőíveken (szándékosan) a „magasabbrendű” és „felsőbbrendű” jelzők többször és változtatva (mintegy összekeverve) jelentek meg: ennek célja az volt, hogy megpróbálja erősíteni (sőt, alátámasztani) azt a feltételezést, miszerint a hallgatók e fogalmakat szinonimáknak tekintik, így például számukra a rendszertanban használatos

magasabbrendűség fogalma és a hierarchikus világfelfogás szerinti felsőbbrendűség egy ugyanaz. A vizsgálatok további szakaszaiban e hipotézis többszörösen vissza is igazolódott.

Az ember – mint „felsőbb lény” – irányította élővilág (ráadásul hangsúlyozottan a természetes ökoszisztémákról van szó!) és az antropocentrikus világnézet a hallgatók szemléletében erősen összefügg: megállapítható, hogy szinte minden olyan megkérdés, aki egyetértett a természeti folyamatokba való beavatkozással, jellemzően egyetértett az ember uralkodó szerepével is, míg fordítva nem minden esetben volt érzékelhető ez a jelenség. Ebből megállapítható, hogy bár a hallgatók több mint felének szemléletében a természet ügyeibe való beleszólás nem feltétlenül fontos, vagy kívánatos dolog (hiszen „működik az nélkülünk is”), a természettől való elhatárolódás ugyanakkor alapvető igényként jelenik meg. Szerintük jól meg kell különböztetnünk magunkat a többi élőlénytől - és az állatvilág részének sem kell feltétlenül tekintenünk magunkat. Mindezt a 2009 és 2010 között használt (kifejezetten az antropocentrizmust vizsgáló) kérdőívek számos további kérdésre leadott válaszai is bizonyítják, melyek összhangban vannak a korábbi kutatásokkal.

Korreláció fedezhető fel az előző fejezetben tárgyaltak támogatói válaszai és az ember szerepének meghatározása között is: akik egyetértettek azzal, hogy a „kártékony” élőlények vagy „haszontalan” növények kiirtása hasznos és kívánatos dolog a természeti környezetben, jellemzően a természeti folyamatokba történő beavatkozás elkötelezettjei voltak (háttérváltozóktól függetlenül, tehát minden képzési típus és évfolyam körében, a mintavételezés idejétől függetlenül). Ezen antropocentrikus gondolkodás kiteljesedését pedig elősegítik az olyan (tanult) reflexek is, amelyek a családból és társadalomból származó elméleteknek, normáknak köszönhetik létüket és gerjesztik az „egyedülálló” (az állatvilágtól minden értelemben független) ember képének kialakulási folyamatát. Ez alatt elsősorban azokra a hatásokra kell gondolni, amelyek kialakítják a gyerekekben az undort, félelmet, esetleg gyűlöletet olyan élőlények iránt, amelyek velük – genetikai rokonsági fokukat tekintve – nem állnak túl közel (s ezek az attitűdök meg is maradnak felnőttkorban). Ez a homológia hiányának jelenségeként is értelmezhető probléma, ahol a vizsgálat alanya a hozzá morfológiailag nem eléggé hasonló állatokkal szemben rendkívül elutasító (pl.: a szúnyogokkal e kérdőíves vizsgálatban; vagy más gerinctelenekkel: különösen az ízeltlábúakkal), a velük kapcsolatos attitűdjei kimutathatóan negatívak. E konstrukcióban az ökológiai gondolkodás háttérbe szorul és a hétköznapi gondolkodási reflexek kerülnek előtérbe: a szúnyog például hiába tölt be elengedhetetlenül fontos szerepet az ökoszisztémában és hiába függ tőle az ember léte is, „jó volna megszabadulni tőlük”, mert „csak bajt okoznak” a környezetünkben e vérszívó rovarok. Hozzá kell tenni, hogy mindezen ellenérzések gerjesztődését jelentősen fokozza az ember felsőbbrendűségének téveszméje, amely abban „segít”, hogy mindenféle pozitív emocionális kötődés - s így lelkiismeret - nélkül adjon elutasító és kegyetlen választ ezekre a kérdésekre, s „döntsön ekként sorsukról”. Jared Diamond, korunk egyik legelismertebb evolúcióbíológusa a következő társadalmi problémát veti fel példaként a homológia, illetve rokonsági fok és az antropocentrizmus találkozása kapcsán: „A baktériumoktól az emberig húzódó skálán valahol húzni kell egy vonalat, s azt mondani, hogy azon túl az ölés gyilkosság, és az élőlény elfogyasztása kannibalizmus. A legtöbben ezt a vonalat az ember és a többi faj között húzzák meg. (...) Egy, az állatvédő mozgalomhoz tartozó egyre hangosabb kisebbség tiltakozik az állatokon vagy legalábbis bizonyos állatokon végzett orvosi kísérletek ellen; e mozgalom képviselői különösen felháborítónak tartják a macskákon, kutyákon és főemlősökön végzett kutatásokat, az egerek miatt már kevésbé aggódnak, a rovarok és a baktériumok miatt pedig egyáltalán

nem. Ha erkölcsi szabályaink merőben önkényes módon tesznek különbséget az ember és minden más faj között, akkor pusztán önzésen alapulnak, és híján vannak minden magasabb rendű meggondolásnak. (...) Lehet persze, hogy megint csak az – egy kissé már más formát öltött – önzés mondatja velünk azt, hogy a genetikailag hozzánk legközelebb álló fajokat különleges jogok illetik meg. De tárgyilagos megítélés (...) - intelligencia, társadalmi viszonyok stb. – szerint erkölcsi meggondolásainkban helyénvaló a csimpánzt és a gorillát a rovarok és a baktériumok elé állítani. A ma kísérleti alanyul használt állatok közül a csimpánz szolgál rá leginkább arra, hogy betiltsanak minden vele való orvosi célú kísérletezést.” (Diamond, 2009)

Ebben a logikai kontextusban tulajdonképpen természetesnek tekinthetjük azt is, hogy az evolúció kegyetlen, emberközpontú felfogása korrelációt mutat az ember felsőbbrendűségének érzetével éppúgy, mint a szűnyogok vagy haszontalan növények kiirtásának igényével. A hallgatók igen nagy aránya ugyanis - a gyakorlati vizsgálatok képe alapján - az evolúciónak eleve irányt szab, amely az ember felé mutat (Miklós, 2011), s ebből egyenesen kell következnie annak a „szükségszerűségnek”, hogy nem pusztán változás, hanem fejlődés (az ember esetében egyenesen revolúció) zajlott a Föld történetében, ahol az alsóbbrendű élőlénycsoportoktól jutottunk el a felsőbbrendű, majd „leg-felsőbbrendű” élőlényig, az evolúció végpontjáig, az emberig. Ennek a történetnek pedig egyszerű aspektusa az alsóbbrendű, „gyengébb” élőlények kiszorítása, elpusztítása, amely nem több, mint a fejlődés velejárója. Amennyiben azonban e megállapítás relevánsnak tekinthető, úgy két újabb probléma felvetését is indokolja, mégpedig a természetes kiválasztódás félreértelmezésének kockázatát és egy - már önmagában is hamis - evolúciós skála (rangsor) megalkotását. Mindkét életre hívott elem már korábban is komolyan foglalkoztatta az evolúcióbiológia tudós szakértőit, akik publikációikban, könyveikben számtalan esetben felhívták a helyzet komolyságára a figyelmet – mindhiába. Richard Dawkins például a következőképpen summázza - ez irányú kutatásai alapján - a jelenséget: „Temérdek rangsort elképzélhetünk; lehet, hogy legalább egy rangsor szerint értelme van az állatok sorba rendezésének, de ezek a rangsorok nem hozhatók jól összefüggésbe egymással, és egyiknek sincs rá jogosultsága, hogy „evolúciós skálának” nevezzék.” (Dawkins, 2009) A rangsorok készítésére egyébként is hajlamos (hierarchikus) emberi gondolkodás rendkívül adaptív módon épült be a közgondolkodásba, ezért talán nem véletlen, hogy saját kutatásom eredményei is ilyen magas válaszarányokat tükröznek vissza a hallgatók antropocentrizmusából – tulajdonképpen visszaigazolván a biológiatestudomány képviselőinek állításait.

5. Az ökológiai műveltség befolyása a természetszemléletre

Meg kell állapítani, hogy a pozitív vagy negatív attitűdök megjelenését az élővilággal kapcsolatban nem pusztán tanult reflexek, társadalmi hatások, korábbi személyes élmények befolyásolják, hanem az előzetes tudás is. Az előzetes tudás a tanulási folyamat kritikus meghatározója, a tapasztalatszerzés eredményei ebbe ágyazódnak be, sőt bizonyos értelemben még a tapasztalatok maguk is a konstrukciós folyamatok termékei. Amit látunk, amit hallunk, amit felfogunk ebből, az csak részben függ attól, hogy konkrétan az ingerek, s az általuk gerjesztett belső folyamatok milyen külső forrásból kiinduló jelzések következményei. A tapasztalat értékelése is már meggondolás, konstrukció eredménye, ezért van az, hogy mi

emberek legalább ennyiféleképpen vagyunk képesek ugyanazt az objektív folyamatot szemlélni, ahányan éppen kapcsolatba kerülünk vele (Nahalka, 2003).

E vizsgálat részben támaszkodik a mintavételezés tendencia-mérésének eredményére (amelyet a következőkben tárgyalok), másrészt a korábbi elemzésekből levont tapasztalatokra. Utóbbiak arra mutattak rá, hogy a hallgatók többségének ökológiai műveltségében komoly hiányosságok fedezhetők fel, továbbá azt az összefüggést adták eredményül, hogy a „szerényebb tudással” rendelkezők attitűdjei messze alulmúlják - korunk tudományos eredményei alapján feltételezett és az oktatási rendszer átalakításai során állandóan rögzített - várakozásokat. Ők igazolták azt a tézist, miszerint a természet szeretetének és tiszteletének függvénye elsősorban annak megismerési és megértési szintje. Olyan téveszmék széleskörű elterjedtségére is fény derült, miszerint:

- a globális klímaváltozás fő okozója az antropogén eredetű szénmonoxid-kibocsátás;
- a hangya és a szúnyog a bogarak rendjébe tartozik;
- a gombák növények;
- a népszerűtlen ragadozók (pl. cápák) élvezetből ölnek;
- több emberi faj létezik;
- az úszó jégtáblák elolvadásával a tengerszint méterekkel megemelkedik;
- az energia keletkezhet.

A tendenciák alakulásának szempontjából megállapítható, hogy körülbelül 30 és 50 % között mozog az a hallgatói létszamarány, amely az egyes évfolyamok esetében a rossz (értsd: a tudományos állásponttal szembehelyezkedő) válaszok birtoklóit jelenti. A legnehezebbnek a szén-dioxid és szén-monoxid-, a rovar és bogár, gomba és növény-, valamint rassz és faj fogalmak megkülönböztetését célzó kérdések bizonyultak: e kérdéskörökben a hallgatók több mint fele nem tudott megfelelni az ökológiai műveltségi követelményeknek. E jelenség pedig sajnos erőteljesen rányomta a bélyegét környezeti attitűdjeikre és az ember szerepének megítélésére. A rendszerszemlélet és a természeti törvények, összefüggések ismeretének hiányosságai némely esetben egészen torz (s legfőképp kegyetlen) világszemlélet irányába mutatattak. Az élőlények emberi tulajdonságokkal való felruházása (s ez alapján történő értékelése) szintén jellemzője volt e világnézeti képnek, ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy jóval csekélyebb arányban (például a cápák és más állatok „gonoszságának” megítélése esetében a mérsékeltebb, „tudományosabb” gondolkodás dominált). Igaz, ettől még fennáll az a helyzet, hogy a hallgatók szemléletében jelen van a – gyermekkortól eredeztethető – népszerű (emlősök, madarak) és kevésbé népszerű állatok (ízeltlábúak, hüllők, férgek) halmaza - amelyre a vizsgálat eredményei is felhívták a figyelmet.

6. A környezetet veszélyeztető tényezők megítélésének tendenciái

A vizsgálatban résztvevők a felsorolt környezeti tényezők többségét alapvetően veszélyesnek ítélték meg (a fényszennyezést és a természetvédelmi beavatkozásokat leszámítva), de különböző mértékben és – az előzetes hipotéziseket igazolva – korunk közvélekedési tendenciáit követve. Ennek megfelelően a hulladéklerakás, az ipar és a túlnépesedés jelenti a legnagyobb problémát, érdekes módon ugyanakkor, a vízierőművek és atomerőművek többségük számára nem jelent kockázati tényezőt. Így vélekednek a

mezőgazdaságról is, amely szerintük egyáltalán nem tekinthető forrásveszélynek, azt viszont nem vették figyelembe, hogy a talajerózió, a vizek elszennyeződése (bemosódás) és a környezeti katasztrófák e tevékenység következményeiként jelenhetnek meg. Szintén hiányzott a kapcsolatok megtalálása a közlekedés (amely szerintük nem okoz jelentős károkat) és a légszennyezés, valamint a savas esők kialakulása között. A közvélekedés, közhangulat mai vonulatának tipikus példája volt továbbá az utcai szemetelés és a dohányzás (talán kissé eltúlzott) környezeti veszélyességének megítélése. Az eredmények a környezeti képzésekben valamivel jobbnak (tehát logikai összefüggést jobban mutatónak) bizonyultak, mint a tanárképzések hallgatóinak körében, de e „tipikus hibák” itt is egyértelműen észlelhetők, tehát az egyetemi évek alatt eltöltött idő a többség számára vélhetően nem rendezte eléggé a viszonyokat (szakmai értelemben) és nem hozta elő a tudományos gondolkodást a kérdések megválaszolásakor.

7. A benyomások összegzése

Az elemzések és értékelések alapján elmondható, hogy a hallgatók legalább egyharmada – szinte függetlenül képzésének típusa, egyeteme és évfolyama milyenségétől - küszködik a naiv elképzelések, sztereotípiák és a tudományos tények világának összeegyeztetésével. Ez azt jelenti, hogy a szakmai szempontból pozitívnak értékelhető válaszok között gyakran fordul elő olyan megnyilvánulás, amely egyrészt az ökológiai műveltség hiányosságaira utal, másrészt a szubjektív, korábbi élményekből és az emberközpontú gondolkodásból fakadó vélemények leképeződésére. A hallgatók gyakran alkotnak morális ítéletet egy egyébként kizárólag tudományos téma (így a természet működése) kapcsán, ezzel kivetítve antropocentrikus konstrukcióikat, s háttérbe szorítva a szükséges tudományos távolságtartást (sőt, gyakran az altruizmust). Ebből következik, hogy a felsőoktatásnak figyelembe kell vennie a közoktatásban érkezők előzetes tudását, ilyen irányultságú környezeti attitűdjeit és ennek alapján törekednie kell a környezeti szemlélet természeti orientációjú (ha tetszik, természetközpontú) formálásának irányába.

A szaktanárképzés jelenlegi helyzetének (környezetügyi szempontból) legnagyobb problémái közé tartoznak azok a trendek, amelyek azt mutatják, hogy a résztvevő hallgatók szemlélete és környezeti/ökológiai műveltsége nem nagyon mutat változást az elmúlt 5-6 esztendőben, ráadásul, a pedagógus-hallgatók sok esetben némileg rosszabbul is teljesítettek a környezetvédelmi képzések diákjaihoz képest. További gondot jelent, hogy az évfolyamok előrehaladtával a környezeti szemlélet antropocentrikussága egyáltalán nem javul, hanem tovább romló tendenciát mutat, míg az ökológiai műveltség csak kevéssé, vagy egyáltalán nem fejlődik. A logikai kapcsolatok hiánya a különböző környezeti kérdések között egyébként is nagymértékű volt e vizsgálati csoport esetében és összességében a környezetvédelmi képzések résztvevőinek eredményeinél rosszabbak voltak a teljesítmények (itt érdemes elsősorban a környezetet veszélyeztető tényezők megítélésére gondolni, vagy a taxonómiai kérdésekre). Az antropocentrikusság szélsőségessége a szaktanárok esetében pedig külön veszélyeket hordoz magában: ezen szakemberek fogják ugyanis magukkal hordozni meglévő tudásukat és környezeti szemléletüket az iskolába, ahol a jövő generáció környezeti polgárainak kinevelésében fognak részt venni. Külön dilemmát jelenthet a tanárképző intézmények számára, hogy e helyzet erősítheti a közvélekedés azon megnyilvánulását, miszerint a tanári pályát eleve kontraszelekció jellemzi (tehát a „rosszabbul

teljesítők” választják inkább a tanárképzéseket és ez már középtávon színvonalromlást eredményez a közoktatásban).

Természetesen, ahogy a probléma, úgy annak kezelése is az asztalon hever: már viszonylag rövidtávon alkalmazhatók olyan „evidens” megoldások, amik e környezeti „teljesítményeket” jelentősen feljavíthatják. (Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy az antropocentrizmus erősebb - esetenként szélsőséges - jelenléte ellen mindezek hatástalanok: ott komplexebb beavatkozási tervekre lesz szükség.) A szaktanárképzésben megoldás lehet, hogy az alapszaktámot adó tantárgyak oktatói a következő területekre koncentrálnak:

- Rendszertan: a taxonómiai fogalmakat pontosítani kell, magyarázatukra nagyobb hangsúlyt kell fektetni (pl. a „magasabbrendű”, „alacsonyrendű” stb. fogalmak félreérthetősége miatt);
- Evolúcióbiológia: az evolúcióelmélet pontos tisztázására és az ahhoz tartozó fogalmak (pl. természetes kiválasztás) helyes használatának hangsúlyozására van szükség; az időben párhuzamosan zajló változások (koevolúció és egymástól független evolúciók folyamatossága) kiemelése és magyarázata szintén elengedhetetlen;
- Etológia: szükséges az ember-állat párhuzamok és rokonság az eddigiéknél nagyobb hangsúlyozása az értelmi-érzelmi kötődés erősítéséhez;
- Ökológia: az ökológiai folyamatokat, működéseket, összefüggéseket pontosabban kell leírni; a hangsúlyokat megfelelően kell elhelyezni a tananyagban (esetenként felül kell vizsgálni az eddigi hangsúlyszerepeket); a természetvédelmi célokat inkább természetközpontúan kell leírni, magyarázni; a környezeti etikát be kell építeni; több szempontú közelítés kell az egyes problémákhoz (pl. környezeti hatásvizsgálati példákkal).

A rövidtávú beavatkozás sikerét az erősítheti, ha a fent felsorolt problémák és megoldásaik tárgyalását, valamint a javítások megtételét a szaktanárképzésben is megtesszük (pl. a környezeti nevelési tantárgyaknál), hiszen így két ponton is találkozni fognak a hallgatók a kérdéskörrel, ráadásul „felnőtt fejjel”.

Irodalomjegyzék

Varga Attila (2004): A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. PhD disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest, 2004.

Dawkins, Richard (1995, ford.: Béresi Csilla): Folyam az Édenkertből. Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1996.

Miklós Attila (2011): Homo, sapiens? Élet és Tudomány, LXVI. évfolyam 7. szám, 2011. február 18.

Diamond, Jared (2009, ford.: Györfvári Borbála): A harmadik csimpánz felemelkedése és bukása. Typotex Kiadó, Budapest, 2009.

Dawkins, Richard (2009, ford.: Kelemen László): A legnagyobb mutatvány – Az evolúció bizonyítékai. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2009.

Nahalka István (2003): Túl a falakon. Gondolat kiadói kör, Budapest, 2003.