

Hercz Mária – Nguyen Thanh Nikolett – Petró Tímea

A tanári szövegértés-fejlesztő és az IKT-kompetencia vizsgálata

A tanulmány egy olyan kutatás eredményeit mutatja be, amely a szakképzésben dolgozó magyartanárok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos attitűdjeit és eszközhasználati szokásait vizsgálta. A szakképzésben tanulók számára kiemelten fontos, hogy jó szövegértési képességgel és hatékony kommunikációs készséggel rendelkezzenek, hiszen az iskolából kilépve rögtön a munka világában kell helytállniuk. Ezeknek a területeknek a fejlesztése elsősorban a magyartanár feladata. Munkájának hatékonyságát jelentősen befolyásolják a szövegértés fejlesztésével kapcsolatos motivációi és attitűdjei, valamint eszközhasználati kultúrája. Ezért a kutatás részletesen foglalkozik ezzel a témával, külön figyelmet fordítva a szövegértés fejlesztésében új távlatokat nyitó interaktív táblára. A tanulmány elemzi a pedagógusoknak a differenciált képzésről és annak alkalmazhatóságáról alkotott nézeteit is.

Bevezetés

Napjaink egyik legnagyobb iskolai kihívása a tudásalapú társadalomban helytálló személyiség nevelése. Ahhoz azonban, hogy az iskola ezt teljesíteni tudja, a pedagógusok gondolkodásának, szakmai attitűdjeinek megváltoztatására van szükség, hiszen kompetenciákat fejleszteni, kialakítani csak az tud, aki maga is rendelkezik velük, és birtokában van a fejlesztéshez szükséges szakmai tudásnak, a tágabb értelemben vett kompetenciának. Különös jelentőséggel bír ez a kérdés a szakképzésben. A kutatásunk célja a szakképzésben dolgozó magyartanárok szakmai jellemzőinek vizsgálata volt.

A szakmai kompetenciák fejlesztése a szakirodalom tükrében

Munkánk alapjául a témához kapcsolódó szakképzés-pedagógiai, valamint anyanyelv-pedagógiai és általános pedagógiai tanulmányokból válogattunk. A kutatást a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport keretében végeztük. Ahhoz, hogy a kutatás célja és speciális megvalósítása értelmezhető legyen, fontos felvázolni a téma általános képét.

A szakképzés és a gazdaság dinamikus kölcsönhatása közismert. A szakképzés nemcsak igényeket elégíthet ki, hanem gyakran megteremtheti a gazdasági fejlődés lehetőségét is, ha egy adott területen jól képzett munkaerő áll a rendelkezésre. Társadalmi igény tehát a tanári hatékonyság növelése, amely a szakképzésben sokkal közvetlenebb formában jelenik meg, hiszen az itt végzett tanulók többsége azonnal munkába áll.

Tény, hogy a hazai szakképzés jelentős átalakuláson ment át az elmúlt évtizedben. A magyar szakképzés, annak iskolarendszerű része nagyságában, működési módjában, eredménymutatóiban eléri az EU átlagát (Benedek 2002), azaz EU-konformnak tekinthető. A makrorendszer szintjén valóban így van, hiszen a törvények, a szabályozások, a szakképzés-fejlesztési koncepció, a finanszírozás mind ebbe az irányba kényszeríti az iskolákat. Az iskola belső világában, a napi pedagógiai gyakorlat szintjén azonban még számos probléma vár megoldásra, többek között a szakmai-módszertani kultúra fejlesztése.

A nemzetközi és a hazai kutatások alapján közismert tény, hogy a pedagógusok gondolkodása milyen jelentősen befolyásolja mindennapi munkájukat. Nézeteik, szemléletük, prekonceptióik átalakítása nélkül

nehezen képzelhető el az OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development [1998]) által is szorgalmazott új iskola, a school of tomorrow működése (Hercz 2004).

A szakképzésre kettős nyomás nehezedik: egyrészt alkalmazkodnia kell a változó követelményekhez, másrészt meg kellene alapoznia, ki kellene fejlesztenie azokat az általános képességeket és készségeket, amelyekre a tanulóknak az életük során szükségük lesz. A képzett munkaerő fogalma jelentősen megváltozott, illetve meg fog változni a közeljövőben. A széles alapokra épülő ismeret- és képességrendszer az egyes szakmacsoportokat jellemző kulcskvalifikációk megléte egészíti majd ki.

A szakképzéssel szembeni kihívás alapja a tudásnak a világban megváltozott szerepe (Csapó 2004). A tudás fogalmához még ma is sokan az elvont, elméleti, kissé misztikus tartalmat kapcsolják. Nyelvünk is megerősíti ezt az elgondolást, hiszen a tudás és a tudás legfőbb birtokosa, a tudós kifejezések egy töből erednek a magyar nyelvben.

Az elmúlt fél évszázad gazdasági-társadalmi változásainak hatására az egész világon újra kellett értékelni a tudás szerepét. Míg korábban az iskolában elsajátított, az egyes szakmákban megtanult tudás akár egy életen át is alkalmazható volt, ma már az egyes területek fejlődésétől függően 3–7 év alatt szinte teljesen átalakul az egyes szakterületek professzionális műveléséhez szükséges tudás (gondoljunk például iparágakra vagy akár egy konkrét szakmára: a festő és mázoló munkájára).

Ma már nem könnyű, talán nem is lehet meghatározni, hogy a most iskolát kezdő hatéveseknek milyen tudásra lesz szükségük húsz év múlva, amikor pályakezdőként munkába állnak, és hogy mi segítene nekik a további évtizedekben. Mit tehet, mit kell tennie ez esetben az iskolának, hogy mégis ellássa a fő feladatát, a gyermekek felkészítését társadalmi szerepük betöltésére? Világszerte évtizedek óta tudósok sokasága keresi a megoldást: oktatáskutatók, közgazdászok, szociológusok és biológusok együttesen.

A tudás közvetlen gazdasági értékévé, a fejlődés stratégiai alapjává vált. A múlt században lezajlott gazdasági változások következtében a termelés és a piac nemzetközi lett, elterjedtek a multinacionális cégek, megindult a munkaerő-áramlás, megjelent a tudásmenedzsment mint önálló tudományterület. Egyes gazdasági kutatók már négy évtizeddel ezelőtt vizsgálták, hogy melyek azok a szakmákon átívelő, általános képességek és készségek, amelyekre a dolgozóknak szükségük van, mik a kulcskompetenciák.

A kutatásunk két irányból is érinti a kompetencia fogalmát, egyrészt a pedagógusok kompetenciáinak vizsgálatát tűzte ki célul, másrészt a tanulók szövegértési kompetenciájának fejlesztése került a középpontba. Éppen ezért szükség van a fogalmi tisztázásra.

A kompetencia fogalma időben és térben erősen megosztja a tudományos közvéleményt. „A kompetencia fogalmát 1959-ben vezette be egy amerikai pszichológus (R. White), és pedig azzal a céllal, hogy általa a motiváció fogalmát újraértelmezze, a motívum mint ok helyett az eredendő aktivitás jelentőségét hangsúlyozza” (Horváth 1998: 53). Hammers és Overtoom (2000: 107) így határozzák meg a fogalmat: „Az átadott» képességet, amelyhez ismeretek társulnak, kompetenciának nevezzük.” Véleményük szerint a tanulás – a gondolkodni tanulás – egy probléma megoldása során felhasznált stratégiákra és ismeretekre építve megszerzett képesség, amelyet, ha a gyermek egy viszonylag új helyzetben alkalmazni képes, már kompetenciáról beszélhetünk (Hercz 2007).

Bruner kompetenciafogalma Horváth György (1998) értelmezése alapján a következő: „Az ember embercsinálta világban él úgy, hogy hozzáigazítja vagy alkalmassá teszi rá viselkedését” (Bruner 1974 – idézi Horváth 1998: 53). Bruner és munkatársai a személyiség fejlődését a kompetenciák fejlődésével azonosították. „Amikor kompetenciáról beszélünk, akkor intelligenciáról szólunk a szó legátfogóbb értelmében, az operatív intelligenciáról, amely nem egyszerűen tudja, hogy mit kell, hanem azt is tudja, hogy hogyan

kell. Mert a kompetencia akciót tartalmaz, nemcsak a környezethez való adaptálódást, hanem a környezet megváltoztatását is.” A kompetencia fő mozzanatai a következők:

- a) információkiválasztás, séma kialakítása, program konstruálása;
- b) mozgás- vagy aktivitássor a kitűzött cél elérésére;
- c) a sikerekből és a kudarcokból tanultak hasznosítása új tervek kialakításához (Hercz 2007).

A kompetencia fogalmának más szemléletű rendszerét – amelynek segítségével átlátható és értelmezhető a gyermekek fejlesztésének, nevelésének komplex világa – a Nagy József (1996, 2000) által kidolgozott, a komponensrendszer elméletén alapuló, kritériumorientált pedagógiában találhatjuk. A kompetenciák motívumok, képességek, ismeretek és készségek, valamint rutinok rendszeréből állnak. A személyiség és a kompetenciák fejlődése négy szinten – genetikus, tapasztalati, értelmező, önértelmező – megy végbe, elnevezésükben elsősorban a viselkedésben szerepet játszó komponensek származására utalva. Az ember létezésének feltétele az információfeldolgozást megvalósító kognitív kompetencia. Az egyén túlélése, életminőségének megőrzése, javítása a személyes kompetencia feladata. A faj túlélését a szociális kompetencia szolgálja. A történelem során sok ezer hivatás, szakma, foglalkozás, tevékenységi kör jött létre, ezek alapjai a speciális kompetenciák (Hercz 2007).

„A *kompetencia* újabb használata a generatív nyelvészet nyomán honosodott meg az oktatás elméletében. A tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg. Hasonlóan ahhoz, ahogy az anyanyelvet megtanuljuk, majd végtelenül sokféle gondolat megfogalmazására alkalmazzuk” (Csapó 2004: 32). A szakirodalom a kompetenciát megkülönbözteti a *szakértelem* és a *műveltség* kifejezésektől. Míg az első egy adott szakterület speciális tudását, „fogásainak”, sémáinak összességét jelenti, addig a második fogalom, a műveltség egy tudásterülethez kötődő általános tájékozottságot, eligazodást, alkalmazható tudást jelent (Hercz 2007).

A nemzetközi és a hazai tudásszintmérések évtizedek óta jelezték, hogy baj van tanulóink tudásával, többek között a kutatásunk körébe tartozó szövegértési képességgel és az olvasási teljesítménnyel. Különösen nagy problémát okoz számukra az alkalmazásképes tudás. A magyar tanulóknak más minőségű tudást közvetítenek az iskolában, mint amelyre később szükségük lehet. Sokat tanulnak ugyan a diákok, de nem elég sikeresen, ezt a nemzetközi és a hazai vizsgálatok is alátámasztják (PISA-vizsgálatok, TIMSS-, IEA-vizsgálatok, hazai monitorvizsgálatok). Olyan tanulási képességek és stratégiák elsajátítása lenne elvárható, amelyek segítségével a tanulók az iskolában, azon kívül és az intézményes tanulást befejezve is képesek lesznek a tanulásra, az ismeretszerzésre. Sokat emlegetett tény, hogy a nyelv, a kommunikáció normái egyre inkább a közoktatás közvetítésével jutnak el a diákok nagyobb részéhez (Hercz 2007).

Az anyanyelvi kompetencia egyrészt a szituációnak megfelelő nyelvhasználati képességet jelenti. Fő területei a kommunikációs szempontoknak megfelelő szövegértés és szövegalkotás (Arató 2006), így a szövegértés fejlesztése önmagában nem elegendő.

„A nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztésének folyamata sajátos, hiszen a kommunikáció a tanítás-tanulás menetében célként és eszközként is megjelenik. Az anyanyelvi órákon nem a modellek ismertetése a cél, hanem az, hogy a kommunikációs tevékenységek során a tanulók képessé váljanak a különböző jellegű és különböző utakon terjedő információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására. Az anyanyelvi órák feladata az, hogy a normák, a konvenciók ismeretében, de kreatív alkalmazásukkal a gyerekek kísérletezzék ki a személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, rátaláljanak azokra a közlési műfajokra, amelyekben tehetségesek és egyúttal belássák, megértsék önmaguk és mások kommunikációs korlátait, nehézségeit is. A tevékenységcentrikus tanítási és tanulási folyamat során a tanulóknak el kell sajátítaniuk azokat a nyelvi-lélektani, kulturális-normatív ismereteket,

szabályokat, módszereket, amelyek szükségesek a társadalmi érintkezéshez, véleményalkotáshoz, az egyéni és közösségi érdek érvényesítéséhez” (Sejtes 2006: 9).

A mindennapi kommunikációra épülő szociális ügyességünket nap mint nap próbára teszik, és ez határozza meg, hogy mennyire hatékonyan tudjuk ügyeinket intézni, hétköznapijainkat élni. A különböző beszédhelyzetekhez való sikeres alkalmazkodás erősíti az önbizalmat, javítja az önértékelést. A kommunikációs hatékonyság hiánya is nagymértékben befolyásolja pszichés komfortérzésünket, önértékelésünket. Szélsőséges esetben a kommunikációhoz kötődő kudarcélmények akár a személyiség megbetegedéséhez, pszichiátriai tünetegyüttesek kialakulásához vezethetnek (Dávid–Páskuné é. n.).

A szövegértés mint készség kulcsfontosságú a tanulók iskolai tanulmányainak eredményes elvégzéséhez, valamint – és ez talán az előzőnél is lényegesebb – a mindennapi életben való sikeres eligazodáshoz. Számos vizsgálat szól a szövegértés és az olvasási kedv összefüggéseiről, illetve az olvasás vagy annak hiánya pszichikai és társadalmi következményeiről.

A középiskolai tanulás elképzelhetetlen különböző témájú, tartalmú és nehézségű szövegek olvasása, feldolgozása, mélyebb megértése nélkül. Az utóbbi időben világossá vált, hogy az alapképzésben az olvasás technikáját elsajátító tanulókról a szakközépiskolában vagy a szakiskolában elég hamar kiderül, hogy komoly gondokkal küzdenek már az egyszerűbb szövegek megértésekor is. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulási kudarcok egyik oka az, hogy a tanulók nem tudnak mit kezdeni a tanulásuk során eléjük kerülő szövegekkel. A tanulás leküzdhetetlen akadályát képezik a szövegértésben mutatkozó hiányosságok, amelyek felszámolása nélkül egyetlen tantárgy anyagának megtanulásában sem lehet eredményt elérni, így feltétlenül szükségesnek látszik, hogy az iskola a korábbinál nagyobb segítséget nyújtson tanulóinak a szövegértés fejlesztésében.

A nyelvi kreativitás, a kommunikáció kompetenciájának fejlesztése a tudástranszfert is segíti. A PISA-mérések eredményeivel összhangban Sejtes (2006) olyan példákat idéz, amelyek azt igazolják, hogy az álláshirdetések nagy részében gyakorlattal, illetve jó kommunikációs készséggel rendelkező, idegen nyelvet beszélő munkatársakat keresnek. A szerző szerint a más munkahelyen már megszerzett gyakorlat azért feltétel, mert a cégek pontosan tudják, mekkora szakadék van az iskolai tudás és annak alkalmazhatósága között, a jó kommunikációs képességekre pedig azért van szükség, mert az önállóan végzett munka egyre kevésbé jellemző, sokkal gyakoribbak a több ember összefogását igénylő projektfeladatok. Ahol pedig több ember együttműködése szükséges, ott a szakértelemmel legalább egyenértékű a problémamegoldás, a konfliktuskezelés képessége.

Az utóbbi évtizedekben egyre inkább az olvasás jelentőségének csökkenéséről, a képi kommunikáció eluralkodásáról beszélnek. A társadalmak működése és fejlődése és benne az egyének boldogulása, sikeressége azonban továbbra is az írásbeliséghez köthető. Mai civilizációnk elképzelhetetlen az írásbeliség és az olvasás képessége nélkül, ez a képesség létszükségletté vált az egyén társadalmi beilleszkedésében. Ha ez a folyamat megreked, az olvasási képességgel nem rendelkező társadalmi réteg a szubkultúrába szorul.

A képi kommunikációnak megnőtt a szerepe a mindennapjainkban, főként a szórakoztatásban, a véleményformálásban, valamint az absztrakt verbális kommunikáció segítségével. A tudástranszfer képességének fejlesztésekor arra kell helyeznünk a hangsúlyt, hogy az iskola betöltse az alapvető feladatát: a tanulók a mindennapi életben alkalmazható tudással kerüljenek ki az életbe, rendelkezzenek azokkal a képességekkel, amelyek megfelelnek a munkaerő-piaci követelményeknek, és amelyekkel képesek lesznek az élethosszig tartó tanulásra (Sejtes 2006).

Ehhez az új Nemzeti alaptantervben a kulcskompetenciák (anyanyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományi és technológiai műveltség, infokommunikációs, személyközi és állampolgári kompetencia, valamint a kulturális tudatosság kompetenciája) fejlesztése került a középpontba. Az anyanyelvi kompetencia

fogalma az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználati képességet jelenti. Az alapkészségek, a képességek kifejlődése – amelyek a kompetenciákat megalapozzák – többéves folyamat eredménye, és egyénenként is nagy eltérést mutathat.

A szövegértés fogalmát már sokféle elméleti és gyakorlati tanulmány meghatározta, ezek alapján a szövegértés általánosan a szövegbe kódolt üzenet rekonstruálása. A szövegértés megvalósulhat olvasással vagy hallott szöveg befogásával. Mindkettő olyan folyamat, amelyet a diáknak el kell sajátítania, azaz meg kell tanulnia. A szövegértés fejlesztésének igénye ma minden szövegtípust érint, és magában foglalja a kritikai és a kreatív olvasás képességének fejlesztését, beleértve a valós és a virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását is.

A kutatás célja, módszerei és eszközei

A kutatásunk célja a szakképzésben dolgozó pedagógusok szövegértés-fejlesztő és IKT-kompetenciájának vizsgálata volt. Az előzőekben kifejtett kompetenciafogalom értelmezése és a pedagógusok gondolkodásának, valamint szakmai munkájának és módszerhasználatának empirikus kutatásokkal bizonyított szoros összefüggése alapján a vizsgálat kétféle lehetséges módszere közül a nagy mintás, kvantitatív, kérdőíves módszert választottuk.

Elvi lehetőségként a pedagógusok megcélzott kompetenciájának vizsgálatához a kvalitatív kutatómódszertan (megfigyelések, reflektív naplók, narratív módszerek) használata is lehetséges lett volna, de ez a metodológia országos kép kialakítására éppen a módszer kritériumaiból eredően nem lett volna alkalmas, illetve hatalmas kutatási apparátussal, sokszoros anyagi befektetéssel és többszörösére növekedett időintervallumban lehetett volna csak megvalósítani. Valóban érdekes lenne megvizsgálni, hogy az egyes pedagógusok milyen szintű kompetenciákkal rendelkeznek, de még ekkor is fennállna a kérdés: a napi gyakorlatban alkalmazzák-e ezeket.

A kutatásunkban tehát a pedagógusok kompetenciáit abban az értelmezésben vizsgáltuk, hogy a kompetencia nemcsak a megfelelő ismeretek, képességek és készségek rendszere, hanem a hozzá szorosan kapcsolódó érzelmek, motívumok és attitűdök egysége is. Ez az értelmezés azt hangsúlyozza, hogy hiába rendelkezik valaki a megfelelő alaptudással, ha nem motivált az alkalmazására, ha nem rendelkezik pozitív attitűdökkel, akkor alkalmazásképes tudása nem válik működővé.

A pedagóguskutatásokra építve tehát a kérdőíves módszer alkalmazására vállalkoztunk, amelynek alapján a matematikai statisztika eszközrendszerét felhasználva meg tudjuk találni az összefüggéseket a pedagógusok nézetei, gondolkodása és napi gyakorlata között. Ezeket megismerve lehetőségessé válik a konkrét eredményekre épülő fejlesztési stratégia kidolgozása.

A vizsgálat konkrét célja a szakképzésben részt vevő, magyar nyelvet tanító pedagógusok körében a szövegértés fejlesztésével és a differenciált neveléssel, illetve az interaktív tábla használatával kapcsolatos nézeteinek, attitűdjének feltárása volt. A felhasznált kérdőív nagyobb részben feleletválasztásos, illetve Likert-skálára épülő kérdésből, kisebb részben nyílt, fogalommeghatározást, illetve asszociációt tartalmazó kérdésből állt.

Országos, megközelítően reprezentatív mintán dolgoztunk (1. táblázat). A mintába egyrészt szakközépiskolában, másrészt szakiskolában dolgozó pedagógusokat vontunk be, de az átalakult szakképzési rendszer szerint a pedagógusok egy része mindkét iskolatípusban dolgozik. A tervezett összehasonlítás e rajtunk kívül álló okból nem válhatott valóra.

1. táblázat
A minta intézménytípusonkénti és megyénkénti megoszlása

A megye neve	Az iskola neve, ahol tanít			Összesen
	Szakiskola	Szakközépiskola	Mindkettő	
Budapest	7	37	22	66
Bács-Kiskun	1	6	6	13
Baranya	2	5	4	11
Békés	1	5	3	9
Borsod-Abaúj-Zemplén	4	8	7	19
Csongrád	1	8	7	16
Fejér	2	6	6	14
Győr-Moson-Sopron	3	7	4	14
Hajdú-Bihar	1	6	8	15
Heves	2	3	5	10
Jász-Nagykun-Szolnok	2	6	6	14
Komárom-Esztergom	3	5	4	12
Nógrád	1	2	2	5
Pest	2	13	5	20
Somogy	1	4	6	11
Szabolcs-Szatmár-Bereg	4	5	8	17
Tolna	1	2	3	6
Vas	1	3	3	7
Veszprém	2	6	5	13
Zala	1	2	3	6
Összesen (fő)	42	139	117	298

A mintába így 42 csak szakiskolában tanító, 139 csak szakképzésben és 117 mindkét intézménytípusban tanító pedagógus került. A minta településtípusonkénti megoszlása azért látszik aránytalannak, mert a szakképző intézmények nagyon kis hányada található faluban vagy községben. A városokban és a Budapesten tanító pedagógusok aránya intézménytípusonként az egyes településeket figyelembe véve azonosnak tekinthető (2. táblázat).

2. táblázat
A minta intézménytípusonkénti megoszlása a településtípus szerint

A település, ahol tanít	Az iskola típusa, ahol tanít (fő)			Összesen
	Szakiskola	Szakközépiskola	Mindkettő	
Falu, község	-	1	-	1
Vidéki város	32	97	90	219
Budapest	8	37	22	67
Összesen	40	135	112	287
Nem válaszolt	2	4	5	11

A település, ahol tanít	Az iskola típusa, ahol tanít (a válaszadók %-ban)			Összesen
	Szakiskola	Szakközépiskola	Mindkettő	
Falu, község	-	-	-	-
Vidéki város	15	44	41	100
Budapest	12	55	33	100
Összesen	14	47	39	100

A minta nemek szerinti megoszlása – hasonlóan a pedagóguspálya általános jellemzőihez – női többséget mutat (3. táblázat). A életkorok szerinti megoszlást a 4. táblázatban mutatjuk be.

3. táblázat
A minta nemek szerinti megoszlása a válaszadók között (gyakoriság, %)

Neme	Az iskola típusa, ahol tanít (%)			Minta
	Szakiskola	Szakközépiskola	Mindkettő	Összesen
Férfi	14	11	12	12
Nő	86	89	88	88
Összesen	100	100	100	100

Megjegyzés: Nem válaszolt: 5%

4. táblázat
A minta életkori csoportok szerinti megoszlása a válaszadók között (gyakoriság, %)

Életkor (év)	Az iskola típusa, ahol tanít (%)			Összesen
	Szakiskola	Szakközépiskola	Mindkettő	
20–30	17	16	21	18
31–40	29	36	28	32
41–50	33	24	30	28
51–60	17	21	19	19
61–	5	4	2	3
	100	100	100	100

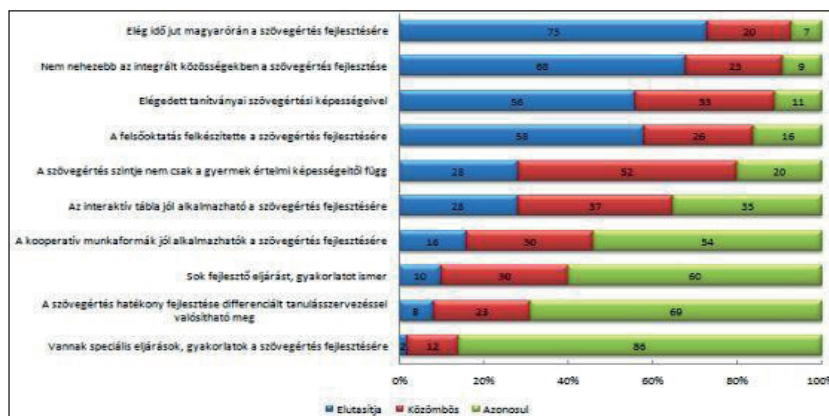
A kutatás eredményei

A kutatásunk első kérdésköre a pedagógusok szövegértés-fejlesztésével kapcsolatos gondolkodásának a vizsgálata volt. A kérdéskörön belül megvizsgáltuk a nézeteiket, a célrendszerüket az anyanyelvi fejlesztésre koncentrálva. A nézetekkel kapcsolatos eredményeket az 5. táblázatban mutatjuk be. A megkérdezettek többsége (80%) úgy véli, hogy a szövegértés fejlesztésére léteznek megfelelő gyakorlatok, de ilyeneket már kevesebben ismernek (60%). Nagyon kevesen vélik úgy, hogy a felsőoktatás felkészítette őket a fejlesztésre (15%). A válaszadók ötöde gondolja azt, hogy a gyermekek szövegértési képességei nem veleszületettek, vagyis nem csak értelmi képességeiktől függenek. Tanítványaik szövegértési képességeivel a pedagógusoknak alig több mint 10%-a elégedett. A napi gyakorlat értékelése eléggé negatív: a megkérdezettek 7%-a érzi úgy, hogy megközelítően elég idő jut a fejlesztésre, 73% tagadja ezt (ötödük a két vélemény között áll). Az előzőeknek ellentmond az az eredmény, amely szerint a kooperatív technikákat a tanárok fele és harmaduk az interaktív táblát is hasznosnak tartja a képességfejlesztésben (5. táblázat, 1. ábra).

5. táblázat

A szövegértés fejlesztésével kapcsolatos nézetek néhány statisztikai paramétere

	Átlag	Szórás	Gyakoriság (%)				
			1	2	3	4	5
Vannak speciális eljárások, gyakorlatok a szövegértés fejlesztésére	4,3	0,78	0	2	12	35	51
A szövegértés hatékony fejlesztése differenciált tanulásszervezéssel valósítható meg	3,9	0,98	3	5	23	40	29
Sok fejlesztő eljárást, gyakorlatot ismer	3,6	0,89	2	8	30	47	13
A kooperatív munkaformák jól alkalmazhatók a szövegértés fejlesztésére	3,6	1,09	4	12	30	30	24
Az interaktív tábla jól alkalmazható a szövegértés fejlesztésére	3,1	1,11	10	18	37	25	10
A szövegértés szintje nem csak a gyermek értelmi képességeitől függ	2,9	0,88	4	24	52	14	6
A felsőoktatás felkészítette a szövegértés fejlesztésére	2,3	1,13	30	28	26	13	3
Elégedett tanítványai szövegértési képességével	2,3	0,96	22	34	33	10	1
Elég idő jut magyarórán a szövegértés fejlesztésére	2,1	0,92	28	45	20	6	1
Nem nehezebb az integrált közösségekben a szövegértés fejlesztése	2,0	1,02	38	30	23	7	2



1. ábra

A szövegértés fejlesztésével kapcsolatos nézetek az azonosulás mértékében rendezve

Megvizsgáltuk a pedagógusok nézeteinek különbségét a háttérváltozók alapján: a fejlesztő eljárások létezésében szignifikáns különbséget találtunk a vidéki és a budapesti pedagógusok között az utóbbiak javára. A létszámkülönbségből eredő adattorzulást kétmintás t-próba alkalmazásával küszöböltük ki (6. táblázat).

6. táblázat
A szövegértés fejlesztésével kapcsolatos nézetek településtípus szerinti összehasonlítása kétmintás t-próbával

Nézet	Település	Fő	Átlag	Szórás
Vannak speciális eljárások, gyakorlatok a szövegértés fejlesztésére	Vidéki város	219	4,3	,832
	Budapest	67	4,6	,530

Nézet	F	Szign.	t	df	Szign. szint	Átlagok különbsége	Konfidenciaintervallum	
-	-	-	-3,08	173,05	,002	-,265	-,434	-,095

Az életkorcsoportok közötti összehasonlítás érdekes eredménye, hogy az idős kollégák hisznek jobban a kooperatív technikák hatékonyságában (7. táblázat), míg a megyék közül Baranya és Zala tér el rendkívül nagymértékben egymástól, az ötös skálán két egésszel.

7. táblázat
A kooperatív munkaformák jól alkalmazhatók a szövegértés fejlesztésére" nézet korcsoportok szerinti összehasonlítása Tukey-B próbával

Életkor (év)	Fő	Szignifikanciaszint p = ,05	
	1	2	1
20–30	54	3,39	
31–40	81	3,45	
41–50	93	3,55	
51–60	56	3,83	3,83
61–	9		4,33

Megjegyzés: Harmonikus átlag csoportlétszáma = 29,311

Érdekes és tanulságos a nézetek kapcsolódása a pedagógusok gondolkodásában. A dendogramon látható a negatív eredmények (idő, a felkészítés hiánya, az integrálás elutasítása) kapcsolata, együttjárása az egyik ágon; a módszerhasználat és az interaktív tábla hasznosságának szoros kapcsolódása egy fürtön és a fejlesztéssel kapcsolatos nézeteké a másikon (8. táblázat).

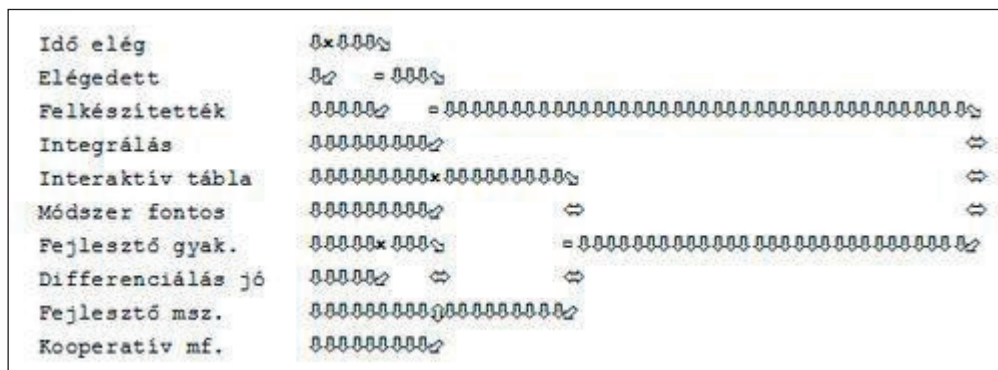
8. táblázat

„Az interaktív tábla jól alkalmazható a szövegértés fejlesztésére” nézet megyék szerinti összehasonlítása
Tukey-B próbával

A megye neve	Fő	Szignifikanciaszint p = ,05	
	1	2	1
Zala	6	2,17	
Nógrád	4	2,50	2,50
Békés	9	2,67	2,67
Veszprém	9	2,67	2,67
Komárom-Esztergom	12	2,75	2,75
Somogy	9	2,78	2,78
Csongrád	16	2,81	2,81
Bács-Kiskun	11	2,91	2,91
Budapest	55	2,96	2,96
Szabolcs-Szatmár-Bereg	15	3,07	3,07
Jász-Nagykun-Szolnok	14	3,07	3,07
Fejér	12	3,08	3,08
Hajdú-Bihar	15	3,13	3,13
Heves	9	3,33	3,33
Tolna	6	3,33	3,33
Vas	6	3,33	3,33
Pest	20	3,35	3,35
Borsod-Abaúj-Zemplén	19	3,42	3,42
Győr-Moson-Sopron	14	3,71	3,71
Baranya	6		4,17

Megjegyzés: Harmonikus átlag csoportlétszáma = 9,624

A szövegértés fejlesztésének fontosságát – talán az elvárásoknak megfelelően is – a pedagógusok egységesen pozitívan ítélték meg (2. ábra).



2. ábra

A szövegértés fejlesztésével kapcsolatos nézetek összefüggései (A klaszteranalízis dendogramja)

Az összefüggés-vizsgálatok alapján a vizsgált pedagógusok (pedagóguscsoportok) véleménye egységes ebben a tekintetben, nincs szignifikáns különbség $p = 0,05$ szignifikanciaszinten. A megkérdezettek között nem volt különbség (9. táblázat).

9. táblázat
A szövegértés-fejlesztés fontosságának megítélése az anyanyelvi területek között (néhány statisztikai paraméter)

A szövegértés fejlesztésének fontossága	Átlag	Szórás	Gyakoriság (%)				
			1	2	3	4	5
	4,5	0,66	0	1	7	32	60

A szövegértés fejlesztésének fontosságát szövegesen is indokoltattuk azért, hogy az elvárt magas számérték mellett differenciáltabb képet kaphassunk arról, miért tartják fontosnak (10. táblázat). Az indoklások tartalmát a kompetenciaalapú nevelés legáltalánosabban elfogadott személyiségmodelljével (Nagy 2000) összevetve megállapítható, hogy ha az indoklások 95%-át besoroljuk, a következő kompetenciákat fedik le az állítások:

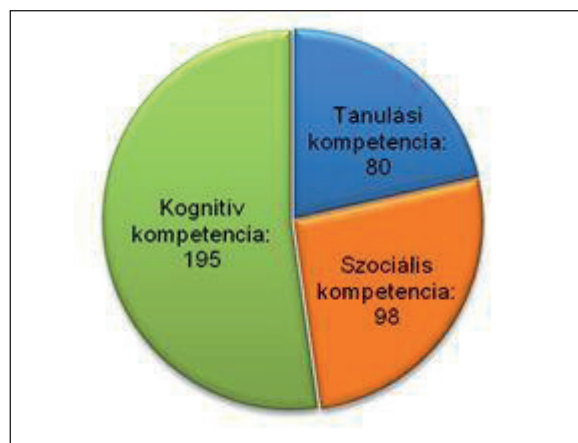
- egyéni kompetencia (ezen belül: tanulási kompetencia),
- kognitív kompetencia (ezen belül: kommunikáció és gondolkodás),
- szociális kompetencia (tájékozódás, világkép, érvényesülés) (3. ábra).

10. táblázat
A szövegértés fejlesztésének fontosságát megítélő vélemények szöveges indoklásainak összesítése

Indoklás (miért szükséges)	Gyakoriság (fő)*	Gyakoriság (%)**
1. Más tantárgyakhoz, területekhez	103	26
2. Tanuláshoz, tanulási folyamat sikerességéhez, neveléshez	65	17
3. Általánosságban	44	11
4. Bármilyen szöveg megértéséhez az iskolába, feladatok megoldásához	43	11
5. Világban való tájékozódáshoz, boldoguláshoz	40	10
6. Alapkészség, más készségek épülnek rá	34	9
7. Érettségéhez	15	4
8. Kommunikációhoz, érvényesüléshez	14	4
9. Gondolkodás, világlátás fejlesztése	12	3
10. Az anyanyelvi nevelés többi területéhez képest nem kiemelkedően fontos	7	2
11. Nem tudnak írni, olvasni, ezek hiányában nem lehet szövegértést fejleszteni	4	1
12. Az anyanyelvi nevelés más területeivel együtt fejleszthető	4	1
13. A szövegértés fejlesztését meg kell előznie a leíró nyelvtani ismeretek megszerzésének	3	1
14. Lényegkiemelés	3	1
Összesen	391	100

*= A pedagógusok több indokot is említettek, így a gyakoriság az összes válasz alapján készült arányszámnak tekinthető. 258 pedagógus válaszolt, a megkérdezettek 86%-a.

**= A válaszadók százalékában



3. ábra

A szövegértés fontosságának indokai a kompetenciaalapú tanítás modelljére vetítve

A differenciált képzés

A pedagógusok gondolkodása, attitűdje és személyes tapasztalatai szoros kölcsönhatásban alakulnak a tanítási gyakorlatban. Ahhoz tehát, hogy ebben a kérdésben megismerjük gondolkodásukat és attitűdjeiket, szükségesnek láttuk felmérni, hogy az iskolai munkájuk során milyen arányban tanítanak olyan osztályokban, ahol vannak differenciált egyéni fejlesztést igénylő, gyengébb képességű tanulók. A válaszadó mintegy háromszáz pedagógus 89%-a nevezett meg konkrétan olyan osztályokat, ahol véleménye szerint van olyan tanuló, aki igényelné a differenciálást. A gyakorlati tapasztalatokkal egyező arányokat látunk a vizsgált mintában: amíg a szakközépiskolákban az első évfolyamban jelentős, a másodikban negyedével csökken ezeknek a diákoknak a száma, majd a magasabb évfolyamokon alig-alig fordul elő, a szakiskolában a 12. évfolyamig egyenletesen magas az arányuk (11. táblázat).

11. táblázat

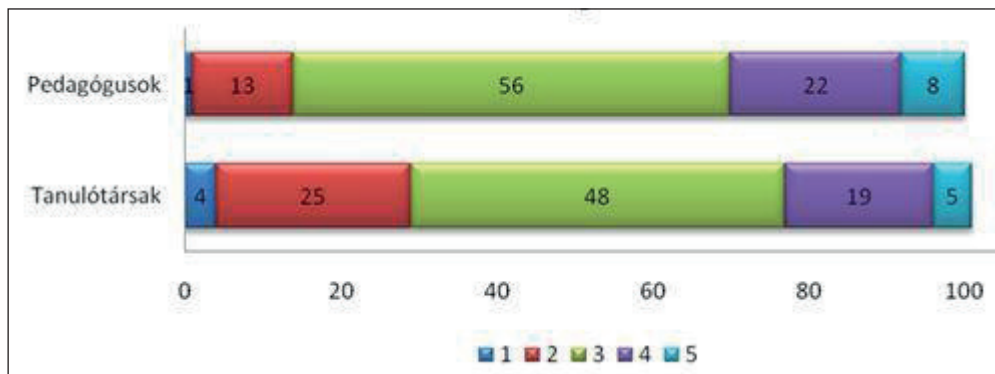
A vizsgálatban érintett osztályok jellemzői

Tanított osztályok száma	Osztályok száma	Interaktív tábla van		Tanulók száma összesen (fő)	Differenciálást igényel (fő)
		Darab	%		
1	265	15	6	22270	4988 (22%)
2	213	13	6		
3	162	10	6		
4	108	9	8		
5	52	6	12		
6	12	0	0		
Összesen	812	759			
Átlagosan			6,3%		

A megkérdezett pedagógusok átlagosan minden ötödik tanítványukról azt állapították meg, hogy differenciált fejlesztésre szorulnak. Az egyes iskolatípusokban és osztályokban ez az arány ennél lényegesen nagyobb. Felmerül az a kérdés, hogy milyen ezeknek a gyermekeknek a helyzete az osztályközösségben. Hogyan ítélik meg társaik, és hogyan látják tanáraik ezt a helyzetet? Mennyire elfogadóak velük szemben?

A mintába bekerült pedagógusokat megkértük arra, hogy véleményezzék általában a pedagógusokat és a tanuló társakat az osztályban aszerint, hogy milyen mértékű az elfogadó attitűdjük. Ötös skálán értékelve

a pedagógusok kollégáikat 3,2-es, a tanulókat 2,9-es átlaggal értékelték. Ezek az átlagok elég alacsonyak, főként akkor, ha figyelembe vesszük a pedagóguskutatásoknál azt a fontos tény, hogy a pedagógusok az elvárásoknak megfelelően és nem mindig a véleményükkel megegyezően válaszolnak (4. ábra). Páros t-próbával megvizsgálva szignifikáns különbséget találunk a pedagógusok saját kollégáikról és tanítványaikról szóló vélekedése között, úgy gondolják, hogy a tanárok elfogadóbbak ($p = 0,05$ szignifikanciaszinten).



4. ábra

A pedagógusok véleménye kollégáik és tanítványaik elfogadó attitűdjéről a differenciált képzést (egyéni bánásmódot) igénylő tanulókkal szemben (%)

A pedagógusok a differenciált fejlesztést igénylő tanulók számára a leginkább hatásosnak a külön csoportban történő nevelést tartják (65%), ám jelentős azoknak az aránya is, akik a nemzetközi pedagógiai kutatások és a magyar tanulmányok, továbbképzések hatására a differenciálást tartják hatékonynak (26%). Kisszámban bár, de előfordulnak olyanok is, akik kitérnek a döntés elől, mindkét választ megjelölik, vagy egyiket sem választják.

Véleményük, a fejlesztendő gyermekekkel szembeni attitűdjük szöveges indoklása során pozitív megerősítő jellemző 119, negatív 157 esetben történt. Figyelembe kell vennünk, hogy egy pedagógus több jellemzőt is megadhatott, mégis elgondolkodtató, hogy amíg a kétféle típus közül kellett választani, 2,5-szer annyian szavaztak a szelekció mellett. Úgy tűnik, hogy még a pozitív jelzést adó tanárok is negatívan indokoltak szövegesen. Az egyes válaszcsoportok elemzései önmagukban is tanulságosak (12. táblázat), de ha a mélyére nézünk, itt is érezhető, hogy nem a szakemberek szava szól a sorok között, hanem a nevelőké vagy a napjaink elvárásait magukévá tevő tanároké: a pozitív indokok egy kivétellel a tanulók szociális kompetenciájának körébe tartoznak, a negatív indokok sokkal differenciáltabbak.

12. táblázat

A pedagógusok véleménye a differenciált fejlesztést igénylő tanulók neveléséről

Indoklás	Gyakoriság (fő)
1. Az integrálást hatékonynak tartók indokai	
Motiválják a társak	25
Kirekesztettség, szégyenérzet, ebilleszkedés segítése	19
Motivál	18
Tanulnak egymástól	18
Szocializáció	12

Indoklás	Gyakoriság (fő)
Hatékonyabb	10
Közösségépítés	9
Személyiségfejlődés	8

2. A külön közösségben nevelők indokai	
Több idő, figyelem jut, hatékonyabb	39
Hatékonyabb, célirányos	34
Magas létszám	24
Nem hátráltatják a többi gyereket, a tehetségeseket nem húzzák vissza	23
Nem zavarják a haladásban, figyelésben	15
Könnyebb a tanárnak	8
Motiválják a sikerélmények	5
Fejlesztés, együttműködőbbek	4
Az integrálás nem valósítható meg	2

A pedagógusok módszer- és eszközhasználata szorosan összefügg, főként, ha a különböző szemléltetőeszköz-generációk, illetve a tradicionális és a modern, a frontális munkaszervezést alapul vevő módszerekre gondolunk. Érdekes tehát megvizsgálni a tanárok eszközhasználati szokásait. A kutatásunkban részt vevő pedagógusok a tradicionális taneszközöket használták leggyakrabban, ötös skálán mérve hármas felett egyedül a fénymásolatok szerepelnek a tankönyv, a füzet és a tábla mellett. A következő csoportba még mindig a papíralapú eszközök tartoznak, ezek is inkább tan-, mint szemléltetőeszközök. 2,5-ös átlaggal már előkerül a film is, az elektronikus taneszközök azonban a ritkán használt 2-es értéket kapták (13. táblázat).

13. táblázat
A pedagógusok taneszközhasználata

	Átlag	Szórás
Tanulói füzet	4,5	0,84
Tábla	4,3	0,94
Tankönyv	3,9	1,04
Fénymásolat	3,4	0,76
Falitábla	3,1	1,51
Egyéb könyv	3,0	0,83
Fotó	2,6	0,90
Nyelvészeti kézikönyv, szótár	2,5	0,80
Rajz	2,5	1,00
Film	2,5	0,80
CD-lejátszó	2,2	0,87

	Átlag	Szórás
Projektor	2,0	1,02
Magnó	2,0	0,91
Számítógép	2,0	1,02
CD-ROM	2,0	0,94
Televízió	1,7	0,91
Írásvetítő	1,6	0,86
Interaktív tábla	1,3	0,64
Rádió	1,2	0,53

Az interaktív tábla több szempontból is kutatásunk fókuszában áll, ezért igyekeztünk feltárni azok attitűdjét is, akik nem használják rendszeresen ezt az eszközt. Mint az előző táblázatból kitűnik, sajnos általában ez jellemző. A pedagógusok életkor szerinti összehasonlításának meglepő eredményeit mutatja ez a táblázatsor. Hat eszköznél találtunk szignifikáns különbséget az idős pedagógusok és a többi megkérdezett között: fénymásolatok, tankönyv, nyelvészeti könyv, film, magnó és írásvetítő. A többi eszköznél nincs különbség, tehát a fiatalok sem használnak nagyobb arányban modern eszközöket, számítógépet vagy interaktív táblát. A létszámok közötti különbségeket harmonikus átlaggá alakítottuk, így az eredmények nem függenek a csoportkülönbségektől.

Kiemelten vizsgáltuk az interaktív táblával kapcsolatos véleményeket (5. ábra). A pedagógusok 39%-a erre a direkt kérdésre válaszolva hasznosnak tartotta az interaktív táblát. Nézetként 12% értett teljes mértékben egyet a hasznossággal, és 28% majdnem teljesen. Amikor azonban a valódi felhasználásra kérdeztünk, az interaktív tábla használata ötös skálán 1,3-es átlagértéket kapott, összesen a vizsgált pedagógusok 1,8%-a (5 fő) írt 4-es értéket a használat gyakoriságára az ötös skálán, és még 5,6% (16 fő) jelezte, hogy néha használta, ők a 3-as értéket írták (14. táblázat).

14. táblázat

A pedagógusok taneszközhasználatára közötti különbségek korcsoportonként varianciaanalízissel és Tukey-B próbával

Fénymásolat(ok)

Életkor (év)	N	Szignifikanciaszint = ,05	
		1	2
51–60	57	3,25	
41–50	79	3,32	
31–40	93	3,37	
20–30	54	3,46	
61–	9		4,00

Film

Életkor (év)	N	Szignifikanciaszint = ,05	
		1	2
20–30	53	2,83	
41–50	79	2,43	2,43
51–60	54	2,46	2,46
31–40	92	2,47	2,47
61–	8		3,00

Tankönyv

Életkor (év)	N	Szignifikanciaszint = ,05	
		1	2
20–30	54	3,69	
31–40	92	3,84	3,84
51–60	56	3,88	3,88
41–50	77	4,04	4,04
61–	9		4,56

Magnó

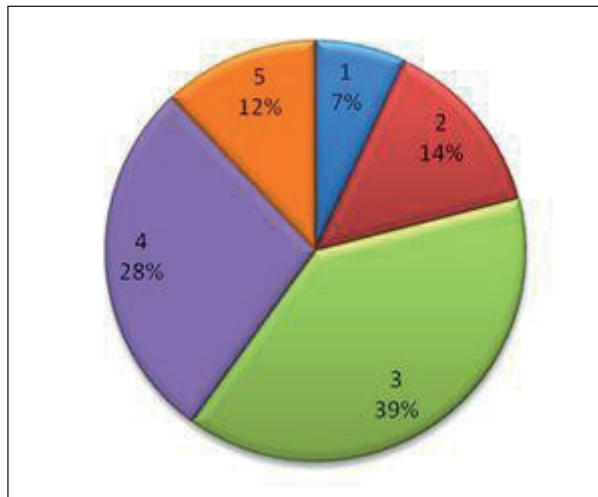
Életkor (év)	N	Szignifikanciaszint = ,05	
		1	2
20–30	54	1,81	
31–40	93	1,96	1,96
51–60	73	2,05	2,05
41–50	54	2,22	2,22
61–	8		2,50

Nyelvészeti kézikönyv, szótár

Életkor (év)	N	Szignifikanciaszint = ,05	
		1	2
31–40	91	2,42	
20–30	53	2,45	
41–50	78	2,58	
51–60	54	2,63	
61–	9		3,22

Írásvetítő

Életkor (év)	N	Szignifikanciaszint = ,05	
		1	2
51–60	52	1,48	
20–30	52	1,50	
31–40	90	1,57	
41–50	73	1,64	
61–	9		2,56



5. ábra

*Az interaktív tábla hasznosságának megítélése magyarórán
(Ötös skálán, 1 = egyáltalán nem hasznos – 5 = nagyon hasznos; %-os gyakoriság)*

A használat előnyeit vagy hátrányait szöveges indoklással kértük (15. és 16. táblázat). Az előnyöket összesen a minta 32%-a, a hátrányokat 24%-a fogalmazta meg. Ennél a kérdésnél nem volt feltétel, hogy tapasztalata is legyen a válaszadónak az interaktív tábla használatával kapcsolatban.

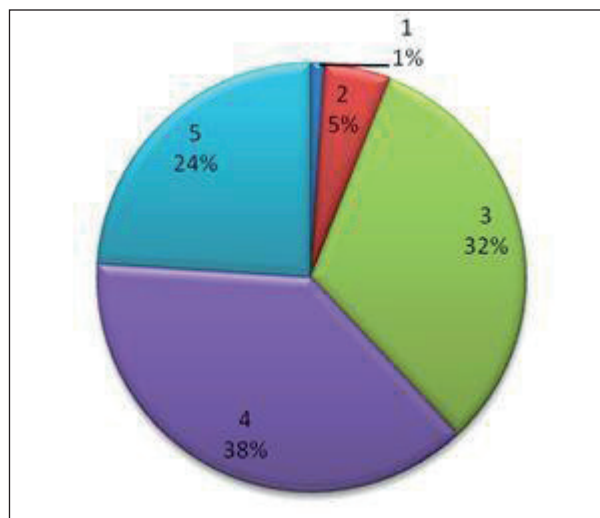
15. táblázat
Az interaktív tábla előnyei

Előnyök	Válaszadó (fő)	A válaszadók %-ában
Motivál	32	33
Hatékonyabb	14	15
Technikai újdonság	14	15
Látványos, színes, vizuális	13	14
A szoftver kínálja lehetőségek	7	7
Egyéb	6	6
Szemléletes, könnyen megfogadható, áttekinthető	5	5
Fejleszti a rendszerben való gondolkodást	2	2
Fejleszti a kreativitást	2	2
Érdekes	1	1
	96	100

16. táblázat
Az interaktív tábla hátrányai

Hátrányok	Válaszadó (fő)	A válaszadók %-ában
Időigényes a felkészülés, előkészítés	24	33
Elvonja a figyelmet	13	18
Anyagi okok	11	15
Technikai problémák (torzít, áramszünet, technikai feltételek nem adóttak, kezelése nem megy mindenkinek)	10	13
Időtvesz el az órából	6	9
Leszoktat az elképzelésről, mindent készen kap, passzívva tesz	5	8
A szoftver kínálta lehetőségek	3	4
Összesen	72	100

Megvizsgáltuk a pedagógusok attitűdjét az eszközhasználattal kapcsolatban. Arra voltunk kíváncsiak, hogy befolyásolja-e véleményük szerint a tanulás-tanítás hatékonyságát az integrált közösségekben az, hogy milyen eszközt használ a pedagógus. A válaszadók 62%-a szerint igen, a válaszadók negyede szerint meghatározó mértékben (6. ábra). Ezzel összevetve igen érdekes, hogy szinte mindannyian tanítanak ilyen közösségekben, ha az eszközhasználat részleteit vizsgáljuk, akkor azonban elég alacsony szintű eszközhasználati kultúráról számolnak be (17. táblázat).



6. ábra
Az eszközhasználat eredményességet befolyásoló szerepe az integrált osztályközösségekben
(Ötös skálán, 1 = egyáltalán nem hasznos – 5 = nagyon hasznos; %-os gyakoriság.)

17. táblázat

Milyen mértékben befolyásolja a tanítás és a tanulás hatékonyságát az integrált osztályközösségekben az, hogy milyen eszközt használ a pedagógus?

Vélemények	Válaszadó* (fő)	A válaszadók %-ában
<i>Pozitív vélemények</i>		79
Változatosság (érdeklődés felkeltése)	105	29
Az új ismeretközlés hatékonyabb	54	15
A figyelem fenntartása	42	12
Információszerzés többféle lehetősége (internet, számítógép stb.)	41	11
Motiváló hatása van	16	4
Különböző készségeket, képességeket lehet fejleszteni	8	2
Az ismeretek rögzítése	8	2
A tanulók aktuális tudásszintjéhez való alkalmazkodást könnyíti meg	7	2
Ingergazdag környezet teremtése	7	2
<i>Negatív vélemények</i>		21
„Eszköz”: a tanár személyisége, hozzáértése nem pótolható	52	14
Nem tartják hatékonnak	24	7
Összesen	364	100

*Mindenki akár több jellemzőt is megadhatott, így egy megkérdezett többször is szerepelhet, és vannak olyanok, akik egyszer sem.

A szöveges vélemények ismét kissé ellentmondanak a számértéknek. Míg az értékelés során a megkérdezetteknek csak 6% nem tartja fontosnak az eszközhasználatot, a szöveges indoklásban ez a válaszadók 21%-a. Nem mindenki indokolt, volt olyan válaszoló is, aki több indokot írt, így ez csak arányszám, ám jelzi, hogy akik elutasítják – gondolkodásukban – az eszközhasználatot, azok fontosnak tartják azt is, hogy véleményüket közreadják. Igen hasznos ezek megismerése, hiszen véleményük csak így formálható a későbbiekben.

Zárás

A nemzetközi és a hazai szakirodalom egyértelműen bizonyítja, hogy a pedagógusok – tágan értelmezett – tudása (beleértve az elméleti, a gyakorlati és a tudati összetevőit, gondolkodásának kognitív és affektív háttérét is) hosszú és tervszerű folyamatban alakítható át. Állításunk alapja az a megállapítás, amely szerint „a nézetek a pedagógus mesterségnek olyan lényeges, nehezen megváltoztatható komponensei, amelyek jelentős mértékben meghatározzák a pedagógus ismeretszerző és gyakorlati tevékenységét” (Hercz 2007: 231). A kutatásunk alapján kijelölhetők azok a célok, amelyek megvalósításában a szakképzésben dolgozó tanárok saját kompetenciái fejlődnek, és ezáltal kompetenciafejlesztő munkájuk még hatékonyabb lesz.

Irodalom

- Arató László 2006. Szövegértés-szövegalkotás a magyarórán. http://www.freeweb.hu/magyartanarok/Szovegertes-szovegalkotas_a_magyaroran2.rtf (2009. október 9.)
- Benedek András (szerk.) 2002. Szakképzés az ezredfordulón. Oktatási Minisztérium. Budapest.
- Csapó Benő 2004. Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit (é. n.) A kommunikációs képességek hatékony fejlesztésének új lehetőségei http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0009/balogh_pedpszich0009.html (2009. szeptember 16.)
- Hammers, J. H. M. – Overtoom, M. T. 2000. A gondolkodásra nevelés európai programjai. Új Pedagógiai Szemle. 107–115.
- Hercz Mária 2004. Siker és kudarc – a szakképzésben dolgozó tanárok képe önmagukról és tanítványaikról. In: A Dunaújvárosi Főiskola Közleményei XXV. Dunaújvárosi Főiskola Kiadó Hivatala. Dunaújváros. 113–122.
- Hercz Mária 2007. A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. Doktori disszertáció. Kézirat. Szeged.
- Horváth György 1998. Pedagógiai pszichológia. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- OECD 1998. Education at a Glance. Education Policy Analyses. Paris.
- Nagy József 1996. Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.
- Nagy József 2000. XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó. Budapest. 63–173.
- Sejtes Györgyi 2006. *Tudástranszfer az anyanyelvtanításban*. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2006-06-ta-Sejtes-Tudastranszfer> (2009. október 12.)

A kutatás alapjául szolgáló kérdőívet összeállította: Antalné Szabó Ágnes és Suhajda Edit. A kérdőív megtalálható a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári tagozatának honlapján: <http://magyartanar.mnyt.hu>. A kérdőívek feldolgozásában közreműködtek: Boda Annamária, Nguyen Thanh Nikolett, Petró Tímea, Pukánszky Mariann.

Az írás az Oktatásért Közalapítvány 28/tkOKA II. számú pályázatának támogatásával készült.

Hercz, Mária – Nguyen Thanh, Nikolett – Petró, Tímea

Examining teacher's text-comprehension-developing and ICT (information and communication technology) competence

The paper presents the results of a study which examined the attitude of teachers in vocational education towards the development of text comprehension and their routines of using different teaching aids. For students in vocational education, it is especially important to possess appropriate text comprehension skills and effective communication skills, as they need to succeed in work right after leaving school. To develop these competences is primarily the responsibility of the teachers of Hungarian. The efficiency of their work is strongly influenced by their motivation for and attitude towards the development of text comprehension and their routines of using different teaching aids. For this reason, this research discusses this topic in great detail, with special attention to the interactive whiteboard opening new perspectives in the development of text comprehension. The study also examines the view of teachers about differentiated instruction and its application.

Kulcsszók: szövegértés fejlesztése, IKT-kompetencia, differenciált képzés, attitűd

Keywords: development of reading comprehension, ICT competence, differentiated education, attitude

Az írás szerzőiről

Hercz Mária

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

hercz.maria[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1760-0531>

Nguyen Thanh Nikolett

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

n.thanh.nikolett[kukac]gmail.com

Petró Tímea

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

timeja.petro[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1409-9999>

i