

Tanulmányok

Fókusz

A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében

Tordai Zita

Mentortanárok oktatási módszerei

Holik Ildikó

A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek

Füzi Beatrix

Tanulmányok

Körkép

Felnőttkori tanulás és komfortérzés

Kispálné Horváth Mária és Mátrai Zsuzsa

Joint Degree Programmes in Continuing Education – Curriculum Development in International Education

Attila Pausits

Egyéni tanulási utak Koppenhágában II.

Schmitsek Szilvia

Szemle

Kulcskérdés

Kutatások és fejlesztések a hazai felnőttképzésben

Stéber Andrea

A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének módszertani kérdései

Hangya Dóra

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Számolásfejlesztés játékosan

Zentai Gabriella

A virtualitás helye az oktatásban – a 3D, mint oktatási eszköz

Kárpáti Anikó

Szerzőink

Authors

English abstracts

Tanulmányok

Fókusz

2015 | 4.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- A Fókusz rovat felkért szerkesztője: Tóth Péter
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Czető Krisztina
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Misley Helga
Kurucz Orsolya Ágnes
Pénzes Dávid
Schnellbach-Sikó Dóra
Schnellbach Máté
Szabó Zénó
- Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében	5
Tordai Zita	
Mentortanárok oktatási módszerei	22
Holik Ildikó	
A tanári szerepmódel fejlesztésében rejlő lehetőségek	39
Fűzi Beatrix	
Tanulmányok	58
<i>Körkép</i>	58
Felnőttkori tanulás és komfortézés	59
Kispálné Horváth Mária és Mátrai Zsuzsa	
Joint Degree Programmes in Continuing Education – Curriculum Development in International Education	73
Attila Pausits	
Egyéni tanulási utak Koppenhágában II.	84
Schmitsek Szilvia	
Szemle	98
<i>Kulcskérdés</i>	98
Kutatások és fejlesztések a hazai felnőttképzésben	99
Stéber Andrea	
A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének módszertani kérdései	103
Hangya Dóra	
Szemle	107
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	107
Számolásfejlesztés játékosan	108
Zentai Gabriella	
A virtualitás helye az oktatásban – a 3D, mint oktatási eszköz	111
Kárpáti Anikó	
Szerzőink	114
Authors	116
English abstracts	118

A mentortanári szerep

A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében

Tordai Zita*

A kezdő tanárok pályaszocializációjának támogatásában kiemelt szereplők a mentorok, akik a mentorálttal való közvetlen kapcsolatukon keresztül vesznek részt a tanári kompetenciák fejlesztésében. A mentor szakmai és személyes támogatást, legfőképpen pedig mintát ad a pályakezdő számára, ezért elvárható, hogy a tanári kompetenciák teljes körével magas szinten rendelkezzen. Kutatásunkban azt mértük fel, hogy a gyakorlatvezető mentortanár végzettséget szerző tapasztalt pedagógusok, hogyan vélekednek a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári kompetenciák fontosságáról, illetve hogyan ítélik meg saját felkészültségüket ezeken a területeken. A kérdőíves vizsgálatban 72 személy vett részt. Az eredmények azt mutatják, hogy a mentortanárok kiváló interperszonális készségekkel bírnak, és a leginkább kompetensnek az együttműködésen alapuló kapcsolatok kialakításában, a hiteles kommunikációban és a toleráns, bizalmi légkör megteremtésében érzik magukat. Azonban az is kiderült, hogy hiányosságokat mutatnak a digitális kor és a megváltozott tanulói igények által támasztott kihívások kezelésében.

Kulcsszavak: pályakezdő tanárok, bevezető támogatás, mentorálás, képzési és kimeneti követelmények, tanári kompetenciák, kompetenciafejlesztés

A mentorok szerepe a pályakezdő tanárok támogatásában

Az utóbbi években – az európai irányvonalat követve – hazánkban is egyre nagyobb figyelem fordul a pályakezdő pedagógusok támogatására és folyamatos szakmai fejlődésük elősegítésére (Szivák, 1999; Falus, 2004; Nagy, 2004). Az Európai Unió országaiban és világszerte különféle támogatási rendszerek valósultak meg, és ezek gyakorlatai arra mutattak rá, hogy a bevezető szakasz szerves részét képezi a tanárok egész pályafutására kiterjedő felkészítésének (Hunya és Simon, 2013). Az EU szakértői csoportjának vizsgálata rávilágított, hogy a pályakezdő tanároknak háromféle segítségre van szükségük a bevezető szakasz ideje alatt: (1) a személyes segítség, melynek legfőbb szerepe a tanári identitás kialakulásának támogatásában van; (2) a társas segítség, melynek célja, hogy a tanár az iskolai és a szakmai közösség egyenrangú tagjává váljon; illetve (3) a professzionális segítség, mely a szakmai készségek, képességek, kompetenciák kialakulását segíti (Falus, 2010. 26.).

A segítségnyújtás négy rendszer: (1) a mentorálás, (2) a szakértői támogatás, (3) a társak és (4) az önelemzés rendszerének együttes hatásán keresztül valósul meg (Stéger, 2010). A pályakezdők támogatási rendszerének alapelveiről és nemzetközi gyakorlatáról számos szakirodalmi összefoglaló és szerkesztett kötet ad széleskörű áttekintést (vö.: Falus, 2010; M. Nádas, 2010; Hunya és Simon, 2013), azonban jelen tanulmány keretei között csak a mentor szerepével kapcsolatos szempontokat tárgyaljuk.

A bevezető támogatás egyik alapelve a mentorrendszer. A mentor és a mentorált egyenrangú kapcsolatra épülő együttműködése hidat teremt az egyetemi elméleti képzés követelményei és a gyakorlat elvárásai között. A mentorálás során egy tapasztalt és munkáját szakértői szinten végző pedagógus irányítja a fiatal kolléga tapasztalatszerzési folyamatát, és változatos eszközökkel ad visszajelzést a számára, segítve ezzel a pályakezdő tanár önelemző, önfejlesztő munkáját (Stéger, 2010). A mentorálás sikeressége – a mentor szakmai felkészültsé-

* Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, adjunktus, e-mail: tordai.zita@tmpk.uni-obuda.hu

gén kívül – nagymértékben a bizalmi kapcsolat kialakításán múlik, valamint azon, hogy a segítő szakértő képes-e reflektálni a pályakezdő szükségleteire. A mentorról kialakított bizalmi kapcsolat, és az általa nyújtott minta hosszú időre meghatározhatja a kezdő tanár szerepértelmezését és a pályához való attitűdjét. A tanárjelölt/gyakornok a mentor személyes és szakmai támogatásának védelmet nyújtó közegében próbálja ki önmagát azokban a pedagógiai feladatokban, melyek elsajátítása csak a valós iskolai helyzetekben lehetséges, amely meg alapozza a szakmai kompetenciáinak fejlődését. Kiemelkedő fontosságú az érzelmi és pszichológiai támogatás, amely hosszú távon csökkentheti a kezdeti kudarcok és a „valóságok” negatív hatásaiból eredő pályaelhagyást (Szivák, 1999; Major, 2010).

A mentor elsősorban a modell (minta), a szakértő konzultáns, és esetenként a tanácsadó szerepét tölti be, fontosságát a pedagógusképzés folyamatában a gyakorlattal való mindennapos kapcsolata adja (Lesznyák, 2005). A pályaszocializációs hatáson kívül a mentornak fontos szerepe van az új szakmai közösségbe való beilleszkedés támogatásában is, továbbá példaként szolgál a jelölt számára a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása, illetve a folyamatos tanulás, fejlődés igényének kialakítása terén is (Szivák, Lénárd és Rapos, 2011). A mentor személyes, szakmai, valamint közvetlen tanulás-támogató szerepe egymással szoros összefüggésben valósul meg. A *személyes támogatás* a tanárjelölt és a mentor közötti kapcsolat kereteinek tisztázásával, a közös szabályok kialakításával kezdődik, melyek kellő biztonságot adnak a személyes igények, szükségletek feltárásához, valamint a célok és a célok elérését támogató feladatok meghatározásához. Az egyéni támogatás magában foglalja a pozitív megerősítést és a pozitív kommunikációt, továbbá a reflektív gondolkodás fejlesztését segítő kérdések, szempontok és módszerek alkalmazását, valamint a személyes visszajelzések megfogalmazását a mentorálási folyamat során és a folyamat végén a célok elérésére vonatkozóan. Ezekről az elemektől nem elválaszthatóan a *közvetlen tanulás-támogatás* részét képezik az előzetes tapasztalatok és tudás feltárása, és ehhez kapcsolódóan a tanári kompetenciafejlesztés egyéni tervének összeállítása, valamint az egyéni és a közösségi tanulás segítése. Szintén a támogató mentori szerep összetevői közé sorolhatóak a szakmai párbeszéd támogatása (beleértve a mentorról, a kollégákkal, a szülőkkel való kommunikációt); a tanulási folyamatra és eredményességére való reflektálás támogatása, illetve az egyéni visszajelzés adása a tanulási folyamatról és a követelményeknek való megfelelésről (Szivák és mtsai., 2011).

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy melyek azok a képességek, amelyek birtokában a mentor leginkább be tudja tölteni támogató és mintaadó szerepét. Egy nemzetközi felmérés (TISSNTE, 2007) eredményeként megállapítást nyert, hogy a jó mentor szükséges, de nem elégséges ismérve, hogy jó tanár is legyen. A mentoráláshoz ugyanis a megszerzett tanítási gyakorlaton, tapasztalaton kívül olyan készségek, képességek is elengedhetetlenek, mint például a kapcsolatteremtés, a fiatal felnőttekkel való foglalkozás pszichológiája, vagy az értékelés és a segítségnyújtás sajátos feladatai és ennek gyakorlata (Kotschy, 2009). Hasonlóan, kutatások bizonyítják azt is, hogy a mentorok kompetenciáinak fejlettségi szintje erősen összefügg a mentorált kompetenciáinak fejlődésével (Fransson és Gustafsson, 2008, idézi Tóth-Márhoffer és Paksi, 2011). A mentorról szemben tehát alapvető elvárásként fogalmazható meg, hogy szerepének betöltéséhez a tanári kompetenciák teljes körével magas szinten kell, hogy rendelkezzen.

Magyarországon a tanárképzés reformjához kapcsolódóan 2009-ben kerültek meghatározásra a gyakorlatvezető mentortanárok képesítési előírásai. A képzés követelményeit kidolgozó munkacsoport az elsajátítandó kompetenciák körét az alábbiakban határozta meg (*Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*, 2009, 6. melléklet):

- az iskolai gyakorlat megtervezése, megszervezése, vezetése és értékelése
- a kezdő pedagógusok különböző formában történő tapasztalatszerzésének irányítása

- kezdő pedagógus munkájának nyomon követése, fejlesztő értékelése, konstruktív visszajelzések adása
- a kezdő pedagógusi reflektivitás szakszerű, korszerű eszközökkel történő kialakítása, fejlesztése
- az adott szakterületen korszerű, jó gyakorlatok bemutatása
- a kezdő pedagógus szakmai szocializációjának támogatása
- szakmai kompetenciák felismerése, fejlesztése, mérése, értékelése
- az önművelés igényének kialakítása, az elkötelezettség erősítése, a pályakezdés, a beilleszkedés támogatása
- a tanulói személyiség fejlesztése
- kooperációs- és projektpedagógiai eszközök alkalmazása
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
- az egész életen át tartó tanulást, a kezdő pedagógusok szakmai szocializációját megalapozó kompetenciák fejlesztése

A listából látható, hogy a mentori munkával kapcsolatos ismeretek és kompetenciák köre részben azonos a pedagógusképzés céljaival, a mentortanártól azonban ezek magas szintű és tudatos alkalmazása várható el, és emellett képesnek kell lennie a tanárképzés követelményeiben meghatározott képességek fejlesztésére is.

A mentortanárokkal szemben támasztott elvárásokhoz kapcsolódóan, a képzésük sikeressége és majdani munkájuk eredményessége szempontjából éppen ezért érdemes számba venni, hogy a mentori feladatokra vállalkozó vagy a mentortanári továbbképzésre jelentkező tapasztalt pedagógusok vajon mennyiben felelnek meg a tanári kiválóság – a kompetenciák fejlettségével kifejezhető – mércéjének. A tanári kompetenciák felmérésére irányuló kutatások kevésbé terjednek ki annak meghatározására, hogy a mentortanárok felkészítésében melyek azok a képzési tartalmak, ismeretek és kompetenciák, melyek fejlesztésére hangsúlyosabban szükség lenne annak érdekében, hogy a mentortanári végzettség birtokában ezek a pedagógusok a XXI. század kihívásainak megfelelően nyújthassák a leghatékonyabb segítséget a kezdő tanárok támogatásában.

A kutatás célja, a kutatási módszer és a minta bemutatása

A kutatásunk célja annak a feltérképezése, hogy a mentortanár végzettséget szerző, tapasztalt pedagógusok hogyan ítélik meg a tanárképzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári kompetenciák fontosságát, valamint pedagógusként hogyan értékelik saját kompetenciáik fejlettségét ugyanezeneken a területeken. Hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy a mentortanárok magas szinten rendelkeznek a tanári kompetenciákkal, ami lehetővé teszi számukra a pályakezdők felkészítésében való hatékony szerepvállalást. Vizsgálatunk arra is kiterjedt, hogy mely tulajdonságok, képességek, készségek, alapján tartják önmagukat alkalmasnak a mentori feladatok ellátására. Feltételeztük, hogy a tapasztalt pedagógusokat a szakmai felkészültségüknél nagyobb mértékben motiválják a segítő kapcsolatban elvárt jellemzők (pl. empátia, kommunikációs készség, hitelesség stb.).

A módszer

A kutatást az Óbudai Egyetem gyakorlatvezető mentortanárképzésének végzett és jelenlegi hallgatói körében végeztük 2015 tavaszán, egy saját szerkesztésű, online kérdőív segítségével. Az önbeszámolón alapuló kérdőív négyfokú Likert-típusú skálák mentén mérte fel az elmúlt két évben végzett mentortanárok és jelenleg a képzésben tanulmányokat folytató hallgatók véleményét arra vonatkozóan, hogy megítélésük szerint melyek a legfontosabb tanári kompetenciák, illetve hogy ők milyen mértékben rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal. A kér-

dóív online formáját a Google Forms alkalmazással készítettük el, és ennek linkjét küldtük ki a válaszadásra felkért személyeknek e-mailben. Mivel ismereteink szerint jelenleg nem áll rendelkezésre olyan eszköztár, amely lefedné a tanári kompetenciák teljes spektrumát (Salát, 2011), egy 24 tételből álló kompetencialistát állítottunk össze az ELTE PPK (2006) kutatócsoportja által kidolgozott tanári képesítési követelmények felhasználásával, a *tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* szóló 8/2013 (I. 30.) EMMI rendeletben megjelent előírások alapján. A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek az alábbi területekre vonatkoznak:

1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése,
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás,
4. a pedagógiai folyamat tervezése,
5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása,
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése,
7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás,
8. az autonómia és a felelősségvállalás.

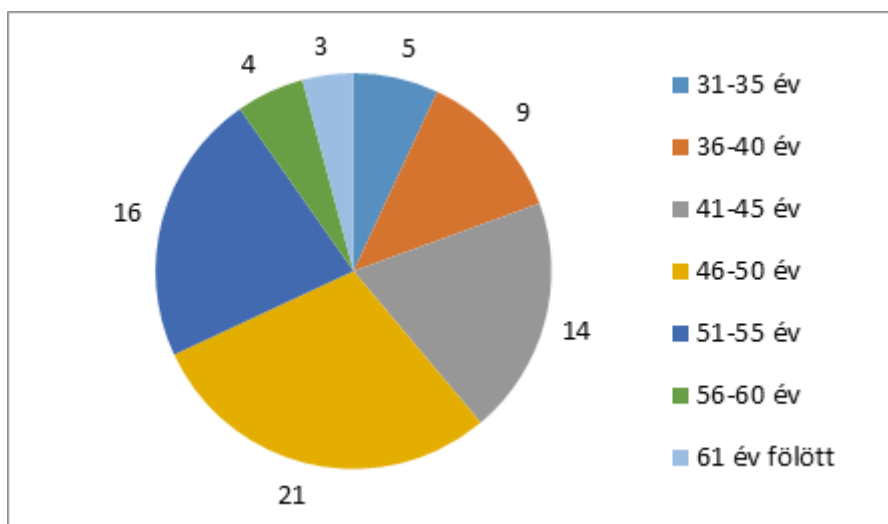
Annak ellenére – és azzal egyetértve –, hogy a szakirodalomban a kompetencia fogalma alatt általában az ismeret, a képesség és az attitűd komponensek együttesét értik, a lista összeállításakor csak a képességek, készségek (skills) szintjére vonatkozó tételeket használtunk. Mivel a kompetenciát legtöbbször valamilyen viselkedéssel, magatartásmóddal leírható tulajdonság-együttesnek tartják, amely a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez szükséges jellemzőkhöz kapcsolódik (Elbert, Karoliny, Farkas és Poór, 2002), arra törekedtünk, hogy a lista olyan elemeket tartalmazzon, melyek viselkedéses szinten is értelmezhetőek és a kompetencia megnyilvánulási formáinak tekinthetőek.

A kompetencialista összeállításakor arra törekedtünk, hogy a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott leírásokból azokat az elemeket emeljük át, melyek a tanárok mindennapi munkájában könnyen azonosíthatóak, értelmezhetőek, illetve hogy elkerüljük az ismétlődéseket, átfedéseket (pl. az önreflexió fontossága több kompetenciaterület kapcsán is felmerül). Ennek megfelelően a nyolc kompetenciaterület képesség komponensében leírt elvárásokat alakítottuk át állításokká, melyek a kérdőív 24 tételét alkották. Az állítások lefedték mind a nyolc kompetenciaterületet, azonban az egyes területeket eltérő számú állítás reprezentálta. Ennek az volt az oka, hogy a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott kompetenciák leírása is szerteágazóbb az 1., 2. és 7. területen, többféle képesség meglétét feltételezve egy kompetenciaterületen belül. Az említett kompetenciák 3-5 állítás formájában jelentek meg a listában, míg a többi területet egy-két állítás fedte le. A kérdőív első részét általánosan a tanári kompetenciákra („A tanár képes...” kezdetű mondatok), ezt követően a saját tanári képességek megítélésére vonatkozóan kellett kitölteni („Képes vagyok...” kezdetű állítások). Mindkét esetben négyfokú skálán kellett a válaszokat megadni.

A minta

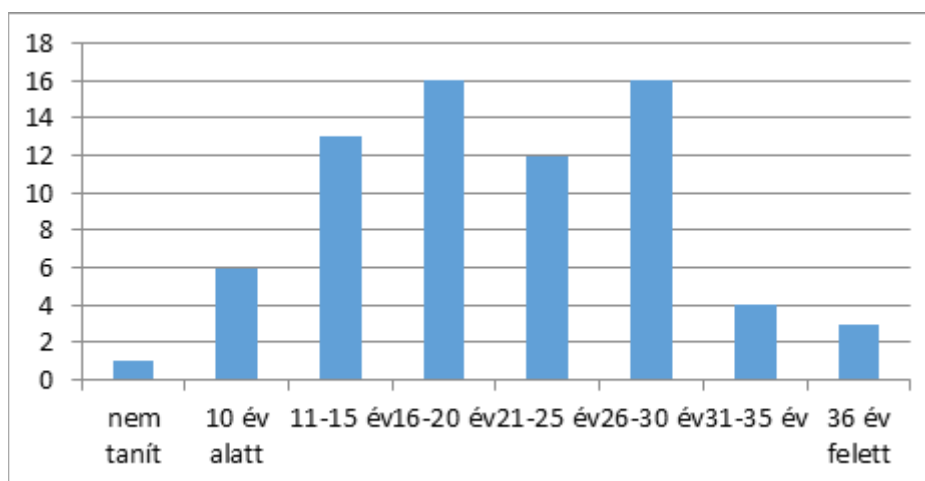
A kérdőívet összesen 72 fő, köztük 58 hallgató és 14 végzett mentortanár töltötte ki. Meg kell jegyeznünk, hogy a kutatásban való részvételre felkért személyek csupán kb. harmada vállalta az együttműködést. Az 50 nőből és 22 férfiből álló mintában a nők 70%-os túlsúlya összhangban van a pedagóguspályára jellemző nemi arányokkal. A válaszadók többsége magasan kvalifikált szakember, 75%-a középiskolai tanár, a többiek általános iskola felső tagozatán (11 fő) és gyógypedagógiai intézményben (5 fő) dolgoznak, illetve egy fő művészeti iskolában zene-tanár. A hivatásuk iránti elkötelezettségüket tanúsítja, hogy a megkérdezettek 50%-a (37 fő) biztosan, 41%-uk

(30 fő) pedig valószínűleg a pedagóguspályán képzelel el jövőjét öt év múlva. Ehhez képest csak öt személy gondolja úgy, hogy nem folytatná a tanári munkát. A válaszadók életkor szerinti megoszlását tekintve a középkorúak jelentős többsége érvényesül (1. ábra). Bár a minta nem tekinthető reprezentatívnak, mégis megállapítható, hogy a mentortanárképzésre a 41 és 55 év közötti pedagógusok jelentkeznek legnagyobb arányban (a válaszadók 71%-a).



1. ábra: A minta megoszlása életkor szerint (n=72)

Ezzel természetesen összefügg a pedagóguspályán szerzett tapasztalat, ami években kifejezve nagyobb időszávot foglal magában, hiszen 11 és 30 év közötti gyakorlattal rendelkezők egyaránt képviseltetik magukat. Ők jelentik a minta 80%-át (2. ábra).



2. ábra: A minta megoszlása a pedagóguspályán eltöltött évek száma szerint (n=71)

A pedagógus életpályamodell bevezetésével a tanárok nemcsak szakmai, hanem – az előmenetellel járó – anyagi érdeke is lett, hogy önmagukat tovább képezzék. Annak ellenére, hogy négyfokú skálán jelölve a megkérdezettek egyáltalán nem (37%) vagy csak valamennyire (51%) elégedettek a pedagóguspálya presztízsével, illetve ezzel összhangban ítélik meg a jövedelmüket is (egyáltalán nem elégedett: 22%, valamennyire elégedett:

68%), a résztvevők döntő többsége (69 főből 54-en (78%)) vélte úgy, hogy távlati terveik között a mestertanár fokozat elérése szerepel. A célkitűzések mögötti motívumokat vizsgálva, a résztvevők leggyakrabban a magasabb fizetést említették (56 fő), hasonlóan magas arányban jelent meg a szakmai elismerés (40 fő) és a saját önbecsülés (39 fő) iránti igény. A válaszadók legkevésbé tartják fontosnak (10 fő) a környezet elvárásait a szakmai előmenetelük tervezése szempontjából.

Kutatási eredmények

A tanári kompetenciák fontosságának megítélése

A kérdőív első részében a válaszadóknak azt kellett megítélniük, hogy a felsorolt kompetenciákkal milyen mértékben kell egy tanárnak rendelkeznie, mennyire fontos a tanári munka szempontjából az adott képesség, készség. A válaszokat négyfokú Likert-skálán kellett megadni (1 = nem fontos, 2 = kis mértékben fontos, 3 = eléggé fontos, 4 = nagyon fontos), így az átlagokat alapul véve felállítható a tanári kompetenciák fontossági sorrendje (1. táblázat). (Az egyes tételek mellett zárójelben szereplő számok az állítások eredeti sorrendjét jelzik a kérdőívben.)

A tanár képes...	Átlag	Szórás
a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre, bizalomra és együttműködésre épülő kapcsolatok megteremtésére (6)	3,85	0,36
a konfliktusok hatékony kezelésére (1)	3,79	0,44
fejleszteni a tanulók reális önértékelését, önbecsülését az értékelés hatásainak ismeretében (10)	3,75	0,44
szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra a diákokkal, szülőkkel, iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal (22)	3,72	0,48
a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni (5)	3,68	0,47
nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató tanulási környezetet teremteni (16)	3,67	0,56
a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését (4)	3,65	0,48
hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez (14)	3,65	0,51
folyamatosan fenntartani az érdeklődést és a figyelmet, a tanulókat motiválni (13)	3,63	0,59
a különböző adottságokkal, képességekkel, előzetes tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszereket	3,61	0,49

alkalmazni (2)		
a tehetséges, nehézségekkel küzdő vagy sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű tanulókat felismerni és számukra differenciált bánásmódot nyújtani (7)	3,57	0,53
felismerni és kezelni a tanulási és a szaktárggyal kapcsolatos megértési nehézségeket (12)	3,54	0,53
felhasználni a környezete visszajelzéseit önismerete és személyisége fejlesztésére, és elfogadni a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikát (24)	3,47	0,58
szakmai témában szakszerűen kifejezni magát szóban és írásban (21)	3,46	0,63
olyan helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését (17)	3,43	0,60
pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív elemzésére, értékelésére, önkorrekcióra, saját szakmai fejlődésének irányítására (19)	3,43	0,55
pedagógiai munkáját megtervezni a tanulók életkori sajátosságainak és a pedagógiai céloknak megfelelően, és ehhez hatékony módszereket, szervezési formákat és eszközöket alkalmazni (18)	3,42	0,60
együttműködést támogató módszereket alkalmazni (9)	3,39	0,57
felelősséget vállalni szakmájával és együttműködni szakmája képviselőivel (11)	3,35	0,59
szakmai kérdéseket önállóan átgondolni, szakmai nézeteket önállóan képviselni (20)	3,32	0,71
a szaktárgyához kapcsolódóan a tanórán és iskolán kívüli tanulás lehetőségeit megvalósítani különböző szintereken (3)	3,22	0,65
különböző értékelési formák és eszközök használatára, és az értékelés eredményeinek alkalmazására (15)	3,21	0,63
tájékozódni a pedagógiai és szaktárgyi területeken folyó kutatások, fejlesztések eredményeiről, és képes a pedagógiai kutatás módszereit alkalmazni saját munkájában (23)	3,01	0,68
az információs-kommunikációs technológiák (IKT) használatára (8)	2,85	0,74

1. táblázat: A tanári kompetenciák fontosságának megítélése az átlagok alapján

A válaszadók a 24 tételben megfogalmazott kompetenciák felét nagyon fontosnak tartják, amelyre a 3,5 feletti átlagértékek utalnak. Legfontosabb elvárásként fogalmazódnak meg azok az interperszonális készségek, melyek révén a tanár képes kialakítani a diákokkal a kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuló együttműködést, hatékonyan kezelni a konfliktusokat, illetve nyíltan és hitelesen kommunikálni a diákokkal és az iskolai élet más szereplőivel. Ezen kívül kiemelkedik még, hogy a tapasztalt pedagógusok véleménye szerint egy tanárnak magas szinten kell képesnek lennie a tanulók reális önértékelésének fejlesztésére, önálló ismeretszerzésük támogatására, ennek megfelelően pedig biztosítania kell az eredményes tanuláshoz szükséges nyugodt légkört. A lista számos helyen összecseng a 2007-ben magyar, holland és olasz mintán végzett nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeivel, amely hasonló jellegű kérdéssorral vizsgálta a tanári kompetenciák megítélését. Bár a kutatócsoport által használt kérdéssor eltérő volta miatt nem vethetőek egybe az átlagértékek teljes mértékben, az azonban lényeges egyezés, hogy a megkérdezett 63 magyar pedagógus fontossági sorrendjében is az első helyet foglalta el a kölcsönös bizalom és együttműködés kialakításának képessége (Nagy, 2008). A fontossági sorrend végén egyetlen olyan tétel szerepel, amely nem érte el a 3-as átlagértéket, ez pedig az IKT alkalmazásának képessége, amely a megkérdezettek számára a legkisebb jelentőséggel bír a hatékony tanári munka szempontjából. A pedagógiai és szaktárgyi kutatási eredmények ismeretének és alkalmazásának fontosságát ugyancsak alacsonyabbra értékelték, mint ahogyan a különböző értékelési formák és eszközök használatát, valamint a tanulás különböző szintereken való megvalósítását is a legkevésbé fontosnak tartott kompetenciák közé sorolták.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a legtöbb kompetenciát fontosnak tartják a megkérdezett pedagógusok. Ehhez hasonlóan egy 2010-ben végzett vizsgálat, amely az ELTE PPK-n 2006-ban kidolgozott rendszert vette alapul, azt állapította meg, hogy a nyolc kompetencia fontosságának megítélése során a pedagógusok nehezen tudták ezeket egymáshoz képest prioritizálni, amit az egyformán magas (5-fokú skálán 4,1 és 4,6 közötti) átlagértékek is jeleztek (Szegedi, 2014). Szegedi Eszter (2014) ezt az eredményt a modell kiegyensúlyozott jelle gével magyarázta, véleményünk szerint ugyanakkor arra is utalhat, hogy ezekben a kompetenciákban a válaszadók saját maguktól is magas szintet várnak el, ami ösztönző hatással lehet szakmai fejlődésükre és mentori munkájukra egyaránt.

A saját kompetenciák megítélése

A kérdőív második részében a válaszadóknak azt kellett eldönteniük, hogy véleményük szerint mennyire jellemzőek rájuk a felsorolt képességek, készségek, milyen mértékben rendelkeznek ezekkel, vagyis mennyire tartják magukat képesnek a megvalósításra tanári munkájuk során (1 = nem jellemző, 2 = valamennyire jellemző, 3 = többnyire jellemző, 4 = nagyon jellemző). Az egyes tanári kompetenciák birtoklásának megítélését a 2. táblázat mutatja be. (Az egyes tételek mellett zárójelben szereplő számok az állítások eredeti sorrendjét jelzik a kérdőívben.)

Képes vagyok...	Átlag	Szórás
a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre, bizalomra és együttműködésre épülő kapcsolatok megteremtésére (6)	3,64	0,48
szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra a diákokkal, szülőkkel, iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal (22)	3,63	0,52
nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató tanulási környezetet teremteni (16)	3,54	0,58
hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez (14)	3,51	0,58
fejleszteni a tanulók reális önértékelését, önbecsülését az értékelés hatásainak ismeretében (10)	3,44	0,55
szakmai témában szakszerűen kifejezni magam szóban és írásban (21)	3,38	0,59
olyan helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését (17)	3,33	0,65
felelősséget vállalni szakmámmal és együttműködni szakmám képviselőivel (11)	3,33	0,65
a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni (5)	3,31	0,62
szakmai kérdéseket önállóan átgondolni, szakmai nézeteket önállóan képviselni (20)	3,29	0,64
a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését (4)	3,26	0,69
pedagógiai munkámat megtervezni a tanulók életkori sajátosságainak és a pedagógiai céloknak megfelelően, és ehhez hatékony módszereket, szervezési formákat és eszközöket alkalmazni (18)	3,26	0,63
folyamatosan fenntartani az érdeklődést és a figyelmet, a tanulókat motiválni (13)	3,25	0,52
felismerni és kezelni a tanulási és a szaktárgyammal kapcsolatos megértési nehézségeket (12)	3,25	0,64
felhasználni a környezetem visszajelzéseit önismeretem és személyiségem fejlesztésére, és elfogadni a pedagógiai tevékenységemre vonatkozó építő kritikát (24)	3,25	0,55

pedagógiai tapasztalataim és nézeteim reflektív elemzésére, értékelésére, önkorrekcióra, saját szakmai fejlődésem irányítására (19)	3,25	0,64
a konfliktusok hatékony kezelésére (1)	3,22	0,59
együttműködést támogató módszereket alkalmazni (9)	3,22	0,59
a tehetséges, nehézségekkel küzdő vagy sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű tanulókat felismerni és számukra differenciált bánásmódot nyújtani (7)	3,18	0,78
különböző értékelési formák és eszközök használatára, és az értékelés eredményeinek alkalmazására (15)	3,14	0,61
a szaktárgyamhoz kapcsolódóan a tanórán és iskolán kívüli tanulás lehetőségeit megvalósítani különböző szintereken (3)	3,00	0,69
a különböző adottságokkal, képességekkel, előzetes tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszereket alkalmazni (2)	2,97	0,65
tájékozódni a pedagógiai és szaktárgyi területeken folyó kutatások, fejlesztések eredményeiről, és képes vagyok a pedagógiai kutatás módszereit alkalmazni saját munkámban (23)	2,81	0,68
az információs-kommunikációs technológiák (IKT) használatára (8)	2,79	0,87

2. táblázat: A mentortanárok saját tanári kompetenciáinak megítélése az átlagok alapján

A fontossági sorrenddel összevetve szembetűnő, hogy saját megítélésük szerint leginkább azokkal a kompetenciákkal rendelkeznek a megkérdezettek, amelyeket kiemelten fontosnak is tartanak a tanári munka szempontjából: a tanulókkal a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapuló kapcsolat kialakítása, a hiteles kommunikáció képessége, az eredményes tanulást támogató környezet megteremtése, valamint a toleráns iskolai légkör elősegítése szerepelnek a lista élén a legmagasabb átlagértékekkel. A tanári kompetenciák közül a szakmai együttműködés és kommunikáció terén más kutatásban is hasonlóan magasra értékelték felkészültségüket a mentori feladatokra jelentkező pedagógusok (Tóth-Márhoffer és Paksi, 2011).

Ugyanakkor az is látható, hogy az előbb említett négy kompetencián kívül az összes többi nem éri el a 3,5-ös átlagot, sőt általában a megkérdezettek alacsonyabb pontszámokat adtak a fontossági lista átlagértékeihez képest még azoknál a tételeknél is, amelyek esetében a legkompetensebbnek érzik magukat. Az is megállapítható, hogy a fontossági sorrend végére szorult kompetenciák azok, amelyekben saját felkészültségüket is kevésbé értékeli magas szintűnek a megkérdezett mentortanárok. Külön említést érdemel a lista végén szereplő tételek közül a különböző képességekkel, eltérő tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszerek alkalmazásának képessége, amely a megítélt fontosságához képest a legnagyobb felkészültségbeli hiányosságot jelzi.

A fontosnak tartott kompetenciák és a saját képességek közötti eltérés

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a két lista összevetése alapján melyek azok a kompetenciaterületek, ahol jelentős különbségek mutatkoznak a fontosnak tartott és a birtokolt képességek átlagértékei között. Az ennek megállapítására alkalmazott statisztikai eljárás a párosított t-próba volt, melynek eredményét a 3. táblázat foglalja össze kompetenciaterületenként csoportosítva. (A táblázatban a kérdőív tételeit rövidített formában közöljük az áttekinthetőség miatt, zárójelben a kérdőív tételeinek sorszáma szerepel az 1. és 2. táblázat adataival való könnyebb összevetés érdekében.)

Kompetencia	A tételek rövidített elnevezése (a kérdés száma)	A tanár képes...	Képes vagyok...	Eltérés	Szign.
1.	önálló ismeretszerzés támogatása (5)	3,68	3,31	-0,37	0,000
	egyéni szükségleteknek megfelelő pedagógiai helyzetek teremtése (4)	3,65	3,26	-0,39	0,000
	különböző tanulók fejlesztése (2)	3,61	2,97	-0,64	0,000
	differentiált bánásmód (7)	3,57	3,18	-0,39	0,000
2.	konfliktuskezelés (1)	3,79	3,22	-0,57	0,000
	toleráns légkör megteremtése (14)	3,65	3,51	-0,14	0,040
	csoportfejlődést biztosító helyzetek (17)	3,43	3,33	-0,1	n.s.
	együttműködés támogatása (9)	3,39	3,22	-0,17	n.s.
3.	szakszerű kifejezésmód (21)	3,46	3,38	-0,08	n.s.
	tanulás különböző szintereken (3)	3,22	3,00	-0,22	0,007
	IKT használat (8)	2,85	2,79	-0,06	n.s.
4.	pedagógiai munka tervezése (18)	3,42	3,26	-0,16	n.s.
5.	tanulási környezet megteremtése (16)	3,67	3,54	-0,13	n.s.
	tanulók motiválása (13)	3,63	3,25	-0,38	0,000
	tanulási nehézségek kezelése (12)	3,54	3,25	-0,29	0,000
6.	tanulók önértékelésének fejlesztése (10)	3,75	3,44	-0,31	0,000
	értékelési formák használata (15)	3,21	3,14	-0,07	n.s.

7.	kölcsönös kapcsolatok (6)	3,85	3,64	-0,21	0,001
	hiteles kommunikáció (22)	3,72	3,63	-0,09	n.s.
	visszajelzések elfogadása (24)	3,47	3,25	-0,22	0,003
	önreflektív elemzés (19)	3,43	3,25	-0,18	0,027
	kutatási eredmények ismerete (23)	3,01	2,81	-0,2	0,031
8.	felelősségvállalás a szakmával (11)	3,35	3,33	-0,02	n.s.
	szakmai önállóság (20)	3,32	3,29	-0,03	n.s.

3. táblázat: A fontosnak tartott és birtokolt képességek közti különbségek az egyes kompetenciatételek szerint csoportosítva

A 24 tételből 14 esetében kimutatható, hogy a saját képességeiket, felkészültségüket szignifikánsan alacsonyabbra értékelték a megkérdezett pedagógusok ahhoz képest, amennyire fontosnak tartják az egyes tanári kompetenciatételeket. Az eltérés a tanulók személyiségének fejlesztése és az egyéni bánásmód érvényesítése kompetenciatételeken (1.) fejeződik ki a legmarkánsabban, ahol minden tétel esetében jelentősnek tekinthető a különbség. Ezen belül is a különböző adottságokkal, képességekkel, előzetes tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszerek alkalmazásának képessége emelkedik ki, ami legnagyobb mértékben alulmúlja a fontossági sorrendben látható átlagértéket.

Az összehasonlítás alapján a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kompetenciatételeken (2.) belül vegyes kép rajzolódik ki a mentortanárok felkészültségéről. A konfliktusok hatékony kezelésének képessége az, ami leginkább elmarad a tapasztalt pedagógusok által kívánatosként megjelölt szinttől, ugyanakkor a megkérdezettek a tanulók együttműködésének támogatásában és a csoportfejlődést biztosító helyzetek megteremtésében a megítélt fontosságukhoz képest megfelelően kompetensnek érzik magukat. Kifejezetten pozitív, hogy az iskolai és osztálytermi nyitott, toleráns légkör megteremtésére magas szinten képesek saját véleményük szerint, még akkor is, ha ez a saját maguk által elvárt szint alatt marad.

A tanulás támogatása, szervezése, irányítása kompetenciatételeken (5.) tapasztalt különbségek elsősorban a tanulók motiválásának, az érdeklődés folyamatos fenntartásának képességével, valamint a tanulási és a szaktárggyal kapcsolatos megértési nehézségek felismerésével és kezelésével kapcsolatosak, ugyanakkor nem érintik az eredményes tanulást elősegítő környezet megteremtésének képességét, amelyben a fontosságához mérten is kompetensnek tartják magukat a válaszadók.

A kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás (7.) kompetenciatételeken belül az egyes képességek megítélése egymáshoz képest is nagy eltérést mutat. Kiemelkedő a nyílt és hiteles kommunikáció, illetve a tiszteletre és együttműködésre épülő kölcsönös kapcsolatok kialakításának képessége, melyek magas átlagértékkel szerepelnek mind a fontossági, mind pedig a birtokolt képességek sorrendjében. A mentortanárok a kölcsönös kapcsolatok kialakításának a saját kompetenciaszintjükhöz képest is jelentősen nagyobb fontosságot tulajdonítanak, a hiteles kommunikáció esetében azonban a különbség statisztikailag elhanyagolható. A másik említésre méltó tétel ezen a kompetenciatételeken belül a pedagógiai és szaktárggyi területeken folyó kutatások, fejlesztések eredményeinek ismerete és alkalmazása, ami az egyik legcsekélyebb átlagértékkel szerepel mind-

két vonatkozásban, és úgy tűnik, hogy a tapasztalt pedagógusok kevésbé látják ennek jelentőségét saját munkájuk során.

Az eddigiekhez képest a szakmódszertani és szaktárgyi tudás (3.) és az autonómia és felelősségvállalás (8.) kompetenciaterületek kevésbé hangsúlyosan jelennek meg a mentortanárok megítélése szerint általában véve a tanári munkában és saját kompetenciáikat tekintve egyaránt. Külön kiemeljük az információs-kommunikációs technológia alkalmazásának képességét, amely tekintetében a megkérdezett pedagógusok a legalacsonyabbra értékelték önmagukat, és ennek tulajdonítják a legcsekélyebb fontosságot is a tanári munka szempontjából. Ennek oka az lehet, hogy bár a mentortanárok nagy pedagógiai tapasztalattal rendelkeznek, többnyire abból, a 40 év feletti, korosztályból kerülnek ki, akik nem rendelkeznek a digitális világban megfelelő tapasztalatokkal és rutinnal, így valószínűleg kevésbé veszik hasznát e kor technikai vívmányainak saját gyakorlatukban.

Ennek alátámasztására megvizsgáltuk a fiatalabb és az idősebb korosztályhoz tartozó tanárok almintáján, hogy mennyire érzik magukat képesnek az IKT technológiák alkalmazására. Az életkor alapján képzett, 30-39 év és 50-65 év közötti tanárok alcsoportjának kis elemszáma ($n=13$ és $n=25$) ellenére is a kétmintás t-próba eredményeként az tapasztalható, hogy az 50 év feletti pedagógusok szignifikánsan alacsonyabbra értékelték önmagukat (átlag: 2,6 $p<0,01$) a 40 év alattiakhoz képest (átlag: 3,31). Ez a különbség arra hívja fel a figyelmet, hogy az idősebb, tapasztalt tanárok, leendő mentorok számára a digitális kor kihívásaira való célzott felkészítés szükséges, hogy nagyobb jártasságra tegyenek szert az IKT használat terén. Egyrészt azért, mert az iskolapadban ülők egyre inkább a „digitális nemzedéknek” nevezett korosztályból kerülnek ki, akik jártasabbak az IKT eszközök alkalmazásában, illetve a mindennapi kommunikációban és a tanulásban is előnyben részesítik ezeket. Másrészt ezekből a fiatalokból kerülnek majd ki a jövő pedagógusai is, így az IKT nemcsak a tanulókhöz lehet fontos kapcsolódási pont, hanem a gyakornokokhoz, pályakezdő tanárokhöz is.

A pedagógiai munka tervezése (4.) és a pedagógiai folyamatok értékelése (6.) terén nem mutatható ki szignifikáns különbség az ide tartozó kompetenciák megítélt fontossága és az azokra való felkészültség szintjének önértékelése között. Kivételt képez a tanulók reális önértékelésének fejlesztése az értékelés hatásainak ismeretében, amely kiugróan magas átlagértéket mutat a fontossági sorrendben, ehhez viszonyítva pedig jelentősen elmarad a mentortanárok saját képességének megítélése ezen a téren.

Mentori kompetenciák önértékelése

A kérdőívben lehetőséget adtunk szabad véleménykifejtésre is a mentori kompetenciákról, pontosabban arról, hogy a megkérdezett pedagógusok megítélése szerint mely meglévő tulajdonságaik és kompetenciáik teszik alkalmassá őket a mentori feladatok ellátására. Erre a kérdésre a teljes mintának csak egy része válaszolt ($n=45$), 12 férfi és 33 nő. Bár nagyon sokféle válasz érkezett, legnagyobb gyakorisággal az empátia (20-szor) és a szaktudás/szakmai felkészültség (14-szer) fordult elő az említések között, melyeket a jó kommunikációs képesség (12-szer), a nyitottság (11-szer) és a segítőkészség (10-szer) követett. Kevesebb esetben ugyan (7-7 fő nevezte meg), de az interperszonális készségek közül a kapcsolatteremtő képesség és az elfogadás jelent meg, illetve a szakmai-pedagógiai tapasztalat (8 fő esetében) mint olyan jellemzők, melyek meghatározóak a mentori munka eredményességében. Általában véve ezek a válaszok segítő partneri hozzáállásról tanúskodnak, amely a mentormentorált kapcsolat működési feltételének tekinthető, azonban csak elvétve akadt olyan megfogalmazás, amely a mentori szerepre való tudatosabb készülésre utalna (pl. az önreflexióra, a fejlesztő értékelésre való képességre, tapasztalatok átadásának képességére).

Következtetések

Az eredmények azt tükrözik, hogy sajátos kettősség jellemzi a nagy tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusok szakmai munkáját a saját kompetenciáik értékelése alapján. Egyfelől magas szinten tartják önmagukra jellemzőnek a kommunikáció és a kölcsönös kapcsolatok kialakításának képességét, a megfelelő tanulási környezet megteremtésében és az eredményes tanulást támogató munkaformák alkalmazásában való jártasságot, másfelől viszont a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe vevő differenciált bánásmód, illetve a tanulási nehézségek és viselkedési problémák, valamint a motivációhiány és a konfliktusok hatékony kezelésének önértékelésen alapuló képessége elmarad az általuk kívánatosnak tartott fejlettségi szinttől. Arra következtethetünk, hogy a pályán eltöltött 20-30 éves tapasztalat felvértezte ugyan a tanárokat a szaktárgyi ismeretek közvetítésének hatékony módszereivel, és jártasak a pedagógiai helyzetek megfelelő kezelésében, azonban nem érzik magukat kellően felkészültnek a tanulók megváltozott tanulási igényeivel és szokásaival összefüggő XXI. századi kihívások kezelésére.

Az egyéni bánásmód megvalósítása az oktatás-nevelés során egyike a kihívást támasztó területeknek, amely a gyakorlott pedagógusok körében is fejlesztést kíván. Ma az iskolában egyre növekszik a sajátos nevelési igényű, magatartási problémával küzdő vagy más okok miatt egyéni bánásmódot igénylő tanulók száma, akik a hosszabb ideje pályán lévő, magas fokú rutinnal rendelkező tanárokat is próbára teszik, hiszen az évek során még nem alakult ki erre vonatkozó gyakorlatuk és eszköztáruk. További vizsgálatok deríthetnének fényt arra, hogy a pedagógusok milyen jellegű segítséget igényelnének, hogy magabiztosabban álljanak a különböző tanulók differenciált fejlesztéséhez.

Ugyancsak a fejlesztendő területek között szerepel a kutatási eredmények ismerete és alkalmazása. Látható volt, hogy a tapasztalt pedagógusok kevésbé rendelkeznek naprakész információkkal akár szaktárgyukban, akár a pedagógiai kutatások terén, és erre az igény sem túl nagy bennük. Pedig a mentortanárok számára fontos lenne jobban követni az új szakmai, módszertani, pedagógiai eredményeket, amelyek révén egyrészt felfrissíthetőek a sokéves rutin során bejáratott megoldási utak vagy oktatási módszerek, és fenntartható az új dolgok iránti nyitottság is, amely egyúttal a mentorált hallgatóval vagy pályakezdő kollégával való szakmai kapcsolat kialakítása során is kívánatos attitűd. Ehhez kapcsolódóan említjük ismét a digitális technológiák alkalmazása iránti fogékonyság növelésének szükségességét, amely azon túl, hogy összhangban van a korszerű tanulási környezet és eszközök alkalmazásának képességével, hasznos lehet a tanulók motiválásában is. Mivel a mentor követendő mintaként is szolgál a hallgató/gyakornok számára, lényeges, hogy a felhalmozott szakmai tapasztalatban, pedagógiai tudásban rejlő értékek közvetítése mellett a mentortanár is „haladjon a korrallal”, és képes legyen befo- gadni és a tanításban alkalmazni új munkaformákat és eszközöket, legyen szó akár az IKT használatáról, akár alternatív tanulásszervezési formákról. Ez a fajta nyitottság az új dolgok iránt pozitív hatással lehet a korszerű tanulási környezet kialakítására és az eszközök alkalmazására a tanulási folyamatban, és sikerrel kecsegtet a tanulók motiválásában is.

Az erősségeket tekintve – mind a kompetencialistán adott válaszokból, mind pedig a megkérdezettek beszámolóiból – az derült ki, hogy a mentortanárok saját megítélésük szerint magas szinten rendelkeznek az olyan szociális készségekkel mint az empatikus hozzáállás, nyitottság, tolerancia, segítőkészség, hiteles kommunikáció. Ezek a képességek, készségek támogatják a hatékony oktató-nevelő munkát, egyúttal a mentorált hallgatóval/gyakornokkal kialakított segítő kapcsolat működésének zálogaként is értelmezhetőek. Mindez arra utal, hogy a tapasztalt pedagógusokban a mentortanárrá válás útján a legerősebben a segítő szerep, támogató atti-

tűd és ehhez kapcsolódó készségek vannak jelen, és az elfogadó, empátikus, a diákok fejlődését szem előtt tartó pedagógusi erények kiemelkedően fontosak számukra tanárként és mentorként egyaránt.

Összegzés

A tapasztalt pedagógusok körében végzett kutatásunk eredményeként árnyaltabb kép rajzolódik ki arról, hogy milyen kompetenciákkal rendelkeznek a mentori feladatokra készülő tanárok és melyek a fejlesztést igénylő területek. Megerősítést nyert, hogy az interperszonális készségek közül a mentortanárok legnagyobb jelentőséget az együttműködésre épülő kapcsolatok kialakításának, a hatékony kommunikációnak és a toleráns, bizalmi légkör megteremtésének tulajdonítják, ezekkel a képességekkel magas szinten rendelkeznek is, amely kiváló alapot teremt a pályakezdőkkel való közös munkához. A mentor nemcsak a szaktárgyi tudás és módszertani kompetenciák fejlesztése szempontjából szolgál mintaként a tanárjelölt számára, hanem fejlett interperszonális készségei folytán példát mutat a tanulókkal való kapcsolat kialakításához, a felmerülő nehézségek kezeléséhez is. Kutatások igazolták, hogy az eredményes tanári munkát elsősorban a pedagógus személyiségjellemzői, pedagógiai erényei és a tanulókhöz való kapcsolódásának jellege, vagyis az érzelmi elfogadás határozza meg, nem pedig szakmai tudása (Suplicz, 2007).

Ugyanakkor háttérbe szorulnak a digitális kor igényeinek megfelelő módszertani felkészültség elemei, mint az IKT használat, leginkább pedig a tanulók személyiségének fejlesztésével és a differenciált bánásmód megvalósításával kapcsolatosan, továbbá a motiválás és a konfliktusok kezelése terén mutatkoznak hiányosságok a mentortanárok felkészültségében. Az eredmények fényében a mentortanárok képzése során érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a hiányosságok tudatosítására és lehetséges megoldások kidolgozására ezeken a területeken, ezáltal is segítve a tapasztalt pedagógusokat mentori szerepük hatékonyabb betöltésében, a pályakezdők kompetenciáinak fejlesztésében, és az eredményes tanári munka és minőség modelljének megvalósításában.

Szakirodalom

1. 8/2013 (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Magyar Közlöny. 15. 979–1324.
2. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. Nemzeti Jogtár URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=102184.263634 Utolsó letöltés: 2015. április 5.
3. A tanárképzés képesítési követelményei (2006), ELTE PPK, Kézirat. URL: https://pedtanar.files.wordpress.com/2014/09/reszletes_kompetenciak_elte_20060205.pdf Utolsó letöltés: 2015. február 11.
4. Elbert, N. F., Karoliny Mártonné, Farkas Ferenc és Poór József (2002): *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
5. Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 3. 359–374.
6. Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*. 1. 17–34. URL: http://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedagoguskepzes_2010_1szam Utolsó letöltés: 2015. augusztus 2.
7. Hunya Márta és Simon Gabriella (2013): *A gyakornokok támogatása*. Szakirodalmi összefoglaló. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 15.
8. Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2338> Utolsó letöltés: 2015. október 15.
9. Lesznyák Márta (2005): A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. In: *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. SZTE, Neveléstudományi Tanaszék. Kézirat. 1–14. URL: <https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=24139> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 2.
10. Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*. 3. 371–378.
11. Major Éva (2010): Mentorképzés Nagy-Britanniában. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése, I. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*. 31–46. URL: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 Utolsó letöltés: 2015. augusztus 10.
12. Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. 3. 375–390.
13. Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás, *Pedagógusképzés*. 3–4. 21–41.
14. Salát Magdolna (2011): A tanárjelöltek kompetenciáinak vizsgálata a tanári mesterképzésben. XII. RODOSZ Konferencia, 2011. december 2–4., Kolozsvár. URL: http://www.rodosz.ro/files/Salat_Magdolna.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 31.
15. Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*. 1. URL: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf Utolsó letöltés: 2015. április 5.
16. Suplicz Sándor (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*. 1. 116–129.
17. Szegedi Eszter (2014): Szót érteni tanárokkal. A tanári kompetenciamodell hatékony kommunikációja a pedagógusok felé. In: Szabolcs Éva, Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben – Válogatás doktori hallgatók munkáiból*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 128–139.
18. Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 4. 3–13.

19. Szivák Judit, Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2011): Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – módszertani ajánlás. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. A mentorképzés tartalmáról*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 17–37.
20. Teacher Induction: Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe (TISSNTE) URL: www.tissnte.eu Utolsó letöltés: 2015. november 30.
21. Tóth-Márhoffer Márta és Paksi László (2011): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. *Iskolakultúra*. 12. 29–40.

Mentortanárok oktatási módszerei

Holik Ildikó*

A mentortanárok a pedagógusképzés kulcsszereplői. Komplex tevékenységi körük része, hogy oktatási módszereikkel példát mutassanak a tanárjelölt hallgatóknak, hogy jártasak legyenek az egyes oktatási módszerek alkalmazásában, hogy be tudják mutatni azokat a módszertani elemeket, amelyekkel az elmélet során ismerkedtek meg a hallgatók, illetve tanácsaikkal segíteni tudják őket az iskolai gyakorlaton. Emiatt rendkívül fontos, hogy a mentortanárok kiforrott, sokszínű módszertani kultúrával rendelkezzenek. E problematikából kiindulva a jelen tanulmányban bemutatott kutatás célja a mentortanárok módszertani kultúrájának feltérképezése.

Kulcsszavak: mentortanár, oktatási módszerek és munkaformák, tanárképzés

Bevezetés

A pedagógusképzés egyik kulcsszereplői a *mentortanárok*, akiknek feladata, hogy az egyéni gyakorlat keretében bevezessék a tanárjelölteket az iskola belső világába, támogassák őket a tanári pályára való szocializálódási folyamatban (Kubinger-Pillmann, 2011), s ezen belül segítsék őket a szaktárgyi tanítási gyakorlatukban is. Ezáltal a mentortanárok tevékenysége összetettebb és szerteágazóbb, mint a vezetőtanároké, akiknek feladata a szaktárgyi tanítási gyakorlat irányítása. A mentortanárok a modell (minta), a szakértő konzultáns és a tanácsadó szerepét töltik be (Lesznyák, 2005). Komplex tevékenységi körük része, hogy oktatási módszereikkel példát mutassanak a tanárjelölt hallgatóknak, hogy jártasak legyenek az egyes oktatási módszerek alkalmazásában, hogy be tudják mutatni azokat a módszertani elemeket, amelyekkel az elméleti képzésben ismerkedtek meg a tanárjelölt hallgatók, hogy segítsék az elmélet és a gyakorlat közti szakadék áthidalását (Szűcs és Fejes, 2010), illetve tanácsaikkal, javaslataikkal segíteni tudják őket az iskolai gyakorlatokon. Emiatt rendkívül fontos, hogy a mentortanárok kiforrott, sokszínű módszertani kultúrával rendelkezzenek, hogy ismerjék és alkalmazni tudják az egyes módszereket, munkaformákat, hogy tudjanak élni a differenciálás lehetőségeivel, továbbá törekedjenek szakmai kompetenciáik (Fáyiné, 2011) fejlesztésére – hiszen csak így tudják hitelesen ellátni segítő szerepüket.

A vizsgálat célja, a vizsgálati minta, kutatási módszerek és eszközök

A kutatás célja, hogy feltérképezze a *mentortanárok módszertani kultúráját*. A kutatás első szakaszában a vonatkozó szakirodalom tanulmányozására és feldolgozására került sor. A korábbi, oktatási módszerekkel foglalkozó kutatások kiváló kiindulópontként és összehasonlítási alapként szolgáltak saját vizsgálatunkhoz. A kutatás második szakaszában – 2015 tavaszán – empirikus kutatást végeztünk az Óbudai Egyetem 2011 óta végzett mentortanárai és jelenlegi 1. és 2. éves gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatói körében. A kutatásban online, anonim önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk,¹ amely összeállításánál figyelembe vettük a témakörben folytatott korábbi kutatásokat (Falus és mtsai, 1989; Golnhofer és Nahalka, 2001; Kerber és Ranschburg, 2004; Kerber és Varga, 2004; Radnóti, 2006; Mayer, 2009a, 2009b). A kérdőív elérhetőségét valamennyi egykori és jelenlegi mentortanár hallgatóknak elküldünk e-mailben. Összesen 72 kitöltött, értékelhető kérdőívet kaptunk vissza. A kérdőív nyitott és zárt kérdéseket tartalmazott. A könnyebb megértés, kitöltés és feldolgozás miatt többször al-

* Az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának adjunktusa. holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

1. A kérdőív elérhetősége: <http://goo.gl/forms/EMI26G0cx7>

kalmaztunk *Likert* típusú skálát. Az eredményeket SPSS statisztikai szoftver segítségével dolgoztuk fel. A változók alapstatisztikáinak elvégzését követően többváltozós elemzéssel törekedtünk az összefüggések feltárására: főkomponens-elemzést, illetve korrelációanalízist végeztünk. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért kontingencia-táblázatokat készítettünk, a kapott adatokat diagramokkal ábráztuk. Kutatási kérdésként merült fel, hogy

K1: a mentortanárok milyen szempontok alapján választják ki az alkalmazandó módszereket és szervezési módokat, illetve

K2: mennyire befolyásolják döntéseiket a hagyományok, valamint a környezetük elvárásai.

A kutatás során az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: a mentortanárok változatos módszereket és munkaformákat alkalmaznak tanóráikon;

H2: nyitottak a módszertani újításokra.

A kutatás előzményei

Vizsgálatunkban az alábbi *pedagóguskutatások* eredményeire támaszkodtunk:

- Az 1980-as évek egyik nagy pedagóguskutatása *Falus Iván* és munkatársai nevéhez fűződik, melyben 3000 pedagógus véleményét vizsgálták kérdőívvel és szóbeli interjúval a tervezésről, az oktatási módszerekről, a differenciálásról, a teljesítmények értékeléséről, a tanár-diák viszony alakításáról, valamint a pedagógiai munka elemzéséről, értékeléséről és tökéletesítéséről (*Falus és mtsai, 1989*).
- Az 1998/1999-ben, 100 pedagógus körében végzett interjú vizsgálat szintén tanulságos eredményeket hozott az oktatási módszerekről (*Golnhofer és Nahalka, 2001*).
- Az Országos Közoktatási Intézetben 2001-ben kezdődtek meg a tantárgyak helyzetét feltáró obszervációs munkálatok, melynek részeként több adatgyűjtés is történt (*Radnóti, 2006*). A kutatások kérdőívek segítségével vizsgálták az általános és a középiskolában tanító pedagógusok véleményét tantárgyuk sajátos problémáiról.
- A 2003-as obszervációs felmérés folytatásaként a tanórák történéseinek világát térképezte fel egy strukturált interjú módszerével végzett kutatás, melyben magyar- és matematikatanárok, valamint a megkeresett iskolák igazgatóinak megkérdezésére került sor (*Radnóti, 2006*).
- Szintén tanulságos eredményekre hívta fel a figyelmet az oktatási módszerekről *Mayer József* (2009a, 2009b) kutatása, melyben 25 szakképző intézmény 510 pedagógusa vett részt.

Pedagógusok oktatási módszerei szakirodalmi források alapján

Az *oktatási módszerek* kérdésének fontosságára hívta fel a figyelmet az 1998/1999-ben végzett interjú vizsgálat (*Golnhofer és Nahalka, 2001*), amelynek egyik eredménye, hogy a tanóra sikerességének megítélésében a tanárok nagy jelentőséget tulajdonítanak az oktatási módszereknek.

A hazánkban végzett korábbi pedagóguskutatások eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a tanárok elsősorban a hagyományos, a differenciálásra kevésbé alkalmas oktatási módszereket alkalmazzák az óráikon (*Falus, 2001; Petriné, 2001*). A magyarázatot, a megbeszélést, a szemléltetést és az egyéni munkát a pedagógusoknak több mint 90 százaléka használja, azonban az újgenerációs, ún. atipikus oktatási módszerek (*Kadocsa, 2006*) és a korszerű eszközök alkalmazása nem haladja meg az 50%-ot (*Jelentés..., 2000; Falus, 2001; Radnóti, 2006*).

A 2003-as obszervációs felmérés (*Kerber és Ranschburg, 2004; Kerber és Varga, 2004*) eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy mind az általános iskolákban, mind pedig a középfokú oktatásban a tanári magyarázat

és a frontális osztálymunka dominál az oktatásban. A középiskolákban nagyobb az önálló tanulói munka szerepe, mint az általános iskolákban, de a csoportmunka és a páros munka aránytalanul kisebb mértékben jelenik meg a középiskolai tanári gyakorlatban, mint ami elvárható lenne. A terepmunkát és a projekt munkát pedig alig alkalmazzák a pedagógusok (*Kerber és Ranschburg, 2004*).

A 2003-as obszervációs felmérés folytatásaként a tanórák történéseinek világát feltérképező kutatás (*Radnóti, 2006*) szintén arra mutatott rá, hogy az iskolákban nem szívesen alkalmaznak olyan módszereket, melyek bizonyos mértékig felborítják a megszokott, hagyományos „rendet”. Amennyiben elő is fordulnak a különböző újszerűnek nevezhető módszerek, akkor is inkább csak egy-egy vállalkozó szellemű tanár gyakorlatában jelennek meg. A kutatás egy nagyon érdekes jelenségre mutatott rá: a tanárok többségének már van tapasztalata a frontálistól eltérő munkaformákról, hiszen a megkérdezettek 86%-a már kipróbálta a csoportmunkát, és elméletben pozitívan viszonyulnak hozzá. Ennek ellenére nem alkalmazzák a hétköznapi gyakorlatban. Jogos kérdésként merül fel, hogy mi lehet ennek az oka.

Szintén figyelemreméltó eredményt hozott a TALIS vizsgálat, mely szerint hazánkban a negyven év körüli pedagógusok azok, akik a modernebb, csoportmódszereket használják és a fiatalabbakra jellemző a szinte kizárólagos frontális technika (idézi: *Lannert, 2009*). Szintén erre az érdekes jelenségre hívta fel a figyelmet *Radnóti Katalin* (2006), aki kutatásában kiemelte, hogy az idősebb, régóta tanító pedagógusok jobban ismerik és alkalmazzák a különböző módszertani lehetőségeket, tanulás-szervezési módokat, mint fiatalabb, pályakezdő kollégáik. Kutatási beszámolójában megállapította, hogy a fiatal tanárok valószínűleg a tanárközpontú, „hagyományos”, elsősorban frontális tanítási módszerek alkalmazása mellett nőttek fel, s ezt megfelelően találhatták. Továbbá lehetséges, hogy a tanárképzésben ugyan hallottak az újfajta módszerekről, azonban ezeket nem alkalmazták a gyakorlótanításuk alatt. Kikerülve az iskolai gyakorlatba még nem rendelkeznek tanítási rutinnal, még nem ismerik a tanulókat, valószínűleg még kisebb-nagyobb szakmai problémákkal is küzdenek, ezért nem mernek elszakadni a jól bevált, „hagyományos”, frontális rutintól. Az idősebb tanárok azonban már kellő tapasztalattal, gyermekismerettel rendelkeznek, szinte rutinszerűen ismerik a tananyagot, gyakorlottabbak. Sőt gyakran azt tapasztalják, hogy a régebben bevált, hagyományosnak nevezhető módszerekkel már nem igazán tudnak eredményeket elérni. A különböző módszertani továbbképzéseken megismertek különböző újszerűnek mondott módszereket, melyeket a fent említett szakmai kompetenciáik birtokában már ki mernek próbálni, majd egyre gyakrabban alkalmazzák ezeket (*Radnóti, 2006*).

A 2008-as pedagóguskutatás egyik elgondolkodtató megállapítása, hogy a tanárok *módszertani kultúrája* hosszú ideje változatlan (*Radnóti, 2009*). Ennek okaként a tananyag mennyiségét és a magas tanulói létszámokat jelölték meg a megkérdezett pedagógusok. *Andor Mihály* szerint a tanítandó tananyag mennyiségi növelése és az időhiány átalakította a tanítás módszertanát is: „az iskola már nem akar semmit megtanítani, csak „letanítani” a tantervben megszabott anyagot” (*Andor, 2005. 60.*). Szerinte így még annyi lehetőség sem marad a tanulók egyéni különbségeinek figyelembevételére, mint korábban. *Andor* (2005. 67.) szerint „a differenciálásra, öntevékenységre épülő módszertani kultúra nem honosodott meg” hazánkban. Ez a kritika más szakirodalmi forrásokban is megjelenik, melyek megfogalmazzák, hogy az egyénhez igazodás, a differenciált tanítás-tanulás kapcsán még ma is él az a nézet, hogy főként a lemaradó, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását és a tehetségesekkel való külön foglalkozást jelenti, ami az osztályokba, csoportokba sorolások mellett döntően tanítási órákon túli foglalkozásokon, korrepetálásokon, illetve szakkörökön, felvételi előkészítőkön, tanulmányi versenyeken keresztül valósul meg (*Radnóti, 2006*). *Andor Mihály* azt is kiemeli tanulmányában, hogy „az átlagos magyar iskolában az átlagos magyar pedagógus nem ismeri azokat az új módszertani megoldásokat, amelyekkel a lemaradók felzárkóztathatók vagy a tehetségesek „beindíthatók”, sőt kellő pedagógiai kultúra híján az eléje

kerülő jelenségekben föl sem ismeri a szakmai problémát és sokszor fegyelmi ügyet lát abban is, amit pedagógiai eszközökkel kellene megoldania” (Andor, 2005. 64.).

Ugyanakkor a szakirodalom egyre gyakrabban számol be újítási törekvésekről, megváltozott trendekről, sőt paradigmaváltásról az oktatási módszerek tekintetében (Jelentés..., 2011). Az újítások – a hivatkozott források szerint – abban nyilvánulnak meg, hogy megváltoztak a hagyományos szerepek az oktatásban, előtérbe került a tanár facilitátor szerepe, a csoportmunka, az együttműködés, egyre több innovatív törekvéssel találkozhatunk, egyre markánsabban jelennek meg a megújulási szándékok (Gordon és munkatársai, 2009). Fokozatos, de jelentős változások figyelhetők meg az iskolák tanulásszervezési tevékenységében. A módszertani repertoár bővülésének hátterében érvényesül az a trend, amely a tanár-diák viszony vonatkozásában a tekintély alapú kapcsolatok fokozatos visszaszorulását jelzi (Jelentés..., 2011).

Ezt a trendet mutatja a szakképzésben végzett pedagóguskutatás is, amely megállapította, hogy a tanárok egyre inkább alkalmazkodnak diákjaikhoz, igyekezve megnyerni őket a tanulás ügyének (Mayer, 2009a). A folyamat hatása egyrészt az iskolai elvárások átalakulásában (csökkenésében), másrészt a tanár-diák partnerség erősödésében nyilvánul meg. A pedagógiai módszerek változtatásával a tanárok igyekeznek diákjaik pozitív érzéseihez vagy szubjektív komfortérzetéhez kötni a tanulás élményét. Ezért szívesen alkalmaznak olyan tananyagokat, tankönyveket, amelyek a diákok média által alakított befogadói attitűdjét veszik alapul, és/vagy a média kifejezőkészségével közvetítik a tanulási tartalmakat. Az iskolákban fokozatosan teret nyernek a tanulók aktivitásán alapuló módszerek, például a *projektmódszer* (Hunya, 2009; 2010; Jelentés ..., 2011), amely többféle hatást eredményez az iskolák belső világában (Nagy, 2008): megfigyelhető a diák-tanár kapcsolat közvetlenebbé válása, az együttműködések erősödése vagy akár a megszokott 45 perces tanórák átalakítása. A szakképzés pedagógusai körében végzett kutatás szerint (Mayer, 2009b) a projektmódszer a válaszadók közel tizedének a gyakorlatában jelen van és az is figyelemreméltó, hogy a pedagógusok több mint hatvan százaléka már próbálkozott ennek a módszernek az alkalmazásával. Mayer megállapítása szerint megszűnőben van a 45 perces órák kizárólagossága is, amit elsősorban azért tart fontosnak, mert ebben az esetben nem csak a pedagógus szándékairól van szó, hanem iskolaszervezési és órarend-készítési alternatívákról is, melyeknek megjelenése az iskolában jelzi az iskolavezetés elkötelezettségét a szerkezeti és módszertani megújulások iránt.

Kutatásunk a fenti kutatási eredményekre építve kifejezetten a *mentortanárok módszertani kultúráját* vizsgálta.

A minta jellemzői

Kutatásunkban 72 fő vett részt: 22 férfi és 50 nő. A válaszadók elsősorban a 40-49 éves korosztályból kerültek ki (1. táblázat). A válaszadók átlagéletkora 47 év. A legfiatalabb 33, a legidősebb 62 éves volt.

Korcsoport	Válaszadó (fő)	Válaszadó (%)
30-39	13	18,1
40-49	34	47,2
50-59	22	30,6
60-69	3	4,2
összesen	72	100

1. táblázat: A válaszadók életkori megoszlása (N=72)

Az eddigi felsőfokú végzettségükről nyilatkozó 66 válaszadó összesen 90 egyetemi és 59 főiskolai diplomával rendelkezik. Első diplomának 30-an jelöltek meg egyetemi és 36-an főiskolai végzettséget. Jelentős köztük a többdiplomások száma. 50-en legalább két felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, 24-en hárommal és 9-en négy diplomával. A 72 válaszadóból 70-en pedagógusként dolgoznak jelenleg. A válaszadók közül 34-en (47,9%) mentortanári tevékenységet is folytatnak. A válaszadók közül 9-en általános iskolában (13%), 25-en gimnáziumban (36,2%), 17-en szakközépiskolában (24,6%), 14-en többcélú intézményben (19,45%) tanítanak, egy fő pedig szakiskolában (1,4%). A legtöbb válaszadó, 55 fő (78,6%) a fővárosban tanít, 4-en megyeszékhelyen (5,7%) és 11-en városban (15,7%) (N=70). A legkevesebb tanítási tapasztalat 6 év, a legtöbb 37 év. A tanítási évek átlaga 21,3 év. A válaszadók legnagyobb csoportja (47,1%) 20-29 év tanítási tapasztalattal rendelkezik (2. táblázat). Tehát ők már jelentős szakmai rutinra tettek szert.

A tanári pályán eltöltött évek száma	Válaszadó (fő)	Válaszadó (%)
0-9	5	7,1
10-19	24	34,3
20-29	33	47,1
30-39	8	11,4
Összesen	70	100

2. táblázat: A válaszadók tanítási tapasztalata (fő, %, N=70)

A válaszadók közül 17-en tanítanak kizárólag humán tárgy(ak)at, 13-an kifejezetten reál tárgy(ak)at, 16-an tanítanak idegen nyelvet (is), 11-en készségtárgyat (is). Nagyon sokszínű az oktatott tantárgyak palettája. A válaszadók elkötelezettek a tanári pálya iránt. Jövőképüket vizsgálva megállapítottuk, hogy többségük biztosan a *pedagógusi pályán képzelel el magát* öt év múlva is (37 fő; 51,4%), és 30-an tartják ezt valószínűnek (41,7%). Mindössze ketten válaszolták azt, hogy valószínűleg nem a tanári pályán fognak tevékenykedni öt év múlva (2,8%) és hárman biztosan nem fognak tanítani (4,2%). A *pedagógus életpályamodellben* elérendő szakmai célokra vonatkozó kérdésre 69 válaszadó közül kilencen (13%) a Pedagógus II. kategória elérését tekintik életcélnek. 54-en (78,3%) mesterpedagógusok szeretnének lenni, 6-an (8,7%) pedig kutatótanárok.

Az órákon alkalmazott módszerek, munkaformák

Kutatásunkban először arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen tényezőket vesznek figyelembe a megkérdezett pedagógusok az oktatási módszerek kiválasztásánál (3. táblázat).

A kutatásból kiderült, hogy a megkérdezettek többsége teljes mértékben a tartalmat, az óra céljait, a tanulók előzetes tudását és a tanár-diák kapcsolatot veszi figyelembe. Ezek közül az óra céljai határozzák meg legnagyobb mértékben az oktatási módszerek kiválasztását (4 fokú skálán értékelve az átlagpontszám: 3,54), a tartalom és a tanulók előzetes tudása egyforma súllyal szerepel (mindkettőnél az átlagpontszám: 3,42), a tanár-diák kapcsolatnál az átlagpontszám 3,35. Tehát az előírt tartalmi elemeken kívül a személyes tényezők is jelentősen meghatározzák az oktatási módszerek kiválasztását a megkérdezett mentortanároknál. Többségüket nagymértékben befolyásolják a tanulók igényei és érdeklődése, a diákok tanulási stílusa, valamint a tanári stílus. Érdekes módon ezek közül a diákok tanulási stílusa viszonylag alacsony átlagpontszámot kapott (2,87).

A kutatásunkból kitűnik, hogy a tárgyi feltételek is szerepet játszanak a módszerek kiválasztásában (átlagpontszám: 3,10), ami azért fontos, mert sok intézménynél a meglévő pedagógiai terek, épületek, tantermek már nem felelnek meg az új kihívásoknak, az új igények, az új módszertani lehetőségek új megoldásokat is követelnek (Sanda, 2009). Szintén befolyásolják a mentortanárokat a módszerek kiválasztásában a környezeti hatások, ami érthető, hiszen a változó pedagógiai környezet (Tóth, 2014) több szempontból is meghatározza az iskolai munka eredményességét. Ez a tényező azonban a fentieknél lényegesen kisebb szerepet kap a válaszadóknál (átlagpontszám: 2,57). A legkisebb mértékben az iskolavezetés elvárásait veszik figyelembe a megkérdezettek az oktatási módszerek kiválasztásánál, itt az átlagpontszám: 2,13.

Milyen mértékben veszi figyelembe az alábbi tényezőket az oktatási módszerek kiválasztásánál?	Egyáltalán nem	Kis mértékben	Nagy mértékben	Teljes mértékben	N
a tartalom	0,0%	7,2%	43,5%	49,3%	69
az óra céljai	0,0%	1,4%	43,7%	54,9%	71
a tanulók igényei, érdeklődése	0,0%	8,6%	51,4%	40,0%	70
a tanulók előzetes tudása	0,0%	8,5%	40,8%	50,7%	71
a diákok tanulási stílusa	0,0%	25,4%	62,0%	12,7%	71
a tanári stílus	0,0%	14,1%	59,2%	26,8%	71
környezeti hatások	7,1%	35,7%	50,0%	7,1%	70
tárgyi feltételek	1,4%	18,3%	49,3%	31,0%	71
a tanár-diák kapcsolat	2,8%	5,6%	45,1%	46,5%	71
az iskolavezetés elvárásai	26,8%	40,8%	25,4%	7,0%	71

3. táblázat: Milyen mértékben veszik figyelembe a megkérdezett mentortanárok az alábbi tényezőket az oktatási módszerek kiválasztásánál (%)

Szintén rendkívül fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a megkérdezettek *a tanulók mely tulajdonságainak fejlesztését* tartják a legfontosabbnak a tanórákon, hiszen az oktatási módszerek megválasztását és alkalmazását nagymértékben meghatározza, hogy mit is szeretnének fejleszteni vele a pedagógusok (1. ábra).



1. ábra: A fejlesztés szempontjából legfontosabbnak vélt tanulói tulajdonságok a mentortanárok véleménye szerint (fő, N=69)

Az 1. ábra a legalább 5 szavazatot kapott tulajdonságokat mutatja.

A válaszadók túlnyomó része (36 fő) az együttműködés fejlesztését tartja a leginkább fejlesztendő tulajdonságnak. Szinte ugyanennyien, 35-en a gondolkodás fejlesztését emelték ki. Szintén sokan (30 fő) a kreativitás fejlesztését hangsúlyozták.

Ezt követően – nagyságrenddel kevesebben – a tolerancia, a nyitottság, a kíváncsiság, az érdeklődés, a figyelem, az önismeret, az empátia, az önbizalom, az önbecsülés, az önállóság, a kitartás, a kommunikáció, a személyiség, a tisztelet, a tanulási képesség, a szakmai, szaktárgyi tudás, a segítőkézség, illetve a problémamegoldás fejlesztését jelölték meg. Annak ellenére, hogy az együttműködést, mint készséget szeretnék a leginkább fejleszteni a megkérdezettek, a legtöbben az egyéni munkát alkalmazzák minden tanórán (4. táblázat), a frontális munka ennél valamivel kisebb mértékben jelenik meg minden órán. A csoportmunkát és a páros munkát is gyakran szorgalmazzák az óráikon, tehát nyitottak más munkaformákra is.

Ez az eredmény nem tükrözi a korábbi kutatások eredményeit, melyek szerint egyértelműen a frontális munka dominál a pedagógusoknál. Ennek főként az lehet az oka, hogy a megkérdezettek mentortanárok, illetve leendő mentortanárok, valószínűleg hangsúlyt fektetnek arra, hogy *változatos munkaformákat* alkalmazzanak. Ez fontos azért is, mert a mentortanárok modellként, mintaként szolgálnak a tanárjelölt hallgatók számára, így lényeges, hogy mind a négy munkaforma alkalmazását bemutassák nekik.

Milyen gyakran alkalmazza az alábbi munkaformákat?	Soha	Ritkán	Havi rendszerességgel	Heti rendszerességgel	Minden órán	N
frontális munka	1,4%	2,9%	4,3%	37,7%	53,6%	69
csoporthmunka	0,0%	17,1%	24,3%	47,1%	11,4%	71
páros munka	0,0%	12,7%	23,9%	35,2%	28,2%	71
egyéni munka	0,0%	2,8%	4,2%	35,2%	57,7%	71

4. táblázat: Milyen gyakran alkalmazzák a mentortanárok a különböző munkaformákat?

5 fokú skálán értékelve az egyes *munkaformák* alkalmazásának gyakoriságát, azt az eredményt kaptuk, hogy a leggyakrabban az egyéni munkaformát alkalmazzák a mentortanárok (átlag: 4,48; szórás: 0,714), ezt követi a frontális munka (átlag: 4,39; szórás: 0,826), illetve a páros munka (átlag: 3,79; szórás: 0,999), a legkevésbé pedig a csoportmunkát alkalmazzák a megkérdezettek (átlag: 3,53; szórás: 0,912), de ezt is főként heti rendszerességgel szorgalmazzák.

Korábban láttuk, hogy leginkább az együttműködés készségét kívánják fejleszteni a megkérdezett tanárok. A csoportmunka és a páros munka alkalmazása kiválóan hozzájárul ehhez. Az adatokon végzett korrelációanalízis egyértelműen megmutatta a csoportmunka és a páros munka alkalmazása közötti szoros összefüggést ($p=0,000$, $r=0,486$), tehát azok a pedagógusok, akik a csoportmunkát alkalmazzák, a páros munkával is gyakrabban kísérleteznek, mint társaik. A korábbi kutatások arra is rámutattak, hogy a tapasztalatlanabb pedagógusok inkább a frontális munkaformát részesítik előnyben, míg a rutinosabbak előszeretettel alkalmazzák a többi munkaformát is. Kutatásunkban a munkaformák alkalmazása és a tanítási tapasztalat, illetve az életkor között azonban nincs szignifikáns különbség.

Kutatásunkban a megkérdezettek legnagyobb része teljes mértékben egyetért azzal az állítással, hogy tetszenek neki a modern eszközök, hogy szívesen kipróbál új módszereket, tehát a válaszadók nyitottak az újítások iránt (5. táblázat). 4 fokú skálán értékelve a „tetszenek a modern eszközök” állításra adott pontszámok átlaga 3,32 (szórás: 0,675), a „szívesen kipróbálok új módszereket” állításnál 3,46 (szórás: 0,632).

Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal az oktatási módszerekről?	Egyáltalán nem	Kis mértékben	Nagy mértékben	Teljes mértékben	N
tetszenek a modern eszközök	0,0%	11,6%	44,9%	43,5%	69
szívesen kipróbálok új módszereket	0,0%	7,2%	39,1%	53,6%	69
több módszert kombinálok	0,0%	12,7%	33,8%	53,5%	71
élek a differenciálás lehetőségeivel a tanórákon	0,0%	25,7%	44,3%	30,0%	70
nem tulajdonítok nagy jelentőséget a módszereknek	50,7%	29,0%	17,4%	2,9%	69

5. táblázat: Mentortanárok véleménye az oktatási módszerekről (%)

A mentorképzésben részt vevők nyitottságát emelte ki a Pécsi Tudományegyetem mentortanár-képzésében részt vevő gyakorló pedagógusok körében végzett kutatás is, mely megállapította, hogy a mentorképzésre jelentkező pedagógusokat nagymértékben befolyásolta egy belülről fakadó „megújulási” szándék. Sokan azért adták fejüket ismét tanulásra, hogy olyan tudásra, képességre tegyenek szert, melyek birtokában folyamatosan meg tudnak újulni, szélesíteni tudják saját módszertani „repertoárjukat”, új pedagógiai módszereket szeretnének megismerni; úgy gondolják, a képzés jó alkalom az új tudás megszerzésére (*Di Blasio, Paku és Marton, 2011*). A mentortanárok körében végzett kutatások (*Simonics, 2014; Simonics és Holik, 2014; Holik, 2015*) azonban arra mutattak rá, hogy a technikai újdonságok alkalmazása még nem épült be a módszertani kultúrájukba, hogy fontos volna a mentortanárok digitális kompetenciájának fejlesztése.

Kutatásunkban a válaszadók többsége több módszert szeret kombinálni (átlag: 3,41; szórás: 0,709). A differenciálás lehetőségeivel azonban ennél lényegesen kevesebben élnek a tanórákon (átlag: 3,04; szórás: 0,751), s ez az állítás is jelentősen megosztotta a válaszadókat. Nagyon kevés válaszadó értett egyet azzal az állítással, hogy „nem tulajdonítok nagy jelentőséget a módszereknek” (átlag: 1,72; szórás: 0,856), tehát foglalkoztatja őket az, hogy milyen módszereket alkalmazzanak, törekednek arra, hogy megfelelően válasszák ki az órákon használandó módszereket. A válaszadók többsége úgy nyilatkozott, hogy saját tanáraitól tanulta az előadás (53,8%) és az elbeszélés (35,0%) módszerét, amelyek hagyományos, frontális módszereknek tekinthetők, illetve a kiselőadások technikáit is (39,0%) korábbi pedagógusaiktól lesték el. A válaszadók közül sokan vélik úgy, hogy saját maguk találtak ki módszereket. Ez figyelhető meg például a magyarázat (36,4%), a megbeszélés (35,4%), a szemléltetés (31,8%), a vita (25,4%) vagy a játék esetében (25,0%). Az adatokból egyértelműen megnyilvánul a továbbképzések nagy szerepe a kooperatív oktatási módszer (44,3%), a projektmódszer (46,7%) és a szerepjáték (20,3%) elsajátításában. Érdemes megfigyelni, hogy a fenti három tényező milyen nagymértékben domináns a didaktikai, módszertani és gyakorlati képzésekkel szemben, ami jelentős kritika lehet a tanárképzés számára (6. táblázat).

Honnan tanulta meg az egyes módszereket?	Saját tanáraitól	Didaktikából	Szakmódszer-tanból	Gyakorló tanításon	Továbbképzésen	Kollégáitól	Saját magától	N
előadás	53,8%	4,6%	10,8%	4,6%	6,2%	6,2%	13,8%	65
magyarázat	34,8%	3,0%	12,1%	10,6%	1,5%	1,5%	36,4%	66
elbeszélés (leírás)	35,0%	11,7%	8,3%	16,7%	3,3%	5,0%	20,0%	60
szemléltetés (bemutatás, illusztráció)	13,6%	0,0%	27,3%	12,1%	10,6%	4,5%	31,8%	66
megbeszélés (beszélgetés)	20,0%	4,6%	15,4%	12,3%	7,7%	4,6%	35,4%	65
vita	17,5%	3,2%	20,6%	6,3%	19,0%	7,9%	25,4%	63
kooperatív oktatási módszer	4,9%	4,9%	18,0%	6,6%	44,3%	11,5%	9,8%	61
projektmódszer	3,3%	1,7%	16,7%	6,7%	46,7%	13,3%	11,7%	60
játék	14,1%	9,4%	15,6%	9,4%	12,5%	14,1%	25,0%	64
szerepjáték	10,2%	16,9%	18,6%	5,1%	20,3%	11,9%	16,9%	59
szimuláció	11,1%	11,1%	22,2%	17,8%	13,3%	15,6%	8,9%	45
kiselőadás	39,0%	6,8%	10,2%	10,2%	6,8%	3,4%	23,7%	59

6. táblázat: Az oktatási módszerek elsajátításának forrásai (%)

Négy módszert emeltek ki a megkérdezettek, amelyeket minden órán alkalmaznak. Az előadást (a válaszadók 33,8%-a), magyarázatot (79,7%), a szemléltetést (47,1%) és a megbeszélést/beszélgetést (49,3%) (7. táblázat).

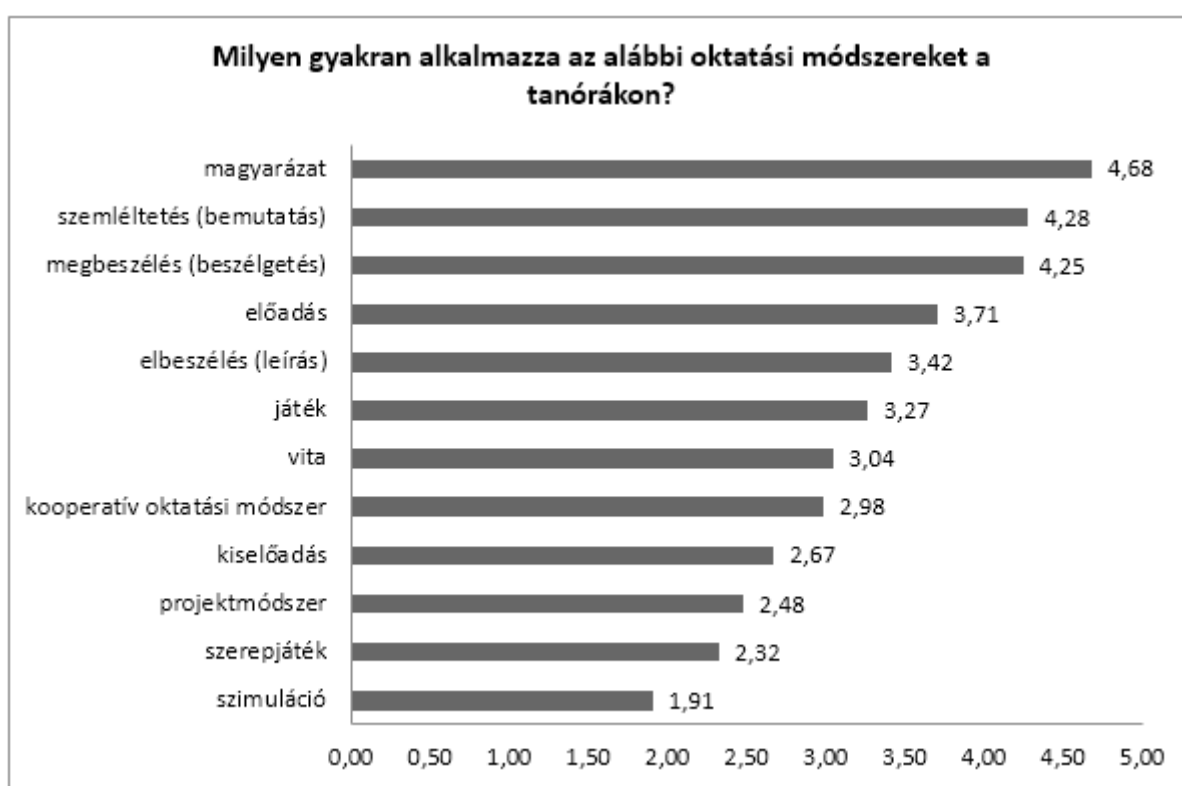
Milyen gyakran alkalmazza az alábbi módszereket a tanóráin?	Soha	Ritkán	Havi rendszerességgel	Heti rendszerességgel	Minden órán	N
előadás	4,4%	16,2%	17,6%	27,9%	33,8%	68
magyarázat	0,0%	1,4%	8,7%	10,1%	79,7%	69
elbeszélés (leírás)	4,6%	24,6%	20,0%	26,2%	24,6%	65
szemléltetés (bemutató, illusztráció)	0,0%	5,9%	7,4%	39,7%	47,1%	68
megbeszélés (beszélgetés)	1,4%	5,8%	8,7%	34,8%	49,3%	69
vita	5,9%	29,4%	29,4%	25,0%	10,3%	68
kooperatív oktatási módszer	4,5%	37,9%	22,7%	24,2%	10,6%	66
projekt módszer	13,8%	43,1%	30,8%	6,2%	6,2%	65
játék	4,7%	23,4%	29,7%	25,0%	17,2%	64
szerepjáték	30,8%	30,8%	20,0%	12,3%	6,2%	65
szimuláció	41,5%	39,6%	9,4%	5,7%	3,8%	53
kiselőadás	6,0%	44,8%	29,9%	14,9%	4,5%	67

7. táblázat Az oktatási módszerek alkalmazásának gyakorisága (%)

Ezek közül kiugró a magyarázat alkalmazásának gyakorisága. Ezt a módszert valamennyi megkérdezett mentortanár alkalmazza. A megbeszélést is sokan részesítik előnyben minden órán, de a nők lényegesen gyakrabban alkalmazzák (a nők 59,6%-a minden órán), mint a férfiak (27,35%) ($p=0,021$).² A frontális módszerek közül a megbeszélés (beszélgetés) módszerének hatékonyságát igazolja *Fűzi Beatrix* (2012) kutatási eredménye is, mely szerint a sikeres tanárok lényegesen gyakrabban alkalmazzák a beszélgetés módszerét a tananyag feldolgozására, mint a sikertelenek. Hatékony a módszer, hiszen a tananyagról szóló beszélgetés esélyt ad arra, hogy a tanulók a tanár partnereivé válhassanak. Így megnő az esély az együtt gondolkodásra, az egymásra hangolódásra, egymás megismerésére. Megállapítása szerint a beszélgetés, mint tananyag-feldolgozási módszer és a tanár kedveltsége között szignifikáns kapcsolat mutatható ki. A tanulók jobban kedvelik azokat a tanárokat, akik alkalmazzák a beszélgetés módszerét, valamint a tanulók által kedvelt tanárok gyakrabban választják a beszélgetés módszerét, mint kevésbé kedvelt kollégáik. A kooperatív oktatási módszereket szintén a nők alkalmazzák gyak-

2. Az adatokon végzett Khi-négyzet próba alapján az összefüggés szignifikancia szintje.

rabban, mint a férfi kollégáik ($p=0,011$). Az életkor, a tanítási tapasztalat, illetve a mentortanári tevékenység és a módszerek alkalmazása között azonban nincsen szignifikáns különbség. Megfigyeltük, hogy a gyakoriságra adott pontszámok átlaga alapján hogyan alakul az egyes módszerek sorrendje (2. ábra). Megállapítottuk, hogy a magyarázat módszere különösen magas átlagpontszámot kapott (4,68, 5-fokú skálán értékelve a módszerek alkalmazásának gyakoriságát), s a többi, hagyományosnak számító módszer hasonlóan: a szemléltetés (4,28), a megbeszélés (4,25), az előadás (3,71), az elbeszélés (3,42). A tanár és a tanulók közös munkáján alapuló módszerek közül a megbeszélés lényegesen nagyobb súllyal van jelen az órákon, mint a vita (a kapott átlagpontszámok: 4,25 és 3,04). A tanulók aktivitásán alapuló módszereket ritkán alkalmazzák a válaszadók, közülük a játék a legnépszerűbb (átlagpontszám: 3,27), viszont a kooperatív oktatási módszer (2,98), a kiselőadás (2,67), a projektmódszer (2,48), a szerepjáték (2,32) és a szimuláció (1,97) csak elvétve van jelen a módszertani repertoárjukban. Érdeemes megfigyelni, hogy a vizsgálatban részt vevők elsősorban azokat a módszereket alkalmazzák, amelyeket (megítélésük szerint) saját maguk találtak ki.



2. ábra: Az oktatási módszerek alkalmazásának gyakorisága (5 fokú skálán adott pontszámok átlaga)

A kutatás további részében főkomponens-elemzéssel³ vizsgáltuk, milyen fő módszerekkel dolgoznak a mentortanárok. A kapott táblázatban szereplő rotált komponens-mátrix értékei azt mutatják meg, hogy milyen erősséggel befolyásolják az egyes mért változók a főkomponensek értékét (8. táblázat). Az 1. főkomponenshez a vita, a kooperatív oktatási módszer, a projektmódszer, a játék, a szerepjáték és a szimuláció tartozik, tehát az ún.

3. A 12 változónkat lineáris transzformáció segítségével egy új változószetté alakítottuk át. A mintában minden változó kummunitása megfelelő volt: 0,467 és 0,784 közé esett. Az elemzés során négy komponenst kaptunk, melyek sajátértéke nagyobb, mint 1. Az analízis során kapott KMO érték 0,701, a *Bartlett*-teszt szignifikáns. A főkomponensek együttesen az eredeti változók információtartalmának 61,13%-át tartalmazzák.

atipikus, résztvevőközpontú, a tanulókat aktivizáló módszerek. A 2. főkomponenshez az ún. hagyományos, frontális módszerek tartoznak: az előadás, a magyarázat, az elbeszélés és a kiselőadás. A 3. főkomponensben a szemléltetés (bemutatás) és a megbeszélés (beszélgetés) jelenik meg. A nők körében a 3. főkomponens jelenik meg a legkarakterisztikusabban (a főkomponens-szókórok átlaga 0,229). A jelenleg mentortanárként dolgozók körében inkább a 3. főkomponens dominál (a főkomponens-szókórok átlaga: 0,033), míg a jelenleg nem mentorként dolgozóknál az 1. és a 2. főkomponens (0,031 és 0,130). Érdekes megfigyelni, hogy a 2. főkomponenst, azaz a hagyományos módszereket főként a legfiatalabb és a legidősebb pedagógusok részesítik előnyben (a főkomponens-szókórok átlaga: 0,007 és 0,791).

	1	2	3
előadás	-,101	,763	,091
magyarázat	-,289	,783	,150
elbeszélés (leírás)	-,036	,658	,303
szemléltetés (bemutatás)	-,088	,137	,871
megbeszélés (beszélgetés)	,188	,279	,686
vita	,686	,133	-,047
kooperatív oktatási módszer	,823	,102	,057
projektmódszer	,751	-,053	-,018
játék	,615	-,268	,127
szerepjáték	,809	-,040	-,004
szimuláció	,735	-,130	,036
kiselőadás	,394	,731	,059

8. táblázat: Az órákon alkalmazott módszerek belső mintázatai a gyakoriság alapján (főkomponens-szókórokban)

Végül az oktatási módszerek hatékonyságát vizsgáltuk. Nyitott kérdés formájában kérdeztük meg a mentortanárokat, hogy véleményük szerint mikor hatékony egy oktatási módszer. 56-an válaszoltak erre a kérdésre. Legnagyobb részük, 32 fő a tanulók oldaláról közelítette meg ezt a kérdést. Közülük a legtöbben a módszer motiváló hatását, az érdeklődés felkeltését, a tanulók aktivizálását emelték ki. Például: egy módszer akkor hatékony, „amikor motivál, felkelti az érdeklődést, fejleszti a kreativitást és a tanulásra ösztönöz.” Egy másik vélemény szerint „akkor hatékony, ha óra végén a gyerekek mosolyogva mennek ki szünetre, netán hozzátesszik: »Ez jó óra volt Tanárnó!« :) Vagy következő órán jó sok mindenre emlékeznek. Vagy jó dolgot írnak belőle.” Egy harmadik megközelítés szerint: „Ha a tanulók egy adott problémát továbbgondolnak, kérdeznek, mert a kérdés a megértéshez vezető út.”

Kilenc válaszadó a tanár szempontját is figyelembe vette ennél a kérdésnél. Például: egy módszer akkor hatékony, „*ha a résztvevők ugyanazt akarják: a tanár tanítani, a gyerek meg tanulni, többet megérteni, felfogni, tudni.*” vagy „*ha mind a diákok, mind a pedagógus számára lelkesítő, érdekes, élményt ad*”, illetve „*ha abból nem csak a gyerek, de a tanár is tanulhat*”. Öten a tanulás folyamatát emelték ki: „*egy oktatási módszer akkor hatékony, ha a tananyag a tanulóknál saját tudássá válik, illetve „ha továbbhasználhatóvá teszi az ismeretanyagot*”. Öten a célok és az eredmények oldaláról határozták meg a módszerek hatékonyságát. Szerintük egy módszer akkor hatékony, „*ha eléri a célját*” vagy „*ha van eredménye*”. Négyen technikai szempontokat emeltek ki. Szerintük egy módszer akkor hatékony például, „*ha többféle módszert alkalmazunk a csoporttól, a tananyagtól, kitűzött céloktól függően*” vagy „*ha kombinálva használják*”.

Összegzés

A kutatás arra irányult, hogy feltérképezze a *mentortanárok módszertani kultúráját*. A kutatás első lépéseként a témakör szakirodalmának tanulmányozására került sor. A korábbi hasonló tematikájú kutatási eredmények (*Falus és mtsai, 1989; Golnhofer és Nahalka, 2001; Kerber és Ranschburg, 2004; Kerber és Varga, 2004; Radnóti, 2006; Mayer, 2009a, 2009b*) összehasonlítás alapul szolgáltak saját vizsgálatunkhoz. A kutatás második részében, 2015 tavaszán az Óbudai Egyetem 2011 óta végzett mentortanárai és jelenlegi 1. és 2. éves mentortanár szakos hallgatói körében végeztünk kérdőíves vizsgálatot, összesen 72 fő körében. A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestünk választ.

K1: A mentortanárok milyen szempontok alapján választják ki az alkalmazandó módszereket és szervezési módokat?

A kutatás során megállapítottuk, hogy a megkérdezett mentortanárok (és leendő mentortanárok) elsősorban a tartalmat, az óra céljait, a tanulók előzetes tudását és a tanár-diák kapcsolatot veszik figyelembe az oktatási módszerek kiválasztásánál.

K2: Mennyire befolyásolják döntéseiket a hagyományok, illetve a környezetük elvárásai?

Az oktatási módszerek kiválasztásában csak kis mértékben befolyásolják őket a környezetük elvárásai. A saját tanáraiktól „örökölt”, ellesett hagyományokat az előadás, az elbeszélés és a kiselőadások módszerének alkalmazásában követik.

A kutatás eredményei igazolták *hipotéziseinket*.

H1: A mentortanárok változatos módszereket és munkaformákat alkalmaznak tanóráikon.

A mentortanárok többnyire az egyéni munkaformát alkalmazzák tanóráikon, valamivel gyakrabban, mint a frontálisat, de a páros- és a csoportmunka alkalmazása is gyakori. Tehát nem csak a „hagyományos” munkaformákat követik, hanem törekednek a sokszínűségre. A magyarázat, a szemléltetés és a beszélgetés módszereit preferálják elsősorban a tanóráikon, de a tanulók aktivitásán alapuló módszereket is gyakran kezdeményezik, tehát változatos a módszertani repertoárjuk.

H2: Nyitottak a módszertani újításokra.

A megkérdezett mentortanárok nyitottak az újítások iránt, szívesen kipróbálnak új módszereket, gyakori a módszerek kombinálása is. A kutatás rámutatott a mentortanárok szakmai kultúrájának sajátosságaira. Eredményei tanulságosak lehetnek a pedagógusképzés számára, hiszen megmutatják, milyen mintát nyújtanak a mentortanárok, hogy milyen módszertani elemeket tudnak átadni a jövő pedagógusainak.

Szakirodalom

1. Andor Mihály (2005): Lépcsékényszer. *Iskolakultúra*. 3. 57–71.
2. Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
3. Di Blasio Barbara, Paku Áron és Marton Melinda (2011): A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*. 11–12. 183–193.
4. Falus Iván (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 232–260.
5. Fáyné Dombi Alice (2011): *Pedagógiai, pszichológiai teendők a mentorpedagógus munkájában*. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Szeged.
6. Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, Nádasi Mária és Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógusok és a pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
7. Fúzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
8. Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
9. Gordon, J. et al. (2009): *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Executive Summary. URL: http://ec.europa.eu/education/moreinformation/doc/keysum_en.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 6.
10. Halász Gábor és Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
11. Holik, I. (2015): Experience and Possibilities of Information Processing in Training of Mentor Teachers. In: Szakál, A. (ed.): *SAMI 2015*. IEEE 13th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics. IEEE Hungary Section, Herlany. 219–222.
12. Hunya Márta (2009): Projektmódszer a 21. században I. *Új Pedagógiai Szemle*. 11. 75–96.
13. Hunya Márta (2010): Projektmódszer a 21. században II. *Új Pedagógiai Szemle*. 1–2. 148–161.
14. Kadocsa László (2006): *Az atipikus oktatási módszerek*. Kutatási záró tanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
15. Kerber Zoltán és Ranschburg Ágnes (2004): Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban. A 2003-as obszervációs felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. 127–152.
16. Kerber Zoltán és Varga Attila (2004): Tanítás és tanulás tanárszemmel. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. OKI, Budapest. 30–44.
17. Kubinger-Pillmann Judit (2011): Mentorfórum – Mentorképzés. *Iskolakultúra*. 12. 111–113.
18. Lannert Judit (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése*. Kutatási zárójelentés. URL: http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanulmanykfi.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 6.
19. Lesznyák Márta (2005): *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék, Szeged.
20. Mayer József (2009a): Pedagógusok a szakképzésben I. *Szakképzési Szemle*. 1. 5–22.
21. Mayer József (2009b): Pedagógusok a szakképzésben II. *Szakképzési Szemle*. 2. 1–12.
22. Nagy Katalin Gabriella (2008): A projektmódszer alkalmazási lehetőségei a magyar oktatási rendszerben. *Csengőszó*. 3. 13–17.

23. Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 202–231.
24. Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131–167.
25. Radnóti Katalin (2009): A természettudományi nevelés és a fizikaoktatás helyzete a 2008-as tanári felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 3. 3–16.
26. Sanda István Dániel (2009): *A pedagógiai terek vizsgálata*: Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. URL: <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=4128> Utolsó letöltés: 2015. március 6.
27. Simonics István (2014): Mentortanárok prezentációs készségeinek javítása. In: Berke József (szerk.): *XX. Multimédia az oktatásban konferencia előadások*. Neumann János Számítógép-tudományi Társaság, Budapest. 59–62.
28. Simonics István és Holik Ildikó (2014): Információfeldolgozási és prezentációs technikák hatékonysága a mentortanárok képzésében. In: Ósz Rita (szerk.): *Empirikus kutatások a szakképzésben és a felsőoktatás-pedagógiában*. DSGI, Székesfehérvár. 83–98.
29. Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): *A deszegregációs intézkedéseket támogató hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben*. URL: http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Szucs-Fejes_2010_Mentorprogram.KGYkonf.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 21.
30. Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et educatio*. 1. 32–47.

A tanári szerepmódel fejlesztésében rejlő lehetőségek

Fúzi Beatrix*

Kutatásaink középpontjában egy évtizede a tanári munka minőségének vizsgálata és fejlesztése állt. A tanári minőségre vonatkozó kutatások szakirodalmi elemzése jól mutatja, hogy eredményeik három tényező köré csoportosíthatók: a személyiség, a tanári szerepmódel és a kognitív elemek. Azzal szembesültünk, hogy azok a tanárkiválasztási és -fejlesztési kísérletek, melyek kizárólag e területek valamelyikére irányultak, nem voltak sikeresek. Ezért a három tényező kapcsolatának feltérképezéséből, modellezéséből a tanárok fejlesztésében alkalmazható elméleti keretet alakítottunk ki. A tanári munka minőségének fejlesztésére tett mentorálási kísérleteink rávilágítottak számos összefüggésre: modellünk szerint egymásra épülő rétegekről van szó, azaz a személyiséget és a kognitív elemeket a tanári szerepmódel köti össze. Eredményeink szerint a tanár hitelességét meghatározza, hogy a szerepmódelben harmonizálnak-e a személyiség és a kognitív szint elemei. A mentorált tanárok szerepmódeljének harmonizálása a tanulók teljesítményében is kimutatható. A kutatásban részt vevő azon tanárok, kiknek tanári munkáját indikátoraink alapján a közepes minőségi kategóriába soroltuk a szerepmódel szintjén azonosítható problémával küzdenek. Mentoráltjaink változását, tanári munkájuk minőségének alakulását kettőtől-öt évig követtük, így számos módszert azonosítottunk, melyek a szerepmódel harmonizálásán keresztül javítják a tanári munka minőségét. A sikeres szerepfejlesztő módszereket a mérnökstanár-képzésbe ágyazva használjuk. A tanárjelöltek körében végzett felmérés szerint az alkalmazott módszereink közül néhány kiemelkedő hatást gyakorolt saját tanári szerepmódeljükre. E módszerek leírását közöljük.

Kulcsszavak: tanári munka minősége, tanári szerepmódel, mentorálás, tanárképzés, szerepmódel fejlesztő módszerek

A tanári minőségről és fejlesztéséről

A tanári munka minőségének megítélése és jelentős fejlesztése komoly kihívást jelent a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés számára. Számos kutatás igazolta (vö. Barber és Mourshed, 2007; McKinsey, 2007), hogy az iskolák, illetve az oktatási rendszerek hatékonysága több a pedagógusokon múlik. Ebből következőleg nem szűnhetünk meg keresni a választ arra az alapkérdésre, hogy vajon mitől jó, mitől eredményes egy tanár? A pedagóguskutatások e kérdésre különböző válaszokkal szolgáltak és szolgálnak, melyek közül csak néhányat emelünk ki a következőkben. A tanárok munkáját vizsgáló korai kutatások úgy vélték, hogy a pedagógus személyes tulajdonságainak függvénye, hogy képes-e a diákok érdeklődését felkelteni, és teljesítményét fokozni (Kratz és mtsai., 1896). Egy, tízezer diák körében végzett adatgyűjtés eredményei szerint a jó tanárokat gyakrabban jellemzik a következő tulajdonságokkal: vidám, türelmes, barátságos, megértő, elfogulatlan és igazságos (Hart, 1930 – idézi Sántha, 2006). A múlt század közepén azt feltételezték, hogy a tanórákon alkalmazott készségek tökéletesítése – például a magyarázatokban előforduló kötőszavak száma vagy a szabályok és példák bemutatásának sorrendje – jelentősen javíthatja a tanári hatékonyságot (Allen és Ryan, 1969; Gage, 1972). A fent említett elemi készségeknek nagy jelentőséget tulajdonító kutatások kritikájaként egyesek a személyiség fontosságát hangsúlyozták (Rogers, 1959, 1961; Asch, 1973). Rogers a kongruenciát, önmagunk és a mások elfogadását tartotta a legfontosabbnak. Mások a tanár gondolkodását és döntéseit kezdték vizsgálni (Shavelson, 1976) feltételezve, hogy a cselekvés mozgatórugói valójában ezek. Később a figyelem középpontjába a pedagógiai tudás ke-

* Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, adjunktus, e-mail cím: fuzi.beatrix@tmpk.uni-obuda.hu

rült, és ennek részeként komoly jelentőséget tulajdonítottak a gyakorlat során kialakuló rutinoknak, a kezdő és gyakorlott tanár közötti különbségeknek, a tartalmi és módszertani tudásnak (Falus, 1986, 2001). Más kutatások azokat a speciális képességeket igyekeztek feltárni, melyek a tanári mesterséghez nélkülözhetetlenek, például a kommunikációs és konfliktuskezelési képesség (Sallai, 1996; Hegyi, 1996). Majd a reflektív gondolkodásra irányult a figyelem, melyben a tanári munka önfejlesztésének kulcsát vélték felfedezni (Schön, 1983; Kimmel, 2002, 2006).

Századunk eleje óta a fent leírtak közül többet is egybeolvasztó kompetenciákat vélik alkalmasnak a tanári minőség megragadására. A kompetencia abban tér el pl. a képességektől, hogy egyesíti az adott területtel kapcsolatos ismereteket, képességeket és attitűdöket, mint ahogy ezek az alkalmazásuk során sem válnak el egymástól. Az utóbbi években egyre erősödő affektív pszichológiai és pedagógiai irányzat a figyelem középpontjába helyezte a tanítás és a tanulás, illetve a tanár-diák együttműködés eredményességének háttérében meghúzódó érzelmi elemeket (Gombos, Bányai és Varga, 2009). A jó tanár ismérveit olvasva érzékelhető, hogy a kutatások középpontjában álló tényezők és eredmények két csomópont köré szerveződnek. Az egyik a személyiség és vele szoros, szerves kapcsolatban álló tényezők – az érzelmek –, a másik a gondolkodás, tudás, döntés, melyek a kognitív terület elemei. A kvalitatív kutatási módszerek megjelenésével – gondolunk itt kiemelten a metafora, a fogalomtérkép alkotás módszerére (Szivák, 2003; Vámos, 2003; Dudás, 2006; Köcséné, 2007) – előtérbe kerültek a tanári szerepről alkotott elképzelések. A személyiség, a tanári szerepmodell és a kognitív elemek viszonyát azonban a kutatások nem tisztázzák. Kutatásunkban is megjelent e három terület, és modelleztük ezek kapcsolatát. Miért is szükséges e három terület összefüggéseinek modellezése? E viszonyok ismerete lehetővé teszi a tanári minőséggel kapcsolatos problémák azonosítását és fejlesztését.

A pedagóguskutatások eredményei hozzájárulnak azoknak a tényezőknek a meghatározásához, melyek a tanárjelöltek kiválasztásának, fejlesztésének szempontjai lehetnek. Támpontokkal szolgálnak a tanárjelöltek, tanárok fejlődését segítő tartalmak és módszerek megválasztásához, alkalmasságuk vagy gyakorló pedagógusként végzett munkájuk minőségének megállapításához. Fontos látnunk, hogy az említett három terület egyikére fókuszált kiválasztás, valamint az egyes területek elkülönített fejlesztése nem hozott a várakozásoknak megfelelő eredményt. Csak néhány példát kiemelve:

- A tanítójelöltek felvételénél lényegesnek tartott személyiségjellemzők alig játszottak szerepet tantermi bevételekben (Ungárné, 1988).
- A tanulmányi eredmények nem vetítik előre a tantermi bevételeket. Vagyis hiába vizsgázzák a tanárjelölt jelesre pedagógiai és pszichológiai tantárgyaiból, önmagában ez nem biztosíték arra vonatkozóan, hogy valóban jó tanár lesz (Falus, 2001).
- A Debreceni Egyetem tanárjelöltjei tantermi munkájára alig kimutatható hatást gyakorolt a komoly személyiségfejlesztő tréningen való részvételük (Bagdy, 1996).
- A tanárjelöltekkel mikrotanítás keretében gyakoroltatott technikai készségek, döntési mechanizmusok tantermi hatásait vizsgálva felismerték, hogy hiába sajátítják el ezeket a tanárjelöltek, mégsem biztosítható, hogy az osztályteremben is eredményes tanárként működjenek.
- Sikertelen tanárok kizárólag kognitív elemekkel – ismeretekkel, módszerekkel – történő fejlesztése, nemhogy javította, hanem a diákok teljesítményében és véleményében is érzékelhetően rontotta tanári munkájuk minőségét (Fúzi, 2012).

Ezek a nehézségek rámutatnak egy komplex modell szükségességére, mely lehetővé teszi a tanárok fejlődéséről, változásáról és tanári minőségéről koherens elméleti keretben való gondolkodást.

A kutatás szemlélete

A fent bemutatott szakirodalmi eredményeket elemezve nélkülözhetetlennek tartottuk a tanári minőséget markánsan befolyásoló tényezők meghatározását. Egyrészt azt, hogy mit tekintünk a tanári munka minőségi indikátorainak. Másrészt, hogy melyek azok az elemek, amelyek háttértényezőként járulnak hozzá a tanári minőséghez.

A tanári minőség indikátorainak kiválasztásakor abból indultunk ki, hogy a tanár meghatározó feladata a tanulók tudásának fejlesztése, amit a kutatások szerint nagyban segít a kölcsönösen elfogadó kapcsolat, továbbá úgy véltük, a pedagógusnak és növendékeinek pozitív élményt kell jelentsen a közös tevékenység. Ezek alapján a tényezők körét leszűkítve a tanári munka minősége indikátorainak tekintettük (lásd 1. ábra) az alább felsorolt tényezőket:

- a tanárral kapcsolatba hozható tanulói teljesítményt, órai aktivitást és tantárgyhoz való attitűdöt és ezek változásait,
- a tanár tanulóinak körében való elfogadottságát,
- a tanár és az általa tartott órán a diákok közérzetét.

E 12 tényező adataiból matematikai úton mutatószámot képezve három markánsan elkülönülő csoport adódott, melyek alapján a kutatásban részt vevő tanárok munkájának minőségét jó, közepes vagy gyenge kategóriába soroltuk (Fúzi, 2007, 2012). Minden egyéb tényezőt – például alkalmazott módszereket, reflexiós jellemzőket, diákokkal kapcsolatos attitűdöket, tanítással töltött időt, stb. – csak lehetséges befolyásoló tényezőnek tekintettük.



1. ábra: A tanári minőség indikátorai és befolyásoló tényezői. Forrás: saját szerkesztés

A 2007-től kezdődő 101 középiskolai tanárt és 2457 diákot érintő longitudinális vizsgálataink megerősítették, hogy a tanári minőség általunk meghatározott indikátorai jól mutatják a tanári minőségben bekövetkező változásokat (E kutatásokról részletesen lásd *Fűzi*, 2012; illetve *Suplicz*, 2013). Kutatásaink során a statisztikai sokaság szintjén megfogalmazható volt néhány összefüggés az indikátorok és a befolyásoló tényezők között (lásd *Fűzi*, 2012), kvalitatív elemzést végeztünk a résztvevő pedagógusok egyéni szintjén is. Harminckét tanár 2-8 évig tartó nyomon követése pedig hozzájárult a tanári minőség változásának megértéséhez. Mindezek alapján két alapvetően fontos következtetést fogalmazhattunk meg:

1. Kiderült, hogy a kutatásainkban részt vevő és a fent bemutatott eljárással a jó minőségű munkát végző tanárok csoportjába soroltak között igen nagy egyéni különbségek mutathatók ki. A tanulók teljesítményében elért pozitív eredményeket, a kölcsönösen elfogadó kapcsolatot és a jó közérzetet igen eltérő karakterrel, különböző szerepmodellel és kognitív jellemzőkkel érték el. A 2. ábrán látható a kutatások három legkiemelkedőbb jó tanárának néhány meghatározó jellemzője.



2. ábra: Egymástól nagyon különböző ugyanakkor sikeres tanári karakterek (Forrás: saját)

2. Nyilvánvaló, hogy a fenti ábrán látható jellemzők alapján nem mindegyiküket gondolnánk „jó tanárnak”, az indikátorok szerint azonban valamennyien kiválóak. Fel kell tennünk a kérdést, hogy szükséges-e karakterüket, viselkedésüket, tantermi tevékenységüket az elvárások, előírások felé terelni? Úgy gondoljuk, hogy a tanári munka minőségének vizsgálatában, fejlesztésében, de akár a tanárok minősítésében is olyan eljárásokat kell alkalmaznunk, melyek megengedik a tanárok számára egyediségük érvényesítését.

Mentorálási kísérletek

Tanári munkájuk minőségének megállapítása után kilenc tanár egyéni fejlesztésébe kezdtünk azzal a céllal, hogy feltárjuk, mivel lehet az indikátorokban megmutatkozó előrelépést előidézni. A mentorálásban a racionális elemeken túl hangsúlyt helyeztünk az érzelmi hatások elemzésére is.

A részt vevő tanárok mentorálással történő fejlesztése után a beavatkozás tantermi következményeit legalább kettő legfeljebb öt évig, féléves gyakorisággal követtük. Azt kívántuk vizsgálni, hogy a meghatározott indikátorokban (a tanulók teljesítménye, a tanár elfogadottsága, továbbá a tanár és diákok közérzete) kimutathatóak-e, és tartósak-e a változások. Az adatok elemzése során az egyes kategóriákon belül, a jó, a közepes és a rossz minőségű munkát végző tanárok csoportjaiban csak abban mutatható ki hasonlóság, hogy a fent is említett három terület közül melyiken azonosítható a tanári munkájuk minőségét esetleg gyengítő probléma, továbbá, hogy mely területen tett beavatkozás idézett elő áttörést, számottevő előrelépést az adott pedagógus tanári minőségében (lásd 3. ábra).

Elsőként valamennyi tanárt kognitív elemekkel – pedagógiai, módszertani ismeretekkel –, nagyobb csoportokban igyekeztünk fejleszteni. A kutatásban alkalmazott mutatószámok alapján a jó minőségű munkával jellemezhető tanárok esetén ezzel sikerült fejlődést elérni. A munkájuk minősége szempontjából a középmezőnybe soroltaknál és a gyenge minőségű tevékenységgel jellemezhetőeknél javulást nem sikerült kimutatni, sőt esetenként a tanári munka minőségének további gyengülését mértük (Fúzi, 2011; Fúzi, 2012). Másodikként a szerepről alkotott elképzelések átgondolását segítettük elő érzelmeket is érintő módszerekkel – például szerepgyakorlatokkal, nézőpontváltást lehetővé tevő feladatokkal, a tanítás morális alapjait érintő szövegek kiscsoportokban való elemzésével. A középmezőnybe sorolt pedagógusok munkájának minőségében ennek hatására jelentős javulás mutatkozott. A kifejezetten rossz minőségű munkával jellemezhető pedagógusok tevékenységében viszont továbbra sem történt változás. Harmadik lépésben erős érzelmekkel, esetenként megrázkódtatással járó, a személyiség elemeit is érintő egyéni fejlesztést végeztünk. Ennek következtében az indikátorok alapján leggyengébbnek minősített tanároknak is sikerült az elfogadható tartományba fejlődniük (Fúzi, 2011). Megállapíthatjuk, hogy a középmezőnybe sorolt pedagógusokat a szerepmódel, a rossznak tartott tanárokat pedig kivétel nélkül a személyiséggel szoros kapcsolatban álló problémák korlátozták tanári munkájuk minőségének javításában és fejlesztésük is csak akkor hozott sikert, ha ezekre a területekre irányult a beavatkozás (Suplicz és Fúzi, 2013) (lásd 3. ábra).

Az eredmények alapján úgy modelleztük a személyiség, a szerepről alkotott elképzelés és a kognitív elemek kapcsolatát, mint a tanári minőség egymásra épülő rétegeit. E rétegek között a tanári szerepmódel a személyiség és a kognitív szint között helyezkedik el, hidat képez e két réteg között. A szerepmódelben integrálódnak a kognitív és módszertani elemek valamint a személyiségnek a tanári szerepet támogató elemei.



3. ábra: A tanári minőséghez kapcsolható fejlesztési szintek (Forrás: saját)

Mi tehát pontosan a tanári szerepmodell, miben áll a jelentősége és hogyan fejleszthető?

A szerepmodell a tanár szakmai önmeghatározása, amelyben a nevelésről-tanításról szerzett tudása, a növendékekhez való viszonya, személyiségének a tanári feladatok által mozgósított elemei, egyfelől tudatosan vállalt, másfelől tudattalanul követett mintái ötvöződnék. Sokban hasonlít a szakirodalomban nézetként definiált fogalomhoz, de a szerepmodell több elemet foglal magába, köztük éppen a nézeteket is. A szerepmodell tartalmaz tudattalan elemeket – például saját tanáraink gesztusait, módszereit, az alá-fölé rendeltség megélésének érzelmi mintáit, a tanári szerep által mozgósított személyiségjellemzőket – és kiegészül számos tudatos, tudatosan vállalt elemmel, amit megtanultunk, ellestünk, olvastunk.

Kezdő pedagógusok esetén természetes a szerepmodell kialakulatlansága, ellentmondásossága, rendezetlensége. Lényeges azonban, hogy nincs univerzális, mindenki számára megfelelő szerepmodell. Mindenkinek önállóan és személyiségéhez szabva kell azt felépítenie, megértenie a diákokhoz fűződő attitűdjeit, mérlegelni saját tanáraitól átvett mintáit és megválogatni azt, amivel egyetért, és amit elutasít. Emellett megfigyelhető az indikátoraink alapján jó minőségű munkát végző tanárok esetében, hogy az akár tesztekkel is kimutatható szorongások, belső feszültségek, vagy az iskolán kívüli élet rendezetlenségei (Suplicz, 2012) nem váltak akadályává annak, hogy a tanári munka minősége jó legyen. Esetükben a személyiség olyan elemei vonódnak be és rendeződnek össze a tanári szerepben, melyek támogatják, hatékonyá teszik a tevékenységet (Suplicz, 2012, 2015). A szerepmodell köti össze, rendezi össze a személyiséget és a kognitív szint elemeit. Amennyiben sikerül harmonizálnia ezeket akkor a tanár hiteles lesz szerepében. A tanár szerepének összekötő jellegét egy hármasszempontú modell-

ben – stílus-szerep-funkció – már *Trencsényi* (1988) is megfogalmazta. A korábban végzett kutatások (*Bagdy*, 1996) azt igazolták, hogy a személyiség fejlesztése a tanári szerepben csak szerény mértékű fejlődést indikált, mert a személyiség ellenáll a beavatkozásoknak. A személyiségfüggő elemek megváltoztatása ugyan mentorálással megvalósítható (lásd *Fúzi*, 2011), de egyéni foglalkozást igényel, akár évekig is tarthat, esetenként akár terápiás eljárás alkalmazását teheti szükségessé. A pedagógusképzés számára felvállalhatatlan feladatot jelentene mindez. A kognitív elemeket bemutató, nagyelődások keretében történő fejlesztés csak az amúgy is jó tanárrá válni képes, tehetséges tanárjelöltek számára tűnik hatékonynak (lásd 3. ábra).

Ha a széles középmezőnybe tartozó tanárjelöltek számottevő fejlesztésére törekszünk, akkor a szerepmódel szintjén való fejlesztést kell megcéloznunk. Mindez olyan kiscsoportos foglalkozások keretében valósítható meg, ahol az oktató és a csoporttársak egyéni visszajelzést adnak, ahol lehetőségig nyílik az érzelmek bevonására, a saját élmények megszerzésére. A szerepmódel fejlesztésekor a személy méltóságát őrző elhárító mechanizmusok kevésbé aktivizálódnak, mert nem a tanár(jelöltek) személyét éri kritika, hanem csupán a tanári szerepben megnyilvánuló elemek módosítását kérjük. A szerepmódel rendezése, harmóniájának megteremtése kimutatható, szignifikáns hatással van a tanár eredményességére, elfogadottságára.

Hogyan vizsgálható a tanári szerepmódel?

A tanári szerepmódel vizsgálata érvényesen elsősorban tantermi környezetben, a diákokkal közösen alkotott szociális térben lehetséges, mert ebben a kontextusban nyilvánulnak meg az egyébként tudattalan elemek is. Célszerű összekapcsolni a vizsgálni kívánt tanár óráinak látogatásán gyűjtött megfigyeléseket és diákjainak véleményét. Kutatásaink során mind a fejlesztés előtt, mind a fejlesztést követően az ún. szenzitív tanításelemzés módszerét alkalmaztuk (*Suplicz*, 2011). Ennek során a tanórákat diákként átélő megfigyelőként, a szabadon lebegő figyelemre támaszkodva követjük a tanár tantermi megnyilvánulásait és azok hatását.

A szabadon lebegő figyelem segítségével érzékelhetők a kognitív elemek szintjén, a szerepmódel szintjén és a személyiséghez erősen kötődő szinteken lévő problémák is, mivel a módszer érzékeny a disszonanciára. Említettük, hogy a szerepmódel harmonizálja a személyiség és a kognitív szint elemeit, ezért a disszonancia megjelenése jel a megfigyelő számára, hogy ez a rendezés nem történt meg. A módszer azonban nem zárul le a tanóra megfigyelésével, hanem az észrevételek visszajelzésével, közös megbeszélésével folytatódik. Azt, hogy a tanár tevékenységére vonatkozó megfigyelésünk valóban a szerepmódelrel kapcsolatos-e vagy sem, a beszélgetés során dönthetjük el. Ennek illusztrálására alább közlünk egy példát.

- Ha a tanár azt követően próbál instrukciókat adni a csoportmunkában dolgozó diákoknak, amikor ők már hozzáfogtak a közös munkához, akkor a tanár által mondottak csak részlegesen jutnak el néhány tanulóhoz. Ennek felvetésekor a megfigyelt tanár reakciói rámutatnak, hogy milyen problémával állunk szemben.
- Ha az derül ki, hogy ő sem így tervezte vagy neki is későn jutott eszébe, hogy a munka megkezdése előtt kellett volna, akkor csak egy kognitív szinten lévő és azzal orvosolható problémáról van szó.
- Ha azonban arra derül fény, hogy szándékosan meg akarja tanítani a diákokat arra, hogy például fél füllel mindig figyeljenek a környezetükre, vagy úgy érzi meg kell tanítania a diákokat arra, hogy a figyelmüket hol ide, hol oda fókuszálják, akkor a szerepről alkotott elképzelés további elemzésére lesz szükség.

Érdemes továbbá a diákok véleményét összegyűjteni a vizsgálni kívánt tanárral kapcsolatban, mert a tanulói jellemzésből is kibontakoznak a szerepmódelrel kapcsolatos elemek. Például a diákok úgy jellemzik tanárukat, hogy „állandóan érzékelteti velünk, hogy ő a tanár, mi meg csak diákok vagyunk”, „túl nagyra tartja magát”, „túl

nagy jelentőséget tulajdonít magának és a tárgyának”, „ha a buszon találkozunk, jól el lehet vele beszélgetni, de a suliban borzalmas”, akkor valószínűsíthető a szerepmoddell diszharmoníája, torzulása.

Alapvető kérdés a szerepmoddell vizsgálatakor, hogy mikor tekintünk jónak egy tanári szerepmoddelt. Tekintettel arra, hogy a szerepmoddell mindenkinél egyedi, ezért amennyiben a pedagógus a tanári munka minőségének indikátorai alapján jó tanárnak minősül és viselkedése etikus, akkor szerepmoddelljét működőképesnek, elfogadhatónak tekintjük. Az indikátorok alapján jónak minősített tanárok óráin szenzitív tanításelemzést végezve valamennyiük szerepmoddelljét hitelesnek találtuk, s mint ilyet jónak tekintettük. Kutatásainkban számos egy mástól gyökeresen eltérő, egyes elemeikben akár egymással ellentétes szerepmoddelt is eredményesnek találtunk. Alább olvasható néhány példa azokból az interjúkból, melyekben a kutatásaink szerint legjobb tanárokat arról kérdeztük, mit jelent számukra a tanári szerep, hogyan definiálják azt a maguk számára.

„A legfontosabb nekem tanárként, hogy a szakmát elsajátíttassam. Nem fegyelmezek, mert nem akarom elrontani a hozzám és a szakmához való viszonyukat. Eleinte kicsit nyűzsögnek, de aztán rájönnek arra, amit én már tudok, hogy ez a szakma annyira érdekes, hogy érdemes odafigyelni, amikor beszélhetünk róla. A diákoknak mindig rendelkezésére állok, de kizárólag szakmai kérdésekben. Ha elromlott a biciklijük, motorjuk, kocsijuk megbeszéljük, együtt utánanézzünk és megcsinálni is segítük, ha behozzák a tanműhelybe. Magánéleti tanácsot viszont sosem adok. Ki vagyok én, hogy segítsek eldönteni járjon-e tovább a barátnőjével, vagy elköltözzön-e otthonról.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

„Imádom a diákok társaságában lenni, akkor vagyok igazán elememben, poénkodunk, viccelődünk és közben észre sem veszik, hogy haladunk. Ha mérges vagyok rájuk, azt sem rejtem véka alá, de ez így fair. Ha van miért, velük örülök, ha van miért, akkor haragszom. Akarom, hogy tudják, mit gondolok. Szeretem azt is, hogy megkeresnek bármilyen problémájukkal és beszélgetünk, tudok segíteni, tanácsot adni.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

„A tanítás számomra szolgálat, életfeladat. Ameddig vissza tudok emlékezni a családban mindenki pedagógus volt. Állandóan erről beszélünk, szinte minden gondolatom a körül forog kinek, miben, hogyan tudok útravalót, támogatást nyújtani. Szándékosan mentem olyan iskolába tanítani, ahol hátrányos helyzetű és SNI-s diákokkal foglalkoznak, mert nekik többet adhatok, mint azoknak a középosztálybeli gyerekeknek, akik kiegyensúlyozott családból, motiváltan érkeznek. Hogy miért tartanak jó tanárnak? Szerintem érzik, hogy mennyire figyelek rájuk.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

„A tanárság nem érzelmi ügy. Megszűnt a munkahelyem, valamit pedig csinálnom kellett. Eljöttem tanárnak. Azzal bíztak meg, hogy adott tananyagot megtanítsam nekik és én ezt teljesíteni is akarom. Nem zavar, ha nincs felszerelésük, házijuk, hiszen elsősorban nekem ott az órán kell elérnem, hogy megértsék, megtanulják. Olyan ez, mint a cégnél az új munkatársak betanítása. Nincs szükség nagy pedagógiai hókusz-pókuszra, ha az ember elég ipari példát és érdekességet tud mondani, nyert ügye van. Akadnak néha rosszabb órák is, de nem foglalkozom velük, utólag úgyse tudok változtatni rajta, majd a következő jó lesz.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

„Én mindenkinek meg tudom tanítani a németet. A legizgalmasabb rájönni, kinek hogyan tudom megtanítani.” (Interjú forrásmegjelölés: életkor, nem, pályán töltött évek száma)

1. esettanulmány részlet

Az esettanulmány középpontjában álló tanár nagy mérnöki tapasztalattal rendelkezett, a tanításban azonban pályakezdő volt. Azért kért mentori segítséget, mert úgy érezte, hogy nem találja diákjaival a megfelelő hangot, nem tud úgy tanítani, hogy az megelégedésére szolgáljon, pedig szeret a diákokkal, a tanítással foglalkozni. A tanárral folytatott előzetes beszélgetésből a diákok iránti pozitív attitűdök és a tanári pálya iránti elköteleződés körvonalazódott. Elsőként diákjai véleményét mértük fel vele kapcsolatban (1. táblázat). Ez alapján diákjai a közepesen kedvelték. A tanulók tantárgyi teljesítménye a teljes tanulmányi átlaguknál több mint négy tizeddel alacsonyabb volt, átlagosan 2,95. A tanulók tantárgyhoz való attitűdje közömbös. Saját megítélésük alapján az órák átlagosan a 40-60%-ban voltak aktívak a tananyag feldolgozásával kapcsolatban. A tanár a tanulók által felsorolt erényei az alábbiak voltak:

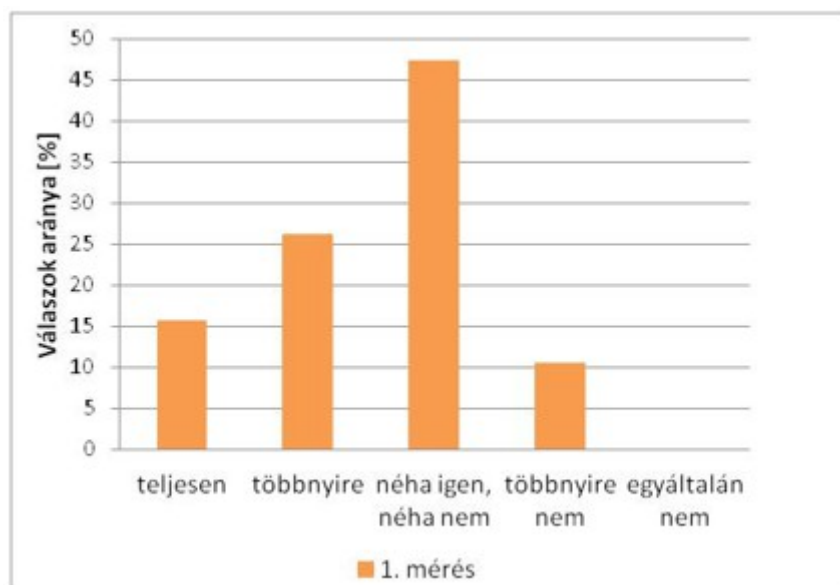
- segítőkész, akár saját szabadidejében is kérhetnek tőle segítséget,
- az életből veszi a példát, és minden szakmai kérdésre van válasza,
- jó a humora,
- nem csak szakmai dolgokról lehet vele beszélni, jól magyaráz és korrekt.

A válaszadó diákok viszont nehezményezték és örömmel vennének változást abban, hogy

- az órák ne nyúljanak át a szünetekbe,
- ha pontosabban körülhatárolná, milyen tananyagtartalmat és hogyan fog számon kérni a dolgozatokban.

A tanár tanulók általi jellemzéséből ezúttal nem derült ki elutasítottságának oka, hiszen a diákokkal kapcsolatos érzelmei rendezettek, pozitívnak tűntek, a tanulók által felvetett problémák pedig akár a kezdő pedagógusságnak is betudhatók lennének. Ezért második lépésként meglátogattuk és szenzitív tanításelemzést végeztünk a tanár több óráján. A korábbi beszélgetésben érzékelt pozitív szemlélet az órák során kevésbé volt érzékelhető a külső szemlélő számára. Reakciói sok esetben a természetesnek tűnő reakciókkal ellentétesek voltak. Például a diákok vicces megjegyzését dorgálás követte, a sikerrel megoldott feladatot dicséret helyett egy „akkor lépünk tovább” megjegyzéssel illette, és a tananyag magyarázatát áhítattal – láthatóan flow-t átélve – figyelő diákok letolást kaptak, amiért nem jegyzeteltek kellő szorgalommal. Az ellentmondásra irányuló kérdések megválaszolásakor derült ki, hogy tanárait megfigyelve úgy gondolja, egy tanárnak bizonyos helyzetekben örülnie vagy haragudnia kell, még akkor is, ha ezek nem feltétlenül esnek egybe a saját pillanatnyi érzelmeivel. Tehát a csínytevés esetén a diákok szidást, dorgálást érdemelnek, még ha legszívesebben megértően viszonyulna vagy mosolyogna is rajta a tanár. Ezért nem veszi figyelembe az órai konfliktusok, helyzetek kezelésekor saját intuícióit.

Tehát a szerepmódelbe néhány más tanártól látott elem mérlegelés nélkül épült be, és disszonanciát okozott a személyiségből fakadó természetes és tanári szerepben felvállalt reakciók között. Mindez a diákok szemében hiteltelenné és kiszámíthatatlanná, végső soron elutasítottá tették a tanárt. Ebben az esetben egy tanításhoz és diákjaihoz pozitív érzelmekkel kötődő pedagógus nem tudott hiteles, érzelmileg elfogadó és elfogadható lenni az osztályteremben. Ezt mutatja az is, hogy diákjai mérsékelten tartották elfogadhatónak a tanórai helyzetek kezelésére vonatkozó reakcióit (4. ábra).



4. ábra: A tanári reakciók elfogadottsága a diákok körében 1. (Tanulói válaszok a „Mennyire értesz egyet azzal, ahogy tanárod a tanórai helyzeteket kezeli?” kérdésre.) (Forrás: saját)

A megtekintett foglalkozásokat követő elemzésekkor a helyzetek értelmezésében reális és árnyalt észrevételeket tett. Össze tudta kapcsolni saját viselkedésének elemeit, mint kiváltó okokat, a növendékei reakcióival. Többször jelezte is, hogy érti és jogosnak tartotta például a tanulói zúgolódást. Arra azonban nem volt rálátása, hogy a saját viselkedése hiteltelen. A mentorálás feladata a szerepmódel hiteles viselkedést akadályozó elemek feltárása és megváltoztatása. A beavatkozás szerepmódelre vonatkozó módszerei a következők voltak:

- olyan kutatási eredmények közös elemzése, melyek a spontán tanári viselkedés eredményességéről és a tanárainktól automatikusan, tudattalanul átvett minták újragondolásáról szólnak,
- olyan esetek összegyűjtése, melyekben a saját tanári érzelmeik felvállalása, véleményük kifejtése megdöbbentő, hatásos volt és emlékezetes maradt,
- annak átgondolása, hogy egy-egy konkrét helyzettel kapcsolatban a valós érzelmek kifejezése milyen következményekhez vezethet, milyen érzést hagyta benne és a diákokban,
- szerepjátékokban való részvétel, amelyben a diák szemszögéből tapasztalhatja meg hiteltelen tanár viselkedését,
- heti két alkalommal felvállalni a tanteremben a saját reakcióit, hosszas mérlegelés és megfontolás nélkül.

A tanár esetleges változásának, a mentorálás eredményességének megítélése érdekében hat hónap elteltével újabb óra megfigyelésekre és tanulói véleményezésre került sor. Az eredmények tanúsága szerint a tanár markánsan kedveltebb és eredményesebb lett (1. táblázat).

	1. mérés	2. mérés
Válaszadó diákok száma [fő]	19*	19
Kedveltség	2,66**	3,18
Tanulók osztályzata a tárgyból	2,95**	3,17
Diákok órai aktivitása	3**	3
Tanulók hozzáállása a tárgyához	3**	3,44
Változás a tanár diák kapcsolatban		98% szerint javult 0% szerint romlott
Változás az alkalmazott módszereiben		50% szerint javult 0% szerint romlott
Változás a felkészültségében		50% szerint javult 0% szerint romlott

1. táblázat: A tanári munka minőségének mutatói diákvélemények alapján (Forrás: saját)

A foglalkozások megfigyelésekor óravezetési következtelenségek még felfedezhetők voltak, de az órák légköre a korábbinál kiegyensúlyozottabb volt. Elmesélt néhány esetet, amikor a saját reakciói, spontán viselkedése – aminek vállalása volt a fő mentorálási feladat – meglepően eredményesnek bizonyult és arról is beszámolt, hogy ez a sikerélmény arra ösztönözte, hogy egyre gyakrabban tegyen így. Azért, hogy kiderüljön más osztályokban és később is megmaradnak-e a beállt változás következményei további fél év múlva ismételt adatgyűjtés végeztünk a diákok körében és megfigyeltük néhány óráját. Az eredményeket a 2. táblázat mutatja.

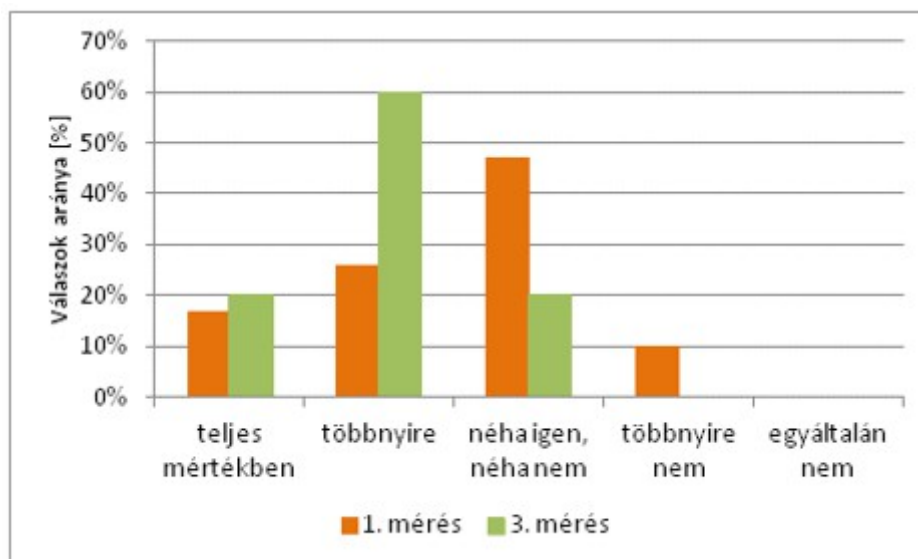
	1. mérés	2. mérés	3. mérés
Válaszadó diákok száma [fő]	19	19	10
Kedveltség	2,66	3,18	3,8
Diákok órai aktivitása	3	3	3,6
Tanulók hozzáállása a tárgyához	3	3,44	3,7

2. táblázat: A tanári munka minőségének mutatói diákvélemények alapján (Forrás: saját)

* A vizsgált tanár szakképzési osztályban tanít több tantárgyat nagy óraszámokban, a táblázatban feltüntetett szám az általa adott időszakban tanított összes diák száma.

** Valamennyi érték egytől ötig terjedő skálán értelmezendő. A vizsgált tanárról annál pozitívabb képet festenek ezek a mutatószámok, minél közelebb vannak az öthöz.

A módosított szerepmodell megszilárdulását mutatja mind a tanár kedveltségének, mind eredményességének mutatóiban megfigyelhető számottevő növekedés. Kiemelendő továbbá, az órai aktivitás, a tantárgyhoz való viszony pozitívabbá válása (2. táblázat). Figyelemre méltó továbbá, hogy a diákok a korábnál sokkal inkább egyetértenek azzal, ahogyan tanáruk a tanórai helyzeteket kezeli (5. ábra).



5. ábra: A tanári reakciók elfogadottsága a diákok körében 2. (Tanulói válaszok a „Mennyire értesz egyet azzal, ahogyan tanárod a tanórai helyzeteket kezeli?” kérdésre.) (Forrás: saját)

2. esettanulmány részlet

A következőkben bemutatott tanár húszas évei közepén járó, mérnöki végzettséggel rendelkező, műszaki-szakmai tantárgyakat tanító, pályakezdő. Konkrét problémákkal kereste fel a mentort. Úgy érezte, hogy

- a saját elvárásainak nem tud megfelelni,
- nem veszik komolyan a diákok, mert nem veszik észre, ha bemegy az órára, késnek, nem hoznak felszerelést, nem akarnak dolgozni,
- egy klikkekre bomló osztállyal nem tud boldogulni.

Az elsőként felvett tanulói vélemények alapján kedveltsége átlagosan – ötfokú skálán értelmezve – 3,8. Diákjainak többsége kedvelt tanárai között tartja számon, a válaszadók 20%-a legkedveltebb tanárának tekinti. Növendékei azért becsülik, mert:

- kedves, aranyos, melegszívű, engedékeny, segítőkész, figyelmes, nyitott,
- érthetően magyaráz, bejelenti a dolgot, könnyen tanulhatóvá teszi az anyagot, szépen dolgozik a táblára és szeretné, ha megértenék a mondanivalóját.

Mindebből arra következtethettünk, hogy a diákokkal kapcsolatos érzelmi-kapcsolati minták és a tanári szerepben megnyilvánuló személyiségjellemzők alapvetően pozitívak, ugyanakkor a szerepmodellel kapcsolatos problémára több jelenség is utalt. Egyrészt a diákok úgy vélték, hogy könnyen, hirtelen mérges lesz és dühében kiabál. Másrészt az óralátogatások során tapasztaltuk, hogy bár még csak két éve tanít, mégis „professzorosan” viselkedik: gyors tempóban járkal a tanári asztal mögött és mintha semmi sem volna a tananyagnál fontosabb, távolba révedt tekintettel magyaráz és dolgozik gyönyörűen a táblára. Aktivitásának jelentős része belül zajlott, magára összpontosított és kevésbé tudott kifelé figyelni. Sokat sétált fel és alá, a megfigyelő szeme belefáradt,

de nem jött a sorok közé, pedig a tábláról másolt rajzokat érdemes lett volna ellenőrizni. Kérdései inkább költői-ek vagy eldöntendőek voltak, de a diákok bevonására, a tananyag megértésének ellenőrzésére alkalmatlanok. A tanári szerep érezhetően tőle is idegen volt és a diákoktól is fényévek választották el. Mert tanári szerepében távoli volt és megszólíthatatlan.

Szintén a szerepmódel rendezetlenségére utalt az óralátogatásokon tapasztalt eset, amikor a tanár érzekelte a hátul ülők pad alatti mobilozását. Nyilvánvaló volt, hogy észrevette, a tanulók nem a tananyaggal foglalkoznak, de nem szólt semmit. Viszont ahányszor hátrapillantott és újra meg újra észlelte a jelenséget nőtt benne a kimondatlan feszültség. Végül az érintett fiúk padja mellett lévő kis víztócsán megcsúszva elfogyott a türelme és kiabálva, aránytalanul szidta meg őket, amiért nem törölték fel szünetben a kifolyt vizet. A diákok persze nem is értették miért ekkora probléma ez, hiszen nem is érzékelték, hogy a telefonozással már korábban túl messzire mentek.

Az órákat követő elemzések során a tanár azt mondja, hogy a „professzoros” viselkedés hátterében az áll, hogy szerinte egy tanár felkészültségének látványosnak kell lennie, hogy fel se merüljön a diákokban a szakértelem hiányának gondolata, és úgy vélte, hogy ezt a folyamatos beszéddel és táblai munkával érheti el. Arra a kérdésre pedig, hogy mobiltelefonon játszó diákokra miért nem szólt rá, annak ellenére, hogy zavarta őt a viselkedésük, azt felelte, hogy „egy tanárnak végtelen türelme kell legyen, nem?”. Amint ezt kimondta, tudatosult benne, hogy mennyivel nagyobb kitöréssel zárult az eset, mintha elsőre jelezte volna nemtetszését, és elnevette magát. A vele folytatott beszélgetések pontosan rámutatnak a tévesen értelmezett szerep-elemek tantermi viselkedésében megnyilvánuló negatív következményeire. A mentorálási teendők meghatározására az órákat követő megbeszélés, közös elemzés után került sor. Mivel a mentorálási folyamat esetében a tanév vége előtt egy hónappal kezdődött, ezért olyan feladat meghatározására kellett törekednünk, melytől sikeres megvalósítás esetén gyors eredményt remélhettünk.

A tanár kérdéstechnikájának átgondolása és fejlesztése lett a folyamat első lépése. A mentorált feladata az volt, hogy eldöntendő kérdések helyett, komplex, kreatív kérdéseket dolgozzon ki: minden órához írásban, előre tervezzen 5-10 kérdést, amelyek alapján valóban ellenőrizhető a tanulói megértés szintje. Hat hónap múlva, a következő tanévben a mentorált arról számol be, hogy a kérdések hatására a diákok bevonódnak a foglalkozásokba és ez sikerélményt jelent a számára. Úgy érzi, a tanulóknak jobban sikerül felébredni a tárgy iránti érdeklődést, ami a saját motivációját, lelkesedését is fokozza, ráadásul a kialakuló párbeszédekben jobban feloldódik. Tanítványai is jelezték felé, hogy ő azon kevés tanáruk egyike, aki megszólaltatja őket és kíváncsi rájuk. Az órák megfigyelése is megerősítette, hogy a kérdésfeltevés okozta változás – a diákok érdeklődése, a tanár fel szabadultsága – következtében a tanár gyakrabban kezdeményez beszélgetést a diákokkal a tananyagról, szorosabb szemkontaktust tart növendékeivel, besétál a padok közé. Egy-egy osztályban kérdéseit a diákok versengve igyekeznek megválaszolni. A korábban tapasztalt monologikusság és az első óralátogatások alkalmával tapasztalt „professzoros” viselkedés megszűnt.

A mentorálási feladatok kijelölésekor még nem volt bizonyos, hogy a tanári tevékenység kognitív elemmel való módosítása a tanár-diák együttműködés sikerélményén keresztül a szerepmódel átalakulását is megindítja. Előrelépést jeleznek a másodsor gyűjtött diákvélemények is (3. táblázat) a tanár kedveltsége, a tanár-diák kapcsolat, a diákok órai aktivitása terén.

	1. mérés	2. mérés
Válaszadó diákok száma [fő]	20	44
Kedveltség	3,78	4,2
Diákok órai aktivitása	3,42	3,61
Tanulók hozzáállása a tárgyához	3,8	3,9

3. táblázat: A tanári munka minőségének mutatói diákvélemények alapján
(Forrás: saját)

A második adatgyűjtéshez kapcsolódó beszélgetés alapján a tanár magabiztosabbnak, „tanárszerűbbnek” érezte magát, mint korábban. Az esettanulmányokban érdemes megfigyelni, hogy a szerepmodell harmonizálása nem csak a tantermi légkört tette kiegyensúlyozottabbá, hanem a tanulók aktivitásában, tantárgy iránti attitűdjeiben is szignifikáns előrelépést eredményezett. Sőt az általunk a tanári munka minősége indikátorainak tekintett valamennyi tényezőre pozitív hatást gyakorolt (3. táblázat). Az esettanulmányok továbbá arra is rámutatnak, hogy a szerepmodell-változások előidézésében érzelmek és kognitív elemek egyaránt szerepet játszanak.

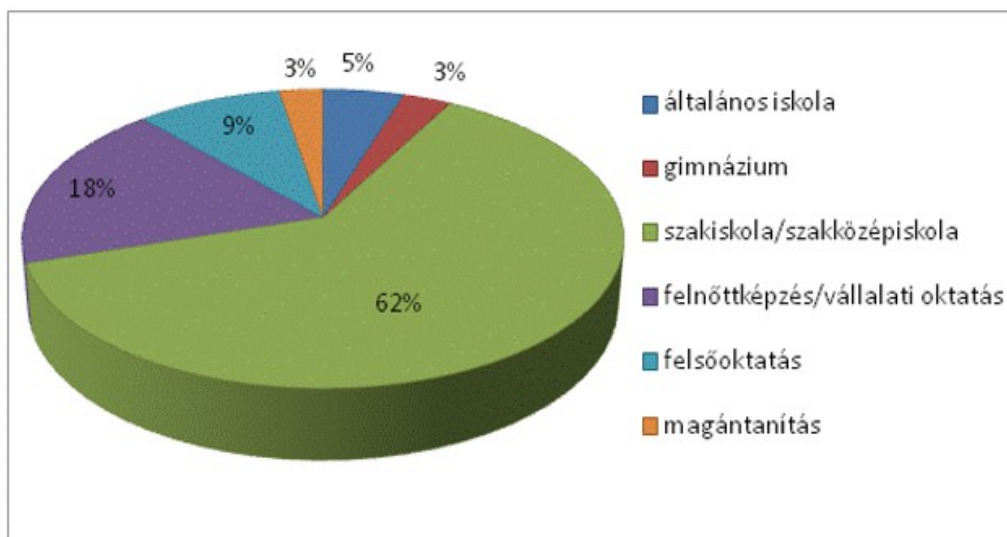
Eredmények beépítése a mérnöktanár-képzésbe

Mivel a szerepmodell fejlesztésére a tanárjelöltek nagyobb részénél szükség lehet, és a mentorált tanároknál a szerepmodell fejlesztésre eredményesen alkalmazott módszereink kiscsoportos keretek között is megvalósíthatók, ezért az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ mérnöktanár szakos hallgatóinak képzésébe ágyazottan is alkalmazzuk őket és továbbiakat igyekszünk kifejleszteni.

A szerepmodell-fejlesztő módszerek az első évre koncentrálnak annak érdekében, hogy a szükséges változásokat mielőbb beindítsák és legyen idő még a képzésen belül megerősíteni ezeket. A különböző módszereket a Pszichológia és személyiségfejlesztés, a Neveléstan, a Didaktika és oktatásszervezés és a Pedagógiai gyakorlat tantárgyakba építettük be attól függően, hogy a kiscsoportos gyakorlatok témáihoz is jól illeszkedjenek. Az elmúlt öt tanévben kb. 220 hallgató vett részt az ilyen módszerekkel dolgozó kurzusokon. Természetesen a legjobb és megbízható az volna, ha a diákjaikat kérdeznék tanári munkájuk minőségének változásáról, de kapacitások hiányában erre nem vállalkozhattunk. Legutóbbi kutatásunk során azokat a hallgatókat kérdeztük meg, akik sikeresen elvégezték azokat a kurzusokat, melyek kiemelt célja a tanári szerepmodell fejlesztése, harmonizálása volt.

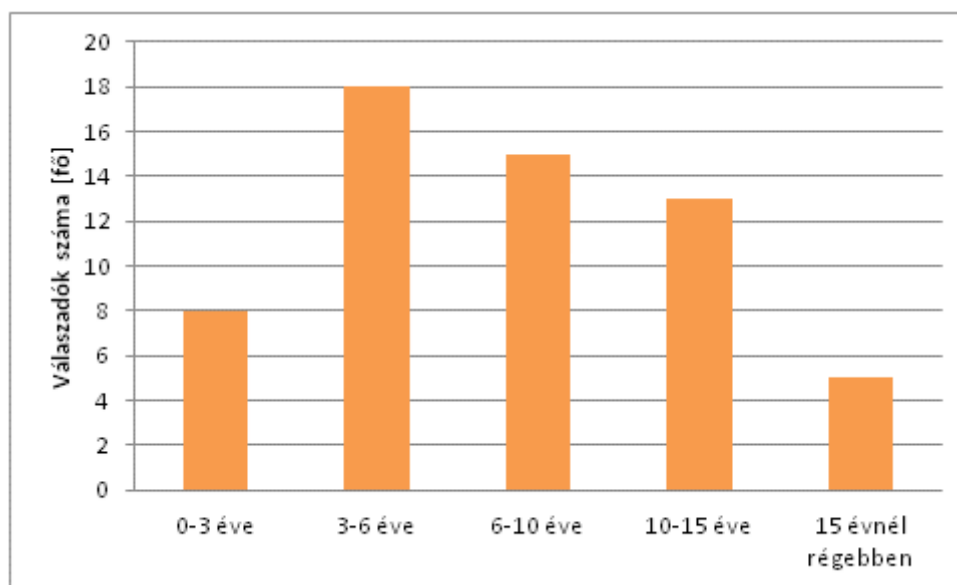
A tanárjelöltek között on-line kérdőíves felmérést végeztünk arról, hogy saját meglátásuk szerint milyen változásokat generáltak bennük az alkalmazott módszerek. A kérdőív a háttérváltozókon kívül három főbb egységre tagolódik a szerepfejlesztő módszereket alkalmazó tantárgyak szerint. Véleményüket kifejehették szabadon, szöveges formában, illetve feleletválasztós, rangsorolást igénylő kérdésekre adott válaszokkal. Jelen tanulmány szempontjából azoknak a kérdéseknek van különös jelentőségük, melyek arra kérték a válaszadókat, hogy az adott tantárgyban alkalmazott módszerekkel kapcsolatban döntsék el, hogy azok a számukra a kognitív szinten, a szerepmodell szintjén vagy a személyiséghez erősen kötődő érzelmeik-kapcsolataik szintjén eredményeztek-e változást. A kérdőívet mérnöktanár-szakos hallgatók töltötték ki, összesen 74 fő. (Ez valamivel 33% fölötti válaszadási arányt jelent.) Bár a kérdőív kitöltése anonimitást biztosított, a megkérdezés időzítésével is biztosítani

kívántuk a hallgatókat afelől, hogy a véleményük nem befolyásolja teljesítményük értékelését az érintett tantárgyakból, ezért az adatgyűjtésre a 2014/2015. tanév tavaszi félévének lezárását követően került sor. Kiemelten kezeljük a teljes mintának egy kisebb 59 fős almintáját, ami a válaszadók közül a tanárként dolgozó mérnök-tanár-jelöltekből tevődik össze. Azért tartjuk lényegesnek e csoport külön elemzését, mert a kurzusok közvetlen következményeiről akár a diákjaiktól is kaphatnak visszajelzéseket, tantermi tevékenységükbe illesztve azonnal el tudják dönteni, hogy az új elemek működőképesebbé teszik-e szerepmódeljüket, tevékenységüket. (A következőkben bemutatott eredményeket e kisebb, almintára vonatkozóan közöljük.) Az alábbi, 6. ábra mutatja a válaszadók eloszlását aszerint, hogy milyen iskolatípusban tanítanak.



6. ábra: A válaszadók munkahelye (iskolája) szerinti eloszlása (Forrás: saját)

A 7. ábra a kitöltők tanítással töltött évek szerinti eloszlását szemlélteti.



7. ábra. A válaszadók eloszlása a tanárként eltöltött évek száma alapján (Forrás: saját)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tanultakból kipróbáltak-e valamit a mérnöktanárok, hiszen a kipróbálás – főként a visszajelzések által is sikeresnek minősített kipróbálás – elengedhetetlen ahhoz, hogy a szerepmodell-be beépüljenek és megszilárduljanak az új elemek. A válaszadók közel 61%-a több, 35%-a egy-két elemet próbált ki úgy, hogy azt működőképesnek, sikeresnek találta. Hasonlóképpen a fejlődésre világít rá, hogy a válaszadók 26%-ának több aktuális iskolai problémája megoldásában, 49%-nak pedig egy-két aktuális iskolai problémája megoldásában segítséget nyújtottak a tanultak. A hallgatókat és a végzetteket nyílt végű kérdésben kérdeztük arról, mit sajátítottak el a tantárgyakban alkalmazott módszerek hatására. A válaszok elemzése kategóriákba sorolással kezdődött: kiválogattuk azokat, amelyek a szerepmodellel kapcsolatba hozhatók. A tanárként dolgozó válaszadók 51%-a (31 fő) említett a tanári öndefinícióval kapcsolatos elemet. Így például:

- „megértettem mi is a szerepem a diákok között”,
- „biztosabban érzem a feladataim, a határait”,
- „a számonkérésekből visszavettem, inkább segíteni, együttműködni akarok”,
- „megértettem, hogy csak azután fejleszthetek bárkit, miután alaposan megismertem, megértettem”.

Kiemelten fontos, hogy mely konkrét módszerek gyakorolták a legnagyobb fejlesztő hatást a tanárjelöltek saját szerepükről való gondolkodására, tanári önmeghatározására. A válaszadók az egyes módszereknél megjelölhették, hogy a szerepről való gondolkodásukra, a diákokkal való kapcsolatukra vagy tudásukra gyakorolt-e fejlesztő hatást, vagy egyikre sem. Alább soroljuk a hallgatók szerint a tanári szerepmodellel fejlődését leginkább szolgáló öt módszert.

1. A tanárként dolgozó válaszadók mindegyike (59 fő – 100%) úgy vélte, hogy a mikrotanítások és gyakorló osztályfőnöki órák tartása és a hozzájuk szervesen kapcsolódó szenzitív tanításelemzés jelentős hatással volt tanári szerepről való gondolkodására.
2. Tanári jövőkép rajzolás és elemzés módszerét 40 fő, a tanárként dolgozó tanárjelöltek 68%-a tartotta hatásosnak a szerepmodellel átgondolására.
3. A tanárság morális vetületéhez kapcsolódó (irodalmi és filozófiai) szövegek elemzése 37 fő szerint (62%) ösztönzött a tanári szerepről való gondolkodásra.
4. Filmek tanórai jeleneteinek elemzését 25 fő (42%) tartotta szerepmodellel fejlesztésére alkalmas módszernek.
5. Végül a válaszadók közül 24 fő (40%) gondolta úgy, hogy az önbeteljesítő jóslat szimulálása segítette hozzá tanári szerepének újragondolásához.

A módszerekben közös, hogy kiscsoportos keretek között alkalmaztuk őket, támaszkodtunk a csoporttagok egymásnak adott visszajelzéseire és az ebben rejlő érzelmek hatására.

Módszerek bemutatása

Alább közreadjuk a szerepmodell fejlesztésben leginkább eredményesnek bizonyuló módszereink rövid leírását.

- *A szenzitív tanításelemzést Suplicz Sándor (2011) útmutatásai szerint végezzük: önmagunkat figyeljük, hogy megértsük milyen hatást fejt ki ránk a megfigyelt tanár, a visszajelzésekben vállaljuk egyéni érzéseinket és igyekszünk ezeket megfejtetni, továbbá kritika helyett az igényeinket fogalmazzuk meg, mit szeretnénk másként és miért.*
- *A tanári jövőkép rajzolása során a hallgatók néhány perces imaginációt követően lerajzolták hogyan képzelik el magukat néhány év múlva tanári munkájuk végzése közben. A rajzok alapján egyénileg elemeztük, hogy milyen szerepértelmezést rögzítettek a rajzon. Igyekeztünk feltárni, hogy milyen példaké-*

pek, élmények táplálják ezeket az elképzeléseket, és hogy tudatos átgondolás, elemzés után is követendőnek érzik-e ezeket. A rajzokon megfogalmazott célokhoz cselekvési terveket készítettünk a szükséges ismeretek és készségek megszerzéséhez. A rajz a képzés során többször is felhasználható a hallgató fejlődésének értékelésekor (Bővebben lásd *Fúzi*, 2015).

- *A tanításhoz, tanársághoz is kötődő vallási, filozófiai, irodalmi művek* részleteit olvassák fel a hallgatók és értelmezik azokat abból a szempontból, hogy milyen üzenetük van a tanárok számára (*Suplicz*, 2010).

Olyan *filmek* segítségével, mint a Harry Potter vagy a Holt Költők Társasága, tanórai helyzeteket, tanárok viselkedését és tanítási stílusát elemeztük. Olyan jeleneteket mutattunk a tanárjelölteknek, melyek elsősorban a diákokkal való azonosulást váltják ki a nézőből. A filmelemzés fókuszában a következő kérdések álltak: Hogy éreznék magunkat, ha diákként részt vennénk az adott órán? Milyen viselkedést váltana ki belőlünk a tanár magatartása? Milyen a tanár stílusa? Mit gondolhat a tanár a diákokról, tanári szerepéről? A tanár viselkedésének mely elemei árulják el szerepmódeljét, diákokkal kapcsolatos attitűdjét, stb.? Osztálytermi események eljátszása (például feleltetés, osztálykirándulás szervezése) során a hallgatók kipróbálhatták különböző diákok vagy éppen a hatalmával jól-rosszul élő tanár szerepét. Az önbeteljesítő jóslat működésének demonstrálására szolgáló *szerepjáték* során osztálykirándulás szervezéséből bontakozik ki a szerepjáték. Három önként jelentkező hallgatót kérünk, akik majd szeretnének a szervezésben aktívan közreműködő „diákok” lenni. Egy kis papíron az alábbi instrukciókat kapják a lelkes diákok szerepébe bújó tanárjelöltek:

- „Az Ön osztálya és osztályfőnöke éppen az osztálykirándulás megszervezését kezdi. Annyit már tudnak, hogy Szilvásváradra mennek három napra.
- Ön – és két osztálytársa – lelkesen jelentkezik, hogy szeretne részt vállalni a feladatokból.
- Bármilyen feladat merül fel, jelentkezzen lelkesen annak elvégzésére!

Az osztállyal és osztályfőnökkel folytatott párbeszéd, illetve a végül kapott feladat alapján próbálja megfejtetni, milyen embernek gondolják Önt a többiek? Ha van tippje, állítsa meg a játékot.” A teremben maradt hallgatók játsszák majd az osztály többi tagjának szerepét, és választanak valakit maguk közül, aki az osztályfőnök szerepét tölti majd be. Ők valamennyien az alábbi instrukciókat kapják kézhez: „Az osztály és az osztályfőnök osztálykirándulást szerveznek. Annyit már tudnak, hogy Szilvásváradra mennek három napra. A szervezési feladatok megoldására három diáktársuk lelkesen jelentkezik (A, B, C).

A – kreatív, ötletgazdag, megbízhatatlan

B – pontos, megbízható, fontoskodó

C – lassú felfogású, szöszmötölős, érzékeny

A diákok jellemzőinek ismeretében mire milyen (személyre szabott) feladatot bíznanak? Próbáljanak a három diákkal úgy megegyezni nekik való feladatokban, hogy közben ne mondják ki, hogy mely tulajdonságaik miatt kapják éppen azokat (és lelkesedésük lehetőleg ne csorbuljon). Lehetséges témák: szállás, utazás, étkezés, közös kulturális-szakmai programok, valaki felkészül a hely ismertetésére, szülők hozzájáruló nyilatkozatainak elkészítése és gyűjtése, pénz kezelése, szükséges felszerelés. A szituációs gyakorlat első mondatai: *Osztályfőnök: Itt az ideje, hogy megtervezzük és megszervezzük az év végi kirándulást. Kinek a segítségére számíthatok? – A lelkes diákok jelentkeznek...*” A teremben maradt hallgatók előre eltervezik, hogy melyik karakterű osztálytársra bízják majd a különböző feladatokat. A kint várakozó, „lelkes diák” szerepére készülő hallgatók véletlenül húznak egy öntapadós kártyát, melyen A, B vagy C betű szerepel, amit a pólójukra ragasztva jelzik a csoport felé, hogy mely karaktert képviselik, de nincs tudomásuk a betűkhöz kapcsolódó jellemzőkről, azt csak az „osztályfőnök” és az „osztály” tudja. A játék kezdetétől számított kb. 5-10 perc alatt mindig érzékelhetővé vált a lelkes diákok szerepét alakítók számára, hogy a tanár vagy a társak milyen előfeltevésekkel élnek a képességeiket, jelle-

müket illetően. A szerepjátékokban diákokat játszó hallgatók a játék végeztével beszámoltak arról, hogy milyen hatással volt rájuk a tanár vagy éppen a társak viselkedése.

Szakirodalom

1. Allen, D. W. and Ryan, K. A. (1969): *Microteaching*. Addison – Wesley, Reading, Mass. USA.
2. Bagdy Emőke (1996, szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
3. Barber, M. és Mourshed, M. (2007): „Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?” In: *McKinsey jelentés* URL: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Utolsó letöltés 2015. július 18.
4. Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő hallgatók nézeteinek feltárása*. PTE, Pécs. URL: <http://nevtud.btk.pte.hu/index.php?mid=42&parent=21> Utolsó letöltés 2015. július 18.
5. Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
6. Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–27.
7. Fűzi Beatrix (2007): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője egy vizsgálat tükrében. *Pedagógusképzés*, 3. 9–30.
8. Fűzi Beatrix (2011): *Tanárok mentorálásának gyakorlata*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.
9. Fűzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest.
10. Fűzi Beatrix (2015): *Pedagógusok tudása és gondolkodása*. Elérhető az elektronikus tankönyvtárban.
11. Gage, N. L. (1972): *Teacher Effectiveness and Teacher Education*. The Search for Scientific Basis. Pacific Books, Palo Alto, USA.
12. Gombos Katalin, Bányai Éva és Varga Katalin (2009): A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 2–3. 103–127.
13. Hegyi Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. OKKER Kiadó, Budapest.
14. Kimmel Magdolna (2002): A reflektív gyakorlat gyökerei. *Pedagógusképzés*, 3. 120–123.
15. Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3–4. 35–49.
16. Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 121–155.
17. Rogers, C. (1959): Student-Centered Teaching as Experienced by a Participant. *Educational Leadership*, Vol. 16. No. 2. 296–328.
18. Rogers, C. (1995): This is me. In: Rogers, C.: *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin Company, Boston, New York. 3–30.
19. Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 201–227.
20. Sándor Suplicz (2009): What Makes a Teacher Bad? – Trait and Learnt Factors of Teachers'. *Acta Polytechnica Hungarica*, Competencies, 3. 125–138.
21. Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, 1–2. 206–213.
22. Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London. Temple Smith.
23. Shavelson, R. J. (1976): Teacher's Decision Making. In: Gage, N. L. (ed.): *The Psychology of Teaching Methods The Seventy Fifth Yearbook of NSSE*. Chicago. University of Chicago Press. 372–414.
24. Suplicz Sándor és Fűzi Beatrix (2013): *Tanárok mentorálásának elmélete és gyakorlata*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.

25. Suplicz Sándor (2011): *A szerepszemélyiség fejlesztése – szenzitív (mikro)tanítás-elemzés*. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia, Budapest.
26. Suplicz Sándor (2013): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. Doktori (PhD) értekezés, Debrecen.
27. Suplicz Sándor (2015): *Mentorkiválasztás*. Elérhető az elektronikus tankönyvtárban.
28. Suplicz Sándor (szerk.) (2010): *A tanári szemlélet kulturális alapjai*. Szöveggyűjtemény a Pszichológia és személyiségfejlesztés c. tantárgyhoz. Óbudai Egyetem, Budapest.
29. Szivák Judit (2003): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
30. Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
31. Ungárné Komoly Judit (1988): Tanítói pályaalakmassági vizsgálatok. In: Magyarfalvi Lajos (szerk.): *Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok*, BTF, Budapest. 99–121.
32. Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör és ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Tanulmányok

Körkép

Felnőttkori tanulás és komfortérzés

Kispálné Horváth Mária* és Mátrai Zsuzsa**

A tanulmány egy andragógiai kutatást mutat be, melynek fő célja a felnőttkori formális és nem formális tanulás komfortérzésre gyakorolt hatásainak komplex feltérképezése volt. A szerzők magát a komfortérzést, mint kulcs- és ernyőfogalmat dimenziókra bontva értelmezik. Az általános komfortérzés tekintetében az egzisztenciális és a mentális biztonságérzetet, az időszerkezetet és a társas kapcsolatokat tekintik olyan dimenzióknak, melyekben a komfortérzés elemzési szempontból megragadható. A felnőttkori tanulókkal kapcsolatban ugyanezen dimenziókat egészítik ki egy ötödikkel, a tudás dimenziójával. A tanulmányban egyrészt bemutatják a vizsgált populáció általános komfortérzését hazai és nemzetközi adatok tükrében, másrészt vizsgálják a felnőttkori formális és nem formális tanulás komfortérzésre gyakorolt pozitív és esetleges negatív hatásait, harmadrészt megvilágítják a felnőttek általános és tanulási komfortérzése közötti kapcsolatot.

Kulcsszavak: felnőttkori tanulás, általános komfortérzés, tanulási komfortérzés, egzisztenciális biztonságérzet, mentális biztonságérzet, időszerkezet, társas kapcsolatok, tudás

A komfortérzés fogalma és dimenziói

Napjainkban a felnőttképzési funkciók rendkívül szerteágazó és folyamatosan alakuló rendszerében a makrováltások kívánatossá, illetve lehetővé teszik egy olyan új funkció megjelenítését, amely a komfortérzés növelésére irányul. A komfortérzés növelése azért lenne fontos a 21. századi felnőtt számára, mert a gazdaságban, a munkaerőpiacon végbemenő alapvető változások jelentős hatást fejtenek ki az emberek életmódjára, gondolkodására, hangulatára is. Feltevésünk szerint a formális és a nem formális felnőttkori tanulás még ebben a folyamatosan változó, bizonytalan világban is hozzá tudna járulni a komfortérzés növeléséhez.

A szakirodalomban csak néhány esetben fordul elő a komfortérzés kifejezés a felnőttkori tanulókkal valamilyen összefüggésben. *Kraiciné Szokoló Mária* szerint „A szabadság és a komfort érzése segíti, a szabadság hiánya, a stressz kedvezőtlenül érintheti a tanulási folyamatot.” (*Kraiciné Szokoló, 2004. 67.*). *Feketéné Szakos Éva* az e-learning kapcsán említve ezt a fogalmat úgy látja, hogy az elektronikus tanulás kényelmesebb, kötetlenebb tanulási forma, jobban ki tudja elégíteni a felnőttek komfortigényét, mint a tanulás más módjai. (*Feketéné Szakos, 2006*) *Kocsis Mihály* a felnőttkori tanulás értékelésének mentális oldalát kiemelve azt fogalmazza meg, hogy a tanulásról kapott pozitív visszajelzések jótékonyan hatnak a felnőtt tanulók emocionális komfortérzetére (*Kocsis, 2006*). *Pethő László* az időskori aktivitással összefüggésben ír arról, hogy a tanulás, művelődés is hozzá tud járulni e korosztály komfortérzetének fenntartásához (*Pethő, 2011*). *Meleg Csilla* az angol „well-being” kifejezés mintegy magyar megfelelőjeként említi a fogalmat, amikor a New Economics Foundation (NEF) kutatásai kapcsán a társadalmak bizalmi indexét alkotó személyes és társadalmi komfortérzést mutatja be (*Meleg, 2012*). Mivel a komfortérzés fogalmának ez utóbbi megközelítése áll hozzánk a legközelebb, a következőkben röviden ismertetjük a NEF által megalkotott jóllétmodellt (*Michaelson és mtsai., 2009, Michaelson, Mahony és Schiffes, 2012*). A New Economics Foundation modelljében a komfortérzet három összetevőből áll, melyeknek elemeit az 1. táblázatban foglaltuk össze.

* Nyugat-magyarországi Egyetem, Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, projektkoordinátor, oktató, e-mail cím: mkispal@pszk.nyme.hu

** Dsc, Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet, Professor Emerita, e-mail cím: matrazsu@gmail.com

Személyes komfortérzet					Társadalmi komfortérzet	Munkahelyi komfortérzet
Érzelmi komfortérzet	Élettel való elégedettség	Életerő, vitalitás	Önértékelés	Pozitív működés	Támogató kapcsolatok	Bizalom és valahova tartozás
pozitív érzelmek			önbecsülés	autonómia		
			optimizmus	kompetencia		
negatív érzelmek hiánya			rugalmasság	elkötelezettség		
				élet értelme és célja		

1. Táblázat: A komfortérzet három fő összetevője Saját szerkesztés a New Economics Foundation kutatási jelentése alapján (Michaelson és mtsai., 2009, 2012)

A személyes komfortérzet egy komplex szegmens, öt fő elemből tevődik össze, melyek közül háromnak további komponensei vannak. Az első az érzelmi komfortérzet, amely a pozitív érzelmeket (például boldogság, öröm) és a negatív érzelmek (például szomorúság, szorongás) hiányát együttesen tartalmazza. A második az élettel való elégedettséget, míg a harmadik az életerőt, a vitalitást (testi erőforrások, fizikai aktivitás, energikus és egészséges életvitel) takarja. A negyedik az önértékelés, mely az olyan lelki erőforrásokra koncentrál, mint az önértékelés/önbecsülés, a jövővel kapcsolatos optimizmus, továbbá a rugalmasság a nehézségek, a problémák kezelésében, a szükséges döntések meghozatalában. A személyes komfortérzet ötödik komponense az egyén pozitív működése, amely magában foglalja az autonómiát, a kompetenciát, az elkötelezettséget és az élet értelmét, célját. Az autonómia lényege, hogy az egyénnek az életvezetése során legyen rá lehetősége és ideje, hogy megtegye mindazt, amit szeretne. A kompetencia a meglévő képességek, míg az elkötelezettség a tanulás, a fejlődés lehetőségeinek kihasználására utal. Az utolsó komponens jelentése pedig az, hogy a felnőtt mennyire tartja értelmesnek és értékesnek az életét és ezzel kapcsolatban milyen életcéljai vannak.

A társadalmi komfortérzet egyik eleme a támogató kapcsolatrendszer, melynek mértékét és minőségét a családtagokkal, a barátokkal és a másokkal fennálló szoros kapcsolatok kölcsönhatása határozza meg. A másik eleme a többi ember iránti bizalmat, a valahova tartozás és a mások általi támogatottság érzését foglalja össze.

A harmadik összetevő a munkahelyi komfortérzet, amely a munkával, a munkakörülményekkel, a munka és a magánélet közötti egyensúllyal való elégedettséget, ezek mellett a munka élvezetét, érdekességét, biztonságát foglalja magában.

A komfortérzés a mi felfogásunkban is komplex jelenség, tulajdonképpen ernyőfogalom. Lényegét, struktúráját tekintve hasonlónak véljük Martin E. P. Seligman jóllét konstrukciójához. A komfortérzés ugyanúgy, mint a jóllét konstrukciója, összetevőkből áll. Önmagában egyik összetevő sem határozza meg például Seligman jóllétét vagy nálunk a felnőttkori tanulás által befolyásolt komfortérzést, de az ernyőfogalomhoz mindegyik hozzáad valamit, melyek mérhetőek, még ha nem is korrelálnak feltétlenül egymással (Seligman jóllét konstrukcióját l. Oláh és Kapitány-Fövény, 2012).

Kutatásunkban a komfortérzést két vonatkozásban vizsgáltuk, egyfelől *általánosan*, társadalmi, gazdasági kontextusban, másfelől a *tanulás által befolyásoltan*, a formális és a nem formális felnőttképzés területein. Az általános komfortérzés tekintetében az *egzisztenciális* és a *mentális biztonságérzetet*, az *időszerkezetet* és a *társas kapcsolatokat* tekintettük olyan összetevőknek, saját szóhasználatunkban dimenzióknak, melyekben a komfortérzés elemzési szempontból megragadható. A felnőttkori tanulókkal kapcsolatban ugyanezen dimenziókat gondoljuk a komfortérzés meghatározóinak, kiegészítve egy ötödikkel, a *tudás* dimenziójával. Ezen dimenzionált modell alapján terveztük meg azt a mérőeszközt, mely a legfontosabb adatforrásunk volt, továbbá ez adta az adatok csoportosításának és az eredmények felmutatásának alapvető értelmezési keretét is.

A felnőttek általános és tanulási komfortérzésével kapcsolatos kutatás céljai, adatforrásai és résztvevői

A kutatás fő célja a felnőttkori formális és nem formális tanulás komfortérzésre gyakorolt hatásainak komplex feltérképezése volt. Ennek a célnak a megvalósítása érdekében a következő *kutatási kérdéseket* valamint *hipotéziseket* fogalmaztuk meg:

1. Mennyiben tükrözik a vizsgált populáció általános komfortérzésének mutatói a nemzetközi összevetésben is ismert magyar adatokat?

Hipotézisünk szerint a vizsgált populáció általános komfortérzésének mutatói hasonlóak lesznek a nemzetközi összehasonlításban is vizsgált magyar adatokhoz.

2. Vannak-e a tanulásnak a pozitívak mellett negatív hatásai is a felnőttek komfortérzésére?

Feltételezésünk szerint a formális képzésben résztvevők komfortérzésére a tanulás pozitívan és negatívan is hat, míg a nem formális képzés a felnőttekre csak pozitív hatást gyakorol.

3. Kapcsolatba hozható-e a tanulás a felnőttek általános komfortérzésével?

Előzetes feltevésünk szerint kutatásunk során találunk olyan tényezőket, melyek a tanulás és a felnőttek általános komfortérzése között kölcsönhatást mutatnak.

A Szombathelyen tanulók esetében a vizsgálat *primer adatforrását* az a 2011-ben készített *szombathelyi felnőttképzési regiszter* jelentette, mely 83 felnőttoktatást, felnőttképzést folytató szombathelyi intézmény, szervezet adatait tartalmazza. Ezen szervezetek közül mind megkeresésre került 2013-ban, de közülük csak 43-at tudtunk bevonni a kutatásba, mert ennyiben folytak hosszabb idejű – legalább két hónapja tartó – képzések. A kutatás *szekunder adatforrásait* az a *két kérdőív* képezi, melyek közül az egyik a formális, a másik a nem formális képzésben tanulók számára készült. A kérdőívek első része teljesen azonos, és a háttérkérdések mellett a válaszadók általános komfortérzésének dimenzióira vonatkozik. A kérdőívek második, különálló része a komfortérzés és a felnőttkori formális, valamint nem formális tanulás kapcsolatrendszerével foglalkozik, a tanulásnak a komfortérzés egyes dimenzióira kifejtett hatásait vizsgálja.

Kizárólag olyan felnőtteket vizsgáltunk, akik az empirikus kutatás idején *már legalább két hónapja vettek részt* formális vagy nem formális képzésben. A *formális* képzések esetében Szombathelyen tanuló felnőttek kerültek személyesen megkeresésre, míg a *nem formális* képzésekben résztvevőknél a Szombathelyen tanulók mellett Vas megye több településén (Celldömölk, Csepreg, Körmend, Kőszeg, Rábahidvég, Sárvár, Torony) tanuló felnőtteket is megkerestünk. Erre a földrajzi tágitásra azért volt szükség, hogy a két képzéstípusban tanuló válaszadók száma közötti lehetséges aránytalanság csökkenjen. 2013 tavaszán összesen *1225 fő* képezte a megkérdezettek körét, akik közül 875 fő formális, míg 350 fő nem formális keretek között tanult. A vizsgált populáció lefedi a felnőttoktatás, felnőttképzés rendkívül összetett struktúráját, hiszen a rendszer minden szegmensét – az

iskolarendszerű közép- és felsőfokú felnőttoktatástól a szakmai és a nyelvi tanfolyamokon át a hobbiklubokig és a művészeti körökig – képviseli. Emellett a vizsgálatba minden felnőtt életkori szakaszt igyekeztünk bevonni, beleértve az általában kevésbé kutatott időseket is.

A vizsgálatban résztvevők általános jellemzése szempontjából azt emelhetjük ki, hogy a válaszadók kétharmada nő, felük érettségizett, túlnyomó többségük Vas megyében él családban, fele részük szülő egy-két gyermekkel.

A formálisan és a nem formálisan tanulók között jelentősebb különbségek a háttér adatok tekintetében az életkori megoszlásban – és ezzel összefüggésben – a gyermekek életkorában, valamint az aktív és inaktív arányában vannak. Az életkori megoszlás szempontjából a legjelentősebb eltérés köztük, hogy míg a formális módon tanulók között alig van idősebb tanuló (kevesebb, mint 4%-uk 50 éves vagy idősebb), addig a nem formális felnőttképzésben résztvevők közel fele, 42%-a 50 éves vagy idősebb (15%-uk 50-59 éves, 27%-uk 60 éves vagy idősebb). A családszerkezetben a legnagyobb különbözőségnek az tekinthető, hogy a formális módon tanuló szülők között magasabb arányban vannak kiskorú gyermeket nevelők, míg a nem formálisan tanulók közel 70%-ának csak nagykorú gyermekeik vannak. A munkaerő-piaci státusz tekintetében a legjelentősebb különbség az, hogy míg a formális felnőttképzésben résztvevők között alacsonyabb arányban vannak inaktívak, 29%-uk nem dolgozik; addig a nem formálisan tanulók majdnem fele, 44%-a inaktív, akiknek kétharmada nyugdíjas. A formális keretek között tanuló felnőttek közül legtöbben (46%-uk) szakmai – szellemi vagy fizikai, OKJ bizonyítványt adó vagy nem adó – képzésben vesznek részt, 39%-uk a felsőoktatásban tanul részidejű képzésben levelező tagozaton, 8%-uk vizsgára is felkészítő nyelvtanfolyamot látogat, míg 7%-uk érettségi bizonyítványt adó középiskolai részidejű képzésben tanul. A nem formális felnőttképzésben résztvevők között a hobbikörök a legnépszerűbbek, 32%-uk ilyen jellegű képzéseket látogat. Mellettük a kulturális, a művészeti és a sporttal kapcsolatos klubok, tanfolyamok közkedveltek még, a válaszolók 23-23%-a tagja ezeknek. Kisebb súllyal vannak jelen a vallási (7%) és az életvezetési (6%) tanfolyamok, valamint a nem nyelvvizsgára felkészítő idegen nyelvi kurzusok (6%) és a munkával kapcsolatos nem formális képzések (3%).

A tanuló felnőttek általános komfortérzése a hazai és a nemzetközi kutatások tükrében

Kutatásunk első hipotézise szerint a vizsgált tanuló felnőttek általános komfortérzésének mutatói hasonlóak lesznek a nemzetközi összehasonlításban is bemutatott magyar adatokhoz. Ezzel szemben a kutatásban résztvevők általános komfortérzése összességében kissé kedvezőbb, mint amire a nemzetközi és hazai kutatások eredményei alapján számítottunk. Az, hogy az összkép kedvezőbb, nem jelenti azt, hogy minden dimenzióelemnél magasabb a válaszadók komfortérzése, viszont olyan dimenzióelemek nincsenek, melyek kedvezőtlenebb képet mutatnának. A következőkben a komfortérzésnek a hasonló illetve pozitív irányban eltérő dimenzióelemeket elemezzük. Ezen összegző elemzés során a már hivatkozott és bemutatott londoni New Economics Foundation kutatásában (L. NEF kutatás) használt jóllétmodell struktúráját követjük, azaz a felnőttek személyes, társadalmi és munkahelyi komfortérzetének mentén vizsgáljuk az egyes elemeket. Mindezt azért tesszük, hogy a saját eredményeinket össze tudjuk vetni a más kutatásokban található országos eredményekkel.

Ami a megkérdezett felnőtt tanulók *személyes komfortérzetét* illeti, összességében és bizonyos elemeiben kissé jobb a nemzetközi és hazai kutatások ránk vonatkozó eredményeihez képest, mely utóbbiak egyáltalán nem értékelhetők jónak. Az elmúlt évek nemzetközi életminőség-vizsgálatainak (például boldogság, elégedettség) – Map of Happiness (Medrano, 2009), World Happiness Report (Helliwell, Layard és Sachs, 2013), Happy

Planet Index (*Abdalla et al, 2012*) – adatai alapján Magyarország a kevésbé boldog és elégedett országok közé tartozik, a listák utolsó harmadában foglal helyet. Ezekkel az eredményekkel az európai országok közül szinte csak a volt szovjet utódállamokat és a balkáni országokat előzzük meg. A 22 európai országban végzett NEF kutatás eredményei is hasonlóak, a több elemből álló személyes jóllét tekintetében Magyarország a 20. helyet foglalja el.

A személyes jóllét első eleménél, az *érzelmi komfortérzet*nél – amely a pozitív érzelmeket és a negatív érzelmek hiányát mutatja – a NEF kutatásban az utolsó helyen állunk. Ehhez hasonlóan az IBM megbízásából az ISES alapítvány (Institute for Social and European Studies Foundation) által végzett, elsősorban a magyar munkakultúra állapotát vizsgáló kutatás (továbbiakban: ISES kutatás) eredményei alapján is egy rosszkedvű magyar társadalom képe rajzolódik ki (*Miszlivetz, 2009*). Ezzel szemben az egyes pozitív érzelmek – például vidámság és aktivitás – a saját kutatásunk válaszadóinak legalább kétharmadánál jelentkeznek. Továbbá a negatív érzelmek közül az általunk vizsgált általános szorongás gyakoriságának mértéke a megkérdezett felnőttek túlnyomó többségénél alacsony, kivéve a bizonytalan jövő, az anyagi helyzet, továbbá a családtagok egészsége miatti szorongást.

A személyes jóllét második eleménél, az *élettel való általános elégedettség*nél Magyarország a 20. helyet foglalja el a NEF kutatásban részt vett országok 22-es rangsorában. Ehhez képest a Vas megyei válaszadók elégedettségének mértéke mind életük eddigi alakulása, mind jelenlegi életük tekintetében viszonylag magas. Összhangban a NEF kutatás eredményeivel, a válaszadó felnőtt tanulók az anyagi helyzetükkel elégedetlenek igazán, annak ellenére, hogy ezt csak közepesen tartják fontosnak. Az egzisztenciális nehézségeik észlelését mutatja az is, hogy 53%-uknak inkább romlott, 18%-uknak inkább javult az életszínvonala az elmúlt években. Szintén egyezés figyelhető meg a legmagasabb és a legalacsonyabb magyar jövedelmek közötti különbséget legpontosabban mérő Gini-index (*United Nations Development Programme, 2009, 2011, 2013*) és a felnőtt tanulók e témában adott válaszai között, ugyanis a válaszadók átlagosan reálisan látják a hazai jövedelmi különbségeket. 20%-uk szerint harmincszoros az eltérés, 42%-uk szerint nagyobb, 38%-uk szerint kisebb (a Gini-index szerint harmincszoros). Egy hazai kutatás (*Tóth, 2009*) egyik eredményével – melynek lényege, hogy a magyar emberek a valóságosnál nagyobbak vélik a bérek közötti különbségeket – csak részben egyeznek meg a témában kapott saját kutatási adataink (válaszadóink 28%-a gondolta úgy, hogy az ötvenszeres differencia a valószerű). Ha a tanuló felnőttek különféle tényezőkkel való elégedettségét különböző mutatók – nem, életkor, iskolai végzettség, munkaerő-piaci státusz vagy anyagi helyzet – szerint vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy vannak különbségek az elégedettségi szintek között. Ezek az eredmények összhangban állnak a magyar Hungarostudy Egészség Panel vizsgálat (továbbiakban: HEP vizsgálat) eredményeivel (*Kopp, 2008*). Összességében a nők elégedettebbek a férfiaknál, az érettségizettek és a diplomások az alacsonyabb végzettségűeknél, a munkavállalók a munkanélkülieknél, az elmúlt években stagnáló vagy javuló életszínvonalon élők a romló anyagi helyzetűeknél. Életkor tekintetében viszont az elégedettség vegyes képet mutat.

A személyes jóllét harmadik eleme, az *életerő, vitalitás* tekintetében a megosztott utolsó helyen állunk a NEF kutatás ország-rangsorában. Ezen elem összetevői közül hármat – szubjektív egészségi és fizikai állapot, fizikai aktivitás, ébredéskori frissesség – vizsgáltunk, melyek alapján az összkép kedvezőbb. Egyrészt a válaszolók az emberi kapcsolataik után az egészségükkel a legelégedettebbek és a fizikai állapotukkal is inkább elégedettek. Másrészt a felnőtt tanulók szabadidős tevékenységei között kiemelt szerep jut a sportolásnak/kirándulásnak, mivel ez a tevékenységek fontossági és gyakorisági sorrendjében is a harmadik helyen áll 12 közül. Viszont az ébredéskori kipihentség csak a megkérdezettek 35%-ára jellemző inkább vagy teljesen.

A személyes jóllét negyedik eleme, az *önértékelés* (önbecsülés, optimizmus, rugalmasság) tekintetében a NEF kutatásban Magyarország az utolsó előtti helyet foglalja el. Az általunk vizsgált két összetevő közül a válaszadó felnőtt tanulók önbecsülése viszonylag magas, önbizalomhiányuk miatt csak ritkán szoronganak. Ellenben az optimizmusuk mértéke alacsony, az általános bizonytalanságérzet markánsan jelen van náluk is. Például egészségi állapotuk után számukra a jövőbeli kilátásaik a leglényegesebbek, azonban azokkal oly mértékben elégedetlenek, hogy ennél csak az anyagi helyzetükkel és a szabadidejük nagyságával elégedetlenebbek. Esetükben a leggyakoribb szorongási ok az egyéni és a családi jövő bizonytalansága miatti aggodalom, mely szintén az általános bizonytalanságérzetük meglétét, illetve az előreláthatóság iránti igényüket támasztja alá. Érdekes kutatási eredményünk, hogy a munkanélküliek és a dolgozók bizonytalan jövő miatti szorongásának mértéke között nincs különbség. Ezek az általános bizonytalanságérzettel kapcsolatos kutatási eredményeink nemcsak a nemzetközi NEF kutatás, hanem a hazai HEP vizsgálat eredményeivel is összhangban állnak, melyek szerint a magyar felnőttek számára kiemelten fontos a biztonság és a tervezhetőség.

A személyes jóllét ötödik eleme, a *pozitív működés* esetében Magyarország a 10. helyével a középmezőnyben helyezkedik el a NEF kutatásban. Adataink lényegében összhangban állnak ezzel a kutatási eredménnyel is. Válaszadóink életében a pozitív működést alkotó minden egyes elem jelen van, ezek közül az egyik a belső életcélok dominanciája a külsőkkel szemben, és ezzel összefüggésben az értelmes és értékes élet fontossága. A külső életcélok – gazdagság, hatalom, hírnév – fontosabbak a férfiaknak, a 30 év alatti fiataloknak, az alacsonyabb végzettségűeknek és a munkanélkülieknek. Az életcélokkal kapcsolatos kutatási eredményeink így megegyeznek a HEP vizsgálat és az ISES kutatás megállapításaival is. Egy mutató viszont ellentétes a HEP vizsgálat eredményével. Az általunk megkérdezettek esetében ugyanis nem a romló, hanem a javuló anyagi helyzetben élők-nél erősebbek a külső életcélok. A pozitív működés egy másik összetevője, a tanulás és a fejlődés iránti elkötelezettség kétséget kizáróan jelen van a kutatásban résztvevők életében különféle tanulási motivációk miatt. Egy további összetevő az egyének autonómiája, melyet a szabadidős tevékenységek fontossága és gyakorisága kapcsán tudunk tanulmányozni. Ezek alapján úgy véljük, hogy az autonómia is bizonyos fokig megjelenik a megkérdezett felnőttek életvezetésében, hiszen a szabadidőben végzett tevékenységeik fontossági és gyakorisági sorrendje nagymértékű egyezést mutat.

Ami a válaszadó felnőttek *társadalmi jóllétét* illeti, esetükben előnyösebb a képmás kutatások eredményeihez képest. A NEF kutatás szerint a magyar emberek általános társadalmi jólléte magasabb (11. hely) az előbbieken bemutatott általános személyes jóllétüknél (20. hely). Azonban míg a társadalmi jólléten belül a két vizsgált elem egyikénél, a bizalom és a valahova tartozás összetevőnél a 4-5. helyet foglaljuk el, addig a másikonál, a társas támogatottságnál az utolsó Ukrajnával közösen. Kutatásunkban a két elem közül az utóbbit vizsgáltuk. A válaszadó felnőtt tanulók *társas támogatottsága* mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben jelentősen erősebb a NEF kutatásban részt vett magyar emberekéhez képest. Például az 1219 válaszadó közül csupán 11 fő nem számíthat senkire sem nehéz élethelyzetben, viszont közel 70%-uk négy vagy több emberre is támaszkodhat szükség esetén. A társas támogatottság erősségét bizonyítja, hogy a megkérdezett felnőttek leginkább az emberi kapcsolataikkal elégedettek, a családtagokkal és a barátokkal való együttlétük a legfontosabb és a leggyakoribb szabadidős tevékenységük, továbbá a családtagokkal kialakuló konfliktusok miatt szoronganak a legritkábban.

A jelenleg foglalkoztatott válaszadók *munkahelyi jólléte* úgyszintén magasabb, mint a NEF kutatásban részt vett magyaroké. A nemzetközi kutatásban – mely többek között a jelenlegi munkával és fizetéssel való elégedettséget, a munka élvezetét és a munkanélkülivé válás esélyét vizsgálta – Magyarország a 17-18. helyet foglalja el a 22 ország rangsorában. A kutatásunkban részt vevő munkavállalók a munkajövedelem méltányosságán kí-

vül minden más összetevőt (jelenlegi munka biztonsága, élvezete és körülményei, munkahely iránti lojalitás, vezetők elkötelezettsége) viszonylag pozitívan látják. 72%-uk inkább vagy teljesen biztosnak véli a jelenlegi munkahelyét, 84%-uk inkább vagy nagyon élvezi a munkáját, 83%-uk inkább vagy nagymértékben elkötelezett a munkahelye iránt, 74%-uk a munkakörülményeit inkább vagy teljesen megfelelőnek érzi. Ezen eredmények közül több is egyezést mutat a magyar ISES kutatás eredményeivel, például a jelenlegi munka élvezete és biztonság tartása, a munkahely iránti lojalitás, valamint a munkajövedelem méltányosságának, pontosabban méltánytalanságának megítélése terén.

Összegezve az általános komfortérzettel kapcsolatos kutatási eredményeink összevetését más nemzetközi és hazai kutatások eredményeivel, a következő elemeknél *pozitívabb a kép a válaszadó felnőtt tanulóknál*: magasabb szinten állnak a pozitív érzelmeik, az étellel való általános elégedettségük, az önbizalmuk, a vitalitásuk, a társas támogatottságuk és a munkahelyi jóllétük, valamint alacsonyabb a szorongásuk mértéke. Az alábbi komfortérzés elemeknél viszont *egyezések figyelhetők meg a válaszadóink és a más vizsgálatokban részt vevő magyar emberek között*: egzisztenciális és általános bizonytalanságérzet jelenléte, alacsonyabb szintű optimizmus mellett megfelelő mértékű pozitív működés (belső életcélok dominanciája, fejlődés iránti elkötelezettség, autonómia).

Az összehasonlító adatok különösen érdekesek annak fényében, hogy az összegző elemzésben általunk leggyakrabban hivatkozott három kutatás adatfelvétele a 2008-as pénzügyi válság előtt, illetve alatt történt (HEP vizsgálat: 2006, NEF kutatás: 2007, ISES kutatás: 2008 ősze). Így azt váránk, hogy a saját 2013-as adatfelvételünk adatai romlást tükröznének a lényegi kérdésekben – például munkahelyi jóllét, étellel való általános elégedettség –, és semmiképpen sem mutatnának pozitívabb képet. Jelenleg ezt nem tudjuk statisztikailag igazoltan magyarázni, mert ehhez további empirikus kutatások lennének szükségesek.

A felnőttkori tanulás pozitív és negatív hatásai a komfortérzésre

Második hipotézisünk szerint a formális képzésben résztvevők komfortérzésére a tanulás pozitívan és negatívan is hat, míg a nem formális tanulás a felnőttekre csak pozitív hatást gyakorol. A kutatási eredmények alapján összességében azt lehet mondani a felnőttkori tanulás komfortérzésre gyakorolt hatásairól, hogy mindkét tanulási formának több a pozitív hatása a negatívnál, azonban míg a formálisnál a pozitív hatások mellett egyes negatívak is meghatározóak, addig a nem formálisnál a negatívak nem lényegesek. Az alábbiakban dimenziók mentén hasonlítjuk össze, hogy a felnőttkori tanulás milyen pozitív, illetve negatív hatásokat fejt ki a formális és a nem formális képzésben résztvevők komfortérzésére.

Egzisztenciális biztonságérzet. Ezt a dimenziót értelemszerűen csak a formális felnőttképzésben résztvevők-nél vizsgáltuk behatóan, így ennél az elemnél nincs mód a két tanulási forma összevetésére. *A formális tanulást választóknál az egzisztenciális motívumok messze a legerősebbek*, tanulmányaik megkezdésében az egzisztenciális biztonságérzetükre gyakorolt pozitív hatások a meghatározóak, emellett a *munkavégzés minőségére gyakorolt pozitív hatások* is említést érdemelnek. A *képzés finanszírozása* azonban a formális felnőttképzésben résztvevők közel felének okoz jelentősebb problémát, mely a tanulmányok ideje alatt viszont negatívan befolyásolhatja az egzisztenciális biztonságérzetüket.

Mentális biztonságérzet. Mindkét tanulási forma esetében sokkal erősebbek a mentális biztonságérzetet növelő pozitív hatások a negatívakkal szemben. Annak ellenére, hogy az általunk megnevezett pozitív hatások a két csoportnál részben különböznek egymástól, *az öt legerősebb pozitív hatás közül három is megegyezik: látókörszélesedés, sikerélményekhez jutás és kitartóbbá válás.* Ezek mellett a formálisnál a több szerepben való

helytállás, a családtagoktól kapott pozitív visszajelzések, a bátrabb önálló véleményalkotás és a derülátóbbá válás, míg a nem formálisnál a pozitívabb életszemlélet, a napi gondok elfelejtése és az önbizalom növekedése jelentkezik a legtöbb felnőttél. *A mentális biztonságérzetet csökkentő negatív hatások a formálisan tanulók esetében erősebbek.* Az általunk megadott 14-14, egymástól részben különböző szorongási ok közül a formális képzésben tanulók legalább felénél öt van jelen, míg csupán egy a nem formális képzésben résztvevőknél. A formálisan tanulóknál a számonkéréseken és a felkészülés idején jelentkező szorongás, továbbá az időhiány, a kötelezettségek és a gyenge teljesítmény miatti aggodás a meghatározó, míg a nem formálisan tanulóknál csupán a gyenge teljesítmény miatti. A nem formális felnőttképzésben résztvevők azért tanulnak, mert egyértelműen csak önmaguknak akarnak megfelelni, míg *a formálisan tanulóknál sokkal meghatározóbb a megfelelési kényszer.*

Időszerkezet. A felnőttek időstruktúrájára gyakorolt pozitív tanulási hatások közül az egyik legjelentősebb a *szabadidő hasznos eltöltése*, amely mint tanulási motívum jóval fontosabb a nem formális felnőttképzésben résztvevők számára, mivel esetükben a 2. helyet foglalja el 23 motívum közül, míg a formálisan tanulóknál a 11.-et 17. között. A pozitív tanulási hatások közül az *időgazdálkodás javulása* a formális felnőttképzésben tanulók felénél jelentkezik, míg a nem formálisan tanulók 70%-a több időt fordíthat a tanulás hatásaként olyan *szabadidős tevékenységekre*, mint a kulturális programokon való részvétel, az alkotómunka, az olvasás. Az időszerkezetre kifejtett negatív tanulási hatások egyike a *szabadidő csökkenése* a formálisan tanulók majd háromnegyedénél. *A válaszadók azonban mindkét tanulási formában azt élik meg legnagyobb áldozatként, hogy a családtagokkal és a barátokkal a tanulás miatt kevesebb időt tölthetnek együtt.* További negatív hatás – különösen a formálisan tanulóknál – hogy az *otthoni tanulási idő* egy jelentős része estére és éjszakára tevődik át.

Társas kapcsolatok. A legfontosabb pozitív tanulási hatás e dimenzió esetében a társadalmi tőke bővülése. *Mind a formális, mind a nem formális felnőttképzésben résztvevőknél a társas kapcsolatok bővülésének a tanulással összefüggésben álló formája a meghatározó.* A tanulótársakkal kialakított *kapcsolatok jövőjéről is hasonlóan vélekednek*, túlnyomó többségük gondolja azt, hogy a kapcsolatok egy része tartóssá válik. További pozitív hatásnak értékelhető, hogy *mindkét csoport tagjai tanulásának magas a családi támogatottsága.* Negatív hatásnak tekinthető viszont, hogy mindkét képzési formában azonos arányban jelennek meg a *tanulócsoportokon belüli konfliktusok.* A formális képzésben a kölcsönösség hiánya, míg a nem formálisban az együttműködés hiánya a leggyakoribb konfliktusforrás. *A formális felnőttképzésben tanulóknál gyakoribbak a tanulás miatti családi konfliktusok*, felüknél vannak jelen a nem formálisan tanulók harmadához képest. A nem formális képzésekben résztvevőknél a két leggyakoribb konfliktusforrás, hogy kevesebb az idő a családtagokra és a házimunkára. Ezek a formálisan tanulóknál is problémát okoznak, emellett még az ingerültség és a tanulás anyagi terhei miatti konfliktusok is viszonylag gyakoriak.

Tudás. Ezen dimenzióval kapcsolatban *a nem formális felnőttképzésben résztvevők helyzete ideálisnak látszik*, mivel az igényeik és a képzéseik sajátosságai között jelentősek az egyezések, és ez pozitívnak tekinthető. *A formálisan tanulóknál viszont negatívnak értékelhető, hogy előfordulnak számottevő eltérések* az elvárt és a valós képzési jellegzetességek között, főként a gyakorlati ismeretek, a munkaerő-piaci kompetenciák, a tanulókat segítő magatartás, a stressz-mentes tanulási környezet és a vizsgáztatási módszerek terén.¹

1. A formális és nem formális felnőttképzésben résztvevők elvárásainak rangsorában egyezések és különbözőségek is előfordulnak. Az öt legfontosabb elvárás közül három azonos a két csoportban: az oktatók felkészültségével, a felnőtt tanulók segítségével és a gyakorlatorientált képzéssel kapcsolatos igények. Ezek mellett a formálisan tanulók számára kiemelten fontos még az információkhoz jutás, továbbá, hogy a vizsgákon a valós tudásuk számonkérésén legyen a hangsúly. A nem formálisan tanulók számára még a jó légkör és a mindennapokban hasznosítható képességeik fejlődése a leglényegesebb.

Összességében mindkét tanulási mód esetében a *pozitív hatások* az erősebbek a mentális biztonságérzet, a társas kapcsolatok és a tudás dimenziók tekintetében. Ezek mellett a formális tanulási mintázatoknál a jelen- és jövőbeli egzisztenciális biztonságérzetre, míg a nem formálisaknál az időszerkezetre (különösen a szabadidőre) kifejtett pozitív hatásokat érdemes kiemelni. A *negatív hatások* közül a formális felnőttképzésben résztvevők esetében az egzisztenciális biztonságérzetre (anyagi terhek a képzés finanszírozása során), a mentális biztonságérzetre (szorongás és megfelelési kényszer) és az időszerkezetre (időprés a többoldalú kötelezettségek miatt) kifejtettek tekinthetők jelentősebbeknek.

A felnőttek tanulási és általános komfortérzése közötti kölcsönhatás tényezői: motiváció és elégedettség

Harmadik hipotézisünk az volt, hogy kutatásunk során találunk olyan tényezőket, melyek a felnőttek tanulási és általános komfortérzése között kölcsönhatást mutatnak. *A tanulás szempontjából a motivációt, míg az általános komfortérzés oldaláról az elégedettséget találtuk olyan tényezőknek, melyek alapján a hipotézisben feltett kölcsönhatás kimutatható.* Ezt bizonyítja a következő két táblázat. A 2. táblázatban a formális, a 3. táblázatban a nem formális tanulási klasztereket vetettük össze az általános klaszterekkel a kölcsönhatásukat mutató két tényező, az elégedettség és a motiváció kiemelésével.

		ÁLTALÁNOS KLASZTEREK					
		elégedetlenek N = 402	inkább elégedetlenek N = 60	inkább elégedettek N = 142	elégedettek N = 152	elégedetlenek és inkább elégedetlenek N = 462	elégedettek és inkább elégedettek N = 294
FORMÁLIS TANULÁSI KLASZTEREK	Kevésbé motiváltak N = 247	57,5%	6,5%	16,6%	19,4%	64%	36%
	kényszermotiváltak N = 30	43,3%	26,7%	10%	20%	70%	30%
	Külsőleg motiváltak N = 304	57,6%	9,2%	20,1%	13,2%	67%	33%
	Belsőleg motiváltak N = 175	41,1%	4,6%	21,1%	33,1%	46%	54%

összes formális klaszter N = 756	53,2%	7,9%	18,8%	20,1%	61%	39%

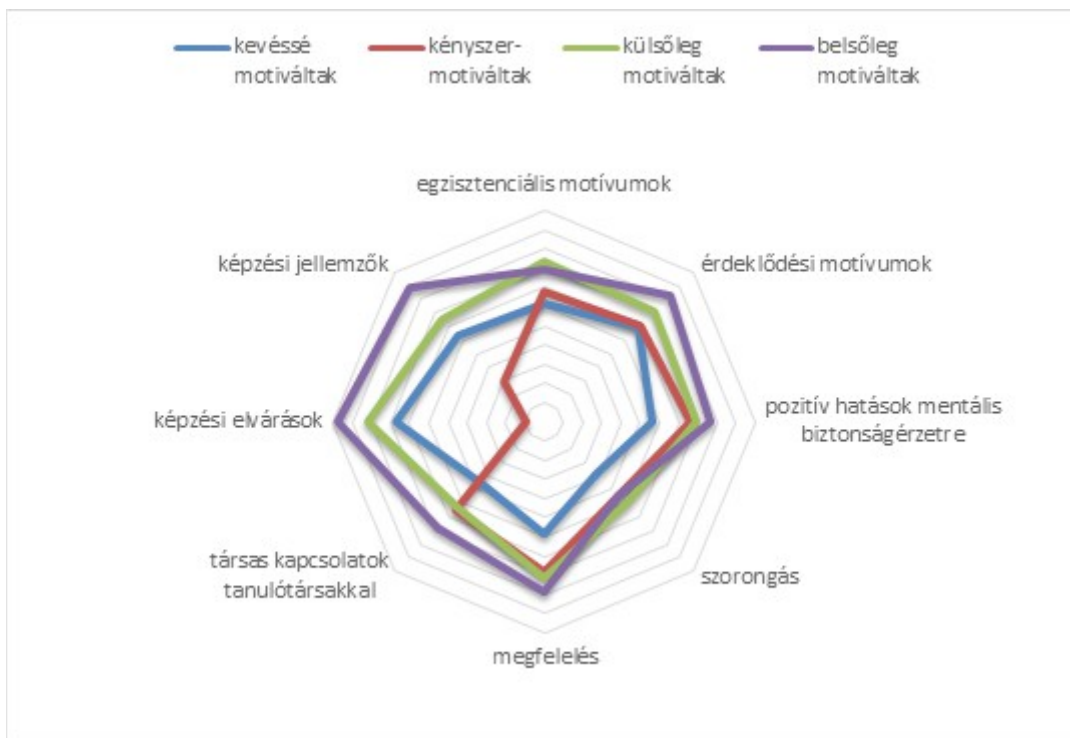
2. Táblázat: Motiváció és elégedettség a formálisan tanulóknál

		ÁLTALÁNOS KLASZTEREK					
		elégedetlenek N = 113	inkább elégedetlenek N = 62	inkább elégedettek N = 63	elégedettek N = 82	elégedetlenek és inkább elégedetlenek N = 175	elégedettek és inkább elégedettek N = 145
NEM FORMÁLIS TANULÁSI KLASZTEREK	időkitöltők N = 43	39,5%	23,3%	9,3%	27,9%	63%	37%
	társaságot keresők N = 32	40,6%	40,6%	9,4%	9,4%	81%	19%
	elfoglaltságot keresők N = 113	37,2%	15,9%	17,7%	29,2%	53%	47%
	önfejlesztők N = 132	31,1%	15,9%	27,3%	25,8%	47%	53%
	összes nem formális klaszter N = 320	35,3%	19,4%	19,7%	25,6%	55%	45%

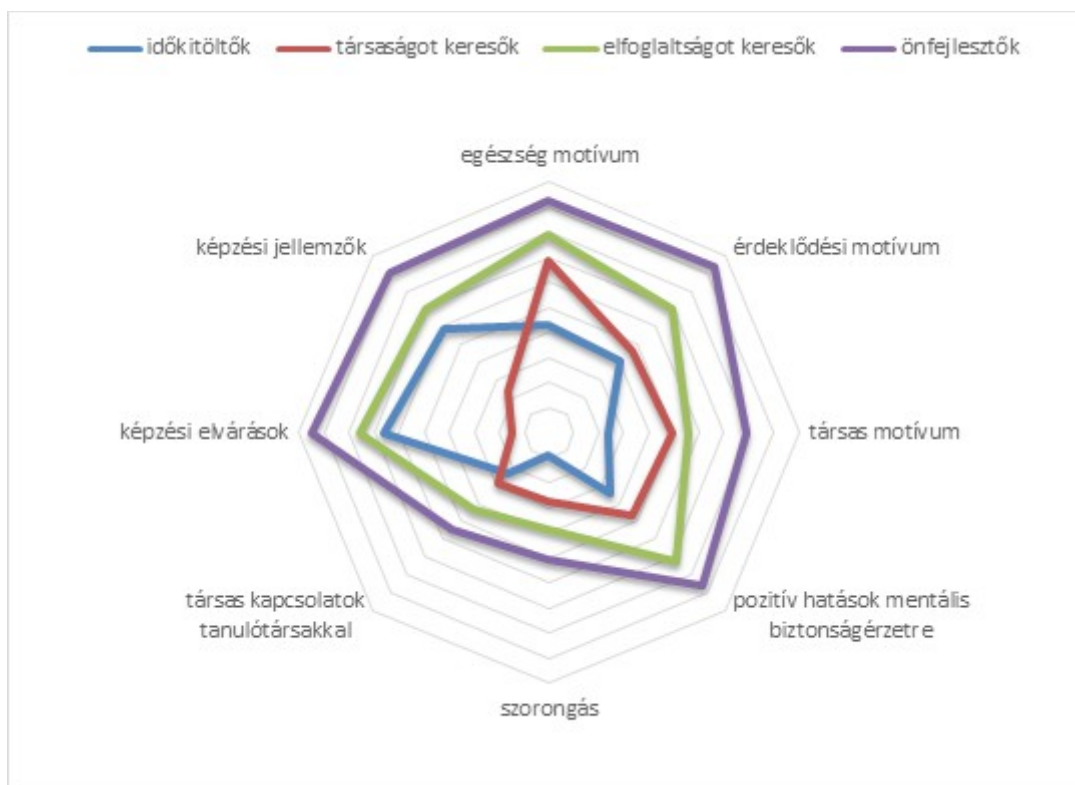
3. táblázat: Motiváció és elégedettség a nem formálisan tanulóknál

Ha az általános és a tanulási (formális és nem formális) klasztereket összevetjük, két fontos megállapítást tehetünk. Az egyik megállapítás az, hogy összességében a formális és a nem formális felnőttképzésben résztvevőknél is az elégedetlenek vannak többségben, de arányuk a formálisan tanulók között valamivel magasabb (61%) a nem formálisan tanulók 55%-ához képest. A másik pedig az, hogy a formálisan és a nem formálisan tanulók között is van egy-egy *elégedett/inkább elégedett klaszter*; a formálisnál a *belsőleg motiváltak*, míg a nem formálisnál az *önfejlesztők* klasztere. A *belsőleg motiváltak és az önfejlesztők klasztere között* nemcsak a magasabb általános komfortérzésükben, hanem a formális és nem formális tanulásuknak a komfortérzésükre gyako-

rolt hatásai tekintetében is nagyfokú hasonlóságok figyelhetők meg, melyeket az 1. és a 2. ábrán mutatunk be. Az ábrákon négy különböző színnel jelöltük a négy-négy klaszter tagjainak a nyolc-nyolc tényezőhöz való 1-4 pontértékben kifejezhető viszonyát.



1. ábra: A formális tanulási klaszterek legfontosabb jellegzetességei



2. ábra: A nem formális tanulási klaszterek legfontosabb jellegzetességei

A pozitív irányú eltérés részben abban mutatkozik a lila színnel jelölt belsőleg motiváltaknál és önfejlesztők-nél a többi formális, illetve nem formális klaszterhez képest, hogy a legerősebben motiváltak. Az érdeklődési és a társas motívumok különösen markánsak náluk. A mentális biztonságérzetükre gyakorolt pozitív tanulási hatás is esetükben a legtöbb és legerősebb. Továbbá náluk legerősebbek a társas kapcsolatokra gyakorolt pozitív hatások is, a tanuló társaikkal kialakított új kapcsolatok ápolása rájuk jellemző leginkább mind a képzésben, mind azon kívül. A belsőleg motiváltaknak és az önfejlesztőknek a legmagasabbak a felnőttképzés iránti elvárásai és ők látják a képzéseiket is a legpozitívabban. A többi tanulási klaszterhez képest *negatív irányú különbség*nek értékelhető, hogy a két legpozitívabb tanulási klaszterbe tartozók viszonylag gyakran szoronganak. A belsőleg motiváltak szorongóbbak az átlagnál a formálisan tanulók között, míg a nem formálisan tanulók körében az önfejlesztők a legszorongóbbak.

Összegezés

Kutatási eredményeink alapján általánosságban azt a következtetést vonhatjuk le, hogy napjaink gazdasági és társadalmi viszonyai között, a „semmi sem biztos” világában a felnőttkori tanulás jó befektetésnek és az egyének komfortérzését növelő tevékenységnek bizonyul. A tanulás komfortnövelő erejét mutatja többek között a tanuló felnőttek magasabb általános komfortérzése valamint a pozitív tanulási hatások dominanciája, különösen a nem formális tanulásban résztvevőknél és az erős belső tanulási motivációval rendelkezőknél. Ezek az eredményeink összhangban állnak azokkal az ajánlásokkal, melyeket a New Economics Foundation megbízásából több mint négyszáz tudós dolgozott ki egy interdiszciplináris projekt keretében a komfortérzés/well-being növelése érdekében. Az öt ajánlás jelszavakban a következő: Connect!/Csatlakozz!, Be active!/Légy aktív!, Take

notice!/Légy tudatos!, Keep learning!/Tanulj folyamatosan!, Give!/Adj! (Michaelson és mtsai., 2009). Közülük mindegyik közvetlen vagy közvetett kapcsolatban áll a felnőttkori tanulás különböző formáival és könnyen kapcsolatba hozható az általunk javasolt, a komfortérzés növelésére irányuló új felnőttképzési funkcióval is.

Szakirodalom

1. Abdallah, S., Michaelson, J., Shah, S., Stoll, L. and Marks, N. (2012): *The Happy Planet Index: 2012 Report. A global index of sustainable well-being*. New Economics Foundation, London. URL: <http://www.happyplanetindex.org/data/> Utolsó letöltés: 2013. július 18.
2. Feketéné Szakos Éva (2006): Cselekvés helyett tanulás? In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő. 33–42.
3. Helliwell, J., Layard, R. and Sachs, J. (2013): *World Happiness Report*. URL:<http://www.earth.columbia.edu/sitefiles/file/Sachs%20Writing/2012/World%20Happiness%20Report.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 31.
4. Kocsis Mihály (2006): A felnőttek tanulási motivációi. In: Koltai Dénes és Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 113–142.
5. Kopp Mária (2008): Bevezetés: Az esélyerősítés magatartástudományi modellje. In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 3–9.
6. Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
7. Medrano, J. D. (2009): *Map of happiness*. URL: <http://www.jdsurvey.net/jds/jdsurveyActualidad.jsp?Idioma=I&SeccionTexto=0404&NOID=103> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 31.
8. Meleg Csilla (2012): A bizalom hálójában – társadalmi nézőpontok. *JURA*. 1. 72–77.
9. Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S. and Marks, N. (2009): *National Accounts of Well-being. Bringing real wealth onto the balance sheet*. New Economics Foundation, London. URL: <http://www.nationalaccountsofwellbeing.org/public-data/files/national-accounts-of-well-being-report.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 31.
10. Michaelson, J., Mahony, S. and Schifferes, J. (2012): *Measuring Well-being. A guide for practitioners*. New Economics Foundation, London. URL: http://dnwssx4l7gl7s.cloudfront.net/nefoundation/default/page/-/files/Measuring_well-being_handbook_FINAL.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 31.
11. Miszlivetz Ferenc (2009): *A magyar munkakultúra állapota és alakításának lehetősége globális környezetben*. Kutatási jelentés. Savaria University Press, Szombathely.
12. Oláh Attila és Kapitány-Fövény Máté (2012): A pozitív pszichológia tíz éve. In: Oláh Attila (szerk.): *A pozitív pszichológia világa*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 19–46.
13. Pethő László (2011): Időskori tanulás a teljesebb életért. A komfortérzet fenntartása. *Felnőttképzés*. 4.1–9.
14. István György (2009): *Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet és paternalizmus a magyar társadalom értékrendszerében*. A gazdasági növekedés társadalmi-kulturális feltételei című kutatás zárójelentése. Társadalomkutatási Intézet, Budapest.
15. URL: http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_elemzeszaro_toth.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 31.
16. United Nations Development Programme (UNDP) (2009): *Human Development Report 2009. Overcoming barriers: Human mobility and development*. URL: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_EN_Complete.pdf Utolsó letöltés: 2013. szeptember 10.

17. United Nations Development Programme (UNDP) (2011): *Human Development Report 2011. Sustainability and Equity: A Better Future for All*. URL: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_EN_Complete.pdf Utolsó letöltés: 2013. november 5.
18. United Nations Development Programme (UNDP) (2013): *Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World*. URL: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2013_EN_complete.pdf Utolsó letöltés: 2013. november 5.

Joint Degree Programmes in Continuing Education – Curriculum Development in International Education

*Attila Pausits**

This paper discusses a newly developed approach to market-, skills- and competences-oriented curriculum development processes in an international environment. The paper gives some insights to the difficulties as well as some positive aspects of the curriculum development process at the European level. Moving from the single institutional process view to a multilateral curriculum development perspective, the main critical factors of the development process are discussed. Central questions such as market, topical and institutional fits are the basic elements of this approach. Further questions are relevant for the design, such as: How can prior experience with curriculum development processes at partner universities be used? How should the links between input and output be managed during the development phase? How is the market for specific curricula analysed – or in some cases created? This paper explores a theoretical management approach to combining input- and output-based curriculum design in continuing education. Finally, the practical relevance of the new approach is discussed based on a curriculum development case study at the Danube University Krems from the perspective of a coordinator for the European “Higher Education Management and Development” LLL Framework project.

Keywords: curriculum development, joint Master’s programme, competence-based programme development, international curriculum, market orientation, needs analysis, competence matrix

Introduction

Since the Bologna Declaration was introduced in 1999, the ‘European dimension’ of higher education has become a matter of increasing interest for Europe’s higher education institutions (HEIs). One major innovation that has contributed substance to this notion is the development of joint degree programmes. A second development is related to outcome orientation and the shift from teaching to learning at HEIs. Meanwhile, university policy in Europe has been characterised by the increasing reliance on the differentiation of the university system as a modernisation factor, by the catalytic forces of the Bologna Process toward shifts in thinking and acting within higher education institutions. In the interim, these institutions are being granted more autonomy and their behaviour in the resulting competitive situation is expected to become more customer-oriented, more cost-aware, and more sensitive towards the needs of society and markets. Universities therefore need new mechanisms that allow them to collaborate and interact more effectively and efficiently with their stakeholders (Pausits, 2005). In this new mode of knowledge production, the role of market needs analysis for new curricula has to become more professional and has to be seen as an integrative part of curriculum development processes in continuing education. Especially in the highly competitive market of postgraduate education, such mechanisms are fundamental for institutional success. The Danube University Krems, Europe’s unique state-owned university solely for postgraduate programmes, aligns the educational services and programme portfolios with the needs of the market. This focus requires management and curriculum development approaches which are able to create and support market-oriented programmes. The present text highlights the development challenges of an international postgraduate joint Master’s curriculum based on market needs and competences.

* az ausztriai Oktatásmanagement és Felsőoktatási Fejlesztési Központ, Donau Univesitát Krems vezetője, e-mail cím: attila.pausits@donau-uni.ac.at

A theoretical framework and experiences for curriculum development in continuing and international education will be described as a case study for meeting such challenges.

The concept of market-, needs- and competence-based curriculum

Since Ralph Tyler's book "Basic Principles for Curriculum and Instruction" in 1971 on the meaning, purpose and function of a modern-day curriculum, the re-conceptualisation of curriculum and curriculum development arrived at a fundamental point. The focus changed from strong teaching to learning universities to improve their development processes, e.g. involving market needs and curriculum management aspects within the development practice (Jonnaert, Barette, Masciotra, Yaya & Morel, 2007). One of the driving forces of this new re-re-conceptualisation is the outcome and competence orientation in European higher education. In recent times, competence-based education is addressed by a holistic approach (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder, & Wesselink, 2004). Competence is consistently seen from the perspective of where it will be used, together with the functional component, personal or behavioural component, cognitive component and ethical component (Cheatham & Chivers, 1996). "Competence is an integration of knowledge, skills and attitudes that enables a person to perform a certain task" (Wesselink, Biemans, & Mulder, 2007, p. 2). Competence can be seen as "the integrated performance-oriented capability of a person or an organisation to reach specific achievements" (Mulder, 2001, p. 76.). Knowledge and skills are outcomes of learning activities of students in interaction with the learning environment (Glaser, 1991). The concept of competence has taken a vital place in the curriculum reforms that are currently sweeping across Europe (Cendon, Prager, Schacherbauer, & Winkler, 2008). The entry of competence-based and outcome oriented education into the educational domain, especially from a curriculum perspective, has become a new driving force through the Bologna Process. The relevance of this polysemic concept in continuing education indicates a number of changes.

First of all, the discipline is no longer the starting point. There is a necessity for a genuine transformation of programme designers and educators. The adoption of competence as the organizing principle of a curriculum has to take into account what the exit profiles of graduating students should be and specify the set of situations that these graduates should be able to handle. In postgraduate education, this entails a mixture of identified competences on the basis of the real-life or work-related situations in a specific professional field and the academic logic of the educational programme. Defining the graduates' exit profiles is thus preliminary to identifying the resources required to deal with the situations. This affects the practices of educators as well as the learning methods that students are engaged in, e.g. problem-based learning or action learning. The most important principle is to make postgraduate learning significant for the students and useful for their working environment, an aspect that has been noticeably missing from higher education for a long time. In other words, the choice of competence as an organizing principle of the curriculum is a way to bring working life back into the classroom (Jonnaert, Barette, Masciotra, Yaya & Morel, 2007).

As an analogue to Wesselink and his colleagues (2007), the basic principles for a competence-based curriculum are as follows:

- Defined competences.
- Competence-development is continuously assessed ahead of, throughout and after the learning process.
- Learning activities are related to learning environments.
- In learning and assessment processes, knowledge, skills and mind-set are included.

- Students' reflection and responsibilities are stimulated.
- The different roles of teachers as coaches and experts are in balance.

Most of the principles have to do with learning and teaching activities as well as university support services; however, the focal point is to define the relevant competences for the target audience. This part, namely how to find the competences, is clearly underdeveloped and remains the missing link in competence-based curriculum development. HEIs answer this new challenge by improving internal processes. From the perspective of the process workflow and institutional development chain, progress in the curriculum becomes critical. This procedural view leads HEIs to a well developed set of organisational and legal steps. The following Figure 1 shows the curriculum development process at the Danube University Krems:

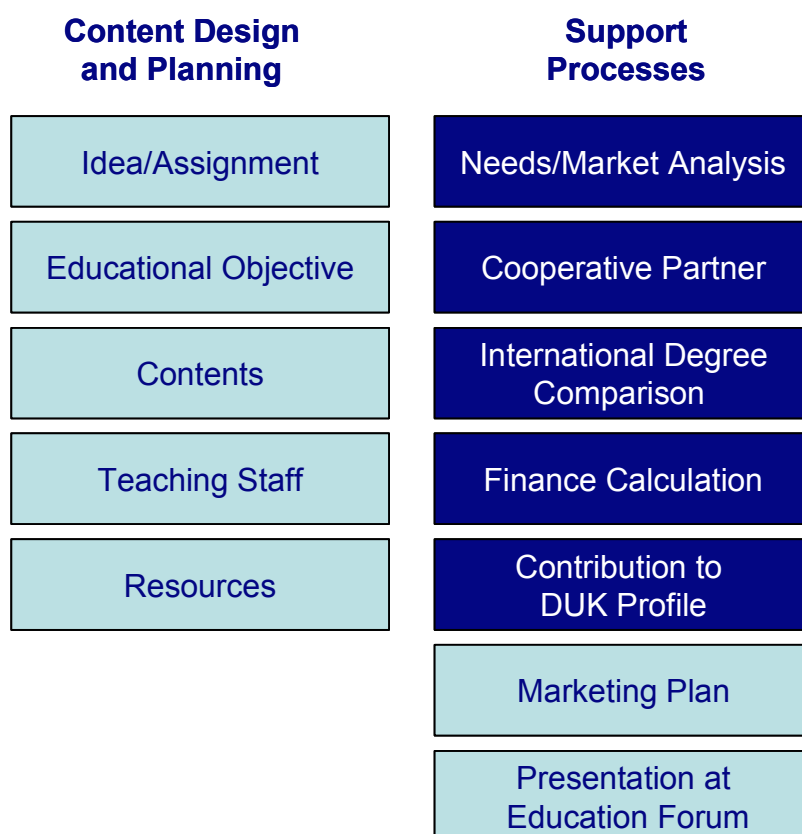


Figure 1. Curriculum development process at the Danube University Krems (DUK)

Alongside the content design and planning processes, the curriculum support processes assure the market success of a new curriculum. Moreover, in competence- and skill-based education these support processes are critical factors for the re-conceptualisation of the curriculum in higher education institutions. This new workflow increases the managerial and administrative tasks during the development stage. Meanwhile, there is also more transparency, which is such an important prerequisite for quality assurance during and after the development phase. In other words, the content design and planning processes could be seen as the input-oriented part while the support processes are the output-oriented part of the development process. A new Taylorism has arrived at HEIs in an effort to improve processes to make them more effective and efficient.

In the case of the Danube University Krems, the last stage of the formal curriculum development process is the presentation of the new curriculum at an interdisciplinary intra-institutional formal unit. The positive effects of such a 'cross over' unit were that development experiences could be used from different fields and departments of the university. This exchange platform helps in putting experience-based curriculum development knowledge to use in teaching and learning settings. In addition, the forum is an instrument of quality management and quality assurance. It is also useful for benchmarking programmes at the university.

Joint master's programme

The Council of Europe/UNESCO Recognition Convention is one of the key standards for the Bologna Process aiming to establish a European Higher Education Area by 2010. As such, joint degrees have the potential to play an important role in helping establish the European Higher Education Area (2008) as was underlined by the Prague Higher Education Summit:

In order to further strengthen the important European dimensions of higher education and graduate employability Ministers called upon the higher education sector to increase the development of modules, courses and curricula at all levels with 'European' content, orientation or organisation. This concerns particularly modules, courses and degree curricula offered in partnership by institutions from different countries and leading to a recognized joint degree. (Conference of Ministers Responsible for Higher Education, 2001, p. 2)

The sustainability of such programmes can only be analysed seriously in the long term. It is still an open question how many of the joint degree programs remain. The European University Association (EUA) report on joint degrees (2006) found that there is no common definition in use today, whether explicitly or implicitly, but a joint degree can be said to have all or some of the EUA-defined characteristics (see Table 1). The EUA's Guidelines aim to provide different stakeholders involved in joint Master's degree programmes with a set of questions and issues that they could usefully address in their daily work. The EUA uses a positive formulation and does not mention the potential pitfalls and reasons for failures. In the particular field of the joint Master's programme in postgraduate education, additional aspects are relevant. The following table shows the important aspects in the sector of postgraduate education for a market- and competence-based curriculum and links these aspects to the EUA's 'golden rules':

Joint Master's degree programmes' characteristics	Aspects for market- and competence-based curriculum in postgraduate education
<ul style="list-style-type: none"> programmes are developed and/or approved jointly by several institutions 	<ul style="list-style-type: none"> the partners have different development processes, approaches and levels of market- and competence orientation market needs are different in the partner countries the balance of power within the network is not given. There is danger of dominating partners as opinion leaders excessively shaping the programme
<ul style="list-style-type: none"> students from each participating institution physically take part in the study programme at other institutions (but they do not necessarily study at <i>all</i> cooperating institutions) 	<ul style="list-style-type: none"> students' backgrounds are different the relation of student numbers coming from the home institution and from "outside"
<ul style="list-style-type: none"> students' stay at the participating institutions should constitute a substantial part of the programme 	<ul style="list-style-type: none"> students from other universities are not able to finance their stay
<ul style="list-style-type: none"> periods of study and examinations passed at the partner institutions are recognized fully and automatically 	<ul style="list-style-type: none"> all institutions look for the same competences in student assessment phases
<ul style="list-style-type: none"> the partner institutions work out the curriculum jointly and cooperate on admission and examinations. In addition, staff of participating institutions should be encouraged to teach at other institutions contributing to the joint degree 	<ul style="list-style-type: none"> flexible curriculum approach to answer local and regional needs visiting staff missing local environmental- and job-related knowledge
<ul style="list-style-type: none"> after completing the full programme, students either obtain the national degree of each participating institution or awarding body or a degree (usually an unofficial "certificate" or "diploma") awarded jointly by the partner institutions 	<ul style="list-style-type: none"> common learning agreements common competence portfolios of the programme importance of an international degree in the working environment of the student

Table 1. Aspects for market- and competence-based curriculum in postgraduate education related to joint Master's degree programmes' characteristics according to the EUA report

The EUA report describes the success factors for a joint Master's degree programme. Although these results are promising, there is as yet no in-depth research on the different joint programme attitudes. In the case of market-oriented and competence-based programmes, additional factors should be included and a theoretical and practical framework for the development process is needed.

The development process

In this section, relevant steps and difficulties in an international environment will be introduced in light of a market- and competence-based approach and according to Table 1. A particular joint Master's degree development is used as an illustrative case study. The theoretical framework of the curriculum development is based on five different stages: (1) assumptions and common understanding, (2) market needs analysis and definitions of com-

petence and outcome, (3) the competence development processes and (4) the student service processes, and (5) the monitoring of programme quality and ongoing development of the curriculum after the programme is up and running.

Assumptions and common understanding: mission statements, goals, and objectives

The definition of programme aims and objectives is a first important step in the development process of a new curriculum. Without a common understanding of the partner institutions, the development will fail. In the opening planning phase, the partners should be open about their motivations for working together. These may be diverse, such as personal reasons, logical choice or systematic matchmaking. These motivations will also be pushed by an intersecting point with the university's international mission and maintained through the institutional infrastructure, such as an international office (EUA, 2006).

The partner institutions need an agreement for the entire structure of the degree programme, regardless whether its function is interpreted as being:

- 'adaptive', i.e. in terms of the capability to adapt to changing social and professional requirements;
- 'adaptable', i.e. in terms of the capability to adapt to changing requirements on one's own competences, or;
- 'transformative', i.e. in terms of the capability to contribute to professional and social changes (Wildt, 2007).

In the particular case of the above-mentioned Master's programme, instead of simply teaching scientific knowledge, the degree programme expresses the competence to endlessly obtain new knowledge related to market and student requirements. The Master's programme consequently becomes oriented towards life long learning and will be linked to other bachelor and PhD programmes in the field. Life long learning consists not solely of continuously acquiring new knowledge, but also of knowledge distribution. The joint programme is based on a blended learning approach that combines e-learning and contact class hours in the best way for part-time students and adult learners. This learning environment and mode allow all involved persons to self-regulate their individual learning while the partner institutions develop a common level of quality for blended learning.

The programme has to answer in an adequate way the needs and requirements of the programme's target audience. The shift from an input- to needs- and outcome orientation took place through a double development process. First the curriculum development team developed a draft curriculum. Second, the team used an international online survey to confirm the developed topics and used the results to adjust the programme. The questionnaire was designed to reflect the current needs as well as impending topics that will become more important in the future. In this way, the team was able to develop a flexible programme approach for changing and adjusting the focus of the programme. This dynamic related to the rapidly changing working environment is essential for such programmes, especially in adult education. Figure 2 explains the set of important factors for participation in the joint Master's programme as well as the different fields and thematic issues for a market analysis survey. The results of the survey showed that not only the topics but also the target audience of the programme will change within the next three to five years. Thus, the challenge is to develop a flexible programme in terms of the topics and target audience as related to the survey results. This challenge created the basic framework and objectives for the development of the curriculum. In addition to these results, the market analysis delivered other programme management findings related to such issues as pricing, delivery mode, acceptable programme length, etc.

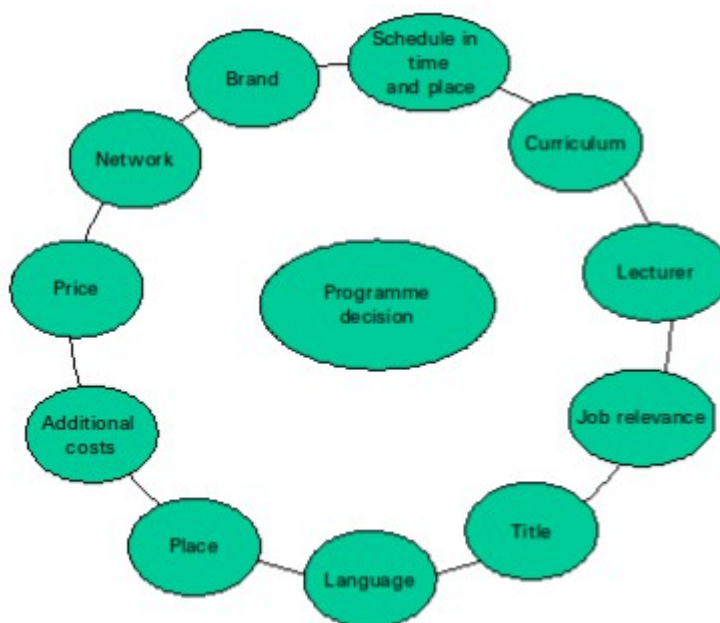


Figure 2. Key factors for student participation in a postgraduate joint programme

Market needs and competence definition

A main objective of a competence-based programme is not only the definition but the organic integration of key competences into the degree programme, which aims beyond the passive acquisition of knowledge to the productive dealing with knowledge. In order to achieve this objective, the curriculum has to combine three different types of competence: cognitive competence, methodological competence, social and self competence. The defined competences of the programme are a set of these different types of competences. Each thematic module is matched to the defined competences (see Table 2.). The relationship between the competence and module is also described. The competence level (high, middle or low) characterizes the module, which helps the academic staff develop educational activities for each module in terms of competence levels. It also helps the academic staff define the competence focus. This competence matrix shows the programme from the perspective of the intersecting competence phase and module. The matrix is also a control mechanism that helps prevent overloading one module with too many competences and vice versa.

	Competence 1	Competence 2	Competence 3	...
Module 1	High	Low	High	
Module 2	Middle	Low	High	
Module 3	High	High	High	
....				

Table 2. Competence matrix related to thematic topics and modules

The competence matrix provides the module developers with an orientation about the entire programme and advice about the competence portfolio for each module. Therefore, the competence matrix helps to develop each module and at the same time could be used as a control mechanism to evaluate the modules in terms of learning outcomes. In the particular case of the joint Master's degree programme development, the competence definition took place as a four step concept: First, the project group responsible for the programme mission, goals and expected target audiences describes the competences and thematic modules that should be developed. Second, through a market survey, the target audience evaluates the defined competences and modules and adds additional competences and modules to the programme. In the next step, an external expert group reflects on the set of competences and modules and advises the project team. Finally, the project team defines the ultimate competences and modules and the relationship between modules and the corresponding competences.

After defining the competences and modules, the project team starts to work on the thematic modules and develops detailed module descriptions based on the principles of the European Credit Transfer System.

The education process: producing competences

The core process of a study programme is education and knowledge transfer. Developing knowledge, skills and competences are the central elements of curriculum and educational processes. In addition, joint Master's degree programmes can be seen as one of the driving instruments of a common European Higher Education Area. These programmes aim to strengthen the exchange process and cooperation between universities at the European level and close the gap between the countries. Therefore, the competence development at the HEIs involved creates a more complex learning environment. As a result, the curriculum has to be designed such that each student has the sustained opportunity to apply the knowledge, skills, attitudes, and values that have been identified as intended outcomes to important issues, situations, and problems.

Institutions also need to provide information on how to translate generic descriptors into qualification profiles, obtained competences, course types and module descriptions, ratios between contact hours and workload – depending on categories of modules. Then the educational processes employed to help students learn in each module or activity remains fully consistent with research on learning and student development and is thus appropriate for reaching both the module's or activity's specified outcomes and those of the curriculum. The programme needs high transparency so that students understand the purpose, structure, and processes of the cur-

riculum, their responsibilities for learning, and how their progress will be assessed. The key issues in this process are first the openness of the relevant universities and organisation to competence-based education and, second, the compatibility of partner universities' understanding of the criteria levels (design, process, quality and outcomes) of the programme, and, third, the organisational and managerial understanding and workflow between the universities.

The service process: supporting individuals

HEIs as knowledge-based expert organisations with a strong focus on teaching and research also need an understanding of service. Recently, HEI leaders tend to think of academic services as the third pillar and they have begun to pay more attention to these services within HEIs. Education and research activities are 'de facto services' for stakeholders. Faced with strong competition in the HE market, institutions are compelled to search for competitive advantages. The integration of a service culture provides additional support for success, over and above the original tasks of HEIs. In this 'service mode', HEIs have to change away from the attitude of being ivory towers and should be transformed into relationship-based organisations. More and more universities try to develop institutional service culture and understand their own mission to provide services for stakeholders. Within this new direction, new products such as a Master's programme, also have to take students into consideration as one of the stakeholder groups at HEIs. The orientation and changes in knowledge formation from teaching to learning refer to a customer orientation in which the potentials and processes are coordinated with the learning prerequisites provided by the students (Hansen, 1999). Examples of this are the new flexibility of times and places of learning or the use of E-learning. Improvement of an institution's services occurs by orienting the services towards the students, as well as through the better use of students as external factors. This customer orientation is reflected in the main processes of the HEI (i.e. teaching and research) as well as in the perception of students, strategic partners and enterprises as 'customers'. The first steps toward creating new relationships and developing competitive advantages for the institution in the long run include such initiatives as alumni management and the improvement of academic services. Especially in the case of joint Master's programmes, the role of international offices and their staff becomes essential and vital for the transition between HEIs and the students' mobility from one university to another.

Monitoring program quality: knowing and improving actual results

Due to the rapid development of and changes in knowledge, especially in postgraduate and job related education, curricula are dynamic, organic objects and therefore require continuous adjustments. This can be accomplished by consistent assessment and monitoring of the programme as a product and service, as well as of market needs and changes. As a result, the programme should have an assessment plan that ensures that graduates have the knowledge, skills, attitudes, and values described as intended outcomes of the curriculum. In addition, related quality assurance procedures and a dynamic view on market needs are essential for the sustainability of the programme in the long run. The quality reflection and development related to the programme life cycle are important prerequisites of a successful programme in the postgraduate environment. Periodical programme re-engineering and review of competences and modules automatically lead to a view of time, programme life-cycles and changes. That is why curriculum development is a process and not a project. The monitoring and adjustment aspect must be considered during the primal development phase. Especially in joint Master's degree programmes, the adjustment and change in established programmes align more institutional and process com-

plexity and consequently must be considered from the very beginning. Student perceptions of programme satisfaction should also be used to improve the entire programme. Finally, the question of how intended outcomes are measured must have a clear answer in order to reveal what graduates are able to do and how they can use the competences in their work life.

Conclusions

Joint Master's degree programmes must be based on a common philosophy of the partner institutions. Developing this common understanding for the programme is a basic requirement to setting up the theoretical and practical framework for the programme. At least the curriculum has to be established based on a common educational philosophy and directly linked to the respective institutions' mission statements. A curricular mission statement and defined curricular goals with planned learning outcomes and competences express the principles, namely: what profile a prospective student should have, who the target audience for the programme is, what graduates should know and be able to do. Furthermore, common attitudes and values for the teaching staff are necessary in order to create an international programme oriented on academic environment. These goals and their objectives have to be specified in significant aspects and in behavioural language that will permit evaluation of their success, which is the curriculum's real outcome. The required result of a curriculum is defined first and foremost through teaching and learning. Therefore, the selection of course experiences and developing students' competences is essential to the quality of the curriculum. Furthermore, teaching and learning activities must be carefully planned in the development phase in order to create an internationally coherent but flexible curriculum that reflects national, regional and local distinctions yet still retains the defined outcomes and competences of the programme. This implies the necessity to consistently monitor the effectiveness of the curriculum in fostering competence development as well as the actual achievement of predetermined outcome goals. Monitoring the modules and defining quality in teaching services help improve and secure the quality level for all partner institutions and teaching staff involved. In an international environment, the intentional educational processes embedded in institutional habits and processes are focal points for the quality of educational services. An effective joint Master's degree programme and curriculum highly depend on academic advising. Academic advising in a postgraduate joint Master's programme is developmental; it should focus on students' expectations and needs and assist students to design curricular and non-curricular experiences that help them achieve their own goals and learning outcomes. Meanwhile, joint Master's degree programmes could also be seen as modern benchmarking tools for analysing and comparing institutional services and qualities for the other involved institutions. Such tools also support further development within the home institution.

References

- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Investigating competence-based VET. The Netherlands: Backgrounds, pitfalls and implications. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 523–538.
- Conference of Ministers Responsible for Higher Education (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Prague on May 19, 2001*. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- Cendon, E., Prager, K., Schacherbauer, E., & Winkler, E. (2008). *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practices in Five Countries*. Krems, Austria: Department for Continuing Education Research and Educational Management, Danube University Krems.

- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20–30.
- European University Association (2006). Guidelines for quality enhancement in European joint master programmes. Retrieved from http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EMNEM_report.1147364824803.pdf
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction*, 1(2), 129–144.
- Hansen, U. (1999). Die Universität als Dienstleister. Thesen für ein leistungsfähigeres Management von Hochschulen. In B. Stauss, I. Balderjahn & F. Wimmer (Eds.), *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung: Mehr Qualität im betriebswirtschaftlichen Studium* (pp. 369–385). Stuttgart, Germany: Schäffer Poeschel 369–385.
- Jonnaert, P., Barette, J., Masciotra, D, Yaya, M., & Morel, D. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects: quarterly review of comparative education*, 37 (2), 187–203.
- Mulder, M. (2001): Competence Development – Some Background Thoughts. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 7(4), 147–159.
- Pausits, A. (2005): Student Relationship Management in der akademischen Weiterbildung. Die strategische Ausgestaltung der Kundenbeziehungen an Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung des Customer Relationship Management Ansatzes. Universität Flensburg. Retrieved from http://www.2hb-flensburg.de/dissert/pausits/pausits_srm.pdf
- The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (2004). Recommendation on the recognition of joint degrees. Retrieved from http://www.a-ic.lv/bologna/Recognition/leg_aca/RecJDand_ExpM.pdf
- Tyler, R. (1971). *Basic Principles for Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wesselink, R., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2007). *Perceptions of teachers and students participating in competence-based VET*. Paper presented at ECER, Ghent, Belgium. Retrieved from http://www.guidance-research.org/vetnet/ECER_2007/sep19/session_4a/806/806_doc/attach/Paper%20806%20-2007-09-04%20ECER2007%20Wesselink%20et%20al.doc
- Wildt, J. (2007). On the way from teaching to learning by competences as learning outcomes. In A. Pausits & A. Pellert (Eds.), *Higher Education Management and Development in Central, Southern and Eastern Europe*. Münster, Germany: Waxmann.

Egyéni tanulási utak Koppenhágában II.

Schmitsek Szilvia*

Jelenlegi tanulmányomban a Koppenhágai Ifjúsági Életpálya-tanácsadási Centrum (továbbiakban KIÉC) és a Koppenhágai Ifjúsági Iskolahálózat (továbbiakban KII) működését, mindennapjait mutatom be, elsősorban az ott dolgozó és tanuló résztvevők nézőpontja, története alapján, rámutatva annak fontosságára, hogy az ott el – töltött időszak miért jelent fordulópontot az odajáró lemorzsolódott vagy a lemorzsolódás veszélyének kitett diákok számára. A felhasznált 20 interjút iskolavezetőkkel, tanárokkal, életpálya-tanácsadókkal, pszichológussal, döntéshozókkal és olyan volt diákokkal készítettem, akik a KII tanuló-központú pedagógiájának, támogató tanulási környezetének és a KIÉC-cel együttműködő intenzív életpálya-tanácsadásnak, megsegítésnek köszönhetően megszerették a tanulást, és visszatáltak az oktatás és/vagy a munka világába. Ezen kívül betekintést kaphatunk a tanulók és a helyi közösség igényeihez rugalmasan alkalmazkodó intézményhálózat sajátosságaiba négy kivételes intézmény bemutatásán keresztül, amelyek a következők: KIÉC, KII, Byhojskolen – Városi Iskola, Nye Veje – Új Utak. A tanulmány végén néhány javaslatot teszek a dán jó gyakorlatok alapján a korai iskolaelhagyás csökkentését elősegítő intézkedésekre, melyek megfontolás tárgyául szolgálhatnak hazai szinten a döntéshozók, valamint a releváns oktatási intézmények számára.

A tanulmány I. része a Neveléstudomány 2015. 3. számában jelent meg.

Kulcsszavak: egyéni tanulási utak, tanuló-központú pedagógia, támogató tanulási környezet, tanár-diák viszony, ágazatok közötti együttműködés, intenzív életpálya-tanácsadás

„Az általánosban kiábrándult voltam... de a Városi Iskolában felfedeztem valamiféle szuper erőt..., azt mondták, okos vagyok... vagyis ez megadta az esélyt, hogy valahogy meglepetést szerezzek magamnak, bízzak magamban.”

Koppenhága válasza a korai iskolaelhagyás csökkentésére

Interjúmban az érintettek beszámoltak elkötelezettségükről azzal kapcsolatban, hogy segítsék a fiatalokat középiskolai tanulmányaik befejezésében. Többen hangsúlyozták, hogy a fiataloknak szüksége van a megfelelő tudásra, kompetenciákra és önbizalomra ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjanak a változó munkaerőpiac kihívásaihoz. A társadalom szerepvállalását a Koppenhágai Ifjúsági Iskola vezetője így határozta meg: *„...Dániában különösen fontosnak tartjuk, hogy a fiatalokat képezzük, buzdítsuk a továbbtanulásra, mert így jobb esélyeik lesznek a munkaerőpiacon. Végzettség nélkül igen kevés elérhető munkalehetőség van, és azok is csak rövid időintervallumra szólnak. A fiataloknak meg kell adni az esélyt, hogy sikeresnek érezzék magukat, fejleszthessék az önbizalmukat, hogy higgyenek abban, van jövő számukra ebben a társadalomban... Ha ebben nem segítjük őket, fennállhat annak a veszélye, hogy a fiatalok hátat fordítanak a társadalomnak, mert azt érezhetik, hogy a társadalom nem tett semmi jót értük... vagyis érvelhetnek: miért tegyek én bármit a társadalomért, ha az sem tett semmi jót érttem?”* Egy személyes megjegyzés, ez volt az a pont 2012-ben, amikor a meghatottságon kívül azt is éreztem, hogy szakmai szempontból fontos része lesz Dánia a későbbi doktori kutatásomnak.

* University of Warwick, ösztöndíjas doktorandusz, e-mail cím: s.schmitsek@warwick.ac.uk

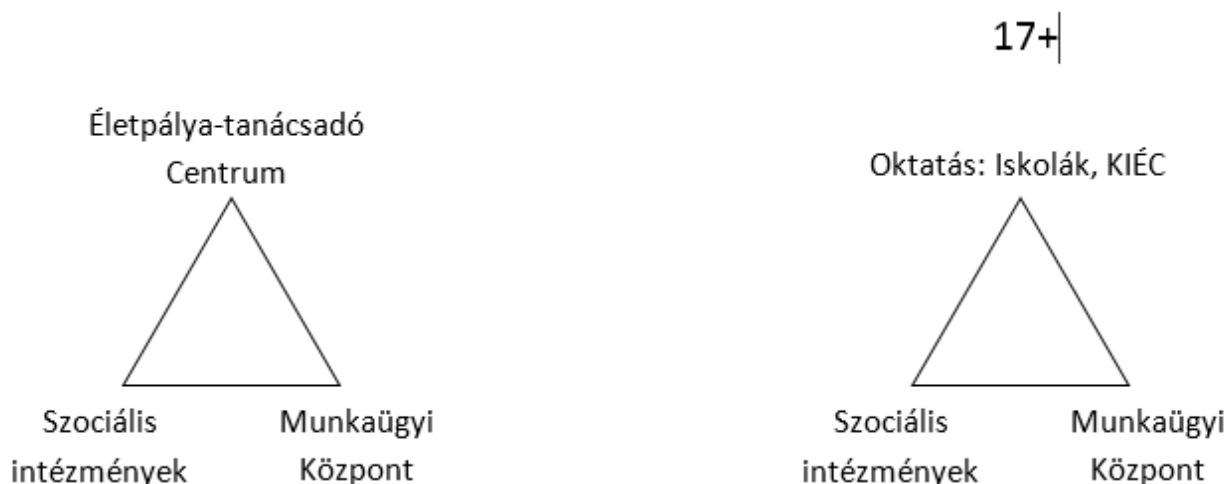
A Koppenhágai Életpálya-tanácsadási Centrum (UU København)

A fiatalok középiskolai tanulmányainak támogatásában fontos szerepet játszik a Koppenhágai Ifjúsági Életpálya-tanácsadási Centrum, amelyet Koppenhága Önkormányzata 2004-ben alapított. Az intézmény az önkormányzaton belül a Gyermek és Ifjúsági Részleghez tartozik az oktatási rendszer különböző ágenseinek szereplőivel együtt, amely segíti az együttműködést az intézmények között. A centrumban 120-130 életpálya-tanácsadó dolgozik, akik elsősorban Koppenhága általános és középiskoláit látják el. A centrum vezetője beszámolt arról, hogy az önkormányzattal intenzív a szakmai kapcsolatuk, informálják őket tevékenységükről, adatokat szolgáltatnak, amelyek segítségével az önkormányzat hatékonyabban tudja felhasználni a kormánytól kapott forrásait az oktatás és ehhez kapcsolódó szolgáltatások fejlesztésére. Ezek az intézkedések hozzájárulnak ahhoz is, hogy az oktatás megtartó ereje minél hatékonyabb legyen. Az együttműködést megkönnyíti, hogy az önkormányzat képviselője havonta részt vesz a centrum dolgozóinak a megbeszélésein, ahol egyeztetni tudják elképzeléseiket, lehetőségeiket. Az intézmény vezetője ezzel kapcsolatban a következőket mondta: *„A kollégáim sokat panaszkodnak a megnövekedett bürokráciáról, mert úgy érzik emiatt kevesebb időt tölthetnek a fiatalokkal, ami igaz is... viszont folyamatosan hangsúlyozom nekik, hogy ahhoz, hogy észrevegyenek bennünket, informálni kell a döntéshozókat, kellene a statisztikák, az összefoglalók, hogy lássák, mire érdemes költeni a pénzt... a másik pedig, ha nem hallatjuk a hangunkat, könnyen elfelejthetnek bennünket”.*

Az előző fejezetben felsorolt kötelező feladatokon kívül (életpálya-tanácsadás hetedik osztálytól 24 éves korig, az alsóközépfokból a felsőközépfokba való átmenet mentorálása és az egyéni oktatási-nevelési tervek készítése, valamint a tanulók utánkövetése) a centrum részt vesz egyéb tevékenységek lebonyolításában, együttműködik más szervezetekkel annak érdekében, hogy a fiatalokat minél sokoldalúbban tudják segíteni.

Az egyik ilyen együttműködő intézmény a munkaügyi központ, ahol heti rendszerességgel dolgozik egy életpálya-tanácsadó, hogy szükség esetén összeállítson egy személyre szabott oktatási tervet azoknak a munkanélküli fiataloknak, akik számára nincs megfelelő munkalehetőség. Fontos megemlíteni, hogy a munkaügyi központhoz 18 éves kortól fordulhatnak a fiatalok, és ettől az életkortól kezdve igényelhetnek munkanélküli segélyt is. Bár az egyik központban dolgozó tanácsadó elmondta, hogy a fiatalok ezt a lehetőséget kevésbé veszik igénybe, inkább más alternatívákban gondolkodnak, hiszen sok lehetőség van, amiből válogathatnak. A dán fiatalok számára azért is vonzó az oktatás mellett dönteni, mert 18 éves koruktól, ha aktív diákjai bármely felsőközépfokú vagy a felsőfokú oktatási programnak, akkor jár számukra az ún. SU (Dán Oktatási Támogatás), ami fix havi összeget (kb. 2000–5000 DKK) jelent, amelynek mértéke attól függ, hogy a családdal vagy függetlenül él-e a fiatal. Az SU a felső-középfokú és/vagy felsőfokú tanulmányok befejezéséig jár (UVM, 2015).

Viszont, ha a munkanélküli fiatal úgy érzi, hogy még nem készült fel az oktatás világába való visszatérésre, akkor a tanácsadó segítségével találhat egy átmenti munkahelyet, ahol dolgozhat addig, amíg el nem kezd egy oktatási programot. A tanácsadó centrum munkatársa elmondta, hogy kb. 50 munkahellyel vannak kapcsolatban, amelyek várják azokat a fiatalokat, akiket ők irányítanak oda. Az életpálya-tanácsadó centrum holisztikus szemléletét bizonyítja az is, hogy a fiatalok komplex problémáinak hatékony megoldása érdekében a különböző szektorok együttműködnek (1. ábra).



1. ábra: Jó gyakorlatok a szektorok közötti együttműködésre.¹

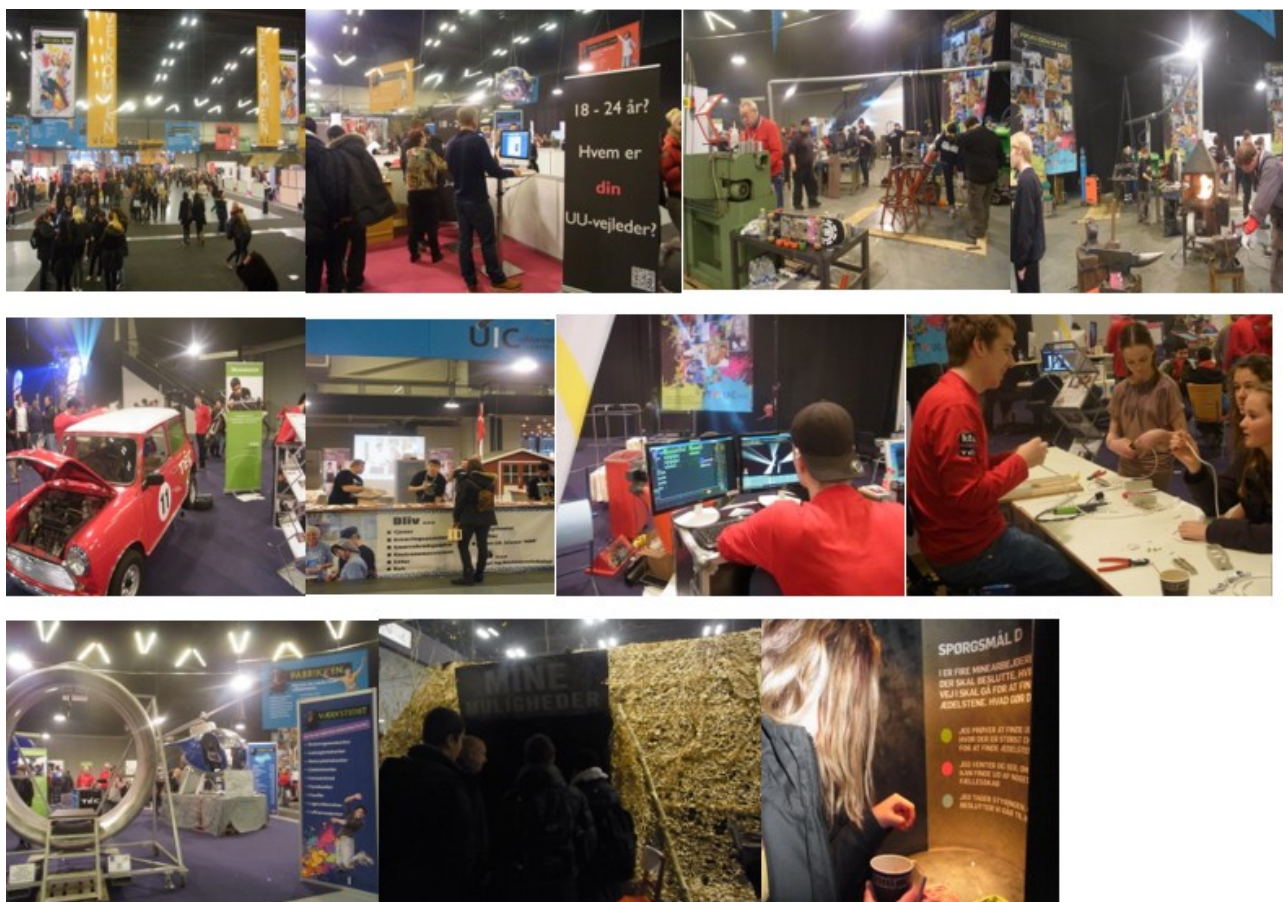
A centrum a munkaügyi központon és a szociális intézményen kívül szorosan együttműködik a rendőrséggel is. A fiatalok bűnözés megelőzése, kezelése, valamint a problémák helyének és okának feltárása minden önkormányzat számára előírt feladat, ennek érdekében kialakítottak egy együttműködést (SSP)² az iskolák, a szociális intézmények és a rendőrség között. A partnerszervezetek munkáját nagymértékben segítik a centrum dolgozói, azáltal, hogy információt szolgáltatnak, együttműködnek mindenkivel, és ami különösen fontos, hogy tartják a kapcsolatot a fiatalokkal. Ezen kívül a koppenhágai centrum egyik tanácsadója kifejezetten azokra a fiatalokra specializálódott, akiknek már volt dolguk a rendőrséggel, vagy veszélyeztetettek. Így számolt be munkájáról: „...igen, az SSP sokat segít mindnyájunknak, mert ezeknek a szereplőknek fontos együtt dolgozni, hogy megoldást találjunk a bűnözés megfékezésére... különösen nehéz, azok segítése, akik valamilyen gengben vannak, és onnan akarnak kitörni... erre egyébként van egy sajátos megoldásunk, az EXIT (kijárat), aminek keretében a fiatalot egy olyan településre költöztetjük, ahol nem találják rá a banda tagjai, és ott segítjük abban, hogy újra aktív életet élhessen... a másik nehéz feladat azon fiatalok meggyőzése, akik droghandellemmel foglalkoznak, mert a havi SU, amit fel tudunk ajánlani, meg sem közelíti azt az összeget, amit a srácok a dílerkedéssel keresnek... de mindezek ellenére elmondható, hogy sokkal sikeresebbnek érzek bármilyen erőfeszítést, mióta az SSP szereplőivel együtt dolgozunk...” (Tanácsadó 1).

Ha egy bűnelkövető 18 éves kor alatti, akkor fiatalok bűnözőknek fenntartott intézményben van, de napközben járhat a város iskoláiba. Iskolai elhelyezésüket és nyomon követésüket a tanácsadó is segíti. A napközbeni iskola fontosságáról a központ vezetője ezt mondta: „...sokkal könnyebb megtörni a bűnözői karriert, ha integráljuk a fiatalot egy iskolai közösségbe, megadjuk neki az esélyt a folytatáshoz... Azt is fontos tudni, hogy nálunk Dániában 25 éves korig a fiatalok nem szerepelnek a bűnügyi nyilvántartásban”.

Az előzőekben említett intézményeken kívül a tanácsadó centrumok együttműködnek pszichológusokkal, pedagógiai központokkal, diszlexia centrumokkal és pszichiátriai intézményekkel is. A tanácsadók többen is

1. A “17+” egy olyan szektorok közötti együttműködésre utal, ahol az érintett intézmények az adott fiatal – aki elmúlt 17 éves és sem az oktatásban sem a munkaerőpiacon nincs jelen (NEET) – egy olyan személyre szabott programmal segítik, amely választ ad az oktatási, a szociális és a munkaerő-piaci igényekre.
2. SSP a rövidítés a három szereplő kezdőbetűjéből adódik össze: szociális intézmények (sociale ydelsler), iskola (skole), rendőrség (politi).

megegyeztetették, hogy jó kapcsolatuk van az iskolákkal, napi szinten kommunikálnak velük. Beszámoltak arról is, hogy mikor az iskolában tartózkodnak, akkor „az ajtó mindig nyitva áll”³ elvet követik, tehát a diákok – akár előzetes egyeztetés nélkül – bármikor bemehetnek hozzájuk. Az iskola a tanácsadó számára hozzáférhetőséget biztosít intranetjéhez, ezzel is elősegítve a gördülékenyebb együttműködést, kapcsolattartást. A pályaválasztás megkönnyítése érdekében az iskolákat és a pályaválasztás előtt álló fiatalokat a KIÉC egy nagyszabású szakmai rendezvénnyel⁴ segíti, ahol az összes középfokú oktatási intézmény, a KII iskolái és a KIÉC munkatársai is bemutatkozhatnak. Az eseményen a fiatalok beszélgethetnek az adott középiskolák diákjaival, tanáraival és a pályaválasztási tanácsadókkal, ezen kívül kipróbálhatják a különböző standokon bemutatott tevékenységeket és a KIÉC önismereti labirintusát is, amely a „Mine Muligheder”, azaz a „Lehetőségeim” nevet kapta.



1–11. kép: A középfokú oktatási intézmények és a KIÉC nyílt fóruma (saját készítésű fényképek)

3. „Open-door policy”
4. Ez a nyílt szakmai fórum minden tanévben, november második felében Koppenhága legnagyobb koncertarénájában, a Forum Copenhagen-ben kerül megrendezésre.

Koppenhágai Ifjúsági Iskolahálózat (Københavns Kommunes Ungdomsskole)

A dán ifjúsági iskola egészen a XIX. századra nyúlik vissza, *Grundtvig*⁵ és *Kold*⁶ gondolataihoz és munkásságához, akik hittek az oktatásban való önkéntes részvételben, az egymás iránti felelősségérzet fontosságában és leginkább az „iskola az életnek” elvben, amelynek célja választ adni azokra az állandóan változó társadalmi, gazdasági, kulturális kihívásokra, amelyekkel az egyén, a közösség, a nemzet és az egész emberiség szemben találja magát (*SFSM*, 2015). Később aztán a második világháború folyamán, 1942-ben, törvényben rendelkeztek arról, hogy mindegyik önkormányzatnak legyen ifjúsági iskolája, amely az oktatás által fegyverként szolgált a fasizmus és a parancsuralmi rendszerek eszméjének elterjedése elleni küzdelemben. Célul tűzték ki, hogy a fiatalokat iskola után érdekes délutáni programok szervezésével távol tartsák az utcától annak érdekében, hogy a dán társadalom demokratikus állampolgáraivá váljanak. A délutáni szabadidős programok szervezése sokáig az ifjúsági iskola tevékenységének fókuszában maradt. Az 1990-es évek második felétől viszont kialakult a mostanihoz hasonló két fő képzési struktúra, vagyis a tanórán kívüli (szabadidős) nevelés és a nappali tagozatos iskola.

Ebben az időszakban a KKI még csak egy kis iskolahálózat volt, mára viszont kulcsfontosságú szereplő Koppenhága oktatási szcénájában, sőt, a hálózat vezetője szerint ez már egy egységes rendszerré forrt ki magát, ezenfelül egy szemléletet is képvisel. Ennek a szemléletnek a kialakulására nagymértékben hatott az iskolahálózat E2C-hez⁷ való csatlakozása, ugyanis a vezető elmondta, hogy adaptálták a második esély koncepciót. A „második esély iskola” program alapelvei:

- Az ilyen iskola külön erre a célra szánt erőforrással (helyszín, személyzet) rendelkezik.
- A pedagógiai eljárásokat a sokoldalúság, innováció, rugalmasság és a személyre szabottság jellemzi.
- Az elméleti és gyakorlati oktatásba is betekintést nyújt, a rendszer központi alkotó eleme és célja, hogy a szakmai és szociális kompetenciák elsajátításának kiemelt szerepe legyen.
- Az alkalmazott pedagógiai eljárások célja a tanulói lemaradások behozása (anyanyelv, idegennyelv, matematika, informatika).
- Kulcsfontosságú a tanulás készségének kialakítása.
- Fontos, hogy a diákok az iskolai szabályokat és kötelezettségeket tiszteletben tartásuk, másokat és saját magukat tisztelik, megismerjék a közösséghez tartozás érzését, s akár el tudjanak köteleződni egy projekt mellett.
- A tanulók teljesítményét többnyire kompetencia-portfólió alkalmazásával értékelik, amely segítségével a tanulók is aktív részesévé válnak az értékelés folyamatának.
- Az itt végzett munka összetett, tehát az oktatási, szakmai valamint szociális jellegű problémák megoldására egyaránt törekszik (*Cresson és mtsai.*, 2005).

Amint a fentiekben már említésre került, az ifjúsági iskolák működtetése az önkormányzatok feladata, amihez szervesen kapcsolódik az azokról a fiatalokról való gondoskodás is, akik nem állnak készen a komprehenzív iskola kilencedik osztályának befejezése után a magasabb iskolafokba való átmenetre, vagy lemorzsolódtak a középfokú oktatásból. Ennek megoldására az ifjúsági iskolák hálózatán kívül számos más intézményi megoldás is

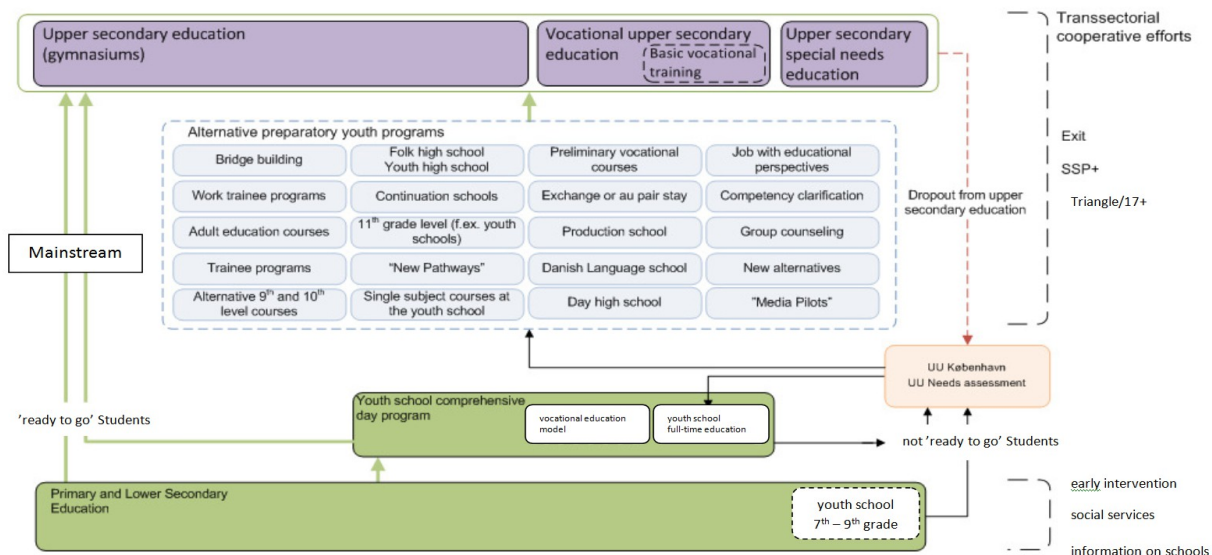
5. *N.F.S. Grundtvig* (1738–1872): lelkész, költő, filozófus, az népfőiskola mozgalom megalapítója.

6. *Christen Kold* (1816–1870): tanár, *Grundtvig* pályatársa, a népfőiskola és szabadiskola mozgalom úttörője.

7. 1999-ben a hollandiai Heerlenben független non-profit szervezatként megalakult az E2C – European Association of Cities, Institutions and Second Chance Schools – Városok, Intézmények és a Második Esély Iskolái Európai Szövetsége. 1998-ban még a projekt keretében, az E2C létrejötté óta, pedig a szövetség szervezésében minden évben más-más országban találkoznak a szervezet tagjai. Az E2C-nek jelenleg megközelítőleg negyven tagszervezete van 11 országból, amelyek Dánia, Franciaország, Írország, Hollandia, Lengyelország, Spanyolország, Svédország, Görögország, Magyarország, Németország és Szlovénia.

létezik Koppenhágában. Röviden, négy intézményi kezdeményezés: (1) ifjúsági iskolák különböző nappali tagozatos programjai (2) alapszintű szakképzési programok (3) 10th Grade – tizedik osztály (4) Produktionssskole – egy közös „termék” létrehozására, majd értékesítésére fókuszáló iskola.⁸

A koppenhágai alsóközépfokú iskoláztatásból (kilencedik osztály vége) a felsőközépfokú oktatásba való átmenetet segítő intézményhálózatot és a szektorok közötti együttműködést jól illusztrálja az alábbi ábra (2. ábra).



2. ábra Az átmenetet segítő intézményhálózat Koppenhágában (Brynaa, 2010).

Amint látható, számtalan lehetőség kínálkozik a koppenhágai fiatalok számára. Erről az egyik volt diák így nyilatkozott: „...nagyon örültem, hogy a kilencedik befejezése után nem kellett gimnáziumba mennem, hanem választhattam a rengeteg kreatív kurzus közül... éreztem, hogy még nem állok készen..., és olyan jó volt, hogy a sulis tanácsadójának segítségével kiválaszthattam azt, ami a legjobban tetszett... ennek a kreatív kurzusnak köszönhetem, hogy javítottam a jegyeimen, sikeresnek éreztem magam végre valamiben, és magabiztosabban mehettem az ott eltöltött év után a gimnáziumba...”

Az alternatív kurzusok jellege és kínálata folyamatosan és rugalmasan változik, reflektálva „Koppenhága igényeire”. A KII vezetője elmondta: „...kurzuskínálatunkkal folyamatosan ki kell szolgálnunk a helyi igényeket, figyelembe kell vennünk mind a döntéshozók, mind a fiatalok elvárásait, amikor meghatározzuk programjainkat... mindegyik programot akkor hoztuk létre, mikor kereslet lett rájuk...” A Koppenhágai Ifjúsági Iskola dolgozói olyan programokat indítanak, amelyek tulajdonképpen a hagyományos iskolarendszer kiegészítőjeként új oktatási tartalmakkal és módszerekkel segíthetnek a fiataloknak visszatérni az ismeretsajátítás, számukra addig riasztónak tűnő világába. A KII alternatív iskolai programjai:

1. Tanórán kívüli (szabadidős) nevelés a város öt pontján.
 2. Nappali tagozatos iskolák:
8. Ebben az iskolatípusban a tanulók fél/egy évet töltenek, kis csoportokban dolgoznak egy adott projekten/terméken, amit egy külső partner megrendelésére készítenek el. A fiatalok tárgyalnak a partnerrel a termék elkészítésének paramétereiről, ezen kívül megegyeznek ennek áráról is. A projekt elkészítése kiegészül intenzív életpálya-tervezési tanácsadással és önismeret-fejlesztéssel is, sőt a „Bridge Building” keretében különböző középiskolákat és munkahelyeket is meglátogathatnak a fiatalok, hogy a megkönnyítsék pályaválasztásukat.

- a. Byhojskolen – Városi Iskola (kb. 120 tanuló): Három kreatív kurzusa van: zene, művészet és dizájn. Ezen kívül pedig még két tantárgyi felzárkóztatásra fókuszáló programmal várja a fiatalokat: a Basis és a Turbo10 (részletek ld. később).
- b. Nye Veje – Új Utak (kb. 30 tanuló): azok a 15 és 21 év közötti fiatalok töltenek itt fél-egy évet, akik már rég elvesztették a kapcsolatot az iskolarendszerrel az előzőleg elszendvedett iskolai kudarcaik miatt. Elsősorban a szociális és személyes kompetenciák fejlesztése áll a középpontban.
- c. The 8th +9th Grade- „8-9. évfolyam”: ide két évig járnak a komprehenzív iskolából lemorzsolódott, veszélyeztetett fiatalok (14-17 év), ami után továbbtanulhatnak vagy esetleg mehetnek a munka világába. A programot 2007-ben indították, ami része volt az önkormányzat bűnözésmegelőzési programcsomagjának.⁹
- d. Dagkursus (kb. 120 tanuló): nappali kurzus 15-19 éves lemorzsolódott fiatalok számára, akik a hagyományos iskolarendszerben nem tudták befejezni az alsóközépfokú oktatást, és itt a kilencedik osztályt lezáró vizsgák megszerzéséhez segítik őket. 12 fős csoportokban tanulnak a diákok, és minden órán két tanár van velük (kéttanáros modell).
- e. Hindergade Skole (kb. 90 tanuló): iskola idegenajkú fiatalok számára, akiknek segítenek a dán nyelv elsajátításában, hogy az országba való megérkezésük után minél hamarabb el tudják kezdeni középiskolai tanulmányaikat, megkönnyítve ezzel is integrációjukat.
- f. U-Turn- „Te fordulsz”(12-13 tanuló az iskolai részben): egy iskolával¹⁰ egybekötött -multidiszciplináris csapat foglalkoztató, holisztikus szemléletű centrum olyan, könnyű drogokat használó fiatalok (14–25 év) számára, akik önszántukból fordulnak az intézményhez, hogy leszokjanak a szerhasználatról. Itt a tanulók az alsó-középfokú oktatást tudják befejezni.

A koppenhágai modell jó példa arra, hogy azokat a tanulókat, akiket kudarcok értek a többségi iskolában, miként lehet segíteni iskolai és társadalmi integrációjukban. Az általuk választott stratégia azért is tekinthető hatékonynak, mert differenciálták az intézményeiket a fiatalok igényei szerint. Ezek a programok, tehát az ún. aktív pedagógia módszerei alapján működnek, vagyis a tanulók minden egyes fázisban és minden lehetséges alkalommal saját maguk fedezik fel az ismereteket, és felelősséget vállalnak saját tanulásuk iránt (*Brynaa és Johansen, 2010*). Az iskolákban továbbá hangsúlyt fektetnek a tanulók gondolkodtatására, felelősségvállalására és önmaguk elkötelezésére is készítetik őket.

A tanulást és az értékelést illetően összefoglalóan elmondható, hogy ezek a modellek sikerorientált pedagógián alapszanak a hatékonyság érzésének megerősítése érdekében (*Brynaa és Johansen, 2010*). Tehát bármilyen kis sikerről legyen is szó, az minden esetben bátorítást és pozitív értékelést von maga után. Az értékelés nem szankcionálásra használt eszköz, hanem a diák számára lehetővé teszi az egyes képzési szakaszokban elért fejlődés mérését.

A továbbiakban azt a kétnappali tagozatos programot ismertetem részletesebben, ahol a legtöbb interjúmat és megfigyelésemet készítettem.

9. A program célcsoportját alkotó diákok a folyamatos hiányzások miatt estek ki az általános iskolából. Az is jellemző vonás, hogy ezeknek a tanulóknak a szülei nem működnek együtt az iskolával. A felvételt különböző kritériumokhoz kötik, amelyekben elvárásokat támasztanak a tanulóval és a szülővel szemben is. Ezeket az elvárásokat egy szerződésben írják le, amit mind a tanulónak, mind a szülőnek jóvá kell hagyni, és elfogadni.
10. Csak az iskola tartozik a KII-hoz, ami négy tanárt alkalmaz 12 diákhoz (14–18 év). A diákok általában 6-8 hónapot töltenek itt, ez alatt az időszak alatt nemcsak behozzák tantárgyi lemaradásukat, de egy sajátos heti rendet követnek, ami az egyéni beszélgetésekből, terápiás csoportfoglalkozásokból és az egészséges életmód – táplálkozási szokások, sport – fortélyainak elsajátításából áll. A szülőknek is tartanak terápiás csoportokat, ahol megoszthatják problémáikat.

Byhojskolen- Városi Iskola

„A graffiti és az egyenlőség iskolája”, ahogy a legtöbb diák jellemezte Byhojskolent, amikor megkérdeztem tőlük, mit jelent számukra az intézmény. Egyikük ezt mondta: *„Képzeld el egy fotót, sok diákkal, akik mind mosolyognak, az egyik punk, a másik dráma királynő, a harmadik gót, a negyedik rocker, aztán vannak a deszkások, a gengszterek, meg olyan, aki egy szót sem szól egész évben, de itt mind összetartozunk...érted? ...itt mindenkinek van helye...ja, és középen áll Ulla (a tanácsadó (sz. m.)), aki egy angyal, tényleg... és akkor a sok graffiti körülöttünk a falakon, meg a kosárlabdapálya...”*

Byhojskolen a 90-es évek végén jött létre – akkor még más néven –, és kreatív tizedik osztályokat (dráma, fotó-film, dizájn, művészet, zene) indított a kilencedik évfolyamot végzett diákoknak, akik nem álltak még készen a felsőközépfokú tanulmányok elkezdésére, vagy valami miatt kiestek a középfokú oktatásból. Az évek folyamán – különösen az Ifjúsági Programcsomagok bevezetése óta – a kreatív osztályok száma ötről háromra (zene, dizájn, művészet) csökkent, mivel a dán oktatási rendszerben előtérbe került a tantárgyi tudás fontossága. Éppen ezért nyitottak két új osztályt 2010-ben, ezek közül az egyik az ún. Basis (alap), a másik az ún. Turbo10 (Gyorsított10.). A Basis-be elsősorban olyan fiatalok kerülnek, akiknek különböző okokból kifolyólag sorozatos iskolai kudarcuk voltak és jelentős a tantárgyi (dán, matematika, angol) lemaradásuk. Ebben az osztályban a kéttanáros modellt alkalmazzák, hogy minél több figyelem jusson a tanulókra. Az első félévben elsősorban a csapatépítésen és önbizalom-fejlesztésen van a hangsúly, hogy a diákok megérezzék, „ők igenis fontosak”. A Turbo10-be ezzel szemben olyan tanulók kerülnek, akik idősebbek (17-21 év), és elsődleges céljuk, hogy fél év alatt letegyék a tizediket lezáró vizsgát. Sokuk számára ez az utolsó esély, hogy bekerüljenek egy középfokú oktatási intézménybe, sőt mivel önszántukból választották ezt a programot, ezért különösen eltökéltek az intenzív félév minél sikeresebb elvégzésében. A kreatív osztályok (zene, dizájn, művészet) tanulói heti 16 órában az adott specializációnak megfelelő művészeti órákat látogatnak, a fennmaradó időben pedig angolból, dánból és matematikából a szintjüknek megfelelő tanulócsoporthoz fejlesztik tudásukat. Mindegyik tanulócsoporthoz maximum 15 főből áll, és reggel kilenctől délután félháromig vannak óráik.

Az iskola hitvallása, hogy mindenkit meg kell tanítani arra, hogy megismerjék és megbecsüljék saját és mások értékeit. Ezen kívül pedig fontosnak tartják, hogy a kreativitást mint eszközt felhasználják az ismeretszerzés érdekessé tételére. Így a fiatalok aktív részesei lehetnek egy alkotó folyamatnak. Az iskola holisztikus jellegéből adódik, hogy a kreatív tanulási-tanítási folyamatot intenzív életpálya-tanácsadással egészítik ki. Ennek az intézménynek két életpálya-tanácsadója is van, az egyikük rész munkaidőben, a másikuk pedig teljes állásban, ő Ulla, „akihez mindig fordulhatunk tanácsért”. Ulla az intézmény kulcsfigurája, sokat segít a fiataloknak problémáik megoldásában. Ha szükséges, akkor összeköti őket külső intézményekkel (KIÉC, diszlexia centrum, pedagógiai intézet, pszichiátria, szociális intézmények, rendőrség, gyámhatóság, stb.). Diákjai pályaválasztását mentorálja a tanév folyamán, azáltal, hogy mindenkinek követi a személyre szabott projektjét, amelynek meghatározott mérföldkövei és feladatai vannak, és ennek köszönhetően a pályaválasztás idején a diák magabiztosan tud választani.

Ulla azon kívül, hogy egyénileg és kiscsoportban találkozik a tanulókkal, belátogat néha a csoportok óráira, sőt pályaorientációs órákat is tart. Az adminisztrációs teendők lebonyolításában is rengeteget segít azoknak a fiataloknak – kollégájával együtt –, akiknek nem dán az anyanyelvük és/vagy nem a szüleikkel élnek együtt. Ulla így nyilatkozott erről: *„... fontos ezeknek a fiataloknak, hogy érezzék, mellettük vagyunk... ha valamelyiküknek aggódnia kell a lakhatása, a családja vagy a bevétele miatt, akkor nem tud részt venni abban a munkában, ami itt van, ő pedig azért van itt... Szerencsém van a kollégáimmal, mert mindnyájan nagyon kedvesek és segítők-*

készek, meg tudunk beszélni mindent... ebben a tudásmegosztásban még nagy segítségemre van a heti rendszerességű team is... az iskolán kívül pedig tudok beszélni a többi tanácsadóval más ifjúsági iskolákból vagy a centrumból...".

Az iskola fontosnak tartja a szülőkkel való kapcsolattartást, ezért a szokásos beszélgetéseken, fogadóórákon kívül meghívják őket különböző rendezvényekre, az egyik ezek közül a „Szülők estéje”, ahol a programok műsor-számokkal vagy kiállítással mutatkoznak be.

Az igazgató beszámolt arról, hogy a szülőkkel általában jó a kapcsolatuk, számíthatnak rájuk. Ezen kívül megemlítette azt is, hogy sok szülő lelkesen számol be arról, hogy a gyereke végre motivált a tanulásra, és szeret iskolába járni. A volt diákokkal készült interjúk alapján megállapítható, hogy szerintük az iskola erősségei a tanár-diák közötti partneri viszony, egyéb interperszonális kapcsolatok, a törődés és a közösséghez tartozás élménye. A tanárok módszertani felkészültségükkel, reflektivitásukkal, nyitottságukkal és a fiatalok iránti elkötelezettségükkel, odaadásukkal sokat segítenek az idekerülő diákoknak a tanulás iránti érdeklődés felkeltésében. Az egyik diák így fogalmazott: *„... nem tudom pontosan, mit kaptam itt, valamiféle optimizmust, de azt tudom, hogy még az egyetlenem is ebből táplálkozott... itt el tudják veled hitetni, hogy menni fog, képes vagy rá...”.*



1. kép: Tanulók dolgoznak projektjükön; 2. kép: Iskola kívülről; 3. kép: „Szülők estéje”; 4–5. kép: zene óra; 6–7. kép: művészet óra; 8. kép: dizájn óra; 9. kép: teremajtó (Saját készítésű fényképek)

Nye Veje – Új Utak

A Nye Veje és Byhojskolen munkatársai egy szakmai teamet alkotnak annak ellenére, hogy a két iskola a város két különböző pontján van (2014-ig két egymás melletti épületben voltak). Az idekerülő fiatalok (15–21 év) különböző okok (addikció, bandákba keveredés, pszichés problémák, tanulási-, magatartási- és beilleszkedési zavarok) miatt teljesen elidegenedtek az iskolarendszertől. Éppen ezért ebben az intézménytípusban nem a tantárgyak tanulásán, hanem elsősorban a szociális és személyes kompetenciák fejlesztésén van a hangsúly, amelyek segítségével próbálják integrálni a fiatalokat az iskola vagy a munka világába. A diákok a tanév folyamán folyamatosan érkehetnek, általában fél évet töltenek itt (néhányan egy évet), ami alatt intenzív életpálya-tanácsadásban részesülnek. A csoportok méretéről elmondható, hogy jellemzően 14-15 főből állnak. Az iskolának hat státusz áll a rendelkezésére, melyet hét tanár tölt be, és két életpálya-tanácsadó osztozik másfél státuszon, de munkájukat egyéb rész munkaidős munkatárs (pszichológus, jogatanár, kick-box edző) is segíti. A program óra-rendje is egyértelműen mutatja, hogy itt elsősorban nem az ismeretsajátítás áll a középpontban:

- Reggel gyülekező, közben reggeli, amelyet beszélgető kör követ.
- Napközben workshopok és egyéni iskolai munka váltogatják egymást.
- A „tantárgyak”: különböző sporttevékenységek, múzeumlátogatás, filmnézés, olvasás a könyvtárban, stb.
- A nap 9.00 – 14.00-ig tart, és közben van egy félórás ebédszünet.

Ennek a kezdeményezésnek a hatékonyságát számadatok is alátámasztják, ugyanis az itt végzett 80 tanuló-ból 54 ment szakiskolai vagy egyéb középfokú képzést biztosító oktatási programba, 14 diák megtalálta helyét a munka világában, a többiek pedig lemorzsolódtak (*Brynaa és Johansen, 2010*).¹¹

Összefoglalás

Végezetül elmondható, a koppenhágai nappali tagozatos programok alapvető célja, hogy az ott tanuló diákok le tudják tenni azokat a vizsgáikat, amivel tovább tudnak lépni egy magasabb iskolafokozat vagy a munka világa felé. Az itt tanító tanárok azt tekintik küldetésüknek, hogy ne a fiatal alkalmazkodjon hozzájuk, hanem pont fordítva, ők alkalmazkodjanak diákjaik igényeihez. A programokban megjelenő személyre szabott pedagógiai gyakorlat és a kis osztálylétszám lehetővé teszi, hogy az addig tanulási kudarccal küzdő fiatalok behozzák lemaradásaikat, és lehetőségük adódjon a szociális kompetenciák terén megmutatkozó hátrányaik leküzdésére is (*Schmitsek, 2010*).

A KII minden egyes diákjának van saját egyéni nevelési terve, amelyben az ott szereplő oktatással és tanácsadással kapcsolatos tartalmakat az adott fiatal igényei határozzák meg. Tulajdonképpen ez egy olyan pedagógiai folyamat alapját képezi, amelynek célja az autonómia kialakítása. A KII programjai nagymértékben hozzájárulnak a 2015-re kitűzött ambíciózus 95%-os középiskolai végzettség megszerzésére vonatkozó arányszám eléréséhez. A KII vezetője beszámolt arról, hogy programjaikból 85-95%-ban mennek továbbtanulni a fiatalok. A legutóbbi Eurydice adatok is azt támasztják alá, hogy Dánia sikeresen teljesíti a lemorzsolódási arányszámok

11. Az alábbi két videó azt a projektet – *Rapkins* – illusztrálja, amelyet az egyik tanár, *Adonis Gomez* kezdeményezett annak érdekében, hogy minél „fiatal-centrikusabban” motiválják a KII tanulóit. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wqpKvRtbfhk> Utolsó letöltés dátuma: 2015. augusztus 14. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xB3pZh8AqZM> Utolsó letöltés dátuma: 2015. augusztus 14.

csökkentésében, ugyanis náluk ez jelenleg 8%, tehát már 2015-ben elérték, sőt javították, a Europe 2020-ban meghatározott európai uniós országok számára tervezett elérendő 10%-os lemorzsolódási arányszámot (*Eurydice*, 2014).

Befejezés-ajánlás

A tanulmány a dán kontextus leírása után a Koppenhágában működő komplex életpálya-tanácsadás és ifjúsági iskolahálózat rendszerét mutatta be, ezzel is hozzájárulva ahhoz, hogy minél több nemzetközi jó gyakorlatot ismerhessünk meg. Hazánkban bár már létezik egy, a lemorzsolódás csökkentését célzó országos méretű stratégia, de a koncepcióhoz szükséges intézményrendszer kiépítése még várat magára. Pedig fontos lenne mielőbb lépéseket tenni annak érdekében, hogy a 2009 óta növekedő lemorzsolódási arányszámunk (2009-ben 11,2%; 2013-ban 11,8%) csökkenjen, és 2020-ra megközelítse az ország által vállalt 10%-ot (*Eurydice*, 2014). A dán jó gyakorlatok alapján megállapítható, hogy az általános iskolából a középiskolába való átmenetet segítő egyéni életpálya-tanácsadás, s majd ennek köszönhetően az egyéni tanulói utak megtervezése különösen hatékonyak bizonyul a veszélyeztetett fiatalok körében. Éppen ezért nálunk is fontos lenne, hogy a pályaorientációt/életpálya-tanácsadást egy független, csak ezzel a tevékenységgel foglalkozó, erre (elsősorban BA és/vagy MA képzésben) képzett és kijelölt szakember végezhesse az iskolákban.

Magyarországon jelenleg a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadási feladatokat a pedagógiai szakszolgálatok látják el (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 26. §) Számszerűsítve ez azt jelenti, hogy tankerületenként van egy ilyen szakember, sőt a rendelet 7. mellékletében megadott számadatok alapján a fővárosra 10, a megyék esetében általában három, nagyobb megyékre öt, országosan pedig 76 továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadással foglalkozó szakember jut. (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet). Ezek a számok igen csekélynek mondhatók, különösen akkor, ha összehasonlítjuk a Koppenhága oktatási intézményeit lefedő teljes munkaidős, kimondottan erre a feladatra képzett, 120-130 életpálya-tanácsadó számával.

Érdemes kitérni a rendelet 6. mellékletében leírt végzettségekre is, ami alapján elláthatja valaki a pályaválasztási tanácsadást. Ez lehet pszichológus (tanácsadó-, pedagógiai-, óvoda- és iskola szakpszichológus), tanácsadó pedagógus (bármely egyetemi és főiskolai szintű pedagógus végzettség és szakképzettség és diáktanácsadás, vagy iskolai tanácsadó és konzultáns pedagógus vagy tanulási és pályatanácsadás vagy pályaorientációs tanár szakirányú továbbképzési szakképzettséggel vagy pályaorientáció szakterületen végzett szakvizsgával) (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet). Tehát ezen tények és a gyakorlati alkalmazás alapján elmondható, hogy a pályaválasztási tanácsadást elsősorban szakirányú továbbképzéssel rendelkező pedagógusok végzik, akiknek a száma igencsak elenyésző. Problémát jelent az is, hogy azok a pedagógusok, akik erre ki vannak jelölve, nem részesülnek sem plusz anyagi juttatásban, sem óraszámkedvezményben, sőt sok esetben még az is megkérdőjelezhető, hogy valóban értenek-e a pályaválasztási tanácsadáshoz. Annak érdekében, hogy a fiatalok minél eredményesebben megtalálják helyüket az oktatás és/vagy munka világában, szükséges lenne az ágazatközi együttműködésekre épülő programok kialakítására, melyeknek a dán tapasztalatok alapján produktív hatása van, ezzel is segítve az érintettek munkáját. Éppen ezért hazánkban is fontos lenne, hogy a különböző ágazatok: az oktatás-köznevelés, a szociális, a család- és ifjúságügyért felelős területek, valamint az egészségügy és a közigazgatás hatékonyabb és szorosabb kooperációra épülő programokon keresztül működjenek együtt (mint például a fent ismertetett dán 17+ program vagy az SSP). Ugyanis nálunk a fő problémát az jelenti, hogy a különböző területek képviselői egymástól elszigetelten dolgoznak. Ezen kívül azt is égető problémának tartom, hogy jelenleg nincs minden iskolában gyermek- és ifjúságvédelemmel foglalkozó szakember.

Az iskolán belüli együttműködés erősítése, a tantestületet összefogó team-munka kialakítása sokat segíthetne a diákokkal kapcsolatos problémák orvoslásában. Tehát szükség lenne egy olyan fórumra, ahol a szaktanárok, a különböző kompetenciával rendelkező szakemberek – családgyógyógyók, szociális szakemberek, pedagógiai szakszolgálat dolgozói, a gyermekjóléti szolgálat munkatársai, pszichológusok – tapasztalatot cserélhetnének, a mostaninál intenzívebben működhetnének együtt.

Mind a dániai oktatási rendszer tanulmányozása, mind a magyarországi alternatív iskolák gyakorlatából származó tapasztalatok, megfigyelések azt támasztják alá, hogy a diákok bevonása az adott oktatási intézmény döntéshozatali folyamataiba jelentős mértékben segít abban, hogy a diákok megszólítva érezzék magukat. Az ilyen demokratikus fórumok kialakításával a diákok érzik, hogy az ő szavuk is érvényesül, ezáltal felelőssé válnak saját tanulási környezetükért és tanulásukért is. Erre példaként említeném az egyik magyar jó gyakorlatot, ami a Belvárosi Tanoda szerdánként tartott diákstábja, amin minden diák részt vesz, és hallathatja a hangját. Azon diákok számára, akik még nem állnak készen a magasabb iskolafokra való átmenetre egy rugalmas, a helyi szükségletekre, és a fiatalok igényeire épülő alternatív programokkal működő intézményhálózat kialakítása hatékony megoldást nyújthat. Magyarországon projekt-alapú jó gyakorlat már volt erre, mint például a Dobbantó,¹² ahol egy edu-coach segítségével feltérképezték az adott iskola és környezete igényeit, majd ennek alapján rugalmas fejlesztési tervet dolgoztak ki az iskola vezetésével. A probléma ezzel a modellel az, hogy a projekt-alapú kezdeményezés fenntartása a projekt időszak lejárta után forráshiány miatt akadozik, és egy idő után megszűnik.

Végül, pedig egy nem elhanyagolható szempont a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok, szakemberek szemléletformálása egy mentorhálózat kiépítésén keresztül, segítve őket abban, hogy hatékonyabban tudjanak bánni a különböző problémákkal küzdő fiatalokkal. Erre is már volt több projekt-finanszírozású jó gyakorlat a magyar oktatási rendszerben, mint például a MAG (*Bognár, 2005*) program vagy a Dobbantó Program.¹³ Ezeknek a programoknak a beépülése a mindennapi pedagógiai gyakorlatba nagyon nehézkes, mert mind az intézményvezetés, mind a pedagógusok részéről sok energiát igényel.

Sajnos a Magyarországon készített interjúk alapján elmondható, hogy sokszor eszköztelennek érzik magukat a pedagógusok a serdülő és a fiatal felnőtt korosztályal való foglalkozás során, úgy érzik, nincsenek eléggé felkészítve, módszertanilag megtámogatva. A pedagógusképzés (alap- és mesterképzés) tantervébe be kellene építeni módszertani műhelyeket, ezen kívül pedig továbbképzésekkel lehetne segíteni a már gyakorló pedagógusokat. Ezen fórumok szakmai tartalmának kidolgozásához fel lehetne használni a sikeresen működő alternatív oktatási intézmények (pl: Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Belvárosi Tanoda, Közgazdasági Politechnikum) jó gyakorlatait, szakmai tapasztalatait, ezen kívül pedig a különböző, erre a célcsoportra fókuszáló projektek (pl: SZFP I-II., Dobbantó) eredményeit, módszertani és nevelési-oktatási tartalmait. Túlzottként segítséget nyújthat az is, ha a pedagógusok figyelmét felhívjuk a különböző modelliskolák nyílt napjaira vagy szakmai fórumaira, valamint az elérhető módszertani segédanyagokra.

A fent említett lehetőségeken kívül vannak olyan műhelyek is, amelyek segítik a középiskolai tanárok és diákok munkáját, többek között pl: a Krétakör,¹⁴ a Káva Kulturális Műhely¹⁵ programjai.

12. URL: <http://fszk.hu/szakmai-tevekenysegek/vegzettseg-nelkuli-iskolaelhagyas/dobbanto/> Utolsó letöltés dátuma: 2015. augusztus 14.

13. URL: <http://fszk.hu/szakmai-tevekenysegek/vegzettseg-nelkuli-iskolaelhagyas/dobbanto/> Utolsó letöltés dátuma: 2015. augusztus 14.

14. URL: <http://kretakor.eu/project/szabadiskola-3-0/> Utolsó letöltés dátuma: 2015. szeptember 3.

15. URL: <http://www.kavasinhaz.hu/> Utolsó letöltés dátuma: 2015. szeptember 3.

Összefoglalóan elmondható, hogy a jelenlegi magyarországi középiskolai lemorzsolódás csökkentéséhez hozzájáruló ötletek, kezdeményezések száma jóval több, mint amit jelen tanulmányban össze lehetne foglalni. Viszont féltő, hogy ezek az ötletek addig nem tudnak megvalósulni, amíg az oktatás tartósan alulfinanszírozott marad (költésvetés oktatási kiadásai GDP arányában: 2005 – 5,3%; 2007 – 4,9%; 2009 – 4,8%; 2011 – 4,3%; 2013 – 3,9%), és az oktatásvezetés nem ismeri fel annak fontosságát, hogy a GDP nagyobb százalékát kell fordítani oktatásra-nevelésre a témával kapcsolatos hosszútávú és fenntartható fejlesztések érdekében (*OM statisztika*, 2015).

Köszönetnyilvánítás

Ezúton mondok köszönetet *Bognár Máriának*, *Győrik Editnek* és *dr.Lénárd Sándornak*, akiktől sokat tanultam a Dobbantó Programban töltött évek alatt, és a mai napig fordulhatok hozzájuk tanácsokért. Nagyon köszönöm *Kim Brynaa* és *dr. Peter Plant* professzor segítségét, szakmai tanácsait és türelmét, ugyanis bármikor kerestem meg őket ötleteimmel, mindig készségesen támogattak. Továbbá hálával tartozom a KIÉC és a KII munkájuk mellett elkötelezett munkatársainak, egyéb szakembereknek, s nem utolsósorban a diákoknak, akik a bizalmukba fogadtak, és megosztották velem tudásukat, tapasztalataikat.

Szakirodalom

1. 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. URL:http://net-jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015. EMM Utolsó letöltés dátuma: 2015. augusztus 15.
2. Bognár Mária (2005): Félúton a MAG-program. Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7, 75–90.
3. Brynaa, K. (2010): *Az átmenetet segítő intézményhálózat Koppenhágában*, prezentáció.
4. Brynaa, K. and Johansen, L. (2010): Combating Early School Leaving: „You Become an Idiot Not Doing Anything”. In: *Second Chance Schools: Facts & Figures. E2C-Europe Annual Survey*.
5. Cresson, E., Dujardin, C. and Jospin, O. (2005): *Második Esély Iskolák*. European Employment Observatory.
6. Eurydice/European Commission/EACEA/Cedefop (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Publication Office of the European Union, Luxembourg.
7. OM statisztika (2015), *Oktatási évkönyv 2013/2014*, Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma. URL: http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf Utolsó letöltés dátuma: 2015. augusztus 15.
8. Schmitsek Szilvia (2010): Második esély Európában – az E2C. *Új Pedagógiai Szemle*. 10–12. 116–122.
9. UVM/ Danish Ministry of Education (2015): *Overview of the Danish Education System*. URL: <http://eng.uvm.dk/Education/Overview-of-the-Danish-Education-System> Utolsó letöltés dátuma: 2015. augusztus 15.

Szemle

Kulcskérdés

Kutatások és fejlesztések a hazai felnőttképzésben

Stéber Andrea*



Balázs Németh (2015, ed.): *Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary. International Perspectives in Adult Education – IPE 70.* DVV International, Bonn.¹

A Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete (DVV), Nemzetközi perspektívák a felnőttoktatásban című kiadványsorozatának 70. száma a *'Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary'* címet viseli, a teljes kiadvány a felnőttoktatás és a felnőttkori tanulás témáját vizsgálja hazánkban. A sorozatszerkesztők a 70. szám szerkesztésére Németh Balázs egyetemi docenst, a Pécsi Tudományegyetem Andragógia Intézetének igazgatóját kérték fel. A nemzetközi tanulmánykötet 12 tanulmánya bemutatja a hazai andragógiai kutatások új irányvonalait, illetve jelzi a Német Népfőiskolai Szövetség magyar felnőttképzésben játszott meghatározó szerepét is. A tanulmányok tükrözik a magyar felnőtt-

képzés-kutatás sokszínűségét. A kötet foglalkozik többek között az elektronikus tanulás támogatásának kérdésével a felnőttkori tanulásban, az andragógia tudományának professzionalizációjával, hazai fejlődésének történetével, a felnőttkori nyelvtanulás, a demokratikus állampolgárságra nevelés kérdésével, érinti a felnőttképzés finanszírozását, a magyarországi kompetenciavizsgálatokat, a második esély iskolarendszerét, az életpályatanácsadást, valamint a kulturális projektetek hatásait.

Hazánk és a kötetet kiadó, német szakmai szövetség közötti kapcsolat bemutatására és annak indoklására, hogy miért a magyarországi felnőttoktatás helyzetét választották e kiadvány témájául, érdemes egy rövid történeti áttekintést tenni, erről az előszóban Heribert Hinzen, a hazánkban jól ismert, nemzetközi hírű andragógiai szakember ír. A Német Népfőiskolai Szövetség Intézetét (DVV) 1953-ban alapították a német szövetségi népfőiskolai egyesületek ernyő-szervezeteként, melynek feladata volt, hogy képviselje a népfőiskolák és szövetségeik szervezeti és pedagógiai érdekeit. A DVV hazánkban is nagymértékben járult hozzá a felnőttképzés professzionalizációjához, például a felnőttképzés nemzetközi szakirodalmának megismerésével és a hazai kutatások, fejlesztések támogatójaként is meghatározó szerepet töltött be a DVV budapesti projektirodája révén. A projektiroda 1990-ben kezdte meg működését Budapesten, és ebben az évben alakult újjá a Magyar Népfőiskolai Társaság is hazánkban. A német szakmai szövetség és a magyarországi népfőiskolai és felnőttképzési szervezetek között igen széleskörű együttműködés alakult ki. A partnerségbe bekapcsolódott például a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT), a Kulturális Minisztérium, a Munkaügyi és Szakképzési Minisztérium, számos egyetem, például a debreceni, a szegedi, a pécsi és a budapesti egyetemek. A német és a magyar felnőttképzési együttműködés napjainkban is tart, immár 25 éve, változó formával és tartalommal. A partnerség keretében a DVV a magyar felnőttoktatás olyan tudósaival dolgozott együtt, mint Durkó Mátyás, Soós Pál, Rubovszky Kálmán vagy Maróti Andor, s a fiatalabb generációból Sz. Tóth Jánossal, Sári Mihállyal, Koltai Dénessel és Striker Sándorral. Jelen kö-

* PhD hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógiai Program, steber.andrea@ppk.elte.hu

1. A kötet online elérhető a következő weboldalon:
http://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_70_web.pdf

tetnek nem célja a magyar felnőttképzés elmúlt huszonöt évének bemutatása, hanem annak felvázolása, hogy az elmúlt időszakban mi foglalkoztatta a magyar felnőttképzési szakembereket. A kép színes, a tanulmányok tekintenek a felnőttkori tanulást érintő helyi, regionális és országos kérdésekre, valamint az európai és globális problémákra. Nem véletlen, hogy a szerzők között a fiatal kutató generáció írásai is megjelennek.

A kiadvány mind a tizenkét tanulmánya a magyar felnőttképzés, illetve az informális és nonformális felnőttkori tanulás aktuális kérdéseit járja körbe, a teljesség igénye nélkül felvillantja a kutatások sokszínűségét.

Fodorné Tóth Krisztina 'Traditional and experimental methods of electronic learning support in Hungarian adult education' című tanulmánya azt vizsgálja, hogy a magyar felnőttoktatásban miért kevés a nyitott, online tréning. Emellett áttekinti az elektronikus tanulás támogatásának tipikus formáit, úgy, mint az e-mailt, az LMS-t és a web 2.0 használatát. Ezenfelül néhány jó gyakorlatot és kezdeményezést is bemutat többek között a MOOC-ot és a TeNeGEN-t.

Kleisz Teréz (2015) 'The state of profession-building in the field of Andragogy in Hungary' című tanulmányában a felnőttoktatás, az andragógia professzionalizációjának helyzetét mutatja be, mely 1989 óta kisebb fellendülést, majd csökkentést mutat. A történeti áttekintés kitér a politikai befolyás a szakma megítélésében játszott szerepére, s számba veszi a legutóbbi szakpolitikai szintű beavatkozások hatásait is. A többi európai uniós tagállamhoz képest hazánkban alacsony a felnőttkori tanulásban való részvételi arány, a szerző szerint ahhoz, hogy ez változzon drámai társadalmi és politikai változásokra lenne szükség.

Feketéné Szakos Éva és Bognárné Szigeti Edit arra keresi a választ, hogy felnőttoktatói szakma-e az idegen nyelv-tanítás felnőtteknek *'Is foreign language teaching for adults an adult learning profession?'* című tanulmányukban. Azok a felnőttek, akik nem tanultak idegen nyelvet korábbi tanulmányaik során a későbbiekben ezt nyelvtanfolyamok keretében a felnőttoktatásban pótolják. A szerzők elemzik a nemzetközi trendeket az Európai uniós dokumentumok, a nemzetközi empirikus kutatások, valamint a magyarországi empirikus vizsgálatok alapján és saját mini kutatásuk eredményeit is bemutatják. A kutatás a speciális felnőttoktatási kompetencia szükségességét vizsgálja az idegennyelv-tanároknál. Az andragógiai módszertan elemei bizonyítottan hozzájárulnak a felnőttkori nyelvtanulás sikeréhez, ennek ellenére sajnos – a szerzők szerint – Magyarországon még nem figyelnek erre kellőképpen.

Szigeti Tóth János 'Democratic citizenship learning – the Hungarian perspective and its international relevance' a demokratikus állampolgárság tanulásának gyakorlatára hívja fel a figyelmet. A téma különösen fontos az „új demokráciák” esetében Közép-Európában. Az elmúlt húsz év társadalmi változásainak és napjaink kihívása, hogy hogyan lehet segíteni a demokratikus állampolgárság tanulását. A szerző összefoglalja azokat a tapasztalatokat, amelyek hasznosak lehetnek az átmeneti társadalmakban közép-kelet európai és nemzetközi szinten egyaránt. A demokratikus állampolgári ismeretek és kompetenciák felnőttkori tanulásának, mint tudatos tevékenységnek a célja, hogy az állampolgárok megértsék és támogassák, tevékeny részesei legyenek a társadalmi folyamatoknak.

Szintén fontos témát dolgoz fel *Farkas Éva*, aki *'Financing the adult education system in Hungary'* című kutatásában a finanszírozást a felnőttképzési rendszer működtetésének legfontosabb szakmai, politikai eszközeként mutatja be. A szerző elemzi a forráselosztás rendszerét a felnőttképzésben, és áttekinti azokat az új jogszabályi rendelkezéseket, amelyek hatással vannak a felnőttképzés finanszírozására. A legutóbbi mérföldkő a 2013. évi felnőttképzési törvény volt ezen a területen.

Hazánkban az elmúlt két évtizedben meghatározó szerepet tölt be a társadalmi felzárkóztatásban a második esély iskolarendszere, melyet *Bajusz Klára 'The second chance education system in Hungary'* című tanulmányában vizsgál. A magyarországi beiskolázási arányok változásának rövid elemzése mellett összefoglalja az alap- és

középfokú oktatási intézmények, a felsőoktatási intézmények és a nonformális tanulási alkalmak lehetséges szerepvállalását a második esély iskolarendszerében. Legfontosabb feladatként az aluliskolázott felnőttek tanulási lehetőségekről való informálását és kapcsolatának javítását jelöli meg. Ennek egyik lehetséges irányaként a szerző több, nem formális tanulási utat, felnőttképzési feladatot ellátó intézmény becsatornázását javasolja a második esély programokba, úgy mint a népfőiskolákat, a kulturális központokat, a munkahelyeket. Ha sikerül elérni és segíteni az aluliskolázott felnőtteket az alapvető tanulási készségek fejlesztésében, akkor nyílik lehetőség számukra igazi esélyt adni az élethosszig tartó tanulásba történő bekapcsolódásra és részvételre.

Kocsis Nóra Judit 'Regional differences in the light of competence surveys in Hungary' című munkájában hazai és nemzetközi mérési adatok alapján mutatja be a regionális különbségeket, rámutat arra, hogy a magyar iskolarendszer területileg és minőségileg differenciált. Az elmúlt évtizedben a hazai és nemzetközi iskolai kompetencia vizsgálatok azt mutatják, hogy a magyar diákok teljesítménye relatíve stabil, a legfőbb különbségek az iskolák között mutatkoznak. Így a diákok sikerességében a szülők iskolaválasztása nagyobb szerepet játszik, mint a diákok egyéni képességei vagy a szociokulturális háttérük. Ezért a szerző szerint a magyar közoktatási rendszer legfontosabb feladata az iskolák közötti minőségi különbség csökkentése.

A kötet következő tanulmánya is tényeket és trendeket elemez. *Fodor Imréné* a 'Facts and trends in adult education and training in Hungary' című munkájában időrendi áttekintéssel vizsgálja a szakképzés és a felnőttképzés legfontosabb tendenciáit és az adatok elemzése révén fontos következtetéseket von le az elmúlt húsz év felnőttképzéséről. A szerző szerint Magyarországon nagyobb mértékben kellene támogatni a felnőttképzést, ami segíthetné a gazdasági válság leküzdését is. A felnőttképzés modernizációja és átalakulása egyébként jelenleg is folyamatban van az új 2013. évi felnőttképzési törvény indukálta változások miatt.

A hazai vizekről európai uniós vizekre evez *Tratnyek Magdolna* 'An international overview of the ethical regulations of Lifelong Guidance and recommendations for national regulations' munkájában megfogalmazott ajánlásaival. A tanulmány célja, hogy segítse a tanácsadói pálya etikai kódexének összeállítását. A tanulmány bemutatja az életpálya-tanácsadás tevékenységét a nemzetközi szabályozásokat, illetve a hasonló területeken működő etikai kódexeket. A levont tapasztalatok alapján ajánlást fogalmaz meg annak érdekében, hogy a változó politikai környezetben iránymutatással szolgáljon az életpálya-tanácsadási szakemberek szakmai magatartásához. A tanulmány végén a szerző egy tizenhárom tételes ajánlást tesz a LLG etikai kódexhez.

A felnőttkori tanulás támogatás után a szakképzésről olvashatunk, *Illésné Kincsei Valéria* 'How places offering apprenticeship take part in vocational training in Pécs, Hungary' című írásában. A szerző a szakmai gyakorlat helyzetét vizsgálja a magyar, nevezetesen a Pécssett megvalósuló szakképzésben. A jövő sikerének kulcsát az oktatási rendszer és a szakképzés rendszerének megváltoztatásában látja, s ezáltal remél változásokat társadalmi és gazdasági téren is. A Pécssett megvalósuló szakképzés jelenlegi és jövőbeni állapotának elemzése révén megállapítja, hogy a város széles körű képzési kínálatot nyújt a diákok szakmai fejlődéséhez. A város oktatási rendszerei jó alapot biztosítanak a változó gazdaság munkaerőpiaci igényeinek kielégítéséhez. Ám elengedhetetlennek véli a vállalkozások fejlesztését, s felhívja a figyelmet arra, hogy több gyakornoki, gyakorlati helyre lesz szükség különösen azon szakmákban, ahol munkaerőhiánnyal küzdenek.

Koltai Zoltán írása szintén Pécs városához kötődik, kulturális aspektusból. A 'The European Capital of Culture project of Pécs reflected by public opinion' című tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy sikertörténetnek nevezhető-e az Európa kulturális fővárosa projekt, kulturális szempontból milyen haszonnal járt ez a befektetés, azontúl, hogy Pécs városáról az Európa kulturális főváros projekt kapcsán feltörekvő, pozitív kép alakult ki mind a városban, az országban és nemzetközi szinten egyaránt. Az empirikus kutatásból kiderült, hogy a válaszadó felnőttek szerint a kulturális fővárosok, mint „tanuló városok”, kiváló tanulási terepként funkcionálnak.

Emellett Pécs az Európa kulturális fővárosa cím megszerzésével további kulturális fejlesztések lehetőségét alapozta és indította meg, ezzel többek között országos szinten is hozzájárulva a kulturális decentralizációhoz.

A tanulmánykötetet a szerkesztő *Németh Balázs* tanulmánya zárja, amely '*Challenges to the development of adult education and the need for social capital in post-war Europe*' címet viseli. A szerző átfogó módon vizsgálja azokat a kulcsfontosságú kérdéseket, folyamatokat, amelyek 20. századi Európában a felnőttoktatást alakították, s amelyek erősen függenek az adott társadalmi szokásoktól és normáktól. A szerző kritikusan jegyzi meg, hogy egyrészt több integrált oktatáspolitikai fejlesztés lenne szükséges az európai felnőttoktatás és felnőttképzés terén, továbbá a jó gyakorlatok terjesztéséhez a tagállamok között több és intenzívebb együttműködésre lenne szükség. Másrészt minőségi kutatásokkal kellene elősegíteni a felnőttkori tanulásban résztvevők számának emelkedését, s a felnőttoktatás hatékonyságának fokozását.

A kötetben olvasható tanulmányok betekintést nyújtanak az elmúlt öt év felnőttképzési kutatásaiba, bemutatják a felnőttkori tanulás és oktatás magyarországi helyzetét, napjaink aktuális szakpolitikai kérdéseit. A szerkesztő felhívja az olvasó figyelmét arra, hogy az elmúlt évtizedben a felnőttképzés helyzete és az arra irányuló kutatások drámaian megváltoztak hazánkban, többek között azáltal, hogy az ország már több mint tíz éve teljes jogú tagállama az Európai Uniónak. Az angol nyelvű tanulmánykötet kiváló lehetőséget nyújt a hazai felnőttképzési kutatások eredményeinek nemzetközi megismertetésére.

A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének módszertani kérdései

Hangya Dóra*



Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás: A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI. Szeged.

Farkas Éva – a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének docense – *A rejtett tudás: A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése* című könyve 2014-ben jelent meg a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet gondozásában. A könyvben megismerhetjük a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények (learning outcomes) hitelesítési modelljének kidolgozására irányuló fejlesztő munkájának eredményeit. Kutatásának és egyben a könyvnek is célja volt a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények értékelésének, érvényesítésének, elismerésének és dokumentálásának módszertani vizsgálata, a mérés és értékelés sztenderdjeinek és modelljének kidolgozása a felnőttkori tanulás

szektorában.

A kutatás és annak eredményeit bemutató könyv hiánypótló jellegű, hozzájárul a felnőttképzés egy részterületének modernizálásához, nemzetközi elvárásoknak megfelelő megújításához. Az utóbbi években az oktatásfejlesztés egyik kiemelt témája az iskolán kívül szerzett tudás elismerésének kérdése, hiszen többek között az Európai Unió Tanácsa 2012. december 20-i ajánlásában is arra ösztönzi a tagállamokat, hogy legkésőbb 2018-ra létrehozzák saját nemzeti rendszereiket a nem-formális és az informális tanulási eredmények elismerésének érdekében. Több hazai stratégiai dokumentum rögzíti az előzetesen megszerzett tudás elismerésének szükségességét, ajánlások is megfogalmazódtak, azonban valós előrelépés mégsem történt a kérdés kapcsán. Farkas Éva kidolgozta a hitelesítési eljárás nemzeti szintű bevezetéséhez és működtetéséhez, valamint az ehhez szükséges intézményi-, szervezeti háttér létrehozásához szükséges modellt, eszközrendszert. Módszertani útmutatót készített a hitelesítési eljáráshoz szükséges tanulási eredmények leírásához, illetve az ismeret- és képesség jellegű tudás méréséhez. Ezáltal a könyv funkcióját tekintve, több mint tudományos szakirodalom, tekinthető szakmódszertani kézikönyvnek is. A könyv elméleti háttérét a szerző desk-research módszerrel végzett kutatása adja, melynek kertében feldolgozta és összegezte az olvasó számára a nem-formális és informális tanulás eredmények hitelesítéséhez kapcsolódó tudományos műveket, tanulmányokat, korábbi tanulási eredményeket, az EU-s szakpolitikai dokumentumokat, a vonatkozó hazai és nemzetközi szak- és felnőttképzésre vonatkozó jogi szabályozást.

A könyv két alapvető kulcsfogalma a tanulási eredmény és a hitelesítés, melyeket már a munkája elején egyértelműen meghatározza az olvasó számára. „*A tanulási eredmények tudás, képesség, kompetencia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy tanuló mit tud és ért, és mire képes, miután lezárt egy*

* ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia Program PhD hallgatója, a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) munkatársa, jelenleg munkaerő-piaci szolgáltatásvezetője, valamint okleveles andragógus, érdekvédelmi és foglalkoztatási szakember, e-mail cím: hangyadora@gmail.com

tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat...Ebben a kontextusban nem az a fontos, hogy valaki bizonyos szakmai ismereteket, kompetenciákat mennyi ideig, hol és módszerekkel tanult meg...a hangsúly azon van, hogy milyen ismereteket, képességeket és kompetenciákat birtokol valójában, függetlenül attól, hogy hol és miként szerezte azokat...A hitelesítés a tanulási eredmények mérésének, értékelésének, érvényesítésnek, dokumentálásának folyamatait összefoglaló megnevezés” (13–14. oldal.). A hitelesítés terminológiát javasolja a validáció és elismerés helyett a tanulási eredmények mérésének, értékelésének, dokumentálásának folyamatára. A hitelesítési eljárás lényege, hogy az egyén a birtokolt tanulási eredményét „hivatalossá” tudja tenni és transzferálni tudja új kontextusokba, például egy új munkakörben vagy képzésben. A hitelesítési eljárás lényege, hogy az egyén által bármikor és bármilyen formában elsajátított tudást az erre jogosult szervezet összeveti az adott képesítéshez vagy munkakörhöz kapcsolódó előzetesen megállapított, meghatározott követelmények rendszerével és megállapítja, hogy az egyén által birtokolt tudás megfeleltethető-e az adott képzési vagy munkaköri követelményeknek. A hitelesítési eljárás egy fontos üzenete, hogy a formális tanulási környezetén kívül szerzett kompetenciák is ugyanolyan fontossággal bírnak, mint a formális, iskolai környezetben szerzett ismeretek és készségek. Egyenrangúak, egyformán értékesek és értékelhetőek is, de természetesen nem váltják fel az iskolai ismeretszerzést, hiszen a hitelesítési eljárás során „csupán” mérés és értékelés van, ismeretátadás nincsen, nem a tanulás folyamata kerül vizsgálat alá, hanem annak mérhető, explicité tehető tanulási eredménye.

A könyv nyolc átfogó fejezetet tartalmaz rendkívül sok gyakorlati példával, aktuális statisztikai adatokkal. Az első fejezetben a tanulás fogalomrendszerét és lehetséges színtereit mutatja be és a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének fogalmi megközelítését kiegészítve annak céljaival, az általa felvázolt rendszer bevezetésének lehetséges előnyeivel. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének hasznát különböző gazdasági, társadalmi, oktatási, demográfiai, technológiai és az EU szakpolitikai tényezők felsorolásával támasztja alá.

A második fejezetben két évtizedet átfogó nemzetközi kitekintést találunk, fókuszban az oktatás felértékelődésének kérdésével az európai oktatáspolitikában és a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének ügyével az EU szakpolitikai gondolkodásában. Ebben a fejezetben nagyon részletesen bemutatásra kerülnek a területet érintő legfontosabb európai uniós dokumentumok és kutatások. A fejezetben Hollandia, Belgium, Spanyolország és Románia példáján keresztül ismerjük meg kellő alaposággal a hitelesítési eljárás konkrét gyakorlatait, az európai trendeket. A szerző megállapítja, hogy a nemzetközi trendek és az európai tagállamok gyakorlatát áttekintve általánosságban nem beszélhetünk a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési rendszeréről. Egyes országokban eltérő gyakorlatok alakultak ki, de mégis megfigyelhetőek olyan közös jellemzők, melyek akár feltételei lehetnek a hitelesítési eljárás hazai bevezetésének és sikeres működtetésének is. Ezek többek között a kormányzati elkötelezettség, tanulási eredményekben való gondolkodás a képzési és foglalkozási sztenderdeket illetően, a disszemináció, az érdekeltség megteremtése, a finanszírozás, a nemzeti képesítési keretrendszerhez való kapcsolódás és a befogadó társadalmi és gazdasági környezet.

A harmadik fejezetben bemutat ismert és kevésbé ismert tanulási eszközöket, mint például az Europass portfólió, Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer (ECVET), Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR). A szerző szerint az egyének által megszerzett különböző képesítések összehasonlításának alapja a „közös nyelv”, mely szerinte a tanulási eredmény alapú megközelítés lehet, ennek pedig fókusza a kritérium alapú mérés-értékelés. A fejezetben konkrét szakképesítéseket vizsgálva keresi a választ arra a kérdésre, hogy „*mennyire tanulási eredmény kompatibilisek a szakképesítések ma Magyarországon?*” (84. oldal).

A negyedik fejezetben 20 évet áttekintve mutatja be az olvasónak a hazai fejlesztőmunka fontos állomásait, eredményeit. Megállapítja, hogy Magyarországon szigetszerűen jól működő gyakorlatokkal találkozhatunk a nem formális tudás elismerésének rendszerszerűen működő gyakorlata helyett. Kiemeli például az ECDL-vizsgarendszert, illetve a nyelvvizsgáztatás rendszerét, hiszen itt nem a tudás megszerzésének helye vagy ideje, ami számít, hanem a konkrét követelményszinteknek való megfelelés. Említi továbbá még a jó gyakorlatok között az Europass portfólió rendszerét is, valamint részletesen foglalkozik a HEFOP 3.2.1. és a TÁMOP 2.2.1. eredményeivel, mivel szerinte ezek jó alapokat jelenthetnek a nem formális úton szerzett tudás elismerési rendszerének hazai kidolgozásához.

A következő fejezetben a szerző a tanulási eredmények hitelesítésének céljaival, társadalmi és gazdasági funkcióival foglalkozik. A rendszer kialakításának legfontosabb célját, pozitív hozadékát a foglalkoztatást növelő funkciójában látja. Szerinte a tanulási eredmények hitelesítése hozzájárulhat a közfoglalkoztatás fejlesztéséhez, az akut munkaerőhiány kezeléséhez, a külföldi munkavállalók foglalkoztatásához, az önfoglalkoztatóvá váláshoz, a munkaerő-kiválasztás, a munkahelyi képzés hatékonyságának növeléséhez, a munkahelyi képzés fókuszának eredményesebb meghatározásához, és végül, de nem utolsó sorban az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező vagy szakképzettség nélküliek vagy speciális kompetenciákkal rendelkezők foglalkoztathatóságának javításához. A rendszer másik fontos funkciójának az egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódás ösztönzését látja, mely többféle területen és céllal valósulhat meg. Elősegítheti a korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás csökkentését, a képzésekbe történő belépés elősegítését, új célcsoportok képzésbe való bevonását, a nem formális úton szerzett tanulási eredmények érvényesítését a szakképzésben és a felnőttképzésben, a differenciált tanulásszervezést, a külföldi szakmai gyakorlat beszámítását és a képzési szintek és formák közötti átjárhatóság biztosítását. A hitelesítési eljárás fontos és kiemelt funkciója továbbá a szak- és felnőttképzési rendszer minőségi fejlesztése.

Az utolsó és egyben legfontosabb fejezet *A tanulási eredmények hitelesítési modellje* címet viseli. Ebben a fejezetben – támaszkodva az európai tendenciákra, jó gyakorlatokra és figyelembe véve a hazai gazdasági és oktatási helyzetképet – leír egy olyan modellt, melynek célja a felnőttek által birtokolt tanulási eredmények felmérése, értékelése és dokumentálása, mely alkalmazható függetlenül attól, hogy ezt hol szerezte meg. A fejezetben *Farkas Éva* rendkívül részletesen, gazdagon írja le a modellt, mely négy nagy egységből áll: a tanulási eredmény alapú sztenderdek (referenciakövetelmények) meghatározása; a tanulási eredmények hitelesítési eljárásának kialakításához és működtetéséhez szükséges konkrét feltételek; a tanulási eredmények hitelesítési eljárásának konkrét lépései; javaslat a hitelesítési eljárás bevezetésének leginkább alkalmas területeire. A szerző konkrét javaslatot tesz a kompetens intézmény létrehozására, a humán-erőforrás feltételek biztosítására és meghatározza a fejlesztési feladatokat. Kiemelten kezeli az érdekelt felekkel való kommunikációt, a finanszírozást, a kormányzati elkötelezettséget és a jogszabályi háttér megteremtésének szükségességét. A hitelesítési eljárás konkrét lépéseit is bemutatja: (1) informálás, (2) tanácsadás és orientálás, (3) azonosítás, (4) mérés-értékelés, (5) érvényesítés. A könyv utolsó két fejezetében részletes módszertani útmutató található a tanulási eredmények leírásához és a tanulási eredmények felméréséhez és értékeléséhez. Konkrét példákon keresztül ismerhetjük meg az ismeretjellegű tudások mérésére alkalmas tesztek készítésének algoritmusát, a mérőeszközök készítésének módszertanát. A könyv mellékletében pedig kész tesztek és kompetenciamérő eszközöket is találunk (229–288. oldal). Mindenképpen fontos kiemelni, hogy a mű végén a témában elmélyülni kívánó olvasók alapos és terjedelmes irodalomjegyzéket találnak.

Farkas Éva könyve a szerzőtől megszokott alaposággal, részletességgel íródott. Az általa leírt rendszer ösztönözheti az egész életen át tartó tanulásban való részvételt, második esélyt biztosíthat az egyéneknek, gazdagosabbá teheti a képzésre fordított állami források felhasználását, segítheti a foglalkoztathatóság növelését és a szakpolitikai célok elérését. A hiánypótló könyvet ajánlom kutatóknak, az oktatás területén dolgozó gyakorló szakembereknek és döntéshozóknak is, valamint mindazoknak, akik szeretnének ismereteket és átfogó képet kapni a nem formális tanulási eredmények hitelesítéséről és benne rejlő lehetőségekről. Ahogy a szerző írja befejezésében: „... a fejlesztés nem megy egyik napról a másikra... az előrehaladás azonban semmiféle türelemmel nem halogatható. A startpisztoly eldőrdült az Európai Unióban, a versenytársak pedig már meg is tették az első métereket... a szabályok ismertek, az edzésterv most már adott, a képességeink megvannak. Ideje tehát nekünk is elstartolni” (228. oldal).

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Számolásfejlesztés játékosan

Zentai Gabriella*

DIFER PROGRAMCSOMAG

Józsa Krisztián



ötlet tárr

A számolás fejlesztése
4–8 éves életkorban

Szülőknek, óvodapedagógusoknak, tanítóknak

MOZAIK

Józsa Krisztián (2014): *A számolási készség fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián (2014) könyve a 4–8 éves korú gyermekek számolási készségének fejlesztésével foglalkozik. A kötet hiánypótló, nagyszerű példája annak, hogy a neveléstudományi kutatás elméleti megalapozottságával miként szolgálhatja a pedagógiai gyakorlatot. Az óvodapedagógusok, tanítók számára jól ismert mozaikszó a DIFER. A Diagnosztikus FEjlesztésvizsgáló Rendszer, vagyis DIFER Programcsomag (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b) új szemléletet képvisel az óvodai, tanítói, gyógypedagógiai gyakorlatban. A DIFER középpontjában azok az alapkészségek állnak, melyek az óvoda-iskola átmenetben kiemelt jelentőséggel bírnak. Ezeknek az alapkészségek jelentik az előfeltételt az írás, az olvasás és a számolás tanulásához. A 2004-ben megjelent DIFER Programcsomag egy tesztbatteríát

tartalmaz hét elemi alapkészség diagnosztikus és kritériumorientált felmérésére. A tesztek a készségfejlesztés szolgálatában állnak, a mérési eredmények alapján egyértelmű információt kapunk arra, hogy milyen területeken szükséges beavatkozás, fejlesztés. A fejlesztés módszerei akkor lehetnek igazán hatékonyak, ha a gyermekek egyéni fejlődési üteméhez, aktuális fejlettségi szintjéhez igazodnak. Az elmúlt tíz évben folyamatosan megjelentek azok a módszertani útmutatóként használható kiadványok, melyek a fejlesztés javasolt módszereit mutatják be a pedagógusoknak. Ezek a módszertani könyvek mára már sorozatot alkotnak. Ebbe a sorozatba illeszkedik a számolási készség fejlesztésének módszereit bemutató új könyv is (Józsa, 2014). A könyv lényegében egy módszertani segédanyag, jól ötvözi az elméleti ismereteket a gyakorlattal. A pedagógusok a számolás tudatos fejlesztéséhez kapnak segítséget, részletes leírással, gyakorlati útmutatással.

A könyv három, szerkezetileg világosan, tartalmilag logikusan elkülönülő részre tagolódik: (1) Elméleti háttér ismertetése (számolási készség fejlődése, a fejlesztés lehetőségei, fejlesztő programok áttekintése); (2) Játékgyűjtemény (számolási készség fejlesztésére alkalmas játékok leírása); (3) Foglalkozás- és projektervek.

Az első részben a számolási készség elméleti hátterét ismerheti meg az olvasó. A fejezet a veleszületett alaptól kezdve vezet végig a számolási készség fejlődésének jellemzőit egészen a 8 éves kor körül lezáródó koragyermekkor végéig. Megtudhatjuk, hogy melyek azok a veleszületett alapok, melyek a számosság felismerésének kialakulásához és a matematikai műveletek alapozásához szükségesek. A számolás fejlődése a korai életkorban szorosan kapcsolódik a nyelvi fejlődéshez. A számok nevének és sorrendjének a megtanulása a nyelvi fejlődéssel párhuzamosan zajlik, a mondókák, dalok, melyek a számok nevének sorolásához kapcsolódnak nagyban segítik ezt a folyamatot. Három éves kortól kezdődően azonosíthatóak az elemi számolási készség összetevői, melyen százas számkörbeli számlálást, húszas számkörbeli manipulatív számlálást, tízes számkörbeli számkép felismerést és százas számkörbeli számolvasást ért a szerző. Bemutatja az elemi számolási készség elemeinek mérésére alkalmas diagnosztikus és kritériumorientált tesztet, a mérés menetét, az egyéni vizsgálat

* Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató, e-mail cím: zentaigabi@gmail.com

eredményeinek rögzítésére alkalmas fejlődést mutató füzetet. A mérésekhez kapcsolódóan ismerteti azokat a tapasztalatokat, melyeket a már eddig lezajlott vizsgálatok alapján gyűjtöttek össze.

A számolási készség mérésére készült tesztet országos keresztmetszeti vizsgálatban (4–8 éves korú gyermekekkel) alkalmazták, így a fejlődés folyamatát is megismerhetjük. Az elméleti fejezet nagy gondot fordít arra is, hogy az empirikus adatok gyakorlati vonatkozásait laikus olvasó számára is érthetővé tegye. A grafikonok és táblázatok szemléletesen mutatják be, hogy melyik életkori szakaszban milyen mértékű az átlagos fejlődés mértéke. Ezekből az adatokból leolvasható, hogy a számolási készség fejlődése az óvoda nagycsoportjában a legintenzívebb. Ez a szenzitív időszak a készség fejlődésében, amikor a leghatékonyabban lehet segíteni a fejlődésben megkésett gyermekeket (Józsa, 2000, 2004; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b). A szerző külön foglalkozik a készségfejlődést jelentősen befolyásoló tényezővel, a gyermek családi hátterével. Felhívja a figyelmet arra, hogy a számolási készség fejlettségében is jelentős különbség mutatható ki az egyetemet végzett anyák és a nyolc általánost be nem fejező anyák gyermekei között. Ez a tény alátámasztja, hogy a fejlesztés során nagy figyelmet érdemes fordítani azoknak a gyermekeknek a fejlesztésére, akiknek a szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Jó áttekintést kapunk a számolási készség tipikustól eltérő fejlődési jellemzőiről. Ezen belül két problémát tárgyal részletesen, a számolási zavar kérdését és a tanulásban akadályozott gyermekek fejlődésének jellemzőit. Érdemes kiemelni azt a megállapítást, mely szerint egy jelentősebb elmaradás a számolási készség fejlődésében könnyen tévesen diszkalkuliaként diagnosztizálható. Így a számolási készség fejlesztő programok alkalmazása csökkentheti a tévesen diagnosztizált gyermekek számát. Összehasonlítható vizsgálati eredmények segítik a tanulásban akadályozott és a többségi gyermekek fejlődésének összevetését. Az adatok egyértelműen igazolják, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek fejlődése 5–6 évvel is elmaradhat a többségi gyermekekéhez képest, de a számolási készség elsajátítása az ő esetükben is elérhető (Józsa és Fazekasné, 2006a; 2006b).

Az elméleti fejezet utolsó részében a szerző áttekinti azokat a fejlesztő programokat, melyeket a számolási készség fejlesztésére dolgoztak ki és hatékonyságukat kipróbálták. Két óvodai és egy iskolai fejlesztőprogramot, azok módszereit és eredményeit ismerhetjük meg. Mindhárom fejlesztő program eredményesnek bizonyult, alátámasztva a cselekvéses tanulás, a mozgás, a csoportjáték fejlesztő hatását az óvodai és az iskolai években egyaránt. A fejezet végén áttekintést kapunk azokról a szempontokról, melyek a fejlesztésben alkalmazhatóak. Segítséget ad ahhoz, miként érdemes kiválasztani a fejlesztő játékokat, mit érdemes szem előtt tartani, hogy minél tovább fenntartsuk a gyermekek érdeklődését, hogyan tudjuk úgy fejleszteni a gyermekek számolási készségét, hogy az örömteli, játékos tevékenység szinte észrevétlenül épüljön be a gyermekek fejlődési folyamatába (Józsa, 2000; Józsa és Csordásné, 2015; Józsa és Zentai, 2007a; 2007b).

A könyv második fejezete egy játékgyűjtemény, mely több alfejezetre tagolódik: számok neve, sorrendje, számlálás, számosság, sorszámnevek, számképek, számjegyek, mérés, elemi matematikai műveletek. A számolási készség diagnosztikus mérési eredményei alapján a készség fejlődésének öt szakasza különíthető el egymástól (előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimális szint). Minden gyermek esetén megállapítható, hogy a készség fejlődésének melyik szintjén helyezkedik el. A készség fejlesztése során életkortól, évfolyamtól függetlenül az optimális szint elérése a cél. A játékgyűjtemény következetesen minden játék esetén tartalmazza azt, hogy milyen eszközre van szükségünk a játékhoz, hogy zajlik a játék és néhány mondatot, kérdést, amit a pedagógus számára ajánlasként fogalmaz meg a szerző. A játékok jól illeszthetőek a gyermekek fejlettségi szintjéhez, mert a számolási készség fejlődésének szakaszaihoz színtezve kerültek be a játékgyűjteménybe. Természetesen van olyan játék, mely csak az előkészítő, kezdő szinten lévő gyermekek fejlesztését segíti, de van olyan játék is, mely minden fejlettségi szintre lebontva megjelenik a gyűjteményben. Nagy előnye a játékgyűjteménynek, hogy

minden összetevő fejlesztésére tartalmaz változatos, ötletes lehetőségeket, és ezek a lehetőségek még eltérő szintű fejlettség esetén is használhatóak.

A könyv harmadik, utolsó fejezete foglalkozásterveket és projektterveket tartalmaz. A tervezetek egyaránt használhatóak óvodában és iskolában, akár matematika órán, akár délutáni, fejlesztő foglalkozás részeként. Emellett jól alkalmazhatóak a tanulásban akadályozott tanulók fejlesztése során is. A foglalkozások nem jelölnek meg életkori határokat, a számolási készség fejlettségi szintjéhez igazodnak. Ezeknek a tervezeteknek a gyakorlati jelentősége kiemelkedő, könnyen és jól beépíthetőek a pedagógusok gyakorlatába, egyúttal mintát is adnak arra vonatkozóan, hogyan lehet hasonlóan felépíteni további foglalkozásokat, projekteket. A tervezetek több szintre készültek el, hogy a differenciálás tervezésében is segítsék a pedagógusokat.

A könyv nagy érdeme, hogy többretegű olvasóközönségnek szól, egyszerre közérthető és szakmailag pontosan megalapozott. Használhatják szülők, pedagógusok, a tanító- és óvodapedagógus képzésben dolgozók egyaránt. A játékok függetlenek attól milyen programot alkalmaznak az óvodában, iskolában. Az óvodapedagógusok, tanítók, gyógypedagógusok úgy választhatnak a játékok közül, hogy azok illeszkedjenek a gyakorlatukban alkalmazott módszereik körébe, illetve felhasználhatók legyenek egyéni fejlesztésben is. A játékok többsége alkalmas arra, hogy a szülők is játszhassák otthon a gyermekeikkel. A szükséges eszközöket, és a játékok leírását olvasmányos, közérthető módon adja meg a szerző.

A könyv esztétikai megjelenését illetően is igényes, jól áttekinthető munka. Minden játék mellett szerepel egy kép vagy illusztráció, melyeknek az a szerepe, hogy a játékhoz szükséges eszközöket és szituációkat bemutassa. A képek, illusztrációk segítenek abban, hogy a játékokat elképzeljük, motiválnak a kipróbálásra, alkalmazásra.

Szakirodalom

- Józsa Krisztián (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. 270–278.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége: Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. 3–16.
- Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián és Csordásné Anda Éva (2015): Lépések az eredményesebb matematikatanítás felé alsó tagozatban. *Tanító*, 7. 25–27.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 133–141.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. 161–176.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007a): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 3–17.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007b): Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER Programcsomaggal. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 299–311.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.

A virtualitás helye az oktatásban – a 3D, mint oktatási eszköz

Kárpáti Anikó*



Ollé János (2012): *Virtuális Környezet, Virtuális Oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.¹

Virtualitás és pedagógia. Két olyan fogalom, amelyek egy mondatban való használata az elmúlt évtizedek sajátos terméke. A számítógép megjelenése és elterjedése óta a technikai fejlődés töretlen lendülettel halad tovább, ma már a mindennapjaink szerves része, sőt, saját szakembereket felmutató terület. A digitalizálódó világban pedig a digitális kompetencia magától értetődő módon kezd alapvető elvárásává válni a munkaerőpiacon is (Szabóné, 2013). Ezekhez a változásokhoz az oktatásnak is alkalmazkodnia kell, ha olyan tanulókat akar képezni, akik helytállnak a munkaerőpiac elvárásaival szemben. Ehhez pedig az oktatásban is teret kell nyernie a virtualitásnak.

Ollé János *Virtuális környezet, virtuális oktatás* című könyve a virtualitás tanulási helyzetben való felhasználásáról szól. Egy azok közül

a kötetek közül, amelyek a technikai fejlődés nyújtotta lehetőségekben innovációt, kihívást, lehetőséget látnak. Számos szakirodalom született már a digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók közötti különbségekről, az ebből fakadó oktatási problémákból, megoldási kísérletként megjelenő jógyakorlatokból, illetve a már élő szabályozások és támogatások (például, interaktív tábla) kihasználásának lehetőségeiről. Az e-learning elterjedésével maga az e-learning, mint eszköz is remek kísérleti alanyává vált a vállalkozó szellemű oktatási rendszereknek; a Harvard egyetem konferenciáján 2004-ben mutatták be empirikus kutatási eredményeiket az előadók az e-learning bevezetésével és felhasználási szokásaival kapcsolatban (Dutton, 2004). A szerző, Ollé János maga is többször publikált a témában, például a digitális állampolgársággal, vagy az oktatásinformatikai módszerekkel kapcsolatban.²

A kötet egyedisége és szokatlansága tehát leginkább sajátos témaválasztásában rejlik. Bár online környezetek felhasználásával kapcsolatban már bőven elérhető nemzetközi és hazai szakirodalom is, a virtuális, vagyis 3D-t használó környezetek tanulási, és nem játék célra történő felhasználása gyerekcipőben jár, mind itthon, mind külföldön. Ez részben természetesen annak is köszönhető, hogy maguk a 3D-s megjelenítésre alkalmas szoftverek is kiforratlannak tekintendők az oktatás történetében, egyelőre csak néhány, esettanulmány jelleggel elérhető tapasztalat van jelen ebben a témában. Ollé János könyve ezek egyike.

A könyv szerkezetét tekintve három nagy egységre osztható. Az első egység, *Virtuális környezet* címmel olyan szövegeket tartalmaz, amelyek magát a fogalmat hivatottak tisztázni, és kontextusba helyezni. Ezek alapján virtuális környezetnek, vagy virtuális világnak tekintendők azok a háromdimenziós terek, ahol a résztvevők

* ELTE PPK, neveléstudomány szak, felsőoktatás pedagógia szakirány, MA hallgató, e-mail cím: karpati.gy.aniko@gmail.com

1. A kötet elérhető az eltereader.hu weboldalon: <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/virtualis-kornyezet-virtualis-oktatas/>

2. Ollé János és Zsolt Kristóf (2013): *Learning, teaching and developing in virtual education*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia és Virányi Anita (2013): *Oktatásinformatikai módszerek*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. Ollé János (2011): *A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei*. Oktatás-Informatika 3–4 12.

térben és időben egyidejűleg vannak jelen, háromdimenziós formában, és ezt a teret saját nézőpontjukon keresztül ugyanolyannak látják (Ollé, 2012.). Online környezet alatt azokat a 2D-s, zárt rendszerben működő, több felhasználót egyszerre kezelni képes web2 alkalmazásokat tekinthetjük, amelyek lehetővé teszik ugyan a közös együttműködést, de nem szükséges használatukhoz az egyidejű jelenlét. Végül megjelenik az offline környezet fogalma is, amely alatt ebben a kontextusban a hagyományos, tantermi, személyes jelenléteket igénylő oktatási környezeteket érti a szerző. A fent említett fogalmakon keresztül látható, hogy a szerző igyekszik egy alaposan kidolgozott fogalmi rendszert lefektetni. Azonban, valószínűleg a téma újszerűségének és a relatíve kevés elérhető (magyar) szakirodalomnak köszönhetően ezekkel a fogalmakkal kapcsolatban még nem született olyan társadalmi konszenzus, ami biztosítaná, hogy mindenki ugyanazt értse pl. a VE, VLE mozaikszavak³ alatt.

A kötet második egysége, *Virtuális oktatás* címmel a VE környezetek oktatási felhasználhatóságával kapcsolatos lehetőségeket és problémákat boncolgatja, azon belül is a Second Life nevű virtuális környezet felhasználhatóságát. A könyvben leírt kísérlet vezetője maga a szerző, résztvevői az ELTE hallgatói voltak. A fejezet olyan problémákat vet fel, mint – a teljesség igénye nélkül felsorolva – a távoktatásban való felhasználhatóság, az avatáron keresztüli kommunikálás előnyei és hátrányai, virtuális környezetben tartott órák pedagógiai alapvetései, a gazdaságos erőforrás-felhasználás kérdései, illetve technikai nehézségek. Külön előnye a kísérletnek, hogy a szokatlan eszköz ellenére kipróbál különböző didaktikai és óraszervezési formákat, így az előadás mellett a tréninget, illetve figyelembe vesz az elemzés során kognitív, érzelmi, és társas tényezőket is. Ezen kívül megjelenik az integrált tér, ahol a virtuális és valós teret a tanóra folyamán együtt használják.

A könyv harmadik és egyben utolsó egysége a virtuális oktatási környezetek fejlesztéséről és kutatásáról szól. A szerző egy összefoglaló kitekintést ad néhány oldalban a gyakorlati felhasználás lehetőségeiről és nehézségeiről. Ezen kívül rövid jóslásba bocsátkozik azzal kapcsolatban, várhatóan milyen területei és csomópontjai lesznek a közeljövőben a témával kapcsolatos kutatásoknak.

A könyv által felvetett problémák, az avatárhasználattal kapcsolatos kérdések csupán nagyon szűk réteget érintenek jelenleg az oktatás világában. Jelentőségük nem is mérhető össze egyetlen más témával sem, hiszen magának a virtuális környezetnek az ilyen típusú vizsgálata rendkívül innovatív, szokatlan kísérlet. Tény az is, hogy amennyire átfogó és rendszerező a szerző szemlélete a könyv első felében, annyira specifikussá válik a Second Life felhasználásával kapcsolatos szövegrészek során. Azonban ebben az esetben a kevesebb több, hiszen ennek az egy eszköznek a nagyon konkrét bemutatásával az olvasó kezébe egy jól körülhatárolt, és alaposan ismerttetett eszköz kerül. Hasonló irodalom a hazai szakmai életben egyelőre csak elvétve található.

A könyv stílusát tekintve – bár a szerkezete jól strukturált és módszeresen felosztott – inkább elbeszélő, kevésbé tartja magát a fejezetcímekben megadott témához, helyenként el is rugaszkodik attól. Ez sokkal olvasmányosabbá teszi a kötetet, viszont megnehezíti az utólagos keresést.

Érdemes szót ejteni a gazdag képi reprezentációról, amelyek minden nagyobb csomópontban szemléltetik az aktuális elemeket – így pl. az avatárok megjelenését, a Second Life alakítható tereit, vagy a kísérletben végzett csoportmunkát. Könyv formátumon kívül a kötet online könyv formájában is elérhető, melynek előnye, hogy lehetőségessé válik a kulcsszavas keresés, ami részben kiküszöböli a keresési nehézségeket.

A könyv második fejezete nyelvezetét tekintve olvasmányosabb, a szöveg számtalan kutatási naplóbejegyzést, idézetet tartalmaz, ám ezek egyértelműen pozitívan hatnak, gördülékenyebbé teszik az olvasást. Ahogyan arra már korábban utalás történt, a könyv a disszertáció újraértelmezéseként született meg, ebben az értelemben az önkritikát nem mellőző (auto)reflexivitás két szinten is jelen van, egyfelől a disszertáció eredeti szövegré-

3. Általánosan elfogadott mozaikszó: VE – Virtual Environment; VLE – Virtual Learning Environment (Ollé, 2012).

szeiben, másfelől annak újraolvasztában. A szerző nem rejti véka alá értékválasztásait, tudatosan vállalja a szubjektivitás megjelenő elemeit. A kutatásnak otthont adó intézmény bemutatását követően először saját, majd a fiatalok, az osztály történetét írja meg, próbálja elhelyezni az iskolai szövegek (például diskurzusok, gesztusok, vizuális megnyilvánulások), a terek (termek, folyósók stb.), az időbeli folyamatok (interakciók, rítusok stb.) lokális és globális hálójában. A szerző az idő előrehaladtával tudatosan vállalt új pozícióban találja magát, egyfelől önmagát helyezi a diák szerepébe, másfelől az osztály, és bizonyos esetekben a tanárok is ugyanezt teszik vele. Így egy állandóan változó *liminális szubjektum* alakját tudta felvenni, amely egyesíti magában a diák, a felnőtt és a pedagógus lét álarcait. A kutatásában azonban megjelenik az esetlegesség momentuma is. Erre példa az osztályfőnök kezdeményezésére megvalósuló kérdőíves adatfelvétel, vagy a menet közben született blog ötlete, ami aztán nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, a fiatalokat ezen a csatornán nem igazán sikerült bevonni a kutatásba. Önmaga pozicionálása után, a diákok helyét keresi az iskolai térben, de ehelyett az iskolai „bevésetést” éri tetten a diákokban. Bevésetésről beszél, mert ebben az esetben felülről irányított folyamatról van szó, amelynek során a tanár a fiatal identitását, személyiségét, más szóval „maszkját” próbálja alakítani, ami ebben a formában sikertelenségre van ítéltetve. Ebben a folyamatban a tanár és diák egyaránt egy „performanszt” ad elő. A pedagógus egy kontrolláló, tipikusnak mondható maszkot vesz fel, míg a tanuló az alkalmazkodás, eljátszás, vagy passzív, túlélés szerepét tanulja meg, ám, ha a szükség úgy kívánja, megtalálja a kikapukat. Alternatívaként a szerző a szubkulturális pedagógia módszerét ajánlja, amely teret enged a fiatalok aktivitásának, a kreativitásnak, kérdésfelvetésnek egyaránt. A kultúrák közötti dialógus itt valóban megvalósul, és ennek eredményeképpen együttesen felépített tudás/identitás születhet.

Összefoglalva elmondható, hogy a könyv olyan témát dolgoz fel, amely egy napjainkban érezhetően „digitalizálódó” társadalom oktatásban megjelenő elvárásaira lehet válasz. A szerző saját bevallása szerint a könyv célja az is, hogy a virtualitással kapcsolatos misztikus gondolatokat és előítéleteket eloszlassa – rávilágítva a virtualitás hétköznapi jelenlétére pl. a könyvolvasás, vagy a fantáziánk belső reprezentációi során. Ez a törekvés kiemelkedő jelentőségű a pedagógusok esetében, akiknél a „generációs” különbségek áthidalásának páratlan eszköze a virtuális terek felé való nyitás. Noha a könyv végi absztrakt úgy fogalmaz, hogy a 3D környezetek oktatási felhasználása ma már nem a jövő lehetősége, hanem a hétköznapi gyakorlat, ezzel a közoktatás jelenleg kevésbé tud azonosulni. A felsőoktatás egyetemi jellegéből adódóan több példát tud felmutatni a 3D környezetek kísérleti felhasználásában, azonban a bevált gyakorlat továbbra is az online rendszerek használata.

A Second Life virtuális környezete kreatívan formálható, remekül használható szimulációkra, modellezésekre. Ennek az eszköznek a hatékony használatához fel kell térképeznünk az erősségeit, lehetőségeit, és korlátait is. A könyv ehhez nélkülözhetetlen segédeszköz. Ajánlott olvasmány minden olyan pedagógusnak, oktatónak és érdeklődőnek, akik vállalják a virtuális környezetek mélyebb megismerésével járó energiaráfordítást, és a kísérletezéshez tartozó – helyenként rögzös – utat. Kötelező olvasmány azok számára, akik a jövőben a hatékonyabb oktatás irányába szeretnének elmozdulni, és ehhez a virtuális térben is hajlandóak bővíteni az eszköztárukat.

Szakirodalom

Dutton, W. H., Cheong, P. H. and Park, N. (2004): The Social Shaping of Virtual Learning Environment: The Case of a University-Wide Course Management System. *Electronic Journal of E-Learning*. 2. 1. 69–80.

Szabóné dr. Berki Éva (2013): *Munkaerőpiac és felsőoktatás*. Typotex Kiadó. Budapest. URL: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023_Munkaero/data/section-0021.html Utolsó letöltés: 2014. 12. 13.

Szerzőink

- Tordai Zita* az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának adjunktusa. Fő kutatási területei: a pedagógusok mentálhigiéniája; az interperszonális készségek és a tanári kompetenciák fejlesztése a mérnökstanárképzésben és mentorképzésben.
- Holik Ildikó* az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának adjunktusa. 2000-ben végzett matematika-pedagógia szakos tanárként a Debreceni Egyetemen, 2003-ban informatika szakos tanárként az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és 2011-ben gazdaságinformatikusként a Debreceni Egyetemen. 2007-ben szerzett PhD fokozatot a Debreceni Egyetemen neveléstudományból, értekezése a gyakorlóiskolák tanárképzési szerepével foglalkozott. Fő kutatási területe a mérnökpedagógia és a pedagógusképzés.
- Fűzi Beatrix* az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ adjunktusa. A mérnökstanár-képzésben pedagógiai tantárgyakat és a mentortanár-képzésben a mentorálás gyakorlatára felkészítő tantárgyakat oktat. Kutatásai a tanári munka minőségének vizsgálatára irányulnak, valamint a tanári munka minőségének fejlesztésével kapcsolatos kísérleteket végez. Középiskolai tanárok és felsőoktatásban dolgozó oktatók mentorálásával foglalkozik.
- Kispálné Horváth Mária* PhD, jelenleg a Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központjának projektkoordinátora. 2006 óta tanítja a felnőttképzés különböző tantárgyait egyetemi szinten a Savaria Egyetemi Központban. Kutatási területei a formális és a nem-formális felnőttkori tanulás, a felnőttképzés funkciórendszere, a felnőttkori tanulás hatása az általános és a tanulási komfortérzésre valamint, a felnőttképzés módszertana.
- Mátrai Zsuzsa* az MTA doktora, a Nyugat-magyarországi Egyetem professor emeritája. Kutatási területei az amerikai neveléstörténet, a társadalomtudományi oktatás, a mérés-értékelés, a vizsgarendszerek, a tantervelmélet és a kutatásmódszertan. Több nemzetközi kutatási projekt hazai képviselője az állampolgári nevelés, illetve az érettségi vizsgarendszer és a tantárgyi feladatbankok témáihoz kötődően. Tagja, korábban titkára, majd elnöke az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának, továbbá több nemzetközi szakmai szervezetnek, köztük az International Association for Educational Assessment-nek.
- Pausits Attila* az ausztriai Oktatásmanagement és Felsőoktatási Fejlesztési Központ, Donau Univesität Krems vezetője és az Erasmus Mundus nemzetközi mester program „Kutatás és Innováció a Felsőoktatásban” (Research and Innovation in Higher Education MSc) tudományos igazgatója. Az elmúlt években Pausits Attila számos nemzetközi felsőoktatásra irányuló kutatási és fejlesztési projekteken dolgozott. Aktívan közreműködött a nemzetközi felsőoktatás modernizációjában, illetve új egyetemi irányítási struktúrák kialakításában Kelet-Európában, illetve Afrikában. Fő kutatási területe az intézményi eredményesség mérése, „harmadik misszió és lifelong learning. Pausits Attila számos nemzetközi egyetemen vendégelőadó és az EAIR, a European Higher Education Society alelnöke.
- Schmitsek Szilvia* gyógypedagógus-logopédus, szociális munkás, pedagógia szakos bölcsész és tanár. 2008 és 2011 között az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója volt. 2012-ben egy dán ösztöndíjnak köszönhetően vendégkutató volt a DPU-n (Neveléstudományi és Pedagógiai Intézet Aarhus-i Egyetem, Koppenhága). Jelenleg az angol Warwick-i Egyetem ösztöndíjas utolsó éves hallgatója, disszertációja, ami egy összehasonlító tanulmány, az angol, dán és magyar korai iskolaelha-

gyást csökkentő stratégiákra fókuszál. Kutatási területe: alternatív pedagógia, személyre szabott nevelés és oktatás, korai iskolaelhagyás, életpálya-tanácsadás és pályaaorientáció.

Stéber Andrea

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Andragógia Programjának ösztöndíjas PhD hallgatója. 2013-ban szerzett Andragógia mester szakon diplomát. Kutatási területe a munkahelyi tanulás informális és nonformális lehetőségei a tudásmenedzsmenttel összefüggésben. Emellett képzés és fejlesztési szakreferensként dolgozik a Doctusoft Kft-nél, ahol a tudásmenedzsment területéért felel.

Hangya Dóra

okleveles andragógus, érdekvédelmi és fogyatékosügyei szakember 2011 óta a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) munkatársa, jelenleg munkaerő-piaci szolgáltatásvezetője. 2011-ben végzett a Szegedi Tudományegyetemen, ahol andragógia MA diplomát szerzett. Kutatási területe a fogyatékosokkal élő és megváltozott munkaképességű emberek társadalmi (re)integrációjának felnőttképzési és munkaerőpiaci aspektusai. A Szegedi Tudományegyetem óradó oktatója és számos szociális területen zajló képzés tananyagfejlesztője, oktatója. Jelenleg az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola másodéves hallgatója. Alapító tagja az Andragógia Kutatócsoportnak, mely 2009 óta működik az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében.

Zentai Gabriella

a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD hallgatója. 1999 óta közreműködik a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetéhez kötődő kritériumorientált képességfejlesztő programok kidolgozásában, kipróbálásában, résztvevője az ezeken a területeken folyó OTKA kutatási programoknak. Kutatási területe a tantárgyi tartalomba ágyazott képességfejlesztés, a gondolkodási képességek fejlesztése, a rendszerező képesség óvodáskori és kisiskoláskori vizsgálata és fejlesztése.

Kárpáti Anikó

pedagógia szakon végzett az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karán. Jelenleg az ELTE neveléstudományi mesterszak hallgatója. Szakmai fókusza a játékhoz kapcsolódó pedagógiai módszerek feltérképezése és vizsgálata, ezeken belül kiemelten a game-based learning és a gamification.

Authors

- Zita TORDAI* is assistant professor at the Ágoston Trefort Centre for Engineering Education of the Óbuda University. Her main areas of research include: mental health of teachers; interpersonal skills and teacher competencies development in Engineering Teacher training and Mentor training.
- Ildikó HOLIK* is assistant professor at the Trefort Ágoston Centre of Engineering Education of the Óbuda University. She graduated from the University of Debrecen as teacher of Mathematics and Pedagogy in 2000 and from the Eötvös Loránd University as teacher of Information Technology in 2003; she obtained a degree in Business Informatics at the University of Debrecen in 2011. She obtained a PhD degree in pedagogy at the University of Debrecen in 2007, her dissertation dealt with the role of practice schools for teaching candidates in teacher training. Her major fields of research include engineering education and teacher training.
- Beatrix FŰZI* is an assistant lecturer of the Trefort Centre for Engineering Education of the Óbuda University. She teaches the basics of pedagogy for technical teacher candidates and practical subjects for mentor teacher candidates. The main field of her PhD dissertation and research activity is the measurement and development of teaching quality. She works as a mentor for secondary school teachers and lecturers of higher education.
- Mária KISPÁLNÉ HORVÁTH* is PhD, currently project coordinator at the Regional Pedagogical Service and Research Centre of the University of West Hungary. Since 2006 she has been teaching at university level different subjects of adult education at the Savaria University Centre. Her research fields include the formal and non-formal learning of adults, the function system of adult education, the impact of adult learning on general and learning comfort feeling, and also the methodology of adult education.
- Zsuzsa MÁTRAI* is DSc, professor emerita of the University of West Hungary. Her research fields are the following: history of education of the USA, social science education, assessment and evaluation, examination systems, curriculum theory, research methodology. She was the Hungarian representative of a number international research projects connecting the topics of citizenship education, school leaving examination system, and subject item banking. She is the member, former secretary and president of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences, several international professional organizations including the International Association for Educational Assessment.
- Attila PAUSITS* is head of the Centre for Educational Management and Higher Education Development at Danube University Krems in Austria and academic director of the Erasmus Mundus Master Programme "Research and Innovation in Higher Education MSc". Attila Pausits worked in many international research and developments projects related to the modernisation and development of higher education. He is recently involved in development activities of student services and modernisation of higher education in Eastern Europe and Africa. His recent research focus is real time university, third mission and continuing education. Dr. Pausits is guest lecturer at many international universities across Europe and vice chairman of EAIR, The European Higher Education Society.
- Szilvia SCHMITSEK* studied BA in Speech and Language Therapy and Special Education, BA in Social Work, MA in Education. Between 2011 and 2014, she attended the PhD programme of ELTE Doctoral School of Education. In 2012 thanks to a Danish schol-

arship she was a visiting researcher at DPU (Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen). Currently she is a third year full-time doctoral researcher at the University of Warwick. Her comparative thesis focuses on dropout-rate reducing strategies in England, Denmark and Hungary. Her research interests cover alternative education, person-centred education, early school leaving, careers guidance and guidance counselling.

Andrea STÉBER

is a Ph.D. student with scholarship at the Educational Doctoral School of the Faculty of Education and Psychology at the Eötvös Loránd University. She received MA in Andragogy in 2013. Her research focuses on opportunities of informal and nonformal learning at workplace in the context of knowledge management. Besides she works as a training and development specialist at Doctusoft, where she is responsible for the knowledge management system.

Dóra HANGYA

has been working at the Hungarian Association of the Deaf and Hard of Hearing since 2011, where she is the Head of labour market services and HR solutions. She graduated from the University of Szeged, where she earned an MA degree in Andragogy. Her doctoral research topic was the social integration of people with disabilities in adult education and its employment aspects. She is also a teacher and education expert at the University of Szeged and a PhD student at the Eötvös Loránd University. She is a founding member of the Adult Education Research Group of the Institute of Adult Education, which has been operating since 2009 at the University of Szeged.

Gabriella ZENTAI

is a PhD student in the Doctoral School of Education of the University of Szeged. Since 1999, she has been working in the field of criterion-oriented education, has been participant of OTKA research projects affiliated to the University of Szeged, Faculty of Arts, Institute of Education. Her research interests include the development of thinking skills, content-based improvement of thinking skills, mainly focuses on the improvement of systematization skill among kindergarten and school-aged children.

Anikó KÁRPÁTI

earned her BA in pedagogy at the Eötvös Loránd University of Budapest. Currently she is an MA student at the Faculty of Education and Psychology of ELTE. Her research interests include educational methods related to games and play, with special focus on game-based learning and gamification.

English abstracts

ZITA TORDAI: The analysis of the preparation for the mentor role in the light of teacher competencies

Mentors have a significant role to play in supporting the career socialization of new entrant teachers, and participate in the development of teacher competencies through direct relationship with the mentee. The mentor provides personal and professional support and mainly serves as a model to the entrant teacher, therefore the mentor needs to have high level of all the teacher competencies. This research study explored what the experienced teachers being graduated as a mentor teacher think about the importance of teacher competencies determined by the training and outcome requirements, and in their opinion to what extent they are prepared to suit these requirements. Data were collected from seventy-two persons by questionnaire survey. The results indicate that mentor teachers have excellent interpersonal skills, and in their opinion they are the most competent at making cooperative relationships with others, communicating accurately and creating a tolerant, trustful atmosphere. However, it was also revealed that they show deficiencies in handling new challenges of the Digital Age and demands of pupils with changed abilities to learn.

Keywords: beginning teacher induction, mentoring, training and outcome requirements, teacher competencies, development of competencies

ILDIKÓ HOLIK: Mentor teachers' teaching methods

Mentor teachers are key actors in pedagogue training. Important parts of their complex range of activity are to set an example for the teacher trainee students with their educational methods, to be an expert in using particular educational methods, to be able to perform those methodological elements with which students are familiarized during theoretical training and to help them with their pieces of advice during school practice. This is why it is exceptionally important for the mentor teachers to have a mellow, colourful methodological culture. Starting from these problematics the target of the research brought forward in this essay is the mapping of the methodological culture of mentor teachers.

Keywords: mentor teacher, educational methods and work forms, didacticism, teacher training

BEATRIX FÜZI: The opportunities of teacher role model development

For a decade our research has been focused on the examination and development of the quality of teachers' work. An analysis of the literature on the quality of teaching reveals that factors determining their results can be grouped around three areas: personality, the role model of teachers, and cognitive elements. We were faced with the conclusion that experiments aimed at the selection and development of teachers directed exclusively at one of these did not yield success. Therefore, based on the mapping and modelling of the relationship of these three factors, we expected to be able to establish a perceptual framework. Our mentoring attempts aimed at the improvement of the quality of teaching have shed light on several relationships. According to our model, it features a series of layers, each building on the previous one: the personality and the cognitive elements are connected by the role model of the teacher. According to our results, the credibility of the teacher is determined by how well the elements of the cognitive level and the personality are harmonized in the role model. The harmonization of the role model of mentored teachers can also be seen in their students'

performance. A large number of teachers in the middle-tier in terms of the quality of their teaching are struggling with a problem that can be identified on the level of the role model. We have followed the changes in our mentorees, including the development of the quality of their teaching, for two to five years, and so we were able to identify a number of methods that can improve the quality of teaching through the harmonization of the role model. The successful methods of role development are used incorporated into our teacher of engineering training programmes. On the basis of a survey conducted among teacher candidates, some of our methods used have exercised an outstanding impact on their own teacher role models. We provide the descriptions of these methods in the paper.

Keywords: teaching quality, teacher role model, mentoring, teacher education, development of role model

MÁRIA KISPÁLNÉ HORVÁTH and ZSUZSA MÁTRAI: Adult learning and comfort feeling

The empirical research presented in this study focuses on the effects of formal and non-formal learning on learners' comfort feeling in the context of adult education. Offering an interpretation framework for data analysis, comfort feeling was divided into two parts: general and learning comfort feeling. Both notions were structured around the following dimensions: existential and mental aspects, time structure and social contacts. Besides, learning comfort feeling contained a fifth dimension: knowledge. The results of the research are presented from three points of view. Firstly, we present our findings and data in the light of other international and Hungarian research concerning general comfort feeling. Secondly, we focus on the positive and negative effects of adult learners' formal and non-formal learning comfort feeling. Thirdly, we provide a description of the relationship between adults' general and learning comfort feeling.

Keywords: adult learning, general comfort feeling, learning comfort feeling, existential safety feeling, mental safety feeling, time structure, social contacts, knowledge

ATTILA PAUSITS: Joint degree programmes in continuing education – curriculum development in international education

This paper discusses a newly developed approach to market-, skills- and competences-oriented curriculum development processes in an international environment. The paper gives some insights to the difficulties as well as some positive aspects of the curriculum development process at the European level. Moving from the single institutional process view to a multilateral curriculum development perspective, the main critical factors of the development process are discussed. Central questions such as market, topical and institutional fits are the basic elements of this approach. Further questions are relevant for the design, such as: How can prior experience with curriculum development processes at partner universities be used? How should the links between input and output be managed during the development phase? How is the market for specific curricula analysed – or in some cases created? This paper explores a theoretical management approach to combining input- and output-based curriculum design in continuing education. Finally, the practical relevance of the new approach is discussed based on a curriculum development case study at the Danube University Krems from the perspective of a coordinator for the European "Higher Education Management and Development" LLL Framework project.

Keywords: curriculum development, joint Master's programme, competence-based programme development, international curriculum, market orientation, needs analysis, competence matrix

SZILVIA SCHMITSEK: Individual study pathways in Copenhagen. Part II.

In my recent study I introduce how the Youth Guidance Centre of Copenhagen (hereafter YGCC) and the Copenhagen Youth School System (hereafter CYSS) work on a daily basis, primarily, through the lens and stories of participants who work and study there, pointing out why the length of time dropouts/at-risk students spend at CYSS is considered a turning point. For analysis purposes 20 interviews have been used which were conducted with the following stakeholders: school leaders, teachers, guidance counsellors, a psychologist, policy makers and former students who were given impetus to take up studies, and then returned to education and/or to the world of work thanks to the student-centred education, encouraging learning environment and to the intensified guidance counselling applied at YGCC. In addition, we could gain a deeper insight into the characteristics of an institutional network that adapts flexibly to the needs of students and of a local community by introducing four exceptional settings namely YGCC, CYS, Byhojskolen- City School, Nye Veje- New Pathways. At the end of the study I make some suggestions based upon the Danish good practices regarding reducing early school leaving which might be taken into consideration by Hungarian authorities.

Keywords: individual study pathways, student-centred pedagogy, encouraging learning environment, student-teacher relationship, cross-sectoral cooperation, intensified guidance effort