



Savaria University Press



# *Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia*

**Tanulmánykötet**

**2017-18**



**Savaria University Press**

## **Sajátos nevelési igények - méltányos pedagógia IV.**

### **Tanulmánykötet**

**Szerkesztette: Kovácsné Tóth Tímea**

**Szakmai lektor: dr. Gáspár Mihály professzor emeritus**

**Vidonyiné Solymos Rita igazgató, Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat  
Szombathelyi Tagintézménye**

ISBN 978-615-5753-04-6

## TARTALOMJEGYZÉK

### **Nagyné Farkas Andrea:**

NILD tanulási terápia hatékonysága, létjogosultsága a többségi általános iskolákban tanuló diszlexiás, diszgráfiás tanulók fejlesztésére .....	4.
---	----

### **Baloghné Lengyel Éva:**

A Z generáció már az iskolapadban .....	37.
---	-----

### **Vernyelné Takács Mária:**

Inklúzió az általános iskolában.....	45.
--------------------------------------	-----

### **Gulyásné Hegedűs Nóra:**

Egy innováció elindítása és tapasztalatai középiskolában.....	66.
---	-----

### **Varga Csenge Zsóka:**

„A mi iskolánk” Egy győri szakközépiskola szervezeti kultúrája és klímája .....	82.
---	-----

### **Dormánné Kovács Erika:**

Mentorpedagógusok munkaelégedettségének jellemzői, a jóllét feltételei .....	109.
--	------

### **Balaton Gábor:**

A mentor szerepe a tanárrá válás folyamatában .....	131.
---	------

### **Vincze Szilvia:**

A tanárhiány és a 10 féléves közismereti tanárképzés felvételi adatai (2013-2017).....	173.
--	------

### **Vincze Szilvia:**

A közösségi művelődés osztatlan tanárszak: felvételi adatok és iskolai munkapiac .....	187.
--	------

### **Kovács Kata:**

A Szent Domonkos Rendi Nővérek Kőszegi Tanítónőképzőjének igazgatói a dualizmus korszakában.....	204.
---	------

# NILD TANULÁSI TERÁPIA HATÉKONYSÁGA, LÉTJOGOSULTSÁGA A TÖBBSÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN TANULÓ DISZLEXIÁS, DISZGRÁFIÁS TANULÓK FEJLESZTÉSÉRE

**Nagyné Farkas Andrea**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar*

Napjainkban gyakran hallani, hogy tudásalapú társadalomban élünk, mely arra készíti az egyént, hogy a folyamatos változásokra megfelelőképpen reagáljon. Az egész életen át tartó tanulás jelentőségét már a 70-es években is felismerték, és vele párhuzamosan megjelent az egész életen át tartó oktatás fogalma is. *Budai* az egész életen át tartó tanulást így definiálja, „*A tanulásnak ez a formája magában foglalja az egyéni és szociális fejlődés minden formáját és színhelyét –formálisan az iskolában, a szakképzési, a felsőoktatási és felnőttképzési intézményekben, illetve informálisan otthon, a munkahelyen és a közösségben. [...] Kiemeli annak szükségességét, hogy a gyermekeket már korai életkorban fel kell készíteni az egész életen át tartó tanulásra...*” . (*Budai*, 2000, 15.)

Az élethosszig tartó tanulás fontosságára mutat rá *Csapó* 2005-ben megjelent írásában is, miszerint:

- „*a tudás a társadalmi-gazdasági fejlődés motorja;*
- *az egyéni élet minőségének legfőbb meghatározója a tanulóhoz fűződő viszony;*
- *a tanulás kiterjed az élet –munka és a magánélet- minden színterére;*
- *a tanulás a teljes életpályát átfogja, az iskola előtti kortól a nyugdíjba vonulás utáni korig;*”(u.o. 5.o.)

Nagy felelőssége van abban az oktatásnak, hogy az ismeretek megszerzéséhez szükséges képességeknek birtokában legyenek a gyermekek, hiszen a tanulással megszerzett tudás kihat az egész életükre, de a szűkebb és tágabb környezetükre is hatással van. Az iskolának, mint a tanulás formális színhelyének, feladata a tudás közvetítése, amely olyan szándékos tanulással érhető el, mely rendszeres, kitartó tevékenységet kíván meg a tanulótól. (*N. Tóth*, 2015) A probléma akkor kezdődik, amikor az információszerzésnek módja valamilyen oknál fogva akadályoztatott. Ebben az esetben a tanulók számára az ismeretanyag szinte csak töredékében dolgozható fel, egyre jobban lemaradnak társaiktól, hátrányuk napról-napra növekszik. A felvázolt nehézségek kihathatnak egész életükre, mely kedvezőtlenül befolyásolhatja a későbbi munkavállalásukat és a társadalomba való eredményes beilleszkedésüket. Ezzel a problémával szembesülnek a sajátos nevelési igényű, egyéb pszichés

fejlődési zavarral küzdő tanulók is, pedig a digitális korszakban is szükség van a betűk világában való eligazodásra, hiszen az írás, olvasás életük szerves része. Ezért fontos, hogy megismerjük azokat az okokat, mechanizmusokat, melyek akadályozzák az írott nyelv elsajátítását, hogy ezen ismeretek birtokában a megfelelő segítséget tudjuk nyújtani a Gutenberg-galaxisában (McLuhan, 1962, 2001) nehezen tájékozódóknak.

A speciális tanulási zavarok körébe sorolt diszlexia, diszgráfia az információk feldolgozásának egyfajta sajátos módja, nem pedig betegség. A gyógypedagógiai szemlélet mégis deficit orientált, hiszen a többség képességeitől eltérő adottságokat veszi figyelembe annak érdekében, hogy a vizsgálatok tükrében, megfelelő támogatást nyújtson azoknak, akik nem tudnak teljesíteni a társadalom által elvárt szinten. (Gyarmathy, 2007)

Jelenleg hazánkban az egyéb pszichés fejlődési zavarok tüneteinek enyhítésére alkalmazott terápiás módszerek arra épülnek, hogy a tanulási problémák mögött egy kiegyenlítetlen kognitív képességprofil áll. Ezen felfogás szerint, a diszfunkciót okozó részképességek megfelelő fejlesztésével a diszlexia, diszgráfia tünetei mérséklődhetnek, ezáltal a tanulási zavarral küzdő tanulók sikeresebbek lehetnek az információk megszerzésében, feldolgozásában, amely eredményesebb iskolai teljesítményhez vezethet. A részképességek megerősítése céljából egyre több szenzomotoros, percepciós, kognitív képességeket fejlesztő terápiás eljárásokat dolgoztak ki, az eltérő területeken dolgozó szakemberek. Az eljárások különböző szemléleteken alapulnak, így módszereikben is eltérnek egymástól, de mindegyikükre jellemző a deficit orientáltság, azok kezelése, terápiája. (Gyarmathy, 2007)

A tanulmányban bemutatott NILD Tanulási Terápia egy olyan komplex, kognitív területekre ható terápia, melynek célja felkészíteni a gyermeket az élethosszig tartó önálló tanulásra, ezáltal egyfajta jártasságot biztosítva az őt körülvevő információk útvesztői között. Ez a módszer a sajátos nevelési igényű gyermekek körében képes az eredményes fejlesztésre, amint azt az Amerikai Egyesült Államokban középiskolásokkal végzett vizsgálatok is bizonyítják. A kutatás eredményeként bebizonyosodott, hogy a NILD Tanulási Terápiában résztvevők szignifikánsan jobb eredményeket értek el a kontroll csoporthoz képest az intelligencia, az olvasás, helyesírás és a matematika területén is. A pedagógiában a 0.33-as hatásfokú érték az eredményességet igazolja. Az 1992 és 2002 között végzett vizsgálatok szerint a NILD kiemelkedő hatásfok-eredménnyel bír, ahogy azt 1. táblázat is mutatja. Magyarországon jelenleg is folynak a hatékonyságot igazoló vizsgálatok. (Jordanidisz, 2013)

1. táblázat A NILD Tanulási Terápia hatása az intellektusra és különböző képességekre.  
(NILD Educational Therapy Manual, 2007)

TESZT	Bemenet	Kontroll	Hatás mértéke
WISC ( Weschler Intelligence Scale for Children).			
Verbális IQ	103.85	108.42	0.31
Performációs IQ	100.72	109.5	0.59
Összetett IQ	102.94	109.86	0.48
„Wide Range” Teljesítmény Teszt, Harmadik			
Olvasás	95.67	105.55	0.64
Helyesírás	93.56	103.27	0.65
Matematika	96.62	108.06	0.76
Woodcoc-Johnson-Teljesítmény Tesztek			
Betű, szó felismerés	98.59	106.9	0.55
Szövegértés	102.5	111.35	0.59
Kalkuláció	100.03	108.93	0.59
Alkalmazott	104.76	109.85	0.34
Diktálás	89.01	92.59	0.24
Írás /fogalmazás	98.02	115.26	1.15

A tanulmány célja, hogy ehhez a munkához csatlakozva, kutatási eredményekkel igazolja a NILD Tanulási Terápia hatékonyságát a sajátos nevelési igényű, egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő, diszlexiás, diszgráfias tanulók körében.

## **A specifikus tanulási zavarok okai**

### **Tanulási zavarok okainak kognitív modellje**

Az olvasás, írás nem velünk született képesség, hanem tanulás útján elsajátítható humánspecifikus tevékenység, melyhez szükség van egy komplett auditív és vizuális, kognitív architektúrára. A kutatók ma már egyetértenek abban, hogy a specifikus tanulási zavarok mögött megtalálható idegrendszeri struktúrák, pszichológiai kogníciók, környezeti jellemzők egyaránt gátjai lehetnek a problémamentes olvasásnak. (Lőrök, 2016)

A szakirodalom szerint négy alapvető kognitív készség határozza meg az írott nyelv elsajátítását, (1) fonológiai feldolgozás, (2) betűismeret, (3) gyors automatikus megnevezés, (Ziegler és Goswami, 2005; Blomert és Csépe 2012; Tóth, 2012) (4) ortografikai feldolgozás, de többek között, markáns szerep jut a munkamemória jó működésének is. (Garthercole Willi, Badelley és Emsile, 1994)

### **Fonológiai tudatosság**

Az első feltevések szerint a fejlődési diszlexia oka a vizuális percepció zavara, erre utal a „veleszületett szóvaktság” kifejezés is. (Csépe, 2006) Később Vellutino (1979) arra hívta fel figyelmet, hogy a vizuális percepció vizsgálatok nem voltak nonverbális jellegűek, hanem nyelvi rendszerekre támaszkodtak. Felmerült annak a lehetősége, hogy a diszlexia hátterében nyelvi zavar található. Élénk kutatások kezdődtek annak kiderítésére, hogy a nyelvi rendszer mely területén mutatkoznak atípusos jelek a jól olvasókhoz képest. Liberman (1973) vizsgálatának eredményeként megállapítható, hogy a fonológiai tudatosság szerepe az olvasás kialakulásában megkerülhetetlen tényező.

Napjainkban is számos szakirodalom számol be arról, hogy a gyengén működő fonológiai tudatosság nehezíti az olvasás, írás elsajátítását. A beszédhangokkal való tudatos manipulálás, a szegmentálás, rímképzés, szintézis, differenciálás, hangizolálás, képessége szükséges az olvasás, írás megtanulásához. A szavak belső szerkezetéhez való hozzáférés, a kisebb egységekre, hangokra, szótagokra való bontási képesség, teszi lehetővé későbbiekben a hangalakokat az írott formával való egyeztetésre. (Csépe, 2006; Lőrök és Kászonyiné, 2007 Jordanidis, 2015) A fonológiai tudatosság spontán fejlődésekor először a szavak nagyobb egységeihez (szótagokhoz, kezdőhangokhoz) való hozzáférés válik lehetővé, a beszédhangokra való bontás csak az olvasáskor alakul ki. Úgy tűnik, hogy a fonéma tudatosság szoros kölcsönhatásban van az olvasástanulással, egymást gerjesztő folyamatok. Maga az olvasás elsajátítása támogatja a szavak hangszerkezetének megértését, de eközben egy sajátos „feedback” mechanizmusként erősíti is a tanulást. (Blomert és Csépe, 2012)

Hogy miként okoz olvasási zavart a gyengén működő fonológiai bázis, arról megoszlanak a vélemények. Egyes megközelítések szerint a graféma-fonéma egyeztetés hiányos, vagy hibásan megy végbe, a beszédhangok reprezentációjának, tárolásának, előhívásának sérülése miatt. (Mohai, 2013) Egy másik szemlélet szerint a problémát egyes fonémák torzulása okozza. (Harm és Seidenberg, 1999) A fonológiai tudatosság fejlődése a nagyobb egységektől a kisebb egységek felé halad, vagyis először a szó szint, majd a szótagszint, és végül graféma-fonéma szint alakul ki. A harmadik magyarázat szerint (Bird és

*Bishop, 1992; Fowler, 1991; Metsala, 1997 idézi Pennington 2009)* az olvasási zavar ennek az érési folyamatnak a késése. (Mohai, 2013)

### **Betű-hang megfeleltetés**

Az alfabetikus írásmód megfejtésének kulcsa, a pontos hang-betű kódolása majd a betű-hang dekódolása. Eddigi feltételezések szerint úgy vélték, hogy ez az ismeret viszonylag hamar, nyelvtől függően, néhány hónap, de legfeljebb két év alatt elsajátítható. (Ziegler és Goswami, 2005; Hardy, Stennett és Smythe, 1973) A legújabb kutatások eredményei látszólag cáfolják az eddigi alapigazsággént kezelt állítást. Véleményük szerint a még a normál fejlődés esetében is, éveknél kell eltelnie mire a hang-betű valamennyi elemének megfeleltetése és koordinálása automatizálódik. (Froyen, van Atteveldt, Bonte és Blomert, 2008; Froyen, Bonte, van Atteveldt és Blomert, 2009) Az is igaz, hogy a fonéma-grféma pontos egyeztetésének ismerete még nem tesz valakit jó olvasóvá. A kutatások szerint a diszlexiások és a normál olvasók között e tekintetben nincs nagy különbség, viszont az erre épülő asszociációkat a tanulási zavarral küzdők már képtelenek megtanulni. A diszlexiások nem tudnak támaszkodni az audiovizuális percepció integrációjára, mint jó olvasó társaik, akiknél, ugyan az évek alatt, de megszilárdul ez a kapcsolat. Ennek oka az idegrendszerben keresendő, hiszen e terület működéséért egy heteromodális agyi terület a felelős. A multiszenzoros agykérgi terület áthangolódását lassíthatja a modalitás közti kapcsolódási zavar, mely az olvasás elsajátításának gátlaként jelentkezhet. (Blomert és Csapó, 2012)

### **Gyors automatikus felismerés**

A fentiek mellett a másik nagy befolyással bíró tényező a gyors megnevezés képessége (RAN). A már jól megtanult, betűk, fonológiai egységek automatikus felismerése szükséges a gyors, pontos, jó szövegértésű, fluens olvasáshoz. Több, a témát kutató szakember, például *Wolf és Bower* (2000) szerint az iskolás kor előtti gyenge RAN eredmények korrelálnak az olvasási deficitekkel. (Mohai, 2013.) Az olvasás egy több komponensből álló motoros, lexikális, perceptuális folyamat eredménye, akárcsak a gyors megnevezés képessége is.

E három elem szimultán működése közben jelen kell, hogy legyen a jól funkcionáló gördülékeny figyelem, az ortografikus jelek és fonológiai egységek integrációja. (Neuhaus és Swank, 2002)

A RAN szerepét egyes kutatók, mint az ortografikus tanulás indikátoraként, a vizuális szimbólumok tárolásában és előhívásában látják, (Wolf és Bowers, 2000) míg mások a vizuális jelek és a fonológiai egységek integrációjaként tekintenek a gyors megnevezés képességére. (Bowers és Ishaik, 2003; Vaessen, 2010)

„A gyors automatikus megnevezési feladatokban (RAN) a diszlexiások lassabbak, a vizuális ingerekhez tartozó verbális címkékhez történő hozzáférésük nehezített.” (Mohai, 2013 u.o.39.)

### **Ortografikai feldolgozás**

Az olvasáskészség elengedhetetlen feltétele az ortográfiai feldolgozás automatizált szinten való működtetése. A szószintű olvasáshoz két feltételének kell teljesülnie: a fonológiai és az ortografikai kódolásnak. A fonológiai kódolásnak a betű-hang megfeleltetésben, míg az ortografikus kódolásnak a kiejtés támogatásában és a betű-szómintázatok használatában van szerepe. (Mohai, 2013) Az ortográfia nem más, mint az írott nyelv szimbólumrendszere, melynek részei a betűk, szavak, számok, írásjelek. Az ortográfiai tudatosság a nyelv írott rendszerének ismerete, biztonságos használata, a szimbólumok vizuális reprezentációja, vagyis

annak a tudása, hogy milyen betűk és mintázatok képviselik a szavakat. (Holland, McIntosh és Huffmann, 2004) Az olvasás tanulás folyamatában mind a pontosságot, mind a folyamatosságot tekintve, kezdetben a hangsúly a fonológiai dekódolás képességén van, melynek helyét fokozatosan, a tanulási folyamat előrehaladtával, a gyors, automatikus felismerés képessége veszi át. Tehát míg a fonológiai tudatosság szerepe a folyamat során gyengül, addig a RAN szerepe egyre erősödik. Ez alól a működési folyamat alól az álszavak olvasása kivétel, mert akkor a fonológiai dekódolás képessége ugyan olyan jelentőséggel bír, mint a gyors, automatikus felismerése. (Mohai, 2013) A legújabb kutatások szerint az olvasás fejlődését egy általános és több specifikus faktor határozza meg, melyek mögött közös feldolgozási komponenseket feltételeznek. (Tóth, 2012)

## **Munkamemória**

Végezetül egyes szakirodalmak a sikeres olvasáshoz hangsúlyozzák a munkamemória szerepét is, mint kognitív faktort, bár ez nem csak az olvasás privilégiuma, hanem minden akadémiai tevékenységhez szükséges. (Swanson és Sachse-Lee, 2001) Arról, hogy a munkamemóriának mely területen van szerepe, megoszlanak a vélemények. A fonológiai hurok működtetésekor, vagy a fonológiai tudatosság vizsgálatakor, azokban a részpróbákban ahol a helyes megoldáshoz támaszkodni kell a munkamemória, (pl.: szótagtörlés), a diszlexiás tanulók gyengébben teljesítettek, mint a jó olvasók. (Gathercole, Willis, Baddeley, és Emslie 1994, Jordan és Smith 2012a) Mások a szövegértésnél tulajdonítanak nagyobb szerepet a memória e típusának. (Oakhill, Cain és Bryant, 2003, Mohai, 2013)

## **Az írott nyelv zavarának egyéb okai**

Az írott nyelv elsajátítását a fentiekén túl befolyásolják a beszédértés, beszédmegértés, a tárolási funkciók, téri orientációs képesség területeinek harmonikus működése is.

A beszédészlelés területei közül a hangok sorrendiségének észlelése (szerialitás) kiemelkedő fontosságú a mentális lexikon növekedése és az írott nyelv elsajátítása szempontjából, zavarok súlyos problémákat eredményeznek az olvasás, írás elsajátításakor. (Gósy, 1990) Az olvasástanulás feltételeként a beszédmegértés folyamatának működése ugyanolyan fontos. Egy, az olvasási zavarral küzdő tanulók körében végzett vizsgálat szerint, az auditív szövegértés területén mért teljesítményük, jóval elmarad a kortól elvárhatótól. (Imre, 2007)

Az olvasás, írás elsajátításakor és működtetésekor nagy hangsúlyt kap az információk kellő ideig való tárolása. Baddeley (2001) szerint a rövidtávú memória több komponensű munkamemóriának is felfogható, melynek egyik területe a vizuális-téri információk, a másik fonológiai, verbális alapú információk megtartásáért felelős. A két alrendszer a hosszú távú emlékezet köti össze. (Laczkó, 2015) A vizuális memória megfelelő működése támogatja a jó beszédészlelés kialakulását, későbbiekben az írott nyelv azonosításában is nagy szerepe van. A verbális memóriára, a vizuális észlelést integrálva, az írott nyelv betűinek megtanulásában, előhívásában van rá szükség. (Gósy, 1990) A mentális lexikonhoz, mint a szavak tárolásához való könnyed hozzáférés támogatja az olvasás tanulását, illetve a szövegértést. (Gósy, 1990)

Téri orientációs zavarok gyakran kísérik az olvasás, írás nehézkes elsajátítását. Az elégtelenül fejlődő téri orientációs folyamatok következményei, a kivitelezés és a végrehajtás területein jelentkeznek. Elemi koordinációk hiányában nem alakulnak ki megfelelően a megismerési folyamatok. (Nagyné, 1996) Elmaradás mutatkozik a téri emlékezet területén, a téri tájékozódással kapcsolatos verbális gondolkodás gátolt, és a téri viszonyok téves értelmezése mellett megjelenik a gyengébb szövegértés az ismeretek hiányos visszaadása miatt. A téri tájékozódás problémája megjelenik az írott nyelv elsajátításakor is. Az olvasás irányához a gyermeknek ismernie kell a téri relációs viszonyzatokat. A téri ismeretek biztos tudatában



nem cseréli fel a vizuális alapon hasonló, de irányában különböző állású betűket, elkerülhető a megfordíthatóság. Íráshoz szintén szükség van a téri tájékozódásra, a helyes haladási irány betartása és betűk téri pozicionálása miatt. (Fazekasné, 2013)

## **A nild tanulási terápia elméleti háttere, módszerei és jellemzői**

### **A NILD Tanulási Terápia története**

A NILD kifejezés egy mozaik szó mely, a National Institute for Learning Development- Nemzeti Intézet a Tanulás Fejlesztésért- intézet kezdőbetűiből áll.

A fejlesztő programot az Amerikai Egyesült Államokban a Norfolk Keresztény Iskolában kezdték el először alkalmazni az 1970-es években. *Grace Mutzabaugh* az iskola akkori igazgatója azzal a problémával szembesült, hogy az intézménybe járó gyermekek közül több olyan tanítvány is van, akik képtelenek az addig alkalmazott módszerekkel eredményesen haladni „kezelhetetlenné váltak az osztályban, tanulmányilag megbuktak”. (*Mutzabaugh, 1978*) Olyan megoldás után kutatott, amely által sikeresebbé válhatnak a tanulók. Ekkor figyelt fel *Deborah Zimmermann* munkásságára, aki egy New Yersi kórház szakoktatójaként az agyi trauma következtében kialakult, funkcióvesztésből fakadó, tanulási problémák fejlesztésén dolgozott. *Zimmermann* kutatásában a New York városában levő Bellevue Egészségügyi Központ két orvosa *Silver*, és *Hagin* is részt vett. Ehhez a munkához csatlakozott *Mutzabaugh* 1973-ban, kidolgozva egy olyan módszert, mely az észlelési területeket stimulálva, fejlesztette a gondolkodási képességet, ezáltal a tanulók eredményesebbé váltak.

A program tovább fejlesztése és oktatása céljából alakult meg Norfolkban a National Institute for Learning Development, ahol egy kutatócsoport továbbra is új módszereket és technikákat dolgoz ki, figyelembe véve a legújabb kutatási eredményeket. (*Jordanisz, 2012b*)

### **NILD Tanulási Terápia elméleti hátterének sarokkövei**

#### **Feuerstein mediált tanulási tapasztalat modellje**

A NILD alapfilozófiája és elméleti háttere arra a meggyőződésre épül, hogy minden ember képes a tanulásra, nem számít a kognitív struktúrák sérülésének foka, hiszen azok módosíthatóak az élet bármely szakaszában, az idegrendszer plaszticitásának következtében. A gondolkodás és az értelmes viselkedés egyik fokmérőjének számító intelligencia sem stabil és merev, hanem nyitott a változásra. (*Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, és Rand, 2002*) Az elmélet szerint a kognitív struktúrák módosíthatóságának képessége azon emberi tulajdonságok egyike, amely segítségével az egyén alkalmazkodni tud a környezet változásaihoz. (*Feuerstein, Rand, Haywood, Kyram, és Hoffman, 2008*)

A NILD Tanulási Terápia során a terapeuta egy támogatott tanulási helyzetet teremt. A terápiás helyzetben alkalmazott módszer alapjául *Feuerstein* mediált tanulási tapasztalat modellje szolgált. (*Ben-Hur, 1994*)

A NILD Tanulási Terápia során a terapeuta egy olyan támogatott tanulási helyzetet teremt, ahol a percepció, a kognitív területek, a gondolkodás és a stratégiai gondolkodás fejlesztése történik, egy olyan aktív tanítási folyamat során, amely a tanuló kognitív funkcióinak módosítását tűzte ki célul. Ezt, a *Vigotszkijt* és *Feuersteint* elméletein alapuló, aktív tanulási helyzetet nevezik mediált vagy közvetített tanulási tapasztalatnak (*mediated learning experience, MLE*). (*Bohács, 2010*)

A támogatott tanulás során egy terapeuta kerül az inger és a gyermek közé, hogy önmagán átszűrve, értelmezve, felnagyítva, magyarázatot szolgáltatva, jutassa el az ingert a gyermekhez. A tanulás ebben az esetben megtervezett és szándékolt, segít a gyermeknek az ok-okozati összefüggések felderítésében, a válaszok megformálásában. (Bohács, 2010)

### Vigotszkij proximális fejlődési zóna elmélete

A fejlesztés és támogatott tanulási stratégia kialakítása érdekében a terapeutának fontos, hogy megismerje tanítványa proximális fejlődési zónáját. (Vigotszkij, 1956, 2000) Ebben a tartományban a legeredményesebb a gyermek fejlesztése.

A terapeutának nem a már megismert, önállóan is helyesen megoldható tevékenységek gyakoroltatása a feladata, hanem annak a magasabb szintnek a megállapítása, ahol már szükséges a terapeuta valamilyen segítsége.

Tehát a proximális fejlődési zóna egy rés az önállóan megoldott, és a valamilyen segítséggel véghezvitt viselkedés között. Ezt figyelembe véve, szükséges a jó kérdezéstechnika, a stratégiai gondolkodást serkentő kérdések feltevése a gyermek fejlődése érdekében. (Jordanidisz, 2012b)

### Vigotszkij belső beszéd szemlélete

A gondolkodáshoz, mindenekelőtt időre és a belső beszéd meglétére van szükség. A terapeuta nem presszionálja a gyermeket a gyors válaszra, mert ezzel pont az impulzivitását váltaná ki. Ha viszont az gyanítható, hogy a gyermek gondolkodási folyamata elakadt, arra kéri, hogy „hangosítsa ki” a gondolkodást, hogy követni tudja annak menetét. Gyakori probléma, hogy a gyenge figyelmi funkciók következtében, a gyermek képtelen a belső beszéd hiánya miatt egy feladat algoritmusát végig vinni, pedig gondolkodás nincs belső beszéd nélkül. Ezt a Vigotszkij-szemléletet (1956,2000) követve a NILD Tanulási Terápia lényeges eleme a belső beszéd kialakítása, mivel ha nem alakul ki a belső beszéd, a gyermek nem tudja irányítani a gondolatait, tevékenységét, pedig ez a képesség a tervező funkciókhoz elengedhetetlen. (Jordanidisz, 2012b)

### Bloom taxonómiája

A terapeutának tudnia kell, hogy a megfelelő kérdéseivel a gondolkodás mely szintjeit stimulálja éppen. Ehhez nyújt segítséget Bloom (1956) taxonómiája (2.táblázat) melynek segítségével is irányíthatjuk a támogatott tanulás folyamatait.

2. táblázat Bloom taxonómia első változata (NILD Educational Therapy Manual, 2007)

Ismeret	Megértés	Alkalmazás	Analízis	Szintézis	Értékelés
A korábban elsajátított ismeretanyag memorizálása és azok	Gondolatok és tények megértése és azok bemutatása a fő gondolatok átcsoportosítása, összehasonlítása értelmezése és leírása által	A problémák megoldása az elsajátított ismeretek, technikák és szabályok alapján	Az információ részekre bontása és azok vizsgálata	Az információ új módon történő újraserkesztése	Vélemény megfogalmazása, ítéletalkotás az információról, vagy annak egyes részeiről

	felidézé se					
támogató kérdések	Ki volt a főszerep lő? Sorolj fel három ...! Melyik? Mikor történt? Hogyan történt?	Értelmezd a saját szavaiddal! Fogalmazd át a jelentését!	Hogyan használná? Milyen példákat találsz .....?	Milyen következt etést vonnál le ? Milyen bizonyíté kot találsz ? Hogyan osztályoz nád?	Tudnál egy másik megoldást javasolni? Ki tudnál fejleszteni ?	Egyetértesz az eredményekkel ? Mi a véleményed?

A taxonómiával képet kapunk arról, hogy csak a tények megtanulására képes e gyermek, vagy olyan kérdésekre is tud már válaszolni, ami magasabb szintű elemző, ok-okozati összefüggéseket felismerő, asszociációs gondolkodást igényel. A NILD Tanulási terápia módszereivel szeretnénk elérni, hogy a gyermekek önálló gondolkodó felnőttekké váljanak. (Jordanidisz, 2012b)

### A NILD Tanulási terápia célja, jellemzői

A NILD Tanulási Terápia célja a tanulók kompetenciájának fejlesztése, hogy ez által, a tanulmányiokban sikeresebbé váljanak, elérve az egyéni optimális eredményt. Fontos, hogy a gyermek ne csak a fejlesztés során, hanem az életben is képes legyen az önálló ismeretszerzésre, tanulásra. A program módszerei, technikai megteremtik azt a környezetet, melyben a jól felépített intervenció valóban eléri a kitűzött célját. (Jordanidisz, 2012b)

### A NILD Tanulási Terápia általános jellemzői

NILD terápia nem korrepetálással és rátanítással éri el az eredményességet, nem kompenzációs technika, hanem az észlelés és a gondolkodás gyengén működő területeit veszi célba. A tanulás különböző folyamatait integráltan fejleszti, nagy hangsúlyt kap a tervezés és a kivitelezés. A NILD multimodális jellegénél fogva komplex, több csatornát is egyszerre stimuláló terápiás eljárás. Fontos, hogy a gyermek ne csak a saját szintjén, hanem magasabb szinten egy nála kompetensebb személlyel dolgozzon, aki ismerve proximális fejlődési zónáját, vezeti őt. (Jordanidisz, 2012b)

A fejlesztés során nagy hangsúlyt kap az önszabályozó rendszer kiépítése. Ahogy már utaltunk rá a belső beszéd kialakítása nagyon fontos a tanulás szempontjából. Ezért az önvezérlő beszéd kialakítása, a tudatos figyelem fejlesztése, fontos része a fejlesztésnek hiszen, ezek a képességek befolyásolják a mindennapi életet is. A terápiás alkalmak során kialakított stratégiák és szociális készségek, a terapeuta által tudatosan tervezett kérdések segítségével értelmezhetővé válnak más helyzetekben is, és az ott szerzett tapasztalatait nem csak az iskolai életben, de mindennapokban is hasznosíthatja. Ezt nevezzük a terápia transzferhatásának. (Jordanidisz, 2012b)

A terápia optimális esetben heti kétszer nyolcvan perc. Ez alatt az idő alatt körülbelül tíz percenként új feladattal szembesül a tanuló, hogy koncentrációs képessége megújuljon és a figyelme fenntartható legyen. A terápiás alkalom a gyermek számára egy nagyon intenzív

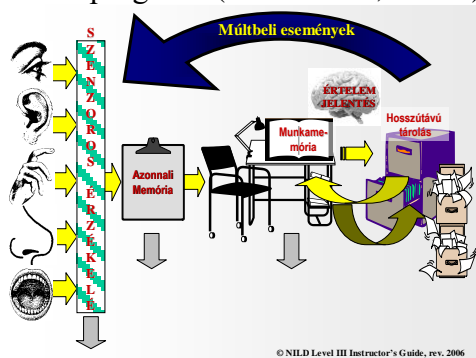
interakciót megkövetelő helyzet. Állandó aktív részese a kognitív és metakognitív feladatoknak. (Jordanidisz, 2012b)

Mivel a harmonikus fejlődéshez szükség van a napi rendszeres stimulálásra ezért a gyermek, otthonra is kap házi feladatot melynek megoldása 10-15 percet vesz igénybe. A terapeuta a gyermek érdekében lehetőség szerint bevonja szülőket is a fejlesztő folyamatba, ezáltal lehetőséget biztosítva, hogy részesei lehessenek gyermekük fejlődésének. (Jordanidisz, 2012b) Már említettük, hogy mennyire fontos a gyermek énképének fejlődése érdekében az, hogy kompetensnek érezze magát egy feladathelyzetben. A terapeutának célja, hogy egy olyan biztonságos környezetet biztosítson a gyermek számára, melyben megélheti ezt az érzést akkor is, ha éppen nem a jó megoldást adta. A NILD Tanulási Terápia során nem csak a kognitív struktúrákat fejleszt, hanem a gyermek egész személyiségét. (Jordanidisz, 2012b)

## A NILD Tanulási Terápia technikái

A NILD program során, jelenleg 26 (5 központi és 21 kiegészítő) technika közül választhat a terapeuta, melyekkel hatásosan fejleszthetők a sérült kognitív területek és a hibásan működő rész képességek. A technikákhoz változatos eszközpark áll rendelkezésre, amelyeket a terapeuta tudatosan megtervezett módon alkalmaz a fejlesztés során.

Az öt központi technika (*Ritmikus Írásgyakorlat, Kulcs Könyv, Morze, Helyesírás és szövegértés, Matek Blokk*) mindegyike képes a tanulási folyamatok szintjeinek integrálására. A tanulási folyamat első szintjén, (lásd 2. ábra) az érzékszerveken keresztül megtörténik az ingerek regisztrációja, majd az észlelés után az információkat továbbküldjük feldolgozásra. Ezért a NILD Terápia során kiemelt figyelmet kap a vizuális, auditív, taktilis ingerek észlelésének és feldolgozásának fejlesztése. A feldolgozás szakaszában a munkamemória jó működése szükséges a feladatok meghatározásában és megoldásában. Azonban a munkamemória megfelelő működésének feltétele az, ha a rövid és hosszú távú emlékezet hatékonyan bekapcsolódik az információk feldolgozásának folyamatába. A munkamemória a kulcsa az információk sikeres tárolásának, de csak akkor, ha az új ismeretnek van már számunkra jelentése, kapcsolni tudjuk az addigi ismereteinkkel, tapasztalatainkkal. Az előhívás akkor lesz sikeres, ha a szükséges ismeretek hosszú távú memóriában rendezetten vannak tárolva. A felvázolt emlékezeti funkciók működéséhez, és az információk rendszerezéséhez, tárolásához is segítséget nyújt a NILD program. (Jordanidisz, 2012b)



1. ábra Az információ –feldolgozás modellje (NILD Educational Therapy Manual, 2007)

## NILD tanulási terápia hatékonysága a számok tükrében

### Hipotézis

A kutatásunkban választ kerestünk arra, hogy a NILD Tanulási Terápia során alkalmazott módszerek, valóban komplexen és integráltan fejlesztik az írott nyelv elsajátítását támogató kognitív területeket.

Feltételezésünk szerint a tanuló képességprofiljának feltérképezését, és a proximális fejlődési zónájának (*Vigotszkij*, 1956, 2000) megismerését követően, a NILD Tanulási Terápia technikai képesek a hibás kognitív funkciók kedvező módosítására, ezáltal mérhető, minőségi javulás tapasztalható az olvasás, írás területén.

Elméletünk szerint a tanulók eltérő szociális háttere nem befolyásolja a NILD Tanulási Terápia hatékonyságát, hanem e tényezőtől függetlenül is várható a számottevő javulás, fejlődés.

Kutatásunk további célja, hogy feltárja a különböző fejlesztési területek és azok fejleszthetőségi lehetőségei közötti kapcsolatokat a NILD Tanulási Terápia egyes módszereinek, eszközeinek bemutatásával.

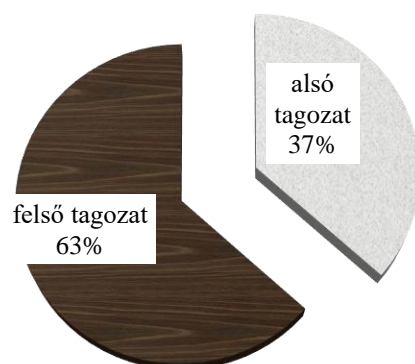
### Vizsgált személyek

A vizsgáltban 30 gyermek, 19 fiú és 11 lány vett részt. A vizsgált gyermekek, többségi általános iskolákba járó tanulók, különböző osztályfokúak és eltérő szociális háttérrel rendelkeznek. (3. táblázat) A kutatásban való részvételnek csak a sajátos nevelési igény volt a kritériuma, az osztályfokok és a nemek aránya nem tudatos választás eredménye, hanem az említett oktatási intézmények, volt és jelenlegi tanítványainak összetétele adta.

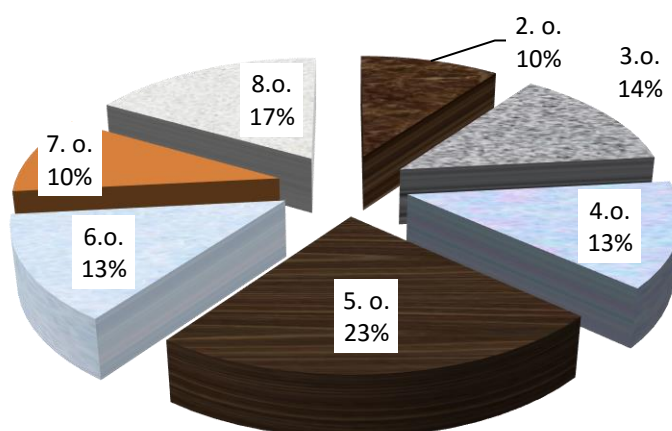
*3. táblázat A vizsgált személyek, osztályfoka, nemek szerinti eloszlása*

osztályfok	fiú	lány	összesen
2.	2	1	3
3.	2	2	4
4.	1	3	4
5.	5	2	7
6.	3	1	4
7.	3	0	3
8.	3	2	5
<b>összesen:</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>30</b>

A vizsgálatban (2. ábra) 11 alsó és 19 felső évfolyamos tanuló vett részt. Bár a tagozatos megoszlás, megegyezik a nemek szerinti eloszlással, az nem jelenti azt, hogy a két terület teljesen lefedné egymást, ugyanis a lányok közül 6 alsó és 5 felső tagozatos, míg a fiúknál 4 alsós 15 felsős található. (3. ábra)



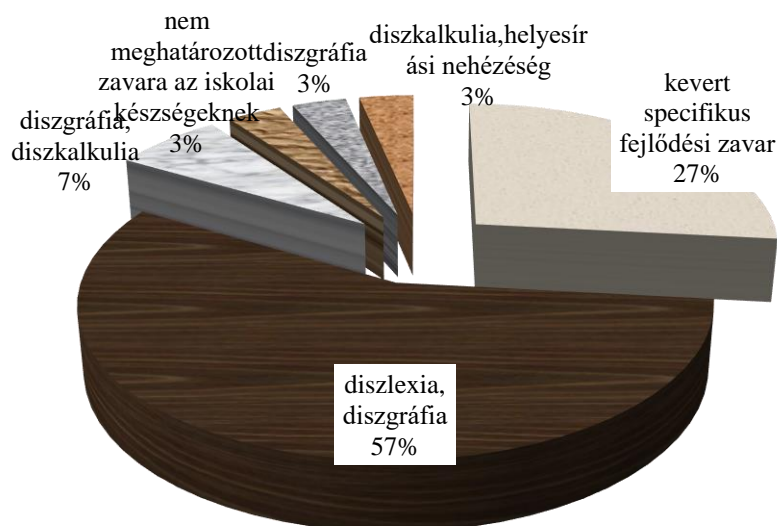
2. ábra Az alsó és felső évfolyamos tanulók aránya



3. ábra a tanulók évfolyamonkénti megoszlása

A feltételek szerint, minden tanuló a Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság szakvéleménye szerinti, a Nemzetközi Egészségügyi Szervezet (WHO) besorolás általi BNO-10 (2004) kóddal rendelkezik. A kiállított szakvélemény alapján a vizsgálatban részt vett tanulóknál, sajátos nevelési igényt, egyéb pszichés fejlődési zavart: diszlexiát (BNO F81.0), diszgráfiát (BNO F81.1), nem meghatározott fejlődési zavarát az iskolai készségeknek, tanulási zavar veszélyeztetettségét, (BNO F 81.9) kevert specifikus fejlődési zavart (BNO F 83) állapítottak meg.

A gyermekek között nincs csak diszlexiával diagnosztizált tanuló, és egy BNO kódot (diszkalkulia, F81.2, diszgráfia, F81.1) is csak két gyermek esetében találhatunk. Amint az a diagramból is kitűnik, a mi kismintás vizsgálatunknál, a diszlexiával több, mint 70%-ban együtt jár a diszgráfia is. (4. ábra)



4. ábra A diagnózisok megoszlása a vizsgált tanulók körében

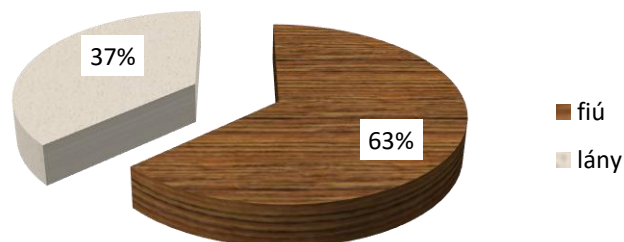
A szakirodalom szerint a fejlődési diszlexia, mint örökletes sajátosság, az olvasás és az írás elsajátításának együttes zavarát jelenti. A fejlődési diszlexia gyakran együtt jelentkezik a diszortográfiával, viszont egyes vélemények szerint a diszgráfia zavara gyakran olvasási zavar nélkül is megjelenik. (Dékány és Mohai, 2012)

Lőrík (2016) szerint, ahogy arra már korábban utaltunk, nincs külön diszlexiára, jellemző tünet, így a diszgráfiát és a diszlexiát együtt járó szindrómaként említi. A mi esetünkben ez a szemlélet igazolódni látszik. (4. ábra)

Gross- Tsur és munkatársai kutatása szerint, egy ezerfős populációnál a diszkalkulia és a diszlexia együttes előfordulását 17%-ban, a három tanulási zavar (diszkalkulia, diszlexia, diszgráfia) együttes megjelenését 7,5%-ban tapasztalták. (Gross–Tsur, Manor, Shalev, 1996; ismerteti Márkus, 1999, 162.)

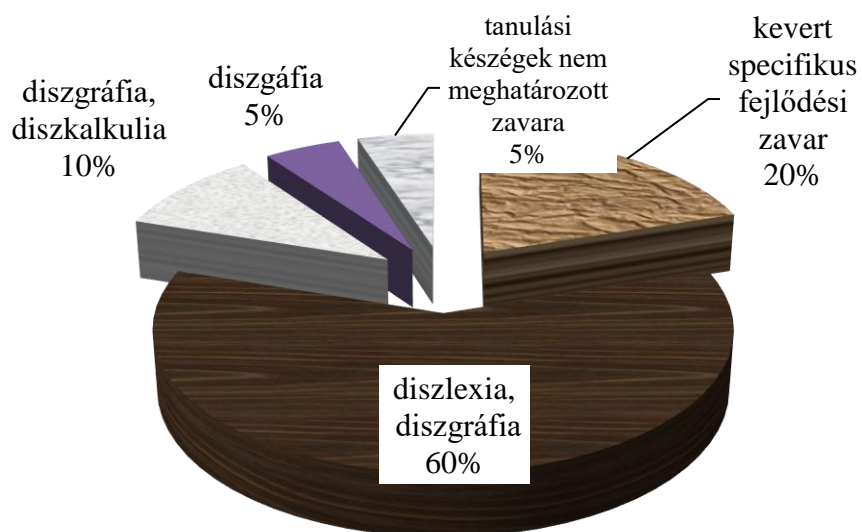
Ahogy az ábránk (4. ábra) is mutatja, a vizsgálatban részt vett tanulók közel 40%-ánál együttes megjelenés mutatkozik az olvasási, helyesírási zavar és a matematikai gondolkodás és számolás zavara között.

A fiú-lány arány egymáshoz való viszonya, Lőrík (2016) állítása szerint, 3:2, 3:1, és a mi nem reprezentatív vizsgálatunkban is leképeződik a fiúk magasabb részvételi aránya. (5. ábra)

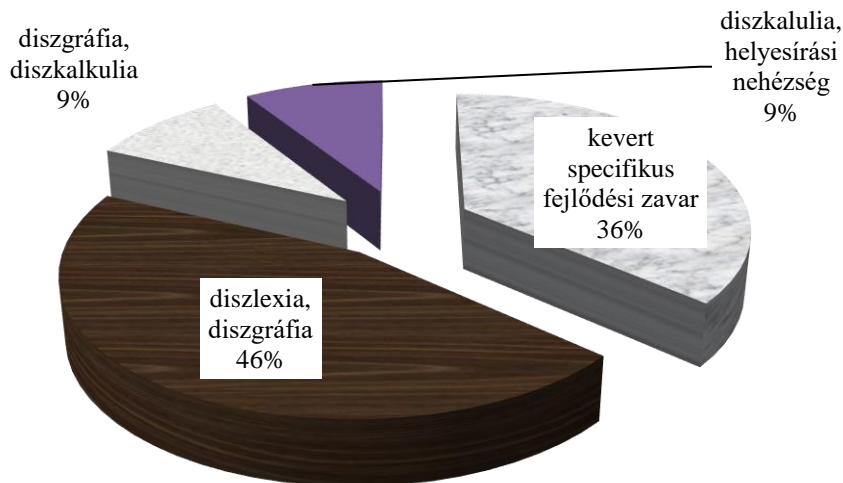


5. ábra A vizsgálatban részt vett tanulók közötti, fiú-lány arány

Az 6. és a 7 ábrán a fiú- lány arány látható és a nemek közötti SNI kategóriák eloszlása olvasható le.



6. ábra Az SNI kategóriák fiúk közötti megoszlásának aránya



7. ábra Az SNI kategóriák lányok közötti megoszlásának aránya

A fiúk 60%-nál diagnosztizáltak egyszerre diszgráfiát és diszlexiát (6. ábra), a lányoknál ez közel 20% -kal kevesebb, viszont az is látható, hogy a lányoknál 10%-kal (7. ábra) több a három tanulási zavar együttes jelenléte.



## **Alkalmazott vizsgálati módszerek és a fejlesztések hatékonyságának együttes bemutatása**

Az írott nyelv elsajátítása szempontjából fontos a fonológiai tudatosság jelenléte, a pontos beszédészlelés, beszédmegértés, tárolási funkciók működése.

Ennek érdekében 8 vizsgálati eljárást alkalmazva, közel húsz képességterületet vizsgáltunk. A vizsgálatok közül öt eljárás, a Fonológia Tudatosság Teszt, (Jordanidisz, 2009, 2015) a GMP-diagnosztika, rövid idejű verbális memória (GMP 8), rövid idejű vizuális memória vizsgálata (GMP 9), szeriális észlelés (GMP10), és a szótalálás vizsgálata GMP11, (Gósy, 1990), magyar gyerekeken sztenderizált eljárás.

Annak érdekében, hogy megtudjuk, mennyire befolyásolta a kognitív –nyelvi területek fejlődése az írás, olvasás készség fejlődését, különböző pedagógiai vizsgálatokat alkalmaztunk.

A két pedagógiai eljárást a (Meixner-olvasólapok, tollbamondás, másolás) a szakszolgálati vizsgálatok protokollja is tartalmazza.

A tanulók két alkalommal lettek felmérve a tanév elején, és egy év NILD terápiát követően, a tanév végén. A vizsgálati protokoll szerint a hat hónapnál előbb ezeket a tesztek nem lehet újból alkalmazni, a rátanulás kiküszöbölése végett. Mivel a két vizsgálati időpontunk között több mint hat hónap telt el, így azok elvégzésére lehetőségünk volt.

A fejlődés érdekében a NILD program kognitív módszereit alkalmaztuk. A NILD program 26 technikát tartalmaz, amelyek segítségével fejlesztettük a tanulási zavarokat okozó kognitív diszfunkciókat. A 26 technika, 5 központi technika, Ritmikus Írás, Morze, Helyesírás és Szövegértés, Kulcs Könyv és a Matek blokk, illetve további 21 kiegészítő technika eszközei álltak a rendelkezésünkre.

A tanulók mindegyike, heti két alkalommal habilitációs, rehabilitációs órák keretében, kiscsoportos formában vettek részt a fejlesztéseken.

A megnevezett vizsgálatok a protokollban leírtak szerint, a gyermekekkel egyénileg lettek felvéve. Az adatokat a SPSS 18 szoftver segítségével elemeztük. A parametrikus változóknál a páros t-próbát alkalmaztuk.

## **Fonológia Tudatosság Teszt (FTT) és fonéma-fonológiai tudatosság fejlődése**

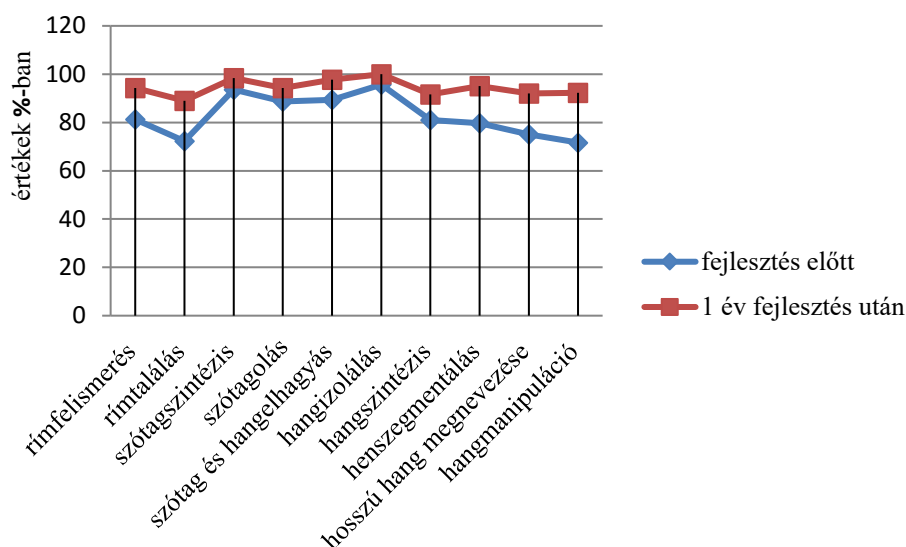
A NILD program támogatja a Gósy Mária (1990) által bevezetett, beszédértés-észlelés diagnosztikus teszt elvégzését, de mivel annak alkalmazása tanfolyami végzettséghez kötött, így olyan pedagógusok, akik a NILD Tanulási Terápia módszerét ugyan elsajátították, de nincs meg a már említett képesítés, más módon kell, hogy informálódjanak a gyermekekről. Az olvasási zavart előre jelzi a fonológiai tudatosság gyenge működése. (Csépe, 2006) A NILD program vizsgálatai között megtalálható a magyar gyereken mért, Fonológia Tudatosság Teszt. (Jordanidisz, 2009, 2015)

A Fonológia Tudatosság Teszt segítségével feltérképezhető az egyes fonológiai és fonéma szintű területek működése. A fonológiai szint részei, a rímképzés, szótagolás, szótagelhagyás, szóképzés, szótagokból szókezdő hangválasztás. A fonéma szintet a hangizolálás, hangszintézis, hangszegmentálás, hanghosszúság, hangmanipuláció képességei alkotják. Annak érdekében, hogy képet kapjunk, a bemeneti (észlelés) és a feldolgozási kognitív funkciók működéséről (munkamemória, kategorizálás, összehasonlítás) különböző területeket, többféle feladattal is feltérképezzük. (Jordanidisz, 2009) Tíz területet vizsgálunk, minden egyes terület további tíz, egyre nehezedő feladatból áll. A területek megfelelő működési kritériuma ebben a korosztályban már 90%. A vizsgálat során módunkban áll segíteni oly módon, hogy stratégiai, megoldási lehetőségeket biztosítunk a gyermek számára. (Jordanidisz, 2012c)

A mérés dinamikus jellegénél fogva, nagyon sok információt nyújt a gyermek taníthatóságáról, melyeket hatékonyan lehet alkalmazni a későbbi fejlesztések során. Egyes vélemények szerint annak ellenére, hogy ennek a területnek a működési zavara az egyik legfőbb

oka az olvasás, írás zavarának, viszonylag gyorsan reagál a helyes irányú és módszerű fejlesztésre. Ahhoz, hogy a fonológiai feldolgozás jól működjön 15-20 óra fonéमतudatosság elégséges a legtöbb esetben. (Jordanidisz, 2012c)

Ezt támasztja alá a vizsgálati eredményünk is, amint az az alábbi ábráról is leolvasható.



8. ábra A Fonológiai Tudatosság Teszt eredményei

Ahogy azt már említettük, ebben az életkorban a tipikusan fejlődő gyermekek esetében ezek a részterületek legkésőbb kilenc-tíz éves korra beérnek. Azonban azt is megállapították, hogy a 8-14 éves kor közötti diszlexiás gyermekeknél a fonéma-fonológiai tudatosság bizonyos területeinek működése eltér a tipikus fejlődésű gyermekektől. (Jordanidisz, 2015) A kutatás szerint a diszlexiás gyermekek nehezen oldották meg a szóalapú rímaktivizálást. Ez a gyengébb teljesítmény mutatkozik meg a mi ábránkon is. Jól látható, hogy a rímfelismerés és a rímtalálás is 90%-os szint alatt van.

A kutatók feltételezik, hogy jelenség oka, hogy a spontán szóaktivizálás az első hangtól kezdődik, de gondot okozhat az is, hogy a gyermek képtelen odafigyelni a szavak formai fonológiai jegyeire. (Jordanidisz, 2015) A diszlexiás gyermekek a szótagolás próbájában is mutattak némi bizonytalanságot. Bár ők is érzékelik a szótagszámot de, a hangok időtartalmának bizonytalan észlelése miatt, a szótagolás, nem minden esetben jelenik meg a szótaghatárnál. (Jordanidisz, 2015) A szótagolás bizonytalanságát a mi vizsgálatunk is kimutatta, (8. ábra) hiszen közel van a mért érték az alsó határhoz. Feltételezzük, hogy eredményünk azért nem mutat markánsabb jegyeket, mert a vizsgált tanulók több mint 60% -a már felső tagozatos, bár a már említett Jordanidisz Ágnes 2015-ös kutatás szerint, ez a korosztály is bizonytalan eredményeket produkál ebben a próbában. A mi vizsgálati eredményeink szerint is a szótagolás eredménye korrelál a hosszú hang megnevezésénél tapasztaltakkal. Amint azt a grafikon is mutatja (8. ábra) a hosszú hang megnevezése 80% alatti értéket mutat, mely jóval alacsonyabb az elvárhatónál. Többek között ez a gyengébb auditív diszkrimináció lehet az egyik oka viszonylag nagyarányú diszgráfia jelenlétnek. A tanulók a fonéma szinten mutattak legnagyobb elmaradást. A kismintás vizsgálati eredményeink, megegyeznek a reprezentatívabb kutatások eredményeivel. E kutatások szerint a fonéma szinten történő manipulációban a diszlexiás, diszgráfias gyerekek gyengébben teljesítenek a korosztályi átlagnál, melynek oka a többek között, a végrehajtó funkciók diszfunkciós működésében keresendő. (Ziegler 2010; Jordanidisz, 2015)

4. táblázat Fonéma-fonológiai tudatosság fejlődésének leíró statisztikája

Fonéma-fonológia tudatosság területei	szignifikáns érték
rímfelismerés	$p < 0,001$
rímtalálás	$p < 0,001$
szótagszintézis	$p = 0,011$
szótagolás	$p = 0,019$
szótag és hangelhagyás	$p = 0,001$
hangizolálás	$p = 0,01$
hangszintézis	$p < 0,001$
hangszegmentálás	$p < 0,001$
hosszú hang megnevezése	$p = 0,001$
hangmanipuláció	$p < 0,001$

A T-próba törvényszerűsége szerint, hogy ha a kapott érték 0,05- nál ( $p < 0,05$ ) kisebb akkor, szignifikáns különbség mutatható ki, ha a kapott érték 0,01-nál ( $p < 0,01$ ) is kisebb, jelentős a szignifikáns különbség.

Amint az a táblázatból is jól kivehető, minden területen történt fejlődés, de azok a területek értékei mutattak jelentősebb javulást, melyek a legnagyobb mértékben voltak elmaradva. (4. táblázat) A fonológiai szinten a rímfelismerés és a rímtalálás területén tapasztalhatunk nagyobb fejlődést. A hangszintézis, hangszegmentálás, hosszú hang megnevezése, hangmanipuláció területeinek fejlődése eredményeként a fonéma szint működésének javulását tapasztalhatjuk.

#### A beszéd folyamatok vizsgálata és a fejlődés eredményei

A beszéd feldolgozási rendszer területeinek vizsgálatát a Gósy Mária (1990) által kidolgozott GMP diagnosztikai eljárással végeztük el, mely alkalmas a beszédészlelés és a megértés folyamatának vizsgálatára. Az altesztek kiválasztásakor törekedtünk arra, hogy olyan vizsgálatokat válasszunk, melyek legmarkánsabban képviseltetik magukat az írott nyelv elsajátításakor. Ezért esett a választás a rövid idejű verbális memória (GMP 8), rövid idejű vizuális memória (GMP 9), szeriális észlelés (GMP10), a vizsgálatának a felvételére.

#### A szeriális mérés és fejlődésének eredményei

„A szeriális orientáció a dolgok egymáshoz való viszonyának, a sorrendnek és a sorrend elemeinek egyidejű észlelését és feldolgozását jelenti. A képesség két összetevőjét (a sorozat elemeinek mennyisége és az egymásutániség sorrendje) szimultán működtetjük.” (Nagy, 2003)

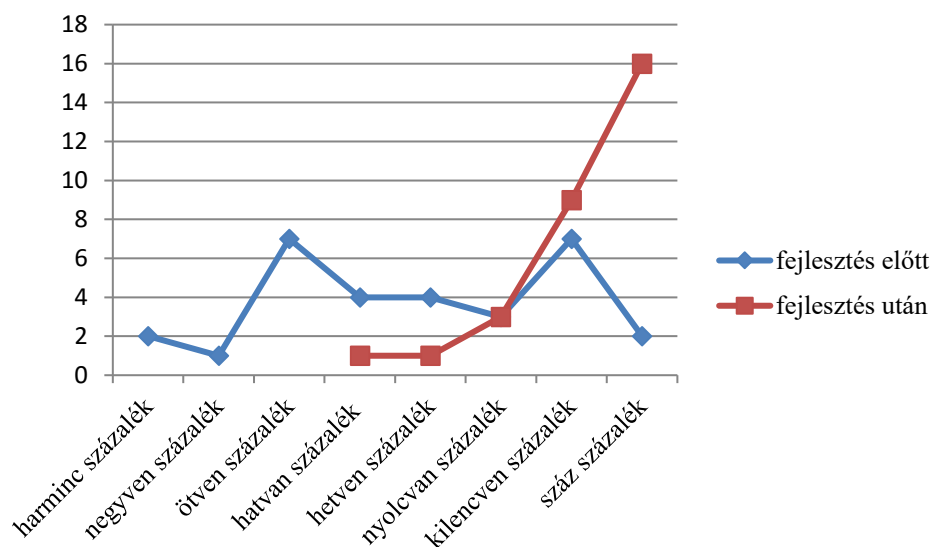
Az auditív szeriális vizsgálat a magyar hangrendnek megfelelő álszavak visszamondatásával történik, 6 éves korra a hangok sorrendisége teljesen beérik.

Értékelés:

3 évesek: 50%	5 évesek: 90%
4 évesek: 80%	6 éves kortól: 100%

A vizsgált tanulók közül 2 tanulónak volt 6 éves kortól elvárható normál eredménye. A 7 gyermek érte el az 5 éves szintet, és ugyanannyian, csak a 3 évesekét. A 3 évesek szintje alatt 1 tanuló teljesített. (9. ábra)

Hiba típusok között leggyakrabban a hangmódosítások, betoldások, metatézisek fordultak elő.



9. ábra Az auditív szerialitás fejlődése

A szeriális észlelés két síkon történik, a bemeneti, észlelési szinten és a feldolgozási, emlékezeti szinten. A feladat függvényében, vagy a sorozat mennyiségét és annak sorrendiségét kell észlelni és majd azt megtartani, vagy egyszerre kell működtetni az észlelés és a tárolás kognitív funkcióit. Az írás olvasás mechanizmusai is igénylik a szeriális észlelés és tárolás egyidejű működését. Ahhoz ki tudunk olvasni egy szót, észlelnünk kell a betűk sorrendjét, majd a munkamemória működtetésével meg is kell tudni a jelkombinációt őrizni, hogy értelmes szóvá álljon össze. (Nagy, 2003)

A fejlesztés után már nem tapasztalható 60% alatti érték, de még mindig akad egy-egy olyan tanuló, aki 60-70%-os eredményével csak a 3-4 éves gyermek szintjét éri el. Az is igaz, hogy ők azok, akik 3 éves, illetve az alatti szinten teljesítettek korábban. A 4 évesek szintjén 3 gyermek és az 5 éves szintet 9 gyermek elérte. A tanulók több mint fele már normál értéken teljesített. (9. ábra)

5. táblázat Auditív szerialitás szignifikancia értéke

beszédészlelés szintje szerialitás	p<0,01 p<0,05 (p) p<0,001
---------------------------------------	------------------------------

A T-próba eredményeként jelentős szignifikáns javulás tapasztalható ezen a területen, de több gyermeknél továbbra is kiemelendő fejlesztési terület lesz a jövőben is. (5. táblázat)

### Emlékezeti funkciók mérése és fejlődésének eredménye

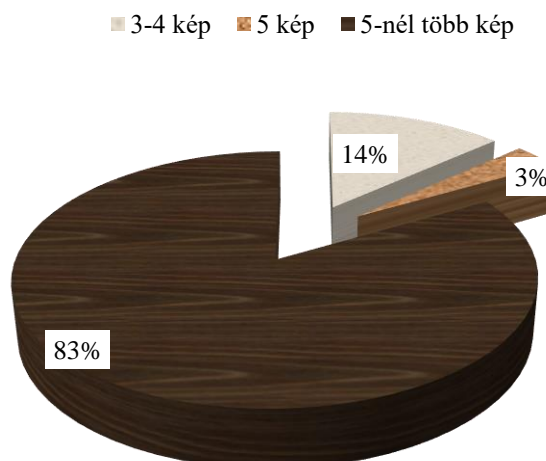
Az írott jelek rendszerének elsajátításához, megtartásához és felidézéséhez szükséges a rövid távú vizuális memória jó működése.

Baddeley (2001) szerint a tanulást igénylő feladatoknál a rövidtávú emlékezetet tulajdonképpen munkamemóriaként is felfoghatjuk, hiszen képes az információk megtartása közben azok manipulálására, ezzel támogatva a megértést is. A vizsgálat protokollja szerint egy A/5-ös méretű lapon 12 színes kép van feltüntetve. A gyermek elé téve a lapot 20 másodpercig engedjük, hogy rögzítse a látottakat. A felidézés során figyeljük a képek visszamondásának rendezettségét és a képek számát. Jelen kutatásban a rendezettségről külön számítás nem történt. (Gósy, 1990)

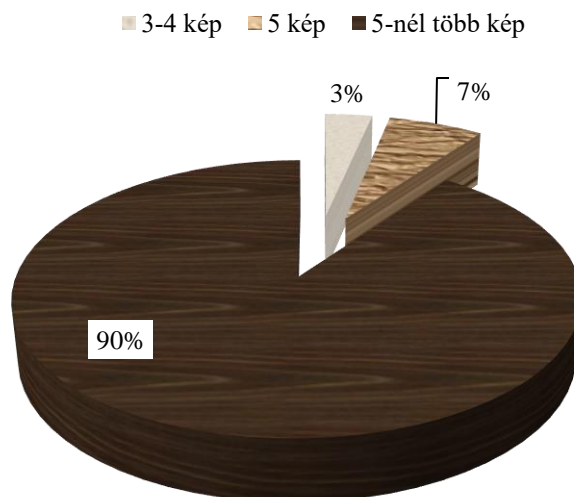
Értékelés: 3-4 éves korban: 4-5 kép

5 éves kortól: 5-9 kép (lehet több is)

A vizuális memória működése a legtöbb tanulónál megfelelő kapacitású volt már a fejlesztés előtt is, de 4 gyermek, nem érte el a 3-4 évesek szintjét sem. (10. ábra)



10. ábra A vizuális memória a fejlesztés előtt



11. ábra A vizuális memória fejlesztés után

A fejlesztés hatására továbbra is egy gyermeknél tapasztalható ez a nagyon alacsony érték, 2 tanuló még szűk repertoárral rendelkezik, de 90 %-uknál már normál kapacitás mérhető. A tanulók közül 12-en 9, vagy több mint kilenc képet is meg tudtak jegyezni. (11. ábra)

6. táblázat A vizuális memória szignifikancia értéke

A beszéd feldolgozási folyamat tárolási funkciói	p<0,01	p<0,05 (p)
vizuális memória		p=0,02

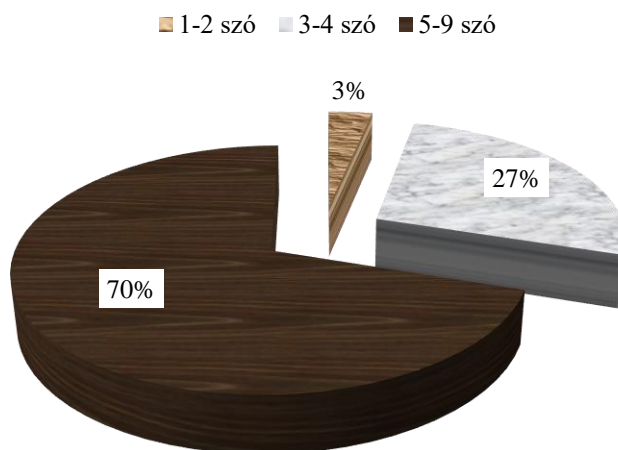
Statisztikai számítások szerint is kimutatható a fejlődés. (6. táblázat)

A rövidtávú verbális memória a beszédészleléshez szükséges kognitív funkció, de az írott nyelv azonosításához is elengedhetetlen a megfelelő működése. A tanulónak 12 szót olvasunk fel a protokollban foglaltak szerint. A visszamondáskor figyeljük a visszamondott szavak sorrendjét, számát. A memória rendezett működését itt sem vizsgáltuk.

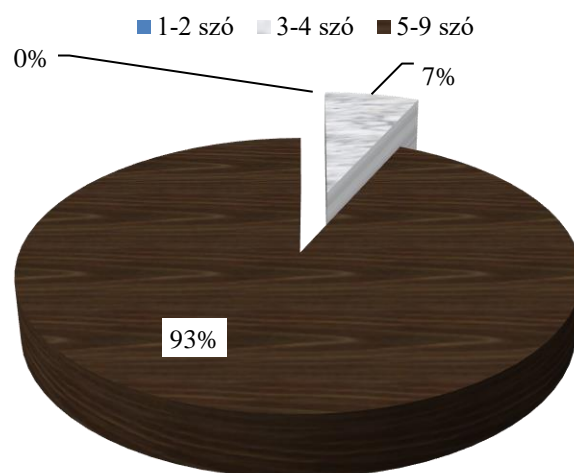
Értékelés:

3-4 éves korban: 4-5 szó      5 éves kortól: 5-9 szó (lehet több is)

A tanulók közül 70 % már megfelelő kapacitású verbális memóriával rendelkezett, de 8 tanuló csak 3-4 éves szintet érte el, egy pedig még azt sem.(12. ábra) A fejlesztés után 2 tanulónál továbbra is alacsony érték (4 szó) mérhető, de 93%-uknál megfelelő repertoár tapasztalható.(13.ábra)



12. ábra A verbális memória a fejlesztés előtt



13. ábra A verbális memória fejlesztés után

7. táblázat A verbális memória fejlődésének szignifikancia értéke

A beszédfeldolgozási folyamat tárolási funkciója	p<0,01	p<0,05 (p)
verbális memória		p=0,004

A fejlesztés hatására a T-próba eredményekén annak ellenére megállapítható a fejlődés, hogy a tanulók nagy részénél elegendő számú szót tudtak visszamondani.(7. táblázat)

## Az íráskészség és helyesírás vizsgálata és fejlődése

### Másolás vizsgálata és fejlődése

A helyesírást a tollbamondás, a másolás, módszerével vizsgáltuk. NILD program vizsgálati protokollja szerint ajánlatos a fogalmazás és az emlékezetből való írás vizsgálatát elvégezni, továbbá az ABC lejegyzését is. Jelen vizsgálatunk ezeket a mintákat nem tartalmazza.

Az írástanulás előfeltétele a grafomotoros készség megfelelő fejlettsége, amely lehetővé teszi:

1. a különböző téri helyzetű, elemi geometriai alakzatok másolását;
2. az összetett formák vizuális analízisét-szintézisét követően a másolás sikeres kivitelezéséhez a mintákat író-rajzoló mozgásoknak megfelelő tagolást;
3. részekről-részekre haladó másoló tevékenység szukcesszíven rendezett cselekvéssorként történő lefuttatását
4. a mintaelemek, a részletek egymáshoz való viszonyának, kapcsolatának leképezését. (Jordanidisz, 2012c)

A tollbamondásnál a NILD program által javasolt „Diktálás” lapot használtuk, melyen különböző nehézségű, az osztályfoknak megfelelő szövegek találhatóak. Másolás szövege is az említett kritériumoknak felel meg.

Az írásteljesítmény elemzésének szintjeit és azokhoz kapcsolódó tüneteket figyeltük meg.

1. szint: Kódolás: betűtévesztések, szekvencia zavar,
2. szint: Helyesírás: betűtévesztések, (kisbetű/nagybetű), fonetikus írásmód, időtartalmak helytelen jelölése, tagolási problémák, szöveglejegyzés hibái, nyelvhasználati problémák
3. szint: Írástechnika-formai elemzés: Összbenyomás, elhelyezési problémák, méretp probléma, graféma alakítási probléma, mozgás kivitelezési probléma, testtartás
4. szint: Írástempó

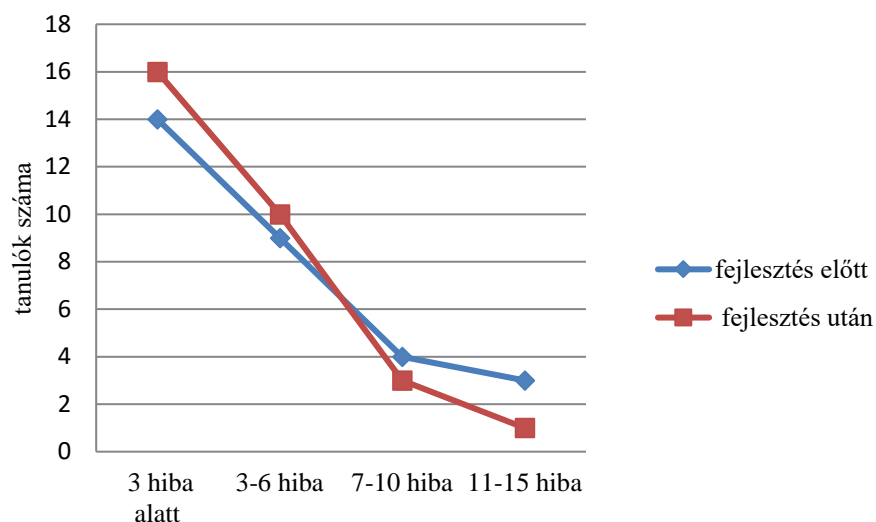
Írásteljesítményt tartalmilag értékeltük, melyhez Meixner Ildikó értékelő lapját használtuk. (Jordanidisz, 2012c)

Annak ellenére, hogy a másolás műveletének az alsó tagozatban van nagyobb szerepe, még is csak 2 tanuló írta le hibátlanul a szöveget, igaz 14 tanuló 3-nál kevesebb hibát ejtett. A legtöbb hibát 3 felső tagozatos vétette. (14. ábra)

A hibák többsége hangzók időtartalmának helytelen jelöléséből, tulajdonnevek kisbetűvel való kezdéséből, betűtévesztésekből, betűkihagyásokból állt. A kiejtéstől eltérő szavak helytelen írásmódja is, sok tanulónál megjelent.

8. táblázat A másolás szignifikancia értéke

Íráskészség fejlődése	$p < 0,01$ $p < 0,05(p)$
helyesírás, másolás	$p = 0,137$



24. ábra A másolási készség fejlődése

A fejlesztés hatására már a tanulók több mint fele hibátlanul másolt, vagy csak 1-2 hibát ejtett, ezek többsége írásjel vagy ékezet elhagyásából adódtak. Kevesebb lett a 3-6 és 7-10 hibát ejtők száma, míg a 10 fölötti hibaszám már nem fordult elő. A hangzók időtartalmának jelölése, a tulajdonnevek írása már sokkal sikeresebb volt. A kiejtésbeli írásmód és a betűkihagyások még másolásakor is előfordultak. (14. ábra) A T-próba eredményeként szignifikáns fejlődés nem igazolódott. (8. táblázat)

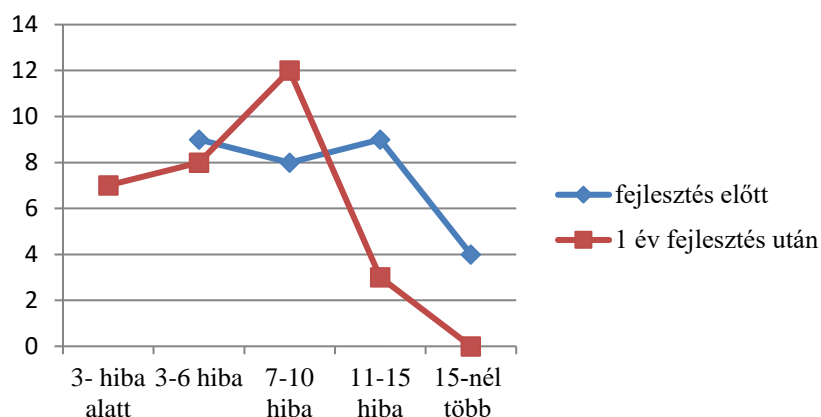
#### A tollbamondás utáni íráskészség vizsgálata és fejlődése

A tollbamondáskor megugrottak a hibaszámok, előfordult, hogy a lediktált kis szövegben a 20 hibát is találtunk. A tanulók közül négy gyermeknél több mint 15 tévesztést észleltünk, és nem volt olyan gyermek, aki kevesebb, mint három hibával írta volna le a szöveget. Tollbamondáskor a hibák többsége itt is a hangzók időtartalmának helytelen jelöléséből, tulajdonnevek kisbetűvel való kezdéséből, mondat kisbetűvel való kezdéséből, összetett szavak különírásából, egybeírásból, ly-j tévesztéséből, és tagolási hibákból, betűtévesztésekből, betűkihagyásokból álltak. A kiejtéstől eltérő szavak helytelen írásmódja, több tanulónál itt is megjelent. (15. ábra)

9. táblázat A tollbamondás fejlődésének szignifikancia értéke

Íráskészség fejlődése	p<0,01 p<0,05(p)
tollbamondás	p<0,001





15. ábra A tollbamondás fejlődése

A fejlesztés hatására számottevően csökkentek a hibaszámok, már 7 tanulónak is sikerült 1-2 hibával lejegyeznie a mondatokat. A 15-nél nagyobb hibaszámot senki sem produkált, és csak 3 gyermek vétett 11-15 hibaszám között. A 7-10 hibaszámot ejtők voltak a legtöbben, 12-en. (15. ábra)

A hibatípusok között csökkent a fonetikus írásmód, a tulajdonnevek helytelen lejegyzése, és az időtartalmak tévesztése is. A szavak különírása már nem mondható tipikusnak, de az összetett szavak egybeírása még gondot okozott. A betűtévesztések, kihagyások is mérséklődtek.

A grafikonról leolvasható javulásokat a T-próba is igazolta, mivel eredménye jelentős szignifikáns javulást mutat. (9. táblázat)

## Olvasás, szövegértés vizsgálata és fejlődése

### Hangos olvasás vizsgálata és fejlődése

Az olvasás, helyesírás vizsgálata a NILD vizsgálati protokolljának a részét képezi.

Az olvasás vizsgálatának a célja az olvasási teljesítmény színvonalának felmérése, annak érdekében, hogy képet kapjunk az elmaradás mértékéről, a hibák jellegzetességeiről, a feltételezett okok, háttértényezők ismeretében. (Jordanidisz, 2012c)

Vizsgáltuk a betűfelismerést, izolált és mássalhangzó sorozat olvasásával. Az összeolvasás készségét, szótag és szószinten is vizsgáltuk, értelmetlen szótagok fokozatosan emelkedő szótagszámú szavak olvasásával. Az olvasásértést mondatok, illetve szöveg szintjén vizsgáltuk, és irányított kérdések illetve diffúz elmondás alapján teszteltük annak értését. (Jordanidisz, 2012c)

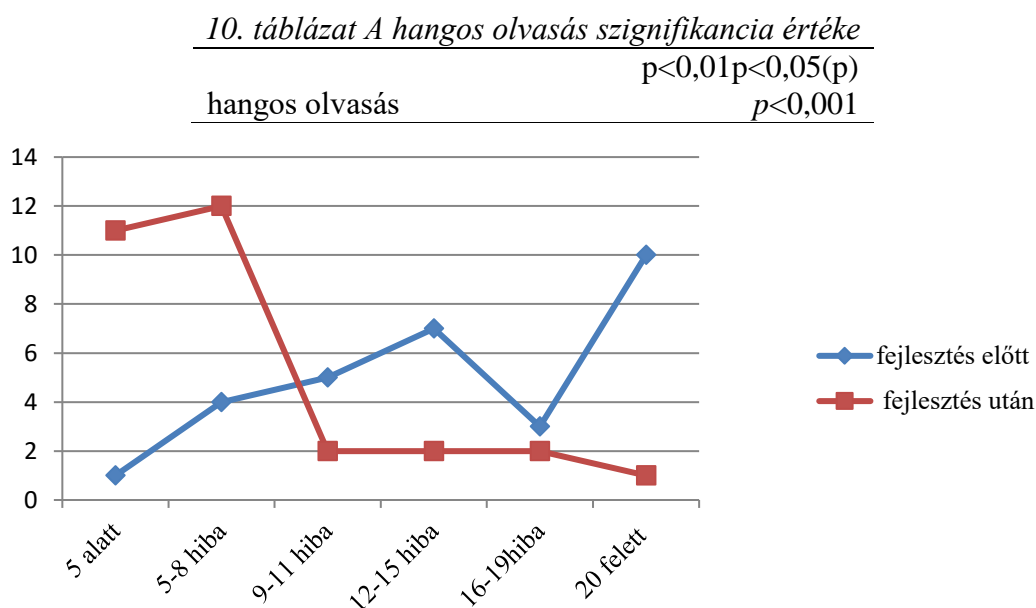
Az olvasás teljesítményét elemeztük technikai szempontból, mennyire pontos betű-szó felismerése, és tartalmilag, hogy megértette-e a szöveget.

Olvasás vizsgálatát Meixner olvasólapokkal végeztük el. Meixner Ildikó olvasólapjait az osztályfokok szerint az alábbiakban használtuk:

2. osztály: „Mihály” c. olvasólap
3. osztály: „Zsolt” c. olvasólap
4. osztály: „Pipitér” c. olvasólap
5. 6. osztály: „Hendók” c. olvasólap
- 7.-8. osztály: „Golf áramlat” olvasólap

A terápia megkezdése előtt tíz tanulónál, 20 feletti hibaszámokkal is találkozhattunk, többnyire a felső tagozatosok körében. A tanulók közül 7 gyermek 15-19 hibával olvasott, és

csak egy gyermek olvasott kevesebb, mint 5 tévesztéssel. (16. ábra) A hibák típusai közül a magánhangzócseréket, (ú-ű,;ó-ő), inverz tévesztéseket, (sz-zs;a-e,á-é,b-d) optikus-akusztikus tévesztéseket (g-gy, gy-ny,ty-ny,), a betoldásokat, reverziókat, és a perszeverációkat tapasztalhattuk a leggyakrabban.



16. ábra A hangos olvasás minőségi fejlődése

A terápiát követően ez az arány megfordult. A tanulók közül 11 –en öt alatti hibával, 12-en öt-nyolc közötti tévesztéssel olvasták el a feladatlapot. Nagy hibaszámú olvasási tévesztéseket a kontroll vizsgálatokon már nem tapasztalhattunk. A konzekvensen előforduló hiba maradt a magánhangzó cserék közül az ú-ű, és az inverz-reverz tévesztések közül az sz-zs cseréje, illetve a reverzió az értelmes szavaknál. Ritkábban tapasztalhattuk az optikus akusztikus tévesztések közül, a gy-ny, g-gy felcserélését illetve a betoldásokat. A jó eredményeket a T-próbás statisztikai eredmények is igazolták. A számítás szerint jelentős szignifikáns fejlődés tapasztalható.(10. táblázat)

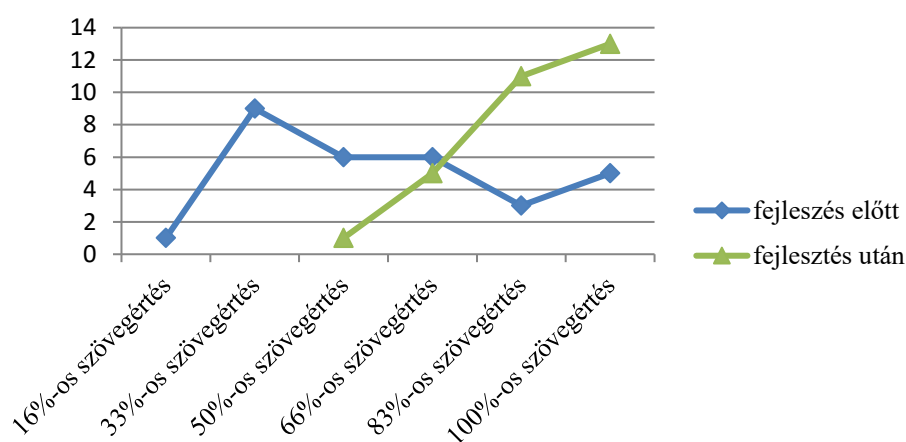
### Hangos olvasás utáni szövegértés vizsgálata és a fejlődés eredményei

Az olvasás céljáról, a tulajdonképpeni megértésről még nem sok szó esett. Az olvasási folyamat az olvasás technikai szakaszára és az olvasottak megértési fázisára különíthető el. Az írott szimbólumok kódolása, majd dekódolása után, a jelentés felismerése a fő feladat, hiszen az olvasás célja maga az értés. Ahhoz, hogy az olvasási folyamat tökéletesen működjön, a két említett szakasz összehangolt működésére van szükség, a nyelvi és nem nyelvi komponenseknek egyaránt jól kell funkcionálniuk. (Laczkó, 2012) Az olvasás, pszicholingvisztikai értelemben az elsődleges ismeretek feldolgozását követően a mélyebb összefüggések és következtetések levonása.(Prefetti és Curtis,1986) A pedagógiai nézőpontjából, a szövegértés több részfolyamat együttese, a nyelvtani forma, és a lexikális forma észlelését követően, megtörténik az ezekhez való jelentés társítása, továbbá az összefüggések felismerése,és végül az olvasó így képessé válik a véleményalkotásra. (Adamikné, 2002) A szövegértés a tantárgyi tudás elsajátításának alapja. Ezért is fontos volt számunkra ennek a területnek a vizsgálata. A megértési hibákat a könnyebb számolás kedvéért százalékosítottuk.

Értékelés: 6 hibapont 0%  
 5 hibapont 16%  
 4 hibapont 33%  
 3 hibapont 50%  
 2 hibapont 66%  
 1 hibapont 83%  
 0 hibapont 100%

A terápiát megelőzően 10 tanulónál tapasztaltunk nagyon hiányos,(16-33%) illetve további 12 gyermeknél töredékes szövegértést (50-66%). Mindössze 5 olyan gyermek volt, aki teljes mértékben megértette az olvasottakat, és csak három olyan tanuló, aki egy kérdésre nem tudta a helyes választ. (17. ábra)

A terápiát követően a hangos olvasáshoz hasonló javulást tapasztalhattunk. Nagyon hiányos szövegértést nem produkált senki, a tanulók szinte mindegyike legalább, 66%-os teljesítményt ért el, és a gyermekek közel felénél már 100% -os feldolgozás volt mérhető.



37. ábra A hangos olvasás utáni szövegértés fejlődése

A javuló tendenciát a páros T-próba eredményei is igazolták. A számítások szerint szignifikáns fejlődés mutatható ki. (11. táblázat)

11. táblázat A hangos olvasás utáni szövegértés fejlődésének szignifikancia értéke

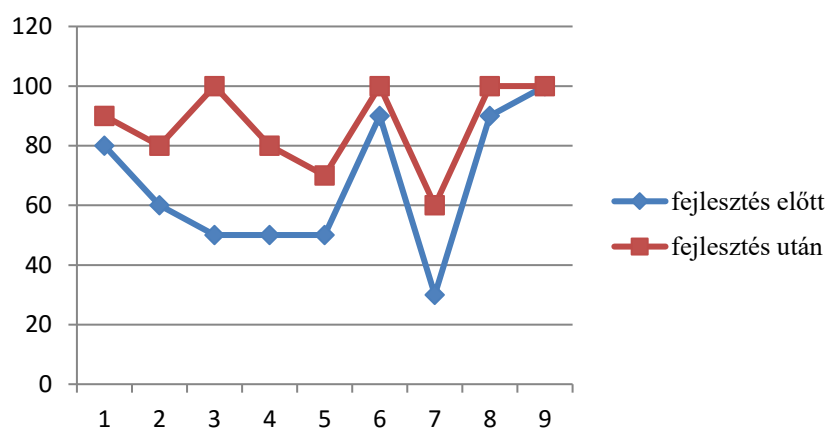
	p<0,01
szövegértés	p<0,001

### NILD Tanulási Terápia hatékonysága a kedvezőtlen szociokulturális környezetben élő tanulóknál

A vizsgálatunk során szeretnénk volna arra is választ kapni, hogy a NILD Tanulási Terápia hatékonysága mennyire függ a támogató szülői magatartástól. Ennek kiderítése érdekében a kedvezőtlenebb szociokulturális környezetben élő tanulók teljesítményét is figyelemmel kísértük. Az összehasonlító elemzésben, olyan tanulók teljesítményét vizsgáltuk, akik ugyan nem a gyámügyi igazgatásról szóló törvény fogalma szerint hátrányos helyzetűek, hanem az anamnézis adatokból következtettünk a kevésbé támogató szülői vagy szociokulturális környezet fennállására.

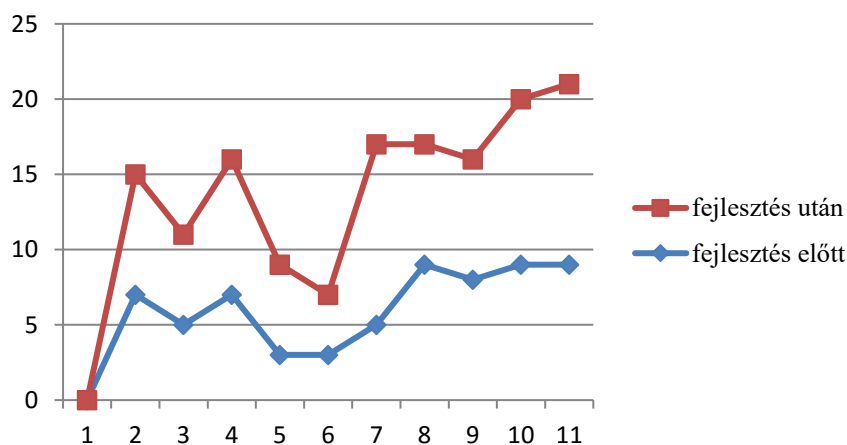
Az elemzésben 7 fiú és 3 lány elért teljesítményét vizsgáltuk. A tanulók közül 4 alsó és 6 felső tagozatos tanuló. Az összehasonlítás során a beszéd folyamat tárolási funkcióinak eredményeit, illetve a pedagógiai teljesítmények eredményeit hasonlítottuk össze. A kapott értékeket vonaldiagram segítségével szemléltetjük.

Az auditív szerialitás vizsgálatát elemezve javulást tapasztaltunk minden gyermeknél. Jól látható, hogy egyes gyermekek esetében a hangok sorrendiségének észlelése a fejlesztést megelőzően nagyon bizonytalan volt. Az intenzív foglalkozásokra nagyon jól reagálva a tanulók teljesítménye sokat javult, de még nem mindenki érte el az elvárható szintet. (18. ábra)



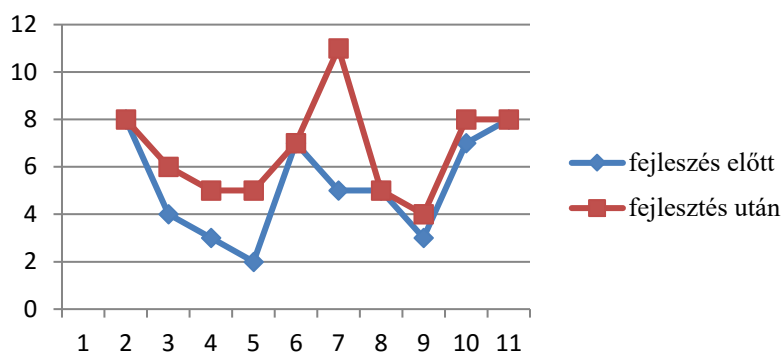
18. ábra Egyes tanulók auditív szeriális észlelésének fejlődése

A vizuális memória eredményeinek elemzésekor szintén fejlődést tapasztaltunk. A tanulók közül két gyermeknél mértünk nagyon gyenge emlékezeti funkciót a terápia kezdetén. A fejlesztés hatására az eredményeik javultak, ahogy azt az alábbi ábra is mutatja. (19. ábra)



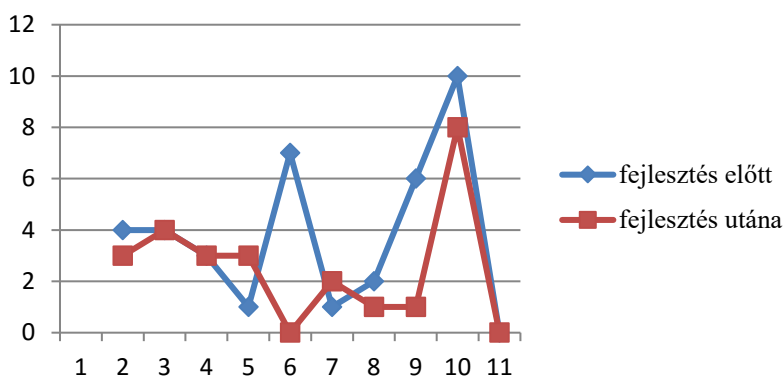
19. ábra Egyes tanulók vizuális memóriájának fejlődése

A fejlesztést megelőzően a tanulók több mint fele nagyon szűk repertoárral rendelkezett. Több gyermeknél is tapasztaltunk extrém alacsony értéket, a 2/3 szó visszamondásával. A fejlesztő eljárás során az értékek számottevően emelkedtek. A verbális memória fejlesztése továbbra is kiemelt feladat öt tanuló esetében annak érdekében, hogy biztonságosabban funkcionáljon ez a kognitív terület. (20. ábra)



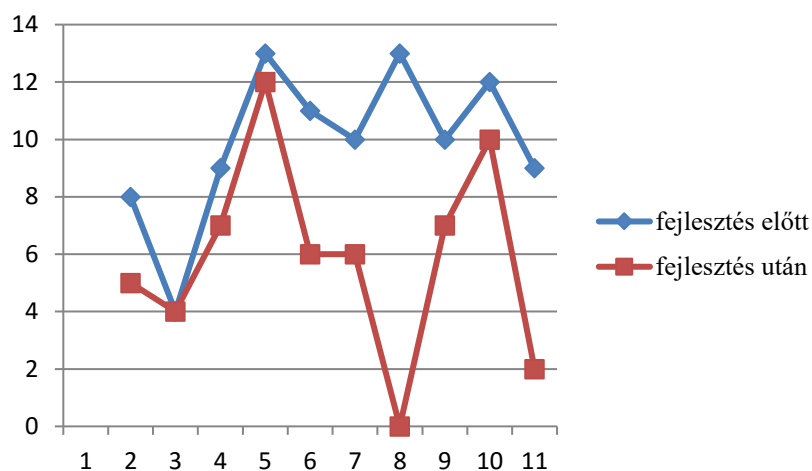
40. ábra Egyes tanulók verbális memóriájának fejlődése

A pedagógiai vizsgálatok közül a másolás készségét hasonlítottuk össze elsőként. A diagramon jól érzékelhető a hibák csökkenése, mely egyrészt a könnyedebb grafomotoros kivitelezésnek, másrészt a figyelem, a nyelvi területek, illetve a nem rég bemutatott, vizuális memória fejlődésének is köszönhető.(21. ábra)



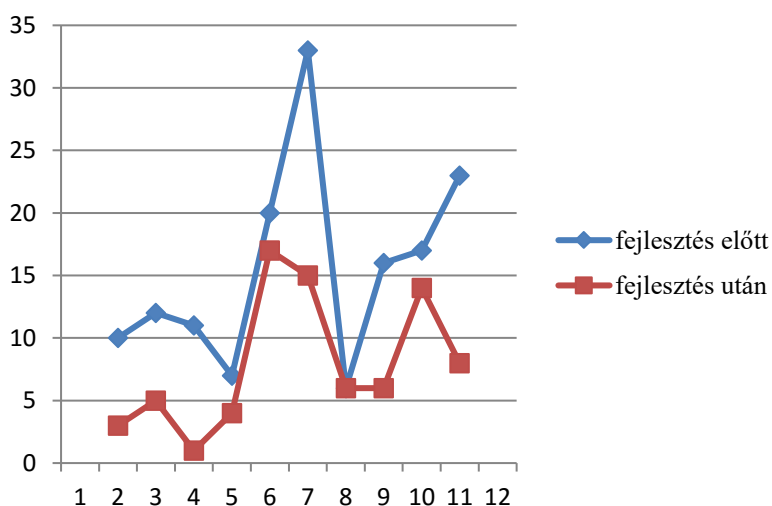
51. ábra Egyes tanulók másolási készségének fejlődése

A tollbamondás területén a fejlesztés hatására, hasonló csökkenő hibaszámot tapasztaltunk. Amint az ábrán is látható a fejlődés egyes esetekben számottevő. A sikeres helyesíráshoz szükségesek az imént felsorolt képességterületek és a verbális memória megfelelő működése.(22. ábra)



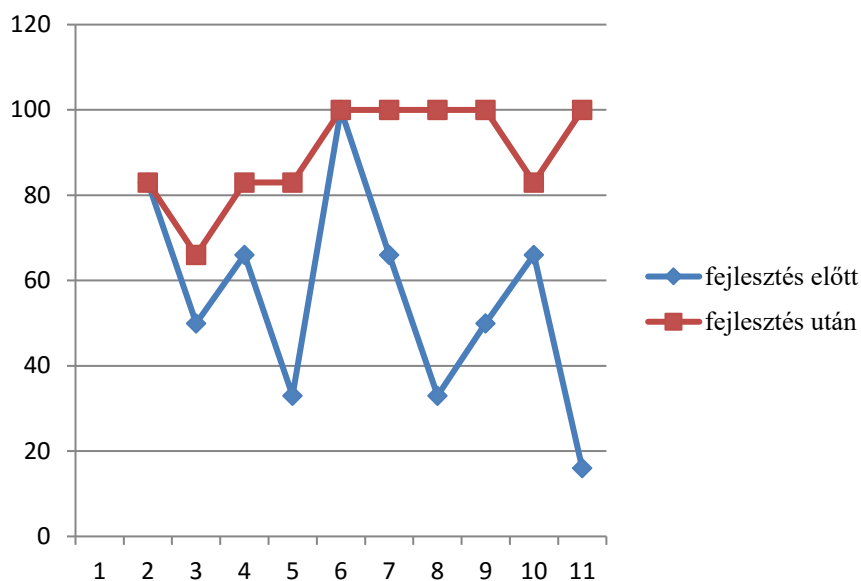
62. ábra Egyes tanulók helyesírás készségének fejlődése

A terápiát megelőző vizsgálat szerint a tanulók felénél tapasztalhattuk a 15 hibaszám feletti olvasást. A fejlesztés eredményeként számottevő csökkenést mérhettünk. (23. ábra)



73. ábra Egyes tanulók olvasási készségének fejlődése

Az olvasás technikájával párhuzamosan javult a szövegértés is. Amint azt az ábra (24. ábra) is mutatja csak egy gyermek értette meg teljesen az olvasottakat a terápia megkezdése előtt. A fejlesztést követően ugyan erre már a tanulók fele képessé vált, és az is elmondható, hogy nagyon töredékes szövegértést senkinél sem tapasztaltunk.



84. ábra Egyes tanulók szövegértési készségének fejlődése

Az eredmények szerint, minden gyermek fejlődést mutatott a megfigyelt területeken. Jól látható, hogy a beszédfeldolgozási folyamatok területeinek fejlődése, maga után vonta a pedagógiai készségek fejlődését is.

Az eredmények szerint, a tanulók fejlődése annak ellenére javuló tendenciát mutat, hogy nincs mögöttük támogató környezet.

## Konklúzió

A jelen kutatás célja többretegű volt. Egyrészt a NILD Tanulási Terápia hatékonyságát kívánta feltérképezni, másrészt arra kerestük a választ, hogy a NILD program által fejlesztett területek esetleges javulása, hatással van –e az, írás, olvasás készségeire. Arra is kerestük a választ, hogy a NILD program akkor is hatékony tud-e lenni, ha tanulók mögött nincs kiegyensúlyozott, harmonikus környezet.

A szakirodalmak szerint az írott nyelv elsajátításának sikeressége függ a fonológiai bázis, a munkamemória, az ortografikus felismerés, az automatikus, gyors felismerés (RAN), a beszédfeldolgozási rendszer, és egyéb részképességek megfelelő működésén.

Feltételezésünk szerint a NILD Tanulási Terápia technikái intermodális jellegénél fogva, az imént említett területeket megfelelően facilitálja, így biztosítva a fejlődést.

Annak érdekében, hogy kérdéseinkre választ kapjunk, megvizsgáltuk az írott nyelv elsajátításához szükséges területeket az általunk elérhető módszerekkel. A vizsgálatban 30 sajátos nevelési igényű, egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanuló vett részt. A tanulók egy év terápia után kontroll vizsgálaton vettek részt a fejlődés kiderítésének érdekében.

A fonológiai-fonéma bázis vizsgálatához *Jordanidisz Ágnes* (2009,2015) Fonológiai Tudatosság Tesztjét alkalmaztuk. A tíz szubtesztből álló vizsgálat eredményei szignifikáns fejlődést mutattak a diszlexiásokra jellemző gyengébb területeken, mint a rímfelismerés, rímtalálás, hangszintézis, hangszegmentálás, hosszú hang megnevezése, hangmanipuláció.

Tehát feltételezésünk beigazolódott, miszerint a NILD program integrált technikái, és a Morze és a Kulcs Könyv technika részeként is használt fonológiai tudatosságot támogató gyakorló anyag, hatékonyan hat a fonológiai-fonéma bázis fejlődésére.

A szakirodalom szerint (*Baddeley*, 2001) a tanulást igénylő feladatoknál a rövidtávú emlékezetet tulajdonképpen munkamemóriaként is felfoghatjuk, hiszen képes az információk megtartása közben azok manipulálására, ezzel támogatva a megértést is. Mivel az olvasási zavarok kognitív modellje között okként szerepel a munkamemória, feltérképeztük, hogy a NILD program módszerei mennyire hatékonyak ennek a területnek a fejlesztésében. A beszédfeldolgozási rendszer tárolási funkcióit, a GMP-diagnosztika teszttel mértük fel.

A rövid idejű vizuális memória eredményei annak ellenére fejlődést mutattak, hogy a vizsgált tanulóknak 83%-a megfelelő képi memóriával rendelkezett.

A verbális memória fejlődése erőteljesebb volt valószínűleg azért, mert a tanulók 30%-a maradt el az elvárható szinttől, és több gyermek is szűkebb repertoárral rendelkezett.

Az auditív szerialitás, mint a beszédészlelés egyik alapköve, fontos tényezője az írott nyelv sikeres elsajátításának. A tanulási zavarral küzdő tanulóknál gyakran lehet tapasztalni ennek a képességnek alacsony szintű működését, ezért fontos ennek a területnek a fejlesztése. A vizsgálatot itt is a GMP-diagnosztika tesztjével végeztük. A statisztikai számítások szerint a vizsgálatban részt vett tanulóknál szignifikáns fejlődés volt tapasztalható.

A fentiek értelmében megállapítható, hogy az írott nyelv elsajátításában fontos területek mindegyike fejlődött, ezért úgy véljük megalapozott volt az a feltevésünk, miszerint a NILD Tanulási Technika komplexitása, integrált módszerei, támogatják a vizsgált területek fejlődését, ezzel is minőségi javulást eredményezve.

Amennyiben az írott nyelv elsajátításában fontos szerepet játszó képességterületek, a NILD Tanulási Terápia alkalmazását követően fejlődtek, feltételezéseink szerint, magának az írás - olvasás készségeinek is fejlődnie kell.

A vizsgálatok igazolták feltételezésünket, mert a kognitív területek vizsgálatának eredményei korrelációt mutatnak a pedagógia készségek pozitív eredményeivel. A statisztikai számítások igazolták, hogy ha a tanulók fejlesztése a proximális fejlődési zónájukban kezdődik el, és a megfelelő módszerek kerülnek alkalmazásra, a hibás kognitív funkciók működését kedvezően befolyásolhatjuk, ezáltal a pedagógiai készségek fejlődése is lehetséges. (12. táblázat)

22. táblázat A mért képesség-készségterületek fejlődésének szignifikancia értékei

<b>képességek-készségek</b>	<b>szignifikancia érték</b> $p<0,01$ $p<0,05$ (p)
rímfelismerés kezdeti - rímfelismerés	$p<0,001$
rímtalálás kezdeti - rímtalálás végső	$p<0,001$
szótagszintézis kezdeti -	$p=0,011$
szótagolás kezdeti - szótagolás végső	$p=0,019$
szótag és hangelhagyás kezdeti - szótag	$p=0,001$
hangizolálás kezdeti - hangizolálás	$p=0,01$
hangszintézis kezdeti - hangszintézis	$p<0,001$
hangszegmentálás kezdeti -	$p<0,001$
hosszú hang megnevezése kezdeti -	$p=0,001$
hangmanipuláció kezdeti -	$p<0,001$
szerialitás kezdeti - szerialitás végső	$p<0,001$
vizuális memória kezdeti - vizuális	$p=0,02$
verbális memória kezdeti - verbális	$p=0,004$
helyesírás másolás kezdeti - helyesírás	$p=0,137$
helyesírás tollbamondás kezdeti -	$p<0,001$
hangos olvasás kezdeti - hangos	$p<0,001$

Pedagógusként tudjuk, hogy a kedvező, támogató szülői háttér, mennyire fontos a tipikusan fejlődő gyermekek életében is, de sokkal nagyobb jelentősége van, ha sajátos nevelési



igényű gyermek van a családban. Azt szeretnénk volna megtudni, hogy ha a tanuló mögött nincs egy harmonikus, fejlődést támogató környezet, akkor is tud-e jobb teljesítményt produkálni, amennyiben NILD terápiában részesül. Ennek kiderítése érdekében tíz olyan tanuló teljesítményét vizsgáltuk meg, akik az anamnézis adatai szerint, kedvezőtlenebb szociokulturális környezetben, és/vagy kevésbé támogató családban élnek. A vizsgálat eredményeként megállapítható, hogy a tanulók mindegyike önmagához képest fejlődött. Úgy véljük ennek egyik oka, hogy a tanuló fejlesztése a proximális fejlődési zónájában lett elkezdve, ezáltal olyan feladatokat kapott, melyek ugyan kihívások elé állították, de egy támogatott tanulási helyzetben sikerhez is juttatták. A NILD elméletének sarokköveit gyakorlatba átültetve, a tanuló motivációs bázisa nőtt a kompetencia érzése miatt, pozitív énképe erősödött, mely jobb teljesítményre sarkalta.

Elméletünk szerint a tanulók eltérő szociális háttére nem befolyásolja a NILD Tanulási Terápia hatékonyságát, hanem e tényezőktől függetlenül is várható a számottevő javulás, fejlődés.

Az Amerikai Egyesült Államokban végzett NILD kutatás eredményeként feltételezhető, hogy a technikák, integratív és multimodális jellegénél fogva, az agyban olyan kapcsolatokat és idegpályákat építenek ki, melyek hatékonyabb kognitív funkciókat eredményeznek. (Hopkins, 1999)

Végző összegzésként elmondható, hogy a NILD Tanulási Terápia nagyon hatékonyan fejleszti a diszfunkciós kognitív területeket és ez a pozitív módosulás csökkenti az írás-olvasási készség manifeszt tüneteit, még abban az esetben is, ha tanulók túl vannak a fejlesztés szenzitív kisiskoláskori szakaszán, illetve kedvezőtlenebb, kevésbé kiegyensúlyozott környezetben élnek.

## Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (2002): A szövegértő olvasásról. *Magyartanítás*. 4. 4–14
- Baddeley, Alan (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ben-Hur, M. (ed) (1994): On Feuerstein's Instrumental Enrichment. IRI/SkyLight Training and Publishing, Arlington Heights
- Blomert, L. és Csépe V. (2012): Az olvasástanulás és mérés pszichológiai alapjai. In Csapó B., Csépe V. (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest 17-86.
- Bloom, Benjamin S.(1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. New York, McKay.
- Bohács Krisztina (2010): A dinamikus értékelés. *Magyar Pedagógia*. 110. évf. 4. szám 311–328.
- Bowers, P.G. és Ishaik, G. (2003): RAN's contribution to understanding reading disabilities.. In.: Swanson, Harris, Graham (ed.) *Handbook of learning disabilities* The Guilford Press New York 140- 157.
- Budai Ágnes (2000) Az egész életen át tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle* 50.évf.11. szám 107-121 <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00043/2000-11-eu-Budai-Egesz.html> [2016.04.03.]
- Csapó Benő (2005): Tanuló társadalom és a tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Ismeretek és képességfejlesztés*. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged, 2005.

- Csapó Benő (2005): Tanuló társadalom és a tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Ismeretek és képességfejlesztés*. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged, 2005. 5.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dékány Judit és Mohai Katalin (2012): „Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia)”. In: dr. Torda Ágnes, *Diagnosztikai kézikönyv*. © Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, file:///C:/Users/Szakdolgozat/Desktop/diagnosztikai\_kezikonyv\_9fejezet.pdf (2016.04.19.)
- Fazekasné Dr. Fenyves Margit (2013): *Orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE BGGYFK, Budapest. [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007\\_orientacios\\_kepessegek\\_fejl\\_modszertana/TANANYAG/02\\_3\\_1.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_orientacios_kepessegek_fejl_modszertana/TANANYAG/02_3_1.html) [2016.02.17.]
- Feuerstein, R., Falik, L. és Bohács Krisztina (2010): A közvetített szolilokvia: a nyelv és a kommunikáció mediációja belső beszéden keresztül. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. sz. 97–118.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. és Rand, Y. (2002): *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability. The Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques*. ICELP Press, Jerusalem
- Feuerstein, R., Rand, Y., Haywood, C., Kyrman, L. és Hoffman, M. (2008): *Learning Propensity Assessment Device*. Manual. New Experimental Version. ICELP Press, Jerusalem.
- Froyen, D. J. W., Bonte, M. L., van Atteveldt, N. és Blomert, L. (2008): Cross-modal enhancement of the MMN to speech-sounds indicates early and automatic integration of letters and speech-sounds. *Neuroscience Letters*, 430. 1. sz. 23–28
- Froyen, D. J. W., Bonte, M. L., van Atteveldt, N. és Blomert, L. (2009): The long road to automation – Neurocognitive development of letter-speech sound processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21. 3. sz. 567–580
- Gathercole, S. E., Willis, C.S., Baddeley, A.D. és Emslie, H. (1994): The children’s test of nonword repetition: a test of phonological working memory. *Memory*, 2, 103–127
- Gathercole, S. E., Willis, C.S., Baddeley, A.D. és Emslie, H. (1994): The children’s test of nonword repetition: a test of phonological working memory. *Memory*, 2, 103–127
- Gósy Mária (1990): *GMP-diagnosztika A beszédészlelés és a megértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. NIKOL KKt, Budapest.
- Gross-Tsur, V., Manor O., és Shalev, R. S. (1996) Developmental Dyscalculia: Prevalence and Demographic Features. *Developmental medicine and child neurology*, 38, 25–33.
- Gyarmathy Éva (2007): *Dislexia, a specifikus tanulási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Hardy, M. I., Stennet, R. G. és Smythe, P. C. (1973): Auditory segmentation and auditory blending in relation to beginning reading. *Alberta Journal of Educational Research*, 19. 2. sz. 144–158.
- Harm, M.W., Seidenberg, M.S. (1999) Phonology, reading acquisition and dyslexia: insight from connectionist models *Psychological Review* Vol. 106, 3, p. 491–528
- Holland, J., McIntosh, D., és Huffman, L. (2004): The role of phonological awareness, rapid automatized learning and orthographic processing in word reading *Journal of Psychoeducational Assessment* 22., 233–260
- Hopkins, K. (1999): *Központi technikák: Elvi alapok és kutatási eredmények*. NILD
- Jordanisz Ágnes (2009): *Fonológiai Tudatosság Teszt (FTT) NILD I. szint, NILD tanfolyam, NILD Hungary, Kézirat, 2012, Budapest*.

- Jordanidisz Ágnes (2012a): Az olvasási nehézség és a fonológiai tudatosság kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia II. évfolyam* 2009.4. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> [2016.03.13.]
- Jordanidisz Ágnes (2012b) *A NILD Tanulási Terápia működési mechanizmusa és technikái. Nyelv és beszédfejlődés problémái.* RABEE. 2012.12.
- Jordanidisz Ágnes (2012c): *NILD I. szint, NILD tanfolyam, NILD Hungary*, Kézirat, 2012, Budapest.
- Jordanidisz Ágnes (2013): A NILD Tanulási Terápia. In. Bondor Éva, Dr, Virányiné Csertő Ágnes, Mészáros Andrea, Kucsák Julianna, Adorján Katalin, Dr, Domsa Patrícia, Szerdahelyi Márton, Sarvajcz Kinga, Kovács Eszter, Török Ágnes, Wimmer Zsuzsanna, Hering Mónika, Páli Judit PhD (szerk.) *BHRG Szabadegyetem Előadások kivonata.* Copyright és kiadó BHRG Alapítvány 2013 Budapest. 275-280.
- Jordanidisz Ágnes (2015): *Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között.* Doktori (PhD) disszertáció. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsész tudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Laczkó Mária (2012): A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlati típusok egy szövegértést fejlesztő órára. *Anyanyelv-pedagógia*. 2012. 2. évszám ]
- Laczkó Mária (2015): Emlékezet működése és a szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-Pedagógia* 2015.4. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=595> (2016.03.14.)
- Liberman, I. Y. (1973): *Segmentation of the spoken word and reading acquisition.* *Annals of Dyslexia*, 23(1), 64-77.
- Lőrík József (2016): *Az írott nyelv zavarai: diszlexia, diszgráfia.* Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége <http://www.mlszsz.hu/files/Az%20%C3%ADrott%20nyelv%20zavarai.pdf> [2016.02.25.]
- Lőrík József és Kászonyiné Jancsó Ildikó (2006): Fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In Marton Klára (szerk.) *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a bizonyítékon alapuló gyakorlatra.* ELTE Eötvös kiadó, Budapest. 11-42.
- Márkus A. (1999): Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből. *Fejlesztő Pedagógia, Különszám*, 151–163.
- McLuhan, M. (1962): *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man.* University of Toronto Press. Magyarul: McLuhan, M. (2001): *a Guttenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte.* Trezor, Budapest.
- Mohai Katalin (2013): *Szempontok az olvasási zavar azonosításához, differenciáldiagnosztikájához.* Doktori (PhD) disszertáció. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest. [http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/\\_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Pszichologia\\_PhD/Mohai\\_Katalin\\_disszertci.pdf](http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Pszichologia_PhD/Mohai_Katalin_disszertci.pdf) (2016.03.25.)
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 3. 269–314. [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007\\_orientacios\\_kepessegek\\_fejl\\_modszertana/TANANYAG/08\\_4.scoml](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_orientacios_kepessegek_fejl_modszertana/TANANYAG/08_4.scoml) [2016.03.24.]
- Nagyné dr. Réz Ilona (1996): *Téri tájékozódás-fejlesztő program.* ELTE BGGYFK, Budapest.
- Némethné Tóth Ágnes (2015): *Pedagógia adósságai.* Savaria University Press, Szombathely.
- Neuhaus, G.F. és Swank, P.R. (2002): Understanding the relations between RAN letter subject components and word reading in first-grade students *Journal of Learning Disabilities* 35, 158-174.

- NILD Educational Therapy Level 3 Manual, 2007. NILD, Norfolk OECD (1996) : 15.
- Pennington, B. F.(2009) *Diagnosing learning disorders. A neuropsychological framework*. The Guilford Press, New York
- Perfetti, Charles A. és Curtis, Mary E. (1986): Reading. In: Dillon, Rona F. – Stenberg, Robert J. (eds.) *Cognition and Instruction*. Academic Press. San Diego.
- Swanson, H.L. és Sachse-lee, C. (2001): A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities? Domain-general or domain-specific deficiency? *Journal of Learning Disabilities*, 34. 249-263.
- Tóth Dénes (2012): *Mit, miért, hogyan? Mérés és értelmezés a kognitív olvasásfejlődési vizsgálatokban*. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest.
- Vaessen, A. (2010): *Cognitive dynamics of fluent reading and spelling development* PhD dissertation, Maastricht <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=18902> [2016.03.15.]
- Vellutino F. R. (1979): *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vigotszkij, L.Sz. (1956, 2000): *Gondolkodás és a beszéd*. Trezor, Budapest.
- Wolf, M. és Bowers, P.G. (2000): Naming speed processes and developmental reading disabilities: an introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33,322-324.
- Ziegler, J. C. és Goswami, U. C. (2005): Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131. (1), 3-29
- Ziegler, J. C. és Goswami, U. C. (2005): Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131. (1), 3-29

# A Z- GENERÁCIÓ MÁR AZ ISKOLAPADBAN

**Baloghné Lengyel Éva**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar*

Napjainkban a gyors ütemben zajló és állandóan megújulni képes infokommunikációs technológia világát éljük. A digitális eszközök olyan gyorsan törtek be az emberek mindennapjaiba, észrevétlenül lettek életük szerves részei és egy új nemzedék születése köszönhető a jelenségnek. Ők az úgynevezett Z-generáció. Olyan világba érkeztek, ahol az információk áradata, gyorsasága azonnal elérhető egy kattintással a zsebükben lévő okos telefon vagy táblagép segítségével. A Z-generáció, amely a digitális kor szülötte, olyan egyedi sajátosokkal rendelkezik melynek következtében érezhető, hogy ez a generáció más, mint az eddigiek a történelem folyamán.

Számomra ez a téma érdekes kihívást jelent, kérdések áradatára kerestem a választ a tanulmányom során. Mitől mások? Mi okozza ezt a másságot? Miért unalmas számukra az iskolai közeg? Milyennek ítélik meg jelenleg az őket tanító pedagógusokat és milyen tanóra lenne számukra eredményes és hatékony? A téma jelentőségét is jól mutatja, hogy a pedagógus társadalom a romló teljesítményeket, a viselkedésbeli változásokat és az alulmotivált tekinteteket érzékeli, az oktatás keresi a megoldást, de nem megfelelő hatékonysággal.

A tanulmányom első részében a szakirodalom áttekintésének segítségével a Z-generáció és fontosabb jellemzői, tanulási szokásaik és a digitális pedagógus kerül a középpontba. Kutatómunkám célja, hogy feltárjam az általános iskolában felső tagozaton tanuló, a Z-generációhoz tartozó tanulók véleményét, igényeiket, ötleteiket, hogy sikeresebbnek és hasznosabbnak érezzék a tanulási folyamatot. Megismerjem az őket tanító pedagógusokkal szembeni elvárásaikat, akik megpróbálnak azonosulni az új tanárszereppel és a digitális környezet adta lehetőségeket.

## A Z-generáció sajátosságai

Napjainkban egy új nemzedék szülötteiről, a digitális nemzedékről beszél a szakirodalom és a generációk biológiai definiálását felváltotta a szociológiai megközelítés, (Tari, 2015) a digitális eszközhasználat alapján történő definiálás. Bedő (2012) tanulmányában egy amerikai tanár Mark Prensky (2001) által alkotott új kifejezéssel „Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók” („Digital Natives, Digital Immigrants”) ismertette meg a téma olvasóit. „Digitális bennszülötteknek” az 1990 után születetteket nevezi, akik számára a digitális eszközök használata természetes. A „digitális bevándorlók” azonban felnőtt korukban találkoztak az új technikával, és annak használatával. Hazánkban a téma jól ismert szakértője,

*Tari* (2010) korszakolása a legelfogadottabb a magyar szakirodalomban, így beszélhetünk: veteránok, baby boom, X, Y, Z és Alfa generációkról.

## **A Z-generáció jellemzői, tanulási szokásai**

Ez a korosztály *Pál* (2013) megfogalmazásában ugyanazon a kultúrán nőtt fel, ugyanazokat az ételeket, divatot, helyeket, trendet, nyelvi eszköztárt használja. A világháló segítségével ugyanazokat a zenét, filmeket nézik. Azonos hatások érik őket nemzetiségüktől függetlenül és még egymással is kapcsolatban állnak a közösségi oldalakon. Ez a nemzedék már beleszületett az internet, a hordozható okos telefonok, chat, Facebook, You Tube világába.

A kor szülöttei *Pintér* (2015) szerint, előnyben részesítik a multimédia- tartalmakat az írott szöveggel szemben. Szeretik látni azonnal munkájuk eredményét, és azonnali visszajelzést is várnak. Képesek több dologgal is foglalkozni egyszerre, az információkat gyorsan érik el, változatos oldalokról. Érdeklődési körük széleskörű, tudásuk nagy részét az iskolán kívüli tevékenységekből szerzik.

A digitális szöveg olvasása közben *Tari* (2015) szerint változik az olvasási technika, mert a felugró ablakok, hivatkozások megnyitásával, új oldalakon, új tartalommal ismerkedve ugrálhatunk az olvasási folyamatban. (vö. Vincze, 2015) Másfelől *Kerber* (2015) úgy ítéli meg, hogy más típusú szövegeket olvasnak és írnak a hétköznapijaikban, mint amit a tanulási folyamatban elvárnak tőlük az iskolában. Egy másik elfogadott tény, hogy a tanulók a tudásuk csak egy részét szerzik az iskolában, a többit más csatornákon keresztül. Korunkban már nem csak kizárólagosan a tanár és a tankönyv a tudás forrása számukra. A kettő ötvözése adná az ideális alapot számukra, ezt a helyzetet kellene az iskolának biztosítania. Az oktatásnak alkalmazkodnia kell a megváltozott igényekhez, csak akkor érhetünk el sikereket, ha számukra érdekes tananyagválasztással és a tanulók már meglévő ismereteire építünk az oktató munkánk során. *Héder* (2012) szerint, olyan tanulási környezet kiépítése lenne célszerű, ahol a tanulók a digitális eszközök segítségével, interaktív tananyaggal szórakoztató és mégis hatékony tanulási folyamat részesei lehetnének. Jelenleg még a papíralapú tankönyvek használata a legelterjedtebb az oktatásban, annak ellenére, hogy diákjaink zsebében ott az okos telefon, a digitális eszköz, amit használhatnának. Ötletek sokaságával ismertet meg tanulmányában *Hanczár* (2012), hogy egy tanuló miként használhatná a mobilját a tanórákon. De nagyon sok iskola házi rendjében tiltott a telefon használata és még a wifi jelszó is titkos. *Kerber* (2012) határozottan kijelenti, hogy félre kell tenni a papíralapú könyveket és digitális tananyagra van szükség. Így a saját virtuális világában érezheti magát ez a generáció és a pedagógus is eredményesebbnek, sikeresebbnek érezheti a munkáját. A pedagógiának ki kellene használni azt a lehetőséget, hogy az új generáció „rákattant” valamire és életük szerves részévé vált.

## **Új tanári szerep, digitális pedagógus**

A tanárok többsége érzékeli, hogy ez a generáció más, mint elődeik. Más képességekkel érkeznek, más a tanuláshoz való viszonyuk és más az iskolától elvárt értékrendjük. A pedagógusoknak, ennek tudatában kell átalakítaniuk az eddigi megszokott tanár szerepet is *Magyar* (2012) találó kifejezése: őrmesterből karmesterré kell, hogy váljon ahhoz, hogy munkájában eredményes legyen, és a tőle elvárt új szerephez kell alkalmazkodnia. A gyorsan változó társadalom ugyanolyan gyors reagálását tanárokat igényel, *Némethné Tóth* (2015) szerint „Új típusú kompetenciák megléte van szükség – mint az autonómia, a kreativitás, a nyitottság, az informatikai és technológiai intelligencia, a partnerség kialakítására való képesség, a hálózatokban való gondolkodás, az önértékelés és önreflexió, a kulcskompetenciák előtérbe helyezése a tartalmakkal szemben.” (U.o.236.o.)

A digitális pedagógus kifejezést *Komenczi* (2012) így definiálja: „A 21. század elején tevékenykedő tanárnak (digitális pedagógus?), olyan műveltséggel és szemlélettel kell rendelkeznie, ami képessé teszi a késő modern „információs társadalom” megértésére, a folyamatosan bővülő infokommunikációs eszköztár által kirajzolódó lehetőséghorizont felismerésére, és ennek alapján tanári munkájában adekvát és konstruktív válaszok megfogalmazására.” (U.o.193.o.)

### **A Z-generációs tanulóréteg oktatási igényei**

Kutatásom fő célja, hogy feltárjam, a Z-generációhoz tartozó tanulók véleményét, akik az általam választott három kisvárosi általános iskola felső tagozatán tanulnak. Szeretnék egy általános képet kapni arról, hogy a tanulók elviszik-e az iskolába az okos telefonjukat, lehetőségeket kapnak-e a használatára az iskolai és otthoni keretek között, az őket tanító pedagógusok milyen mértékben használják az új generációs módszereket és a tanulók melyeket tartanak hatékonynak a tanulási folyamatban, milyen ötleteik, javaslataik vannak az őket tanító pedagógusok eszközhasználatának fejlesztésére, és a pedagógusok többsége mennyire tud azonosulni az új tanári szereppel.

### **Hipotézisek**

1. Az általános iskolában tanuló Z-generációs tanulóknak igényük van, hogy használhassák a digitális eszközöket (laptop, táblagép, okos telefon) a tanulási folyamatban, de erre kevés lehetőséget kapnak a tanórán és az otthoni felkészülés folyamán a pedagógusoktól.
2. Az új generációs módszereket a pedagógusok többsége még ritkán használja (digitális eszközök használata, projektoktatás, kooperatív módszerek, játék, szimuláció) pedig a tanulók sikeresebbnek és hasznosabbnak érzik a tanulási folyamatot, ha a tanórán folyamatosan jelen van.
3. A tanulók ismeretszerzése, tanórai aktivitása, érdeklődése a tantárgy iránt hatékonyabb, amikor az új típusú tanárszereppel azonosulni tudó pedagógus van jelen a tanulási- tanítási folyamatban.
4. A tanulók szívesen nyújtanának segítséget, támogató magatartást a digitális környezetben megvalósuló tanulás esetén azoknak a pedagógusoknak, akik igénylik, mert nincs megfelelő jártasságuk az eszközhasználat terén a diákok digitális kompetenciája pedig fejletlenebb, mint a pedagógusok egy részéé.

### **Minta, mintavétel**

A mintavétel három kisvárosi, a nagykanizsai, a pacsai és a zalakarosi általános iskolában a felső tagozaton tanuló diákok körében történt. Választásom tartalmazza a saját iskolámat, ahol tanítok, hiszen a tanulói vélemények segítséget nyújthatnak a jövőbeli változtatásokhoz. A pacsai iskola hasonló adottságokkal, gyereklétszámmal rendelkezik, mint a zalakarosi. A nagykanizsai iskola pedig egy igazi lakótelepi gyerekek bázisát adó intézmény nagy gyereklétszámmal. A tanulói kérdőívet kitöltő diákok pontosan megjelölték az iskolájukat, így az összes tanulói vélemények mellett még a három különálló iskola tanulóinak véleménye és az őket tanító pedagógusok köre is jól körülhatárolható.

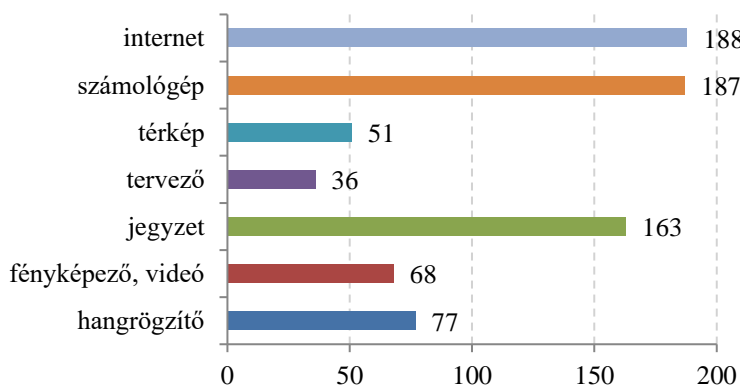
## Módszerek, eszközök

Kutatásom során a feltáró módszerek közül az írásbeli kikérdezést (Falus, 2004), a zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívet alkalmaztam a tanulói réteg körében, mert ez a legalkalmasabb a nagyszámú együttes vélemények gyors felderítésére. A 25 kérdésből álló, általam összeállított online kérdőív fő kérdései mellett egy bemelegítő és egy levezető kérdés is van. A kezdő demográfiai kérdésem (Falus, 2004) segítségével tudtam elkülöníteni a három iskolából érkező válaszokat, a levezető kérdésben pedig lehetőség van a tanulói vélemény megfogalmazására. Választásom azért esett az online kérdőívre, mert ők előnyben részesítik ezt a formátumot a papíralapúval szemben. A tanulói kérdőívek kitöltése iskolai keretek között zajlott a számítástechnika teremben szakpedagógus vagy az adott osztály osztályfőnökének a segítségével.

## Eredmények

A beérkezett online kérdőívek száma összesen 261. A demográfiai kérdésre adott válaszok alapján a zalakarosi iskolában 78 tanuló (30%), a pacsai iskolában 62 tanuló (23%) és a nagykanizsai iskolában 121 tanuló (47%) töltötte ki az online kérdőívet.

*A tanulóknak igényük van a digitális eszközhasználatra, de kevés lehetőséget kapnak a tanórán és az otthoni feladatok használatához.* A válaszadó tanulók 94%- rendelkezik okos telefontal, vagyis a digitális eszköz már adott, de csak 55%-a viszi el magával az iskolába mindennap. Ennek az adatnak az egyik magyarázata lehet, az iskolai házirendek erős tiltása, illetve a lakóhely és az iskola rövid távolsága esetén nem viszik el, mert úgysem használhatják. A telefon tanórai használatának a válaszadó tanulók 84%-a örülne, különösen a pacsai értékek a figyelemre méltóak, hiszen jelenleg az iskola tanulóinak csak a 19%-a viszi el a telefonját, de 93%-a örülne az új helyzetnek.



1. ábra A leghasznosabb három funkció

A telefonon használható funkciók közül az internet (72%), a számítógép (71%) és a jegyzet (62%) használata lenne segítség számukra a tanórán. (1 ábra) A hangrögzítő, fényképező, videó, a térkép, és a tervező funkciók eredményei jóval lemaradnak, pedig használatuk nagy lehetőséget rejteget és a pedagógus egyik feladata lehetne ezek használatának bevezetése, gyakorlati alkalmazása a tanórákon.

A tanulók 84%-a kap lehetőséget a digitális eszköz segítségével megoldható házi feladatokra. Az ilyen típusú házi feladat otthoni elkészítése egy kiváló lehetőség arra, hogy a tanulók bővítsék a meglévő szaktantárgyi tudásukat az eszközhasználat során. A tanulók 37%-a csak néha használja a digitális eszközt az otthoni tanulás során, még a tankönyv és a tanár által diktált füzet jegyzetei, vázlatai adják számukra a biztos alapot, csak azzal az ismeretanyaggal találkoznak, nem élnek a lehetőséggel a más forrásból is szerzhető tudás



használatával. Az otthoni felkészülés során használt funkciók közül a szótár, fordító használata a leggyakoribb (61%), információkat, képeket gyűjtenek internetes oldalokról (51%) és a közösségi oldalakon (41%) osztják meg a legfontosabb információkat egymással.

A tanulók sikeresebbnek és hasznosabbnak érzik a tanulási folyamatot az új generációs módszerek használatával, amit a pedagógusok többsége még ritkán használ. Feltételezésem szerint a tanulási folyamatot a tanórán a pedagógus a módszereinek a megválasztásával is még élményszerűbbé tudná tenni. Ezeknek az új módszereknek a használata épít a tanulók tevékenykedtetésére, motiváló hatású és figyelembe veszik a Z-generáció egyéni sajátosságait. A tanulók 80%-a szeret csoportban dolgozni, a nagykanizsai iskola tanulói csak hetente egyszer, a pacsai tanulók hetente többször, a zalakarosi tanulók gyakran munkálkodnak közösen. A csoportmunka nagyszámú kedvelése tanulói körben a generáció sajátosságaival is magyarázható, hiszen fontos számukra az állandó kooperálás, kapcsolattartás. A feladat közös, hatékony megoldása során minden tanulónak az egyéni képességei kibontakozhatnak és az egymástól való tanulás lehetősége az alacsonyabb szinten lévő tanulóknak is kiváló alkalmat biztosít, hogy fejlődjenek a közös megoldások által. Interaktív tábla van néhány osztályban a nagykanizsai és a pacsai iskolában, a zalakarosi iskolában szinte minden teremben, amit gyakran használnak a pedagógusok az utóbbi két iskolában. A pedagógusok 50%-a a tanórán magyaráz és közben online segédanyaggal szemléltet, csak szóban pedig a pedagógusok 48%-a ismerteti a tananyagot. Ők ezt szokták meg és a tanulók 50%-nak ez hatékonynak is bizonyul a választásuk alapján. A tanulók véleménye szerint a magyarázat és az online képek, videók segítségével történő szemléltetés segíti a tananyag jobb megértését a tanulási folyamatban, de a tanulók 49%-a az érdekes online feladatok megoldását tartaná a leghatékonyabbnak.

*1. táblázat A legélvezetesebb órák a tanulók számára.*

	Iskolák							
munkaforma	Nagykanizsa		Zalakaros		Pacsa		Válasz / arány	
egyéni munka	13	10%	5	6%	12	19%	30	11%
csoportmunka	74	<b>61%</b>	43	<b>55%</b>	37	<b>60%</b>	154	<b>60%</b>
projekt munka	27	22%	33	42%	20	32%	80	30%
interaktív tábla használata	53	<b>43%</b>	44	<b>56%</b>	39	<b>63%</b>	136	<b>52%</b>
interaktív tananyag	26	21%	21	26%	14	22%	61	23%
játék, párbeszéd	68	<b>56%</b>	43	<b>55%</b>	35	<b>56%</b>	146	<b>56%</b>

Nagyon érdekes, hogy mindhárom iskola tanulóinak a választása azonos. A tanulók 60%-nak a csoportmunka, a játék és párbeszéd keretében történő tanulás a tanulók 56%-nak nyújt örömet, 52%-nak pedig az interaktív tábla használata. A csoportmunka kedvelése már a korábbi adatokból kiderült és a heti egyszeri gyakorisága viszont elgondolkodtató. A játék és a párbeszéd keretében történő tanulásnál a társas érintkezés, az élő kommunikáció fontossága és maga a játék, mint elemi örömforrás lép előtérbe. (1. táblázat) Az osztályok többségében van interaktív tábla, a tanulók a különböző funkciók használatát élvezetesnek tartják és a tanórán elvárható igényként jelenik meg, hogy akkor használják is. Érdekes, hogy az interaktív tananyaggal való tanulás a tanulók számára nem érdekes, talán még nem volt lehetőségük az ilyen órá átélésére, mert akkor különösen kedvelnék.

Az új típusú pedagógusszerep jelenléténél a tanulók aktivitása, érdeklődése nagyobb a tantárgy iránt. Feltételezésem szerint az új típusú pedagógus szerephez tartozik napjainkban a digitális eszközök magas szintű használata (laptop, táblagép, okos telefon, interaktív tábla), az

új generációs módszereket használó, élvezetes, hatékony óravezetés, amelynek jelenléténél a tanulók aktívabbak a tanulási folyamat során.

A tanulók 60%-a az őket tanító pedagógusokat néha tartja érdekesnek, mert csoportban vagy párban is dolgoznak, néha használják az interaktív táblát, de csak néhány táblafunkciót alkalmaznak, néha olyan házi feladatot is adnak, ahol tudják a digitális eszközöket is használni a megoldáshoz. A nagykanizsai (64%) és a zalakárosi (65%) tanulók választása esett erre a kategóriára a legmagasabb számban. A pacsai tanulók 50%-a viszont érdekesnek és hasznosnak ítéli meg az órákat, sokszor használják az interaktív táblát és annak különböző funkcióit, sokszor dolgoznak csoportban vagy párban, sokszor kapnak olyan házi feladatot, ahol használni tudják a telefonjukat otthon az információk gyűjtésére vagy a feladat megoldásához.

2. táblázat Az élvezetes tanóra jellemzői

Jellemzők	Iskolák							
	Nagykanizsa		Zalakáros		Pacsa		Válasz / arány	
differenciálás	13	10%	24	30%	6	9%	43	16%
csoportmunka	69	<b>57%</b>	40	<b>51%</b>	30	<b>48%</b>	139	<b>54%</b>
mobiltelefon használata	71	<b>58%</b>	39	50%	38	31%	148	<b>56%</b>
online feladatok	72	<b>60%</b>	46	<b>58%</b>	35	<b>56%</b>	153	<b>59%</b>
weboldalak megismerése	55	45%	35	45%	28	45%	118	45%
interaktív tábla használata	64	53%	39	<b>50%</b>	31	<b>50%</b>	134	51%

A tanulók által élvezetesnek és hatékonynak ítélt tanóra az, amikor online feladatokat oldanak meg, használhatják a mobil telefonjukat és csoportmunkában dolgozhatnak. A kapott adatok alapján felismerhető a Z- generációhoz tartozó tanulók érdeklődési köre, mely a digitális eszköz használatán alapul. (2. táblázat)

3. táblázat Ha a tanuló tanár lehetne egy napra...

Jellemzők	Iskolák							
	Nagykanizsa		Zalakáros		Pacsa		Válasz/arány	
differenciálás	68	<b>56%</b>	51	<b>65%</b>	36	<b>58%</b>	155	<b>59%</b>
csoportmunka	69	<b>57%</b>	34	43%	29	46%	132	51%
mobiltelefon használata	61	50%	28	35%	26	41%	115	44%
online feladatok	71	<b>58%</b>	54	<b>69%</b>	45	<b>72%</b>	170	<b>65%</b>
digitális feldolgozás, értékelés	25	20%	11	14%	16	26%	52	20%
tevékenykedtető feladatok	62	51%	45	<b>57%</b>	30	<b>49%</b>	137	<b>52%</b>

Ha ők lehetnének a pedagógusok, (3. táblázat) akkor érdekes online feladatokat építenének be a tanórába (65%), minden tanulónak a képességeihez mérten adnának feladatot (59%) és tevékenykedtető feladatok (52%) során valósítanák meg a tananyag megismerését. Nagyon érdekes, hogy a legélvezetesebbnek gondolt órák adatainál a differenciálás a legkevésbé fontos helyet kapott, de tanárként nagy figyelmet fordítanának rá. A tanulók tudják és érzik, hogy különböző képességekkel rendelkeznek és a fejlődéshez szükségük van az egyéni feladatadásra.

Azok a pedagógusok, akik igénylik a tanulói támogatást a digitális eszközök használata során számíthatnak a tanulói segítségadásra. A Z-generáció találkozik az iskolában olyan

pedagógusokkal, akik megpróbálnak lépést tartani a technikai fejlődéssel, de a digitális eszközök mindennapos tanórai használata még nem jelenik meg a tanóráikon a legtöbb esetben. A tanulók véleménye szerint a tanárok azért nem használják a digitális eszközöket a tanórán, mert a tanárok jól tudják, hogy a tanulók sokkal több ismerettel, tudással rendelkeznek ezen a területen. Érdekes, hogy azt nem feltételezi egyik tanuló sem, hogy nem tudják, hogy a különböző eszközöket hogyan használják. A pedagógusok digitális kompetenciájának a fejlesztése napjaink egyik kihívásának tekinthető, de ez akár tanulható a mellettünk álló tanulótól is. Tény és el kell fogadnunk, hogy szükség esetén segítséget kell kérnünk a tanulóinktól.

Ha egy tanár segítségre szorul a tanórán a digitális eszköz használata során, akkor a tanulók 64%-a megkérdezi, hogy segíthet-e? A tanár személyiségéből is fakadhat, hogy pozitívan viszonyul a helyzethez, elfogadja a tanuló segítségadását és természetes jelenségnek tartja a kölcsönös támogatást. A tanár és tanuló közötti viszony és az együttműködő, jó kapcsolat az alapja mindennek. A tanulók 16%-a megvárja, míg a tanár segítséget kér.

4. táblázat Tanulói segítségadás formái

Segítség formája	Iskolák							
	Nagykanizsa		Zalakaros		Pacs		Válasz /arány	
tanórán kívül	47	39%	26	33%	25	40%	98	37%
ötletet ad	66	<b>54%</b>	47	<b>60%</b>	40	<b>64%</b>	153	<b>58%</b>
együtt gyakorolnak	16	13%	20	26%	10	16%	46	17%
hasznos linkek	36	30%	26	33%	25	40%	87	33%
tanár helyett	52	43%	13	17%	16	26%	81	31%

A tanulók segítségadási formái arra irányulnak, hogy a tanulók hogyan, milyen módon segítenék azokat a tanárokat, akik több eszközhasználati tudásra, ismeretre szeretnének szert tenni. A válaszadók 58%-a ötleteket adna és megmutatna néhány gyakorlati alkalmazást is. A legkevésbé választott forma az együtt gyakorolnánk szabadidőben (17%), mert ez talán már időigényesebb folyamat és szükséges hozzá egy jó bizalmi kapcsolat tanár-diák között, illetve a közös szabadidő keresése iskolai keretek között nem egyszerű feladat a két fél számára. Érdekes, hogy a nagykanizsai iskola tanulóinak 43%-a szívesen kezelné az eszközt, majd a tanár folytatná a tevékenységet. Talán a tanulók szívesen adnának ízelítőt a tudásukból ami egy kitüntetett szerep is lehetne számukra.

A kérdőív utolsó levezető kérdésére adott válaszok nagyon pozitív visszajelzést mutatnak számomra, hiszen a tanulók 94%-a örült a lehetőségnek, hogy elmondhatta a véleményét. Számomra egyértelmű, hogy a tanulói réteg véleményének megismerése adhat nekünk, pedagógusoknak olyan fontos információkat, melyeket figyelembe véve, és a tanulók igényeire építve elindulhat egy közös folyamat, melyben mindkét fél eléri a számára leghatékonyabb és legcélravezetőbb tevékenységet a hosszú és nehézkesnek tűnő tanulási folyamatban.

## Összegzés

„... az emberiség történetében most először, a gyerekek valami fontos felett gyakorolnak hatalmat. A szüleik legfeljebb a kisvasutat és a babavilágot irányították, a ma gyermekei azonban vezéregyéniségei egy digitális forradalomnak, ami átalakít minden társadalmi intézményt.” (Tapscott D., Williams A. D.(2007) In: Héder, 2012. 111.o.)

A változásokat egy új generációhoz tartozó nemzedék, a Z-generáció megszületése indította el. Éppen ezért került a kutatásom központi szereplőjévé a tanulói réteg. A feltételezéseim közül beigazolódott, hogy a tanulóknak nagy igényük van, hogy használhassák a digitális eszközöket a tanulási folyamatban, de azon része nem igazolódott, hogy a tanulóknak kevés lehetőségük van az otthoni felkészülés során. Az utóbbi magyarázata lehet, hogy a tanárok többsége szeretné használtatni a digitális eszközt, de még csak az otthoni keretek között. A következő hipotéziseim mindegyike beigazolódott. A tanulói válaszok alapján az őket tanító pedagógusok többsége még nem gyakran alkalmazza a tanóráján az új generációs módszereket, pedig a tanulók számára ezek a legélvezetesebbnek ítélt órák, még nem tudnak teljes mértékben azonosulni az új tanárszereppel, a tanulók szívesen adnak segítséget a digitális eszközhasználat terén azoknak a pedagógusoknak, akik ezt igénylik.

A kapott adatok megerősítettek abban, hogy nagyon fontos ismernünk a Z-generációhoz tartozó tanulókat, hogy igényeiket figyelembe véve hatékonyabban és eredményesebben tudjuk az oktató és nevelő munkánkat tervezni és megvalósítani a jövőben.

## Irodalomjegyzék

- Bedő Ferenc (2012): A digitális nemzedék és lehetséges hatása az oktatásra. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitalis\_de\_generacio*, Underground Kiadó, Budapest. 15-30.
- Falus Iván (2004. szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó Kft., Budapest.
- Hanczár Gergely (2012): Adjatok, tanárnénik, telefont! In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitalis\_de\_generacio*, Underground Kiadó, Budapest. 161-170.
- Héder Klára (2012): Az „internet-generáció” után, avagy IKT kompetencia olvasástudás előtt. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitalis\_de\_generacio*, Underground Kiadó, Budapest. 111-116.
- Kerber Zoltán (2015): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón* <https://irodalomnet.wordpress.com/2015/09/15/kerber-zoltan-a-magyar-nyelv-es-irodalom-tantargy-problemai-az-ezredfordulon/> [2016.09.20.]
- Komenczi Bertalan (2012): Elméleti megközelítések, fogalom meghatározások. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitalis\_de\_generacio 2.0.*, Underground Kiadó, Budapest. 193-202.
- Magyar Gábor (2012): *Hogyan lesz az őrmesterből karmester? Digitális Nemzedék Konferencia* Tanulmánykötet, ELTE PPK, Budapest. 36-37.
- Némethné Tóth Ágnes (2015): *A pedagógia adósságai*. Pápai Nyomda Kft. Pápa.
- Pál Eszter (2013): *A Z-generációról... irodalmi áttekintés.* [file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/z\\_gen\\_bevezeto\\_tanulma%CC%81ny\\_Pa%CC%81l\\_Eszter%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/z_gen_bevezeto_tanulma%CC%81ny_Pa%CC%81l_Eszter%20(3).pdf) [2016.10.10.]
- Pintér Dániel Gergő (2015): *Nem a Z-generáció butább, csak az oktatás ragadt a 20. században.* [http://media20.blog.hu/2015/10/09/a\\_z\\_generacio\\_szamara\\_alkalmatlan\\_a\\_jelenlegi\\_oktatas](http://media20.blog.hu/2015/10/09/a_z_generacio_szamara_alkalmatlan_a_jelenlegi_oktatas) [2016.08.30.]
- Tari Annamária (2015): *X, Y, Z-generációk online*. Tericum Könyvkiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2010): *Y - generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Vincze Szilvia (2015): Kommunikáció a gyakorlatban. In: Bakó Balázs és Mészáros Attila (szerk.): *Módszertani kézikönyv a duális mérnökképzés gyakorlati képzői számára*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Szombathely, 77-143.

# INKLÚZIÓ AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

**Vernyelné Takács Mária**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar*

Osztályomban, és iskolánkban az utóbbi néhány évben megnövekedett a sajátos nevelési igényű, speciális ellátást igénylő gyermekek száma. Azt tapasztalom, a különbözőt, az átlagtól eltérőt fenntartással, gyakran sajnálkozva, félve fogadják, nem ritkán teljesen elutasítják szülő társak, nevelők egyaránt. Sok nehézséggel, meg nem értéssel találkoznak a speciális ellátást igénylő gyermekek és szüleik. Az inklúzió hosszú folyamatának környezetemben is még az elején járunk. Míg a másság elfogadása, a befogadás, tapasztalataim szerint, a kisgyermek körében jól működő folyamat, addig a felnőtt társadalomban mindez nagyon nehézkes, sok-sok akadályba ütközik. Tanulmányom témájának az inklúzió vizsgálatát választottam az általános iskolákban, mert választ keresek arra, hogy saját iskolámban, és a város, hasonló adottságokkal rendelkező iskoláiban a pedagógusok hogy vélekednek erről a folyamatról, mitől elfogadóbb egy intézmény, mi segíti az elfogadást, mi teszi elfogadóbbá a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató nevelőket.

Az inkluzív oktatástól azt várják a szakemberek, hogy a gyermekek toleránsabbak lesznek a mássággal szemben, és minden gyermeknek azonos lehetőség adható. A gyermekekben tudatosabbá válik, hogy mindenki egyedülálló, kivételes, és hogy tudnak egymástól tanulni. Bízunk benne, hogy a speciális gyermeket nevelő családok nem érzik magukat másnak, kirekesztettnek a helyi közösségekben (*Kalocsainé és Varga, 2005*). Egyre több a speciális ellátást igénylő gyermek a közoktatásban, fejti ki tanulmányában *Tóth-Szerecz (2015)*. Míg korábban nem fektettek nagy hangsúlyt a gyerekek eltérő képességeinek feltérképezésére, addig ma a különböző vizsgálati eljárások fejlődése következtében egyre több esetben derül fény a lemaradást kiváltó okokra. Az Európai Unióhoz való csatlakozást követően oktatáspolitikánknak kiemelt feladata, hogy hátrányos helyzete, speciális problémái miatt semmilyen csoport vagy egyén ne legyen megkülönböztetve, kirekesztve. A pedagógiai munka egyik legnagyobb kihívása az inklúzió sikeres megvalósítása (*Czibere, 2006*).

## Elméleti áttekintés

### Integrációs törekvések

A fejlett országok többségében megváltozott a szemlélet a fogyatékkal élő emberekkel kapcsolatban, ez már a nyolcvanas-kilencvenes évek vége felé nyilvánvalóvá vált Magyarország számára is, az OECD-hez, majd az Európai Unióhoz való előcsatlakozási tárgyalások idején. A nemzetközi oktatásügyi szervezetekbe, statisztikai adatszolgáltatási

rendszerekbe való bekapcsolódással egyértelművé vált, hogy az országok többségében jelentős, és kiterjedt hagyománya és sikeres gyakorlata van az együttnevelésnek. A nyugati országokban erősen átalakult az a szemlélet, amely a szánalomra és a fogyatékos emberek vélt tehetetlenségére épült. (Kőpatakiné, 2011) Felváltotta az a nézet, hogy a fogyatékossgal élő személy az épekhez hasonló lehetőségek felhasználásával vehessen részt a társadalmi együttélésben. Ne passzív alanya legyen a különböző szolgáltatásoknak, hanem aktív részese a társadalmi együttélésnek. (Gereben, 2008). A hangsúly áttevődött a fogyatékos emberek társadalmi beilleszkedését segítő rehabilitációról a társadalom átalakításának egyetemes filozófiájára, amely minden személy szükségleteinek befogadására és ellátására irányul. A fogyatékos személy eltartott, a különböző ellátások passzív kedvezményezettje megközelítéstől elmozdultunk a felé, hogy önfenntartó, akinek a társadalmi befogadása és a társadalom alakításához való hozzájárulásának elősegítése támogatandó feladat. Mindez fordulatot hozott a közoktatási rendszerben dolgozók szemléletében. Az országos integrációs program megalkotásával elindultak az integrációs törekvések, a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját célzó kezdeményezések. Az erre a célra fordítható források is jelentősen növekedtek. Mindez mutatja az integrációs törekvések felértékelődését. (Kőpatakiné, 2011).

Az utóbbi néhány évtizedben jelentős változás tapasztalható az iskolai nevelés és oktatás társadalmi megítélésében, írja Vargáné (2006), az elvárásokban, a pedagógus munkájával, és felkészültségével kapcsolatban is. A közoktatási intézmények közül egyre több vállalkozik az együttnevelésre. Az alapfokú oktatásban a fogyatékkal élők többsége eredményesen vesz részt, középfokú oktatási intézménybe már kisebb számban jutnak be, és a lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás körükben nagyobb mértékű, mint korosztályuk többségi tagjainál. A felsőoktatásban lényegesen kevesebben tanulnak, a munkaerőpiacon hátránnyal indulnak, és munkahelyük megtartása is nehezebb az átlagnál.

Ma már az ország minden közoktatási intézményének kötelessége megteremteni a sajátos nevelési igények kielégítésének feltételeit, amennyiben ez lehetséges, a többi nem speciális igényű tanulóval együtt. Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Központok létrehozása jelentős segítséget jelentett a speciális igényű és a többségi tanulók együtt nevelésének folyamatában (N. Tóth, 2009). Az EGYMI kétirányú szolgáltatási rendszere segítheti és biztonságosabbá teheti az egyes tanulók egyedi és egyéni intézményválasztási folyamatát. A központoknak egyik feladata a speciális iskola tanulóinak ellátása, a másik az utazó gyógypedagógiai szolgálat működtetése. Mindez biztosítja a változó tanulói szükségletekhez történő könnyebb alkalmazkodást (Papp, Perlusz, Schiffer, Szekeres és Takács, 2012).

## **Törvényi háttér**

1994-ben a spanyolországi Salamanca városában, világkonferencia keretében iskolai integrációval, a „Mindenki iskolájával” kapcsolatos dokumentum fogalmazódott meg. Az anyag tartalmazza a speciális nevelési igényű gyermekek oktatásának alapelveit, és a gyakorlati tennivalókat. „A tézisek lényege az olyan befogadó iskolák létrehozásának igénye, amelyek elsősorban a differenciálpedagógia eszköztárának alkalmazásával az iskola körzetében élő valamennyi ép és fogyatékos vagy éppen tehetséges, különböző szociális helyzetű és nemzetiségű gyermek együttoktatására képesek” (Horváth, 2009. 23. o.).

Magyarországon a fogyatékossgal élő személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló törvény, az Alapvető Szabályok, az 1998. évi XXVI. törvény.

A Madridi nyilatkozat (2003) a fogyatékos embereket illető jogokat fogalmazza meg, a jogok iránti akaratot, a fogyatékkal élő embert illető esélyegyenlőséget, befogadó társadalmat, oktatást, önálló életet elősegítő szolgáltatást, egyenlő hozzáférést minden társadalmi erőforráshoz, az új technológiákhoz, az egészségügyi és szociális szolgáltatásokhoz, a

fogyasztási javakhoz, a termékekhez és a szolgáltatásokhoz (Kőpatakiné, 2011). 1980-as évektől kezdődően Magyarországon is egyre erősödtek az integrációs törekvések, az együttnevelési irányzatok megjelenésével a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban, valamint az érintettek által jelentkező társadalmi igény hatására. A közoktatási törvény 1993-tól teszi lehetővé az integrációt (Gereben, 2008). A törvény megjelenése óta a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése-oktatása a fogyatékoság típusának megfelelően e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményekben, illetve párhuzamosan a többi tanulóval együtt többségi intézményekben folyik. Az integrációba bekerült tanulók ettől az időszaktól kezdve jelennek meg az iskolák alsó tagozataiban, majd folyamatosan lépnek át a felső tagozatba és a középiskolákba. Kimondja azt is a törvény, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló olyan nevelési-oktatási intézménybe íratható be, amely rendelkezik a sajátos neveléshez és oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételekkel. A szakértői bizottság javaslata alapján a szülő választhat a gyógypedagógiai és az inkluzív intézmény között (Kőpatakiné és Szabó, 2008).

2003-as közoktatási törvény fogalomhasználata nyomán terjedtek el a „sajátos nevelési igény”, és a „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló” kifejezések és kerültek be az általános és szakmai szóhasználatba. Az integráció oktatáspolitikai, szociális és pedagógiai célként is megjelenik a törvényben és kötelezettséget jelent a közoktatási intézmények számára. Nem jelenti a gyógypedagógiai intézményrendszer felszámolását, mert vannak olyan sajátos nevelési igényű gyermekek, akik számára továbbra is fontos a gyógypedagógiai iskolai ellátás (Vargáné, 2006).

### **Sajátos nevelési igény**

A közoktatási törvény a következőket tartalmazza a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozóan, a 2011. évi CXCV. törvény 3. § (6) alapján: „A köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorú fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése.” 4. § 25. pontja szerint „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (Magyar Közlöny, 2011).

A kidolgozott jogi háttár ellenére a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja még a mai napig sem működik kifogástalanul a gyakorlatban. Gyakran találkozunk olyan szituációkkal, amelyek megoldása nehézséget okoz a közoktatás számára Szerencsére azonban egyre több intézményben tapasztalható az integrált oktatás hatékony működése, ám az inkluzív gondolkodásmód még gyermekcipőben jár (Tóth-Szerecz, 2015). A sikeres megvalósítást nehezítik a folyamatos kisebb-nagyobb finanszírozási gondok, melyek következtében nem könnyű összehangolni az elvárásokat a gyakorlattal (Gereben, 2008).

### **Integráció**

A Magyar értelmező kéziszótár alapján az integráció szó jelentése a „különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedését, beolvadását jelenti. A pedagógiában az integráció a speciális nevelési szükségletű gyermekek beilleszkedését jelenti a többségi nevelési intézménybe. A szó a gyógypedagógia tudományterületéről származik. Az esélyegyenlőség biztosítását jelenti mindenki számára, a gyenge képességűtől, a kiemelkedően

tehetségesig, nyitott nevelési, oktatási intézményeket az akadályozottsággal küzdők és ép társaik részére egyaránt. Az integrált nevelés azt a folyamatot jelenti, melyben a speciális ellátást igénylők a többségi ellátásban részesülőkkel együtt vesznek részt. (Czibere, 2006; Papp és mtsai, 2012). Evans és munkatársai megfogalmazásában az integráció az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza. Mindez közös tevékenységet jelent, együttműködést, közös játékot, kölcsönös tanulást, kommunikációt. Célja a kölcsönös megértés, elfogadás a fogyatékkal élők és a nem fogyatékosok között. „A két oldal egymáshoz való alkalmazkodásában három erre vonatkozó folyamatot azonosítottak. Az asszimiláció arra helyezi a hangsúlyt, hogy a fogyatékosoknak kellene a többség számára érvényes életmódot felvenniük. Az akkomodáció elismeri a fogyatékosoknak azon jogát, hogy önmaguk legyenek, és az alkalmazkodás kényszerét a többségre helyezi át. Az adaptáció a fogyatékosoktól és a nem fogyatékosoktól azt várja el, hogy kölcsönösen alkalmazkodjanak egymáshoz” (Kőpatakiné, 2011. 21. o.).

Az integrált fejlesztés típusai között megkülönböztetünk rideg (csendes, hideg) integrációt, ami nem tudatos formája az integrációnak, a speciális igények szinte teljes figyelmen kívül hagyását jelenti. A pedagógus semmit nem tesz a gyermekért, jobb esetben igyekszik megoldani a problémát kisebb-nagyobb sikerrel, de szakmai segítséget nem kap. A legegyszerűbb változata a tudatos együttnevelésnek a lokális integráció, amikor az intézmény épülete közös, de semmi kapcsolatuk nincs a sérült és nem sérült gyermekeknek egymással. Szociális integrációról akkor beszélünk, ha tudatosan keverik tanórán kívüli időben a két gyermekcsoportot. Funkcionális integráció akkor valósul meg, amikor a két csoportot nem választják szét. Alacsonyabb foka a részleges integráció, amikor csak az idő egy részében vannak együtt a gyermekek. A funkcionális integráció legmagasabb foka a teljes integráció, amikor a csoportban minden gyermek a teljes időt együtt tölti. A speciális igényű gyermek fejlődését speciális szakember is segíti. Az integrációnak az általános iskolákban jellemzően két szintje van. Az első szint a fogadás, ebben az esetben ugyan felveszik a gyermeket az intézménybe, de nem veszik figyelembe sajátos vonásait, elvárják tőle, hogy alkalmazkodjon, igazodjon az elvárásokhoz. A második szint a befogadó, vagy inklúzív intézmény, amikor az intézmény maga változik és válik befogadóvá. A nevelőtestület tudatosan vállalja az együttnevelést. A gyógypedagógus és a többségi pedagógusok együtt dolgoznak a speciális szükségletű gyermekekért. Az elfogadás, a tolerancia természetessé válik a pedagógusok és az intézményben tanuló gyermeke számára egyaránt. (Czibere, 2006)

## **Inklúzió**

Az inklúzió kifejezés kezdetben a szociálpolitika körében terjedt el, csak később került át a neveléstudomány területére. A Salamancai tézisekkel egyidejűleg került a magyar pedagógiába, vált ismertté széles körben. Magyarra fordítása befogadás, belefoglalás, befogadó iskola. Eredeti értelmezésben minden gyermek egységes, lehet akadályozott vagy tehetséges, bármely kisebbséghez tartozó vagy más módon hátrányos helyzetű csoport tagja. Az együttnevelés egyre elterjedtebb lett, gyakorlata, elmélete és jogszabályi háttere is kiépült. A közreműködő szakemberek köre is fokozatosan nőtt. Integráció és inklúzió egymással rokon fogalmak, de nem azonosak, akkor sem, ha egy időben szinonimaként is használták a két kifejezést. A fogalmaknak számos közös elem van, de a kiinduló állapot különböző. (Papp, 2012). A sajátos nevelési igényű tanulók befogadása a hazai iskolák nevelő- oktató gyakorlatában és pedagógiai dokumentumaiban a rendszerváltás utáni időszakra tehető. Sok iskola tantestülete az elmúlt évek során találkozott az integratív pedagógia bevezetésével és alkalmazásával járó nehézségekkel, problémákkal, mindeközben kidolgozta saját gyakorlatát. (Némethné, Golecz, Györkéné, Tóth, Tulok és Tüske, 2008).



## Együtt vagy külön?

Az iskolák a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók oktatását sokáig nem vállalták fel. Lehetséges okai, hogy általánosan elfogadott volt az a nézet, hogy a homogén közösségek eredményesebben oktathatóak, a pedagógusok szakmailag nem eléggé képzettek, felkészültek. Az elfogadás akkor valósítható meg leginkább, ha a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek alacsony életkoruktól kezdve együtt nevelkednek. A többségi gyermekek így megismerik fogyatékos társaik értékeit, megtapasztalják, hogy az akadályozottság gyakran kis segítséggel áthidalható, megtanulják a toleranciát. A sikeres együttoktatáshoz az intézmények, a pedagógusok lényeges szemléletváltása szükséges (Vargáné, 2006). Az évek során változó gyermeklétszámok következtében az iskolák rendszeresen azt tapasztalják, hogy kevés a tanulójuk, vagy éppen fordítva, magas a tanulói létszám. A fennmaradás, a megmaradás érdekében a jobb szociális helyzetű fogyatékos gyerekeket integrálják a többségi általános iskolákba, ugyanakkor igyekeznek megszabadulni a fölösleges létszámtól úgy, hogy a tanulók egy részét a speciális iskolákba irányítják, többségükben a szociálisan hátrányos helyzetű (főleg cigány) gyerekeket, akik így nagy számban kerülnek a speciális képzést adó, szeparált oktatási intézményekbe (Bánfalvy, 2009). A speciális és többségi intézmények között a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásáért éles verseny nem tapasztalható. Azonban megjelentek a konkurenciára utaló jelzések. Abban, hogy a két intézményi csoport jelentősen közelítsen egymáshoz nagy szerepet játszik, a közös cél, a sajátos nevelési igényű tanulók lehető legmegfelelőbb, minden igényt kielégítő oktatása, hogy a tanulók és a szülők, minden nehézség ellenére, természetesen közlekednek a két világ között (Papp és mtsai, 2012).

Az inklúzióról való tudás gazdagodott az elmúlt években, ennek következtében megjelentek a változásra, változtatásra irányuló törekvések. Ugyanakkor integrációellenes és integrációt támogató szakmai viták foglalkoztatják a pedagógus-közvéleményt. Közben a gyakorlatban több működő alternatívája is kialakult a fogyatékos tanulók integrációjának. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többségi intézményekben történő nevelésével kapcsolatban felmerülő kérdések azok közé tartoznak, melyek a szakmán belül és kívül is folyamatos viták forrásai. (Kőpatakiné és Szabó, 2008). Mindeközben a gyógypedagógiai képesítéssel nem rendelkező többségi pedagógusok és a megfelelő képesítéssel rendelkező gyógypedagógusok között is zajlik a vita szakmai kompetenciákról és presztízsről. Annak ellenére, hogy egyértelmű, hogy a képesítéssel nem rendelkező többségi pedagógusok megfelelő szakmaisága a fogyatékossgal kapcsolatos kérdésekben megkérdőjelezhető. A gyógypedagógusok tartanak a szakmai presztízsvesztéstől, ha tevékenységüket a többségi intézményekben kell gyakorolniuk. A megoldást az élethosszig tartó tanulás jelentheti. Nem a hosszan tartó tanulás, hanem a folyamatosan végzett tanulás és munkatevékenység egysége, integrációja. A fogyatékkal élők esetében az lenne a méltányos, ha minél többük számára hosszabb oktatási időben gondolkodnánk, hogy a munkaerő-piacon eséllyel indulhassanak. Olyan iskolára, oktatásra lenne szükség, mely biztosítja a többségi társadalom támogatását a különös bánásmódot igénylő tanuló számára, melyben az oktatás nem végső cél, hanem eszköz, melynek segítségével tovább erősíthető a társadalmi integráció, mely a munkaerő-piaci elfogadáshoz vezet. Az integrált oktatás hatékonysága abban mérhető igazán, hogy egy-egy tanuló esetében mennyire valósul meg a társadalmi és munkaerő-piaci komplex integráció. Az iskoláknak ebben van különösen nagy felelőssége (Mayer, 2011).

## Az integráció megvalósítását gátló tényezők

Az integráció megvalósítását gátolja, ha az integráló intézményben hiányoznak a speciális feltételek a tanulási vagy viselkedési nehézségeket mutató, különös bánásmódot igénylő gyermekek oktatásához, neveléséhez. Ezt a statisztikailag, formailag megvalósuló integrációt,

mely nem jelenti a különböző adottságú gyermekek megfelelő, adekvát ellátását, rideg integrációnak nevezzük. Ugyanakkor az integráció sikerességét nagymértékben befolyásolja az is, hogy az ép tanulók szüleinek mi a véleménye az együttnevelésről, mennyiben támogatják, vagy ellenzik azt (Bánfalvy, 2009). Az integrációnak gátja az is, ha az együttnevelésben résztvevő pedagógusok nem eléggé felkészültek a különböző adottságokkal rendelkező gyermekekkel való bánásmódra. (Holecz, Gáspár, 2017). Emellett a több időráfordítás, pluszt terhekhez és stresszhez vezet majd, mindez negatív hatással lehet az együttnevelésre. Ha a többségi gyermekek azt érzik, hogy mindezek következtében nem jutnak elegendő törődéshez, nem jutnak megfelelő ellátáshoz, a szülők részéről negatív fogadtatása lesz az integrációnak (Kalocsainé és Varga, 2005). Nem könnyű úgy kielégíteni az egyéni szükségletek sokféleségét, hogy a nevelés–oktatás–fejlesztés mindenki számára a leoptimálisabban valósulhasson meg. Az integráció sikerének gátja lehet, ha a magas osztálylétszám mellett magas a sajátos nevelési igényű tanulók aránya. Ha a befogadás egy pedagógus vagy néhány elkötelezett szakember ügye, az együttnevelés ebben az esetben sem valósulhat meg sikeresen. Az integrációban az egész intézménynek együttesen kell részt vennie, az egész intézménynek kell elfogadónak, befogadónak válnia. Ha az egész intézmény felvállalja, abban az esetben valósulhat meg olyan együttműködés intézményen belül és kívül, melyben az iskola alkalmassá válik a normáktól eltérő, valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, illetve a bármilyen területeken tehetséges tanulókkal való bánásmódra is (Bánfalvy, 2009).

### **Az inkluzív iskola**

Az inkluzív iskola legfőbb jellemzője a nyitottság, a kölcsönös elfogadás, a tanulás egyéniesítése, a kooperáció, a gyermekcentrikus nevelés. A pedagógus nem tanulócsoporthal dolgozik, hanem változatos módszertani eszközökkel és nagyfokú differenciálással, az esélyegyenlőség jegyében egyéni nevelés folyik. Az elvárások megvalósítása, az új típusú pedagógiai tevékenységre felkészült, az egyes tanulók tanulási folyamatait tudatosan és hatékonyan irányítani tudó, elfogadó tanári személyiséget követel. A sikeres befogadás legfontosabb tényezője a pedagógus, aki tanulócsoportjába sajátos nevelési igényű tanulót fogad, aki a didaktikai problémák megoldásának eszközeként a tanórai differenciálást alkalmazza. A gyakorló pedagógusok általában elfogadják a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának fontosságát. (N. Tóth és Simon, 2017) Munkájuk során alkalmazzák az egyéni tanulás irányítás módszereit, és a kooperatív technikákat. Hiányzó ismereteiket speciális továbbképzéseken, önképzéssel pótolják, a szerzett ismereteket munkájuk során felhasználják (Némethné és mtsai, 2008; Tóth-Szerecz, 2015). Az inkluzív iskolában tanító pedagógusok a tanítási folyamat során pontosan ismerik tanítványaik egyéni szükségleteit és figyelembe veszik őket. Nem a gyermekek hiányosságaira fókuszálnak, hanem igyekeznek a leghelyesebb tanítási módszert megválasztani, azokat a gyermek aktuális állapotához igazítani, hogy a tanulás mind több sikerélményhez juttassa és gazdagítsa a tanuló személyiségét (Tóth-Szerecz, 2015). A befogadásban a legfontosabb, leghatékonyabb eszköz a szemléletváltás, mely nélkülözhetetlen a másság körüli előítéletek, a félelem, a tartózkodás, a nemtörődömség, a sajnálkozás, az elfordulás felszámolásához. Mindezt a témával foglalkozó szakemberek is alátámasztják. A környezet alakításával az emberek életminősége, így a fogyatékos emberek életminősége is javulhat, ami lehetőséget teremthet a mind hatékonyabb társadalmi beilleszkedésre (Némethné és mtsai, 2008). Az inkluzív, befogadó iskolai feladata minden tanuló egymással való sokoldalú interakciós, kommunikációs és kooperatív nevelési-oktatási lehetőségének megteremtése, az oktatás egy személyiségre orientált nevelés. Az inkluzív didaktika figyelembe veszi az adott fejlődési-gondolkodási- és tevékenységi szintet és erre épít. Minden egyes gyermek számára azt a segítséget adja meg, amelyet a gyermek egyéni tulajdonságai megkívánnak. Módszere a reflektív tanulást elősegítő, a felfedezést, a kreativitást, a kooperációt előtérbe helyező oktatási

stratégia. Minden gyermek számára egyénre szabott segítséget biztosít (Réthy, 2002b). Ehhez pedig nagy munkabírási, nyitott szellemiségű munkatársak szükségesek, akik kellően képzettek is (Kalocsainé és Varga, 2005. 207. o.).

## A vizsgálat

### Célkitűzés

Vizsgálatommal választ keresek arra, hogy mennyiben támogatják az integrációt, mennyire inkluzívak Nagykanizsa peremkerületi iskoláinak pedagógusai, melyik intézmény az elfogadóbb, befogadóbb. Mennyiben befolyásolja az elfogadást a képzettség mértéke, a pedagógus neme, a pályán eltöltött idő, a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók létszáma. Választ keresek arra is, meghatározó-e az elfogadásban, hogy a pedagógus melyik korosztállyal foglalkozik.

### Hipotézisek

1. Úgy vélem, minél több az SNI és a BTMN tanulók száma egy intézményen belül, annál elfogadóbbak az ott dolgozó pedagógusok.
2. Feltételezésem szerint, az alacsonyabb osztályfokon tanító pedagógusok elfogadóbbak, az elfogadást nem befolyásolja a pályán eltöltött idő és a pedagógus neme sem.
3. Az integrációval, inklúzióval szembeni elkötelezettséget befolyásolja a képzettség mértéke. A képzettség, szakirodalomban jártasabb pedagógusok elfogadóbbak.

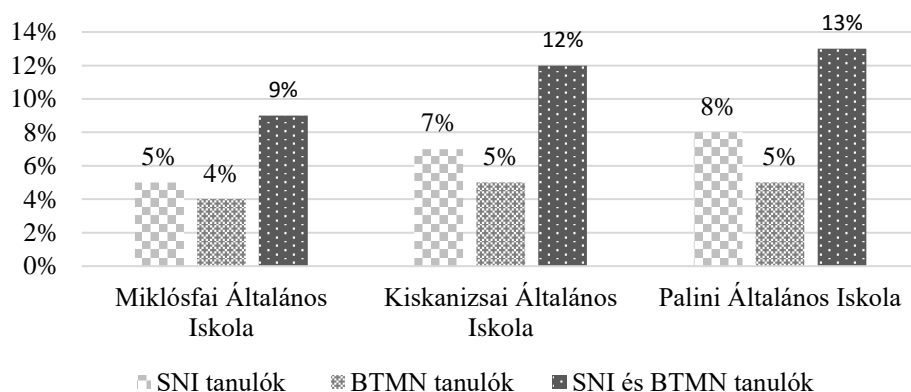
### A vizsgált minta

Kutatásomat Nagykanizsa három peremkerületi általános iskolájában végeztem, Miklósán, Kiskanizsán és Palinban. A három intézmény közel azonos adottságokkal, lehetőségekkel rendelkezik. Miklósfa, a várostól 5 km délre található, egykor önálló község, 1981 óta tartozik Nagykanizsához. Az iskolában 22 pedagógus dolgozik, a tanulói létszám 226, tanulócsoportok száma 10. Kiskanizsa - neve is mutatja - Nagykanizsa kisebb, a Principális-csatornán túli része, lakóit sáskáknak is nevezik, mert a családok túlnyomó része földműveléssel, piacra termeléssel és árusítással foglalkozik még ma is. A kiskanizsai iskolában 33 pedagógus dolgozik, a tanulói létszám 324, a tanulócsoportok száma 16. Palin 1963-ban lett Nagykanizsa városrésze, az 1990-es évektől folyamatosan családi házas kertvárosi résszel bővül. Az iskolába 209 tanuló jár, tanulócsoportok száma 8, pedagógusok száma 18 fő.

1. táblázat Vizsgált iskolák létszámadatai

	Tanulói létszám	Tanulócsoportok száma	Nevelőtestület száma
Miklósfai Általános Iskola	226	10	22
Kiskanizsai Ált. Iskola	324	16	33
Palini Általános Iskola	209	8	18

Az iskolákra vonatkozó létszámadatokat (összlétszám, tanulócsoportok száma, pedagógusok száma, SNI és BTMN tanulók száma) az iskolák vezetőitől kértem és kaptam meg, az 1. táblázat mutatja. Az SNI és a BTMN tanulók létszáma az iskola összlétszámához viszonyítva Miklósán a legalacsonyabb 9% (20 fő). Kiskanizsa 12% (38 fő) és Palin között egy százaléknyi az eltéréssel, Palinban a legmagasabb 13% (27 fő). Az adatok az 1. számú ábrán láthatóak.



9. ábra SNI és a BTMN tanulók aránya a vizsgált intézményekben

## A kutatás körülményei, módszerek, eszközök

Előzetes egyeztetés után 2016. február végén személyesen kerestem fel a kiskanizsai és a miklósai intézmény vezetőjét, kértem és kaptam engedélyt a kutatásra. Az intézményekben az igazgatóhelyetteseken, munkaközösségek vezetőin keresztül juttattam el a kérdőíveket a pedagógusokhoz, és kértem a kollégákat a válaszadásra. Saját intézményemben személyesen kerestem meg munkatársaimat és kértem a kérdőív kitöltésére őket. Miklósán 15 pedagógus (68%) töltötte ki a kérdőívet, Kiskanizsán 30 (91%), Palinban minden pedagógus (100%). A 73 kiosztott kérdőívből 63 érkezett vissza, ez 86%. A 2. táblázatban foglaltam össze a minta iskolánkénti megoszlását.

2. táblázat Minta megoszlása iskolánként

	Nevelőtestület száma	Kérdőívet kitöltő pedagógusok száma	Leadott kérdőívek %-os aránya
Miklósai Általános Iskola	22	15	68
Kiskanizsai Ált. Iskola	33	30	91
Palini Általános Iskola	18	18	100
Összesen	73	63	86

Az információ gyűjtés módszereként saját készítésű kérdőíves adatfelvételt használtam, melynek kérdéseit Horváthné (2006) nyomán állítottam össze. A kérdőív összesen 10 kérdést tartalmazott. Összeállításánál zárt kérdéseket használtam. Az 1. 2. 3. kérdéseknél igen vagy nem válaszokat vártam a 4-10. kérdéseknél választani kellett a megadott alternatívák közül. A kérdőívek kitöltése anonim módon történt. A kérdőív bevezető részében megfogalmaztam kutatásom célját, és leírtam, milyen módon kérem a kérdőívet kitölteni. A kérdőív végén

megköszöntem a segítségnyújtást. A feldolgozást segítette, hogy a megkérdezettek minden kérdésre válaszoltak. Az eredmények feldolgozásához statisztikai számításokat végeztem, a kapott értékeket a vizsgálati eredmények tartalmazzák. A minta kisszámú, nem reprezentatív, a megállapítások csak a három iskolára vonatkozóan érvényesek (Györkéné, 2009).

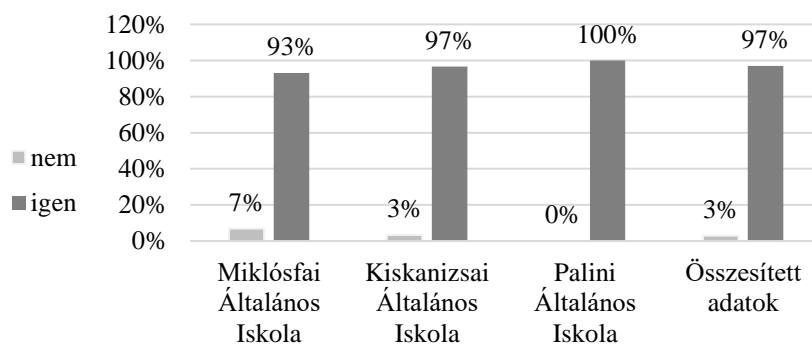
## Koherencia táblázat

3. táblázat *Hipotézisek és a vizsgálati eszköz koherenciája*

Hipotézisek	Pedagógus kérdőív kérdései
1. Úgy vélem, minél több az SNI és a BTMN tanulók száma egy intézményben, annál elfogadóbbak az ott dolgozó pedagógusok.	2. Foglalkozik-e ill. foglalkozott-e ön sajátos nevelési igényű, tanulási, beilleszkedési nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő tanulóval? 6. Hány SNI és BTMN tanuló van az ön által tanított osztály(ok)ban? 7. Az iskolájukban szívesen fogadnak minden gyermeket, beleértve a fogyatékos, roma és bevándorló szülők gyermekeit is?
2. Feltételezésem szerint, az alacsonyabb osztályfokon tanító pedagógusok elfogadóbbak, az elfogadást nem befolyásolja a pályán eltöltött idő és a pedagógus neme sem.	1. Kitöltő neme? 4. Mely osztályban, osztályokban tanít? 5. Mennyi ideje van a pályán? 9. Fontosnak tartja, hogy a speciális szükségletű és a többségi gyermekek együtt nevelkedjenek?
3. Az integrációval, inklúzióval szembeni elkötelezettséget befolyásolja a képzettség mértéke. A képzettebb, szakirodalomban jártasabb pedagógusok elfogadóbbak.	3. Rendelkezik-e SNI és BTMN tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatban valamilyen speciális ismerettel? 8. Milyen rendszerességgel olvas pedagógiai-pszichológiai témájú szakirodalmat? 10. Mennyire tanítana szívesen bármilyen sérüléssel rendelkező – a szakértői bizottság által – integrálhatónak ítélt tanulót?

## A vizsgálat eredményei

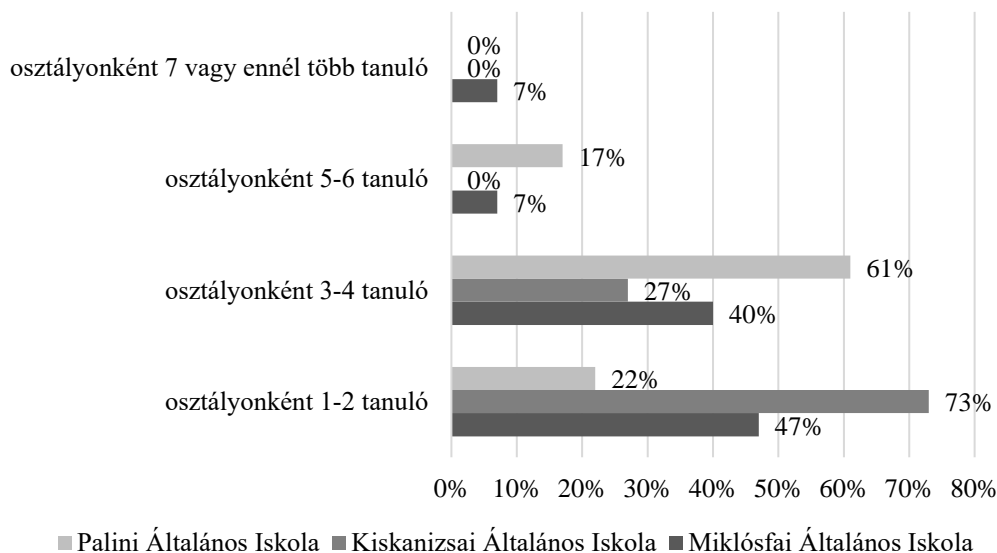
1. Hipotézis: Feltételezésem szerint, minél több a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló száma egy intézményben, annál elfogadóbbak az intézményben dolgozó pedagógusok. Megkérdeztem az iskolák pedagógusait, közülük kik foglalkoztak, foglalkoznak sajátos nevelési igényű valamint tanulási, beilleszkedési, magatartási nehézséggel küzdő tanulóval (2. kérdés).



10. ábra Az SNI és a BTMN tanulókkal foglalkozók számaránya

Az 2. ábrán látható, hogy a három iskola válaszadói közül szinte mindenki foglalkozott már különös bánásmódot igénylő tanulóval, a miklósfa és a kiskaniszi iskolából érkezett egy-egy nemleges válasz. Az adatok alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek nagyon kevés kivétellel mindannyian foglalkoztak, illetve foglalkoznak a kérdéskörbe tartozó tanulókkal.

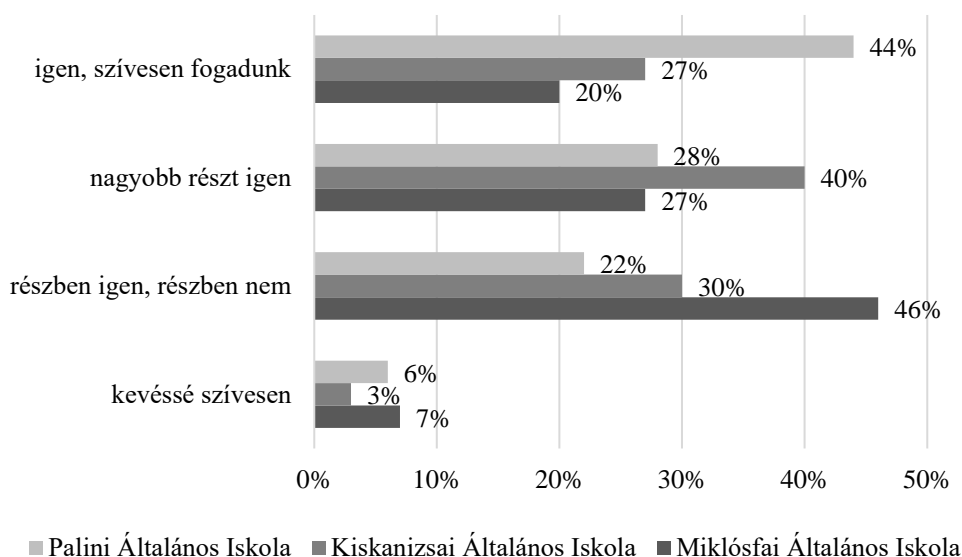
Felmértem, hány SNI és BTMN tanulóval foglalkoznak a pedagógusok az általuk tanított osztályokban (6. kérdés). Miklósfa közel azonos arányban vannak azok az osztályok, ahol 1-2 (47%) vagy 3-4 (40%) az SNI, BTMN tanulók száma. Kiskaniszi osztályonként 1-2 tanuló a jellemzőbb (73%), míg Palinban többségében 3-4 tanulóval (61%) találkozunk osztályonként. A legmagasabb arányban, Palinban jelölték azoknak az osztályoknak a számát, ahol 5-6 az SNI, BTMN tanulók száma (17%), Miklósfáról egy pedagógus jelzett ilyen magas arányt, és egy hét vagy ennél több tanuló (7-7%). Ezek az értékek azt mutatják, hogy Palinban vannak osztályonként a legnagyobb létszámban az SNI és BTMN tanulók. Várakozásaim szerint, Palinban elfogadóbbak lesznek a pedagógusok, mint Kiskaniszi és Miklósfa. A beérkezett válaszok százalékos megoszlását a 3. ábra mutatja.



11. ábra Az SNI és BTMN tanulók aránya a válaszadók által tanított osztályokban

Következő kérdésem arra irányult, mennyire fogadják szívesen az iskolákban, a fogyatékos, roma és bevándorló szülők gyermekeit (7. kérdés). Teljesen elutasító válasz nem érkezett, de minden intézményben volt egy-egy fő, aki úgy vélte, hogy iskolája kevésbé szívesen fogadja a fogyatékos, roma és bevándorló szülők gyermekeit. Miklósfáról érkezett a legnagyobb számban részben igenlő válasz, a válaszadók közel fele nyilatkozta (46%). „Nagyobb részt igen”. Kiskaniszi 40%. Palinban a válaszadók szintén közel fele (44%)

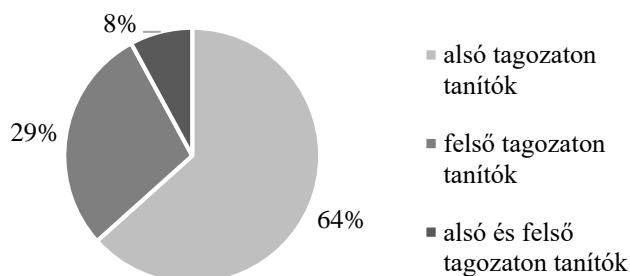
vélekedett úgy, hogy szívesen fogadnak minden gyermeket iskolájukban. A 4. ábrán láthatóak a kapott értékek.



12. ábra Az elfogadás mértéke a három iskola között

Hipotézisemet kutatásom alátámasztotta. Feltételeztem, minél több az SNI és a BTMN tanulók száma egy intézményben, annál elfogadóbbak az ott dolgozó pedagógusok. Mindezt igazolja, hogy a palini iskolában a legmagasabb az SNI és BTMN tanulók aránya egy-egy osztályon belül és ebben az iskolában bizonyultak a legelfogadóbbnak a pedagógusok, majd Kiskanizsán, és ahogy a létszámadatok is mutatták, Miklósfán a legkevesebb a különleges bánásmódot igénylők aránya, és ott a legalacsonyabb az elfogadás mértéke is. Úgy vélem, hogy minél több, különös bánásmódot igénylő tanulóval találkozik egy pedagógus, annál több tapasztalatra tesz szert, szélesebb körű ismereteket szerez, a többfajta egyéni probléma megoldása, a megoldások keresése, a gyakorlat segíti az elfogadást.

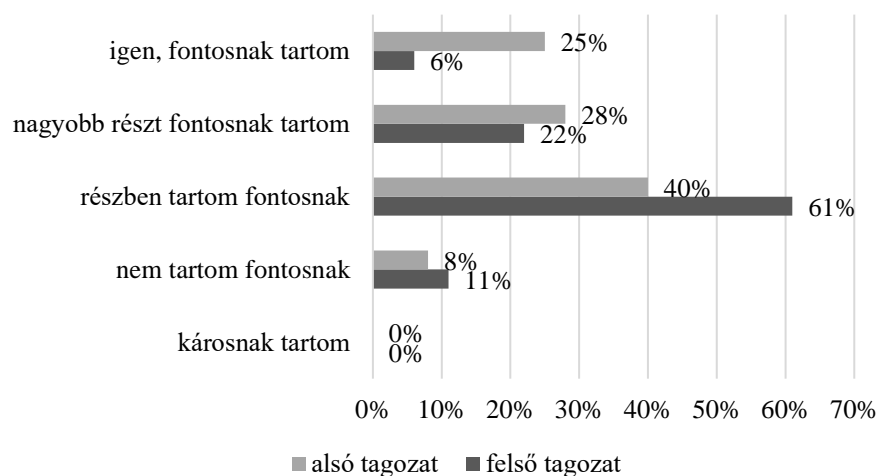
2. Hipotézis: Feltételezésem szerint, az alacsonyabb osztályfokon tanító pedagógusok elfogadóbbak, az elfogadást nem befolyásolja a pályán eltöltött idő és a pedagógus neme sem. A megkérdezett pedagógusok több mint fele, 40 fő tanít az alsó tagozaton (64%), felső tagozaton közel egyharmaduk, 18 fő (29%), a fennmaradó rész 8%, a megkérdezettek közül 5 fő, az alsó és felső tagozaton is (4. kérdés). A nevelők tagozatonkénti százalékos megoszlását az 5. számú ábra kördiagramja mutatja.



5. ábra Az alsó és felső tagozaton tanítók aránya

A kérdőíven csak a tanított osztályra kérdeztem rá, arra nem, hogy azok, akik alsó és felső tagozatban is tanítanak, hol tartják többségében óráikat. A kérdésekre adott válaszok alapján ez nem megállapítható, ezért az alsó és felső tagozaton is tanító 5 fő válaszait, alacsony számuk miatt, a következő kérdések elemzése során nem vettem figyelembe.

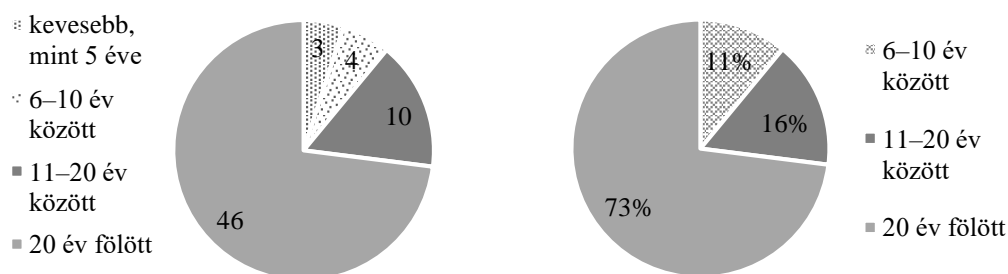
A speciális szükségletű és a többségi gyermekek együtt nevelkedését mennyire tartják fontosnak a pedagógusok (9. kérdés), a hatodik diagramon láthatjuk. 40 fő alsó tagozatos nevelőt tekintettem száz százaléknak, ehhez viszonyítottam válaszaikat. Ugyanígy jártam el a 18 fő felső tagozatos nevelőnél is.



6. ábra Az együtt nevelésről alkotott vélemény

Az alsó tagozaton tanítók aránya alacsonyabb (8%) azok között, akik nem tartják fontosnak a gyermekek együtt nevelkedését, a felső tagozaton ez az érték 11%. Mindkét tagozaton a válaszadók egyaránt nagyon magas arányban, részben tartják fontosnak a gyermekek együtt nevelkedését, a felső tagozaton tanító válaszadók több mint fele (61%), az alsó tagozaton tanítók közel fele (40%). A felső tagozatban tanítóknak közel egynegyede (22%) nagyobb részt fontosnak, és 6 % tartja fontosnak. Az alsó tagozaton tanítók több mint egynegyede (28%) nagyobb részt tartja fontosnak, egynegyede (25%) fontosnak tartja a speciális szükségletű és a többségi gyermekek együtt nevelkedését. Vizsgálatom eredményei egyértelműen igazolják feltevésemet, hogy az alacsonyabb osztályfokon tanító pedagógusok elfogadóbbak, mint a magasabb osztályfokon tanítók.

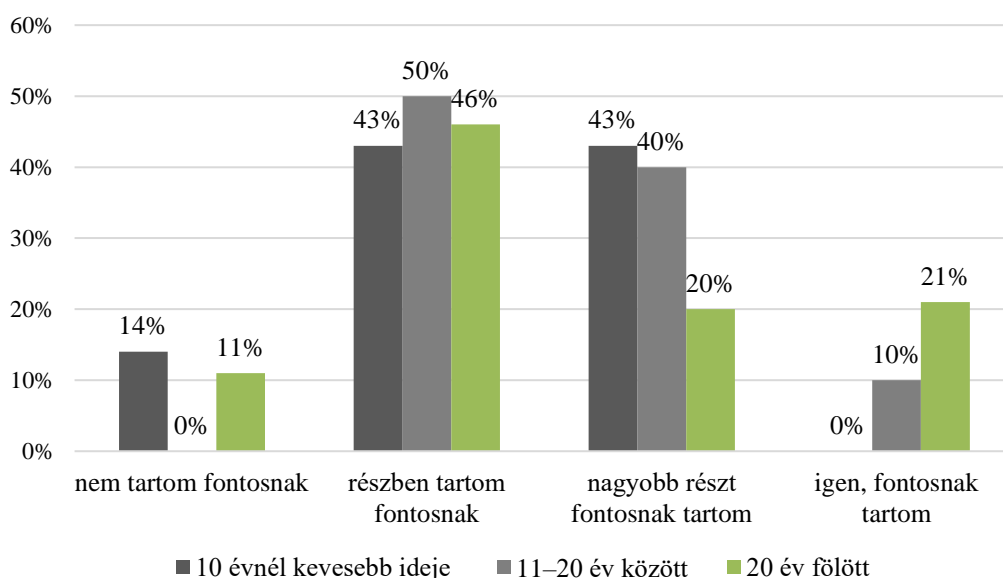
Feltételeztem továbbá, hogy az elfogadás nem a pályán eltöltött idő függvénye. Megkérdeztem a pedagógusokat, mennyi ideje vannak a pályán (5. kérdés). A válaszok összesítése után kördiagramokon ábrázoltam az eredményeket (7. ábra). Feltűnő, milyen magas a három intézményben a 20 évnél régebb óta dolgozók aránya, összesen 73%. A 63 pedagógusból 46 tartozik ebbe a csoportba. Tízen dolgoznak 11 és 20 év között (16%), négyen 6 és 10 év között, hárman kevesebb, mint 5 éve. Mivel alacsony a kevesebb, mint 5 éve és a 6 és 10 év között dolgozók száma, így összevontan vizsgálom a két csoport adatait, tíz évnél kevesebb ideje dolgozók megnevezéssel (7 fő, 11%). A következő ábra a pedagógusok által a pályán eltöltött időt mutatja.



7. ábra Pályán eltöltött idő számadatai és százalékos aránya



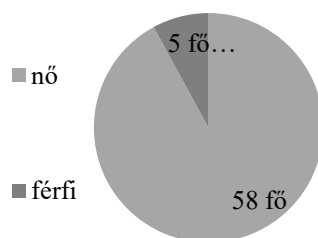
A pályán eltöltött idő eredményeihez hozzárendeltem a 9. kérdésre kapott válaszokat, melyek azt tükrözik mennyire elfogadók a pedagógusok, mennyire tartják fontosnak, hogy a speciális szükségletű és a többségi gyermekek együtt nevelkedjenek. Az eredményekben nem találunk jelentős különbséget, a „nem tartom fontosnak” válasz adói között, a 10 évnél kevesebb (14%) és a 20 év fölött tanítók (11%) között. A 11-20 év között dolgozók közül ezt a tartalmat senki nem jelölte. Közel azonos százalékban, részben tartják fontosnak az együtt nevelést mindhárom korosztályban (43, 50, 46%). A nagyobb részt fontosnak tartók adatai is közel állnak egymáshoz, a 10 évnél kevesebb ideje dolgozók 43% és a 11-20 év között dolgozóknál 40%. A 20 év fölött dolgozók fele ilyen arányban tartja nagyobb részt fontosnak a gyermekek együtt nevelkedését (20%). A 10 évnél kevesebb ideje dolgozók közül senki nem tartja fontosnak az együtt nevelkedést, a 11-20 év között dolgozóknak 10%, a 20 év fölött dolgozók közül a fontosnak tartók aránya ennek kétszerese, 21%. Vizsgálatom eredménye azt mutatja, a három iskolában a több mint 20 éve dolgozók a legelfogadóbbak, majd a 11 és 20 év között dolgozók, teljesen elfogadó nincs a kevesebb, mint 10 éve dolgozók között. Ugyanakkor a nagyobb részt elfogadók között a fiatalabb korosztálynak magasabb az aránya, míg a részben elfogadók közel azonos arányban vannak mindhárom korosztályban. Mindezt a 8. ábrán követhetjük nyomon.



8. ábra Az elfogadás mértéke a pályán eltöltött idő alapján

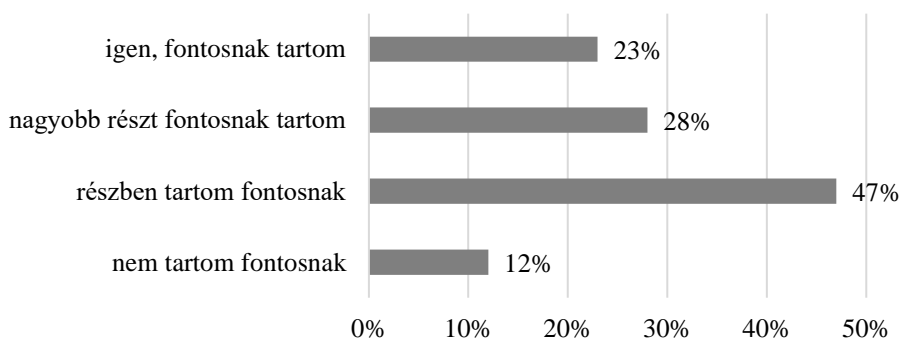
A vizsgált intézményekben a válaszadók ellentmondtak feltételezésemnek, az eredmények azt bizonyítják, hogy számít a pedagógusok körében a pályán eltöltött idő, a hosszabb időt a pályán töltők elfogadóbbak.

Feltételeztem továbbá, hogy az elfogadás mértékét nem befolyásolja a pedagógus neme. A 63 válaszadóból a nők száma 58 fő (92%), a férfiaké 5 fő (8%), 9. ábrán láthatjuk (1. kérdés).



9. ábra Nemek szerinti arány a kérdőív kitöltői között

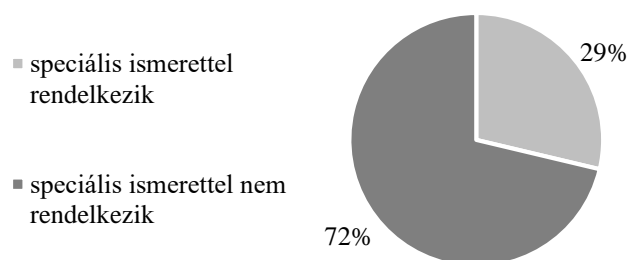
Mivel alacsony a válaszadó férfiak száma a vizsgált mintában, nem tekinthetjük reprezentatívnak a mintát. Így bizonyítani nem tudom feltevésemet. Azonban, vizsgálva a három iskolából a kérdőívet kitöltő öt férfi pedagógus válaszait, azt tapasztaljuk, hogy nagyon elfogadók, közülük hárman tartják fontosnak, ketten részben fontosnak a gyermekek együtt nevelkedését. A három iskolára vonatkozóan vizsgáltam az elfogadás mértékét, ami a női válaszadók magas száma miatt, közel azonos a nők válaszaival, amit a 10. ábra mutat. Fontosnak tartja a gyermekek együtt nevelését a válaszadók közel egyötöde (23%), nagyobb részt fontosnak egynegyedük (25%), és elég magas számban, a válaszadók közel fele részben tartja fontosnak (46%), nem tartja fontosnak (11%), a károsnak nem tartja egyik válaszadó sem.



10. ábra Az elfogadás mértéke a válaszadók között

Feltevésemet a vizsgálati mintában szereplő férfi pedagógusok alacsony száma miatt nem tudtam igazolni. A válaszadók alátámasztották, hogy az alacsonyabb osztályfokon tanítók elfogadóbbak, és azt bizonyították, hogy az elfogadásban számít a pályán eltöltött idő, az elfogadás a nemek szerinti arányát a válaszadó férfiak alacsony száma miatt nem tudtam vizsgálni, így feltételezésemet részben tudtam csak igazolni.

3. Hipotézis: Feltételeztem, hogy az integrációval, inklúzióval szembeni elkötelezettség mértékét befolyásolja a képzettség. Feltételeztem továbbá, hogy a képzettebb, szakirodalomban jártasabb pedagógusok elfogadóbbak. Vizsgáltam, hogy hány pedagógus rendelkezik SNI és BTMN tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatban valamilyen speciális ismerettel (3. kérdés). A 63 válaszadó közül 18 pedagógus vallotta úgy, hogy rendelkezik valamilyen speciális ismerettel. A 11. ábra mutatja, az összes válaszadóból a speciális ismerettel rendelkezők és a speciális ismeret nélküliek arányát.

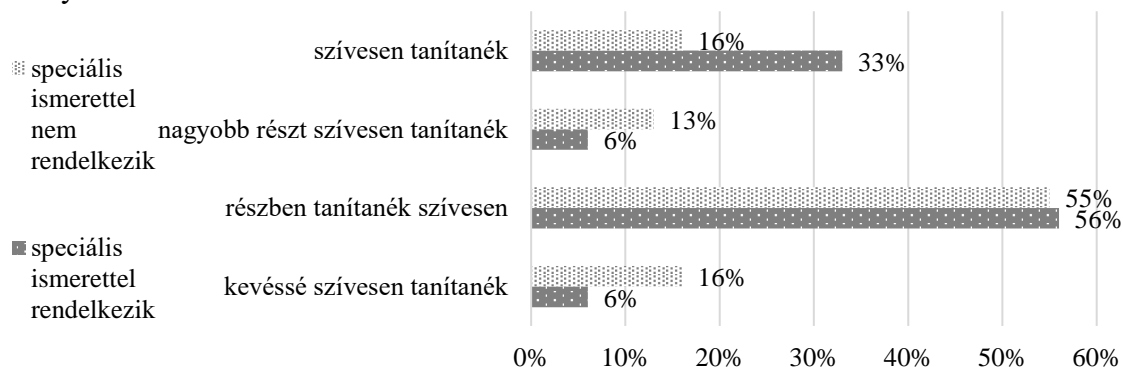


11. ábra SNI é BTMN tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatosan speciális ismerettel rendelkezők és nem rendelkezők aránya

A három iskolában dolgozó pedagógusok 29% rendelkezik speciális ismerettel az SNI és BTMN tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatban, 71% nem. Feltevésem szerint a speciális ismerettel rendelkezők elfogadóbbak lesznek, mint a speciális ismerettel nem rendelkezők.

Megkérdeztem, mennyire szívesen tanítanak bármilyen sérüléssel rendelkező – a szakértő bizottság által – integrálhatónak ítélt tanulót, a speciális ismerettel rendelkező és nem rendelkező pedagógusok (10. kérdés). Mindkét csoportban találunk olyan pedagógusokat, akik

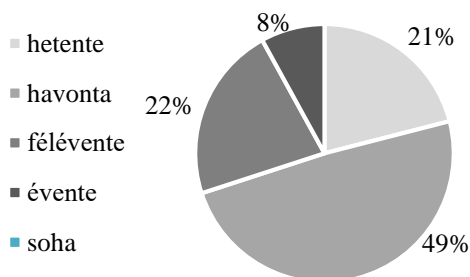
kevésbé szívesen tanítanak integrálhatónak ítélt tanulókat. A speciális ismerettel rendelkezőknél kisebb arányban (6%), mint a speciális ismerettel nem rendelkezők körében (16%). Részben tanítanak szívesen integrálhatónak ítélt tanulókat mind két csoportban a megkérdezettek több mint fele (55%, 56%). Nagyobb részt szívesen tanítanak a speciális ismerettel nem rendelkezők 13%, és ennek az értéknek mindössze fele tanítanak (6%) a speciális ismerettel rendelkezők körében. Szívesen tanítanak a speciális ismerettel rendelkezők közül 33%, az ismeretekkel nem rendelkezők közül 16%. A 12. ábrán láthatjuk a vizsgálat eredményeit.



12. ábra Integrálhatónak ítélt tanulók tanításának aránya

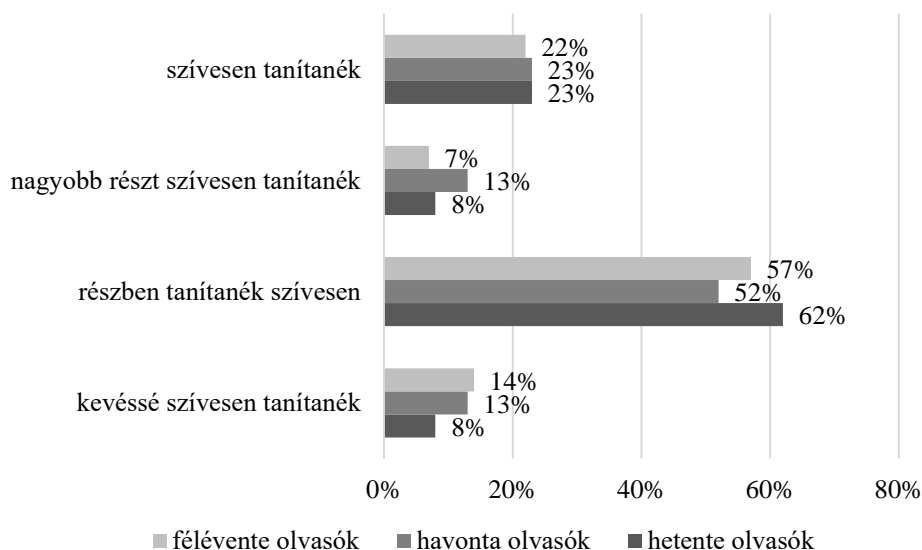
Vizsgálatom során igazolást nyert, hogy a képzettséggel rendelkezők elfogadóbbak, nagyobb arányban fogadnának osztályukba integrálhatónak ítélt tanulókat, mint a képzettséggel nem rendelkezők. Meglepő számomra azonban, hogy a speciális képzettségről rendelkezők között is vannak olyanok, akik kevésbé szívesen tanítanak integrálhatónak ítélt tanulókat, és nagy százalékban csak részben tanítanak (tanítanak) szívesen integrálhatónak ítélt tanulókat.

Úgy gondolom, akik tájékozottak a hazai és nemzetközi kutatások területén, széleskörű ismeretekkel rendelkeznek az integrációval, inklúzióval kapcsolatban, nyitottabbak, elfogadóbbak. A vizsgált iskolákban 13-an (21%) jelezték, hogy hetente olvasnak szakirodalmat, 31-en (49%) havonta, 14-en (22%) félévente és öten (8%) évente kerül a kezükbe ilyen jellegű írás. A 13. ábrán láthatjuk, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok milyen rendszerességgel olvasnak pedagógiai-pszichológiai jellegű szakirodalmat. A 8. kérdésre adott válaszok alapján az a következtetés vonható le, hogy a három megkérdezett iskolában nagyon érdeklődőek a pedagógusok, feltehetően tájékozottak is, ismereteik széleskörűek, ismerik az új törekvéseket.



13. ábra Pedagógiai-pszichológiai jellegű szakirodalom olvasásának gyakorisága

A kapott adatokat összevettem azzal, hogy mennyire tanítanak szívesen bármilyen sérüléssel rendelkező – a szakértői bizottság által – integrálhatónak ítélt tanulókat a pedagógusok (10. kérdés). Az olvasottság mértékét figyelembe véve minden csoporttól közel azonos értéket kaptam minden lehetséges válaszra. Alig tapasztalhatóak különbségek az olvasottabb és a kevésbé olvasott pedagógusok között. A 14. ábra mutatja a kapott értékeket.



14. ábra Tájékozottság és az elfogadás mértéke

A kapott adatok alapján megállapítható, hogy nem befolyásolja az elfogadás mértékét, hogy ki mennyire olvasott, tájékozott a pedagógiai-pszichológiai témájú szakirodalomban. Feltevésemet nem támasztották alá az eredmények. Feltételeztem, hogy az integrációval, inklúzióval szembeni elkötelezettség mértékét befolyásolja a képzettség, hogy a képzettebb, szakirodalomban jártasabb pedagógusok elfogadóbbak. Vizsgálatom részben támasztja alá feltevésemet, mert az egyértelműen kimutatható, hogy a speciális ismerettel rendelkezők elfogadóbbak, de az olvasottság, tájékozottság mértéke, a három vizsgált intézményben, nincs szoros összefüggésben az elfogadással.

## Összegzés

Kutatásom célja az volt, hogy feltérképezsem a három peremkerületi iskola elfogadási mértékét. Vizsgálatom arra irányult, mi az, ami feltevéseim közül befolyásolja az elfogadást, mitől elfogadóbb egy pedagógus. Vizsgáltam, mennyire befolyásolja az elfogadás mértékét az SNI és BTMN tanulók intézményen belüli aránya, a pedagógusok képzettségének mértéke, a pályán eltöltött idő, esetleg a pedagógus neme, vagy az, hogy milyen osztályfokon tanít a pedagógus.

Feltételeztem, minél több a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló száma egy intézményen belül, annál elfogadóbbak az intézményben dolgozó pedagógusok. A három iskolában végzett kutatásom eredménye egyértelműen bizonyította feltevésemet. Palinban a legmagasabb a különös bánásmódot igénylő tanulók száma, és ebben az intézményben a legelfogadóbbak a pedagógusok. Saját intézményem bizonyult a legelfogadóbbnak, örülök a kapott eredménynek, ugyanakkor meglepett, mert látom, tapasztalom a hiányosságokat, hibákat.

Feltételeztem továbbá, hogy az alacsonyabb osztályfokon tanító pedagógusok elfogadóbbak. Az elfogadás mértékét nem befolyásolja a pályán eltöltött idő és a pedagógus neme sem. Kutatásom egyértelműen bizonyította feltevésem első részét, miszerint az alacsonyabb osztályfokon tanító pedagógusok elfogadóbbak. A felső tagozaton tanítók közül 6% ért egyet a többségi és a speciális szükségletű gyermekek együtt nevelésével, az alsó

tagozaton a tanítóknak egynegyede. Tanítóként az a tapasztalatom, hogy az alsó tagozaton több idő jut a tanulók megismerésére, családokkal való kapcsolattartásra, így több ismerettel rendelkeznek a gyerekekről, a családokról a pedagógusok, mindez hozzájárulhat a nagyobb arányú elfogadáshoz. A felső tagozaton nagyobbak az elvárások, nagyobb a megfelelési, a teljesítési kényszer, ugyanakkor kevesebb idő jut a személyes kapcsolattartásra.

Úgy gondoltam, hogy az elfogadás nincs összefüggésben a pályán eltöltött idővel. Bízom abban, hogy minden korosztály közel azonos mértékben lesz elfogadó vagy kevésbé elfogadó. Vizsgálatom eredménye rácafoltt feltevésemmre, a 20 évnél régebb óta dolgozók jóval elfogadóbbnak bizonyultak. Vizsgálatom azt bizonyította, hogy a három intézményekben a pályán eltöltött idő befolyással van az elfogadás mértékére.

Feltételeztem, hogy az elfogadás mértékét nem befolyásolja a pedagógus neme. Férfi kollégák által kitöltött kérdőívek alacsony száma miatt feltevésemet nem tudtam igazolni.

Úgy véltem, hogy az integrációval, inklúzióval szembeni elkötelezettség mértékét befolyásolja a képzettség. Feltételeztem, aki képzettebb, sőt speciális ismeretekkel rendelkezik az SNI és BTMN tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatban, elfogadóbb, mert tájékozottabb ezen a területen, ismeretei épp a különös bánásmódra irányulnak. Vizsgálatom eredményei feltevésemet alátámasztották. A speciális ismerettel rendelkezők egyharmada elfogadó, képzettséggel nem rendelkezők 16%-ával szemben, de meglepett az az adat, hogy a képzettebbek közel fele részben elfogadó, csak részben tanítana integrálhatónak ítélt tanulót szívesen, és köztük is akadnak olyanok, akik csak kevésbé szívesen foglalkoznának különös bánásmódot igénylő tanulókkal. Úgy gondoltam, akik rendszeresen - hetente, havonta -, olvasnak pedagógiai-pszichológiai témájú szakirodalmat, azok tájékozottabbak, a hazai és nemzetközi kutatások területén, széleskörű ismeretekkel rendelkeznek az integrációval, inklúzióval kapcsolatban, nyitottabbak, elfogadóbbak. Az olvasottabb és a kevésbé olvasott pedagógusok között közel azonos eredményeket kaptam az elfogadást illetően. Kutatási eredményeim azt bizonyítják, hogy feltevésemmel ellentétben, az olvasottság mértéke nincs összefüggésben az elfogadással.

Kutatásom elérte célját, feltérképeztem a három peremkerületi iskola elfogadási mértékét. Megvizsgáltam, hogy feltevéseim közül mi befolyásolja az elfogadást. Arra az eredményre jutottam, hogy az elfogadás mértéke függ az SNI és BTMN tanulók intézményen belüli létszámától, a pedagógus képzettségétől, és attól, hogy milyen osztályfokon tanít a pedagógus, valamint vizsgálati eredményeim azt bizonyították, hogy számít a pedagógus által a pályán eltöltött idő is. Nem befolyásolja viszont az elfogadás mértékét a pedagógus szakirodalomban való tájékozottsága. Kutatási eredményeim csak a vizsgált iskolákra vonatkoznak, a vizsgálati adatok kis száma miatt általános következtetések nem vonhatóak le belőlük.

Vizsgálataimmal mélyebb ismeretekre tettem szert az integráció, inklúzió és a kutatás területén. Megismerhettem a Nagykanizsa peremkerületi iskoláiban dolgozó pedagógusok véleményét, állásfoglalását a kérdéskörrel kapcsolatosan. Hasznosnak tartanám a kapott adatokat a város általános iskoláinak adataival összevetni, esetleg nagyobb régió vizsgálati eredményeivel, melyből már általánosabb következtetéseket lehetne levonni. Az eredmények hasznosítása előbbre viheti az inklúzív oktatás szélesebb körű elfogadását.

## Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*.  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV) [2016.04.11.]

- Bánfalvy Csaba (2009): A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról In Bánfalvy Csaba (Szerk.): *Az integrációs cunami*, ELTE-BGGYFK, Budapest. [www.esely.org/kiadvanyok/2009\\_2/001BANFALVY.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2009_2/001BANFALVY.pdf) [2016.04.11.]
- Czibere Csilla (2006, szerk.): *Inkluzív nevelés. Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus továbbképzési Kht., Budapest, 5-15.
- Gereben Ferencné (2008): Gyógypedagógia a változó világban. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. sz. [www.prae.hu/prae/content/gyosze/gyosze\\_2008\\_3.pdf](http://www.prae.hu/prae/content/gyosze/gyosze_2008_3.pdf) [2016.04.11.]
- Györkéné Mölcs Mária (2009): Útban az inklúzió felé In *Fejlesztő Pedagógia*, 3. sz. 38-44. [www.matarka.hu/cikk\\_list.php?fusz=45356](http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=45356) [2016.04.12.]
- Holecz Anita, Gáspár Mihály (2017): A közoktatásban dolgozó pedagógusok jellemzői a befogadástól az elfogadásig vezető úton 2016-ban In: Lippai Edit (szerk.) *A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése. Személyes tér – közös világ*. JATEPress Kiadó és Nyomda. Szeged. 71-72.
- Horváthné Moldvay Máira (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről, In *Iskolakultúra* 10. sz. 81-97. [epa.oszk.hu/00000/.../iskolakultura\\_EPA00011\\_2006\\_10\\_081-097.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/.../iskolakultura_EPA00011_2006_10_081-097.pdf) (letöltés:2016.04.11.)
- Horváth Péter (2009): A társadalom fogyatékosügyü (köz)gondolkodása alakulásának és alakításának néhány aspektusa. *Fogyatékoság-politikai szakismeretek. Szöveggyűjtemény*. ELTE GYK. Budapest, 23. [mek.oszk.hu/09800/09833/09833.pdf](http://mek.oszk.hu/09800/09833/09833.pdf) [2016.04.11.]
- Kalocsainé Sánta Hajnalka és Varga Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, 14. 1. sz. 204–208.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2011): Helyzetkép az együttnevelésről. In: Mayer József és Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 13-24.
- Kőpatakiné Mészáros Mária és Szabó Mária (2008): Integráció a közoktatás kezdőszakaszában. In: Kőpatakiné Mészáros Mária(szerk.) *A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. 9-23.
- Mayer József (2011): Problémák és megoldások. In: Mayer József és Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25-60.
- N. Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés, In *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 105-120. [www.magyarpedagogia.hu/document/Nemetne\\_MP1092pdf.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemetne_MP1092pdf.pdf) [2016.04.10.]
- Némethné Tóth Ágnes, Golecz Andrea, Györkéné Mölcs Mária, Tóth Katalin, Tulok Szilvia és Tüske Adél, (2008): Inklúzió – ahogy mi csináljuk. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. sz. 17-31.
- N. Tóth Ágnes és Simon Katalin (2017): Inkluzív teória integratív gyakorlatban. *Képzés és Gyakorlat*, 4. sz. 135-146.
- Papp Gabriella, (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. 4- 5. sz. 295-304. [http://www.eltereader.hu/media/2013/05/GYOSZE\\_2012\\_4.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2013/05/GYOSZE_2012_4.pdf) [2016.04.10.]
- Papp Gabriella, Perlusz Andrea, Schiffer Csilla, Szekeres Ágota és Takács István (2012): Két út van előttem...? *Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában*. [www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu\\_id=102&jid=39&jaid=580](http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=39&jaid=580) [2016.04.10.]

- Réthy Endréné, (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, **102.** 3. sz. 281-300.
- Tóth-Szerecz Ágnes (2015): Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés. *Iskolakultúra*, **1.** 115-120. [www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/11/09.pdf](http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/11/09.pdf) [2016: 04.12.]
- Vargáné Mező Lilla (2006): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

## Melléklet

### Kérdőív

Kedves Kolléganők, Kollégák!

Kérem Önöket, legyenek segítségemre abban, hogy kitöltik az alábbi kérdőívet, mely szakdolgozatom kutatási részéhez szükséges. Dolgozatom témája az inklúzió az általános iskolában. Együttműködésüket előre is köszönöm:

Kérem, karikázza be a megfelelő számot!

1. Kitöltő neme:
  1. férfi
  2. nő
2. Foglalkozik-e illetve foglalkozott-e ön sajátos nevelési igényű valamint tanulási, beilleszkedési, magatartási nehézséggel küzdő tanulóval?
  1. nem
  2. igen
3. Rendelkezik-e SNI és BTMN tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatban valamilyen speciális ismerettel?
  1. nem
  2. igen
4. Mely osztályban, osztályokban tanít?
  1. 1. osztály
  2. 2. osztály
  3. 3. osztály
  4. 4. osztály
  5. 5. osztály
  6. 6. osztály
  7. 7. osztály
  8. 8. osztály
5. Mennyi ideje van a pályán?
  1. kevesebb, mint 5 éve
  2. 6–10 év között
  3. 11–20 év között
  4. 20 év fölött
6. Hány SNI és BTMN tanuló van az ön által tanított osztály(ok)ban?
  1. nincs ilyen tanuló
  2. osztályonként 1-2 tanuló
  3. osztályonként 3-4 tanuló
  4. osztályonként 5-6 tanuló
  5. osztályonként 7 vagy ennél több tanuló
7. Az iskolájukban szívesen fogadnak minden gyermeket, beleértve a fogyatékos, roma és bevándorló szülők gyermekeit is?
  1. egyáltalán nem
  2. kevéssé szívesen
  3. részben igen, részben nem
  4. nagyobb részt igen
  5. igen, szívesen fogadunk
8. Milyen rendszerességgel olvas pedagógiai-pszichológiai témájú szakirodalmat?



1. soha
  2. évente
  3. félévente
  4. havonta
  5. hetente
9. Fontosnak tartja, hogy a speciális szükségletű és a többségi gyermekek együtt nevelkedjenek?
1. károsnak tartom
  2. nem tartom fontosnak
  3. részben tartom fontosnak
  4. nagyobb részt fontosnak tartom
  5. igen, fontosnak tartom
10. Mennyire tanítana szívesen bármilyen sérüléssel rendelkező – a szakértői bizottság által – integrálhatónak ítélt tanulót?
1. egyáltalán nem tanítanék szívesen sérült tanulót
  2. kevéssé szívesen tanítanék
  3. részben tanítanék szívesen
  4. nagyobb részt szívesen tanítanék
  5. szívesen tanítanék

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette munkámat!

# EGY INNOVÁCIÓ ELINDÍTÁSA ÉS TAPASZTALATAI KÖZÉPISKOLÁBAN

**Gulyásné Hegedűs Nóra**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar*

Tanulmányom témájául azért választottam ezen innováció bemutatását, mert a mai közoktatásban elkerülhetetlen az iskolák számára a megújulás, az újítások bevezetése. Szerintem ez a program sokszínűségével, gyakorlatorientáltságával egy eredményes, érdekes változást képvisel iskolánk életében.

Szakirodalom támasztja alá, hogy az innovatív, változásokat preferáló iskolák tanítási színvonala sokszor magasabb más intézményekénél. Ezen kívül oktatási rendszerünk sokszor nem alkalmas az egyéni igényeket figyelembe venni, azonban az innovatív rendszerek ebben is élen járnak. Az is indokolja a témaválasztásomat, hogy egy innovatív gazdaságú országban elengedhetetlen az oktatási intézmények változása, hogy megőrizzék versenyképességüket és felkészítsenek a munkaerő-piaci érvényesülésre. Az iskolatörténeti részben bemutatom az iskolánk egyedi életét, mely megvilágítja mindenki számára, hogy egy olyan iskolában, mely évről-évre új fenntartóval rendelkezik és ezen fenntartók profitorientáltak, nem lehet a megszokott módszerek, stílusok mentén haladni. Képesnek kell lenni megújulni, nyitottnak kell lenni a változásra.

## Szakirodalmi áttekintés

Az innováció rövid összefoglalása *Százdi Antal* (1999) írása alapján készült. Az innováció kifejezést a mindennapok során általában akkor használjuk, ha valaki vagy valami egy adott helyzethez képest megváltozik, változtat a működésén, azaz megújul. Ha az értelmező szótárban keressük a szó jelentését, akkor szintén valamilyen változásról, változtatásról tudunk beszélni innováció kapcsán.

Az iskola társadalmunk meghatározó eleme, igazodnia kell a folyton változó környezeti elvárásokhoz, a társadalom igényeihez. Milyen elvárások fogalmazódnak meg az iskolával kapcsolatban? Szakmailag legyen megfelelő és igazodjon az ország európai integrációs törekvéseihez, teljesítse a minőségbiztosítási elvárásokat és közvetítse azokat az értékeket, normákat, melyek a társadalmi és emberi együttélési körbe tartoznak. Az iskolai innováció többféle területen, többféle módon és eltérő mértékben mehet végbe. Az oktatási intézmények megújulása főleg tartalmi és módszertani változást ígér, azaz az oktatáshoz kapcsolódik, kevésbé veszi figyelembe a személyiségnél az attitűdök, normák célzott kialakítását, fejlesztését. Az iskolák azonban önerőből nem tudnak megújulni, szükségük van a fenntartó egyetértésére és főleg az anyagi támogatására.

A szakmai innováció lehet

- vertikális, valamely osztály tanórán vagy tanórán kívüli tevékenységéhez köthető,
- horizontális, egy adott évfolyam munkájához köthető,
- komplex, az iskola egészét érintő.

Az iskola szakmai innovációjának igénye megfogalmazódhat:

- a külső környezet elvárásainak módosulása miatt,
- az iskola saját elhatározásából, külső kényszer nélkül.

Ha az innováció alanyait vesszük sorba, akkor lényegében három szintet különíthetünk el:

- az iskolát, mint szervezetet
- az iskola egy közösségét, azaz a szervezet egy egységét
- a pedagógust, aki az első kettőben is fontos szerepet tölt be, de, mint egyén is megjelenhet a tevékenységek során. (Százdi, 1999)

## Változás az iskolában

*Földes Petra* (2009) szerint az elmúlt évek politikai, társadalmi változásai befolyásolták az oktatást és az iskolarendszert. Megerősödtek a helyi kezdeményezések. Szerephez jutottak az iskolák helyi kezdeményezései. A rendszerváltás magával hozta az iskolák közötti verseny kialakulását. A piac kialakította a maga iskoláját, ahol a tanulók a végzés után el tudnak helyezkedni. Példa rá saját iskolám, mely vendéglátást, szakács- illetve pincérképzést tanít a jelentkező tanulóknak, hiszen erre van igény a Balaton környékén. A végzősök a környék vendéglátásában tudnak elhelyezkedni, persze ez csak fokozatosan sikerülhet. A képzéseink sikere érdekében átalakítás, konyhabővítés várt az intézményünkre. Az iskolák önállóan döntenek, élve a szabadság lehetőségével, így hatalmas minőségi különbségek jöttek létre közöttük, amit az elmúlt évtizedek még tovább növeltek. Az iskolák saját pedagógiai programot dolgoznak ki, vezetői és a tantestület maguk alakítják ki kínálatukat. Pályázat útján bővíthetik, fejleszthetik a pedagógiai elképzelésüket. Működik a tankönyvpiac, megfelelő tankönyveket lehet rendelni. Az intézmények saját maguk felelősek saját eredményeikért. Az igaz, hogy önálló pedagógiai programmal rendelkeznek, de ott van a szabályozó tanterv, kerettanterv, vizsgarendszer, akkreditációs rendszer, mely beszabályozza őket. A jelenlegi oktatási rendszer küszködik az önállósággal, és a beszabályozás buktatóival. (*Földes, 2009.*)

*Százdi Antal* (1999) elképzelése szerint egy iskola végezheti az oktató-nevelő munkáját úgy, hogy betartja, végrehajtja a jogszabályi előírásokat és ha a közvetlen társadalmi környezete elégedett, akkor nem jelenik meg az igény a változásra. Mi történik akkor, ha az iskola felé irányuló elvárások megváltoznak? Az egyik lehetséges kimenetel, hogy az iskola nem képes változni. Ennek következménye, hogy egyre kevesebb diák lesz az intézményben, romlik a színvonal és megkezdődik a leépülés, azaz veszélyeztetni létjogosultságát. A másik lehetőség, hogy az iskola képes lesz a megújulásra és megfelelően válaszol az igényekre akár fejlesztéssel, akár átszervezéssel. Az ilyen szemléletű intézmények folyamatosan követik az elvárásokat és rögtön alkalmazkodnak is a megváltozott igényekhez. Az iskolai fejlesztés megvalósulhat abban, hogy mást kezd el tanítani, illetve, hogy másképpen folytatja az oktató munkáját. Tartalmi változásnál új elképzeléseket, új pedagógiai koncepciókat szeretnének megvalósítani. Kiemelten foglalkoznak egy-egy tantárgy tanításával illetve a tananyag korszerűsítésével újulnak meg.

A módszertani változásnál a tartalmi elvárások nem változnak, a pedagógiai módszerek, eszközök változása viszont kiemelt szerepet kap. A pedagógus szabad kezet kap az új módszer megválasztására. Az iskola változása bekövetkezhet a tanórán kívüli foglalkozások esetében is, a szabadidős foglalkozások választékában bekövetkező módosítások során.

Változás a közösségben: az iskolán belüli szervezeti egységek sokszor innovatív csoportot alkotnak, melyek például tankönyveket írnak, diagnosztikus méréseket végeznek, hatékony módszereket dolgoznak ki. Ezen szervezetek innovatív munkája az egész iskolában érezhető, nem csak a szűkebb szakterületeken. Újításaik közé tartozhat például a számonkérési formák kialakítása, szintfelmérő tesztek összeállítása, ismeretanyagok hangsúlyossá tétele. Az innovatív csoporton belül persze nem minden pedagógus alkotó személyiség, vannak olyan kollégák, akik alkalmatlanok a leleményességet, ötletességet igénylő munkára.

Változás a pedagógusban: a változás sikeréhez mindenképp szükséges a megfelelő szakember, aki nem csak szakmailag felkészült, de elhivatott is a fejlesztés sikerében. A jó pedagógus racionális, gyakorlat- és eredményközpontú. Innovatív pedagógus minden jó pedagógus, aki képes felismerni a lehetőségeket, melyek új gyakorlat kialakítására adódnak és azt meg is tudja valósítani mindennapi tevékenysége során. Minden iskolában vannak kiváló tanárok, akik az ismereteket remekül adják át tanítványaiknak, de képtelenek a módszereik megújítására, ugyanakkor a legkiválóbb innovatív tanár sem biztos, hogy jó pedagógus, mert nincsenek megfelelő módszerei az ismeretek közvetítésére. (Százdi, 1999)

### **Az iskola rövid története**

Iskolám, ahol 14 éve tanítok, a Pápai Szakképzési Centrum Egrý József Középiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma. A Balaton-felvidéken, Zánkán - a volt Úttörőváros területén - található. Az erdős, ősparkkal körülvett festői környezetben, korszerű körülmények közé várja a jelentkező diákokat az ország egész területéről.

A rendszerváltás időszakában a balatoni Úttörőváros új jövőképet dolgozott ki, melyben szerepet kapott az iskolai rendszerű oktatás is. A fővárosi illetőségű Hotel Római Idegenforgalmi Szakközépiskola kihelyezett tagozatot létesített az akkor már új néven működő Zánkai Gyermekek és Ifjúsági Centrum Oktatási és Üdülési Közhasznú Társaság által működtetett területen. 1996-ban a közhasznú társaság átvette az iskola működtetését és megalapította az Egrý József Szakközépiskola és Gimnáziumot. A névadás 1996. szeptember 20.-án volt, mellyel egy időben az iskola egyben az Egrý József Baráti Körnek is tagja lett.

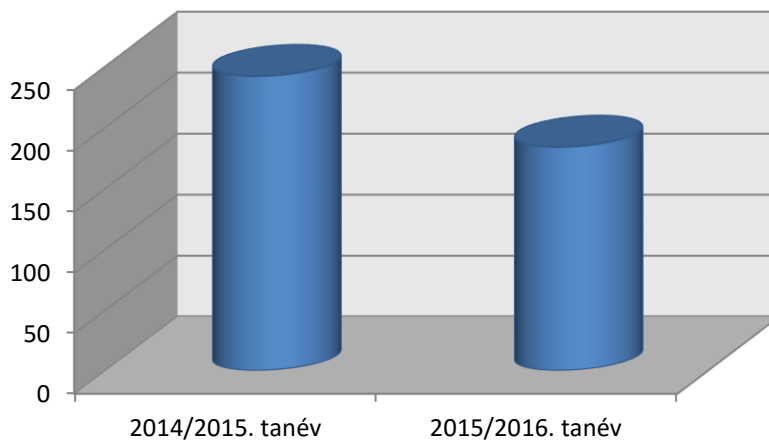
Bővült a képzési program is, szakács-pincér kétszakos képzést indított, és érettségi lehetőséget is biztosított. A képzést a Taverna Alapítványi Iskola szervezte, melynek segítségével az iskola a térség munkaerő piaci képzésébe is bekapcsolódott. 1997-től az addig térítéses képzést, térítésmentessé alakították. A jelentkező diákoknak, ha kérték, ingyenes kollégiumi ellátást is biztosítottak. 2000. végén az Egrý József Szakközépiskola és Gimnázium 32 milliós költséggel konyhát építtetett, ahol a leendő szakácsok, pincérek gyakorolhatnak, majd 2002-től önálló jogi személyű, önállóan gazdálkodó intézmény lett. 2003-ban a névadó születésének 120.évfordulója alkalmából az Egrý József Baráti Kör iskola zászlót adományozott az akkor már Egrý József Középiskola, Szakiskola és Kollégium nevű intézmény számára, amit az iskola képviselője a festő szülőfalujában Zalaújlakon vehetett át. 2004/2005-ös tanévtől 5 éves képzés keretében idegenforgalmi technikusokat, 4 éves képzés keretében pedig szakács-felszolgáló tanulókat képez az iskola.

2005-től a célkitűzések között diáklétszám bővítés, infrastrukturális fejlesztés szerepelt. Új tantermek, nyelvi labor, természettudományi terem került kialakításra és felújították a két kollégiumi épületet is. A 2009/2010-es tanévben műfüves labdarúgó pályával és műanyag borítású sportpályával lettünk gazdagabbak. Korszerűsítették a számítógépparkot is, hiszen az elektronikus napló használata ezt elengedhetlenné tette. Ennek az innovációnak köszönhetően csökkentek az osztályfőnökök adminisztrációs terhei és a szülők is naprakész információval rendelkezhetnek gyermekeiket illetően. Az iskola épülete folyamatosan épült, szépült, új közösségi terek alakultak, a tantermek padlózata korszerűsödött és minden tanterembe digitális tábla került. Az intézmény 2011-ben és 2014-ben is környezettudatos munkájáért elnyerte az

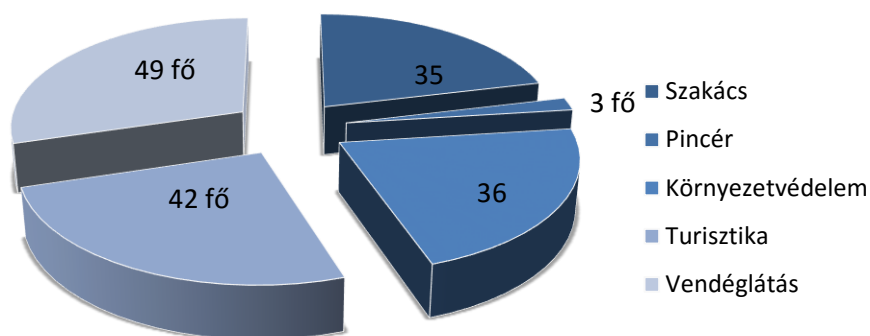
Ökoiskola megtisztelő címet. A szakképzési rendszer országos átalakítása következtében az intézmény működtetését a Pápai Szakképzési centrum vette át.

A tanulói létszám alakulása:

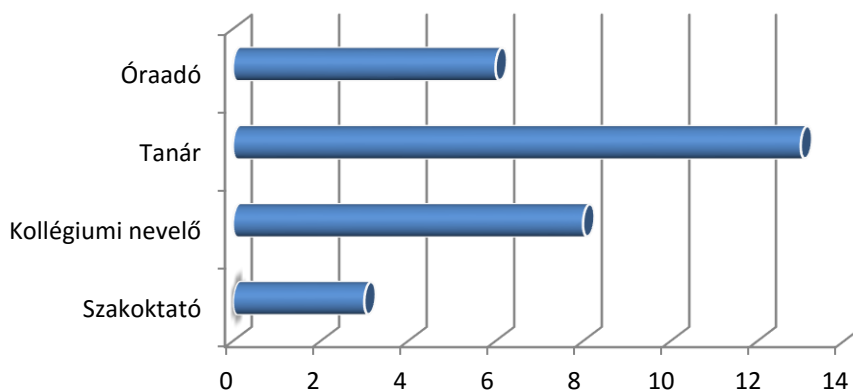
2014/2015. tanév	242 fő
2015/2016. tanév	184 fő



1. ábra: A tanulói létszám alakulása



2. ábra: Az iskola tanulóinak a száma a tanult szakmát, illetve ágazatot tekintve



3. ábra: Tanárok, szakoktatók és kollégiumi nevelők száma az intézményben

A tanulólétszám csökkenése a tavalyi év adataihoz (242 fő) képest szembetűnő (1 ábra). Sajnos a 2014/15-ös tanévben több osztály ballagott el, mint amennyi érkezett, amelyre lehetőségünk nyílt beiskolázni. Intézményünk rendkívül nehéz helyzetben próbál fennmaradni. A Balaton-felvidék előregerdő települései nem tudnak megfelelő számú általános iskolást kibocsátani. Az Erzsébet Üdülőcentrum működése, illetve működési hiányosságai nagyon ingerszegény környezetet teremtenek diákjaink számára. Fontos lenne, hogy vonzó környezetet teremtsünk a diákoknak és olyan szabadidős programokat kínáljunk számukra, amelyek pótolhatják a nagyobb városok nyüzsgő életét.

A kollégiumban több programot kell szervezni, hiszen diákjaink többsége kollégista.

Kollégiumi létszámok alakulása:

2015. október 01. 136 fő

2016. január 22. 139 fő

### **A Bázisiskolai Program bemutatása**

A Bázisiskolai Program, az Új Nemzedék Plusz középiskolai programja, a résztvevő iskolák diákjait támogatja az életpálya-építésben, a pályatervezési és életvezetési kompetenciák, attitűdök fejlesztésben úgy, hogy mindezt az iskolájukban, a saját pedagógusaik által teszi.

A program 2013 nyarán indult, elsődlegesen a 12-20 év közötti közoktatásban jelen levő fiatalok számára. E program keretében minden megyeszékhelyen Kontaktpont iroda nyílt, melyek a fiatalok naprakész informálását tűzte ki célul. Létrejött egy weboldal is, mely a fiatalok informálásával, szórakoztatásával és az ezeket célzó rendezvények bemutatásával foglalkozik. A program fő területei: önismeret, személyes és társas, valamint a munkaerő-piac által elvárt készségek fejlesztése; munkaerő-piaci információk megszerzése. A program teljes egészében épít az egyéni és csoportos munkaformákban rejlő dinamikákra és a projekt szemlélet, a projektszerű működés erejére, fejlesztő hatására. A program során a tanárok úgy támogatják a csoportjaikat, hogy a diákok a tervezéstől az értékelésig minden munkafolyamatban részt vegyenek, sőt ők legyenek érte a felelősek.

A legszélesebb körű tapasztalatszerzést az iskolai témahetek szolgáltatják, ahol az előkészítésben és lebonyolításban minden diák tevékenyen vehet részt és rengeteg hasznos élménnyel gazdagodhat. A programban kiemelt figyelmet kap a jó gyakorlatok összegyűjtése és azok nyilvánosságra hozása hálózati és országos szinten is. Ebben nyújt segítséget a program alatt létrehozásra került online felület, mely nyitott mindenki számára.

A programban részt válláló pedagógusok díjmentesen vehettek részt továbbképzéseken, ahol a trénernek személyesen és on-line kapcsolattartás során a program teljes időtartama alatt mentorálást biztosítottak. Minden pedagógus dokumentálta a tapasztalatait melyek alapján eszközfejlesztés zajlott. A program megvalósítása 2014. januártól 2015. januárig tartott. Mivel a nyári szünet a program középső részére esett, ezért még plusz lehetőségként nyári táborozási lehetőséget is biztosítottak diákok és tanárok számára.

Életpálya-tervezés, mint programelem. A program célcsoportja, a korosztályuknak megfelelően, nehezen fogalmazza meg a jövőjét érintő gondolatait, kérdéseit, kétségeit. Ennek kiküszöböléséhez próbál segítséget nyújtani a programelem, támogatva a fiatalok életpálya-tervezését. A cél annak elérése, hogy a fiatalok tudatosan válasszanak életpályát, ne hirtelen döntés alapján. Ennek a tudatos döntésnek az előkészítése főleg az osztályfőnök kompetenciája, így a program a pedagógus továbbképzésre nagy hangsúlyt fektetett. Szerették volna, ha mindenki megismeri az élményalapú és gyakorlatközpontú foglalkozások tervezésének menetét, melyek során figyelni kell a diák önismeretének a fejlesztésére, alternatívákat kell felkínálni az életkoruk sajátosságából adódó kérdések megoldására. A pedagógusokat 90 órás képzés során készítették fel a programelem sikeres megtartására. A képzés során a pedagógus

saját életútjának és önismeretének a tudatosításával segít felismerni az életpálya szakaszait és a személyes jellemzőkkel való összefüggéseit.

## **A képzés főbb tartalmi egységei**

*Önismeret.* Egy nagyon tág terület, de minket természetesen a munkához, munkavégzéshez kapcsolódó önismereti jellemzők megismerése érdek. Ilyenek például: érdeklődés, képességek, értékek, munkához kapcsolódó értékek, munkamód, teljesítményhez való viszony, interperszonális készségek.

*Kulcsképessegek:* A nem szakma-specifikus készségek – a szervezőkészség, a saját vélemény megosztásának a képessége, a meggyőzés hatékonysága – az élet minden területén meghatározzák az egyént.

*Pályaismeret.* A pályák, foglalkozások csoportosíthatók érdeklődési irány, azaz pályakör szerint. Minden foglalkozáshoz tartoznak bizonyos érzékszervi és mentális követelmények, társulhatnak hozzá fizikai követelmények és az egyes foglalkozások munkakörnyezete, fizikai megterhelési szintje is különböző lehet. Az alapos, megfontolt pályadöntés előkészítéséhez fontos ezeket a szempontokat tudatosítani a diákokban.

*Munkaerő-piaci ismeretek.* Fontos a munkaerő-piac több szempontú megismerése. Ismernünk kell a jellemző munkáltatói kívánalmakat, elvárásokat, igényeket. Az elhelyezkedéshez, munkavállaláshoz kapcsolódó munkaügyi és munkajogi ismeretek megszerzésére és emellett a tágabb, országon kívüli európai lehetőségek feltárásának módjaira, az információs források megismerésére is nagy szükség van. A munkaerő-piaci ismeretek keretében lehetőségünk van az álláshirdetésekből megjelenő munkakör nevekben való eligazodásra is.

*Döntések, döntési változatok.* A döntéshozatal folyamatosan jelen van az életünkben, de nem mindig tudatosan hozzuk a döntéseinket. Elsődleges célunk a tudatos és reális döntés hozatal alapjainak átgondolása.

*Cselekvési terv.* A célok megfogalmazása az önismeret témájában érintett értékeknek az egyén életében, cselekvéseiben való megjelenését jelenti. Milyen a jó célmeghatározás? Hogyan tervezzünk? Hogyan segít a cselekvési terv? Programunk során minden diák megismerkedhet a cselekvési terv megalkotásának szempontjaival és személyes megközelítésével.

*Vállalkozunk – vállalkozói kompetenciafejlesztés.* Az osztályfőnöki órákon pályaválasztás címén gyakran a felsőoktatási intézmények megismertetésével lezárul a felkészítés, pedig fontos lenne a fiataloknak ismerni a munka világát és annak elvárásait, konkrétumait. Ebben a modulban a diákok felismerhetik és fejleszthetik azokat az erősségeiket, melyek segíthetik sikeres vállalkozóvá válni vagy más esetben a legkedvezőbb döntést meghozni a továbbiakról. Konkrét vállalkozással, kapcsolatos feladatokkal, saját projektek megvalósításával, versenyekkel, táborokkal készítették fel a diákokat a munka világára.

A pedagógusok 30 órás képzés során sajátították el azt a folyamatot, melyet majd diákjaikkal éltek át újra a feladat végrehajtása során. ([www.ujnemzedek.hu/bazisiskolai\\_program/](http://www.ujnemzedek.hu/bazisiskolai_program/))

## **A kutatás**

### **A program bevezetése iskolánkban:**

Kutatásom célja az volt, hogy megnézzem a BIP program bevezetésének hatékonyságát. 2014-ben megkezdődött a programmal kapcsolatos képzéseken való részvételt. Az életpálya-építés programelemben négy fő, a Vállalkozói programelemben kettő fő vett részt. A pályaeirányozás képzésben három osztályfőnök és egy kollégiumi nevelő vett részt, ezzel is biztosítva a program

szélesebb körű elterjesztését. A képzés során legelőször önismereti tréningen voltunk, mely nagyon hasznosnak bizonyult számunkra. Mivel a tréningen 4-5 iskola – helyileg Zalaegerszeg, Győr, Keszthely és Zánka - képviselői vettek részt csoportonként, ezért az első napok legnagyobb eredménye az lett, hogy egymással és trénereinkkel is megismerkedtünk, hogy a további munkában már eredményesen tudjunk együtt dolgozni. Nagyon jó volt, hogy bár az iskolák viszonylag közel helyezkedtek el egymáshoz, mégis mind különböző stílust képviseltek. Volt közöttünk például művészeti, gimnáziumi, szakközépiskolai képzést folytató intézmény is. Mivel a mi iskolánk speciális adottságokkal rendelkezik – egy tábor területén helyezkedik el, távol minden nagyobb várostól – mindenki örömmel vette közlünk, hogy más iskolák pedagógusaival, problémáival, örömeivel is szembesülhettünk. Persze a legfontosabb kérdések minden intézményben megegyeznek. Az önismereti tréningre azért volt mindenképp szükség, hogy saját példánkon keresztül hitelesen tudjuk támogatni a diákok életpálya-építését. Célom a képzés során megismert módszertani segédanyagok használhatóságának vizsgálata. A részünkre bocsájtott anyag több száz kompetenciafejlesztő gyakorlatból áll minden témakörhöz kapcsolódva. Több foglalkozástervhez való hozzáférést is megkaptunk, melyek középpontjában a munkavállaláshoz való önismereti jellemzők feltárása, kulcsképessegek fejlesztése, pályaismeret, munkaerő-piaci lehetőségek megismerése valamint döntési alternatívák felállítása és utána cselekvési tervek összeállítása állt. Több módszertani segédanyaggal is gazdagodott az eszköztárunk. Ezek között megtalálható a személyiség felmérésére irányuló teszt, pályaelektőlődést, illetve munkatapasztalatot felmérő kérdőívek, a fiataloknak szóló kiadványok, illetve a különböző modulokhoz kapcsolódó web alapú interaktív tananyagok. A program megvalósítása során a tanárok kipróbálták a már kifejlesztett eszközöket és azok hatékonyságáról, a gyakorlatban történő használatáról reflektáltak a mentoroknak.

Az iskolák tantestületeinek sokszínűsége miatt nem célom a tapasztalatok általánosítása, minden iskolára érvényes következtetés levonása. A célom, hogy igazoljam, a középiskolákban többet kell foglalkozni az életpálya-építéssel, a pedagógusok munkájának, erőfeszítéseinek, sokoldalúságának így lesz meg az eredménye.

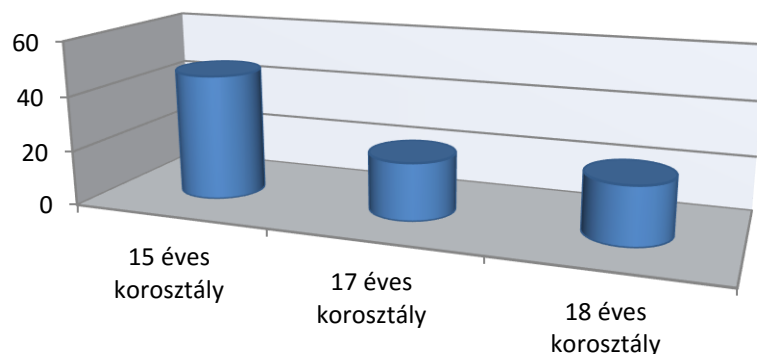
## **Hipotézisek**

1. A program indulásához képest a diákok kommunikációja egymással, tanáraikkal jelentősen javulni fog.
2. A diákokban kialakul egyfajta szabálykövető magatartás és együttműködési készség.
3. A diákok tisztában lesznek a munka világával, a középiskola utáni boldogulásukhoz szükséges attitűdökkel.
4. A közös cél érdekében az iskola tantestületének tagjai között szoros együttműködés alakul ki.

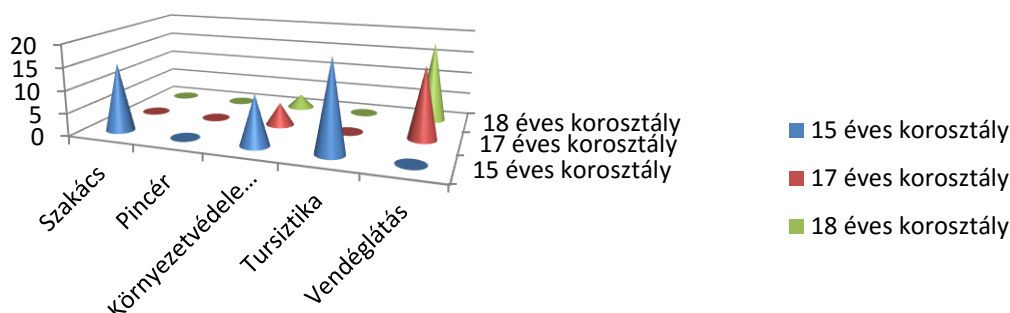
## **Mintavétel**

Kis létszámú mintával dolgoztam, hiszen az egész iskola sem rendelkezik nagy létszámú tanulóval. A programot 88 fő tanulónál vezettük be (4. ábra). A tanulók életkora 15-18 év. Azért választottuk a 15 éves korosztályt, hiszen így tudjuk majd az évek során igazán mérni a hatékonyságunkat. A 18 éves korosztálynál pedig éppen időszerű volt ezen ismeretek megszerzése a továbbtanulás és munkába állás szempontjából.





4. ábra: A programba bevont tanulók létszáma korosztályok szerint



5. sz. ábra: A programba bevont diákok megoszlása szakmák és szakmacsoportok szerint a korosztályon belül

### Alkalmazott módszer

Kutatási módszernek a dokumentumelemzést választottam, hiszen a program során a saját, illetve a kollégáim által létrehozott dokumentumok alapján tudtam a leginkább tájékozódni. A diákok és a pedagógusok fejlődését a program során készített beszámolók, foglalkozástervek és reflexiók elemzése alapján vizsgáltam.

### Elemzés és igazolás

Az iskolánkban három kísérleti osztály és egy kísérleti csoport indult annak érdekében, hogy az életpálya-építés támogatás elemeit kipróbáljuk és beépítsük a mindennapjainkba. Ezek a közösségek legalább 12 foglalkozáson vettek részt és segítséget nyújtottak az iskolában megszervezésre került Témahét szervezésében, lebonyolításában. A közös munka kezdetén tartottunk egy összevont szülői értekezletet, ahol tájékoztattuk az iskola diákjainak gondviselőit erről a programról.

Hipotézis 1. A program indulásához képest a diákok kommunikációja jelentősen javulni fog. A diákcsoportokkal való foglalkozások során olyan módszereket alkalmaztunk, melyek az alábbi kulcsképessegek fejlesztését szolgálták:

- problémamegoldó képesség és kreativitás,
- tanulási és gondolkodási képesség,
- indoklási és értékelési képesség,
- kooperációs és kommunikációs képesség,
- felelősségvállalási képesség, önállóság és teljesítőképeség.

Kiemelt jelentőséget tulajdonítottunk a hatékony tanulásszervezésnek és a reflexió képességének.

A program során minden résztvevő tanároknak fontos volt, hogy a diákok kompetenciáit úgy fejlessze, hogy a közoktatásból kikerülő gyerekek tisztában legyenek saját képességeikkel, meg tudják fogalmazni a jövőjükkel kapcsolatos elképzeléseiket, és ezek alapján képesek legyenek megtervezni és felépíteni saját életpályájukat. Fő feladatának tekintette minden pedagógus, hogy a diákoknál kialakuljon az „énkép” és az önismeretét fejlessze. Célunk volt kialakítani náluk a reális önértékelést, a szabálykövető magatartást és az együttműködési képesség kialakulását. Ismerjék meg a saját adottságaikat, képességeiket, készségeiket.

A programban motiváció volt, hogy megalakuljon egy-egy szilárd csoport, akikkel eredményesen lehet együtt dolgozni, ehhez első lépésként fontos volt a szerződés megkötése a közös munkára vonatkozóan. Később a tanulók folyamatos kompetenciafejlesztését tartottuk szem előtt, próbáltunk nemcsak a csoportra, hanem külön-külön mindenkiire figyelni.

A diákok kommunikációja egymással és tanáraikkal jelentősen megváltozott, figyeltek a választékos kifejezőmódra és tisztelettel fordultak a társaik, tanáraik felé.

Hipotézis 2. A diákokban kialakul egyfajta szabálykövető magatartás és együttműködési készség.

A vállalkozói kompetencia fejlesztése során főleg olyan személyes kompetenciákra tettük a hangsúlyt, mint a kitartás, az önismeret, kezdeményező képesség, képesség a tervezésre, szervezésre, fejlesztésre, kommunikációra, együttműködésre. A diákokkal csoportos foglalkozások keretében zajlott a kompetenciáik fejlesztése, illetve egy „mestermunka” létrehozásának a folyamata. Ez a „mestermunka” egy vállalkozási projekt volt, melynek teljes megvalósítása a diákokra várt. Iskolánkban a csoport egy jótékonyági vásár megtartását tervezte meg. A vásáron saját maguk által készített termékeket árultak és a bevételt egy határon túli gyermekintézmény javára ajánlották fel. A diákoknak a pénzügyi terv készítésétől a megvalósításig rengeteg munkájuk volt, melyek során egy valóságos vállalkozás mindennapjaiba tekinthettek be. A foglalkozások megtartásához már előre kifejlesztett pedagógiai eszközöket és módszereket kaptunk, melynek segítségével jobbra, hatékonyabbá tehattük az iskolai munkánkat és eredményeket érhattünk el az egész intézményen belül.

A hatékony tanulásszervezés lényege, hogy a pedagógus a különböző tanulásszervezési módokat az oktatási, nevelési céloknak megfelelően változtatja az óra folyamán. (Simon, 2014) A gyakorlat hangsúlya a tanítási tevékenységről a diákok tanulási folyamatára tevődik át. Így a frontális, a csoport-, és páros munka, az individuális munka, a differenciált rétegmunka és a projektmódszer, az epochális tanulás mind megfér egymás mellett. A csoportmunka egyik változata a *Spencer Kagan* (2001) nevéhez fűződő kooperatív tanulás, melynek lényege, hogy a csoportban lévő minden diák közös feladata, hogy valamit megtanuljanak. A kooperatív tanulás során a diákok 4-6 fős csoportokban dolgoznak, így a legfontosabb feladat a megfelelő tér biztosítása számukra. A csoport tagjai függenek egymástól, együttműködési képességük fejlődik, motiváltak a közös cél elérésében, ezért közösen megvalósítják a tanulási feladatot. A csoportmunka csak addig kooperatív, míg a négy alapelv egyszerre működik és ennek megszervezése és koordinálása a tanár, a mi kiemelt feladatunk. (Bakó és Simon, 2010)

Építő egymásra utaltságról akkor beszélhetünk, ha az egyik diák fejlődéséhez szükséges a másik diák fejlődése, ha az egyik csoport sikere a másik csoport sikerétől függ. Ha az egész csoport sikere mindegyik tag sikerének függvénye, akkor az egymásrautaltság nagyon erős a csoporton belül vagyis a csoporttagok maximálisan érdekeltek társaik sikerében. Ilyen például, ha a csoportsiker annak függvénye, hogy:

- minden tag megoldásának hibátlanak kell lennie,
- valamennyi tagnak tudnia kell válaszolni bizonyos kérdésekre,
- minden tagnak tudnia kell egy szabályt, képletet,
- bárkinek el kell tudnia mondani a végzett kísérletet,

- mindenkinek le kell írnia az elvégzett tevékenységet,

Az egyéni felelősségtudat nagyban hozzájárul a kooperatív tanulás sikeréhez. Az erős egymásrautaltság helyzetében mindenki felelős nemcsak a saját, hanem társai munkájáért, a csoport teljesítményéért is. A csoportcél elérése felnagyítja az egyéni felelősséget, ezzel erőteljes javulást hozva létre a tanulási teljesítményben.

A normák szabályozásával, munkamegosztással szerepkör megosztással lehet segíteni az egyenlő részvétel kialakulását. Ez leginkább a feladatok elosztásával érhető el, mert ekkor minden tag egy részletért lesz felelős, ami erősíti a személyes felelősséget.

A tanulás során a diákok között egyidejűleg zajlanak interakciók, a csoport tagjai olvasnak, értelmeznek, kérdeznek, tehát a tanulók közötti kommunikáció több szálon folyik. (Kagan, 2001)

A diákok felismerték, hogy akkor lesznek igazán sikeresek a munkájukban, ha az előre megbeszélt szabályokat betartják és a lehetőségeikhez mérten támogatják egymást feladataik elvégzésében.

Hipotézis 3. A diákok tisztában lesznek a munka világával, a szükséges attitűdökkel.

A megvalósuló foglalkozások tervezése során első szempontunk volt, hogy a folytassuk a már elkezdett önismereti foglalkozásokat, s lehetőség nyíljon a diákok személyiségében történt változások tudatosítására. A csoportok ismeretében mindenképpen be kívántuk illeszteni a hatékony tanulást segítő gyakorlatokat, a koncentráció erősítését, a figyelem fenntartásának képességét, a problémamegoldó képességet fejlesztő játékos gyakorlatokat. Nem csak azért van erre szükség, mert a helyi vizsgarendszer több szóbeli vizsgát ír elő, hanem a következő évfolyamokban már olyan feladatokkal szembesülnek, ahol a saját gondolataikat kell érvényre juttatniuk.

Az első témák között szerepelt a kommunikáció, majd ezt a későbbi időszakban a tanulással és önérvényesítéssel kívántuk összekapcsolni. Mindenképpen rá kívántunk térni a pályaismeretre, de még ez előtt alaposabban fel szerettük volna tárni azokat az értékeket, melyek meghatározzák választásaikat, és rámutatni ezek befolyást gyakorló hatására. A megismerés végén pedig az információgyűjtés és összegzés által rendszerbe kívántuk foglalni mindazokat a lehetőségeket, amikre eddig esetleg nem is gondoltak szakválasztásuk kapcsán.

A program különböző elemei egy Témahét során tudtak igazán összedolgozni. A hét eseményei a Pályaválasztás témája köré csoportosultak és a bevont csoportokon kívül az iskola többi diákja is részesülhetett az új ismeretekben. A hét során volt beszélgetés és előadás az iskola pszichológusával a pályaválasztásról, majd interaktív előadást hallhattunk egy környékbeli sikeres vállalkozó előadásában. Minden évfolyam megismerkedhetett a modern életrajzírás formái, tartalmi követelményeivel, szituációs gyakorlatokkal mutattunk be foglalkozásokat, előadást hallgattunk a felsőoktatásba készülők pontszámításáról, követelményekről, elvárásokról. Sportrendezvényünk is volt Pálya-választó kupa néven, tartottunk kézműves foglalkozást, Adventi vásárt, személyiség tesztekkel töltöttünk ki, illetve a munka világáról beszélgettünk szakemberekkel és folytattuk a nagy sikerű „Van élet Zánka után?” műhelymunkánkat, melyen volt diákjaink mesélni a középiskola utáni éveikről. Úgy gondoljuk, hogy a diákok a rendezvény során elegendő ismerettel gazdagodtak a téma kapcsán, a rendezvény megmozgatta az egész iskolát, remek hangulatot teremtett. Mivel a rendezvény a téli szünet előtti időpontban volt, ezért, bár megzavarta az iskola rendjét, ez volt a legmegfelelőbb időpont. Még a továbbtanulási jelentkezések előtt voltunk és a diákokra is jó hatással volt a kicsit más rendben eltöltött hét.

Mindennél fontosabb volt tevékenységünk során a sajátélmény. Az ismeretek közvetítése a diákok megismerésén, tapasztalataik, ismereteik felismerésén alapul. Ezen ismeretek megszerzéséhez rengeteg különböző ismeretet, készséget, képességet felmérő tesztet használtunk: Super-féle munka-érték kérdőív, Belbin-féle csoportszerepek teszt, Kérdőív a három munkamotívumról, Teszt a teljesítménymotivációról.

Volt olyan résztvevő csoportunk, mely az ideje nagyobb részét a gyakorlati helyen töltötte. Ez a kettősség, az iskola és a munka világa közötti átjárás a 15 éves diákok számára nem könnyű feladat. Kiemelt cél volt náluk, hogy a pedagógussal közösen megtalálják azokat az irányelveket, magatartást, attitűdöt, amellyel a különböző helyzeteket, szituációkat, bennük kialakuló kétségeket megoldják. Úgy gondolom, ebben a korban is még problémát okozhat megtalálni az egyén saját identitását, ehhez jön az a teher, hogy eldöntse, ő most még diák, vagy dolgozó ember. Ebből fakadhatnak belső és akár külső konfliktusok is, emiatt a foglalkozásokon külön fókuszáltunk a munkahelyi és iskolai jelenlétük egyensúlyra, harmóniájának megteremtésére. Fontos volt tudatosítani bennük, hogy milyen munkavállalói szerepet tudnak betölteni, ismertetni kellett velük a helyes pályaismeret mentén a munkerőpiaci lehetőségeiket. Külön figyelmet fordítottunk arra, hogy a foglalkozások során megbeszéljük a gyakorlati helyen való beilleszkedésüket, esetleges konfliktusaikat, a bennük lévő problémákat, negatív és pozitív tapasztalataikat. A foglalkozások végére a diákok képesek voltak reflektálni a munka világára, az ott ért hatásokra, benyomásokra, tapasztalatokra.

Hipotézis 4. A közös cél érdekében az iskola tantestületének tagjai között szoros együttműködés alakul ki.

Az életpálya-építést olyan kompetenciák fejlesztésével szolgáltuk, melyeket a tantárgyakon, az élet különböző területein átívelnek és ezen kompetenciák megléte, fejlettsége segít eligazodni, érvényesülni az élet valamennyi területén. A lehetőségek, a jogok, a szükségletek felismerése, stratégiák kidolgozása, helyzetek elemzése, szabályok kidolgozása és a rend betartatása.

Az minden pedagógus számára hamar kiderült, hogy a tanárok erőfeszítései semmit sem érnek intézményi támogatás nélkül. Ezért a pedagógusképzéssel párhuzamosan elindult egy intézményi segítségnyújtás is. Ennek a munkafolyamatnak a célja az volt, hogy az életpálya-építés elméletét és gyakorlatát minél jobban sikerüljön integrálni az iskola életébe és munkájába. A tantestület egy csoportja közösen feltárta a szükségleteket, lehetőségeket, terveket összeállításokat készített, melyet a vezetők elé tártunk. Szerencsére támogató vezetőink vannak, ezért mindent megtettek az implementáció sikeréért.

Az iskola elképzeléseit konkrét céllal és feladatlistával kellett megadnunk, hiszen minden munkafolyamat során biztosítanunk kellett az eredményesség pontos mérhetőségét. A munkát egy alapos szervezeti diagnózissal kezdtük, ahol az iskola aktuális szakmai helyzetét vettük számba, megkerestük a jól, illetve kevésbé jól működő területeket. Igyekeztünk ezek alapján olyan intézkedéseket hozni, melyek tervszerűen egy cselekvési program lépései nyomán megvalósíthatók. Utolsó vállalkásunk volt az implementáció során, hogy ez a szervezeti struktúra fennmarad, működését biztosítani fogjuk. Természetesen azzal a kikötéssel, hogy a rendszeres ellenőrzések tanulságaként szükség szerint módosítunk az egyes intézkedéseken. Ezek az intézkedések az iskolának hosszú távú szakmai biztonságát is képesek teremteni, hiszen ha a saját stílusának, képzésének megfelelően folyamatosan képes fejleszteni a szakmai munkát az intézményen belül, figyelembe véve a munkaerő piac, a felsőoktatás igényeit, akkor lehetőségük van időben megváltoztatni a szervezeti struktúrát.

Részlet az iskolám Pedagógiai Programjából (2015):

„Az intézmény nevelőtestülete és dolgozói közössége tevékenysége egészével törekszik az egyetemes és a magyar kultúra általános érvényű értékeinek közvetítésére, valamint az egész életen át tartó tanulás, önismeret, kommunikáció, pályaaorientáció, életpálya építés és a vállalkozói kompetencia kialakítására. Iskolánk pedagógusainak egyik fontos célkitűzése, hogy a diákokat olyan tapasztalatokkal lássák el, amelyek lehetővé teszik számukra életük pozitív alakítását. A Bázisiskolai program megvalósításával az életpálya-építési és a vállalkozói programelemek gyakorlati alkalmazásától a nevelőtestület módszertani megújulását és közösségünk pozitív irányú fejlődését várjuk.

Mivel iskolánkban szakmai-gyakorlati képzés zajlik: környezetvédelem – vízgazdálkodás, vendéglátás – idegenforgalom szakterületeken, szakács – pincér szakmákban,

a pályaaorientációhoz tartozó készségek, valamint a vállalkozói ismeretek kulcsfontosságúak a diákjaink tanulmányainak kezdetétől.

A pályaaorientációs és vállalkozói elemeket minden évfolyamunkon, elsősorban az orientációs és szakmai elméleti, gyakorlati órákon, osztályfőnöki órákon valamint kollégiumi csoportfoglalkozásokon alkalmazzuk. Bizonyos elemek a magyar nyelv és irodalom, kommunikáció, társadalomismeret, idegen nyelvi órák, informatika, rajz és vizuális kultúra tantárgyak tantervének részét képezik, illetve kiegészítik.

A tanórán kívül zajló oktatással kapcsolatos foglalkozásokon is megjelennek a BIP elemek (szálloda, étterem, vendéglátóhelyek, üzemek stb. látogatása, projekthét, témahét).

Életpálya-építés programelem

Közismereti tantárgyak: osztályfőnöki órák (9-12. évfolyamig)

Tanórán kívül: témanap, pályaaorientációs rendezvény, osztálykirándulások, szakmai kiállítások, vásárok és intézmények látogatása (9-12. évfolyamig)

Vállalkozói programelem

Szakmai tantárgyak: szakmai tantárgyak (9-12. évfolyamig)

Tanórán kívül: témanap, vállalkozói, szakmai vetélkedő, osztálykirándulások, kiállítások, vásárok és egyéb intézmények látogatása (9-12. évfolyamig)

Tanórán kívüli tevékenységek és tantárgyközi projektek:

- Műveltségi terület (amiből kiindul): Életvitel és gyakorlati ismeretek, Ember és társadalom

Érintett tantárgyak: osztályfőnöki, szakmai jellegű tantárgyak,

Érintett évfolyamok: 9-12. évfolyamig

Téma(k): témanap, vállalkozói, szakmai vetélkedő, osztálykirándulások, szakmai kiállítások, vásárok és intézmények látogatása (9-12. évfolyamig), pályaaorientációs rendezvény

Életpálya-építés támogatásának fókuszai: pályaismeret, pályaaorientáció

Bevont együttműködő partnerek: Szülői munkaközösség, Veszprém Megyei Kereskedelmi és Iparkamara, Gyakorlati helyek

Az iskola hagyományai, amire építhető(k): Tehetség Nap, Egry nap, „Élet Zánka után” , osztálykirándulások

- Műveltségi terület (amiből kiindul): Ember és társadalom (gazdasági ismeretek), Földünk és környezetünk, Életvitel és gyakorlati ismeretek, matematika, informatika

Érintett tantárgyak: matematika, informatika, magyar nyelv és irodalom, történelem, földrajz, idegen nyelvek, szakmai tantárgyak

Érintett évfolyamok: teljes iskolaközössége 9-12. évfolyam

Vállalkozási képességek fejlesztésének támogatásának fókuszai:

- kezdeményezőkéesség, tervezés, együttműködés, kreativitás, kommunikációs készség
- pozitív, sikerorientált attitűd

Bevont együttműködő partnerek: iskola pedagógusai, az iskola volt diákjai, helyi vállalkozók, Veszprém Megyei Iparkamara, vendéglátó-és idegenforgalmi intézmények, környezet-és vízgazdálkodási intézmények

Az iskola hagyományai, amire építhető(k): Nyílt nap, Egry nap, Tehetség nap, Pályaválasztási Kiállítás

Kollégium

A kollégium célja, hogy segítse a tanulásban elmaradt gyerekeket, biztosítsa annak esélyét, hogy a tehetséges tanulók képességeiket továbbfejlesszék, tudásukat bővítsék. Feladatunk a tanulók képességeinek felismerése, a tehetséges tanulók kiválasztása, a tanulók közötti képességbeli különbségek kezelése és ennek megfelelően a pályaaorientáció segítése.

A kollégium szakkörei, érdeklődési körei révén segítséget nyújt a diákoknak, hogy képességüknek, érdeklődési körüknek megfelelő továbbtanulási területet, foglalkozást válasszanak. Kollégiumunkat saját iskolánk diákjai veszik igénybe, így a többségük a vendéglátás és idegenforgalmi szakirányt választja, de mindig akadnak, akiknek más elképzelésük van. A tanuló képességeinek, érdeklődésének és tanulmányi eredményének megfelelően reálisan próbáljuk a lehetőségeket felmérni és tájékoztatni a tanulókat. A végzős tanulókkal a csoportfoglalkozások keretében külön is foglalkozunk a továbbtanulás gondjaival, a főiskolán és egyetemen megváltozott tanulási módszerekkel, az önállóvá válás fontosságával, rávilágítva arra, hogy a továbbiakban milyen munkalehetőségei lesznek.” (*Pedagógiai Program*, 2015)

A fejlesztés meghatározó tényezője: az iskolavezetés, írja *Százdi Antal* (2009)

Egy iskola szakmai megújulását, szervezeti változását nem lehet létrehozni az intézmény vezetőinek hozzájárulása, támogatása nélkül. Nagyon sok esetben nem azért marad el az iskolában a változás, mert nem szeretnének hatékonyabban, jobban működni, hanem a vezetés nem elég felkészült. Jelentheti ez azt, hogy nem rendelkezik olyan kompetenciákkal, hogy előkészítsen és megvalósítson egy innovatív elképzelést, de jelentheti azt is, hogy nincs elég információja a sikeres változtatáshoz. (*Százdi*, 2009) A mi iskolánk vezetősége nem csak a szándékát fejtette ki azzal kapcsolatban, hogy ezt az innovációt bevezessük, hanem saját hozzáértését is rendelkezésünkre bocsájtotta. Segített megkeresni a tantestületen belül azokat a pedagógusokat, akik a különböző munkafolyamatokat a legmegfelelőbben tudták ellátni. Elmondta ki azok, akik a kisebb feladatok elvégzésére és kik azok, akik az összetettebb feladatok ellátására a legalkalmasabbak. Az közös megállapítás volt, hogy szerencsére a tantestületnek nincs olyan tagja, akit nem tudunk valamilyen formában bevonni a munkába. Ahhoz, hogy iskolánkban bevezethető legyen ez az innováció, meg kellett szereznünk mind a nevelőtestület, mind pedig a fenntartó beleegyezését a vezetőség mellett. Több nevelőtestületi értekezleten beszéltünk a változás, változtatás fontosságáról kitérve a program pozitív hozadékaira. Az innováció ötlete, a pályázat ismeretében a vezetéstől származott, így már csak az volt a feladat, hogy a bevezetéshez csatlakozzon elegendő számú vállalkozó kedvű pedagógus. A vezetőség biztosított minket a fenntartó pozitív hozzáállásáról, de kíváncsi volt a véleményünkre, hiszen a nevelőtestület többségi egyetértése nélkül nem érdemes jelentős fejlesztésbe fogni. Külön figyelmet szentelt az osztályfőnöki munkaközösség véleményének, hiszen már akkor látszott, hogy a legtöbb munka és persze egyenes arányban a legtöbb lehetőség is az osztályfőnök személyét érinti majd. A fenntartó és a vezetőség biztatására nagy erővel vágtunk bele a feladatba. A program megvalósítása során fontos szempont volt, hogy egy-egy munkafolyamatba a tantestület legtöbb tagját bevonjuk. Az együttműködéshez *Simon Gabriella* (2011) *Kritikus Barát* szemléletét és módszertanát alkalmaztuk, mely sokban hasonlít a mentorok munkájára.

A továbbképzéseket a tapasztalat- és tudásmegosztás filozófiájára építették, ezzel is megalapozva és elősegítve a résztvevő iskolák további együttműködését. A mentoroktól kapott támogatás segített a korábbi kapcsolatok megerősítésében és új kapcsolatok létesítésében. A program kifejezett célja, hogy serkentse az együttműködést a kollégák között, ezért a legtöbb iskola esetében intézményenként és programelemenként több pedagógus is részt vesz a megvalósításban. A közös tervezés, a feladatok összehangolása és a tapasztalat megosztás szerves része a folyamatnak, ami részben a mentorok irányításával, részben spontán módon jelent, jelenik meg a pedagógusok mindennapi munkájában.

Az életpálya-építésben a leghitelesebb és legkézenfekvőbb az adott iskolában végzett elődök bemutatása, így előszeretettel fordulunk végzett diákjainkhoz a különböző programok megvalósítása során. Nálunk ez legmarkánsabban a Van élet Zánka után? programsorozatban érezhető. Volt diákjaink interaktív beszélgetések során ismertetik meg mostani tanulóinkat a

középiskola utáni évekkkel. Tőlük hallják milyen a tanulás után beállni a munka világába, vagy esetleg mennyivel másabb egy felsőoktatási intézményben tanulni.

A munka világához való legközvetlenebb, legtermészetesebb kapcsolatot a szülők jelentik az iskola számára, az ő bevonásuk nagyon fontos. Az iskolában a Szakmák éjszakáján van erre lehetőség. Minden nálunk oktatott szakma, tagozat szervez érdekes programokat, bemutatja a fejlődési lehetőségeket, megmutatja a munka világát specifikusan egy-egy téma alapján.

Ahogy sejtettük, nagymértékű iskolai szintű együttműködés alakult ki a BIP-ben részt vevő pedagógusok között. Közös alakítottuk ki a témahét programját és dolgoztuk ki a feladatokat. A közös témahét szervezése során mindenki a saját „specialitását” tudta előtérbe hozni. Közös értekezleten beszéltük meg a feladatokat. Folyamatosan támogattuk egymást. Több kollégánk vett részt a különböző projektekben, velük folyamatosan tartottuk a kapcsolatot, informáltuk egymást. A projektben részt nem vevő kollégákat is bevontuk a folyamatba, minden osztályfőnök segítségünkre volt (pl. kérdőívek kitöltése és kiértékelése), illetve a szülői munkaközösségnek is beszámoltunk a BIP-ről.

## **Konklúzió**

Úgy gondolom, hogy az első félév foglalkozásai megalapozták a diákok nyitottságát, érdeklődését az órák iránt. Mindenképpen elmondható, hogy az osztályok elkezdtek tényleg közösséggé formálódni. Sokkal többször kéri ki a véleményüket a programhoz csatlakozott tanároknak. A kapcsolat eddig is jó volt köztünk, de most még közelebb engedtek magukhoz. Sokat segítenek a közös programok, délutáni próbák, és osztályfesterés. A kapcsolat tanár és diák között bizalmasabbá vált. Ezek nagyban hozzájárulnak/hozzájárultak ahhoz, hogy a kitűzött célok megvalósuljanak, s nemcsak a pedagógus által elgondolt célok kerültek előtérbe, hanem a csoport is tud már témákat felvetni, továbbvinni, továbbgondolni egy-egy feladatot. Úgy gondolom, a kitűzött célokat elértük, mert sikeresen lebonyolítottuk a foglalkozásokat, melyek során a csoportok tagjain látványos fejlődést figyelhettünk meg.

Voltak olyan gyakorlatok, amik nem sikerültek úgy, ahogy szeretnénk volna. Ezek tapasztalatai alapján inkább azt gondolom, hogy olyan foglalkozásokat kell még csinálnunk, amik ezeket a képességeket fejlesztik. A diákok sokat fejlődtek a foglalkozások hatására. Egy idő után egyre jobban odafigyeltek egymásra, meghallgatták mindenki véleményét, fel merték vállalni az ötleteiket és a véleményüket, kreatívak voltak.

A diákok önreflexiói és társreflexiói fejlődtek legjobban. Örömmel tapasztaltuk, hogy a program bevezetésének a végső szakaszára nyitottabbá, kommunikatívabbá váltak.

Több diák visszajelzéséből érzem, hogy a jövő kérdés már nem egy megfoghatatlan valami, hanem célokat tudnak megfogalmazni, és tudják, hogy milyen lépések szükségesek ezek eléréséhez.

A mindennapi gyakorlatban sokat segített a továbbképzés, elindított bennünk egy olyan folyamatot, amely során mi magunk is nyitottabbá váltunk. Próbálunk mindig naprakész információkat szerezni, újabb és újabb ötleteket, kreatív megoldásokat fellelni a foglalkozásainkhoz. Nagyon fontos tapasztalat volt számunkra, hogy a diákok úgy is együtt tudnak működni, ha nincs tanári irányítás. Voltak vezéregyéniségek, akiknek a véleményére szinte mindenki hallgatott. További tapasztalatunk volt, hogy a csoportok tagjai egyre jobban megnyíltak egymás előtt, egyre jobban elfogadták egymást, ami hasznos lesz a későbbi munka során.

A terveinket a céloknak megfelelően véghez tudtuk vinni. A diákok együttműködőek voltak, úgy éreztük, hogy a foglalkozásokon szívesen vettek részt. Önreflektáló képességük sokat fejlődött, emellett a kooperatív csoportforma elősegítette a diákok együttműködését. Próbáltunk arra ösztönözni mindenkit, hogy legyen kreatív, bátran nyilvánuljon meg, a saját véleményalkotásuk, szóbeli kifejezőképességük így tovább fejlődött.

Úgy gondolom, hogy a BIP-elemek nagyban segítik munkánkat, könnyebben tudtunk a céljainknak megfelelő gyakorlatokat gyűjteni, s a diákok élvezettel, lelkesedéssel hajtják végre a különböző feladatokat, s valóban tetten érhető a fejlődésük. Az alkalmazott módszerek és tanulásszervezési módok lehetővé tették a személyes megnyilvánulást, a próbálkozást, kísérletezést, a kérdezést, segítségkérést, a tanulók közötti együttműködést. Szokássá vált a tanulás során a tervezés, a döntések indoklása, a vélemény indoklása, az önállóság, a kérdésfeltevés. Lehetőséget kapott mindenki az egyéni megoldásokra, értékeltük az eredetiséget, a kritikus és önkritikus magatartást. A tanulóknak minden esetben kellő próbálkozási lehetőségük volt és megkapták a megfelelő támogatást, hogy problémáikat megbeszéljék és megoldásokat keressenek.

## Összegzés, reflexió

Tanulmányom elején már utaltam rá, hogy a mai oktatásirányítás a centralizáció-decentralizáció ellentmondásával birkózik. Igyekszik biztosítani az iskolák önállóságát, de ugyanakkor az iskolarendszer egységét, koherenciáját is meg kívánja őrizni mind a jogi, mind a tartalmi szabályozás terén. A tanárkollégákkal történt konzultáció során meggyőződhettem, hogy azok az intézmények, melyek nem képesek a változtatásra lemaradnak. Iskolám példa rá, hogy az innováció kell, szükséges és sikeres is lehet. Megerősödött bennem az is, hogy vezetés, tantestület, diák egysége nélkül nincs sikeres innováció. Iskolám példája szerencsére pozitív ebben a tekintetben, vagyis ki lehet alakítani olyan diák életpályát, amely találkozik a piac és a diák saját elvárásával.

A mai kor pedagógiáját, pedagógusát napjainkban is rengeteg kritika éri, de ha a munkánkat tudatosan végezzük az eredmények, sikerek kárpótolnak. Tanár és diák a közös munka eredményeképpen sikereket érhet el.

## Irodalomjegyzék

- Bakó Balázs és Simon Katalin (2010): *Kooperatív tanulás: Segédlet a kompetencia alapú pedagógus-képzés megújulásához*. Készült a TÁMOP-4.1.2/b projekt keretében a Győr-Moson-Sopron megyei Pedagógiai Intézet közreműködésével. 1-81.
- Bártfai Edit, Földes Petra, Pethő Melinda, Kaszás Judit (2013, szerk): *Életpálya-építést támogató kompetencia fejlesztése Képzési segédanyag tanároknak*.
- Dr. Benda József (2007): *Örömmel tanulni*. Agykontroll Kft., Budapest
- Bernáth József – Mezei Gyula (1998): *Szakmai fejlesztés, szaktanácsadás, szakértés*. Etnikum Kiadó, Budapest
- Dobos Krisztina (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 38 – 48.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 80-101
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359-374.
- Földes Petra (2009): *Innovatív iskolák Magyarországon*. <http://ofi.hu/tudastar/program/innovativ-iskolak> Letöltés ideje: 2016.01.12.
- Gáspár László (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest
- Halász László, Hunyadi György és Marton L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



- Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák, hatékonyság a nevelésben*. IF Alapítvány-OKI, Budapest
- Dr Spencer Kagan (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest
- Simon Gabriella (2011): A kritikus-barát módszer, a kritika művészete. *Pedagógusképzés*, 1 - 2. sz. 47 – 66.
- Simon Katalin (2014): Napjaink tanulásszervezési megoldásai a hazai közoktatásban. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. sz. 30-42.
- Százdi Antal (1999): Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 68 - 80.
- Pietrasinski, Zbigniew (1977): Alkotó vezetés. Gondolat, Budapest
- Z. Karvalics László (1999): Iskolai hálózatok: a világgazdasági kihívásoktól a versenyelőny-tervezésig. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 33 – 46.
- [www.ujnemzedek.hu/bazisiskolai\\_program/](http://www.ujnemzedek.hu/bazisiskolai_program/)[2014.09.21.]
- Pápai Szakképzési Centrum Egry József Középiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma Pedagógiai Program (2015)

# **„A MI ISKOLÁNK” EGY GYŐRI SZAKKÖZÉPISKOLA SZERVEZETI KULTÚRÁJA ÉS KLÍMÁJA**

**Varga Csenge Zsóka**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar*

Több ok vezetett el céloom megtervezéséig. A mentortanári szakirányú továbbképzésemen találkoztam a szervezetelmélet tudományágával, amely felkeltette az érdeklődésemet. Hamar megfogalmazódott bennem a törekvés, hogy szervezetelméleti szempontokat figyelembe véve közelítsem meg azt az intézményt, amelyben tíz éve vagyok pedagógus.

Úgy gondolom, egy ilyen vizsgálat egyszerre többféleképpen tágitja a nézőpontomat: egyrészt segít az objektívebb megközelítésben, másrészt a részletek feltárásával, azok megadott szempontrendszer szerinti elemzésével, segít új tapasztalatokra szert tennem. Új élményként akarom megközelíteni a választott hivatásom állandó színterét, többletérlelményt és természetesen többlettudást akarok szerezni, olyan tudást, amelyet aztán kamatoztathatok mentortanári tevékenységem során is. Tapasztalataimat szándékomban áll megosztani a kollégákkal, akikkel együtt alkotom iskolánk „pedagógusi szervezetét”, és természetesen azokkal is, akik hasonló területen kívánnak kutakodni, megismerni, tanulni.

Számos kérdés merült fel bennem a felkészülés során. Amikor megemlítettem Győrbe költözésem után egyik új ismerősömnek, hogy hol kaptam állást, az első reakciója az volt, hogy az egy jó iskola. Amikor megkértem, hogy fejtsse ezt ki bővebben, azt felelte, régi iskola és jók az eredményei. Az eredményei alatt nyilván a továbbtanulásra gondolt, esetleg az érettségi eredményekre vagy a versenyeredményekre, az alatt pedig, hogy régi, talán arra, hogy érzékelhető tényezője a városnak, hagyományokkal rendelkezik. De voltaképpen ez csak érintőleges válasz, a szervezetekkel foglalkozó elméletek szerint ez, mármint a jó iskola nagyon sokféle elemből építkező valóság. Nem véletlenül használom a valóság fogalmát. Talán valamennyire megismerhető. Ez lesz a tanulmányom célja: jobban körüljárni ezt a valóságot. Mit jelent az, hogy jó iskola?

A másik dolog, ami régóta nem hagy nyugodni, vajon miért látja szinte gyökeresen máshogy ugyanazt az iskolát néhány kollégám? Mi lehet az oka annak, hogy ugyanaz a szervezet egészen más arcú egyik vagy másik munkatársa szemében? Hogyan tapasztalnak a vezetők? Mikor látják vezetőként, mikor látják pedagógusként, mikor látják alkalmazottként az iskolát? Hogyan hatnak bennük egymásra ezek az élmények?

Az is kérdés számomra, hogy, bár a diákok többsége saját bevallása szerint szereti az iskoláját, mégis jelentős a hiányzás, pedig a szakirodalom szerint a hiányzás mértéke összefügg a légkörrel, méghozzá úgy, hogy a rossz légkör nagyobb hiányzáshoz vezet. Itt valami ellentmondás lehet? Vajon mit jelent a diákok szájából a szeretem az iskolát közlés?

Van egy másik sajátosság is; az osztályarculatok kérdése. Mitől látszik az egyik osztály kezelhetetlennek, a másik szeretnivalónak vagy épp unalmasnak? Kérdés számomra az is, hogy bár a kollégák sokszor utalnak arra, hogy úgy érzik, szélmalomharcot vívnak, az iskola mért eredményei mégis jók, gondolok itt a kompetenciamérésre, a versenyeredményekre és az érettségi átlagokra. (A jó eredmények a többi szakközépiskolával összevetve mondhatók jónak.) Vajon mi az, ami hiányzik a kollégáknak, hogy igazán elégedettek legyenek?

Úgy gondolom, hogy ezeknek a kérdéseknek a mentén fogalmazom meg majd a kutatásom kérdéseit. A kiindulásom tehát a szervezetelmélet, azon belül a szervezeti kultúra, valamint a szervezeti klíma témája.

## Elméleti áttekintés

Minden modern állam olyan szervezetek komplex hálózata, amelyek működését ma már sokrétűen és folyamatosan vizsgálják, elemzik, sőt már olyan speciális szakértőgárda is létrejött, amelynek kifejezetten a szervezetfejlesztés a feladata. Az egyik alapfogalom tehát, amelyet meg kell közelítenem, az a szervezet fogalma.

Ha a szakirodalomban előforduló szervezetfogalmakra vetünk pillantást, akkor a szervezetek egyik összetevőjeként az embert találjuk: „*A szervezet két vagy több ember szándékosan összehangolt tevékenységének rendszere.*” (Chester B., idézi Klein, 2001.370.o.) Sok egyéb is kapcsolódik persze hozzá, ellenőrizhető tér és idő, eszközök, munkafolyamat, de ma még az állíthatjuk, hogy a szervezetek alaptényezője az ember. Csepeli György, a magyar szervezetelméleti kutatások egyik képviselője, éppen ezt a címet adja egyik könyvének: A szervezkedő ember (2001). Ebből a tényből kifolyólag, bár a szakirodalom sok szervezetmodellt és típust leír többféle szempont szerint közelítve a szervezetekhez, voltaképpen nincs két egyforma szervezet, mint ahogyan nincs két egyforma ember sem. Ez a különbség azonosul gyakran a szakirodalomban a kultúra fogalmával, illetve ezért kapcsolódik össze a szervezetelmélet a pszichológia és a szociológia tudományterületeivel.

Mi a szervezet? Edgar Schein amerikai elméletalkotó szerint a szervezet „*több személy együttműködése valamilyen közösen kinyilvánított szándék és cél megvalósítására, amelyben a tevékenységeket ésszerűen koordinálják feladatmegosztás és felelősség hierarchia alapján.*” (Idézi Serfőző, 2004. 489.o.) A definíció az iskolákra is érvényes, hiszen még a kisebb iskolák is legalább több tucat ember együttműködését jelentik, ma már az iskolák többsége rendelkezik küldetésnyilatkozattal, de a céljait kötelezően meg kell fogalmaznia a pedagógiai programjában, és minden iskolának van kinevezett, megbízott vezetője, aki koordinálja az iskolai munka tevékenységeit, megosztja és ellenőrzi a feladatokat, illetve azok végrehajtását.

A szervezetek egyik jellemzője a szervezeti kultúra. A kultúra fogalma magyarázatra szorul. A szervezetelméleti irodalomban (Csepeli, 2001. 300.o.) leginkább az angolszász értelemben használatos. „*A kultúra vagy civilizáció, a maga teljes etnográfiai értelmében az az összetett egész, amely magában foglalja a tudást, hiedelmet, művészetet, törvényt, hagyományt és mindazon egyéb képességeket és szokásokat, amelyekre az embernek, mint a társadalom tagjának szüksége van*”, ez a definíció még XIX. századi, a neves antropológus, Edward Burnett Tylortól származik (Idézi Letenyei, Digitális Tankönyvtár). Az értelmezés szerint kultúrával a társadalomban élő rendelkezik, és szükségessége az egyes ember boldogulásában nyilvánul meg. Ugyanakkor az ember nemcsak használója, de létrehozója is a kultúrának.

Érdekes megközelítése a kultúra fogalmának az is, amely egyfajta „*energiarendszernek*” értelmezi a fogalmat (Beare, Caldwell és Millikan, 1998. 194.o.). Ez alapján értjük meg, hogy a kultúra dinamikus, folyamatosan változó valóság, átvezet a múltból indulva a jelenen át a jövőbe. Az előbb említett tanulmány idézi Matthew Arnoldot (1869), aki

szerint a kultúra részben „*lehetőség*”, részben „*erő*”. Lehetőség, mert az egyén segítségével meghaladhatja saját korlátait, és erő, mert képes az embert alantas vágyai fölé emelni, olyan megosztható minta, amelynek segítségével magasabb létminőség érhető el.

Lehet-e kultúrája egy szervezetnek? Erre a kérdésre a szervezetelmélet igennel felel. Azért, mert a szervezetekben is emberi együttélés zajlik, éppúgy, mint a társadalomban. Az ünnepek, hagyományok, rítusok, saját történelem mind azt a célt szolgálják akár a társadalomban, akár egyes szervezetekben, hogy az ember nagyobb biztonságban érezze magát abban a környezetben, amelyben élni kényszerül. *Perjés István* (*Perjés*, 2005. 9.o.) a szervezeti kultúrát az iskolák „*szimbolikus terének*” nevezi, „*beavatási agorának*”, amely az iskolai világ térbeli és időbeli megismerhetőségét szolgálja, vagyis az iskolai kultúra az iskolák belső világát jelenti.

A fentiekben már többször kitértem arra, hogy egy-egy fogalmat miként lehet az iskola esetében behatárolni. Most az iskola mint szervezet különleges tartalmait, sajátosságait venném sorra. Az iskola egyik sajátossága abban áll, hogy bár egy szervezeti hierarchia, vagyis az oktatási-nevelési intézményrendszer része, illetve minden iskola önálló szervezet is, az a legfőbb feladata, hogy más szervezetek számára képezzen alkalmas, felkészült munkatársakat. Az iskolának ezt a funkcióját nevezzük kvalifikációs funkciónak. Ebből az a sajátosság adódik, hogy az iskolai szervezet egyik összetevője, a tanulók egysége folyamatosan változó összetevő. A tanulók egyénenként folyamatosan be- és kilépnek ebből a rendszerből, és csak átmeneti időt töltenek el az adott iskolai szervezetben. Hozzájuk képest a tantestületet adó pedagógusok tábora, még az esetleges fluktuáció ellenére is sokkal állandóbb szervezeti tényező. Vannak, akik azt állítják, hogy az iskola voltaképpen duális szervezet: benne elkülönül a pedagógusoké és a tanulóké (*Albert-Lőrincz*, 2009. 160.o.).

Az iskolában folyamatosan leképeződik a társadalom aktuális állapota, visszaköszönnek szindrómái, olyan nyílt szervezet, amely folyamatos kölcsönhatásban áll a szűkebb és tágabb környezetével. A nyíltságot úgy is definiálhatjuk, hogy az iskola olyan intézmény, amelynek működését jobban meghatározzák tagjainak hozott jellemzői (elvárások, kultúra), mint a szervezeti struktúra.

Az iskola egy másik sajátossága, hogy benne nemcsak az intézményvezetőnek vannak vezetői feladatai, hanem lényegében a pedagógusok mindegyikének. Ennek megértéséhez természetesen meg kell világítanunk a vezetés fogalmát. „*A vezetés lényege: elérni egy feladat megoldását más emberek segítségével.*” (*Klein*, 2001. 29.o.) Vagyis a vezetés egy közös célért együttműködést vált ki, miközben stimulálja a vezetettek képességeit, tehetségét és energiáit. Lényegében a pedagógusoktól elvárt kompetencia vezetői kompetencia is, pl. a konfliktuskezelési ismeretek, motiválás, feladatdelegálás stb. Meg lehet ezt fogalmazni a diákok szemszögéből is: „*a tanár felelős diákjai viselkedéséért*”- írja *Zétényi Ágnes* (*Zétényi*, 2004. In: *Mészáros* (szerk.), 360.o.). Ez a megállapítás a vezető azon vonását emeli ki, amely a feladatok mellett a felelősség fogalmát kapcsolja a vezetéshez.

Az iskola esetében azért nehezebben tanulmányozható a szervezeti kultúra megnyilvánulása, mert „*nem lehet élesen elválasztani a szakmai, a pedagógiai és a szervezeti működés mögött megbúvó értékeket, szokásokat, meggyőződéseket*”. (*Serfőző*, 2004, In: *Mészáros* (szerk.), 490.o.) Emellett a szervezeti kultúra előíró formában is megjelenik, minden iskolának kell rendelkeznie Szervezeti és működési szabályzattal, amely törvényi előírásoknak, jogszabályoknak felel meg. Vagyis van az iskolai szervezetnek egy jogi aspektusa.

A szervezeti kultúra alapján az iskolák több szempontból egyediek. Ezek közé tartozik például az, hogy milyen tananyaggal dolgoznak és milyen a tantervi kínálatuk, hogy milyen a tantestület tagjainak manifeszt és látens képességstruktúrája és a tanórán kívül szervezett tevékenységek jellege. (*Csapó és Csécsi*, 2009. 39.o.)

A szervezeti kultúra összetevői az értékek, filozófia és ideológia mellett a tapintható kifejezések és szimbólumok, amelyek három nagy csoportra bonthatók: a verbális, a

viselkedésbeli és a materiális megnyilvánulásokra. Mindegyik kategórián belül további alcsoportok helyezkednek el, a tananyag és a célok verbális tartalmak, a rituálék, ceremóniák valamint a tanítás és tanulás például viselkedésbeli, pszichés elemek, míg az egyenruha vagy az emlékek materiális tények. (Beare és mtsai, 1998.193.o.)

A szervezeteknek sajátos klímájuk is lehet. Maga a klíma kifejezés a meteorológia szakterületéről került a szervezetelméleti kutatások terminológiájába, eredetileg környezeti együtthatásokat jelent. Meghatározása a szervezetelméleti szakirodalomban sokféle, az mindenesetre kitapintható, hogy a szervezeti kultúrához kapcsolódik. Abban is egyetértés van, hogy általában a kutatói kérdésfeltevés alakítja ki az éppen érvényes definíciót. Gören Ekvall (idézi Buda Mariann, 2013) svéd kutató szerint a klíma „*pszichoszociális konstruktum*”, azaz egy szervezet életében a hétköznapi világ, viselkedésminták, érzések és attitűdök. A klíma tartalmilag összetett jelenség, de elválaszthatatlan a szervezetektől.

A szervezeti klímát iskolákra vonatkozóan először a hatvanas években vizsgálták Halpin és Croft. Kutatásaik során megalkottak egy klímatesztet, amelyben két dimenziót különítettek el, a szociális szükségleteket és a szociális kontrollt. A dimenziók jelzik, hogy megközelítésük szervezetszociológiai szempontú volt. (Csapó és mtsa, 2009)

Az itthoni kutatásokban meghatározó Halász Gábor (1980) megállapítása: „*minden intézménynek megvan a maga sajátos egyéni arculata vagy belső légköre*” (idézi Horváth Kinga, 2009). A hazai klímakutatás egy másik fontos képviselője, Kozéki Béla az ethosz fogalmát használja. Az iskolaethoszról gondolkodva jegyzi meg, hogy az iskola egyik feladata a „*sajátosság méltóságát*” (Kozéki, 1991. 166.o.) nyújtani a gyerekeknek. Ehhez természetesen az iskolának mint szervezetnek is kell egyfajta sajátos méltósággal rendelkeznie. A kutató szerint ez a méltóság „*az egységes, integrált, konzisztens iskolaethoszon*” keresztül valósulhat meg, amely „*láthatatlan, de hatékony*”. Kozéki felfogásában a klíma, az iskolai atmoszféra egyik meghatározó vonása morális tartalmú és erős összefüggésben áll az adott intézmény céljaival.

Sergiovanni (idézi Csapó és mtsa, 2009. 20.o.) szerint egy kellemes iskolai klíma minőségi iskolavezetéssel alapja lehet az iskolai teljesítmény javulásának. Vagyis egy klímafeltárás segíthet annak a felmérésében, hogy megfelelő alapok állnak-e rendelkezésre az iskola jövője, fejlődése szempontjából, illetve a kinyilvánított célok megvalósulásának, illetve megvalósításának mekkorák az esélyei a feltáruló helyzetben, az adott jellemzők között.

Ha abból az egyszerű meghatározásból indulunk ki, hogy a klíma, légkör a „*szervezetben belüli viselkedés*” veszi alapul (Yassur, 2001. 171.o.), akkor egy iskolában a szervezeti tagok mindegyikének a viselkedése is része a klímaérzetnek. A viselkedés emellett kapcsolatban áll számos olyan tényezővel, amelyek jellegzetességei az iskolai életnek: a magatartással, az értékeléssel, a kommunikációval, a vezetési stílussal, a konfliktuskezeléssel, valamint kapcsolatban van az intézményi kultúrával, az abban megnyilvánuló értékekkel is.

Tímár Éva az ún. tanítási klíma sajátosságainak vizsgálatához kialakított egy kérdőívet, amelynek klímadimenziói között az alábbiak szerepelnek: törődés, meghallgatás, beleszólás, ezek a tanár-diák kapcsolat tényezői, a tanulói rugalmasság, összetartozás, ezek inkább a tanuló-tanuló közötti kapcsolatokat tesztelik, míg a követelmények, szabályok a szervezeti működés, intézményes tanulás hatásait vizsgálják. A kutatás megállapításai között szerepelnek a nemek közötti eltérések, a lányok klímaérzete jobbnak érzékelődött. A kutatás egy másik érdekes tapasztalat az volt, hogy a támogató pedagógusi attitűd szorosan együtt jár a kooperáló csoportműködés jellemzőivel. Vagyis a csoport, illetve egyén (tanuló) pedagógus felőli támogatottsága erősíti a csoportkohéziót. (Tímár, 1994) A klíma és a kreativitás összefüggésének mérésére a Debreceni Egyetem kutatói dolgoztak ki egy tesztet (Péter-Szarka, Tímár és Balázs, 2015. 130-132.o.), amelynek elemeit én is beépítettem a kutatásomba.

Úgy gondolom, hogy ha egy iskola klímáját kezdi el vizsgálni egy kutató, mindenképpen számolnia kell, még ha ódzkodik is a feltevéstől, az ún. fekete pedagógia

hatásainak felbukkanásával. „A „fekete pedagógia a tudatos és nem tudatos pedagógiai hatásrendszerből származó, olyan diszfunkcionális részhalmaz, amely időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a nevelésben, (...) s amely spontánul vagy támogató körülmények között felidézhető.” (Hunyady, M. Nádasi és Serfőző, 2006. 14.o.). A téma kutatói szerint a fenti hatásrendszerben a tanulótársak és a pedagógus szerepe a döntő. Ezek a tényezők a klímaérzet szempontjából is meghatározók egy iskolai közegben. Párhuzam lehet az is, hogy mindkettő élményszerűen, illetve élményeken keresztül azonosítható, érzelmeket generáló valóságfaktor. Ezek mellett kapcsolódási pont lehet az is, hogy mindkettő esetében számolni kell azzal, hogy latens hatásokat eredményeznek. A „fekete pedagógia” vizsgálatában megjelenő kategóriák a következők voltak: a tanulmányi teljesítmények értékelése, a személyiség becsmérése, a megalázás, a lelki terror, a verbális és fizikai agresszió, méltatlan tanári viselkedés és az indokolatlan gyanúsítás (Hunyady és mtsai, 2006. 27.o.).

Az elméleti áttekintést összegezve megállapítható, hogy gazdag háttéranyag áll a kutató rendelkezésére a szervezeti kultúra és klíma vizsgálatához, ugyanakkor sokféle kapcsolódási lehetősége is van a témának, és olyan terület, amelyről még közel sem mondtak el mindent a terület szakemberei. Az iskolai kultúra- és klímakutatás pedig egy olyan részterülete a vizsgálódásoknak, amely a rendszerváltozás után meginduló reformsorozatok közepette is érdeklődésre tarthat számot.

## A kutatás

Az iskola, amelyben kutatásomat folytattam, nemrég ünnepelte fennállásának századik évfordulóját. Az ünneplés keretében került sor egy Jubileumi Évkönyv kiadására, amelynek Köszöntőjében építőkőnek nevezik az iskolát. Ez a kifejezés természetesen metafora, sugallja a stabilitást és a tudatosságot. A kőépületek ősi időktől kezdődően a legfontosabb épületek voltak, várak, templomok, amelyek az adott kultúra megnyilvánulásai voltak, és önmagukban is értéket jelentettek. Egy iskolát építőkőként tekinteni szép gondolat, még akkor is, ha az iskolák társadalmi megítélése manapság távolabb áll ettől a képtől.

A másik társítható fogalom a tudatosság. Épületet emelni, építőköveket használni csak szervezett módon lehet, nyilvánvaló célokkal, olyanokkal, amelyek bizonyíthatóan megvalósultak, megvalósulnak. A vizsgált tanintézmény versenyeredményei hosszú évtizedek óta országos viszonylatban is számottevőek, ellenőrizhetően valóságosak, nyilvánvalóan hozzájárulnak az intézmény stabilitásához. Ez az iskola tehát a Köszöntő sugalmazott értékrendjében szilárd intézmény, amelynek megnyilvánul a tágabb környezetébe való beágyazottsága is.

„ott kívül a magyarázat” Az idézetet József Attila Eszmélet című verséből választottam és a kutatásom kvantitatív módszerét jelölöm vele. Kérdőívet állítottam össze, hogy feltárjak néhány összefüggést, amelyek talán választ adnak néhány érdekes tapasztalatra. A kutatásomban használt kérdőívet a diákok számára állítottam össze, negyven kérdést tartalmazott (Melléklet). A kérdőívet hat osztály tanulóival töltettem ki, elektronikus úton, tanórai keretek között, az intézményvezető hozzájárulásával, a kollégák támogatásával és a szülők tudtával.

A kérdőívben megjelenő főbb kategóriák: kihívás (tanuláshoz való viszony), tanárok (támogatás), klíma-közérzet (tanárok), klíma-közérzet (csoport), klíma-közérzet (iskola), kettő a fehér, illetve fekete pedagógiára kérdez rá, kettő pedig összegző jellegű. A kérdések zöme strukturált, azaz kötött válaszokkal dolgozik alapvetően négy választási lehetőséggel (igen, inkább igen, inkább nem, nem), bizonyos esetekben csak igen és nem válasszal. Négy kérdés viszont nyílt, azaz szabad válaszokat kér: egyik a kedvelt tanórán kívüli iskolai programokra

vonatkozik, kettő tanári megnyilvánulásokra kérdez rá, részben azokra, amelyeket támogatónak, részben azokra, amelyeket sérelmesnek találhatnak, egy kérdés pedig „szerepjátékos”: Mit tennél máshogy, ha te volnál az igazgató? (Melléklet) A kategóriák mindegyikéhez több alkérdés tartozik. Ezeket Kósáné (1998), Péter-Szarka Szilvia (2014), Tímár Éva (1994) és Honti Nikolett (2010) munkáit felhasználva válogattam.

A kérdőívek feldolgozásakor különválasztottam a G és I osztályok válaszait, illetve a leányok és fiúk válaszait. A válaszokat számszerűsítettem, majd az egy kategóriához sorolt válaszokat a megfelelő válaszlehetőségek mentén összeadtam és végül százalékkoltam. Ha további kérdések merültek fel bennem, akkor bizonyos kérdéseket önállóan is megvizsgáltam az adott választ választók számának százalékká alakításával.

A nyílt válaszok közül hármat tartalomelemzéssel dolgoztam föl, az úgynevezett kibontakozó kategóriák módszerével. Ennek alapján besoroltam nyolc-kilenc kategóriába a válaszokat, és azokon belül számszerűsítettem. Így dolgoztam föl a sérelmes, illetve a megnevezett támogató tanári megnyilvánulásokat, valamint a „Mit tennél máshogy, ha te volnál az igazgató?” kérdésre adott válaszokat.

A kérdőívvel alapvetően a klímaérzet felmérése volt a célom, egy-két kérdés kapcsolódott benne a szervezeti kultúrához. Ezek közül az egyik a tanórák pontos kezdésére kérdezett rá, a másik a diákok által kedvelt tanórán kívüli iskolai programokra. Természetesen mindkettő kapcsolódik a klímaérzethez is. Az órák pontos kezdése, befejezése a rend, a kiszámíthatóság, így a biztonság és irányítottság megéléséhez köthető, a tanórán kívüli tevékenységek pedig épp ellenkezőleg, a szabadabb, kevésbé kötött, több diákos kezdeményezést magukba foglaló lehetőségek területei.

A kiválasztott osztályok a G és I osztályok, mert végül azt választottam kutatási témaként, hogy kiderítsem, objektív adatok is alátámasztják-e azt a benyomást, hogy más klímaérzet jelentkezik ezekben az osztályokban egyfajta osztálytípusi sajátossággént. Megfigyeléseim szerint az I osztályokban nehezebb fegyelmet tartani és ezzel párhuzamosan nagyobb az aktivitás, kreativitás, önállóságra törekvés, míg a G osztályok jobban fegyelmezhetők, ugyanakkor passzívabbak és inkább igénylik az irányítást, „babusgatást”.

A kutatásba három G (12. G, 11. G és 10. G) és három I (12. I, 11. I és 10. I) jelzésű osztályt vontam be, kihagytam a kilencedikeseket, illetve a nyelvi előkészítő osztályokat, mert hipotéziseim a fent említett osztálytípusokhoz kapcsolódnak. A kilencedikeseket még túlságosan friss intézményi tagnak gondolom, ezért rájuk nem terjesztettem ki a kutatást.

A kiválasztott osztályokról néhány statisztikai információt is fontosnak tartok közölni. A G osztályokba két tagozatkóddal lehet jelentkezni, mert az osztály egyik fele németet, másik fele angolt tanul, az I osztályokba egy tagozatkóddal jelentkeznek a tanulók (12-es kód, közgazdasági szakmacsoport, emelt informatikaoktatással), mert ebben az osztálytípusban csak angolt tanulnak. A G osztályok sima közgazdasági képzéssel indulnak.

Megvizsgáltam az érintett tagozatkódokhoz kapcsolódó nyolcadikos felvételi pontokat, és azt állapítottam meg, hogy az I osztályokban összességében homogénebb a tanulók bekerülési pontszám szerinti megoszlása, mint a G osztályokban. Vagyis az utóbbiak esetében nagyobb a különbség a legmagasabb és legalacsonyabb pontszám között. Érdekes, hogy ez a különbség a G osztály két csoportja között is fennáll, vagyis a 10-es kódú (gazdasági szakmacsoport, német) és a 11-es kódú (gazdasági szakmacsoport, angol) csoportok között. A német csoport esetében minden évfolyamon nagyobbak az eltérések. A G típusú osztályokba nagyobb arányba kerülnek be gyengébb felvételi eredménnyel rendelkező tanulók.

Áttekintettem a vizsgált osztályok hiányzási statisztikáit is három félévre visszamenően, azért három félévre, mert a jelenlegi tízedik évfolyam eddig ennyit töltött az intézményben. A szakirodalom szerint összefüggés van a hiányzás és a tanuláshoz való viszony között, oly módon, hogy a magasabb hiányzás gyengébb tanulási motivációval jár. A vizsgált osztályok, vagyis a kérdőívben megkérdezett osztályok G illetve I hiányzási mutatóiban az I-sek javára

dől a mérleg (I osztályok átlaga: 81,8 óra, G osztályok átlaga: 75,53 óra három félév átlagában). Megnéztem hét félévre visszamenően a G és I osztályok hiányzási átlagát, és azt tapasztaltam, hogy az I osztályok hiányzása ebben az összevetésben is magasabb.

A tanulmányi átlagok vizsgálata tovább árnyalja a képet. Az I osztályok jobb eredménnyel kerültek be az iskolába, átlaguk viszont a vizsgált osztályok összevetésében nem jobb a G osztályokénál, három félévre visszamenően hajszálra megegyező a két osztálytípusé: 3, 82.

Azt feltételeztem, hogy a tanuláshoz való hozzáállás az I osztályok esetében hangsúlyosabb szerepű, mint a G osztályoknál, ha a bekerülési pontokat veszem alapul. Ennek háttérében azt feltételeztem, hogy a gyengébb eredménnyel érkező tanulók később sem válnak motiváltabbá, illetve kapnak nagyobb mértékű támogatást vagy tudnak nagyobb mértékű támogatást szerezni eredményeik javításához. Ugyanakkor a hiányzás és a tanulmányi átlagok mutatóit figyelembe véve annyiban módosítottam a feltételezésemet, hogy talán nem lesz túl nagy különbség a Kihívás, tanuláshoz való viszony kategória esetében a két osztálytípus között.

Egy másik feltételezésem a Tanárok, támogatás kérdésköréhez kapcsolódott. Először azt gondoltam, hogy az erre a kérdéscsoportra adott válaszok az I osztályok irányában jeleznek majd pozitív eltérést. Mivel az I osztályokba alapvetően eredményesebb tanulók kerülnek, az ő tanári támogatottság megszerzésével kapcsolatos tapasztalataik erősebbek, mint a gyengébb eredménnyel G osztályokba került tanulóké. Ugyanakkor az I osztályok átlaga nem jobb a G osztályokénál, és a hiányzásuk is nagyobb. Lehet, hogy ennek háttérében a kevésbé erős tanári támogatás áll. Vagyis ebben az esetben szintén azt feltételeztem végül, hogy nem lesz túl nagy eltérés a két osztálytípus között a kategória összesített eredményében.

A harmadik feltételezésem az volt, hogy a Klíma-közérzet, csoport kategória esetében a G osztályok válaszaiban lesz magasabb az elégedettség. Az I osztályokban több a fiú, az eddigi kutatási tapasztalatok szerint a fiúk közérzete kevésbé jó, mint a lányoké. Tovább erősítette az elképzelésemet a hiányzások kérdése, ugyanis az erre vonatkozó érték is magasabb volt az I osztályokban.

A Klíma-közérzet, iskola kérdéskörnél megint az I osztályok válaszait gondoltam negatívabbnak, mert ez az érzet szerintem összefügg a csoportklímával. Az iskolai élet sajátosságai közé tartozik, hogy a benne megtalálható csoportok „személyiséget” öltenek. Az I osztályokkal szemben nagyobbak a tanárok fenntartásai, szemükben az I osztályok hatása negatívabb. Érdekes, hogy az iskola hosszú működése alatt az évtizedek többségében lányok, vagy túlnyomó többségben lányok jártak az iskolába, a fiúk nagyobb arányú megjelenése akkortól jellemző, amikor az informatikai profilt is kialakította az iskola, de – úgy tűnik – a befogadás nem járt egyszersmind elfogadással is. Illetve a problémát tovább árnyalja az a tény, hogy a tantestület nemi megoszlása is a nők irányába tolódott, vagyis elnőiesedett a pálya, és ez is befolyásolhatja a fiúkkal kapcsolatos klímaérzetet és a fiús osztályok klímaérzetét. Bár a jelenlegi iskolavezetés törekszik arra, hogy az I osztályokban az osztályfőnök férfi kolléga legyen, a tanárok zöme nő ezekben az osztályokban is (a jelenlegi tantestület több mint kétharmada nő).

A Klíma-közérzet, tanárok kategória esetében hasonló eredményre számítottam a két osztálytípusnál, úgy gondoltam, az eredmény pozitívabb lesz, mint a támogatás kategória eredménye, mert a kérdések nemcsak a tanórai viszonyokra vonatkoznak.

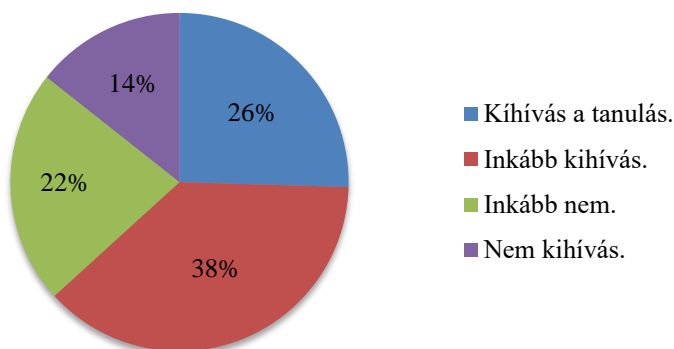
## Eredmények

A vizsgálat eredményei a G és I osztályok összevetésében a strukturált válaszü kérdések feldolgozásával a következők lettek: a kérdőíveket 138 tanuló töltötte ki, 65 G osztályos és 73 I osztályos. Mindkét osztálytípus esetében ez 77%-os részvételt jelent az összlétszámhoz

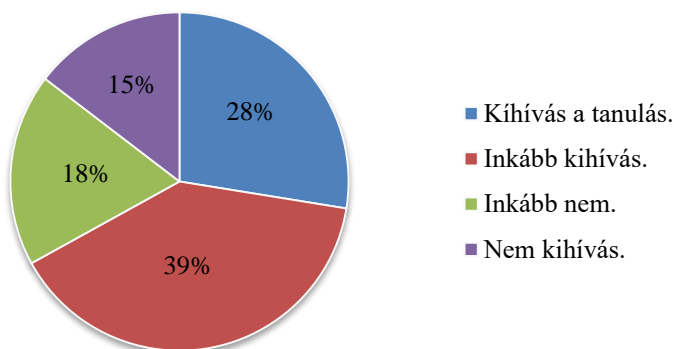


viszonyítva. Ha a nemek arányát tekintem, megegyező a képlet: 65 fiú és 73 lány válaszolt a kérdéseimre.

Elsőként a Kihívás, tanuláshoz való viszony kérdéscsoport eredményeit vizsgáltam (1. ábra).



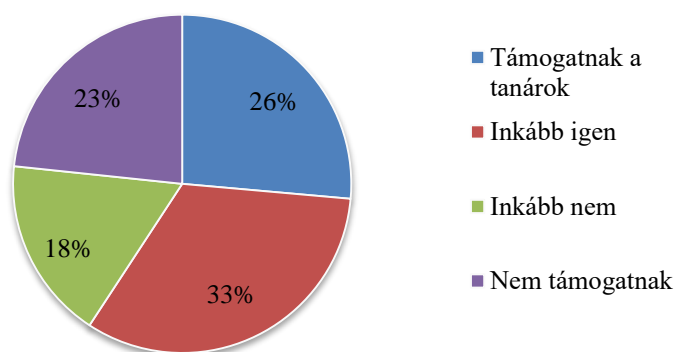
1. ábra. G osztályok, Kihívás, tanuláshoz való viszony, összesítés



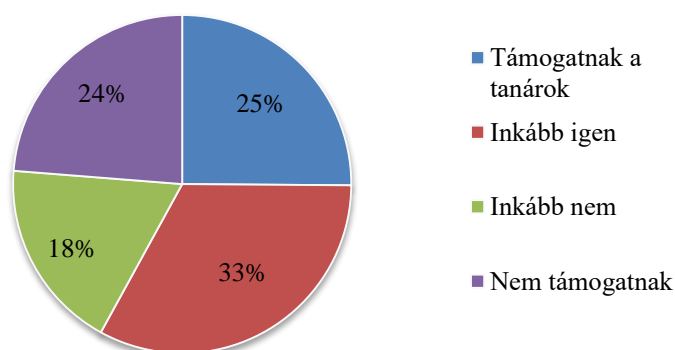
2. ábra. I osztályok, Kihívás, tanuláshoz való viszony, összesítés

Az összesítés azt az eredményt tükrözi, amelyet előzőleg feltételeztem, vagyis nincs lényeges eltérés a két osztálytípus eredményei között, de az I osztály válaszadóinál kicsivel pozitívabb a kép (1. diagram, Kihívás a tanulás: G 26%, 2. diagram, I 28%). Mindkét osztálytípusnál jelentős a pozitív értékelés - összesítve az igen és inkább igen válaszokat (1. ábra, G 64% (26+38%); 2. ábra I 67% (28+39%) - ez valószínűleg annak köszönhető, hogy a vizsgált iskola erős iskolának számít, magasak a követelmények, amelyet alapvetően a tanulók is elfogadnak. Érdekes, hogy az egyértelmű igen és az egyértelmű nem esetében is az I osztályok mutatója magasabb egy kicsit. Az I osztályokban többen választották a legnegatívabb válaszokat, ugyanakkor, ha összesítjük a negatív oldalt, háromszázaléknyi az eltérés a G osztályok javára (1. ábra). Vagyis az I osztályokban kicsivel határozottabb a vélemények vállalása, és a tanuláshoz való viszony is kicsivel pozitívabb, mint a G osztályok válaszadóinál, ez alátámasztja azt a tapasztalatot, illetve feltételezést, hogy az I osztályosok tudatosabbak.

A tanári támogatás összesített eredménye elgondolkodtató. Hat alkérdést soroltam ide, amelyek közül csak egy fordított (Melléklet).



3. ábra G osztályok, Tanárok, támogatás, összesítés



4. ábra I osztályok, Tanárok, támogatás, összesítés

Az összesített eredmények szerint nincs jelentős különbség a két osztálytípus válaszadóinak értékelésében, ami a tanári támogatás kérdéskörét érinti (3. ábra, Támogatnak a tanárok: G 26%, 4. ábra, I 25%). Alapvetően pozitív a kép, de nem meggyőzően. A megkérdezett tanítványoknak csak a negyede választotta az egyértelműen pozitív válaszokat. Ennek az eredménynek a tükrében mindenképpen vizsgálándó területnek gondolom a támogatás helyi megvalósulásának mélyebb összetevőit.

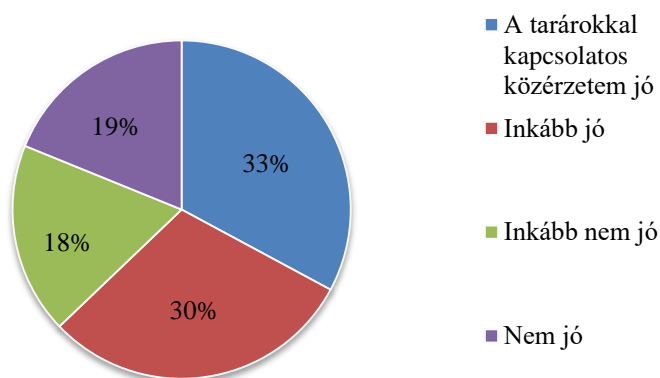
Külön is megnéztem a hat alkérdés eredményeit. Az első alkérdés (A tanárok segítőkészek velem.) esetében megjelenik a markánsabb különbség az I osztályok javára, 90%-ban tartották segítőkésznek a tanáraikat, amely megnyugtatóan magas százalék. Ezzel szemben a G osztály válaszadói csak 84%-ban érzik pozitívnak a tanári segítőkészséget.

Egy másik alkérdés (Gyakran dicsérnek engem a tanárok.) ugyancsak elgondolkodtató eredményt hozott. Mindkét osztály válaszadóinak kicsivel több, mint 30%-a gondolta csak igaznak az állítást. Ez mindenképpen nagyon kevés. Összefügghet ez az eredmény azzal a különös feltételezéssel, hogy a jó teljesítmény alap, nem ok a dicséretre. A pedagógusok hajlamosak erre a feltételezésre, vagyis nem a gyerek/a tanuló szemüvegén keresztül néznek. Ezen e téren – véleményem szerint – az egyénközpontú pedagógia is hiányt mutat. Van olyan, hogy már azért is dicsérni lehetne valakit, mert adott esetben összeszedetten viselkedett a tanórán, míg mást egy nehezített házi feladat megoldásáért lehet dicsérni. Egyszóval dicsérni alapvetően minden tanulót lehet, és kellene, mert legfőképpen ezzel lehet tudatosítani benne a honnan hová tartás lépéseit. Aggasztónak tartom ezt az eredményt.

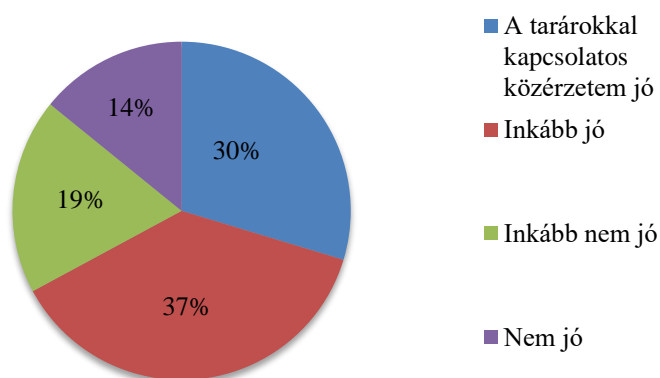
Érdekes lehet a fordított kérdés eredménye is. Ez a kérdés arra vonatkozott, hogy előfordul-e az, hogy a tanár nem magyarázza el, mit is kell éppen csinálni. Szintén közel azonos

eredmény született a két osztálytípusban: 70% közelében jelölték a kevésbé pozitív válaszokat a diákok. A válaszok alapján olyan benyomásom támadhat, hogy a magyarázatok „fejek felett” hangoznak. A tanórai interakciók - a válaszok alapján – úgy tűnik, bizonytalanságban tartják a tanulókat, legalábbis ezt az érzetet tükrözik a válaszok. Vagy a tanár – tananyag – diák hármas konstellációt vizsgálva, mintha a tanár – tananyag erősebb kapcsolatot mutatna, mint a tanár – diák kapcsolat a tanóra keretein belül. Azt gondolom, ez a helyzet a hagyományos tananyagközpontú pedagógia képletét mutatja, amely ismeretében nem meglepő a támogatás mértékének összesített eredménye.

A Klíma-közérzet, tanárok kategóriába jellemzően olyan állításokat választottam, amelyek túlmutatnak a tanórai kereteken, kapcsolatban állnak a nyitottsággal és a kreativitás támogatásával. Mindegyik állítás egyenes megfogalmazású volt.



5. ábra. G osztályok, Klíma-közérzet, tanárok, összesítés



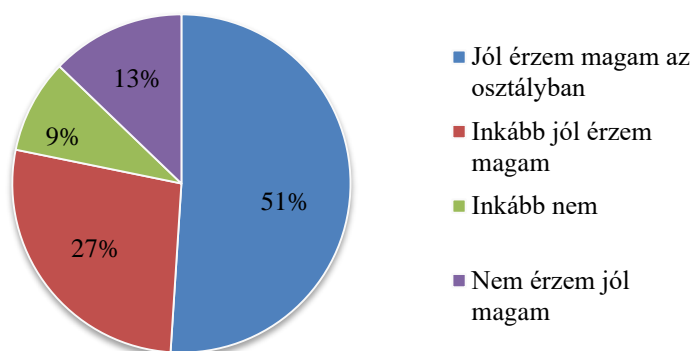
6. ábra. I osztályok, Klíma-közérzet, tanárok, összesítés

A tanárokkal kapcsolatos általános közérzet összesített mutatója (5. ábra: G 33%, 6. diagram: I 30%) valamivel magasabb, mint a tanárok, támogatás (2. ábra: G 26%, 3. ábra: I 25%) esetében. Úgy gondolom, a támogatás esetében mások a tanulói elvárások, mint általánosságban. Vagyis nem baj, ha a tanár jópofa, humoros, de fontosabb, hogy jól értsem, amit mond, hogy kellő mélységben gyakoroltasson, hogy egyéni elbírálásban részesítsen, ha azt igénylem. Olybá tűnik, mintha meg lehetne különböztetni felszíni és mélységi szintet a tanár-diák kapcsolatban, illetve, hogy a támogatás voltaképpen a mélységi kapcsolati szegmenset jelentheti. Azt, amely alapvetően kialakítja a biztonságérzetet az elvárások szövevényes hálózatában.

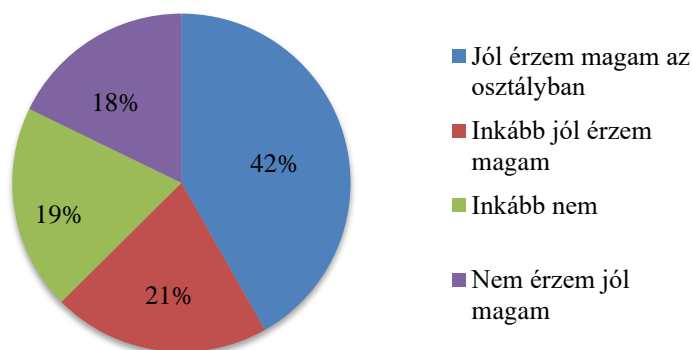
A kérdőív elemzése során az válik egyre nyilvánvalóbbá a számomra, hogy az iskola a diák számára alapvetően természetellenes közeg. A természetellenes alatt azt értem, hogy sok elemében kényszerítő és (mert a megértés foka még alakuló) irracionális, illetve elbizonytalanító. Nekem mint tanárnak, mint segítőnek, mint támogatónak a diákjaim ezen érzetét természetesnek kell tekintenem, és arra kell törekednem, hogy mérséklődjön. A pedagógus a kaotikusnak tűnő világ és a tanítvány között áll, fénytörő lencse, ha kell, tompít, ha kell, felerősít. A pedagógus az, aki kísér, tartja az ernyőt az autonóm tanítvány fölött, felsegíti, ha elbotlik, bakot tart, ha elrugaszkodik. Ennek a szerepnek a működtetése pedig bizalmon alapul. A támogató és a támogatott is ezen az alapon tevékenykedhet. A kérdőív eredményei alapján ezen a területen van még mit javítani a vizsgált iskolában.

Összevetve az eredményeket a tanárokkal kapcsolatos általános közérzet esetében a G osztályok mutatója egy kicsit rosszabb. Az osztálytípusok jellemzésénél leírtam azt a tapasztalatomat, hogy a G osztályok jobban igénylik a „babusgatást”, a törődést, mint az I osztályok, úgy tűnik, ez a benyomásom ennél a vizsgálódásnál mutatkozik meg százalékosan. Nem nagy a különbség, de azért észlelhető.

A számomra egyik legérdekesebb kérdéscsoporthoz érkeztem, a csoportklímához. Kollégáimat és jómagamat is mélyen érdeklő kérdés az, mi befolyásolja azt, hogy egy-egy osztály milyen közösséggé fejlődik és miért. Bár mindkét osztálytípus válaszadói összességében pozitívan értékelik a helyzetüket az osztályban, érzékelhető különbség van a G osztályok javára a csoporttal kapcsolatos közérzetben. Mindkét pozitív válaszcsoporthoz eredménye jelentősen magasabb a G osztályok válaszadóinak esetében. Összesítve is markáns a különbség (7. ábra: G 78% (51+27%), 8. ábra: I 63% (42+21%).



7. ábra. G osztályok, Klíma-közérzet, csoport, összesítés



8. diagram. I osztályok, Klíma-közérzet, csoport, összesítés

Érdekesnek tűnt az egyik fordított állítás: Az osztálytársaim gyakran piszkálják egymást. Az eredményeket megfigyelve a különbség markáns, az I osztályokban 74%-ban igent válaszoltak, míg ez a G osztályokban csak 37% (1. táblázat) Ezek szerint, ahol több a fiú, nagyobb az összeférhetetlenség, erőteljesebb a rivalizálás. A kutatásokban azt is olvastam, hogy a tanulók egymás közötti interakciói „lemásolják” a környezetben tapasztalt interakciókat, elsősorban azt, ahogy a felnőtt kommunikál a közvetlen közegükben. Úgy tűnik, hogy az I osztályokat jobban jellemzi a küzdelem. Ez összefügghet a nemek arányával, akár osztályon belül (több a fiú, nagyobb a versengés), akár a tanárok esetében (sokkal több a női tanár). A női tanárral versengőbbek a fiú tanítványok.

Az osztályok előzetes jellemzésénél kitértem arra a tapasztalatomra, hogy az I osztályok kevésbé jól fegyelmezhetők. Maga a fegyelmezetlenség, de a fegyelmezés is olyan vonás, amely egyaránt megterheli a csoportklímát. A fegyelmezetlen diák zavarja a társát, a fegyelmezés sok módozata viszont az egész csoportra hat negatívan, főleg ha a tanár a kollektív büntetés elvét alkalmazza. De a közérzet már akkor rideggé válhat egy-egy órán, ha csak egyetlen tanulóval szemben kell, mondjuk a hangját felemelni egy tanárnak.

Még egy kérdést emelek ki ebből a körből: Az osztálytársaim becsülnek engem, hallgatnak rám. Azért érdekel ennek a kérdésnek a megválaszolása, mert az egyetlen a feltett kérdések közül, amely az önértékelésre is nagyobb hangsúlyt fektet. A kérdőív esetében nem erre a területre esett a hangsúly, a szubjektivitás, személyiségen keresztüli tükröztetés az interjúknál központi. A válaszok százalékos aránya várhatóan - Az osztálytársaim gyakran piszkálják egymást. - állításra adott válaszokkal lesz egybecsengő fordított módon. A kamaszkori önértékelés nagymértékben függ a kortársak értékítéleteitől.

*1.táblázat. Az osztálytársaim gyakran piszkálják egymást. és Az osztálytársaim becsülnek engem, hallgatnak rám.- állításokkal kapcsolatos összesített eredmények*

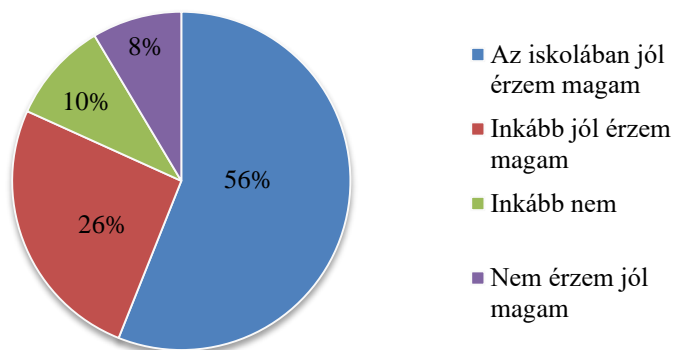
	G	I	Fiúk	G	I	Lányok	G	I
Az osztálytársaim gyakran piszkálják egymást.	37%	74%	62%	42%	68%	55%	34%	81%
Nem jellemző.	63%	26%	38%	58%	32%	45%	66%	19%
Az osztálytársaim becsülnek engem, hallgatnak rám.	77%	62%	75%	79%	73%	63%	76%	53%
Nem jellemző.	23%	38%	25%	21%	27%	37%	24%	47%

Az eredmények kissé meglepőek (1. táblázat). Az önértékeléssel kapcsolatban gyengébb az I osztályok értékelése (I 62%, G 77%), de nem annyival, ahogy az esetleg az „egymás piszkálása” aránya alapján gondolható volna (I 74%, G 37%). Ráadásul az I osztályok önértékelésre adott válaszainak aránya a lányok válaszaival mutat szorosabb hasonlóságot, holott az I osztályokban kevesebb a lány (I 62%, Lányok 63%). A fiúk önértékelésének aránya pedig a G osztályokéval rokonabb, ahol több a lány (G 77%, Fiúk 75%).

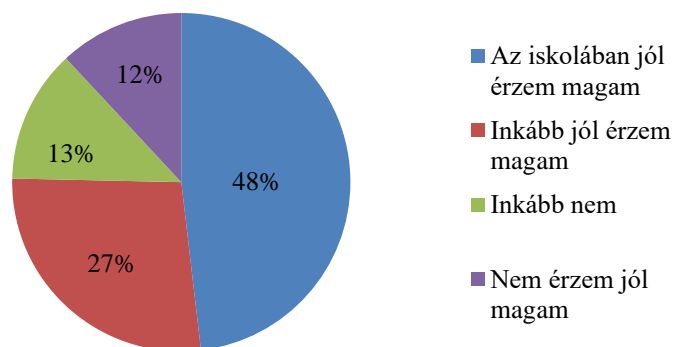
Lehet, hogy a G osztályokba járó fiúk önértékelése magasabb, mint az I osztályokba járóké? És az I osztályokba járó lányoké alacsonyabb, mint a G osztályba járóké? Megvizsgáltam a két kérdésre külön a G osztályos fiúk és lányok válaszait, valamint az I osztályos fiúk és lányok válaszait, és az eredmény alapján mindkét kérdésemre igennel lehet válaszolni (1. táblázat Fiúk G 79%, Fiúk I 73%, Lányok G 76%, Lányok I 53%). Ez egy olyan eredmény, amelyre előzőleg nem gondoltam, és nagyon érdekesnek találtam. A lányok önértékesítő képessége – a kérdőív tapasztalata szerint – gyengébb, mint a fiúké, ha jellemzően fiús közegben kell érvényesülni, míg a fiúké erősebb, ha jellemzően több lány veszi őket körül. Lehet, hogy e mögött a jelenség mögött tágabb szocializációs, társadalmi törvényszerűségek húzódnak? Lehet, hogy azon is el lehet gondolkodni, hogy a csoportkohézió

szempontjából nem üdvösebbek-e a tisztán leány és fiú osztályok? Úgy vélem, ez érdekes kutatási kérdés lehetne.

Az utolsó vizsgált kérdéskör a Klíma-közérzet, iskola, amelyhez hét alkérdés került (Melléklet). Ezek közül kettő fordított és öt egyenes kérdés volt.



9. ábra. G osztályok, Klíma-közérzet, iskola, összesítés



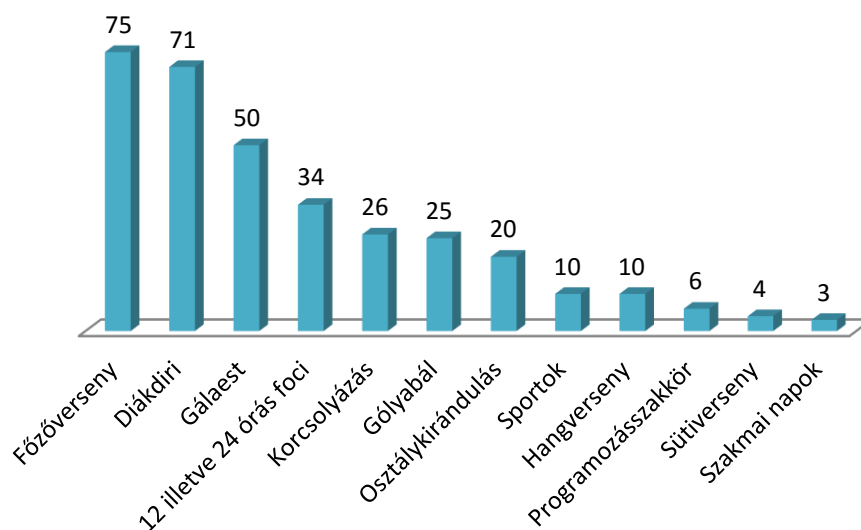
10. ábra. I osztályok, Klíma-közérzet, iskola, összesítés

Az osztályok iskolai közérzete alapvetően egész jónak mondható, de jól érzékelhető a különbség a G osztályok javára (9. ábra: Az iskolában jól érzem magam: G 56%; 10. ábra: I 48%). A legpozitívabb válaszokat eredményező kategóriáról van szó, amely nagyobb elégedettséget mutat a csoportklímánál is. Úgy tűnik, a megkérdezett tanítványok többsége úgy gondolja, hogy jó helyen van ebben az iskolában.

A Klíma-közérzet, iskola kérdéscsoporthoz tartozik szorosan a 35. kérdés, amely szöveges válaszokat kért arra a kérdésre, hogy melyek azok a tanórán kívüli iskolai programok, amelyekkel a válaszadó leginkább azonosulni tud. Ha ezeket a válaszokat is megnézzük, világossá válik, hogy miért lett az iskolai közérzet összesített eredménye a legmagasabb, magasabb, mint a csoporttal, vagy a tanárokkal kapcsolatos közérzet.

A szöveges válaszok összesített vizsgálata a következő eredményt hozta. 15 fő nem talált magának kedvére való tanórán kívüli programot. Ez a megkérdezettek 10 %-a, közel megegyezik azzal az adattal (9%), amelyet akkor kapunk, ha összesítjük a G és I osztályok azon válaszadóinak arányát, akik szerint az iskola tanulói inkább nem szeretnek ide járni. Érdeemes volna utánajárni annak, hogy ezeknek a válaszadóknak alapvetően mi hiányozhat.

A válaszadók többsége viszont felsorolt három rendezvényt, mert a kérdés három konkrét esemény megnevezését kérte.

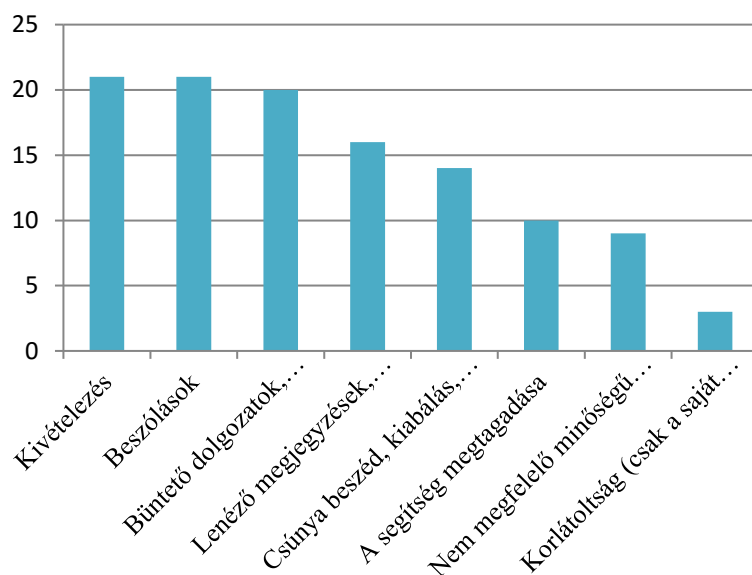


11. ábra. A leginkább kedvelt tanórán kívüli iskolai programok a megkérdezett diákok válaszaiban

Alapvetően olyan programokat jelöltek meg a válaszadók az első három helyen, amelyek nagy mértékben igénylik a diákok aktivitását, kezdeményező-készségét, kreativitását, amelyek során együtt tevékenykedhetnek maguk által megszabott ritmusban, maguk válsztotta kertek között, de nem hiányzik a megmértetés, a teljesítmény valamilyen megítélése sem.

A leginkább szeretett program iskolai szintű és szabadtéri. Ez utóbbi is figyelmet érdemlő tény. A vizsgált iskola fizikai valóságának ugyanis az egyik mindenki által tapasztalt jellemzője a „kicsi tér” és az ebből fakadó zsúfoltság. Az iskola épülete eredetileg kollégium volt, amelyből jellemzően hiányoznak a „dühöngő” terek, értem ez alatt azokat a nagyobb téregységeket, amelyek oldani tudják az iskolai létezés egyik legfárasztóbb jellemzőjét, azt, hogy sok ember tevékenykedik bennük. Az iskolának kicsi a tornaterme, voltaképpen hivatalos elnevezése csak tornaszoba, nincs aulája, nincsenek széles lépcsőházai és kicsike az udvara. Voltaképpen egyetlen olyan tere sincs, hacsak a futballpályát nem számítjuk, ahol egyszerre lehet jelen az iskola teljes közössége. Jellemző, hogy minden májusban, illetve április végén azért „imádkozunk”, hogy ne legyen eső a ballagás napján, mert sehol máshol nem tudjuk megrendezni, csakis ezen a futballpályán, azaz szabadtéren. Vagyis, ha igazán együtt akarunk lenni, kiszorulunk az iskolánk épületéből. Ezért gondolom azt, hogy a Főzőverseny programja azért is annyira népszerű, mert kint zajlik, ahol elegendő a tér.

Hátra van még két érdekes, szöveges válaszokat eredményező kérdés. Ezek közül elsőként azt tárgyalnám, amely a sérelmes tanári megnyilvánulásokra kérdezett rá. Csoportokba rendeztem, hogy milyen megnyilvánulásokat tekintettek sérelmesnek a diákjaink (12. ábra). 24-en írták azt, hogy ilyen nincs, egy fő pedig azt írta, hogy nincs értelme leírni. Tehát a megkérdezettek több mint 80 %-a megnevezett legalább egy sérelmet.



12. ábra. A leginkább sérelmesnek tartott tanári megnyilvánulások gyakorisága a diákok válaszaiban

A tanári sérelmek értékelése zavarba ejtő, hiszen már az is problémás, ha egy említődik, de hát a pedagógus is követ el hibákat. Első pillantásra meglepő, hogy a nem megfelelő tanórákat és magyarázatot is ide sorolják a diákok, vagyis a pedagógus már akkor sérti a tanítványai érdekeit, ha nem megfelelően készül föl az órájára, ha nem eléggé rátermett. Szerencsére azért ez nem tűnik túl gyakorinak ebben az iskolában.

Leggyakrabban a kivételezést nevezték meg sérelemnek, másképpen a nem azonos, nem egyenlő bánásmódot. Ez az ún. káros szubjektívizáció, háttere nyilvánvalóan bizonyos fajta spontenititás. Bár az elméleti szakemberek és a pedagógusképzés is nagy hangsúlyt fektet annak elfogattatására, hogy minden tanári szerepű megnyilvánulásnak tudatosnak, sőt tervezettnak kell lennie, az iskola valósága mást mutat. A tudatosság olyan környezetben, amelyben az emberi interakciók csak egy bizonyos százaléka kiszámítható, illetve modellálható, óriási koncentrációképesítést és energiabefektetést igényel. Minél nagyobb számú diák van egy-egy kolléga személyére bízva, annál nagyobb a valószínűsége, hogy csökken a megkívánt koncentráció, illetve energia.

A kivételezés fakadhat az adott diák nem megfelelő megismeréséből, a magabiztosság hiányából, téves előfeltevésekből, befolyásolhatóságból, fáradtságból, a leterheltségből is. Nekem 160 tanítványom van. Ha hetente csak egyetlen órát szánnék mindegyikükre külön-külön, ami csekély időmennyiség, összesen csak 8 órára jutna minden másra. Nyilvánvaló, hogy az együtt töltött négy tanulmányi év alatt sokszor jutnak szerephez pusztán a benyomások, amelyek a gyűlö rutin, tapasztalat, reflexió mellett sem mindig kellő pontosságúak. Nem hiszem, hogy el tudom kerülni, és ez nyilvánvalóan a kollégáimmal is így van, a spontán döntési helyzeteket, amikor nem tudatosan, számomra észrevétlenül, más szemszögéből nézve viszont észrevehetően kivételezek.

A kivételezés feltételezése is erősen szubjektív egyébként, és széles skálán mozoghat azoknak az elemeknek a sora, amelyek összekapcsolódhatnak vele. Egy tanuló már azt kivételezésnek érezheti, ha a tanár a társára többet mosolyog vagy többször szólítja fel. A szakirodalom szerint ezek mögött a kívülről, vagyis a diákok szemszögéből kivételezésnek gondolt, érzékelt viselkedés mögött a tanárok differenciált elvárásai húzódnak meg. Valószínű, hogy azoknak a kollégáknak a tanítványai érzékelik fokozottabb módon a kivételezést, akik nagyobb mértékű elfoglaltsággal közelítenek tanítványaik felé. Mindez, feltételezések szerint, összefügg a tekintélyelvűséggel is.



A második helyen a gyűjtőnévvel illetett Beszólások találhatók. Olyan megjegyzéseket soroltak a diákok, mint Hogy fogsz így leérettségizni?!, Örülj a kettesnek!, Biztos vagy benne, hogy jó iskolában vagy?, Gyengébbek kedvéért újra elmondom., Csak néztek ki a fejetekből., stb. Ettől a típustól megkülönböztettem a Lenéző megjegyzéseket, amelyek közé olyanokat soroltam, amelyek bántóan figyelmeztettek a hierarchiára. Mindezek mögött a kölcsönös tisztelet megadásának a hiánya húzódik, kapcsolatban áll azzal a korábban már említett alapállással, amely szerint az iskola a küzdelem terepe. Ilyen értelemben a szavak és a tettek fegyverek önmagunk megvédése illúziójával.

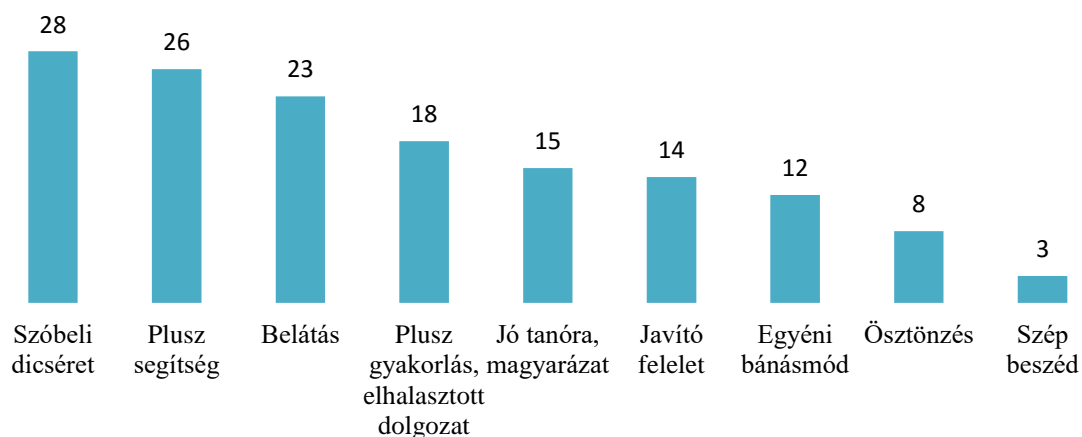
A tettek alatt a harmadik leggyakoribb sérelemcsoportot értem, amikor a tanár, valószínűleg türelemvesztésből, büntet a dolgozattal, feleltetéssel, így az osztályzattal. Nyilvánvalón hibás pedagógiai lépésről van szó, és ritkán következik be higgadt megfontolásból, nyugodt érzelmi alapállapotban. Ha a tanár szemszögéből nézzük a dolgokat, és feltételeznénk válaszokat arra a kérdésre, hogy miért mondta azt, amit mondott, vagy miért tette azt, amit tett, valószínűleg az „Elvesztettem a béketűrősemet.” -választ kapnánk leggyakrabban. Mindezek mögött meghúzódhat az a helyzet, amikor nem egyértelműsítettek a közös munka céljai, nincsenek közösen lefektetett alapszabályok, amelyhez mindenki, tanár és diák egyaránt tartja magát. Az iskolai szabályokat a diákok elfogadhatónak tartják ebben az iskolában, de ettől függetlenül cél-és szabályrendszer egy-egy tantárgy, egy-egy személyes együttműködés során is meg lehet fogalmazni. A diák is jobban betart olyan szabályokat, amelyeket egyrészt előre tud, másrészt megalkotásában is érintett. Ehhez persze megint a tervszerű magatartás és a következetesség illeszthető tanári oldalról.

Megemlítek egy másik összefüggést is. Éppen azért mert a tervezés mellett sok spontán helyzettel is dolgoznia kell egy pedagógusnak, fontos volna a rugalmasság képességének gyakorlása, alkalmazása is. A rugalmasság bizonyos értelemben nem más, mint a megkötött egyezségek, lefektetett szabályok, kialakított elvárások folyamatos kontrollálása. Pontosan azért, hogy a megmerevéssel ne forduljanak ellenkezőjévé az alaptörökvések, vagyis a behatárolt, biztonságos, kiszámítható és barátságos környezet feltételeinek kialakítása. Szerintem akkor képes egy pedagógus rugalmasan kezelni a felmerülő helyzeteket, ha nagyon markáns és humánus célrendszer szerint dolgozik. Mindig a célok azok, amelyek elsődlegesek, nem az adhoc helyzetekből fakadó győzelem vagy vereség.

Áttekintettem azokat a válaszokat is, amelyek a támogató tanári gesztusokra, viselkedésre, magatartásra kérdeztek rá. A sérelmekben megnevezett magatartások, megnyilvánulások tükröppárjait kaptam a válaszokban (2. táblázat). Összesen 111 fő adott konkrét választ, 10 fő nem adott feleletet, 17-en azt írták, hogy nem tud ilyet megnevezni.

*2. táblázat. A segítő, támogató illetve sérelmes tanári megnyilvánulások tükröppáronként a tanulói válaszok alapján*

TÁMOGATÁS	SÉRELEM
egyéni bánásmód (differenciálás)	kivételezés
szóbeli dicséret	beszólások
elhalasztott dolgozat, plusz gyakorlás	büntető dolgozat
javító célú, előre megbeszélte idejű, tartalmú felelet	büntető feleltetés
javítási lehetőség adása, rossz jegy nem számítása,	büntető jegy
jutalmazás jó jeggyel	
szóbeli ösztönzés	lenéző megjegyzések
szép beszéd, higgadt magatartás	csúnya beszéd, kiabálás, tanári hiszti
plusz segítség, támogatás, versenyeztetés	a segítség megtagadása
jó minőségű tanóra, értelmes, követhető magyarázat	nem megfelelő minőségű tanóra,
	magyarázat
belátás	korlátoltság



13. ábra. A tanári segítség, támogatás fajtáinak gyakorisága a tanulói válaszokban

Legtöbbször a szóbeli dicséret különböző formáit említették a válaszadók, pl.: Bravó! Szép válasz! Ügyes vagy! Megdicsérlek! Így tovább! Már korábban is volt szó arról, hogy a dicséret milyen fontos és egyszerű formája a jó közérzet megteremtésének, ennek a válasznak az értékelésekor ez ismét bizonyosságot nyert.

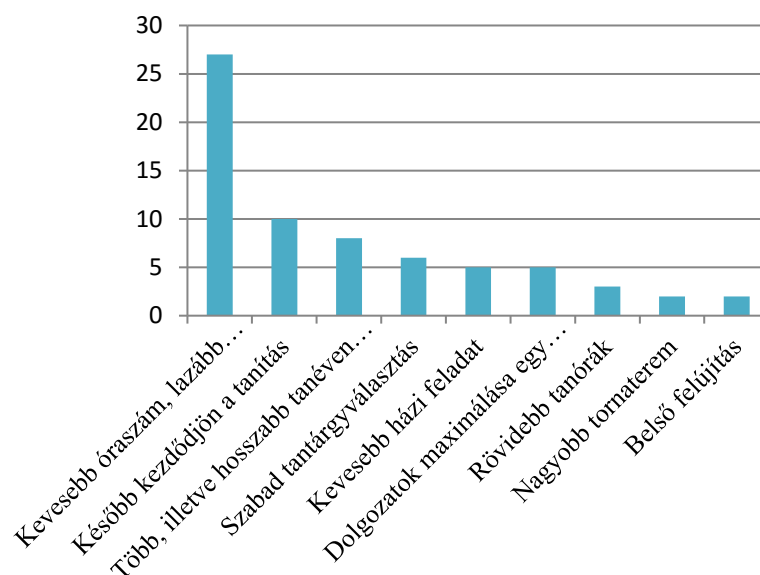
A plusz segítség kategóriába soroltam a válaszok közül a jó tanácsok adását, illetve az általánosságban megnevezett segítőkészséget is. Többször kaptam válasznak azt, hogy ha nem értek meg valamit, és segítséget kérek, a pedagógus segít. Említettek olyan helyzetet is, amikor egy nem tanórai programhoz kaptak segítséget egy tanártól. Szintén ide soroltam azokat a válaszokat, amelyek a konfliktuskezelésben nyújtott segítséget említették. Olyat is említettek, hogy nehezebb dolgozatok vagy érettségi előtt plusz gyakorló órát iktatott be a pedagógus. A fizikai rosszullét esete is előkerült, amikor a tanár segítette a diákokat. Egy-egy vizsga előtti felkészítés is megjelent a válaszokban.

A belátás kategóriába olyan válaszok kerültek, mint a megértő magatartás gyakorlása és a figyelmesség. Színes példákat hoztak, pl.: Ha valakinek családi problémái vannak, odafigyel erre a tanár. Ha nem tud valaki felkészülni egy dolgozatra, lehetőséget kap, hogy máskor pótolja. Olyat is említettek, hogy szorongás miatt a tanár nem az osztály előtt hallgatta meg a tanuló feleletét, hanem szűkebb körben, ami megnyugtató volt a diák számára. Ide soroltam azokat a válaszokat is, amelyek a diákok megismerésére irányuló szándéokra vonatkoztak, vagy arra, hogy bizonyos szabályszegéseket elnéztek az illetőnek mérlegelve a körülményeket.

A kategóriába nem sorolt válaszok közül megemlítem az „Érti a viccet.” kijelentést, és a támogató szigorúság megnevezését. Az előbbit azért, mert pedagógusként is tudom, ha nevetés van az órán, az alapvetően pozitív hatású a közérzetre, még akkor is, ha a hatékonyságra gyakorolt pozitív hatása nem feltétlenül egyértelmű vagy kimutatható. A szigorúság megemlítése pedig valamifajta igazolása annak, hogy a magas elvárások, az órai fegyelem megkövetelése talán még mindig nem elavult tanári magatartás.

A megkérdezettek 80 százaléka adott választ erre a kérdésre, megállapítható tehát, hogy bár sérelmek is vannak, a támogató megnyilvánulásokban is bővelkedik az intézmény.

A kérdőív utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy mit tennének másképpen a diákok igazgatóként. 8-an kihagyták a válaszadást, 4-en nem tudták, hogy mit írjanak, ketten kijelentették, hogy nem lennének igazgatók, 15-en pedig úgy nyilatkoztak, hogy elégedettek, minden jó, úgy ahogy van, illetve dicsérték az igazgató munkáját.



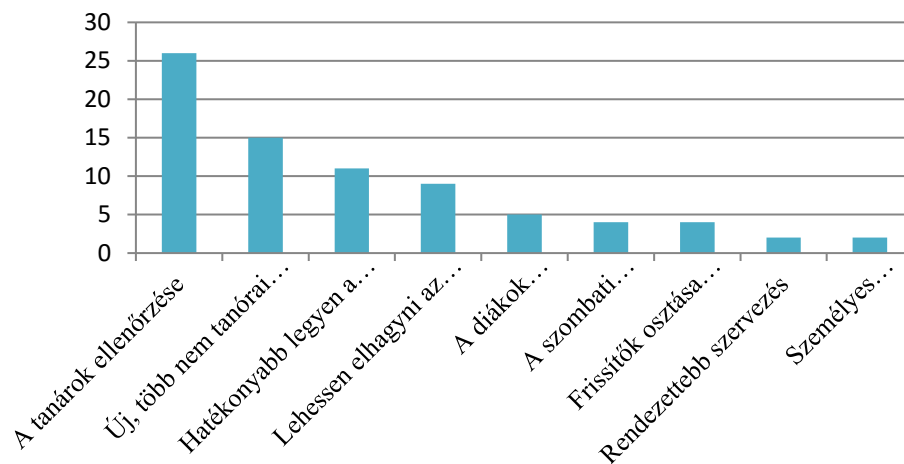
14. ábra. Mit tennék máshogy, ha én volnék az igazgató? kérdésre adott tanulói válaszoknak az igazgató hatáskörén kívül eső kategóriái

109 tanuló azonban megnevezett valamilyen területet, ahol beavatkozna. Ezek jelentős része persze olyan változtatás, amely nem az igazgató hatásköre, de ezzel a válaszadó nem volt, lehetett tisztában. Ezért különválasztva vizsgálom azokat a felvetéseket, amelyek hatáskörön belül, illetve azon kívül vannak. A hatáskörön kívüli javaslatok egy része a szaktanárokat érinti, ilyen például a kevesebb házi feladat, vagy a dolgozatok számának alakulása. Egy része törvényi, rendeleti szabályozás része, mint például a kötelező tanórák száma vagy a tantárgyi struktúra (a helyi pedagógiai programoknak minimális a mozgástere ezen a területen), illetve olyan is van, amely a fenntartó hatásköre, mint például a nagyobb tornaterem vagy a felújítások kérdése (14. ábra).

Ha megfigyeljük az első néhány helyre került javaslatot, szembeötlő, hogy mindegyik a diákok leterheltségének valamifajta enyhítéséről beszél. Ez jelenleg is témája az oktatáspolitikai és a szakma közötti vitának. Kérdés, hogy felszíni formában lehet-e megoldása ennek a problémának. Én úgy sejttem, hogy az oktatási struktúra radikálisabb, mélyebb átalakítására, mondhatjuk úgy is, korszerűsítése volna igazán célravezető. Persze az iskolában töltött idő felesleges érzetét egy-egy pedagógus is képes lehet oldani, de összességében mindez túlmutat egy tanár lehetőségeinek a körén. A probléma mindenesetre jelentős, ha egy egyszerű iskolai kérdőív is felszínre tudja hozni.

Ami az igazgató hatáskörébe eső javaslatokat illeti leginkább a tanárok ellenőrzése volna fokozottabb mértékben elvárása a megkérdezett tanítványok egy részének véleménye szerint (15. ábra). Ez a javaslat összefügghet a tanári támogatottság kérdésével, illetve a tanórák minőségével, amely terület már a korábbi kérdéseknél is előkerült. Úgy gondolom, ezen a téren mindenképpen szükséges volna a problémák mélyebb feltárása.

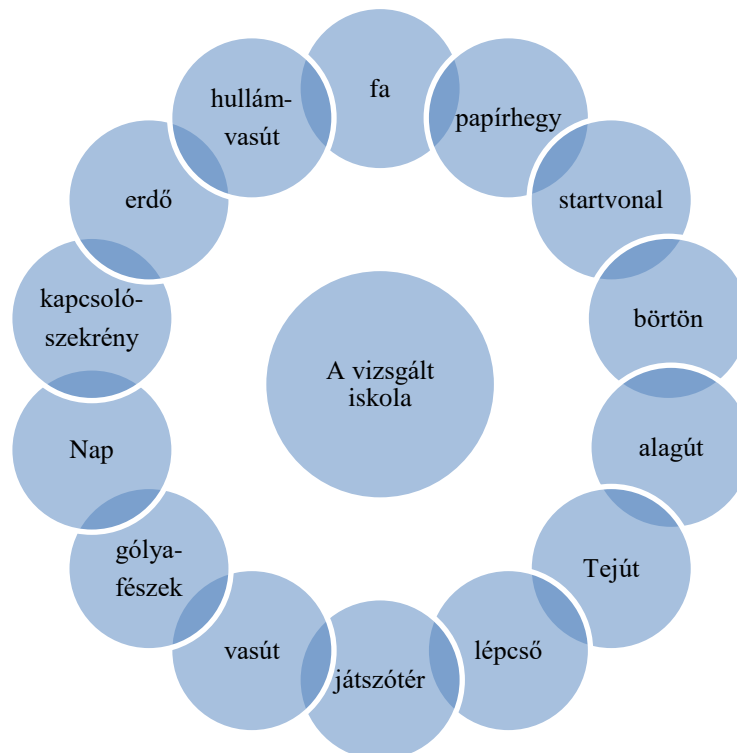
Ha összességében nézem a nyitott kérdésre adott tanulói válaszokat, azt kell gondolnom, alapvetően a realitás mozgatta a diákjainkat, válaszaik jelzésértékűek, értékesek, figyelemre méltóak. Köszönet ezért nekik.



15. ábra. Mit tennék máshogy, ha én volnék az igazgató? - kérdésre adott tanulói válaszoknak az igazgató hatáskörén belüli kategóriái

„hegyek simulnak papírlappá”

A vizsgálódásom másik technikájára vonatkozik a fenti idézet (Horváth, Mitev, 2015. 319.o.). A kutatási módszer alternatív, az ún. ZMET módszer. Lényege a metaforákon keresztül való értékazonosítás. Az iskola „fogyasztói”, azaz diákjai, illetve volt diákjai közül tíznek adtam azt a feladatot, hogy saját maguk által készített vagy gyűjtött képeken keresztül beszéljenek iskolai élményeikről, létezésükről, illetve alkossanak metaforákat az intézményre vonatkozóan. Célom az volt, hogy kicsit eltávolítsam az iskolákról való konvencionális gondolkodástól részben a magam, részben a környezetem gondolkodását.



16. ábra. Az iskola metaforái az interjúk alapján

Az interjúkat azért készítettem el, hogy arra kapjak választ, hogyan látja a középiskoláját egy-egy konkrét személyiség. A kiválasztott diákok szemüvegén keresztül szerettem volna megközelíteni az intézményt, hiszen ez több szempont keresztvetésében pontosabb valóságot tükrözhet. Megint a diákokat szólítottam meg, mert bennük feltételeztem azt a nyitottságot, amely ehhez a módszerhez kell.

Az interjúk elemzésekor az egyik szempontom az volt, hogy miképpen tükröződnek a tanítványok észlelésében a szervezeti kultúra elemei, illetve hogy milyen klímaérzet azonosítató. Az interjúk összevetésekor pedig azt vizsgáltam, hogy a tanítványok milyen metaforákon keresztül ragadták meg az iskolát, és ezekhez milyen tulajdonságokat rendeltek.

Az interjúk módszere az úgynevezett ZMET módszer (Zaltman Metaphor Elicitation Technique), amely alapvetően tízlépéses konfiguráció. A módszert alapvetően a kereskedelmi kutatásokban alkalmazzák a fogyasztói reakciók felmérésére, én azonban alkalmasnak találtam az iskola szubjektív megközelítésére is.

A minta nem reprezentatív, hiszen mindössze tíz interjú készült, nem is volt céloom általános érvényű következtetések megfogalmazása. Azért építettem be mégis a tanulmányomba, mert alkalmasnak találom arra – mivel projektív technika –, hogy rejtettebb megközelítéseket is feltárjak a vizsgált iskolával kapcsolatban.

A módszerhez kiválasztott tanulók mind abba az osztálytípusba járnak/ jártak, amelyik kimaradt a kérdőíves megkérdezésből a vizsgálni kívánt összefüggések miatt. Vannak közöttük fiúk és lányok is, jelenlegi középiskolások és végzettek is. Vannak közöttük osztálytársak, illetve évfolyamtársak. Mindannyian érdeklődve fordultak a módszer felé, és örömmel vállalták a részvételt. Az interjú a félig strukturáltak közé tartozik, mert lépésekben halad, amelyek tartalma meghatározott, de enged spontánabb beszélgetést is az egyes lépéseken belül.



17. ábra. Az iskola metaforáinak csoportosítása

Az interjúban megszólított tanítványok az 16. ábrán megnevezett metaforákkal láttatták az iskolát. Ezek külön-külön bármelyik másik iskola vagy intézmény metaforái is lehetnének, de összességükben egyetlen intézményt jelölnek, és ettől válik sajátossá ez a tapasztalat. A metaforákat csoportosítottam is, nyilván a saját megközelítés alapján, adódhat más csoportosítás is (17. ábra).

Az egyik lényeges metaforacsoport az iskola szervezetjellegét emeli ki, hangsúlyozza. Pontosan azt a valóságtartalmat, amelyet a tanulmányom vizsgál. A szervezet több elem

együttese által létrejövő új valóságot jelent. A kapcsolószekrény metafora az iskolai működés szövevényességét, a Tejút metafora a szervezetben kapcsolatba lépők önállóságát hangsúlyozza, a játszótér a kiskorú szervezeti tagokat idézi föl és a játék mint megismerési folyamat képzetét, az erdő pedig a természetes együttélés, közös alakulás, fejlődés képe lehet. A második csoportot külön világ névvel láttam el. Ezen belül markáns és negatív kép a börtöné, amely az iskola kényszerítő, fegyelmező tartalmaira vonatkozik, szintén negatív a papírhegy, amelyhez a merev írásbeliség, bürokratikuság, előíró jelleg kapcsolható. A fa, a gólyafészek és a Nap már pozitív képek, a fejlődés, a támogatás, a védettség képzetét keltik föl. Ezek a metaforák inkább a klímaérzethez kapcsolódnak.

A harmadik csoportnak a funkció nevet adtam. A szervezetek működése a funkciók által nyer igazi értelmet. Egy iskola nem volna jó iskola, ha a tanítványok nem éreznék, hogy mi az alapvető feladata. A vasút képe egyrészt a haladást jelenti valami felé, az érettségi, a továbbtanulás felé, illetve a determináltság képe is, mert a választott intézmény szakközépiskola, vagyis erősen orientál a gazdaság, a pénzügyek pályaterületei felé. Az alagút képéhez leginkább a bemenet és kimenet két pólusa kapcsolódik. A vizsgált iskola középiskola, vagyis a diákok bekerülve még gyerekek, kikerülve már fiatal felnőttek. Ez utóbbi minőségéhez pedig az iskola funkciója is hozzájárulni. A lépcső szintén a valahova eljutás képe. Pozitív tartalma lehet, ha felfelé vivő útként látjuk. Az interjúban használt képen (1. kép) felfelé irányul a fényképezés szöge.



18. ábra. Az iskola egyik lépcsősora Gizella fotóján

Az iskolában a tanulás, a képzés során tett erőfeszítések vihetnek az egyéni sikerek, boldogulás felé. A startvonal pedig megint a középiskola jelleget hangsúlyozza. Középiskolából már akár a munka világába is vezethet az út, vagyis a felnőtt lét kezdődhet el. A hullámvasút képzet pedig a közösséget hívja elő. Az iskolában jót és rosszat közösségekben élünk át, a szervezeti tagok együtt részesei a nehézségeknek és a sikereknek is.

Az interjúk közül csak egyet közlök a terjedelem szűke miatt.

#### Sál a bőröndben – Mónika

Mónika 2015-ben érettségizett. Tizenkét képet hozott magával az interjúra. Az első a győri Városházát ábrázolta. Azt mondta, mivel ő nem győri, Győr egyik leginkább azonosítható épülete őt a középiskolájára emlékezteti. A második kép, amelyről beszélt, a nemzeti lobogót ábrázolta. Azért kötötte az iskolához, mert számára fontos volt, hogy a nemzeti ünnepekről közösen lehetett megemlékezni. A harmadik kép bográcszókat mutatott. Ezt egy visszatérő programhoz kötötte Mónika, a püspök-erdei iskolai kirándulásokhoz, amelyeket mindig főzőversennyel kötnek össze. Mint mondta, ez egy vidám nap, amelynek tudott örülni, evés,

ivás, beszélgetés, ücsörgés a szabadban kiszakadva a tanulásból. A negyedik kép egy autót ábrázolt. Azt mondta, az utazások miatt. Az iskola révén járt Ausztriában, Szlovákiában és Franciaországban. Ezek nagyon emlékezetes élmények voltak a számára, a legutolsóhoz külön fényképet kapcsolt. Ez az ötödik, a „franciák” kép számára az idegenség ismerőssé válását, illetve a különbség pozitív megélését jelentette számára. A hatodikat az „egy mindenkiért” képnek nevezte el. Sok egymás felé nyújtott kezét ábrázol. Az osztályára emlékeztette. A közös kihívásokra, programokra. Ezek közül az osztálykirándulásokat, a Diáknapot és a tanirodai kiállításokat emelte ki. A hetedik az egyik kedvenc képe volt. Az iskolai sálát (19. ábra) ábrázolta, a sajátját, amelyet a gardróbjában őriz, és mindig szívesen viselt. A sál színe kék és két motívum díszíti: egy papírtekerecs és egy lúdtoll. Azt mondta, mivel a motívumokat sokszor látta, az ismerőség kapcsolódott hozzájuk, jó érzés, melegség.



19. ábra Mónika fényképe az iskolai sálról

A nyolcadik kép egy rajtvonalat ábrázolt. Sok dolog eszébe jutott róla: a felkészülés ideje (az iskola), a versenyhelyzetek, a továbbtanulás (mint cél), és a segítők (a tanárok). A vesztség és győztesség állapotai mint a tanulási, tapasztalási folyamat részei. És az iskola szakmaisága, amely – szerinte – leginkább a világhoz kötő kapocs volt. (Ez szorosan kapcsolódik a tanirodai képzéshez.) A kilencedik kép nagyon sajátos. Fiókáit tápláló gólyát ábrázol. Azt mondta, a tanítás a repüléshez kell. A szárnyaláshoz. És hogy sok segítséget kapott és gondoskodást. A gólya – mondta – költöző madár. De mindig visszatér a költőhelyére. Azt mondta, így kell élni: útra menni és visszatérni. Ezért választotta még egy bőrönd képét is. Azt mondta, sok mindent tehet abba a bőröndbe, például a sálát (az iskolát, jelképesen). A tizenegyedik kép egy papírhegy alatt szinte elmerülő irodai kisasszonyt ábrázolt. Azt mondta Mónika, ez arra figyelmezteti, sosem szabad hagyni, hogy a kötelezettségek felhalmozódjanak. Az is eszébe jutott erről, hogy rengeteg tevékenységet folytatnak az iskolában, és ez némelykor kaotikusnak tűnik. Ezt gondként jellemezte. Kell egy rendszer, mondta. Egy erőteljesebben kirajzolódó. Végül a névadó egyik portréját mutatta. Azt mondta, ez a kép összefoglaló jellegű a számára, útmutató, mint az iskola. *Mónikával* beszélgetni felemelő élmény volt.

Az interjúk tartalmát két megközelítés alapján értelmeztem. Az egyik a szervezeti kultúra, a másik a klímaérzet. A *Mónikával* folytatott megbeszélésből a szervezeti kultúra jegyeihez kapcsolódik a névadó, az iskolai sál, a taniroda, a főzőverseny, az osztályközösség és a tanárok említése.

A sál vizuális, anyagi megnyilvánulás, úgynevezett artefaktum, amelynek jelképes jelentése az iskolához tartozás. A taniroda konceptuális megnyilvánulás, olyan sajátos képzési forma, amely az iskola tantervi specifikumát jelenti. 1993-tól létezik ez a gyakorlati képzési forma az iskolában, bevezetésével ez az iskola úttörő volt, hiszen nemzetközi példák nyomán az országban elsőként alkalmazta. Az osztályközösség és a tanárok kategóriák részben a



konceptuális megnyilvánulásokhoz tartoznak, hiszen az iskolák Szervezeti és működési szabályzataiban megneveződik a tanárok közössége és a tanulók évfolyamonkénti osztályokba sorolása is, részben a viselkedésbeli megnyilvánulásokhoz sorolhatók, hiszen tagjaik folyamatos interakcióban vannak, együtt tevékenykednek.

A névadó megemléztetését külön tárgyalom, ugyanis több módon is kapcsolódik a szervezeti kultúrához. Először is nevét hordozza az iskola, nevéből melléknévképzővel fogalom született, amely általánosan használatos az iskola szűkebb és tágabb környezetében. A nevet a rendszerváltozás után, 1990-ben vette fel az iskola. A szervezeti kultúra egy másik szempontú, történeti vizsgálata során érdekes volna áttekinteni, hogy miképpen változott az intézmény elnevezése fennállásának sok évtizede alatt, mikor és miért éppen azon a néven szerepelt, kinek a nevét viselte, kik és milyen üzenettel választották éppen azt a személyiséget névadónak.

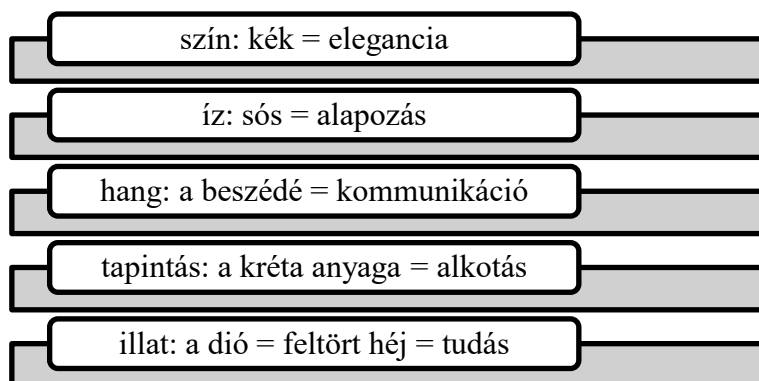
Jelen tanulmányban csak arra térek ki, hogy a névadó milyen módon van jelen a szervezet hétköznapijaiban. Jelen van melléknévesült változatban, amelyet konkrétan és átvitt módon is használunk. Konkrét jelentésben az iskolához tartozó személyeket jelenti, elsősorban diákokat, de tanárokat és más dolgozókat is. Átvitt értelemben egyfajta minőségként szoktuk használni az intézmény értékeihez kapcsolódóan. Minkét esetben verbális megnyilvánulásról van szó.

Jelen van ceremóniáinkban két alkalommal is. Az egyik a Gálaest nevű rendezvényünk, amelyről más esett szó, és amely decemberi ünnepünk, a másik pedig az interjúban is említett sál- illetve nyakkendőátadás ünnepe októberben, amikor a kilencedikesek kapják meg ünnepélyes keretek között az iskolához tartozás jelképét. Részben a ceremóniákhoz illeszkedik, részben tárgyi megnyilvánulás az iskolai szobor a névadóról, amely egy mellszobor, és 2003-tól áll iskolánk udvarán. Közeliében szoktuk tartani a tanévnyitó és tanévzáró ünnepségeinket.

A ceremóniák valamelyikén mindig sor kerül arra, hogy felidézzük XIX. századi történelmünk jeles alakjának életét és példáját. Ez utóbbiról tett említést *Mónika* is az interjúban.

A klímaérzethez szorosabban a gólya metafora köthető. *Mónika* esetében erős benyomás, hogy a középiskolája olyan hely, ahol törődnek vele, gondoskodással közelítenek hozzá, a tanárokat segítőknek nevezte. Másként megfogva a metaforát, a tanulás mint szárnypróbálgatás, a tudás mint repülés jelenik meg.

Az interjú egy másik feladatrésze is kapcsolható a szervezeti kultúrához és a klímaérzethez is (20. ábra). Az érzékleteken keresztül megragadott tapasztalatok között a kommunikáció minden szervezeti kultúra egyik alapvető tényezője, voltaképpen áthatja a szervezeti működést, ugyanakkor megnyilvánulási módjai a klímaérzetet befolyásolják. A kék szín visszakapcsol a sál színéhez, az alapozás, az alkotás és a tudás pedig már értékfogalmak, amelyek *Mónika* szemében az iskola értékvilágának jellemzői.



20. ábra. A vizsgált iskola *Mónika* érzékleteiben



## Összegzés

A tanulmányom elején megfogalmaztam, hogy vizsgálni kívánom Győr egyik szakközépiskolájának szervezeti kultúráját és klímáját.

A klímavizsgálatba csak a tanulók egy bizonyos körét vontam be, mert ki szerettem volna deríteni, hogy a G és I osztályok esetében a klímaérzettel is összefüggő tapasztalat miképpen igazolható objektív adatokkal, illetve az iskola szervezeti csoporttényezői közül jelen vizsgálatomba a tanulókat választottam, érdekes volna kiegészíteni a kutatást a pedagógusok, illetve az oktató-nevelő munkát segítő klímaérzetre vonatkozó feltárással.

Úgy döntöttem, a szervezeti kultúra tényezői közül azokra térek ki, amelyeket a kérdőívek, illetve az interjúk előhoznak, mert elsősorban a tanulói tapasztalatok szemüvegén keresztül szerettem volna láttatni az iskolát.

Úgy gondolom, hogy elértem a magam elé tűzött célokat. A kérdőívekre adott tanulói válaszok elgondolkodtató eredményekkel szolgáltak. A vizsgált kérdés-csoportok a tanárokkal, a tanulókkal, az osztályban, illetve az iskolában megélt közérzettel voltak kapcsolatosak. A százalékos eredmények összességében biztatóak, inkább a pozitív sarkot közelítik minden területen. Kirajzolódnak a feltételezett különbségek is a G és I osztályok között, például a tanuláshoz való viszony vagy az osztályklíma esetében. Érdekes volna kiterjeszteni a kutatást a nyelvi előkészítő osztályokra is. Vajon az derülne ki, hogy sajátos, az előbbi kettőtől különböző a klímaérzet, vagy esetleg közelítene valamelyik már vizsgált osztálytípuséhoz?

A 138 tanuló válasza alapján rögzíthetem, hogy a klímaérzetüket alapvetően az elégedettség jellemzi, az, hogy elég jól érzik magukat az intézményben. Az iskola biztonságos környezetet jelent inkább, támogatót, amelyben az alapfunkciók eléggé elvárt módon működnek. Mégsem jelenti ez az eredmény azt, hogy nincsenek hiányosságok vagy problémák. Örülök, hogy a válaszadók alapvetően bizalommal adtak válaszokat, így tud a benyomásom a valósághoz közelíteni. Van probléma a tanári támogatással a tanóra keretei között, van probléma a személyek közötti interakciók minőségével, akár tanár-diák, akár diák-diák viszonylatban vizsgáljuk a dolgot, illetve vannak problémák globális formában is: a törvényi, rendeleti előírások közül főként a tanterv merevsége, a tananyag nagysága említhető.

A tanulói válaszokban, főként az interjúkban, kirajzolódott az iskola sajátos szervezeti kultúrája is. Találkoztam konceptuális, verbális megnyilvánulásokkal, ilyen volt például a Pedagógiai programban megjelenő jövőkép, a tanterv megnyilvánulása a tantervi képzésforma megemlékezésével, a nyelvezethez kötődik az iskola nevéből melléknévesült kifejezés. Kiderültek viselkedésbeli megnyilvánulások is: például a ceremóniák közül a sál- és nyakkendőátadás, a Gálaest, a rituálék közül a tanórai becsengetés kapott figyelmet, amelynek hangja, fizikai megnyilvánulása sajátos, a Karib-tenger kalózái című film zenerészlete, vagy a folyosón való fegyelmezett, kétirányú közlekedés szünetekben, amelynek oka a kevés hely. Kaptunk példát a támogatás megvalósulására, némi betekintést a tanulás, a tanítás módozataiba, például a projektoktatás említése. Megjelentek az iskola tárgyi kellékei is: a névadó mellszobrá vagy a vetítővászon vagy az iskolai sál. Az iskola tágabb környezete is megnyilvánult: egyrészt a fizikai, az előtte húzódó sétány és Győr városa, másrészt a kapcsolati környezete, a szülők köre például vagy a pályázatok révén az utazásokkal megismert partnerintézményeké.

A szervezeti kultúra és klíma felől közelítve megállapítható, hogy a vizsgált iskola egy alapvetően jól működő komplex tanintézmény, amely a benne élő, vele kapcsolatban lévő, megkérdezett jelenlegi és volt szervezeti tagok szubjektív érzetében inkább pozitív arcot ölt.

## Irodalomjegyzék

- Albert-Lőrincz Márton (2009): *Nevelésszociológia*. Bolyai Társaság. Kolozsvár. 160-174.
- Beare, H., Caldvell, B. J. és Milliken, R. M. (1998): Az iskolai kultúra fejlesztése. In: Balázs Éva (szerk.): *Oktatásmenedzsment*. Okker. Budapest. 189-214.
- Buda Mariann (2013): *Kreatív klíma az iskolában. Klíma, közérzet, közösség. Új felvetések és módszerek a szocializáció szellemi tereinek kutatásában*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. 2013. (előadás). ONK 2013 - YouTube. utolsó letöltés 2015. november 19.
- Csapó Judit és Csécsi Béla (2009): *Az iskola szervezeti kultúrája*. [http://www.bdf.hu/tmk/tnti/molnarb/Dokumentumok/Szervezetelm%C3%A9let/csicsb\\_iskola\\_szer\\_kulturaja.pdf](http://www.bdf.hu/tmk/tnti/molnarb/Dokumentumok/Szervezetelm%C3%A9let/csicsb_iskola_szer_kulturaja.pdf) utolsó letöltés 2015. szeptember 27.
- Csepeli György (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris Kiadó. Budapest. 300-315.
- Horváth Dóra és Mitev Ariel (2015): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó. 209-220. 319-328.
- Horváth Kinga (2009): Az iskolai szervezet klímája. In: *Új Pedagógiai Szemle*. <https://www.ofi.hu/tudastar/horvath-kinga-iskolai> utolsó letöltés 2015. december 30.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia”, *Értékelés az iskolában*. Argumentum. Budapest. 14-27.
- Klein Sándor (2001): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. SHL Hungary Kft. 29-45. 335-342. 365-381. 477-503.
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 164-187.
- Letenyei László (2001): A kultúra fogalmáról. In: A jelentésháló pókjá. In: Helmich Dezső, Szántó Zoltán (szerk.): *Metodológia, társadalom, gazdaság: In memoriam Bertalan László*. 11. fejezet. <http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tkt/metodologia-tarsadalom/ch11s02.html> [2015.12. 22.]
- Serfőző Mónika (2004): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös. Budapest. 489-518.
- Perjés István (2005): Bukott mítoszok, bukott iskolák. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 3-20.
- Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. In: *Magyar Pedagógia*. 3-4.sz. 253-274. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Timar\\_MP9434.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Timar_MP9434.pdf) [2015. 12. 30.]
- Yassur, E. (2001): A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései (fordította: Horváth Zita) In: *Magyar Pedagógia*. 101. évf. 2. sz. 171-190.
- A kérdőív kérdéseinek összeállításakor felhasználtam:
- Honti Nikolett (2010): *A „jó iskola” pedagógusszemmel és gyermekszemmel*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1998): A mi iskolánk. IF Alapítvány. 85-95.
- Péter-Szarka Szilvia, Tímár Tünde és Balázs Katalin (2015): Az iskolai kreatív klíma kérdőív. *Alkalmazott Pedagógia*. 15. (2). 107-132.

## Melléklet

### Kérdőív a diákoknak

1.	Fontosnak tartom a tanulást.	Kihívás, tanuláshoz való viszony	
2.	A tanárok segítőkészek velem.	Tanárok, támogatás	
3.	Az iskolában biztonságban érzem magam.	Klíma, közérzet (iskola)	
4.	Az osztálytársaim gyakran piszkálják egymást.	Klíma, közérzet (csoport)	Fordított
5.	Mindig megcsinálom a házi feladatot.	Kihívás, tanuláshoz való viszony	
6.	Szabadon felszólalhatok, vitába bonyolódhatok, ha valamivel nem értek egyet.	Tanárok, támogatás	
7.	Félek a számonkérésektől.	Kihívás, tanuláshoz való viszony	Fordított
8.	Örülök, hogy ebbe az iskolába járhatok.	Klíma, közérzet (iskola)	
9.	A tanárokat többnyire érdekli, mi a véleményem.	Klíma, közérzet (tanárok)	
10.	Van olyan tanárom, akivel órán kívül is szoktam beszélgetni.	Klíma, közérzet (tanárok)	
11.	Jól meghatározott céljaim vannak a tanulmányaimmal kapcsolatban.	Kihívás, tanuláshoz való viszony	
12.	Az osztálytársaim becsülnék engem, hallgatnak rám.	Önértékelés (csoport)	
13.	Gyakran dicsérnek engem a tanárok.	Tanárok, támogatás	
14.	Volt már fegyelmi ügyem az iskolában.	Klíma, közérzet, (iskola)	Fordított
15.	Általában érdekel, amit az iskolában tanulunk.	Kihívás, tanuláshoz való viszony	
16.	Számíthatok az osztálytársaimra, ha szükségem van rá.	Klíma, közérzet (csoport)	
17.	Vannak tanárok, akik nem magyarázzák el, mit is kell éppen csinálnom.	Tanárok, támogatás	Fordított
18.	Gyakran unatkozom az órákon.	Kihívás, tanuláshoz való viszony	Fordított
19.	A tanárok igyekeznek megismerni a jó tulajdonságaimat.	Klíma, közérzet (tanárok)	
20.	A tanárokat általában kedvelem.	Klíma, közérzet (tanárok)	
21.	Van barátom az osztályunkban.	Klíma, közérzet (csoport)	
22.	Általában tehetünk humoros megjegyzéseket az órákon.	Klíma, közérzet (tanárok)	
23.	Gondoltam már arra, hogy elmegyek egy másik iskolába.	Klíma, közérzet (iskola)	Fordított
24.	Ha nem értek meg valamit a tanórán, megkérdem a tanártól.	Tanárok, támogatás	
25.	Rosszul érzem magam ebben az osztályban.	Klíma, közérzet (csoport)	Fordított
26.	Tanáraink általában nyitottak az ötleteinkre.	Klíma, közérzet (tanárok)	

27.	Az osztályunk összetart.	Klíma, közérzet (csoport)	
28.	Ez az iskola diákközpontú.	Klíma, közérzet (iskola)	
29.	A tanároknak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	Tanárok, támogatás	
30.	Az órák általában pontosan kezdődnek és fejeződnek be.	Klíma, közérzet (iskola)	
31.	Nem nagyon szeretek tanulni.	Kihívás, tanuláshoz való viszony	Fordított
32.	Nekem nem fontos, hogy jó osztályzatot kapjak.	Kihívás, tanuláshoz való viszony	Fordított
33.	Általában a hiányzásom havi szinten: 0-10, 10-nél több, 20-nál több	Klíma, tanuláshoz való viszony	
34.	Az iskolai szabályok betarthatók.	Klíma, közérzet (iskola)	
35.	Nevezd meg három tanórán kívüli iskolai programot, amellyel leginkább azonosulni tudsz!		nyílt válasz
36.	Nevezd meg három tanári megnyilvánulást, amelyet támogatónak tartasz!	Fehér pedagógia	nyílt válasz
37.	Nevezd meg három tanári megnyilvánulást, amelyet sérelmesnek tartasz!	Fekete pedagógia	nyílt válasz
38.	Nevezd meg három olyan dolgot, amelyet másképp tennél, ha te volnál az igazgató!		nyílt válasz
39.	A deákos diákok szeretnek ide járni.	Klíma, közérzet (összegző)	
40.	A deákos tanárok szeretnek itt tanítani.	Klíma, közérzet (összegző)	

# MENTORPEDAGÓGUSOK MUNKAELEGEDETTSÉGÉNEK JELLEMZŐI, A JÓLLÉT FELTÉTELEI

**Dormánné Kovács Erika**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar*

A modern kultúra nagymértékben megreformálta a társadalmi valóságot, az emberek életmódját, az egészséghez és a betegséghez való viszonyukat. A tudományos fejlődés során kezdetekben a problémák feltárása a patológiás esetek kiszűrése állt előtérben, ez a folyamat jelentősen megváltozott a 20. században, a második világháború után. A pozitív pszichológia megjelenésével más célok kerültek előtérbe, azaz olyan tényezők feltárására, erősítésére törekedtek, amely a társadalom és az egyén jóllétét erősítik. A modernizáció tehát nemcsak gazdasági, politikai, társadalmi változásokat valamint tudománytechnikai haladást hozott magával, hanem társadalom-lélektani fordulatot is. (Pikó, 2004)

Bartha Lajos (1984) szerint a társadalmi jóllét anyagi alapja az anyagi javak előállítása, megtermelése. Sokan úgy gondolják, hogy az ember sikeressége, jólléte, megbecsültsége attól függ, hogy mekkora anyagi javakkal rendelkezik. Ezzel ellentétben én úgy gondolom, hogy az emberek boldogulásához, egy boldog élet leéléséhez fontosabb a globális jóllét azon belül is az érzelmi, pszichológiai vagy éppen a szociális jóllét megléte. Tanulmányom egyik témája, rámutatni arra, hogy milyen faktoroktól függ a mentorpedagógusok/szakvezetők jólléte.

Manapság a munka világa is változóban van. Új mércével mérnek minket, nemcsak a szaktudásunk lényeges, nemcsak az a fontos, hogy milyen képzettséggel, szakértelemmel rendelkezünk, hanem az is, hogy mennyire tudunk saját magunkkal és másokkal bántani. Egyre inkább ezt a mércét alkalmazzák annak eldöntésére, hogy kit alkalmazzanak, kit küldjenek el vagy kit léptessenek elő. Bármilyen területen tevékenykedünk, ezek a szempontok határozzák meg az értékünket a munkaerőpiacon. Tehát ez az új mérce az intellektuális képességeket, a szakértelmet adottnak veszi, a hangsúlyt olyan személyes tulajdonságokra helyezi, mint például kezdeményezőkézség, alkalmazkodás és a meggyőzés képessége. (Goleman, 2002)

Klein Sándor (2006) idézi művében, hogy „Rogers egy helyütt leírja, mit tekint „jó életnek”: egy olyan folyamatot, amelynek irányát az ember szabadon maga választja meg, és amellyel teljes lényével azonosulni tud. Az ilyen életet élő ember nyitott az új élmények iránt, átéli azokat, megbízik saját magában, kreatívan alkalmazkodik az állandóan változó világhoz. A „jó munka” elengedhetetlen feltétele a „jó életnek”: az olyan munka, amelyben a dolgozó használhatja különleges képességeit, és amelynek a világra gyakorolt tágabb összefüggéseire is van rálátása és befolyása.” (Klein S., 2006)

Az iskolák életére azonban nemcsak a gazdasági és társadalmi változások, hanem a közoktatási módosulások is hatással vannak. Ezek a tanárok élményvilágát is meghatározták.

2013 után az életpályamodell bevezetése a tanárokat komoly és ismeretlen feladatok, kihívások elé állították. (Holecz, 2015)

Kutatásom másik témája a mentorok munkaelégedettségének vizsgálata. A mentorpedagógusok elsősorban minták, szakértő konzultánsok; kisebb mértékben tanácsadói szerepet töltenek be a mindennapi pedagógiai munka során. Ez terhet is ró a mentorokra, fizikai és pszichikait egyaránt. Munkájuk amiatt is nagyon fontos, mivel a pedagógusképzés folyamatában döntő szerepet játszanak, a gyakorlattal való mindennapos kapcsolatuknak köszönhetően. (Lesznyák, 2005)

## Szakirodalom áttekintése

### A pozitív pszichológia eddigi történetének áttekintése

A pszichológia nagy iskolái között az a különbség *N. Kollár Katalin* (2004) szerint, hogy más és más feltételeznek az emberi működés jellemzőiről, a vizsgálati lehetőségekről és a célravezető módszerekről.

A XX. század első felében a pszichológiát egészen addig a pszichoanalitikus a behaviorista nézetek uralták, míg 1962-ben meg nem alakult a Humanisztikus Pszichológiai Társaság. Több humanista pszichológus, a többi között *Abraham Maslow*, *Carl Rogers*, és *Erich Fromm* is dolgozott ki elméletet és gyakorlatot az emberi boldogságra vonatkozóan. A pozitív pszichológia abban hasonlít a humanisztikus pszichológiához, hogy hisz az emberi képességek kibontakozásában, abban viszont különbözik tőle, hogy az empirikus módszerek jelentőségét helyezi előtérbe. (Atkinson és mtsai 2003)

A pozitív pszichológia megjelenése a második világháború után figyelhető meg az Egyesült Államokban. Ez válasz volt az addig megfigyelhető betegségmodellre, amelyre jellemző volt a betegségek gyógyítása, a lelki rongálódások kijavítása. Ez az addig uralkodó szemlélet – a „szenvedés pszichológiája” – főleg a diszfunkciókra, patológiákra, betegségekre, és ezeknek a megoldására fókuszált. Ezzel ellentétben a pozitív pszichológia a szociális és egyéni jólét, az önmegvalósítás, és a boldogság kérdéseit helyezi előtérbe. A pozitív humán erőket, mint optimizmus, bátorság, igazság és erényeket tárja fel, amelyek szükségesek a célok eléréséhez. (Hamvai és Pikó 2008; Oláh 2004) A pozitív pszichológia célja a pozitív tulajdonságok kialakítása és annak szemléltetése, hogy milyen cselekvés és viselkedés vezet a jólléthez és gyarapodó közösségekhez. Újdonság, hogy a pszichológusok a korábbiaktól eltérően olyan kérdésekkel kezdtek el foglalkozni, hogy miért érdemes élni, milyen családokban fejlődnek jól a gyerekek, milyen munkafeltételek mellett elégedettek a dolgozók, milyen vezetési stílus a leghatékonyabb, milyen feltételek mellett érezhetik leginkább azt az emberek, hogy értelme van az életüknek. (Oláh, 2015) Lényegesnek gondolták, hogy választ adjanak az egyéni és az intézményi elégedettség, jóllét növelésének lehetőségeire. (Holecz és Molnár, 2014)

*Martin Seligman*, az Amerikai Pszichológiai Társaság elnöki beszéde (1998) az első lépése a pozitív pszichológia megjelenésének. Kihangsúlyozta, hogy a pszichológia tudománya egyensúlyvesztett lett, és kevés figyelmet szentel az egyéni és a társadalmi jóllétnek. Felhívta arra is a figyelmet, hogy az emberi sérülékenység és patológiák okainak, jellemzőinek feltárása mellett lényeges az is, hogy milyen humán erősségek adhatnak védelmet, hogyan érhető el, hogy az ember élete boldogabb, tartalmasabb legyen.

*Seligman* (2011) szerint a pozitív pszichológia tanulsága az, hogy a pozitív mentális egészség nemcsak a mentális betegség hiányát jelenti. A pozitív mentális egészség megmutatkozik a pozitív érzelmek, az elmélyülés, az értelem, a kapcsolatok, a teljesítmény

jelenlétében. A mentális egészség meglétét mutatja a boldogság érzete, amelyben az ember kivirul. *Seligman* (2011) hangsúlyozta, hogy a jóllét elemei nem járnak mindenképpen együtt, jellemző rájuk, hogy külön-külön is emelik a jóllét szintjét. Az összegző, rendszerező törekvések közül az optimális jóllét jelent meg (*Oláh és Kapitány-Fövény*, 2012), melyben megjelentek az érzelmi, pszichológiai és a szociális jóllét faktorai is. Tehát optimális jóllétről akkor van szó, ha mindhárom területen a jóllétmutatók magas szinten vannak. Globális jóllétnek *Oláh Attila* (2012) nevezte el, amikor a negyedik dimenzióval, a spirituális jólléttel egészült ki a jóllét rendszer.

A továbbiakban az érzelmi, a pszichológiai és a szociális jólléttel foglalkozom részletesen, mivel ezekre a területekre fókuszálva végeztem el a vizsgálatomat.

## **Érzelmi jóllét**

Az érzelmek témáját sokáig mellőzték a pszichológiában, mivel úgy gondolták, hogy az érzelem olyan jelenség, amelyről csak a művészet nyelvén lehet beszélni. Manapság egyre több tudományos eredmény bizonyítja, hogy nagy jelentősége van az emberré válásban, a személyiség fejlődésben, a viselkedés szervezésében, az értelmi működésben, az emberi kapcsolatokban és az egészség megőrzésében „Az érzelmek a szervezetünket, pszichikumokat, énünket érő környezeti hatásokat értékelő, minősítő lelki jelenségek, amelyek szubjektív viszonyunkat tükrözik az általunk megismert valósághoz.” (*Keményné*, 2006. 152.o.)

*Goleman* (1997) szerint „az érzelem szó egy érzést jelöl a hozzá kapcsolódó gondolatokkal, pszichés és testi állapotokkal és cselekvési késztetésekkel. Száz- meg százféle érzelem létezik, vegyülnek, variálódnak, mutációik és árnyalataik keletkeznek” (*Goleman*, 1997. 427.o.) A mindennapi jóllétünket legfőképpen a hétköznapi életben átélt pozitív élmények, érzelmek határozzák meg. (*N. Kollár és Szabó*, 2004) Az érzelmi jóllét három összetevőből áll: pozitív érzelmek, boldogság és az élettel való elégedettség. *Forgács József* (2003) szerint az érzelmek kulcsfontosságúak az életünkben mind a magunkról alkotott felfogásunkban, mind a személyes kapcsolatainkban, de még a munkánkban is.

## **A pozitív érzelmek**

Az érzelmekkel kapcsolatos szakirodalom áttekintése során kiderül, hogy a pszichológia sokáig csak a negatív érzelmekkel (félelem, szorongás, szégyen) foglalkozott. Emellett teljesen háttérbe szorult a pozitív érzelmek (öröm, elégedettség, érdeklődés, szeretet) vizsgálata. Ez a helyzet a pozitív pszichológia előtérbe kerülésével megváltozott.

Legjelentősebb kutatásokat a pozitív emóciók terén *Frederickson* (2011) érte el, amikor megalkotta a „láss-gyarapíts” elméletet. Ennek lényege: hogy a pozitív érzelmek szélesítik az emberek aktuális gondolkodási-cselekvési repertoárját, és gyarapítják a személyes erőforrásokat. (*Atkinson és mtsai*, 2005) A pozitív érzelmek segíthetnek abban is, hogy a mindennapos nehézségekkel, a stresszel könnyebben megküzdjünk. Bebizonyosodott az, hogy akikre jellemzőbbek a pozitív érzelmek, hosszabb ideig élnek, szemben azokkal, akikre inkább a negatív érzelmek a jellemzőek. (*Urbán*, 2005) *Frederickson* (2011, 2015) műveiben azt is kifejti, hogy a pozitív érzelmek az ember működésének minden területén hasznosak nemcsak rövidtávon – az átélés pillanatában –, hanem hosszú távon is fontos számunkra a kielégítő pszichológiai és fizikai egészségünk érdekében. A munka minőségén sokat lendíthetnek az alapvető érzelmi kompetenciák. Fontos, hogy munkatársainkkal a közös cél elérése érdekében összefogjunk. Saját karrierünkénél pedig a legalapvetőbb, hogy tisztázzuk a munkával kapcsolatos legmélyebb érzéseinket, illetve azt, hogy milyen változtatások szükségesek, ami növelhetné munkaelégedettségünket. (*Goleman*, 1997)

A pozitív érzelmek és hangulat jelenléte fontos a pedagógiai folyamatban, hiszen ha a pedagógusok jól érzik magukat, elégedettek, jó hangulatban végzik a munkájukat, az visszahat a gyerekeknek a nevelő-, oktatóintézményhez való viszonyára, pozitív hatással van a tanítványokra is (N. Kollár és Szabó, 2004).

## **A boldogság**

A hétköznapi emberek mellett a pszichológusok is fontos kérdésnek tartják, hogy mi vezet a pozitív élmények és a pozitív érzelmek minél gyakoribb átéléséhez. Manapság sokan a szubjektív jóllét vagy más szóval a boldogság fogalmában keresik a mentális egészség kérdését. (Urbán, 2005) Lyubomirsky (2008) művében kifejti a boldogság feltételeinek három fő meghatározóját: 50%-ban a genetikai alapok, 10%-ban a környezeti körülmények, 40%-ban saját tevékenységünk a felelősek. 12 olyan cselekvést igazolt, amelyek gyakorlása során növelhető az egyén boldogsága, jólléte, egészsége. Seligman (2008) szerint „a jóllét azt jelenti, hogy boldogságot nyersz azáltal, hogy jellemző erőforrásaidat a valóság birodalmában nap, mint nap használod.” (Seligman, 2008. 33. o.)

## **Az étellel való elégedettség**

Az érzelmi jóllét harmadik komponense az étellel való elégedettség, ami a legelterjedtebb felfogás szerint a személy általános életminőségének kognitív értékelése. Kovács (2015) művében hivatkozik arra, hogy több kutatás bizonyította, hogy az életkörülmények nem közvetlenül, hanem az emberek szubjektív tapasztalásán át hatnak az étellel való elégedettségre és a boldogságra. Megállapítható az is, hogy a demográfiai tényezők, mint a nem, kor és a jövedelem összefüggésbe hozhatók a szubjektív jólléttel, az étellel való elégedettséggel.

## **Pszichológiai és Szociális jóllét**

A pszichológiai jóllét dimenziói: önmagunk elfogadása, személyes fejlődésünk folyamatos érzése, minőségi emberi kapcsolatok megléte, értelmes célok kitűzése, környezetünk feletti ellenőrzés, önállóság. A pszichológiai jóllét fogalma Carol Ryff (1989) nevéhez kapcsolható, szerinte a jóllét nemcsak a boldogság és a pozitív érzelmek meglétét jelenti, hanem inkább egy kiegyensúlyozott életet hat kulcsdimenziót sorolt fel.

A történelem során az ember mindig társas környezetben élt: ilyen volt a család, a törzs, a középkori falu vagy a kisváros is. A minden napi lét lényege a társas érintkezés volt, mivel mindenki közvetlenül ismerte a másikat. Az emberi élet a születéstől a halálig szinte teljes mértékben egy ismerős csoport kereteiben zajlott. Ebben a környezetben családok, barátok és ismerősök vették körül az embert. A napi tevékenység elvégzése során szinte csak ismerősökkel találkozott. Ha összehasonlítjuk ezt az interakciós környezetet a mai, városi, társadalmi közeggel, megállapítható, hogy többnyire idegenekkel vagyunk körülvéve, ismerős arcot az utcán vagy nyilvános helyen szinte alig látunk. Azok az emberek, akiket ismerünk (barátok, rokonok, osztálytársak) földrajzi és társadalmi értelemben is szétszórtnak helyezkednek el, csak időnként látjuk őket, életünk kevésbé kapcsolódik össze. (Forgács, 2006) Vizsgálatok szerint a személyiségre jellemző általános koherencia érzés emelésével tehetünk hathatós lépéseket a szociális jóllét növelésére, jelentős szerepet kaphat a napi szinten előforduló feszültségek hatékony kontrollálásának megtanulása, és a jól funkcionáló kollegiális kapcsolatok emelhetik még az iskolában is a pedagógusok szociális szintjét. (Holecz, Sneff, Böröcz és Gáspár, 2015) Keyes (1998) nevéhez fűződik a szociális jóllét többdimenziós modelljének kidolgozása. A szociális jóllét nagyon fontos a számunkra, mivel társas környezetben zajlik mindennapi életünk.



A munkahelyi lelki egészségvédelem elsődleges szempontja az emberi, munkatársi kapcsolat. A jó közösség bizalommal teljes, kellemes légkört teremt, ami eredményesebbé is teheti a munkát. Munkatársak sokat tehetnek egymás lelki egészségéért: a jó emberi kapcsolat, a kölcsönös megbecsülés nemcsak magát a munkát, hanem az organizációt, a fejlesztést is elősegíti. (Hárdi, 1992)

## **Munkapszichológia**

A felnőttek életük jelentős részét munkával a munkahelyükön töltik. Emiatt egyáltalán nem mindegy, hogy milyen a munkával a munkahelyükön töltött idő minősége. (Klein S., 2006)

„A munkalélektannak, mint tudománynak feladata mindazoknak a pszichológia keretébe tartozó problémáknak a kutatása, amelyek az embernek a szakmai munkájához való viszonylatában adódnak.” (Molnár, 1984. 90.o.) „A munkapszichológia célja elősegíteni, hogy elégedett dolgozók munkálkodjanak a hatékony szervezetben. Ma már közhelyszámba megy, hogy nem biztos, hogy az elégedett munkás mindig hatékony is, de a kettős cél továbbra is él.” (Klein B. és Klein S., 2006. 353.o.)

A munkalélektannak nemcsak abban kell közreműködnie, hogy a munka eredményesebb legyen, emelkedjen a termelékenysége, hanem elsősorban abban, hogy a szakmai munka, amelyben az ember életének legnagyobb részét tölti, könnyebbé, biztonságosabbá, örömtelibbé tegye, abban kielégülést találjon. (Molnár, 1984; Buda, 2003)

„Papp Z. és Perczel T. (1975) meghatározása szerint a munkával való megelégedettség mindazon tényezők tudati reprezentálódása, amelyek a munkakör jellemzőiből adódnak, és amelyek tudati tükröződés útján a konkrét munkakörrel szembeni állásfoglalást befolyásolják.” (Klein, 2001. 345.o.) „Életünk jelentős részét teszi ki a munka. Ha rosszul érezzük magunkat a munkahelyünkön, unatkozunk, vagy majd szétpattanunk a feszültségtől, ez rányomja a bélyegét a szabadidőnkre is. Ha a munkánk érdekel, a feladatink kihívást jelentenek, de megoldhatók, a főnökönkkel, a munkatársainkkal emberekhez méltó kapcsolatunk van, ez a magánéletünkre is pozitív hatással van.” (Klein B. és Klein S., 2006. 353. o.)

Harangi Lőrinc (2004) tanári elégedettségen a tanárok munkával kapcsolatos elégedettségét érti. Ebben az esetben a tanár kifejezéssel utalt a közoktatásban dolgozó minden pedagógusra. Munkájában megemlíti Michaelowa (2002) definícióját is, „mely szerint a tanári munkaelégedettség annak mértéke, hogy a tanár mennyire szereti a munkáját.” (Harangi, 2004. 14. o.) A közelmúltban bekövetkező közoktatási módosításokkal sok olyan gazdasági és társadalmi változás következett be az iskolák életében, ami meghatározhatta a pedagógusok élményvilágát. (Holecz, 2015).

## **Mentorálás, mentorpedagógus fogalma, feladatai**

Tanulmányom a mentorpedagógusok jóllétét, munkaelégedettségét vizsgálja, emiatt lényeges körüljárni, hogy pontosan mit jelentenek az alábbi fogalmak: mentorálás, mentor, mentorált. Fontosnak tartom megemlíteni a mentorpedagógusok szerepeit, feladatait is.

Hazánkban sok európai és amerikai országtól eltérően, a frissen végzett pedagógust egyenértékűnek tekintik a több évtizedes tapasztalatokkal rendelkező tanárral. Ugyanazokat a feladatokat kapja, óraszámja sem kevesebb, és bár jóllehet kompetenciái nem teljesen alakultak még ki, személyre szóló segítséget ritkán kap. (Falus, 2006) Ezen a helyzeten változtattak a döntéshozók azzal, hogy a pedagógus életpályamodell bevezetésével, a diplomás pedagógus gyakornokként kezdi meg pályafutását. A 2 éves gyakornoki idő alatt mentort osztnak be mellé, aki segítségére van a szakasz végén a minősítő vizsga letételében.

Di Blasio és munkatársai (2011) szerint a mentor olyan tapasztalt személy, aki segítséget nyújt a tapasztalatlanabb személynek. Személye bizalmat ébreszt, modellértékű és

eredményes a szakmai fejlesztésben. Mentorpedagógusok feladatai: pályakezdő pedagógusok szakma szocializációjának elősegítése; hallgatók gyakorlati tevékenységének teljes körű koordinálása, támogatása; mentorhallgatók munkájának összefogása. (Fáyné, 2011) Ki a mentorált? „Mentorált: a segített, támogatott személy, akinek hosszabb idejű támogatást nyújt személyes és szakmai fejlődésében a tapasztalt mentor. Adott környezetben a mentorálnak szüksége van a mentor segítségére abban, hogy saját kompetenciáit és tudását fejlessze és bővítse.”(Di Blasio, Paku és Marton, 2011. 186.o) Tóth-Márhoffer és Piksa (2011) művében olvasható, hogy a jó mentorpedagógus reflektál a napi tanítási tevékenységre, képes támogató, bizalommal teli légkör kialakítására, kreatív, felismeri a mentorált szükségleteit, segíti az önreflexiójában, felismeri és képes tudatosítani a pályakezdő kolléga céljait.

A mentorpedagógusokkal szemben még magasabbak az elvárások, mint a többi pedagógussal szemben, hiszen nemcsak a felnövekvő generáció oktatásában-nevelésében vesznek részt, hanem a következő pedagógus nemzedék felkészítéséért is ők a felelősek.

## A kutatás

### Vizsgálati módszer

Vizsgálatomban aktív pedagógusok vettek részt, akik mentorpedagógusként, szakvezetőként dolgoznak. Arra kerestem a választ, hogy a globális jóllét és háttértényezői milyen módon jelennek meg a pedagógus pályán, hogyan befolyásolják az oktatói-nevelői munkát. Emellett a mentorpedagógusok munkaelégedettségét mértem fel. A vizsgálat 2016 tavaszán zajlott. A mintában szereplő személyeket e-mailen, közösségi portálokon vagy személyesen kerestem meg illetve kértem fel az online kérdőív kitöltésére.

### A mérőeszköz

A kérdőív első része szociodemográfiai tényezők közül (nem, életkor, pályán töltött évek), szociokulturális tényezők közül (iskolatípus, beosztás, iskola település típusa), és a mentori munkával kapcsolatos kérdésekből (mentorálással töltött évek, mentoráltak száma) állt. A második rész tartalmazta a jóllét skáláját, amelyet egy hatfokú Likert-skálán kellett értékelni. A kérdőív faktorai:

- érzelmi jóllét: pozitív érzelmek, élettel való elégedettség, boldogság
- pszichológiai jóllét: önellfogadás, személyes növekedés élménye, életcélok megléte, környezet hatékony kezelésének képessége, autonómia, másokkal fenntartott pozitív kapcsolat
- szociális jóllét: a szociális elfogadás, integráció, koherencia és aktivitás élménye.

Az utolsó kérdéscsoport a pedagógusok munkaelégedettségére kérdezett rá. Elsősorban a mentorpedagógusok interperszonális kapcsolataira: a vezetéssel, kollégákkal, szülőkkel, diákokkal, mentoráltakkal való viszonyára, valamint a munkafeltételekkel és a tanári munka támogatottságára vonatkozott. A mentorpedagógusoknak egy ötfokozatú Likert-skálán kellett kiválasztaniuk a számukra megfelelő választ.

### Mintaválasztás

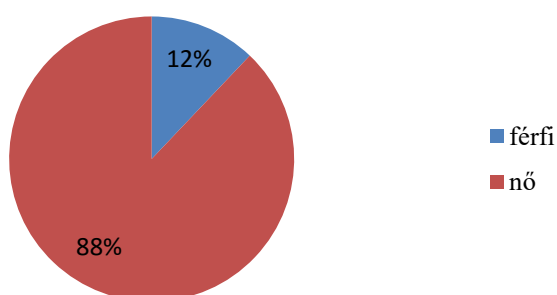
A 2016-os mérés aktív mentorpedagógusok, szakvezetők körében zajlott. A kérdőívet 49-en töltötték ki, amiből a feltételeknek csak 40 felelt meg (3 db üres vagy félig kitöltött kérdőív, 4 személy nem volt mentorpedagógus, 2 fő pedig valótlan adatokat adott meg). Sajnos a kérdőívet kevesen töltötték ki, aminek oka lehet, hogy manapság kevesen bíznak az online kitöltési

rendszerben. Másik oka az alacsony kitöltési számnak, hogy kevés iskolában dolgozik mentorpedagógus. Valamint, ahogy munkám során én is tapasztaltam, túl sok felkérést kapunk szakdolgozati vagy más jellegű kérdőív kitöltésére, aminek megvalósítása nehézkes.

### A vizsgált személyek jellemzése

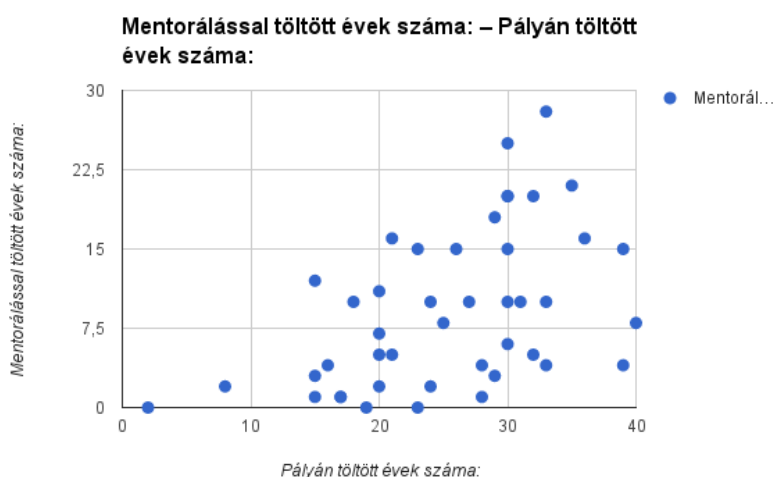
A kérdőívet 35 nő és 5 férfi töltötte ki, tehát a teljes mintát figyelembe véve a nemek aránya 88% nő és 12% férfi. (1. ábra) Ez tükrözi a pedagógus pályára jellemző elnőiesedést. A nők beáramlása az iskolákba már a század első felében megindult Magyarországon. Egy 1995-ös felmérés szerint OECD-országokhoz viszonyítva a magyar tanári szakma elnőiesedése nem tipikus, de nem is kirívó eset. Hozzánk hasonlóan pl. Lengyelországban és Szlovákiában is nagyobb százalékban (85,3% illetve 90,3%) dolgoznak nők az iskolákban. (Nagy, 1998)

Nemek megoszlása



13. ábra: Mentorpedagógusok nemek közötti megoszlása

Életkori átlaguk: 48,75 év (szórás: 315,75), a pályán töltött évek száma: 26,05 (szórás: 65,66), mentorálással töltött idő: 9,55 év (szórás: 75,70). Az utóbbi két adat összevetését a következő diagram mutatja meg. (2. ábra)

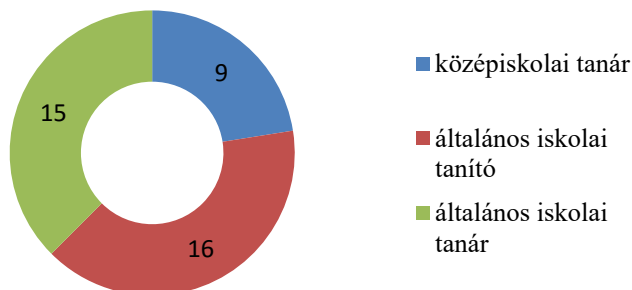


14. ábra: Mentorálással töltött idő - pályán töltött idő összevetése

Mentoráltak számáról 1 fő nem nyilatkozott, 4 fő nem konkrét számot adott meg, úgymint: több száz (2 fő), 450-500 (1 fő), megszámlálhatatlan (1 fő). A 36 konkrét, számszerű válaszból kiderült, hogy átlagosan 27,17 fő (szórás: 106,48) mentorálttal foglalkoztak a mentorok.

A válaszadók közül 32 fő (78%-uk) általános iskolában dolgozik: 16 fő (40%) tanító beosztásban, 15 fő (36,58%) általános iskolai tanárként mentorál. A kérdőívet kitöltők közül középiskolában 9 középiskolai tanár (22,50%) mentorkodik. (3. ábra)

Iskolatípusok, beosztás

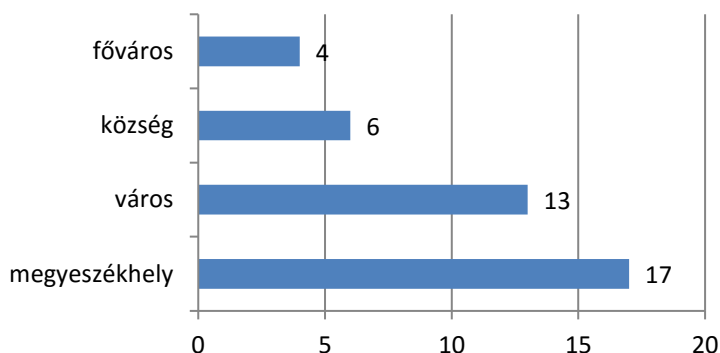


3. ábra: Iskolatípusok, mentorpedagógusok beosztása

A válaszadók közül általános iskolában dolgozik 31 pedagógus (78%), középiskolában pedig 9 mentorpedagógus (22%).

A válaszolók iskolájának településtípusai: megyeszékhely 17 fő (42,25%), város 13 fő (32,50%), község: 6 fő (15%), főváros: 4 fő (1 %). (4. ábra)

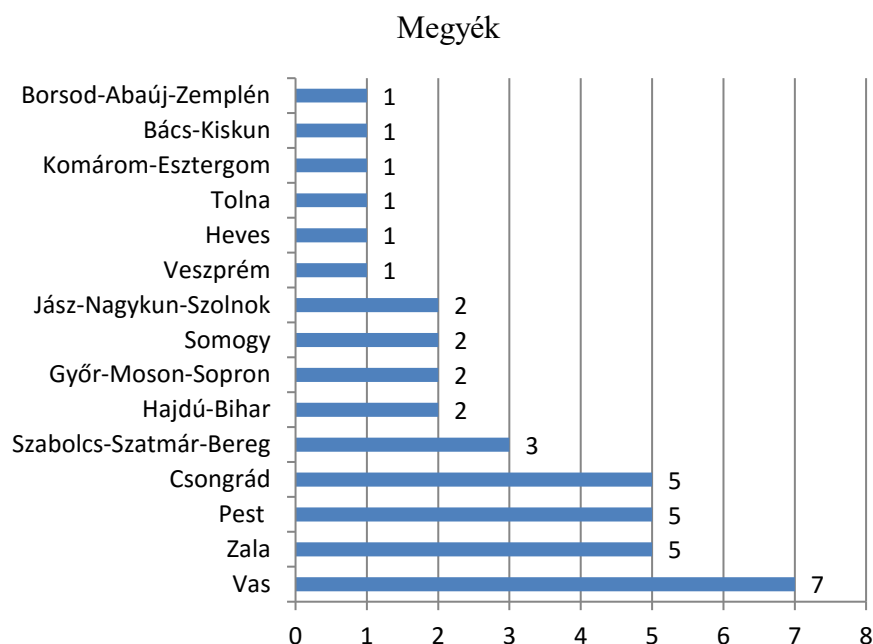
Településtípusok



4. ábra: A válaszoló mentorpedagógusok iskolájának helye

Megállapítható tehát, hogy a válaszolók legtöbbször (17 fő) valamelyik megyeszékhelyen dolgozik, legkevesebb válasz (4 db) a fővárosból érkezett. Mivel mentorpedagógusok leginkább gyakorlóiskolákban dolgoznak, ezen az adaton meglepődtem, én úgy gondoltam, hogy legkevesebb válasz községi iskolából érkezik majd.

Megyek megoszlása (39 válaszból, 1 fő nem adott választ a kérdésre), a 19 megyéből 15-ből (79 %) érkezett válasz: Vas megye: 7 fő (17,94%), Zala, Csongrád, Pest megye: 5-5 fő (12,82%), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye: 3 fő (6,41%), Hajdú-Bihar, Győr-Moson-Sopron, Somogy, Jász-Nagykun-Szolnok megye: megyénként 2 fő (5,12%), Veszprém, Heves, Tolna, Komárom-Esztergom, Bács-Kiskun, Borsod-Abaúj-Zemplén megye: 1-1 fő (2,56%). (5. ábra)



5. ábra: Megyék eloszlása

Az adatokból egyértelműen kiderül, hogy nagy jelentősége van a személyes ismertségnek. Jelenleg Vas megyében tanulok és végzem a gyakorlatomat, Zala megyében élek és dolgozom, így nem meglepő, hogy ezekből a megyékből érkezett a legtöbb válasz.

## Hipotézisek

A kutatás célja a mentorpedagógusok jóllétének és munkaelégedettségének felmérése. Előzetes elvárásaim, felvetéseim a következők:

Úgy vélem, hogy a mentorpedagógusoknál a jóllét mindhárom általam vizsgált faktoránál magasabb szinten állnak, mint ami a többségi pedagógusok vizsgálatánál megfigyelhető volt. Gondolom mindezt azért, mert mentorpedagógusok magasan kvalifikáltak, a szakma legjobbjai, innovatívak, állandó igényük van a megújulásra, a továbbképzéseken való részvételre.

Feltevésém szerint a mentorpedagógusok körében a jóllét vizsgálatánál a nők magasabb értéket értek el a férfiakkal szemben, az érzelmi és a szociális faktornál. A pszichológiai jóllétnél magasabb értéke a férfiaknak lesz.

Elvárásaim szerint, mivel a mentorpedagógusok jólléte magasabb az országos átlaghoz képest, emiatt a munkaelégedettség területén is magasabb szintet érnek el. Feltételezhetően a legmagasabb értékek az interperszonális kapcsolatoknál lesz tapasztalható.

Úgy gondolom, hogy a jóllét és a munkaelégedettség között pozitív korrelációs kapcsolat van. Tehát mivel a mentorpedagógusok jólléti faktorainál magasabbak az értékek az összehasonlított adatokhoz képest, feltételezem, hogy ez a különbség a munkaelégedettségénél is megjelenik.

## Vizsgálati eredmények

### Jóllét a mentorpedagógusok körében

A globális jóllét dimenziói közül tanulmányomban a mentorpedagógusok érzelmi, pszichológiai és szociális jóllét értékeit vizsgáltam. A jóllét faktorainak elemzésénél először az összesített átlagokat mutatom be, amit *Oláh* (2012) eredményeivel hasonlítok össze. (1. táblázat) A szakirodalom bemutatásánál már rámutattam arra, hogy optimális jóllét akkor valósul meg, ha a jóllét mindegyik dimenziója magas értéken áll.

1. táblázat: A jóllét faktorátlagainak összehasonlító bemutatása

Változók	Saját vizsgálat átlag	Saját vizsgálat szórás	Összehasonlító adatok átlag	Összehasonlító adatok szórás
érzelmi jóllét	40,40	10,21	33,68	7,47
pszichológiai jóllét	33,60	6,79	30,68	6,00
szociális jóllét	27,70	6,67	23,75	5,60

A saját vizsgálati eredményeimet az összehasonlító adatokkal vizsgálva megállapítható, hogy a mentorpedagógusoknál a jóllét általam vizsgált dimenzióinál minden területen magasabb értékek figyelhetők meg. Az érzelmi jóllét mentorpedagógusoknál: 40,4 összehasonlító átlag: 33,68 a különbség tehát: 6,72. Pszichológiai jóllét területén saját eredmény: 33,60; összehasonlító adat: 30,68 a különbség: 2,92. Szociális jóllét faktoránál a mentorpedagógusok eredménye: 27,7 míg az összehasonlított adat 23,75 vagyis 3,95 a különbség. Az általam kapott és az előző vizsgálat adatai között a legnagyobb különbség (6,72) az érzelmi jóllét skáláján volt megfigyelhető.

Ezzel igazoltam is az első feltevésemet, miszerint a mentorpedagógusoknál magasabb értékek jelennek majd meg. Mindez véleményem szerint azzal indokolható, hogy a mentorként dolgozó pedagógusok magasán kvalifikáltak, kiváló szakmai életúttal rendelkeznek, állandó megújulásra hajlandók. Ha érzelmeink üzenetét pontosan értelmezzük és alkalmazzuk, azok segítségünkre lehetnek abban, hogy értelmes elfoglaltságot találjunk magunknak, munkákban sikeresek legyünk, abban örömeinket leljük, megőrizzük lelki egészségünket, hogy szeretteinkkel, barátainkkal, tanítványainkkal, kollégáinkkal, szülőkkel jó kapcsolatokat alakítsunk ki. (*Grewal és Salovey*, 2011)

A következő táblázat azt mutatja meg, hogy mekkora különbség figyelhető meg a jóllét faktorainak értékeinél a nemek között. (2. táblázat)

2. táblázat: A jóllét faktorátlagainak nemek közötti összehasonlító bemutatása

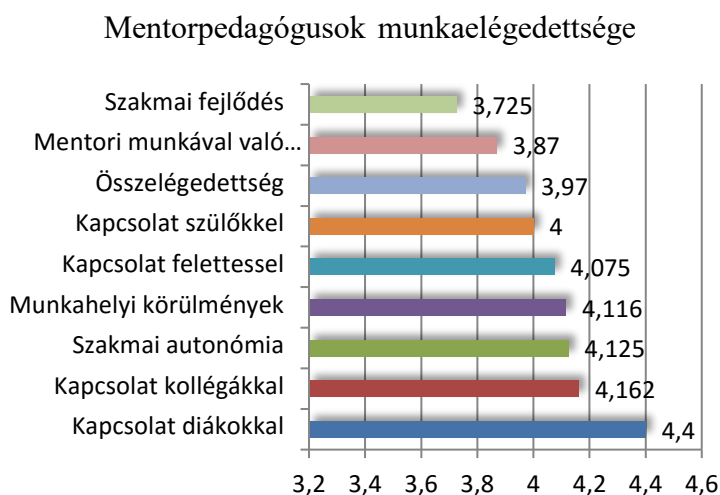
Változók	Nők vizsgálat átlag	Nők vizsgálat szórás	Férfiak vizsgálat átlag	Férfiak vizsgálat szórás
érzelmi jóllét	40,44	9,92	39,80	10,31
pszichológiai jóllét	33,47	6,86	34,20	5,94
szociális jóllét	27,73	6,31	28,40	6,00

Az erre vonatkozó hipotézisem az volt, hogy a nők magasabb értéket érnek el a férfiakhoz képest az érzelmi és a szociális faktorban. Továbbá úgy gondoltam, hogy a pszichológiai jóllét területén a férfiak érnek el magasabb értékeket. Ha megnézzük az eredményeket, jól látható, hogy a női mentorpedagógusok az érzelmi jóllét skáláján 40,44 értek el, míg a férfiak 39,8; tehát a különbség elég elenyésző, mindössze 0,64. A pszichológiai jóllét faktornál a női pedagógusok értéke 33,47 lett, a férfiaké pedig 34,2 azaz a különbség: 0,73. A szociális jóllét vizsgálatánál kiderült, hogy a nők 27,73 a férfiak pedig 28,4 értéket értek el, tehát a különbség: 0,67. Tehát hipotézisem csak részben igazolódott be, mivel az érzelmi jóllét skálán tényleg a női mentorpedagógusok értek el magasabb értéket, a pszichológiai dimenzióban pedig a férfiak. Azt viszont hibásan feltételeztem, hogy a szociális faktorban a nők adnak magasabb értékeket. Az adatok pont fordított eredményeket hoztak. Megállapítható tehát, hogy bár a feltevéseim – 2. hipotézis – részben beigazolódtak, de nem szignifikáns a különbség, mivel a vizsgálatban csak 40 mentorpedagógus vett részt, a minta elég csekély számú volt.

### Munkaelégedettség a mentorpedagógusok körében

Mivel életünk nagy részét munkával töltjük, egyáltalán nem elhanyagolható szempont, hogy milyen munkahelyen dolgozunk, milyenek a munkahelyi körülmények, milyen a kapcsolatunk a körülöttünk lévő-dolgozó emberekkel. A rossz tárgyi környezet, a kedvezőtlen munkatársi környezet ártalmasak lehetnek az emberi szervezetre és személyiségére. (Csirszka, 1985) Nincs ez másképp a pedagógus pályával kapcsolatban sem. A mentorpedagógusoknál talán még fontosabb a magas munkaelégedettség, hiszen ők nemcsak gyerekekkel foglalkoznak, hanem ők nevelik ki a következő pedagógus generációt is.

Az alábbi diagram (6. ábra) részletesen megmutatja a kutatásom során szerzett adatokat a mentorpedagógusok munkaelégedettségével kapcsolatban.

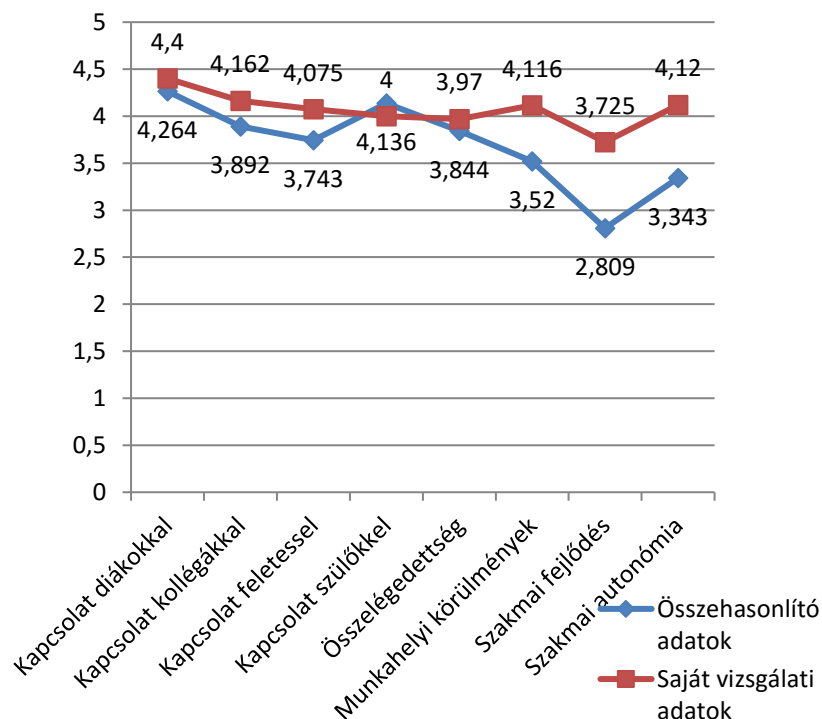


6. ábra: Mentorpedagógusok munkaelégedtségének adatai

A diagram (6. ábra) tehát megmutatja, hogy a mentorpedagógusok legelégedettebbek a diákokkal való kapcsolatukkal (4,4), valamint a kollégákkal való kapcsolatukkal (4,162). A legalacsonyabb értéket a szakmai fejlődés (3,725) és az összelégedettség (3,97) érte el. Feltevéseim tehát – 3. hipotézis –, hogy a mentorpedagógusok körében az interperszonális kapcsolatok érik el a legmagasabb értékeket csak részben igazolódott. Kapcsolatuk diákokkal, kollégákkal magas értékeket érnek el, de a felettséssel és a szülőkkel való kapcsolat közepén van a rangsorban. Az eredmények: elégedettség a vezetéssel: 4,075 valamint a szülőkkel való

elégedettség: 4. Mentori munkával való elégedettség: 3,87, ezt az adatot nem tudtam korábbi vizsgálati eredménnyel összehasonlítani, mivel ilyen jellegű vizsgálatot eddig még nem végeztek.

A következő diagramon (7. ábra) bemutatom a kutatásom során kapott eredményeket, összehasonlítva Molnár (2013) korábbi vizsgálati eredményeivel.



7. ábra: Munkaelégedettség eredményeinek összehasonlítása

A diagramról (7. ábra) egyértelműen leolvasható, hogy a saját vizsgálatom eredményei szinte mindegyik területen magasabbak, mint a korábbi Molnár (2013) által mért adatok. A saját vizsgálati adatok részletezve a következők: kapcsolat diákokkal: 4,264; kapcsolat kollégákkal: 3,892; összelégedettség: 3,97; kapcsolat szülőkkel: 4; szakmai autonómia: 4,125; szakmai fejlődés lehetősége: 3,725; kapcsolat feletessel: 4,075; munkahelyi körülmények: 4,116. Egy területen, a szülőkkel való kapcsolatnál mértem kevesebbet: összehasonlító adat 4,136 saját adat: 4 értékű volt. A különbség azonban ebben az esetben is nagyon elenyésző: mindössze: 0,136. Ez alapján megállapítható, hogy feltevésem – 3. hipotézis – egy terület kivételével, ahol a különbség nagyon kicsi volt, helyesnek bizonyult, a mentorpedagógusok értékei magasabbak az összehasonlító adatokhoz képest.

### Mentorpedagógusok jólléte és munkaelégedettsége közötti kapcsolat

A negyedik, azaz utolsó hipotézisem az volt, hogy kimutatható-e az a kapcsolat, miszerint ha a pedagógus jólléte magasabb, akkor az elégedettségi mutatói is jobbak, illetve hogy ez a hatás fordítva is igaz. A munkahelyi elégedettség növeli a jóllétet, hiszen a kettő oda-vissza hat. A statisztikai próba neve: lineáris korrelációs vizsgálat, aminek eredményét az alábbi táblázatban (3. táblázat) mutatom meg.



3. táblázat: Munkaelégedettség és a jóllét közötti kapcsolat eredményei

Változó	Érzelmi jóllét	Pszichológiai jóllét	Szociális jóllét
Mentor-elégedettség	0,500**	0,473**	0,483**
Vezetéssel való elégedettség	0,419**	0,335*	0,460**
Kollégákkal való elégedettség	0,310+	0,401*	0,379*
Diákokkal való elégedettség	0,308+	0,295+	0,090
Szülőkkel való elégedettség	0,307+	0,335*	0,252
Kapcsolati elégedettség	0,431**	0,431**	0,391*
Szakmai elégedettség	0,549**	0,456**	0,486**

Mint látható nagyon sok a pozitív kapcsolat, tehát a hipotézis igaz. Egyedül a szociális jóllét mértéke, valamint a diákokkal és a szülőkkel való kapcsolati elégedettség nem függ össze. Ez értelmezhető úgy is, hogy a mentorok szociális jóllétét a kapcsolatok közül csak az iskola szervezéséhez kötődő interakciók határozzák meg. Eszerint a mentorpedagógusnak lényeges, hogy a kollégákkal és a vezetőkkel megfelelő pozitív viszony alakuljon ki.

### Csoportok közötti összehasonlító eredmények

A kapott jólléti és munkaelégedettségi eredményeket összehasonlítottam a mentorpedagógusok szociodemográfiai, szociokulturális és földrajzi helyzete alapján is. Az alábbiakban azokat fogom táblázattal is szemléltetni, ahol szignifikáns különbség lett.

Elvégeztem a nemek, az életkor, a pályán töltött évek száma, intézmény településtípusa valamint megyéje alapján az eredmények összehasonlítását, de egy változóban sem mutatkozott statisztikailag értelmezhető különbség.

Mentorálási idő szerinti összehasonlító elemzés során már jelentkezett szignifikáns különbség, amit az alábbi táblázatban is bemutatok. A mentorpedagógusokat 3 csoportba rendeztem: 1-5 éve mentorál, 6-15 éve mentorál, 16-nál több éve mentorál.

4. táblázat: A jóllét faktorainak eredménye a mentorálással töltött évek alapján

		érzelmi jóllét	pszichológiai jóllét	szociális jóllét
1-5 éve mentorál	Átlag	4,11	4,47	4,17
	Szórás	0,91	0,82	1,12
6-15 éve mentorál	Átlag	4,83	5,05	4,90
	Szórás	0,65	0,52	0,48
16-nál több éve mentorál	Átlag	4,06	5,03	4,99
	Szórás	0,83	0,55	0,66
Varianciaanalízis		3,41*	3,501*	3,962*
Páronkénti összehasonlítás		T12:3,63*	T12: 3,36+	T12: 3,35+ T13: 3,30+

A táblázat (4. táblázat) adatai alapján leolvasható, hogy a 6-15 éve mentorként dolgozók érzelmi jólléte szignifikánsan magasabb, mint az 1-5 éve mentorálóké. Ugyanez a helyzet a pszichológiai jóllét területén is, bár itt kicsit enyhébb, tendencia értékű az eredmény. A szociális jóllétnél is megfigyelhető a két csoport közötti különbség. Ami ezen kívül még megfigyelhető, hogy ennél a faktornál a 16 évnél régebb óta mentorálók eredménye is jobb a friss mentorálókhoz képest. Elégedettség területén kapott eredmények alapján viszont a három csoport között nem volt semmilyen különbség.

A következőkben az adatokat a mentorálók iskolatípusa alapján vizsgáltam meg. A jóllét faktoraiban semmiféle különbséget nem tapasztaltam. Elégedettség területén a táblázatban látható területeken jelentkezett szignifikáns különbség.(5. táblázat)

5. táblázat: Elégedettségi adatok a mentorok iskolatípusa alapján

	általános iskola		középiskola		Kétmintás t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
<b>kapcsolati elégedettség</b>	4,27	0,57	3,77	0,59	2,26*
<b>diákokkal való elégedettség</b>	4,53	0,57	3,94	0,52	2,74*
<b>szülőkkel való elégedettség</b>	4,14	0,80	3,50	0,86	2,07*

Megállapítható, hogy van némi különbség az általános és a középiskolai pedagógusok között, az általános iskolában elégedettebbek a mentorok a diákokkal, a szülőkkel és általában a kapcsolatok elégedettségi szintje is magasabb náluk.

Nemcsak az iskolatípusok alapján van különbség a mentorpedagógusok elégedettsége között, hanem beosztásuk alapján is. A mentorpedagógusokat tanító, általános iskolai tanár, és középiskolai tanár beosztás alapján csoportosítottam. A diákokkal való elégedettségénél találtam szignifikáns és tendencia értékű különbséget is, amit az alábbi táblázatban mutatok meg. (6. táblázat)

6. táblázat: Diákokkal való elégedettség a mentorpedagógusok beosztása szerint

	Átlag	Szórás	Variancia-analízis	Páronkénti összehasonlítás
<b>tanító</b>	4,55	0,55		
<b>általános isk. tanár</b>	4,50	0,62	3,706*	T12: 3,68* T23:3,21+
<b>középiskolai tanár</b>	3,94	0,52		

Megállapítható, hogy a tanítók magasabb szinten elégedettek diákjaikkal a középiskolai tanárokhoz képest, a különbség szignifikáns. Az is tapasztalható, hogy az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok elégedettsége között tendencia értékű a különbség.

Mentoráltak száma alapján a jóllét faktorainál a szociális jóllétnél, elégedettségénél a kollégákkal való kapcsolat eredményeinél tapasztaltam szignifikáns különbséget. A mentorpedagógusokat a mentoráltak száma alapján 3 csoportba soroltam. (7. táblázat)

7. táblázat: Szociális jóllét eredményei a mentoráltak száma alapján

	Szociális jóllét - Átlag	Szociális jóllét - Szórás
<b>Mentoráltak száma:</b>		
<b>1-10 fő</b>	4,31	1,02
<b>Mentoráltak száma:</b>		
<b>11-100 fő</b>	5,12	0,59
<b>Mentoráltak száma:</b>		
<b>101- fő</b>	4,56	0,54
<b>Varianciaanalízis</b>		3,352*
<b>Páronkénti összehasonlítás</b>		T12: 3,66*

Jól látható, hogy az első csoporthoz (mentoráltak száma: 1-10 fő) képest a második csoportba (mentoráltak száma: 11-100 fő) tartozó mentorpedagógusok magasabb jólléttel rendelkeznek, a különbség szignifikáns. (7. táblázat)

A munkaelégedettség területén is tapasztalható eltérés a kollégákkal való elégedettség vonatkozásában. A mentorpedagógusokat ebben az esetben is 3 csoportba soroltam. (8. táblázat)

8. táblázat: Kollégákkal való elégedettség a mentoráltak száma alapján csoportosítva

	Kollégákkal való elégedettség - Átlag	Kollégákkal való elégedettség - Szórás
<b>Mentoráltak száma:</b>		
<b>1-10 fő</b>	3,90	0,62
<b>Mentoráltak száma:</b>		
<b>11-100 fő</b>	4,58	0,41
<b>Mentoráltak száma:</b>		
<b>101- fő</b>	4,10	0,96
<b>Varianciaanalízis</b>		4,572*
<b>Páronkénti összehasonlítás</b>		T12: 4,27*

Az eredmények alapján (8.táblázat) megállapítható, hogy azok a mentorok szignifikánsan elégedettebbek kollégáikkal, akiknek 11-100 fő közötti mentoráltjuk van, mint azok akiknek 10 alatti mentoráltjuk van.

## Összefoglalás, konklúzió

A pedagógus pályával kapcsolatosan sok olyan vélemény fogalmazódik meg, mely szerint tanárnak „szülni kell”, vagy, hogy ez nem is szakma, hanem hivatás. Azt mindenképpen el kell fogadnunk, hogy a tanulókkal való foglalkozáshoz elkerülhetetlen az a fajta érzelmi ráhangoltság, ami a szakmát jellemzi. (Nagy, 1998)

Dombi Alice (2004) idézi művében Halász I. (1983) felfogását, miszerint: „A hivatás ... feltételezi a magas színvonalú szaktudást ... Felöleli az egyén szeretetét munkája iránt, azt az

érzelmet, hogy annak eredménye nemcsak az ő egyéni boldogulását, de a társadalom felemelkedését is szolgálja.” (Dombi, 2004. 8. o.) Az emberi életünk minden mozzanatát áthatja az érzelmek többé-kevésbé gazdag, színes, dinamikus szövedéke. Korábban az emberi munkában megnyilvánuló hatásuk tanulmányozását elhanyagolták. Azóta beigazolódott, hogy az érzelmeknek alapvető szerepük van a munkatevékenység és az életpálya harmonikus illetve diszharmonikus alakulásában. (Csirszka, 1985)

A tanári szerepre való felkészülés minőségileg új utat igényel, magyarázható ez a pedagógussal szembeni új igényeknek való megfeleléssel, valamint a társadalmi, gazdasági szükségletek változásának eredményével. (Dombi, 2004) Mentorpedagógusok azért is végeznek jelentős munkát, mert nemcsak diákjaiknak, de hallgatóiknak is mintát nyújtanak, ezáltal értékeket közvetítenek. Ha egy pedagógus megfelelő mintát tud adni, az azt jelenti, hogy olyan értékeket tud átadni, amelyek a gyerekekben kialakítják mind a tanárhoz, mind a közvetített értékhez való kötődést. Ez még jobban érvényesül a tanári pályára készülőknel, hiszen rájuk tanáraik erkölcsi, emberi példája mellett, azok tanári attitűdje is hat. A pedagógushivatással való azonosulást, a tanári pályához való kötődést pedig a mentorpedagógusok személyiségbeli értékei segítik elő. (U.o.) Emiatt érzem nagyon fontosnak, hogy mentorpedagógusaink magas érzelmi, pszichológiai, szociális jólléttel és munkaelégedettséggel rendelkezzenek. Ezek mind kihatnak a mindennapi munkájukra, a diákokkal, hallgatókkal való foglalkozásuk milyenségére.

Kutatásomban elsősorban arra kerestem választ, hogy az iskolákban dolgozó mentorpedagógusok érzelmi, pszichológiai, szociális jóllét faktorai magasabb szinten állnak, mint a korábban végzett vizsgálatokban részt vevő pedagógusoké. Megvizsgáltam nemek szerint is a kapott értékeket. Munkaelégedettség vizsgálatánál úgy gondoltam, hogy a kapott értékek szintén magasabbak lesznek, mint a korábban mért pedagógus munkaelégedettségi vizsgálatok adatai. Előzetesen azt feltételeztem, hogy az országos átlaghoz képest (Oláh, 2012) a mentorpedagógusok érzelmi, pszichológiai és szociális jóllétének értékei magasabbak lesznek. A kapott eredményeim ezt igazolták, mivel mindhárom faktorban az országos átlagnál magasabb értékeket kaptam. Feltételeztem azt is, hogy különbség lesz a női és a férfi mentorpedagógusok eredményei között. Úgy gondoltam, hogy az érzelmi és szociális faktorban a nők, a pszichológiai jóllét területén pedig a férfiak érnek el magasabb értéket. Ezek a feltevések az érzelmi jóllétnél igazolódtak (nők: 40,44 férfiak: 39,8), a pszichológiai jóllét területén is helyesen gondoltam, az adatok bebizonyították, hogy a férfiak értek el magasabb értéket (nők: 33,47 férfiak: 34,2). A szociális dimenzióban a hipotézissel ellentétes eredmények születtek (nők: 33,47 férfiak: 34,20), tehát a férfiak értek el magasabb értéket. A második hipotézisem csak részben igazolódtak.

Munkaelégedettség vizsgálatánál a hipotézissel ellentétben egy területen kaptam alacsonyabb értékeket az összehasonlító adatokhoz (Molnár, 2013) képest: a kapcsolat szülőkkel: 4 (korábban mért: 4,136). A többi területen magasabb értékeket mértem a mentorpedagógusok körében. A hipotézisem egy terület kivételével beigazolódott. A hipotézisnek volt egy második része is, amelyben azt feltételeztem, hogy a legmagasabb értékek az interperszonális kapcsolatoknál születnek majd. Feltevésem tehát – 3. hipotézis –, hogy a mentorpedagógusok körében az interperszonális kapcsolatok érik el a legmagasabb értékeket csak részben igazolódtak. Kapcsolatuk diákokkal, kollégákkal magas értékeket érnek el, de a felettséssel és a szülőkkel való kapcsolat közepén van a rangsorban. Az eredmények: elégedettség a vezetéssel: 4,075 valamint a szülőkkel való elégedettség: 4.

Az utolsó hipotézisem arra vonatkozott, hogy a magasabb jóllét, magasabb elégedettséggel jár, mivel hatnak egymásra, és hogy ez a hatás visszafelé is igaz. A kapott eredmények alapján kiderült, hogy csak a szociális jóllét nem függ össze a diákokkal és a szülőkkel kapcsolatos elégedettséggel, többi dimenzióban pozitív a kapcsolat. Vagyis a

mentorpedagógusoknak az iskolai szervezetben elsősorban a kollégákkal és a vezetéssel való pozitív kapcsolat a lényeges. A hipotézis igaznak bizonyult.

A csoportok közötti eredmények vizsgálata során a csoportokat a következő szempontok alapján vizsgáltam: nemek, életkor, pályán töltött, mentorálással töltött évek, mentoráltak száma, iskolatípus, beosztás, földrajzi helyzet szerint. Az összehasonlító elemzéseket a jóllét faktorainál és a munkaelégedettség területein is elvégeztem. A legtöbb területen a különböző csoportok közötti jólléti és elégedettségi mutatók között nem volt eltérés. A szignifikáns különbségeket az utolsó fejezetben mutattam be.

Eredményeim a minta kicsi mérete miatt csak jelzés értékűek, de feltételezem, hogy nagyobb létszám esetén is hasonló eredményt kaptam volna. Meglátásom szerint a mentorpedagógusok érzelmi, pszichológiai, szociális jóllétének eredményei hatással vannak arra, hogy ilyen magas eredmények születtek a munkaelégedettség terén is.

Úgy gondolom, hogy eljött az ideje, hogy ne csak a jóllét erősítse a mentorpedagógusok munkaelégedettségét, hanem éppen a munkahelyi boldogság segítse a jóllét faktorait.

## Irodalomjegyzék

- Atkinson, R., Hilgard, E., Smith D. J., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G. R. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó. Budapest
- Bartha Lajos (1984): Szervezélmélet 72-90. In: Lénárd Ferenc (szerk.): *Alkalmazott pszichológia*. 1984, Gondolat Kiadó
- Buda Béla (1997): A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In: Lengyel Zsuzsa: *Szociálpszichológia – Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest
- Csirszka János (1985): *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deák Zsuzsa, Nagy Mária (1998): Társadalmi és szakmai mobilitás. 13-59. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények 1996/97*. Tanulmánykötet. Okker Kiadó, Budapest.
- Di Blasio – Paku Áron – Marton Melinda (2011): A mentor, mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle* – 61. évf. 11.-12. sz. 183-193.  
[http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2011\\_11-12\\_183-193.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035_upsz_2011_11-12_183-193.pdf) [2016. március 16.]
- Dombi Alice (2004): *Tanári minta – minta tanár*. Pedagógus Mesterség I. APC-Stúdió, Gyula.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Fáyné Dombi Alice (2011): *Pedagógiai, pszichológiai teendők a mentorpedagógusok munkájában. Oktatási segédanyag a gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzés szakhoz*. Szeged.  
[http://www.jgypk.uszeged.hu/tamopb/download/tananyag/Pedagogiai\\_pszichologiai\\_teendok\\_a\\_mentorpedagogus\\_munkajaban.pdf](http://www.jgypk.uszeged.hu/tamopb/download/tananyag/Pedagogiai_pszichologiai_teendok_a_mentorpedagogus_munkajaban.pdf) [2016. 03.30.]
- Forgács József (Joseph P. Forgas) (2003): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó
- Forgács József (Joseph P. Forgas) (2006): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz
- Frederickson, B. (2011): A pozitív érzelmek láss-gyarapíts elmélete. In: Csíkszentmihályi M. és Csíkszenmihályi I. S. (szerk.): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 114-136.
- Frederickson, B. (2015): *A pozitív érzelmek hatalma – A boldogság evolúciója*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.

- Grewal D. G., Salovey P. (2011): Az érzelmi intelligencia hozadéka. In: Csíkszentmihályi M. és Csikszentmihályi I. S. (szerk.): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 137-157.
- Hamvai Csaba és Pikó Bettina (2008) Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia* 108. évf. 1. szám 71–92. (2008) [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hamvai%20-%20Piko\\_MP1081.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hamvai%20-%20Piko_MP1081.pdf) [2016. március 18.]
- Harangi Lőrinc (2004): A tanári elégedettségéről. *Iskolakultúra* 1. 14-24. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00078/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2004\\_01\\_014-023.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00078/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_01_014-023.pdf) [2016. március 16.]
- Hárdi István (1992): *A lélek egészségvédelme – A lelki egészségvédelem jelene és távlatai*. Springer Hungarica Kiadó Kft. Budapest.
- Holecz Anita (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. NYME Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ 145-164. [http://pszk.nyme.hu/downloads/Tanulm%C3%A1nyok%C3%B6tetek/tanulmanyok\\_a\\_pedagoguskepzes\\_21szazadi\\_fejlesztesehez\\_konferenciakotet.pdf](http://pszk.nyme.hu/downloads/Tanulm%C3%A1nyok%C3%B6tetek/tanulmanyok_a_pedagoguskepzes_21szazadi_fejlesztesehez_konferenciakotet.pdf) [2016. 03.02.]
- Holecz Anita és Molnár Szandra (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*. 2014./10. 3-15. [http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2014/2014\\_10.pdf](http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2014/2014_10.pdf) [2016. március 3.]
- Holecz Anita, Sneff Szilárd, Böröcz Eszter, Gáspár Mihály (2015): A pedagógusok protektív pszichológiai jellemzőinek változásai egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: Vargha András (szerk.): *Lélek-net a léleknek: az ember a változó technikai közegek világában*. A Magyar pszichológiai Társaság XXIV. Országos Tudományos Nagygyűlése. Kivonatkiötet. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 249-250.
- Keményné Dr. Pálffy Katalin (2006): *Alkalmazott pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Keyes, C. L. M. (1998): Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*. 1998. 61-2. 121-140. <http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/58.pdf> [2016. 04. 03.]
- Klein Balázs – Klein Sándor (2006): *A szervezet lelke*. Budapest.
- Klein Sándor (2001): *Vezetés- és szervezetpszichológia*, SHL Hungary Kft.
- Klein Sándor (2006): Munkalélektan. In: Bagdy Emőke – Klein Sándor (2006): *Alkalmazott pszichológia*. 65-110. Budapest.
- Kovács Balázs (2015): Életminőség – boldogság – stratégiai tervezés. *Polgári Szemle*. 2015. december– 11. évfolyam 4-6. szám [http://www.polgariszemle.hu/?view=v\\_article&ID=166](http://www.polgariszemle.hu/?view=v_article&ID=166) [2016. április 2.]
- Lesznyák Márta(2005): A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. In: Lesznyák Márta: *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. SZTE. Neveléstudományi Tanszék. Kézirat. <https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=24139> [2016. 03.18.]
- Lyubomirsky, S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben*. Ursus Libris, Budapest.
- Molnár Imre (1984): Munkapszichológia 90-139 In: Lénárd Ferenc: *Alkalmazott pszichológia*, 1984, Gondolat Kiadó
- Nagy Mária (1998): A tanári pálya választása. *Educatio* 7. évf., 3. sz./1998. 527-542. [file:///C:/Users/Felhasznalo/Downloads/1998-3\\_tan9%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Felhasznalo/Downloads/1998-3_tan9%20(5).pdf) [2016. 03. 15.]
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*. 2004. 11. 39-47.

- [http://efolyoirat.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2004\\_11\\_039-047.pdf](http://efolyoirat.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf) [2016. 03.16.]
- Oláh Attila (2015): A pozitív pszichológia javaslata az iskolának. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.) *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez* – konferenciakötet. 115-131. Szombathely  
[http://pszk.nyme.hu/downloads/Tanulm%C3%A1nyk%C3%B6tetek/tanulmanyok\\_a\\_pedagoguskepzes\\_21szazadi\\_fejlesztesehez\\_konferenciakotet.pdf](http://pszk.nyme.hu/downloads/Tanulm%C3%A1nyk%C3%B6tetek/tanulmanyok_a_pedagoguskepzes_21szazadi_fejlesztesehez_konferenciakotet.pdf) [2016. 03. 02.]
- Oláh Attila (2012): Global Well-Being *Inventory* magyar változata. Kézirat.
- Oláh Attila, Kapitány Fővény Máté (2012): A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle* 67. 19-45.
- Pikó Bettina (2004): A pozitív pszichológia missziója a modern társadalomban. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 5 (2004)4, 289-299.  
[http://web.szote.u-szeged.hu/magtud/piko/Mental\\_P.pdf](http://web.szote.u-szeged.hu/magtud/piko/Mental_P.pdf) [2016. április 10.]
- Ryff, D. C. (1989): Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Jurnal of Personality and Social Psychology* 1989, 57 (6),1069-1081.  
<http://mina.education.ucsb.edu/janeconoley/ed197/documents/ryffHappinessiseverythingorisit.pdf> [2016. 04. 03.]
- Seligman, M. E. P. (2008): *Autentikus életöröm*. Laurus Kiadó, Győr
- Seligman, M. (2011): *Flourish – Éljen boldogan! A boldogság és jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Szabó Éva, Vörös Anna, N. Kollár Katalin (2004): A tanári szerep, a hatalom és tekintély problémái In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. 418-451. Osiris Kiadó, Budapest
- Tóth–Márhoffer Márta, Pikó László (2011): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. *Iskolakultúra*. 2011. 12.029-040  
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura\\_2011\\_12\\_029-040.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura_2011_12_029-040.pdf) [2016. március 18.]
- Urban Róbert (2004): Érzelmek. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. 95-119. Osiris Kiadó, Budapest.
- Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle* 1998. július-augusztus  
<file:///E:/%C3%9Aj%20Pedag%C3%B3giai%20Szemle1998%20j%C3%BAlius-augusztus%20-%20EPA%20-%20www.epa.hu.html> [2016. március 28.]

Amennyiben Ön általános iskolában vagy középiskolában mentor- pedagógusként vagy szakvezetőként dolgozik, megkérem, töltsse ki a kérdőívet, ami 8-10 percet vesz igénybe. Ha Ön több intézményben is dolgozik, a kérdőívet arra vonatkozóan töltsse ki, ahol a mentorálást végzi, vagy amelyik a fő álláshelye. A kérdőív kitöltése anonim jellegű, az adatokat összesítve elemzem, illetve használom fel. A kitöltés során kérem, ne hagyjon ki egy kérdést sem.

## Általános kérdések

nỗ

.....középiskola

....középiskolai tanár

....megyeszékhely

....város

...község

Az alábbiakban az emberek általános életérzésére vonatkozó megállapításokat olvashat. Kérem, jelezze minden tételnél a megfelelő szám bejelölésével, hogy Önre milyen mértékben jellemzőek ezek az állítások! (1-egyáltalán nem jellemző, 2-nem jellemző, 3-kicsit jellemző, 4-jellemző, 5-nagyon jellemző, 6-teljes mértékben jellemző)

- |    |  |                           |                 |          |        |   |
|----|--|---------------------------|-----------------|----------|--------|---|
| 1. | Alapvetően én egy boldog ember vagyok.   |                           |                 |          |        |   |
|    | egyáltalán nem jellemző  | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon |   |
|    | jellemző   | teljes mértékben jellemző |                 |          |        |   |
|    | 1  | 2                         | 3               | 4        | 5      | 6 |
| 2. | Az én mindennapjaimban legalább háromszor vagy még többször több az öröm mint a bánat. |                           |                 |          |        |   |
|    | egyáltalán nem jellemző  | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon |   |
|    | jellemző   | teljes mértékben jellemző |                 |          |        |   |
|    | 1  | 2                         | 3               | 4        | 5      | 6 |
| 3. | Életemmel szinte minden vonatkozásban elégedett vagyok.                                |                           |                 |          |        |   |
|    | egyáltalán nem jellemző  | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon |   |
|    | jellemző   | teljes mértékben jellemző |                 |          |        |   |
|    | 1  | 2                         | 3               | 4        | 5      | 6 |
| 4. | Szűkebb és tágabb világot is a harmónia jellemzi.                                      |                           |                 |          |        |   |
|    | egyáltalán nem jellemző  | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon |   |
|    | jellemző   | teljes mértékben jellemző |                 |          |        |   |
|    | 1  | 2                         | 3               | 4        | 5      | 6 |
| 5. | Önálló emberként működöm saját döntéseim határozzák meg azt ahogyan élek.              |                           |                 |          |        |   |



- |     |   |                           |                 |          |                           |
|-----|---|---------------------------|-----------------|----------|---------------------------|
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 6.  | Az életem tele van értelmes célokkal.   |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 7.  | Jól boldogulok amikor a magánéletemben vagy a munkám során adódó feladatokat kell megoldanom.   |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 8.  | Jól kijövök a szűkebb és tágabb környezetemben élő emberekkel egyaránt.   |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 9.  | Évről-évre folyamatosan fejlődöm szinte minden téren.   |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 10. | Elégedett vagyok azzal amit eddig az életemben sikerült elérnem.  |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 11. | Olyan munkáim vannak amelyekben örömet lelem és amelyek maradéktalanul kielégítik az érdeklődésemet.  |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemező   | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 12. | Sok olyan közösséghez tartozom ahol jól érzem magam és ahol szívesen fogadnak.  |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 13. | Olyan közösségek tagjaként működöm aktívan akik a társadalom fejlesztésének azon irányát szorgalmazzák amellyel én is egyetértek.                           |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 14. | Elfogadó és támogató közösségekben élem az életemet.  |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 15. | Úgy élek, hogy mindig hű legyek ahhoz aki igazán vagyok.  |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 16. | Elégedett vagyok azokkal az anyagi javakkal amelyekkel rendelkezem.   |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon                    |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          |                           |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 17. | Keresem és gyakran végzem az olyan feladatokat, tenni valókat amelyek teljesítése közben úgy ki tudok kapcsolódni, hogy szinte minden megszűnik körülöttem. |                           |                 |          |                           |
|     | egyáltalán nem jellemző   | nem jellemző              | kicsit jellemző | jellemző | nagyon jellemző           |
|     | jellemző  | teljes mértékben jellemző |                 |          | teljes mértékben jellemző |
|     | 1   | 2                         | 3               | 4        | 5                         |
| 18. | Szinte minden téren elégedett vagyok magammal.  |                           |                 |          |                           |

- egyáltalán nem jellemző    nem jellemző    kicsit jellemző    jellemző    nagyon jellemző    teljes mértékben jellemző
- 1                                  2                                  3                                  4                                  5                                  6
19. Elégedett vagyok a társas helyzetemmel, a társas világban betöltött pozíciómmal.  
 egyáltalán nem jellemző    nem jellemző    kicsit jellemző    jellemző    nagyon jellemző    teljes mértékben jellemző
- 1                                  2                                  3                                  4                                  5                                  6
20. Munkámmal és közösségi aktivitásommal egyértelműen fejlesztője vagyok társas világomnak.  
 egyáltalán nem jellemző    nem jellemző    kicsit jellemző    jellemző    nagyon jellemző    teljes mértékben jellemző
- 1                                  2                                  3                                  4                                  5                                  6
21. Követem és értem is a mindennapjaimban lejátszódó társadalmi folyamatokat.  
 egyáltalán nem jellemző    nem jellemző    kicsit jellemző    jellemző    nagyon jellemző    teljes mértékben jellemző
- 1                                  2                                  3                                  4                                  5                                  6
22. Örömmel tölt el, hogy sok értelmes cél van előttem.  
 egyáltalán nem jellemző    nem jellemző    kicsit jellemző    jellemző    nagyon jellemző    teljes mértékben jellemző
- 1                                  2                                  3                                  4                                  5                                  6

**A következő állítások az iskolai munkára vonatkoznak. Az ötfokú skálán jelölje egyértelműen a következők szerint: 1-egyáltalán nem értek egyet, 2-kis mértékben értek egyet, 3-közepes mértékben értek egyet, 4-elégge egyetértek, 5- teljes mértékben egyetértek. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, kérem, azt a lehetőséget válassza, amely leginkább kifejezi véleményét! Köszönöm!**

Szempontok	1	2	3	4	5
1. Rendelkezem a jó munkavégzéshez szükséges eszközökkel					
2. Az iskolában minden nap van lehetőségem azt tenni, amihez a legjobban értek					
3. Minden évben kapok visszajelzést a munkavégzésem színvonalát illetően					
4. Elegendő információt kapok a vezetéstől ahhoz, hogy jól végezzem a munkámat					
5. Tudom, hogy milyen szempontok szerint és milyen módon értékeli a vezetés a munkámat					
6. A munkatársaimmal segítünk egymásnak, ha szükséges					
7. Az osztályban tanító pedagógusok szakmai kommunikációját jónak tartom					
8. Nálunk a gyermekek sajátosságaihoz alkalmazkodó módszerekkel folyik az iskolai munka					
9. Bizalommal teli légkört alakítottunk ki a pedagógusok és a diákok között.					
10. Elégedett vagyok a szülőkkel történő személyes találkozási lehetőségekkel					
11. Van lehetőségük a szülőknek arra, hogy bekapcsolódjanak az iskolai tevékenységekbe.					
12. Büszkén mondom az embereknek, hogy hol dolgozom					
13. Az elmúlt 3 évben kaptam munkahelyi lehetőséget a tanulásra és a fejlődésre					
14. Elegendő támogatást kapok az iskolában a mentoráltakkal (hallgatókkal, pályakezdőkkel) való foglalkozáshoz					
15. Véleményem szerint az iskolai gyakorlat összhangban van az elméletben tanultakkal					
16. Az iskolában minden feltétel adott a mentori/szakvezetői munka elvégzéséhez					
17. Bizalommal teli légkört alakítottunk ki a mentor /szakvezető/ és a hallgatók, pályakezdő pedagógusok között					
18. Az iskolában folyó gyakorlat, munka elősegíti a hallgatók, pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődését					

# A MENTOR SZEREPE A TANÁRRÁ VÁLÁS FOLYAMATÁBAN

**Balaton Gábor**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar*

A Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ - amely egyben ellátja az egyetem Pedagógusképző Központjának funkcióját is -, szervezésében valósul meg a tanár szakos hallgatók összefüggő egyéni iskolai gyakorlata. Ami a gyakorlat lebonyolítását illeti, az intézmény munkatársaként magam is részt veszek annak szervezésében.

Tanulmányom első részében az összefüggő egyéni gyakorlat fogadtatásával és céljával foglalkozom, kitérve a mentorok, hallgatók és partnerintézmények szerepére, feladataira. A kutatási részben, amely a hallgatók és mentorok véleményére alapoz, egy összehasonlító elemzéssel, hipotézisek felállításával vizsgálom a gyakorlatot.

## Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat

Magyarországon az elmúlt évtizedben jelentős változás ment végbe a tanárképzés területén. A Bologna folyamathoz kötődő új képzési struktúra került bevezetésre. Ezzel párhuzamosan a tanárképzés egységesen mesterszintre került, úgynevezett kompetencia alapú képzéssé vált. A képzési tartalom belső arányai oly módon változtak, hogy nőtt a pedagógikum és a gyakorlat aránya. (*Rapos és Szivák*, 2015)

A bolognai tanári MA-val szemben számos kritika fogalmazódott meg, mint például az, hogy valójában nem kétszakos, hanem csak „másfél szakos” tanárokat képez, valamint egyesek kifogásolták a pedagógiai-pszichológiai modul túlsúlyát is, holott ennek, valamint a gyakorlatnak az aránya még így is az európai átlag alatt maradt.

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat célja, hogy az elmélet és gyakorlat kapcsolatát szorosabbá tegye, mivel a korábban alkalmazott két-, illetve négyhetes iskolai gyakorlatok önmagukban nem voltak képesek betölteni a tanárjelöltek képzésében ezt a kulcsszerepet. A tanári mesterszak lényeges újításának tekinthető tehát a képzés végén, valamennyi modul abszolválása után, az utolsó félévében teljesítendő iskolai gyakorlat, melynek legfontosabb alapelve, hogy nem gyakorlóiskolákban zajlik, hanem a közoktatás egyéb intézményeiben. A hallgató mentor vezetése mellett dolgozik, akitől folyamatos szakmai támogatást kap. A gyakorlat kötelező és választott feladatokból áll, hogy lefedje mindazokat a területeket, amelyek a tanári pálya szempontjából nélkülözhetetlenek. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot a szakma a kezdetektől fogva a képzési megújulás pozitívumaként értelmezte, mivel a közoktatási és szakterületi gyakorlattal együtt egy olyan modellt alkot, melynek lényege, hogy a tanár szakos hallgatóknak lehetőséget biztosít az iskola világának fokozatos

megismerésére, valamint a tanári szerep még kiterjedtebb gyakorlására. A 2011-től újból visszaállított osztatlan tanárképzéssel az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat időtartamát tekintve változás következik. A gyakorlati idő ugyanis egy évre nő, ami még több tapasztalatszerzésre ad majd lehetőséget a pedagógus hallgatóknak. Ehhez kapcsolódóan érdemes lenne felülvizsgálni az életpályamodell 2 éves gyakornoki besorolását. (Busi, Prekopa és Tókos, 2015)

Az osztatlan tanárképzés szabályozásának új rendszerét a 2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. (X.4) Korm. rendelet, és a 8/2013. (I.30.) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (2013) adják. A kompetencia alapú kimeneti szabályozást érintetlenül hagyva a képzés szerkezetében, annak belső arányait tekintve idéz elő jelentősebb változást, továbbá határozat születik egy új szervezeti egység, a Tanárképző Központok létrehozásának kötelezettségéről is. (Rapos és Szivák, 2015)

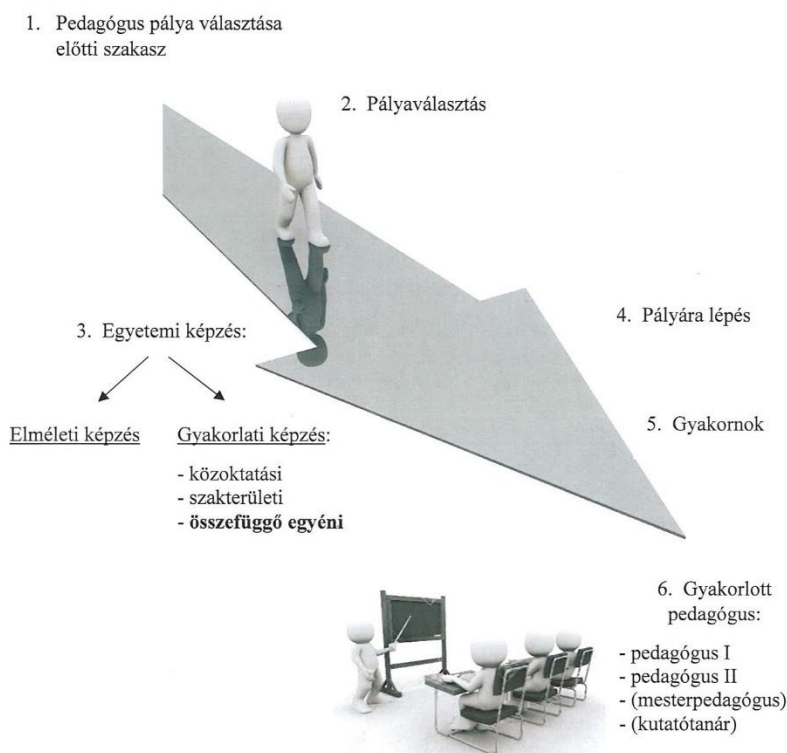
„A [pedagógus]képzés professzionális képzés. A szakma nem lehet vagy csak elméleti ismeretek, vagy csak gyakorlati fogások összessége, hanem ennek is, annak is szoros együttese, funkcionális egysége.” (Molnár, 2004. 52.) „A „gyakorlati képzés” terminus technikust a szakemberképzésben tágabb és szűkebb értelemben is használják. A tanítóképzésben szélesebb értelemben használjuk, amikor pl. általában az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazásáról beszélünk. Ha a tanítóképzés teljes folyamatának azt az oldalát vizsgáljuk, amelyben a leendő tanítókat a tanítói tevékenységükhöz szükséges gyakorlati készségekre, képességekre tanítjuk, akkor a szűkebb értelemben vett gyakorlati képzést tartjuk szem előtt.” (Molnár, 2011 442-443.) „A gyakorlati képzés folyamatában történik a tanítói tevékenységre, mint életpályára való felkészítés. A gyakorlati képzésnek egyik legfontosabb része a tanításra való tanítás, illetve a tanítással összefüggő gyakorlati tennivalókra való felkészítés. A gyakorlati képzés keretében elsajátítják a pedagógusjelöltek azt a pedagógiai technológiát, azt a módszertani kultúrát, ami a tudatos és hivatásos tanítási tevékenységhez szükséges. A szűkebb értelemben vett gyakorlati képzés is azonban eléggé összetett folyamat, hiszen csak széleskörű ismeretháttérrel és ezen ismeretek tudatos alkalmazásának készségeivel és képességeivel oldható meg. A gyakorlati képzés folyamatában teljesedik ki a leendő tanítók szakmai felkészítése, aminek következtében kialakul szakmai kompetenciájuk, mesterségbeli tudásuk.” (Molnár 2014, 128.)

A pedagógiai lexikon a következőképpen fogalmazza meg a gyakorlati képzés és azon belül az összefüggő egyéni gyakorlat jelentőségét a pedagógusképzésben: „a gyakorlati képzés a pedagógusképzés egyik összetevője, amelynek célját, követelményeit, időkeretét, a képzési folyamatban betöltött százalékos arányát a szakok képesítési követelményei határozzák meg. A gyakorlati képzés funkciója összetett: egyrészt bizonyító, megerősítő szerepet tölt be az elméleti képzés vonatkozásában, másrészt lehetővé teszi a pedagógus jelöltek önismeretének, pedagógiai képességeinek a fejlesztését, a nevelési és oktatási tevékenységhez szükséges gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítását, illetve kialakulását. A gyakorlati képzés keretében közvetlenül figyelik meg és élik át a hallgatók azt a komplex pedagógiai folyamatot, technológiát, módszertani kultúrát, amelynek tudatos alkalmazására, felhasználására a tanítási gyakorlatokon kerül sor (...)

Az egyéni összefüggő iskolai gyakorlat, többnyire külső iskolákban zajlik. A pedagógiai hivatással való azonosulási folyamat legösszetettebb, leghatékonyabb szakasza ez a szervezési forma; a jelöltek átélnek a tanítás-tanulás folyamatjellegét, a tematikus szervezés jelentőségét, a nevelési szituációk sokszínűségét, megtapasztalják saját szervező, konstruktív, kommunikációs, empátiás képességeik fokát, keresik az egyre jobb megoldásokat, átélnek a tanulókkal való közös munkálkodás örömeit és gondjait. A pedagógusjelöltek hivatástudata ebben a képzési formában szilárdul meg a legerőteljesebben. A gyakorlatvezető tanár megszervezi az iskola teljes életébe való bekapcsolódást, a tanórán kívüli feladatok (szakmai

értekezletek, családlátogatások, tanulmányi versenyek, iskolai rendezvények stb.) gyakorlását is. A jelöltek jártassá válnak az iskolai dokumentumok kezelésében.” (Báthory és Falus, 1997. I. 589.)

A leendő pedagógusnak a tanárképzés egésze és ezen belül a különböző gyakorlatok is a folyamatos szakmai fejlődés részét képezik. A tanári pályára készülők, valamint a gyakorlatba belépő hallgatók előzetes megfigyeléseik, tapasztalásaik révén kezdik felsőfokú tanulmányaikat, melyeket kiegészítenek motivációik, kompetenciáik és attitűdjeik. Ezen készségek összessége határozza meg, hogyan hat rájuk a gyakorlat egészének folyamata, ugyanakkor magának a gyakorlatnak is figyelembe kell venni a tanárjelöltek kezdeti nehézségeit. A gyakorlatok lényege éppen ezért mindig abban áll, hogy a pedagógus tovább tudjon lépni a fejlődés útján, mindig valami újat tanulva fejlessze előzetes kompetenciáit. (Rapos, Kopp, Czető, Kálmán, Mészáros, Tókos és Seresné Busi, 2015)



1. ábra: A pedagógussá válás folyamata Falus Iván gondolataiból kiindulva  
id. Rapos és mtsai 2015

A fejlődés gondolata diáktól, mentortanártól, pedagógus hallgatótól és magától a képzési rendszertől is egyaránt azt várja, hogy ne tekintse befejezettnek saját és mások tanulási folyamatát, és legyen képes az állandó megújulásra. A tanári pályára való felkészülés nem statikus állapot, sokkal inkább dinamizmussal teli folyamat, ami állandóan új elvárásokat támaszt szereplőivel szemben. A fejlődés a pedagógust különböző kihívások elé állítja, melyeknek megfelelni csak állandó szakmai megújulás útján lehetséges. Fel kell ismernie és el kell fogadnia tanítványainak különböző fejlődési és tanulási útjait, s képessé kell válnia az egyénre szabott tanulásszervezés elsajátításának gyakorlatára. (Szivák, Lénárd és Rapos, 2011)

Az összefüggő egyéni gyakorlat során a különböző feladatköröknek megfelelő kompetenciák fejlesztése kell, hogy előtérbe kerüljön, mint például:

- a hosszú távú tervezés;
- a tanulási folyamat korrekciója;
- a tanulók komplex értékelése;

- szakmai közösség részeként való együttműködés formáinak, módjainak megtagasztalása;
- megfigyelések, vizsgálatok végzése;
- az eredmények értelmezése, újraértelmezése, megosztása.

Az elméleti tudásnak és annak gyakorlati tevékenységet meghatározó értelmezésének kell a középpontban lenni. Fontos megemlíteni, hogy a kompetenciák fejlődése úgy, mint a hallgatók személyisége és attitűdje, egyedi mintázatú. A gyakorlat leginkább abban tudja segíteni a hallgatót, hogy megismerje a rá jellemző egyedi tanulási utat, segítse őt a fejlődéséhez megfelelő irány kijelölésében. (*Rapos és mtsai, 2015*)

Az összefüggő egyéni gyakorlat során az alábbi alapelveknek kell érvényesülni:

- „Az összefüggő egyéni gyakorlat a pedagógiai szerepek és tevékenységek komplex rendszerével ismerteti meg a hallgatókat, melynek támogatni kell saját pedagógusidentitásuk formálódását.
- Az összefüggő egyéni gyakorlat támogatott keretek közt az egyéni felelősségvállalás, a szakmai döntéshozás, az önállóan végzett tevékenységek bővülését hozza, ezzel előkészítve a végzést követő munkavállalást, a gyakornoki státuszra való felkészülést.
- A gyakorlat során a hallgató eddigi fejlődésére építő, egyéni szakmai fejlesztési igényeihez igazodó tevékenységekben vesz részt, ehhez szükséges a hallgató előzetes tudásának, fejlődési céljainak tisztázása.
- A gyakorlat lehetőséget teremt egy intézmény szakmai hitvallásának megértésére, annak operatív megvalósításának megismerésére.
- A tanulás fontos eleme marad a reflexió, ezért a tevékenységekhez a reflexiót támogató beszélgetések kapcsolódnak mentorral és az iskola tágabb szakmai környezetével.
- A gyakorlat során a jelölt folyamatosan gyűjti, dokumentálja tapasztalatait, építi portfólióját.” (*Rapos és mtsai, 2015. 254-255.*)

A gyakorlat jelentős előnyökhöz juttathatja a tanárjelöltet a pedagógus pályán oly módon, hogy növelheti szakmai magabiztosságát, pedagógiai öntudatát, pontosíthatja pályaképét, csökkentheti a „gyakorlati sokk” lehetőségét, javíthatja bevéási esélyeit. Mindemelllett egyéb pozitív hozadéka is lehet a gyakorlat során megszerzett kompetenciáknak, készségeknek, képességeknek és egyéb jártasságoknak (pl. ismeretek szervezetről, lélektanról, szociológiáról, oktatáspolitikáról), melyek nemcsak a pedagógus pálya iránti elkötelezettséget erősíthetik, hanem a munkaerőpiac egyéb területein is kamatoztathatók. Az iskolában a különböző korú és nemű diákokkal való interakciók során pedig olyan tudás is felhalmozható, melyet a szülői szerep vállalása, majd gyakorlása során is alkalmazhat a későbbiek folyamán a gyakorlat résztvevője. (*Jáki, 2010*)

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatról összefoglalva tehát elmondható, hogy a képzés utolsó félévében, közoktatási intézményben, megbízott mentortanár és felsőoktatási tanárképző szakember (szintetizáló szeminárium vezetője, valamint szakmódszertanos kolléga) folyamatos irányítása és támogatása mellett végzett szakmai gyakorlat. A tanárjelölt már teljes szakmai felelősséggel végzi a pedagógiai tevékenységet partnerintézményi közegben. A gyakorlat célja, hogy a hallgató, a mentorálás nyújtotta védett körülmények között, a gyakorlóiskolában szerzett tapasztalatokat is felhasználva, olyan tanári feladatokkal találkozzon, amelyek elsajátítása csak valódi tanítási szituációkban lehetséges. Ezek a feltételek nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a jelölt kialakítsa az egyéniségéhez és a diákok sajátosságaihoz leginkább igazodó tanítási stílusát és eszköztárát. (*Busi és mtsai, 2015*)

Célja továbbá, hogy a jelölt szakmai fejlődésének megalapozásán túl, a hallgató ismereteket szerezhessen a pedagógusszerep teljességéről, valamint megtagasztalhassa a szerepek összetettségét és sokféleségét, „hogy a jelöltek pedagógusi munkájukhoz reflektív módon, egyfajta „kutatói” attitűddel viszonyuljanak, készüljenek fel a tanulók megismerésére, a tanulócsoprtok sajátosságainak megértésén alapuló, tényekre alapozott folyamat tervezésére (...) Cél annak elősegítése, támogatása, hogy a pedagógusok és jelöltek pedagógusközösségek

tagjaivá váljanak, tapasztalják meg a szervezet életében való tudatos, aktív részvétel, az egymástól tanulás csoportos, az innováció közösségi formáinak az előnyeit; továbbá, hogy megtanuljanak felelősséget vállalni saját munkájukért, szakmai fejlődésükért.” (*Rapos és mtsai*, 2015. 253.)

### **A pedagógus jelölt szerepe és feladatai a gyakorlat során**

A Bologna-rendszer szerint képzett hallgatók először 2011-ben vehettek részt a képzés új elemét jelentő féléves összefüggő egyéni gyakorlaton. (*Busi és mtsai*, 2015.)

A tanár szakos hallgatókra jellemző, hogy felettébb eltérő képzési előzményekkel érkeznek a gyakorlatra. Mindez annak függvénye, hogy a jelölt milyen korábbi végzettséggel, illetve tapasztalattal rendelkezett a tanári szak megkezdésekor, de függ az adott képzés hosszúságától és tartalmától egyaránt. Ennek értelmében magától értetődő, hogy más képzési előzményekkel és eltérő szakmai tapasztalattal érkezik a gyakorlatra az a hallgató, aki első tanári diplomáját szerzi, és az is, aki a már meglevő főiskolai diplomáját kívánja egyetemi szintűvé fejleszteni. (*Szivák és mtsai*, 2011)

A gyakorlat egészét nézve meghatározó, milyen elhivatottsággal, értékrenddel, szocializációs háttérrel érkeznek a hallgatók (*Sági*, 2010.) a mentorokhoz. Ezen kívül számos más kritérium is meghatározza az együttműködést úgy, mint a szakmai, szaktárgyi, oktatáspolitikai felkészültség, elméleti, módszertani ismeretek, nyitottság stb. (*Jáki*, 2010)

A gyakorlat abból a szempontból sajátos eleme a tanárrá válás folyamatának, hogy a tanárjelölt átmeneti helyzetben van. Még hallgató ugyan, de már nagyfokú önállósággal végzi pedagógusi feladatait a mentor támogatásával. (*Busi és mtsai*, 2015)

A pedagógusjelölteknek a gyakorlat során öt tevékenységtípusban kell próbára tenni magukat:

- a szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek terén,
- a szaktárgy tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek terén (pl. értekezleteken való részvétel, bekapcsolódás a munkaközösségek éves aktuális feladataiba, részvétel a felvételi eljárás egyes részeiben, tanulmányi versenyszervezésben, kapcsolat az iskolapszichológussal, a gyermekvédelmi felelőssel, drogprevenciós programon való részvétel, színház- vagy múzeumlátogatás szervezése, ismerkedés az iskolai dokumentumokkal, hospitálás nem szakos órákon stb.)
- az iskola, mint szervezet és támogató rendszereinek terén,
- szintetizáló szemináriumon, amely a gyakorlaton szerzett tapasztalatok feldolgozását jelenti
- portfóliót kell készítenie, melyben a szakmai gyakorlat során végzett tevékenységei kerülnek bemutatásra és rögzítésre. (*Busi és mtsai*, 2015)

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat során a hallgató tevékenysége nem korlátozódhat kizárólag a szaktárgy tanítására. A pedagógiai munka teljességével kell, hogy megismerkedjen, ami azt jelenti, hogy:

- tájékozódjon a gyakorlatot biztosító iskola helyéről és szerepéről a közoktatás rendszerében és a helyi közösség életében;
- megismerje az intézmény pedagógiai programját, helyi tantervét, az intézmény felépítését, az intézményi munkaköröket, a szakjának megfelelő szakmai munkaközösség munkáját;
- megismerje a tanított osztályokat és az eddigi oktatási programot;
- szaktárgya tanításának során alkalmazza a különböző életkorú és fejlettségű tanulók nevelésével-oktatásával kapcsolatos elméleti ismereteit;
- gyakorlatot szerezzen a tanulók megismerésében és személyiségük fejlesztésében;
- megismerje a pedagógiai munkához szükséges etikai és magatartási szabályokat.

A sikeresség tekintetében természetesen sok múlik az adott hallgató nyitottságán és személyiségén. (*Szivák és mtsai*, 2011)

A gyakorlat során a pedagógusjelölt szaktárgyanként legalább egy csoport tanítását végzi a félév folyamán, ami két szaktárgy esetében összesen legfeljebb heti nyolc órát, illetve egy szaktárgy tanítása esetén legfeljebb négy órát jelent. Két tantárgynál az egyik tárgyat lehetőség szerint általános iskola felső tagozatán, míg a másikat érettségit adó középiskolai osztályban kell, hogy tanítsa a hallgató. A gyakorlatot az egyetemen ún. szaktárgyi tanításkísérő szeminárium segíti, ami kizárólag az összefüggő gyakorlattal párhuzamosan végezhető. (*Busi és mtsai*, 2015)

Az egyetemi tanulmányok, valamint a gyakorlatok sikeres elvégzése még nem jelentik azt, hogy a hallgatóból lett pedagógus szaktárgyi és módszertani ismeretei elegendőek a tanításhoz. Megfelelő önismerettel rá kell jönniük arra, hogyan tudják hiányosságaikat pótolni, melyben a pedagóguspályán való maradást követő 2 éves gyakornoki időszaknak (*Hunya és Simon*, 2013) is jelentős szerepe van.

A hallgatókkal kapcsolatban, amikor a gyakorlat világába kerülnek, egymástól jól elkülöníthető szakaszok figyelhetők meg: „az „énközpontúság”, amikor a jelölt magas fokú bizonytalanság-érzete miatt elsősorban csak önmagára tud figyelni, majd ezt követi a „tanításközpontú” időszak, amikor a tervezés és a tanítás során a tananyag, a tanítási módszerek válnak fontossá.” (*Szivák és mtsai*, 2011. 22.)

Az önismeret fejlesztésében nagy szerepe van a reflexiónak, ami nélkülözhetetlen velejárója a pedagógusi létnek. „A reflexió a tevékenységek elemzése. Olyan gondolkodási stratégia, amely biztosítja a tevékenységek folyamatos ellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. A reflektív gondolkodás magában foglalja a racionális elemzést, a választás képességét és a választások felelősségének vállalását is. A reflexió tipikus elemei:

- a dilemma, probléma felismerése, azonosítása, definiálása;
- a dilemma lebontása, elemzése;
- megoldási-következtetési módok megfogalmazása;
- az optimális válasz (ez néha éppen az optimális kérdés) kiválasztása és indoklása;

Ez a gondolkodási struktúra biztosítja leginkább, hogy a reflexió eredményeképpen a gyakorlati tevékenység is fejlődjön. A kérdés az az eszköz, amely a legjobban hozzájárul ahhoz, hogy a segítő jelenléte nélkül is boldoguljon a problémákkal a jelölt, önállóan is képes legyen saját elemzését az önmagának feltett kérdésekkel, szempontokkal segíteni. Az igazán hasznos közös elemzésnek tehát mindig az is célja, hogy megtanítsa a jelöltet az önelemzés technikáira.” (*Szivák és mtsai*, 2011. 21-22.)

A 15/2006. (IV.3.) OM rendelet 4. számú melléklete a tanárképzés tekintetében olyan kompetenciákat határoz meg, amelyek mentén fejleszthetővé és követhetővé válik a pedagógus szakmai fejlődése. A tanári záróvizsgán is e kompetenciákból kiindulva ítéli meg a bizottság, hogy a hallgató felkészült-e szakmai feladatainak önálló elvégzésére. E kompetenciák röviden a következők:

- a tanulói személyiség fejlesztése,
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
- a pedagógiai folyamat tervezése,
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése,
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése,
- a tanulási folyamat szervezése és irányítása,
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása,
- szakmai együttműködés és kommunikáció,
- szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés. (*Szivák és mtsai*, 2011)

A fejlődési út bejárása mellett a hallgatónak a pályakezdés nehézségeivel és problémaforrásaival is meg kell küzdeni. Ezen kihívásokat Falus Iván és Novák Imre a következőkben látják:



- új jogi helyzet,
- sok új kötelezettség,
- új iskolai szervezet,
- a teljes tananyagot kell tanítani,
- forrásoknak, eszközöknek kell utánanézni,
- több száz fiatal veszi körül, akik részei lesznek az életének,
- elszakad a többi pályakezdőtől,
- új, ismeretlen tanítási helyzetek,
- nincs szakmai önismerete, identitása,
- nem szilárdultak meg alapvető kompetenciái
- nem ismerik a kollégákat, nem ismerik az iskola hierarchiáját, belső kapcsolatrendszerét,
- tartanak a diákoktól,
- nem ismerik a szülők elvárásait,
- nem tudják, hol keressenek információkat (értekezletről, továbbképzésről...)
- rossz a tárgyi felszereltség,
- nem biztosak a sokféle adminisztrációban,
- nincs kellő munkajogi ismeretük. (Falus, 2005 és Novák, 2005. id. Dömsödy, 2010)

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat a fentebb említett kezdeti nehézségek élet hivatott tompítani, előkészítve ezáltal a pedagógus életpálya kezdeti gyakornoki szakaszát (Vö. Simon, 2013. 1-22.), mely a tanárképzéshez szervesen kapcsolódva egyfajta folyamatosságot, átmenetet biztosít a tanulmányokból a munka világába. (Dömsödy, 2010.)

### **A mentor szerepe és feladatai a gyakorlat során**

A mentor kifejezéssel Homérosz Odüsszeiájában találkozhatunk először, ami konkrét személy megnevezésére utal. Mentor volt ugyanis Odüsszeusz fiának, Télemakhosznak a nevelője, aki Odüsszeusz távollétében tanítója, tanácsadója, segítője és egyben vezetője volt a fiúnak. (Kékes Szabó, 2011. 2. Vö. Báthory – Falus, 1997. II. 456.)

A pedagógia területén sokféle mentorértelmezés él egymás mellett:

- az a pedagógus, akinek megbízása a gyakorlóiskolai tanítási gyakorlatra szól,
- a gyakorlólhelyi pedagógiai gyakorlat felelőse,
- az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat irányítója,
- a 2 éves gyakornoki időszak szakmai szocializációjának segítője. (Busi és m társai, 2015)

Az összefüggő gyakorlatot illetően a mentorálás formai keretei csak az egyetemeken felől rendezettek. Jogszabályi háttér nem áll a folyamat mögött. A törvényben ugyan létezik ilyen feladatkör, azonban órakedvezmény a külön díjazás miatt nem jár érte. A mentori feladat így egyszeri megbízással működik. (Busi és m társai, 2015)

A mentor kiválasztásának kritériumai, hogy rendelkezzen a megfelelő szintű tanári végzettséggel, minimum 3 éves osztályfőnöki gyakorlattal, legalább 5 éve a szakmájában dolgozzon, valamint az eddigi pedagógus pályán eltöltött időszak is bizonyítsa szakmai fejlődését, fejlődőképességét, a hivatás iránti elkötelezettségét. (Rapos és m társai, 2015) Az erre irányuló szakmai képzés egyelőre nem feltétele a mentorálásnak. A mentort minden esetben az iskola vezetésének (igazgató és munkaközösség vezető) egyetértésével lehet felkérni a feladatra.

A kezdeti tájékozatlanságot eloszlatva, a mentori munkát az egyetemen különböző segédanyagok kiadásával igyekeztek támogatni. 2009-ben pedig megindult szakvizsga keretén belül a mentorképzés (Vö. Czető, 2010. 45-73.; Nádas, 2010a. 17-27.; Nádas, 2010b. 13-15), ami nagy segítséget jelentett a pedagógusoknak a mentori szerepkör (Vö. Kovács és Fáyné, 2015. 319-331.) értelmezéséhez (pl. különféle ötletek a hallgatóknak adandó feladatokhoz,

tevékenységekhez; reflexiók, önreflexiók megfogalmazásának segítése). (Jászné és Tillmann, 2015.)

Hivatása során a mentortanári tevékenységet betöltő egyénnek, kollégáihoz képest több és nagyobb szerepet kell, hogy vállaljon. Jáki Gábor szerint minden pedagógusról el lehet mondani, hogy

- a társadalom képviselője (morális értékeket közvetít, szocializál)
- bíró (osztályoz, értékkel)
- forrás (tudást ad át, készségeket alakít)
- játékvezető (egyeztet a diákok közötti vitákban)
- detektív (felderíti a szabálytalanságot)
- az identitás tárgya (rendelkezik olyan vonásokkal, melyeket diákjai utánoznak)
- szorongáscsökkentő (segít a diákoknak abban, hogy impulzusaikat uralják)
- éntámogató (erősíti az önbizalmat)
- csoportvezető (befolyásolja a csoport légkörét)
- szülőhelyettes (felkelti a figyelmet, bizalmi személy) (Jáki, 2010)

A fenti gondolatból kiindulva a mentortanárságot vállalóknak Nádasi Mária szerint a következő plusz kompetenciákkal szükséges még rendelkezni:

- felkészültség tanácsadásra,
- a fiatal felnőttek pszichológiai sajátosságainak ismerete,
- a pályakezdés, a pályafejlődés jellemzőinek ismerete, ezekben a folyamatokban a reflektív gondolkodás szerepének elfogadása,
- tájékozottság a tanári pálya választásának szociológiai hátterét illetően,
- a tanárképzés jelenlegi rendszerének, tartalmának (szaktárgy, szakmódszertan, pedagógia, pszichológia) ismerete,
- szakspecifikus és szakfüggetlen tájékozottság minél több területen a korszerű oktatást illetően,
- elkötelezettség a tanárjelöltekkel való foglalkozás mellett. (Nádasi, 2011.)

A mentor jellemzői továbbá:

- élettapasztalat,
- a tudás átadásának és akarásának képessége,
- megtanítson tanulni,
- biztosítani kell a szakszerűséget a tanulás során (maga tudja, újratanulja, újraértelmezi),
- alkalmazkodni a változó képességekhez,
- szakmai tekintély, hogy elfogadható legyen,
- széles és aktívan működtetett kapcsolatrendszer,
- törekedjenek a partnerségre,
- konfliktuskezelés képessége,
- tudja, mi annak a célja, amit tesz,
- legyen jártas a LLL világában, tudja, hogy csak globális életpálya-tanácsadásra épített támogatással lehet segíteni,
- elkötelezett sikerorientáltság,
- megalapozott elméleti tudás,
- saját módszertani kultúra és annak átadásának képessége,
- nyitottnak kell lennie az eltérő módszertani kultúrákra,
- hit a nevelő-oktató munka eredményességében,
- a felnőttképzés sajátosságainak ismerete (pl. nem tanítvány, hanem kolléga),
- kreativitás, rugalmasság, önkritikai érzék,
- időérzés, munkaszervező képesség,
- motiváló erő, igazságosság, hitelesség,
- következetesség, logikai felépítettség. (Dömsödy, 2010)

- jó szakemberek, akiket munkakörnyezetük szakmai munkájuk alapján elismer,
- nagy tapasztalattal rendelkező szakemberek,
- jól ismerik munkakörnyezetüket,
- nagyszámú belső személyi kapcsolatuk van, kapcsolatrendszerük egész tevékenységüket áthatja,
- érzelmi intelligenciával rendelkeznek,
- kitartás és lojalitás,
- együttműködésre való készség
- fegyelmezettség, önkontroll. (Fáyné, 2011b)
- tanárjelöltjének köszönhetően állandó szakmai, módszertani megújulás is jellemzi (Jáki, 2010)

„A mentor tapasztalt vezető, aki jól ismeri a szervezet kultúráját, értékeit, szokásait, így a mentorálás során beavat, tanácsokat ad, felhalmozott tudást, tapasztalatot ad át, menedzsere a leendő munkaerőnek, tutorál, szervezeti hálózatot tár fel, empátiát és kommunikációs képességet fejleszt. A mentorálással megbízott tanár példamutató, követendő mintát hordozó szereplője az iskola világának. A mentor nem felejtette el, nem felejtheti el, milyen pályakezdő pedagógusnak lenni.” (Jáki, 2010. 76.)

A mentor az összefüggő gyakorlat során felelősségteljes hozzáállásával támogatja a pedagógusjelölt tanulási folyamatát, visszajelzéseivel segíti szakmai fejlődését, koordinálja a partnerintézményen belüli tevékenységeit, segíti a tantestület tagjaival való kapcsolatfelvételt. Fontos tudatosítani, hogy a tanulási folyamat felelőssége kizárólag a tanárjelöltté, melyhez a mentor a maximális támogatását adja. (Szivák és mtsai, 2011)

A gyakorlat során a mentortanár célja továbbá, hogy a tanárjelöltekkel minél több dolgot megismertessen az iskola világából és minél inkább visszaszorítsa az ismeretlen területeit a pedagógusi munkának. (Jáki, 2010)

Feladatai közé tartozik a kommunikációs mintaadás, a pedagógiai helyzetek kommunikációs lehetőségeinek elemzése. Segítenie kell mentoráltját, hogy a megfelelő kommunikációs lehetőségeket kihasználva, kialakuljon saját, egyéni, hatékony eszköztára, mivel a sikertelen pedagógiai szituációk többsége elsősorban a kommunikációs gátak miatt alakul ki. (Fáyné, 2011a)

Fontos továbbá, hogy a pályakezdő kolléga önbizalmát, magabiztosságát növelje és erősítse, adott helyzetben a reális önértékelését fejlessze. (Jáki, 2010)

„A mentor segítő, de nem lehet „ápoló”, a másikat „karon hordozó”, a mentor elkísér, de mégsem barát, meghallgat, de nem pszichológus, a mentor iránymutatást, sőt ha szükséges tanácsot ad, de mégsem szülő vagy tanár, nem alakít ki függőségi és hierarchikus viszonyt a résztvevővel.” (Fáyné, 2011c. 4.)

A mentorálás, kollegiális légkört feltételez, együttműködésen és bizalmon alapszik. A mentoroknak a hallgatókhoz hasonlóan szintén rendelkezniük kell egyfajta reflektív, a megújulásra nyitott attitűddel, aminek értelmébe „a kezdő tanárt nem megismertetni kell az iskola világával, és a tanári szakmával, hanem támogatni kell a megismerés folyamatában”. (Jászné és Tillmann, 2015. 177-178.)

A mentor szakmai tudását úgy tudja leginkább kamatoztatni, „ha nem csupán „megmondani”, megmutatni akarja a korszerű pedagógiai megoldásokat a hallgatónak, hanem engedi önállóan megtalálni, kipróbálni azokat. A gyakorlatot követően már nem lesz alkalma a hallgatónak mindent megkérdezni, ezért az egyik legnagyobb muníció az, ha megtanítjuk önmagát kérdezni, szempontokat, mintákat kap az önelemzéshez, önértékeléshez és ahhoz, hogy miként fejlessze folyamatosan gyakorlatát ezek alapján.” (Szivák és mtsai, 2011. 35.)

A gyakorlat „a személyes igényekre és szükségletekre épülő tanulás terepe” (Szivák és mtsai, 2011. 20.) legyen oly módon, hogy a hallgató számára a tevékenységet „érdekes, pedagógiai

kihívássá, izgalmas területté, netán szívesen teljesített kötelességgé” (Jáki, 2010. 82.) változtassa.

A mentor és a hallgatót fogadó intézmény nem csak a szaktanárrá válást segíti, hanem fontos pedagógusmintákat is ad (pályaszocializációs hatás). Ez abban az esetben is igaz, ha gyakorló kolléga a mentorált, akinek ezáltal egy új szakmai közösség megismerésére lesz lehetősége. (Szivák és mtsai, 2011)

„Olyan fejlesztő közeget kell teremtenie, ahol a tévedés és annak értelmezése a tanulási folyamat része (...) Tartalmában megalapozott, folyamatos és egyértelmű pozitív megerősítést adjon a jelölt számára, biztassa az útkeresését, a kipróbálást, és folyamatosan erősítse a jelölt irányító szerepének felvállalását.” (Szivák és mtsai, 2011. 21.)

A mentorálás sikeressége nagyban függ a folyamat egyes szakaszainak logikus felépítettségétől, az ideális körülmények megteremtésétől, valamint a részt vevők egymásra és magára a tevékenységre való ráhangolódásától.

A gyakorlat a kontaktusteremtéssel kezdődik, ami a mentor és mentorált első találkozását, az utak keresését jelenti. Ennél a szakasznál mindkét fél részéről nagy szerepe van az első benyomásoknak. A mentorok munkáját nagyban segítené, ha a vezetőtanárok saját hallgatóikról olyan jellemzést készítenének, ami tartalmazná, hogy a szakterületi gyakorlatukon milyen évfolyamokon és milyen tankönyvekből tanítottak. (Busi és mtsai, 2015) Az elfogadási aktussal a mentor részéről megkezdődik a folyamat elindítása, a mentorált részéről pedig a kapcsolat elfogadása, amit a kölcsönös elvárások tisztázása, azaz az együttműködési viszony felvázolása követ. A kiindulópont meghatározása jelenti a mentor megállapításait a tanárjelölt pillanatnyi tudásáról, előzetes nézeteiről, a hivatáshoz való viszonyáról, elvárásairól, ami elengedhetetlen feltétel a konkrét akciók megtervezéséhez, az egyes ismeretek megszerzésének módszertani kidolgozásához. Mindezek után a mentor legfőbb feladata a mentorált személy fejlődésének folyamatos nyomon követése egészen a gyakorlat teljesítésének végéig. (Fáyné, 2011b)

Összefoglalva megállapítható, hogy a mentortanári intézmény célja a pályaidentifikáció elősegítése, a beválás szakaszának rövidítése és a kezdeti gyakorlati sokk visszaszorítása. „A pályaidentitás csak olyan fejlődési folyamat eredménye lehet, mely során az egyén bejárhatja az elégedettség, az eredményesség, az önmegvalósítás útját. Ezért is nagy jelentőségű tehát a pályakezdő szakasz, illetve annak segítése, hiszen a „beválás” túlzott eltolódása, a kezdeti kudarcokkal való egyedül maradás, nemcsak a pályaidentitás kialakulását gátolják, hanem korai pályaelhagyáshoz is vezetnek.” (Jáki, 2010. 81.)

### **A partnerintézmények, mint az együttműködés új formái**

A gyakorlóiskolákra általában jellemző, hogy státuszukból adódóan lehetőség szerint minden eszközzel törekednek a kiváló működésre. Ezen vonásuk különbözteti meg őket más közoktatási intézménytől, a kifejezetten hátrányos helyzetű iskolákról már nem is beszélve. Ezek az intézmények sokkal inkább alkalmasak a hallgatóval megismertetni az iskola világának mindennapi rutinját. Ezért született meg a gondolat, hogy a tanárjelölt még egyetemi tanulmányai során jusson el másfajta közoktatási intézménybe is, ahol lehetősége van még szélesebb körű tapasztalatokra szert tenni. Így vált szét formailag a tanítási és a partnerintézményben teljesítendő összefüggő egyéni iskolai gyakorlat (Jáki, 2010), ami intenzitásából és összetettségéből adódóan a jelölt számára lehetővé teszi a szervezeti, munkavállalói szempontok felerősödését, értelmezését. (Rapos és mtsai, 2015)

A partnerintézmények nem egyszerűen segítik, hanem felelősségteljes résztvevőivé is váltak a tanárképzésnek, aminek óriási előnye, hogy „a képzők partnerek lehetnek az adott iskola speciális problémáinak a feltárásában, megfogalmazásában, a problémák megoldásához megfelelő módszerek megtalálásában, a mentori feladatok ellátása során a tanárok számára

komoly fejlődési lehetőséget jelenthet, hogy rengeteget tanulnak magáról a tanulásról és a tanításról, tudatosabbá válnak ezen a téren.” (Busi és mtsai, 2015. 156-157.)

Az összefüggő egyéni gyakorlat köznevelési-, vagy felnőttképzési intézményben zajlik, melyben a mentor feladata a tanárjelölt útjának egyengetése, koordinálása. A mentori feladatok gyakorlását nagyban segíti magának a befogadó intézmény egészének támogató<sup>1</sup> légköre, pedagógiai kultúrája, módszertani igényessége és tanulói szervezete, melyek mind azt a célt szolgálják, hogy a hallgató korszerű tanítási-tanulási környezetben fejleszthesse a pedagógusi pályához szükséges kompetenciáit.

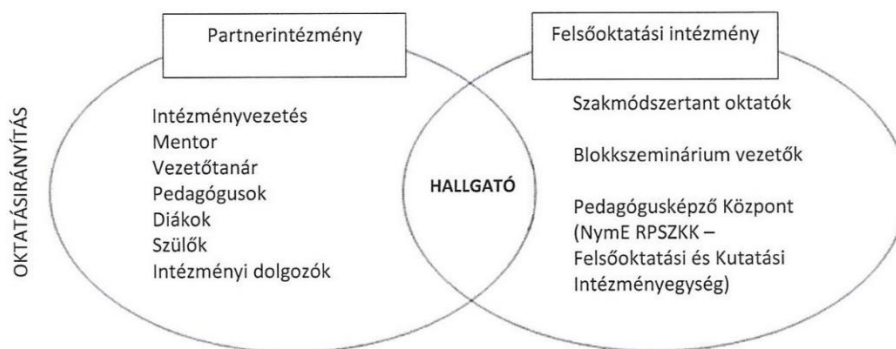
„A hallgató az intézmény minden tagjától tanul, ezért fontos, hogy közös felelősségüknek érezzék a kollégák a hallgató segítségét. Minél több tanítási helyzetet és megoldást láthat a hallgató, annál eredményesebben képes majd alternatívákban gondolkodni és adaptív megoldásokat találni saját gyakorlata számára.” (Rapos és mtsai, 2015. 256.)

A partnerintézményeknek, a hallgatók értékelését és koordinálását tekintve, általában nincs kidolgozott protokolljuk így az intézményen belüli mentorálási folyamat a hallgatót küldő egyetem elvárásai és dokumentumai szerint valósul meg. (Busi és mtsai, 2015)

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat legfontosabb sajátossága és célja is egyben, hogy nem a szaktanári fejlődést állítja a középpontba, mivel megelőzi a szakterületi tanítási gyakorlat, hanem a pedagógiai működés egészének megtapasztalását és tanulását. A jó pedagógus ismérve ugyanis a szaktárgyi és szakmódszertani tudásán, képességein túl, hogy tudjon jó segítőként, szervezőként és kollégaként is működni. (Szivák és mtsai, 2011)

## Az összefüggő egyéni gyakorlat szervezése a Nyugat-magyarországi Egyetemen

A Nyugat-magyarországi Egyetemen a hallgatók összefüggő egyéni iskolai gyakorlatának szereplőit és azok feladatait strukturáltan a következőképpen lehet bemutatni:



2. ábra: Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat modellje a Nyugat-magyarországi Egyetemen

### Felsőoktatási intézmény (Nyugat-magyarországi Egyetem):

Pedagógusképző Központ:

- a tanárképzésért felelős szervezeti egység
- az egyetemen ezt a funkciót a NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ Felsőoktatási és Kutatási Intézményegysége tölti be

<sup>1</sup> Elvértve ugyan, de sajnos akad példa a partnerintézmények részéről olyan magatartásra is, mikor a gyakorlatát teljesítő hallgató nem érzékeli az iskola részéről a befogadó, segítő, támogató hozzáállást. Sőt akadnak olyan pedagógusok is, akik nemhogy nem viselkednek kollégaként, de azt is rossz szemmel nézik, ha a hallgató a tanári szobában tartózkodik. (Dömsödy, 2010)

- a gyakorlat szervezeti kereteit, szervezését, a folyamatok követését, felügyeletét látja el
- tájékoztatást nyújt a gyakorlatban érintett szereplők számára a gyakorlatok folyamatáról, szervezéséről, szabályozásáról
- megszervezi a hallgatók tanári záróvizsgáját

Szakmódszertant oktatók:

- szaktárgyi szeminárium keretében támogatja a hallgató gyakorlat folyamatában történő tanulását
- tanári záróvizsga bizottság tagja

Blokkszeminárium vezetők:

- a hallgató fejlődésének nyomon követése, támogatása
- az önreflexió képességének kialakítása
- a portfólió készítésének támogatása
- tanári záróvizsga bizottság tagja

### **Partnerintézmény:**

Intézményvezető:

- megteremti a hallgató iskolai összefüggő egyéni gyakorlatához, annak folyamatos szakmai támogatásához szükséges szervezeti kereteket.
- szükség esetén beosztja a hallgatókat a mentorhoz

Az iskola közössége:

- elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát és hozzájárul annak megvalósításához

Diák:

- elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát, valamint támogatja a hallgató gyakorlatát

Szülő:

- hozzájárul az iskolai gyakorlat megvalósításához az intézményben

Mentor:

- segíti a hallgatót az iskolai élet egészének a megismerésében
- reflektív megbeszéléseket folytat a hallgatóval
- együttműködik a PSZK-val
- a gyakorlat végén minősíti a hallgató munkáját a megadott szempontok alapján (Rapos és m társai, 2015)

A fenti felsorolásból a Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ adja az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat szervezésének és lebonyolításának a keretét a tanári záróvizsgáig bezárólag.

A helyi sajátosságokat figyelembe véve a gyakorlat két részre bontható: első részét a hallgató - más felsőoktatási intézmények szervezési gyakorlatától eltérően (Vö. *Jászné és Tillmann*, 2015. 178.) - nem beosztás, hanem kölcsönös választás útján, az általa megfelelőnek talált közoktatási intézményben (partnerintézmény), másik részét pedig a Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központban kell, hogy teljesítse. Az iskolaválasztást megkönnyítendő a hallgatók a PSZK honlapján elérhető [www.htgyk.hu](http://www.htgyk.hu) oldalon<sup>2</sup> tájékozódhatnak, de önállóan is kereshetnek befogadó intézményt egyeztetve a PSZK-val. A korábbi szokásoktól eltérően 2015. tanév tavaszi félévétől gyakorlóiskolában nem teljesíthető az összefüggő gyakorlat, kizárólag partnerintézményben.

„A féléves, összefüggő szakmai gyakorlat célja nem pusztán a szaktárgy tanításának további gyakorlása, hanem – a közoktatás jelenlegi fejlesztési folyamataihoz kapcsolódva – az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az

<sup>2</sup> Olyan elektronikus adatbázis, amely az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat szempontjából biztosítja a kapcsolatot a hallgatók, valamint a közoktatási és felsőoktatási intézmények között. Az oldal adatbázisa több mint 6000 oktatási intézmény adatait tartalmazza, megkönnyítve ezzel a hallgató számára a képzéshez szükséges gyakorlati helyek megtalálását és kiválasztását.

iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a szakszolgálatok és a szakmai szolgáltató intézmények megismerése a közoktatás terepviszonyai között.” (Pedagógus mesterképzés összefüggő gyakorlata)

A gyakorlat partnerintézményben teljesítendő része három egységből áll:

A) Szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek:

Mivel az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat az MA képzés szerves részét képezi, így annak teljesítése alól gyakorlott pedagógus esetében sem kérhető felmentés. Ha azonban a hallgató a munkahelyi igazoláson bizonyítani tud legalább 1 éves pedagógus munkakörben eltöltött szakmai tapasztalatot, abban az esetben, órakedvezményben részesül, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy felére csökken az előírt kötelező óraszám mindkettő szak esetében (1. szaknál 32 óra helyett 16 órát, illetve 2. szaknál 16 óra helyett 8 órát kell tanítania). Két szakos hallgató esetében az első szaktárgyból érettségig adó középiskolát kell, hogy válasszon az illető, ahol a gyakorlat A, B, és C részét a gyakorlatvezető mentor irányításával teljesíti. A második szak esetében lehetőleg általános iskolát kell választani, ahol vezetőtanár<sup>3</sup> irányításával 16 szaktárgyi órát kell tanítani. Gyakorlott pedagógusnak, figyelembe véve, hogy milyen intézménytípusban dolgozik, gyakorlata helyszínéül attól eltérő intézményt kell választania: általános iskolát vagy érettségig adó középiskolát.

A hallgatónak a kiadott határozatban megállapított óraszámában (első szak 32 óra, második szak 16 óra) kell tanítani szaktárgyát. Ezt kell dokumentálni a teljesítés igazoló lapon. Ezen felül az első szakhoz kapcsolódóan az alábbi tevékenységeket kell elvégeznie:

- hospitálás a mentor óráin és más szakórákon a mentor által megállapított időkeretben;
- tanítási órán kívüli, de a szaktárgy tanításához szorosan kapcsolódó iskolai feladatok ellátása (korrepetálás, szakköri tevékenységben való részvétel, projektmunka segítése, tehetséggondozás, stb.);
- felkészülés az órákra, az órákat követő önelemzés-önértékelésre és gyakorlatvezetői mentori megbeszélésre;
- tanórán kívüli szaktárgyi tevékenységek (ellenőrző feladatok összeállítása, szemléltető anyagok gyűjtése, internetes források feltárása stb.)

Ezen tevékenységeket a mentor érdemjeggyel értékeli a gyakorlat végén az összefüggő gyakorlat jegyzőkönyvében. A második szak esetében csak szakos tanítási gyakorlatot (16 vagy 8 tanóra) kell kötelezően végezni, amit a vezetőtanár értékeli érdemjeggyel szintén a jegyzőkönyvben.

B) Szaktárgy tanításán kívüli oktatási-nevelési tevékenység:

- osztályfőnöki óra tartása;
- hospitálás nem szaktárgyi órákon;
- részvétel iskolai rendezvényeken;
- tanulói életút megismerése;
- az iskolában működő ifjúságvédelmi, drogprevenciós, mentálhigiénés stb. tevékenységek megismerése.

Ezen tevékenységeket a mentor három fokozatú minősítéssel értékeli a gyakorlat végén az összefüggő gyakorlat jegyzőkönyvében.

C) Az iskola, mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése:

<sup>3</sup> Két szakos hallgatók összefüggő gyakorlatát illetően az első szak esetében a gyakorlatvezető mentor, míg második szak esetében a vezetőtanár megnevezés az elfogadott az egyetemen. Egy mentor legfeljebb 2 hallgató mentorálását vállalhatja.

<sup>4</sup> Az osztályfőnöki óra tartása vethet fel kérdéseket lévén, hogy lehetnek olyan intim pillanatai, amit a diákok és tanáruk nem szívesen osztana meg harmadik féllel. Ennél a példánál lehet említeni a hallgató jelenlétét szülői értekezleten, mely aggályokat vethet fel, ha ezáltal sérül a szülők nyitottsága. (Jász né és Tillmann, 2015)

- a hallgató feladata, hogy az iskola nyilvános dokumentumaival (honlapról, könyvtárból), az intézmény szervezeti felépítésével, mérési gyakorlatával, minőségbiztosítási rendszerével megismerkedjen.

Ezen tevékenységeket a mentor aláírással értékeli a gyakorlat végén az összefüggő gyakorlat jegyzőkönyvében. (Pedagógus mesterképzés összefüggő gyakorlata)

A gyakorlat részét képezi a pedagógiai szakmai- és szakszolgálatok tevékenységének megismerése, melyet a hallgatók a PSZK-ban teljesítenek:

- pedagógiai szakmai szolgáltatások megismerése (továbbképzés, pedagógiai tájékoztatás stb.);
- mérés-értékelés;
- szakszolgálatok működése (nevelési tanácsadás).

A gyakorlaton a részvétel kötelező, melynek időtartama egy teljes szombati napot vesz igénybe. A jelentkezők számától függően, általában az 5, illetve a 2 és 3 féléves képzésben részt vevő hallgatóknak külön időpontban van meghirdetve a gyakorlat, így ha valaki bármilyen oknál fogva nem tudna részt venni rajta, lehetősége van a pótlásra. Aki ezen lehetőséggel sem él, abban az esetben oktatói hatáskörbe kerül a gyakorlat teljesítésének feltétele, mely általában határidőre elkészített beadandó feladatokból áll. A korábbi években mind a 3 modulból beadandó feladat, illetve aktív jelenlét és órai munka volt az aláírás megszerzésnek kritériuma. Mára annyiban változott a gyakorlat tartalmi része, hogy a beadandó feladat nem kötelező eleme a teljesítésnek kivéve, ha az oktató másképp nem rendelkezik.

A gyakorlat elvégzését a NymE RPSZKK Felsőoktatási és Kutatási Intézményegység-vezetője igazolja aláírásával a jegyzőkönyvben. (Pedagógus mesterképzés összefüggő gyakorlata)

A szakmai gyakorlaton szerzett tapasztalatokat a hallgatók az egyetemen tartandó blokkszeminárium keretében dolgozzák fel egyetemi oktatók (blokkszeminárium-vezetők) irányításával. A hallgatóknak a félév folyamán két alkalommal kell részt venniük tömbösített formában csoportos konzultáción, azaz blokkszemináriumon, mely a hallgatók fejlődésének támogatása mellett a portfólió készítésre helyezi a hangsúlyt. Egy alkalommal pedig előzetes egyeztetést követően egyéni konzultáción találkoznak, mely jellegét tekintve inkább problémafeltáró és esetmegbeszélő. (Leírás a blokkszemináriumról)

„A portfólió célja annak bizonyítása, hogy a hallgató képes a képzés különböző területein elsajátított tudást integrálni és tanári munkájában alkalmazni. Képes a munkája szempontjából lényeges tudományos-szakirodalmi eredményeket összegyűjteni, azok alapján tanári munkáját önállóan megtervezni és a tanítás vagy pedagógiai feladat eredményességét értékelni. Képes a tanulók teljesítményeiről és fejlődéséről, valamint a tanulási-tanítási folyamatról módszeresen gyakorlati tapasztalatokat gyűjteni és a tényszerű adatokat elemezni, következtetéseket megfogalmazni, valamint az eredményeket saját tanári munkájában alkalmazni. (15/2006. sz. OM rendelet). A portfóliónak tükröznie kell, hogy a hallgató a szakmai témát szakmódszertani, neveléstudományi és pszichológiai ismereteire támaszkodva az alap- és középfokú oktatás szintjein, illetve a szakképzés vagy a felnőttoktatás céljainak megfelelően képes dolgozni.” (Útmutató a portfólió készítéséhez)

A hallgatóknak a portfóliót a tanári kompetenciák tükrében kell elkészíteniük, melyek a következők:

- 1) a tanuló személyiségfejlesztése
- 2) tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- 3) a pedagógiai folyamat tervezése
- 4) szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
- 5) az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése
- 6) a tanulási folyamat szervezése és irányítása
- 7) a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása



- 8) szakmai együttműködés és kommunikáció  
9) elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért  
(Tanári kompetenciák a NymE tanárképzésének értelmezése szerint)

A blokkszemináriumokon való részvételt a vezető aláírásával igazolja a gyakorlat jegyzőkönyvi részében és a hallgató összefüggő egyéni iskolai gyakorlatának egészét is ő értékeli szintén a jegyzőkönyvben. Ezen felül értékeli a portfóliót és javaslatot tesz annak érdemjegyére. (Leírás a blokkszemináriumról)

A Nyugat-magyarországi Egyetemen az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat dokumentációja a következő mellékletekből épül fel:

- Levél a partneriskola igazgatójának
- Levél a mentornak
- Befogadó nyilatkozat (1 eredeti példányban el kell juttatni a PSZK-nak)
- Munkahelyi igazolás (1 eredeti példányban el kell juttatni a PSZK-nak)
- Határozat (a hallgató az óraszám megállapításáról határozatot kap, melyet a PSZK a befogadó nyilatkozat és munkahelyi igazolás alapján állít ki. A portfólió részét képezi.)
- Órabeosztás (1 eredeti példányban el kell juttatni a PSZK-nak a gyakorlat megkezdését követően)
- Teljesítés igazoló lap (1 eredeti példányban el kell juttatni a PSZK-nak a gyakorlat teljesítését követően. A portfólió részét képezi.)
- Jegyzőkönyv (1 eredeti példányban el kell juttatni a PSZK-nak a gyakorlat teljesítését követően. A portfólió részét képezi.)

### **A mentorálás elmélete és gyakorlata a Savaria Egyetemi Központban a hallgatók és mentorok visszajelzése alapján**

Kutatásom téziseinek bizonyítására vagy elvetésére a kérdőíves vizsgálatot választottam. Az azonos kérdéseket illetően összehasonlító elemzést alkalmaztam.

A kutatás a 2012 és 2015 között végzett (7 félév) tanári MA szakos hallgatók, illetve mentoraik válaszain alapul. A teljesség igényével összesen 767 hallgatónak és 667 mentornak küldtem ki a kérdőíveket, melyből 48 hallgatónak, illetve 36 mentornak az e-mailen keresztül történt továbbítást követően a kérdőív nem ért célba. A 719 hallgatóból 88 (12%), míg a 631 mentorból 91 (14%) fő válaszolta meg a hozzájuk intézett kérdéseimet.

Az általam megfogalmazott hipotézisek a következők:

- 1) A tanítási tapasztalattal rendelkező, illetve nem rendelkező hallgatók eltérően ítélik meg az egyéni összefüggő tanítási gyakorlat (32 vagy 16 óra) hasznosságát.
- 2) A mentorok és a hallgatók az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat időtartamát hosszúnak ítélik.
- 3) A mentorok és a hallgatók mentori munkával kapcsolatos elvárásai megegyeznek.
- 4) A mentorok és a hallgatók azonos módon értékelik a mentor-hallgató viszonyt.
- 5) A mentorok és hallgatók véleménye eltérő a tanulásszervezést illetően aszerint, hogy melyik tevékenységet végzi a legszívesebben, a leggyakrabban és melyiket tartja a leghatékonyabbnak a hallgató.
- 6) A mentorok és a hallgatók hasonló módon értékelik a hallgatóknak a diákokkal való kapcsolatteremtő készségét.
- 7) A mentorok és a hallgatók eltérő módon értékelik a hallgatóknak az órai kontroláló-irányító készségét.
- 8) A mentorok és a hallgatók azonos módon értékelik a hallgatónak az értékelő tevékenységét.

A kérdőíves vizsgálat során a mentoroktól kapott válaszok ismeretében elmondható, hogy a nemek megoszlását illetően 69%-ban nők, míg 31%-ban férfiak töltötték ki. A célcsoport 75%-a, életkorát tekintve 46 évesnél idősebb volt. Jelentős többségük (71%) 16 és 35 év közötti pedagógusi tapasztalattal rendelkezik. A mentorok 79%-a egyetemi diploma birtokosa. 18%-uk mentorpedagógusi végzettséget, míg 42%-uk egyéb pedagógus szakvizsgát tudhat magáénak. Mentori feladatokat a válaszadók 46%-a 5-15 éve lát el. A mentorok 40%-a gimnáziumban, 25%-a általános iskolában, míg 22%-a szakközépiskolában dolgozik. A válaszadók 18%-a biológiából, 14%-a testnevelésből, 13%-a magyar nyelv és irodalomból, 10%-a történelemből, 8%-a angol nyelvből, 7%-a rajz és vizuális kultúrából lát el intézményében az egyéb mentori feladatokon kívül szakos mentori tevékenységet. A mentorok a munkájuk ellenszolgáltatásaként járó tiszteletdíj összegével 50%-ban elégedettek, míg 47%-ban nem tartják reálisnak a végzett többletmunkához képest. Arra a kérdésre, hogy tiszteletdíj nélkül is vállalnák-e a feladatot, ellentmondásos válasz érkezett: 68%-ban igennel válaszoltak. Válaszadásukban valószínűleg a hivatástudat erősebb volt az anyagi érdeknél, ami természetesen jogos igény részükről. A szakirodalomban olvasottak rámutattak arra a tényre, hogy ahol a mentorok nem kaptak különféle kedvezményeket, ott voltak olyanok, akik nem vállalták szívesen a nagy felelősséggel és megterheléssel járó többletfeladatot. A mentorságot tehát vonzóvá kell tenni úgy presztízs, mint anyagi szempontból, ami a tanárok és iskolák érdekeit egyaránt kell, hogy szolgálja. (Jász né és Tillmann, 2015)

A mentorok 55%-a jónak értékelte a hallgatók szaktárgyi tudását, míg módszertani felkészültségüket 43%-uk közepesnek vélte. 69% gondolta úgy, hogy a hallgatók csak részben vannak tisztában erősségeikkel és gyengeségeikkel.

A következő három kérdéscsoportot a Pécsi Tudományegyetem összefüggő gyakorlattal kapcsolatos dokumentációjának kérdőíve alapján intéztem a mentorokhoz, melyben afelől érdeklődtem, hogy milyennek látják a hallgatók pedagógus szerepre való felkészültségét, módszertani, illetve szaktárgyi tudását. A hallgatók pedagógus szerepre való felkészültségét a mentorok százalékos arányban a következőképpen jellemezték:

- jó kapcsolatot tudnak kialakítani a diákokkal (53%)
- jó kapcsolatot tudnak kialakítani a nevelőtestülettel (11%)
- barátságos, bizalomteli hangulatot teremtenek és tartanak fenn az osztályteremben és azon kívül (26%)
- nyugodt, fegyelmezett munkalégkört tudnak elérni és fenntartani (19%)
- megjelenésük ápolts, rendezett; viselkedésükben tükröződik az iskola házirendjének ismerete (53%)
- nyelvhasználatuk a nyelvi normáknak megfelelő (jól hallhatóan, tisztán beszélnek, helyesen írnak) (36%)
- saját tevékenységüket, tanításukat reálisan értékelik (18%)
- Nem kapott jelölést a következő három állítás:
  - a tanári munkához való hozzáállásuk megfelelő
  - a mentorral való kapcsolatuk megfelelő
  - konstruktívan reagálnak a visszajelzésekre, értékelésekre, a tanítási gyakorlat során hasznukra válik a reflexió és értékelés

A hallgatók szaktárgyi felkészültségéről alkotott véleményük a következő eredményt mutatja:

- szaktárgyi tudásuk megalapozott és magabiztos (20%)
- szakterületi tájékozottságuk megfelelő (65%)
- óraterveik illeszkednek a helyi tantervhez és a tantárgy tematikus tervéhez (42%)
- az óravázlat fő tartalmi és logikai menetéhez igazodva, rugalmasan tartják az órákat (31%)
- új feladatokat dolgoznak ki autentikus anyagokból (10%)
- táblaképük esztétikus, áttekinthető; a saját készítésű szemléltető eszközök jó minőségűek, használatuk megfelelő (30%)

- többféle kérdezői technikát alkalmaznak (22%)
- Nem kapott jelölést a következő állítás:
- megfelelően fejlesztik a diákok kulcskompetenciáit és a tantárgyhoz kapcsolódó speciális képességeket

Módszertani felkészültségüket az alábbiak szerint értékelték:

- a tanítás-tanulás folyamatában kulcsszerepet szánnak a motiválásnak (34%)
- megfelelően használják a technikai eszközöket (hagyományos és digitális audio-vizuális eszközök) (64%)
- tanári utasításaik lényegre törőek, egyértelműek, rövidek, nyelvszakos hallgatók esetén az oktatás nyelvének megfelelőek (20%)
- precízen, ugyanakkor a gyerekek számára is érthetően használják a szakkifejezéseket; változatos és a diákok szintjéhez alkalmazkodó szókincset használnak (31%)
- többféle hibajavítási technikát alkalmaznak (92%)
- lehetőséget teremtenek a valódi tanulói aktivitásra, a tanítás-tanulás folyamatában irányító-szerepet töltenek be (33%)
- változatos feladatokat, tevékenységeket terveznek és valósítanak meg (42%)
- a feladatokat, tevékenységeket a tanulók szintjéhez igazítják (33%)
- építenek a tanulók háttértudására (35%)
- megfelelően kezelik a tanulók egyéni különbségeit (7%)
- ismerik és alkalmazzák a korszerű tanulásszervezési- és irányítási formákat (30%)
- Nem kapott jelölést a következő kettő állítás:
- folyamatos visszajelzést adnak a tanulóknak a munkájukról, értékelésük reális, előremutató
- szemléltetések, tanári bemutató mintáik élményszerűek (kísérletek, mérések, prezentációk stb.)

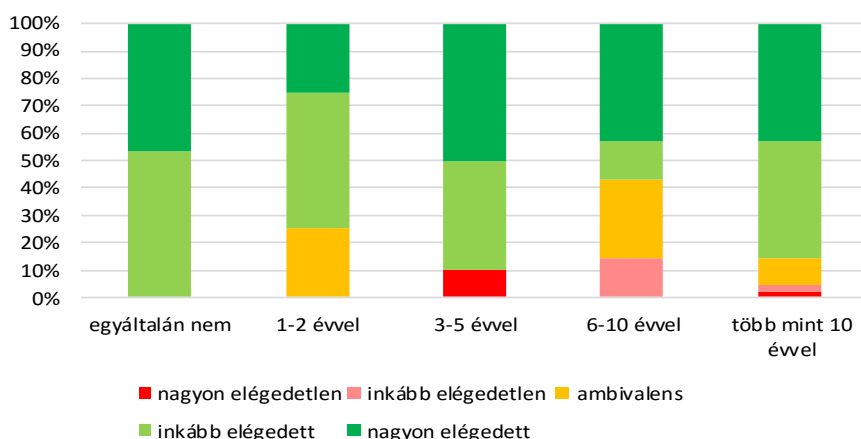
A kérdőíves vizsgálattal kapcsolatban a hallgatói vélemények tükrében elmondható, hogy a nemek megoszlását tekintve a válaszadók 77%-a nő, míg 23%-a férfi. Életkoruk szerint a hallgatók 80%-a idősebb, mint 36 év és lakhelyüket nézve a válaszadók fele (49%) Vas megyei. A hallgatók 70%-a 2 féléves, 14 %-a 3 féléves, 16%-a 5 féléves képzésben vett részt, 22%-a nappali, míg 78%-a levelező tagozaton végezte felsőfokú tanulmányait. A válaszadók 16%-a angol, 10%-a történelem, 9%-a biológia, 8%-a vizuális- és környezetkultúra szakon abszolválta egyetemi tanulmányait. Az összefüggő egyéni gyakorlatát a hallgatók 41%-a gimnáziumban, 26%-a általános iskolában, 18%-a szakközépiskolában végezte. A gyakorlat megkezdése előtt 48%-uk rendelkezett több mint 10 éves tanítási tapasztalattal.

A PSZK munkájának értékelése kapcsán a hallgatók 74%-a elégedettségének adott hangot a gyakorlat szervezése közben nyújtott információkat illetően és 82%-uk az ügyintézkést is korrekt és segítő szándékúnak vélte. A PSZK gyakorlattal és blokkszemináriummal 80%-ban szintén meg voltak elégedve. A gyakorlat szempontjából a hallgatók 95%-a alkalmasnak tartotta az általa választott partnerintézményt, valamint annak légkörét és 96% mentoruk felkészültségével is meg volt elégedve, akinek segítségadását és a részükre biztosított önálló munkavégzést egyaránt megfelelőnek és korrektnek ítélte. Az egyéni vélemények alapján a gyakorlat alatt a hallgatók 19%-a önértékelésben, 18%-a szaktárgyi tudásban, 14%-a tanárokkal, diákokkal való kapcsolatok kialakítása terén, 13%-a az iskolai tervezés-szervezés területén fejlődött leginkább. A hallgatók számára gyakorlatukat tekintve egyaránt fontos és jellemző, hogy új technikákat ismerjenek meg, használhassák az egyetemen elsajátított elméleti ismereteiket, szakmai kapcsolatot építhessenek ki a mentorral, kipróbálhassanak tanórákon kívüli tevékenységeket, fejlődjön kommunikációs készségük, valamint hogy még inkább meggyőződjenek a pálya iránti elhivatottságukban.

## A hipotézisek értékelése:

1) *A tanítási tapasztalattal rendelkező, illetve nem rendelkező hallgatók eltérően ítélik meg az egyéni összefüggő tanítási gyakorlat (32 vagy 16 óra) hasznosságát.*

A hipotézisből kiindulva azt feltételeztem, hogy a tanítási gyakorlattal nem rendelkezők, illetve csak kevés gyakorlattal rendelkező hallgatók körében a tanítással töltött tevékenység megítélése egyértelműen pozitív lesz, azaz hasznosnak fogják ítélni, szemben rutinosabb társaikkal. Az eredményeket látva a feltételezés nem állja meg a helyét, ugyanis tanítási tapasztalattól függetlenül a megkérdezettek döntő többsége elégedettségének adott hangot a tanítási tevékenység hasznosságát illetően.

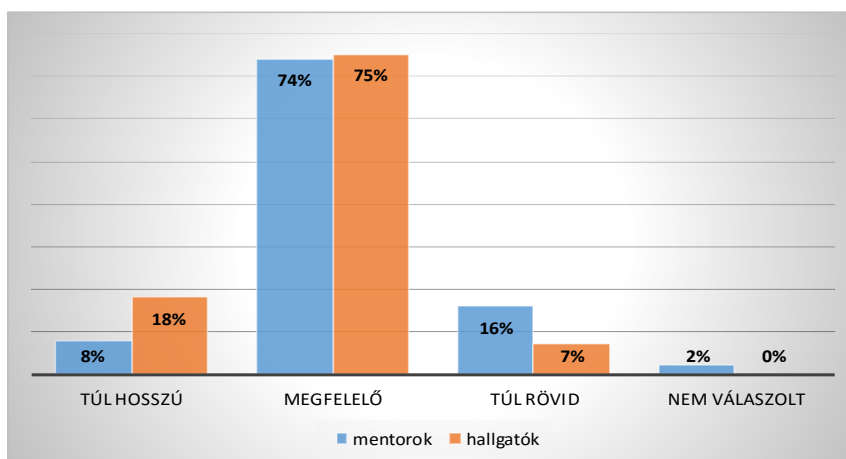


3. ábra: A tanítási tapasztalat és a gyakorlat hasznossága közötti összefüggés

1. táblázat: A tanítási tapasztalat és a gyakorlat hasznossága közötti összefüggés számszerűsítve és százalékos kimutatásban

	nagyon elégedetlen	inkább elégedetlen	ambivalens	inkább elégedett	nagyon elégedett	összesen
egyáltalán nem	0	0	0	8	7	15
1-2 évvel	0	0	3	6	3	12
3-5 évvel	1	0	0	4	5	10
6-10 évvel	0	1	2	1	3	7
több mint 10 évvel	1	1	4	18	18	42
összesen	2	2	9	38	37	88
	nagyon elégedetlen	inkább elégedetlen	ambivalens	inkább elégedett	nagyon elégedett	összesen
egyáltalán nem	0%	0%	0%	53%	47%	100%
1-2 évvel	0%	0%	25%	50%	25%	100%
3-5 évvel	10%	0%	0%	40%	50%	100%
6-10 évvel	0%	14%	29%	14%	43%	100%
több mint 10 évvel	2%	2%	10%	43%	43%	100%
összesen	2%	2%	10%	43%	42%	100%

2) *A mentorok és a hallgatók az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat időtartamát hosszúnak ítélik.*



4. ábra: A mentorok és hallgatók megítélése az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat időtartamáról

Ezen feltételezésemet a szakirodalomban olvasottakra alapoztam, amely az eredmények ismeretében nem helytálló: a mentorok és hallgatók véleménye azonosságot mutat ugyan, de a gyakorlat időtartamának hosszát, az általam feltételezettől eltérően, megfelelőnek ítélik.

Hallgatói részről a gyakorlat elvégzésének nehézségei engedtek arra következtetni, hogy túl hosszúnak vélik annak időtartamát. Ha például munkahellyel rendelkezik, családos, gyermekei vannak. Ez főleg a levelező képzésben érintett hallgatók esetében igaz. Nehezítő körülményként előfordulhat továbbá, hogy valamelyik szakjából szakdolgozatát írja vagy párhuzamosan másik egyetem hallgatója is egyben. (Jáki, 2010. 84.)

Mentori részről szintén nyomós érv szól feltételezésem mellett. A szakirodalom szerint a mentor az órák minimum 50%-án nem lehet jelen<sup>5</sup>, átlagosan 30-40%-ára megy be, így az órai folyamatokról csak hézagossággal ismereteket rendelkezik. Ebből következően a gyakorlat komolyan kikezddheti a megszokott és elvárt tanulási folyamatot, valamint hatással van a mentor és az osztály, illetve a tanulócsoporthoz viszonyára is. „Fél év kihagyás a közös munka folyamatosságában elvehet a tanár és a diákok közti napi kapcsolat révén felépített bizalmi viszonyból, változhat a csoportnak a tanuláshoz, a tantárgyhoz való viszonya. Maguk a tanulók is sokszor megterhelőnek érzik az „átmeneti állapot” elhúzódó időtartamát. Elgondolkodtató, hogy ha az összefüggő egyéni gyakorlat időtartama egy egész tanév lesz<sup>6</sup>, akkor vajon a fent felvetett problémák (az oktatás színvonaláért vállalt felelősség, az osztályozás és értékelés felelőssége, a mentor és az általa tanított diákok személyes viszonyának alakulása) mennyiben hoznak elő még nehezebben kezelhető helyzeteket.” (Jászné és Tillmann, 2015. 177.)

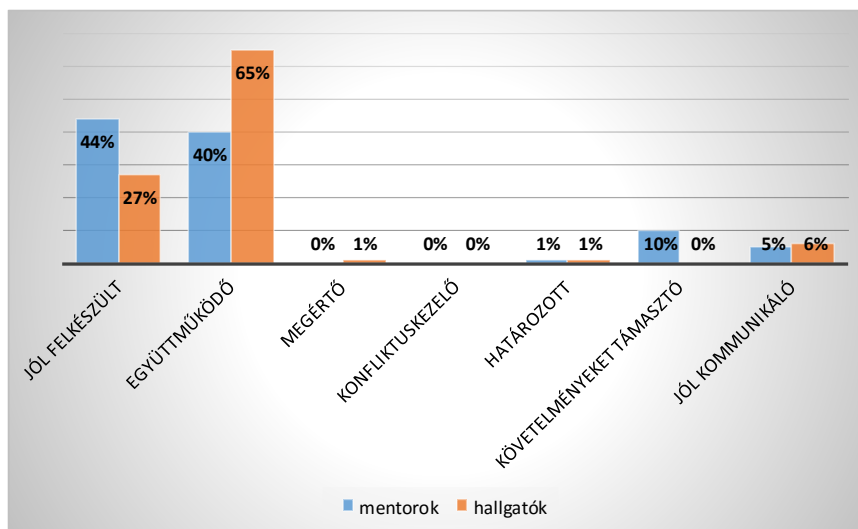
Ami viszont egyértelműen az időtartam hosszúságának előnyéhez tartozik, hogy „rövid gyakorlaton a jelölt a szaktárgy tanításával van elfoglalva, a hosszú gyakorlaton előtérbe kerül a tanuló,” (Jászné és Tillmann, 2015. 180.) valamint többen a gyakorlat során szembesülnek a tanári munka komplexitásával, nehézségeivel, így aki meggondolná magát, még „idejében” le tud térni a tanári pályáról. (Jáki, 2010.)

3) A mentorok és a hallgatók mentori munkával kapcsolatos elvárásai megegyeznek.

<sup>5</sup> A Nyugat-magyarországi Egyetem összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát illetően a mentorokkal szembeni ilyen megkötés nincs érvényben.

<sup>6</sup> A hallgatók „problemátikusnak érzik, hogy ha jelöltként fél éven át dolgoznak a diplomaszerezést megelőzően, akkor miért kell még két éven át hasonló pozícióban lenniük, majd újra vizsgáznuk (...) Az időtartam szempontjából felvetették azt a szempontot is, hogy egy félév alatt nagyrészt az összes olyan problémával, feladattal szembetalálkoztak, amit a tanítás során majd teljesen egyedül is meg kellett tudniuk oldani, és nem tartják kizártnak, hogy egy egész tanévbe már belefásult volna a mentor, vagy akár megterhelő lett volna magának a mentor keze alatt dolgozó hallgatónak is (főleg ha a kapcsolata nem túl harmonikus a mentorról).” (Jászné és Tillmann, 2015. 179. Vö. Iker, 2011. 62-69.)

A mentorok önmagukkal szembeni, illetve a hallgatók mentorral szembeni elvárásai az eredmények alapján nagyfokú hasonlóságot mutatnak, ami azt jelenti, hogy feltételezésem igaznak bizonyult. Mindkét fél válaszaiban a „jól felkészült”, „együttműködő” és „jól kommunikáló” jelzők dominálnak, ugyanakkor a mentoroknak önmagukkal szembeni elvárásai közé tartozik a „követelményeket támaztó” hozzáállás is.



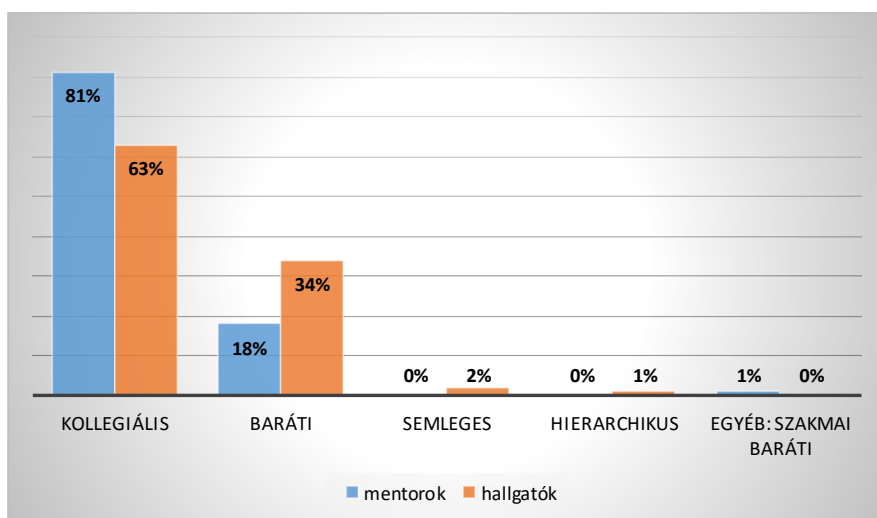
5. ábra: A mentori munkával szembeni legfontosabb elvárások

#### 4) A mentorok és a hallgatók azonos módon értékelik a mentor-hallgató viszonyt.

Dömsödy Andrea szerint a kistanár és hallgató kifejezés a pedagógusi tapasztalattal még nem rendelkező egyének esetében alapvetően nem jól pozícionál, mivel egyáltalán nem segíti a gyakorlatát teljesítő tanárjelöltek beilleszkedését, sem a kollégák, sem a tanulók közé. (Dömsödy, 2010)

Pedagógus jelöltként a hallgatók ideiglenesen ugyan tagjaivá válnak a tanári karnak, ugyanakkor munkájukat még mentortanár irányítása mellett, egyetemi hallgatóként végzik. A tanulók körében már tanárként lépnek fel, mentorukhoz részben tanítványként, részben pályát kezdő kollégaként tartoznak. (Nádasi, 2010c)

„A vezetőtanár és a tanárjelölt kapcsolata intim, intenzív. Intim, mert a szakmai kapcsolat során feltárul egymás előtt értékrendjük, nem titkolhatók szakmai erősségeik, gyengeségeik, önmagukkal és másokkal kapcsolatos véleményük, nézetük. Intenzív, mert egymásra figyelve, egymáshoz alkalmazkodva kell akceptálni a tanulók szükségleteit, kell eredményesnek lenni az oktatásban.” (Nádasi, 2010c. 110.)



6. ábra: Mentorok és hallgatók kapcsolata az összefüggő gyakorlat ideje alatt

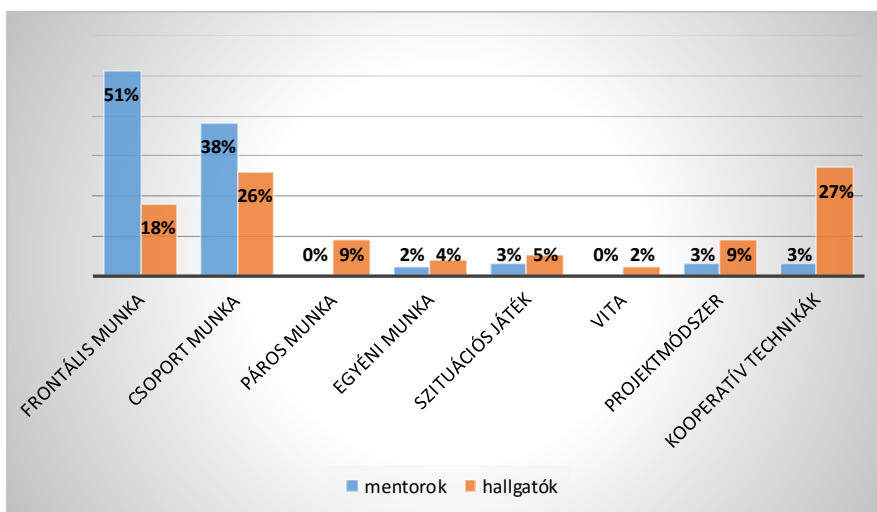
A vezetőtanár és a tanárjelölt kapcsolata kevés kivételtől eltekintve harmonikus, építő jellegű (Nádasi, 2010c.) mely magába foglalja a ketjük közötti kollegiális és baráti kapcsolatot.

5) A mentorok és hallgatók véleménye eltérő a tanulásszervezést illetően aszerint, hogy melyik tevékenységet végzi a legszívesebben, a leggyakrabban és melyiket tartja a leghatékonyabbnak a hallgató.

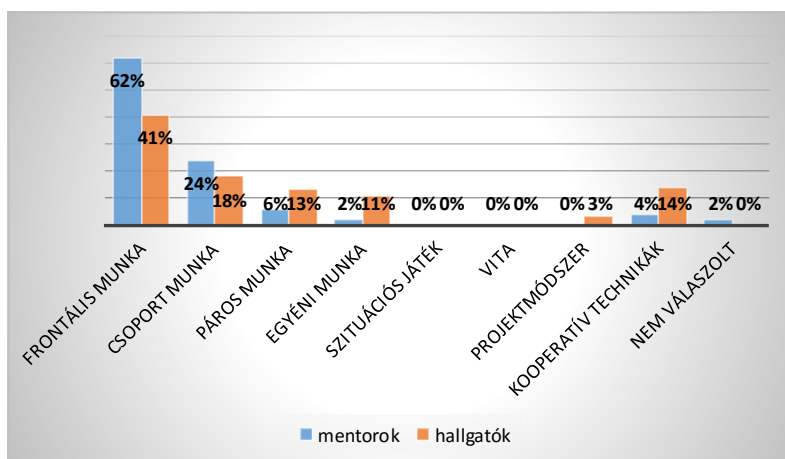
A feltett hipotézis kapcsán a mentorok mindhárom kérdésnél a frontális, illetve csoport munka gyakoriságát és szerepét emelték ki a hallgatói tanulásszervezési tevékenységek közül, melyek órai alkalmazása kevésbé komplikált, kevesebb előkészületet és felkészülést vár el a hallgatótól.

A gyakorlatvezető mentorok „tapasztalata, hogy a tanárjelöltek tanítási gyakorlatot kezdő attitűdjére, kezdeti próbálkozásaira alapvetően az a jellemző, hogy megpróbálják a saját iskolai életük során átélt mintákat követni. Ez a legtöbb esetben a frontális munkában való gondolkodást jelenti.” (Nádasi, 2010c. 110.)

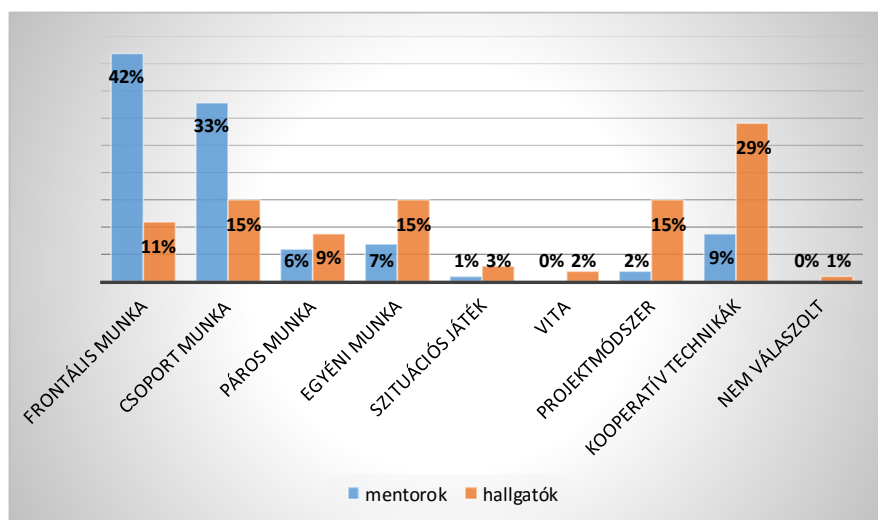
Velük ellentétben a hallgatók, saját órai tanulásszervezési tevékenységüket másként látják. Legszívesebben a kooperatív technikákat (27%), a csoport munkát (26%) és frontális munkát (18%) alkalmazták, leghatékonyabb módszernek szintén ezeket tartották kiegészítve a sort az egyéni munkával (15%).



7. ábra: A hallgatók által LEGSZÍVESEBBEN alkalmazott tanulásszervezési tevékenységek



8. ábra: A hallgatók által LEGGYAKRABBAN alkalmazott tanulásszervezési tevékenységek  
A százalékos arányokat figyelembe véve a leggyakrabban alkalmazott tanulásszervezési tevékenységeket illetően viszont nagymértékű hasonlóság mutatkozik.



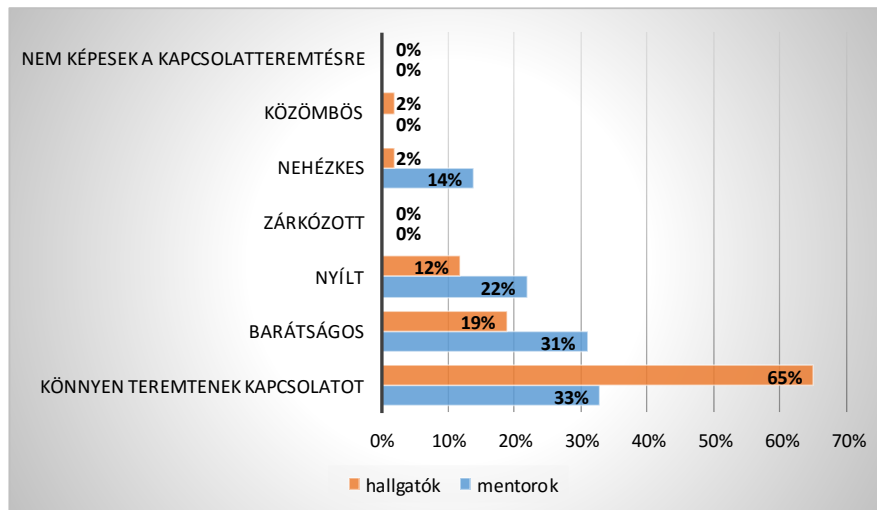
9. ábra: A hallgatók által LEGHATÉKONYABBNAK vélt tanulásszervezési tevékenységek

A legszívesebben alkalmazott és leghatékonyabbnak vélt tanulásszervezési tevékenységeket illetően a százalékos arányok megoszlását látva különbség mutatkozik a mentorok és hallgatók nézete között, ugyanakkor a leggyakrabban alkalmazott módszerek tekintetében az azonos vélemény állapítható meg.

6) A mentorok és a hallgatók hasonló módon értékeli a hallgatóknak a diákokkal való kapcsolatteremtő készségét.

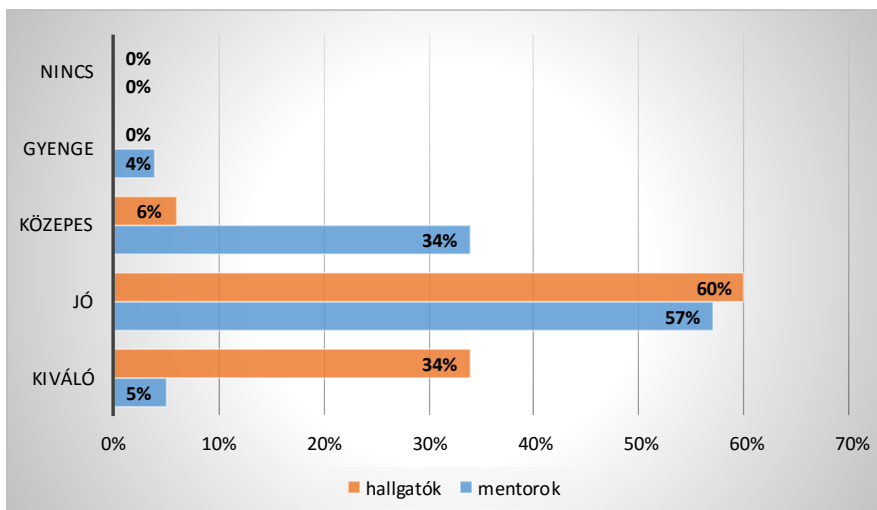
A kapcsolatteremtő készséget illetően a mentorok és hallgatók véleménye alapvetően megegyezést mutat, mely a válaszadási lehetőségeket tekintve egyértelműen a pozitív tartományban értékelhető: nyílt, barátságos és könnyű kapcsolatteremtés jellemzi őket. A mentorok mindössze 14%-a véli úgy, hogy a hallgatók ezen készsége inkább a nehézkes kategóriába sorolható. A feltételezés tehát helytállónak bizonyult.





10. ábra: A hallgatók kapcsolatteremtő készsége

7) A mentorok és a hallgatók eltérő módon értékelik a hallgatóknak az órai kontroláló-irányító készségét.



11. ábra: A hallgatók órai kontroláló-irányító készsége

A pedagógusokra általában jellemző, hogy nem „jár ki” nekik az automatikus tisztelet, tudásukat övező elismerés. Státuszukat komoly munkával, szakértelemmel kell, hogy felépítsék és megvédjék, (Jáki, 2010) ami igaz a tanárjelöltek esetében is, akik számtalanszor elkövetik azt a hibát, hogy a nevelést a pusztá fegyelmezéssel azonosítják (Nádasi, 2010c), holott „éppen a motiváció a fegyelmezés alapvető eszköze.” (Nádasi, 2010c. 109.)

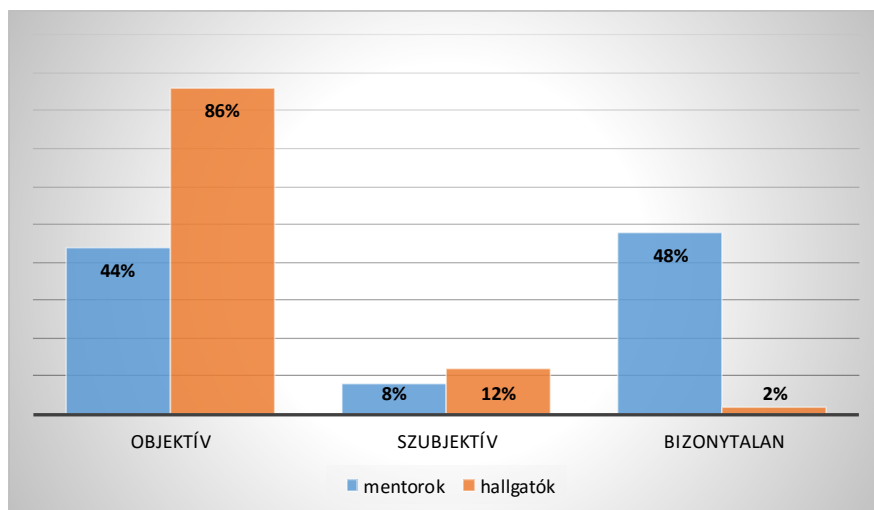
A mentorok és hallgatók 57, illetve 60 %-a jónak értékeli az órai kontroláló-irányító készséget, azonban a közepes és kiváló jelzők esetében fordított arányosság mutatkozik: míg a hallgatók 34%-a saját készségét kiválónak értékelte, addig a mentorok szintén 34%-ának véleménye alapján ez a készség a közepes kategóriába sorolható. Feltételezésem tehát részben igaznak bizonyult.

8) A mentorok és a hallgatók azonos módon értékelik a hallgatónak az értékelő tevékenységét.

Az értékelő tevékenységet vizsgálva a hallgatók meggyőző többsége, 86%-a, objektívnek látja saját értékelő tevékenységét, ugyanakkor a mentorok válaszait nézve jelentős eltérés mutatkozik a két csoport véleménye között. Feltévésem tehát nem nyert bizonyítást. A szakirodalom előzetes tanulmányozása alapján feltételeztem, hogy hallgatók és mentorok többsége egyaránt a bizonytalan jelzővel fogja illetni ezen tevékenységet.

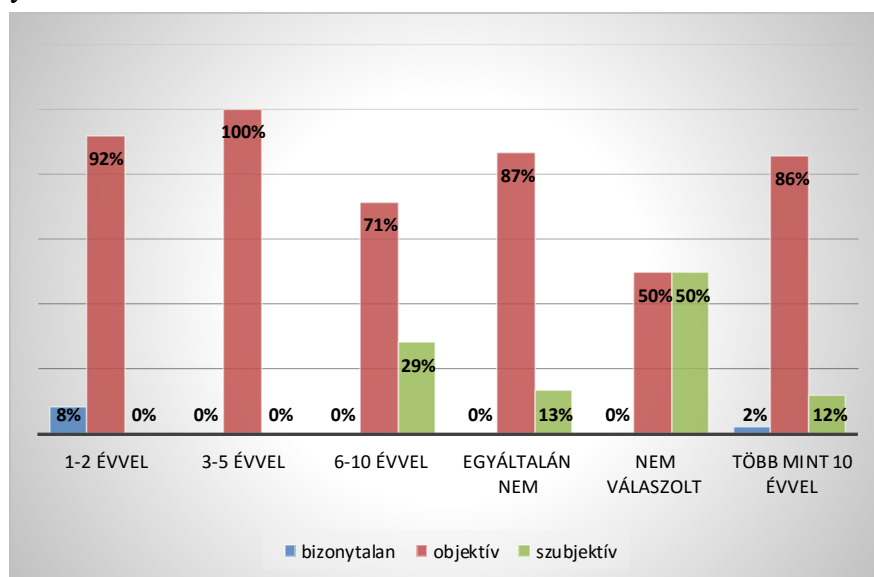
A pedagógusjelöltek fő gyengesége, hogy bizonytalanul érzik magukat a diáklét és a tanári szerep közötti keskeny mezsgyén, amiből az következik, hogy zavaró számukra, ha értékelniük kell a tanulók teljesítményét. „Látnak ugyan, de csak fél szívvvel érznek nevelési tennivalókat a házi feladatot nem készítő, órát zavaró diákokkal kapcsolatosan.” (Nádasi, 2010c. 109.)

Problémát jelent számukra az értékelés során kettéválasztani a konkrét teljesítményt a diák személyiségétől, valamint egy felelet elhangzása után azonnal pontosan és egyértelműen megfogalmazni kritikájukat a hallottakról, úgy, hogy azzal senkit se bántsanak meg. „A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanárjelöltek nem szívesen adnak rossz érdemjegyet, mert tartanak attól, hogy emiatt a tanár-diák viszony megromlik, és az érintett diákok esetleg „megkeserítik” a munkájukat a gyakorlat további részében.” (Nádasi, 2010c. 131.)

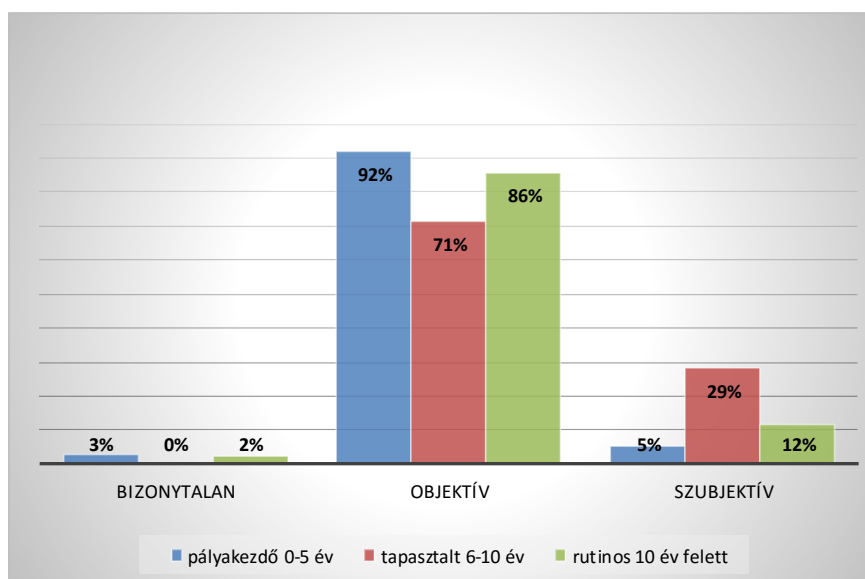


12. ábra: A hallgatók értékelő tevékenysége

Mivel a válaszadó hallgatók véleményét az eredmények tükrében elfogultnak gondoltam, egy következő lépésben megvizsgáltam a tanárjelöltek pedagógiai tapasztalat szerinti választ is. Azt feltételeztem ugyanis, hogy a tapasztalattal rendelkező, rutinos hallgatók, akik 2, illetve 3 féléves képzésben vettek részt, többségi véleménye befolyásolta a várt eredményt.



13. ábra: Hallgatók értékelő tevékenysége a pedagógusi tapasztalat tükrében



14. ábra: Hallgatók értékelő tevékenysége pályakezdő – tapasztalt – rutinos megoszlásban

A pályakezdő hallgatók véleményét saját értékelő tevékenységükről megvizsgálva, teljes mértékben megcáfolták feltételezésemet, ugyanis objektivitás kérdésében náluk még markánsabb, magasabb százalékos arány mutatkozott, mint a tapasztalt és rutinos tarsaik esetében. Kiinduló hipotézisem és az abból levezetett következő feltételezésem így egyaránt tévesnek bizonyult.

## Összegzés

Tanulmányomban a szakirodalom felhasználásával igyekeztem bizonyítani az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat fontosságát a magyarországi pedagógusképzésben, melyet a hallgatói vélemények és mentori tapasztalatok egyaránt alátámasztottak. A szakterületi tanítási gyakorlatnál jóval több, pozitív hozadékkal rendelkezik, mivel a hallgatók számára olyan komplex megmérettetési lehetőséget kínál, amely nagyban hozzájárul későbbi pályaszocializációjuk eredményességéhez is. A mentori tevékenységet a gyakorlat összetettségéből adódóan, állandóan megújuló és korszerű tudás kell, hogy jellemezze, valamint a tanár-diák-hallgató szerep nagyfokú átélésének képessége szintén fontos szerephez jut az által, hogy a mentor a tanárjelölt reflexióit mindig a helyes irányba tudja terelni. A sokrétű tapasztalattal és mély pedagógiai tudással rendelkező mentortanárok nagyban hozzájárulnak intézményük oktatási színvonalának és kultúrájának emeléséhez, ösztönzőleg hatva ezáltal kollégáik teljesítményére is.

Az értékelésre került mentori és hallgatói kérdőívek egyaránt bebizonyították az összefüggő iskolai gyakorlat tanárképzés keretein belül betöltött praktikus szerepét, valamint rávilágítottak a NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ szervező és koordináló tevékenységének hatékonyságára is.

Kutatásom jóllehet nem reprezentatív, - bár törekedtem annak megvalósítására - ennek ellenére úgy gondolom, hogy az összes megkérdezethez képest a válaszadók aránya mentori és hallgatói részről teljes mértékben alkalmasnak mutatkozott bizonyos következtetések levonására. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat fontos és hasznos része a pedagógusképzésnek, amit a szakirodalmi feldolgozással együtt a helyi gyakorlat kérdőíves vizsgálata is bebizonyított.

## Irodalomjegyzék

- Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon I-II-III. kötet*. Keraban Könyvkiadó. Budapest.
- Busi Etelka, Prekopa Dóra és Tókos Katalin (2015): Magyarországi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 149-171.
- Czető Krisztina (2010): Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanárképzésekről. In: Nádas Mária, M. (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. II. kötet*. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 45-73.  
[http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page\\_id=238](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238) [2016. február 16.]
- Debreceni Egyetem, Eszterházy Károly Főiskola, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Nyugat-magyarországi Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem (összeáll.) (2011): Az egyéni összefüggő tanítási gyakorlat során használatos dokumentumok. TÁMOP 4.1.2-08/1/B A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése. [elektronikus forrás] CD.
- Dömsödy Andrea (2010): Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása. Szemletanulmány a 2005-2009 közötti magyar szakirodalom alapján. In: Nádas Mária, M. (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. II. kötet*. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 29-45. [http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page\\_id=238](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238) [2016. február 15.]
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 359-374.
- Falus Iván (2005): A pedagógusképzés vége. In: Buda A. – Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma*. A III. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai, Debrecen 2003. november, Kiss Á. Archívum Kvt. – DE Neveléstudományi Tanszék, 231-241.
- Fáyné Dombi Alice (2010): *Gyakorlatvezető mentortanár képzés a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán*. (PPT) <http://slideplayer.hu/slide/2231413/> [2015. október 18.]
- Fáyné Dombi Alicea (2011a): *Kommunikációs készségfejlesztés*. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. Szeged. 1-9.
- Fáyné Dombi Aliceb (2011b): *A mentori tevékenység időszerű kérdései*. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. Szeged. 1-9.  
[http://www.jgypk.uszeged.hu/tamopb/download/tananyag/A\\_mentori\\_tevékenyseg\\_idoszeru\\_kerdesei.pdf](http://www.jgypk.uszeged.hu/tamopb/download/tananyag/A_mentori_tevékenyseg_idoszeru_kerdesei.pdf) [2015. október 18.]
- Fáyné Dombi Alicec (2011c): *Pedagógiai, pszichológiai teendők a mentorpedagógus munkájában*. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. Szeged. 1-10.
- Hunya Márta és Simon Gabriella (2013): *A gyakornokok támogatása*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet. Budapest. 1-25.  
[http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315\\_mentor\\_szakirodalmi\\_osszefoglalo.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf) [2015. október 18.]
- Iker János (2011): Pedagógusképzés, -továbbképzés (2006-2010). In: Tóth Ágnes, N. (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press. Szombathely. 51-86.
- Jáki Gábor (2010): Tanárjelöltek és pályakezdő tanárok mentorálása az iskola világában. In: Nádas Mária, M. (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. II. kötet*. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 73-105.  
[http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page\\_id=238](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238) [2016. február 15.]

- Jász né Kajmádi Mónika és Tillmann Mónika (2015): Vezetőtanári, mentori tapasztalatok elemzése a szaktárgyi tanítási és az összefüggő egyén gyakorlat terén. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 173-187. In: [http://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanarkepzes\\_megujitasa\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanarkepzes_megujitasa_READER.pdf) [2016. február 11.]
- Juhász József, Szőke István, Nagy Gábor, O. és Kovalovszky Miklós (szerk.) (1982): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kékes Szabó Mihály (2011): *Mentori szerepek, a hallgatói korosztállyal kapcsolatos feladatok*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. Szeged. 1-11. [http://www.jgytk.uszeged.hu/tamopb/download/tananyag/Mentori\\_szerepek\\_a\\_hallgatoi\\_korosztallyal\\_kapcsolatos\\_feladatok.pdf](http://www.jgytk.uszeged.hu/tamopb/download/tananyag/Mentori_szerepek_a_hallgatoi_korosztallyal_kapcsolatos_feladatok.pdf) [2016. október 18.]
- Kopp Erika és Kálmán Orsolya: Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyén gyakorlat terén. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 97-146. [http://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanarkepzes\\_megujitasa\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanarkepzes_megujitasa_READER.pdf) [2016. február 11.]
- Kovács Krisztina és Fáyné Dombi Alice (2015): Mentortanár szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute s. r. o. Komárno. 319-331.
- Leírás a blokksemináriumról (az összefüggő egyén gyakorlat c. tárgy részeként): [http://pszk.nyme.hu/attachments/591\\_Blokkseminarium%20tematika.pdf](http://pszk.nyme.hu/attachments/591_Blokkseminarium%20tematika.pdf) [2016. április 3.]
- Meggyesné Hosszú Tímea (2009): *Pedagógusok felkészítése a gyakorló tanításra*. 1-9. <http://konyvtar-deg.bibl.hu/ovoda/TAMOP/Letoltesek/Szakmai-anyagok/Mne-HT-Ped-felkeszites/ped-felk.pdf> [2016. október 18.]
- Molnár Béla (2004): A gyakorlati képzés helyzete a tanítóképző intézetekben 1945-1959 között. In: Lőrincz Zoltán (szerk.): *Művészet – Pedagógiai – Sport II. Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar Tudományos Közleményei*. Berzsényi Dániel Főiskola Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar, Szombathely, 51-67.
- Molnár Béla (2011): Gyakorlati képzés a magyar középfokú tanítóképző intézetekben. In: Nagy Melinda (szerk.): *A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában = Zborník III. Medzinárodnej vedeckej konferencie: „Veda a vzdelávanie na podporu vzdelanostnej spoločnosti“* Selye János Egyetem, Komárom, 442-459.
- Molnár Béla (2014): Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza, 125-140.
- M. Nádasi Mária (2010a): A közoktatási mentorképzés koncepciója – nyitott kérdések. In: Nádasi Mária, (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. II. kötet*. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 17-27. [http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page\\_id=238](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238) [2016. február 15.]
- M. Nádasi Mária (2010b): A közoktatási mentorképzési koncepció előkészítésének folyamatáról. In: Nádasi Mária, (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. II. kötet*. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 13-15. [http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page\\_id=238](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238) [2016. február 15.]
- M. Nádasi Mária (2010c): Tanárjelöltek, pályakezdekők, vezetőtanárok a tanárrá válás kritikus szakaszairól. Tapasztalatok bemutatása. In: Nádasi Mária, (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. II. kötet*. ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 105-115. [http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page\\_id=238](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238) [2016. február 15.]

- M. Nádas Mária (2011): A mentorképzés tartalmáról. In: Nádas Mária, M. (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. kötet.* ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 7-15. [http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wpcontent/uploads/2011/02/A\\_mentorfelkeszites\\_rendszere\\_probaja\\_a\\_mentorkepzes\\_szakt.pdf](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wpcontent/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszere_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf) [2016. február 15.]
- Novák Imre (2005): Mit tanul a pályakezdő? *Mentor* 7-9. sz., 28. <http://www.mentor-tampont.hu/index.php?cikk=165> [2010. január 3.]
- Pedagógus mesterképzés összefüggő gyakorlata. [http://pszk.nyme.hu/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=130](http://pszk.nyme.hu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=130) [2016. február 11.]
- Rapos Nóra, Kopp Erika, Czető Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György, Tókos Katalin és Seresné Busi Etelka (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása.* ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 215-281.
- Rapos Nóra és Szivák Judit (2015): Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása.* ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 215-281.
- Sági Mónika (2010): Tanárjelöltek oktatással kapcsolatos nézeteinek alakulása a tanítási gyakorlat folyamán. Empirikus vizsgálat, szakdolgozat-részlet. In: Nádas Mária, M. (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. II. kötet.* ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 115-141. [http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page\\_id=238](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238) [2016. február 15.]
- Simon Gabriella (2013): *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója.* 1-22. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315\\_gyak\\_tamrendszer\\_koncepcio\\_130708.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_gyak_tamrendszer_koncepcio_130708.pdf) [2015. október 18.]
- Szivák Judit, Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2011): Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton. Módszertani ajánlás. In: Nádas Mária, M. (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. kötet.* ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 17-37.
- Tanári kompetenciák a NymE tanárképzésének értelmezése szerint. 1-8. [http://pszk.nyme.hu/attachments/591\\_Tanari\\_kompetenciak\\_a\\_NYME\\_tanarkepzesenek\\_ertelmezese\\_szerint.pdf](http://pszk.nyme.hu/attachments/591_Tanari_kompetenciak_a_NYME_tanarkepzesenek_ertelmezese_szerint.pdf) [2016. április 3.]
- Útmutató a portfólió készítéséhez tanári MA szakos hallgatók részére. [http://pszk.nyme.hu/attachments/591\\_Utmutato%20a%20portfolio%20kesziteséhez%202012.pdf](http://pszk.nyme.hu/attachments/591_Utmutato%20a%20portfolio%20kesziteséhez%202012.pdf) [2016. április 3.]
- Virághné Szalai Zsuzsanna (2011): A tanár mesterszak összefüggő (fél éves) gyakorlatának programja a Nyugat-magyarországi Egyetemen. In: Tóth Ágnes, N. (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés.* Savaria University Press. Szombathely. 2011. 87-105.

**Mellékletek:** Hallgatói kérdőív a NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ által szervezett összefüggő egyéni iskolai gyakorlatról

**1. Az Ön neme**

- ☐ férfi  
☐ nő

**2. Életkora**

- ☐ 18-25 év  
☐ 26-35 év  
☐ 36-45 év  
☐ 46 évnél idősebb

**3. Állandó lakóhelye**

**4. Hány féléves MA képzésen vett részt?**

- ☐ 2 féléves  
☐ 3 féléves  
☐ 5 féléves

**5. Milyen tagozaton végezte felsőfokú tanulmányait?**

- ☐ nappali tagozat  
☐ levelező tagozat

**6. Milyen szakon végezte felsőfokú tanulmányait?**

Két szakos hallgató esetén csak az első szakot tüntesse fel!

**7. Milyen iskolatípusban végezte az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát?**

Válaszát az első szakjának megfelelően jelölje!

- ☐ általános iskola  
☐ szakközépiskola  
☐ szakiskola  
☐ gimnázium  
☐ felsőoktatási intézmény  
☐ egyéb intézmény

**8. Melyik megyében található az intézmény, ahol az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát végezte?**

**9. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat megkezdése előtt rendelkezett tanítási tapasztalattal?**

- ☐ egyáltalán nem
- ☐ 1-2 évvel
- ☐ 3-5 évvel
- ☐ 6-10 évvel
- ☐ több mint 10 évvel

**10. Mennyire volt elégedett az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat során a NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központtól kapott információk mennyiségével és tartalmával?**

- ☐ nagyon elégedett
- ☐ inkább elégedett
- ☐ ambivalens
- ☐ inkább elégedetlen
- ☐ nagyon elégedetlen

**11. A NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központban az ügyintézés korrekt és segítő szándékú. Mennyire tartja igaznak ezt az állítást?**

- ☐ teljes mértékben
- ☐ részben
- ☐ egyáltalán nem

**12. Milyenek ítéli az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat időtartamának hosszát?**

- ☐ túl hosszú
- ☐ megfelelő
- ☐ túl rövid

**13. Mennyire volt elégedett a PSZK gyakorlat (mérés-értékelés, szakmai szolgáltatások, szakszolgálatok működése) hasznosságával?**

- ☐ nagyon elégedett
- ☐ inkább elégedett
- ☐ ambivalens
- ☐ inkább elégedetlen
- ☐ nagyon elégedetlen

**14. Mennyire volt elégedett a blokkszeminárium hasznosságával?**



- ☐ nagyon elégedett
- ☐ inkább elégedett
- ☐ ambivalens
- ☐ inkább elégedetlen
- ☐ nagyon elégedetlen

**15. Mennyire volt elégedett a gyakorló tanítás (32 vagy 16 óra) hasznosságával?**

Két szakos hallgató esetén csak az első szakra vonatkozik a kérdés!

- ☐ nagyon elégedett
- ☐ inkább elégedett
- ☐ ambivalens
- ☐ inkább elégedetlen
- ☐ nagyon elégedetlen

**16. Összességében mennyire tartotta alkalmas gyakorlólhelynek az Ön által választott intézményt?**

- ☐ nagyon alkalmas
- ☐ inkább alkalmas
- ☐ ambivalens
- ☐ inkább alkalmatlan
- ☐ nagyon alkalmatlan

**17. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat ideje alatt miben fejlődött leginkább?**

- ☐ tanárokkal, diákokkal való kapcsolatok kialakításában
- ☐ fegyelmezésben
- ☐ önértékelésben
- ☐ nyelvhasználatban
- ☐ a tanári munkához való hozzáállásban
- ☐ szaktárgyi tudásban
- ☐ kérdezési technikában
- ☐ motiválásban
- ☐ technikai eszközök használatában
- ☐ differenciálásban
- ☐ az iskolai tervezés-szervezés területén

**18. Mennyire volt elégedett mentora felkészültségével?**

- ☐ nagyon elégedett
- ☐ inkább elégedett

- ☐ ambivalens
- ☐ inkább elégedetlen
- ☐ nagyon elégedetlen

**19. Ha választania kellene a klasszikus felosztás szerint melyik kategóriába sorolná mentorát?**

- ☐ autokratikus
- ☐ demokratikus
- ☐ laissez faire

**20. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat ideje alatt milyen kapcsolat alakult ki Ön és mentora között?**

- ☐ kollegiális
- ☐ baráti
- ☐ semleges
- ☐ hierarchikus
- ☐ Egyéb:

**21. Mennyi SEGÍTSÉGET kapott mentorától az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat egészét tekintve?**

1    2    3    4    5

---

egyáltalán nem kaptam ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon sokat kaptam

**22. Mennyi ÖNÁLLÓSÁGOT kapott mentorától az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat egészét tekintve?**

1    2    3    4    5

---

egyáltalán nem kaptam ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon sokat kaptam

**23. Ön szerint van-e az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat során olyan feladat, melyet a mentorok nem megfelelően látnak el?**

- ☐ van
- ☐ nincs

**24. Amennyiben úgy gondolja, hogy van olyan feladat, amelyet a mentorok nem megfelelően látnak el kérem, röviden fejtse ki véleményét!**

**25. Önnek mi a legfontosabb elvárása egy mentorral szemben?**

- ☐ jól felkészült

- ☐ együttműködő
- ☐ megértő
- ☐ konfliktuskezelő
- ☐ határozott
- ☐ követelményeket támasztó
- ☐ jól kommunikáló

**26. Összességében mennyire volt elégedett az Önt fogadó intézmény légkörével, ahol az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát végezte?**

- ☐ nagyon elégedett
- ☐ inkább elégedett
- ☐ ambivalens
- ☐ inkább elégedetlen
- ☐ nagyon elégedetlen

**27. Milyenek értékeli a diákokkal való kapcsolatteremtő készségét?**

- ☐ könnyen teremtettem kapcsolatot
- ☐ barátságos
- ☐ nyílt
- ☐ zárkózott
- ☐ nehézkes
- ☐ közömbös
- ☐ nem voltam képes a kapcsolatteremtésre

**28. Milyenek értékeli az órai kontroláló-irányító készségét?**

- ☐ kiváló
- ☐ jó
- ☐ közepes
- ☐ gyenge
- ☐ nincs

**29. Milyenek látja általában értékelő tevékenységét?**

- ☐ szubjektív
- ☐ objektív
- ☐ bizonytalan

**30. Ön általában melyik tanulásszervezési tevékenységet alkalmazza a LEGSZÍVESEBBEN?**

- ☐ frontális munka

- ☐ csoport munka
- ☐ páros munka
- ☐ egyéni munka
- ☐ szituációs játék
- ☐ vita
- ☐ projekt módszer
- ☐ kooperatív technikák

**31. Ön általában melyik tanulásszervezési tevékenységet alkalmazza a LEGGYAKRABBAN?**

- ☐ frontális munka
- ☐ csoport munka
- ☐ páros munka
- ☐ egyéni munka
- ☐ szituációs játék
- ☐ vita
- ☐ projekt módszer
- ☐ kooperatív technikák

**32. Ön általában melyik tanulásszervezési tevékenységet tartja a LEGHATÉKONYABBNAK?**

- ☐ frontális munka
- ☐ csoport munka
- ☐ páros munka
- ☐ egyéni munka
- ☐ szituációs játék
- ☐ vita
- ☐ projekt módszer
- ☐ kooperatív technikák

**33/a Mennyire voltak jellemzőek az alábbi állítások az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatára vonatkozóan: Új technikákat ismertem meg.**

1      2      3      4

nem jellemző ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon jellemző

**33/b Új technikai eszközöket (pl. digitális tábla) ismertem meg.**

1 2 3 4

nem jellemző ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon jellemző

**33/c Használhattam az egyetemen elsajátított elméleti (pedagógiai, pszichológiai) ismereteket.**

1 2 3 4

nem jellemző ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon jellemző

**33/d Szakmai kapcsolatot építhettem ki a mentorommal.**

1 2 3 4

nem jellemző ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon jellemző

**33/e Kipróbálhattam tanórákon kívüli tevékenységeket is (pl. iskolai program szervezése).**

1 2 3 4

nem jellemző ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon jellemző

**33/f Fejlődött kommunikációs készségem.**

1 2 3 4

nem jellemző ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon jellemző

**33/g Még inkább meggyőződtem abban, hogy pedagógus akarok lenni.**

1 2 3 4

nem jellemző ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon jellemző

**34/a Mennyire tartja fontosnak az alábbi állításokat az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatára vonatkozóan: Új technikákat ismertem meg.**

1 2 3 4

---

nem fontos ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon fontos

---

**34/b Új technikai eszközöket (pl. digitális tábla) ismertem meg.**

1 2 3 4

---

nem fontos ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon fontos

---

**34/c Használhattam az egyetemen elsajátított elméleti (pedagógiai, pszichológiai) ismereteket.**

1 2 3 4

---

nem fontos ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon fontos

---

**34/d Szakmai kapcsolatot építhettem ki a mentorommal.**

1 2 3 4

---

nem fontos ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon fontos

---

**34/e Kipróbálhattam tanórákon kívüli tevékenységeket is (pl. iskolai programok szervezése).**

1 2 3 4

---

nem fontos ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon fontos

---

**34/f Fejlődött a kommunikációs készségem.**

1 2 3 4

---

nem fontos ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon fontos

---

**34/g Még inkább meggyőződtem abban, hogy pedagógus akarok lenni.**

1 2 3 4

---

nem fontos ☐ ☐ ☐ ☐ nagyon fontos

---

Mentori kérdőív a NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ által szervezett összefüggő egyéni iskolai gyakorlatról

**1. Az Ön neme**

- ☐ férfi  
☐ nő

**2. Életkora**

- ☐ 36 évnél fiatalabb  
☐ 36-45 év  
☐ 46-55 év  
☐ 55 évnél idősebb

**3. Hány éve dolgozik pedagógus munkakörben?**

- ☐ 5-15 év  
☐ 16-25 év  
☐ 26-35 év  
☐ 36 évnél több

**4. Melyik megyében van a munkahelye?**

**5. Legmagasabb iskolai végzettsége**

- ☐ főiskola  
☐ egyetem

**6. Rendelkezik-e mentorpedagógus végzettséggel?**

- ☐ igen  
☐ nem

**7. Rendelkezik egyéb pedagógus szakvizsgával?**

- ☐ igen  
☐ nem

**8. Hány éve lát el mentori feladatokat?**

- ☐ kevesebb, mint 5 éve  
☐ 5-15 éve  
☐ 16-25 éve  
☐ 26-35 éve  
☐ több, mint 35 éve

**9. Milyen intézménytípusban dolgozik?**

- ☐ általános iskola
- ☐ szakiskola
- ☐ szakközépiskola
- ☐ gimnázium
- ☐ felsőoktatási intézmény
- ☐ egyéb intézmény

**10. Milyen tárgyból lát el mentori tevékenységet?**

Csak egyet írjon! Azt a tárgyat válassza, amelyikből gyakrabban mentorál!

**11. Ön hogyan ítéli meg az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat időtartamának hosszát?**

- ☐ túl hosszú
- ☐ megfelelő
- ☐ túl rövid

**12. Véleménye szerint a mentoroknak járó tiszteletdíj összege reális a végzett többletmunkához képest?**

- ☐ igen
- ☐ nem

**13. Tiszteletdíj nélkül is vállalná a feladatot?**

- ☐ igen
- ☐ nem

**14. Önnek mi lenne a legfontosabb elvárása egy mentorral szemben?**

- ☐ jól felkészült
- ☐ együttműködő
- ☐ megértő
- ☐ konfliktuskezelő
- ☐ határozott
- ☐ követelményeket támasztó
- ☐ jól kommunikáló

**15. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat ideje alatt általában milyen kapcsolat jellemezte az Ön és mentoráltjai közti viszonyt?**

- ☐ kollegiális
- ☐ baráti
- ☐ semleges



- ☐ hierarchikus
- ☐ Egyéb:

**16. Tapasztalata szerint a hallgatók milyen SZAKTÁRGYI tudással érkeznek Önhöz?**

1      2      3      4      5

---

nagyon gyenge ☐   ☐   ☐   ☐   ☐   kiváló

**17. Tapasztalata szerint a hallgatók milyen MÓDSZERTANI tudással érkeznek Önhöz?**

1      2      3      4      5

---

nagyon gyenge ☐   ☐   ☐   ☐   ☐   kiváló

**18. Tapasztalata szerint a hallgatók ismerik saját erősségeiket és gyengeségeiket?**

- ☐ igen
- ☐ részben
- ☐ nem

**19. Tapasztalata szerint milyen a hallgatók felkészültsége a tanítási órákra?**

- ☐ igényes
- ☐ jó
- ☐ megfelelő
- ☐ nem megfelelő

**20. Véleménye szerint a hallgatók általában melyik tanulásszervezési tevékenységet alkalmazzák a LEGSZÍVESEBBEN?**

- ☐ frontális munka
- ☐ csoport munka
- ☐ páros munka
- ☐ egyéni munka
- ☐ szituációs játék
- ☐ vita
- ☐ projekt módszer
- ☐ kooperatív technikák

**21. Véleménye szerint a hallgatók általában melyik tanulásszervezési tevékenységet alkalmazzák a LEGGYAKRABBAN?**

- ☐ frontális munka

- ☐ csoport munka
- ☐ páros munka
- ☐ egyéni munka
- ☐ szituációs játék
- ☐ vita
- ☐ projekt módszer
- ☐ kooperatív technikák

**22. Véleménye szerint a hallgatók általában melyik tanulásszervezési tevékenységet tartják a LEGHATÉKONYABBNAK?**

- ☐ frontális munka
- ☐ csoport munka
- ☐ páros munka
- ☐ egyéni munka
- ☐ szituációs játék
- ☐ vita
- ☐ projekt módszer
- ☐ kooperatív technikák

**23. Ön milyennek látja a hallgatók kapcsolatteremtő készségét a diákokkal?**

- ☐ könnyen teremtenek kapcsolatot
- ☐ barátságos
- ☐ nyílt
- ☐ zárkózott
- ☐ nehézkes
- ☐ közömbös
- ☐ nem képesek a kapcsolatteremtésre

**24. Megítélése szerint milyen a hallgatók órai kontroláló-irányító készsége?**

- ☐ kiváló
- ☐ jó
- ☐ közepes
- ☐ gyenge
- ☐ nincs

**25. Ön milyennek látja a hallgatók értékelő tevékenységét?**

- ☐ objektív
- ☐ szubjektív

☐ bizonytalan

**26. Tapasztalata szerint mi jellemzi általában a tanárjelöltek pedagógus szerepre való felkészültségét?**

Jelölje meg a válaszának megfelelő állításokat!

- ☐ jó kapcsolatot tudnak kialakítani a diákokkal
- ☐ jó kapcsolatot tudnak kialakítani a nevelőtestülettel
- ☐ barátságos, bizalomteli hangulatot teremtenek és tartanak fenn az osztályteremben és azon kívül
- ☐ nyugodt, fegyelmezett munkaléggkört tudnak elérni és fenntartani
- ☐ a tanári munkához való hozzáállásuk megfelelő
- ☐ megjelenésük ápolts, rendezett; viselkedésükben tükröződik az iskola házirendjének ismerete
- ☐ nyelvhasználatuk a nyelvi normáknak megfelelő (jól hallhatóan, tisztán beszélnek, helyesen írnak)
- ☐ a mentorral való kapcsolatuk megfelelő
- ☐ saját tevékenységüket, tanításukat reálisan értékelik
- ☐ konstruktívan reagálnak a visszajelzésekre, értékelésekre, a tanítási gyakorlat során hasznukra válik a reflexió és értékelés

**27. Tapasztalata szerint mi jellemzi általában a tanárjelöltek szaktárgyi felkészültségét?**

Jelölje meg a válaszának megfelelő állításokat!

- ☐ szaktárgyi tudásuk megalapozott és magabiztos
- ☐ szakterületi tájékozottságuk megfelelő
- ☐ óraterveik illeszkednek a helyi tantervhez és a tantárgy tematikus tervéhez
- ☐ az óravázlat fő tartalmi és logikai menetéhez igazodva, rugalmasan tartják az órákat
- ☐ megfelelően fejlesztik a diákok kulcskompetenciáit és a tantárgyhoz kapcsolódó speciális képességeket
- ☐ új feladatokat dolgoznak ki autentikus anyagokból
- ☐ táblaképük esztétikus, áttekinthető; a saját készítésű szemléltető eszközök jó minőségűek, használatuk megfelelő
- ☐ többféle kérdezői technikát alkalmaznak

**28. Tapasztalata szerint mi jellemzi általában a tanárjelöltek módszertani felkészültségét?**

Jelölje meg a válaszának megfelelő állításokat!

- ☐ a tanítás-tanulás folyamatában kulcsszerepet szánnak a motiválásnak

- ☐ megfelelően használják a technikai eszközöket (hagyományos és digitális audio-vizuális eszközök)
- ☐ tanári utasításaik lényegre törőek, egyértelműek, rövidek, nyelvszakos hallgatók esetén az oktatás nyelvének megfelelőek
- ☐ precízen, ugyanakkor a gyerekek számára is érthetően használják a szakkifejezéseket; változatos és a diákok szintjéhez alkalmazkodó szókincset használnak
- ☐ többféle hibajavítási technikát alkalmaznak
- ☐ folyamatos visszajelzést adnak a tanulóknak a munkájukról, értékelésük reális, előremutató
- ☐ lehetőséget teremtenek a valódi tanulói aktivitásra, a tanítás-tanulás folyamatában irányító-segítő szerepet töltenek be
- ☐ változatos feladatokat, tevékenységeket terveznek és valósítanak meg
- ☐ a feladatokat, tevékenységeket a tanulók szintjéhez igazítják
- ☐ szemléltetések, tanári bemutató mintáik élményszerűek (kísérletek, mérések, prezentációk stb.)
- ☐ építenek a tanulók háttértudására
- ☐ megfelelően kezelik a tanulók egyéni különbségeit
- ☐ ismerik és alkalmazzák a korszerű tanulásszervezési- és irányítási formákat

# **A TANÁRHIÁNY ÉS A 10 FÉLÉVES KÖZISMERETI TANÁRKÉPZÉS FELVÉTELI ADATAI (2013-2017)**

**Vincze Szilvia**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

Az utóbbi években Magyarországon is egyre többször olvashatunk a tanárhiány kérdésköréről, amely valójában kétpólusú világprobléma. Kétpólusú abban az értelemben, hogy míg a Föld egy részét jellemzően az egyetemes köznevelés megvalósításának céljából, más részét leginkább a tanártársadalom előregedéséből fakadó tanárhiány érinti. Míg az előbbi egyik fő indukálója a növekvő gyermeknépesség, addig a másik kísérőjelensége a csökkenő születésszám. Tanulmányunk célja a tanárhiány nemzetközi, majd magyar helyzetének felvázolása, ezt követően pedig a 10 féléves közismereti tanárképzés 2013-tól 2017-ig terjedő időszakban lezajlott általános felvételi eljárás összesített adatainak elemzése leíró statisztika segítségével. Megközelítésünk elsősorban mennyiségi szemléletű, nem foglalkozik a tanárképzés rendszere, a minőség, a bérezés, valamint a pedagógiai munkát segítő személyzet kérdéskörével.

## **Az egyetemes köznevelés megvalósításának céljából fakadó tanárhiány**

2000-ben az ENSZ témánkhoz szorosabban kapcsolódó kezdeményezése az *Ezredfordulós Fejlesztési Célok* (The Millennium Development Goals; MDGs) és az *Oktatást Mindenkinnek* (Education for All; EFA) program. Mindkettő megvalósítási határideje 2015. volt. Az *Ezredfordulós Fejlesztési Célok* nyolc fő és 18 részcélt fogalmaztak meg. A főcélok között másodikként jelent meg a „teljes körű alapfokú oktatás megvalósítása”. Az *Oktatást mindenkinnek* 6 akcióterve ugyancsak másodikként fogalmazta meg a következőt: „Biztosítsuk, hogy 2015-re minden gyermek részesüljön színvonalas, ingyenes alapfokú oktatásban”. (*Kapcsolatok a globális nevelési kezdeményezések között*, 2009) Bár az ezredforduló óta a világ sokat változott az oktatás területén is, a két fenti kezdeményezés maradéktalanul nem érte el a célját. (UNESCO, 2016a)

Az Egyesült Nemzetek Közgyűlése 2015. szeptember 25-én fogadta el a fenntartható fejlődés 2030-ig megvalósítandó programját, amely elsősorban a szegénység megszüntetésével, a bolygó megóvásával és a mindenkori jólét biztosításával foglalkozik. A fenntartható fejlődés (Sustainable Development Goal; SDG) 17 fejlesztési célja közül a negyedik (SDG4), a korábbi kezdeményezések folytatásaként, a mindenki számára hozzáférhető, inkluzív, méltányos

minőségi oktatást és az egész életen át tartó tanulás előmozdítását tartalmazza. (*United Nations*, 2015) Az SDG4 10 célpontja közül 7 a várható végeredményre vonatkozik (*UNESCO* (s.a.)): „4.1. 2030-ra biztosítjuk azt, hogy minden fiú- és leánygyermek részesüljön ingyenes, egyenlő esélyekkel végezhető, minőségi, általános és középiskolai oktatásban, amely használható, hatékony, és eredményes.

4.2. 2030-ra minden fiú- és leánygyermek számára biztosítjuk a minőségi korai fejlesztést, gondozást és iskolás kor előtti oktatást az alapfokú oktatásra történő felkészítésük érdekében.

4.3. 2030-ra minden férfi és nő számára egyenlő hozzáférést biztosítunk a megfizethető és minőségi felnőtt szakoktatáshoz és -képzéshez, valamint a felsőfokú oktatáshoz, beleértve az egyetemet.

4.4. 2030-ra lényegesen megnöveljük azon fiatalok és felnőttek számát, akik olyan készségekkel, többek között technikai és szakképzettséggel rendelkeznek, amelyek alkalmassá teszik őket a munkavállalásra, a tisztességes munkára és a vállalkozói létre.

4.5. 2030-ra megszüntetjük a nemek közötti egyenlőtlenséget az oktatásban, valamint egyenlő hozzáférést biztosítunk az oktatás és a szakképzés minden szintjéhez a kiszolgáltatott helyzetben lévők, köztük a fogyatékkal élő személyek, az őshonos népek és a kiszolgáltatott helyzetben lévő gyermekek számára.

4.6. 2030-ra valamennyi fiatal és a felnőttek – férfiak és nők – jelentős hányada részére biztosítjuk az írás-olvasás és számolás elsajátítását.

4.7. 2030-ra biztosítjuk azt, hogy minden tanuló megszerzi a fenntartható fejlesztés előmozdításához szükséges tudást és készségeket, többek között azáltal, hogy oktatásban részesül a fenntartható fejlődésről és a fenntartható életmódról, az emberi jogokról, a nemek egyenlőségéről, a békés és erőszakmentes kultúra jelentőségéről, a globális polgárságról, a kulturális sokszínűség megbecsüléséről és a kultúrának a fenntartható fejlődéshez történő hozzájárulásáról.” (*Zlinszky és Balogh*, 2016. 67.)

Az SDG4 10 célpontja közül három a célok elérésének eszközeit foglalja magában (*UNESCO* (s.a.)):

„4.a Olyan oktatási létesítményeket építünk és korszerűsítünk, amelyek figyelembe veszik a gyermekek és a fogyatékkal élők körülményeit és a nemek egyenlőségét, valamint biztonságos, erőszakmentes, befogadó és hatékony oktatási környezetet biztosítanak mindenki számára.

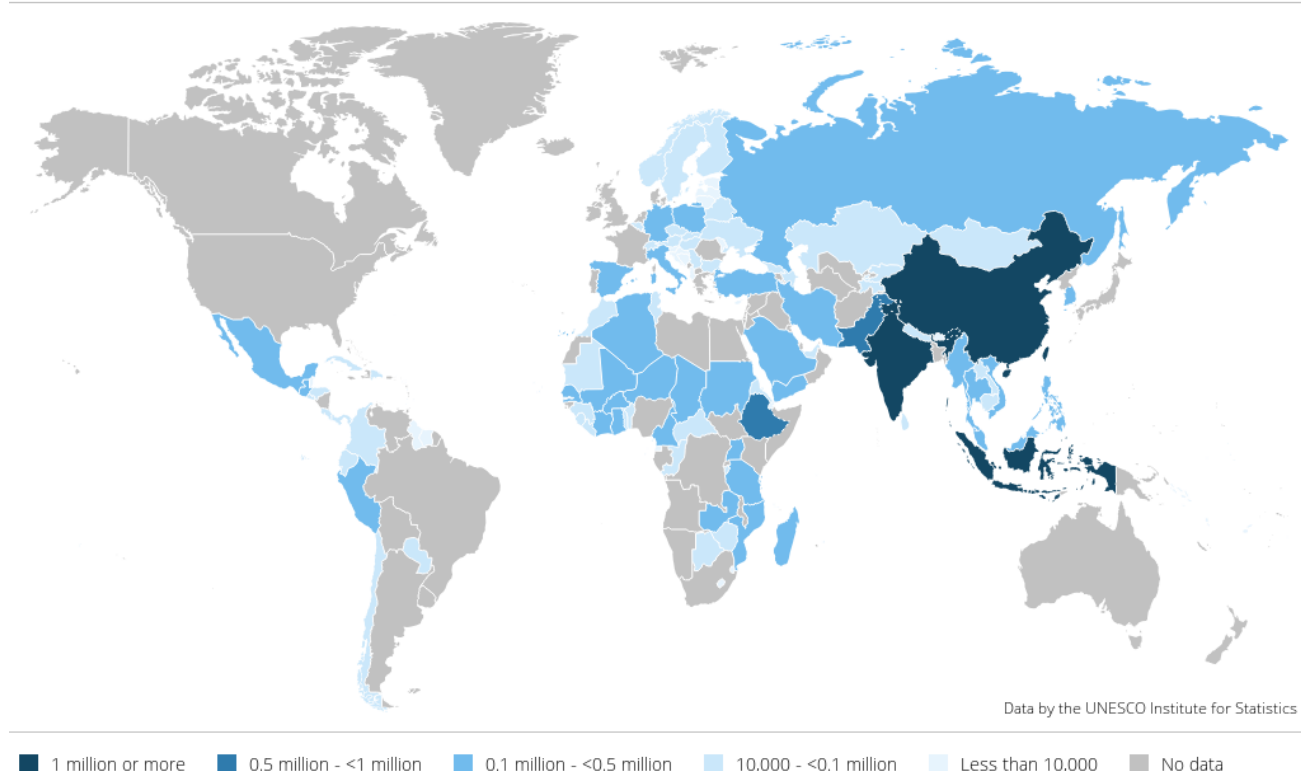
4.b 2020-ra lényegesen kiterjesztjük a fejlődő és főként a legkevesbé fejlett országok, a fejlődő kis szigetállamok és az afrikai országok számára elérhető ösztöndíjakat, amelyek lehetővé teszik számukra a bejutást a fejlett és a más fejlődő országok felsőoktatásába, beleértve a szakképzésben, az informatikai és a kommunikációs képzésben, valamint a műszaki, mérnöki és természettudományos programokban való részvételt.

4.c 2030-ra lényegesen megnöveljük a képzett tanárok utánpótlását, többek között a fejlődő országokkal, különösen a legkevesbé fejlett országokkal és a fejlődő kis szigetállamokkal a tanárképzés terén kialakított nemzetközi együttműködés révén” (*Zlinszky és Balogh*, 2016. 67., 69.)

Napjainkban körülbelül 30 millió általános iskolai és 32 millió középiskolai tanár dolgozik az osztálytermekben. (*UNESCO*, 2015) A fentiek alapján a nemzetközi közösség kötelezettséget vállalt arra, hogy 2030-ra a fenntartható fejlődés 4. célkitűzése részeként egyetemes általános és középfokú oktatást valósít meg. Napjainkban mintegy 263 millió gyerek és fiatal nem jár iskolába, de az oktatásba való bevonásuk nem is valósulhat meg, ha nincs elegendő általános és középiskolai tanár. (*UNESCO Institute for Statistics*, 2016) Az UNESCO Statisztikai Intézete (UIS) adatai szerint az országok mintegy 58%-a nem rendelkezik elegendő tanárral az egyetemes alapfokú oktatás eléréséhez. (*UNESCO Institute for Statistics*, 2013) Az UIS 2016-os becslése szerint az SDG4 eléréséhez az országoknak összesen 68,8 millió: 24,4 millió általános iskolai és 44,4 millió középiskolai tanárt kellene alkalmazniuk. (1. ábra) Az alapfokú iskolában 21 millió fő pótolja a kilépőket, 3,4 millió a létszámbővülés, ami ahhoz

szükséges, hogy az átlagos osztálylétszám ne haladja meg a 40 főt. A középfokú oktatásban 27,6 millió fő pótolja a kilépőket, további 16,7 millió pedig azt biztosítja, hogy az átlagos tanuló/tanár arány ne legyen több mint 25. (UNESCO Institute for Statistics, 2016) Az elemzések szerint a fejlődő, különösen a legkevésbé fejlett országokban, területet tekintve a Szaharától délre fekvő Afrikában, a kelet- és délkelet-ázsiai országokban, a fejlődő kis szigetállamokban a legrosszabb a helyzet.

Projected total teacher recruitment needed by 2030 (new posts and attrition), primary 2016 (2030)



1. ábra 2030-ig a szükséges tanári létszám (új állások és lemorzsolódás) 2016-os elsődleges becslés

Forrás: UNESCO (2016): *UNESCO eAtlas of Teachers*. 1. Overview of teachers data.  
<http://www.tellmaps.com/uis/teachers/#!/tellmap/873758989> (Letöltés ideje: 2017. 09. 03.)

## A tanártársadalom előregedéséből fakadó hiány

A fejlettebb országokban kisebb mértékű, ám nem elhanyagolható tanárhiányról lehet beszélni. Már egy 2003-as OECD jelentés figyelmeztetett arra, hogy az OECD-országokban növekszik a tanárhiány kockázata, amely politikai kihívássá válhat az elkövetkező években. (OECD, 2003) A hiány enyhítésére egyes országok olyan speciális ügynökségeket hoztak létre, amelyek a fejletlenebb országokból toboroznak képzett munkaerőt. Az Egyesült Királyságban például mintegy száz magánügynökség működik. Ezek a szervezetek többek között Barbadosról, Guyanáról, Jamaicából vonzottak tanárokat az országba. (STPD, 2005. Idézi: UNESCO Institute for Statistics, 2015)

A közszféra szakembereinek öregedése nem egyedülálló jelenség, hiszen emelkedik az orvosok és a kormányzati tisztviselők átlagéletkora is. 2011-ben az OECD országaiban az

orvosok közel egyharmada volt 55 éves. A központi kormányzat köztisztviselői között ugyanakkor 33% több mint 50 éves, miközben ez a teljes munkaerő 27%-ára volt csak igaz. (OECD, 2014b) A fejlettebb országokban a tanárhiány főként a tanártársadalom elöregedéséből ered.

A tanári munkaerő korszerkezetét számos tényező befolyásolja. Ilyen lehet például a tanárképzés időtartama, a tanárok fizetése és munkakörülményei (a versenyképes fizetések és a jó munkakörülmények vonzzák a fiatalokat, a munkaadókat pedig segítik a hatékony tanárok megtartásában), a társadalom korösszetétele (a születésszám csökkenése csökkentheti az új tanárok iránti keresletet). (OECD, 2016)

Az alacsony, közepesen alacsony jövedelmű országokban a tanárok életkori megoszlása szerinti profilja általában fiatalabb: kevesebb, mint 20 % az 50 éves vagy idősebb tanárok aránya. (UNESCO Institute for Statistics, 2015) A tanárok kor szerinti megoszlása változó lehet adott országon belül is. Általában az idősebb, tapasztaltabb tanárok a városokban, a fiatalabb, kevésbé tapasztalt, legkevésbé képesített tanárok vidéken, vagy hátrányos helyzetű területeken működő iskolákban koncentrálnak. (OECD, 2004; UNESCO Institute for Statistics, 2015; Kádár-Fülöp és Lannert, 2016)

A tanárok korosztálya hasonló az alap- és középfokú oktatásban: 82% 30 és 59 év közötti. Az OECD-országokban az alapfokú oktatásban a tanárok átlagosan 31%-a legalább 50 éves. (1. táblázat) Az arány Németországban, Olaszországban és Litvániában meghaladja a 40%-ot. Csak Belgiumban, Chilében, Indonéziában, Koreában, Luxemburgban, Törökországban és az Egyesült Királyságban éri el, illetve haladja meg a 20%-ot a 30 év alatti, alapfokon tanítók aránya. Az alsó középfokú oktatásban átlagosan a tanárok 34%-a legalább 50 éves, és 7% 60 éves vagy idősebb. A felső középfokú oktatásban az 50 vagy annál idősebbek aránya 38%. (OECD, 2016)

## Hazai helyzet

Magyarországon, évtizedünk elején inkább relatív, illetve minőségi tanárhiányról írtak a kutatók. „Különösen a hátrányos helyzetű településeken, illetve a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató intézményekben jelentkezik nagyobb méretű minőségi pedagógushiány, de a tantárgy szerinti különbségek is jelentősek. Ennek egyik jelzése az, hogy nagy arányban nem az adott szakra képesített tanárok tanítják a szaktárgyakat – kiemelten a természettudományi, valamint a kis óraszámú készségtárgyakat – másik mutatója pedig az, hogy e területeken túlsúlyban vannak az idősebb tanárok, és kevés a pályakezdő.” (Varga 2009; Sági és Varga 2011; Sági és Kerényi 2012; Sági és Nikitscher 2012. Idézi: Sági, 2012. 599.)

A hazai adatokat elemezve is megfigyelhető a tanári átlagéletkor növekedése. (2., 3. ábra) A legnagyobb változást alapfokon, az 50-59 évesek arányának 12 év alatti, csaknem háromszorosára növekedése mutatja. (1. táblázat) Az OECD és az EU átlagával összevetve, a hazai alap- és alsó középfokon a 39 éves és fiatalabb, valamint a hatvan vagy idősebb korosztály aránya elmarad a nemzetközi átlagoktól, miközben a 40-59 évesek nálunk jelentősebb hányadot képviselnek. Összességében, alap- és alsó középfokon a tanárok több mint harmada 50-59 éves. Felső középfokon sajátos kép rajzolódik ki: a 30-39 éves korosztály aránya jelentős mértékben meghaladja az EU és OECD átlagokat.

„Az idei tanévben a tanítók átlagéletkora 46,6 év, míg a tanároké 46,9 év (...) a szakiskolai tanárok a legfiatalabbak, a legidősebbek pedig a szakközépiskolai tanárok. Az Oktatási Hivatal adatai alapján az általános iskolai tanároknál 47,4 év, a gimnáziumi tanároknál 46,6 év, a szakiskolai tanároknál 45,8 év, szakközépiskolai tanárok esetében pedig 48,4 év az átlagéletkor.” (Csejki, 2017)



1. Táblázat A tanárok aránya az állami és magánintézményekben iskolafok és korcsoport szerint

Alapfok																									
< 30 years					30-39 years					40-49 years					50-59 years					>= 60 years					
	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014
Hungary	16	9	7	7	7	33	25	23	23	22	36	39	37	36	35	13	27	32	33	35	2	1	1	1	1
OECD átlag	n.a.	14	13	13	13	n.a.	28	28	28	28	n.a.	28	28	28	29	n.a.	25	25	25	25	n.a.	5	5	5	6
EU átlag	n.a.	13	12	11	11	n.a.	27	27	27	27	n.a.	29	29	30	30	n.a.	26	26	27	26	n.a.	4	5	5	6
Alsó középfok																									
< 30 years					30-39 years					40-49 years					50-59 years					>= 60 years					
	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014
Hungary	14	8	6	6	6	27	24	23	23	23	36	35	33	33	32	21	31	35	36	37	2	2	2	2	2
OECD átlag	n.a.	12	11	11	11	n.a.	27	27	27	27	n.a.	28	28	28	28	n.a.	27	27	27	27	n.a.	6	7	7	7
EU átlag	n.a.	11	10	9	9	n.a.	27	27	26	26	n.a.	28	28	29	29	n.a.	28	29	29	29	n.a.	6	7	7	8
Felső középfok																									
< 30 years					30-39 years					40-49 years					50-59 years					>= 60 years					
	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014	2002	2010	2012	2013	2014
Hungary	17	10	8	7	6	24	31	31	31	30	30	28	29	30	31	24	26	28	28	28	5	5	4	5	4
OECD átlag	n.a.	9	9	8	8	n.a.	25	25	25	25	n.a.	29	29		29	n.a.	29	29	29	29	n.a.	8	9	9	9
EU átlag	n.a.	9	8	7	7	n.a.	25	25	24	23	n.a.	29	29	30	30	n.a.	30	30	31	31	n.a.	8	8	9	10

Adatok forrása:

UNESCO Institute for Statistics (2015): *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*. Montreal. 174., 176., 178. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf) (Letöltés ideje: 2017. 09. 09.)

OECD (2012): *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris, 493. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012\\_eag-2012-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en) (Letöltés ideje: 2017. 06. 13.) Kerekítéssel.

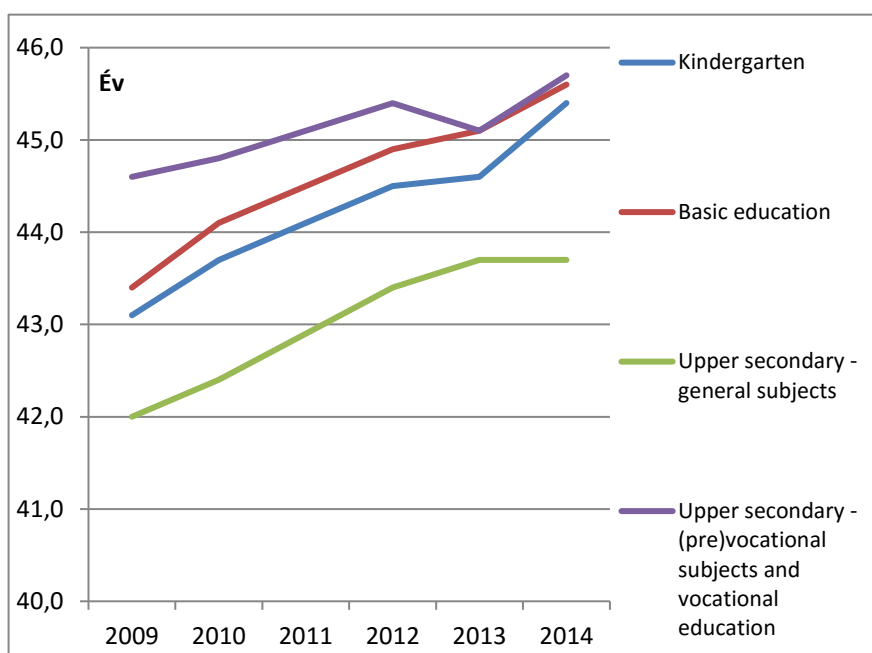
OECD (2014): *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. 493.. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014\\_eag-2014-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en) (Letöltés ideje: 2017. 06. 13.)

OECD (2015): *Education at a Glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. 468.. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015\\_eag-2015-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en) (Letöltés ideje: 2017. 06. 13.)

OECD (2016): *Education at a Glance 2016: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. 447. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en) (Letöltés ideje: 2017. 06. 13.)

Saját szerkesztés.

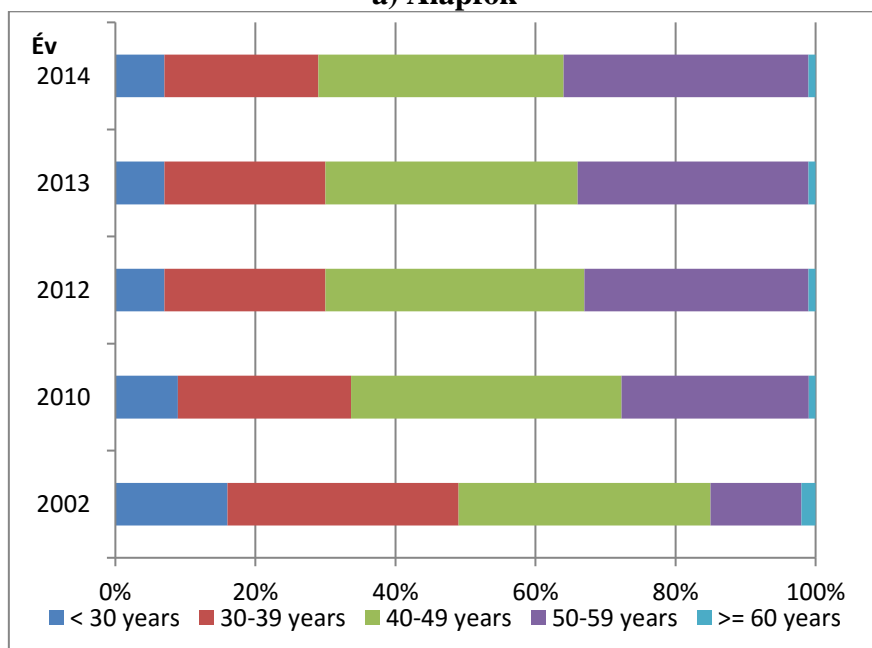
n.a. – Nincs adat.

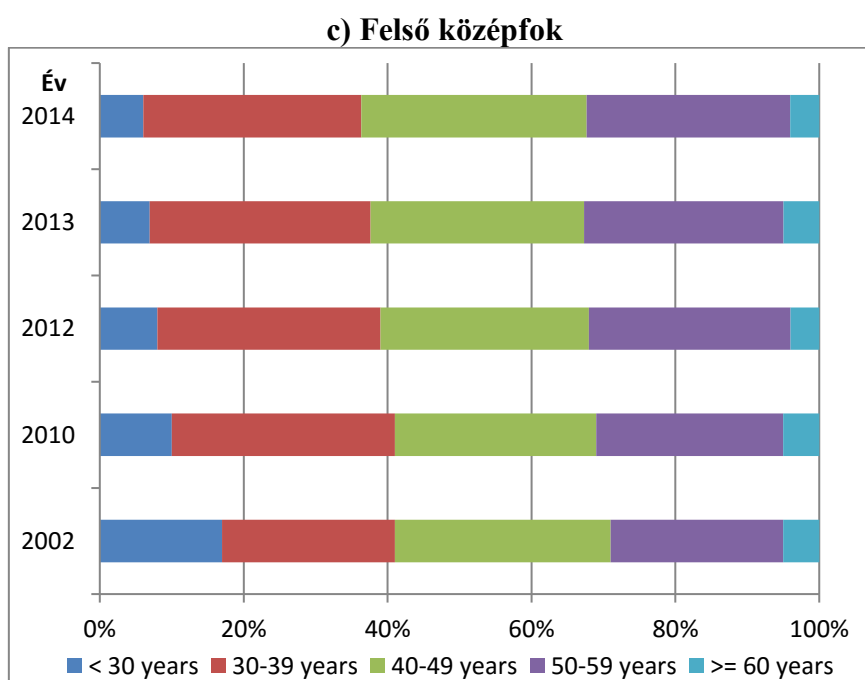
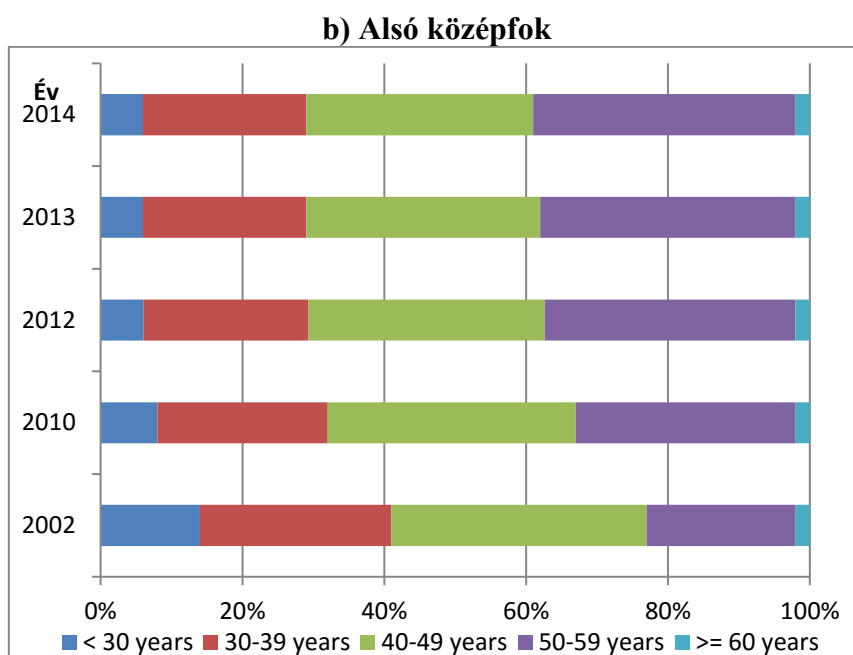


2. ábra A tanárok átlagéletkora a köznevelés különböző szintjein (2009-2014)

Adatok forrása: Kádár-Fülöp Judit, Lannert Judit (2016, szerk.): *Public Education in Hungary: Facts and Figures 2014/2015*. T-tudok Zrt. 15. [http://www.t-tudok.hu/files/2/facts\\_and\\_figures\\_210x210mm\\_angol\\_14-15-3.pdf](http://www.t-tudok.hu/files/2/facts_and_figures_210x210mm_angol_14-15-3.pdf) (Letöltés ideje: 2017. 09. 01.) Saját szerkesztés.

#### a) Alapfok





3. ábra A tanítók és a tanárok korcsoportok szerinti megoszlása iskolafokozatonként (2002-2014)

Adatok forrása:

UNESCO Institute for Statistics (2015): *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*. Montreal. 174., 176., 178. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf) (Letöltés ideje: 2017. 09. 09.)

OECD (2012): *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris, 493. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012\\_eag-2012-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en) (Letöltés ideje: 2017. 06. 13.) Kéréssel.

OECD (2014): *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris, 493. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014\\_eag-2014-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en) (Letöltés ideje: 2017. 06. 13.)

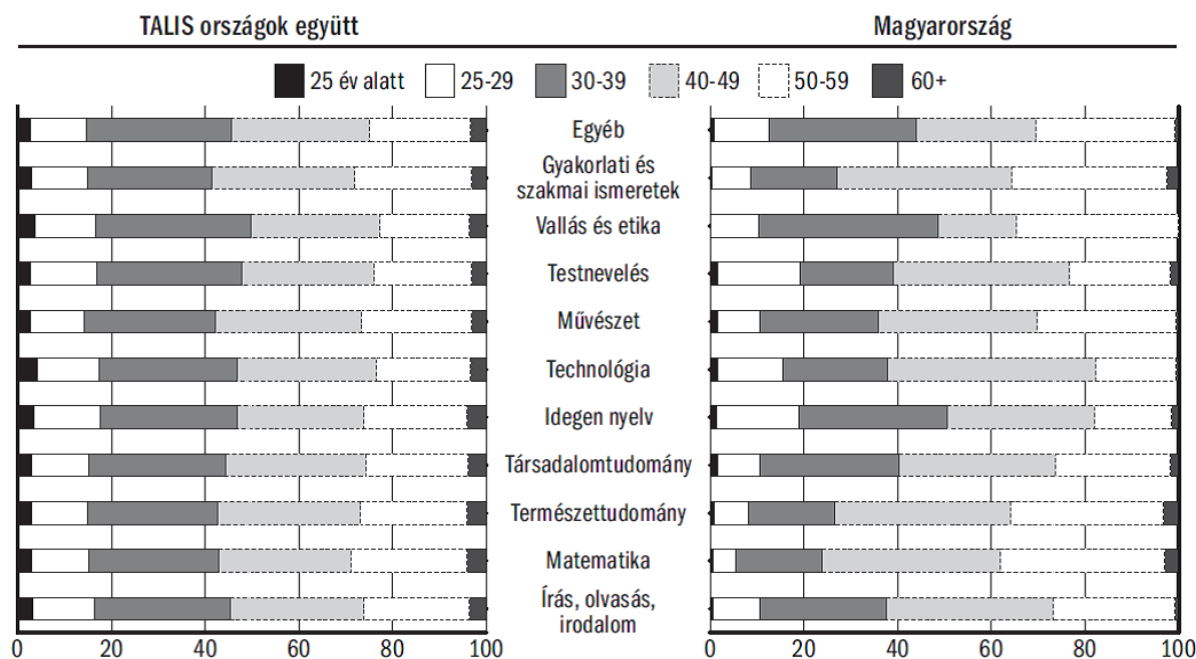
OECD (2015): *Education at a Glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris, 468. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015\\_eag-2015-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en) (Letöltés ideje: 2017. 06. 13.)

OECD (2016): *Education at a Glance 2016: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris, 447. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en) (Letöltés ideje: 2017. 06. 13.)

Saját szerkesztés.

Az UNESCO 2016-os becslése szerint 2030-ra Magyarországon 24,3 ezer tanár alkalmazása szükséges, figyelembe véve az új álláshelyeket és a lemorzsolódást. (UNESCO, 2016b) A „következő tíz évben mintegy 50 000 pedagógus éri el a nyugdíjkorhatárt, ezen létszám fele tanító vagy óvodapedagógus munkakörben dolgozik. Árnyalja a képet, hogy a köznevelés rendszerében még évekig a gyermeklétszám csökkenésével kell számolni, így a teljes nyugdíjban érintett létszám pótlására vélhetően nincs szükség, de az leszögezhető, hogy évente legalább 2000–2500 fő tanárképzésben, tanító- és óvóképzésben végzett fiatal munkába állására lesz szükség a következő években.” (Fokozatváltás a felsőoktatásban, (s. a.) 77.) „Az idei tanévben 951 tanítónak és 3019 tanárnak szűnt meg a jogszonya, 565 tanító és 840 tanár ment nyugdíjba, ehhez képest viszont csak 353 tanító és 482 tanár kezdte el a pedagógusi pályát.” (Csejk, 2017)

A tanárhiány szak szerinti megoszlása kevésbé vizsgált terület. A szak szerinti hiány egyrészt az átlagos életkor növekedésére, másrészt a versenyszféra elszívó hatására vezethető vissza. Az átlagos életkort tekintve: „alsó középfokon (tehát az 5-8. évfolyamokon) tanított természettudományi tárgyak és a matematika oktatói közel 40%-a 50 év feletti, s a gyakorlati és szakmai ismeretek, valamint a művészeti tárgyak esetében is 30% feletti az arányuk. (...) Legtöbb fiatal tanár az idegen nyelvek, a technológiai tárgyak<sup>7</sup>, valamint a testnevelés tárgycsoportokban tevékenykedik Magyarországon (16-20%), a többi tárgycsoportnál arányuk nem éri el a nemzetközi átlagot (16%)”. (Sági, 2012. 599.) (4. ábra) Szakos tanárhiányt említenek a különböző jelentések, tanulmányok a következő területeken: informatika/IKT, matematika, természettudomány, idegen nyelvek. (OECD, 2004, 2005, 2016; Kádár-Fülöp és Lannert, 2016) Ezek közös jellemzője, hogy jól értékesíthető tudást jelentenek az oktatási ágazaton kívül (OECD, 2004)), főként a versenyszférában.



Megjegyzés: Egy pedagógus több tantárgycsoportnál is szerepelhet.

#### 4. ábra Pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlásai tantárgycsoportonként

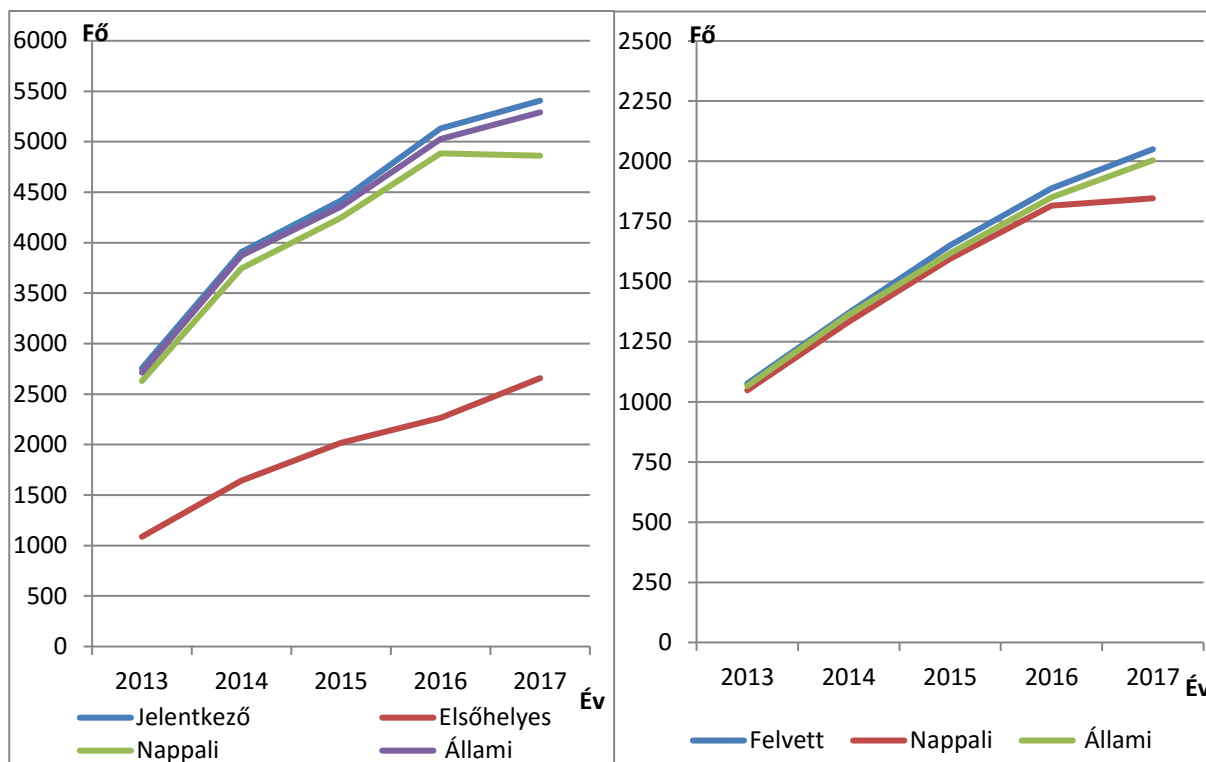
Magyarországon és a TALIS országokban együtt, ISCED2 szinten

Forrás: Sági Matild (2012): *Tantárgycsoportok és tanáraik az OECD országokban*. *Educatio*, 21. 4. sz. 600. <http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/2012-4-teljes.pdf> (Letöltés ideje: 2017. 09. 10.)

<sup>7</sup> „Technológiai jellegű tárgyak: számítástechnika, IT, tervezés/mérés, geodézia, elektronika, grafika és design, gépelés, szövegszerkesztés, workshop-technológia, és általában technológia.” (Sági, 2012. 598.)

## A 10 féléves közismereti tanárképzés a felvételi statisztika tükrében (2013-2017)

A felvi.hu általános felvételi eljárásainak 10 féléves közismereti tanárszakokra (továbbiakban közismereti tanárszak, tanárszak) vonatkozó adatait vizsgáltuk (minden munkarendben). A kétciklusú tanárképzést követően osztatlan tanárszakokra először 2013-ban jelentkezhetek az érettségizettek. A tanárszakokra jelentkezők száma 2013-ról 2017-re csaknem megduplázódott. Ugyanez mondható el a felvettek létszámáról is. (5. ábra)



5. ábra 10 féléves közismereti tanárképzésre jelentkezők és felvettek száma az általános felvételi eljárásban (2013-2017)

Adatok forrása: *Elmúlt évek statisztikái* (2001/Á-2017/Á).

[https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/elmult\\_evek/!ElmultEvek/elmult\\_evek.php?stat=25](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25)

(Letöltés ideje: 2017. 08. 30.) Saját szerkesztés.

Az öt év alatt 39%-ról tíz százalékponttal nőtt a közismereti szakpárt első helyen jelölők aránya. 95 %-ról viszont öt százalékponttal csökkent a nappali tagozatot választók aránya. Ugyancsak csökkent a nappali tagozatra felvettek aránya: 97%-ról 90%-ra. A jelentkezők döntő többségében állami ösztöndíjas szakpárt jelöltek meg (98-99%), s arra is kerültek be. Az hogy a jelentkezők száma sok, elég, vagy kevés, nem megállapítható, hiszen az UNESCO becslése az alapfokra és a középfokra együtt 24,3 ezer fő szükségletet (évenként 1736 fő) jelez (UNESCO, 2016b), a Fokozatváltás a felsőoktatásban című oktatáspolitikai dokumentum pedig legalább 2000-2500 fő/év végzettről ír, de együtt kezeli a tanár-, a tanító- és óvóképzést (Fokozatváltás a felsőoktatásban, (s. a.) 77.). Azon kívül, hogy nem tudjuk, mihez képest sok, elég vagy kevés a felvettek száma, a leendő tanárok számát többek között befolyásolja a képzésből történő lemorzsolódás és a tanulmányok befejezését követő pályaelhagyás is.

Szakonként külön-külön összesítve a jelentkezőket, 2017-ben a legnépszerűbb (ezer fölötti jelentkezéssel) a történelemtanár és állampolgári ismeretek, az angol nyelv és kultúra, a

testnevelő, valamint a magyartanár szak, s ezekre is kerültek be a legtöbben. (2. táblázat) A legnagyobb jelentkezőt/felvett arány a technika-, életvitel- és gyakorlat-, majd a hon- és népismeret-, továbbá a természetismeret-környezettan tanár szaknál figyelhető meg.

2. táblázat A jelentkezők és a felvettek száma szakonként (a jelentkezők száma szerint csökkenő sorrend), 2017

Szak	Jelentkezők száma	Felvettek száma
történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára1	1708	694
angol nyelv és kultúra tanára1	1700	753
testnevelő tanár1	1351	401
magyartanár1	1154	500
biológiatanár (egészségtan)1	594	242
matematikatanár1	576	238
földrajztanár1	459	176
gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár2	407	116
német nyelv és kultúra tanára1	380	181
erkölcstan- és etikatanár2	342	98
természetismeret-környezettan tanár2	249	52
kémia tanár1	235	95
média-, mozgókép- és kommunikációtanár2	233	89
informatikatanár1	225	70
közösségi művelődés tanár2	222	50
könyvtárostanár2	172	41
ének-zene tanár2	160	73
fizikatanár (természettudományos gyakorlatok)1	142	60
rajz- és vizuáliskultúra-tanár2	127	51
technika-, életvitel- és gyakorlat-tanár2	104	14
hittanár-nevelőtanár3 <sup>8</sup>	90	30
német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára1	74	37
hon- és népismerettanár2	45	9
dráma- és színházismeret-tanár2	38	16
népzene- és népi kultúra-tanár2	27	14

Adatok forrása: *Elmúlt évek statisztikái* (2001/Á-2017/Á).  
[https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/elmult\\_evek/!ElmultEvek/elmult\\_evek.php?stat=25](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25)

(Letöltés ideje: 2017. 08. 30.) Saját szerkesztés.

Megjegyzés: 1 A tanárszakok egymással és a 2-es szakokkal is párosíthatók osztatlan, kétszakos képzésben. 2 A tanárszak csak az 1-es tanárszakokkal párosítható osztatlan, kétszakos képzésben. „Az ének-zene tanár, a népzene- és népi kultúra-tanár, a rajz- és vizuáliskultúra-tanár, a média-, mozgókép- és kommunikációtanár, a dráma- és színházismeret-tanár szakok egymással is párosíthatók. A gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár szak csak a testnevelő tanár szakkal párosítható.” 3 „A hittanár-nevelőtanár szak párosítható közismereti tanárszakokkal.” 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=154907.323930](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154907.323930) (Letöltés ideje: 2017. 09. 01.)

A szakok három csoportba sorolhatók aszerint, hogy a felvettek száma időben hogyan változott. Így megkülönböztethetünk növekvő, ingadozó (öt vagy öt főnél nagyobb arányú

<sup>8</sup> Bár hitéleti szak, a figyelembe vételét az indokolja, hogy párosítható közismereti tanárszakokkal. Csak ilyen párosításokat vettünk figyelembe a számoláskor.

növekedés és csökkenés van a jelentkezésben, felvételben) és csökkenő létszámú szakokat. Az öt év adatai alapján

növekvő létszámú szak:

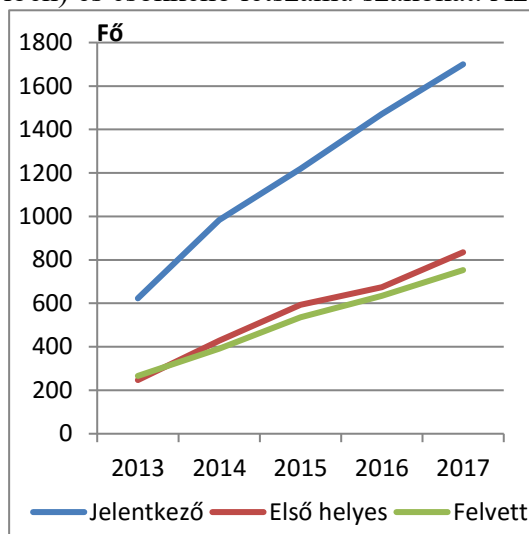
- angol nyelv és kultúra tanára
- biológiatanár (egészségtan)
- ének-zene tanár
- erkölcstan- és etikanár
- könyvtárostaná
- közösségi művelődés tanár
- magyartanár
- média-, mozgókép- és kommunikációtaná
- német nyelv és kultúra tanára
- rajz- és vizuáliskultúra-taná
- technika-, életvitel- és gyakorlat-taná
- természetismeret-környezettan tanár
- testnevelő tanár
- történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára

ingadozó létszámú szak:

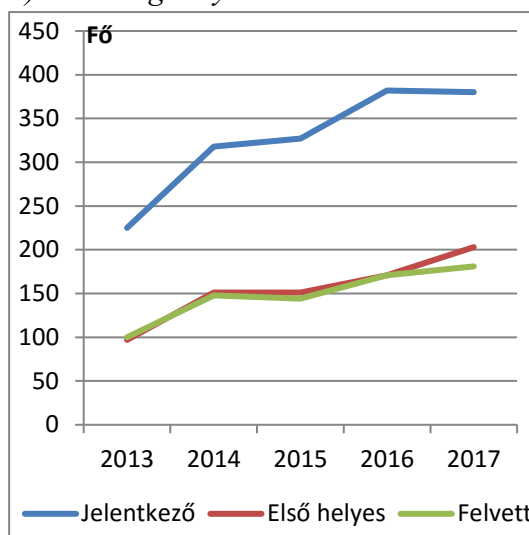
- dráma- és színházismeret-taná
- földrajztaná
- gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár
- hittaná-nevelőtanár
- hon- és népismerettaná
- informatikatanár
- kémiatanár
- matematikatanár
- német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára
- népzene- és népi kultúra-taná

csökkenő létszámú szak:

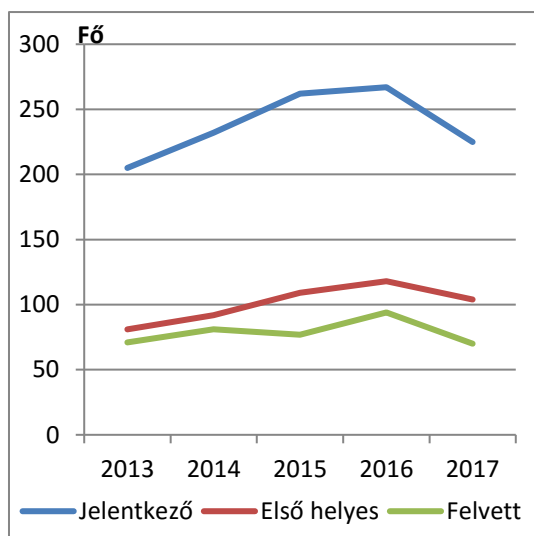
- fizikatanár (természettudományos gyakorlatok) tanára



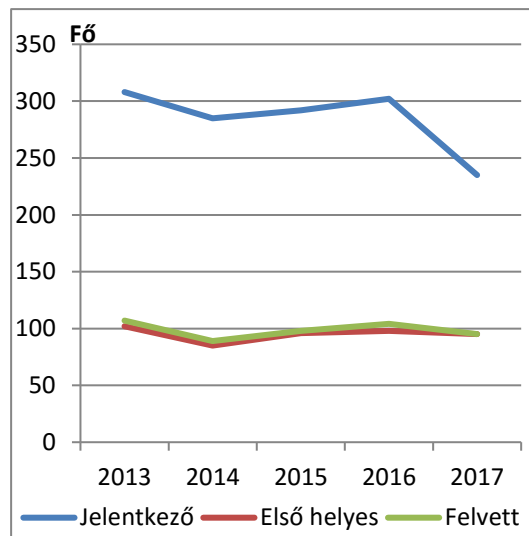
6. a) ábra Angol nyelv és kultúra tanára



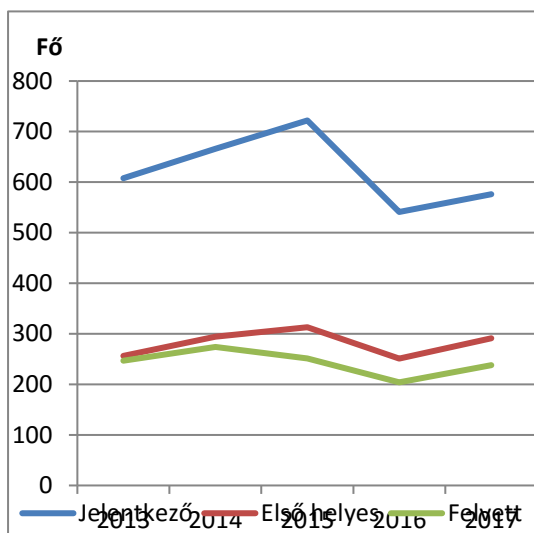
6. b) ábra Német nyelv és kultúra



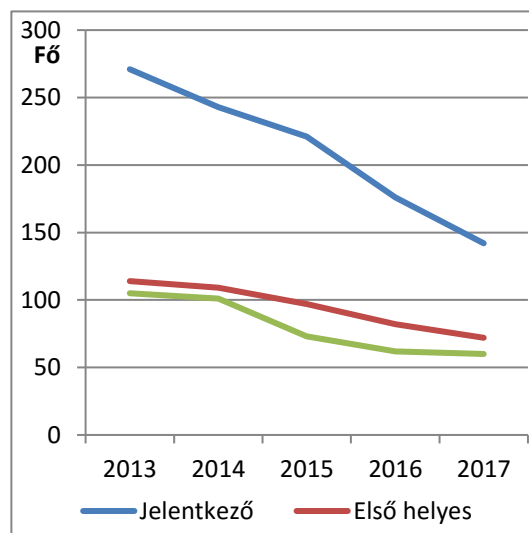
6. c) ábra Informatikatanár



6. d) ábra Kémiatanár



6. e) ábra Matematikatanár



6. f) ábra Fizikatanár  
(természettudományos gyakorlatok)

Adatok forrása: Elmult évek statisztikái (2001/Á-2017/Á).  
[https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/elmult\\_evek/!ElmultEvek/elmult\\_evek.php?stat=25](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25)  
 (Letöltés ideje: 2017. 08. 30.) Saját szerkesztés.

A tanárhiánnyal kapcsolatban említett szakokat vizsgálva, nagyarányú expanziót figyelhetünk meg az angol nyelv és kultúra tanára szak felvételi adatainál. (6. a) diagram) A német nyelv és kultúra tanára képzésre felvettek körében, a 2015-ös kisebb visszaesés kivételével, is folyamatos, bár az előbbinél kisebb arányú, eltérő mértékű a bővülés. (6. b) diagram) Összességében mindkét szak esetében biztatóak a jelentkezési és felvett létszámok. Ez persze nem feltétlen jelenti azt, hogy mindenki, aki ezeken a szakokon végez tanári pályán fog elhelyezkedni, vagy hajlandó lesz hátrányos helyzetű térségekben tanítani. Ugyancsak kedvezőnek mondható a biológiatanár (egészségtan) helyzete, amely – bár 2017-ben a korábbiaknál kevesebb számú jelentkezőt vonzott – lassú ütemben, de növekedést mutat a felvettek számát tekintve. Ugyanakkor az elsőhelyes jelentkezők átlagos arányát vizsgálva, csupán alig több mint harmaduknak (36%) célja az erre a szakra való bejutás (az összes szak 5 éves elsőhelyes átlaga 41%).

Az informatika, kémia és matematika helyzete már korántsem ilyen kedvező. 2013 után, 2017-ben jelentkezték a legkevesebben informatikatanárnak, de az öt év alatt idén vették fel a legkevesebb továbbtanulót (70 főt). (6. c) ábra) A kémiatanár szakra jelentkezők ebben az évben voltak a legkisebb létszámban, a felvettek száma a második legalacsonyabb. (6. d) ábra) A biológiához hasonlóan, a jelentkezők többségének nem elsődleges célja az erre a szakra való bejutás (34%). A matematikatanár jelentkezési adatok nagymértékben ingadoznak. A 2017-ben jelentkezők és felvettek száma nem éri el a 2013-as szintet. (6. e) ábra)

A fizikatanár szak helyzete aggodalomra adhat okot. A 24 közismereti tanárszak közül a fizika az egyetlen olyan szak, amelyen a 2013-as adatokhoz képest folyamatosan csökken a jelentkezők és a felvettek száma. (6. f) ábra)

A német nyelv és kultúra- (47%), a fizika- (természettudományos gyakorlatok) (46%), az angol nyelv és kultúra- (45%), a matematika- (45%) és az informatikatanár (42%) képzések elsőhelyes jelentkezőinek átlagos aránya meghaladja az összes képzését, de elmarad olyan szakok mögött, mint amilyen a népzene- és népi kultúra- (60%), a gyógytestnevelő- egészségfejlesztő- (60%) és a testnevelő tanár (52%).



## Összegzés

Míg a fejlődő országokban a tanárhiány az egyetemes alapfokú és középfokú oktatás megvalósításával és a növekvő születésszámmal kapcsolatban, a fejlettebb országokban a gyermeknépesség csökkenése mellett a tanártársadalom előregedésével felmerülő probléma. Ez utóbbi Magyarországon is megfigyelhető jelenség. Összességében a 10 féléves közismereti tanárképzés öt évre és a felvételi általános eljárására vonatkozó adatai növekedést mutatnak, de szakonként jelentősek az eltérések. A rendelkezésre álló információk alapján nem állapítható meg, hogy a jelentkezők és felvettek száma elegendő-e. A szakos tanárhiánnyal kapcsolatban említett területek közül kiemelkedik a fizikatanár (természettudományos gyakorlatok) szak, amelyen a felvételi mutatók folyamatos csökkenést mutatnak. Az oktatási szférán kívül is jól hasznosíthatónak, ugyanakkor a tanári utánpótlás szempontjából hiányterületnek tartott szakok (informatika, fizika, kémia, matematika, idegen nyelvek) elsőhelyes jelentkezőinek átlagaránya meghaladja az összes szakét (kivéve biológiatanár (egészségtan)), ami a tanárszak választásának nagyobb céltudatosságára utalhat. Önmagában azonban a rendelkezésre álló adatok nem informálnak bennünket arról, hogy az elsőhelyes jelentkezők közül milyen arányban kerültek be a felsőoktatásba. A jogszabály által korlátozott párosítású szakok adatainak elemzése külön kutatást igényelne, különösen a technika-, életvitel- és gyakorlat-tanár szak a maga több mint hétszeres jelentkezési arányával, ugyanakkor a 2-3. legalacsonyabb felvételi létszámával.

## Irodalomjegyzék

- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=154907.323930](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154907.323930) [2017. 09. 01.]
- Csejk Miklós (2017): Egyre idősebb a magyar pedagógustársadalom. Még mindig kevés a férfi tanító az általános iskolákban. *Magyar Idők*. <http://magyaridok.hu/belfold/egyre-idosebb-magyar-pedagogustarsadalom-1554310/> [2017. 09. 01.]
- Elmúlt évek statisztikái* (2001/Á-2017/Á). [https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/elmult\\_evek/!ElmultEvek/elmult\\_evek.php?stat=25](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25) [2017. 08. 30.]
- Fokozatváltás a felsőoktatásban (s. a.): *A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*. [http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/felsőoktatási koncepció.pdf](http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/felsőoktatasi_koncepcio.pdf) [2017. 06. 13.]
- Kádár-Fülöp Judit, Lannert Judit (2016, szerk.): *Public Education in Hungary: Facts and Figures 2014/2015*. T-tudok Zrt. [http://www.t-tudok.hu/files/2/facts\\_and\\_figures\\_210x210mm\\_angol\\_14-15-3.pdf](http://www.t-tudok.hu/files/2/facts_and_figures_210x210mm_angol_14-15-3.pdf) [2017. 09. 01.]
- Kapcsolatok a globális nevelési kezdeményezések között*. 2009. <http://ofi.hu/tudastar/tanulas/kapcsolatok-globalis#1> [2017. 09. 09.]
- OECD (2003): *OECD Report Warns of Growing Risk of Teacher Shortages in OECD Countries*. PAC/COM/PUB(2003)10 Paris. [http://www1.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=PAC/COM/PUB\(2003\)10&docLanguage=En](http://www1.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=PAC/COM/PUB(2003)10&docLanguage=En) [2017. 09. 02.]
- OECD (2004): *A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Az OECD pedagóguspolitikai programjának zárójelentés-tervezete. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd\\_teachers\\_matter\\_061116.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_teachers_matter_061116.pdf) [2017. 09. 02.]

- OECD (2005): *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Overview. Education and Training Policy. OECD Publications, Paris. <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> [2017. 09. 02.]
- OECD (2012): *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012\\_eag-2012-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en) [2017. 06. 13.] Kerekítéssel.
- OECD (2014): *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014\\_eag-2014-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en) [2017. 06. 13.]
- OECD (2014): *How old are the teachers? Education Indicators in Focus*, 20. [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF2014No.20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF2014No.20(eng).pdf) [2017. 09. 02.]
- OECD (2015): *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015\\_eag-2015-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en) [2017. 06. 13.]
- OECD (2016): *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en) [2017. 06. 13.]
- Sági Matild (2012): Tantárgycsoportok és tanáraik az OECD országokban. *Educatio*, **21**. 4. sz. 594-606. <http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/2012-4-teljes.pdf> [2017. 09. 10.]
- UNESCO (2015): *UNESCO eAtlas of Teachers. 2. The supply of primary and secondary teachers*. <http://www.tellmaps.com/uis/teachers/#!/tellmap/1381436086> [2017. 09. 03.]
- UNESCO (2016): *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf) [2017. 09. 09.]
- UNESCO (2016): *UNESCO eAtlas of Teachers. 1. Overview of teachers data*. <http://www.tellmaps.com/uis/teachers/#!/tellmap/873758989> [2017. 09. 03.]
- UNESCO (s.a.): *Sustainable Development Goal 4 and its targets*. <http://en.unesco.org/education2030-sdg4/targets> [2017. 09. 01.]
- UNESCO Institute for Statistics (2013): *A teacher for every child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030*. UIS Fact Sheet, No.27. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002235/223519E.pdf> [2017. 09. 02.]
- UNESCO Institute for Statistics (2015): *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*. Montreal. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf) [2017. 09. 09.]
- UNESCO Institute for Statistics (2016): *The World needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals*. UIS Fact Sheet, No. 39. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf> [2017. 09. 02.]
- United Nations (2015): *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E) [2017. 09. 01.]
- Zlinszky János, Balogh Dorka (2016, szerk.): *Világunk átalakítása. A fenntartható fejlődés 2030-ig megvalósítandó programja*. Az Egyesült Nemzetek Közgyűlése által 2015. szeptember 25-én elfogadott, 70/1. sz. határozat. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karának könyvei. Dokumentumok 1. Pázmány Press, Budapest. [https://jak.ppke.hu/uploads/collection/546/file/Vilagunk\\_atalakitasa.pdf](https://jak.ppke.hu/uploads/collection/546/file/Vilagunk_atalakitasa.pdf) [2017. 09. 09.]

# **A KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS OSZTATLAN TANÁRSZAK: FELVÉTELI ADATOK ÉS ISKOLAI MUNKAPIAC**

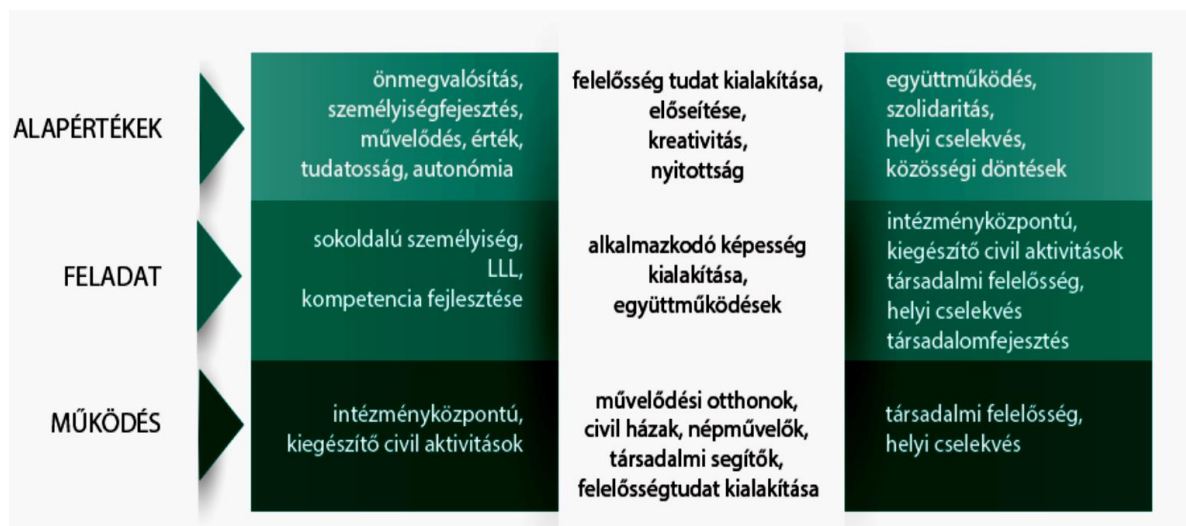
**Vincze Szilvia**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

A közművelődéssel és felnőttképzéssel kapcsolatos szakok (népművelő, művelődési és felnőttképzési menedzser, művelődésszervező, andragógia, kulturális mediátor stb.) sorában a közösségi művelődés osztatlan tanárszak a 283/2012. Korm. rendelettel jelent meg. Kutatásunkat az motiválta, hogy a közeljövőben időszerűvé válik az e szakra felvettek tanítási gyakorlata, s a kérdésre, hogy hol taníthatnak az ezen a szakon végzettek, nem találtunk egyértelmű információkat. Válaszra vár tehát, hogy hány főt érint a probléma, hol, milyen tantárgy tanítható ezzel a szakkal? Tanulmányunkban ezért egyrészt azt vizsgáljuk, hogy hogyan alakul e fiatal szak iránti kereslet a továbbtanulók oldaláról, másrészt azt, hogy milyen elhelyezkedési lehetőségekkel számolhatnak a végzettek az iskolai munkapiac.

## **A közösségi művelődés és a tanárszak**

A szak elnevezését elemezve a közösségi művelődés tágabb értelmű, mint a közművelődés, amellyel kapcsolatban gyakran a művelődési házak jutnak eszünkbe, „több mint a helyi társadalomban zajló közművelődési folyamatok összessége. Nem központi kultúrpolitikai célok megvalósításaként, hanem a helyi közösségi kezdeményezések társadalmi hálózatba fonódó nemzeti együttműködésként látja, láttatja a művelődés komplex folyamatát, rendszerét. A közösségi művelődés a magyar közművelődés megújulásának alapja, valamennyi szakág közös nevezője, integrálója.” (Cserép és Németh, n. é. 16) (1. ábra) Felöleli a helyi közösségekben „zajló közösségi tanulási-művelődési, tehát kulturális folyamatot (...), mégpedig az egyének és csoportjaik aktív részvétele révén, a tervezéstől a megvalósításig.” (Vercseg, 2013)



1. ábra A közművelődés és a közösségi művelődés kapcsolata

Forrás: Németh János István (2013): A magyar közművelődés és a közösségi művelődés elméleti-történeti háttére, kapcsolatai. *Szín*, 18. 1. sz. alapján Brachinger Tamás (2014): Községi művelődés – valódi lehetőség-e a kulturális ágazatban? *Andragógia és Művelődéstudomány*, 2. 1. sz. 9. o. <http://www.andragogiaesmuvelodeselmélet.hu/sites/default/files/archivum/2-1/andragogia2-1.pdf> (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)

A közösségi művelődés osztatlan tanárszak a közismereti tanárszakokhoz, azon belül is az ember és társadalom műveltségterülethez tartozik. „A képzés célja az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszának évfolyamain közösségi művelődés elméleti és a gyakorlati tantárgyainak tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására, a köznevelés rendszerének intézményeiben a tanórán kívüli tevékenység szervezésére, a közösségi művelődés pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatainak ellátására, a közművelődésben, a helyi társadalomfejlesztésben kultúrákötvetítői, közösségfejlesztői munka végzésére, valamint a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására képes tanárok képzése.” (8/2013. EMMI rendelet, 3. melléklet) A Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) Titkársági Információs Rendszere szerint négy felsőoktatási intézmény nyújtott be képzési programot akkreditációra, s mind a négy el is nyerte a testület egyhangú támogatását. (1. táblázat)

1. táblázat A közösségi művelődés osztatlan tanárszakot akkreditáló intézmények

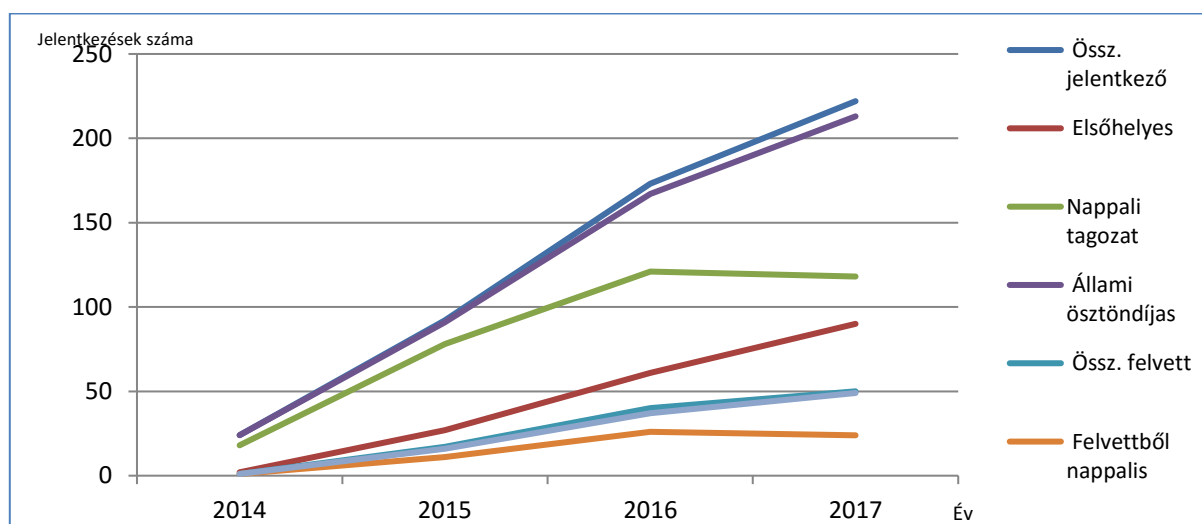
Felsőoktatási intézmény	MAB-kód	Határozatszám
Nyugat-magyarországi Egyetem (Jogutód: Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE))	MsT1519	2013/9/IX/5
Eszterházy Károly Főiskola (Jelenleg: Eszterházy Károly Egyetem (EKE))	MsT1532	2014/1/IV/14
Debreceni Egyetem (DE)	MsT1596	2014/10/XV/12
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	MsT1594	2014/10/XV/13

Adatok forrása: MAB Titkársági Információs Rendszer (n. é.): *Nyilvános adatok – Szakok – Keresési feltételek beállítása*. v3.06.27. <http://web.mab.hu/tir/index.php?pid=821&Itemid=990> (Letöltés: 2018. 03. 30.) Saját szerkesztés.

A képzést elsőként a Nyugat-magyarországi Egyetem akkreditáltatta 2013 őszén, így az ez évi felvételi eljárásban még nem kerülhetett be az osztatlan tanárszakok sorába. A 2014-es felvételi ciklusban a NymE és az EKF, a 2015-ösben már a DE, s végül a 2016-osban a PTE is meghirdette a szakot. A 2017-es eljárásban a NymE átalakulásával és a szakindító Savaria Egyetemi Központ Eötvös Loránd Tudományegyetembe integrálásával a szak nem került kiírásra, így már csak három felsőoktatási intézmény kínálta a továbbtanulni szándékozók számára. A dél-alföldi, közép-dunántúli és a nyugat-dunántúli felvételizők egy részének tehát jelentős távolságot kell megtenniük, ha felvételt nyernek a képzésre.

## A közösségi művelődés tanárszak felvételi adatai

A közösségi művelődés tanárszak iránti kereslet vizsgálatában az egyik kiemelt vizsgálati szempontot a felsőoktatásba felvételizők jelentik. Elemzésünkben elsősorban a felvi.hu Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2017/P) című felület „Jelentkezők és felvettek száma többciklusú képzési szerkezetben indítható alap-, osztatlan képzések szerint” alpontját, azon belül is az általános felvételi eljárás adatait használtuk fel. A 10 féléves közismereti szakokhoz viszonyítva (24 szak) 2014-ben a leggyengébb felvételi mutatókkal rendelkezett (összes jelentkező, ebből elsőhelyes, nappali tagozatos, állami ösztöndíjas, felvett (1 fő), ebből nappali tagozatos és állami ösztöndíjas). 2015-ben a jelentkezőket tekintve a 17. (24 jelölés), a felvettek számát tekintve: 17 fővel a 19. helyet szerezte meg. 2016-ban jelentős mértékben emelkedett a jelentkezők száma (173 jelölés), ezzel javított egyet a jelentkezési, kettőt – 40 sikeres felvételizővel – a felvettek szerinti helyezését. 2017-ben a 15. helyre erősödött a jelentkezésszám (222) és 18. helyre gyengült az 50 felvett alapján. Látható tehát, hogy 2017-re a jelentkezésszám dinamikus növekedési üteme megtört, de a felvettek száma folyamatosan emelkedett. (2. ábra) A szak ismertségének, népszerűségének változására utal, hogy növekszik az azt első helyen megjelölők aránya. Az utolsó két felvételi évben a jelentkezők számához viszonyítva közel egynegyed arányú bejutási sikerről beszélhetünk.



2. ábra A közösségi művelődés osztatlan tanárszak jelentkezési és felvételi adatai

Adatok forrása: Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2017/P).  
[https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/elmult\\_evek/!ElmultEvek/elmult\\_evek.php?stat=25](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25)  
 (Letöltés ideje: 2017. 08. 30.) Saját szerkesztés.

A nappali tagozatra beadott jelentkezések arányában 2015-ben emelkedés, azután folyamatos csökkenés figyelhető meg. Hasonló tendenciát mutat átlagban a 24 közismereti tanárszak is. Az országos átlaghoz hasonlóan, a szakra felvettek között a nappali tagozatosok aránya stagnálás után ugyancsak csökkenést mutat, így 2017-ben a felvettek több mint fele levelező tagozatos volt. Ezzel összefüggésben folyamatos csökkenést mutat az állami ösztöndíjas helyekre érkezett jelentkezési arány, míg a felvettek között a csökkenést az utolsó évben emelkedés követi. Az országos adatoknál az előbbi tekintve kisebb mértékű ingadozás, az utóbbit megfigyelve csökkenés, majd az utolsó három évben stagnálás figyelhető meg. Mindez arra utal, hogy növekszik a levelező tagozatot megcélzó és az oda felvételt nyerők aránya, ami nem feltétlen jelenti az önköltséges formában történő tanulás szerepének növekedését.

A képző intézményeket tekintve egyértelmű az Eszterházy Károly Egyetem sikere. Nappali és az egyedülként hirdetett levelező tagozatával minden évben a legnagyobb számú jelentkezést és sikeresen felvételizőt tudhatja magáénak. Másodikként, de már lényegesen kisebb számokkal a Debreceni Egyetemet kell kiemelni. 2017-ben csak ezen a két egyetemen indult el képzés. Az intézmények sikerének/sikertelenségének okait jelen írásban nem vizsgáljuk.

2. táblázat A közösségi művelődés tanár legnépszerűbb és legsikeresebb szakpárjai

Szakpár	Jelentkezők				Felvettek			Év
	Össz.	Elsőhelyes	Nappali	Állami	Össz.	Nappali	Állami	
angol nyelv és kultúra tanára	6	0	5	6	0	0	0	2014
	16	8	12	16	5	2	5	2015
	26	6	19	25	5	4	5	2016
	30	9	21	29	7	7	7	2017
történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára	6	1	4	6	1	1	1	2014
	22	6	19	22	3	1	3	2015
	21	7	18	20	5	3	5	2016
	26	3	17	25	3	3	3	2017
testnevelő tanár	6	1	5	6	0	0	0	2014
	44	12	38	43	8	7	7	2015
	110	46	71	107	28	17	26	2016
	148	75	65	143	38	12	37	2017

Adatok forrása: Elmult évek statisztikái (2001/Á-2017/P).  
[https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/elmult\\_evek/!ElmultEvek/elmult\\_evek.php?stat=25](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25)  
 (Letöltés ideje: 2017. 08. 30.) Saját szerkesztés.

A közösségi művelődés szak párosítható magyartanár, angol nyelv és kultúra-, német nyelv és kultúra-, német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára, matematikatanár, történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára, biológia-, kémia-, fizika-, földrajz-, informatika-, testnevelő tanár szakokkal, osztatlan, kétszakos képzésben. (283/2012. Korm. rendelet) E 12 szakból csak a következő öt jelent meg a 2014-es és 2015-ös eljárásban: angol nyelv és kultúra tanára, földrajz-, magyar-, testnevelő tanár, történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára. 2016-ban a felsorolás kiegészül a következő hárommal: matematikatanár, német és nemzetiségi német nyelv és kultúra-, német nyelv és kultúra tanára. 2017-ben a német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára helyett csatlakozott a sorhoz a fizikatanár (természettudományos gyakorlatok). Az eredményes felvételi szempontjából azonban egyértelműen a testnevelő tanár szakpár emelhető ki. (2. táblázat) Földrajz-, matematika tanár, német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára, valamint fizikatanár (természettudományos gyakorlatok) párosítással eddig még egy jelentkező sem került a képzésbe.

## A közösségi művelődés tanárszak iskolai munkapiaca

Korábban már idéztük a képzés hivatalos célját, amely alapján a végzettek találhatnak a szakjuknak megfelelő területen állást az iskolarendszeren belül és kívül is (pl. közművelődési intézményben). A továbbiakban kizárólag az iskolarendszerben történő elhelyezkedési lehetőséggel, s itt is csak „az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszának évfolyamain közösségi művelődés elméleti és a gyakorlati” tantárgyai tanításának (8/2013. *EMMI rendelet*, 3. melléklet) vizsgálatával foglalkozunk. A kérdés tehát az, hogy hol (iskolafokozat, iskolatípus, földrajzi elhelyezkedés) és mit (tantárgyak) taníthatnak a közösségi művelődés szakosok? A felvetett kérdésekre adható két, magától értetődőnek tűnő, válasz:

- A köznevelési törvény az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszaként határozza meg az alapfokú nevelés-oktatás után kezdődő, és a „szakgimnáziumban a tizenharmadik vagy a tizennegyedik, szakközépiskolában a tizenegyedik, szakiskolában a kerettantervben meghatározott évfolyamon” véget érő időszakot. (2011. évi *CXC. törvény*, 5. § (1) d)) Ebben a pedagógiai munkaszakaszban is kerettantervek határozzák meg az oktatás tartalmát, amelyeket a szakképzési törvény és az elsajátítandó szakmák szakmai és vizsgakövetelményeit tartalmazó miniszteri rendeletek szabályoznak. (2011. évi *CXC. törvény*, 5. § (7))
- A közismereti, ágazati és ágazaton kívüli érettségi vizsgatárgyak között (*Oktatási Hivatal*, n. é. b) nem találtunk egyértelműen és kizárólag a vizsgált szakhoz kapcsolható, ami természetesen nem jelenti azt, hogy nem lehettek fel olyan ismeretkörök, amelyek tanításához egy közösségi művelődés szakos tanárnak ne lehetne kompetenciája.

A kérdés tehát nyitva maradt, megválaszolására jogszabályok és internetes adatbázisok segítségével további vizsgálatra van szükség.

Az Országos Képzési Jegyzék (a továbbiakban: OKJ) tartalmazza a Magyarországon megszerezhető állam által elismert szakképesítéseket. (2011. évi *CLXXXVII. törvény*, 2. § 1.) A jegyzék alapján a közösségi művelődés szak a menedzsment és igazgatás (345-ös kód) ISCED-97 szerinti tanulmányi területhez, a művészet, közművelődés, kommunikáció (4.) szakmacsoporthoz és a közművelődés (XXXIX.) szakközépiskolai ágazathoz kapcsolható. (150/2012. *Korm. rendelet*) Az Oktatási Hivatal Köznevelési Nyilvántartási Főosztálya adatai szerint 922 (feladatellátási helyként meghatározott) szakképző intézmény közül 133 helyen van művészet, közművelődés, kommunikáció szakmacsoportba tartozó oktatás. (*Oktatási Hivatal*, 2018a) (1-3. melléklet) 2016-ban a tanulók számát tekintve a közművelődés a legkisebb szakközépiskolai ágazat: mindössze 63-an tanultak (ebből 33 lány) idesorolt szakmát. (*KIR-STAT2016 Aggregátor*, 2016)

A tanulmányi területhez, a szakmacsoporthoz és a szakközépiskolai ágazathoz tartozó képzéseket a szakmai és vizsgakövetelmények (27/2012. *NGM rendelet*, 27/2016. *EMMI rendelet*), valamint a szakképesítések szakmai követelménymoduljai (217/2012. *Korm. rendelet*) segítségével összevetettük a közösségi művelődés szak képzési és kimeneti követelményeiben megnevezett kompetenciákkal (8/2013. *EMMI rendelet*, 3. melléklet). A szaknak megfelelő képzések főbb jellemzőit, a potenciálisan tanítható modulokat a 3. táblázatban összegeztük. A felsoroltak közül egyedül a közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzés az, amely iskolai rendszerű szakképzésben is, azon belül szakgimnáziumban folytatható. Emeltszintű szakképesítésnek (technikus) számít, bemeneti feltétele az érettségi végzettség, két szakmairánya lehet: a közművelődési szakember II. és a közönségkapcsolati szakember. (150/2012. *Korm. rendelet*)

3. táblázat A közösségi művelődés szak és a kapcsolódó szakképzések

Szint	Szakképesítés	Iskolai rendszerű képzési idő	Iskolarendszeren kívüli képzési idő	Modul
54	Közművelődési és közönségkapcsolati szakember (a szakmairány megnevezésével)	2 év	900-1300 óra	10656-16 Helyi társadalom- és kultúraismeret 10657-16 Kulturális rendezvények szervezése 10658-16 Kulturális szervezetek és intézmények működése, közművelődési tevékenysége
62	Közművelődési szakember I.	–	340-560 óra	10650-12 A közművelődési intézmények és szervezetek szolgáltatásai, tevékenységük rendszere 10653-12 Az egész életen át tartó tanulás 10654-12 Kulturális menedzsment
52*	Nonprofit menedzser	–*	800-1000 óra*	10810-12 Civil szervezet alapítása és vezetése 10811-12 Közösségszervezés 10812-12 Projektek tervezése és projektmenedzsment 10814-12 Programszervezés és nonprofit marketing
52	Rendezvényszervező	–	480-720 óra	11887-16 Kulturális programok és projektek tervezése
Szint	Részszerű képzési idő	Iskolai rendszerű képzési idő	Iskolarendszeren kívüli képzési idő	Modul
51	Kulturális rendezvényszervező	–	240-360 óra	10656-16 Helyi társadalom- és kultúraismeret 10657-16 Kulturális rendezvények szervezése
Szint	Szakképesítés-ráépülés	Iskolai rendszerű képzési idő	Iskolarendszeren kívüli képzési idő	Modul
55	Közösségfejlesztő animátor	–	320-480 óra	10751-16 Közösségfejlesztő animátor tevékenységei

Adatok forrása: 27/2012. (VIII. 27.) NGM rendelet a nemzetgazdasági miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=154038.343467](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154038.343467) (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.) és 27/2016. (IX. 16.) EMMI rendelet az emberi erőforrások minisztere ágazatába tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=197376.344051](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=197376.344051) (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.) Saját szerkesztés.

\* A szakképesítés szintje, iskolarendszerben megvalósítható volta, illetve az iskolarendszeren kívüli idő nem egyértelmű. Vö. 27/2012. NGM rendelet, 150/2012. Korm. rendelet.



A 2017/2018-as és a 2018/2019-es tanévben a közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzés minden megyében korlátozott keretszámok alapján, de jogosult költségvetési hozzájárulásra: 2017/2018-ban Békés megye, Budapest és Heves megye kivételével, megyénként 80 fő, 2018/2019-ben Békés megye és Budapest kivételével 40 fő beiskolázására. (317/2016. Korm. rendelet, 1. melléklet; 353/2017. Korm. rendelet, 1. melléklet) (4. táblázat)

4. táblázat A közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzés 2017/2018-as, 2018/2019-es támogatott keretszámai megyénként

Megye	Keretszámok 2017/2018	Keretszámok 2018/2019
Bács-Kiskun	80	40
Baranya	80	40
Békés	132	52
Borsod-Abaúj-Zemplén	80	40
Budapest	162	48
Csongrád	80	40
Fejér	80	40
Győr-Moson-Sopron	80	40
Hajdú-Bihar	80	40
Heves	120	40
Jász-Nagykun-Szolnok	80	40
Komárom-Esztergom	80	40
Nógrád	80	40
Pest	80	40
Somogy	80	40
Szabolcs-Szatmár-Bereg	80	40
Tolna	80	40
Vas	80	40
Veszprém	80	40
Zala	80	40
<b>Összesen</b>	<b>1774</b>	<b>820</b>

Adatok forrása: 317/2016. (X. 25.) Korm. rendelet a 2017/2018. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2017/2018. tanévben a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjra jogosító szakképesítésekről. 2. melléklet. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=198060.341225](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=198060.341225) (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.) és 353/2017. (XI. 29.) Korm. rendelet a 2018/2019. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2018/2019. tanévben a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjra jogosító szakképesítésekről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=205481.346886](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=205481.346886) (Letöltés ideje: 2018. 04. 03.) Saját szerkesztés.

A „mellék-szakképesítés: a szakgimnázium középiskolai évfolyamai tananyagának keretében a tanuló választása alapján tanulható és megszerezhető, az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott, az adott szakgimnáziumi ágazathoz és az érettségit követő szakképzési évfolyamon megszerezhető szakképesítéshez kapcsolódó szakképesítés vagy részszerkesztés, amelynek tananyagát a szakképzési kerettanterv tartalmazza” (2011. évi CLXXXVII. törvény, 2. § 24.a) A közművelődés szakközépiskolai ágazatban a rendezvényszervező szakképesítés szerezhető meg (150/2012. Korm. rendelet, 8. melléklet), így a 3. táblázatban felsoroltak közül az e képesítés megszerzésére irányuló képzést is figyelembe vehetjük a közösségi művelődés szakosok szempontjából.

Az Oktatási Hivatal 2017/2018-as középfokú iskolai felvételi tájékoztatója szerint négy intézmény hirdettette meg a rendezvényszervező mellék-szakképesítést a tanévre. (Oktatási Hivatal, 2016) A beiskolázási statisztika alapján mind a négybe voltak jelentkező, illetve felvett tanulók (5. táblázat), azonban a bekerültek csupán a felkínált helyek harmadát töltötték be.

5. táblázat A rendezvényszervező képzés felvételi adatai, 2017/2018-as tanév

OM azon.	A feladatellátási hely neve	Meghirdetett helyek száma	Jelentkezők száma	1. helyen jelentkezők száma	Felvettek száma	1. helyen jelentkezők közül a felvettek száma
203028	Bajai SZC Bányai Júlia Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája Baja	28	16	3	3	3
201560	Fáy András Görögkatolikus Közgazdasági Szakgimnázium Miskolc	17	59	5	13	5
203047	Pápai SZC Egry József Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma Zánka	32	32	7	10	7
203050	Siófoki SZC Bacsák György Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája Fonyód	17	12	5	5	5
<b>Összesen</b>		<b>94</b>	<b>119</b>	<b>20</b>	<b>31</b>	<b>20</b>

Adatok forrása: Oktatási Hivatal (n. é. a): *Középfokú beiskolázási statisztikák 2017/2018.* [https://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/intezmenyek\\_a\\_szamok\\_tukreben/kozepfoku\\_beiskolazasi\\_kereso](https://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/intezmenyek_a_szamok_tukreben/kozepfoku_beiskolazasi_kereso) (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.) Saját szerkesztés.

Az Oktatási Hivatal adatbázisa és az aktuális középfokú iskolai felvételi tájékoztatóban már hat intézmény hirdetett felvételt a vizsgált képzésre: Göndöcs Benedek Középiskola és Kollégiumai, Gyula (mindkét szakmairánnyal); Fáy András Görögkatolikus Közgazdasági Szakgimnázium, Miskolc (közművelődési szakember II. szakmairánnyal); Bajai Szakképzési Centrum Bányai Júlia Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája, Baja (közönségkapcsolati szakember szakmairánnyal); Kiskunhalasi Szakképzési Centrum, Dékányi Árpád Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája, Kiskunhalas (közönségkapcsolati szakember szakmairánnyal); Pápai Szakképzési Centrum, Egry József Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma, Zánka (közönségkapcsolati szakember szakmairánnyal); Siófoki Szakképzési Centrum Bacsák György Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája, Fonyód (közönségkapcsolati szakember szakmairánnyal). (Oktatási Hivatal, 2017; Oktatási Hivatal, 2018b)

Bár minden megyében van a szakterületen támogatott beiskolázási keretszám (lásd 4. táblázat), az iskolakínálat gyér, az intézmények elhelyezkedése egyenetlen. (4. melléklet) A helyzetet csak kismértékben javítja, hogy 16 olyan szakképzési centrumot, illetve szakképzőt találtunk, amelyek felnőttképzésben ugyan, de folytathatnak közművelődési és közönségkapcsolati szakember (közművelődési szakember II.), rendezvényszervező, kulturális

rendezvényszervező, valamint közösségfejlesztő animátor képzést. (*Pest Megyei Kormányhivatal*, 2018) (5. melléklet) Ezeket a képzéseket azonban nem az iskolarendszerhez tartozó, piaci felnőttképzők is hirdethetik, így a továbbiakban az Országos Statisztikai Adatfelvételi Program 1665 (OSAP 1665) adatit a közoktatási képzőkre vonatkozóan vizsgáltuk. A felsoroltak közül egyedül a kulturális rendezvényszervező képzés valósult meg minden vizsgált évben. A képzések, képzésbe beiratkozók, sikeresen vizsgázók számát tekintve inkább csökkenő tendenciát figyelgetünk meg. (6. táblázat) Az utóbbi néhány évben, leggyakrabban Békés és Nógrád megyében szerveztek 2-3 képzést, 29-39 fős létszámmal. A kulturális rendezvényszervezőn kívül még a közművelődési szakember II. képzésre találtunk adatot: 2015-ben Csongrádban valósult meg 15 résztvevővel, majd ugyanennyi vizsgázóval. (*Pest Megyei Kormányhivatal*, n. é.)

6. táblázat Kulturális rendezvényszervező felnőttképzés 2014-2018: a képzés lebonyolítási helyszínének megyéje szerint, csak közoktatási képző intézményben

Év	Megye	Képzések száma	Képzésbe beiratkozottak száma	Sikeresen vizsgát tettek száma
2014	Borsod-Abaúj-Zemplén	2	31	29
	Budapest	1	21	20
	Csongrád	1	15	13
	Fejér	1	13	13
	Tolna	1	11	10
	Veszprém	1	9	9
	<b>Összesen</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>94</b>
2015	Csongrád	1	15	15
	Budapest	1	23	22
	<b>Összesen</b>	<b>2</b>	<b>38</b>	<b>37</b>
2016	Békés	1	12	13
	Veszprém	2	18	17
	<b>Összesen</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
2017	Békés	1	12	9
	Csongrád	1	14	12
	Nógrád	1	13	14
	<b>Összesen</b>	<b>3</b>	<b>39</b>	<b>35</b>
2018	Nógrád	2	29	28
	<b>Összesen</b>	<b>2</b>	<b>29</b>	<b>28</b>

Adatok forrása: Pest Megyei Kormányhivatal (n. é.): *OSAP 1665 Statisztikai felület*. <https://statisztika.mer.gov.hu/> (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.) Saját szerkesztés.

A köznevelési törvény a vizsgált pedagógiai munkaszakaszra szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató pedagógus munkaköröket, „a szakképzés szakirányának megfelelő szakos tanár, a szakképzés szakirányának megfelelő szakoktató, a szakképzés szakirányának megfelelő felsőfokú végzettség, középiskolai végzettség és a szakirálynak megfelelő államilag elismert legalább középszintű szakképesítés, továbbá legalább öt év, az adott szakirálynak megfelelő szakmai” gyakorlatot ír elő végzettségi és szakképzettségi követelményként. (2011. évi CXCV. törvény, 3. melléklet) A szakképzési törvény alapján a vizsgált szakkal kapcsolatban értelmezhető előírások: „szakképző iskolában szakmai elméleti tantárgy oktatására előírt képesítésűnek tekinthető az a szakember, aki rendelkezik a képzési tartalomnak megfelelő szakos tanári szakképzettséggel, ennek hiányában a képzési tartalomnak megfelelő felsőfokú végzettséggel és szakképzettséggel vagy felsőfokú végzettséggel és a képzés tanulmányi területének megfelelő szakképesítéssel.” (2011. évi CLXXXVII. törvény, 30/A. §)

A közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzés szakképzési kerettanterveinek előírásai (30/2016. NGM rendelet) nem nevezik meg a vizsgált szakot, de a 11887-16 Kulturális programok és projektek tervezése, a 10656-16 Helyi társadalom- és kultúraismeret, a 10657-16 Kulturális rendezvények szervezése és a 10658-16 Kulturális szervezetek és intézmények működése, közművelődési tevékenysége modul alkotó tantárgyak (7. táblázat) mindegyikét taníthatja művelődésszervező végzettségű szakember. Így a már idézett 2011. évi CXCV. törvény, 3. mellékletre tekintettel joggal feltételezhetjük, hogy elfogadható a vizsgált végzettség is.

7. táblázat A közművelődési és közönségkapcsolati szakember szakképzés kerettanterv szerinti személyi feltételei

Tantárgy	Szakképesítés/Szakképzettség
Projektmenedzsment	Közgazdász, közgazdásztanári, művelődésszervező, művészetmenedzsment felsőfokú vagy felsőfokú végzettség és akkreditált projektmenedzseri tanúsítvány
Projektmenedzsment gyakorlata	Közgazdász, közgazdásztanári, művelődésszervező, művészetmenedzsment felsőfokú vagy felsőfokú végzettség és akkreditált projektmenedzseri tanúsítvány és projektmenedzsment gyakorlat
Rendezvényszervezés, Kulturális rendezvényszervezés	Felsőfokú szakirányú (művelődésszervező, kulturális mediátor, művészetmenedzsment) végzettség vagy felsőfokú végzettség és közművelődési szakember I. vagy II. OKJ-s szakképesítés
Rendezvényszervezés gyakorlata	Felsőfokú szakirányú (művelődésszervező, kulturális mediátor, művészetmenedzsment) végzettség vagy felsőfokú végzettség és közművelődési szakember I. vagy II. OKJ-s szakképesítés
Művelődéstudomány, Helyi társadalom és közösség, A közösségelmélet gyakorlata, Közművelődési intézménymenedzsment,	Felsőfokú szakirányú (művelődésszervező, kulturális mediátor, népművelő, közösségi és civil tanulmányok, andragógia) végzettség vagy felsőfokú végzettség és közművelődési szakember I./II. OKJ-s, vagy közösségfejlesztő tanúsítvány

Forrás: 30/2016. (VIII. 31.) NGM rendelet a szakképzési kerettantervekről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=197208.343476](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=197208.343476) (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.)

A fentiek alapján tehát arra számíthatunk, hogy a közösségi művelődés szakosok inkább az első-/főszakjukat fogják tanítani, s a tanórán kívüli tevékenységekkel fognak foglalkozni. A szakpárokat tekintve a mindennapos testnevelés, a történelem és az angol relatíve nagyobb óraszám miatt ez valószínűleg nem is fog problémát okozni. Minden bizonnyal lesznek olyanok is, akik tovább folytatják tanulmányaikat doktori képzésben, vagy az iskolarendszeren kívüli szakterületi elhelyezkedést választják. Ez utóbbira esélyük is van, hiszen a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló törvény (1997. évi CXCV. törvény) módosítása miatt a szakértők a következő 3-5 évben megnövekedett szakemberszükséglettel számolnak (Megnövekedett Szakemberigény a művelődési intézményekben, n. é.), amely a szak iránti keresletet is növelheti. (Dehir.hu, 2018)

## Összegzés

Tanulmányunkban egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a közösségi művelődés osztatlan tanárszak hogyan alakul a felsőoktatási felvételi adatok tükrében, másrészt a szakon végzettek közösségi művelődés szakos tanárként történő elhelyezkedési lehetőségeit elemeztük. A szakot négy felsőoktatási intézmény akkreditáltatta. Közülük egy 2017-ben már nem, egy pedig eddig eredménytelenül hirdette meg a felsőoktatásban továbbtanulók számára. Az EKE sikere azonban egyértelmű mind a jelentkezők, mind a felvettek számát tekintve.

A felvételi adatok e fiatal szak népszerűségének növekedéséről tanuskodnak: növekszik a jelentkezők, az elsőhelyesek és a felvettek száma is. A nappali tagozatra jelentkezők és az arra felvételt nyerők arányának rohamos csökkenése azonban arra utal, hogy a szak inkább a levelező tagozatra jelentkezők érdeklődésére tart számot. Összevetve a 10 féléves közismereti tanárszakokkal, létszámát tekintve kis szaknak tekinthetjük. A 12 szakpárosítási lehetőség közül messze a legnépszerűbb a testnevelő tanár szakkal történő jelentkezés, illetve felvétel.

Közösségi művelődés szakos tanárként középfolon, szakgimnáziumban lehet elhelyezkedni, ahol a szakképzési kerettantervnek megfelelő évfolyamokon a rendezvényszervő szakképzés kulturális programok és projektek szervezésével, valamint a közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzés helyi társadalom- és kultúraismerettel, kulturális rendezvények szervezésével, valamint a kulturális szervezetek és intézmények működésével, közművelődési tevékenységével kapcsolatos tantárgyait taníthatja.

A szakos tanári elhelyezkedés, de önmagában a tanítási gyakorlat biztosítása is nagy kihívásnak mutatkozik. 2018-ban csupán hat szakgimnáziumban hirdetnek a szakhoz közvetlenül kapcsolódó közművelődési és közönségkapcsolati szakember képzést. A szakgimnáziumok földrajzi elhelyezkedése szempontjából az egi közösségi művelődés szakosok helyzete a legkedvezőbb. (4. melléklet) A problémát némileg oldja, hogy 16 köznevelési intézmény felnőttképzés keretében is folytathat a szakhoz kapcsolódó, OKJ-ba tartozó képzést. (3. táblázat, 5. melléklet) A statisztikai adatok azonban azt mutatják, hogy az elmúlt néhány évben csupán 2-3 képzés valósult meg évenként, s a képzésben résztvevők évenkénti összlétszáma nem érte el a negyvenet sem. Úgy tűnik tehát, hogy az iskolai munkapiacon inkább a főszak tanítására, s mellette a közösségi művelődéshez szorosan kapcsolódó tanórán kívüli tevékenységek ellátására számíthatnak a végzettek. Azok, akik az iskolarendszeren kívül szeretnének elhelyezkedni, a felnőttképzés szakhoz kapcsolódó képzéseiben, de a közművelődésben is megtalálhatják a helyüket. Jogszabályi változások miatt ez utóbbi esetében a szakember-, s ezzel együtt a szakterület tanulása iránti szükséglet növekedése is prognosztizálható.

## Irodalomjegyzék

- 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről.  
[http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=151461.350626](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=151461.350626) (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=30818.347587](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=30818.347587) (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről.  
[http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=139866.338617](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139866.338617) (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.  
[http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=139880.338618](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.338618) (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- 217/2012. (VIII. 9.) Korm. rendelet az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=153810.347719](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=153810.347719)
- 27/2012. (VIII. 27.) NGM rendelet a nemzetgazdasági miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről.  
[http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=154038.343467](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154038.343467) (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.)
- 27/2016. (IX. 16.) EMMI rendelet az emberi erőforrások minisztere ágazatába tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről.  
[http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=197376.344051](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=197376.344051) (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.)
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=154907.323930](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154907.323930)  
 (Letöltés ideje: 2017. 09. 01.)
- 30/2016. (VIII. 31.) NGM rendelet a szakképzési kerettantervekről.  
[http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=197208.343476](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=197208.343476) (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.)
- 317/2016. (X. 25.) Korm. rendelet a 2017/2018. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2017/2018. tanévben a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjra jogosító szakképesítésekről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=198060.341225](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=198060.341225) (Letöltés ideje: 2018. 04. 01.)
- 353/2017. (XI. 29.) Korm. rendelet a 2018/2019. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2018/2019. tanévben a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjra jogosító szakképesítésekről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=205481.346886](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=205481.346886) (Letöltés ideje: 2018. 04. 03.)
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.  
[http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=158734.333490](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158734.333490) (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Brachinger Tamás (2014): Közösségi művelődés – valódi lehetőség-e a kulturális ágazatban? *Andragógia és Művelődéstudomány*. 2. 1. sz. 6-12.  
<http://www.andragogiaesmuvelodeselmélet.hu/sites/default/files/archivum/2-1/andragogia2-1.pdf> (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Cserép László és Németh János István (szerk.): *A magyar közművelődés szakpolitikai koncepciója*.  
[http://andragogiaesmuvelodeselmélet.hu/mu\\_pdfs/mu\\_32/A\\_magyar\\_kozmuvelodes\\_szakpolitikai\\_koncepcioja.pdf](http://andragogiaesmuvelodeselmélet.hu/mu_pdfs/mu_32/A_magyar_kozmuvelodes_szakpolitikai_koncepcioja.pdf) (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Dehir.hu (2018): *Megnövekedett szakemberigény a művelődési intézményekben*.  
<https://www.dehir.hu/belfold/megnovekedett-szakemberigeny-a-muvelodesi-intezmenyekben/2018/01/31/> (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2017/P)*.  
[https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/elmult\\_evek/!ElmultEvek/elmult\\_evek.php?stat=25](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25) (Letöltés ideje: 2017. 08. 30.)
- KIR-STAT2016 Aggregátor (2016): *Szaggimnáziumban a tanulók száma a tanterv OKJ ágazata szerinti csoportosításában, nyitóadatok*.  
[http://www.kir.hu/stat16aggr/Tablak/TablaGumi.aspx?tabla=a04t103&l\\_id=-1](http://www.kir.hu/stat16aggr/Tablak/TablaGumi.aspx?tabla=a04t103&l_id=-1)  
 (Letöltés ideje: 2018. 04. 04.)
- Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016*. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma  
 Köznevelésért Felelős Államtitkárság, 2017.  
[http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelesi\\_statisztikai\\_evkonyv\\_2015\\_2016.pdf](http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelesi_statisztikai_evkonyv_2015_2016.pdf) (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.)

- MAB Titkársági Információs Rendszer (n. é.): *Nyilvános adatok – Szakok – Keresési feltételek beállítása.* v3.06.27. <http://web.mab.hu/tir/index.php?pid=821&Itemid=990> (Letöltés: 2018. 03. 30.)
- Megnövekedett Szakemberigény a művelődési intézményekben (n. é.) <http://www.muvelodes.eu/megnovekedett-szakemberigeny-a-muvelodesi-intezmenyekben/> (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- Oktatási Hivatal (2016): *OM azonosítók és tanulmányi területek jegyzéke a középfokú iskolai felvételihez a 2017/2018. tanévre.* <http://asztivaniskola.lapunk.hu/tarhely/asztivaniskola/dokumentumok/201612/tagkodjegyzek.pdf> (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- Oktatási Hivatal (2017): *OM azonosítók és tanulmányi területek jegyzéke a középfokú iskolai felvételihez a 2018/2019. tanévre.* [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/2018/om\\_azonositok\\_tt\\_jegyzek/TagKodJegyzek.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/2018/om_azonositok_tt_jegyzek/TagKodJegyzek.pdf) (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Oktatási Hivatal (2018a): *Szakképző intézmények elérhetőségei kiegészítve a képzés szerinti szakmacsoportokkal.* 2018.02.22. <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku> (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Oktatási Hivatal (2018b): *KIFIR tanulmányi terület és felvételi tájékoztató kereső.* <https://www.kir.hu/KIFIR2/TTJegyzekKereso/> (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.)
- Oktatási Hivatal (n. é. a): *Középfokú beiskolázási statisztikák 2017/2018.* [https://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/intezmenyek\\_a\\_szamok\\_tukreben/kozepfoku\\_beiskolazasi\\_kereso](https://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/intezmenyek_a_szamok_tukreben/kozepfoku_beiskolazasi_kereso) (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.)
- Oktatási Hivatal (n. é. b): *Érettségi vizsgatárgyak 2017-től.* [https://www.oktatas.hu/koznevelis/erettsegi/altalanos\\_tajekoztatasi/vizsgatargyak\\_2017tol](https://www.oktatas.hu/koznevelis/erettsegi/altalanos_tajekoztatasi/vizsgatargyak_2017tol) (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)
- Pest Megyei Kormányhivatal (2018): *Engedéllyel rendelkező képző intézmények érvényes és törölt programjainak nyilvántartása.* <http://www.kormanyhivatal.hu/hu/pest/szervezeti-egysegek-elarhetosegei/szakkepzesi-es-felnottkepzesi-foosztaly/felnottkepzesi-osztaly/kapcsolodo-anyagok-felnottkepzes/nyilvantartasok> (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- Pest Megyei Kormányhivatal (n. é.): *OSAP 1665 Statisztikai felület.* <https://statisztika.mer.gov.hu/> (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)
- Vercseg Ilona (2013): *Közösségfejlesztés, közművelődés és közösségi művelődés. Parola 22. 1. sz.* [http://www.kka.hu/\\_Kozossegi\\_Adattar/PAROLAAR.NSF/b84c8c861998671e8525670c00815721/b0f1833dcaefbf82c1257b6e0033a280?OpenDocument](http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/b84c8c861998671e8525670c00815721/b0f1833dcaefbf82c1257b6e0033a280?OpenDocument) (Letöltés ideje: 2018. 03. 29.)

## Melléklet

### *1. melléklet Művészet, közművelődés, kommunikáció szakmacsoportba tartozó képzést folytató intézmények száma megyénként, 2018*

<b>Megye</b>	<b>Feladatellátási hely</b>
Bács-Kiskun	4
Baranya	3
Békés	10
Borsod-Abaúj-Zemplén	11
Budapest	46
Csongrád	8
Fejér	5
Győr-Moson-Sopron	6
Hajdú-Bihar	9
Heves	3
Jász-Nagykun-Szolnok	3
Komárom-Esztergom	3
Nógrád	2
Pest	8
Somogy	1
Szabolcs-Szatmár-Bereg	5
Tolna	29
Vas	2
Veszprém	3
Zala	1
Összesen	133

Adatok forrása: Oktatási Hivatal (2018a): *Szakképző intézmények elérhetőségei kiegészítve a képzés szerinti szakmacsoportokkal*. 2018.02.22. <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku> (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.) Saját szerkesztés.



2. melléklet Szakképző intézményekben OKJ  
szakképesítést adó szakképzésben részesülő  
tanulók száma: művészet, közművelődés, kommunikáció  
száma: művészet, közművelődés, kommunikáció szakmacsoport, nappali és  
felnőttoktatás 2015/2016

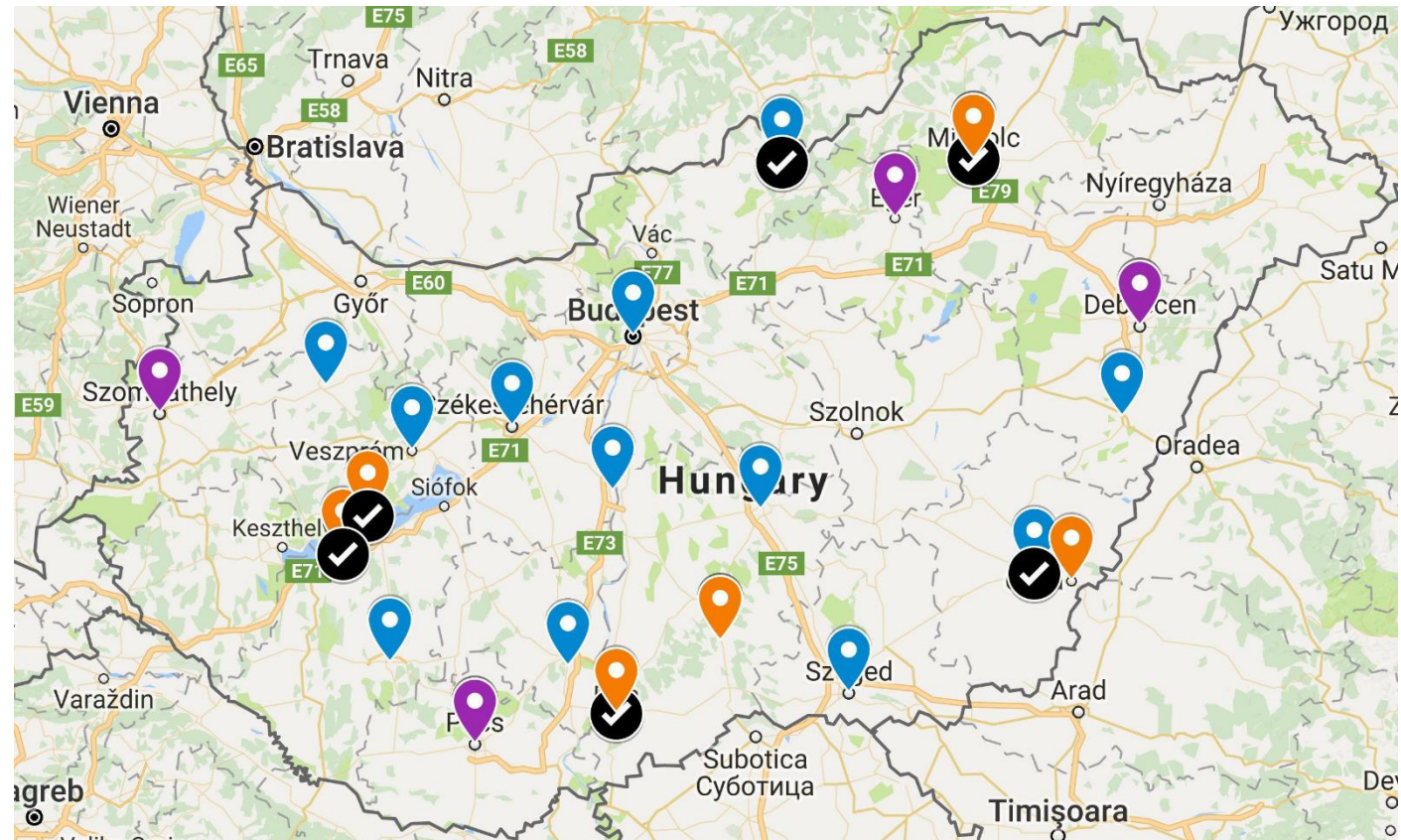
3. melléklet  
Szakképző intézményekben OKJ szerinti  
szakképesítésekben  
eredményes szakma vizsgát tett  
tanulók  
szakmacsoport, nappali és felnőttoktatás  
2015/2016

Régió	Megye	Fő	Össz.	Régió	Megye	Fő	Össz.
Közép-Magyarország	Budapest	4752	<b>4911</b>	Közép-Magyarország	Budapest	1351	<b>1395</b>
	Pest	159			Pest	44	
	Fejér	271			Fejér	72	
Közép-Dunántúl	Komárom-Esztergom	0	<b>371</b>	Közép-Dunántúl	Komárom-Esztergom	11	<b>113</b>
	Veszprém	100			Veszprém	30	
	Győr-Moson-Sopron	170			Győr-Moson-Sopron	69	
Nyugat-Dunántúl	Sopron		<b>219</b>	Nyugat-Dunántúl	Sopron		<b>77</b>
	Vas	49			Vas	8	
	Zala	0			Zala	0	
Dél-Dunántúl	Baranya	78	<b>148</b>	Dél-Dunántúl	Baranya	35	<b>80</b>
	Somogy	70			Somogy	33	
	Tolna	0			Tolna	12	
Észak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	297	<b>433</b>	Észak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	68	<b>121</b>
	Heves	94			Heves	53	
	Nógrád	42			Nógrád	0	
Észak-Alföld	Hajdú-Bihar	446	<b>601</b>	Észak-Alföld	Hajdú-Bihar	179	<b>249</b>
	Jász-Nagykun-Szolnok	55			Jász-Nagykun-Szolnok	5	
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	100			Szabolcs-Szatmár-Bereg	65	
Dél-Alföld	Bács-Kiskun	91	<b>602</b>	Dél-Alföld	Bács-Kiskun	67	<b>231</b>
	Békés	322			Békés	77	
	Csongrád	189			Csongrád	87	
	Mindösszesen		<b>7285</b>		Mindösszesen		<b>2266</b>

Adatok forrása: Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárság, 2017. 117-120.  
[http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési\\_statisztikai\\_evkonyv\\_2015\\_2016.pdf](http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési_statisztikai_evkonyv_2015_2016.pdf) (Letöltés ideje: 2018. 03. 30.) Saját szerkesztés.

#### 4. melléklet Potenciális képzőhelyek

<b>Szakkimnázium</b>	<b>Felsőoktatás</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fonyód</li> <li>Zánka</li> <li>Miskolc</li> <li>Baja</li> <li>Gyula</li> <li>Kiskunhalas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Szombathely</li> <li>Eger</li> <li>Debrecen</li> <li>Pécs</li> </ul>
<b>Felnőttképzés</b>	<b>Indul/indult képzés</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Békéscsaba</li> <li>Berettyóújfalu</li> <li>Budapest</li> <li>Debrecen</li> <li>Dunaújváros</li> <li>Kaposvár</li> <li>Kiskunhalas</li> <li>Miskolc</li> <li>Pápa</li> <li>Pécs</li> <li>Salgótarján</li> <li>Szeged</li> <li>Székesfehérvár</li> <li>Kecskemét</li> <li>Veszprém</li> <li>Székesfehérvár</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miskolc</li> <li>Baja</li> <li>Zánka</li> <li>Fonyód</li> <li>Salgótarján</li> <li>Békéscsaba</li> </ul>



Forrás: [https://www.google.com/maps/d/edit?mid=17VOTyYpT9TtrXOZnCdS\\_iPLjj03BYyh9&ll=47.231915922696615%2C18.691124283789122&z=8](https://www.google.com/maps/d/edit?mid=17VOTyYpT9TtrXOZnCdS_iPLjj03BYyh9&ll=47.231915922696615%2C18.691124283789122&z=8) (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.) Saját szerkesztés.

Megjegyzés: az indul/indult képzéseknél csak a folyó és a megelőző, 2017-es évet vettük figyelembe.

5. melléklet Iskolarendszerű felnőttképzők, közművelődés szakközépiskolai ágazat

Kérelmező hivatalos megnevezése 1.	Képzés pontos megnevezése 39. (közhiteles)	OKJ szerinti azonosító száma 40. (közhiteles)	Képzés nyilvántartásba- vételi száma 45. (közhiteles)	Képzés nyilvántartásba vételének időpontja 46. (közhiteles)
Békéscsabai Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001278/2015/A028	2015. július 1.
Berettyóújfalui Szakképzési Centrum	Rendezvényszervező	52 345 07	E-001417/2016/A033	2017. január 31.
Budapesti Komplex Szakképzési Centrum	Rendezvényszervező	52 345 07	E-001280/2015/A068	2017. január 31.
Budapesti Komplex Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001280/2015/A020	2015. július 1.
Debreceni Szakképzési Centrum	Rendezvényszervező	52 345 07	E-001281/2015/A076	2017. február 23.
Dunaújvárosi Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001282/2015/A014	2015. július 1.
Kaposvári Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001287/2015/A021	2015. július 1.
Kiskunhalasi Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001289/2015/A021	2015. július 1.
Miskolci Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001290/2015/A025	2015. július 1.
Pápai Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001292/2015/A014	2015. július 1.
Pécsi Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001293/2015/A013	2015. július 1.
Salgótarjáni Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001294/2015/A021	2015. július 1.
Szegedi Szakképzési Centrum	Közösségfejlesztő animátor	55 345 02	E-001297/2015/A058	2017. január 31.
Szegedi Szakképzési Centrum	Közművelődési és közönségkapcsolati szakember (Közművelődési szakember II.)	54 345 02 51 345 01	E-001297/2015/A012	2015. július 1.
Szegedi Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001297/2015/A013	2015. július 1.
Szekszárdi Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001298/2015/A010	2015. július 1.
Szent Imre Szakközépiskola	Közösségfejlesztő animátor	55 345 02	E-000188/2014/A092	2014. augusztus 19.
Szent Imre Szakközépiskola	Közművelődési és közönségkapcsolati szakember (Közművelődési szakember II.)	54 345 02 51 345 01	E-000188/2014/A093	2014. augusztus 19.
Veszprémi Szakképzési Centrum	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-001421/2016/A010	2016. június 10.
Ybl Miklós Szakközépiskola és Szakgimnázium	Kulturális rendezvényszervező	51 345 01	E-000189/2014/A001	2014. március 3.

Forrás: Pest Megyei Kormányhivatal (2018): Engedéllyel rendelkező képző intézmények érvényes és törölt programjainak nyilvántartása.  
<http://www.kormanyhivatal.hu/hu/pest/szervezeti-egysegek-elkerhetosegei/szakkepzesi-es-felnottkepzesi-foosztaly/felnottkepzesi-osztaly/kapcsolodo-anyagok-felnottkepzes/nyilvantartasok> (Letöltés ideje: 2018. 04. 02.)

# A SZENT DOMONKOS RENDI NŐVÉREK KÖSZEGI TANÍTÓNŐKÉPZŐJÉNEK IGAZGATÓI A DUALIZMUS KORSZAKÁBAN

**Kovács Kata**

*ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium*

A tanulmány a kőszegi női szerzetesközösség tanítóképzőjének történetét követi nyomon, különös tekintettel a nevelő-oktató munka személyi feltételeinek változásait tárja fel, ezen belül is az intézmény igazgatóit mutatja be röviden, akik a dualizmus ideje alatt töltötték be a pozíciójukat.

## **Az alkalmazott eljárások, módszerek, források, eszközök bemutatása**

A kutatáshoz az analitikus jellegű kutatási stratégiát alkalmaztuk, amely során források, dokumentumok elemzésére került sor. A forrásokat Vas megye levéltárának Kőszegi Fióklevéltárában találtuk meg. A dokumentumok közül nagy jelentőséggel bírtak az évkönyvek.

„A közösség és a Kongregáció történetének megírására napjainkig csak kevesen vállalkoztak. A szakirodalom csupán néhány, az I. világháború körüli időszakból megjelent összefoglaló munkából áll.” (Molnár, 2011a, 36) „A másodlagos források tekintetében a rend egyik tagjának a munkája segítette, hogy a Kongregáció történetét megismerhessük, a tanítóképző alapításának, működtetésének, vagyis a létesítési, fenntartói háttérét bemutathassuk. Magyar Marietta (Magyar, 2001) Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között című kiváló dolgozatában elsősorban a rend, a Kongregáció történetének ötven évét tárta fel, a közösség iskoláinak megalapítását, azok történetét csak részben dolgozta fel.” (Molnár 2013a, 14.) A rend történetével, a kőszegi katolikus tanítóképzővel kapcsolatosan „1924-ben Németh Imre paptanár, a kőszegi tanítónőképző intézet igazgatója megírta a képző történetét, amelyhez pontos levéltári adatokat is használt, munkájában a Kongregáció történetével vázlatosan, a képző történetének érthetőbbé tétele érdekében (hivatkozások nélkül) foglalkozik.” (Molnár, 2011b, 28.) A kőszegi katolikus tanítónőképző történetének megírásával Molnár Béla foglalkozott, akinek több alkotása segítette a tanulmány elkészítését. (Molnár 2011a, Molnár 2011b, Molnár 2013a, Molnár 2013b, Molnár 2013c)

## **A Domonkos rend története Magyarországon**

Hazánkban a XIII. század elején Veszprémben létesült az első domonkosrendi női kolostor. Itt nevelkedett négy éves korától IV. Béla lánya, Árpádházi Szent Margit. Margit rendtársaival

1252-ben került át a budai Nyulak-szigetén (Margit-sziget) épült új kolostorba és élt itt egészen 1270-ig, haláláig. (Puskely, 1990)

A magyarországi dominikánus női kolostorokat a török megszállás felszámolta, 1867-ig csak néhány helyen maradt fent a rend kisebb része. „A Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának közössége magyar alapításának tekinthető, eredetileg olasz és osztrák szerzetesek alapították, s csaknem negyven év alatt magyarosodott el egészen.” (Molnár, 2013a, 14.) Mindez olyan történelmi időszakban történt, amikor „a polgárosuló Magyarországon az állam fokozott beleszólást igényelt az oktatásba és a felekezeti ügyekbe egyaránt.” (Molnár, 2013b, 106.)

1867. november 26-án, Kőszegen egy ház megvételével megtörtént az első lényeges lépés a domonkos női szerzetesközösség tényleges megalapítására. (Molnár, 2013c, 187) 1868-ban tíz fiatal lány a domonkos III. rendi szabályok alapján közös életet kezdett Kőszegen. Az alapító nővérek híven követték a rend jelszavát: „Praedicare, laudare, benedicere”. Melynek magyar fordítása így hangzik: Istent dicsérni, áldást mondani és ígét hirdetni. A kőszegi iskola hazánk egyik legjelentősebb leánynevelő intézete lett. (Fekete, 1982)

„A nővérek munkájának legfőbb színtere az iskola volt, az oktatás-nevelés pedig tevékenységük célja és eszköze egyszerre. Az apácák iskolái közül az első a kőszegi elemi iskola volt, amelyhez a domonkosok 1868. szeptember 24-én kértek engedélyt a szombathelyi püspöktől -, miután a kőszegi városi tanáccsal sikerült megegyezniük. A püspökség a beadványt továbbküldte a vallásügyi miniszternek. Az iskolát a nővérek 1868. november 15-én 4 osztállyal indították el. A minisztérium 1870. február 4-én kelt 1818-as számú leirata alapján az iskola nyilvánossági jogot kapott. Major János plébános, aki a város fiú s leány katolikus népiskoláinak előljárója is volt, 1871. augusztus 28-án terjesztette a kőszegi közgyűlés elé, hogy a nővérek átvehessék a város ismétlőiskoláját, valamint a katolikus elemi leányiskolát, ami egyben az egyházközség elemi iskolájának megszüntetését is maga után vonta. A város minden leányiskoláját a nővérekre bízta, azzal a kikötéssel, hogy az 1871/72-es tanévben csupán próbaidőre kapják meg azokat, kölcsönös félévi felmondási határidővel. A nővérek nevében Anselmi (graci prior és vicarius, a provinciális helyettese) írta alá és kötötte meg a szerződést, amelyet a közgyűlésnek 1871. október 25-én mutatott be, és amelyet a polgármester és három képviselő hitelesített. A próbaidő jól sikerült, 1872. szeptember 12-én határozatlan időre meghosszabbították, később pedig véglegesítették a szerződést.” (Molnár, 2013b, 107-108.)

A nővérek mindennapjairól a közösség szabálya nyújtja a legtöbb ismeretet, melyből megtudhatjuk, hogy a nővérek mindennapi életét a tanítás és az ima köré rendezték. Az iskolai tanítás mellett magánoktatással is foglalkoztak, zongora- és kézimunka órákat tartottak, hogy a saját tanítónői, tanári vizsgáik vizsgadíját fedezni tudják.

Néhány évvel később a rend tovább terjeszkedett és a további alapítás helyéül Szombathelyt jelölték meg. A város és a szerzetes közösség megállapodtak, hogy a nővérek „átveszik a város leányiskoláit, melyben a szegényebbeket ingyen, a módosabbakat mérsékelt díjért tanítanak.” (Németh, 1924, 8.) Ez az elgondolás azért is figyelemre méltó, mert egyszerre egyesítette magában a magyar női domonkos ág feltámasztásának ötletét, és egy helyi igényt, amely Szombathely iskoláiban történő leányoktatást tűzte ki célul. Szombathelyre 1905-ben telepedtek le a nővérek István Vilmos püspök hívására. Kezdetől fogva az ifjúság nevelésével foglalkoztak. Elemi iskolát és felsőbb leányiskolát is működtettek, amely 1910-ben polgári leányiskolává alakult. A rend óvodát is nyitott, melybe kb. 100-110 növendék járt. 1913-tól 1923-ig óvónőképző intézetet is fenntartott, ahol 30-40 tanuló végezhetett óvónői tanulmányait.

A rend 1921-ben nyitott egy kisdud rendházat Velemen, az Irottkő tövében. 1950-ig a következő városokban folytattak oktató-nevelő munkát az apácák: Hódmezővásárhely, Kassa, Szarvaskend, Szeged, Szombathely, Vasvár és Velem. (Puskely, 1990)

## Az apácák kőszegi tanítóképzője

A képző megnyitása érdekében 1873. október 7-én nyújtotta be folyamodványát a perjelnö a szombathelyi püspökhöz, amelyben a tanítónőképző megnyitását Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi minisztertől kérte, arra hivatkozva, hogy főleg saját újoncaik szempontjából lenne fontos, hogy tanulmányaikat iskolaváltoztatás nélkül tudják folytatni. (*Németh*, 1924. 28) A főnöknő kérvénye megokolásául felhozta, hogy az 1868-ban letelepedett rend 1871-ben átvette a város iskoláit, s hogy a képzővel úgy a hazának, mint a társadalomnak még több erkölcsi hasznót hajtanának.

A miniszter 1874. szeptember 28-án kelt 22017 sz. alatti leiratával nyilvánossági joggal felruházva engedélyezte a képző megnyitását. (A kőszegi, 1899, 5)

## A képző igazgatói

A tanítónőképző igazgatója 1874 és 1917 között a város két plébánosa volt, 1899-ig Major János, 1899-től 1917-ig pedig Kincs István. A katolikus iskoláknak minden esetben felróták, hogy az igazgató szerepét a rosszul szervezett plébános-igazgatói rendszer miatt nem szakemberek töltik be, és a kifogás valóban jogos volt. 1917-ben ennek értelmében dr. Kovács István lett a kőszegi intézmény igazgatója; ő volt az első igazgató az iskolában, aki középiskolai tanári oklevéllel rendelkezett.

## Major János igazgató

Major János 1840. december 27-én született „felső Szilvágyon Vas vármegyében (1. kép). Tanulmányait Kőszegen és Szombathelyen végezte. 1865-ben szentelték fel papnak. Egy évig Novóban, két évig Kőszegen volt s[egéd]lelkész. 1868[-tól] [...] kőszegi plébános; 1877-ben prépost lett a szombathelyi egyházmegye 100 éves fennállása emléke alkalmából. 1893-ban 25 éves plébánoskodása alkalmával Kőszeg város diszpolgárává választotta. [...] A lelkészi pályán s a város ifjúságának magyarosodása tekintetében nagy érdemei vannak. A közoktatás és a társadalmi mozgalmak terén részt [vett] oly mértékben, mint senkimás. 26 éves fáradságos buzgólkodása folytán létesült Kőszeg legszebb terén a Jézus szent nevére nevezett új plébánia-templom, a mely 1894 szept. 23-án lett ünnepélyesen fölszentelve.” (*Hirschmann*, 1898.) Major János, a tanítóképző első igazgatója 1899-ben halt meg.



1. kép Major János

Forrás: Hirschmann Tivadar (1898): *Magyarország és a Nagyvilág. III. szám.*

[http://www.vasidigitkonyvtar.hu/vasidigiportal/image/vdkweb/vm\\_magyarország\\_nagyvilag/mo.html](http://www.vasidigitkonyvtar.hu/vasidigiportal/image/vdkweb/vm_magyarország_nagyvilag/mo.html) [online] [2018. 01 5.]



A képző első igazgatójaként ott volt az intézet bölcsőjénél, majd 25 éven keresztül vezette az iskolát, oktatta a hit- és erkölcsant. A kőszegi prépost-plébánost a következő szavakkal búcsúztatta az évkönyv szerkesztője:

*„Hogy mije volt ő intézetünknek, azt bajosan lehetne szavakba foglalni, atyánk volt ő minékünk, tanácsadónk, vezérünk, mindenünk. A mi a napsugár a tavasz ölében fejlődő bimbónak, a mi a kormány a libegő csónaknak, az volt nekünk [...]. Ő képviselte az intézetet kifelé- befelé meg ismét ő örködött a tanárokkal vállvetve a növendékek valláserkölcsei nevelése fölött”. (A kőszegi, 1899, 4-5)*

A kötelező dicsérő szavak lefejtése után, vélhetően jó vezetője volt az iskolának, aki hivatásszerűen látta el főhivatásától kissé távol eső második hivatalát. Azt is állíthatjuk, hogy a növendékekkel szeretetteljes, patronáló, a szegénysorsúak segítője volt. A kolostor 40 éves történetének megírója és felolvasója, Molnár Olga – a későbbi intézeti tanár – erről így szólt: *„Atyja, tanácsadója, vezére, jótevője volt a növendékeknek, kik nagy szeretettel ragaszkodtak hozzá.”*<sup>9</sup>

### Kincs István igazgató

A tanítóképző második plébános-igazgatója Kincs István 1899-től 1917-ig segítette a működést (2. kép).

Kincs István Felsőörsön született 1867. december 20-án. 1891. július 16-án szentelték pappá. Előbb Vasszentmihályon, majd Nagyszentmihályon, később Kőszegen volt káplán. 1899-től plébánosként szolgált. Nevéhez fűződik a Kőszegi Hitelszövetkezet létrehozása is. Az Emericanum irodai, nyomdai részvénytársaság és könyvkereskedés alapjait 1922-ben tette le. 1933-ban ugyancsak neki köszönhetően már katolikus nyomda is működött Kőszeg belvárosában. Ebben az évben pápai káplán címmel tüntették ki. 1915-ben a Szent István Akadémia rendes tagjává, 1940-től tiszteletbeli tagjává választották. A Szent István Társulat Tudományos Irodalmi Osztályának tagjaként irodalmi alkotásaival hírnév, ismertség tekintetében a zárda és internátus falain, a város és a megye határain is túl nőtt. Kincs István *„termékeny tollú, jóízű író, társadalmi, politikai küzdőtér nélkülözhetetlen harcosa, előrelátó finanszminiszter”* volt. (Németh, 1931, 6.)



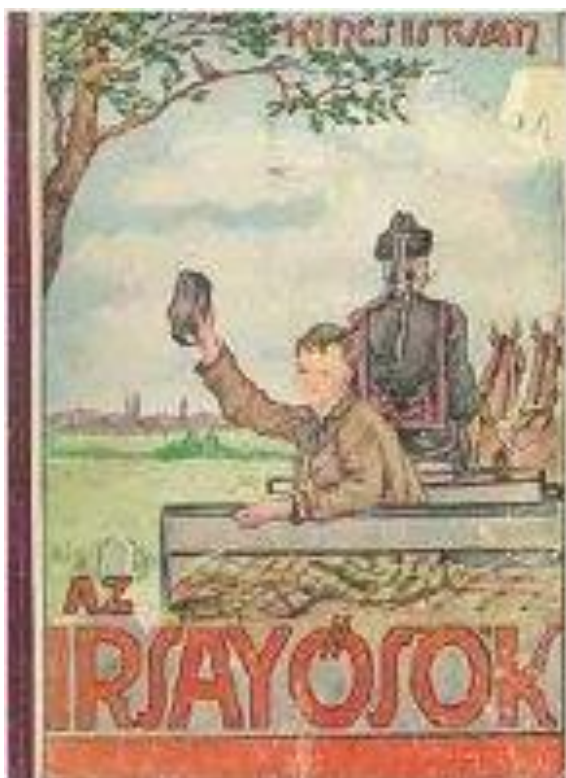
2. kép Kincs István

Forrás: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Kincs\\_István](https://hu.wikipedia.org/wiki/Kincs_István) [2018. 01. 05.]

<sup>9</sup> Vas Megyei Levéltár Kőszegi Fióklevéltára, Kőszegi tanítóképző iratai 1874-1945, Tanítónőképző intézet önképzőköri jegyzőkönyvek 1904-1912, Jegyzőkönyv 1908. október 15. Iskolai ünnepély

„A múlt század elején élt magyar katolikus pap-írók között életútja nem nevezhető szokványosnak. Írói tehetségét korán felismerték. Kincs, akárcsak Mikszáth, versekkel indult az írói pályán, és csak később tért át a prózai elbeszélésre. Számos lapban jelentek meg írásai, ez írói jártasságát nagyban segítette. Állandó és külsős munkatársként publikált (a teljesség igénye nélkül) a következő lapokban: Vasvármegye, Szombathelyi Újság, Vas megyei Lapok, Szombathelyi Lapok, Vas megyei Közlöny, Katholikus Szemle, Magyar Szemle, Magyarország, Jelenkor, Alkotmány, Tiszántúl, Dunántúl, Kőszeg és Vidéke, Fejérmegyei Napló, Dunántúli Hírlap stb.

Első munkái között tartják számon az 1894-ben megjelent A telhetetlen gangos: az Isten, ha lassan is, de biztosan ver című munkáját, mely Szombathelyen jelent meg. Első novelláskötete Tarka világ címen látott napvilágot 1895-ben. E kötetben 19 apró novella kapott helyet. Ugyancsak ebben az évben mutatták be első színművét A testvérek-et. A következő évben A szomolányi kísértet c. színmű került bemutatásra. 1897-ben megjelent első regénye is Tanulságos történetek címmel. Ettől kezdve évente s váltakozva jelentek meg novellái, színművei, regényei: A Magyar ég alatt (1898), Rajzok a kuruc világból (1899). Az öregapa c. regényt 1902-ben adták ki, s még abban az évben megjelent egyik legolvasottabb regénye is A leánymamák fia címmel. A század elején közölt publikációk és kiadott regények, novellák tették őt rendkívül népszerűvé és országosan is elismert íróvá. 1916-tól szinte évente adták ki színdarabjait: Modern élet (1916), A kis mama (1917), A kongregációs érem (1917), A bacillusok (1918). Kincs apát legtermékenyebb írói korszaka 1900–1927 közé tehető. A Makula nélkül című regénye is 1927-ben látott napvilágot. E mű osztatlan elismerést váltott ki mind a szakma mind az olvasók körében.” (H. Simon, 2012) (3-4. kép)



3-4. kép Kincs István műveinek egy része

Forrás: H. Simon Katalin (2012): In memoriam Kincs István apátplebános.

<https://www.martinus.hu/hirek/3420/in-memoriam-kincs-istvan-apatplebanos> [online] Utolsó letöltés: 2018. január 5.



A kongregáció „prézesének az életről ellesett leányszínpadra írt élvezetes és tanulságos színdarabjait hozták színre” az iskolák diákjai, az önképzőkör tagsága. A „Leányszínpad” vígjátékait, jeleneteit a Tanítóképző Intézet kiadta, a könyvterjesztésből befolyó pénzüsszeg, „az előadás joga a Kőszegi Tanítóképző szegény tanulókat segélyező „Kincs István” alapé” volt. (Kincs, 1917) A Leányszínpad sorozatában a következő könyvek kiadására került sor: Modern élet, A kis mama, Bacillusok, Szobalány, Rabbilincsek, A kongregációs érem, A tanítónő, Asszonygazdaság.

Kincs István 18 évi munka után önként megvált igazgatói hivatalától. Sokrétű elfoglaltságai miatt vett búcsút a tanítónőképzőtől:

*„Mivel azonban lelkipásztori és más teendői rendkívüli módon igénybe vették erejét és idejét, az utóbbi időben ismételten kérelmezte felmentését az igazgatás terhei. A szombathelyi megyéspüspök úr végül is meghajolt a felhozott súlyos okok előtt és 1917. február 22-én kelt intézkedésével felmentvén, új igazgatót állított” az intézmény élére.*  
(A kőszegi, 1917)

1942. június 2-án Kőszegen hunyt el.

### **Dr. Kovács Ferenc igazgató**

1917-ben az utolsó állami kívánság (képzett tanítónők, miniszteri tanterv használata, gyakorlóiskola, képzett igazgató) is teljesült, mivel Dr. Kovács Ferenc igazgató, aki korábban az intézmény hitoktatója volt 1912-1917 között. A kinevezett igazgató személyében okleveles szakember került Kőszegre, hiszen végzettségét tekintve „hittudor”, okleveles hittanár, okleveles középiskolai tanár volt. A tanítóképző intézetben történelmet, hittant, alkotmánytant tanított.

Az ő kinevezése meghozta a képző és a tanári testület számára a régen óhajtott államsegélyt: az igazgató 1917. március 1-jén foglalta el állását, ugyanekkor az iskolafenntartó kőszegi anyaház az igazgató és a tanító nővérek részére a nm. V.K.M. 46,447/1909. sz. szabályzata alapján fizetésekiegészítő államsegélyért folyamodott. A kérvény Mikes János gróf megyéspüspök úr közbenjárása révén nagyon gyors elintézészt nyert. A V.K.M 43,412 VI. ab. sz. alatt Dr. Kovács Ferenc igazgatónak a kinevezését jóváhagyta. (Molnár, 2013a; A kőszegi, 1917)

Halála 1919. április 14-én következett be, rövid ideig tudta betölteni a tanítónőképző igazgatói tisztségét.

## **Összefoglalás**

A tanulmány elején vázlatosan a domonkos rendi apácák kőszegi letelepedését mutattuk be. Az ismertetésből képet kaphatunk az intézmény igazgatóiról, akik előbb a város plébánosai közül kerültek ki. A huszadik század második évtizedének a végére az igazgató személyének a tekintetében is egyre jobban megfeleltek a növekvő állami minőségi követelményeknek, hiszen Dr. Kovács Ferenc tanítóképző intézeti igazgatói kinevezésével okleveles tanár került az intézmény élére.

Az igazgatókkal kapcsolatosan is elfogadható az az állítás, mely szerint a „tanítóképzésre a mester és tanítvány modell a jellemző. A mesterek, a képzős tanárok, a gyakorlóiskolai tanítók megszerzett tapasztalataikat, mesterségbeli tudásukat átadták a tanítójelölteknek. (Molnár, 2014, 131) Azonban ennek a leánynevelő, pedagógusokat képző intézménynek az igazgatói elsősorban lelki-hitéleti vezetői, illetve tantárgyakat oktató tanárai voltak a növendékeknek, diákoknak.

## Irodalomjegyzék

- A kőszegi Szent-Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló r. kath. Tanítónőképző-intézet értesítője az 1898/99. iskolai évről.* (1899) Feigl Gyula könyvnyomdája, Kőszeg.
- A kőszegi Sz. Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló R. Kath. Polgári Leányiskola, Elemi és Polgári Isk Tanítónőképző Intézet értesítője az 1916/1917. iskolai évről.* (1917) Rónai Frigyes könyvnyomdája, Kőszeg.
- Fekete Istvánné (1982): *A szombathelyi Hámán Kató Általános Iskola Évkönyve.* 1906/07-1981/82. Szombathely Város Tanácsa. Szombathely.
- Hirschmann Tivadar (1898): *Magyarország és a Nagyvilág.* III. szám. [http://www.vasidigitkonyvtar.hu/vasidigiportal/image/vdkweb/vm\\_magyarország\\_nagyvilag/mo.html](http://www.vasidigitkonyvtar.hu/vasidigiportal/image/vdkweb/vm_magyarország_nagyvilag/mo.html) [online] [2018. 01. 05.]
- H. Simon Katalin (2012): *In memoriam Kincs István apátplébános.* <https://www.martinus.hu/hirek/3420/in-memoriament-kincs-istvan-apatplebanos> [online] Utolsó letöltés: [2018. 01. 05.]
- Kincs István (1917): *A kis mama.* Vígjáték, Leányszínpad 2. sz., Katholikus Tanítónőképző, Egyházmegyei nyomda, Szombathely.
- Magyar Marietta (2001): *Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között.* Szakdolgozat, Berzsényi Dániel Főiskola, Szombathely 2001.
- Molnár Béla (2011a): *A kőszegi katolikus tanítónőképző megalapítása (1874).* Neveléstörténet, 8., 3-4., 36-49.
- Molnár Béla (2011b): A Szent Domonkos Rendi Nővérek kőszegi működésének és iskoláinak története a dualizmus korában. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XV. Apáczai Napok 2011 - Nemzetközi Tudományos Konferencia* - Tanulmánykötet: A gazdasági és társadalmi átalakulás perspektívái Magyarországon. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, 28-36.
- Molnár Béla (2013a): Igazgatók, prefekták, tanárnők, kari nővérek a Szent Domonkos Rendi nővérek kőszegi tanítónőképzőjében (1874-1918). In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia. Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között.* Tanulmánykötet. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. Győr, 14-26.
- Molnár Béla (2013b): Diákok, diákélet a dualizmus korában a kőszegi Domonkos Rendi Nővérek Tanítóképzőjében. *Katolikus Pedagógia.* 2., 3-4: 106-116.
- Molnár Béla (2013c): Diákok, diákélet a dualizmus korában a kőszegi domonkos rendi apácák tanítónőképzőjében. In: Fehér Ágota, Fülöpné Erdő Mária, Mészáros László (szerk.) „*Gravissimum educationis*”: *A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején.* Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 186-203.
- Molnár Béla (2014): Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben.* Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza, 125-140.
- Németh Imre (1924): *A Szent Domonkos rendű apácák vezetése alatt álló 50 éves Kőszegi Róm. Kath. Elemi Iskolai Tanítónőképző története 1874-1924.* Rónai Frigyes Könyvnyomdája. Kőszeg.
- Németh Imre (1931): *A Szt. Domonkos-rendi nővérek vezetése alatt álló Kőszegi R. K. El. Isk. Tanítónőképző Mária Kongregációjának negyedszázados története.* Rónai Frigyes Könyvnyomdája, Kőszeg.
- Puskely Mária (1990): *Szerzetesek. A megszentelt élet 99 intézménye.* Zrínyi Nyomda Kiadója. Budapest.