

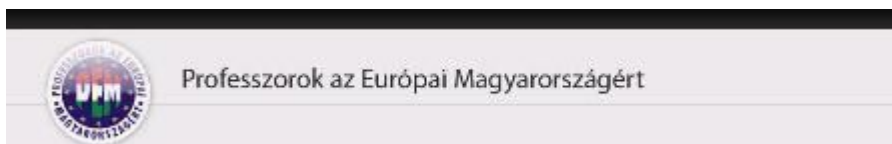


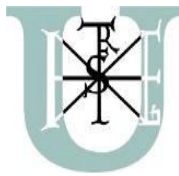
A

**felsőoktatásban tanulók és tanáraik
személyiségét érő
új kihívások és kezelésük**

nemzetközi tudományos konferencia

Szarvas – Budapest, 2011





**„A
felsőoktatásban tanulók és tanáraik személyiségét érő
új kihívások és kezelésük”**

című
nemzetközi **tudományos konferencia** előadásai
(Szarvas, 2011. április 27-28.)

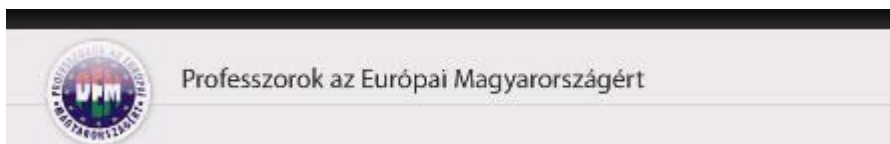
Elektronikus könyv

Szerkesztette: Dr. Koncz István

Lektorálták: Dr. Fürj Zoltán és Dr. Kemény László

ISBN 978-963-88433-3-3

Budapest, 2011



Tartalomjegyzék

BEVEZETŐ	4
TEMATIKUS PROGRAM	5
DR. KONCZ ISTVÁN	7
„ÚJFAJTA”?! TANÁRI ÉS HALLGATÓI SZEMÉLYISÉG.....	7
DR. KEMÉNY LÁSZLÓ	12
IRÁNY A TUDÁSTÁRSADALOM - AVAGY A MUNKA SZEREPÉNEK VÁLTOZÁSA ÁTALAKÍTTJA A TÁRSADALMAT.....	12
DR. BÁBOSIK ISTVÁN	21
A SZOCIÁLIS ÉLETKÉPESSÉG MEGALAPOZÁSÁNAK KOMPETENCIÁI ÉS FEJLESZTÉSÜK OPTIMALIZÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI.....	21
DR. SZÉKELY PÉTER	23
"A FELSŐOKTATÁS HUMÁN VALÓSÁG- HÁTTERE".....	23
BLAHÓ JÁNOS	24
A KÖZOKTATÁS ÁLTALÁNOS ÉS TERÜLETI FOLYAMATAI A KÜLÖNBÖZŐ HIERARCHIASZINTŰ TÉRSÉGEKBE.....	24
DR. HAMSOVSZKI SZVETLANA	34
SZEMÉLYISÉG ÉS NYELVTANULÁS - AZ IDEGEN NYELVEN TÖRTÉNŐ SIKERES KOMMUNIKÁCIÓ FELTÉTELEI.....	34
HANNEMANN-TAMÁS ZSÓFIA	37
INTERKULTURÁLIS KIHÍVÁSOK, MULTIKULTURÁLIS LEHETŐSÉGEK A FELSŐOKTATÁSBAN.....	37
DI BLASIO BARBARA	46
ÉLETTÖRTÉNETEK A KONSTRUKTIVISTA SZEMLÉLETŰ PÁLYAKONZULTÁCIÓBAN.....	46
LESTYÁN ERZSÉBET	60
MOTIVÁCIÓ ÉS DIFFERENCIÁLT KÉPESSÉGFEJLESZTÉS.....	60
ALGORITMIKUS GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE INFORMATIKAI ESZKÖZÖKKEL.....	65
F. RÁCZ TÜNDE	70
KÉPZŐMŰVÉSZET-TERÁPIA: GYÖKEREK A PSZICHOANALÍZISBEN, LEHETŐSÉGEK AZ OKTATÁSBAN.....	70
SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA	71
ALGORITMIKUS GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE INFORMATIKAI ESZKÖZÖKKEL.....	71
TUSORI SZABOLCS	76
A KRÍZISLÉLEKTAN OKTATÁSÁNAK JELENTŐSÉGE A TŰZOLTÓKÉPZÉSBEN.....	76
NAGY EDINA (ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓ)	77
KORAI TEHETSÉGNEVELÉS.....	77

Dr. Koncz István:

Bevezető

A Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület küldetésének tekinti a szellemi tőkék integrálását, a mai helyzetből való kitörést / felzárkózást lehetővé tevő egyéni tudások összegyűjtését, publikált és hasznosuló értékévé válását, valamint a megoldások tudományos alátámasztását.

E célból a Pszichológiai - Pedagógiai Szakmapolitikai Műhelyében tevékenykedő tudományos és gyakorlati felsőoktatási tapasztalattal rendelkező profi szakemberek „Kihívások a felsőoktatásban” címen nemzetközi konferencia-sorozatot indítottak. Ennek első tudományos tanácskozását – 2011. április. 27-28-án - a Szent István Egyetem szarvasi Pedagógiai Karával együtt szerveztük meg „**A felsőoktatásban tanulók és tanáraik személyiségét érő új kihívások és kezelésük**” címen.

A konferencia megszervezéséhez, az operatív és innovatív fiatal kutatók munkájához mintaszerű háttérrel biztosított **Dr. Lipcsei Imre** dékán úr vezetésével a Pedagógiai Kar közössége. A kétnapos tanácskozáson részt vettek a határon túli magyar tanítási nyelvű egyetemek és főiskolák képviselői, előadói is.

Bár e program elsősorban a felsőoktatásban dolgozó PhD-hallgatókat célozta meg, a résztvevők tapasztaltabb vezető oktatók és kutatók előadásait is meghallgathatták. Így többek között bemutatta kutatási eredményeit **Prof. Dr. Bábosik István** (ELTE), **Dr. Székely Péter**, emeritus rektor (Szolnoki Főiskola), **Prof. Dr. Kemény László** (PEME), **Dr. Melles Hagos Tewolde**, **Dr. Hamsovszki Szeptlana** kandidátusok és a bevezető szerzője is.

Természetesen ezen, a nagy sikerű tudományos találkozón a fiatal előadók bemutatott kutatásaira és tudományos eredményeire helyeződött a hangsúly, s ők magas szinten meg is feleltek az ilyen konferencia elvárásainak. S ha végiggondoljuk, hogy az előadók mely egyetemek doktori iskoláit képviselték, bejárhatnánk egész Magyarországot. Biztató, hogy ilyen nagy számban találhatók e témakörben tehetséges fiatal kutatók, s az is, hogy gyakorlati hasznosításra érett eredményeket prezentáltak.

A PEME örömmel adja közre e bemutatott tudományos eredmények vázlatát, ezzel is meg kíván felelni önként vállalt küldetésének: „**Társadalmi problémaérzékenység – szakmai megoldáskeresés**”.

Szervezetünk Elnöksége nevében gratulálunk az előadó fiatal kutatóknak és kérjük az olvasót a közreadott kutatási eredmények hasznosítására.

Budapest, 2011. október.

Dr. Koncz István
(ügyvezető alelnök)

TEMATIKUS PROGRAM

I. 2011. 04.27. – Levezető elnök: **Dr. Koncz István**

15:00 -15:20. **Megnyitó**

Dr. Lipcsei Imre dékán, SZIE, Pedagógiai Kar
Dr. Koncz István ügyvezető alelnök, PEME

15:20 – 16:20. **Előadások**

Dr. Kemény László egyetemi tanár, ELTE, PEME elnökségi tag: „Irány a tudástársadalom”
Dr. Székely Péter, emeritus rektor, Szolnoki Főiskola: „A felsőoktatás humán valóság-háttere”

16:20 – 16:40. **Szünet**

16:40 – 18:30. **Előadások**

Dr. Bábosik István egyetemi tanár, ELTE: „A hallgatók felkészítése az önjáró személyiséggé válásra”
Dr. Melles Hagos Tewolde főiskolai tanár: „Az interaktivitás előnyei és hátrányai”
Dr. Hamsovszki Szvetlana kandidátus, PEME elnökségi tag: „Személyiség és nyelvtanulás”

19:00 – **Vacsora, esti program**

* * *

II. 2011.04.28. – **Előadás és szekció-ülések**

08:00 – 08:30. **Reggeli**

08:30 – 09:00. **Előadás**

Dr. Koncz István egyetemi magántanár, a PEME Pszichológiai Szakmapolitikai Műhelyének vezetője: „Új fajta” tanári és hallgatói személyiség?!

09:00 – 13:00. **Szekció-ülések:**

1. **szekció** - Levezető elnök: **Dr. Koncz István**

09:00 – 09:20 . **Hannemann-Tamás Zsófia**, PhD-hallgató, ELTE PPK,
Téma: Interkulturális kihívások, multikulturális lehetőségek a felsőoktatásban

09:20 – 09:40. **Dr. Di Blasio Barbara**, PTE Neveléstudományi Intézet
Téma: Tanárszakos hallgatók élettörténetei – kompetencia - alapú tanárképzés

09:40 – 10:00. **Blahó János**, PTE-TTK Földtudományok Doktori Iskola
Téma: A közoktatás általános és területi folyamatai a különböző hierarchiaszintű térségekben

10:00 – 10:20. **Veres Ildikó**, PhD-hallgató, SZTE-BTK,
Téma: "Ment-e a könyvek által a világ elébb?" Szövegértési készség fejlesztése az általános iskolai és a gimnáziumi oktatásban

10:20 – 11:00. **Szünet**

11:00 – 11:20. **Hegyesi Franciska**, Óbudai Egyetem – Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar

Téma: "A műszaki felsőoktatásban oktató tanárokkal szembeni elvárások és pedagógiai-szakmai kultúrájuk fejlesztésének lehetséges módszerei."

11:20 – 11:40. **Kiss Attila Gyula**, Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem, a Jyväskyläi Egyetem doktorandusza.

Téma: Nyelvi ideológiák a Nagyváradon magyarul tanuló román anyanyelvű, felnőtt nyelvtanulók körében

11:40 – 12:00. **Lestyán Erzsébet**, SZIE PK, PhD-hallgató, DE, Pszichológiai Doktori Iskola

Téma: Motiváció és differenciált képességfejlesztés

12:00 – 12:20. **Bontovics Ignác**, SZIE-PK

Téma: Kombinatorikai képességek fejlesztése a számítógép segítségével.

12:20 – 13:00 **Összegzés**

2. Szekció - Levezető elnök: Dr. Kemény László

09:00 – 09:20. **Laki Ildikó**, MTA Szociológiai Kutatóintézet

Téma: Látás- és hallássérültek, valamint mozgáskorlátozott fiatalok és fiatal felnőttek a felsőoktatás kereti között...

09:20 – 09:40. **Szabóné Balogh Ágota**, SZIE-PK, PhD-hallgató, DE, Pszichológiai Doktori Iskola

Téma: Algoritmikus gondolkodás fejlesztése informatikai eszközökkel

09:40 – 10:00. **Harsányiné Petneházi Ágnes**, PhD-hallgató, DE, Pszichológiai Doktori Iskola

Téma: Hátrányos helyzetű és tehetséges?

10:00 – 10:20. **Wakai Seiji**, KRE BTK, PhD-hallgató, ELTE PPK Doktori Iskola

Téma: A plurikulturális kompetencia megszerzésére irányuló elmélet és oktatási stratégia

10:20 – 11:00. **Szünet**

11:00 – 11:20. **Kós Nóra**, SZIE PK, PhD-hallgató, DE, Pszichológiai Doktori Iskola

Téma: Felsőtagozatos tanulók énképe és szorongás- vizsgálata

11:20 – 11:40. **F. Rácz Tünde**, PhD hallgató, PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola

Téma: Képzőművészet-terápia: gyökerek a pszichoanalízisben, lehetőségek az oktatásban

11:40 – 12:00. **Tusori Szabolcs**, PhD hallgató, PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola

Téma: A krízislélektan oktatásának jelentősége a tűzoltóképzésben

12:00 – 12:20. **Nagy Edina**, hallgató, SZIE PK

Téma: Korai tehetségnevelés

12:20 – 13:00. **Összegzés**

13:00 **A Konferencia zárása,**
a tanácskozás következő helyszínének és témájának kijelölése
Dr. Koncz István

13:30 – 14:00. **Ebéd**

Dr. Koncz István

„Újfajta”?! tanári és hallgatói személyiség

Montágh Imre tanár úr 1979-ben – ösztöndíjasaival beszélgetve – felhívta a figyelmet arra, hogy 10 éven belül jönnek a képcső–nemzedékek, a máshogy szocializálódott huszonevesek, s az nyeri meg őket, aki nekik megfelelő pedagógiai programmal rendelkezik.

Ezen a kutatási vonalon azóta is nagyon kevés történt, miközben a tankönyv fejú és stréber diákok helyett tömegessé vált a számítógép logikájú, gyakran virtuális világban élő, monitoron, képcsőveken szocializálódott diák.

Emellett – hiába próbálta az erre a helyzetre való pedagógusi szocializálás és perszonalizáció alapjait lerakni a személyiségközpontú tanárképzést célzó 1997/111-es Korm. rendelet – úgy tűnik, hogy az újfajta nevelés kulcsfigurája, a pedagógus, (önhibáján kívül) nem képes megújulni, s mind kevesebb a PPP - pedagógusi proszociális profizmus. Bábosik István nem elégszer hangsúlyozza: „nem kétbalkezes pedagógusok kellenek!”

A PEME és az ELTE PPK közös kutatásai eredményei is több mint figyelemfelhívók, csak címszavakban: egyre inkább rémálom az iskola, hiányzik az ebben a helyzetben elvárható pedagógus személyiségjegyek egész sora, pontosan körvonalazódik a „megszaladt pedagógusnők” jelenség, gyakori a „visszacsapás” a tanítóra. S a pedagógusképzés visszarendeződött...

Engedjék meg, hogy először néhány mondatot - a talán történelmileg is kódolt - **borzolt nemzedékről** szóljak. Milyenek is a mai diákok? Dr. Ranschburg Jenő: Mit vár az élet és mit ad az iskola? - kérdéseket teszi föl. (Gepárdkölykök, Kihívások a kamaszkorban). Válaszol is rá a velem együtt írt, említett könyvekben. Egyértelműen igazolódni látszik, hogy az iskolában elvárt értékek (pl.: szófogadó, kritikátlan, feltételek nélkül támogató, rendes, stréber, stb.) helyett a munkaerőpiac az önálló, kreatív (akár) lázadó, ellentmondó, autonóm, stb. személyiséget várja és fogadja be inkább.

Igy tehát megfogalmazhatók az **alapkérdések**:

- Mit ad az iskola?
- Milyenné teszi a fiatal a „hivatalos” szocializáció?
- Milyen személyiségfejlesztő a Valóság 1990 óta?
(fiúk szerelmi összeomlása, tétova személyiség, pótszerek)
- Melyek a munkaerőpiac által elvárt kompetenciák?

A **tanárok** szempontjából megfogalmazható **alapkérdések**:

- Szocializáltság és pedagógusi perszonalizáció (a személyiségközpontú tanárképzés visszarendeződése, hogyan tovább?)
- Kutatások (Szociális életképesség kötet, az iskola, mint rémálom, elvárható személyiségjegyek, pedagógus-többség, pedagógus személyiség-perspektívák) kiteljesítése,
 - Mi lesz a kulcsfigurával? A pedagógus képes-e megújulni? Megfelelő-e a kiválasztás? A gyakorló pedagógus képes-e az /ön/megújulásra? A PPP – pedagógusi proszociális profizmus – hogyan szerezhető meg?

Mikor válik általánossá a tanárok tréningje? (ehhez a PEME kidolgozta a „Koncz – Ranschburg féle személyiségismereti – diagnosztizálási – prognosztizálási - fejlesztési modell”-t)

S végezetül: **KI LESZ „PIACKÉPES”?**

Véleményem szerint annak a pszichológiai iskolának és azon felsőfokú intézményeknek a szövetsége, amely hamar komplex fejlesztési rendszert kínál.

Ehhez keres a PEME, az ELTE PPK és a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete szövetségeket

* * *

Engedjék meg, hogy e bevezető után az „újfajta”?! tanári és hallgatói személyiség néhány **fontos háttértényezőjét** felvillantsam, elsősorban a továbbgondoltatás szándékával.

I. **Kompetenciák és hiányosságok**

Az európai gazdaság által igényelt leggyakoribb kompetenciák a következők:

- rugalmasság és alkalmazkodóképesség
- az önálló és társas tanulásra való képesség
- problémamegoldó képesség, kreativitás
- a bizonytalanság kezelésének képessége
- megbízhatóság és kiszámíthatóság

- együttműködési és kommunikációs képesség
- az írott kommunikáció alkalmazásának képessége
- idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció
- az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége.

A magyar iskolarendszertől kikerülő, elméletileg jól képzett, de gyakorta működésképtelen és átvállalhatatlan tudással felvértezett fiatalok nagy része az elvárt kompetenciák hiányában nem találja helyét a munkaerőpiacon, és azonnali, tömegesen megjelenő átképzési szükségletet jelent a társadalom számára.

A gyakoribb hiányosságok a következők:

- tanulási kapacitás
- nyelvi kompetencia
- az anyanyelv ismerete
- írástudás és szövegértés
- kritikai gondolkodás és elemző-készség
- más nyelvek és civilizáció ismerete, elfogadása
- rugalmasság
- kreativitás
- kezdeményező-készség
- döntési készség

II. A Ranschburg-Koncz féle személyiségismereti rendszer - mérésre alapozott - térképkészítési módszert ajánl. Ahhoz, hogy képet kaphassunk másokról, építeni kell azok önértékelésére, önreflexiójára, személyiségjegyek tesztekben való kifejeződésére, a másoktól kapott információkra, s az én kívülről való szemlélésére (videós felmérés) is.

1. Diagnózis

Ma már elfogadott a szerzőpáros azon tétele, hogy a teljes személyeket kell mérni a személyiségkép történetében és akciókban. Eközben lehet háttér-vizsgálat, illetve térképkészítés útján feltárni a személyiségeket és viszonyulás-, választás- és akceptálás-vizsgálatokat végezni.

S közben ún. „finomságokat” is lehet mérni. Pl.

- hasznosságérzet
- befogadottságérzet
- elégedettségi szint
- komfortérzet
- kulcskompetencia (ameddig el tud jutni)
- születési sorrend
- kódoltság – örökség, kapott térkép
- temperamentum, biológiai dizájn
- én-dinamikai (kívánság foka, szociabilitás, tükrölény – volt)
- a személyiség bio- és pszichoszociális lény vezérlési mechanizmusokkal
 - belső kommunikáció
 - immunrendszer
 - agy, gén-térkép, viszonyulások, a feladat és akcióképesség adekvátsága a biogén, pszichogén, szociogén zónával
- interperszonális készségek
- fantázia
- kreativitás
- szociális képességek
- kifejezőkészségek, személyiség hitelesség (C-H-Q)
- hogyan bírja az iskolai ártalmakat, akceptálás
- alaperőségek:
 - ön-előítéletek leküzdése
 - összehangolt önismeret, magabiztosság, fittség-hajlam és igény
 - gátlásmentesség
 - monotónia-tűrés
 - becsvágy
 - tolerancia
 - kitartás
 - szociális tükrök jelenléte és használata

2. A pedagógusok személyiségének fejlesztés

A pedagógusok személyiségét – felmérés, diagnózis nyomán – korszerű csoporttechnikákkal alakítjuk elsősorban azzal a céllal, hogy – személyiségük erejére, belső tőkéjükre támaszkodva – a diákok körében hatékony felmérést és személyiségfejlesztést végezhesse. A fejlesztés minden lépcsőjét szükségszerűen megelőző diagnózis kiterjed az általános és a speciális jellemzők mérésére egyaránt.

Felmérő-fejlesztő eljárások:

- provokációs technikák és aktivizáló módszerek,
- értékép készítés, önkontroll és korrekció,
- énkép-tükörkép, gyakorlatok,
- „+” énkép-önbizalom fejlesztés,
- verbális önkifejezési gyakorlatok,
- nonverbális készségfejlesztés,
- kommunikációs készségeket fejlesztő komplex gyakorlatok,
- szerep és empátia játékok, kreativitás,
- szociális készségfejlesztő eljárások,
- életút-térkép és életpálya-tervezés,
- komplex én-közlési (s hitelesítési) gyakorlatok, önmenedzselés,
- önmagunk és mások megértése, a visszajelzés gyakorlása,
- a pozitív beállítottság elérése, kockázatvállalás (a nem kimondásának kockázata, a szakítás és változás kockázata), agressziókezelés,
- bánni nehéz emberekkel, deviancia-tolás,
- kihíváskezelő készségfejlesztés (pozitív önértékelés, independencia, teljesítmény motiváltság, előítéletmentesség, szociálisan érzékenyítés, modellváltás, reális hatástudat, kezelési repertoár-állítás, kihíváskezelés vezérlése, diagnosztizálás, perspektívaállítás, stb.)
- gazdálkodási, orientációs gyakorlatok,
- „+” lelki klímateremtés, siker-centrikusság, facilitátori és mentori készségfejlesztés, energia-kezelés.

Tanárok tréningje

A gyakorló tanárok tréningjén a hangsúly a szintetizáláson, a készségek felmérésén, kiigazításán és fejlesztésén van. Itt viszont el kell sajátítani a nevelési helyzetekben alkalmazható speciális

kommunikációs technikákat és a nevelési gondok előzetes felismerésének és kezelésének eljárásait is. A pedagógusok tréningcsoport vezetésére is felkészülhetnek a (ki)képzés során.

Ajánlott tematika:

A személyiség, mint a pedagógus munkaeszköze

- önismeret, önbizalom, önkifejezés
- partnerként kommunikálni
- saját image, a személyiségeszközök tudatos használata
- felkészülés a másik felől

Kommunikációs gyakorlatok

- a terep bejárása és bedíszletezése
- személyiség dimenziók
- személyiségstílus és asszertivitás, sikeres hatás
- a személyiség ereje – egyéni és kommunikátori kultúra ápolása
- hatásgyakorlatok

Felkészítés kommunikációs tréning vezetésére

- a csoport, csoportvezetés, saját élmény
- az individuum aktivizálása, az aktivitás szinten tartása
- folyamatvezérlés-gátak leküzdési technikái
- rádöbbenés a személyiség erejére és a személyes hatásra
- fejlesztő és alkalmazást segítő módszerek, konfliktuskezelés
- térképkészítés, mérleggyártás, szintetizálás
- korszerű felmérési és fejlesztési technikák
- speciális kommunikációs technikák alkalmazása nevelési helyzetekben

III. A sikeres pedagógus

A jó pedagógus tanítványai körében a **biztonság adásával** válik kiszámíthatóvá. Ennek alapelemei: (Koncz, 2008)

- hiteles pálya- és szakismeret
- személyes példa és minta

- problémastrukturáló képesség
- tanuló- és feladatorientáltság,
- kedvező lelki klímahangulatot teremtő képesség,
- sikerorientáltság, optimizmus, teljesítmény centrikusság, biztos nevelési folyamatvezérlés,
- jó szándékok, pozitív érzések éreztetése,
- nyugalom és erő sugárzása

Az eredményes pedagógus, jellemzője az erősen átlagos vagy erős elkötelezettség, elhivatottság, melynek alappillérei: - büszkeség, bizalom, az eredmény iránti felelősség, részesülés a sikerben és annak közkinccsé tételében, - az iskolához, intézményhez való tartozás büszke érzése, - kompetencia az adott szakterületen, felelősség az eredményekért.

A jó pedagógus (természetes) alapvető vágya, hogy hatékony legyen környezete és önmaga kialakításában, irányításában.

Végezetül a pedagógia területén, különösen a fejlesztő tevékenységben sem kívánatosak a munkát akadályozó, főbb negatív személyiségjellemzőkkel bíró egyének. E területen sem lehet szerencsés: a szkizoid, a kényszeres, a paranoid, nárcisztikus személyiségek nevelői feladatokkal való megbízása.

Fokozódik az olyan tulajdonságok fontossága, mint:

- az alternatíva-állítás,
- a szerep feletti uralom képessége,
- az új technikák befogadás,
- az információ befogadása és -feldolgozás,
- a tanulni tudni stb. tanítása.

A személyiségvonások között újjak is megjelennek, vagy a meglévők dominánssá válnak, mint például:

- a vezérlés, a differenciált bánás technikái,
- a támogatási, kiigazítási, „lezárási” módszerek használatára való képesség.

Ide tartozna:

- a reális önismereti és kongruens önkifejezési képesség,
- a pozitív terepet felkutatni, megépíteni, felkarolni és fenntartani képes készségek,
- a diagnosztikus, prognosztikus képesség,
- a haladási pálya differenciált vezérlése az optimumig,
- a belső energiakezelés,
- a tehetségtudat reális szinten tartása,
- az „eshetőség” kezelése,
- a tréning, fejlesztés szervezése, irányítása, képessége,
- a fejlesztő tréneri jártasság.

IV. Hogyan fejlődünk? A pedagógusok személyiségének felmérése és fejlesztése

Mi itt csak azokat a területeket vettük figyelembe – a II/2 szerint - azon vizsgálendő szeleteket emeljük ki, amelyek elengedhetetlenül fontosak a fiatalokkal foglalkozó felnőttek lelki stabilitásának megteremtésében.

A pedagógus személyiségének azon területeit igyekszünk itt megragadni, amelyek különös szerepet játszanak a személyiségfejlesztő munka hatékonyságában. A **vizsgálendő területek** a következők:

a) **A pedagóguspálya motivációs háttere.**

A pályaválasztási indítékok jellegének és erősségének feltérképezését tűzzük ki célul.

b) **A munkával kapcsolatos igények vizsgálata.**

A végzendő munkához kapcsolódó igények lényegesen befolyásolják a humán erőforrások működésbe lépését, ezért vesszük szemügyre ezek sajátosságait, fejlődését is.

c) **Az önfogadás mértékének mérése.**

A személyiség harmonikus működésének feltétele, hogy az egyén fogadja el önmagát, az ebben tapasztalható zavarok is kihatnak az erőforrások nem hatékony működésére.

d) **Az én-erő vizsgálata.**

Az emberi erőforrások mozgásba lendülésének egyik fokmérője az én-erő.

e) **Facilitátori jellemzők:**

Összehangolt önismeret, önreflexiós készségek, akceptálási (önelfogadás és mások elfogadása) képesség, empátiás hajlam és készség, adekvát önkifejezés, egyéni hatástudat, sikeres én-dinamika és én-marketing, kongruencia (hiteles személyiség), pályakívánás és pályaelégedettség, kompatibilitás (valóságkezeléshez, mintaadáshoz, személyiség karrier-készségek átadásához), reflexív, diagnosztizáló és prognosztizáló készségek, innováció, stressz és konfliktus felismerés, -kezelés és – hasznosítás, distressz-tűrés, egyéni pedagógusi hitelesség (életvitel, jövőtervezés, alkotás, eshetőség és referencia személy mivolt kezelése), személyiség-, fitness és komfortérzet.

Ezek megléte szükséges a sikeres facilitátori – fejlesztő tanári munkához.

Röviden tekintünk át a **facilitátor domináns jegyeit**, az alkalmazható **mérőeszközök** jelzésével.

1. A pályakívánás és elégedettség magas foka

Tesztek: Motivációs teszt; A munkával kapcsolatos igények;

2. Összehangolt önismeret

Tesztek: BRÉK – próba; Önértékelés-teszt; Extroverzió - introverzió 1.- 2. kérdőíve;

3. Empátiás hajlam

Tesztek: Deutsch– Madle -féle kérdőív;

4. Kongruencia (C-H-Q)

Tesztek: Montágh – Koncz - féle hitelesség-rács; Személyiség–profil térkép teszt;

5. A szociális kívánalmaknak való megfelelés tükörvisszajelzésekkel

Tesztek: Én–dinamika térkép; Interperszonális készségteszt;

6. Stressz- és konfliktuskezelés

Tesztek: Magatartás stressz-helyzetben; A kivédhetetlen stressz megküzdési stratégiái (Mentor, 2008/4 38-39. old.)

7. Akceptálás

Tesztek: Meg nem felelés érzése; Emberismeret–teszt; Egyszerű személyiségvizsgálás;

8. Gyermeismereti kompetencia

Dr. Tóth László írásai alapján

9. Reflexió és diagnosztizáló képességek

Tesztek: Az önelfogadás kérdőív; Én-erő teszt; Kommunikációs képességek és stílus tesztek; Emberismeret-teszt;

10. Fittség és komfortérzet

Tesztek: Fittség–teszt; Személyi-marketing teszt;

11. Önkarbantartó-, energiakezelő képesség

Tesztek: Kiegészés-kezelési teszt, (Mentor, 2008/5-6. 40-41. old.); A legnagyobb erő; (a Pásztorfi-féle önszuggesztívó)

Mérőeszközök fellelhetősége a jelzettekén kívül:

- Daróczi S. – Koncz I.: Szocio-pedagógiai analízis és fejlesztő technikák I-II, BDF (2002);
- Mérei F. – Szakács F.: Pszichodiagnosztikai vademecum, Tankönyvkiadó (1992);
- Koncz I. – Ranschburg J. : Sarokpontok, MTA Pszichológiai Intézete; (1998);
- Koncz István: Kamaszkapaszkodó, Fapados Kiadó, (2011);
- Koncz István: Sikeres, mert hiteles, Fapados Kiadó, (2011) kötetekben található meg.

Dr. Kemény László

Irány a tudástársadalom - avagy a munka szerepének változása átalakítja a társadalmat

Az utóbbi évtizedekben a politikát oly mértékben gyúrta maga alá a fiskálisgondolkodás, a „csak a pénz csinál pénzt” szemlélet, hogy a társadalmi folyamatoknak szinte minden más tényezője, összefüggése háttérbe szorult. Az egymást követő, és egyre rombolóbb erejű pénzügyi válságok – amelyek a XXI. század első évtizedében már globális gazdasági krízissé terebélyesedtek – sem józanították ki pénzimádó mámorukból a világhatalmak vezetőit. A globálisan integrálódott országok mindegyike furcsa „mókuserékbe” sodródott: semmi másra nem gondolva megszállottan fut a pénz(e) után. Újabb ezermilliárdok kerülnek ki a bankóprés alól, hogy azután elnyelje azokat a bankok és bankárok féneketlen extraprofit éhsége, a hivatalok és hivatalnokok megfélemlítő korrupciója, a mesterségesen gerjesztett vég nélküli fogyasztásra hangolt gazdaság piaci lutrija.

Nem kisebbítve a pénzügyi-gazdálkodási, makró és mikro ökonómiai megközelítés fontosságát az állam- és társadalomszervezésben, a regionális és globális folyamatok összehangolásában, mégis ki kell mondani, hogy csak ezekre összpontosítva, kiszámíthatatlan következményű csőd felé rohan a világ.

Amióta a szögesen ellentétes világnézetű blokkok hidegháborús szembenállása kiegyezéssel befejeződött, és a „poszthidegháborús” viszonyok között a kapitalizmus gazdasági rendszere egyeduralmukodóvá vált, mintha kiiktatódnak volna a rendszerszemlélet a döntésekért felelős agyakból. A pénz vezérel, és csupán az azonnali és hatványozottan növekvő haszon érdekében válnak érdekessé tudományos felfedezések, műszaki-technikai innovációk, a mind kiterjedtebb emberi megismerésből származó kreativitás eredményei, és maga az ember, aki a munkájával mindezeket létre hozza.

Rohanunk tehát az új világ felé, de oda a belépőt nem a pénz imádata határozza meg. Igazából fel sem fogtuk, hogy – a mobil telefonokkal, az internettel, a hírközlés és a távirányítás és távkapcsolattartás, a számítástechnika, a nanotechnológia, a televíziózás, az űrkutatás stb. egyéb újdonságaival – a civilizáció valóban új korszakába léptünk. Pedig, ez az új kor nem csupán korábban nem ismert eszközökkel könnyíti meg az életünket, hanem gyökeresen átforgalmazza a viszonyaink egész rendszerét. Sokan azzal nyugtatják magukat és a kapitalista társadalmi berendezkedés örökkévalóságában hívőket, hogy a pénzügyi-gazdasági világválság nem a rendszer végjátéka. Arra azonban nem igen gondolnak, hogy az igazi „veszély” más irányokból érkezik. A termelő rendszer, a munkavilágának a valóban forradalmi átalakulása lehet a rendszerdöntő tényező. Mélyebb vizsgálatokra, szélesebb körű világszemléletre, bátrabb társadalmi mozgásokra van szükség ahhoz, hogy az egyes ember és az emberiség a pozitív élményét élhesse át ennek az új világnak. Ezt az új világot pedig a tudás, az emberek lehetősége a számukra fontos ismeretek elsajátításának lehetősége határozza meg. Ezért nevezhetjük azt a társadalmat, amely kialakul a „tudás-társadalmának”. Irány tehát a tudástársadalom.

Az ipariból a tudományos-technikai forradalomba

Miről is van szó? A második világháborút követően kezdődő és napjainkban erőteljesen kibontakozó tudományos-technikai forradalomban egyre dinamikusabban rendeződnek át az újratermelési folyamat természeti és társadalmi elemei és a közöttük alakuló viszonyok. Ez a termelési forradalom olyan mélységű és kiterjedtségű változásokat hoz az emberiség számára, mint amilyeneket a maguk korában a neolit, illetve az ipari forradalom eredményeztek. A legfejlettebb országok valamikor az 1980-as évek elején átlépték azt a küszöböt, amikortól azt lehet mondani, hogy elkezdődött a tudományos-technikai forradalom termelési rendszerbe állítása. Ez elsősorban a természeti jelenségek tudatos működtetésének, az automatizálásnak, a kibernetikának, az informatikának a termelésbe állítását jelenti, sok minden mással együtt, de ezeket legfőképp. A lényege pedig az, hogy az ember munkatevékenységének irányítási elemei is átkerülnek a különböző jellegű technikai berendezésekhez. Olyan technika, olyan termelési rendszerek jönnek létre, amelyek következményeként az embernek nem kell részt vennie, illetve nem is lehet jelen a termelés közvetlen folyamatában; amelyek nagyságrendileg többszörösen megemelik a korábbi termelési hatékonyságot, és ebből következően átalakul mind a termelés egésze, mind az ember egész környezete. A természeti és a társadalmi környezet egyaránt.

Az emberi munkafunkciók technikában való tárgyiasulásának civilizációs folyamata

Az ember munkafunkciói

Technika (tárgyasult funkciók)

1. A munkatárgy közvetlen megmunkálásának funkciója:

Kézi munkaeszközök

2. Eszközfunkciók (az eszközök irányítása, mozgató funkció):	Gépek
3. Gépi irányítási funkciók:	Automaták, robotok
a. gépek irányításának funkciói:	gépi irányítás technikája
b. technológiai folyamatok irányításának funkciói:	technikai folyamatirányításának technikája
c. teljes termelés irányításának funkciói:	teljes termelésirányításának a technikája

(G. Volkov, orosz filozófusnak 1976-ban megjelent „A haladás forrásai és perspektívái” című könyvében közölt szemléletes összefoglaló táblázat)

Az egyes ember számára pedig az a legfontosabb, hogy megváltozik az életritmusa. Az ipari forradalom létrehozta a gépeket. A gépek kiszolgálásának igénye, és a nagyipar tömegtermelése „behajtotta” az embereket a hatalmas tömegeket foglalkoztató gyárakba, üzemekbe, hivatalokba stb. Kialakult egy életritmus: a futószalagok igényelte szét darabolt szakmaiság, a munkahelyhez kötöttség, sok harc árán kialakult „három 8-as”, stb. alapján. Az informatikai forradalom, az automatizáció, a kibernetika, a robottechnika termelési rendszerbe állításával mindez megváltozik. Amilyen mértékben jelentettek munkahelyeket a gépesített nagy termelő egységek, ezek után hatalmas mennyiségben meg is szűnnek ezek a munkahelyek, az embereket pedig „kihajtják” – ha nem vigyázunk - a semmibe.

A civilizációs fejlődésnek ez a nagyléptékű történelmi folyamata azt mutatja, hogy - bár természetesen az ember használ még kézi munkaeszközöket, és többségében a termelés még gépek igénybevételével zajlik - már az emberi munkafunkciók technikával történő helyet tesítésének a jellemző fő sajátossága és fejlődési iránya, hogy a gépeket irányító funkciót átszarmasztja az erre létrehozott eszközöknek (a távirányítású automatizált rendszereknek, a robotoknak). A munkás tevékenysége szervezeti-technikai tartalma változásának minden, az előzőtől minőségileg különböző fokozata egyúttal a munkafunkciónak, a "tudás tárgyiasult erejének", az "iparivá alakított természeti folyamatnak" történő átadása fokozatát is jelenti, és így az ember közvetlen termelésből való kiszabadulásának a fokozatát is. Miként alakul ez a folyamat, és mi ebben az ember szerepe? Az ezekre a kérdésekre adott válasz adhatja a kulcsot ahhoz, hogy ne a „semmibe” hulljanak ki az emberek a gépi nagyipar átalakulásával.

Az ember felszabadulása a technikai alávetettség alól

A kiindulópont, amely a folyamat lényege megértésének az alfája és az ómegája, hogy feltárjuk az ember tevékenységi funkcióinak jellegét, viszonyát önmagához, a természethez, a másik emberhez. A munkafunkciók evolúciójával, vagyis a természeti anyagnak az emberi tevékenység, az emberi gondolkodás és akarat eszközévé válásával, összefüggően az ember helye és szerepe megváltozik a termelés folyamatában. A technikai forradalomnak, mint társadalmi jelenségnek a vizsgálatához ez a legfőbb metodológiai feltétel. A tudomány, a technika és technológia ezeknek a változásoknak a megjelenési módjai, kifejeződésre juttatása, ezeknek a változásoknak a funkciója, illetve eszköze. Abból kell kiindulni, hogy a természet nem épít gépeket, gőzmozdonyokat, elektromos telegráfot, számítógépet, automatizált rendszereket (a modern kor találmányaival ezt a sort sokáig lehetne folytatni). Mindezek az emberi munka termékei, az emberi akarat eszközeivé átalakított természeti anyag, vagyis az emberi tevékenységnek nem argumentuma, hanem funkciója, ennek a tevékenységnek a terméke, az ember-természet viszony megváltozásának a kifejeződése, a társadalmi termelőerők egésze fejlődésének az eredménye. Természetesen, minden dolgozó, munkás, vagy a munkások csoportjai és a termelési folyamatban létrejövő kapcsolataik függnek a technika, a technológia változásaitól. Az embernek azonban ez a technikától való függése nem más, mint az egyéni, vagyis az emberek közötti viszony jelentkezési módja, a társadalom termelőerői fejlődési viszonya, a társadalmi egyén fejlődésének különböző oldala.

A technika tehát nem más, mint az ember munkafunkcióinak tárgyiasulása. A technikai haladás lépcsőfokai pedig a munkafunkciók tárgyiasulásának a lépcsőfokai, vagyis a munkafunkciók átadása, átszarmasztatása a gépben, a gépi rendszerben, a technológiában stb. elsajátított, birtokba vett természeti folyamatnak. Az ember munkafunkcióinak átadása a technikai eszközöknek - miután kifejezi az ember hatalmának növekedését a természet felett – ugyanakkor, a magántulajdonra épülő társadalmi rendszerekben, szükségszerűen együtt járt és ma is együtt jár az egyik embernek a másik felett gyakorolt hatalma növekedésével, vagyis a kizsákmányolás erősödésével. A társadalom termelőerői, a természet és a tudomány erői csakúgy, mint a társadalmi kombináció és a társadalmi érintkezés erői, miután a tőke tulajdonát képezik, idegen erőként állnak szemben a munkavállalókkal. Ennek eredményeként a tőke hatalma a "technika hatalmának" képében, a munkás alávetettsége a tőkével szemben pedig, az embernek a technikai eszközzel szembeni reális alávetettsége képében jelenik meg. A technika fetiszálása, az ember feletti uralkodás önálló erejével történő

felruházása nem más, mint a dolgok fent jelzett állásának a tudati tükröződése.

A jobb megértéshez érdemes bemutatni az emberi munkafunkciók technikában való tárgyiasulásának civilizációs folyamatát ábrázoló összegzés folytatását, azt a történelmi folyamatot is, amely az embernek a másik emberhez való viszonyában bekövetkező lényegi változást szemlélteti.

Az ember viszonya a másik emberhez
(társadalmi és termelési)

Helye a termelésben	Társadalmi viszonya
1. Maga valósítja meg a termelés teljes folyamatát	Alattvalói, az egyik ember tulajdonosa/tulajdona a másik embernek
2. Az ember tömeges részvevője a termelésnek, a gépek mellett, ahol a technika diktálja a munkaműveletek ütemét, jellegét	Az ember formálisan (a közvetlen alávetettség alól) felszabadulva, reálishan, technikailag (a termelőeszközök tulajdonlásán keresztül) alávetettje marad a másik embernek;
3. Az ember közvetlenül nem vesz részt a termelési folyamatban, a technikát oly módon konstruálja, hogy az automatikusan képes legyen a folyamatosan megújuló szükségleteknek a kielégítését biztosító termelés megvalósítására.	Esély a formális és a reális (technikai) alávetettség alóli felszabadulásra, az emberek egyenrangúságára és minden rendű egyenlőségére.

Az ipari-forradalomból eredő gépi-, nagyipari gazdasági viszonyok, és a tudományos-technikai forradalomnak a kapitalizmusban történő kibontakozása közepette, a társadalmi termelőerők fejlődéséért szükségszerűen nagy árat kell fizetni, hiszen az emberi személyiség degradálódásával, elértéktelenedésével, a munkásnak "részmunkássá", a "gép részévé", "szakbarbárrá" válásával jár együtt. A technika ily módon az ember leigázásának eszközévé válik, amikor is a rész munkafunkció, a foglalkozási meghatározottság egyúttal társadalmi, szociális meghatározottsággá, vagyis a munkás társadalmi leigázásának, társadalmi egyénként való fejlődése korlátozásának eszközévé válik. A tőke tendenciája, hogy azonosítja a munkást annak termelő-technológiai funkciójával, vagyis a társadalmi, a munkaszervezési, technikai kategóriával. Így lesz a "munkásból" - "szállító", "átrakó", "csévéző", "fonó", "szövő" stb.

A munkások szakmai struktúrája a kapitalizmusban a társadalmi leigázottság kifejeződése, hiszen a szakma a munkásnak nemcsak a technikához, a termelő-funkcióhoz való viszonyát fejezi ki, hanem kifejezi viszonyát a termelőtevékenységek összességéhez, a társadalmi termelőerőkhöz, a tevékenységek társadalmi kombinációjához, a tudományhoz stb., vagyis az egyik embernek a másikhoz és saját magához való viszonyát is kifejezésre juttatja. A termelő funkciók széttagoltságának és a hosszú távú, sőt életfogytiglan tartó specializáltság szükségességének körülményei közepette a munkás viszonya ezekhez a funkciókhoz egyúttal szociális viszonyt hordoz magában. Ezért a szakma szociális minőségét a társadalmi munkamegosztás jellege határozza meg. A gépi nagyiparra épülő termelés rendszerében meghatározó a termelő eszközök magántulajdona és az ezen eszközök használatával a tulajdonosnál munkát vállalók teljesítménye. Ez a kapcsolat kettős alávetettséget tartalmaz. Egyrészt a munkavállaló kiszolgáltatott a termelőeszköz tulajdonosának, abból adódóan, hogy tőle függ megveszi-e, s ha igen milyen módon a munkáját. Ez így szociális tartalmú alávetettség. Másrészt azonban a munkavállaló tevékenységét - teljesítményét, munka- és életkörülményeit, díjazását stb. - jelentősen meghatározza az a technika, technológia, üzemi szervezet stb., amelynek használatával a munkavégzés megvalósul. Ennek az alávetettségnek technikai tartalma van. A tudományos-technikai forradalom olyan új termelési rendszert hoz létre, amelyben részben lehetetlenné, másrészt pedig feleslegessé válik az ember közvetlen jelenléte. Gondoljuk csak meg, pl. egy atomenergetikai rendszerben miként lehetne jelen az ember? Azt pedig, hogy az ilyen rendszer működési zavarai milyen következményekkel járnak az emberekre, az ukrán Csernobil majd a japán Fukushima atomerőmű katasztrófája óta mindannyian megtapasztaltuk. Azt is könnyű belátni, hogy a robotok pontosabbak, megbízhatóbbak, vagyis feleslegessé teszik a monoton, rutin munka elvégzésében az embert, miként, pl. az automatizált, zárt gyártási technológiában és a távvezérelt átviteli rendszerekben stb. is.

Megváltozik tehát a munka végzés tartalma, jellege, szervezete, korábbi szakmák, szakképzettségek eliminálódnak. Folyamatosan és egyre meghatározóbban az ember kikerül a technikával szembeni alávetettség alól. Ugyanakkor a magántulajdonra épülő piacgazdaságban az egyén magára hagyottá válik munkaerejének hasznosíthatóságát illetően. Ilyen értelemben szociális kiszolgáltatottsága nem szűnik meg, sőt a foglalkoztatási piacon állami beavatkozás nélkül végzetes lehet. Ez a körülmény hozza létre a munkahelyet elveszítőket egyre népesebb táborát, s közöttük az un. strukturális munkanélkülieket.

Ha megnézzük a nyugat-európai gazdasági, társadalmi folyamatokat, akkor azt látjuk, hogy a legnagyobb probléma, amire nincs válasz, az a munkanélküliség. Közel a magyarországi lakosság számával azonos mennyiségű ember munkanélküli ma Európában. A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) adatai szerint a pénzügyi világválság előtti (2007) szinthez képest 2009-re 34 millió fővel növekedett a munkanélküliek száma a világban, és most összesen 212 millióra tehető ez az adat. Emellett a „bizonytalan foglalkoztatású”-nak minősítettek száma a világban több mint 1,5 milliárd ember, ami az emberiség munkaképes része 50,6%-nak felel meg. Mindehhez járul a foglalkoztatottak rendkívüli kizsákmányolása is. Az ILO adatai szerint 2009-ben 633 millió munkavállaló és családja élt naponta kevesebb, mint 1,25 USD-ből és 215 millióan már a mélyszegénység szélén balanszíroztak. A munkanélküliség növekedése nem egyenlő arányú a világban. A legnagyobb mértékben – több mint 10%-al – a nem EU-tag közép- és dél-kelet európai országokban, a „posztsovjjet” államokban, valamint Észak-Afrikában növekedett a munkanélküliek aránya. Különösen figyelemre méltó a fiatalok munkába állási lehetőségeinek csökkenése. A 2009-es adatok alapján a fiatalok munkaképes világ-népesség 13,4% volt munkanélküli, és az utóbbi években ennek az aránynak a növekedése minden korábbi tendenciát felülmúl. A kérdés az lesz, mit tud kezdeni az ember a feleslegessé vált munkaerejével, képes lesz-e valamiképpen hasznosítani?

A technikai rendszerváltás szociális minősége

A fejlődés trendje arra int, hogy vélhetően a most indult évtized a robottechnológiának intenzív termelési rendszerbe állítását hozza magával. (Ugyanúgy, miként az 1990-es évtizedet a mobil számítástechnika és telefónia, az internet berobbanása jellemezte). A tudományban, a technikai megoldások gyakorlati kivitelezésében jószérivel minden készen áll. Vannak már robotkészítésre alkalmas új anyagok, mesterségesintelligencia-megoldások, rajtra kész a kollektív energiatakarékosság rajtintelligencián keresztüli megvalósítása, túl van a kipróbáláson a bristoli egyetemi laborban az EcoBot II, a világ első robotja, amely biológiai eredetű szervesanyag tömeget, biomasszát elektromossággá alakítva olyan tevékenységeket kivitelez, mint az érzékelés, információfeldolgozás, kommunikáció és mozgás.

Az emberi társadalomban dolgozni képes autonóm eszközök létrehozása, a robotika és a beágyazott intelligencia társadalmi szerepének megértése, befogadása nem lesz könnyű feladat. Főként azért, mert ezek az eszközök az ember eddigi munkahelyét váltják ki. Bár ez történelmileg pozitív fejlemény a számára, mégis az embernek a közvetlen termelési folyamatból történő kiszabadulása csak abban az esetben igazolható, ha megteremtődtek a saját fejlődésének a reális előfeltételei, amelyek lehetővé teszik, hogy "kilépve" a közvetlen termelés folyamatából - "mellé álljon". Vagyis a társadalomnak előrelátóan gondoskodnia kell arról, hogy a szakmai korlátozottság és a technikai alávetettség alóli kiszabadulás együtt járjon a lehetőségek növekedésével a kulturáltság színvonalában, a munkáért járó juttatások mértékében stb., végül is a szociális biztonság meglétével. Ezért is a tudományos-technikai forradalom bázisán kiépülő új társadalomban, globális és integrálódott világrendben a döntések megválasztását a várható eredmények szociális minősége határozza meg.

A legnehezebben megválaszolható kérdés tehát az, hogy mi lesz az emberrel? Hol és mit fog csinálni? Miként lehet összhangot teremteni a kibontakozó posztindusztriális gazdasági fejlődés és az emberek szociális ellátottságának biztonsága között?

Mélyebb elemzés nélkül is szemmel látható, hogy mindkét féle alávetettségűtől meg kell szabadulnia az embereknek ahhoz, hogy elfelejthessék a munkanélküliség borzalmaikat. A gyakorlatban ma ez elsősorban foglalkoztatási problémákat jelent. Az egész munkafolyamat, a munkaszervezet átalakul. Más üzemek, és más nagyságrendben, és más berendezésekkel lesznek, meg jórészt már vannak is. A munka tartalmában nem elsősorban a fizikai erő, hanem a szellemi képességek kerülnek előtérbe, bár erre biológiailag sincs még kész a legtöbb ember. Mindenesetre a munkaerő piacon meglévő igényeket valamilyen módon ki kell elégíteni. Másrészt pedig az oktatás kérdése vetődik fel. Nemcsak abban a felfogásban, hogy a még meglévő szakmáknak legyen strukturálisan megfelelő oktatási intézménye, hanem, hogy előretekintsünk, hiszen az embereknek az új helyzetben a fő „eszközük” a vállalt munka elvégzéséhez a felkészültségük, a tudásszintjük, a kreatív szellemi kapacitásuk lehet.

Számunkra ez utóbbi azért is fontos, mert a magyar közoktatás 2000 évi állapotáról készült átfogó jelentés, majd a későbbi elemzések kimutatták azt a tendenciát, hogy a rendszerváltást követően kialakult differenciált szociális struktúra mentén nagy különbségek jöttek létre a gyermekek iskolázottsági lehetőségeit illetően. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek a 80%-a úgynevezett elit iskolákban tanul tovább, míg a többieknek az ezekben bejutás szinte lehetetlenné vált a pénzügyi hiány miatt. Fokozódott a tudáshoz jutás lehetőségének a különbözősége iskola típusok (gimnázium, szakiskola stb.), a település szerkezetben elfoglalt hely (falú, város, főváros) szerint is. Jelenleg már 11-szer kisebb az esély faluról egyetemre kerülni, mint 1990 előtt volt, amikor ez a különbség 5,5-öt mutatott. Az ENSZ Gyermekalapja, az UNICEF által 2010. decemberben kiadott a „Leszakadó gyerekek” című tanulmány 24 OECD-országot – köztük Magyarországot – vizsgált abból a szempontból, hogy a legrosszabb körülmények között élő gyerekek mennyivel vannak lemaradva átlagos helyzetű társaikhoz képest. Három területet vizsgáltak: a gyerekek egészségi állapotát, iskolai

eredményeit és anyagi jólétét. Összességében az anyagi javakat tekintve Magyarország, Szlovákia és az Egyesült Államok végzett az utolsó három helyen. Mindezekén túl minden szempontból a legnagyobb társadalmi hátrányt ma a cigányság szenved el ebből a szempontból is. A hátrányok és előnyök pedig kumulálódnak. S így ma már kimondható, hogy ezen tényezők mentén az ország kettészakadt.

A jelenlegi bonyolult átmeneti folyamatban – amikor a „manufaktúrák” múlt, a „gépi-nagyipari” jelen, és a „technoktron” jövő egyaránt érvényesül, - születtek meg a trendet jellemző fogalmak a „tudásalapú gazdaság” és a „tudásalapú társadalom”. Az előbbi terminológia abból származik, hogy egyre inkább elismerik a tudásnak a szerepét a gazdaságban; az utóbbi pedig mindennek a hozzájárulását a társadalmi kapcsolatok átfórmálásában. Ha napjaink meghatározó nemzedékei még nem is, de a ma gyermekei - a munkanélkülieké is minden bizonnyal - már a posztindusztriális technikai és társadalmi körülmények között valósítják meg életpályájukat. Ezért is fontos és felelősségteljes olyan körülmények megteremtése, amikor esélyegyenlőség jön létre a tudás megszerzhetőségében. Ettől függ ugyanis, hogy ki rendelkezhet a jövőben saját tudástulajdonnal, és – ezáltal - munkával, megélhetéssel. Számukra evidencia lesz, hogy nem nagyüzemekben dolgoznak, hanem az új típusú munkaszervezeti formák nyújtanak esélyt a megélhetéshez. Olyanok, mint pl. az ún. távmunka végzés, amikor a nagy, helyhez kötött szervezeti egységek helyett az emberek saját belátásuk és lehetőségeik szerinti helyen és többnyire maguk teremtette eszközökkel teljesítik vállalásaikat. A fő "eszköz" pedig a vállalt munka elvégzéséhez a felkészültségük, a tudás-szintjük, a kreatív szellemi kapacitásuk. Ez a korábbi, a tulajdon nélkülségből következő munkavállalási kényszer helyett minőségileg új helyzetet teremt, mert a tudás már nem csupán eszköz lesz a munkavállaláshoz, hanem egyfajta tulajdon is, amellyel a birtokosa viszonylag szabadabban rendelkezhet. Vagyis a szellemi tulajdon kialakításához is meg kell teremteni a bázist: a konvertálható alapismereteket biztosító iskolarendszerhez kapcsolódjon a távoktatás, a megújult továbbképzés, az átképző - felkészítő rendszer. Mindez kötődjék össze az Internettel, s mindazokkal a modern technikákkal, amelyek mindenki számára elérhetővé teszik a világ szellemi bázisait is.

A jelenlegi társadalmi viszonyok azonban nem az esélyegyenlőségről szólnak. A fentebb vázolt alávetettségi viszonyok, a szociális kiszolgáltatottság éppen hogy az egyenlőtlenségeket növelik. Van azonban lehetőség az előbbieken vázolt módon kialakuló életpálya esélyegyenlőtlenségek jelentős mértékű kompenzálására. Az informatikai forradalom következtében ugyanis olyan ismeretekhez juthatnak a gyermekkorú generációk, amely mintegy tudás-tulajdonként kiegyenlítheti az egyébként igazságtalanul keletkezett hendikepet. A feltétele csupán az, hogy ehhez a tudáshoz ne a tehetőség, hanem a tehetség, a szorgalom, az akarat útján lehessen hozzájutni. Ez a lehetőség - miközben a gyermekkorú generáción belül esélyegyenlőséghez vezethet, - az előző, a szülők generációjával kapcsolatban kontinuitás zavart is kiválthat. Gondoljuk csak meg, a mi nemzedékünk még a tízes számrendszer alapján nőtt fel, a gyermekeink pedig már a kettes számrendszert tekintik logikai alapnak, s a számítástechnika nyelvét beszélnek olyan perfektné módon, mint mi fűjtük az egyszer-egyet. Elegendő bizonyítékként a televízió műsoraiban megnézni azoknak a gyermekeknek a produkcióját, akik a legismertebb számítástechnikai, kibernetikai, informatikai szakemberekkel, professzorokkal partnerként képesek megosztani a gondolataikat. Az ő ismeretanyaguk lényegileg más jellegű, mint az előző nemzedéké volt. Ha még figyelembe vesszük mind azt, amit az embernek a termelésben betöltött munkafunkciói megváltozásáról mondtunk, akkor könnyű belátni, hogy amennyiben a gyermekeink rendelkeznek majd az információs társadalomra jellemző konvertálható alapismeretekkel, akkor olyan tudást birtokolnak, amely "tulajdonosaként" szabadon és tehetősen lesznek képesek önmagukról gondoskodni. Ehhez azonban a mai viszonyok között e tudáshoz jutás esélyének a feltételeit mindenki - a munkanélküli szülők gyermekei - számára, az állam által garantálva szükséges biztosítani.

Mindebből adódóan az emberek a konvertálható alapismereteikre építve a hasznosítható tudásukat – a jelenlegi helyzettel szemben – nem meghatározóan szerzik majd az, úgy mond „szervezett” oktatásból. Bár az állam és a magán szféra által biztosított feltételekként megmaradhatnak az át- és továbbképzés, szakképzés, felnőttoktatás, stb. kialakult rendszereinek modifikációi, mégis a meghatározó vélhetően a távoktatás, illetve az önképzés és az ismeret szint elismerésének normatív szabályaiból „összegyűrt” rendszerek lehetnek. Azt már a most kibontakozó folyamatokból ki lehet következtetni, hogy döntő szerepe lesz az emberek ismeretszerzésében a médiának. Főként a tömegkommunikáció eszközszerét is

hasznosító, a mai internethez hasonló, annak technikai megoldásain túllépő eszközök, a mindenki számára hozzáférhető struktúrák szolgálnak majd az egyén felkészülésének bázisaként. A tudástulajdonával szabadon rendelkező, az önmagáról minden tekintetben gondoskodó ember már individuusként vehet részt a vele ekként is számoló társadalmi szervezetben. Amennyiben a felnőttek "nem szúrják el" háborúkkal, környezeti katasztrófákkal, akkor a gyermekeinknek meg lehet az esélye arra, hogy minden bizonnyal ilyen jellegű társadalomban éljenek.

Lehetőség az individuum kibontakozására

Ezért is érdemes néhány kérdésfelvetés erejéig kitérni az individuum problémakörére. Miként említettük a termelési rendszerek fejlődési tendenciája egyrészt a multinacionalitás, másrészt az egyéni tudásra építkezés irányába mutat. Azok a klasszikus munkahelyek, ahol sok száz vagy ezer ember együtt, egy helyen, egy

épületben vagy területen dolgozott, már jelenleg is tapasztalhatóan eliminálódnak. Velük együtt megszűnnek a klasszikus értelemben vett dolgozó kollektívák, tanuló csoportok stb. Ezek helyébe a szabad individuumok önkéntesen szerveződő kooperációja, közössége léphet. A meghatározó tehát - az egyénnek önmagáról való gondoskodásából, a szükségletei kielégítésének fedezetére és önmaga fejlesztésére vállalt tevékenységének a saját tudástulajdonához kötődéséből adódóan - az egyén és a személyisége lesz vagy lehet. Természetesen azt még nem, vagy nagyon dús fantáziával lehet csak belátni, hogy milyen kapcsolatok szerveződnek majd az individuumok között, lesznek -e valamiféle közösségek, s ha igen, milyen szerepet játszhatnak?

Egyrészt a tömegkommunikáció eszközzrendszerét is hasznosító, a mai internethez hasonló, annak technikai megoldásain túllépő eszközökhöz köthető, de mindenki számára hozzáférhető struktúrák szolgálnak majd az egyén felkészülésének bázisaként, s befolyásolják valamilyen módon életpályája alakulását is. Másrészt a társadalom szerveződéséhez olyan technikai megoldások szükségeltetnek, amelyek interaktív kapcsolatokat tesznek lehetővé. Az Internet ebből a szempontból a ma technikájaként és eszközeként az egyik meghatározó elem, de milyen lesz a jövőben, azt még nem tudjuk, mert napjainkban kötődik a drága telefóniához, s ezért nehézkes a működtetése és a hozzáférhetőség. Azt azonban már tudjuk, hogy olyan technikai eszközök is léteznek, - pl. a műholdakon keresztüli variációk -, amelyek megkönnyítik az elterjedését. Azt lehet mindezek következményeként mondani, hogy az informatikai eszközök nem csupán egyszerű technikai eszközökként, hanem társadalomszervező erőként is megjelennek. Nem véletlenül definiálja a tudomány (egy része legalább is!) informatikai forradalomnak a folyamatot és tudástársadalomnak a jövő társadalmi rendszerét.

Van azonban még egy viszonylata, amely részben az eszközök fejlődéséhez, másrészt pedig az embernek a termelésben és társadalomban már említett módon megváltozó funkciójához, szerepéhez kapcsolódik. Ha az individuum és a tudástulajdon lesz a meghatározó, akkor azt is előre lehet látni, hogy az informatikai eszközökre nem csak azért lesz szükség, mert az egyén számára közvetítenek ismereteket, hanem azért is, mert az emberek tudásának társadalmi hasznosítását szintén segíthetik.

Az informatikai forradalom és tudástársadalom kommunikációs eszközei előreláthatóan interaktív rezsimben működnek majd. Az emberek egymás közti tudományos, kulturális, gazdasági és társadalmi jellegű érintkezése is bizonyára nem olyan közvetlen személyes jelenléttel zajlik majd, hanem többnyire interaktív rezsimben működő technikai eszközökön keresztül. Már ma is érezhető, hogy növekszik az interneten keresztül kommunikálók tábora, sőt barátságok, szerelmek is szövődnek már ily módon. Vagyis a távkapcsolatokat biztosító eszközök, bázisul szolgálhatnak a társadalomszervezés erőinek is. Az a demokrácia, amelyet ma ismerünk, és amelyet elsősorban a képviselői demokráciában jelenítünk meg, eliminálódik, a parlamenti döntéshozatalnál a képviselők személyes jelenlétére nem lesz szükség, s az interaktív informatikai eszközök felhasználásával a közvetlen, folyamatosan valamennyi polgár részvételével működő demokrácia válhat a társadalom rendszerszervező erejévé. Az interaktivitás lehetővé teszi, hogy ne egymáshoz utazva, valahol összegyűlve kommunikáljunk. Az információ fog áramolni és mindenki maga szabad akaratából választhatja meg, hogy mikor és miként vesz részt a társadalomszervezésben, az ügyek intézésében.

A társadalom kettévált. Egy része képes ebben a folyamatban részt venni, van konvertálható tudása, amely elsősorban matematikai, számítástechnikai tudást és nyelvismeretet jelent, tehát szakértőként vagy jól fizetett - persze nem nyugat-európai mértékben - munkásként dolgozhat. Egy másik réteg képes a középszintű technika kezelésére, de nem a kibernetikával vezérelt rendszerére, közülük kerülnek ki a középszintű szakmunkások. Jó néhányan úgy tudnak benne maradni a termelésben, hogy léteznek még hagyományosan működő üzemek. Végül ott van a munkanélküliek népes tábora, közöttük sokan tartósan azok, akik képtelenek a másfajta tudás megszerzésére, és sajnos ez megpecsételi gyerekeik esélyét is. Mivel az ország a mindent átfogó állami tulajdonból indult, és a tulajdonváltás struktúrateremtő, hirtelen sokszínű lett a tulajdon, így ennek megfelelően a bérmunkások helyzete is megváltozott.

A legnagyobb létszámú csoport a hagyományos termeléshez kötődő munkásoké, igen, csekély azoknak a száma, akik a tudományos-technikai forradalomra jellemző rendszerbe be tudtak kapcsolódni, ők egyébként zömmel fiatalok. Még aggasztóbb, hogy a leszakadók, vagyis a munkanélküliek közt sok a fiatal, ez oktatásunk kudarcát jelenti.

Milyen új társadalmi-gazdasági berendezkedés születhet?

Az ember tehát kikerül a termelés közvetlen folyamatából és – ha közben olyan társadalmi berendezkedést alakít ki, amely elősegíti az aktív életvitelét - akkor a kreatív alkotással, vagyis azzal foglalkozhat, ami csak neki sajátja. S, ha ebből indulunk ki, akkor azt is látnunk kell, hogy a ma gyermekei egy olyan társadalomban nőnek majd fel, amelyről jelenleg még szinte semmit sem tudunk. Századok óta döntő mértékben a szülők és gyermekeik, sőt több generáció is a lényegét tekintve azonos társadalmi berendezkedésben szocializálódtak. Ezzel szemben most azt látjuk, hogy szülők és gyermekeik gyökeresen ellentétes társadalmi közegben szereztek illetve szerzik meg élettapasztalataikat. Hangsúlyozni kell, hogy itt nem csak - s főként nem elsődlegesen - az államszocializmusról a kapitalizmusra visszaváltott rendszerről van szó, hanem a civilizációs fejlődés fő

sodrában globálisan jelentkező termelési forradalom valamennyi állam társadalmi viszonyait átrendező hatásmechanizmusairól.

A XX. század meghatározó termelési rendszere az ipari-technikai forradalomból kiteljesedett gépi-nagyipari szervezetre épült. Ennek velejárójaként az emberek döntő többsége "munkavállalóként" - szociális és technikai alávetettségben - viszonyult a "tulajdonos", a "munkaadó", vagy a "menedzser" másik emberhez, illetve a tulajdonviszonyokat is tükröző államhoz. Az érdekek és konfliktusaik is jellemzően a munkavilágának viszonyrendszerében érvényesültek. Ezért játszottak meghatározó szerepet mindmáig a gazdasági-szociális érdekeket kifejező szakszervezetek. A nem diktatórikus politikai rendszerekben megvalósuló érdekegyeztetésben pedig a pártokra alapozott képviselői (parlamentari) demokrácia kiegészítéseként a tripartid (munkavállaló - munkáltató - az állam végrehajtó hatalma) részvételű konfliktuskezelés érvényesült. A XXI. századra jellemzővé váló tudományos-technikai forradalom és a folyamatában kialakuló posztindusztriális társadalmi berendezkedés gyökeres átalakulásokat eredményez az érdekekben és az érdekképviselésekben is. A sok embert hosszú időre helyhez kötött foglalkoztató nagy üzemek, hivatalok helyett, feladat orientált időszakos, távmunka szervezésű stb. rugalmas szervezetek jönnek létre. Megváltozik az emberek munkájának jellege és tartalma. Megváltoznak az értékek, s az érdekek, az azokat kifejező szervezetek és a konfliktusok, a megoldásuk módjai is. A társadalom érdekviszonyainak meghatározó színtere már nem a kötött munkaviszonyt igénylő nagyüzem, hanem az életviszonyok egész rendszere. A munka világához közvetlenül kapcsolódó érdekek mellett azonos vagy jelentősebb szerepet játszanak az életkörülményekhez, az életpálya egészéhez kapcsolódó érdekek. Az érdekek kifejezésében pedig a gyökeresen átalakuló szerepet játszó szakszervezetek mellett az ún. civil érdekképviselői szervezetek (kor és réteg ill. szociális problémákkal foglalkozó érdekvédők stb.), jelentősége növekszik meg. Megteremtődnek a feltételei az emberek technikai alávetettsége megszűnésének és ez - adekvát társadalmi átrendeződés esetén - a szociális alávetettség felszámolásához is elvezethet. Ez utóbbihoz az érdekegyeztetésben szükségessé válik a tripartid rendszer kiegészítése a civil érdekképviselőkkel, s a politikai-hatalmi berendezkedésben pedig a képviselői jelleg szimbiózisa a közvetlen, a részvételi demokráciával.

A kibontakozott, rendszerbe szerveződött posztindusztriális tudástársadalomról természetesen még nem lehetnek megdönthetetlen tapasztalatok, de az átmenet tendenciái identifikálhatóan a fent jelzett változások irányába mutatnak. Akkor is igaz ez, ha az "államszocializmusból" a magántulajdonra és piacgazdaságra visszaváltó országokban (köztük Magyarországon is) ettől eltérő - inkább az ipari-társadalom kezdeti szakaszára jellemző - konfliktusokkal, tendenciákkal találkozhatunk. Fel kell tenni a kérdést: mindezek a változások miként érintik az országok, a globálisan integrálódó világ társadalmi-gazdasági berendezkedéseit?

A jelenben az emberiség a globálisan kialakuló integráció, a kölcsönös egymásra utaltság és függőség körülményei között, minőségileg megújuló technikai és termelési-fogyasztási rendszerben keresi az adekvát társadalmi berendezkedéseit.

Civilizációs korok

<u>Termelési korok</u>	<u>Társadalmi-gazdasági formációk</u>
1. Neolitik kor	Feudalizmussal bezárólag
2. Ipari forradalom kora	Kapitalizmus
3. Tudományos-technikai forradalom kora	?

Globálisan beléptünk a civilizáció posztindusztriális korszakába. Ennek során a természet törvényeinek mind mélyebb megismerése, elsajátítása és hasznosítása arra szolgál, hogy lehetővé váljon „az egyetemes ember” munkafunkcióinak mind teljesebb körű átszármasztása olyan eszközöknek, amelyek alkalmazásával az ember véglegesen felszabadul a technikával szembeni alávetettség alól. S mindennek következtében a mainál szélesebb körű és egyre globálisabb lehetőség nyílik az „egyetemes ember” mellett az „egyes ember” számára is a csak neki megadatott kreativitás (gondolkodás, tudás, ismeret stb.) által ön maga megvalósítására. A remélt jövő, a szabad individuum megszületése. A tényleges bekövetkeztéhez azonban szükséges még az ember felszabadulása a „reális” vagyis a „szociális alávetettség” alól is.

A termelési forradalom - bár globálisan egységes folyamat - közvetlen jelenlétét és előrehaladottságát tekintve az országok, a régiók egyenlőtlen fejlettségének a függvénye. Romboló és építő mechanizmusa részben spontán, főként pedig az eltérő indíttatású politikai stratégiák következményeként érvényesül. A fejlettségi szintek és a felzárkózási lehetőségek, esélyek különbözősége miatt a legtöbb országban még csak külső hatásként - a kooperatív együttélés és a harc dialektikájában - jelenik meg. A belső átrendeződéseket tekintve egyelőre eltérő típusú modernizációs (evolúciós) folyamatok és feladatok körvonalazódnak.

A legfejlettebb országok átlépték azt a "küszöböt", amely után elkezdődött a tudományos-technikai forradalom vívmányainak termelési rendszerbe állítása. Az ipari forradalom nyomán kialakult gépi nagyiparhoz képest lényegileg más elvű és gyakorlati működésű termelés olyan termelékenységet hozott létre, amely nagyon rövid idő alatt többszörösére növelte a távolságot a legfejlettebb és a kevésbé fejlett országok között. Az új

típusú termelés új szükségleteket gerjeszt, amelyek az új eszközökkel hiánytalanul ki is elégíthetők. Az országoknak a globalitás következtében kialakult kölcsönös nyitottsága azonban ezeket a szükségleteket ott is megjeleníti, ahol kielégítésükre saját forrásból nincs esély. S ezzel nemcsak ösztönző hatás, hanem súlyos szociális feszültség is keletkezik.

A lemaradtak közé tartozik a volt "szocialista világrendszer" s benne Magyarország is. A termelőerők fejlődésének minőségi lemaradása - a jórészt történelmi gyökerű eredendő elmaradottságot is figyelembe véve - azért következett be, mert a "szocialista" termelési-társadalmi viszonyok (a tulajdoni, az elosztási, a politikai rendszer stb.) megmerevedtek, s nem tartalmazták azt az innovációs készséget és képességet, ami a tudomány-technikai forradalom dinamizmusához húzóerőt jelenthetett volna. Ez a tény is közrejátszott abban, hogy a lemaradás a szocializmus társadalmirendszer-specifikus tévedésévé transzformálódott.

Az is sajátossága a termelési rendszerváltásnak, hogy nagyságrendileg ugrásszerűen nő meg a termelékenység, s ebből adódóan a piaczgazdaságokban a nagy volumenű fizetőképes kereslettel rendelkező piacok iránti igény. Az utóbbi évtized történelme arról tanúskodik, hogy a már vázolt tudomány-technikai forradalomnak köszönhetően globálissá vált világban ugyan ellehetetlenült az alternatív társadalmi rendszerek hidegháborús szembenállása, de minden eddiginél kiélezettebb lett a küzdelem a piacok újraelosztásáért. A kelet-közép-európai országok a civilizációs fejlődésnek ebben a nagysodrású forgatagában a vesztes oldalon voltak, s maradtak le szinte reménytelenül. Az 1989-90-es rendszerváltató kényszerek jórészt ehhez a lemaradáshoz illetve a felzárkózás reményéhez kapcsolódtak. A hidegháborúban „győztes” legfejlettebb országok az erősebb pozíciójából várták el a gyengébbnek bizonyultaktól piacaik átengedését, s a "befogadás" feltételeként szabták a rendszerükkel kompatibilis viszonyok kialakítását. Nálunk is ez a meghatározó vonulata az utóbbi évek történéseinek.

A fejlett világhoz képest szegény országunk, az ottani felgyorsult növekedéshez viszonyítva, még szegényebbnek, s a felzárkózás pedig még reménytelenebbnek tűnt a váltás kezdeteinél. A nem piaci gazdaságból a piacra történő áttérés menetében azonban, - s az elengedhetetlenül hozzákapcsolódó privatizációval, a magántulajdon dominánssá válásával, a munkanélküliség megjelenésével, - a szegény ország azonnal nem vált gazdaggá. Az egyes emberek, illetve jelentős társadalmi rétegek szegénysége pedig jobban kiviláglott, és abszolút mértékben is számottevően megnőtt. Nálunk a tartós munkanélküliség és a szegénység között szignifikáns kapcsolat alakult ki. A kilencvenes évek elején a nulláról nagyon meredek emelkedést követően a munkanélküliség 1994 és 1997 között 9,2%-os szinten állandósult. Azóta ugyan csökkent a regisztráltak aránya, de ez a szám a közel egy millióval kevesebb munkahelyhez viszonyítva alakult így, és ismeretük hiányában a regisztrációból már kikerültek száma nem szerepel benne. Hitelt érdemlő adatok azt mutatják, hogy a kilencvenes években kialakult egy olyan „társadalom alatti” réteg, amely el van vágva a munkaerő piactól, és ily módon a növekedés hasznából való részesedés lehetőségétől is. Ez a hosszú távon krónikus szegénységben maradó réteg alkotja a rendszerváltás legelestebbjeit, akiknek megfelelő állami programok nélkül nincs esélye a társadalmi beilleszkedésre. 1992 és 1997 között a magyarok 7,5%-a élt olyan háztartásban, amely legalább egyszer megtapasztalta a szegénységet. A nem szegény háztartások 28%-a volt kitéve a szegénység veszélyének. A legújabb felmérések szerint a lakosság egyharmada érzi magát szegénynek. A tartós szegénység, a szegénységet csupán egyszer megtapasztaló háztartások jelentős részében is komoly veszélyként jelentkezett. Bár a tartósan szegény háztartások a magyar lakosságnak csupán 4-5%-át jelentik, de ennek a rétegnek egyharmada a roma népességből tevődik ki. S ez a tény igazából felmérhetetlen gondot és károkat okoz.

Hatalmas feladatunk, hogy adottságainkat, lehetőségeinket a leghatékonyabban kihasználva felzárkózzunk a globálisan kibontakozó tudomány-technikai forradalom elérhető maximális szintjéhez. Ezzel kell összhangba hoznunk a gazdasági szerkezetet; a műszaki (technikai-technológiai) felszereltséget; az infrastruktúrát (közlekedés, információáramlás, szolgáltatás stb.); a természeti-települési környezeti értékek megőrzését-hasznosítását.

Szinte ennél is fontosabb követelmény a humán erőforrások fejlesztése: az emberek életkörülményének, életminőségének a civilizációs eredmények szintjére emelése; a demográfiai folyamatok ésszerű irányítása; az egész életen át tartó tanulás, a konvertálható tudás feltételeinek a biztosítása; a tudomány fejlesztése; a munkavégzés tartalmában, szervezetében bekövetkező változásokhoz illeszkedő foglalkoztatás, az innováció képesség, kreativitás hasznosítási lehetőségeinek a megteremtése; az egészségügy erősítése; a regenerálódás-önmegvalósítás (kultúra, sport, szórakozás, szabadidő stb.) kiszélesítése.

Alapvető az egész oktatási rendszer átgondolása az új követelmények szerint. Ha figyelembe vesszük mindazt, amit az ember munkafunkcióinak a megváltozásáról mondtunk, akkor könnyű belátni, hogy amennyiben a gyermekeink rendelkeznek majd a „tudás (információs) társadalom” igényelte konvertálható alapismeretekkel, akkor olyan tudást birtokolnak, amely „tulajdonosaként” szabadon lesznek képesek önmagukról gondoskodni. Ez vonatkozik a közép és felsőfokú képzésre is. Ehhez azonban a mai viszonyok

között e tudáshoz jutás esélyének a feltételeit mindenki – a ma munkanélküli, szegény sorsú szülők gyermekei – számára, az állam által garantálva szükséges biztosítani.

Ma már hazánkban sem elegendőek a rendszerváltást konszolidáló reformok, de a sokterápia sem a megfelelő megoldás, differenciáltabb folytatásra van szükség, amelyben utat találunk a világcivilizáció fő áramlataihoz. Nem elegendő csupán azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy a gazdaságpolitikában az államháztartás egyensúlya jelentse a prioritást, avagy az egyensúly és a fejlesztési célok kombinációja? Nem elegendő, ha a foglalkoztatási, a szociális gondokat csak a gazdaság függvényében, annak mellékágain kezeljük. Egyidejű feladatként jelentkezik a változásokkal lépést tartani képtelenek, a leszakadtak iránti szolidaritás, felzárkóztató segítség, és a multinacionális folyamatokkal való azonosulás, a bekapcsolódás a XXI. századba átvezető áramlatokba.

Az emberiség globális fejlődését és az egyes ember sorsát illetően – a bevezetőben jelzett pénzügyi problémákat is figyelembe véve – mindenképpen mielőbbi megoldásokat igénylő feladat: összhangot teremteni a kibontakozó posztindusztriális gazdasági fejlődés és az emberek szociális ellátottságának biztonsága között. Eljött az ideje annak, hogy - az új rendszerű társadalomban és gazdaságban, - a szociális kérdésekről is újszerűen gondolkodjunk, s új rendszert alkossunk. Két lábra kell állítani a társadalmat, hogy "járni", fejlődni tudjon.

Dr. Bábosik István

A szociális életképesség megalapozásának kompetenciái és fejlesztésük optimalizálásának lehetőségei

(Tézisek)

A szociális életképesség, a szociális öngondoskodás képességének megalapozása egyre fontosabbá válik korunkban, mivel ez jelentős mértékben tehermentesíti a társadalmat, ezzel együtt pedig hozzájárul a gazdasági-technikai-kulturális fejlődéshez, vagyis az össztársadalmi sikerességhez.

A kérdés ezek után úgy fogalmazható meg, hogy kinek vagy mely társadalmi intézménynek a feladata, funkciója az egyének szociális életképességének megalapozása, illetve helyreállítása?

Nyilvánvalóan ez az intézmény az iskola.

A vázolt összefüggések és megfontolások indokolják kutatási témánk megválasztását és koncepcióját.

A szociális életképesség kompetenciáinak fejlesztési folyamata

A megalapozó szerepet betöltő kompetenciák a személyiségfejlődés és a képzés kezdeti fázisában alakulnak ki. Ennek következtében a szociális életképesség megalapozásának meghatározó eleme is a korai fejlesztés, mindenképp az általános iskola fejlesztő tevékenysége.

Az itt elérhető eredmények épp úgy, mint az előálló deficitek és a lemorzsolódás, valamint a felzárkóztatás hiánya, elmaradása sorsdöntő tényezők az egyén életében.

A fentiek alapján kutatásunk keretében azt elemezzük, hogy az iskola milyen pedagógiai eszközöket biztosít a szociális életképesség megalapozásához, és ezeket az eszközöket milyen hatásfokkal tudja működtetni, illetve mi módon lenne eredményesebbé tehető ez a fejlesztő tevékenység.

A szociális életképesség feltételei

A szociális életképességnek természetesen több feltétele van, mi azonban kutatásunkat csak a legfontosabb három feltételre összpontosítjuk, annál is inkább, mivel ezek megteremtésében az iskolának kitüntetett szerepe van.

A három feltétel a következő:

- a felkészülés a munka világára;
- az élethosszig tartó tanulás;
- az egészség fenntartása az egészséges életmód útján.

Fontos körülmény, hogy a szociális életképesség kiemelt három feltétele a társadalom széles rétegeinek, de mondhatjuk azt is, hogy minden tagjának a létfenntartása szempontjából nélkülözhetetlen.

A szociális életképesség megalapozása az iskolában

A különböző, nagy elterjedtségű iskolamodellek (comeniusi-herbarti, reformpedagógiai, alternatív) hatásszervezési megoldásmódjai, szemléletbeli jellemzői arra

utalnak, hogy az iskola nevelési-oktatási hatásrendszerében, tevékenységi folyamatában sok lehetőség rejlik a szociális életképesség megalapozásával kapcsolatban.

Ugyanakkor az is kimutatható, hogy szakmai tévutak, iránytévesztések rontják az iskolai munka hatékonyságát.

Ezeket a problematikus elemeket ugyanakkor a struktúra változtatása nélkül, időbeli és hatásrendszerbeli belső átcsoportosításokkal, illetve pregnánsabb szakmai orientációval szelektálni lehetne.

Kutatásunk ezeknek a magukat makacsul tartó, a hatékonyságot rontó, és a célirányosságot zavaró tényezőknek a kimutatását és konvertálási lehetőségei feltárását, vagyis az iskola optimalizálási lehetőségeinek meghatározását is célul tűzi ki.

Az iskola optimalizálásának útjai

A már említett iskolamodellek egyoldalúságainak és tévútjainak kiküldésével, ugyanakkor a sikeres megoldásmódok kiemelésével és integrálásával kialakítható egy az eddigieket hatékonyságban felülmúló optimális iskolamodell.

Az optimalizálás főbb területei a következők, eddigi elemzéseink szerint:

- a célrendszer korszerűsítése és tudatosítása, a fejlesztési folyamat célirányos jellegének megerősítése;
- az iskola tevékenység-repertoárjának szélesítése, a feladat-centrikus jelleg erősítése;
- a tananyag-rendszer mennyiségi és minőségi átstrukturálása;
- a spontán kirekesztődést megelőző tevékenységszervezési modellek alkalmazására történő áttérés;
- a tevékenység-motiváció központi szerepének biztosítása minden tevékenységforma keretében;
- a verbális és vizuális fejlesztő hatások helyett a célirányosan konstruált feladat-szériák fejlesztő hatásának preferálása.

Kutatásunk az optimalizálás elveinek megvalósítási alternatíváit, technikáit konkrét és részletező formában is törekszik meghatározni.

Dr. Székely Péter

"A felsőoktatás humán valóság- háttere"

A mai magyar felsőoktatás humán valóság- háttere a felsőoktatás egész rendszerének távolabbi és közelmúltjának felvázolása nélkül nem világítható meg. A „humán valóság” legfontosabb keretfeltétele maga a felsőoktatási intézmény. A magyarországi intézményrendszer változásait az elmúlt egy, másfél évszázadban igen jelentős mértékben meghatározták a különféle európai felsőoktatási hagyományok és modellek. A hozzájuk kapcsolódó oktatási- nevelési- képzési tevékenységgel kapcsolatban pedig folyamatosan előkerül a minőség kérdése, illetve fogalma. E folyamatok minőségéé közvetlenül vagy közvetetten, immanens vagy kapcsolódó formában. Természetesen vonva maga után a folyamat humán szereplőinek (oktatók és oktatottak; professzorok és hallgatók) minősége folyamatos felvetését, eldöntési kritériumainak, mérésének és értékelésének a fent jelzett hagyományoktól és modellektől erősen függő lehetőségeit és módszereit. Mert tulajdonképpen ez a humán valóság-háttér dönti el az adott felsőoktatási intézmény - sőt, a felsőoktatás egész rendszere - minőségét, társadalmi megítélését és értékelését.

A magyar felsőoktatás legfőbb hagyományai alapvetően az úgynevezett porosz modellhez kötődnek: a XIX. és a XX. században, egészen az 1990-es politikai rendszerváltozásig e modellre épült a magyar felsőoktatási rendszer. A porosz modell duális jellegű, azaz az egyetemi és a főiskolai intézménytípus különálló, átjárhatatlan. Célja az elitképzés, bázisa a nemzeti tudományos akadémia, amely nemcsak meghatározza a felsőoktatási intézmények működését, hanem az oktatók tudományos minősítését is végzi. A hallgatói „szűrés” input jellegű: igen kemény a felvételi vizsga, de aki bekerül, nagy valószínűséggel eljut a diplomáig (Magyarországon a pártállami korszakban még egy kemény keretszám - korlátozás is érvényesült). Tudomány-oktatás és tudomány - centrikus képzés folyik. A kapcsolódás a gazdasághoz államilag szabályozottan történik. Ez a rendszer immamens módon hordozza magában a minőséget (egy „elitklub”), mégpedig azt a fajtáját, amit az adott korszak és társadalmi környezet elvár tőle.

1990 után Magyarországon ez a modell már nem bizonyult korszerűnek, elavult. A követendő, illetve megvalósítani szánt „minta” az úgynevezett angolszász modell volt. Ez egy kétfokozatú (alapképzés; mesterképzés) rendszert jelent, amelyhez „alulról” egy „felsőiskolai” (postsecondary) „felülről” pedig a doktorképzés illeszkedik. Az egész rendszer alulról felfelé átjárható. Célja a tömeg - és elitképzés, bázisa a felsőoktatási intézmény. A tudományos minősítés kettős: intézményi és akadémiai. A képzés-minél alacsonyabb fokozatát tekintjük - annál inkább gyakorlatorientált, - minél magasabb fokozatát nézzük - annál inkább tudomány-centrikus. A végzeteket a munkaerőpiac „szűri” (output „szűrés”: nem garantál biztos munkahelyet). Új elem a minőség (intézmény, tananyag, oktató) biztosításában a központi állami akkreditáció.

Magyarországon az angolszász modellre történő átállás jórészt összekapcsolódott az úgynevezett Bologna-rendszer bevezetésével. Az 1995-ös Bolognai Nyilatkozatot aláíró országok – köztük hazánk is – kinyilvánították szándékukat egy „egységes európai felsőoktatási tér” létrehozására. Cél a kölcsönös megfeleltethetőség, átjárhatóság és beszámíthatóság, illetve elfogadhatóság. (kreditek, diplomák) biztosítása volt. Az „egységes tér”- ma is – sokféle gyakorlatot jelent, azaz az eredmény egy kellően liberális, ám olykor kaotikus rendszer lett, amely folyamatos korrekcióra szorul. A közös rendszer alapja azonban kétségtelenül az angolszász modell.

Hazánkban a korábbi intézményi – és hallgatói keretszám – korlátok liberalizálásával, majd a költségtérítéses képzések engedélyezésével kezdődött az átállás. 1990-től tíz év alatt többszörösére nőtt mind a felsőoktatási intézmények, mind a bennük tanuló hallgatók létszáma. Ez az évtized az extenzív növekedés időszakának tekinthető a megújuló magyar felsőoktatásban. 2000-2010 között azonban elérte a felsőoktatást a negatív demográfiai hullám elhúzódó mélypontja, amely folyamatos korlátozó kormányzati intézkedéseket eredményezett. Ezek két legfontosabb eszköze: intézményi integrációk és költségvetési megszorítások. Egyre gyakrabban hallani intézmény-bezárásokról is. Felvetődik a „lenni vagy nem lenni” kérdése, s ehhez kapcsolódóan – ismételten – a minőség fogalma és biztosítása a felsőoktatásban. Miközben átálltunk a Bologna-rendszerre (bevezettük a kredit-rendszert; a kétszintű képzésnek megfelelően átalakítottuk a teljes szak-struktúrát), ez a kérdés részben megoldatlan, részben rosszul megoldott.

A humán- háttérrel illetően legnagyobb problémát hallgatói oldalán (a csökkenő létszám mellett) a 2007-es elhibázott felvételi rendelet jelenti: a „jobb minőségű” (tehetségesebb, felkészültebb) hallgatókat egyértelműen a fővárosi intézményeibe irányítja (függetlenül azok „minőségétől”). Az oktatói minőség megítélése – s akkreditációk során az intézményeké is – szinte kizárólag akadémiai kritériumok alapján ítéltetik meg (2005-ös Ftv.), ami anakronisztikus, jószerivel a porosz modellhez igazodik. Hiányzik a valóságos társadalmi szükségletek, a piaci-és térségi (valóságos, reális) igények figyelembe vétele és beépítése egy új, differenciált felsőoktatási minőség meghatározásba, a „jó minőség” modern fogalmába.

Blahó János

A közoktatás általános és területi folyamatai a különböző hierarchiaszintű térségekben

Bevezetés

Az Európai Unió a versenyképesség és a fenntartható fejlődés érdekében a kognitív társadalom felépítését jelölte meg célként, és az oktatás, képzés eredményességének javítását és társadalmi kiszélesítését eszközként. Az egyén társadalmi pozícióját és lehetőségeit tehát egyre inkább azok az ismeretek fogják meghatározni, amelyeket meg tud szerezni magának. Az ember új viszonyrendszerbe került az egyéni és társadalmi felelősség oldaláról önmagával, szűkebb és tágabb társadalmi, valamint természeti környezetével szemben. Fokozottan igaz, hogy a társadalom tudás- és műveltségtökéje a versenyképesség meghatározó tényezője.

Magyarország a kognitív társadalom építésében egyre jobban lemarad versenytársaitól. Az IALS¹, valamint a PISA² vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a 40 évesnél fiatalabb munkavállalók, és az iskolába járó fiatalok tudásával, illetve tudásalkalmazásával súlyos gondok vannak. Egyre több ország iskolarendszere már hatékonyabb, eredményesebb. Az átlagos teljesítményromlás mellett odafigyelést igénylő probléma, hogy növekszik a roppant gyenge teljesítményt nyújtók köre, akik a munkaerőpiacon és a társadalmi boldogulásban szélsőségesen kiszolgáltatott helyzetbe kerülnek. A PISA-mérések másik fontos üzenete, hogy hazánkban a családok társadalmi helyzete döntően meghatározza a tanulói teljesítményeket.

A versenyképes országok oktatási rendszere a személyiséget holisztikus módon fejleszti. A tudás, a műveltség, a szociális kompetencia, az egészség és környezettudatosság a humán tőke elemei, és ezek a kompetenciák együttesen a társadalmi boldogulás legfőbb tényezői (BLAHÓ J. 2009).

Azt is hangsúlyozni szükséges, hogy ezek az országok az oktatást, a terület- és településfejlesztés fontos ágensének tekintik.

Célkitűzések és alkalmazott módszerek

Az elmúlt időszak oktatáspolitikája az eredményességet és esélyegyenlőséget jelölte ki fő prioritásként. A közoktatási ellátás mint társadalmi közszolgáltatás tervezése a regionális szint (NUTS II) bevonásával 2006-ban vált teljessé. Az Oktatási Hivatal feladata volt a regionális tervezés megvalósítása. Mindegyik régióban elkészültek a regionális közoktatás-fejlesztési stratégiák³. A stratégiák elkészítését széleskörű kutató-elemző munka előzte meg, mely egyben a publikáció alapját is képezte.

Céлом volt tehát átfogó módon elemezni a közoktatási rendszer mint társadalmi közszolgáltatás színvonalának, és teljesítménymutatóinak kialakult térbeli egyenlőtlenségeit. Döntően a rendszerváltozás utáni, főképp az utóbbi tíz éves időszakot tekintem át. Nemzetközi standardok – elsősorban a PISA-mérések – módszertanára támaszkodva meghatároztam és csoportosítottam a közoktatási rendszer teljesítményét befolyásoló tényezőket. A tényezők tipizálása után egyenként vizsgáltam kölcsönhatásukat a közoktatási rendszerrel. A közoktatás adekvát képének megrajzolása érdekében a különböző hierarchiaszintű térségekben vizsgáltam. Az ismert demográfiai folyamatok térbeli megjelenése, és az intézményrendszerre gyakorolt hatásának elemzése – az érvényben lévő szabályzó keretfeltételek szinergiájában – jelentette a kutatás másik fő irányát.

Az vizsgálódás módszereit az alkalmazás technikája alapján szociológiai- és a parametrizáló, egzakt módszerekre lehet elkülöníteni. Mivel a közoktatás teljesítményét releváns módon csak a társadalmi-gazdasági környezetével fennálló kölcsönhatások ismeretében értékelhetjük, szükséges volt olyan módszert választani, amely komplexen jellemzi a térszerkezet „szféráit”, és kifejezi a tényezők sokasága közötti bonyolult kölcsönhatásokat. A kitűzött célok megvalósításához a Tóth József által kidolgozott *tetraéder-modellre*⁴ alapozott, településszintű és területi elemzésre egyaránt alkalmas módszert, a TÁGINTER-analízist választottam. Oktatásföldrajzi aspektusból a módszerek megválasztásának azért volt jelentősége, mert nem statikus állapotok leírását, hanem a térszerkezet kölcsönhatásainak dinamikus vizsgálatát tartottam szükségesnek.

¹ IALS: a felnőttek írásbeliségének nemzetközi vizsgálata (International Adult Literacy Survey).

² PISA: a tanuló teljesítmények nemzetközi értékelésének programja (Programme for International Students Assessment).

³ BLAHÓ J.- TÓTH J. (Szerk.) 2006: A Dél-alföldi Régió Közoktatás- Fejlesztési Stratégiája 2007-2013

⁴ TÓTH J. 1981 : A településhálózat és a környezet kölcsönhatásának néhány elméleti és gyakorlati kérdése. – Földrajzi Értesítő, XXX. évf. 2-3. sz., pp. 267-292 található a modell részletes leírása.

Az alábbi konkrét kérdések vizsgálatát tűztem ki célul:

- Az iskolai eredményességet mely tényezők és milyen mértékben befolyásolják?
- Hogyan lehet tipizálni és mérni ezeket a tényezőket?
- A társadalmi-gazdasági térszerkezet differenciálódása a különböző hierarchiaszintű térségekben hogyan befolyásolja a közoktatási ellátást, különösen az eredményességet és az esélyegyenlőséget?
- Az intézményfenntartói-irányítási szintekhez és az iskolák képzési területeihez kapcsolható-e bizonyos eredményesség?
- Mi a település-és iskolalejtő oka és következménye?
- Az intézmények hozzáadott pedagógiai értéke (HAÉ)⁵ mennyire elégséges a versenyképességi és a társadalmi kohéziós célok teljesítéséhez?
- A szelektáló olykor szegregáló közoktatási rendszer következményei hol és milyen mértékben manifesztálódnak?
- Miképp befolyásolják a közoktatási rendszer szerkezeti és szervezeti átalakulását, valamint térbeliségét a kedvezőtlen demográfiai folyamatok, és mindezek milyen szabályozó keretfeltételek között jelennek meg?
- Miért szükséges, és mit jelent a közoktatás irányítási és funkcionális szintjeiben a paradigmaváltás?

Induló hipotéziseim a következők:

- A társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek területi-települési tagoltságát leíró lejtő elsősorban a közoktatási rendszerben a fenntartási-irányítási szintekben jelenik meg.
- A települések méretkategóriáihoz bizonyos képzési szerkezet és eredményesség, valamint szelekciós hatás is köthető.
- A társadalmi státuszról eredő iskolaválasztási szokások – sokkal inkább lehetőségek – határozzák meg a középiskolai továbbtanulást, valamint a képzési területek között kialakult jelentős eredménykülönbséget.
- A szakiskolai képzés társadalmilag leértékelődött, és ebben a képzési területben a legnagyobb a lemorzsolódás, tehát generációs szinten a hátrányok újratermelődése következik be. A társadalmi hátrányok iskolai hátrányokká, majd újra társadalmi hátrányokká alakulnak.
- A demográfiai változások hatása a közoktatási rendszer vertikális elemeiben, valamint a középiskolai képzési kínálaton belül és területileg is eltérő módon jelenik meg.
- A demográfiai folyamatok következtében az egy pedagógusra jutó tanulólétszám azonos programkínálat mellett a közoktatási rendszerben tartalékokat tételez fel.
- A százezer lakos feletti városok, illetve a többi megyei jogú város iskolái a legeredményesebbek, mely szorosan összefügg a település forrásszerző képességével.
- Az állami finanszírozás gyakorlata, valamint a települési önkormányzatok szűkülő pénzügyi lehetősége következtében a fenntartói pluralizmus erősödése, főképp az egyházak növekvő szerepvállalása prognosztizálható.

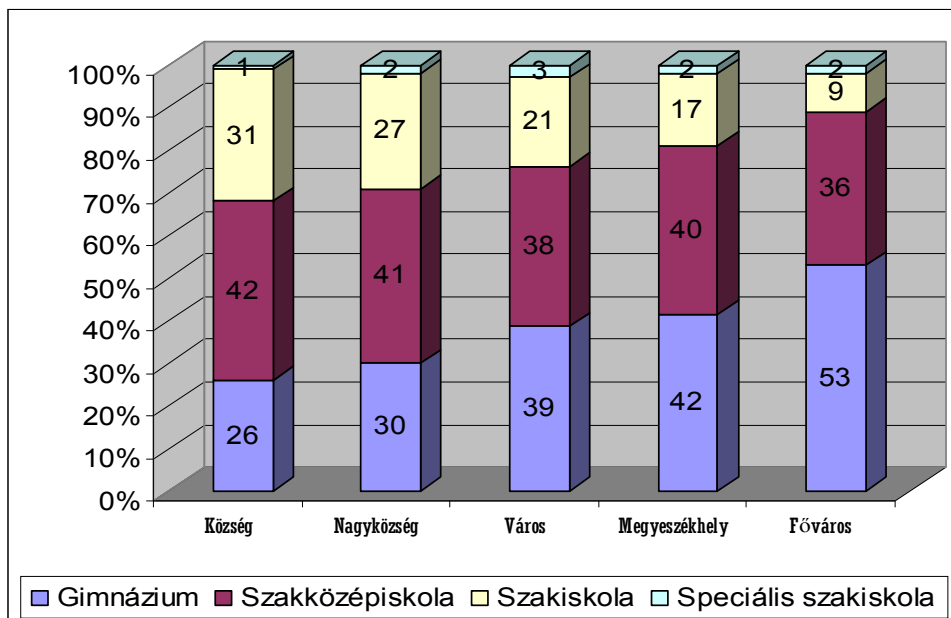
A társadalmi-gazdasági térszerkezet differenciálódásának következményei

A PISA-mérések (2006) alapján az egyes iskolák közötti különbséget (53,2%-ban) és a tanulói teljesítményeket (42%-ban) – az OECD-országokban az egyik legmagasabb mértékben – a szülők társadalmi státusza befolyásolja. Ezek az összefüggések a társadalom gyors és jelentős differenciálódását jelzik.

⁵A hozzáadott érték (HAÉ) modellt az iskola hozzájárulását méri reziduum elv alapján a tanulói teljesítmények tekintetében.

Az óvodából már a gyermekek ötöde behozhatatlan hátrányokkal érkezik (HERCZOG M. 2008).

A társadalmi hátrányok iskolai hátrányként jelennek meg. Ugyanis a középiskolai továbbtanulás társadalmi szokásait – kifejezöbben lehetőségeit – a családok társadalmi pozíciója jelentősen meghatározza. A *településlejtő* és a *társadalmi lejtő* kumulatív megjelenése mutatható ki a középiskolai továbbtanulásban (1. ábra).



1. ábra: A középfokú továbbtanulási arányok (%-ban) a településrendszer különböző méretkategóriáiban, 2006-ban

Forrás: OM statisztikák alapján, saját szerkesztés

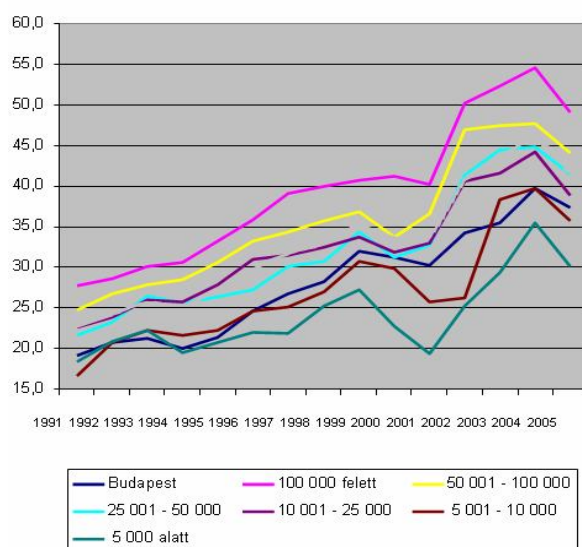
A középiskolák kimeneti eredményességi mutatóit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a települések különböző méretkategóriáiban jelentős eltérést mutatnak. Hazánkban még mindig jelentős a falvak kulturális, gazdasági hátránya a várossal szemben, de a városhierarchiában elfoglalt pozíció is jelentősen befolyásolja a település lehetőségeit. A várossá nyilvánítás hazai gyakorlata következtében számos új városi jogállású település, valamint az új és a meglévő városok között is jelentős különbségek alakultak ki. Az okok összetettek, de végső soron a várossá nyilvánítás problematikájáról van szó.

Dövényi Zoltán szerint a várossá nyilvánítás során a jogi értelemben városi rangot kapott települések földrajzi-funkcionális értelemben csak kis számban tekinthetők városoknak, mivel központhely-funkciókkal nem, vagy csak csekély számban rendelkeznek (DÖVÉNYI Z.2006).

A terület- és településfejlesztés és a közoktatási ellátás tervezése szempontjából is indokolt tehát a kérdés, hogy a közszolgáltatások – és ezen belül a közoktatás tekintetében – a települések különböző méretkategóriáihoz milyen színvonal társítható?

A legversenyképesebb közoktatási rendszer a 100.000 lakossal rendelkező városainkban alakulhatott ki. Az 1991-2005 közötti időszakot vizsgálva ez az egyetlen településkategória, mely mindenkor az országos átlag feletti eredményt ért el a felsőoktatási felvételi jelentkezésekben (2. ábra).

2. ábra: Felvételi arányok (%-ban) a települések méretkategóriáiban, 1991-2005



Forrás: A középiskolai munka néhány mutatója 2006 alapján, saját szerkesztés

A felsőoktatási továbbtanulás eredményességét a fenntartó, települési önkormányzatok hierarchiaszintjeiben vizsgálva a következő megállapításokat tehetjük:

- A felsőoktatási felvételen átlagosan a legeredményesebbek a százezer lakos feletti nyolc nagyváros, majd a többi megyei jogú város.
- Harmadik helyen 1999-ig a 10–25 ezer lakosú, negyedik a 25–50 ezer lakosú városok voltak, 2000-tól viszont helyet cseréltek.
- A főváros iskolái eddig nyolcszor a hatodik, és hatszor az ötödik helyen voltak, cserélgetve ezt a két helyet az 5–10 ezer lakosú városokkal. A hetedik helyen 1994 óta az ötezer lélekszám alatti települések találhatóak.
- A felvételi arányt tekintve a településtípusok közötti különbség 1992-ben csökkent, majd 1993-tól 1997-ig folyamatosan növekedett; az 1998-as és 1999-es visszaesés után 2002-ig tovább növekedett, majd két évben ismét csökkent, de 2005-ben újra emelkedett.
- Aggasztó az a jelenség, hogy 2005-ben a legalacsonyabb és a legmagasabb felvételi arányú településtípus közötti különbség csaknem 2,4-szerese az 1992. évnél, ami a településlejtő meredekségét jelzi.
- Megállapítható, hogy a településlejtő a közoktatás fenntartói-irányítási szintjeiben a forrásszerző és fejlesztési képesség tekintetében is manifesztálódik.
- A főváros és a megyei jogú városok rendelkeznek – a regionális fejlettségbeli különbségektől függetlenül – a legkedvezőbb anyagi és emberi erőforrással. A kisebb települések – beleértve már a középvárosokat is – egyre nehezebb fenntartói helyzetbe kerülnek. A folyamatot vizsgálva ki kell emelni, hogy a földrajzi elhelyezkedés csak a folyamat sebességét, de nem az irányát befolyásolja. A probléma további súlyosságát az jelenti, hogy a középvárosok zömében mint kistérségi központok vesznek részt a térkapcsolatokban.
- A településlejtő azt is jelenti, hogy bizonyos településméretre bizonyos képzési típus és képzési típusokon belüli arány is társítható. A települések nagyobb méretkategóriáiban a gimnáziumi képzés dominanciája és a szakiskolai képzés zsugorodása a jellemző.
- Az iskolarendszer szelektáló hatása a településlejtővel ellentétes. Minél nagyobb településen található az iskola, annál inkább módjában áll az intézménynek a tanulók között szelektálni.

A középiskolák képzési területei között kialakult teljesítménykülönbség okai és következményei

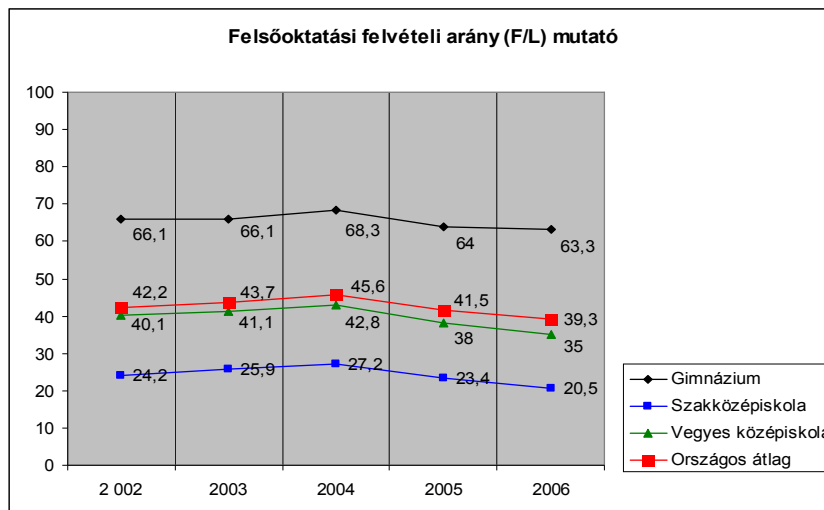
Mivel a középiskolai tanulmányok életkori szakasza az óvodai és általános iskolai nevelés és oktatás eredményeire alapoz, így látható az is, hogy a közoktatás vertikális szakaszaiban szerzett hátrányok a

középfokon a különböző képzési területek között horizontálisan hogyan oszlanak meg. Tulajdonképpen az iskolalejtő problematikáját érintjük.

A középfokú oktatás képzési formáinak és intézményrendszerének hierarchikus felépítése (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) a tanulók összetételével mereven leképezi a társadalmi különbségeket, és az oktatás színvonalbeli különbségeivel konzerválja a társadalmi egyenlőtlenséget (LISKÓ I. 2008). A probléma súlyosságát a képzési területek között mért jelentős teljesítménykülönbségek mutatják (3. ábra).

- résztvevők aránya 44 százalékról 22,4 százalékra zsugorodott.

-
-



3. ábra: A felsőoktatási felvételi eredmények a jelentkezők százalékos arányában

Forrás: A középiskolai munka néhány mutatója 2006, adatai alapján saját szerkesztés

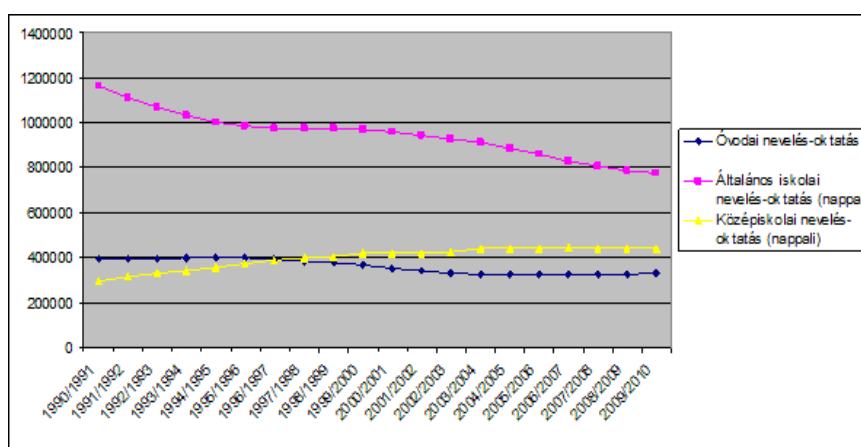
- A középiskolák képzési területeinek arányaiban bekövetkezett változás jelentős szelekció mellett ment végbe. A szakiskola folyamatosan a hátrányos helyzetűek és a szegény rétegek gyermekei számára vált realitássá.
- Az érettségi és felvételi eredmények vizsgálatakor a gimnáziumi képzés egyértelmű elsősége tűnik ki. A vegyes középiskolák – tehát amelyekben gimnáziumi és szakközépiskolai képzés is folyik – tudják csak megközelíteni a gimnáziumi képzés eredményességét.
- Az eredménytelen vagy kevésbé eredményes iskola a magasabb társadalmi státuszú szülők számára leértékelődik. Ugyanakkor leértékelődik az a település is, ahol a közszolgáltatások színvonala alacsony. Nyilvánvaló, hogy az iskolák versenye szervesen kötődik a települések versenyéhez.
- A szakképzésen belül, pedig az eredményességet az határozza meg, hogy milyen az érettségit adó és nem adó képzés aránya.
- Az érettségit nem adó szakképzésben jórészt kontraszelektív hatások jellemzik a beiskolázást. Mindez maga után vonja a folyamatos tanulói kudarcokat, a magas lemorzsolódást és végezetül a társadalmi érvényesülés sikertelenségét.
- A középiskola jelentős belső lejtőjét reprezentálja, hogy az átlag magyar gimnazista és az átlag szakiskolás teljesítménye között közel másfél szórásnyi (146 pontnyi) különbséget találunk (PISA-mérés 2000).
- Leszögezhetjük, hogy az átlagos magyar középiskola felvételi eredményei magasabbak a családi háttérből elvárt teljesítménytől. A hozzáadott pedagógiai érték-index (+3,4), ami tehát azt jelenti, hogy a felvételi arányokhoz az iskolák ezzel az értékkel járultak hozzá.
- A hozzáadott pedagógiai érték (HAÉ) a 2002-2006 közötti időszak felvételi arányok átlagaiban jelentős területi különbséget mutat, ami elsősorban nem a regionális fejlettség differenciálódásából következik, sokkal inkább meghatározó az iskolai szelekció mértéke. Ezzel magyarázható Budapest középfokú iskolarendszerének kétarcúsága.

- Az iskolák hozzáadott pedagógiai értéke a gimnáziumoknál a legmagasabb, a szakiskoláknál a legalacsonyabb. A mutató alakulása szoros kapcsolatban van a tanulói motiváltsággal és jövőképpel, melyett döntően a családi háttér befolyásol.

Demográfiai folyamatok és a közoktatás

Az ismert demográfiai folyamatok is számos változást indukálnak a közoktatásban. A demográfiai változások hatása összességében bár kedvezőtlenül, ugyanakkor mégis eltérő módon jelenik meg a közoktatási rendszerben. Az ágazati szabályzók – mint keretfeltételek – mellett döntőnek bizonyult a fenntartói magatartás, amely elsősorban a forrásszerző képességből fakad, és képes a negatív hatásokat bizonyos mértékig pufferealni.

Az élve születések száma 1975-től két jelentős meredek lejtővel 2009-ig csaknem feleződött, pontosan 86058 tanulóval, 48 százalékkal csökkent. 1999 óta viszont már 100000 alatti gyermek született. Az 1980-as évektől megszűnt a népesség természetes szaporodása, természetes fogyás indult be (4.ábra).



4. ábra: A közoktatás rendszer létszámadatai 1990-2010
Forrás: KSH STADAT adatai alapján, saját szerkesztés

A tanulói létszámváltozások térben és időben másképp érintették a rendszer vertikális elemeit. Az óvodában „lecsengett” a létszámcsökkenés, és jelenleg elsősorban az általános iskolai korosztályt és felmenő rendszerben a középiskolai korosztályt érinti. A középiskolákban 2016-ban éri el a mélypontot.

- A KSH 1990-2009 közötti közoktatási adatsorai alapján megállapítható, hogy az óvodások száma 16 százalékkal, az általános iskolásoké 44 százalékkal csökkent. A nappali középiskolai oktatásban résztvevők száma a képzés – ezen belül a gimnáziumi képzési terület – expanziója következtében viszont 52 százalékkal emelkedett.
- Mindez azt is eredményezte, hogy a közoktatási rendszer ellátási szintjeinek létszámarányában is változások álltak be. Az 1997/1998. tanévtől kezdve az óvodai létszámmal a középiskolába járók száma már nagyobb lett. Az összlétszám 21 százaléka óvodás, 50 százaléka általános iskolás, és 29 százaléka középiskolás tanuló.
- A 2006-os OECD-adatok alapján, – melyek a 2004-es állapotokat mutatják – az EU 19 országának átlaga szerint 15 tanuló jut egy pedagógusra, hazánkban pedig 10 tanuló. A középfokon valamivel kedvezőbb a kép, az EU átlaga 12 tanuló, hazánkban 11 tanuló jut egy pedagógusra.
- A demográfiai folyamatok következtében kialakult mutatók és ismert tendenciák a jelenlegi programkínálat mellett hatékonysági tartalékokat tételeznek fel.
- A demográfiai folyamatok legérzékenyebben azokat a régiókat érintik, amelyekre a kis- és aprófalvas szerkezet a jellemző.
- A települési önkormányzatok a létszámelőírások betartatásában „lojálisabbak”, míg a megyei önkormányzatok következetesebbek.

A demográfiai folyamatok közoktatásra gyakorolt hatását az ágazati politika jelenleg a pénzügyi szabályzókon keresztül igyekszik kezelni. Ezt látszik alátámasztani, hogy a központi költségvetés 2007 szeptemberétől úgynevezett *közoktatási teljesítménymutató* alapján finanszírozza az oktatási intézményeket. Világosan kell azonban látni, hogy a probléma következményei, amennyiben szűk szempontrendszer alapján, elsősorban csak pénzügyi aspektusból lesznek kezelve, súlyosak lehetnek a településrendszer jelentős részére. Viszont, ha nem lesz egyáltalán kezelve, a teljes közoktatási rendszert negatívan érintheti, ugyanis az intézmények zöme alulfinanszírozott.

Összegzés

Napjainkra nyilvánvalóvá vált, hogy a magyar közoktatás a változások kényszerébe került. A változások motorikus tényezői a közoktatással szembeni társadalmi-gazdasági elvárásokból és a demográfiai folyamatokból következnek. Az eredményesség és az esélyegyenlőség a közoktatási rendszerrel szembeni legfontosabb elvárás.

A közoktatás eredményességének standard nemzetközi összehasonlítására a TIMMS⁶, a PIRLS⁷ és az OECD-országok által is alkalmazott PISA-mérések révén válik lehetőség. A mérések tapasztalatai alapján megfogalmazhatjuk, hogy hazánkban az iskolák között, sőt az iskolán belül egyes képzési területek között jelentős teljesítménykülönbségek a jellemzőek. Ez a különbség a felmért országok esetében az egyik legmagasabb. A térszerkezet gyors és jelentős differenciálódásának következménye, hogy Magyarországon az iskolák – és ezen belül a tanulók – teljesítményét a szülők társadalmi pozíciója befolyásolja a legnagyobb mértékben. A PISA-mérések megdöbbentő „üzenetét” korrelációs számítással is alátámasztottam. A számítás igazolta a családi háttér és a tanulói teljesítmények között fennálló összefüggéseket. Konkrétan a szülők iskolázottsága és a nyolcadik osztályos jegyek átlaga között mért lineáris korrelációs együttható (+0,997), valamint a szülők iskolázottsága és a felvételi eredményesség között (+0,993) kapott érték a tényezők erős kapcsolatát jelzi. *(Az elemzés a 2006-ban a középiskolákba jelentkező tanulmányi és szociokulturális mutatói alapján készült.)*

A kutatás során bizonyítást nyert továbbá, hogy a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek régiós szintű különbségeinél jelentősebb differenciálódás tapasztalható a településrendszer különböző hierarchiaszintjeiben. Az iskolák teljesítménymutatóinak vizsgálata során hasonló megállapításra jutottam, a differenciálódás sokkal jelentősebb a települések méretkategóriáiban, mint a regionális összehasonlításban. Gyakorlatilag a közoktatás szemszögéből is megfogalmazható a településlejtő.

A legversenyképesebb közoktatási rendszer a 100.000 lakossal rendelkező városainkban alakulhatott ki. Az 1991-2005 közötti időszakot vizsgálva ez az egyetlen településkategória, mely mindenkor az országos átlag feletti eredményt ért el a felsőoktatási felvételi jelentkezésekben. Vizsgáltam a középfokú oktatásnak a képzési területei szerinti megjelenését a települések különböző méretkategóriáiban. A településlejtő azt is jelenti, hogy bizonyos településméretre bizonyos képzési szerkezet és a képzési területeken belüli arány is társítható.

A településlejtő kirajzolódása a közoktatás irányítási szintjeiben a forrásszerző és fejlesztési kapacitásokhoz köthető. A települések versenyében jelenleg a megyei jogú városok rendelkeznek a regionális elhelyezkedéstől kevésbé függően a legkedvezőbb anyagi és humán erőforrással. A térszerkezet további differenciálódásában új típusú egyenlőtlenségek figyelhetők meg. A tudásalapú társadalom tudásalapú gazdasága az eddigieknél sokkal jelentősebb egyenlőtlenségeket hoz létre. A változások sebességét jelzi, hogy csak a településrendszer magasabb hierarchiaszintjeiben elfoglalt pozíció - már a megyei jogú városi státusz - sem elégséges feltétele a versenyképességnek. Sokkal inkább döntő az, hogy a térkapcsolatokban milyen szinten tud az adott település szerepet vállalni, és ez meghatározza forrásszerző és fejlesztő kapacitását, a közszolgáltatások minőségét. A stagnáló és leszakadó régiókban a kisebb települések – beleértve már a középvárosokat is – egyre nehezebb fenntartói helyzetbe kerülnek. Ez a probléma azért is roppant súlyos, mert a középvárosok mint kistérségi központok fontos térszervező feladatot kell, hogy ellássanak. Az állami normatíva csökkenése napjainkra már a településhierarchiai minden szintjén komoly finanszírozási nehézségeket okoz. A fenntartói kiegészítő normatíva mértékét a település forrásszerző képessége határozza meg. A közszolgáltatások – és ezen belül a közoktatás – magasabb színvonalra egyre inkább a fejlett régiókra jellemző. Tulajdonképpen az esélykülönbségek térbelisége jelenik meg az Országos Kompetenciamérés 2009. évi regionális szintű eredményei alapján. Az esélyegyenlőség problémaköre komoly alkotmányos kérdéseket is felvet.

Az állam, a finanszírozás gyakorlatán keresztül nem tudta hatékonyan kezelni a közoktatás versenyképességét tömegében érintő problémát. Jelenleg rendezte az egyházi normatíva jelentős megemelésével a felekezeti iskolák pénzügyi helyzetét. Ez erősen felgyorsította a fenntartói pluralizmust, különösen a történelmi egyházak közoktatási szerepvállalását. A lépés azonban csak részben oldja meg a rendszerben felhalmozódott problémákat. A leszakadó és stagnáló térségek önkormányzati iskoláinak normatíváját viszont

⁶ Matematikai és természettudományos felmérés a 4. és 8. évfolyamos tanulók esetében. (Az értekezés a 2003. évi mérési eredmények adatait használta.)

⁷ Olvasás –szövegértés tanulói teljesítmény mérése a 4. évfolyamon 2006-ban.

nem egészítette ki legalább ilyen mértékben. A települési önkormányzatok viszont nem tudnak vagy csak kis mértékben képesek kiegészítő normatívát biztosítani. A regnáló finanszírozási gyakorlat belátható következménye az esélyegyenlőség és az eredményesség – mint társadalmi elvárás – általános teljesülésének nyilvánvaló kudarca.

Az iskolák teljesítmény- és szociokulturális mutatóinak elemzése kapcsán megállapítást nyert az a tény is, hogy minél nagyobb településen található az iskola, annál inkább módjában áll az intézménynek a tanulók családi háttere szerint szelektálnia. Budapesten a legerősebb a családi háttér szerint az iskolai szelekció. Ezzel magyarázható, hogy Budapest közoktatási intézményrendszere „Janus arcú”, az ország legkiválóbb és leggyengébb iskolái is megtalálhatóak. Továbbá az is kimutatható, hogy minél homogénebb a tanulócsoporthoz, és minél nagyobb a település, annál inkább jellemző, hogy magasabb társadalmi státuszú családok gyerekei veszik igénybe a szolgáltatásokat. A folyamat diffúziós erejét mutatja, hogy ez már a közép- és kisvárosok közoktatási rendszerének is a sajátossága.

A kutatás továbbá rávilágított arra is, hogy egy településen belül is eltérőek lehetnek az iskolák teljesítménymutatói. Különösen nagy teljesítménykülönbség mutatható ki a középiskolák képzési típusai között. Mindez következik az iskolaválasztás társadalmi szokásaiból, hogy a szülők társadalmi státusza jelentősen befolyásolja a középfokon belül a képzési területek kiválasztását. A magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekei főleg a gimnáziumi képzést preferálják. Úgy tűnik, a szakiskolai képzés társadalmilag leértékelődött, a képzésben zömében az alacsony társadalmi státuszú szülők gyermekei vesznek részt. Leszögezhetjük, hogy a társadalmi lejtő megjelenik a középfok képzési területeinek teljesítménykülönbségében. Tehát a magyar közoktatást a településlejtő és az iskolalejtő súlyos problémája egyszerre terheli.

Napjainkra világossá vált, hogy hazánk az EU legnagyobb regionális krízisterületeinek egyike. A leszakadó kistérségekre már a gettósodás folyamata, sőt, kialakult állapota a jellemző. Sajnos, a gettósodás egyre nagyobb mértékben jelentkezik a fejlettebb települések szegregátumaiban is (HAVAS G.2008).

A leszakadó kistérségeken belül már tizenkilencre jellemző a gettósodás, és a térszerkezet további differenciálódása következtében tovább bővíülhet a gettó települések száma is. Ennek a szélsőséges társadalmi elkülönülésnek a mozgató tényezője a roppant alacsony iskolai végzettség és általa determinált alacsony társadalmi státusz. A kutatás során megállapítást nyert, hogy a folyamat jelentős társadalmi méretekben zajlik, és koncentráltasága alapján tűnik etnikai problémának. Tulajdonképpen a társadalom alkalmazkodóképességének, tudástökéjének megújításának problémájáról van szó.

A Dél-alföldi Régió közoktatási rendszere – bár területileg jelentősen differenciáltságot mutat – jelenleg még pozitív hozzáadott értéket tud produkálni. Ez azt jelenti, hogy a tanulói teljesítmények magasabbak, mint ami a családi háttérből következne. Ezek a teljesítménymutatók Bács-Kiskun megyében a legjobb, és Békésben a legrosszabbak, ahol az elmúlt években még mindig tovább csökkentek. Viszont azt is látni kell, hogy a régió közoktatási rendszere – főleg a leszakadó kistérségekben – nem képes a családi hátrányok kompenzálására.

A közoktatás egyre komolyabb mértékben szembesül a tanulói létszámcsökkenés problémájával. A rendszerben ez a probléma mint fenntarthatósági és hatékonysági kérdés egyszerre jelentkezik. A csökkenő tanulólétszám a régióban is jelentős szervezeti változások mozgatója. Ugyanakkor a sajátos településszerkezetből következik, hogy az intézményi átszervezések a Dél-Alföldön elsősorban nem a települések között, hanem többségében a településrendszeren belül realizálódtak. (A megállapítás döntően az alapfokú ellátás szervezeti átalakítására vonatkozik.) A régió településszerkezete a vizsgált időszakban még képes volt pufferelni a létszámcsökkenést.

A településszintű kutatások szükségességét mutatja, hogy az Orosházi kistérség oktatásföldrajzi vizsgálatában a közoktatást terhelő újabb problémák, illetve összefüggések is feltárára kerültek. A versenyképes közoktatási rendszerrel rendelkező országok eredményei alapján nyilvánvaló, hogy a hazai közoktatás is csak a személyiség holisztikus fejlesztésén keresztül tudja teljesíteni társadalmi küldetését. A kistérségi és településszintű kutatások rávilágítottak arra a mindezidáig kevésbé kezelt problémára, hogy roppant magas az egészségsérült és az alacsony egészségkultúrával rendelkező tanulók száma. A kistérség tanköteleseinek közel fele egészségi problémákkal küzd, vagy nem él egészségesen. Ez a probléma a humán tőke értékét, versenyképességét egyértelműen csökkenti.

A kutatás rávilágított arra is, hogy Orosháza a települések versenyében a közoktatási ellátás területén is hátrányba került. A megye legiparosodottabb városa csak a negyedik legnagyobb szakképzési rendszert működteti.

Jelenleg a kistérségben a közoktatási együttműködésekben rejlő lehetőségek kevésbé felismertek.

Általánosságban elmondható, hogy a régiós, megyei, a kistérségi és települési szintű közoktatás-fejlesztési stratégiák és más, a rendszerhez kapcsolódó dokumentumok zömében a pályázatok kötelező elvárásai végett készültek el, és kevésbé töltik (tölthetik) be tényleges céljukat.

A közoktatást olyan társadalmi közszolgáltatásként definiáltuk, mely a termelő erők megújításának elsődleges színtere, és fontos szerepet vállal a helyi társadalom építésében, valamint a társadalmi kohézió fejlesztésében. Azt is hangsúlyozni szükséges, hogy a közoktatás a terület- és településfejlesztés fontos ágense, és mindez a térszerkezet tényezőinek szinergikus kapcsolatából következik. Ezek az összefüggések is nyilvánvalóvá teszik társadalmi közhasznát. Azonban be kell látni, hogy a közoktatási rendszer a jelenlegi keretfeltételek között társadalmi küldetését nem tudja teljesíteni.

A területi és elsősorban társadalmi differenciálódások jelentős esélyegyenlőségi és versenyképességi (eredményességi) problémákat halmoztak fel. A közoktatás paradigmaváltása, a közvetített tudás és műveltségteremtő meghatározásában és a magas szintű tanárképzésben is be kell, hogy következzen. Az ágazati politika további súlyos hiányossága, hogy nem rendezte a demográfiai folyamatok közoktatásra gyakorolt következményeit. Az ágazati politika mindeztől szűk szempontrendszerű válaszokat adott és céljaihoz sem szerzett szakmai, valamint társadalmi legitimitációt. Késik a rendszer meglévő hatékonysági tartalékainak az eredményesség irányában történő hasznosítása. Az is nyilvánvaló, hogy a vonzó pedagógus életpálya-modell nélkül érdemi változás nem érhető el.

Felhasznált szakirodalom

1. BLAHÓ J. 1999: A közoktatási rendszer működésének társadalmi, pedagógiai és közgazdasági feltételei. BME Pedagógiai Kar, Budapest (szakdolgozat)
2. BLAHÓ J. 2007 a: A Dél-alföldi Régió versenyhelyzete az európai tudástársadalom térrendszerében. In: TÉSITS R., TÓTH J., PAPP J. (SZERK.): Innovációk a térben - A munkavállalástól a rekreációig, PTE Földtudományok Doktori Iskolája, Pécs pp.: 39-59
3. BLAHÓ J. 2007 b: A Magyar vidék településrendszerének sorskérdései. In: CSAPÓ T., KOCSIS ZS. (SZERK.): A kistelepülések helyzete és településföldrajza Magyarországon. Szombathely pp.: 102-122.
4. BLAHÓ J. 2008 a: A közoktatási és versenyképesség. Földrajzi Közlemények 132.3 pp.: 307-313.
5. BLAHÓ J. 2008 b: Municipal issues in the microregion of Orosháza. In: CSAPÓ T., KOCSIS ZS. (SZERK.): Nagyközségek és kisvárosok a térben. Szombathely pp.: 107-121.
6. BLAHÓ J.- WILHELM Z. 2008: Responsibility and opportunity in the heart of Europe. In: Journal of Indian Society of Gandhian Studies, New Delhi pp. 1-24.
7. BLAHÓ J. 2009: Orosháza nem tipikus alföldi vidéki város. In: CSAPÓ T., KOCSIS ZS. (SZERK.): A közép- és nagyvárosok településföldrajza, Szombathely pp.: 322-335. 2009.
8. BLAHÓ J. 2010 a: A közoktatásrendszer és a településrendszer néhány összefüggése. In: CSAPÓ T., KOCSIS ZS. (SZERK.): A településföldrajz aktuális kérdései, Szombathely pp.: 307-315.
9. CSAPÓ B. 2008. A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: FAZEKAS K., KÖLLŐ J., VARGA J. (SZERK.) Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért pp.: 71-95.
10. CSÁSZÁR ZS. 2002 a: Az oktatás területi különbségei – az oktatásföldrajz szerepe a területi kutatásokban. In: LÁSZLÓ M., TÓTH J. (SZERK.): Múlt, jelen, jövő – a településügy térben és időben, PTE TTK Földrajzi Intézet, Pécs pp. 210-221.
11. CSÁSZÁR ZS. 2002 b: Oktatásfejlesztés – humán erőforrás-fejlesztés – területfejlesztés. GEO 2002, Kelet-Nyugat határán. Magyar Földtudományi Szakemberek VI. Világtalálkozója. Sopron, 2002. aug. 21-25. (előadás), (kézirat)
12. CSÁSZÁR ZS. 2002 c: Educational and human resources development in city of Szekszárd. In: AUBERT A., CSAPÓ J. (SZERK.): Settlement Dynamics and its spatial Impacts, Pécs 2003. pp. 147-156.

13. CSÁSZÁR ZS. 2003: A humán erőforrás-fejlesztés az európai uniós csatlakozás tükrében. In: Európai Kihívások 2. Tudományos Konferencia Kötete. SZÉF, Szeged pp.: 392-397.
14. FORRAY R. K. 1993 b: Az iskolázottság regionális különbségei és a fejlődés lehetőségei a kilencvenes években. In: ENYEDI GY. (SZERK.): Társadalmi egyenlőtlenségek Magyarországon. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest pp.: 257-275.
15. FORRAY R. K. 1995: Önkormányzatok és kisiskolák. Educatio 4. 1. sz. pp.: 70-81.
16. FORRAY R. K., KOZMA T. 1986: Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon: 1980. Munkaközi beszámoló. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
17. FORRAY R. K., KOZMA T. 1999: Az oktatáspolitikai regionális hatásai 1990-97. (Szakértői anyag az Oktatási Minisztérium számára) OKI, Budapest 45 pp
18. HALÁSZ G., LANNERT J. (SZERK.) 2006: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest 624 pp. HAVAS G. 2008: Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: FAZEKAS K, KÖLLŐ J., VARGA J. (SZERK.) Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért pp. 121-139.
19. HERCZOG M. 2008: A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In: FAZEKAS K, KÖLLŐ J., VARGA J. (SZERK.) Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért pp.: 95-121.
20. HORN D., SINKA E. 2006: A közoktatás minősége és eredményessége. In: HALÁSZ G., LANNERT J. (SZERK.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI, Budapest. pp. : 341-377.
21. NEUWIRTH G., HORN D. (SZERK.) 2006: A középiskolai munka néhány mutatója. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest. p. 239.

Dr. Hamsovszki Szvetlana

Személyiség és nyelvtanulás - Az idegen nyelven történő sikeres kommunikáció feltételei

A modern gazdasági életben egy cég további fejlődését nagymértékben meghatározza a dolgozóinak szakmai felkészültsége. E szakmai tudást különféle szakképző iskolákban, intézetekben lehet megszerezni. E tudás nélkül gyakorlatilag lehetetlen bekapcsolódni egy modern cég munkájába.

Mai, globalizált világunkban egyre inkább világossá válik, hogy sokszor azonban már a szakma mélyfokú ismerete sem elég. Többre van szükség. A sikeres üzletvezetés, a sikeres munka, a sikeres együttműködés elengedhetetlen feltétele a különböző nemzetek, nemzeti kultúrák közötti kommunikáció.

Korunkban, az egyre elmélyülő nemzetközi integráció körülményei között mind nagyobb jelentőséggel bír a kultúrák közötti kommunikáció oktatása. Ez egyrészt elősegíti más nemzetek könnyebb megértését, másrészt növeli más nemzetekkel való együttműködés hatékonyságát, és kinyitja a további együttműködés fejlesztésének perspektíváit.

Szeretnék rávilágítani a nyelvi személyiség kultúrák közötti kommunikációjának néhány kérdésére.

Nyelvi kapcsolat nélkül alig működik valami. Nincs normális emberi tevékenység, nincs kultúra, nincs tudomány, nincs termelés. Bármely nyelvi aktusban kapcsolat alakul ki az Információforrás / a beszélő vagy az író / és az Információ fogadója / az olvasó vagy a hallgató / között. Különleges jelentőséggel bír, hogy a forrásból kiinduló információ és a fogadó által vett információ kommunikatív jelentése azonos legyen.

A kommunikáció nem más, mint az információcsere folyamata. Ebben a folyamatban fontos, hogy a kommunikáció minden részt vevője helyesen értelmezze a kapott információ jelentését. Mint tudjuk, az információ továbbítása történhet verbális és nonverbális eszközök segítségével. A verbális és a nonverbális kommunikációnak is vannak nemzetekre jellemző sajátosságai, amelyeket az adott nemzet hagyományainak, kultúrájának ismerete nélkül nem sikerülhet dekódolni. A hűvös északi emberek lassúságát, megfontolt, kimért mozdulatait ugyanúgy figyelembe kell venni, mint a forróvérű déliek magasabb vérmelegletét, heves, időnként impulzív gesztikulációit. Most azonban részletesebben a verbális kommunikáció szerepével szeretnék foglalkozni. Mint tudjuk, a verbális kommunikáció a nyelv segítségével történik. Az információ idegen nyelven történő átadásánál gyakori a félreértés, a nem pontos megértés. Ezért a sikeres kommunikáció alapfeltétele a kommunikáció nyelvének mély ismerete.

A kommunikációs tevékenység feltételezi az összhangját a nyelvnek, mint különböző szintű jel egységek rendszerének, és annak a kultúrának, amelyből kifejlődött. Idegen nyelvek anyanyelvünkkel való összevetése, nemzeti kultúrák saját kultúránkkal való összehasonlító elemzése segítségünkre van más nemzetek képviselőinek viselkedési formáinak megértésében.

A nyelv nem egy objektív jelrendszer. A nyelv egy nemzet érzelmi – lelki fejlődésének eredménye. A nyelvben az adott nemzet világmérete rögzül és tükröződik a többi nemzet felé.

Valószínűleg már mindannyian megfigyelhettük, hogy egy prezentáció, egy üzleti megbeszélés sikeréhez nagymértékben hozzájárul az adott idegen nyelv ismeretének mélysége. Fontos a szókincs, a kiejtés, a hangsúly, a jelbeszéd. A helytelen használat gyakran még a szakmai előmenetelt is hátráltathatja.

Milyen kommunikációs akadályok jelentkezhetnek? A tapasztalatok azt mutatják, hogy a legkellemetlenebb helyzetek gyakran az udvariasság, az etikett nem megfelelő ismeretéből adódnak. Többek között ezért tartom fontosnak a kultúrák közötti eltérések okainak rendszerbe foglalását.

Nézzünk meg néhány példát. Az idegen nyelv alacsony szintű ismerete akadálya lehet annak, hogy megértsük egy nemzetközi konferenciára szóló meghívó szövegét. Sőt. Ha a meghívó vagy az arra küldött válasz nem a nyelvi etikett szabályai szerint lesz megfogalmazva, azt a felek akár udvariatlanságnak is tekinthetik, és kedvezőtlen képet alakíthatnak ki a másikról. Ez akár egy konferenciáról való lemaradást, egy üzleti megbeszélés, egy fogadás meghiúsulását is eredményezheti. A nyelvi etikett nem - illetve pontatlan ismerete megnehezíti vagy gyakran teljesen lehetetlenné teszi a kölcsönös bizalmon és szimpátián alapuló kapcsolat kialakulását, ezzel megnehezítheti az üzleti kapcsolatok létrejöttét, majd fejlődését. Szóbeli időpont egyeztetéseknél különösen fontos meggyőződni a használt fogalmak pontos, egységes értelmezéséről. Ha például egy találkozózt öt óra körüli időpontra beszélünk meg egy orosz partnerrel, akkor tudni kell, hogy ez az orosz nyelv szabályai szerint azt jelenti, hogy öt órára ott kell lenni. Egy perccel sem később. Jelen esetben saját, magyar értelmezésünk megengedne néhány perccel öt utáni érkezést is. De mivel nem tudhatjuk, hogy partnerünk ismeri – e a mi értelmezésünket, jobb ha pontosak vagyunk, és jobb, ha pontosan, konkrétan

fogalmazunk. Ezzel kiküszöböljük a félreérthetőséget, még a lehetőségét is kizárjuk, annak, hogy udvariatlannak tűnjünk.

Találkozáskor és búcsúzáskor fontos a köszöntés. Figyelembe kell venni, hogy vannak „tegező” és „magázó” kultúrák.

Külön figyelmet érdemelnek a magyar nyelvben is gyakran előforduló közmondások, szállóigék. Ezeket szó szerint nem szabad fordítani. Felismerésük viszont nem mindig egyszerű, szükséges az adott nyelvi kultúra ismerete. Ugyanis ha egy üzleti megbeszélésen azt halljuk, „nem szakadt le a mennyezet”, akkor nem biztos, hogy az építőket dicsérik. Valószínűleg egészen másra gondolnak. Ha azt halljuk, hogy „kutyából nem lesz szalonna”, nem biztos, hogy a tárgyalópartner egy állatvédő alapítvány vezetője. Vannak magyar közmondások, amelyek első hallásra más kultúrák népeinek szinte semmit sem mondanak. Mire gondolhat egy külföldi tárgyalópartner, ha azt hallja, hogy „Egyszer volt Budán kutyavásár”. Arra, hogy ha egyszer volt, akkor többször is lehet, vagy arra, hogy ha Budán volt, akkor lehet akár Szegeden is és Debrecenben is, vagy arra, hogy ha kutyavásár volt egyszer Budán, akkor lehetne esetleg macskavásár is? Ha szó szerint angolra fordítja, akkor a következő mondatot kapja: There was a dog – market in Buda only once. Ezek után sok minden eszébe juthat, csak a mondás valódi értelme nem. Vagyis éppen arra nem gondol, hogy az a valami, ami egyszer megtörtént, az soha, sehol, semmilyen körülmények között nem ismétlődhet meg.

Nézzünk egy másik példát. „Nem enged a 48 – ból”. Mi, akik ismerjük a mondás történelmi hátterét, azt is tudjuk, hogy mit jelent, ha egyik tárgyalópartnerünk e kifejezést használja. De mit tegyen egy külföldi? Tudja e vajon, hogy hogyan reagáljon? Nem biztos.

Vannak olyan, szólások, amelyek akár sértőek is lehetnek. Ha egy orosz ügyféllel folyik a tárgyalás, nem célszerű használni a következő kifejezéseket: „sokan vannak, mint az oroszok”, vagy „az oroszok már a spájzban vannak”. E szólások a történelmi, kulturális háttér ismerete nélkül akár bántóak is lehetnek, mert a partnernek fogalma sincs róla, hogy miért van ő a spájzban, mit kereshet ott.

Néhány közmondás. A kulturális történelmi háttér nélkül. Önök Hogyan értelmeznék a következőket:

- Se pénz, se posztó.
- Él, mint Marci Hevesen.
- Ha nincs kenyerek, egyenek kalácsot.
- Nem egy nap alatt épült Buda vára.
- Vízet hord a Dunába.
- Messze van, mint Makó / vitéz / Jeruzsálemtől .
- Nekem nyolc / nem nyolcéves vagyok, nekem csak mindegy /
- Van sütnivalója / nem sütni készül, csak egyszerűen okos, rátermett /
- Veszi a lapot / nem újságot vásárol, hanem valamit gyorsan megért /

Az idegen nyelv felületes ismerete könnyen megtréfálhatja a beszélőt.

Erre a paronimok – a teljesen azonos hangzású, de más jelentésű szavak – kifejezetten alkalmasak. Ezeket a szavakat nevezik a tolmács hamis barátainak. Mondok néhány magyar szót: pecsenye, keksz, perec, meggy, rózsa. Például ha egy magyar ember meghallja a „pecsenye” szót, akkor a speciális módon elkészített hús szeletre asszociál, egy orosz ugyanezen, szó hallatán arra gondol, amit mi keksznek hívunk. Viszont, az orosz „keksz” szó mögött egy püspökkenyérhez hasonló sütemény rejlik.

Felsorolok néhány orosz - magyar paronímot.

- bolt - csavar
- uborka - takarítás
- perec - paprika
- rózsa - pofa
- szem - hét
- meggy - réz
- szabó – fatalpú cipő

- дума – parlament
- бор - fenyőerdő

Mint látjuk, nagyon fontos az idegen nyelvtudásunk szintjének folyamatos emelése. Emellett azonban legalább annyira fontos, szinte megkerülhetetlen e kultúrák különlegességeinek, hagyományainak, szokásainak, ismerete is. Gyakorlatilag ez a tudás lesz a sikeres üzletmenet egyik kulcsa.

Az a kommunikáció, amely folyamán a forrásból jövő és a fogadónál megjelent információ jelentése eltér, álkommunikáció. A teljes értékű kommunikáció megvalósítása érdekében nem elég csak a nyelvi normákat reprodukálni... A kommunikáció résztvevőinek tevékenysége egymás kölcsönös megértésére, egymás kölcsönös érdekeinek megvitatására kell, irányuljon. A kölcsönös megértést akadályozhatják a többjelentésű szavak és szófordulatok, a pontatlan, esetleg hanyag szóhasználat.

Más nemzet nyelvének elsajátításával együtt a másodlagos nyelvi személyiség is ki kell hogy alakuljon. A másodlagos nyelvi személyiségnek képesnek kell lennie a kultúrák közötti kommunikációra, ami magába foglalja az adott nyelv verbális – szemantikai kódjának elsajátítását, a nyelvet beszélők világlátásának szociális valóságának megismerését. A másodlagos nyelvi személyiség kialakulásának alapvető feltétele az elsődleges nyelvi személyiség megléte. Ez nem más, mint az anyanyelv tökéletes ismerete, a saját nemzet tradícióinak, szokásainak ismerete. Csak az elsődleges nyelvi személyiség megléte determinálja a másodlagos megszületésének lehetőségét. De ez csak lehetőség. Valósággá a kultúrák közötti kommunikációban válik.

Láthatjuk, hogy a teljes értékű kommunikáció megvalósításához nem elég felidézni a meglévő nyelvi normákat, nem elég az anyanyelv normáit követni. A siker záloga az üzleti életben a partnerek kölcsönös félreértésektől mentes kommunikációja. Ennek elengedhetetlen feltétele egymás kultúrájának, kulturális hagyományainak ismerete.

Irodalom:

- 1.Бороздина Г.В. Психология делового общения.М.:Деловая книга,1998.
- 2.Валеева Н.Г.Введение в переводоведение.М.:РУДН,2006
- 3.Выготский Л.С.Мышление и речь.М.:1998.
- 4.Стефаненко Т.Г.Этнопсихология.М.:1999.
- 5.Т.А. ван Дейк. Язык.Познание.Коммуникация.М.:Прогресс,1989.
6. Dr. Koncz István. Sajátos kommunikáció. Budapest, Harsányi János Főiskola,2007.

Hannemann-Tamás Zsófia

Interkulturális kihívások, multikulturális lehetőségek a felsőoktatásban

Absztrakt:

Az interkulturális kompetencia fejlesztése a pedagógia minden területét, így a felsőoktatás dimenzióját tekintve is, egyre fontosabbá válik. A hallgatói és oktatói mobilitás megvalósulásával kialakuló közösségeknek különös figyelemmel kell fordulniuk a szociális viselkedésmódok, valamint a demokratikus keretek közötti együttélés szabályainak gyakorlata felé. A kultúracsere és az együttműködés nem – pusztán a multikulturális közösség megléte alapján – automatikusan bekövetkező, hanem tervezhető és formálható, egyszersmind tervezendő és formálendő szociális folyamatok, melyek gazdasági és politikai jelentőséggel is bírnak. Az interkulturális tanítás-tanulás és tapasztalatszerzés célja, hogy a multikulturális közösségek, a sokféleséget lehetőségként és értéként kezelve, sikeres és hasznos kooperatív tevékenységet végezzenek. Ennek eléréséhez individuális pedagógiai modellekre és módszerekre van szükség.

Az előadás egy multikulturális hallgatói és oktatói közösség működésének gyakorlati példáját mutatja be. A Fachhochschule Aachen Freshman Program-ja a világ legkülönbözőbb országaiból származó hallgatók integrációját támogatja – vertikális és horizontális segítő hálózat bevonásával – a felsőoktatás keretei között.

1. Bevezetés

A 21. században mindinkább általánossá válik a munkavállalói mobilitás. A hallgatói és az oktatói mobilitás nemzetközi elterjedésével multikulturális közösségek alakulnak ki az egyes egyetemek hatáskörében.

Az Európai Unió foglalkoztatás- és oktatáspolitikai célkitűzései alapvető elemként kezelik, többek között, az idegennyelv-tudást és az interkulturális kompetenciák fejlesztését, az egységes piac egyik alappilléreinek – a személyek szabad mozgásának – megteremtésére (Linsenmann 2006:86 ff). A mozgások azonban nem csak az európai integrációs folyamat során kialakuló egységesülési tendenciára jellemzőek. A globális munkaerőpiac követelményeinek változásai az ipariból a tudásalapú társadalomba való átmenet megvalósulásával hozhatóak párhuzamba. Ez a változás a modern technika fejlődésének köszönhetően, a világ bármely pontjáról beszerezhető friss információk hozzáférhetőségét, illetve a személyek utazási lehetőségeinek kitágulását is érinti (Halász 2004). A gazdaságilag meghatározott globalizációs folyamat következtében alakul ki a kulturális együttműködés szükségessége, mely hatással van az egyes államok oktatáspolitikájára is.

A jövő emberének, a diákoknak, hallgatóknak, munkavállalóknak képessé kell válniuk arra, hogy a globalizáció és integráció nyújtotta lehetőségeket a progresszív életvezetés kialakításához használják fel. Ahhoz, hogy az egyén mobilitás címszó alatt ne váljon kizárólag a kevésbé strukturált területekről a strukturáltabbak felé való munkaerőáramlás áldozatává, valamint ahhoz, hogy a kulturálisan egyre színesedő hazájában eligazodjon, interkulturális kompetenciákra van szüksége.

Ez a tanulmány a hallgatói és oktatói mobilitás elterjedésének következtében szükségessé váló interkulturális kompetenciák fejlesztésének kihívásait tárgyalja. A dolgozat második felében egy multikulturális iskola, a Fachhochschule Aachen Freshman Intézetének gyakorlati működése kerül bemutatásra, ilyen módon próbálva impulzusokat adni a hazai felsőoktatásban használatos interkulturális kompetenciákat fejlesztő módszerek bővítésére.

Kihívás-exkurzus: Mit jelent az a fogalom hogy kihívás? A magyar nyelv értelmező szótára (1979) szerint a kihívás szó a cím és a konferenciasorozat értelmében⁸ *munkaversenyre, küzdelemre való kihívást* jelent. A német nyelvű Duden (2001), az említettek mellett, a *Herausforderung* szó *cselekvésre készítő alkalom* jelentését is kifejti. Az angol nyelvű Oxford Advanced Learner's Dictionary (1992), a fentiek kiegészítéseként, *nehéz, igényes vagy izgalmas feladat* jelentéssel is magyarázza a *challenge* szó értelmét.

A nevelési és oktatási folyamatban felmerülő kihívások tehát kihasználható és kihasználendő alkalmak, amelyek cselekvésre és aktivitásra készítik a pedagógusokat. Legyen bármilyen nehéz, igényes – vagy éppen küzdelmes is – a feladat, a rá fordított munka nap mint nap megtérül, és főként pozitívumokat hordoz magában. A pedagógusi pályához pozitív életérzés szükségeltetik. A tanár önmagát és a környezetét folyamatos megújulásra és tanulásra kell, hogy ösztönözze. A felnövekvő nemzedékek nevelése és tanítása valóban izgalmas kihívás, az egyik legszebb hivatás.

⁸ A tanulmány a *Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület* által szervezett a többlépcsős, interaktív „Nevelési kihívások kezelése a felsőoktatásban” című konferenciasorozat alkalmából készült.

2. Multikulturális közösségek

A kulturális sokféleség a különböző népcsoportok, vallások, nyelvi közösségek tradícióinak, illetve (meg)szokásainak konkurenciáját jelenti. Az interkulturális kompetenciák fejlesztésének a célja az, hogy a multikulturalitás és a többnyelvűség ne határokat jelentsenek, hanem – az interkulturális kommunikáció segítségével – kulturális hálózatok alakuljanak ki. Ahhoz, hogy ezek a hálózatok a társadalmak minden területén előnyökkel járjanak, demokratikus magatartási formák gyakorlata szükséges, magyarázza Auernheimer (2007:84 ff).

Ha azonban egy szociális közösség egy részének szokásai feltétlen érvényességűek, a közösség egy másik részének a szokásaival szemben, akkor kialakul az ellenségesség, illetve az idegenség érzése. A bizonytalanság az ismeretlennel szemben kimerítő kihívásnak, sőt fenyegetőnek is tűnhet. Az „idegenek” negatív tulajdonságai általánosan felerősödnek, az individuális tulajdonságok értékelése elvész (Ward 2006:484 ff).

2.1 A demokratikus együttélés gyakorlata

Az interkulturális kompetenciák fejlesztésével kapcsolatos diskurzusban egyre nagyobb figyelem fordul a *demokrácia, mint életforma*, tematikája felé. Ez az egyén számára jogokat és kötelességeket jelent (Beutel/Fauser 2001:38 f). A demokratikus viselkedésmódok gyakorlata – szolidaritás, tolerancia, felelősségvállalás, civil kurázi – egyben az interkulturális kompetenciákat is fejleszti.

2.1.1 Partecipáció

A szakirodalom, a demokrácia szinonim megfelelőjeként, a participáció fogalmat is használja, egyrészt a társadalom eseményeiben való *részvétel*, illetve az azokba való *beleszólási jog* jelentésében, magyarázza Coelen (2010). A participáció megvalósulásához a közös szabályok elismerése és gyakorlása is szükséges. Egyben elengedhetetlen az összes érdekelt egyenjogú bevonása. A különböző korcsoportok, nemek, kultúrák és nyelvek találkozása nagy mértékben formálja a konfliktuskezelő képességet. Az embereknek az önmagukért és az egymásért való felelősségvállalásában, valamint a közösségben végrehajtott tevékenységek értelmének megismerésében fejlődik az interkulturális kompetencia.

2.1.2 Partecipáció az iskolában

A pedagógiai kontextusban a participáció, a nevelők és oktatók által, a fiatalok részére felkínált, az iskolai döntésekbe való beleszólásra nyíló lehetőségként jelenik meg. „A demokráciát nemcsak megtanulni kell, hanem meg is kell élni”- írja Reinhardt (2010). Coelen (2010) vizsgálatai szerint a beleszólási jog iskolai keretek között inkább csak a szervezési kérdésekben nyilvánul meg: ülésrend, berendezés, stb. A pedagógiai szempontú döntési folyamatokból kiszorulnak a növendékek.

Elsősorban a szociális és a kommunikatív képességek fejlesztésének céljából kell a diákok számára – megfelelő demokratikus keretek között – aktív beleszólási lehetőséget biztosítani az iskola működésébe. Amennyiben a fiatal az iskola, majd a társadalom értékes tagjának érzi magát, képessé válik az önálló tevékenységre és az autonóm életvitelre (Beutel/Fauser 2001:41).

A demokratikus felépítésű iskola tapasztalatok és élmények segítségével könnyíti meg az életben való eligazodást. A pedagógiai cél a tapasztalatgyűjtés folyamatán keresztül – a demokrácia szabályainak megfelelően – önálló, döntésképes és felelősségtudó állampolgárok nevelése (Coelen 2010).

3. Interkulturális párbeszéd

Az idegen nyelvek tudásának növekvő jelentősége a kultúrák közötti kommunikáció elterjedésének tulajdonítható. A nyelvek elválaszthatnak, vagy éppen kapcsolatot is teremthetnek. Az egymás “nem-megértéséből” alakulnak ki az előítéletek, amelyek elsősorban nyelvi kommunikáció segítségével építhetők le. A nyelvek tehát szociális intézményként is működnek. Az emberek közötti kommunikáció következtében a pusztán egzisztencia szolidáris megértéssé, jó esetben demokratikus együttműködéssé válik (Ostertag 2001:128 ff).

3.1 Idegennyelv-tanulás

A nyelvtudás a kifejezőképesség és az identifikáció fő eleme, mely segíti az alkalmazkodóképességet és nyitottságra ösztönöz. Azok a személyek, akik beszélnek egy második nyelvet, könnyebben tanulnak meg továbbiakat is, állítja Krumm (1999:118 ff).

Az idegennyelv-oktatás szerepe alapvető az interkulturális kompetenciák fejlesztésében. Raasch (1999:71) a nyelvet a kultúra emlékezetének nevezi, Krumm (1999:118) szerint pedig a nyelvtanulás mindig „kultúratanulás” is. A fentiek alapján a nyelvtanár egyben kultúratanárokként is működnek. Ők ismerik és adják át a célnyelvi ország nyelvét, kommunikációs mintáit, kulturális szokásait. A kultúrák közötti azonosságok, hasonlóságok és különbségek felfedeztetése az ismeretlenség megértésének és ismertté változtatásának alapja. A határokon

átívelő kapcsolatok a társadalmak minden területén működnek, így az idegennyelv-ismeretek gazdasági, politikai és szociális szerepe is egyre erősödik. A nyelvtanárok feladata tehát társadalmi szinten is igen felelősségteljes.

3.2 Kommunikációs minták

A kommunikációs kultúrákat pszichológiai és szociológiai feltételek határozzák meg. Oksaar (1998:119) nyomatékosítja, hogy az interakció megvalósulásához nem csak a szókincs, a nyelvtan és a helyes kiejtés elsajátítása szükséges. Igen fontos szerepet játszik a testbeszéd, gesztikuláció, mimika, valamint a beszéd és a hallgatás kommunikációs mintája. A kultúrserében meghatározóak a művészetek interakciós hatásai, valamint a szaglás, ízlelés, érintés vagy a hallás közvetíthető szerepe (Rademacher 1991:29).

4. Interkulturális nevelési modellek

A neveléstudományi diskurzusban nincs egységes didaktikai koncepció az interkulturális kompetenciákat fejlesztő módszerek átadására. A módszertani gyakorlat helyzetfüggő, a legfontosabb, hogy az adott eset által megkövetelt pedagógiai célnak megfelelően (Auernheimer 2007:159 ff).

Ostertag (2001:92) szerint az interkulturális pedagógia elsősorban kommunikációs minták közvetítésével és a konfliktusmentes közösségi együttélés kérdéseivel foglalkozik. A középpontban multikulturális nevelési és oktatási modellek állnak, melyek a kultúrseré formáinak közvetítésére alapoznak. Rademacher (1991:29) hangsúlyozza, hogy a tanároknak szükségük van bizonyos szabad térre, hogy a megszokott koncepciótól eltérhessenek, az élmény- és cselekményorientált oktatási formák alkalmazására, az interkulturális viselkedési módok gyakorlatának céljából.

Raasch (1999:71 ff) szerint az interkulturális nevelés alapja a nemzetköziesség. A sokféleséget értéknek kell kezelni, és semmiképpen sem szabad globalizációra törekedni. A meglévő tapasztalatok értékelése és szokások újraformálása egy fokozatos és hosszú folyamat, amelyre elegendő időt kell szánni.

A pozitív szociális tapasztalatok – a kirekesztés-ellenességre nevelés, politikai felvilágosító stratégiák, a szociális kapcsolatok mintája – mind jól közvetíthetőek az oktatás keretei között. A fentiek miatt is van különös jelentősége a tanár-diák, valamint a diákok közötti kapcsolatrendszer minőségének. A megfelelő oktatási környezet és légkör elengedhetetlenek az interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez (Auernheimer 2007:159 ff).

Az interkulturális kompetenciák közvetítéséhez szükséges tényezők:

Aktuális: Különösen hangsúlyozandó, hogy az elméleti elemek nem örökérvényű igazságokat vázolnak, csupán a valóságfelfogásban való eligazodást teszik lehetővé (Holzbrecher 2000:147 ff). A szociális folyamatokban részt vevők preferenciái nem szilárdak és nem általánosak, hanem folyamatosan változnak, létrejönnek, fejlődnek, individuálisan vizsgálándóak (Coelen 2010).

Fokozatos: Az interkulturális tanulás egy hosszadalmas szociális folyamat. Auernheimer (2007:127 ff) fejtegetése szerint a multikulturális közeg arra készíti a fiatalokat, hogy a társadalmi kapcsolatok rendszerét és az idegenség fogalmát átgondolják. A multikulturális közegben történő szocializáció interkulturális folyamatainak következtében a nyelvi és a kulturális különbségek természetessé válnak.

Motiváló: A motivációt nem lehet elválasztani a tanulástól (Séra 2007:150). A tematika kiválasztásánál különösen nagy figyelmet kell fordítani a dinamikára. A tartalmaknak összhangban kell állniuk a tanulók aktuális élethelyzetével, hogy a tananyaggal kapcsolatos motiváció kialakuljon, sikeres legyen, és újabb aktivitásra ösztönözzön (Koumides 1993:309 ff).

Demokratikus: A fiatalokkal való munkában alapvető szerepe van az önkéntességnek, a nyitottságnak és a diszkurzivitásnak – a demokratikus viselkedési formák gyakorlatának. Az iskolai demokrácia megvalósulásának formái többek között a kooperációs tanulás és a szabad munkaformák (Coelen 2010).

A diákok fontosabbnak tartják a tanulási folyamatban a szociális kapcsolatokat, sőt gyakran a szervezési tevékenységeket is, mint magát a tananyagot. Ennek oka a tanulás-tanítás szervezésébe való beleszólás jogának a hiánya. Ha a tanulók megfelelő keretek között kibontakoztathatják a kreativitásukat, aktívabbá és együttműködőbbé válnak (Langer 2010).

Mickel (2005:130 ff) szerint a felelősségtudat és civil kurázi megélése gyakorolható, gyakorolandó és reflektálandó a pedagógiai intézmények keretei között. A szabad akarat motiváló és fejlesztő ereje nem csak az aktivitásban, hanem többek között a döntő- és ítélőképesség minőségében mutatkozik meg.

Interdiszciplináris: Az interkulturális képességek fejlesztése különböző tudományágak, úgymint: pedagógia, közgazdaságtan, szociológia, pszichológia, szociolingvisztika összefonódásával, interdiszciplinárisan történik (Ostertag 2001:92). A fentiek alapján tehát az interkulturális kompetenciák fejlesztése nem korlátozódhat

egyetlen intézmény – csak az iskola – feladatkörévé, sem csupán egyetlen tantárgy, például a történelem, vagy a nyelvóra keretei közé.

Cselekményorientált: A kommunikatív – egyben az interkulturális – kompetenciák kialakítása és fejlesztése elsősorban cselekményorientált és gyakorlatorientált tanulóval valósítható meg.

Böttcher (2000:73 ff) a gyakorlati – akció-reakció – készség kialakítását támogató munkaformákra utal: partnerneműködés, csoportmunka, projekttanulás, szituációs játékok. Az előbbi szociális formák nem csak a motiváltságot és a koncentrációt fokozzák, hanem konstruktív feladatok elvégzésével, az interakciós- és a döntőképességet is támogatják. Ily módon fejleszhető a kommunikációs készség és a reflexiós képesség komplex együttese, amelyet Roth (2000:32 f) multiperspektivikus nevelésnek nevez.

5. Multikulturalitás a felsőoktatásban

Az emberek ma elsősorban gazdasági okokból élnek külföldön. Azok az egyetemi szakok, amelyeknek része a szakmai gyakorlat, preferálják a külföldi gyakorlatot, tapasztalatszerzést. A munkáltatók szintén pozitívumnak tekintik a nemzetközi munkahelyi tapasztalatokat. A multikulturális közegben végzett tevékenység nagy mértékben erősíti az önértékelést és a cselekvőképességet (Aurnheimer 2007:85 ff).

Különösen azokban az országokban, ahol a fiatalok szülei és nagyszülei évtizedeken át nem demokratikus körülmények között nevelkedtek és éltek, a közoktatás valamint a felsőoktatás hatásköre felé torlódnak a demokratikus alapelvek, egyben az interkulturalitás, átadásának mind a lehetősége, mind a kötelessége.

Aurnheimer (2007:158 ff) szerint ahhoz, hogy az iskolai tanárok interkulturális kompetenciája fejlődjön, és szilárd alappá váljon, már az egyetemen, a tanárképzés során szükséges az erre vonatkozó ismeretek elsajátítása.

A nemzetközi hallgatói és oktatói mobilitás megvalósulása akkor pozitív folyamat, ha az érintettek a változásokat – világra nyitottan és egymást tisztelve – lehetőségként élik meg (Linsenmann 2006:86 ff). A hallgatóknak biztos háttérre van szükségük, hogy a nemzetközi kontextusban minél könnyebben meghatározhassák a helyüket.

Hogyan segítheti az egyetem a hallgatói és oktatói mobilitás következtében kialakuló multikulturális közösségek integrációját?

6. Interkulturalitás a gyakorlatban – a Freshman Intézet

A tanulmány gyakorlati része törekszik átfogóan leírni a Freshman Intézet működését. A leírás az intézetben végzett saját nyelvoktatási tevékenység során megfigyelt tapasztalatok gyűjteménye. Ennek eredményeként az interkulturális szemüvegen át szemlélt német nyelvtanítás leírása kap hangsúlyt. Egyéb tájékoztató anyag megtalálható a www.fh-aachen.de honlapon.

Freshman Intézet: A Freshman Intézet a Fachhochschule Aachen főiskola egyik szervezeti egységként működik. Az intézet 2006-ban alakult meg a Sprachenakademie-vel, a főiskola nyelvoktató központjával, együttműködésben. A programot közösen vezeti a nyelvoktató központ, a természettudományi és a szociálpedagógiai csoport. A diákok a világ legkülönbözőbb pontjairól érkeznek: Kínából, Törökországból, Indiából, Iránból, az Egyesült Arab Emírátsokból, Vietnámból stb. A programban részt vevők száma évről évre növekszik.

Az alapkoncepció szerint egy, Németországban egyedülálló, modell szerint képeznek külföldi hallgatókat, akik az anyanyelvi hallgatók számára hároméves BA-képzést, négyéves képzés keretei között végzik el. Amennyiben egy külföldi hallgatójelölt, a Német Szövetségi Köztársaság Kultuszminiszteri Konferenciájának általános előírásait kielégítően, rendelkezik szakmai gyakorlattal, illetve megfelelő nyelvi tudással, akkor egyenesen Bachelor-képzésre jelentkezhet. Ha a hallgató nem rendelkezik ezekkel az előfeltételekkel, akkor a Freshman Program rendszerében a kiegészítő első év igen hatékonyan segíti őt a továbbtanulásban.

Felvételi követelmények: A freshman-év elkezdésének előfeltételei:

- a középiskola elvégzését igazoló bizonyítvány,
- az angol (egy-egy szakoknál a német) nyelv alapfokú ismerete,
- a tandíj befizetése,
- valamint a sikeres felvételi vizsga.

A felvételi vizsga angol nyelven folyik, és tartalmában kapcsolódik a választott szak tematikájához. A vizsga Kínában több városban, valamint Indiában, Iránban, Vietnámban és természetesen Németországban is letehető.

A freshman-év október végétől augusztus elejéig tart. A három hónapos szakmai gyakorlat időterve következtében alakult ki a három trimeszteres évfelbontás.

Tanulmányok: A freshman-év elvégzése lehetővé teszi, hogy a hallgatók angol nyelven induló, nemzetközi⁹ műszaki, illetve közgazdasági tanulmányokat végezzenek, a második évtől kezdve német nyelven. Gyakorlatilag a klasszikus bachelor-képzés első évét két év alatt teljesítik. A német és az angol nyelvi, valamint a természettudományi, illetve a közgazdaságtudományi ismereteiket így alapozzák meg. Nem hagyható ki a sorból, hogy a diákok milyen nagy eredményeket érnek el – az interkulturális kompetenciáik gyakorlatával.

A Fachhochschule Aachen – több Észak-Rajna-Westfália-i egyetemmel együttműködésben – tág választási lehetőséget nyújt az elérhető bachelor szakok, valamint a tanulmányi hely kiválasztásában. Az FH Aachen kooperációs partnerei az FH Bielefeld, FH Südwestfalen, Universität Duisburg-Essen, Hochschule Rhein-Waal egyetemek.

Segítségnyújtás: A Freshman Intézet segítséget nyújt hallgatóinak az egyetemi és a mindennapi életben felmerülő problémák megoldására. Sok triviálisnak tűnő, ám külföldiek számára megoldhatatlan nehézségű, esetben támogatja diákjait: vízum ügyintézés, banki adminisztráció, megbiztosítások megkötése, az első Németországba érkezéskor hazaszállítja a diákokat a reptérről. A későbbi BA, illetve MA tanulmányok ideje alatt esetlegesen előforduló egyetemváltásban is segítséget kapnak a hallgatók.

Lakás: Aachen városának közelében, kellemes, parkos, fás környezetben helyezkednek el a Campus Linnich és a Campus Geilenkirchen telephelyek. Geilenkirchen Campusnak saját szélenergia-forrása van, mely a szükséges fogyasztás egy részét fedezi. Mindkét épületkomplexum klinkertéglás, német építészeti hangulatot tükröz. A hallgatók itt kapnak lakást, kétágyas kollégiumi szobák formájában. A szobák természetesen be vannak rendezve, ágyneművel ellátva. Minden szobához tartozik egy kis fürdőszoba, és az egyes szinteken közös konyhák vannak. További szolgáltatások az internet, mosókonyha és szárítógépek, tanulószobák, ping-pong terem, kosárlabdapálya, tv-szoba és grillezőhely. Mind a lakások, mind az oktató épületek megfelelő tanulmányi környezetet és életkörülményeket biztosítanak. A közelben több bevásárlási lehetőség is van. Ezen kívül diákigazolvánnyal az egész tartományban térítésmentesen utazhatnak a diákok.

Oktatási környezet: A tantermek a campusokon tágasak, a fényviszonyok megfelelőek. Az asztalok elhelyezése az előadótermekben klasszikus, a szemináriumi tantermekben kör alakú. Az oktató és a hallgatók a terem bármely területén tudnak mozogni, előtérbe, és háttérből koordináló szerepbe helyezkedni. Ez alapvetően megkönnyíti az egymással való kommunikációt, szemkontaktust, a partner-, csoport- és projekt munkát, a munkaformák változtatását valamint a kooperatív viselkedési formák gyakorlását. A tantermekben klasszikus blackboard vagy whiteboard, írásvetítő, illetve digitális projektor található a power pointos prezentációkhoz.

Hallgatói csoportok: A kis, 12-15 fős hallgatói csoportok összeállításánál a következő tényezők számítanak:

- van-e már meglévő német nyelvi ismeret,
- angol nyelv ismeretének szintje,
- nem,
- anyanyelv és származási hely.

Az idegennyelv-ismeret tekintetében homogén csoportok összeállítása a cél, ezzel növelhető a nyelvtanulás hatékonysága és gyorsasága. A nemek, az anyanyelv és a származási ország szempontjából inkább heterogén csoportok alakulnak a szeparálódás kiküszöbölésére.

Természettudományi tanegységek: A műszaki tanulmányokat végző hallgatók a freshman-évben kötelezően vesznek részt matematika, kémia és fizika szemináriumon, illetve előadáson. Ők fizika, kémia, villamosmérnök, gépészmérnök, szabályozástechnika, automatizálástechnika, informatika vagy kohómérnök szakosok.

Szakmai gyakorlat: A képzés része egy 12 hetes, kötelező szakmai gyakorlat, amely az önállóság és a tapasztalatszerzés fejlesztését szolgálja. A műszaki tanulmányok keretei között a következő szakmai ismeretek fejlesztése történik: bioanalitika, biomedicintechnika, kémia, kemo- és bioszenzorika, elektrotechnika, informatika, mechanika, fizika, szolár-gyakorlat, műszaki rajz.

Vertikális kapcsolatok: Az interkulturális kompetenciák fejlesztésének hatékonyságát alapvetően segíti az oktatói csoport összetétele és alkalmazott módszerei. Az oktatók és a Freshman Intézetben dolgozók jelentős része külföldi származású. A pedagógusok – saját integrációs tapasztalataik alapján – a kulturális és nyelvi nehézségek terén is nagy megértéssel fordulnak a hallgatók felé.

Nyelvtanulás – *Varietas delectat*: Az angol és a német nyelvtanárok *team teaching* oktatási formában dolgoznak, de nem a fogalom klasszikus értelmében, hanem olyan módon, hogy egy-egy csoportnak három, illetve négy tanár tanít egy idegennyelvet, naponta alternálva. Az e-mailben folytatott tájékoztatás rendkívül

⁹ Internationally Oriented Studies

fontos az oktatók, és gyakorlatilag a Freshman Intézet összes dolgozója között. A nyelvtanároknak minden nap este 8-ig, minden tanított csoportban történeteket el kell küldeniük e-mailben a team többi tagjának, valamint egy közös e-mail címre is. Ezek az *átadások*¹⁰ általában azt tartalmazzák, hogy:

- mit tanultunk,
- milyen módszereket alkalmaztunk,
- mit kell ismételni vagy gyakorolni, házi feladat,
- feltűnő események: sikerek, problémás esetek, hiányzások,
- ötletek, javaslatok a következőkre.

Természetesen napközben és órák után is folyamatos az információcsere. Ez az oktatási forma a tanárok között rendszeres, és koncentrált együttműködést követel meg. Mivel hetente átlagosan 16 németórájuk van a hallgatóknak, a módszerek, a szempontok és a személyiségek változatossága egyértelműen gazdagítja a tanulási folyamatot.

Csoportvezetők: A német nyelvtanárok közül egy a csoportvezető tanár, ő felelős a progresszió betartásáért, a csoport tanárai közötti kommunikáció megszervezéséért, a hiányzások igazolásáért, a trimeszter végi és az év végi vizsgákra való felkészülés folyamatosságáért. Problémás esetekben ők küldik a diákot tutoriumra, vagy fonetika kurzusra. A hallgatók a három hónapos, angol nyelvű szakmai gyakorlatuk ideje alatt, délután és este járnak németórára. Így nem szakad meg a tanulási folyamat. Az egyes csoportok oktatói teamjének tagjai trimeszterenként változnak, lehetőség szerint egy tanár két trimeszteren át marad egy-egy csoporttal.

A csoportok multikulturális összetétele miatt a nyelvórák bármilyen nyelvi szintnél alkalmasak – gyakorlatilag kényszerítettek – az interkulturális kommunikáció gyakorlására. Az oktatók és a hallgatók között szokványos aszimmetrikus kapcsolatviszony itt általában felbomlik. A hallgatók tegezhetik a tanárokat, és fordítva. A kulturális sokféleség következtében felmerülő problémák megbeszéléssel és közös megoldáskereséssel mindig azonnal kezelendők. A tanárok itt segítőként is működnek.

Saját német nyelvkönyv: A program nyelvi vezetői a nyelvtanárokkal közös munkában állították össze a „Deutsch für Freshman“ című, kétkötetes német nyelvkönyvet. Így módon a tematika teljes mértékben megfelel a tanulói célcsoport korának és érdeklődésének. Az alábbiakban olvashatók - a tankönyvelemzés kritériumainak teljessége nélkül - az interkulturális kompetenciákat fejlesztő aspektusok.

A szövegértéses és a hallásértéses feladatokhoz CD-s hanganyag tartozik. A nyelvi elemek, a kommunikatív képességek fejlesztése, a nyelvtani tartalmak jól felépítve jelennek meg, gyakorlófeladatokkal alátámasztva.

A tankönyv tematikai elemei, melyek az interkulturális kompetencia fejlesztését segítik (Auernheimer 2007:125):

- kapcsolatfelvétel, kommunikációs minták
- saját kulturális elemek, saját szerep a multikulturális közösségben
- az idegen kulturális minták identifikációja, értelmezése és tisztelete
- kultúra, sztereotípiák
- információs társadalom
- tanulmányok, pályázatok, szakmai élet
- politikai rendszerek, migráció, országismeret, történelem
- demokrácia, azonos jogok és kötelezettségek, esélyegyenlőség, önállóság, felelősségvállalás
- interkulturális konfliktusok konstruktív kezelése
- környezetvédelem, testi és lelki egészség

A tankönyv a progresszió gyors menetének ellenére lehetőséget nyújt a kommunikatív és a cselekményorientált oktatás módszereinek alkalmazására, valamint a szociális formák változtatására.

Élmény- és cselekményorientált tanulási formák: A célnyelvi környezetben történő hétköznapi élet eseményei – bevásárlás, buszozás – nagymértékben gyorsítják a német nyelvi és kulturális formák elsajátítását. *Projektmunka* keretein belül interjút készítenek a hallgatók – csoport- vagy partnern munkában, előre értesített alanyokkal – a kórház, a rendőrség, az egyház és más intézmények dolgozóival.¹¹ Az eredményeket később referátum vagy plakát formájában prezentálják.

A *szerepjáték* kiválóan alkalmas arra, hogy a hallgatók megerőltető idegennyelvi, talán gátlásokkal teli szituációkban, kilépjenek a saját szerepükből, és felszabadultan, nem törődve az esetleges hibákkal és hiányosságokkal, kommunikáljanak egymással. A bevásárlás, kapcsolatfelvétel vagy egy állásinterjú szituációs gyakorlata felkészít egy későbbi valós helyzetre.

¹⁰ die Übergaben

¹¹ A helyiek nagyon együttműködően fogadják ezeket a kezdeményezéseket.

Figyelemre méltó, hogy milyen érdeklődéssel és tisztelettel fordulnak egy multikulturális közösség fiatal tagjai egymás ötletei, javaslatai felé, és hogyan válik a csoporttárs ruházatának leírása másodpercek alatt rögtönzött, zenével aláfestett, német nyelven kommentált divatbemutatóvá.

Teljesítményértékelés: Minden trimeszter végén osztályzatokat kapnak a hallgatók a természettudományi és a nyelvi tárgyakból, amelyek a tesztek és az egyéb órai munka eredményeit tükrözik. A német tantárgy trimeszter végi, írásos értékelése hatékony szerepet tölt be a tanulásszervezés folyamatában, mivel a tanulást segítő, individuális tanácsokat és ötleteket is nyújtanak a csoportvezetők. Ehhez az órai aktivitás rendszeres dokumentálása szükséges. A freshman-év végén teszik le a hallgatók a ZSA vizsgát¹². A tanulmányok második évének folyamán kerül sor a DSH vizsgákra¹³. Ezek eredetileg a német nyelvű felsőoktatásba való felvétel előfeltételei. Angol nyelvből is középfokú szintet érnek el a hallgatók a freshman-évben.

A hallgatói evaluációk keretében a hallgatók is értékelik az oktatói tevékenységet, az oktatásszervezést és a hallgatói környezetet. Ezek az értékelések igen jól használhatóak az oktatás minőségének javítására, egyben lehetőséget nyújtanak arra, hogy a hallgatók közöljék tapasztalataikat és indítványait.

Kritikai pontként említendő, hogy mind a tanulás, mind a munkatempó nagyon gyors és koncentrált. Ez sokszor nehéz és fárasztó a diákoknak és a nyelvtanároknak is.

Egyéb kurzusok: Az e-learning kötelezően választandó tanegység. A diákok érdeklődően fordulnak az olyan tanulási tevékenységek felé, amelyekben ők maguk fontos szerephez jutnak, és amelyeket naprakésznek, aktuálisnak tartanak.

Kifejezetten interkulturális tréning tanegység is választható, interkulturális tartalmakkal, úgymint a saját szerep megismerése a multikulturális közösségben, viselkedésformák, konfliktuskezelés, mimika, testbeszéd, szokások, szervezés és pontosság.

A színjátszó kör a hallgatók egyéni kezdeményezéséből létrejött, szabadon választható kurzus. Fontos szerepet játszik a kulturális megértésben és a német nyelv gyakorlati alkalmazásában. Választható főzőszak kör vagy sport is.

Közös tevékenységek, rendezvények: A Campus Linnich udvarának egyik sarkában jelenleg épp egy közös konyhakert kialakítása folyik. A közös kertészkedés – az egészséges életmód normáinak közvetítésén kívül – közösségépítő hatással is jár. Az pedig, hogy ki mit szeretne itt termesztetni, önmagában egy multikulturális élmény.

Minden év júniusában kerül megszervezésre a *Találkozás napja*¹⁴. A hallgatók meghívják a környékbelieket a campusra, és bemutatkoznak. Kiselőadásokat tartanak a hazájukról, nagyvárosaikról, természetesen már német nyelven. Főznek a vendégeiknek, együtt énekelnek, fociznak velük. Kisebbszín darabokat adnak elő. Fergeteges sikert aratott a csoportom, amikor a Hófehérke és a hét törpe című Grimm mesét adták elő jelmezben, szabadterei és saját kezűleg készített díszletekkel. A hallgatók nagy örömmel és szeretettel várják a vendégeiket, akik szintén nagyon jól szokták érezni magukat. A közös rendezvények szervezésében vállalt feladatok nagyban formálják az együttműködő és a konfliktuskezelő képességet.

Évről évre rendszeresen újraéled a *keresztstülő program*¹⁵, melynek keretein belül német családok, általában idősebb házaspárok, tanulnak, kirándulnak együtt a külföldi hallgatókkal.

Szociálpedagógusok: A nyelvtanárokkal szoros és elhatárolhatatlan együttműködésben dolgozik a szociálpedagógus csoport, melynek munkaköre igen nagy területet ölel fel. Szociális és individuális problémák esetén is fordulhatnak a diákok a szociálpedagógus csoport tagjaihoz. Az egészséges életvezetés, valamint a higiénia normáinak ismertetéséhez orvosi előadásokat szerveznek. Az exkurziók, a sport- és szabadidős tevékenységek irányítását is ők végzik. Fontos megemlíteni, hogy a szociálpedagógus csoport valóban aktívan részt vesz az intézmény életében, és a hallgatók szívesen fordulnak hozzájuk mindenféle helyzetekben.

Horizontális kapcsolatok: A Freshman Intézetben igen hatékonyak a horizontális kapcsolatok az interkulturális kompetenciák fejlesztésében. Az egyes csoportok demokratikus úton csoportképviselőt választanak maguknak.

¹² Zertifikat Sprachenakademie vizsga, amely a Közös Európai Referenciakeret B1-es nyelvi szintjének felel meg

¹³ Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang 1 és 2, amelyek a Közös Európai Referenciakeret B2-es és C1-es nyelvi szintjének felelnek meg

¹⁴ Der Tag der Begegnung

¹⁵ Das Patenprogramm

Ezek a diákok reprezentálják a csoportok érdekeit az intézmény felé. Adott körülmények között az egyes csoporttársaik segítségére is vannak a problémás esetek megoldásában.

A felsőbb évfolyamos hallgatók tutorként dolgoznak együtt az oktatókkal, és a szociálpedagógusokkal. Ilyen módon pártfogolják a freshmaneket mind az egyetemi, mind a kollégiumi életben. A diákok hitelesen közvetítik egymás között a szociális együttélés demokratikus szabályainak fontosságát, mint például az udvariasság, egymás tisztelete, pontosság, egyenjogúság, azonos jogok és kötelezettségek mindenki részére, önmagunkért és egymásért való felelősségvállalás.

7. Összegzés

A Freshman Intézet hallgatói egy éven át egyedülálló multikulturális közegben élnek. Elméleti tanulmányaikat gyakorlatorientált szakmai tudással szélesítik. Az angol és a német nyelv tekintetében középfokú nyelvvizsgákat teljesítenek. A nyelvrák, a kommunikatív kompetenciák gyakorlata burkolva – interdiszciplináris megközelítésben – számos társadalmi és szakmai kérdést tárgyalnak.

A horizontális és vertikális kapcsolatok hálózatában szervezett közösségi tevékenységek fejlesztik a diákok interkulturális kompetenciáit.

A hallgatóknak van fórumuk, ahol ötleteikkel és hozzászólásaikkal folyamatokat indíthatnak meg az intézet működésével kapcsolatban. A diákok az aktív participáció és az interkulturális kölcsönhatások eredményeképpen önállóvá, segítőkesszé, kulturálisan érdeklődővé válnak.

A Freshman Intézetben szokás szerint jó és kellemes a szociális klíma. A hallgatók használják a célnyelvi és az interkulturális közeg nyújtotta lehetőségeket, és általában sikeresen integrálódnak az egyetemi életbe.

A hallgatók tapasztalatai arról, hogyan értékelik a multikulturális közösség következtében kialakuló lehetőségeket és nehézségeket a hétköznapi életben és a tanulmányi előmenetelükben – a módszerek és a közösségi formák figyelembevételével – a későbbiekben empirikus kutatás keretein belül vizsgálhatóak.

Irodalom

Auernheimer, G. (2007): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Beutel, W.; Fauser, P. (2001): Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. In: Beutel, W./Fauser, P.: *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann*. Opladen: Leschke + Budrich.

Böttcher, W.; Krawczynski J. (2000): *Europas Zukunft: Subsidiarität*. Aachen: Shaker Verlag.

Coelen, T. W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg. Heft 1.

Halász, G. (2004): Tanulás és európai integráció. In: Balogh, L: *Iskolavezetés és korszerű tanulási környezet*. Budapest: Okker Kiadó.

Holzbrecher, A. (2000): Pädagogik. In: Reich, H. H.; Holzbrecher, A.; Roth, H. J. (szerk.): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leschke + Budrich Verlag.

Koumides, G. (1993): *Handlungsspielräume zur Förderung von Kreativität*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Krumm, H. J. (1999): Nachbarsprachen – eine Herausforderung für die monolinguale Einstellung der Bildungssysteme und den traditionellen Fremdsprachenunterricht. In: Krumm, H. J. (szerk.): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen*. Wien: Eviva Verlag.

Langer, D. (2009): Erziehung zur Willensfreiheit. Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Jg. Heft 4.

Linsenmann, I. (2006): *Bildungspolitik*. In: Weidenfeld, W./Wessels, W. (szerk.): *Europa von A bis Z*. Berlin: Nomos.

Mickel, W. W. (2005): Politische Bildung in der Europäischen Union. In: Sander, W. (szerk.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Oksaar E. (1998): Das Sprachenproblem aus linguistischer Sicht. In: Bruha, T./Seeler, H. J. (szerk.): *Die Europäische Union und ihre Sprachen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Ostertag, M. (2001): *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft*. Opladen: Leschke + Budrich Verlag.

Raasch, A. (1999): Grenzlos durch Sprachen. In: Krumm, H. J. (szerk): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen*. Wien: Eviva Verlag,

Rademacher, H. (1991): *Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Reinhardt, S. (2010): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch demokratisch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 56. Jg. Heft 1.

Roth, H. J. (2000): Allgemeine Didaktik. In: Reich, H. H.; Holzbrecher, A.; Roth, H. J. (Hgg): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leschke + Budrich Verlag.

Schelhaas, Ch. (2003): *Lernen durch Lehren. Für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*. Marburg: Tectum Verlag.

Séra L. (2007): Motiváció az osztályban, avagy a mit egy pedagógusnak a motivációról tudnia kell. In: Bábosik, I.; Torgyik, J.: *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Ward, C.; Leong, C.H. (2006): Intercultural relations in plural societies. In: Sam, D. L.; Berry, J. W. (szerk.): *Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* Cambridge: Cambridge University Press.

Forrás:

Duden – Deutsches Universalwörterbuch [értelmezőszótár]. Szerk.: Die Dudenredaktion. (⁴2001). Mannheim: Duden Verlag.

A magyar nyelv értelmező szótára. Szerk.: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. (³1979). Budapest: Akadémiai Kiadó.

Oxford Advanced Learner`s Dictionary – Encyclopedic Edition [értelmezőszótár]. Szerk.: Crowther, J. (²1992). Oxford: Oxford University Press.

Di Blasio Barbara

Élettörténetek a konstruktivista szemléletű pályakonzultációban

Adatbányászat használata a tartalomelemzésben

Di Blasio Barbara

Pécsi Tudományegyetem

Neveléstudományi Intézet

diblasio.barbara@pte.hu

Tanulmányomban a szövegekről, mint kutatható alpanyagokról, a neveléstudomány számára még nem eléggé kiaknázott forrásokról és újszerű kutatásmódszertani eljárásokról írok bővebben, amelyek a pályakonzultációban sikeresen alkalmazhatók. A kutatási eredmények irányítóként szolgálhatnak a tanárképzés képzési tartalmának újragondolásához, különösen a mentorálás tematikájának kidolgozásához. A mentorálás a tanárképzés gyakorlati félévében válik igazán jelentőssé. Az élettörténetekben rejlő, az egyénre és a pályaválasztási szándékaikra vonatkozó információk hasznosnak bizonyulnak akkor is, amikor a szakemberek egy kialakulóban lévő képzés tematikáját szeretnék kidolgozni. A tanárképzésnek, ezen belül a mentortanárképzésnek a fiatalok igényeihez kell igazodnia, amelyek koronként jelentősen változnak. Az információs társadalomban pedig érzékelhetően ez a változás igen gyors. Az élettörténetekből nyerhető adatok ezt változást tükrözik.

A történetekre irányuló vizsgálatok napjainkban jelentős szerepet kapnak több, sokszor egymással kapcsolatban lévő tudományterületeken. A pályaválasztás és pályafejlődés modern kérdései évtizedek óta foglalkoztatják a tanárképzésben résztvevő kutatókat. Az egyéni életút sajátos és különleges időszaka a pályaválasztás időszaka, amely sok ellentmondással és feszültséggel telt folyamat. A serdülőkor és a fiatal felnőttkor önmagukban is kritikus korszakok¹⁶ az emberi identitás fejlődésében, amelyet a pályaválasztás kényszere tovább bonyolít. A serdülőkorból a fiatal felnőttkorba való átmenet nem választható el élesen, ezért az egyetemi képzés időszaka jelentős eseményekkel járulhat hozzá az egyéni identitás és pályaidentitás képződéséhez.

Minden élettörténet egyedi elemzést igényel. Az értelmezés után lesz az egyszeri szövegből általános, majd az egyediből társadalmi érvényesség. A szövegekből például kisebb történeteket és eseményeket, személyes tulajdonságokat gyűjthetünk ki. Az élettörténet a személyek történelme, amely kiegészülhet kisebb történetekkel, amelyek a személy önmagáról alkotott képéről árulkodnak. Ezek a kisebb történetek (life story) megjelenítik az egyéni identitást is (Bögre 2003:158). Kutatásomban nem életinterjúkat, hanem rövidebb lélegzetű élettörténeti epizódokat, ritkábban hosszabb élettörténeteket vizsgálok. A fiatalkori élettörténetek alkalmasak arra, hogy bizonyos kérdésekre (motiváció minősége, önismeret mélysége stb.) válaszokat kapjunk. Tudjuk, hogy a fiatal felnőttkor időszaka érzékeny életszakasz, amikor a fiatal viszonylag biztos alapokról képes nyilatkozni a jövőjéről alkotott elképzeléseiről, ugyanakkor még nincs gyakorlata a visszatekintésben és számvetésben¹⁷. A fiataloknak visszatekinteni az életkorból fakadóan nehéz, de a saját történet gondozása, újrafogalmazása az identitás megtalálásának és megerősítésének egyik eszköze. A fiatalokra zúduló élményfolyamok a kapaszkodók megtalálásában nehézséget jelentenek. Az eddigi hagyományos életpályák, életutak sémák szerinti lehetőségeket jelentettek az egyénnek. Napjainkban azonban a (poszt)posztmodern hatások, amelyek egyrészt gyengítik az emberi szubjektumot, másrésztől felkínálnak egy új paradigmát, a narratív paradigmát, ami éppen a személyes koherencia teremtés eszközüvé válik, a megélt, korunkra jellemző töredezettséget próbálja meg helyreállítani. A posztmodern környezet azonban mindezeket eltávolítja az önmagát még kereső fiatal, akinek körvonalazottabb segítségre lenne szüksége akár pályaválasztási kérdésekben is.

A kutatás elméleti keretei

Kutatásom elméleti hátterének egyik része a pályaválasztással kapcsolatos teóriák felsorakoztatása annak érdekében, hogy rámutassak arra a valós tényre, hogy közülük jó néhány operál különböző megközelítésben az élettörténettel, az egyén életútjával. A pszichológia szociális konstruktivista, azon belül a narratív pszichológia szemléletmódja a kutatás teoretikus keretének másik alapja.

¹⁶ A serdülőkor folyamatos testi és lelki érissel párosul. Ez a fejlődés örvényszerű, amelynek következménye, hogy olyan készségeket bénít meg, amelyek a serdülés után a személyiség-struktúra fontos funkciói lehetnek. Máskor viszont olyan erőket serkent, amelyek a válság lezárulásával elapadnak.

¹⁷ Többen is mondták, hogy ez volt az első olyan feladat az életükben, amikor az életükre mint egészre kellett reflektálniuk.

Majd a pedagógus ideális személyiségének jellemzése azért látszik fontosnak, mert számos kutatás foglalkozott a „tökéletes” tanár tulajdonságaival, de kevés azon kutatások száma, amely az egyén adottságait és szükségleteit figyelembe véve fogalmaz meg megvalósítható tervet, szemben az uniformizált személyiségfejlesztéssel. A serdülők és a fiatal felnőttek identitás alakulásának bemutatását azért tartom lényegesnek, mert ez az az életkor, amikor fejlődésükben hatékonyan tudunk a képző intézmények részéről segíteni. A narratív paradigma oldaláról nézve ebben az időszakban a fontos életesemények (egyetemi képzéssel összefüggő) az identitásfejlődéshez, a koherencia teremtéshez járulhatnak hozzá. A pályaválasztás a pályaidentifikáció kiindulópontja, amely nehezített időszak a serdülő és fiatal felnőtt számára, hiszen egy időben zajlik a személyes és a pályaidentifikáció, amelyek egymással összefüggő folyamatok. Mindkét folyamat krízisekkel telített. A pálya és az egyén későbbi megelégedettsége szempontjából a kezdeti szakasz meghatározó, tehát a serdülőkorú és fiatal felnőtt korú népességgel foglalkozó intézményeknek a felelőssége a pálya- és személyes identitásalakításban megkérdőjelezhetetlen.

Kapcsolódva a bevezetés gondolataihoz, a történetek észrevétlenül vannak jelen mindennapjainkban, és meghatározzák azokat. Ahogy Barthes (1977) is írja, ha egy történetről vagy narratíváról beszélünk, nem kell feltétlenül előszóra vagy leírt történetre gondolnunk. Narratívának tekinthető akár egy személyes tárgy is, melynek számunkra jelentése, mondanivalója van, és érzelmileg kötődünk hozzá. Így a történet jelen van minden időben, minden helyen és minden társadalomban, hiszen a narratívum az emberi gondolkodás sajátos formája, amely különbözik a logikus vagy paradigmatis gondolkodásmódtól. A narratív megközelítésmód egyfajta pszichológiai metaelmélet¹⁸, amely más társadalomtudományra is hatással van (László 2005). A kutatás empirikus leírása egyben a narratív paradigma bemutatása a neveléstudomány számára kiemelkedő területen – a pedagógus pályaválasztási motivációval összefüggésben – az élettörténet pályaválasztásban betöltött előre jelző funkciójával (részben a pszichológián belüli, részben azon kívüli, ám egyetlen partikuláris megközelítést sem előnyben részesítve) szoros kapcsolatban.

Pályafejlődési elméletek és életútelelemzés

Pályának a társadalmilag elfogadott és az egyén létfenntartásához szükséges tevékenységet tekintjük (Mérei 1942). Ebből következik a pályaválasztás fogalmának definíciója, mely szerint a pályaválasztás komplex jelenség, amelynek társadalmi és egyéni aspektusai¹⁹ vannak. A valóságban a pályaválasztásban a két tényező szétválaszthatatlanul forr össze. A pályaválasztás olyan folyamat, amelynek eredményeként az egyén olyan tevékenységet, foglalkozást választ, amelyben jó esetben adottságai és lehetőségei alapján megkezdheti pályára felkészítő tanulmányait. Minden pálya általában olyan szerepekből áll, amelyeket az egyén élete során gyakorolt, vagy azokat elsajátítva gyakorolni fog. Szerepeink egyike a foglalkozási szerep. A foglalkozási szerep valamely szakma, hivatás vállalójával szemben támasztott társadalmi elvárások összessége. Történetileg a pályaválasztással különböző pszichológiai és szociológiai elméletek foglalkoznak, amelyeket többféleképpen lehet csoportosítani. A pályafejlődési elméletek azt próbálják magyarázni, hogy milyen okok miatt választanak az egyének pályát (Fonyó és Pajor 2000). Azokkal a módosításokkal is foglalkoznak, amelyek az egyének élete során pályájukkal kapcsolatban bekövetkeznek. A széleskörű modern elméletek az 1950-es évek folyamán bontakoznak ki, amelyek közül csak néhányal foglalkozom, mert ezek már vázolják az alapvető koncepcióm, miszerint a hallgatók történetei többszempontú elemzésre alkalmasak.

Legkorábban a pályalélektan kialakulására és fejlődésére a pszichoanalízis és a 20. század fordulóján kibontakozó francia iskolapszichológia²⁰ hatott. A pszichoanalitikus iskola, bár közvetlenül nem foglalkozott pályalélektani kérdésekkel, de utalt a szabadon választott munka és az azzal kapcsolatos lelki jelenségek belső erőforrásokból származó megnyilvánulásaira. Mérei Ferenc (1942: 34) szerint pedig az emberi megnyilatkozások, azok közt a pályaválasztás is, magukban hordják az egyén egész történetét.

Időbeli nagy váltással érkezünk a következő teóriákhoz, amelyek közt Donald E. Super (1984) mutatta be részletesen az életpályáról való döntésben a foglalkozási szerep vállalásának folyamatát is. Oktatással, neveléssel segíthető elő a felelős döntés, amit Super nyomán pályafejlesztési programként vagy életúttervezésként is nevezünk. Szerinte a („self-concept”)²¹, az énfogalom erősen befolyásolja a pálya kiválasztását, de a későbbi szakmai elégedettség is függ tőle. Egy személy leginkább olyan pályalehetőségek közül választ, amelyek saját énfogalmával egybeesnek. Super elméleti rendszerében a dinamikus személyiségjegyek²² közül az érdeklődés és

¹⁸ Értelmezési keretet nyújtó elmélet.

¹⁹ Egyéni szükségletek és adottságok/képességek befolyásolják a pályaválasztást.

²⁰ Képviselői: Binet, Claparede, Wallon és mások.

²¹ A pszichológiai elméletek az ént tanult pszichikus rendszernek, reprezentációnak tekintik. Ennek megfelelően ezt a pszichikus reprezentációt nem én-nek nevezik, hanem több kifejezéssel kísérleteznek (self-concept, self-awareness, self-image, self-knowledge, self-experiences, self-percept, self-understanding, self-system, stb.). A terminológiai letisztulás még nem fejeződött be, de egyre általánosabbá válik az éntudat vagy énfogalom (self-concept) kifejezés használata.

²² Dinamikus személyiségjegyek például: elhárító mechanizmusok, versengési késztetések, sajátos igények,

az egyéni teljesítőképesség tudatosulása központi jelentőségű. Ezekkel szoros összefüggésben a szociális környezet értékelő és minősítő hatása döntő fontosságú.

A pályaválasztáshoz szükség van az egyén öndefiníáló képességére, amelyben az önelfogadás döntő szerepet játszik. Az önelfogadás kezdetben a családi szerepekhez való alkalmazkodást jelenti, majd a szakmai helyzetekben, szituációkban való helytállást. A pályalélektan egyik fő fogalma az öndefiníció, amely mint önmagunkról alkotott kép, befolyásolja a szakmai életpálya választását. A kutatásban használt történetek, az öndefiníció hordozóinak is tekinthetők. Super szerint az önmegfogalmazás az a kép, amellyel az egyén önmagáról rendelkezik. Kiemeli, hogy az egyénnek önmagáról csupán annyiban lehet határozott képe, amennyiben a szerepeiben, funkciókban, helyzetekben és a más emberekkel való kapcsolataiban megéli azt. Az öndefiníció elsősorban a családi szituációkban és eseményekben képződik, de végül a szakmai pályafutásban, helyzetekben valósulhat meg többek között. Az öndefiníció és a pálya kiválasztása lépcsőfokként összekapcsolódva az alábbi fogalmakkal írható le: felnőttekkel való azonosulás, egy foglalkozási szerep véletlenszerű átvétele, illetve bizonyos személyes tulajdonság tudatosulása, amely segítheti bizonyos szakmákban a sikeres boldogulást. A személyes tulajdonságok ezen körét divatos szóhasználatnál nevezhetjük kompetenciáknak is.

Az öndefiníciót segítheti például egy önjellemző (önismereti) szemináriumi dolgozat is, amely aktualizálja és szervezi az egyén eddig szerzett általános élettapasztalatait, érzelmeit, érdeklődéseit, egységben próbálja megfogalmazni és összegyűjteni személyes tulajdonságait, amelyek aztán egy pályával kapcsolatos cselekvés lehetőségét idézhetik elő. Az önismeret még nem öndefiníció, de annak előfeltétele. A tudatosult önmegfogalmazás előkészítheti a pályával kapcsolatos döntéseket. Ennek a tudatosulási folyamatnak a támogatója a pályaválasztási tanácsadás. A pályaválasztási tanácsadás az étellel szoros összefüggésben álló tudományterület, amely gyorsan változik a gyakorlati élet mozgékonyásával összhangban. A felfogások sokszínűek és nem ellentmondásmentesek, de szinte mindegyik háttérben létezik olyan központi kategória, amely többségükben előfordul. A személyiség-nézőpontú felfogás valamennyi teoretikus elképzelésben központi helyet foglal el. Már a legkorábbi elméleti jellegű kutatások is rámutattak a pálya kiválasztásában, az arra való felkészülésben és a tényleges szakmai tevékenységben a személyiség szerepére.

A pályaválasztás elméletével számos hazai és külföldi kutató foglalkozott és foglalkozik napjainkban is. A teljesség igénye nélkül néhány nevet sorolok fel: Parsons, Ginzberg, Holland, Super, Kohli, Musgrave, Ries, Rosenberg. A hazai kutatók közül néhányan: Mérei Ferenc, Rókuszfalvi Pál, Csirszka János, Hegedüs T. András, Zakar János, Ritoók Pálné, Szilágyi Klára és mások. A hazai kutatások jelentősen hozzájárultak a pályafejlődés modelljének változásához és a tanácsadás szolgáltatási rendszerének fejlesztéséhez. A 21. század társadalmi változásai nagyfokú alkalmazkodást várnak a társadalom tagjaitól, amelyhez önismeretre és reális elhelyezkedési irányok ismeretére van szükség. Ehhez járul hozzá az életpálya-tanácsadás koncepciója²³, amelynek szakmai alapjait és további fejlesztését a felsorolt kutatók végzik napjainkban is. A pályaválasztási elméletek, legkorábbi felosztása szerint két nagy csoportba sorolhatók: a statikus felfogások és a dinamikus elméletek. A statikus felfogás szerint a pályaválasztás egyszeri döntés eredménye. A dinamikus megközelítés szerint a pályaválasztás folyamat, amely soktényezős meghatározottságú.

Kutatásom elméleti keretéhez azonban Szilágyi Klára (2005) felosztását használom, aki a pályaválasztási elméleteket az alábbi csoportokba sorolja, melyeket Zakar (1988: 25) és Fonyó (2000: 264) nyomán bővítek ki.

A pályaválasztási tanácsadás atyjának tartott, a (Trait-and-Factor Theory) differenciálpszichológiai elmélet megalkotója, Frank Parsons (1854-1908) a következőket tartja fontosnak: a pályaválasztás lehetőség arra, hogy a pályaválasztók a személyiségjegyeiket összerendezzék egy szakma követelményeinek megfelelően. A pálya választása tudatos, racionális problémamegoldási és döntési folyamat. Az embert a személyiségjegyei alkalmassá teszik egyéni fejlettségétől függően egy adott pálya választására. Adott pályán dolgozó egyének személyiségjegyei és képességei alkalmassá teszik őket a feladat elvégzésére. A pályaválasztás meghatározott időponthoz kötődő egyszeri, racionális esemény.

A dinamikus elméletek általában a kora gyermekkori élményeket tartják meghatározónak. Az élmények, hajlamok és igények együttese alakítja a személyiség fejlődését. Ide tartoznak Freud kora gyermekkori ösztönökről vallott nézetei, illetve az ösztönök által vezérelt energiáknak az emberi kapcsolatokban való megjelenése. A pszichoanalitikus jellegű megközelítések kiindulópontjai lényegében Freud azon tanaira épülnek, melyek szerint a kisgyermekkori ösztönös szükségletek a felelősek a későbbi szakmaválasztásáért, mert ezek a szükségletek a szakmai tevékenységek során nyernek kielégülést. Más elméletben, a szakmai környezetben való megelégedettség a személyiség-típus és a munkakörnyezet közötti harmónia megvalósulási fokától függ. Ezt tekinthetjük John Holland (1973) tipológiájának. Holland 1959-64 között dolgozta ki elméletét, amely a korábbi differenciálpszichológiai elmélet megújulásának és modernizálásának tekinthető. Holland a pályaválasztást (ahogy ő nevezi: Pályaválasztási magatartás) a személyiség orientációs kielégülésének fogja fel,

önértékelés, stb.

²³ A szolgáltatás az egyén tapasztalatait, személyes értékeit és érdekeit is figyelembe veszi.

idézi Szilágyi (2005: 19). Holland elképzelése alapján mindenki hat alapvető személyiségtípus valamelyikébe sorolható. Szerinte e típusok orientációs irányokként funkcionálnak.

- Realisztikus típus (Pl.: természettudományi pályák, ezen belül is a matematikával összefüggésben például mérnöki és műszaki pálya)
- Konvencionális típusba tartozók (Pl.: vállalják a beosztott szerepét)
- Vállalkozó irányultságú (Pl.: kereskedő, menedzser)
- Művészi beállítottságú (Pl.: művészek és más „kulturális pályák”)
- Szociális irányultságú (Pl.: tanár, gyógypedagógus, pszichológus és más segítő foglalkozású) Jellemző tulajdonságaik: Nyitottak az emberi kapcsolatok iránt. Törekednek arra, hogy a meglévő problémákat magas emocionális töltés mellett döntően szociális aktivitással oldják meg.
- Kutató típus (tudományos kutatások és elméletek alkotói).

Holland is kiemeli, hogy alapvető fontosságú az emberek önismerete és a foglalkozási követelmények ismerete, mert a kettő együtt segíti a pálya felőli döntést. Minden típus meghatározott szükséglettel rendelkezik, motívumai és céljai vannak, szerepvárása és énfelfogása is ennek megfelelően alakul ki. Erre azért térek ki, mert a kutatásom indítékai egyrészt e modellben gyökereznek. A pályaválasztás legtöbb elméletében a személyiség dinamikus sajátosságai, a szükségletek, a törekvések, érdeklődések stb. fontos szerepet töltenek be. A klasszikus felfogás szerint azokat az elméleteket nevezzük pszichodinamikus teóriáknak, amelyekben az előbb említett kategóriák központi jelentőségűek.

Más, szélesebb értelemben a pályaválasztás szükségletelméleteinek nevezzük azokat a rendszereket, amelyek a pályaválasztást nagyrészt a szükségletek direkt vagy indirekt kielégítésén keresztül, illetve a szükségleti energiák redukciója alapján magyarázzák. E tekintetben a legjelentősebb elméleti kutató Anne Roe (Zakar 1988: 27). Roe a Maslow-féle motivációs elmélet alapján úgy véli, hogy a domináns pályaválasztási motívumok kialakulásához legtöbbször olyan alapszükségletek adnak lendületet, amelyek kielégülése kevésbé vagy ritkán következik be, vagy kielégülésük késleltetett. A szükségletfejlődés alapja a gyermek családon belül elfoglalt helye, érzelmi helyzete, amely a kora gyermekkorban gyökerezik, a szülő/gyermek kapcsolati légkörben. A három különböző megnyilvánulási mód: a gyermekre irányuló emocionális koncentráció, a gyermek mellözése, és a gyermek elfogadása. Az elmélet szerint a szakmai érdeklődés a szülő-gyermek közti interakciók eredményeként alakul ki. Az elméletet sok kritika érte, főleg a kutató módszertani eszköztára miatt, amellyel nem tudta egzakt módon igazolni az összefüggéseket. Abban azonban mégis nagy haszonnal bír, hogy a kora gyermekkori tapasztalatok pályaválasztásra gyakorolt hatásait igyekezett feltárni, amelyek a későbbi komplex megközelítéseket is segítették.

A módszertani hiányosságra válaszolva, lehetséges, hogy éppen az adatbányászat lehetne a megfelelő módszertan, mint a legmodernebb, szoftverrel támogatott kutatási lehetőség.

A harmadik elméletcsoport fő képviselői Thomae, aki 1960-ban, és Ries 1970-ben fogalmazták meg a pályaválasztás döntési folyamatainak jellemzőit. Szerintük a döntés a kulcsmozzanat a pályaválasztásban. Ries hangsúlyozza, hogy a kiindulási alap az egyedi életút és annak sajátosságai, amelyet a társadalmi determinánsok módosítanak, idézi Zakar (1988). Ries elméletében a pályaválasztási döntés folyamata azzal veszi kezdetét, hogy a társadalmi normák következtében a belső okokkal összefüggésben az egyén korábbi státusának feladására kényszerül. Ennek nyomán fellépő kényszer eredményezi majd a fiatalban a döntési feszültséget, amely több lépcsőn át vezet el a végső döntésig. A döntéseméleti modelleknek két nagy csoportja létezik, mégpedig a zárt és a nyitott döntési modell. A zárt döntési modell szerint a döntés mindig jól strukturált, optimális cselekvési alternatíva. Nyitott döntési modell esetén az egyén nem rendelkezik a döntéshez szükséges összes információval. A döntési magatartási szituációt egy problémamegoldó magatartásként kezeli.

Ries szocializációs döntési modellje szerint a pályaválasztás racionális döntési folyamat, amely „az adott állapot tökéletlenségének megszüntetésére törekszik”. A tökéletlenség abból fakad, hogy a fiatal a társadalom a pályaválasztás fázisában egyrészt nem gyermekként, de másrészt még felnőttként sem kezeli. Ezt a tökéletlen állapotot igyekeznek a fiatal pályaválasztással megoldani.

A következő csoportban, vagyis a kognitív és szociális-tanulási elméletben az életszakasz a kulcsfogalom. Kérdés, hogy az egyéni személyiségjegyek az élet melyik szakaszában jelennek meg, és a környezet milyen módosító hatást gyakorol a pályaválasztásra. Képviselői Eli Ginzberg és Donald Super, akiknek a koncepcióját ugyanakkor dinamikus elméletként is kezelhetjük (Ritoókné és Gillemontné 1994 és Szilágyi 2005). Super tézisei a következők: a pálya kialakulása az önkép megvalósításának folyamata. Az egyének önmagukról kialakított nézete tükröződik abban, amit csinálnak. Az emberek személyisége és képességei különböznek egymástól. Az ember egyszerre több pályára is alkalmas, ugyanakkor minden pálya csak bizonyos számú ember számára elérhető. A pályák és az emberek is változnak, ezért a pályára való beilleszkedés is szintén állandóan változó folyamat. A pályán való fejlődést az élet-pályaérettség határozza meg és teszi lehetővé. A szakmai terület fejlődése öt szakaszban történik, amelyekhez egy teljesítendő fejlesztési feladat tartozik. A fő szakaszokat további alszakaszokra is bontja, amelyek közül számunkra a második szakasz (15-24 éves kor) az érdekes. Ez az exploráció időszaka, amelynek további három alszakasza van: a kísérleti (15-

17 éves kor), átmeneti (18-21 éves kor), és a próba (22-24 éves kor). E szakasz fő feladata a munka világának megismerése és a pályapreferencia meghatározása.

Könnnyű észrevenni, hogy az egyetemi képzések javarészt éppen a szakmai életút kiválasztásának szempontjából szerencsésen erre az időszakra esnek. Minden olyan képzési mozzanat, amely az önismeretet és öndefiníciót támogatja, egyben a szakmai irányokat is kialakíthatja, de komplexebben értelmezve a lelki egészségre is hatást gyakorolhat.

Az elméletek összefoglaló jellemzőjeként tekinthetünk az életútra. Az egyéni életútbeli megelégedettség egyik segítője lehet az életúttervezés. Az életúttervezés olyan folyamat, amelyben az egyén tulajdonságaira, élettörténetére építve biztosítja azoknak a jártasságoknak, attitűdöknek a formálását, melyek adott szerepek, foglalkozási szerepek elsajátításához, annak megfeleléséhez szükségesek. Minden foglalkozásnak megvannak az elvárásai, normái, értékei, szerepei, amelyeket az egyén elfogad, elsajátít vagy a helyzetből adódóan céljai eléréseért tudomásul vesz és teljesít. Az egyén életútja tehát nemcsak önmagáról szól, természetesen azokról a körülményekről, munkafeladatokról, személyközi kapcsolatokról is, melyek meghatározzák, befolyásolják részvételét, beállítódását egy adott társadalmi közegben, szakmában. A self-conceptre épülő pályaválasztási elmélet a személyiség dinamikus tényezőinek a legkomplexebb rendszere. A self-concept kongruenciájának foka összefügg a pálya szerepkövetelményével, az egyéni pályasztereotípiákkal és a reális pályaválasztási elképzelésekkel.

Folytatva a csoportosítást, említendőek a szociokulturális meghatározottságú elméletek, amelynek fő képviselője Martin Kohli, idézi Vaskovics (2004 és Szilágyi 2005), aki szerint központi jelentőségű az objektív és szubjektív életpálya közötti megkülönböztetés. Véleménye szerint a pályaválasztás folyamata olyan eltérő életpályaminták közötti döntések sorozata, amely a választó egyén részére mindenkor helyzetében nyitva áll. Az objektív életpálya a különböző pozíciók egymásutánja, a szubjektív pedig a tényleges foglalkozási magatartás. A pályaválasztási szocializáció elméletének legkidolgozottabb változatát Kohli elméletét ún. életút-szemléletű felfogásnak is nevezhetjük. A pályafejlődés integratív modelljét alkotta meg. Az életút fogalmát Kohli és munkatársai dinamikus tartalommal töltik meg, sokféle lehet, de mindig egyéni magatartást jelent²⁴. A szakmai fejlődés életút-konceptiója szerint a kiindulópont az objektív életútnorma, amely társadalmilag meghatározott (szociális elvárások sorozata) és időbeli sorrendet követ. A pályaválasztó éppen a pályaválasztási döntése révén redukálja az objektív életutak komplexitását. A pályaválasztási magatartás Kohli szerint az objektív életútnormák szubjektív felfogását is jelenti. A vezető azonban mindig az objektív norma.

Musgrave az egyéni élet folyamatában a különböző szociális szerepek megtanulásával és átvételével foglalkozott (Zakar 1988: 75). Elméleti rendszerében a látens tanulás központi fogalom. Szerinte a gyermek élete során a társadalom egész foglalkozástárát kipróbálja, tehát az anticipált szocializáció révén kipróbálja magát az egyes szerepekben, és amelyben sikeresen beválik, azt a foglalkozást választja majd.

Ugyanígy átfogó, de kevésbé fejlődésorientált szociális-tanulási megközelítési módot dolgozott ki a hetvenes évek végén Krumboltz (Fonyó, Pajor 2000: 269). Kiindulópontja, hogy az ember pályaválasztását négy tényező befolyásolja: genetikus adottságok, környezeti feltételek, tanulási tapasztalatok, és egyéni készségek. Krumboltz szerint a döntéseket belső és külső folyamatok együttesen irányítják.

A bemutatott elméletek mindegyike hozzájárult a pályaválasztási tanácsadás gyakorlatának letisztulásához. Kutatásom számára ezen elméletek közül az életút oldaláról történő pályaválasztási megközelítéseket választottam. Az életút felfogásokhoz csatlakozva, az élettörténetek az egyének életének reprezentációi, életútjuknak emlékei, tehát a pályaválasztás indítékainak vizsgálatára alkalmasak. A jól megszerkesztett élettörténet szinte mindegyik elméleti iskola kérdéseire, problémafelvetéseire és igényeire képes válaszokat adni. Az egyéni narratívum rétegei szinte mindegyik irányzat számára szolgáltat adatot. A narratívum az identitások szintézisét adja, csak a továbbiakban a kutatóknak jól kell ehhez a bonyolult adatrendszerhez kutatási módszert illeszteni és azt alkalmazni. Érdemes kihasználni a posztmodern környezet által kínált lehetőségeket kiaknázni a kutatás és az értelmezés terén egyaránt.

A hazai pályalélektani vizsgálatok jelentős részét a pszichikus fejlődés törvényszerűségeinek figyelembevételével végezték. Pályaválasztási tanácsadásunk „életútszemléletű” elméleti koncepciójának kidolgozása mégis Csirszka János (1966) és Rókusfalvy Pál (1969) nevéhez fűződik. Ezt követően Dancs István (1975) és Völgyesy Pál (1976) igen fontos szempontokkal járultak hozzá a pályaválasztási tanácsadás tudományos megközelítéséhez. Különösen Völgyesy kutatásai jelentettek komoly előrelépést a pályaválasztási döntés folyamatának a fejlődéslelektan törvényein alapuló sokoldalú feltárásához és vizsgálati módszereinek további differenciálásához. Ritoók Pálné kutatói tevékenysége a pályaválasztás, a pályaidentifikáció és az önmegvalósítás témakörében mindenekelőtt a pályafejlődés egyedi felfogásán alapszik. Az utóbbi évtizedek elméleti és módszertani eredményei Szilágyi Klára nevéhez kapcsolódnak, amelyek alapján a pályaválasztás elméletének új képe fogalmazódik meg. A pályaválasztáskutatás elméleti problémái között fontos szerepe van az

²⁴ Megjegyzem, hogy a magatartás lehet tudatos döntések következménye, de lehet a tudattalan által befolyásolt is.

identifikáció értelmezésének és a pályafutás életút folyamatban elfoglalt szerepének. A pályafejlődési tanácsadásban a kilencvenes évektől bevett eljárás az életútvizsgáló kérdőív használata (Ritoók 2008). A kitöltőnek az egyik típusú kérdőívben az életében fontosnak tartott események mellé évszámot kell kapcsolnia²⁵. A narratív pszichológiában ez a jelentős életesemény definíciójának felel meg. Az élettörténet alkalmazásának haszna abban is megmutatkozik, hogy egyszerre kapunk információt az egyén jelentős életeseményeiről, kompetenciáiról, érzelmi állapotáról, értékpreferenciáiról, motivációiról, stb. Vagyis a pályaválasztási elméletek által megfogalmazott különböző megközelítésmódok egyszerre nyilvánulhatnak meg az egyén személyes dokumentumaiban, ahogy arra már utaltam. A személyiség valamennyi tulajdonságát a pályaválasztás döntési folyamatában az életút kapcsán érthetjük meg (Szilágyi 2005). Ez a folyamat már a pályaválasztás legkorszerűbb értelmezését teszi lehetővé, nevezetesen a pályorientáció szakaszát, illetve azt az élethosszig tartó tanulást, a hivatás melletti döntési folyamatot, amely minden egyén életében szerepet kap. Az ember életvezetését, sikereit tekintve nagymértékben függ az egyéni örökségként magával hozott tulajdonságaitól, valamint azoktól a szocializációs hatásoktól, amit a család, illetve más társadalmi csoportok hatása fejtett ki. Ha ezt a bonyolult kölcsönhatást megkíséreljük megérteni, nem tehetünk egyebet, mint az egyént ért hatásokat szinte leltárszerűen számba vesszük, majd ezeket egy koherens szempontrendszer alapján értelmezzük. Az így készített értelmezés óhatatlanul egy folyamatot tükröz, amelynek idődimenziói meghaladják az egyén személyes életét.

Ezekkel összefüggésben Szilágyi Klára és munkatársai (2005: 30) a következő gondolatokat fogalmazzák meg:

„Már az is érdekes, hogy az emberek mennyire ismerik magántörténelmüket. Legalább olyan érdekes és fontos az ismereteken túl, hogy mennyire vállalják azt. Az életút tehát ennek a bonyolult folyamatnak a leképezése lehet, amit a személyesség még érdekesebbé tesz. Ez a sajátos élménykaleidoszkóp nemcsak az egyén múltjának a része, hanem a jövőjét is előre vetíti.” Az életútelemezés során tehát egyfajta történelmi kutatást végzünk (Bushoff 1989). Itt is szerepet kapnak tények és ideálok, örömök és veszteségek (vagyis fontos életesemények), egyszerűen olyan események, amelyek közeli vagy távoli múltba helyezik a történeteket. Az élettörténetek ebben az esetben is az állandó változás erőzójének vannak kitéve, tehát az emberi emlékezés sajátos folyamataiban átértékelődnek. Mégis az emberi létezését írják le, amelyek a múltból a jövő felé tartanak.

A fenti példák mutatják, hogy az életút (a „magántörténelem”) ismeretére és annak feltárására számos elmélet született, amelyek a gyakorlatot is befolyásolták. Ide illesztem a személyiség megismerésére irányuló narratív megközelítésmódot. Az identitásállapot, amely a pályaválasztás tekintetében kiemelkedő fontosságú, tükröződik az élettörténetekben. A narratív pszichológia az élettörténetek diszkurzív²⁶ elemzésével a személyiség megismerésére tesz kísérletet azáltal, hogy a koherenciát, érzelmi intenzitást és az egyén önértékelését tárja fel. A hivatásbeli tájékozódást különböző élmények, döntések és ezek előtörténetei készítik elő (Pataki 2001: 394). Az élmények nagy része a kora gyermekkorig nyúlnak vissza. Ebből jól látszik, hogy a tudatos szakmaválasztás rendszerint készséggyűjtő előzményekre támaszkodik. Itt utalok Gordon Allport (1997) elméletére, aki a szándék (amely döntéshez vezet) kialakulása mögött az egyén saját kompetenciáinak ismeretét feltételezi. Mondhatnánk úgy is, hogy a személy önmaga ismeretében kompetens, amikor szándékai szerint cselekszik. Előfordulnak azonban olyan esetek is, amikor a szakmaválasztást nem előzi meg tudatos felkészülés és döntések sorozata, hanem a fiatal sodródik egy pályára. A sodródás azonban mégsem válik negatív tényezővé, mert a fiatal a pályán történő gyakorlással a kompetenciáit képes annyira fejleszteni, hogy a szakmájában sikeressé válik. A másik pólus, amikor a teljes sikertelenség pályaelhagyásba vagy önsorsrontó magatartásba torkollik. Ennek a folyamatnak az elkerülése az egyén és az intézmények együttműködését feltételezi, amelynek egyik formája az egyetemi vagy főiskolai konzultáció.

A fenti pályaválasztási modellek alapfogalmai és az életút vagy élettörténet narratív perspektívája összekapcsolódnak. Az életútról való beszámolás egyben élettörténet-szerkesztés, amely az identitásállapot előrejelzőjeként is működhet. Úgy vélem, hogy az életútfelfogás narratív szempontú értelmezése, a pályaválasztási motívumok működésének megismeréséhez járul hozzá. Az önmegfogalmazás, illetve az öndefiníció meghatározó a szakmai preferenciák kialakulásában és fejlődésében.

A pályaválasztás konstrukcionista megközelítése

A szociális konstrukcionizmus az utóbbi évtizedek egyik legnagyobb hatású elmélete, amely a tudás kialakulását az emberi társas viszonyokkal és interakciókkal magyarázza (Gergen 1983). Egyik közvetlen előzménye G. H. Mead (1973) elmélete, amely szerint az éntudat kialakulásában másoknak és az interakciónak van kitüntetett szerepük. Szerinte a nyelv teszi lehetővé, hogy tudatára ébredjünk saját egyéniségünknek. A szociális konstrukcionizmusnak sokféle irányzata van, mindegyikben közös azonban az a feltevés, hogy belső világunk a másokkal való interakcióból származik.

²⁵ A kérdőív kiegészítéseiként az Amundson-féle kompetencia-kérdőívet is kitölti a részt vevő.

²⁶ Diszkurzív elemzés egyik témája a historikus idő vizsgálata, amely azt jelenti, hogy a történet elbeszélője jelen idejű igealakokkal utal múltbeli eseményekre. Másik két elemzési mód: kognitív pszichológiai és narratológiai szövegelemzés.

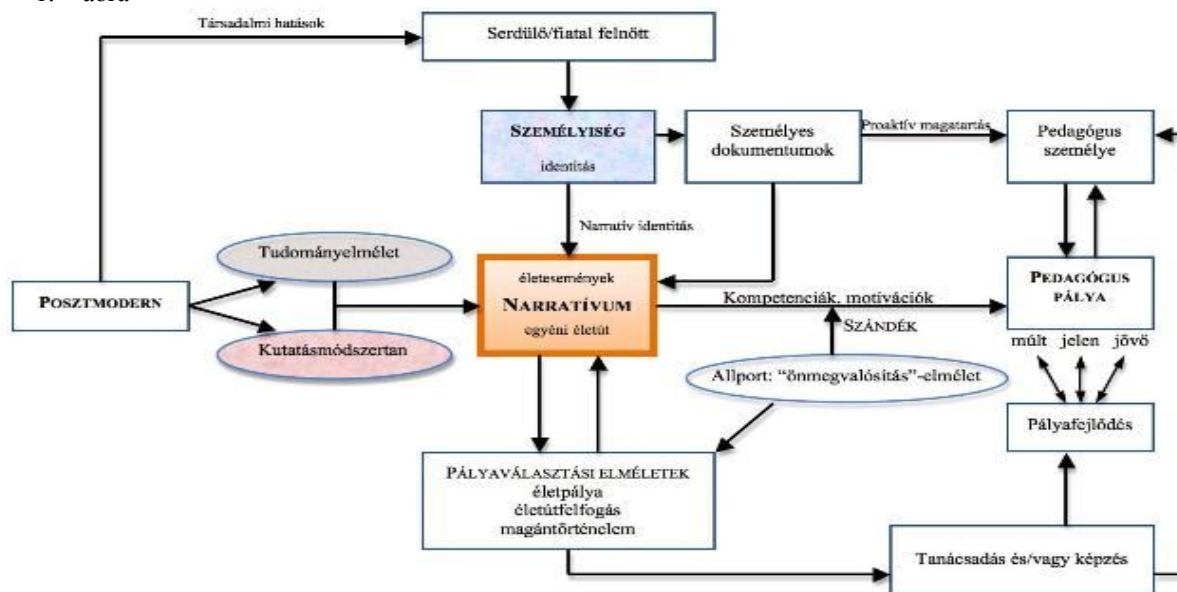
A narratív konstrukcionizmus az interakció helyett az elbeszélésre teszi a hangsúlyt. Képviselői (például: Gerrig 1993 és Bruner 1996) szerint az eseményeket úgy értelmezzük, hogy átalakítjuk őket belső elbeszéléssé. A történetek nem csupán beszámolnak arról, ami történt, hanem az események pszichológiai perspektíváját is ábrázolják. Jerome Bruner által létrehozott narratív mező elmélet a történetekben két egyidejű pszichológiai mező létezését tárja fel, amelyek egymást feltételezik (Pászka 2009). Mint ilyen az életút és az elbeszélte élettörténet egységként értelmezhető. Az életút a cselekvés mezeje, míg az elbeszélte történet a tudatosság mezeje, amely reflexiókat tartalmaz. A narratív mező elméletben a hangsúly a szándék, az érzelem, a gondolat egységén van (Bruner 1986: 14) Ebben a konstruktivisták perspektívában az élet konstrukció és az értelmezés kölcsönös viszonya, amelyben az élet nem egyszerűen a társas valóságból konstruált, hanem ugyanakkor rekonstruált is. A konstrukció és rekonstrukció többféle értelmezésnek enged teret. A narratívák sokrétű, egyéni konstrukciók. Éppen ebből következik, hogy a különböző tudományok a szövegek más-más mélységű rétegeit, és rendszereit képesek vizsgálni.

A neveléstudomány számára már a legkönnyebben hozzáférhető rétegek vizsgálata is nyereséggel kecsegtet. Kutatásom irányának megválasztásában az intuíciók is közrejátszottak. A társadalomtudományokban az intuíció sokkal ködösebb fogalom, mint mondjuk a matematikában. A gyakorlati élet fogalmai (vágyak, nézetek, cselekvések) nem határozhatók meg a matematikában megszokott pontossággal. A fogalmak jelentéseinek azonossága sem garantálja, hogy azok értelmezése minden egyes értelmező személy esetén árnyalatnyilag majd nem különbözik.

A modern, pozitívizmus által áthatott kutatási paradigma helyét ebben a kutatásban átveszi a mixed-method paradigma, amelyben a szöveg a nyersanyag. A narratív konstrukcionizmus elmélete szerint a vizsgálatban résztvevő diákok életeményeiről, identitásállapotokról, önismeretükről, stb. legkönnyebben a történeteikből meríthetünk ismereteket. A személyek érzései, tapasztalatai, amint azt a leíró részben bemutattam, alapvető alkotóelemei a mindennapi életüknek. Az érzések, tapasztalatok, benyomások és hangulatok az önéletrészekben tükröződnek vissza. A szövegekből nyerhető adatok és a mixed-method kutatási paradigma társítása abból a célból, hogy a fiatalokról és pályaválasztási motivációikról ismereteket nyerjünk, véleményem szerint a posztmodernre jellemző kutatómódszertan megvalósulása. A kutatás konstrukcionista felfogása másrészt abból származik, hogy a számítógép – élettörténet – identitás – pályaválasztás kérdéseit egymásra vetítve, a megismerés egy alternatívájaként a „soft” társadalomtudományi megközelítést informatikai eszközzel, adatvizualizációval társítom. A kutatás szerves része maga a kutató is, aki a saját dekonstrukciójának bemutatására vállalkozik azzal, hogy egy ismert és kutatott problémát új elméleti keretbe helyez, vagyis a narratív identitás és pályaválasztás szintézisét adja.

Az alábbi ábra a fent bemutatott elméleti keret alkotórészeit illeszti közös modellbe:

1. ábra



A pedagógusszemélyiség

A személyiség fogalmát a pszichológiai iskolák különféleképpen ragadják meg. Ahány személyiségkutató, annyiféle személyiségdefiníció létezik. Áttekintve a főbb személyiségelméleteket, azt láthatjuk, hogy mindannyian egy érvényes, de bizonyos értelemben szűk értelmezési keretben operálnak a személyiség fogalmával.

A 20. század legvégén született meg Dan McAdams (1985) révén az identitás élettörténet modellje. E modell – a serdülőkortól a fiatal felnőttkoron át – azt az integratív folyamatot írja le, amely magába foglalja a rekonstruált

múltbeli és az elképzelt jövőbeli eseményeket. Ez az integratív folyamat törekszik bizonyos szabályok szerint az események közötti kapcsolatok koherenciájának megteremtésére. A legfontosabb egyéni különbség a személyek közt a tematikus különbség, amelyben a narratív identitás bújik meg. Ilyen különbségek adódnak az események, szereplők, színek, képek és témák eltéréseiből. McAdams és Tomkins (2006) is létrehozta a maga modelljét, de mindkettőben fontos elem, hogy a személyiség mindig koherenciára és konzisztenciára törekszik, legyen az forgatókönyvszerű vagy élettörténetszerű modell. A koherenciára és konzisztenciára törekvésben azonban tudatos és tudattalan folyamatok egyaránt érvényesülnek. Továbbá mindketten hangsúlyozzák, hogy az élettörténet integratív ereje abban rejlik, ahogy a személy a saját történetében az alkotóelemeket összeilleszti. Ez az integratív erő mutatja meg, hogy a személyek magatartását és tapasztalatait legalább annyi belső, mint külső tényező befolyásolja.

Az élettörténeti elbeszélések mindig az élet struktúrájáról és rendszeréről szólnak, elhelyezve az egyént az élet kontextusában. A narratív perspektívára a self szociálkonstruktivista megközelítése hatott nagyon erősen, mely szerint az élettörténet függ a kulturális diskurzustól. Az élettörténeti konstrukció utal a szerepeinkre, társadalmi helyzetünkre, stb.

Az élettörténeti elemzések szerepére az identitásvizsgálatokban Erikson már a hatvanas években utalt, mert az élettörténet íve kirajzolódik a pszichobiográfiai írásokban,²⁷ de ugyanúgy minden személyes dokumentumban. Éppen ezért az élettörténetek alkalmasak a személyiség vizsgálatára. Így tekintve a narrativitásra, az nemcsak egy elemző módszer, hanem a személy saját konstruktuma.

Az érzet és az identitásalakulás „titkai” mindig a biográfia (önéletrész) tényeiben és élményeiben rejtőznek (Schachter 1998: 54). A jelentős életesemények és epizódok identitásképző szereppel bírnak. Az önéletrész magában foglalja az egyén öndefiníciójának aspektusait, amely egy észlelt szociális kategóriához való pszichológiai odatartozás terminusaiban fejeződik ki. Az identitás elemek relatív súlyát a kulturális normák is befolyásolják (László 2005). Ez a szellemi azonosságtudat a foglalkozási szerep átéléséhez nélkülözhetetlen. Az identitás, a társadalmi azonosságtudat jelenségek köre a legáltalánosabb alakjában az egyén és a társadalom közötti viszony pszichikus közvetítésére vonatkozó tények egy jelentős csoportját foglalja magába (Pataki 2001: 115). Dan McAdams (2006) szerint a személyiségnek három szintje van. Az első szint az öröklött diszpozíciókkal függ össze. Bővebben megfogalmazva, ahogy mások általában az egyént látják, vagy amilyenek az egyén első megközelítésben jellemeznék önmagát. A második szint az alábbi tulajdonságokat tartalmazza: motivációs erők, célok, érdeklődések, attitűdök, értékek, kapcsolati stílusok, stb. A személyiség ezen szintje segíti az egyént a mindennapi élet kihívásaira való reagálásban. A harmadik szint az emberi létezés jelentésteremtő ereje. Az integratív élettörténet, amelyben a cselekmények időszálra vannak fűzve. Ezt a folyamatot, ahogy a fentiekben már láttuk, a kultúra, a gender, a társadalmi hovatartozás és más kontextuális tényező befolyásolja. A három szint egységesülésével válik az élettörténet a self pszichoszociális konstruktumává. Az élettörténet alkotásában az egyén mellett az a kapcsolati háló is részt vesz, amelynek részese az egyén. Az egyén élettörténete tartalmazhat több kisebb történetet és különböző nézőpontot is.

További vizsgálati terület a foglalkozási szerepek, azon belül is a pedagógusszerepek körül rajzolódik ki. Napjainkban a pedagógusszerepek tipizálásával, a pedagógusszemélyiség, az ideális tulajdonságok tipológiájával foglalkozó kutatások fontos hozadéka az önismereti tudatosítás, az önismeret-javítás felkínálásának lehetősége (Tókos 2005). Más kutatók szerint az ilyen típusú kutatások egyik eredménye, hogy lehetővé teszik a pedagógusjelöltek és gyakorló pedagógusok számára az önmagukra ismerést, láttatják a személyiségükben rejlő erő eszközként való felhasználását, utat mutatva a tudatos önfejlesztés felé (Gombocz, 2003). A pedagógusok tevékenységével, személyiségével foglalkozó kutatások központi kérdéseinek egyike annak feltárása, milyen a jó pedagógus, melyek azok a tulajdonságok, amelyeket elvárnak tőlük tanítványaik, szüleik és melyek a pálya eredményes műveléséhez elengedhetetlen tulajdonságok. Néhány elvárható tulajdonság: megértés, empátia, következetesség, határozottság, stb.²⁸ Bagdy Emőke és munkatársai (1997) által végzett pályaszocializációra irányuló vizsgálatok eredményei alapján megállapítható, hogy a tanári kompetenciákhoz vezető út az egyes tanár személyiségén keresztül vezet. Ebben az értelemben a tanár személyisége eszközként tételezhető, amelyhez kellő önismeretre, önalakításra és emberismeretre van szüksége. A tanulmány érdekes zárógondolatot vet fel, miszerint a tanárok önéletrajzi történeteit vizsgálat tárgyává lehetne tenni utalva arra a hiányra, hogy az élettörténetek eddig kiaknázatlan információkat hordoznak.

Nagyon hasonló Hegedüs T. András (1988) álláspontja, aki a pedagógussá válás folyamatjellegét és annak tanulhatóságát hangsúlyozza. Véleménye szerint a pedagógustól a hivatása állandó lelki fiatalságot kíván. A kívánatos rugalmasság feltételez bizonyos kompetencia-együttjárását. A kívánatos tanári kompetenciákról számos tanulmány született már korábban, amelyekről csak rövid összefoglalót adnék.

²⁷ Pszichobiográfia: pszichológiai, leggyakrabban pszichoanalitikus megközelítést alkalmazó, általában közéleti vagy történelmi személyek élettörténeti elemzése. Más megközelítésben korábban élt emberek személyes dokumentumai, alkotásai, önéletrajzai, naplói, vagy olyan dokumentumok, amelyek róluk szóló életrajzok és legendák alapján készültek.

²⁸ Vö. Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, 115-139.pp.

A kompetenciák sajátos motívumok, érzelmek, készségek és ismeretek komponensrendszerei (Mischel 1970, nyomán Nagy 1993). A kognitív kompetencia a kognitív képességek és a kognitív motívumok rendszere. A személyes kompetencia a személyes motívumok (szükségletek, önbizalom, életprogramok és hasonlóak), valamint a képességek (önértékelés, önkiszolgálás, szokások, készségek) sokaságával működő komponensrendszer. A társadalom szűkebb és tágabb csoportjait szolgáló viselkedés a szociális kompetencia, amely a csoportokhoz tartozás minőségét befolyásolja. Az utóbbi kettő sikeres működésének az alapja a kognitív kompetencia. Ebből az alapvető három kompetenciából életünk során sok speciális kompetencia (hivatásbeli, hobbi, stb.) differenciálódik, amelyekből egy személy csupán véges készlettel rendelkezik. Nagy József (1995) a személyiséget bonyolult komponensrendszernek tekinti, amelyek egyike a kompetenciák együttese. „A személyiség mint hierarchikus komponensrendszer – mondja Nagy József – univerzális szabályokat, szabályozókat követve szervezi, realizálja tényleges és gondolati tevékenységét, önmaga módosulását, fejlődését. Az implicit/explicit univerzális szabályozók: a döntést szabályozó alapérdekek (önérdek, érdekütközés, eltérő érdek, közös érdek és közérdek), a kivitelezést szabályozó képességek, azokon belül a szociális képességek (versengés, vezetés, együttműködés, segítség), valamint a személyes világtudat, az éntudat és az életprogramok, ezeken belül a szociális világtudat, a szociális éntudat és a szociális életprogramok. A nevelés további központi feladata az univerzális szabályozók optimalizációjának segítése”.

A különböző, a pedagógia és a pszichológia területén végzett kutatások, az elméletalkotók ismeretelméleti, tanuláselméleti meggyőződésétől és elkötelezettségétől függően nagyon eltérő álláspontot foglalnak el annak eldöntésekor, hogy milyen szerkezetű, milyen forrásból táplálkozó tudás birtokában lehet a pedagógus tevékenysége a legeredményesebb (Falus 2001a, 2001b, Golnhofner 2003).

A pedagógus tevékenységére vonatkozó kutatások másik csoportja azt kívánta feltárni, hogy melyek azok a speciális képességek, kompetenciák, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a pedagógus tevékenysége eredményes legyen. Ezek egyike Kron (2003) megközelítése, aki szerint a tanár „pedagógiai szabadságának” feltétele, hogy rendelkezzen azokkal a szakmai-cselekvési kompetenciákkal, amelyek az önálló, felelősségteljes pedagógiai munkához elengedhetetlenek. Ezek a kompetenciák a következők: szakmai kompetencia, eszközök használatának kompetenciája, reflexiós kompetencia, szociális kompetencia.

Sallai Éva (1996) ezeket a kompetenciákat, mint a szerepviselkedés²⁹ biztonságát jelentő tényezőket foglalja össze. Ezek a következők: kommunikációs ügyesség, rugalmas, gazdag viselkedérepertoár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás, erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás.

A kompetenciák mellett megjelent új fogalom a kulcsképeségek fogalma, amely tovább árnyalja a személyiség pályaválasztással kapcsolatos jellemezhetőségét. Az egyén kompetenciakészletének összetevői: a) ismeretek, b) készségek, jártasságok, c) önértékelés, szociális szerepek, d) személyiségvonások, e) motivációk (amelyek a személyt orientálják valamely irányba). A kulcsképeségek azoknak a képességeknek az összessége, amelyek a szakmai tudáson felül alapvetően meghatározzák az egyén beilleszkedési, motiválhatósági, kreativitási jellemzőit. Ide sorolhatók azok a humán, szociális és érzelmi jellemzők, amelyek a szaktudáson és az értelmi képességen túl meghatározzák, hogy az egyén miként boldogul egy közösségben, egy munkahelyi közegben, akár a pályaválasztást megelőző döntési folyamatokban.

Életünk története – elméletek és látásmódok

Az olvasó számára rövid áttekintést kell nyújtanom, hogy az általam bricolage³⁰-nak nevezett kutatás alkotóelemeinek összefüggéseit bemutassam (Denzin és Lincoln, 2005). Az irodalmi áttekintés keretét egymással sok szálon kapcsolódó idézetszövevények, különböző forrású szövegek, elméletek együttese adja. Közös bennük, hogy mindegyik az életünk történetének működését és életünkben betöltött szerepét írják le.

A pszichológia ma már többségében nem csupán elméleti kérdésekkel, hanem a mindennapi életben való emberi boldogulás segítségére is vállalkozik. Ennek bizonyítéka az a változás is, amely napjainkban a személyiséglélektan terén történik. Az elmúlt évtizedben a személyiségpszichológia fejlődésének harmadik szakaszát látjuk kibontakozni (Runyan 1982). E periódus jellemzője, hogy a pszichológia különböző területei más tudományokkal³¹ szintézisben, integrációra lépnek. A pszichológiai egzakt kutatások mellett megjelennek olyan új kutatási tartalmak³², amelyekhez az eddigiektől eltérő módszertanra van szükség. Az amerikai kutatók ennek a dilemmának a megoldására javasolták, hogy a személyiséglélektanban váljék használatossá a „Soft Synthesis” fogalma. A soft fogalma magával von kritériumokat, még pedig az elméletek és az empirikus munka integrációját. A „puha szintézis” tehát a pszichológia és a társadalomtudományok átfedését jelenti. Howard

²⁹Sallai Éva a szerepviselkedés biztonságán azt érti, hogy a személyiség rendelkezik az adott szerep ellátásához szükséges eszközökkel, és a pedagógus maga is fontosnak tartja az adott kompetenciát.

³⁰„Építményem”, amely a különböző és lehetséges részek összebarkácsolásának az eredménye.

³¹Úgymint „kognitív tudományok”, idegtudományok, magatartás genetika.

³²Például: az egyén életének értelmezése, szubjektív tapasztalatok vizsgálata, szövegek és jelentéseik, a társadalmi és történeti kontextusok értelmezése, stb.

Gardner (1985) alapos áttekintését nyújtja a kognitív tudományok történetének, de maga is megjegyzi, hogy a kognitív tudományokat nem különösen érdekli az érzelmek világa, és azok hatásai bizonyos társadalmi körülmények közt. Ezt a hiányt pótolja a „soft synthesis”, amely az emberi élettel, sorsokkal foglalkozik. George Miller³³ (1989) ezt tanácsolná egy fiatal pszichológusnak: „Tanuljon meg mindent, amit csak lehet azokról a társadalomtudományokról, amelyeknek a pszichológiával metszéspontjaik vannak, és tanuljon meg minél többet az emberekről és sorsukról, beleértve saját magát is.”

Módszertani sokszínűség jellemzi a soft irányzatot, mert lehetséges módszer az esettanulmány, a pszichobiográfia, a hermeneutikai-interpretatív eljárás, a történeti és narratív tartomelemző módszer.

A narratív pszichológia a pszichológiában új paradigmaként jelent meg, amely az elbeszéléseket helyezte vizsgálatainak középpontjába. A narratív pszichológia az ember kettős arculatát közös modellben értelmezi: az embert egyszerre tekinti okságilag meghatározott és ugyanakkor hermeneutikusan³⁴ értelmező lénynek. Az új paradigma kialakulására a belső, lélektani mozgatóerőkre irányuló újabb törekvések, és más tudományok – az irodalmi elbeszéléselemzés és a nyelvészeti szövegelemzés – fejtettek ki külső és nagy hatást. Visszacsatolva az első gondolatokhoz, a „naiv emberkép” megragadására éppen az elbeszélések mintázatainak vizsgálata ad lehetőséget. A történetek kognitív mintázatok. Vonzóerejük mégis abban rejlik, hogy az emberi természet kitüntetett jellemzője, hogy érdeklődünk az időben kibontakozó eseménysorok és a hősöknek mondott szereplők magatartását mozgató indítékok iránt.

A történetek tehát segítenek elrendezni és szervezni világunkat. A narratív metateória az előzőeken túlmutatva azt vallja, hogy az elbeszélések célja és fő funkciója az egyén életében az énkép, a self-concept (selffogalom) társas megalapozása és más integratív pszichológiai folyamatok lehorgonyozása (Pléh 2008). Paul Ricoeur nyomán több pszichológus is megfogalmazza, hogy az ember énképének van egy belülről kibontakozó része, és van egy másik, amely az interakciókból, személyközi kapcsolatokból épül fel.

A narratív személyiségelméletekben az újkori filozófiai dekonstrukció és a személyiséglélektan új törekvései találhatnak egymásra. Az elbeszélés úgy jelenik meg, mint szocializációs ágens. A magunknak mondott történetek a Másikat is képviselik. Bizonyos helyzetekben történeteinket újra szerkesztjük, és az így felfogott személyiség és identitás újra interpretálhatók, átalakíthatók (Péley 2002). Daniel Denneth (1998) szerint a tudatunk annak révén és az által létezik, hogy a legjelentéktelenebb eseményekről is gyors történeteket mesélünk magunknak. Így a tudat egy megkonstruált identitás, amelyben a történetek játszanak szerepet. Elmélete szerint a szövegek hermeneutikája egyben az emberek hermeneutikájának az alapja is. Ebben az értelemben a hermeneutika az emberek és tudatuk átvilágítására is alkalmas. A történetek tehát közvetlen utat nyitnak a személyiséghez. Daniel Denneth és Paul Ricoeur elméletében is az elbeszélés az én megteremtésének eszköze, annak konstrukcionista megközelítése (Pléh 2008: 270). A narratív paradigma más tudományt is megtermékenyített.

A tartomelemzésnek az a módja, amit ebben a kutatásban alkalmazok, kvalitatívnak tekinthető, mert a szövegből mintázatokot szeretnék megragadni, így viszonylag kis számú mintával dolgozom (50 élettörténet). Szeretném azokat a lényeges mozzanatokat, hangsúlyokat megtalálni a szövegekben, amelyek a diákok történeteiben a pályaválasztással kapcsolatos szándékaikra utalnak.

Történeteimben a közvetített identitás elemzésére valójában inkább a megértést szolgáló kognitív-kategoriális elemzést választottam, amelyben a kategóriák inkább asszociatív kapcsolatban vannak a pszichológiai fogalmakkal. Az identitás mélységeinek megértését szolgáló élményminőségek vizsgálata (narratív elemzés) nem kapott jelentős szerepet amiatt, hogy elsősorban az általam kiválasztott adatbányászati módszer tartomelemzésben való használhatóságát igazoljam. Ezért egy viszonylag egyszerűbb szintű szövegelemzésből nyert adathalmazon dolgoztam (Webster és Mertova 2007).

Annyi bizonyos, hogy az embernek vannak személyes történetei, kapcsolatban van a mások történeteivel, a személlyel kapcsolatba kerülő dolgok történeteivel, csoportok történeteivel, vagyis az ember a részletekig a történetek hálózatába ágyazott. Kutatás szempontjából azonban nehéz pontosan meghatározni a megbízhatóság és érvényesség kérdéskörét. Ugyanis az egyén története nem fejezi ki egzakt módon, hogy mi is történt a valóságban, hanem tükrözi az egyén kapcsolatát a megélt valósággal. A történet nem törekszik arra, hogy az objektív valóságot reprezentálja vagy kifejezze az egyén gondolkodásának logikai jellemzőit (Amsterdam és Bruner 2000).

A kutatómódszertan választásában a posztmodernre jellemző konstrukcionista gondolkodásmód vezérelt, ahogy az már az előző részekben kirajzolódott. A megismerés nem mindig törekszik az abszolút igazság keresésére, hanem egyedi konstrukcióm összeillesztése révén jut el egyféle igazsághoz. Az én saját konstrukcióm létrehozásában tehát az adatbányászat segít, amely a DataScope által valósul meg.

A vizsgálat eredményei empirikusan igazolják, hogy az élettörténeteszerű modellben megnyilvánuló narratív elemek szoros kapcsolatban vannak az egyén identitássalapötával, és a pályaválasztási motíváltságával (tanárok esetén). A fiatal tanárjelöltek esetén a narratív identitás szempontjából legfontosabb integratív külső és belső erők a következők:

³³ A kognitív pszichológia egyik úttörője, amerikai származású, született 1920-ban.

³⁴ Hermeneutika: itt nem a filológiából kölcsönzött, hanem mint az emberi természet velejárójaként megjelenő.

- Önismeret; Az élettel való megelégedettség; A gyermekkor megítélése; Anya- gyermek kapcsolat; Cél- és jövőorientáltság, illetve a jövőt érintő reményteli várakozás; Konfliktusmegoldás; Alkalmazkodóképesség.

Az interdiszciplinaritás szemlélete támogatja azokat a vizsgálatokat, amelyek a pedagógiai folyamatokban résztvevők ágenciáját alkotó tényezőkre, szakmai identitásuk jellemzőire irányulnak. A kompetencia-alapú tanárképzés sikeressége azon is múlik, hogy a felsőoktatásba lépő hallgatók identitásállapotát, személyiségét mennyire képes feltérképezni és ennek megfelelően fejleszteni azokat.

A legtöbb adat a család társadalmi-szociológiai háttérét érinti. Szinte mindenki utal a család eredére, a szülők szakmai kvalifikációjára. Ebben a motívumok két pólus köré sűrűsödnek: a magasán kvalifikált és a munkás vagy „kisember” meghatározás köré.

Az önéletrajzi narratívumok nagyobb része a személyes sorshoz kapcsolódnak, ezekből nemigen vonható le általánosítható következtetés. Mégis az egyszerűségükben is különös motívumcsoportot alkotnak akkor is, ha egy-egy személyre nézve érvényesek is. Az élettörténetekből nyert adatok sokszor inkább csak illusztrációk, hangulati értékük van, mégis érdekesek abból a szempontból, hogy az egyének milyen közlendőkről gondolják azt, hogy segíti a másoknak szóló önjellemzésüket. Számos esetben a „boldog gyermekkor” sztereotípiájára lelünk. Kevesebb alkalommal a „nehéz gyermekkor” mitológiája rajzolódik ki. Az életesemények a megkérdezett fiatalok nagyobbik körében a sikeres alkalmazkodás-túlélés történetei, amelyek a kompetenciákról és eszményekről számolnak be. Pataki Ferencre hivatkozva (2001: 378) tehát kijelenthetjük, hogy történeteket nem csak identitásképzés céljából szerkesztünk, hanem azért is, hogy azt másokkal megosszunk.

Az életesemények mellett epizódokat is találunk a szövegekben. Az epizódok nem az egyén egzisztenciáját és kilátásait érintik, hanem inkább a személy társas pozícióját. Az általam felállított kategóriákban keverednek az epizódok az életeseményekkel, az alacsony elemszám miatt. Azonban a harmadik kategória tartalmazza az epizódok zömét, amelyek a barátkozással, szerelemmel és társasági élettel összefüggőek. Ezek az epizódok nem az önreflexió történetei, hanem inkább benyomásokat akarnak kelteni. A társas hatásokat írják le, amelyek nagyon fontosak a fiatalok számára.

Akinek kielégítő (jó) vagy sok rossz emlékekkel teli a gyermekora, ők nem motiváltak a tanári pálya iránt, pedig ebben a képzésben vesznek részt. Úgy tűnik, ekkor az egyén az erőforrásait pazarolja, amikor tanárnak tanul. Ilyenkor sok múlik a képzés minőségén és a képzők felkészültségén. Amennyiben a képzés nem tudja a hallgató érdeklődését a tanárság irányába elbillenteni, akkor egy potenciális munkanélküli fiatal enged ki, vagy ami ennél is rosszabb, a tanárságra alkalmatlan pályakezdőt bocsát ki. Az alkalmatlanság valós, fenyegető következménye lehet a korai kiégés, amely nem kedvez a fiatal és az általa oktatott gyermekek kompetenciáinak fejlesztésének.

Amikor a fiatalok úgy érzik, hogy a szociális kompetenciáik megfelelőek, barátkozóak és van kiterjedt kapcsolatrendszerük, akkor láthatjuk, hogy nem motiváltak a tanári pálya iránt. De arra következtetünk, hogy ennek a kompetencia-együttesnek a megléte még nem biztos, hogy a motiváltság irányába hat. Valószínűleg a fiatalnak más kompetenciák birtokában is kell lennie, hogy biztos legyen magában.

Ritoók Magda idézi Gladding (2008: 14) nyomán, hogy a pályaválasztást befolyásoló tényezők között belső szükségletek és hajtóerők, valamint külső körülmények, mint például a társadalmi és gazdasági környezet együtt fejtenek ki hatást. Lehetséges, hogy a tanári munka, napjaink kedvezőtlen anyagi és társadalmi megbecsültsége miatt nem vonzó. Ritoók Magda (2008) negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálatában, – amely nem kizárólag tanárokat vizsgált – arra az eredményre jutott, hogy a kompetenciaskálák közül a célorientáltság, önbizalom, kommunikációs készségek és az emberi kapcsolatok mutatták a legszorosabb kapcsolatot a szubjektív pályaidentifikációval. A fenti eredményből is látható, hogy valóban a szociális kompetencia (közösségi készség) erős befolyást gyakorol a motiváltságra.

Összefoglalva az eredményeket, a fiatal tanárjelöltek esetén a narratív identitás szempontjából legfontosabb integratív külső és belső erők a következők:

- Önismeret,
- Az élettel való megelégedettség,
- A gyermekkor megítélése,
- Anyával fűződő kapcsolata,
- Cél- és jövőorientáltság, illetve a jövőt érintő reményteli várakozás,
- Konfliktusmegoldás,
- Alkalmazkodóképesség,
- Párkapcsolat.

A „fakultás személyiség”³⁵ jellemzői között vannak a személyiség belső tulajdonságaira utaló és a külső, fizikai környezetből fakadó jellemzők:

- falusi lakóhely,

³⁵ Hegedüs T. András nyomán

- a városban lakó, nem pesszimisták (optimista vagy nem említi),
- egyszülöttek,
- a tekintélyhez való viszonyulásuk elfogadó,
- vagy konszenzusra törekvő,
- a konfliktusok előtt nem meghátráló személyek.

Az egyéb jellemzőik vizsgálatának eredményei:

- Szociális kompetenciáik kiválóak.
- Kommunikációs kompetenciájuk kiváló.
- Biztos jövőorientáltságuk van és elégedettek az életükkel.
- Biztos önismerettel rendelkezők.

Igazolódni látszik, hogy valóban léteznek „fakultás személyiségjegyek”, melyekkel rendelkező hallgatók inkább motiváltak a tanári pálya iránt (Hegedüs 1988). A fakultás személyiségjegyek által kijelölt hallgatók csoportjába való tartozás határait „elmosódottnak” kell tekintenünk, azaz esetenként előfordulhat, hogy ezen meglévő jellemzők ellenére sem motivált a hallgató, vagy motivált annak ellenére, hogy nem teljesül rá a fakultás személyiség meghatározás.

Utalva Holland pszichodinamikai elméletére a „fakultás személyiség” gondolata nála más formában került megfogalmazásra. Egyik hipotézise szerint az emberek olyan pályát választanak, amely lehetővé teszi számukra a saját és felismert kompetenciáiknak a gyakorlását. Holland szerint az önismeretnek és önmagunk megértésének jelentős szerepe van foglalkozási területek kiválasztásában. A korábban említett Holland-féle típusok kialakítása azon a feltevésen alapul, hogy a hasonló foglalkozási területen dolgozó egyének személyiségstruktúrája is hasonló. A környezeti kihívásokra adott reakcióik sem különböznek nagymértékben. Super pályafejlődési modelljének számos tézise közül néhányat említve, például a pályafutást befolyásolja a szülői ház, az otthon értékrendje, az elérhető szakmák világa. Az egyén életstádiumaiban a fejlődés irányítható, amelyhez az önmeghatározás képessége elengedhetetlen. A szakmai fejlődés szoros kapcsolatban áll az öndefinícióval, amely kiemelten hangsúlyossá válik, hiszen 20-24 éves kor körül az öndefiníciót szakmai területen próbálja meg realizálni, majd kipróbálni. A pályaválasztási modellekről nem esett szó, de említésre méltó Super elméletéhez kapcsolódóan az életút szemléleten alapuló tanácsadási modell, amely nondirektív eljárásokat alkalmaz. Nondirektív eljárásnak tekinthető az önjellemzés írása és az élettörténet írás is. Ugyancsak említendő a magyar kutatók modellje is, amely főleg Szilágyi Klára (2007) nevéhez fűződik. A modell a „munka-pályatanácsadás általános modellje”, amelynek alkotóelemei: az igény meghatározása, tisztázás, elemzés, szintetizálás, és megállapodás. A szövegek meghatározott keretek között a tisztázásra és elemzésre is alkalmasak. A szintetizálás a legbonyolultabb mozzanat, amelyhez az általam használt módszertan segítséget jelenthet, hiszen szintetizáláskor a személyre jellemző belső tulajdonságokra, diszpozíciókra és a külső körülmények által befolyásolt adatok együttes vizsgálatára kerül sor. Szilágyi említi, hogy csak azokkal az adatokkal lehet dolgozni, amelyeket a vizsgálati személy képes akceptálni önmagával kapcsolatban. Véleményem szerint a narratívák éppen erre alkalmasak, mert a visszaemlékezések és interpretációk már bizonyos értelemben szűrt adatok. Attól lesznek élettörténeti narratívák, hogy az egyén öndefinícióját tartalmazzák. Olyan adatokat közölnek, amelyekkel a szerző azonosul és képes megosztani a másikkal. A modell előnye a külföldi modellekhez képest, hogy magyar viszonyokra adaptált. Olyan válaszokat képes adni, amely a magyarországi társadalmi-gazdasági helyzethez igazodnak.

Az elemzett szövegekből az is kiderül, hogy az esetek kevesebb, mint felénél szükséges az önmeghatározás gyakorlása vagy fejlesztése. Az újonnan bevezetett kompetencia-alapú tanárképzés hathatna ebben az irányban, de akkor véleményem szerint a képzők képzésére is sort kellene keríteni. Ugyanis a szakmai képzéssel ötvözve, egyidőben zajlik a kompetencia rendszerek fejlesztése. A fejlesztés csak tudatos, előre megtervezett folyamatként alakulhat ki, amelyben a képzők jelenlegi ismeretei még nem elég bőveek, módszereik nem elég kimunkáltak, hiszen új képzési modellről van szó.

A pályaválasztást értelmezhetjük úgy is, mint a motívumaink (szándékunk által) segítségével, a kompetenciáink ismeretében az egyén „proaktív” magatartása.³⁶ Annyi bizonyos, hogy motívumaink konkrét formában jelentkeznek (pl. foglalkozás választása), de azok absztrakt formái elméleti keretbe foglalhatóak.³⁷

³⁶ Proaktív magatartás: az emberi motívumok jövő felé irányultsága. Másképpen az önmegvalósítás (Maslow) fogalma is a jövő felé irányul, a reaktivitásra épülő elméletek a múltba tekintenek vagy a közvetlen jelent vizsgálják. Minden egyén a maga módján küzd azért, hogy integritását megtartsa és sorsát kiteljesítse (Goldstein 1940 nyomán 1997: 237)

³⁷ Ha valaki például erős vágyat érez arra, hogy ápolónő legyen (konkrét motívum); akkor az ő absztrakt motívuma tulajdonképpen a kompetencia iránti vágya. Az absztrakt motívumok magyarázata függ a magyarázó pszichológiai elmélettől.

Kutatásomban azonban jól látszik, hogy a biztosan motiváltak között vannak biztos önismerettel rendelkezők, de bizonytalanok is. A fentiek alapján belátható, hogy a megfelelő önismeretű és a szakmát támogató kompetenciák birtokában lévő személyek szándékosan választják a tanári pályát. Azok esetén azonban, akik bizonytalanok, feltételezem, hogy egy adott pálya választása a bizonyos kompetenciák terén fejlődni kívánóaknak gyakorlási lehetőséget nyújt. Vagyis a személyek szándékai a proaktivitás irányába mutatnak, a jövő felé irányulnak, segítik az önkibontakoztatást. Ezen a téren az egyetemi szakembereknek óriási felelősségük és feladatuk van abban az értelemben, hogy a proaktivitásra építve minél sikeresebben mozdítsák elő a fiatal szakmai elköteleződését és ezzel párhuzamosan az identitásfejlődését.

A kompetencia-alapú tanárképzés fontos pillére a szakmai sikerek eléréséhez a kompetenciák köre. A tanárképzésben, különösen a mentortanárképzésben hangsúlyos az objektív kompetencia-feltérképezés. A kompetenciák egyike a reflektivitásra való alkalmasság. Lényeges tudományos kérdés, hogy ellenőrizhető-e a kompetenciák javulása, hogy valóban fejlődést tudhat-e maga mögött a hallgató, vagy pedig csak megoldotta a számonkérhető feladatokat? A kompetencia-alapú tanárképzésben mindenképpen kiemelt jelentőségű az olyan kurzusok, szemináriumok meghirdetése, amelyek a fiatalok önismeretét erősítik, iskolai élethelyzetekben stratégiai technikákat sajátíttatnak el, illetve támogatják az identitásfejlődést, akár a történetek újraserkesztésével.

Köszönetnyilvánítás:

A tanulmányt támogatta a Dél-dunántúli régió egyetemi versenyképességének fejlesztése (TÁMOP-4.2.1.B-10/2/KONV-2010-0002) pályázat.

Felhasznált irodalom

1. Abonyi János (szerk.) (2006): *Adatbányászat a hatékonyság eszköze*. Budapest: ComputerBooks
2. Allport, G. W. (1997): *A személyiség alakulása*. Budapest: Gondolat Kiadó
3. Amsterdam, A.G. és Bruner, J.S. (2000): *Minding the Law*. Cambridge: Harvard University Press
4. Bagdy Emőke (szerk.) (1997): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Debrecen: KLTE Pszichológiai Intézet
5. Barthes, R. (1977): Bevezetés a történetek strukturális elemzésébe. In László J. (szerk.) (2001): *Narrativitás 5*. Budapest: ÚMK: 79.
6. Beck, Clive (1993): Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education. *Philosophy of Education*. Internet: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93-docs/BECK.HTM> (letöltve: 2009. március 14.)
7. Bögre Zsuzsa (2003): Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. *Szociológiai Szemle*. 13 (1): 155-168.
8. Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press
9. Bruner, J. (1987): Life as narrative. *Social Research*, 54 (1): 11-32.
10. Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat Kiadó
11. Busshoff, L. (1989): *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer
12. Denneth, D. (1998): *Az intencionalitás filozófiája*. Budapest: Osiris Kiadó
13. Denzin, N.K. és Lincoln, Y.S. (szerk.) (2005): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications
14. Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
15. Falus Iván (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó
16. Fonyó Ilona és Pajor András (szerk.) (2000): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. ELTE BGGYFK, 267-270.
17. Gardner, H. (1985): *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York: Harper
18. Gergen, K. J. és Gergen, M. M. (1983): Narratives of the self. In Sarbin, T.R., Scheibe, K. E. (szerk.): *Studies in social identity*. New York: Praeger
19. Golnhofer Erzsébet (2003). Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*. 1 (1-2): 101-107.
20. Hegedüs T. András (1988): *A nevelővé válás*. Budapest: Tankönyvkiadó
21. Holland, J. (1973): *Making vocational choices: a theory of careers*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall
22. Kron, F. W. (2003): *Pedagógia*. Budapest: Osiris Kiadó
23. László J. (2005): A narratív pszichológiai tartalomelemzés. *Magyar Tudomány* (11): 1366-1378.
24. McAdams, P. D. (2006): The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16 (1): 11-18.
25. Mead, G. H. (1934/1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest: Gondolat

26. Mérei Ferenc (1942): *A pályaválasztás lélektana*. Budapest: Unitas
27. Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. *Magyar Pedagógia*. 95 (3-4): 157-200.
28. Pataki Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris Kiadó
29. Pászka Imre (2009): *Narratív történetformák*. Szeged: Belvedere Meridionale-Szegedi Egyetemi Kiadó
30. Péley Bernadette (2002): *Rítus és történet: Beavatás és kábitószeres létezés mód*. Budapest: ÚMK, 112.
31. Pléh Csaba (2008): *A lélek és a lélektan örömei*. Budapest: Gondolat Kiadó
32. Ritoók Magda (2008): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
33. Runyan, W. M. (1982): *Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method*. New York: Oxford University Press
34. Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém: Veszprémi Egyetem
35. Schachter, D. (1998): *Emlékeink nyomában. Az agy, az elme és a múlt*. Budapest: Háttér Kiadó
36. Super D. E. (1984): Önmegvalósítás munkában és szabadidőben. In Ritoókné és Gillemontné (szerk)(1994): *Pályalélektan szöveggyűjtemény*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
37. Szilágyi Klára (2005): *A fiatalok és a felnőttek pályaorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. Felnőttképzési Kutatási Füzetek*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet
38. Szilágyi Klára (2007): *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Budapest: Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft.
39. Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*. 2005/december, 65-71.
40. Vaskovics László (2004): *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*. Internet: **Hiba! A hiperhivatkozás érvénytelen.** (letöltve: 2011. február 10.)
41. Webster, L. és Mertova, P. (2007): *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. New York: Routledge
42. Zakar András (1988): *Pályaválasztási elméletek*. Budapest: Tankönyvkiadó

Lestyán Erzsébet

Motiváció és differenciált képességfejlesztés

(Szent István Egyetem Pedagógiai Kar, Nevelés- és Társadalomtudományi Intézet)

Összefoglalás:

A nevelés – oktatás egyik kiemelkedő feladata a tanulók megfelelő motiválása. A szerző bemutatja a tanulási motiváció terén végzett vizsgálatait, melyek egy nagyobb ívű, a differenciált oktatásnak a tanulási sajátosságokra gyakorolt hatását tanulmányozó kutatás elemei. Kísérleti és kontrollcsoport alkalmazásával követi nyomon a differenciált fejlesztés hatását több éven keresztül. Kutatási eredményei közvetlenül alkalmazhatók a pedagógiai gyakorlatban. Jelen tanulmány e kutatássorozat egyik összetevőjére, a tanulási motivációra koncentrálnak.

„Amit élvezettel tanulunk, azt nehezen felejtjük el.”
(Luis Mercier)

1. Bevezetés

A tanulók jelentősen különböznek egymástól mind az értelmi képesség, a teljesítmény, a motiváció, a kreativitás és egyéb személyiségjellemzők tekintetében. Így felmerül a kérdés, hogyan tudjuk elősegíteni tanítványaink egyéni képességeinek fejlődését. Kutatásom során a tanulók megismerésének egyik fontos jelzéseként a tanulási motivációt tekintetem.

A pedagógus számára nagyon fontos feladat a tanulók megismerése, mint például tanulási képességek, tanulási orientáció és a motiváció. Sokszor halljuk a pedagógus minden szavával, mozdulatával nevel, ha ez a tekintet és mozdulat pozitív minta a tanuló számára és felkelti érdeklődését az adott tantárgy, tananyag iránt, akkor sikeresebb lehet az ismeretsajátítás is.

A megoldás lehet, a megfelelő motivációt kialakítani a tanulóban, amelyek nevelési céljainknak megfelelnek és a gyermek számára ösztönzők. A motivációnak két fajtáját különböztetjük meg: intrinzik (belső), extrinzik (külső), célunk az, hogy a külső motiváció belsővé váljon. A tanulási tevékenység minőségét befolyásolja a tanuló motiváltsága, a kialakult kognitív stratégiája és a tanulási körülmények. (Réthyné, 2003)

Kozéki(1975) háromféle motivációs dimenziót különböztet meg. Az első az affektív (érzelmi) dimenzió, a motiváló hatások közül ez az azonosulás, az identifikáció dimenziója. A pedagógus, mint pozitív modell, minta a tanuló számára, a gyermek érzi, hogy szereti és segíti. Meg kell említeni a társakhoz való pozitív viszonyulást, mely segíti a sikeres tanulást. Sajnos ez az előjel lehet negatív is, mely agressziót, szembenállást jelez. A második dimenzió a kognitív (értelmi). A nevelés, az oktatás oldaláról az együttműködés, az önállóságra nevelés törekvéseit jelzi. Megnyilvánulhat pozitív és negatív oldalról is, a pozitív a tanuló személyiségében a nyíltság az őszinteség az önkifejezés, a negatív a gátlásosság az állandó elkerülési tendenciát jelöli. A harmadik dimenzió az effektív (viselkedési, akarati) dimenzió. Ez a nevelés hatékonyságát fejezi ki. A pedagógus szerepe az, hogy amit az első dimenzióban megszerettetett, a másodikban beláttatott, azt ebben a dimenzióban a gyermek érdekeinek érdekében betartassa. Ebben a rendszerben nagyon fontos szerepe van a pedagógusnak a következetes, példamutató magatartás és hozzáállás tekintetében. (Kozéki, 1990) Kutatásom során kiemelt figyelmet fordítottam a motivációs tényezőkre is, a szándékra, amely a tevékenység elvégzésére készítet, és a cél elérésével megszűnik. Az igényszint, amit magunktól elvárunk és a harmadik pedig az ösztönzés, mint motivációs tényező. A nevelés célja, a tanulás megszerettetése is. Ennek érdekében a fejlesztő foglalkozások során kiemelt figyelmet fordítottam a tanulás megszerettetésére és az érdeklődés felkeltésére. A tanulási teljesítmény és a motiváció kölcsönhatásban vannak. A tanulók egyéni különbségei miatt a következő feladatokra is figyeltem:

A tananyag általi ösztönzés:

- változatos feladatok
- problémahelyzetek teremtése
- változatos munkaformák alkalmazása

Morális ösztönzés:

- kötelességtudat, felelősség, önállóság fejlesztése
- kezdeményezések ösztönzése

Érzelmi ösztönzés:

- demokratikus légkör, hangnem
- élmények biztosítása

A tanulásra kész lelki állapot kialakítása:

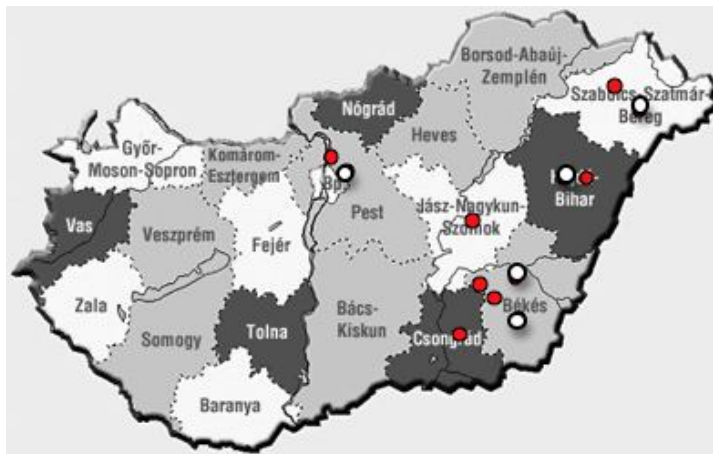
- tananyag iránti érdeklődés
- tanulási célok megfogalmazása

Az előzőekben megfogalmazottak és szinte minden mai pedagógiai tanulmány a differenciált fejlesztés fontosságát hangsúlyozza, azonban a hatására vonatkozó korrekt vizsgálatok váratnak magukra. Jelen tanulmány abból a vizsgálatsorozatból mutat be egy szeletet, amellyel a differenciált oktatásnak a tanulási motivációra gyakorolt hatását kívánjuk felmérni.

3. Saját kutatás a differenciált fejlesztésben

Kutatás célja az általános iskola felső tagozatán tanuló diákok tanulási jellemzőinek nyomon követése az 5. osztálytól a 8. osztályig, a tanulási jellemzők változásának vizsgálata, valamint a differenciált foglalkoztatásban részesülő és a kontroll csoportban részt vevő tanulók teljesítményének összehasonlítása.

A fejlesztő csoport 150 tanulóból, a kontroll csoport szintén 150 gyermekből áll. Az iskolák az ország különböző településein találhatók. (1. ábra).



1. ábra
Minta elhelyezkedése

A vizsgálat módszerei:

Kérdőívek:

- Kozéki-Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív
- Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív
- Szitó féle tanulási stílus kérdőív
- Raven teszt
- Intellektuális képességek felmérése teszttel

Megfigyelés:

A kutatásban részt vevő tanulók tanórai tevékenységének megfigyelésével, és azok elemzésével alakítottam ki a tanulócsoportokat a differenciált fejlesztéshez.

Interjú:

A kutatásban részt vevő iskolák pedagógusaival történt beszélgetések nagymértékben segítettek a fejlesztés programjának és a tanulók feladatainak összeállítását.

A szülők tájékoztatását szülőértekezlet és egyéni fogadó óra formájában valósítottuk meg.

A tanulmányomban a motivációs vizsgálatok eredményét mutatom be.

4. A motiváció mérésének eredményei

A vizsgálatomat Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőívvel végeztem. A kérdőívek kitöltése csoportosan történt. A kérdőív felépítése:

- Követő dimenzió
- Érdeklődő dimenzió
- Teljesítő dimenzió

A kérdőív eredményeit SPSS statisztikai rendszerben dolgoztam fel. Jelen tanulmányomban szeretném bemutatni a motivációs kérdőív eredményeit, hiszen a tanulók tanuláshoz való viszonyára utal a tanulók motivációja, melynek az ismerete elő tudja segíteni a pedagógus munkáját.

Motívumok	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			

Melegség	150	25,58	4,18	150	25,91	3,68	0,33	-0,731	0,466
Identifikáció	150	23,88	4,16	150	24,53	4,00	0,65	-1,406	0,161
Affiliáció	150	23,82	4,82	150	25,07	4,03	1,25	-2,453	0,015
Independencia	150	22,72	4,11	150	23,17	3,88	0,45	0,924	0,324
Kompetencia	150	23,45	4,07	150	24,10	4,05	0,65	-1,400	0,161
Érdeklődés	150	22,3	4,6	150	22,85	4,33	0,55	-1,071	0,285
Lelkiismeret	150	24,7	4,68	150	25,15	3,96	0,45	-0,907	0,365
Rendszükséglet	150	23,84	4,42	150	23,99	3,89	0,15	-0,330	0,741
Felelősség	150	23,31	4,34	150	23,95	4,08	0,64	-1,330	0,184
Presszióérzés	150	14,99	5,78	150	15,91	6,60	0,92	-1,305	0,193

1. táblázat. Motivációs értékek a kísérleti és a kontrollcsoportban 2006-ban

Motívumcsoportok	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Követő	150	73,28	11,06	150	75,51	8,47	2,23	-1,976	0,049
Érdeklődő	150	68,47	10,48	150	70,11	9,18	1,64	-1,461	0,145
Teljesítő	150	71,84	11,38	150	73,09	9,46	1,25	-1,042	0,298

2 táblázat. A motívumcsoportok értékei a kísérleti és a kontrollcsoportban 2006-ban

Az 1. és 2. táblázatban látható a kísérleti (fejlesztő) és a kontrollcsoport bemeneti eredményei (2006. év). Mind a motívumok, mind a követő, mind az érdeklődő és a teljesítő motívumcsoportok esetén a kísérleti és kontrollcsoportnak hasonló az átlaga. A követő (kísérleti átlaga: 73,28; a kontroll átlaga: 75,51) esetében 2,23-al, az érdeklődő (kísérleti átlaga: 68,47; a kontroll átlaga: 70,11) esetében 1,64-el, a teljesítőnél (kísérleti átlaga: 71,84; a kontroll átlaga: 73,09) pedig 1,25-el. A két csoport között szignifikáns ($p > 0,05$) különbség nem figyelhető meg se az érdeklődő, se a teljesítő esetén, a követő motívumcsoport esetén ($p \leq 0,05$) van különbség.

Motívumok	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Melegség	150	26,15	3,18	150	25,99	3,50	0,16	0,415	0,679
Identifikáció	150	24,45	3,64	150	24,65	3,84	0,2	-0,471	0,638
Affiliáció	150	24,21	4,15	150	25,14	3,92	0,93	-2,016	0,045
Independencia	150	22,97	3,78	150	23,30	3,72	0,33	-0,762	0,447
Kompetencia	150	23,86	3,46	150	24,22	3,94	0,36	-0,851	0,396
Érdeklődés	150	24,38	2,74	150	23,05	4,06	1,33	3,379	0,001
Lelkiismeret	150	25,63	3,22	150	25,35	3,57	0,28	0,730	0,466
Rendszükséglet	150	25,10	2,77	150	24,10	3,75	1,00	2,677	0,008
Felelősség	150	26,06	2,84	150	24,09	3,86	1,97	2,543	0,011
Presszióérzés	150	14,99	5,78	150	16,07	6,51	1,08	-1,553	0,122

3. táblázat. Motivációs értékek a kísérleti és a kontrollcsoportban 2008-ban

A 3. táblázatban látható, hogy az affiliáció, érdeklődés, rendszükséglet, felelősség esetében nagyobbak az átlagok közötti különbségek, így a kísérleti és kontroll csoport között különbség ($p < 0,05$) van. **Affiliáció** esetében a kísérleti csoport átlaga: 24,21, kontroll átlaga: 25,14, a különbség: 0,93. Az érdeklődés esetében a kísérleti csoport átlaga: 24,38, a kontrollé 23,05, a különbség az átlagok között: 1,33. A rendszükséglet esetében a kísérleti csoport átlaga: 25,10, a kontrollcsoporté: 24,10, a különbség: 1,00. A felelősség esetében a kísérleti átlaga 26,06, a kontrollé 24,09, a kettő közötti különbség: 1,97.

Motívumcsoportok	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			

Követő	150	74,81	8,75	150	75,78	8,16	0,97	-1,005	0,316
Érdeklődő	150	71,21	7,81	150	70,57	8,67	0,64	0,683	0,495
Teljesítő	150	75,79	6,80	150	73,53	8,82	2,26	2,530	0,012

4. táblázat. A motívumcsoportok értékei a kísérleti és a kontrollcsoportban 2008-ban

A 4. táblázatban a 2008-as motívumcsoportok eredmények találhatóak meg. Az átlagok esetén változás figyelhető meg, a teljesítő (kísérleti átlaga: 75,79; a kontroll átlaga: 73,53) esetében 2,26 az átlagok közötti eltérés, és szignifikáns különbség figyelhető meg $p=0,012$ ($p<0,05$) a két csoport között.

Motívumok	Kísérleti csoport 2006.			Kísérleti csoport 2008.			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Melegség	150	25,58	4,18	150	26,15	3,18	0,57	-4,360	,000
Identifikáció	150	23,88	4,16	150	24,45	3,64	0,57	-5,532	,000
Affiliáció	150	23,82	4,82	150	24,21	4,15	0,39	-3,363	,001
Independencia	150	22,72	4,11	150	22,97	3,78	0,25	-2,753	,007
Kompetencia	150	23,45	4,07	150	23,86	3,46	0,41	-3,376	,001
Érdeklődés	150	22,3	4,6	150	24,38	2,74	2,08	-8,708	,000
Lelkiismeret	150	24,7	4,68	150	25,63	3,22	0,93	-4,684	,000
Rendszükséglet	150	23,84	4,42	150	25,10	2,77	1,26	-5,861	,000
Felelősség	150	23,31	4,34	150	26,06	2,84	2,75	-7,900	,000
Presszióérzés	150	14,99	5,78	150	14,99	5,78	0	0	0

5. táblázat: Kísérleti csoport motivációs értékei 2006-ban és 2008-ban

Motívumcsoportok	Kísérleti csoport 2006.			Kísérleti csoport 2008.			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Követő	150	73,28	11,06	150	74,81	8,75	1,53		
Érdeklődő	150	68,47	10,48	150	71,21	7,81	2,74		
Teljesítő	150	71,84	11,38	150	75,79	6,80	3,95		

6. táblázat: A motívumcsoportok értékei a kísérleti csoportban 2006-ban és 2008-ban

Motívumok	Kontrollcsoport 2006.			Kontrollcsoport 2008.			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Melegség	150	25,91	3,68	150	25,99	3,50	0,08		
Identifikáció	150	24,53	4,00	150	24,65	3,84	0,12		
Affiliáció	150	25,07	4,03	150	25,14	3,92	0,07		
Independencia	150	23,17	3,88	150	23,30	3,72	0,13		
Kompetencia	150	24,10	4,05	150	24,22	3,94	0,12		
Érdeklődés	150	22,85	4,33	150	23,05	4,06	0,20		
Lelkiismeret	150	25,15	3,96	150	25,35	3,57	0,20		
Rendszükséglet	150	23,99	3,89	150	24,10	3,75	0,11		
Felelősség	150	23,95	4,08	150	24,09	3,86	0,14		
Presszióérzés	150	15,91	6,60	150	16,07	6,51	0,16		

7. táblázat: Kontrollcsoport motivációs értékei 2006-ban és 2008-ban

Motívumcsoportok	Kontrollcsoport 2006.			Kontrollcsoport 2008.			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Követő	150	75,51	8,47	150	75,78	8,16	0,27		
Érdeklődő	150	70,11	9,18	150	70,57	8,67	0,46		
Teljesítő	150	73,09	9,46	150	73,53	8,82	0,44		

8. táblázat: A motívumcsoportok értékei a kontrollcsoportban 2006-ban és 2008-ban

A fenti táblázatokban látható, hogy a 2006. évhez képest a 2008. évben 3 fontos motívumcsoportban – követő, érdeklődő és teljesítő- is jelentős változás történt a kísérleti csoportban. A követő dimenzióban az átlagok a 2006. évben (73,28) 1,53-al nőtt a 2008. év átlagához (74,81) képest. Az érdeklődő 68,47-ről (2006. év) 71,21-re (2008. év) nőtt az átlag, ami 2,74-es növekedést jelent. A teljesítő 71,84-es átlagról (2006. év) 75,79-re nőtt (2008. év), azaz 3,95-el nőtt. A kísérleti csoporthoz képest, a kontroll csoportban, ezen a három területen nem történt ilyen jelentős mértékű változás. A követő dimenzióban mindössze 0,27-el nőtt az átlag 2006. évről (75,51) 2008. évre (75,78). Az érdeklődő dimenzióban 0,46-al nőtt az átlag (2006-ban 70,11 – 2008-ban 70,57). A teljesítő dimenzióban a 2006. évben 73,09 volt az átlag, még 2008-ban 73,53, ami 0,44 növekedést mutat.

Feltételezéseim szerint a motiváció magas szinten tartása elősegíti a hatékonyabb és eredményesebb ismeretsajátítást.

5. Összegzés

Nagy különbség észlelhető a tanulók között a tekintetben, hogy mennyire készek a tanítási, tanulási folyamatban részt venni. **A tanulók egy része motivált a tanulásra, de vannak, akikben ezt még alakítani, erősíteni kell. Az eltérő egyéni képességek mellett a motivációban is eltérő különbségeket figyeltem meg. A motiváció, kiemelkedő fontosságú a tanulási folyamatban, segítvén ezzel a megismerő tevékenységek, a gondolkodási funkciók fejlődését és az információszerzést.** Hiszen nem lehet olyan sikeres a képességfejlesztés és az ismeretsajátítás, ha a tanulóknak nincs meg a tanuláshoz való megfelelő viszony. **Ezért döntő szerepe van a pedagógusoknak, hogy a tanítási óra élményszerű és változatos legyen.(helyett) A pedagógus személyisége, gyermekismereti módszerei és korszerű differenciálási technikái segítik a tanulót abban, hogy képességeinek megfelelően teljesítsen.** A motiváció irányuljon arra, hogy a tanuló akarja, erőfeszítéseket tegyen, hogy képességeinek megfelelően tudja elsajátítani a tananyagot. A cikkemben leírtak és eddigi kutatási eredményeim alátámasztják azt, hogy a tanulók motivációjának megismerése elősegíti az eltérő képességű tanulók fejlesztését. Úgy vélem, hogy az általam leírtak segítenek rávilágítani a téma fontosságára, és remélem, hogy minden pedagógusnak felkeltettem a figyelmét e néhány gondolattal.

Irodalomjegyzék

- Balogh László – Vítális Emese (1996): A tanulási módszerek fejlesztésének pszichológiája. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Pszichológia a tanárképzésben*. KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének kiadványa, Debrecen.
- Deese, J. – Deese, E. K. (1992): *Hogyan tanuljunk?* Panem Kft., Budapest.
- Heacox, Diane (2006): *Differenciálás a tanításban, a tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- Kozéki Béla (1975): Motiválás és motiváció. A pedagógiai időszerű kérdései hazánkban. Tankönyvkiadó, Budapest
- Lénárd Ferenc (1987): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Szabóné Balogh Ágota

Algoritmikus gondolkodás fejlesztése informatikai eszközökkel

Absztrakt

A problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás alapvetők nem csak a tanulásban, hanem a mindennapi életben is. A gyermekek már igen fiatalon találkoznak olyan feladatokkal, melyek megoldásához egymásra épülő tevékenységeket kell végrehajtaniuk, azaz algoritmust kell alkotniuk. Ezen területek fejlesztéséhez a szerző egy olyan eszközt keresett a 10-14 éves tanulók számára, amely kellően motiválja, érdekli őket. A szerző felteszi azt a kérdést, hogy mennyire és milyen módon alkalmasak a digitális eszközök a problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére. Feltételezi a szerző, hogy az informatikai eszközöket a képességfejlesztés ezen területein is hatékonyan lehet alkalmazni. Ezen lehetőségeket mérési eredményekkel és példákkal is illusztrálja.

Algoritmikus gondolkodás és informatika

Már egészen kis gyermek kortól a tanulók olyan feladatokkal találkoznak, melyek során a probléma megoldására - akár tudatosan, akár spontán - egymásra épülő tevékenységeket, lépéseket kell kialakítaniuk, azaz algoritmust kell létrehozniuk. Az algoritmikus gondolkodás fejleszthető a problémamegoldó tanulás során, amikor a gyerekek egy adott helyzetet értékelve, lépésről lépésre haladva jutnak el a megoldásig. Az oktató, nevelő munka egyik fontos feladata lehet a tanulóknak tudatosítani a lépések megfelelő sorrendjét, a megoldási folyamatot, a hozzá tartozó szabályokat, azaz tervszerűsíteni az algoritmusok kialakítását. Az algoritmikus gondolkodás könnyebbé teszi a problémamegoldást, strukturáltságot, stabilitást, tág szemléletmódot alakít ki a tanulóknál. Ilyenkor a gyerekek eljárásokat, terveket készítenek, melyeket rugalmasan alkalmazhatnak egyes feladatok megoldására.

A számítógépes programok algoritmusokra épülnek, az informatikai feladatok megoldásához szükség van ezek meghatározására.

A számítógépes feladatmegoldás lépései:

1. A feladatot megértése, mely nélkülözhetetlen annak megoldásához: a megfelelő algoritmus kiválasztása, bemeneti és kimeneti információk, azok közötti kapcsolatok meghatározása.
2. Tervkészítés: adatok vizsgálata, számítógépes ábrázolása, részekre bontás, strukturálás, részfeladatok megoldása, illetve azok keresése, javasolt az algoritmus rajzos lejegyzése.
3. A terv végrehajtása: lépések ellenőrzése papíron, a működés átgondolása, és ha szükséges azok kódolása.
4. Megoldás vizsgálata: tesztelés, javítás, újra tesztelés, dokumentáció készítése, illetve másik, hatékonyabb megoldás keresése, amennyiben létezik. (Pólya, 2000)

A mai oktatási rendszer a kompetencia alapú fejlesztést hangsúlyozza, melynek követelménye, hogy az iskolákban a tanulók készség és képesség (koncentráció, memória, szövegértés, logikus gondolkodás, problémamegoldás, nyelvi képességek, helyzetfelismerés) fejlesztése valósuljon meg. Az Európai Parlament által meghatározott kulcskompetenciák között megjelenik a digitális kompetencia is. 243/2003. (XII.17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról a 10. oldalán a következőképpen fogalmazza meg: „A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiájának (Information Society Technology, a továbbiakban: IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: információ felismerése, visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje; továbbá kommunikáció és hálózati együttműködés az interneten keresztül.” Ez ösztönzi mind a pedagógusokat, mind a gyermekeket az informatikai tudás szélesebb körű, magabiztosabb megszerzésére is. Az iskolák legtöbbször ma már megfelelő informatikai felszereltséggel rendelkeznek (számítógépek, internet elérés, projektor, interaktív tábla stb.), és országosan nagy támogatást, segítséget kapnak azok a pedagógusok, akik munkájuk során alkalmazzák ezeket az eszközöket. Az IKT (Információs és Kommunikációs Technológia) a tanulás tanulásában és a tanulásban is fontos szerepet játszik.

Az informatikai eszközök több területen is bevonhatóak az algoritmikus gondolkodás fejlesztésébe, mint kommunikációs, mint információs, mint oktatási, mint tanulási és fejlesztőpedagógiai eszköz. A számítógép lehet tanár és tanuló is. Tanárként bemutatja (oktatja) a tananyagot, ellenőrző kérdéseket tehet fel (vizsgáztathat), gyakoroltat, szimulációkat játszhat, dokumentálhatja a haladást, statisztikákat készít, információs forrásként szolgál. Ha a számítógép, mint tanuló vesz részt a fejlesztési folyamatban akkor gyermek maga állítja be a tanulási környezetet, átalakítja a meglévő eszközt, akár egy adott problémára programot is készíthet. Elmondhatjuk, hogy az informatika lehet fejlesztő, motiváló, mérő eszköz is. Azok gyermekek például, akiknek van otthon számítógépe, már valamilyen szintű számítógépes ismeretekkel kerülnek be az általános iskolákba. A tanulók nemcsak az informatikai tudásukban fejleszthetők ezáltal, hanem egyéb képességeikben, mint például az

algoritmikus gondolkodásukban, a problémamegoldásban is. Az informatika számos szimbólumot használ, segíti az önálló tanulást. Ki kell használni azt a lehetőséget, hogy a gyerekek többsége szívesen, örömmel ül le a számítógép elé, így akár játékos körülmények között is megvalósítható a képességek fejlesztése, ezáltal olyan tanulási környezetet lehet létrehozni az iskolások számára, amely lehetőséget ad az ismeretek önálló felfedezésére.

Az informatika a fejlesztés során megjelenhet az osztálytermekben, tehát az iskolában, mint oktató, kutató szereplő. Ilyenkor a számítógép által vezérelt oktatást nem csak az informatika órákhoz, hanem más tantárgyi területekhez is célszerű hozzákapcsolni. A fejlesztés nemcsak az iskolában, hanem akár e-learning módszerrel is megvalósítható. Ebben az esetben a szülőknek nagyon fontos szerepük van. Ez megjelenhet irányítás, dicséret, felügyelet, ösztönzés formájában is. Az informatika túlzott használata veszélyeket is rejt magában. Figyelni kell a gyerekek társas érintkezéseire, kapcsolataira is (elfordul társaitól, magányossá válik, sok ismeretlen beszélgető partnert talál az interneten stb.).

Ezek alapján fontos megvizsgálni a gyermekek számítógéphez való viszonyát, a motivációját, tanulási stílusát, melyek az erős és gyenge oldalai, milyen tanulási stratégia lenne a legmegfelelőbb. Ebbe a fejlesztési folyamatba hogyan építhető be a tananyag gazdagítása, dúsítása, és az informatikai készségek, képességek alkalmazása.

Fejlesztés és informatika

Pedagógus oldaláról:

Napjainkban egyre elterjedtebb a játékos informatika, a Logo-pedagógia, illetve a Cohen pedagógia alkalmazása, melyek kiemelten kezelik a számítógép bevonását az oktatási, nevelői, tanulási folyamatba. A digitális tananyagok akár tanórán, akár otthon tanulás vagy játékos formában is megjelenhetnek a gyerekek mindennapjaiban. A digitális, interaktív multimédiás tananyagoknál fontos, hogy a felhasználó számára újdonságot, érdekességet, a téma újszerű megoldását tartalmazza. A programozott oktatás révén a tanuló a kapott információt értelmezi, alkalmazza, a program pedig új ismeretet, feladatot ad és értékeli a válaszokat. A Logo-pedagógia a játékos informatikán alapul, olyan környezetet teremt a gyermekek számára, hogy saját maguk szinte észrevétlenül, kényszer nélkül juthatnak új ismerethez. A pedagógus ilyenkor nemcsak irányítja a munkát, hanem együtt dolgozik a gyerekekkel. Egyik legnagyobb előnye ennek a pedagógiának, hogy a végeredmény mindig egy önálló, egyéni alkotás (rajz, animáció, hang, szöveg stb.). A számítógép pontos, fegyelmzett használata mellett lehetőség van más megoldások keresésére, még a hibából is új ismeretre tehetnek szert. A Logo-környezet a fogyatékos gyermekek oktatására is alkalmas. Ezen pedagógia hatására a kisgyermekeknek a kreativitásban, az analitikus gondolkodásban, a feladatvállalásban, az önbizalom területén mutattak ki pozitív irányú változást. A Cohen pedagógia fontosnak tartja a gyermeki képességfejlesztést, melybe segédeszközként be kell vonni az informatikai eszközöket. Egyik fontos elve, hogy már az óvodában is jelenlen meg a betűvilág (erre az elvekre épülő szoftver a Mesevilág), az azt hordozó taneszközök, melyek teljes mértékben a gyermekek napi tevékenységéhez kapcsolódnak. A módszer növeli a hatékonyságát a globális, az anilázáló-szintetizáló olvasásitanításnak, fejlődik a gyermekek kreativitása (Kőrösné, 2009).

Számos oktatóprogram, multimédiás alkalmazás áll a pedagógusok rendelkezésére, amely segíti a munkájukat. Ilyen oktatóprogramok például: Aprófalva, Beszédmester, Betűvarázs, Játzóház 1-2., Manó Sorozat, Mesevilág, stb., ezeket elsősorban általános iskola alsó tagozatában használják.

Az internet szintén egy ilyen lehetőség, amely felhasználói szintű informatikai ismeretekkel rendelkezők számára is könnyedén alkalmazható az oktatói tevékenységük során. Sok weboldal található, amely segíti a tanulókat (elsősorban általános iskoláskorú gyermekek) differenciált fejlesztését, ahol nem csak az alulteljesítőknek, hanem a tehetségeseknek is számos játék, feladat áll a rendelkezésükre. Ne felejtkezzünk el a számítógépen található programokról sem, mint például a Paint, a Word stb. Egyik új lehetőség a tehetségek fejlesztésére az interaktív tábla használata. Nagyon sok oktatóprogram kapható a tankönyvkiadónál, illetve az internetről is szabadon letölthetőek (például: interaktívtábla.lap.hu), de a pedagógus egyszerű felhasználói programmal is könnyedén tud feladatot készíteni rá (pld. Paint, PowerPoint). Az Informatikában járatosak pedig, nem csak megkereshetik az interneten a fent említett lehetőségeket, hanem saját maguk is készíthetnek oktatóprogramot, animációkat, logikai játékokat, fejlesztő feladatokat. A weben való megjelenés egyik előnye, hogy feladatokat otthon is elkészíthetik a gyermekek, illetve más pedagógusok is alkalmazhatják a fejlesztés során. Mindezek mellett az e-learning tanítás, tanulás lehetősége is adottá válhat.

Amennyiben az interneten is közzé teszik a fejlesztő feladatokat, kérdőíveket, célszerű saját weblapot létrehozni, ahol tetszés szerint (adminisztrátori jogosultsággal) lehet frissíteni, módosítani, feladatokat, játékokat, űrlapokat készíteni, az adatbázist pedagógiai, pszichológiai mérésekre használni. Mivel a számítógép a gyermekek képességeinek megismerésénél is fontos szerepet játszhat, mint például a kérdőívek, tesztek digitális formában történő elkészítése, az eredmények feldolgozása, statisztikai elemzése. Lehetséges a kérdőíveket, mint űrlapokat gyorsan, egyszerűen, programozói tudás nélkül elkészíteni és saját weblapon keresztül megjelentetni. Kis munkával egy könnyen elérhető (weben keresztül), kész adatbázist kaphatunk, melyet utána már csak

statistikailag elemezni kell. Kimarad az a fásztó munka, hogy a kézzel kitöltött kérdőíveket számítógépbe rögzíteni szükséges. Nagyon sok weblap elkészítésénél, amennyiben kérdőívet szeretnénk felrakni rá, ebben az esetben már adatbázist kell elkészíteni, amelybe az űrlap adatai bekerülhetnek, ehhez komoly informatikai, programozói tudással kell rendelkezni. A Joomla keretrendszer űrlapkészítő komponensének használata éppen azt biztosítja, hogy kevés tanulással, informatikai ismerettel már megvalósítható az interneten történő megjelenés, a kérdőívek kitöltése és annak eredményeinek adatbázisba kerülése.

A tanulók oldaláról:

A problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére jó példa lehet a Paint, a Dragon for children, a PowerPoint, a Comenius Logo használata, ahol a rajzolást, a színek-, az egér megfelelő használatát, mesék feldolgozását, a szövegek értelmezését gyakorolhatják. Lényegkiemelés, helyzetfelismerés, helyesírás, szövegértés, betűk, számok megismerése, gyakorlása, problémamegoldás fejlesztésére alkalmas lehet a szövegszerkesztő (Word), a billentyűzet használata is. A számolás, műveleti sorrend, matematikai logika, algoritmikus-, logikus gondolkodás fejlesztése megoldható akár a számítógépen található számológép, táblázatkezelő program (Excel) használatával is akár. A problémamegoldó-, algoritmikus-, logikus gondolkodás fejlesztésére oktatóprogramok, interaktív tábla feladatai, az internet is nagyon alkalmas.

A weben megtalálhatóak betűkirakók, matematikai szöveges feladatok, logikai játékok, kétszemélyes játékok, műveltségi kérdések, mesék diafilmek, versek, memóriajátékok is fejlesztik az algoritmikus gondolkodást. Ilyen oldalak pld.: www.egyszervolt.hu, www.netmatek.hu, www.kiskobak.hu, www.olvasnijo.hu, www.mese.lap.hu, <http://logikai.jatek-online.hu>, stb. Természetesen az internet speciális feladatok megoldására is ad lehetőséget, mint információ gyűjtőmunka, elektronikus könyvtárak, kereső programok használata. Például: www.met.hu weblapon található időjárási térképek, diagramok elemzése; vagy a feladatok során egy adott cikk megkeresése az interneten, majd elolvasás után válaszolni kell a hozzákapcsolódó feladatlap kérdéseire, vagy hangos olvasással közös problémamegoldás. Szintén jó példa lehet az algoritmikus gondolkodás, problémamegoldás fejlesztésére egy kereséssel (www.google.hu) kapcsolatos feladat: például ismeretlen szavak, kifejezések megkeresése; történelmi személyekről, eseményekről, hírességekről életrajzi adatok, történetek keresése, hozzákapcsolódó kérdésekre pontos válaszok adása, akár szóban, akár feladatlapon; rejtvények megoldása; vagy egy PowerPointban elkészített oktatóprogram segítségével önálló tanulással is fejleszthető a gyermekek képességei.

Vizsgálatok

Doktori kutatásom az informatikai eszközök kognitív képességek fejlesztésben való alkalmazásáról, vizsgálatáról szól. A kutatásomban longitudinális vizsgálattal arra keresem a választ, hogy ezen számítógépes eszközök alkalmazásával hatékonyan, sikeresen megvalósítható-e a fejlesztés. Ennek vizsgálatára az ország több településén, 150 felső tagozatos általános iskolás tanuló vesz részt a fejlesztésben. A vizsgálat eredményességének érdekében kontrollméréseket is végeztek 150 tanulóval.

Vizsgáltam a számítógéphez való viszonyukat, a motivációjukat, a tanulási stílusukat, az informatikai készségeiket, az intellektuális képességeiket, tanulási stratégiájukat. Első lépésként a tanulási stílusukat, stratégiájukat, motivációjukat vizsgáltam meg, majd az intellektuális képességeiket.

Az intellektuális tesztek alapján egyénekre lebontva meghatározható a gyermekek erőssége és gyengesége; mely területnél szükséges a fejlesztés. A kognitív képességek ismerete segít a tanulók differenciálásában is. Az intellektuális képességek ismerete után elkezdődtek a fejlesztő foglalkozások. A fejlesztés során elsősorban a következő részképességekre helyezem a hangsúlyt: problémamegoldó képesség, logikus gondolkodás, algoritmikus gondolkodás, lényegkiemelő képesség és teljesítmény, helyzetfelismerő képesség, emlékező képesség és teljesítmény, koncentráció, megfigyelő képesség, figyelem, kreativitás.

Kutatás eredményei

A fejlesztő foglalkozások 2006-ban kezdődtek el és 2010-ben érnek véget. Ezeken a foglalkozásokon az általam kidolgozott informatikai fejlesztő feladatok segítették a gyermekek hatékonyabb fejlődését. 2006-ban végeztem el a bemeneti méréseket, 2008-ban pedig ellenőrző méréseket végeztem.

Ezen mérések közül az algoritmikus gondolkodás és a problémamegoldás eredményeinek összehasonlító elemzését szeretném bemutatni a következőekben. A 1. és 2. táblázatban látható az algoritmikus gondolkodás, a problémamegoldás fejlesztésében résztvevő tanulók, és a kontrollcsoport (Dr. Balogh László vizsgálatai alapján összeválogatott) képességvizsgáló eszközökben elért eredmények alakulása a két mérés alapján.

Képességek	Kísérleti csoport	Kontrollcsoport	átlagok	t-érték	szign.
------------	-------------------	-----------------	---------	---------	--------

(2006)	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás	különbsége		
Algoritmikus gondolkodás, logika	150	56,40	21,614	150	55,50	16,494	0,900	-0,405	0,685
Vizuális problémamegoldás	150	68,25	25,277	150	69,2	21,553	0,951	0,351	0,726

1. táblázat: 2006. év kísérleti (fejlesztő) és kontrollcsoport eredményei

Az 1. táblázatban találhatóak a 2006. év eredményei. Az átlagok közötti különbség 0,900 és 0,951 érték között változik. A két mintában az átlagok nagyon hasonlóak. Ennek alapján két mintás t-próbát alkalmaztam. Megállapítható, hogy a két csoport között nincs jelentős különbség ($p > 0,05$).

Képességek (2008)	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Algoritmikus gondolkodás, logika	150	64,80	17,703	150	59,93	23,983	4,867	-2,000	0,046
Vizuális problémamegoldás	150	78,47	19,867	150	73,45	22,006	5,023	-2,075	0,039

2. táblázat: 2008. év kísérleti és kontrollcsoport eredményei

A 2. táblázatban a kísérleti és kontrollcsoport 2008. évi eredményei láthatóak. Látható a két csoport között az algoritmikus gondolkodásnál, logikánál; a vizuális problémamegoldásnál nagy az átlagok közötti különbség. Algoritmikus gondolkodás, logikánál a kísérleti csoport átlaga 64,80, a kontrollé 59,93, a különbség 4,867.

A vizuális problémamegoldás esetén a kísérleti csoport átlaga 78,47, a kontrollé 73,45, a különbség 5,023. Ezekben a területeken különbség van a kísérleti és kontrollcsoport között ($p < 0,05$). (A vizsgálatoknál két mintás t-próbát alkalmaztam.)

Képességek	N	Kísérleti csoport 2006		Kísérleti csoport 2008		átlagok különbsége	t-érték	szign.
		átlag	szórás	átlag	szórás			
Algoritmikus gondolkodás, logika	150	56,40	21,614	64,80	17,703	8,40	-14,204	0,000
Vizuális problémamegoldás	150	68,25	25,277	78,47	19,867	10,22	-12,602	0,000

3. táblázat: Kísérleti csoport 2006. és 2008. évi eredményei

Képességek	N	Kontrollcsoport 2006		Kontrollcsoport 2008		átlagok különbsége	t-érték	szign.
		átlag	szórás	átlag	szórás			
Algoritmikus gondolkodás, logika	150	55,50	16,494	59,93	23,983	4,43	-1,911	0,058
Vizuális problémamegoldás	150	69,20	21,553	73,45	22,006	4,25	-1,639	0,103

4. táblázat Kontrollcsoport 2006. és 2008. évi eredményei

A 3. táblázatban látható a fejlesztésében résztvevő (kísérleti csoport) tanulók eredményei. A kísérleti csoport képességei átlagosan javuló tendenciát mutatnak. Az algoritmikus gondolkodás, logika átlaga 56,40-ról 64,80-re nőtt, különbség 8,40. A vizuális problémamegoldás átlaga 68,25-ről 78,47-re nőtt, különbség: 10,22.

A 4. táblázatban a kontrollcsoport eredményei figyelhetőek meg. A kontrollcsoport átlagai kisebb mértékben javultak, mint a fejlesztő csoporté. A kontrollcsoport algoritmikus gondolkodás, logika átlaga 55,50-ről 59,93-ra nőtt, különbség: 4,43. A vizuális problémamegoldás átlaga 69,20-ról 73,45-re nőtt, különbség: 4,25. A változás mértéke láthatóan kevesebb, mint a kísérleti csoportnál.

A kísérleti csoport t-próba eredménye (3. táblázat) alapján ($p < 0,05$) is látható, hogy jelentős eltérés van a két időpontban mért eredmények között. Valószínűsíthető, hogy a foglalkozásoknak kedvező hatásuk volt a tanulókra nézve.

Összefoglalás

A gyermekek algoritmikus gondolkodásra való nevelésére, fejlesztésére lehetőséget kell teremteni azáltal, hogy az ismeretközpontú oktatás mellett az algoritmusokat, eljárásokat kialakító tanítás is szerepet kapjon. A tanulás folyamatában az egymáshoz kapcsolódó tananyagokból algoritmusokat, sémákat célszerű kialakítani, melyek a problémamegoldás érdekében összekapcsolhatóak, így a nehezebb feladatok elkészítése könnyebbé válik. Ez nem csak a tananyag megtanulását segíti, hanem fejleszti a kognitív képességeket is.

A számítógép, illetve a segítségével megoldott feladatok alapja az algoritmus, ezért is jól alkalmazható a fejlesztőpedagógia több területén (kognitív képességek, tehetséggondozás stb.), másrészt motiválja a gyerekeket, hiszen nagy részük szereti a számítógépeket. A mérési eredmények pozitív irányú változása, a pedagógusok véleménye mind azt igazolják, hogy érdemes az informatikai eszközöket alkalmazni a fejlesztési folyamatban.

Természetesen, nagyon sokféle eredményes módszer létezik a tanulók képességeinek fejlesztésére. Ebben a cikkemben egy olyan lehetőségre hívom fel a figyelmet, amelyben a képességfejlesztés alapja a számítógépes környezet. A bemutatott informatikai lehetőségek alkalmazásához nem szükséges informatikusnak lenni, bármely pedagógus képes lehet alkalmazni az internetet, a számítógépet a munkája során. Ugyanakkor figyelni kell arra, hogy a technikai eszközöket hogyan alkalmazzuk, hiszen azok önmagukban nem jók, nem rosszak, hatásuk csakis a felhasználón múlik, ezért nagyon fontos a pedagógus szerepe, aki az informatika pozitív hatásait dominánssá teszi.

Irodalomjegyzék

1. 243/2003. (XII.17.) Kormány rendelet: a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 2003. 10.
2. Balogh László (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis, Budapest 54 s.
3. Kőrösné Mikis Márta (2009): Informatika gyermekkorban – Hazai helyzetkép, Oktatókutató és Fejlesztő intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/korosne-mikis-marta>
4. Pólya György (2000): A gondolkodás iskolája, Akkord Kiadó, Budapest

F. Rác Tünde

Képzőművészet-terápia: gyökerek a pszichoanalízisben, lehetőségek az oktatásban

*PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola
Elméleti pszichoanalízis program*

(Vázlat)

A képzőművészet-terápia, mint önálló szakma kialakulása a huszadik század közepére tehető, noha hazánkban csak az utóbbi két évtizedben nyert létjogosultságot. Előadásomban szeretném felvázolni a képzőművészet-terápia elméletének és gyakorlatának alakulását a pszichoanalitikus elméletek tükrében, valamint bemutatni azokat a kezdeti és jelenlegi törekvéseket és erőfeszítéseket, amelyek a képzőművészeti alkotás személyiségre és mindennapokra gyakorolt pozitív hatását az oktató – nevelő munkában szeretné kamatoztatni.

Szabóné Balogh Ágota

Algoritmikus gondolkodás fejlesztése informatikai eszközökkel

Absztrakt

A problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás alapvetők nem csak a tanulásban, hanem a mindennapi életben is. A gyermekek már igen fiatalon találkoznak olyan feladatokkal, melyek megoldásához egymásra épülő tevékenységeket kell végrehajtaniuk, azaz algoritmust kell alkotniuk. Ezen területek fejlesztéséhez a szerző egy olyan eszközt keresett a 10-14 éves tanulók számára, amely kellően motiválja, érdekli őket. A szerző felteszi azt a kérdést, hogy mennyire és milyen módon alkalmasak a digitális eszközök a problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére. Feltételezi a szerző, hogy az informatikai eszközöket a képességfejlesztés ezen területein is hatékonyan lehet alkalmazni. Ezen lehetőségeket mérési eredményekkel és példákkal is illusztrálja.

Algoritmikus gondolkodás és informatika

Már egészen kis gyermek kortól a tanulók olyan feladatokkal találkoznak, melyek során a probléma megoldására - akár tudatosan, akár spontán - egymásra épülő tevékenységeket, lépéseket kell kialakítaniuk, azaz algoritmust kell létrehozniuk. Az algoritmikus gondolkodás fejleszhető a problémamegoldó tanulás során, amikor a gyerekek egy adott helyzetet értékelve, lépésről lépésre haladva jutnak el a megoldásig. Az oktató, nevelő munka egyik fontos feladata lehet a tanulóknál tudatosítani a lépések megfelelő sorrendjét, a megoldási folyamatot, a hozzá tartozó szabályokat, azaz tervszerűsíteni az algoritmusok kialakítását. Az algoritmikus gondolkodás könnyebbé teszi a problémamegoldást, strukturáltságot, stabilitást, tág szemléletmódot alakít ki a tanulóknál. Ilyenkor a gyerekek eljárásokat, terveket készítenek, melyeket rugalmasan alkalmazhatnak egyes feladatok megoldására.

A számítógépes programok algoritmusokra épülnek, az informatikai feladatok megoldásához szükség van ezek meghatározására.

A számítógépes feladatmegoldás lépései:

1. A feladatot megértése, mely nélkülözhetetlen annak megoldásához: a megfelelő algoritmus kiválasztása, bemeneti és kimeneti információk, azok közötti kapcsolatok meghatározása.
2. Tervkészítés: adatok vizsgálata, számítógépes ábrázolása, részekre bontás, strukturálás, részfeladatok megoldása, illetve azok keresése, javasolt az algoritmus rajzos lejegyzése.
3. A terv végrehajtása: lépések ellenőrzése papíron, a működés átgondolása, és ha szükséges azok kódolása.
4. Megoldás vizsgálata: tesztelés, javítás, újra tesztelés, dokumentáció készítése, illetve másik, hatékonyabb megoldás keresése, amennyiben létezik. (Pólya, 2000)

A mai oktatási rendszer a kompetencia alapú fejlesztést hangsúlyozza, melynek követelménye, hogy az iskolákban a tanulók készség és képesség (koncentráció, memória, szövegértés, logikus gondolkodás, problémamegoldás, nyelvi képességek, helyzetfelismerés) fejlesztése valósuljon meg. Az Európai Parlament által meghatározott kulcskompetenciák között megjelenik a digitális kompetencia is. 243/2003. (XII.17.) Kormány rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról a 10. oldalán a következőképpen fogalmazza meg: „A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiájának (Information Society Technology, a továbbiakban: IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: információ felismerése, visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje; továbbá kommunikáció és hálózati együttműködés az interneten keresztül.” Ez ösztönzi mind a pedagógusokat, mind a gyermekeket az informatikai tudás szélesebb körű, magabiztosabb megszerzésére is. Az iskolák legtöbbje ma már megfelelő informatikai felszereltséggel rendelkezik (számítógépek, internet elérés, projektor, interaktív tábla stb.), és országosan nagy támogatást, segítséget kapnak azok a pedagógusok, akik munkájuk során alkalmazzák ezeket az eszközöket. Az IKT (Információs és Kommunikációs Technológia) a tanulás tanulásában és a tanulásban is fontos szerepet játszik.

Az informatikai eszközök több területen is bevonhatóak az algoritmikus gondolkodás fejlesztésébe, mint kommunikációs, mint információs, mint oktatási, mint tanulási és fejlesztőpedagógiai eszköz. A számítógép lehet tanár és tanuló is. Tanárként bemutatja (oktatja) a tananyagot, ellenőrző kérdéseket tehet fel (vizsgáztathat), gyakoroltat, szimulációkat játszhat, dokumentálhatja a haladást, statisztikákat készít, információs

forrásként szolgál. Ha a számítógép, mint tanuló vesz részt a fejlesztési folyamatban akkor gyermek maga állítja be a tanulási környezetet, átalakítja a meglévő eszközt, akár egy adott problémára programot is készíthet. Elmondhatjuk, hogy az informatika lehet fejlesztő, motiváló, mérő eszköz is. Azok gyermekek például, akiknek van otthon számítógépe, már valamilyen szintű számítógépes ismeretekkel kerülnek be az általános iskolákba. A tanulók nemcsak az informatikai tudásukban fejleszthetők ezáltal, hanem egyéb képességeikben, mint például az algoritmikus gondolkodásukban, a problémamegoldásban is. Az informatika számos szimbólumot használ, segíti az önálló tanulást. Ki kell használni azt a lehetőséget, hogy a gyerekek többsége szívesen, örömmel ül le a számítógép elé, így akár játékos körülmények között is megvalósítható a képességek fejlesztése, ezáltal olyan tanulási környezetet lehet létrehozni az iskolások számára, amely lehetőséget ad az ismeretek önálló felfedezésére.

Az informatika a fejlesztés során megjelenhet az osztályterekben, tehát az iskolában, mint oktató, kutató szereplő. Ilyenkor a számítógép által vezérelt oktatást nem csak az informatika órákhoz, hanem más tantárgyi területekhez is célszerű hozzákapcsolni. A fejlesztés nemcsak az iskolában, hanem akár e-learning módszerrel is megvalósítható. Ebben az esetben a szülőknek nagyon fontos szerepük van. Ez megjelenhet irányítás, dicséret, felügyelet, ösztönzés formájában is. Az informatika túlzott használata veszélyeket is rejt magában. Figyelni kell a gyerekek társas érintkezéseire, kapcsolataira is (elfordul társaitól, magányossá válik, sok ismeretlen beszélgető partnert talál az interneten stb.).

Ezek alapján fontos megvizsgálni a gyermekek számítógéphez való viszonyát, a motivációját, tanulási stílusát, melyek az erős és gyenge oldalai, milyen tanulási stratégia lenne a legmegfelelőbb. Ebbe a fejlesztési folyamatba hogyan építhető be a tananyag gazdagítása, dúsítása, és az informatikai készségek, képességek alkalmazása.

Fejlesztés és informatika

Pedagógus oldaláról:

Napjainkban egyre elterjedtebb a játékos informatika, a Logo-pedagógia, illetve a Cohen pedagógia alkalmazása, melyek kiemelten kezelik a számítógép bevonását az oktatási, nevelői, tanulási folyamatba. A digitális tananyagok akár tanórán, akár otthon tanulás vagy játékos formában is megjelenhetnek a gyerekek mindennapjaiban. A digitális, interaktív multimédiás tananyagoknál fontos, hogy a felhasználó számára újdonságot, érdekességet, a téma újszerű megoldását tartalmazza. A programozott oktatás révén a tanuló a kapott információt értelmezi, alkalmazza, a program pedig új ismeretet, feladatot ad és értékeli a válaszokat. A Logo-pedagógia a játékos informatikán alapul, olyan környezetet teremt a gyermekek számára, hogy saját maguk szinte észrevétlenül, kényszer nélkül juthatnak új ismerethez. A pedagógus ilyenkor nemcsak irányítja a munkát, hanem együtt dolgozik a gyerekekkel. Egyik legnagyobb előnye ennek a pedagógiának, hogy a végeredmény mindig egy önálló, egyéni alkotás (rajz, animáció, hang, szöveg stb.). A számítógép pontos, fegyelmezett használata mellett lehetőség van más megoldások keresésére, még a hibából is új ismeretre tehetnek szert. A Logo-környezet a fogyatékos gyermekek oktatására is alkalmas. Ezen pedagógia hatására a kisgyermekeknél a kreativitásban, az analitikus gondolkodásban, a feladatvállalásban, az önbizalom területén mutattak ki pozitív irányú változást. A Cohen pedagógia fontosnak tartja a gyermeki képességfejlesztést, melybe segédeszközként be kell vonni az informatikai eszközöket. Egyik fontos elve, hogy már az óvodában is jelenlen meg a betűvilág (erre az elvekre épülő szoftver a Mesevilág), az azt hordozó taneszközök, melyek teljes mértékben a gyermekek napi tevékenységéhez kapcsolódnak. A módszer növeli a hatékonyságát a globális, az anilázáló-szintetizáló olvasástanításnak, fejlődik a gyermekek kreativitása (Kőrösné, 2009).

Számos oktatóprogram, multimédiás alkalmazás áll a pedagógusok rendelkezésére, amely segíti a munkájukat. Ilyen oktatóprogramok például: Aprófalva, Beszédmester, Betűvarázs, Játzóház 1-2., Manó Sorozat, Mesevilág, stb., ezeket elsősorban általános iskola alsó tagozatában használják.

Az internet szintén egy ilyen lehetőség, amely felhasználói szintű informatikai ismeretekkel rendelkezők számára is könnyedén alkalmazható az oktatói tevékenységük során. Sok weboldal található, amely segíti a tanulók (elsősorban általános iskoláskorú gyermekek) differenciált fejlesztését, ahol nem csak az alulteljesítőknél, hanem a tehetségeseknek is számos játék, feladat áll a rendelkezésükre. Ne felejtkezzünk el a számítógépen található programokról sem, mint például a Paint, a Word stb. Egyik új lehetőség a tehetségek fejlesztésére az interaktív tábla használata. Nagyon sok oktatóprogram kapható a tankönyvkiadóknál, illetve az internetről is szabadon letölthetőek (például: interaktivtábla.lap.hu), de a pedagógus egyszerű felhasználói programmal is könnyedén tud feladatot készíteni rá (pld. Paint, PowerPoint). Az Informatikában járatosak pedig, nem csak megkereshetik az interneten a fent említett lehetőségeket, hanem saját maguk is készíthetnek oktatóprogramot, animációkat, logikai játékokat, fejlesztő feladatokat. A weben való megjelenés egyik előnye, hogy feladatokat otthon is elkészíthetik a gyermekek, illetve más pedagógusok is alkalmazhatják a fejlesztés során. Mindezek mellett az e-learning tanítás, tanulás lehetősége is adottá válhat.

Amennyiben az interneten is közzé tesszük a fejlesztő feladatokat, kérdőíveket, célszerű saját weblapot létrehozni, ahol tetszés szerint (adminisztrátori jogosultsággal) lehet frissíteni, módosítani, feladatokat, játékokat, űrlapokat készíteni, az adatbázist pedagógiai, pszichológiai mérésekre használni. Mivel a számítógép a gyermekek képességeinek megismerésénél is fontos szerepet játszhat, mint például a kérdőívek, tesztek digitális formában történő elkészítése, az eredmények feldolgozása, statisztikai elemzése. Lehetséges a kérdőíveket, mint űrlapokat gyorsan, egyszerűen, programozói tudás nélkül elkészíteni és saját weblapon keresztül megjelentetni. Kis munkával egy könnyen elérhető (weben keresztüli), kész adatbázist kaphatunk, melyet utána már csak statisztikailag elemezni kell. Kimarad az a fárasztó munka, hogy a kézzel kitöltött kérdőíveket számítógépbe rögzíteni szükséges. Nagyon sok weblap elkészítésénél, amennyiben kérdőívet szeretnénk felrakni rá, ebben az esetben már adatbázist kell elkészíteni, amelybe az űrlap adatai bekerülhetnek, ehhez komoly informatikai, programozói tudással kell rendelkezni. A Joomla keretrendszer űrlapkészítő komponensének használata éppen azt biztosítja, hogy kevés tanulással, informatikai ismerettel már megvalósítható az interneten történő megjelenés, a kérdőívek kitöltése és annak eredményeinek adatbázisba kerülése.

A tanulók oldaláról:

A problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére jó példa lehet a Paint, a Dragon for children, a PowerPoint, a Comenius Logo használata, ahol a rajzolást, a színek-, az egér megfelelő használatát, mesék feldolgozását, a szövegek értelmezését gyakorolhatják. Lényegkiemelés, helyzetfelismerés, helyesírás, szövegértés, betűk, számok megismerése, gyakorlása, problémamegoldás fejlesztésére alkalmas lehet a szövegszerkesztő (Word), a billentyűzet használata is. A számolás, műveleti sorrend, matematikai logika, algoritmikus-, logikus gondolkodás fejlesztése megoldható akár a számítógépen található számológép, táblázatkezelő program (Excel) használatával is akár. A problémamegoldó-, algoritmikus-, logikus gondolkodás fejlesztésére oktatóprogramok, interaktív tábla feladatai, az internet is nagyon alkalmas.

A weben megtalálhatóak betűkirakók, matematikai szöveges feladatok, logikai játékok, kétszemélyes játékok, műveltségi kérdések, mesék diafilmek, versek, memóriajátékok is fejlesztik az algoritmikus gondolkodást. Ilyen oldalak pld.: www.egyszervolt.hu, www.netmatek.hu, www.kiskobak.hu, www.olvasnijo.hu, www.mese.lap.hu, <http://logikai.jatek-online.hu>, stb. Természetesen az internet speciális feladatok megoldására is ad lehetőséget, mint információ gyűjtőmunka, elektronikus könyvtárak, kereső programok használata. Például: www.met.hu weblapon található időjárás térképek, diagramok elemzése; vagy a feladatok során egy adott cikk megkeresése az interneten, majd elolvasás után válaszolni kell a hozzákapcsolódó feladatlapon kérdéseire, vagy hangos olvasással közös problémamegoldás. Szintén jó példa lehet az algoritmikus gondolkodás, problémamegoldás fejlesztésére egy kereséssel (www.google.hu) kapcsolatos feladat: például ismeretlen szavak, kifejezések megkeresése; történelmi személyekről, eseményekről, hírességekről életrajzi adatok, történetek keresése, hozzákapcsolódó kérdésekre pontos válaszok adása, akár szóban, akár feladatlapon; rejtvények megoldása; vagy egy PowerPointban elkészített oktatóprogram segítségével önálló tanulással is fejleszthető a gyermekek képességei.

Vizsgálatok

Doktori kutatásom az informatikai eszközök kognitív képességek fejlesztésben való alkalmazásáról, vizsgálatáról szól. A kutatásomban longitudinális vizsgálattal arra keresem a választ, hogy ezen számítógépes eszközök alkalmazásával hatékonyan, sikeresen megvalósítható-e a fejlesztés. Ennek vizsgálatára az ország több településén, 150 felső tagozatos általános iskolás tanuló vesz részt a fejlesztésben. A vizsgálat eredményességének érdekében kontrollméréseket is végzek 150 tanulóval.

Vizsgáltam a számítógéphez való viszonyukat, a motivációjukat, a tanulási stílusukat, az informatikai készségeiket, az intellektuális képességeiket, tanulási stratégiájukat. Első lépésként a tanulási stílusukat, stratégiájukat, motivációjukat vizsgáltam meg, majd az intellektuális képességeiket.

Az intellektuális tesztek alapján egyénekre lebontva meghatározható a gyermekek erőssége és gyengesége; mely területeknél szükséges a fejlesztés. A kognitív képességek ismerete segít a tanulók differenciálásában is. Az intellektuális képességek ismerete után elkezdődtek a fejlesztő foglalkozások. A fejlesztés során elsősorban a következő részképességekre helyezem a hangsúlyt: problémamegoldó képesség, logikus gondolkodás, algoritmikus gondolkodás, lényegkiemelő képesség és teljesítmény, helyzetfelismerő képesség, emlékező képesség és teljesítmény, koncentráció, megfigyelő képesség, figyelem, kreativitás.

Kutatás eredményei

A fejlesztő foglalkozások 2006-ban kezdődtek el és 2010-ben érnek véget. Ezeken a foglalkozásokon az általam kidolgozott informatikai fejlesztő feladatok segítettek a gyermekek hatékonyabb fejlődését. 2006-ban végeztem el a bemeneti méréseket, 2008-ban pedig ellenőrző méréseket végeztem.

Ezen mérések közül az algoritmikus gondolkodás és a problémamegoldás eredményeinek összehasonlító elemzését szeretném bemutatni a következőekben. A 1. és 2. táblázatban látható az algoritmikus gondolkodás, a problémamegoldás fejlesztésében résztvevő tanulók, és a kontrollcsoport (Dr. Balogh László vizsgálatai alapján összeválogatott) képességvizsgáló eszközökben elért eredmények alakulása a két mérés alapján.

Képességek (2006)	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Algoritmikus gondolkodás, logika	150	56,40	21,614	150	55,50	16,494	0,900	-0,405	0,685
Vizuális problémamegoldás	150	68,25	25,277	150	69,2	21,553	0,951	0,351	0,726

1. táblázat: 2006. év kísérleti (fejlesztő) és kontrollcsoport eredményei

Az 1. táblázatban találhatóak a 2006. év eredményei. Az átlagok közötti különbség 0,900 és 0,951 érték között változik. A két mintában az átlagok nagyon hasonlóak. Ennek alapján két mintás t-próbát alkalmaztam. Megállapítható, hogy a két csoport között nincs jelentős különbség ($p > 0,05$).

Képességek (2008)	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport			átlagok különbsége	t-érték	szign.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Algoritmikus gondolkodás, logika	150	64,80	17,703	150	59,93	23,983	4,867	-2,000	0,046
Vizuális problémamegoldás	150	78,47	19,867	150	73,45	22,006	5,023	-2,075	0,039

2. táblázat: 2008. év kísérleti és kontrollcsoport eredményei

A 2. táblázatban a kísérleti és kontrollcsoport 2008. évi eredményei láthatóak. Látható a két csoport között az algoritmikus gondolkodásnál, logikánál; a vizuális problémamegoldásnál nagy az átlagok közötti különbség. Algoritmikus gondolkodás, logikánál a kísérleti csoport átlaga 64,80, a kontrollé 59,93, a különbség 4,867.

A vizuális problémamegoldás esetén a kísérleti csoport átlaga 78,47, a kontrollé 73,45, a különbség 5,023. Ezeken a területeken különbség van a kísérleti és kontrollcsoport között ($p < 0,05$). (A vizsgálatoknál két mintás t-próbát alkalmaztam.)

Képességek	N	Kísérleti csoport 2006		Kísérleti csoport 2008		átlagok különbsége	t-érték	szign.
		átlag	szórás	átlag	szórás			
Algoritmikus gondolkodás, logika	150	56,40	21,614	64,80	17,703	8,40	-14,204	0,000
Vizuális problémamegoldás	150	68,25	25,277	78,47	19,867	10,22	-12,602	0,000

3. táblázat: Kísérleti csoport 2006. és 2008. évi eredményei

Képességek	N	Kontrollcsoport 2006		Kontrollcsoport 2008		átlagok különbsége	t-érték	szign.
		átlag	szórás	átlag	szórás			
Algoritmikus gondolkodás, logika	150	55,50	16,494	59,93	23,983	4,43	-1,911	0,058
Vizuális problémamegoldás	150	69,20	21,553	73,45	22,006	4,25	-1,639	0,103

4. táblázat Kontrollcsoport 2006. és 2008. évi eredményei

A 3. táblázatban látható a fejlesztésében résztvevő (kísérleti csoport) tanulók eredményei. A kísérleti csoport képességei átlagosan javuló tendenciát mutatnak. Az algoritmikus gondolkodás, logika átlaga 56,40-ról 64,80-re nőtt, különbség 8,40. A vizuális problémamegoldás átlaga 68,25-ről 78,47-re nőtt, különbség: 10,22.

A 4. táblázatban a kontrollesoport eredményei figyelhetőek meg. A kontrollesoport átlagai kisebb mértékben javultak, mint a fejlesztő csoporté. A kontrollesoport algoritmikus gondolkodás, logika átlaga 55,50-ről 59,93-ra nőtt, különbség: 4,43. A vizuális problémamegoldás átlaga 69,20-ről 73,45-re nőtt, különbség: 4,25. A változás mértéke láthatóan kevesebb, mint a kísérleti csoportnál.

A kísérleti csoport t-próba eredménye (3. táblázat) alapján ($p < 0,05$) is látható, hogy jelentős eltérés van a két időpontban mért eredmények között. Valószínűsíthető, hogy a foglalkozásoknak kedvező hatásuk volt a tanulókra nézve.

Összefoglalás

A gyermekek algoritmikus gondolkodásra való nevelésére, fejlesztésére lehetőséget kell teremteni azáltal, hogy az ismeretközpontú oktatás mellett az algoritmusokat, eljárásokat kialakító tanítás is szerepet kapjon. A tanulás folyamatában az egymáshoz kapcsolódó tananyagokból algoritmusokat, sémákat célszerű kialakítani, melyek a problémamegoldás érdekében összekapcsolhatóak, így a nehezebb feladatok elkészítése könnyebbé válik. Ez nem csak a tananyag megtanulását segíti, hanem fejleszti a kognitív képességeket is.

A számítógép, illetve a segítségével megoldott feladatok alapja az algoritmus, ezért is jól alkalmazható a fejlesztőpedagógia több területén (kognitív képességek, tehetséggondozás stb.), másrészt motiválja a gyerekeket, hiszen nagy részük szereti a számítógépeket. A mérési eredmények pozitív irányú változása, a pedagógusok véleménye mind azt igazolják, hogy érdemes az informatikai eszközöket alkalmazni a fejlesztési folyamatban.

Természetesen, nagyon sokféle eredményes módszer létezik a tanulók képességeinek fejlesztésére. Ebben a cikkemben egy olyan lehetőségre hívom fel a figyelmet, amelyben a képességfejlesztés alapja a számítógépes környezet. A bemutatott informatikai lehetőségek alkalmazásához nem szükséges informatikusnak lenni, bármely pedagógus képes lehet alkalmazni az internetet, a számítógépet a munkája során. Ugyanakkor figyelni kell arra, hogy a technikai eszközöket hogyan alkalmazzuk, hiszen azok önmagukban nem jók, nem rosszak, hatásuk csakis a felhasználón múlik, ezért nagyon fontos a pedagógus szerepe, aki az informatika pozitív hatásait dominánssá teszi.

Irodalomjegyzék

1. 243/2003. (XII.17.) Kormány rendelet: a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 2003. 10.
2. Balogh László (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis, Budapest 54 s.
3. Körösné Mikis Márta (2009): Informatika gyermekkorban – Hazai helyzetkép, Oktatókutató és Fejlesztő intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/korosne-mikis-marta>
4. Pólya György (2000): A gondolkodás iskolája, Akkord Kiadó, Budapest

Tusori Szabolcs

A krízislélektan oktatásának jelentősége a tűzoltóképzésben

*PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola
Alkalmazott pszichológia program*

(Vázlat)

Modern világunk és életvitelünk az anyagi kényelem mellett számtalan veszélyforrást is magában hordoz. Nem múlik el nap úgy, hogy a médiában ne szembesülnénk balesetekkel, földrengésekkel, árvizekkel, terrorcselekményekkel vagy éppen tüzesetekkel. Az említett események egyik főszereplői a tűzoltók, akik legjobb tudásuk szerint igyekeznek beavatkozni és segítséget nyújtani a bajba került áldozatoknak.

A tűzoltóságokon folyamatos képzés zajlik annak érdekében, hogy a tűzoltók az általuk használt eszközöket magas szinten tudják alkalmazni, azonban még a beavatkozás irányításával foglalkozó tisztek is keveset tudnak arról, hogy egy súlyos balesetnél vagy természeti csapásnál hogyan viszonyuljanak a bajba jutottakhoz. Szakképzett pszichológusokat csupán nagy volumenű esetekhez riasztanak, azonban az ő kiérkezésükig, mely gyakran több órát is igénybe vehet, a mentálhigiénés kérdések teljesen háttérbe szorulnak.

Természetesen nem lehet olyan irreális célokat kitűzni, hogy minden tűzoltótiszt egyben pszichológus is legyen, azonban kétséget kizáróan vannak olyan módszerek, melyek nagy segítséget nyújtanának ezekben a helyzetekben. Előadásomban – tűzoltó tisztként – e problémára kívánok rávilágítani.

Nagy Edina (Óvodapedagógus hallgató)

Korai tehetségnevelés

Szent István Egyetem Pedagógiai Kar

„...mindenki a maga módján látja a világot, a maga módján éli meg nehézségeit és a sikereit. Tanítani annyi, mint megmutatni a lehetőséget. Tanulni annyi, mint élni a lehetőséggel.”

(Paulo Coelho)

Bevezető

Minden társadalom számára nagy jelentőséggel bír, hogy miképp sáfárcodik értékeivel, hogyan gazdálkodik azokkal a kincsekkel, amelyeket a kiváló képességekkel rendelkező és kiemelkedő teljesítményeket nyújtó egyének képviselnek.

A kora gyermekkor, így az óvodában eltöltött évek hosszú távon meghatározzák a gyermekek személyiségének fejlődését. A tehetség szükségszerűen kötődik a személyiséghez így sokkal kevésbé tipizálható, kategorizálható, mint egyéb mentális és pszichés jelenségek. Nem könnyű feladat az elméleti síkon fogódzókat kínáló legmeghatározóbb tehetségmodelleket, amelyek az azonosítás különböző szempontok alapján történő módozatait teszik lehetővé, átültetni a gyakorlatba és alkalmazni azokat a tehetség felismerése és kibontakoztatása során. Napjainkban Magyarországon a tehetségpedagógia átfogó monografikus feldolgozása még alakulóban van. A hosszú távú eredményesség szempontjából elkerülhetetlen a korai tehetségnevelésnek a mindennapi oktatásba történő beépítése, a jelenleg működő programok áttekintése, elemzése, felülvizsgálata és kiegészítése.

Kutatásom stratégiai céljaként megfogalmazható, hogy tapasztalataimmal és elemzéseimmel segítsen a korai, már az óvodás korban kezdődő és a hétköznapokba szervesen beépülő tehetségazonosítás és tehetséggondozás gyakorlatának fejlesztését.

A fenti gondolatok jegyében a kutatás során egy reprezentatív minta keretében kívántam megvizsgálni, hogy a már említett korosztályba tartozó gyermekek milyen képességekkel rendelkeznek a különböző területeken és miképp oszlanak meg ezek a különféle belső és külső tényezők vonatkozásában. A kutatás alkalmával különös figyelmet fordítottam a vizsgálatban szereplő gyermekek szüleivel folytatott interjúkra és a családok, valamint az intézményben dolgozó pedagógusok illetve szakemberek között zajló kommunikáció és együttműködés megfigyelésére.

A kutatás, a fejlesztés és az innováció részeként kidolgoztam egy egyéni azonosító, gondozó és fejlesztő programot, amely jól integrálható a különböző nevelési területek mindegyikébe. A modulok alkalmazása és használata során a gyermekeknek lehetősége nyílik, olyan területeken is megmutatni képességeiket, amelyekre a mindennapokban nincsen vagy korlátozottan és nem egyidejűleg van módjuk.

A tehetség azonosításának lehetőségei és kérdései

A tehetségnevelés kérdésével minden korban kiemelten foglalkoztak, azt azonban, hogy kik azok a gyermekek, akiket tehetségesnek tekintettek, folyamatosan változott és változik napjainkban is. Számos elmélet, modell és koncepció létezik a meghatározás segítésére, melynek ismeretében már könnyebben azonosíthatjuk azokat a gyermekeket, akik a megfelelő pedagógiai fejlesztőmunka segítségével kibontakoztathatják a bennük rejlő potenciálokat. A tehetséggondozás szerves része és kiemelkedő feladata a pedagógiai munkának.

A tehetség jelenségéről, illetőleg a kiemelkedő képességű gyermekekről nagyon nehéz, bármilyen, általános érvényű kijelentést tenni. Leginkább azért nem tehetünk minden kimagasló képességű gyermekre és a tehetség mindenféle megnyilvánulására egyaránt érvényes címkét, mert az, hogy mit értünk tehetségen, kit tartunk ígéretesnek és milyen tevékenységeket értelmünk különleges megnyilatkozásokként, térben és időben, az adott kultúrától függően folyamatosan változik. Mindezek következtében az adott viszonyok között a tehetségfelfogás mindig más és más.

A fogalom relatív jellege és a tehetség nem teljes mértékben objektíve mérhető mivolta következtében, ma a szakirodalomban nincsen egységes állásfoglalás a témában.

A tehetség többszempontú megközelítése

Létezik a tehetségnek egy olyan pedagógiai koncepciója, amely ritkaságalapú, ebben az értelemben elitista és mellette egy egyenlőségelvű felfogás, mely demokratikus.

Abban az esetben, amikor a tehetségnevelés során a pedagógus azon az állásponton helyezkedik el, hogy valamiben mindenki tehetséges, akkor az összehasonlítás alapjául az szolgál, hogy egy adott gyermek különféle

képességei egymáshoz viszonyítva milyenek. Tehát nem különböző gyermekeket hasonlít egymáshoz, hanem az egyén valamely képességeit méri össze. Ez a megközelítés azonban bizonyos esetekben akár félrevezető is lehet, mert összemossa a képesség és a tehetség fogalmát. Hiszen az megkérdőjelezhetetlen tény, hogy mindenkinek vannak képességei és ezek egymáshoz viszonyítva jobbak vagy rosszabbak, tehát különbözőek, függetlenül attól, hogy más gyermekek teljesítményéhez képest milyenek. Amennyiben a pedagógus azt a megközelítést képviseli, amely szerint a tehetség valamiféle kiváltság, ennek következtében csak kevesen lehetnek azok, akkor különböző gyermekeket hasonlít egy adott területen egymáshoz, olyanokat, akik eltérő képességekkel és teljesítményekkel rendelkeznek. Az összehasonlítás során egy szakszerű diagnózis alapján, vertikális sorrendbe helyezi a gyermekeket, majd egy mindegyikükre érvényes terület értékelési rendszerét szem előtt tartva meghúz egy képzeletbeli vonalat, amely fölött az adott területen tehetségesnek nyilvánítja őket. Bár a kétféle, megközelítés ellentmondónak látszik, valójában inkább kiegészítik, sőt feltételezik egymást.

Abban az esetben, ha a pedagógus a kevés tehetséges gyermek számára szóló fejlesztésen elmélkedik, a vertikális dimenziót vizsgálja. Amikor azonban azon gondolkodik, hogy a reá bízott gyermek miben tehetséges, mi is lehet az a terület, amelyen leginkább, a legintenzívebben lenne érdemes fejleszteni ahhoz, hogy képességei a lehető leghatékonyabban bontakozhassanak ki, akkor a horizontális dimenzióra koncentrálnak.

A már bemutatott kétféle megközelítésmód időbelisége egyértelműen megfogalmazható. Az optimális stratégia az, ha a szakember elsőként a horizontális dimenziók mentén vizsgálódik, majd miután megállapította, hogy a gyermek „mely területen tehetséges”, megfigyeli, hogy ez mások teljesítményéhez képest vertikálisan mit is jelent, s ezen ismeretek birtokában alakítja ki az adott egyén tehetségfejlesztésének koncepcióját.

Az egyenlőségen alapuló felfogásnak, vagyis a tehetség, képességekkel való azonosításának, tehát a horizontális elképzelésnek vitathatatlanul nagy előnyei vannak.

A gyermekre és a pedagógusra egyaránt ösztönzőleg hat ez a megközelítés, mert arra sarkalja a szakembert, hogy addig keressen és figyeljen, amíg megtalálja azt a valamit, amiben az adott egyén tehetséges, vagyis azt a területet, amelyen igazán kell és érdemes fejleszteni őt. Ez a felfogás magától értetődően azt sugallja, hogy minden gyermeknek kell, hogy legyen egy vagy több ilyen pontja.

Fontos megjegyezni, hogy ez a nézet bizonyos esetekben magában hordozza annak a veszélyét, hogy a pedagógus, a gyermek és annak szűkebb és tágabb környezete (a család és a társadalom) előtt rejtve maradjanak az egyének közötti reális és valós, tehát a pedagógiai tevékenység vonatkozásában meghatározó, fontos különbségek. Amennyiben a pedagógus és a környezet kizárólag a horizontális dimenzió mentén történő vizsgálódást tartja elfogadhatónak és nem hagy teret a vertikális megközelítésnek is, úgy méltánytalan helyzetet teremt.

Vitathatatlan a képességfejlesztés fontossága, amely arra helyezi a hangsúlyt, hogy minden gyermeknek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy mind szélesebb körben kipróbálhassa saját képességeit és azok legjobbjait minél magasabb szintre fejleszthesse. A tehetségnevelés szemszögéből, nyilvánvalóan minden gyermeknél azokat a területeket érdemes a leginkább fejleszteni, amelyek a képességstruktúráján belül a legjobbak. Azonban ne feledkezzünk meg arról, hogy egy adott gyermek legjobb képessége még nem feltétlenül jelent tehetséget kortársaihoz viszonyítva.

Azt kijelenthetjük, hogy sok rokon vonás fedezhető fel a képességfejlesztés és a tehetséggondozás között, de a kettő nem azonos!

A tehetség azonosítása, gondozása és fejlesztése

A pedagógiai tevékenység során a lehető legszélesebb spektrumon kell esélyt biztosítani a gyermekek számára a teljes kibontakozásra, így növelve annak lehetőségét, hogy már a korai életszakaszban megmutathassák a bennük rejlő kimagasló értékeket és potenciálokat. Ha a gyermek fejlődése során nem kerül kapcsolatba számos, különféle területtel, tehát nincs alkalma kipróbálni bizonyos tevékenységeket, akkor nem lesz lehetősége teljes mértékben megnyilvánulni, így tehetsége esetleg rejtve maradhat.

A már említett gondolatok tükrében az úgynevezett kallódó, rejtett tehetségek számának csökkenése által érhető el a kívánt pedagógiai eredmény, amely nem más, mint a tehetségigéretnek mind nagyobb számban történő támogatása. A szakemberek a tehetségnevelést folyamatként értelmezik, melynek meghatározó részei az értelmi képességeket körülvevő belső és külső környezet, vagyis a gyermek összes egyéb jellemzője, fizikai, kémiai, biológiai, pszichológiai és a társas közeg egyaránt.

Az azonosítás, gondozás és fejlesztés némiképp elkülöníthető, de nem szétválasztható, hiszen mindhárom terület része a már említett folyamatnak.

Hipotézisek

- ***Feltételezésem szerint elengedhetetlen a gyermekekben rejlő lehetőségek kiaknázása szempontjából a tehetség korai azonosítása, gondozása és fejlesztése.***
- Az ígéret már a korai életszakaszban megmutatkozik

- **Feltételezésem szerint óvodás korban a környezeti tényezők közül kiemelten fontos a szülők segítő, támogató szerepe.**
- Kimutatható összefüggések a kutatás kapcsán
- **Feltételezésem szerint a fejlesztéssel történő azonosítás alkalmával lehetőség nyílik a gyermekek sokoldalú és pontos megismerésére.**
- Vizsgálatok az egyéni program alkalmazása során

Kutatás

A kutatás alkalmával 21 intézmény részvételével, több mint 1000 középső csoportos és nagycsoportos kisgyermek sokoldalú megismerésére nyílt lehetőség a különféle mérőlapok és a többszöri, ismételt, hosszantartó megfigyelések által.

A vizsgálatban résztvevő intézmények földrajzi elhelyezkedésük szerint kerültek kiválasztásra, mely reprezentálja a különféle kultúrkörből való és szociális helyzetű gyermekeket. A minta további gazdagítását szolgálta, hogy a kutatásba bekapcsolódó intézmények különféle programokat kívánnak megvalósítani a mindennap óvodai nevelőmunka során. A kutatás a gyermekek, a szülők és a pedagógusok aktív részvételével zajlott. Véleményem szerint, ahogy ezt a hipotézisek felállítása alkalmával korábban megfogalmaztam, ebben az életkorban kiemelten fontos a gyermekek körülvevő külső környezeti tényezők közül a család, így a vizsgálat során a gyermekek mellett a szülők mind teljesebb megismerése is különös hangsúlyt kapott.

A kutatás különféle módszerei

- **Mérőlapok**
- **Feladatlapok**
- **Kérdőívek**
- **Interjúk**
- **Megfigyelés**

Porkolábné Dr. Balogh Katalin (2004)

Komplex prevenciós óvodai program

Kudarac nélkül az iskolában

- **Mozgásfejlettség**
- **Testséma fejlesztésének mutatói**
- **A gyermek téri tájékozódásának, térbeli mozgásának fejlettsége**
- **A gyermek értelmi fejlettsége**
- **A gyermek finommotoros koordinációjának fejlettsége**
- **A gyermek nyelvi kifejezőképességének fejlettsége**
- **A gyermek szociális érettsége**
- **A gyermek szociális fejlettsége**

Ovimező Alapítvány Mezőkovácsháza

Lépésről- lépésre (átdolgozott mérőlapok)

- **Játék**
- **Nyelvi képességek**
- **Környező világ megismerése, matematikai tartalommal**
- **Vizualitás**
- **Mozgás**
- **Társas és közösségi kapcsolatok**
- **Munka jellegű tevékenységek**
- **Kreativitás**

Aszalai Anett, Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára, Dr. Rónáné Falus Júlia (2007)

Ami az óvónőnek észre kell venni (csoportos vizsgálat)

Tájékozódó vizsgálatok a nagycsoportos óvodások képességeinek és készségeinek szintjéről

- **Ábrázoló kifejezőképesség**
- **Vizuális észlelés**
- **Téris tájékozódás, vizuo-motoros koordináció**

Dr. Gyarmathy Éva (2007)

A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata (átdolgozott kérdőív)

- „Mennyire tehetséges szülő Ön?”

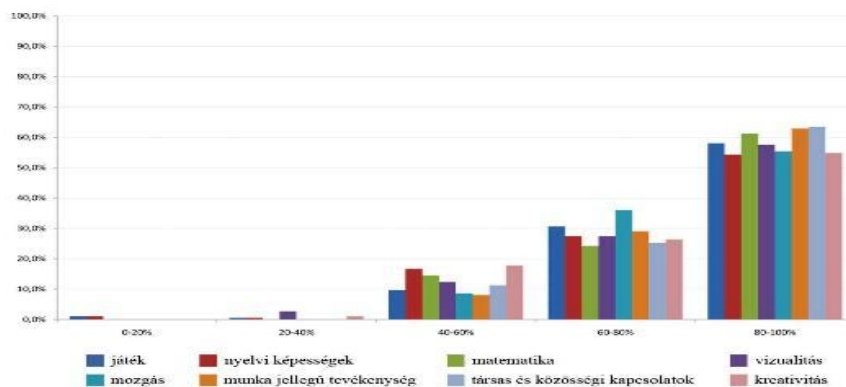
A kutatásban résztvevő intézmények bemutatása

Intézmény neve	Címe	Nagy- csoportos	Középső csoportos
<i>Duna Ovi Óvoda</i>	<i>1047 Budapest Baross utca 91-95.</i>	<i>13</i>	<i>12</i>
<i>Holdfény Utcai Óvoda</i>	<i>2040 Budaörs Holdfény utca 31.</i>	<i>60</i>	<i>40</i>
<i>Bóbita Óvoda</i>	<i>2045 Törökbálint Bajcsy-Zsilinszky utca 48.</i>	<i>40</i>	
<i>A „Vasút a gyermekekért” Alapítvány Dunakeszi Óvoda</i>	<i>2120 Dunakeszi Mindszenty József sétány 2.</i>	<i>25</i>	<i>15</i>
<i>Mátyás Napközi Otthonos Óvoda és Bölcsőde</i>	<i>3780 Edeleny Mátyás király út 7.</i>	<i>30</i>	<i>30</i>
<i>Hétszínvirág Napközi Otthonos Óvoda</i>	<i>3752 Szendrő Bem József út 2/b.</i>	<i>30</i>	<i>20</i>
<i>Szent István Egyetem Gyakorló Óvoda és Gyakorló Általános Iskola</i>	<i>5540 Szarvas Szabadság út 29.</i>		<i>30</i>
<i>Aréna Óvoda</i>	<i>9700 Szombathely Aréna utca 8/b.</i>	<i>25</i>	
<i>Hétszínvirág Óvoda</i>	<i>3980 Sátoraljaújhely Dózsa György utca 24.</i>	<i>60</i>	<i>40</i>
<i>Napközi Otthonos Óvoda</i>	<i>2616 Ósagárd Rákóczi út 38.</i>	<i>26</i>	
<i>Napközi Otthonos Óvoda és Bölcsőde, Pedagógiai Szakszolgálat</i>	<i>6440 Jánoshalma Radnóti Miklós utca 12.</i>	<i>25</i>	
<i>Napközi Otthonos Óvoda</i>	<i>8164 Balatonfőkajár Béke utca 1.</i>	<i>22</i>	<i>24</i>
<i>Zomba KONI Tengelici Tagóvoda</i>	<i>7054 Tengelic Aradi utca 6.</i>	<i>30</i>	<i>30</i>
<i>Kastélykerti Óvoda</i>	<i>2194 Tura Kossuth Lajos út 36.</i>	<i>40</i>	<i>40</i>
<i>Magas- Bakonyi Közös Igazgatású Közoktatási Intézmény Napközi Otthonos Óvoda</i>	<i>8416 Dudar Kossuth Lajos utca 19.</i>	<i>22</i>	<i>20</i>
<i>Rácvárosi Óvoda</i>	<i>7634 Pécs Rácvárosi út 56.</i>	<i>26</i>	<i>45</i>
<i>Tócoskerti Óvoda</i>	<i>4031 Debrecen Margit tér 18.</i>	<i>35</i>	<i>25</i>
<i>Belvárosi Brunszvik Teréz Óvoda</i>	<i>8000 Székesfehérvár Várkörút 14-16.</i>	<i>25</i>	<i>24</i>
<i>Árpád Úti Óvoda</i>	<i>8000 Székesfehérvár Árpád út 5.</i>	<i>30</i>	<i>30</i>
<i>Napközi Otthonos Óvoda</i>	<i>7800 Siklós Köztársaság tér 7.</i>	<i>20</i>	<i>20</i>
<i>Belvárosi Óvoda</i>	<i>6900 Makó Kálvin tér 6.</i>	<i>100</i>	<i>20</i>

Néhány vizsgálati eredmény bemutatása és értékelése

A kutatás során szerettem volna választ kapni arra a kérdésre, hogy vajon a gyermekek teljesítményében ebben az életkorban milyen arányban mutatkoznak meg a kiemelkedő képességek. Az alábbi ábra a vizsgálatban résztvevő gyermekek teljesítményének eloszlását mutatja a különböző területeknek megfelelően. Vízszintesen a teljesítmény látható százalékos arányban, míg a függőleges tengely azt mutatja meg, hogy a gyermekek hány százaléka érte el az adott eredményt.

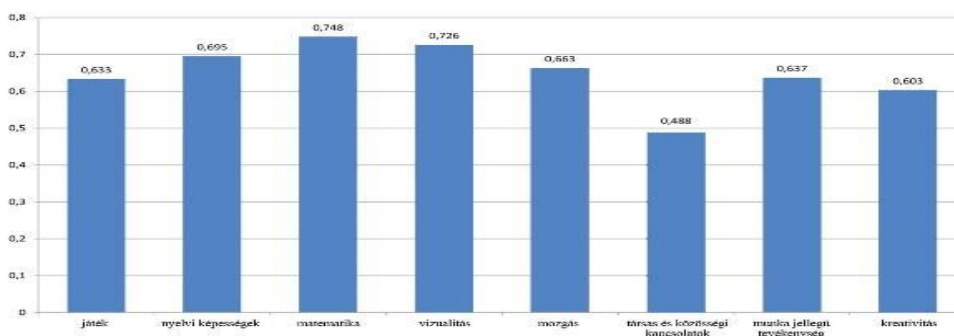
A teljesítmények eloszlása a vizsgált területeknek megfelelően



Az ábráról leolvasható, hogy a gyermekek több mint 60%-a nyújtott 80-100%-os teljesítményt a vizsgálat során. Az eredmény megerősíti azt a gondolatot, mely szerint már a korai életszakaszban érdemes kellő odafigyeléssel kezelni a gyermekek kiemelkedő teljesítményét.

A következő feltevés arra irányult, hogy azoknál a gyermekeknél, akiknél nagycsoportban kiemelkedő képességek tapasztalhatók, vajon már középső csoportos korban megmutatkozik a magasabb teljesítmény?

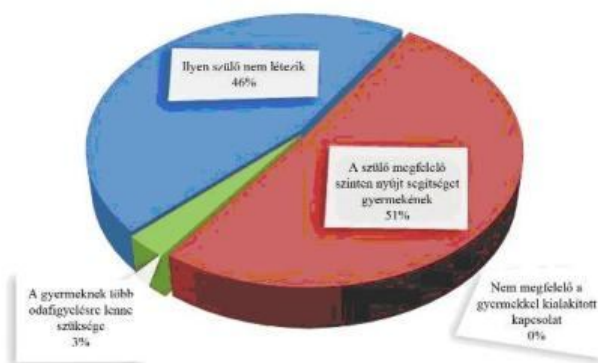
Korreláció a nagycsoportban és a középső csoportban vizsgált képességek között



A vizsgálat során kapott eredmények megerősítettek abban, hogy korreláció fedezhető fel ugyanazon gyermekek, azonos területen nyújtott teljesítménye között a különböző életkorokban.

A szülők számára kérdőívet készítettem, amely kapcsán elsősorban támogató szerepükről szerettem volna tájékozódni. Továbbá kíváncsi voltam arra, hogy miképp látják önmagukat és a gyermekükkel kialakított kapcsolatukat. Az interjúk kapcsán az a vélemény alakult ki bennem, hogy bár a kérdőív szubjektív jellege miatt a kapott eredmények nem fedik minden esetben feltétlenül a valóságot, de a vizsgálódás pozitív eredményeként és tanulságaként könyvelhetem el azt a tény, hogy a felvetett gondolatok önvizsgálatra készítették a családokat.

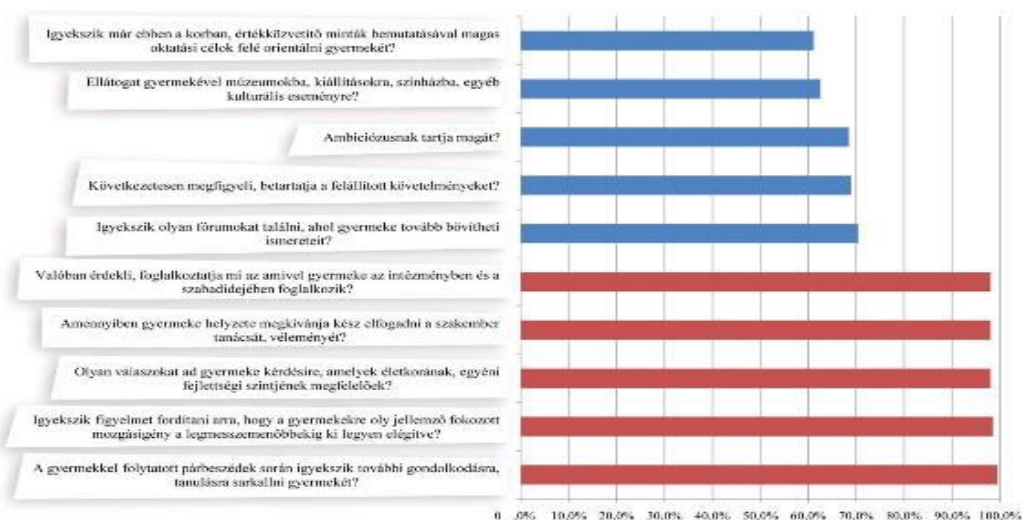
A „Mennyire tehetséges szülő Ön?” című kérdőív kiértékelése



A kérdőív kiértékelését követően, az eredmények ismeretében a gyermekekkel foglalkozó pedagógusok is képet kaptak a szülők különböző vélekedéséről olyan területekkel kapcsolatban, amelyek a mindennapi kommunikáció alkalmával eddig ritkán vagy egyáltalán nem merültek fel.

A következő ábra azokat a kérdőívben megfogalmazott gondolatokat tartalmazza, amelyekre a szülők legnagyobb számban adtak igenlő és nemleges válaszokat.

A „Mennyire tehetséges szülő Ön?” című kérdőív szélső értékei



A közoktatás hazai fejlődéstörténete során a pedagógusok és a szülők közötti kapcsolat, illetve együttműködés egyre nagyobb hangsúlyt kapott és kap napjainkban is. A mindennapi pedagógiai gyakorlat során a gyermekek nevelése és oktatása eredményesebbé tétele érdekében véleményem szerint szükséges lenne az ilyen és az ehhez hasonló kérdőívek rendszeres alkalmazása.

A kutatás során szerzett tapasztalatok összegzése

Megítélésem szerint a gyermekek képességeit illetően több, különböző forrás felhasználásával lehet megbízható információkat gyűjteni.

A kutatás alkalmával a pedagógusok és a szülők tevéleges segítségével valóban lehetőség nyílt a gyermekek személyiségének sokoldalú megismerésére. A számos területen végzett vizsgálatnak köszönhetően pontos képet kaptam a kutatásban résztvevő óvodások fejlettségi szintjéről, képességeiről, teljesítményéről, és az esetleges hiányosságokról egyaránt.

Az eredmények alapján megerősítést nyert az a tézis, mely szerint minél több lehetőséget kell megragadnunk annak érdekében, hogy a gyermekek számára már ebben az életkorban biztosítsuk a tevékenységek azon széles skáláját, amelyen minden óvodás megtalálja azt a területet, ahol maximális teljesítményre képes.

Megfigyeléseimre alapozva kijelenthetem, hogy a kutatásban résztvevő intézmények mindegyike alaptevékenysége részének tekinti a kisgyermekek tehetséggondozását.

A vizsgálat során szerzett pozitív tapasztalatokon, az elért eredményeken és sikereken felbuzdulva a következő tervek fogalmaztam meg a jövőt illetően:

- ***Növelni kell a mintaszámot az egész ország területére kiterjedően, több gyermek, szülő és pedagógus részvételével***
- ***Ismételt megfigyelések és mérések szükségesek ugyanazon kritériumok alapján***
- ***Még több elemzés a különféle területeken, a különböző összefüggések tükrében***
- ***Koncentráltabb vizsgálatok a geográfiai eredmények ismeretében***
- ***A kutatási eredmények során kiemelt, nem várt eredmények alaposabb, célirányos vizsgálata és ellenőrzése***

Az egyéni program gondolati háttere

A tehetség „öngerjesztő” folyamat, ennek következtében, ha a gyermek bármely képességét fejlesztem, az kihat egyéb területekre is. Napjaink pedagógiai gyakorlatában problémát jelent az a tény, mely szerint az egyéni megnyilvánulások sorozatos korlátozása csökkenti a gyermeki kreativitás kibontakozásának lehetőségét, ezáltal leszűkítve azokat a területeket, melyeken a tehetség megmutatkozhat. A fejlesztőmunka során a gyermeki létből kell kiindulni a gondozandó, fejlesztendő területek milyenségétől függetlenül.

Az azonosító, gondozó és fejlesztő program a gyermekek életkori sajátosságainak maximális figyelembevételével került kialakításra, az óvodás korosztály számára alapvető és elengedhetetlen játéktevékenységből indul ki és magában hordozza a differenciális lehetőségét.

A moduláris játék bemutatása: „VARÁZSDOBOZ”

- ***Komplexitás, több területet érintő fejlesztés***
- ***Egyedi elképzelések megvalósításának lehetőségei***
- ***Több korosztály számára***
- ***Egyéni és közös tevékenykedés***
- ***Változatosság***
- ***3D***
- ***EU konform***

Az egyéni program alapjául szolgáló készlet geometrikus formákból épül fel, melyek méretüket tekintve a már ismert konstruáló játékok moduljaihoz képest nagyok. A koncepció része, hogy a gyermekek megismerkedjenek a különböző perspektívákkal. A modulok rendkívül jól kombinálhatók, a formai és méretbeli sokféleség következtében. Az alapsomag mennyiségileg és formailag egyaránt bővíthető, illetve az egyéni és a csoportos fejlesztés területén is alkalmazható.

A program természetesen magában hordozza a továbbfejlesztés lehetőségét. A modulok natúr és fehér hullámkartonból készültek a környezettudatosság szellemében, összeillesztésükhöz nem szükségeltetik semmilyen segédanyag. A formák könnyedén összerakhatók illetve szétszedhetők, sőt „kifordíthatók”.

Az alapsomag mellett különböző felülettel ellátott modulok gyártására is sor került, számos variációban. Léteznek úgynevezett impregnált felületű formák, amelyek akár vízzel is tisztíthatók illetve moshatók, ezáltal lehetőség nyílik a folyamatos újraalkotásra ugyanazon elemek használatára.

Készültek olyan formák is többféle kivitelezésben (impregnált felülettel és felületkezelés nélkül), amelyeknek külső része mágnesfóliával borított, ezáltal rengeteg érdekes lehetőséget biztosítva a gyermekeknek a kísérletezésre.

Célok és módszerek

Véleményem szerint a mindennapi pedagógiai gyakorlat során szükséges ugyan a minták közvetítése és a gyermekek orientálása, hiszen segíteni kell a gyermekeket a helyesnek vélt látásmódot kialakításában, de ennek módja a tapasztalások útján történő ismeretszerzés kell, hogy legyen. Napjaink számos esetben beszabályozó, irányító nevelése nem tekinti feltétel nélkül individuális egyéneknek a gyermekeket, ami a személyiség teljes kibontakozása szempontjából elengedhetetlen. Az eredményes tehetséggondozás odafigyelést, gondozást és szabadságot igényel, ám ez a szemlélet teljes mértékben még nem honos az oktatásban, sőt a társadalom egészében sem. Ahhoz, hogy a tehetséggondozás területén eredményes pedagógiai fejlesztőmunkát tudjunk végezni elengedhetetlen a gyermekek igényeinek és érdeklődésének maximális ismerete.

Az alkotó gondolkodás lehetőségét nem szabad elvenni a gyermekektől! Tapasztalataim szerint az úgynevezett „üres lap” hat leginkább inspirálóan a képzeletünkre, fantáziánkra, ebből kifolyólag kreativitásunkra is.

A fenti gondolatok szellemében az egyéni program a korai tehetséggondozás és tehetséggondozás új módszertani lehetőségeit keresve került kialakításra. Használata olyan fejlesztőmódszert kínál, amely

segítségével az óvodás gyermekek saját fejlettségi szintjüknek, érdeklődésüknek, személyiségüknek megfelelően egyéni úton haladhatnak.

Az egyéni program hatásfokának vizsgálata

A hipotézisekben megfogalmazott feltevések alátámasztása érdekében négy intézmény bevonásával további vizsgálatokat végeztem.

Fejlesztett csoportok

- Holdfény Utcai Óvoda, Budaörs (25 fő)
- Duna Ovi Óvoda, Budapest (13 fő)

Kontroll csoportok

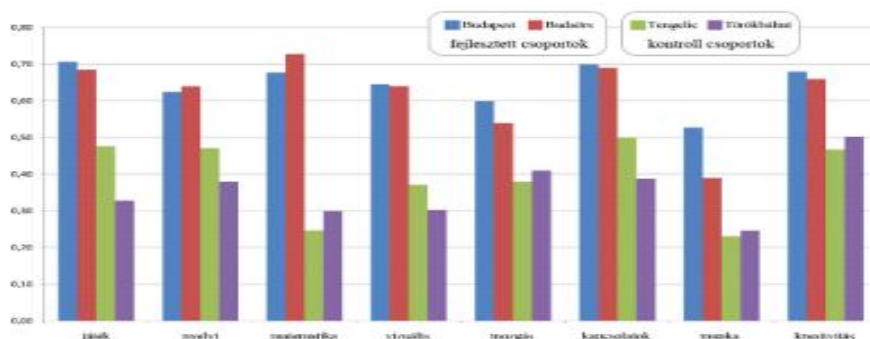
- Törökbálint, Bóbita Óvoda (20 fő)
- Tengelic, Zomba KONI Tengelici Tagóvoda (30 fő)

Az intézmények kiválasztása számos szempont figyelembe vételével történt. A kutatásban résztvevő óvodák egyike alapítványi működtetésű (Duna Ovi Óvoda) és a csoportok létszáma maximálisan 15 fő, szemben a másik három intézménnyel, amelyek önkormányzati fenntartásúak. A finanszírozás mellett a csoportok létszámát tekintve is jelentős az eltérés az intézmények között, hiszen ezekben az óvodákban (Holdfény Utcai Óvoda, Bóbita Óvoda, Zomba KONI Tengelici Tagóvoda) az egy csoportba járó gyermekek száma közel 30 fő. A csoportok korosztály szerinti összetétele is eltérő volt a kiválasztott intézményekben, ami lényeges különbség (megoszlanak a nézetek arra vonatkozóan, hogy a gyermekek fejlődése szempontjából milyen csoportösszetétel a legkedvezőbb) annak ellenére, hogy a vizsgálat során az azonos életkorú gyermekek képességei kerültek összehasonlításra. A mintába kerülés szempontjai közé tartozott továbbá a fejlesztett és a kontroll csoportok esetében is az intézmények földrajzi elhelyezkedése. A vizsgálat ezen részébe bekapcsolódó óvodák más és más nevelőprogramot alkalmaznak a mindennapi tevékenységük során. A tehetséggondozó foglalkozások heti rendszerességgel zajlottak, közel egy éven keresztül.

Az egyéni program fejlesztőhatásának vizsgálata során készültek az alábbi grafikonok, amelyek nem a konkrét mért értékeket, hanem a bemeneti és a kimeneti eredmények közötti növekményt mutatják.

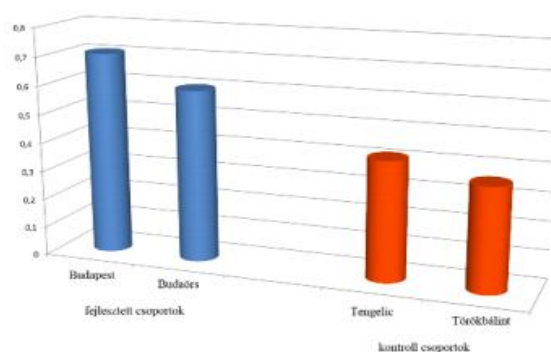
A vizsgálat során a legnagyobb mértékű eltérés a fejlődésben a matematika és a vizualitás területén volt tapasztalható, míg ezzel szemben a legkisebb a mozgás területén.

A gyermekek átlagteljesítményének változása fejlesztési területenként



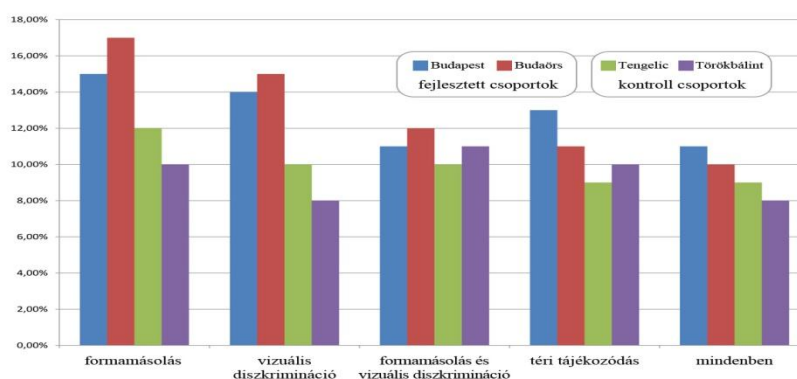
Az alábbi ábrán ugyanezeket az eredményeket ábrázoltam a különböző fejlesztési területek bontása nélkül. Azért tartottam indokoltnak ezt az ábrázolási módot, mert így egyértelműen látható a gyermekek átlagos teljesítményének eltérése a fejlesztett és a kontroll csoportok vonatkozásában. Figyelembe véve, hogy a csoportok egyéb körülményei a mérés kezdete és vége közötti időszakban nem változtak, így az eredmények közötti különbség a modulok alkalmazásának tulajdonítható.

A gyermekek átlagteljesítményének változása



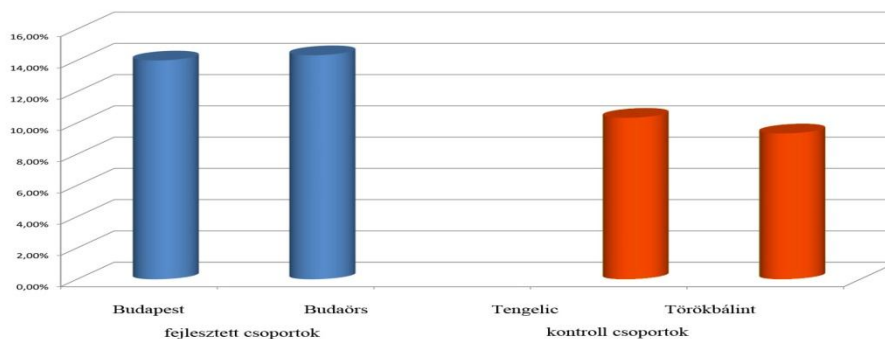
A diagramon a gyermekek átlagteljesítményének változása látható fejlesztési területekre bontva a csoportos vizsgálat keretében. A kutatás során hasonló változásokat tapasztaltam, mint korábban, amely megerősíteni látszik eddigi feltevésemet, mely szerint a modulok alkalmazása kedvezően befolyásolja a gyermekek teljesítményét.

A gyermekek átlagteljesítményének változása fejlesztési területenként (csoportos vizsgálat)



A szemléletesség kedvéért ebben az esetben is elkészítettem a teljesítmények változására vonatkozó összesített grafikont (lent látható ábra), amelyből egyértelműen látható az alkalmazott modulok fejlesztőhatása és annak mértéke.

A gyermekek átlagteljesítményének változása összesítve (csoportos vizsgálat)



A már korábban ismertetett vizsgálatok mellett egyéb területeken is igyekeztem feltérképezni a gyermekek különböző teljesítményét és képességeit.

Aszalai Anett, Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára, Dr. Rónáné Falus Júlia (2007)

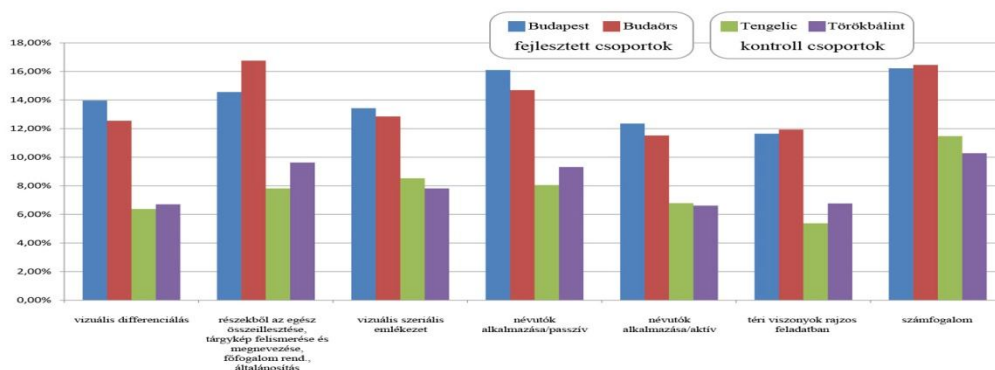
Amit az óvónőknek észre kell venni (egyéni vizsgálat)

Tájékozódó vizsgálatok a nagycsoportos óvodások képességeinek és készségeinek szintjéről

- **Vizuális észlelés**
- **Vizuális emlékezet**
- **Téri tájékozódás, téri orientáció**
- **Számfogalom**

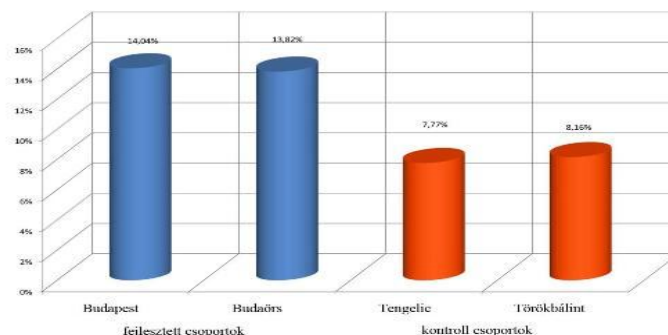
A következő ábra a gyermekek átlagteljesítményének változását szemlélteti az egyéni vizsgálat során, a fejlesztési területeket részletezve.

A gyermekek átlagteljesítményének változása (egyéni vizsgálat)



Az alábbi ábra a gyermekek átlagteljesítményének változását mutatja be az egyéni vizsgálat alkalmával, a különböző területeket összesítve. Az itt látható eredmények tovább erősítik a korábban felállított tézist.

A gyermekek átlagteljesítményének változása összesítve (egyéni vizsgálat)



Összefoglalás

Meggyőződésem, hogy a korai tehetségazonosítás és tehetséggondozás rendkívül komplex feladat, mely összetett gondolkodási hálót igényel, egy olyan együttműködést a pedagógusok, a szülők és az osztályszármadalm részéről, amelynek eredményeként a tehetséges gyermekek minden területre kiterjedő optimális fejlesztése érhető el.

A kutatás során szerzett benyomásaim alapján kijelenthetem, hogy a különféle feladat- illetve mérőlapok mellett, a gyermekekről a tudatos nevelői munka alkalmával gyűjtött empirikus jellegű ismeretek segítik leginkább az azonosítást és a fejlesztést.

A tehetségevelés hatékonyságának növelése érdekében a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a fejlesztő programok színésítését, gazdagítását és az önálló kezdeményezések felkarolását tartanám kiemelkedően fontosnak. Véleményem szerint a különböző tevékenységi formák nem egymást kizárva, hanem kiegészítve számos területen szélesíthetnék a hazai tehetséggondozás lehetőségeit.

A kutatás elsősorban hiánypótló jellegű, hiszen a szakirodalomban a korai tehetséggondozás kérdése mélyen alulreprezentált. Nézeteim szerint nem vagyunk még kellő információ birtokában a területről és így meglehetősen nehéz az azonosítás és a fejlesztés hatékonyságának növelése. A bevezetőben megfogalmazott

gondolatok értelmében a reprezentatív minta segítségével olyan eredmények bemutatására törekedtem, amelyek „mankóként” szolgálhatnak a terület iránt érdeklődő szakembereknek, pedagógusoknak és a szülőknek egyaránt.

A vizsgálatok által sikerült bebizonyítani a hipotézisekben megfogalmazott feltételezések mindegyikét. A kutatási eredmények alapján egyértelműen kijelenthető, hogy napjaink óvodapedagógiájában helye van a tehetséggondozásnak!

A gyermekek számos területen elért kimagasló eredménye alátámasztja a korai azonosítás, gondozás és fejlesztés fontosságát és szükségszerűségét. A vizsgálatok során a nagycsoportos óvodások több mint 60%-a nyújtott 80-100%-os teljesítményt a következő nyolc területen: játék, mozgás, nyelvi képességek, munka jellegű tevékenységek, környező világ megismerése matematikai tartalommal, társas és közösségi kapcsolatok, vizualitás és kreativitás. A kutatásba résztvevő gyermekek közel fele rendelkezik 100% feletti RQ értékkel. Az elemzések arra engednek következtetni, hogy az ismeretek átadása mellett a gyermekeknek szüksége van a sajátélményű tapasztalatok megszerzésére, amely ösztönzőleg hat intellektusukra és kreativitásukra egyaránt, mindez azonnal jelentkezik teljesítményükben is.

Az egyéni program fejlesztőhatásának vizsgálata alapján levonható az a következtetés, mely szerint kiemelkedően fontos, a gyermekek alkotási és megismerési vágyának kielégítése, amely kellő motivációval párosulva mérhető, pozitív eredményekhez vezet. A gyermekek és szüleik vonatkozásában végzett kutatás alapján megállapítható, hogy ebben az életkorban a szülők ösztönző, támogató szerepe kiemelten fontos és elengedhetetlen az eredményes fejlesztés szempontjából. Az óvodások megismerése mellett a kutatás során lehetőségem nyílt számos család életébe bepillantást nyerni és a szülőkkel folytatott interjúk kapcsán még pontosabb képet kialakítani a gyermekek képességeiről és személyiségéről.

Az egy évig tartó tehetséggondozó foglalkozások minden tekintetben sikeresen és eredményesen zárultak. A gyermekek érdeklődéssel fogadták az új eszközöket, megszerették és élvezték a „VARÁZSDOBOZ” használatát. Az óvodások mellett, a kutatásban résztvevő pedagógusok is láthatóan megkedvelték ezt a módszert. A szakemberek mindegyike pozitívan nyilatkozott a program hasznosságát illetően. A fejlesztett csoportokban dolgozó óvodapedagógusok egybehangzó véleménye szerint a program alkalmazása során a gyermekeknél olyan nagymértékű önállóság, aktivitás és lelkesedés volt érzékelhető, ami korábban nem, vagy csak igen ritkán mutatkozott. A fejlesztett és a kontroll csoportok eredményeit összehasonlítva elmondható, hogy a modulok alkalmazása következtében a fejlesztett csoportokba járó gyermekek minden vizsgált területen messze felülmúlták a kontroll csoportok teljesítményét.

Szakirodalom

- Allport, G. W. (1997): A személyiség alakulása. Kairosz, Budapest
- Alphons M. P. Knoers, Franz J. Mönks (2004): Fejlődéslélektan. Urbis Könyvkiadó, Budapest
- Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bábosik István, Torgyik Judit (2007): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Bakonyi Anna (1995): Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén. Tárogató Kiadó, Budapest
- Balázs Szöcs Judit (2003): Az ember, aki óvodás. SZORT Bt., Budapest
- Balogh László (2006): Pedagógiai pszichológia. Urbis Kiadó, Budapest
- Balogh László, Dávid Imre (1999): A tehetségfejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék
- Balogh László, Herkovits Mária, Tóth László (1995): Tehetség és képességek. KLTE, Debrecen
- Bóta Margit (2002): Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében. In Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit: Tehetségkutatás. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.109-218.
- Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit (2002): Tehetségkutatás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Dr. Balogh László, Dr. Koncz István (2008): Kiterjesztett tehetséggondozás. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest
- Dr. Buda Mariann (2004): Óriás leszel? A tehetséges gyerek. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- Dr. Gyarmathy Éva (2006): A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

- Dr. Gyarmathy Éva (2007): A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Dr. Tóth László (2000): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen
- Falus Ivan (2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Franz J. Mönks, Irene H. Ypenburg (1998): A nagyon tehetséges gyerek. Akkord Kiadó, Budapest
- Gardner, H. (1983): Frames of Mind. The theory of multiple intelligences. Basic Books, New York
- Gagné, F. (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo, N. and Davis, G. A. (Eds.): Handbook of Gifted Education. 65-80.
- Geffferth Éva, Herskovits Mária (2004): Csak keresni kell... A tehetséges gyerekekről nevelőknek. Trefort Kiadó, Budapest
- Gordon Győri János (2004): Tehetségpedagógiai módszerek. Gondolat Kiadó, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest
- Horvathné Csapucha Klára, Szabóné Nemes Magdolna, Wittmann-né Dúzs Margit (2010): A kreativitás játékos fejlesztése az óvodában. Flaccus Kiadó, Budapest
- Kovács György, Bakosi Éva (2004): Óvodapedagógia. OKKER Kiadó, Debrecen
- Mérei Ferenc, Binét Ágnes (1985): Gyermeklélektan. Budapest, Gondolat Kiadó
- Mező Ferenc (2004): A tehetség tanácsadás kézikönyve. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen
- Mönks, F. J., Mason, E. J. (2000): Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. International Handbook of Giftedness and Talent. Elsevier Science Ltd., Oxford. 141-156.
- Porkolábné Dr. Balogh Katalin, Dr. Balázsne Szűcs Judit, Szaitzné Gregorits Anna (2007): Komplex prevenció óvodai program. Kudarc nélkül az iskolában. Trefort Kiadó, Budapest
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.): Conceptions of giftedness. Cambridge, Cambridge University Press. 53-92.
- Tóth László (1998): A tehetségesek tanítása. KLTE, Debrecen
- Vajda Zsuzsa (1999): A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó, Budapest