

A PEDAGÓGUSPÁLYA HÍVÁSA ÉS KIHÍVÁSA

Szerkesztette: Bíró Violetta



Eötvös József Főiskolai Kiadó

Szerkesztette: BíróVioletta

A PEDAGÓGUSPÁLYA HÍVÁSA ÉS KIHÍVÁSA

ÉRTEKEZÉSEK, TUDOMÁNYOS DOLGOZATOK (27.)

Alapító sorozatszerkesztő: dr. habil. Tóth Sándor Attila
A kötetet szerkesztette: dr. Bíró Violetta



Eötvös József Főiskola, Baja
2018

Szerkesztette:
Bíró Violetta

A PEDAGÓGUSPÁLYA HÍVÁSA ÉS KIHÍVÁSA

Eötvös József Főiskolai Kiadó
Baja
2018

Készült a EFOP-3.6.1-16-2016-00025 számú
pályázatának támogatásával.

A borító az EKF fotóarchívumából származó
fénykép felhasználásával készült.

© Bíró Violetta

© Eötvös József Főiskolai Kiadó

TARTALOM

Előszó.....	7
Zalay Szabolcs: <i>Pedagóguskompetenciák fejlesztése az aktuális korkihívások fényében és árnyékában</i>	9
Bayerle Alajos: <i>Demográfia, létszámok és beiskolázás az Eötvös József Főiskolán</i>	12
Bíró Violetta–Borszéki Szabolcsné Gábris Virág: <i>Pedagógusjelöltekkel szembeni szakmai elvárások</i>	41
Deutsch Szilvia Zita: <i>A pályaszocializáció folyamata az élnhatékonyság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében</i>	77
Borszéki Szabolcsné Gábris Virág: <i>A játésképeség, mint kulcskompetencia</i>	93
Ladányi Éva: <i>Pedagógushallgatók beszéd-sajátosságai, kommunikációs jellegzetességei</i>	101
Bíró Violetta–Vörös Anita Mária: <i>Pedagógushallgatók konfliktuskezelési stratégiái</i>	119
Somogyvári Ildikó: <i>Pedagógus hallgatók érzelmi intelligenciája</i>	139
Bíró Violetta: <i>Pedagógushallgatók pszichés faktorainak bemutatása a pedagógiai tevékenységre való felkészülés bemeneti szakaszában</i>	157

ELŐSZÓ

A felgyorsult társadalom, dinamizmusai és annak következményei napjainkban számos, újabb és újabb kihívással kínálja meg az oktatási-nevelési intézményekben dolgozó pedagógusokat. Az átlagos gyermekeken kívül egyre több a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő. A gyakorlattal rendelkező pedagógusok is egyre többször szétárt karral állnak az új kihívás előtt, melyre válaszképpen adott intézményre jellemzőbb problémáknak megfelelően szakképzést választanak, hogy tudásban megújulva lépjenek szakmai életútjukon előrébb, segítve az új generáció gyermekeit a fejlődésben. Ez a generáció az, melyből kiválasztásra kerülnek a jelen pedagógushallgatói, valamint ők lesznek a jövő pedagógusai. Ők vállalkoznak ama nemes feladatra, hogy szakszerűen oktassák, neveljék, alakítsák gyermekeinket, segítsék az egészséges személyiségük kiformálódását. Ők, a kiválasztottak, vajon milyen adottságokkal, képességekkel, készségekkel érkeznek hozzánk, a képzőintézménybe? Milyen elvárásaik vannak a szakmai képzésükbe aktívan bekapcsolódó mentorjelöltjeiknek? És magának a szakmának?

Ezekre a kérdésekre szeretnénk kutatásunk során válaszokat kapni, az új generáció kihívásaira reflektíven válaszolni. A célunk a 2017/2018-as tanévben az elsőéves hallgatóink igényeire szabott képzési program bővítése, esetleg átdolgozása. Mindezt az elméleti tudásátadáson túl az eddigi képzésünkben meg nem jelent alternatív módszerek gyakorlati helyzetben történő megismertetésével, a személyiség különböző részeit megmozgató, fejlesztő tréningeken való részvételükkel szeretnénk elérni.

A szerzők

PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE AZ AKTUÁLIS KORKIHÍVÁSOK FÉNYÉBEN ÉS ÁRNYÉKÁBAN

Zalay Szabolcs
Eötvös József Főiskola

I. A paradigmaváltás kora

Többféle iskolatörténeti paradigmát látunk magunk mögött és előtt. Ahogy a neveléstörténeti szakirodalom is teszi, ezeket sokféleképpen hívhatjuk, s szándékosan kissé „elnagyoltan” megnevezhetjük például – porosz, reformer, konstruktivista vagy konzervatív, liberális, fenntartható pedagógiai paradigmáknak. A tudományos megalapozottságú, most kibontakozó irányzatot a kognitív pszichológiai forradalom eredményeire építve „titulálhatjuk” konstruktivistának, amely a tudatfejlődést nevezi meg központi kategóriájának, túllépve az ismeretszerzésen vagy a kompetenciafejlesztésen is. Vagy fenntarthatónak, amennyiben a globális és személyes veszélyekre való reagálás képességének fejlesztését állítjuk pedagógiánk középpontjába.

Jelenleg – a fenti elveknek megfelelően – készül a magyar oktatási-nevelési rendszer átalakításának tervezete. Az új „NAT5” koncepció radikálisan új köznevelési stratégiát határoz meg. Ennek kidolgozója a Prof. Dr. Csépe Valéria akadémikus asszony vezette team, aki kormánybiztosi felhatalmazással vezeti a munkacsoportot, amely felelős ezért az innovációért. A nemzetközi beágyazású paradigmaváltó stratégia főbb ismérvei a következők lesznek:

- rendszerszerű, de rugalmas átalakítás az „ismeret-tudás-készség” hármas modern igényeknek megfelelő közvetítésére;
- a „versenyképesség-értéktanteremtés-méltányosság” hármas vezérelvnek megfelelő változtatások bevezetése;
- túllépni az ismeretalapú felépítésen, de a kulcskompetenciákra egyszerűsített elveken is, ezzel szemben tudásrendszerekben gondolkodni;
- alapvető szervező elv lesz a tartalmat jelenségalapon szervező és módszereiben is többkomponensű, azaz a hagyományos módszereket (pl. tankönyv, laboratórium stb.) a digitális oktatástechnológiai módszerekkel ötvöző oktatás;

- képes lesz a műveltségterületek közös tartalmi közvetítésének keresztvényesítésére, a tanulók fejlődését a változó környezet figyelembe vételével támogatni;

- kulcsfogalmai: a tanulni tudás támogatása, az ismeretek-tudások készségek rendszerszerű megközelítése, ezek arányos megjelenítése, alkalmazni tudás, problémamegoldó gondolkodás, az oktatás eredményességének folyamatos követése a mérés-értékelés komplex módszereivel;

- az alapkompenciákra épített standardok mérésének rendszerszerű bevezetésével;

- a módszertani megújulás elősegítése. (Csépe, 2017)

A fenti stratégia megvalósulásának sikere nagymértékben függ az elfogadottság mértékétől. Ehhez széleskörű szakmai és társadalmi egyeztetés, illetve az iskolai autonómia valódi megvalósítása szükséges, hogy felszabadulhassanak azok az energiák, amelyek felhajtóerőként szolgálhatnak ezekhez a változásokhoz. Hiszen itt egy alapvető szemléleti, tartalmi és módszertani megújulásról beszélünk, s tudjuk, hogy az oktatás sikerének a kulcsa a pedagógus személye.

Jól szolgálhatja ezt a megújulást a már bevezetett értékelési illetve minősítési rendszer, ha az képes „szervesülni”, ha annak „8 kompetenciája” valóban átítatja a teljes pedagógiai rendszert, s nemcsak formális értékelési szempontsor marad (szakmai tudás, tervezési tudás, tanulástámogatási tudás, személyiségfejlesztési képesség, közösségfejlesztési hajlam, értékelő attitűd, kommunikációs képesség, innovációs hajlandóság). A rendszerben megjelenő – gyermekre és a tanulásra helyeződő – hangsúlyok jól jelzik a fejlődés lehetséges pozitív irányait, amelyek tudományosan is megalapozottak és a korszellem igényeinek is megfelelnek.

Ezért is fontos feltétel ehhez a paradigmaváltáshoz a pedagógusképzés és továbbképzés 21. századhoz igazítása, a fenti célokhoz illeszkedő megvalósítása. Ez új pedagógiai kultúrát jelent, amely elengedhetetlen a köznevelési rendszer „organizmusának”, élő világának fejlesztéséhez.

II. A pedagógiai kultúra összetevői

A pedagógiai kultúra összetevőinek vizsgálatával foglalkozó tanulmányok egyre pontosabban tárják elénk azokat a jellemzőket, amelyekben múlik a pedagógiai siker (Nagy, 2010). A megjelent publi-

kációk azt sugallják, hogy érdemes felállítanunk egy olyan pedagógiai szituációs modellt, amelyben a pedagógiai tevékenység minden fontos dimenziója megjelenik, akár a tanórai vonatkozásokat, akár az iskolai szervezete-fejlesztés szintjét vizsgáljuk. Ennek a koncepciónak az alapjait 2008 után a PTE Felnőttképzési Kar tanszékvezető adjunktusaként dolgoztam ki (Zalay, 2011). Azután 2011 óta a Pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban az igazgatói koncepció megvalósítása során került előtérbe. Az elmúlt hat esztendő tapasztalatai szerint, amennyiben a pedagógus, illetve az iskolavezetés rendelkezik ezeknek a dimenzióknak a magas szintű tudatos működtetési képességével, akkor van esély az adott pedagógiai közegben, hogy adekvát reakciók szülessenek a korszak aktuális kihívásaira, mind a globális problémák kezelése, illetve interpretálása, mind a fiatal korosztálynak megfelelő kommunikációs eszközök megtalálása terén. Ahhoz, hogy pontosan tudjuk, mivel kapcsolatban kell kifejteni a pedagógiai tevékenységet, azaz melyek az aktuális fókuszok, be kell azonosítani a problémákat.

II. 1. Világválság-tünetek

A „pedagógiai világ” nem választható külön társadalmi és globális valóságunktól. Márpedig akármelyik oldalról vizsgáljuk, egyértelműen kirajzolódnak mai világunk válságtünetei. Ennek a válságnak a természete minimum hét pontba sűríthető, ha maradunk a többdimenziós gondolkodási modellnél, akkor a személyiség felől nézve, annak mindegyik kapcsolati dimenzióját érintve.

Válságban van a természettel, tágabban a környezetünkkel való viszonyunk (Hajnal, 2010). Az elmúlt száz év alatt ötszörösére, naponta egy Pécs nagyságú városnyival szaporodó emberiség lassan egyáltalán nem jut elég egészséges táplálékhoz, vízhez és nyersanyaghoz. Válságban vannak társadalmi kapcsolataink, a családtól, a kisközösségeken át, a nemzetekig és ország-csoportokig. Válságban van történettudatunk. Egyéni, családi, közösségi, nemzeti és globális szinten egyaránt megszakadtak az „identitás-szálaink”, „a múltat majdnem sikerült végképp eltörölnie” egy torz, manipulatív „orwelli” világnézeti hullámnak, amely több szélsőséges ideológiát is produkált az elmúlt kétszázötven év alatt. Válságban van a transzcendenssel való kapcsolatrendszerünk. Hiába mondja magát valamely valláshoz tartozónak a Föld 7 milliárd lakójából az emberek 90%-a, a mai ember gyakorlatából hiányzik az Istennel való szoros együttműködés. A nietzschei láttelelet meglehetősen pontos: a mai emberek többsége számára „Isten halott”. Nem véletlenül szá-

porodtak meg a tehetségkutatással kapcsolatos vizsgálatok, hiszen a hiányok mellett ezen a területen különösen szembetűnő a pazarlás. A legtöbb ember „nincs a helyén”, nem tud a talentumainak megfelelő munkát végezni. De ugyanez a helyzet a távlatok kérdésével. A jelenre fókuszálódik a fogyasztói világ embertömege, s a jó célkitűzések képessége szintén hiányzik. S végül önmagunkkal sem vagyunk kibékülve, válságban van az emberi tudat, a személyiség maga, rengetegen keresik a harmonikus élet lehetőségét különféle technikák, módszerek segítségével, de csak kevesen jutnak el a lelki béke és a békés kapcsolatok megéléséig.

II. 2. Pedagógiai kihívások

Stratégiai nevelési és oktatási cél tehát, hogy ezekre a válságos viszonyokra megoldásokat kínáljunk diákjainknak, vagy pontosabban, alkalmassá tegyük őket arra, hogy keresni tudják az életképes alternatívákat. Erre azonban csak a teljességet keresők és megélők képesek. Fizikai, lelki és szellemi értelemben egységes és egészséges, „meglett emberré” váló fiatalokat kell nevelnünk, akik az autonómia magasabb értelmét képviselik, azaz a személyiség mindhárom szintjén szabadon, felelősen és magas szeretetfokkal képesek létezni, kisugározva magukból az emberi élet megélésének magasabb frekvenciáján a boldogságot a gyerekek, tanítványok minden korosztálya felé. Ezek az emberek „menthetik meg a világot”, vagy képviselhetik egy új világ paradigmáját, akikben a mai kor „sötétségének” közepette is a Fény lakozik. Így válhatnak tanítványaink az „eszmélkedés” korának embereivé. Ehhez olyan tanulási-tanítási modellekre van szükség, amelyek képesek az új „világalkotásra”.

III. A pedagógia dimenziói

Ahogy egy művész alkotásának létrehozásával egy második világot teremt, az esztétikai elméletek leírása szerint, ugyanúgy a pedagógus is ezt teszi egy-egy óra vagy foglalkozás illetve „kezdeményezés” „megalkotásakor”. De ezt teszi egy vezető is, amikor például egy pedagógiai intézmény „világát” működteti.

Érdeemes feltérképezni azokat a jellemzőket, amelyeknek a minőségén múlik egy-egy ilyen „világ” működőképessége. Más szóval azokat az indikátorokat vesszük itt számba, amelyek egy-egy nevelő pedagógiai kultúráját jellemzik. Eddigi kutatási eredményeink szerint ezeken nemcsak a tudásközvetítés sikere múlik, hanem a

„világalkotási képesség” foka befolyásolja a teljes pedagógiai „univerzum” atmoszféráját, végső soron a résztvevők jóllétét, amelyről a modern „léggör-” és „élmény-vizsgálatok” nyomán tudjuk, hogy egyáltalán nem elhanyagolható tényező.

III. 1. A tanítási / nevelési tudás

A gyakorlati tapasztalatok alapján bátran állítható, hogy a tanulási folyamat szervezése többszörös világépítési gyakorlat. Ebben alapvető szerepet játszanak, mint „tudáspillérek”, a pedagógus alapkompenciái. Ilyenek a többszintű tervezőmunka – a tanári személyiség mozgósítása – az adekvát pedagógiai filozófia kiválasztása – az értékközvetítés – a kognitív disszonanciák leküzdése – a megfelelő tanulókép alkalmazása és a pedagógiai szituációnak megfelelő eszközválasztási képesség, amelyek mind összhangban vannak a „8 kompetencia” rendszerével.

III. 2. A tanulási folyamat támogatása

A tanulási folyamat támogatásának tudása már a második dimenziója a nevelő pedagógiai kultúrájának. Idetartozik a beléptetés, a kontextusépítés, a narratívaválasztás, a megértésbeli változás előidézése, a mélyítés, a reflektivitás és a kiléptetés támogatása. Ezek a pedagógiai építkezés folyamatának fázisai, amelyben lejátszódik a meglévő tudásstruktúra áthangolódása, a modern neurobiológia nyelvén, az „áthuzalozás”, amely minden igazi tanulási folyamat alapja (Zalay, 2006). Ennek a tudatos „világépítési rendszernek” elsősorban az intenzív motivációs aktivitásban mutatkoznak meg az előnyei, amellyel a nevelő vagy tanár mintegy „életre serkenti” a gyermeket, a diákot a foglalkozáson, az órán, és eléri nála a megértésbeli változást vagy, a konstruktivizmus nyelvén, a konceptuális váltást (Nahalka, 2002). Ehhez azonban nem elég az „elmondás”, de önmagában a „cselekedtetés” sem. Fontos a deduktív folyamat, a tervezés attitűdjének megvalósítása folyamatos egyeztetésekkel és újratervezésekkel.

A különböző változásokban megnyilvánuló tanulás a világépítés elveit tudatosan gyakorló pedagógus óráin szituációk értékelése, megértése, elemzése, variációinak kipróbálása mentén zajlik, ezért az ő feladata az, hogy a szituációk világának felépítését megteremtse, egyrészt a tervei szerint, másrészt a résztvevőkkel együtt a foglalkozás, illetve óra közben. Ez a pedagógia „világépítési” folyamatának első két dimenziója.

III. 3. A kommunikáció dimenziója

A pedagógiai kontextus pilléreinek és folyamatának bemutatásával látszólag előttünk áll egy foglalkozás vagy tanóra szerkezete. Valójában egy kétdimenziós, „kvázi síkrendszer” elemeit látjuk egymás mellett. A megértésben bekövetkező változás, a mélyebb szintű tanulási folyamat csak a pedagógiai szituáció kommunikációjának dinamikus leírása alapján ragadható meg.

A tanulási szituáció működési mechanizmusának lényegét elsősorban a kontextus összetevőinek további, differenciáltabb meghatározottságaival írhatjuk le, amelyek elsősorban a pedagógiai szituációk belső szerkezetét, az eddig említett összetevők egymáshoz való viszonyát, tanórán vagy foglalkozáson belüli rendjét és a különböző probléma-megközelítések szerkezetét hordozó modelleket jelentik. A pedagógiai, „második” világ meghatározói tehát a szituációk. Ezek tudatosítása, illetve kérdésekkel és instrukciókkal való irányítása a pedagógus egyik fő feladatát jelenti, hasonlóképpen egy drámapedagógiai folyamatirányításhoz (Neelands, 1994). A szituációk feltárása és megértése által lehet a feszültségkeltés és -oldás művészi eszközét a foglalkozáson illetve órán belül alkalmazni. Egy-egy szituációt a színházi szaknyelvből kölcsönözve hét fontos tényező határoz meg: a tér, az idő, a szereplők, a viszonyok, az előzmények, a szándékok és a jelenbeli megnyilatkozások (Kaposi, 2007). Minden verbeli pedagógus tudja, hogy ezekkel a tényezőkkel mindenfajta pedagógiai szituációban számolnunk kell, ha sikeresen akarjuk azokat működtetni.

A tér kétféle aspektusban is meghatároz egy helyzetet. A „nagyter” a földrajzi tájolást jelenti, amely mindig belejátszik a pedagógiai szituációba: ország, város, falu stb. A „kistér” a konkrét hely pontosítása és kezelése: mit kezdenek az óra résztvevői a rendelkezésükre álló térelemekkel. Az idő szintén megjelenik mindkét aspektusában. A „nagyidő” a pedagógiai helyzet történelmi meghatározottságát jelenti, amely mindig keretezi a munkánkat, néha direkterben, néha áttételesen. Míg a „kisidőben” a napi idő jelenik meg: délelőtt vagy este, s hogy milyen időtartamban játszódik a nevelési-oktatási helyzet. Ahogy az is fontos, hogy mennyi idő áll rendelkezésre egy-egy probléma elemzésére.

A szereplők szintén több rétegűen meghatározhatóak. A klasszikus háromszintű személyiségmodell alapján pontosíthatóak a fizikai, lelki és szellemi adottságok, jellemzők. A viszonyok újabb három lehetőséget kínálnak a kommunikációs viszonyok finomításra. A résztvevők között folyamatosan kezelni kell az egymás mellé

rendeltség, az alá-fölérendeltség, illetve a kapcsolat minősége szerinti kapcsolatokat.

Az előzmények a pedagógiai szituáció „múltját” jelentik. Hosszabb és rövidebb távon is gondolkodhatnak ezzel kapcsolatban a résztvevők, és előhívhatják előzetes tudásaikat. Ugyanígy tehetnek a szándékokkal is, megint hosszabb és rövidebb távon, amelyek a szituáció „jövőjét” jelentik. Itt azok a célok, akaratok, irányultságok játsszák a főszerepet, amelyek a pedagógiai szituáció kommunikátorainak késztetései. Végül, de nem utolsó sorban a kommunikáció megnyilvánulóbb jellemzői határozzák meg a szituáció működtetésének minőségét. Ezek azok a megnyilatkozások, amelyek a helyzet „jelenének” összetevői. Ide tartozik mindenfajta megnyilvánulás, a mozdulatoktól, a szavakon át, a gondolatokig és az érzésekig. Jól érzékelhető a fenti felsorolásból, hogy a pedagógiai szituációban ezek jelentik a tudat fő összetevőit, amelyekkel a résztvevőknek dolgozniuk kell a tanulási folyamat során.

III. 4. A pedagógiai világ atmoszférája

Az elmúlt időszakban igen jelentős mértékben megnőtt a pedagógiai „klímakutatás” volumene. Nem véletlenül. Ez lehet az a legkevésbé megfogható, mégis kitüntetett jellemzője egy-egy pedagógiai szituációnak, amelyen áll vagy bukik a többi összetevő sikere is. Magyarán, a pedagógus pedagógiai kultúrájának fontos összetevője, hogy milyen hangulatot teremt a foglalkozásain, óráin, mennyire motiválja a különböző gyerekeket, diákokat, képes-e feloldani a feszültségeket, van-e humora? Mennyire képes olyan légkört varázsolni, amelyben élmény a tanulás, még ha kemény munka is kell hozzá? Ez a dimenzió úgy írható le, mint a pedagógiai világ „időtényezője”, amely gyorsan elrepül, ha átélhetjük benne az igazi életörömet, de vánszorog, ha a résztvevők unatkoznak vagy egyszerűen szenvednek tőle. A „világélmény” a tanuló legfontosabb motivációs bázisa. E nélkül minden tanulás „világtalan”. Ha viszont sikerül a jó klíma megteremtése, akkor megtörténhet, hogy a tanórai szituáció tudatos tervezése és kezelése révén a tanulás folyamatában valódi „világélménye” lehet a résztvevőknek, hisz a feltárt „kutatási témák”, „tanulási területek”, elemzett problémák háttérében egy rendezett világ képe bontakozhat ki.

IV. Az iskolai szervezettefejlesztés szintje

Mindezek a dimenziók eggyel magasabb szinten is értelmet kapnak. Ha egy pedagógiai intézmény vezetése szemszögéből tekintjük a szituáció világát, akkor ugyanezeket a szempontokat végigjárhatjuk és elemezhetjük az adott szervezet életében. Ilyen értelemben a pedagógiai, illetve vezetési tudás jelenti az egyik fő szempontot, a megértés, a tanulás elősegítése, illetve a fejlesztési célok megvalósítása a másodikat, míg az óvodai, iskolai élet szereplői közötti együttműködés, kommunikáció, kooperativitás a harmadikat (Monoriné, 2010). Ezeken kívül különös jelentőséget tulajdoníthatunk itt is a közérzet, a közösségfejlesztés, a szervezeti „élményszint” javítását, a teljesség megélésének támogatását szolgáló szempontoknak (Zalay, 2012).

A vezetés felelőssége az intézményben egyrészt a magas szakmai színvonal biztosítása a célszerűség, jogszerűség, szakszerűség, hatékonyság, eredményesség, rugalmasság és kiszámíthatóság alapelvei mentén. Másrészt a fejlesztés megvalósítása a szervezet minden résztvevőjére vonatkoztatva, a cél- és értékracionalitás, legitimitás, tervszerűség, nyomon-követhetőség, megvalósíthatóság, hatásosság, fenntarthatóság és kiterjeszthetőség értékrendszere alapján. Harmadrészt az együttműködési kultúra fejlesztése az asszertivitás, informativitás, normativitás, reflektivitás, objektivitás, konstruktivitás, méltányosság és igazságosság elveit szem előtt tartva (Zalay, 2012), a szervezet tagjaiból közösséget kovácsolva, elősegítve a jó közérzet, az otthonos légkör megteremtését.

A pedagógiai vezető feladata az igazgatás, az intézmény ügyeinek eligazítása, végső soron az Igazság képviselése. Ez pedig jelenti a törvények tiszteletét, végrehajtását és betartatását, annak a reprezentatív szerepnek a vállalását, amely közvetítést jelent az intézménnyel kapcsolatba kerülő külső és belső szereplők és az óvodai vagy iskolai szervezeti világ minden egyes polgára között. Feladata tehát a tervezés, irányítás, szervezés mellett a kommunikációs hálózatok működtetése, „tisztántartása”, ellenőrzése. Másfelől az ő dolga a motivációs struktúra energiáinak előteremtése, a tanulásra és a tanításra ösztönzés, a közösségi létforma kultúrájának alakítása, finomítása, műveltetése.

V. Tudatos kompetenciafejlesztés a pedagógushallgatók képzésében

Ennek a tudatos fejlesztési programnak a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók képzésébe való integrálása elkezdődött a bajai Eötvös József Főiskola kísérleti moduljainak megvalósítása során, hol fakultációs keretben, hol egy-egy kötelező tárgy tanítása során. Hipotézisünk szerint, ha a fenti fejlesztési modell szerint tanítjuk a hallgatóinkat, várhatóan jelentősen javulhat a pedagógiai kultúrájuk komplexitás-szintje, s rugalmasabb lehet a majdani munkahelyre, mint pedagógiai szervezetbe, való beilleszkedésük is.

Pedagógiai kultúrájuk összetevőiként elsőként a „nevelési / tanítási / vezetési dimenzió” fejlesztését kell megemlítenünk, amelyet tudatos pedagógiai tervezéssel és irányítással, a tanórák átstrukturálásával, a helyi, illetve az országos rendszerhez igazodó értékelési rendszer tanításával (portfólió tárgy bevezetése) érhetünk el. Ugyanakkor szükséges továbbá, a lehetséges keretek közötti tanterv átalakítása – a differenciálás, gyakorlatiasság, ésszerűség elvei mentén.

A „tanulási / fejlesztési dimenzió” erősítését a minőségi foglalkozások, tanórák kitüntetett szerepének hangsúlyozásával, a pedagógiai támogatási tudás értékének megbecsülésével, a hátránykompenzációra irányuló fokozott figyelemmel, a tanulói portfóliók rendszerének bevezetésével, a minőségi (kiemelt tehetséggondozó) célok kitűzésével, a nevelés-oktatás rendszere eredményességét fejlesztő eljárások kidolgozásával jellemezhetjük. A szervezeti tanulástámogatás fontos feltétele a felkészült, kutatói szemléletű tanárok jelenléte, az idegen nyelvi képzés (német, horvát) fejlesztése, az emelt óraszámú szaktudományos specializáció a tehetségek számára, a gyakorlati szemlélet fokozása a teljes rendszeren belül. Az országos tendenciákkal összhangban fontos cél a mérési eljárások továbbfejlesztése az intézményen belül, ennek részeként a hallgatók véleményének bevonása a visszajelzések közé, a problémamegoldási készség fejlesztése, az informatikai képzés (statisztikai szemlélet, magas szintű informatikai ismeretek) erősítése, illetve annak a szemléletnek az elültetése, hogy ma már nemcsak a tudás, hanem inkább a tudás megszerzésének képessége és gyorsasága kell a sikerhez.

A „kommunikációs struktúra” fejlesztését a hálózatok átláthatóságának és működtetési sebességének gyorsításával, a visszajelzések rendszerének, a konstruktív kommunikáció erősítésének, a taná-

ri mentori szerep kihangsúlyozásának, valamint a külső kapcsolatok rendszerének erősítésével valósíthatjuk meg. Törekednünk kell, a kor kihívásainak megfelelően, az internet-használati ismeretek gyors megszerzésének elsajátíttatására, a kommunikációs hálózat-fejlesztés további javítására, a konstruktív megközelítési mód (kölcsonös bizalmon alapuló együttműködés), az asszertív kommunikációs gyakorlat működtetésére. Fontos a kommunikációs kultúra fejlesztése terén a „szerződéskötési”, egyeztetési eljárások további finomítása, az „értelmes fejlesztő egyeztetések” tartása, a formális és informális közlésfolyamatok rendszerének tisztítása, a visszajelzések rendszerének bátor nyíltabbá tétele (hallgatók, tanárok, gyakorlatvezetők között). Folyamatosan tovább kell fejlesztenünk az internetes hálózatunk fejlesztését és erősíteni eddigi vívmányainkat (pl. honlap stb.).

A községstúdat (az „élményvilág”) fejlesztése a kreativitás mozgósításával a különböző tanórán kívüli programok, a nagyon változatos projektnapok támogatásával, a szabadidő tudatosabb tervezésével, a környezeti nevelés kihangsúlyozásával valósulhat meg. A hagyományos pedagógia „halálos bűneit”, az unalmat és a félelmet, valamint az öröm hiányát száműzni kell a modern pedagógiai főiskoláról, s ezek helyett ma már egyértelmű, hogy mélyen ható „flow-élmény” kell a maradandó tanulóshoz a főiskolai képzés minél több területén (Csíkszentmihályi, 2001). Tudjuk, hogy a kulcs ezen a területen is – a jó tanár, a jó csoport-élmény és a jó tanóra.

VI. A sejtek és a szervezet világa

A bajai Eötvös József Főiskola képzési rendszerében a „világépítési tudás” magas szintű működtetésétől, illetve a világos pedagógiai kultúra összetevőinek tanításától joggal várhatjuk az egész nevelési-oktatási folyamat jelentős minőségi fejlődését, a szervezeti kultúra terén és a résztvevők közérzetében egyaránt. Stratégiai pedagógiai cél, korunk válságos viszonyai közepette, az átlátható érték- és célrendszer, a világépítő tudásra épülő, követhető strukturális fejlesztési program egy-egy pedagógiai környezetben. Így kínálhatunk csak megoldásokat diákjainknak, vagy pontosabban, így tehetjük őket alkalmassá arra, hogy keresni tudják az életképes alternatívákat a magyar nevelési rendszerben.

Egy ilyen világépítő szemléletmód alkalmazása egyúttal holisztikus megoldásokat eredményezhet, a modern tudományos for-

radalom szemléletmódjának is megfelelően. Ebben fontos szerepet játszhat a teljes személyiséget és annak kapcsolatait figyelembe vevő nevelés jelentőségének kihangsúlyozása is. Ennek megvalósítása egy „világépítő” képzési rendszerben már természetessé kell válnia. Az is a „teljes világ” építését célozza, ha a korábban mereven szétválasztott oktatási területek egy adott pedagógiai környezetben, ahol „világépítésben” gondolkodnak, komplexen formálják diákjaink világképét, s a különböző területek közötti átjárások teremtik meg azt a lehetőséget pedagógusjelölt hallgatóink számára, hogy ne szétszabdalt darabokat lássanak a világból a különböző tantárgyak óráin, hanem figyeljenek fel a kapcsolatokra, az analógiákra, egy holisztikus megközelítés jegyében. Ezáltal lesz képes a hallgató a természeti és a társadalmi folyamatokat komplexen értelmezni, a gyerekek számára koherens „világokat” közvetíteni illetve teremteni pedagógiai gyakorlata során.

A minőségi pedagógiai kultúra egyúttal „egészséges pedagógiai világot” feltételez, komplex hálózatokban, rendszerekben gondolkodást, a magas szintű tudásfejlesztés és a rendszeres mozgásra ösztönzés mellett fejlett érzelmi intelligenciára nevelést, a szociális érzékenység ápolását. Óriási energiák szabadulnak fel egy ilyen pedagógiai környezetben, de meg kell tanulni az ezekkel való bánásmódot, hiszen olyan ez, mint egy „atomreaktor”, energiát ad, motivál, de robbanni is tud. Nem széteső, strukturálatlanul szabad iskolákat álmodunk. A komplex személyiség- és intézményfejlesztéseknek abba az irányba kell haladniuk, hogy a pedagógiai szituációk résztvevői, a „dimenziók jól működtetett világában”, magyarázni tudják a napjainkban gyakran váratlanul előálló, időnként paradoxnak ható jelenségeket és folyamatokat is. Továbbá az ilyen „világokban” tanuló illetve fejlődő személyiségek számára érték-ként kell megjelennie saját fizikai és pszichés egészségüknek, valamint szűkebb és tágabb környezetük pozitív alakításának és gondozásának. Az egészséges „pedagógiai világokban” tanulóknak rendszerben kell gondolkodni, fogalmaik körének folyamatosan kell bővülnie és szintetizálnia korábbi ismereteikkel biztosan tájékozódva a Földön lezajló folyamatokban, térben is időben egyaránt. Így valósulhat meg az „új pedagógiai kultúra álma”. Ahogy szintén Martin Luther King írja: „Ezzel a hittel képesek leszünk arra, hogy a kétségbeesés hegyéből kivéssük a remény szikláját. Ezzel a hittel képesek leszünk arra, hogy átalakítsuk nemzetünk perlekedő viszályát a testvériség gyönyörű szimfóniájává.” (Martin Luther King, 2017)

A fenti koncepció kimunkálásában, alkalmazásában és fejlesztésében jelentős szerepet játszhat a magas színvonalú szakmai környezet és szabadságfok, amelyet az Eötvös József Főiskola magáénak tudhat, s amelyet hallgatói számára is biztosít.

Felhasznált irodalom

Csépe Valéria (2017): Az új NAT pedagógiai koncepciója. In: *Tájékoztató a Köznevelési Kerekasztal számára*. EMMI Budapest, 2017.03.07. 50–65.

Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hajnal Klára (2010): *Itt és most. Helyi megoldások a globális válságra*. Zöld Völgyért Egyesület, Bükkösd.

Kaposi László (2007): *A tanítási dráma*. Megjelenés előtt álló kézirat. Budapest.

Martin Luther King (2017): „Van egy álmom...”
http://www.rubicon.hu/magyar/1963_augusztus_28_van_egy_almom_martin_luther_king_washingtoni_beszede/

(Letöltve: 2017.04.18.)

Monoriné Papp Sarolta (2010): A STEP 21 diagnosztikai modell. *Iskolakultúra*. 2010/2. Pécs.

Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik. Szeged.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Neelands, J. (1994): *Dráma a tanítás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Zalay Szabolcs (2013): *Hálózati gondolkodás az iskolában*. Kiss Árpád Archívum Könyvtára. Debrecen.

Zalay Szabolcs (2006): Konstruktivizmus és drámapedagógia. In: *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása*. IV. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debrecen.

Zalay Szabolcs (2012): A felnőttképzés konstruktív akciója közoktatási szervezeti környezetben. *Felnőttképzési Szemle*. VI. évf. 2. szám. Budapest.

DEMOGRÁFIA, LÉTSZÁMOK ÉS BEISKOLÁZÁS AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN

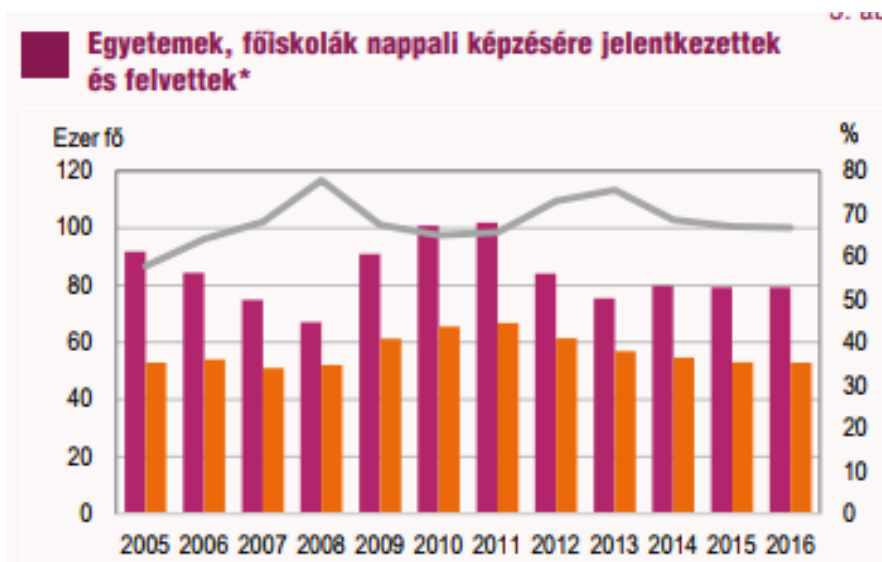
Bayerle Alajos
Eötvös József Főiskola

I. A Felsőoktatás kihívásai a XXI. században és a demográfiai változások

A XXI. század Európájában a felsőoktatás társadalmi-gazdasági szerepének újragondolása zajlik. Az 1999-ben kiadott Bolognai nyilatkozat (Bolognai nyilatkozat 1999) kimondja „A Tudás Európája ma már széleskörűen elismert, nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek,” Az európai felsőoktatási térség kialakításával az európai felsőoktatási intézmények azzal a kihívással szembesültek, hogy részben hagyományaikra építve, részben nyitottan a bátor, új kezdeményezésekre fokozzák nemzetközi versenyképességüket. A felsőoktatás expanziója következtében megnövekedett hallgatói létszám akkor biztosíthatná, hogy az Európai Unió „Európa 2020” stratégiájának a diplomások részarányára vonatkozó célkitűzése megvalósuljon (Európa 2020) és tíz éven belül 40 százalékra emelkedjen a 30-34 éves diplomások aránya. A 2010-es években azonban zavaró tényezők mutatkoztak az előzőek tekintetében elsősorban demográfiai okokból.

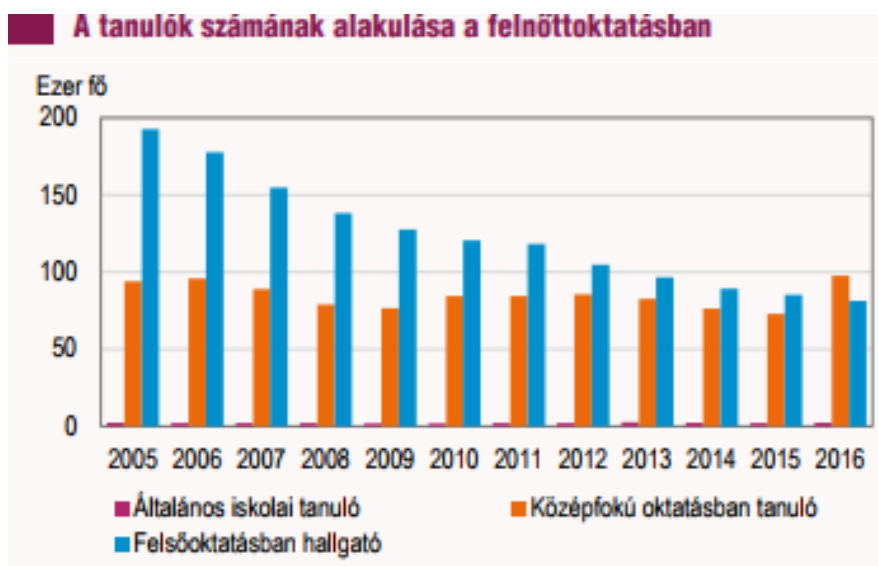
A demográfiai folyamatok és a felsőoktatás összefüggése ugyancsak sajátos folyamatokat mutat. A felsőoktatás tömegesedésével mind többen vesznek részt felsőfokú képzésben, szereznek diplomát. Ennek eredményeként a 21. század első felében várhatóan a 18 évesek közel fele bekerül a felsőoktatásba. De nemcsak a felsőoktatásba járók száma és aránya növekszik, hanem a felsőoktatási képzési idő is. Továbbá az első (alapképzési) diploma tömegessé válása nyomán a posztgraduális képzés, a második diplomaszerezés is egyre általánosabb lesz, természetes lesz a tanuláshoz való rendszeres visszatérés, az élethosszig tartó tanulás. A 21. század közepére oktatási rendszerből kilépő fiatalok közül valószínűleg minden második diplomával fog rendelkezni, s a posztgraduális képzésben tanulók száma meg fogja haladni a nappali tagozaton tanulók számát. Itt ismét utalni kell arra, hogy igen jelentős a veszélye a társadalom kettészakadásának, mert miközben az oktatási rendszerből

kikerülők egyre nagyobb hányada rendelkezik diplomával (és érettségivel), a fiatalok mintegy 5-8%-a legfeljebb általános iskolai és további kb. 10-15%-a érettségi nélkül kerül ki a rendszerből. A felsőoktatás – különösen a főiskolai, valamint szakegyetemi képzés – egyre inkább rákényszerül részint a területi és regionális szakemberigények, részint a helyi, területi, regionális oktatás iránti kereslet kielégítésére. Ezért a felsőoktatás tervezése egyre nagyobb szerepet kap a regionális fejlesztési tervekben. Ezért lenne szükség a vidéki kis létszámú egyetemek és főiskolák életben tartására. (Úton a gyakorlatorientált felsőoktatás felé? 2008)



(Statistikai tükör 2017.)

Ezzel párhuzamosan azonban kedvezőtlenül alakul a demográfiai helyzet Magyarországon is, ugyanúgy, mint az Európai Unió államainak többségében. A felsőoktatás szerkezeti átalakításánál feltétlenül figyelmet kell fordítani a beiskolázási létszámokhoz kapcsolódó problémára. Az elmúlt években a felsőoktatást is elérte a születések számának egykori drasztikus visszaeséséből fakadó létszámcsökkenés: míg a KSH adatai szerint 2010. január 1-jén a 18 éves korosztály statisztikai létszáma 126 360 fő volt, 2015. január 1-jén e korosztály létszáma 110 440 fő, ami néhány év alatt csaknem 13%-os csökkenést jelent. Ez a trend jelentősen csökkentette és a következő években is csökkenteni fogja a magyar felsőoktatás iránti keresletet, legalábbis ebben a korosztályban. (Polonyi 2002.)



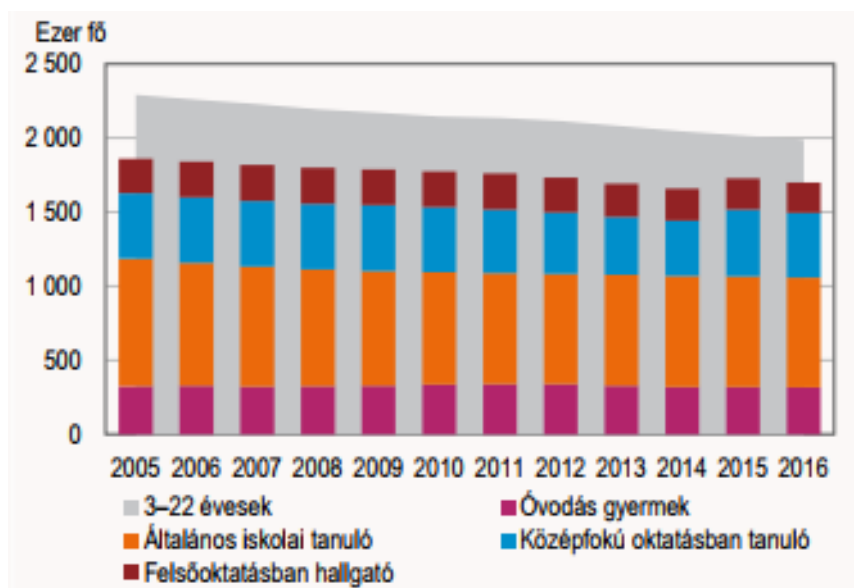
(Statisztikai tükör 2017.)

A statisztikai adatok alapján jól látható, hogy a következő években fokozatosan csökken a 18. életévüket betöltők létszáma.

2018. év	2019.	2020. év	2021. év	2022. év	2023. év
98 785 fő	95 350 fő	98.310 fő	97 354 fő	96 838 fő	94 447 fő

Ebből a folyamatosan csökkenő létszámból kell aztán feltölteni az egyre bővülő felsőoktatási létszámokat. Az elmúlt 25 év alatt Magyarország törlesztette a felsőoktatás sok évtizedes adósságát a társadalom irányába. A felsőoktatáshoz való hozzáférés kiszélesedett, a képzésből a korábbi évtizedekben kizárt csoportok megszerezhették a kívánt végzettséget, megvalósult a tanítási szabadság, kialakult az egységes magyar felsőoktatás intézményrendszere és képzési szerkezete, visszaállt az oktatás és kutatás egysége, valamint megjelent a felsőoktatás minőségi fejlesztésének igénye. A vélhetően csökkenő hallgatói létszám azonban egyben erőforrás is:

a felszabaduló kapacitások jól hasznosíthatóak a felsőoktatás minőségi átalakítása során. Ezzel a folyamattal párhuzamosan Magyarországon a felsőfokú végzettségűek aránya a 30-34 évesek körében folyamatosan emelkedik, és az Európa 2020 Stratégiában nemzeti célként meghatározott 34 %-os határt meghaladva 2015-ban már 34,3%-ot ért el.



(Statistikai tükör 2017.)

2030-ra olyan felsőoktatási rendszert kell létrehozni, ahol a rendelkezésre álló állami forrásokat a nemzetközi versenyben is bizonyítottan erős területekre lehet koncentrálni, vagyis a gazdaságpolitikában bevált ágazati szemléletű megközelítést a felsőoktatásba is át kell vezetni. A minőségi oktatás egyik kulcsa a differenciálás, amelyet azonban a képzési területeken kívül a felsőoktatási intézmények profilja és a hallgatók képessége terén is egyaránt érvényesíteni kell. A jövőben minden egyetemnek és főiskolának a saját, jól megkülönböztethető, kiemelt képzési területére szükséges fókuszálnia, vagyis az intézményeknek határozott képzési profillal kell rendelkezniük, és az általuk képviselt területen világszínvonalú képzést kell nyújtaniuk. Ez hozzájárul ahhoz, hogy megszűnjön az intézmények felesleges rivalizálása, és helyébe a képzések közötti egészséges verseny lépjen, és így az ország felsőoktatási intézményei – kollektíven – képesek lesznek minden tudásterületet és tudásszintet

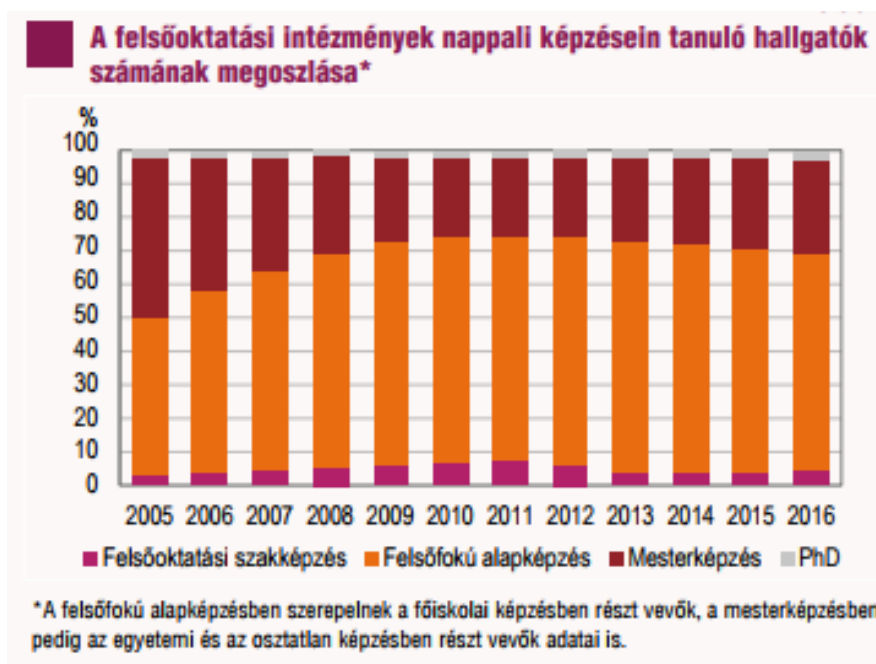
lefedni. Ezekben az intézményekben minden diák a képességeinek megfelelő képzésben részesül, amely amellett, hogy motiváltabb és eredményesebb hallgatókat eredményez, a lemorzsolódás mértékét is csökkenti. Ezzel párhuzamosan a kevésbé fejlett régiók versenyhelyzetének javítására is megoldást kell találni: a kevésbé fejlett térségek végérvényes leszakadását egy új intézményforma, a közösségi főiskola bevezetésével lehet megakadályozni. (Statistikai tükrő 2017. május)

A 2016/2017. tanévben a 65 felsőoktatási intézmény nappali képzésein 205,6 ezer – az előző évinél 2,2%-kal kevesebb – fiatal folytatja tanulmányait. Felsőfokú alap-, mester-, valamint osztatlan képzésen tanul a hallgatók 92,5%-a (190,1 ezer fő), valamint a kifutó egyetemi és főiskolai programokon még 25 fő. További 9,5 ezren (4,6%) felsőoktatási szakképzésben, 5,7 ezren (2,8%) doktori képzésben, 270-en szakirányú továbbképzésben vesznek részt. A felsőfokú alap- és mesterképzésben részt vevők többsége műszaki (17,8%), gazdasági (13,8%), illetve egészségügyi és szociális (13,4%) szakokon folytatja tanulmányait. A 2016/2017. tanévben a teljesen vagy részben államilag támogatott hallgatók aránya 66,6%, ami 0,2 százalékponttal alacsonyabb az előző tan- évinél. Jelenleg 136,8 ezer hallgató vesz részt valamilyen államilag támogatott képzésben. 2016-ban 39,7 ezren szereztek felsőfokú oklevelet, 1,4 ezer fővel kevesebben, mint az előző évben. 6700 sikeres záróvizsgát tett hallgató nyelvvizsga hiánya miatt nem kaphatta kézhez a diplomáját, számuk nagyjából megegyezik az egy évvel korábbival.

A 2016/2017. tanévben a felsőoktatásban részt vevő hallgatók 28,4%-a, 81,5 ezer fő nem nappali képzéseken folytatja tanulmányait. Létszámuk a tavalyi tanévhez képest 4,4%-kal, 3,8 ezer fővel csökkent. A nem nappali képzések típusai között kismértékű átrendeződés figyelhető meg, a levelező képzésen hallgatók aránya növekedett a távoktatásban részesülőkével szemben. Jelen tanévben a diákok 88,4%-a levelező képzésben, 7,3%-a távoktatásban, 4,3%-a esti munkarendben tanul. 2016-ban a nem nappali képzéseken 15,4 ezren – az előző évvel közel megegyező számban – szereztek felsőfokú oklevelet.

A felsőoktatási intézményekben 3,5%-kal, – közel 770 fővel – 22,4 ezer főre emelkedett a tanárok és oktatók száma. Az oktatók 68,6%-át teljes munkaidőben, 6,5 %-át részmunkaidőben, 24,8%-át megbízási szerződéssel foglalkoztatják. Utóbbiak aránya 2,2

százalékponttal növekedett az előző tanévhez képest, míg a teljes munkaidősöké 1,9 százalékponttal mérséklődött.



(Statisztikai tükrő 2017.)

II. A pedagógusképzés helyzete a XXI. század első évtizedeiben

A pedagógusképzés a felsőoktatás sajátos stratégiai ága, ahol a jövőbeni változásoknak a köznevelés megújulását kell szolgálniuk. A közneveléssel, a felsőoktatással és a pedagógusszakmával kapcsolatos elvárások huszonegyedik századi követelményei jó részt hasonlóak más európai országokban jelentkező követelményekhez. Szembe kell nézni azzal a világméretű változással, ami az információs társadalmakat érintette, amelyben az oktatás, a képzés, a gazdasági versenyképesség javításának, a társadalom integrációjának, az emberi életminőség biztosításának egyik legfontosabb eszközzé válik. A pedagógusképzés tartalmi fejlesztése hozhat fokozatos javulást a jó képességű fiatalok felkészítésében, hogy korszerű szakmai nézeteket valló, sokoldalúan felkészült szakemberekké válhassanak. A pedagógusképzés biztosítja a nevelés-oktatás mindenkori személyi feltételeit, amelynek mindenkori „megrendelője”

a köznevelés. A köznevelés, szakképzés nevelési, oktatási, szakképzési feladatait tekintve, a pedagógus képzés rendszerében a pedagógus szakmák – az óvodapedagógus, a tanító, a tanár/szakmai tanár, a csecsemő- és kisgyermeknevelő és különböző fejlesztési feladatokat ellátó pedagógusok képzése – és a végzettségi szintek tekinthetők struktúraszervező tényezőnek. Magas színvonalú köznevelési, illetve iskolarendszert (mind a tapasztalat, mind a kutatási eredmények értelmében) csak szakmailag kiváló, egymással együttműködő, a folyamatos szakmai fejlődés gondolkodásmódját és gyakorlati megközelítését alkalmazó pedagógusokkal lehet fenntartani és fejleszteni. A tartalmában és szerkezetében megújított – a folyamatos szakmai fejlődés kiindulópontjának tekintendő – pedagógusképzés valódi hatása azonban csak évtizedek múltán lesz jelentősen érzékelhető és mérhető, ezért szükséges a pedagógus életpályával és a pedagógus továbbképzéssel együtt kezelni, a pedagógusképzés, a pályakezdés és a folyamatos szakmai továbbképzés – között a kapcsolatot erősíteni. A pedagógusképzésben és a teljes képzési folyamatban dolgozó tanárképzési szakembereknek maguknak is példaeértékű együttműködést kell mutatniuk a (jövőbeli) pedagógusok képzése során. Össztársadalmi érdek, hogy a jövő felnövekvő ifjúságát nevelő pedagógusok – széleskörű szaktudással és pedagógiai felkészültséggel rendelkezve – a legjobbakból, a legelkötelezettebbekből kerüljenek ki. A pedagógusképzés rendszerén belül tanárképzés megújítását a tanári pálya nemzetstratégiai szerepének elismerése és megerősítése mellett a köznevelés igényének erőteljesebb figyelembevételével, a munkaerő-piaci követelményeknek való megfelelés is irányítja. A 2011-ben elfogadott nemzeti felsőoktatási törvénnyel, a tanárképzést szabályozó kormányrendelettel és a pedagógusképzésben, miniszteri rendeletekben közzé tett képesítési követelményekkel létrejött a pedagógusképzés megújításának jogi kerete. A köznevelési törvénnyel, a pedagógus-életpálya rendszerével együtt – a pedagógusképzésben megalapozott, az életpálya során ellenőrizhető, nyomon követhető – kompetencia-keretrendszer fogalmazódott meg, amely komoly segítséget nyújt a pedagógusok szakmai fejlődéséhez. A felsőoktatásba történő belépéskor a tanári pálya megfelelő presztízsének és elismertségének növelése céljából a legjobb képességű és tudású, felsőfokú tanulmányokra képes fiatalok már jelentkezéskor a tanárszakot válasszák. (Fokozatváltás a felsőoktatásban – Kormany.hu)

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Év ▾	Jelentkezők				Felvettek		
	Összesen	Első helyen	[AOJN]	Állami	Összesen	[AOJN]	Állami
2017/Á	18183	14572	9888	17113	9091	4454	8417
2017/K	20	13	2	0	1	1	0
2016/P	939	939	163	0	505	77	0
2016/Á	20286	16041	10220	19116	10167	4349	9448
2016/K	304	277	8	236	201	0	160
2015/P	807	807	149	0	510	95	0
2015/Á	18810	14818	9522	17730	9669	3984	8947
2015/K	425	394	8	307	319	0	238
2014/P	853	853	161	0	605	109	0
2014/Á	17823	13730	9000	16804	9234	3874	8559
2014/K	415	386	5	311	279	0	212
2013/P	825	825	151	0	636	127	0
2013/Á	14225	10585	7456	13108	7834	3573	7077
2013/K	801	776	6	695	600	0	515
2012/P	686	686	141	0	503	101	0
2012/Á	13068	9838	5668	11852	6470	2035	4825
2012/K	674	629	0	559	453	0	287
2011/P	1323	1323	205	0	1078	174	0
2011/Á	16246	12471	6214	14455	7966	2196	5502
2011/K	636	600	7	496	474	0	282
2010/P	1369	1369	243	20	1028	206	0
2010/Á	15663	12041	5565	14054	7469	1899	5148
2010/K	629	596	6	474	417	1	274
2009/P	1344	1343	175	231	1109	147	185
2009/Á	10935	8333	3945	9561	6066	1773	4403
2009/K	431	410	0	328	347	0	250

(Felvi.hu)

Egyrészt a 2015. évtől megemelésre került az állami ösztöndíjas helyek bekerülési minimumpontszáma, másrészt az érettségi által mért tudáson túl általános érvénnyel bevezetésre került a személyes megjelenéshez kötött pályaalakmassági felvételi vizsga. A felsőoktatásban hazai nemzetiségekre vonatkozó képzési feladatok a nemzetiségi pedagógusképzéshez kapcsolódnak. Az egyes nemzetiiségek létszámukban, szervezetségükben, intézményhálózatukban, nyelvállapotukban lényegesen különböznek, a 13 elismert magyarországi nemzetiségnek azonban közös jellemzője, hogy szóróványban élnek, és ebből fakadóan a nyelv és kultúra átörökítésében ki-magasló szerep hárul az óvodákra és az iskolákra. (Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016)

Megalapozott panasza volt korábban a köznevelés minden szereplőjének, hogy a pályakezdők sokasága hiába tudja jól az elméleti anyagot, ha alig képes megbirkózni az iskola mindennapos gyakorlati kihívásaival. Kétségtelen, hogy erre csak hosszú gyakorlati képzéssel lehet jól felkészíteni a jelölteket. A tanárképzésben négy- illetve ötéves képzésre egy évig tartó iskolai szakmai gyakorlat épül, és csak ennek sikeres teljesítése után tehet záróvizsgát és kaphat diplomát a tanárjelölt. Az iskolai gyakorlati év alatt a jelöltet képzett gyakorlatvezető mentorpedagógusok segítik. A pedagógusképzők, a pedagógusok, a pedagógusképzésben résztvevő intézmények, intézményvezetők szakértelmét együttműködő gyakorlatba és

kultúrába kell ágyazni. Az együttműködésre épülő gyakorlatra a pedagógusképzés tartalmában és folyamatában kiemelt figyelmet kell fordítani. A magyar pedagógusképzési rendszerben nemzetközileg is elismert a felsőoktatási képzéssel párhuzamosan folyó gyakorlati képzés, amelyhez – a kiemelt feladatnak megfelelően – a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmény támogatásában biztosítani kell a gyakorló iskolai, óvodai, gyakorló intézményi működési feltételeket. Támogatni kell ezen túl a pedagógusképző intézmények és bölcsődék, valamint a hallgatókat gyakorlatra fogadó partner köznevelési intézmények együttműködését – ennek részeként minél több magas hátrányos helyzetű gyermek illetve tanuló létszámmal rendelkező intézmény bevonását – az alábbi területeken:

- a köznevelési intézmények felkészülése a hallgatók fogadására;
- közösen kiválasztott vezetőpedagógus mentorok hallgatók fogadására való felkészülése;
- az intézmény, a nevelőtestület minőségfejlesztési törekvéseinek szakmai támogatása.

Azokban a felsőoktatási intézményekben ahol több szakon, több területen folyik tanárképzés, a szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatok összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja.

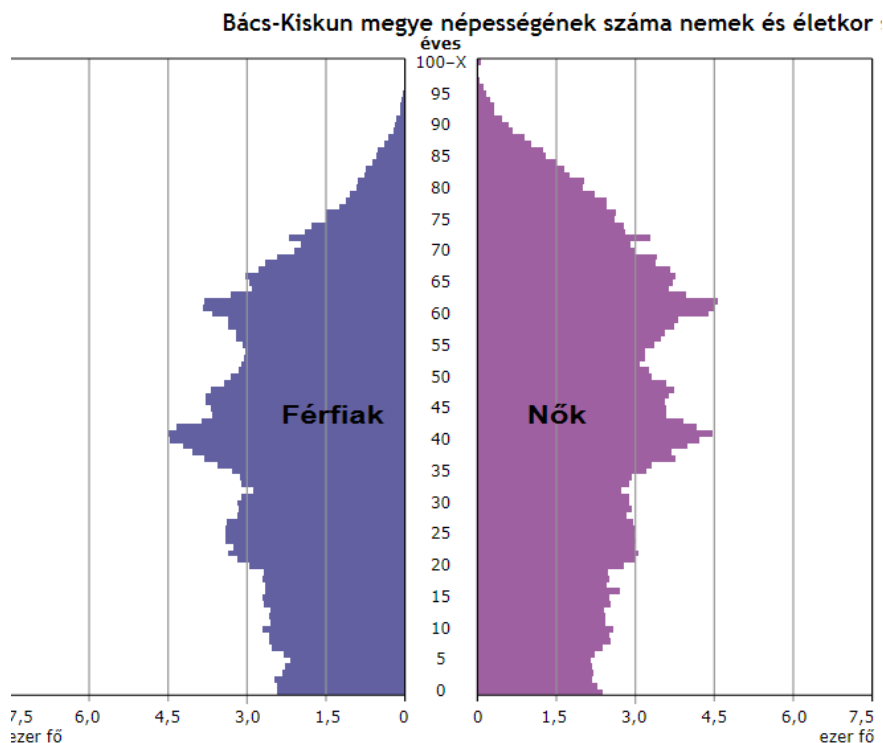
Nyomon kell követnie továbbá a hallgatói előremenetelt, pályára lépést követő életutat. Fontos elvárás a jövőre nézve, hogy a tanárképzés rendszere mind szakmailag, mint a képzés volumenét tekintve erősebben összekapcsolódjon a köznevelés szakemberigényeivel. Európai forrás támogatta 2014/2015-ben a tanárszakok tantervi ajánlatának kidolgozását, figyelemmel a Nemzeti alaptanterv követelményeire, továbbá a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények és e felsőoktatási intézmények és a köznevelési intézmények hálózatos együttműködését. Párhuzamos programakkreditációval, valamint a felsőoktatási pályakövetési rendszerben nyomon kell követni a pedagógusminősítéshez és a tanfelügyelethez kapcsolódó képzések megvalósulását. Általánosságban: a köznevelési mérések rendszerével monitorozni szükséges a pályán elhelyezkedő pedagógusok alkalmasságát. A pedagógusképzés volumenét illetően tekintettel kell lenni arra, hogy a következő tíz évben mintegy 50 000 pedagógus éri el a nyugdíjkorhatárt, ezen létszám fele tanító vagy óvodapedagógus munkakörben dolgozik. A pedagógus

életpálya modellbe bekerültek a felsőfokú végzettségű bölcsődei gondozók, ezért jelentősen nő az igény a bölcsődei férőhelyek és a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés iránt. Árnyalja a képet, hogy a köznevelés rendszerében még évekig a gyermeklétszám csökkenésével kell számolni, így a teljes nyugdíjban érintett létszám pótlására vélhetően nincs szükség, de az leszögezhető, hogy évente legalább 2000–2500 fő tanárképzésben, tanító- és óvóképzésben végzett fiatal munkába állására lesz szükség a következő években. A nemzetiségi pedagógusképzésben az alacsony hallgatói létszám miatt továbbra is fontos a kis létszámú nemzetiségi szakok indításának, fenntartásának kiemelt támogatása. A felvételi eljárás során tekintettel kell lenni erre a megrendelői igényre, melynek minél pontosabb definiálása a köznevelés rendszerének feladata, a felsőoktatásnak azonban a képzési kapacitások kialakításánál ezt figyelembe kell vennie. Az elmúlt két évtizedben a felsőoktatás jelentős változáson esett át. Ennek legfontosabb elemei: a hallgatói létszám 2000-es évek közepéig tartó expanziója, a képzési helyek bővülését követően az elmúlt évtized elején lezajló intézményi integráció, valamint 2006-tól a bolognai (többszintű) képzésre történő áttérés. A bolognai rendszer szerint a felsőoktatás egymásra épülő, felsőfokú végzettségi szintet biztosító képzési ciklusai az alapképzés, a mesterképzés és a doktori képzés. Az alap- és mesterképzést osztott képzésként, lehet megszerezni, kivételt képeznek az olyan nem bontható, osztatlan képzések, mint a jogász, az orvosi, a fogorvosi és a gyógyszerész szakok. A felsőoktatás keretében szakirányú továbbképzés, valamint – felsőfokú végzettséget nem biztosító képzésként – felsőoktatási szakképzés is szervezhető. (Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016)

III. A Dél-Alföldi és Bács-Kiskun megyei helyzetkép

A Dél-Alföldi régió és Bács-Kiskun megye lakónépessége összhangban az ország egészére jellemző folyamatokkal az elmúlt bő évtizedben folyamatos csökkenést mutat. E csökkenő tendencia Kecskemét kistérségét leszámítva – mely az évtized minden évében növekedést mutat – a megye minden kistérségére jellemző folyamat. A csökkenés üteme valamennyi kistérségben és a megye egészében is 2007-től enyhén gyorsul, ami a kedvezőtlen demográfiai folyamatok egymást erősítő hatásának következménye. A csökkenő lakónépesség az évtized egészére jellemző és a jelen felé egyértel-

műen erősödő természetes fogyásra és a 2003-tól negatív irányba váltó vándorlási egyenlegre vezethető vissza. A megyében a születések és halálozások arányszámainak változása szorosan követi az országos trendeket, annál azonban rendre 0,5-1 ezrelékkel kedvezőtlenebb természetes fogyást mutatva.



(Kutatás-fejlesztés a dél-alföldi régió megyéiben)

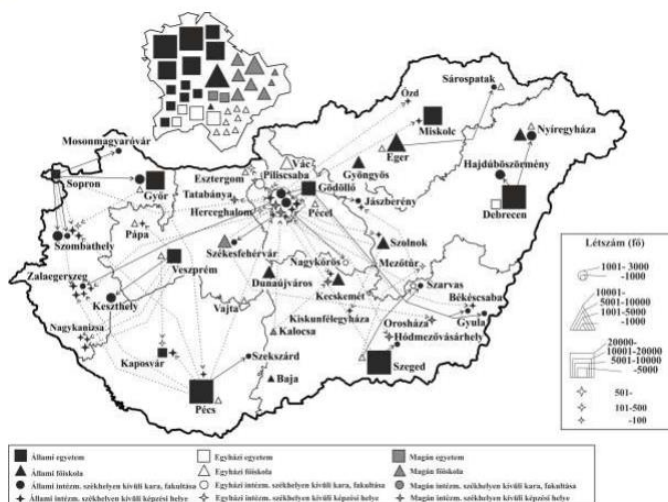
Az 1000 lakosra jutó nappali középiskolások száma a megyében (40,8) az országos (44), illetve a regionális átlag (44,3) alatti, míg az 1000 lakosra jutó nappali szakiskolások száma (17,1) jelentősen meghaladja az országos (13,9), és a regionális átlagot (15,9) is. A megyében tanuló középiskolások túlnyomó többségben (92 %) megyei lakosok, de a megyében lakó középiskolásoknak csupán 87 %-a jár Bács-Kiskun iskoláiba. (Seres Gyöngyi: Dél-Alföld régió szociális helyzetének...)

Év ▼	Jelentkezők			Felvettek		
	Összesen	[AO]N	Állami	Összesen	[AO]N	Állami
2017/Á	13275	7973	11990	9090	5130	7130
2017/K	563	10	453	423	5	352
2016/P	1089	366	1	779	262	1
2016/Á	14241	8369	12940	9544	5141	7528
2016/K	529	11	466	427	5	376
2015/P	1010	377	0	707	261	0
2015/Á	13266	8204	12132	8990	4980	7214
2015/K	599	20	517	459	7	401
2014/P	1121	355	9	873	272	2
2014/Á	13324	8256	12200	9286	5255	7416
2014/K	639	13	520	495	6	412
2013/P	1058	378	26	789	285	2
2013/Á	12048	7620	10781	9168	5525	7071
2013/K	580	22	498	461	13	402
2012/P	1269	465	0	1025	381	0
2012/Á	13837	8613	11967	9811	5887	6622
2012/K	624	1	531	424	0	334
2011/P	1684	677	0	1449	619	0
2011/Á	18038	10938	16395	12237	6382	8743
2011/K	728	13	611	602	4	486
2010/P	1742	638	0	1488	558	0
2010/Á	18275	11242	16702	12515	6562	9134
2010/K	628	10	545	484	5	407
2009/P	1864	689	78	1700	650	70
2009/Á	16817	10753	15229	12211	6597	8874
2009/K	326	2	239	278	1	202

(Felvi.hu)

Természetesen a megye is kivette a részét az elmúlt 10-15 év felsőoktatási „boom”-jában. A felsőoktatással már történelmileg rendelkező városokban (Kecskemét, Baja) az ott működő főiskolák, főiskolai karok egyesültek, megerősödtek, új infrastrukturális fejlesztésekkel és új képzési szakirányokkal bővültek, miközben más városokban is megjelent a felsőoktatás. Kecskemét és Baja továbbra is a megye hagyományos és jelentős felsőoktatási központjai. A Kecskeméti Főiskola három – 2000 előtt önálló főiskolaként működő – karán (Gépipari és Automatizálási, Kertészmérnöki, Tanítóképző) elsősorban alapszakokon és az egyes karokon elérhető felsőfokú szakképzéseken, továbbképzéseken folyik az oktatás, Baján pedig az 1996-ban létrejött Eötvös József Főiskola működik két karral (Neveléstudományi valamint Műszaki és Közgazdaságtudományi kar) alapszakokat és felsőfokú szakképzést, továbbképzést kínálva.” 2017-ben a műszaki intézetek kiváltak az Eötvös József Főiskolából és a Nemzeti Közszolgálati Egyetembe integrálódtak. Kecskemét város felsőoktatási palettáját színesíti a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Zoltán Zenepedagógia Intézete ahol angol nyelvű alapszak és mesterképzési szak, valamint továbbképzés folyik. A fenti intézményeken kívül Kecskeméten még két helyen folyik egyetemi oktatás. A Szegedi Tudományegyetem AOK repülő-orvosi tanszéke a Magyar Honvédség Kecskeméti Repülő-

kórházában működik, míg a Nyugat-Magyarországi Egyetem formatervező tanszéke szilikátművészeti képzésének oktatásait a Nemzetközi Kerámiastúdióban tartja. A Tomori Pál Főiskola Kalocsai székhellyel alakult, mivel alapítói lehetőséget láttak a Budapest–Pécs–Szeged oktatási centrumok által határolt, a gazdasági felsőoktatás szempontjából lefedetlen területben. 2004-től rendelkezik akkreditációval, Kalocsán, Kecskeméten, és Budapesten indított gazdálkodási és bölcsészeti alapszakokat, OKJ szakokat és szakirányú továbbképzéseket. Kiskunfélegyháza a Facultas Alapítvánnyal együttműködve a Pannon Egyetem képzési helyévé vált, és indított 2009-ben politikai tanácsadó felsőfokú továbbképzést, majd 2010-ben nemzetközi tanulmányok mesterszakot, melyet 2012-ben is meghirdettek. Kiskunfélegyháza város képzési kínálatát 2012-től a Szolnoki Főiskola kihelyezett képzései is bővítik. Kecskeméten a hagyományos kertészmérnöki képzés mellett gazdasági és vidékfejlesztési és környezetgazdálkodási agrármérnöki, a hagyományos gépészmérnöki képzés mellett informatikai, valamint a Mercedeshez kapcsolódóan járműipari képzés, Baján a nemzetiségi tanító és óvodapedagógus képzés, időlegesen működött informatikus könyvtárosi képzés, andragógiai képzés, illetve az építőmérnöki képzés mellett környezet mérnöki képzés, valamint a gazdálkodási és menedzsment szakirányok. 2010-ben a hivatalos statisztika szerint az ország 114 felsőoktatási intézményéből 5 működött a megye területén. A megyében nincs tudományegyetem, ez alapvetően meghatározza a felsőoktatás helyzetét.



(Fokozatváltás a felsőoktatásban – Kormany.hu)

A felsőfokú képzésben a műszaki, informatikai, pedagógiai és agráralapképzési, valamint szakképzési területek dominálnak. A 2000-es évek közepétől jelen van gazdasági, pénzügyi szakemberek képzése is. A mesterképzés szinte teljesen hiányzik a megyei felsőoktatási palettáról. 2012-ben a Kodály Intézetten kívül csak a Kecskeméti Főiskola Kertészeti Karán hirdettek meg mesterképzést. A megyei felsőoktatásban résztvevők száma 2005 óta folyamatosan és erőteljesen csökken. 2010-ben az országos hallgatói létszámnak csupán 1,9 %-tanult a megyében. A megye felsőfokú intézményeinek jövőjét elbizonytalanítják a 2012 évben bekövetkezett változások a felsőoktatás finanszírozási rendszerében.

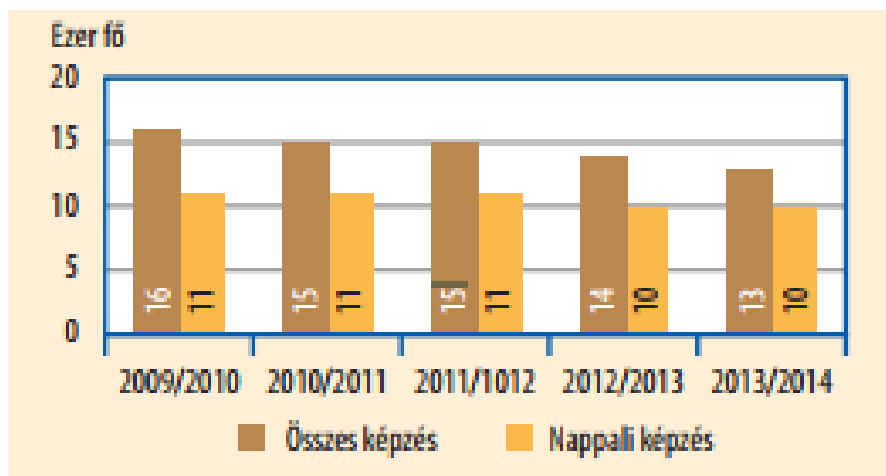
Bács-Kiskun

Év ▼	Jelentkezők			Felvettek		
	Összesen	[AO]N	Állami	Összesen	[AO]N	Állami
2017/Á	4937	3014	4488	3349	1940	2655
2017/K	227	6	177	170	2	137
2016/P	462	133	1	325	101	1
2016/Á	5476	3247	5004	3641	1987	2888
2016/K	187	7	160	151	3	132
2015/P	346	113	0	227	73	0
2015/Á	5041	3137	4632	3404	1936	2707
2015/K	224	11	189	176	3	152
2014/P	401	120	3	309	92	1
2014/Á	5203	3252	4774	3696	2130	2974
2014/K	236	6	180	185	3	150
2013/P	439	162	13	330	124	1
2013/Á	4692	3045	4210	3567	2185	2743
2013/K	234	17	185	188	11	150
2012/P	511	189	0	401	145	0
2012/Á	5512	3440	4739	3902	2344	2641
2012/K	249	1	193	168	0	115
2011/P	636	261	0	548	234	0
2011/Á	7049	4418	6473	4861	2588	3553
2011/K	290	4	229	252	2	189
2010/P	653	242	0	557	208	0
2010/Á	7148	4538	6541	4937	2633	3688
2010/K	245	9	203	196	5	157
2009/P	671	251	13	613	241	12
2009/Á	6416	4250	5839	4707	2633	3463

(Felvi.hu)

Az államilag finanszírozott helyek csökkenése önmagában megingatta a kecskeméti kertészeti kart, illetve a bajai nem műszaki karokat, és nem indulhat államilag finanszírozott képzés a Tomori Pál Főiskolán sem. Bár a műszaki karoknál az államilag finanszírozott helyek növekedtek, kérdés, hogy sikerül e feltölteni ezeket a szakokat megfelelő diákokkal. A 2012-es felvételi adatok alapján mind a felvételizők, mind a felvettek száma jelentősen csökkent a megyében működő főiskolákban. Azóta a hallgatók száma Kecskeméten nem éri el az akkori létszám 70 %-át, Baján 60 %-át, Kálcsán pedig épp, hogy meghaladja a felét. Ekkora mértékű csökkenés már rövidtávon is veszélyezteti a főiskolák működőképességét. Az

állami főiskolákat az intézményi átszervezés is érinti.. Kecskeméten és Baján úttörő jellegű duális mérnökképzés jelenthet további perspektívát. (Fokozatváltás a felsőoktatásban – Kormany.hu)



* A megyében állandó lakóhellyel rendelkezők. A főiskolai szintű, az egyetemi szintű és az osztatlan képzésben részt vevőkkel együtt.

(Statistikai tükör 2017.)

Mivel a Dél-Alföldi régióban, annak is délnyugati részén egyedül a bajai Eötvös József Főiskola helyezkedik el, ennek szerepe és jelentősége akkor is figyelemre méltó, ha a fent jelzett problémák nehezítik a működését. Az alábbi ábrán jó látható a beiskolázási, illetve vonzáskörzet, ahonnan a hallgatóink érkeznek és ahová a végzett hallgatóink visszakerülnek a munkaerőpiacra. A régió népessége és benne a pedagógusok is előregszenek, jóval nagyobb arányban mennek nyugdíjba, mint amilyen létszámmal kikerülnek a főiskoláról. A következő évtizedekben egyre nagyobb igény lesz a fiatal pedagógusokra, és az oktatáspolitikának is szem előtt kellene tartani azt az elvet, hogy ott képezzük a jövő pedagógusait ahol azokra szükség lesz. Egyelőre azonban más hatások érvényesülnek. (Kutatás-fejlesztés a dél-alföldi régió megyéiben)

EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA

Intézmény neve	Év	Jelentkezők				Felvettek		
		Össz.	Első	[AOJN]	Állami	Össz.	[AOJN]	Állami
Eötvös József Főiskola (EJF)	2017/Á	554	286	253	493	167	45	140
Eötvös József Főiskola (EJF)	2017/K	11	3	0	0	0	0	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2016/P	49	49	9	0	26	2	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2016/Á	649	337	278	582	177	58	155
Eötvös József Főiskola (EJF)	2016/K	46	35	12	0	0	0	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2015/P	25	25	3	0	9	1	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2015/Á	574	308	319	520	137	66	129
Eötvös József Főiskola (EJF)	2015/K	40	30	12	0	12	0	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2014/P	44	44	6	0	29	4	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2014/Á	500	273	292	442	170	71	137
Eötvös József Főiskola (EJF)	2014/K	36	24	6	0	7	0	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2013/P	37	37	13	0	28	9	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2013/Á	415	213	285	371	127	77	89
Eötvös József Főiskola (EJF)	2013/K	29	16	7	0	8	0	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2012/P	65	65	14	0	54	11	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2012/Á	756	369	352	615	218	90	136
Eötvös József Főiskola (EJF)	2012/K	28	23	0	0	18	0	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2011/P	86	86	23	0	60	16	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2011/Á	1006	504	488	835	370	113	211
Eötvös József Főiskola (EJF)	2011/K	59	38	0	47	40	0	34
Eötvös József Főiskola (EJF)	2010/P	99	99	21	0	78	17	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2010/Á	1033	497	446	860	345	77	212
Eötvös József Főiskola (EJF)	2010/K	150	95	16	77	83	6	48
Eötvös József Főiskola (EJF)	2009/P	69	69	22	0	63	22	0
Eötvös József Főiskola (EJF)	2009/Á	861	397	439	729	352	114	254

(Felvi.hu)

Ugyanakkor számolni kell azzal is, hogy a pálya iránt érdeklődők nem érik el a bejutáshoz szükséges minimális ponthatárokat. Mindezek, egymást erősítve befolyásolják, illetve meghatározzák a vidéki képzőhelyek jövőjét, éppen ezért a beiskolázási stratégia tervezésénél ezekre mindenképpen tekintettel kell lenni, figyelembe kell venni.

A főiskola neveléstudományi karán is a fentiek tapasztalhatóak. Amíg 2011-es tanévben az összes jelentkezők száma 726 fő volt, addig ez a következő évben 525-re csökkent, az első helyen jelentkezők száma is hasonló, 2011-ben 381, 2012-ben már csak 283 fő volt. Ebből aztán nem meglepő a felvettek számának drasztikus csökkenése, míg 2011-ben 282 főt tudtunk felvenni, 2012-ben már csak 161 főt. Sajnos ez a csökkenés, ha nem is ennyire intenzíven, de továbbra is megmaradt, napjainkig tapasztalható. A 2017/18-as tanév további jelentős létszám csökkenést eredményezett a főiskola tekintetében, ugyanis 2017, februárjában a műszaki karok kiváltak a főiskolából és a Nemzeti Közzolgálati Egyetembe tagozódtak be, önálló karként. Így az Eötvös József Főiskolán maradtak a pedagógusképzések és a közgazdászok.

Kar kód	Kar név	Év ▼	Jelentkezők				Felvettek		
			Össz.	Első	[AO]N	Állami	Össz.	[AO]N	Állami
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2016/K	33	28	8	0	0	0	0
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2015/P	14	14	1	0	6	0	0
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2015/Á	350	174	181	333	89	34	87
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2015/K	29	21	7	0	12	0	0
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2014/P	33	33	6	0	21	4	0
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2014/Á	296	165	164	271	110	40	99
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2014/K	29	18	5	0	7	0	0
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2013/P	21	21	7	0	17	5	0
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2013/Á	197	88	145	176	52	29	41
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2013/K	22	13	4	0	6	0	0
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2012/P	41	41	8	0	34	6	0
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2012/Á	460	221	180	400	113	50	68
EJF-NTK	Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	2012/K	24	21	0	0	14	0	0
EJF-P	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás	2011/P	59	59	16	0	42	9	0
EJF-P	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás	2011/Á	618	291	270	552	208	54	126
EJF-P	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás	2011/K	49	31	0	37	32	0	26
EJF-P	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás	2010/P	57	57	11	0	44	9	0
EJF-P	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás	2010/Á	619	281	245	566	174	43	128
EJF-P	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás	2010/K	107	68	12	57	57	4	36
EJF-P	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás	2009/P	35	35	10	0	33	10	0
EJF-P	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás	2009/Á	440	201	199	405	179	59	139

(Felvi.hu)

A továbbiakban a pedagógusképzésekkel kapcsolatban kell néhány jelenségre felhívni a figyelmet. Szembetűnő a jelentkezők és a felvettek arányainak változásai. Ez mindhárom szakunkon megfigyelhető. Ellenkező irányba mutatnak ezek az országos trendekkel. Amíg a pedagógus életpálya modell bevezetésével nőtt a pedagógusképzésre jelentkezők és felvettek száma, addig a mi szakjainkon ez jelentős csökkenést mutat.

Óvodapedagógusoknál a 2009-es tanévben 94 jelentkezőből 30 főt tudtunk felvenni, ami körülbelül harmada a jelentkezőknek, 2013-ban ezzel szemben 129 jelentkezőből csak 27-t tudtunk felvenni, ami már csak negyede a jelentkezői létszámnak.

Tanító szakon hasonló a helyzet, 2009-ben 81-ből 16 főt, 2015-ben 109-ből 15 főt vettünk fel.

A harmadik szakunkon, a csecsemő és kisgyermek nevelő szakon, még ennél is súlyosabb a helyzet: 2009-ben 46 jelentkezőből 20 főt tudtunk beiskolázni, 2015-ben 45 jelentkezőből senki nem jutott be a főiskolára. Az okok valószínűleg a fentiekben kerekendő. Annak ellenére, hogy az álláslehetőségek nagyon is kecsegtetőek.

Nappali tagozat, ált és keresztféléves adatok:

Évek	Óvodapedagógus		Tanító		Csecsemő és kisgyermekneve- lő-gondozó	
	Jelent- kező összes	Felvett összes	Jelentke- ző összes	Felvett összes	Jelent- kező összes	Felvett összes
2009	94	30	81	16	46	20
2010	110	18	77	10	68	24
2011	128	25	123	16	70	29
2012	129	27	99	19	65	8
2013	119	23	98	12	0	0
2014	152	27	110	13	58	16
2015	141	25	109	15	45	0

Sajnos a demográfiai változások és a beiskolázási problémák mellett jelentős gondokat okoz a felsőoktatásban és a főiskolánkon is tapasztalható jelenség, a lemorzsolódás. Elmondható, hogy Magyarországon a felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás igen magas amennyiben az OECD 2008-ban megjelent Education at a Glance adatait vesszük figyelembe. Abban a lemorzsolódás mértékét 45%-ra becsülték hazánkban. Hazánkban a lemorzsolódás kockázata a felsőoktatás egészére jellemző olyan aktuális probléma, amely több szempontból is megközelíthető (pedagógia, szociológia, oktatáspolitikai). E téma súlya és jelentősége ellenére nem kapott kellő figyelmet az elmúlt évek felsőoktatás-politikájában. (Seres Gyöngyi: Dél-Alföld régió szociális helyzetének)

A lemorzsolódás a közoktatás teljes folyamatában jelenlevő probléma, az iskolakötelezettség fennállása alatt azonban viszonylag jól nyomon követhető és kezelhető. Az iskolakötelezettség megszűnését követően, tehát jellemzően a felsőfokú tanulmányok idején a lemorzsolódás átalakul, mintegy „magánügggyé” válik, melytől a tanintézmények szinte elhatárolódnak, mondván, ők minden szükséges feltételt biztosítanak a tanuláshoz, ha a hallgató nem tud ezzel élni és feladja, akkor nyilván nem volt helye a felsőoktatásban.

Általánosságban az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekinthetjük tehát lemorzsolódóknak. Ebben a kategóriában a korai iskolaelhagyók még fontosak az oktatáspolitikai és az oktatáskutatás számára, a felsőfokú oktatásból kimaradó hallgatók azonban már nem.

Annak, hogy egy hallgató abbahagyja megkezdett tanulmányait, számtalan oka lehet. Az okok feltárása, a lehetséges lemorzsolódók előzetes azonosítása és az ez ellen ható intézkedések megtétele fontos a hallgatók és az intézmények számára egyaránt. A hallgatóknak azért, mert a lemorzsolódással saját esélyeiket rontják, diploma nélkül romlanak a munkaerő-piaci lehetőségeik. Az egyetemek a lemorzsolódással elvesztik ezeknek a hallgatóknak a tandíját, fejkvótáját, sőt, Amerikában a már hagyománynak számító öregdiák támogatást is. Tehát az intézmények számára alapvető cél lenne a hallgatók megtartása, de amerikai kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a bennmaradás támogatása nem veszélyeztetheti más diákok érdekeit, nem válhat csak egy szűk réteg számára fenntartott pozitív diszkriminációvá.

A kurzusszintű lemorzsolódás része annak a folyamatnak, amiben a hallgató az ütemes tanulmányi tervtől eltér és túlfutó vagy lemorzsolódó lesz. Egy nehezen abszolválható tárgy estében, a folyamatos tárgy újrafelvétel, és a vizsga lehetőségek számának korlátozása, némely hallgató esetében hosszabb tanulmányi folyamatot eredményezhet. De ennek bemutatása és elemzése nem ennek a tanulmánynak a témája, de ezzel szorosan összefügg és nem hagyható megemlítés nélkül (Molnár Beáta, 2012).

Felhasznált irodalom

Statisztikai tükör 2017. május 11. Oktatási adatok 2016/2017.

Seres Gyöngyi: Dél-Alföld régió szociális helyzetének...
www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/.../MolnarB_A%20felo-oktatásban_tapasztalható.doc

Polónyi István: *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris, Budapest, 2002.

Seres Gyöngyi: Dél-Alföld régió szociális helyzetének elem-
zé-
[sehttp://epa.oszk.hu/02900/02943/00019/pdf/EPA02943_kapocs_2005_4_02.pdf](http://epa.oszk.hu/02900/02943/00019/pdf/EPA02943_kapocs_2005_4_02.pdf)

Fokozatváltás a felsőoktatásban – Kormany.hu
www.kormany.hu/download/d/90/30000/felo-oktatási%20konceptió.pdf

Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016

www.kormany.hu/.../EMMI%20fokozatváltás%20felo-oktatás%20cselekvési%20terv

Úton a gyakorlatorientált felsőoktatás felé? „Fehér Könyv a magyar gyakorlat-orientált felsőoktatás helyzetéről (a felsőfokú szakképesítések nélkül)” című kutatáshoz – Támogatási szerződés száma: SZFK/13/2008. Készítette a 3K Consens Iroda

Kutatás-fejlesztés a dél-alföldi régió megyéiben – Központi Statisztikai...

www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/szegedkf.pdf

PEDAGÓGUSJELÖLTEKKEL SZEMBENI SZAKMAI ELVÁRÁSOK

Bíró Violetta –
Borszéki Szabolcsné Gábris Virág
Eötvös József Főiskola

Bevezetés

A pedagóguspályára való felkészülés hosszú folyamat eredménye, mely kezdete nem azonos a felsőoktatási képzésbe lépés időpontjával. A pályaszocializációra és pályaidentifikációra hatással vannak a kognitív tudáson túl a saját tapasztalatok, melyek alapján kialakulnak olyan képességek, készségek, attitűdök, valamint személyiségjegyek, melyek meglete elengedhetetlen az egyéni szakmai fejlődéshez. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy bemutassuk azt, hogy a bajai és Baja környéki, pedagógushallgatókat fogadó és mentoráló intézmények milyen elvárásokat fogalmaznak meg az alapképzésbe lépő hallgatókkal szemben.

I. Szakirodalmi háttér áttekintése

I. 1. Pedagógusok és pedagógusjelöltek tulajdonságainak feltárása kutatások tükrében

Minden szakma esetében meghatározhatóak azok a jellemző tulajdonságok, melyek általánosságban elvártak a választott terület képviselőjétől. A jó pedagógus leírása a tanítványok, szülők és a szakma által közvetített igények alapján történhet, mely során az egyszerűbb vizsgálati módszerektől a tudományos igényű kutatásokig széles körű módszertani tárházat felhasználva próbálnak a kérdésre választ adni

Számos kutatás készült a pedagógusokkal szembeni elvárásokról (Herz, 2005). Ezek egy része a hatékonyságot segítő tulajdonságokra, személyiségjellemzők feltárásárávállalkozik és azok elemzésére fókuszál.

Witty diákok válaszai alapján sorrendiséget tartva az alábbi jellemzőket írta le: megértő, együtt dolgozó, demokratikus magatartású, jóságos, kedves, türelmes, széles körű érdeklődésű, kellemes megjelenésű, igazságos, van humorérzéke, nyugodt és következetes, érdeklődik a gyermek problémái iránt, alkalmazkodó képes, a

dicseretet helyzetnek megfelelően alkalmazza, tud tanítani (Kelemen, 1986). Ezen tulajdonságok nem tekinthetők speciálisan pedagógusokkal szembeni elvárásoknak, mind inkább általános pozitív emberi jellemzőket foglalnak magukban.

Galicza és Schödl (1993) szerint aki pedagóguspályát választ magának fölényre törekvését fejezi ki, azt hogy fontos számára a dominancia és a hatalom.

Faragó (1986) a harmóniát és az autonómiát emeli ki, Buda (1989) a szakmai fölényes tudásra és tűrőképességre fókuszál. Másik részük az egész személyiséget igyekszik megragadni, mindezek közben nem háttérbe szorítva a tantárgyi felkészültségüket. Szabó és Papp (1980) vizsgálatából kiderül, hogy a pedagógusjelöltek 25-30%-a eltérő mértékű idegrendszeri problémával rendelkezik. Egyértelmű, hogy a mindennapos pszichés terhelés hatására állapotuk tovább romlik a mindennapos munkavégzés során. A másik problémának tartják a pedagógushallgatók éretlen személyiségét. A kutatás eredményeire alapozva építették be a pedagógusképzésbe a hallgatók személyiségének fejlesztésére fókuszáló kurzusokat.

A kíváncsi személyiségtulajdonságokat Figula (2000) túlzottan általánosnak ítélte meg, szerinte a tartalmuk nehezen megfogható. Kollár (2008) három téma köré csoportosította az ideális pedagógust. Az első a tulajdonság, melyek közül kiemelt a megértés és a türelem. A második a szaktudás, mely az intellektuális dimenziót öleli fel. Míg a harmadik a módszertani elvárásokat foglalja magába.

Gáspár-Holecz (2005) nem a személyiségjellemzők vizsgálatával foglalkozott, hanem azzal, hogy ténylegesen milyenek a pedagógusok. Szerinte ők más foglalkozásokkal összevetve mentálhigiénés szempontból sokkal veszélyeztetettebbek. Néhány területet kiemelt, melyek általában jellemzőek voltak rájuk, mint az alacsony önértékelés, az érzelmi labilitás, az enerváltság, a nyitottság hiánya valamint a bizonytalanság jelentős mértéke.

Imre (2004) a pályaszocializációs folyamatban a sikertelenség érzését emeli, hogy irreális elvárásokkal ruházzák fel a jelölteket, melyre válaszként a személyek nagy energiát fektetnek be a magabiztosság látszatának fenntartásába. A pedagógusjelöltekkel szemben, sőt gyakran a pályán dolgozó pedagógusokkal szemben is megfogalmazott elvárások nagyon gyakran idealizáltak, teljesíthetetlenek (Bugán, 1997). A vizsgálatok végeredménye mindenképpen frusztráló, hiszen a magas elvárások már pályakezdőkre a tökéletes pedagógus igényét vetítik ki (Falus, 2006). Ebben a

folyamatban a mentornak kiemelt jelentősége, szerepe van, hiszen a hallgató nincs magára hagyva érzéseivel, kezdeti bizonytalanságával.

A pedagógusjelöltekkel szemben megfogalmazott elvárásokat az utoljára frissített, országosan összehangolt, egységesített KKK tartalmazza. Szakonként bemutatásra kerülnek e dokumentációból kiemelt követelményeket megfogalmazott részletek a mellékletben (2. 3. és 4. számú melléklet).

I. 2. Pedagógus kompetenciák

Milyen szerkezetű és milyen forrásból táplálkozó tudás, milyen tulajdonságok, kompetenciák birtokában lehet a pedagógus tevékenysége a legeredményesebb? Ezekre a kérdésekre a válaszokat a tudomány mai álláspontja nem ad egyértelmű választ.

Kron (1997) szerint a pedagógusnak rendelkeznie kell szakmai-cselekvési kompetenciákkal, mint szakmai kompetencia, eszközök használatának kompetenciája, valamint reflexiós és szociális kompetencia – annak érdekében, hogy önálló, felelősségteljes pedagógiai munkát végezhesen. A szakmai kompetencia elsajátítása a pedagógusképzés folyamatában lehetséges. Az eszközök használatának kompetenciája a szakmai és módszertani tudást foglalja magában, a reflexió saját cselekvésére és módosításának képességére vonatkozik, a szociális a kapcsolattartást jelenti.

Sallai (1996) a szerepviselkedés biztonsága alatt azt érti, hogy a pedagógusjelölt rendelkezik az adott szerep ellátásához szükséges eszközökkel, melyekkel maga a személy is tisztában van. Ezek szerinte az alábbiak: kommunikációs képességek, rugalmas és gazdag viselkedésszereptár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás, erőszakmentes konfliktusmegoldás.

A legújabb tanulmányok gyökeres pedagógusszerep változásokról írnak. Szerintük már érvényét veszítette a klasszikus tudásátadó szemlélet. A végzettség önmagában kevés, hiszen a gyermekek nemcsak a pedagógusoktól jutnak hozzá új ismeretekhez, hanem autodidakta módon elsajátított képesség, tudás birtokában valamely terület szakértőjévé is válhatnak (Varga, 1998). Már az oktatáspolitikai dokumentumok és szakirodalmak is megfogalmazzák a pedagógusokkal szembeni olyan irányú elvárásaikat, hogy el kell sajátítaniuk azt a tudást, készséget, melyet az őket körülvevő új helyzet megkövetel (Antalné és mts, 2013). Ilyen például a pályázatírás, a menedzseri feladatok, a szabadidő-szervezés, mediációban való részvétel mediátorként, valamint a szakember hiány miatt pszichés

támogatás ellátása, szociális munka feladatainak elvégzése (Hargreaves, Fullan, 2012).

Az OECD a jövő pedagógusaival szemben az alábbi követelményeket fogalmazta meg: szakértelem, pedagógiai tudás, technológiai kompetencia, szervezeti-együtműködési készség, rugalmasság, mobilitás és nyitottság (Nikitscher, 2016).

Hazánkban a pedagógus professzióval kapcsolatos elvárások a pedagógus életpálya-modellben, a pedagógusok előmeneteli rendszerében fogalmazódtak meg. Nyolc kompetencia-terület került kiemelésre. Ezek az alábbiak.

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
3. A tanulás támogatása.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, vagy beilleszkedési tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (Kerekes és mts, 2013).

A pedagóguspálya első szakasza minden pályára lépő pedagógus számára kötelező jellegű. Ez idő alatt a szakmai munkát mentor támogatja, mely minősítővizsgával zárul, belép a Pedagógus I. fokozatba. Hat gyakorlatban eltöltött év elteltével saját döntés alapján kezdeményezheti Pedagógus II. fokozathoz minősítési eljárását, kilenc gyakorlati évet követően az eljárás megkezdése kötelező. Ezt követően 14 gyakorlati év után lehet Mesterpedagógus címet, illetve Kutatótanár címet szerezni.

A pedagógussá válás és pedagógiai munka folyamatában előírások, sztemderdek lettek megfogalmazva, melyek a tulajdonképpen kompetenciaszinteknek felelnek meg. Az indikátorok egyszerűsített formában kerültek megfogalmazásra, így nem különítettek el az ismeret, a képesség és attitűdtípusú indikátorokat. Ezzel szemben a felsőoktatási képzések, így a pedagógusképzések eseté-

ben a kompetenciák megfogalmazása során elkülönül az elvárt tudás, képesség, attitűd, valamint az autonómia és felelősség szakhoz illeszkedő pontos leírása.

Az egyes kompetenciák természetesen egymással összefüggnek, az egyéni személyiségében is így jelennek meg. A pedagóguskompetenciák fejlődése egyénenként eltérő, melynek függvénye az egyén személyisége, az érdeklődés és a képességek szintje. A pedagógusokkal szemben támasztott részletes indikátorok bemutatásától itt eltekintek.

Annak érdekében, hogy az elvárt tudás a mindennapok gyakorlatában megjelenjen, ahhoz a pedagógust nemcsak néhány tárgy szakértőjévé szükséges kiképezni, hanem személyiségének komplex fejlesztése is szükséges. Holisztikus szemléletben gondolkodva érhető el, hogy a pedagógus helyzethez illő, a legkedvezőbb eredményt hozó módszerekkel oldja meg az oktatás-nevelés kihívásait.

III. Vizsgálat

III. 1. Kérdésfeltevés

Vizsgálatunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a Baja és környéki pedagógushallgatókat fogadó intézmények jelentős pedagógus képviselői, mentorai milyen elvárásokat támasztanak a pedagógushallgatókkal szemben pályaaorientációjuk, a pályához elengedhetetlen képességeik, attitűdjeik, pályakészségük, pályaalakosságuk vonatkozásában.

III. 2. Hipotézisek

1. Feltételezzük, hogy a gyakorlati fogadóintézmény mentorai által megfogalmazott pedagógushallgatókkal szembeni elvárások a képzési és kimeneteli követelményekkel összhangban vannak.
2. Feltételezzük, hogy a jó pedagógus ismérvei összhangban állnak a pedagógus kompetenciákkal.
3. Feltételezzük, hogy a gyakorlati fogadóintézmények által megfogalmazott pedagógusjelöltekkel és gyakorló pedagógusokkal szembeni elvárások összhangban állnak egymással.

III. 3. Vizsgálati minta bemutatása

Vizsgálatunkban részt vett a Szent Balázs Katolikus Általános Iskola két munkacsoportja (6500 Baja, Flórián utca 20-24.), a Bajai Óvodaigazgatóság Templom utcai Óvodájának munkacsoportja

(6500 Baja, Templom utca 15.), Újvárosi ÁMK Óvodájának munkacsoportja (6500 Baja, Oltványi u. 14.), Sükösd–Érsekcsanád ÁMK Óvodájának Érsekcsanádi Tagintézményének munkacsoportja (6347 Érsekcsanád, Deák Ferenc utca 19.), Bababirtok Családi Bölcsőde (6500 Baja, xxx) munkacsoportja, Bajai Egyesített Bölcsődék (6500 Baja,) munkacsoportja.

III. 4. Vizsgálati módszer

Kérdőíves módszert választottunk, mely az egyes számú mellékletben megtalálható. Saját összeállítású kérdéseinket azon csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvópedagógus és tanító szakos mentorpedagógusoknak tettük fel, akik egy-egy munkacsoport vezető szerepét töltik be. A kérdőíveket e-mailen küldtük ki a célszemélyeknek, majd a válaszok is hasonlóképpen érkeztek vissza.

III. 5. Vizsgálati eredmények

Az első hipotézisünkben feltételeztük, hogy a gyakorlati fogadóintézmény mentorai által megfogalmazott pedagógushallgatókkal szembeni elvárások a képzési és kimeneteli követelményekkel összhangban vannak.

Az alábbiakban felsorolásra kerülnek a pedagógushallgatók pályaalakulása vonatkozásában megfogalmazott elvárások, melyhez hozzárendeljük *az aktuális KKK-ban jelölt összetevőket (tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség).*

A pályára kerülő pedagógusokkal szembeni elvárások:

A csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatókkal szembeni elvárások az alábbiak:

„A” válasz:

a. Pályakövetelmények:

- fizikai, szellemi és pszichés teherbírás – *a KKK ebben a formában nem fogalmazza meg*
- érzelmi kiegyensúlyozottság – *a KKK ebben a formában nem fogalmazza meg*
- gyermekszeretet: nemcsak érzelem, hanem mindenkor a legjobb tudása szerinti gondoskodás, ráfigyelés, türelem, tapintat – *tudás, attitűd*
- igényesség, lelkiismeretesség – *autonómia, felelősség*

- tudatosság (a gyermek alapos ismerete alapján fejleszt, nevel) – **képesség**
- b. Speciális elvárások:
- figyelemkoncentráció és megosztás képessége, gyors reakciókészség, kiemelkedően jó érzékszervi adottságok, jó vizuális (látási) és auditív (hallási) emlékezettel párosulva – *a KKK nem fogalmazza meg*
 - jó manuális készség – a gyermekhez lágy, finom, puha, és biztonságos mozdulattal nyúljon, de összetett, gyors mozdulatokkal végezze azokat a tevékenységeket, amikor nincs gyermek a kezében – *a KKK nem fogalmazza meg*
 - tartós emlékezőképesség a gyakorlati munkában – *a KKK nem fogalmazza meg*
 - Vigassyné Dezsényi Klára: A gondozói pályatükör című tanulmányában kiemelt, alkalmasságot kizáró okok közül nem szokták figyelembe venni a beszédhibát, és a neurózist, pedig ezek kiszűrése feltétlenül fontos lenne a gyermekek egészséges személyiségformálának szempontjából – *a KKK nem fogalmazza meg*
 - Ápolt küllem, nem kirívó veleszületett vagy szerzett testi adottság, ami a kisgyermek számára félelemérzetet kelthet – *a KKK nem fogalmazza meg*

„B” válasz:

Önállóan dolgozni tudó, munkájára igényes szakember legyen, aki képes kérdezni, ha valamit nem tud, vagy nem ért – **attitűd**. Szakmailag felkészült legyen, tervezett foglalkozásai az életkornak és a gyermekcsoport összetételének figyelembevételével történjenek – **tudás, képesség**.

Tisztán, érthetően beszéljen – *a KKK nem fogalmazza meg*. Képes legyen az önképzésre, nyitott legyen az új nevelési-oktatási módszerekre – **képesség, attitűd**.

Tudjon énekelni, jó kezűgyességgel rendelkezzen – *a KKK nem fogalmazza meg*. Van hivatástudata – **autonómia és felelősség**. Szívesen csinálja, amit munkájának választott – **attitűd**.

Érezze át, hogy a szülők a legféltehetőbb kincsüket bízzák rá, amikor az intézménybe íratják, hozzák a gyermeküket – *a KKK ebben a formában nem fogalmazza meg*.

„C” válasz:

Mindig, amikor egy újabb nevelési év kezdete után elérkezik az idő, hogy pedagógus jelöltekkel találkozhatom kissé csalódottá válok. Természetesen itt is, mint mindig vannak kivételek. Magamban arra várok, hogy hozzám hasonló lelkes, odaadó hallgatókkal kerülök szembe, de a legtöbbjük inkább tűnik érdektelennek, unottnak egy-egy találkozás alkalmával – *attitűd*.

Véleményem szerint a legtöbbjükben nincs meg az elhivatottság a pedagóguspálya iránt. Márpedig, ha ez hiányzik, akkor nem működhet gördülékenyen a kapcsolat gyermek és pedagógus között. A szakmai elmélet megtanulható és egyértelműen elvárás is azoktól, akik elkezdik a pályát, és kikerülnek az iskolából – *tudás*.

Természetesen nagyon fontos a szakmai felkészültség, a pontos feladatmegoldás, érdeklődés az újabb kihívások iránt – *képesség, attitűd*. Folyamatosan fejlesztenie kell magát minden pedagógusnak, hogy naprakész tudjon maradni ebben a gyorsan változó világban – *attitűd, autonómia és felelősség*. Személy szerint mégis inkább azt emelném ki, hogy szeresse az illető ezt a hivatást, mert ez nem csak egy munka. Érezze jól magát a gyerekek között, próbálja az ő személyiségüket előtérbe helyezni a mindennapok során.

Óvodapedagógusként azt is tapasztalom, hogy a gyakorlati találkozók alkalmával sok esetben nehezen teremtenek a hallgatók kapcsolatot az őket azonnal megrohamozó gyerekekkel. Nem tudnak, vagy nem szeretnek játszani már, pedig ez is elengedhetetlen ebben a hivatásban – *képesség*. Fontos, hogy rendelkezzenek a beleélés, beleérzés képességével, hogy bele tudjanak helyezkedni a gyermekek érzelmi-és gondolatvilágába. A mi feladatunk, hogy a találkozók alkalmával ebben is igyekezzünk minél több segítséget nyújtani.

Az elméletben tanultakat általában jól átültetik a gyakorlatba egészen addig, amíg megkapják a megfelelő iránymutatást. Csak igen kevés hallgató igyekszik önálló gondolataival, ötleteivel színesíteni tevékenységét.

Azt is tanácsolom minden egyes alkalommal a hallgatóknak, hogy kérdezzenek, legyenek kíváncsiak mindenre, mert abból tudnak építkezni. Ezt azért tartom fontosnak kiemelni, mert mindig jó hallgatóságnak bizonyulnak, de szinte soha nincs kérdésük. Szóval ebben is fontos a segítségünk. Szükséges, hogy képesek legyenek szakmai együttműködésre és nyitottak legyenek a kollégáikkal szemben. Fontos felkészíteni őket a modern oktatástechnikai eszköz-

zők használatára is, mert ezek alkalmazása manapság már elengedhetetlen - *ebben a formában a KKK nem fogalmazza meg.*

Az óvópedagógus szakos hallgatókkal szembeni elvárások az alábbiak:

„A” válasz:

Empatikus, gyermekszerető, érdeklődő, nyitott, közvetlen, segítőkész, csapatjátékos, rugalmas, megbízható, terhelhető – *attitűd.*

„B” válasz:

- Hivatására tudatosan készülő, elhivatott (nem csak azért szeretne pedagógus lenni mert nem sikerült más pályára kerülni) – *attitűd,*
- Elméletben, (gyakorlatban), szakmailag felkészült, természetesen pályakezdő szinten – *tudás, képesség,*
- Elméleti ismereteit aktiválni, alkalmazni tudó – *képesség,*
- Szakmai, gyakorlati segítséget elfogadó, odafigyelő nyitottság jellemzi – *attitűd,*
- Türelmes, gyermekszerető – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK,*
- Pontos, megbízható – *autonómia és felelősség,*
- Az új helyzetben (nevelőtestület, szülőkkel való kapcsolat),alkalmazkodó, barátságos, udvarias, tisztelettudó – *autonómia és felelősség,*
- Kreatív, ötletekben gazdag, lendületes – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK.*

„C” válasz:

- legyen elhivatott az óvópedagógus pálya iránt – *attitűd,*
- szeresse a gyerekeket – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK,*
- minden helyzetben tartsa szem előtt a gyermeki személyiséget – *képesség,*
- tudjon a gyermekekkel kommunikálni – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK,*
- tudjon „leereszkedni” a gyermekhez, ugyanakkor tudjon tekintélyt és tiszteletet is kivívni magának – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK,*

- tudjon értékeket közvetíteni a gyermekek számára – **képesség, attitűd**,
- legyen példakép a gyermekek számára (erkölcsi, magatartási, beszéd, viselkedési, illemformák stb.) – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK*,
- rendelkezzen megfelelő módszertani, szakmai tudással – **tudás**,
- legyen nyitott, együttműködő, következetes, határozott, amikor a helyzet úgy kívánja
- legyen nyitott az új dolgokra – **attitűd**
- tudjon alkalmazkodni bizonyos helyzetekben – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK*,
- jó kapcsolatot tudjon kialakítani a kollektívával, szülőkkel – **autonómia és felelősség**,
- szeresse amit csinál – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK*,
- biztos módszertani tudással rendelkezzen – **tudás**,
- alkalmazza az egyéni bánásmód és differenciálás módszereit – **képesség**,
- vegye figyelembe a gyermeki személyiséget és egyénre szabott módszerekkel alkalmazzon – **képesség**,
- legyen kreatív – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK*,
- szeressen énekelni, mesélni, barkácsolni, mondókázni, verselni – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK*.

A tanító szakos hallgatókkal szembeni elvárások:

„A” válasz:

Ösztönösen jól bánik a gyerekekkel – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK*. A választandó pályáját a hivatásának tekinti – **attitűd, autonómia és felelősség**. Fellelhető benne az iránta érzett alázat – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK*.

Helyes, reális önismerettel rendelkezzen – **attitűd**. A legfontosabb az, hogy képes legyen nevelni önmagát – **attitűd**. Tárgyilagos belső képet formáljon saját képességeiről és hiányosságairól, céljairól és indíttatásairól – **attitűd**.

Tisztában legyen önmaga külső képével. Legyen tanulékony. „Még nem vagyok készen erre a hivatásra, de sok gyakorlással, kitartó munkával egyre jobbra válhatok” – fogadja el magáról. Ön-

kontroll, türelem, következetesség, empátia, alkalmazkodó képesség, segítőkészség, találékonyság, kreativitás, céltudatosság, küzdeni tudás, önfelfogadás, mások elfogadása, humorérzék.

A jó pedagógusról lent megfogalmazott kompetenciák és személyiségjegyek csírájában megjelenjenek, a pályára kerülő pedagógusoknál is.

„B” válasz:

A hallgatók általában azért választják a pedagógus pályát, mert él bennük a gyermekek iránti vonzalom és késztetés, hogy segítsék és támogassák majd őket – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK*. Fontos készségekkel és képességekkel kell, hogy rendelkezzenek, amiket tanulmányaik során és majdani munkahelyükön fejleszthetnek, tökéletesíthetnek – **képesség**.

A pályára kerülő pedagógus legyen elkötelezett a munkája iránt, kiegyensúlyozott személyiség, mert csak testi-lelki harmóniában képes a gyermekekkel való foglalkozásra – **attitűd**.

Beszéd és viselkedéskultúrája példaértékű, személyisége hiteles – *ebben a formában nem fogalmazza meg a KKK*.

Tanult elméleti ismereteit tudja rugalmasan kezelni, elsajátított módszertani kultúráját a tanulócsoportja ismeretében merje változtatatosan alkalmazni – **tudás, képesség**. Igénye legyen az együttműködésre a tantestületben, legyen érdeklődő, befogadó, alkalmazkodó, vállalkozó, kreatív – **képesség, attitűd**.

A jó kommunikációs készség elengedhetetlen a tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal való kapcsolat tartásához – **képesség**. Munkáját reflektív gondolkodás jellemzi, problémák megoldásában bátran kérjen segítséget – **attitűd**.

Fontosnak tartom a megfelelő kritikai érzéket önmagával és környezetével szemben. Vállaljon felelősséget, munkáját precízen, pontosan végezze – **autonómia és felelősség**. Elkötelezett legyen a folyamatos önképzésre, szakmai fejlődésre – **attitűd**.

Összességében megállapítható, hogy a KKK-ban megfogalmazott elvárások a célintézményekben dolgozó mentorok által is többségében – bár más szavakkal élve, de értelmében megegyezve, intézményenként eltérő mélységében – megfogalmazásra kerültek. Kiemelendő, hogy a hallgatók részéről speciális elvárásokat fogalmaznak meg.

Második hipotézisünkben feltételeztük, hogy a jó pedagógus ismérvei összhangban állnak a pedagógus kompetenciákkal.

A jó pedagógus ismérvei

A csecsemő- és kisgyermeknevelőkkel szembeni szakmai elvárások, melyek összevetésre kerültek a pedagógus életpályamodell kapcsán megfogalmazott pedagógus kompetenciákkal:

„A” válasz:

- Szakmai feladatok, szaktudományos szakterületi tudás
- Szakmai folyamatok, tevékenységek tervezése és megvalósítása
- Fejlődési folyamatok támogatása
- A gyermek személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy eltérő fejlődésmenetű gyermek együttes neveléséhez szükséges módszertani felkészültség
- Közösségfejlesztő tevékenység: gyermekcsoportok, gyermekközösségek alakulásának szociális kompetenciáinak fejlődésének segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenységre
- Nevelési-gondozási folyamatok és a gyermekek fejlődésének folyamatos figyelemmel kísérése, értékelése, elemzése
- Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
- Elkötelezettség és felelősség vállalása a szakmai fejlődésért

A fenti nyolc pont teljes mértékben lefedi a bölcsődében, mini bölcsődében foglalkoztatottak minősítési rendszerében megfogalmazott kompetenciákat.

A jó kisgyermeknevelőnél készség a segítségnyújtás. és a gyermek fejlesztése, ehhez társul a nagyfokú felelősségérzet, türelem, következetesség, empátia. Fontos, hogy képes legyen a rá bízott gyermekek megismerésére és megértésére. Ehhez megfelelő pedagógiai, egészségügyi és pszichológiai felkészültség szükséges.

A kisgyermeknevelő példa a gyermekek számára, őt utánozzák, pusztá jelenlétével bizonyos pszichikus hatást válthat ki, ami a gyermeket utánzásra készíti. A kisgyermek átveszi a kisgyermek-

nevelő magatartásformáit, az azokat kísérő emocionális állapotokat, viselkedési stílust, izlésrendszert is, tehát azonos értéket képvisel, melyek fokozatosan beépülnek személyiségébe, belső rendszerré válnak. Ő az, aki az ismeretlen új helyzet okozta szorongást, bizonytalanságot csökkentheti a kisgyermekben, és félelmei eloszlatója is lehet. Így minden szituációban igen intenzív az érzelmi kölcsönösség. Ezzel magyarázható, hogy a kisgyermeknevelő idegrendszeri épsége, érzelmi kiegyensúlyozottsága, vagy ezek hiánya közvetlenül befolyásolja a kisgyermekek emocionális életét, egészen érinti lelki struktúráját, idegrendszeri épségüket.

A kisgyermeknevelő személyisége, attitűdje befolyásolja a kommunikációs készségét is, alapvető szerepet játszik az adott csoport érzelmi töltetének kialakulásában. Jellemzi a csoport hangulatát, érzelmi beállítottságát, bizonyos feszültségek feloldásának módját. A jó kisgyermeknevelő meleg engedékeny nevelői magatartást tanúsít, módszereit nem az egész csoportra általánosan alkalmazza, hanem külön-külön a gyermekek személyiségét figyelembe véve.

A kisgyermeknevelő munkája során nemcsak szakismeretét, tapasztalatait használhatja fel, hanem mindenekelőtt saját személyiségét, mint hatásrendszert. Személyiségének, mint nevelési „eszköznek” tudatos működtetéséhez magas szintű önismeretre van szüksége, ugyanakkor ismernie kell a gondjaira bízott gyermekek világát, egyedi személyiségét és tiszteletben kell tartani azt.

„A gyermeknevelés és a pedagógia az empátia természetes megnyilvánulásának és alkalmazásának különösen fontos területe ... a beszélni nem tudó csecsemő- és kisgyermek megértéséhez növekvő empátia kell. A gyermeki viselkedésben meg kell érteni a különféle szükségletekből fakadó indítékokat és reakciókat. A szoktató nevelő célú hatásokat ezekhez kell mérni, és minél pontosabb a gyermek érzelmi állapotának, lelkivilágának megértése, annál gyorsabban és biztosabban lehet hatni rá.”

A kisgyermeknevelő napi munkavégzéséhez még egy tulajdonságra, képességre vagy szükségére van, ez a tolerancia. Elfogadja, hogy másképp is lehet dolgokról gondolkozni, másképp is lehet a világot látni, mint ahogy mi tesszük.

„B” válasz:

Minden gyermeket olyannak fogad el, amilyen és nem akarja „átalakítani” – *nem került ebben a formában megfogalmazásra*. Szeretettel, elfogadással van mindenki iránt, empatikus. Közvetlen, természetes és kedves. Türelmes, nyugodt és optimista. Harmonikus személyiségű, liberális gondolkodású és következetes a gyerekekkel.

Legyen együttműködő gyerekekkel, szülőkkel és kollégákkal egyaránt – ***kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás***. Tolerancia jellemezze személyiségét. Jó helyzetfelismerő és konfliktusmegoldó képességgel rendelkezzen – ***a szakember közösségfejlesztő tevékenysége***. Képes legyen figyelmét megosztani.

A családi bölcsődében az a legfontosabb, hogy próbáljon meg „anya-szerepbe” bújni és annak megfelelően lássa el feladatát a gyermek napközbeni ellátása során – *nem került ebben a formában megfogalmazásra*.

„C” válasz:

Számomra a jó pedagógus olyan, aki lelkes, motivált, kreatív és alkotó személyiség. Elsősorban gyermekközpontú, így fontos számára a gyermekek személyiségfejlődése (annak folyamatos értékelése), a pedagógus-gyermek kapcsolat minősége – ***a gyermek személyiségfejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy eltérő fejlődésmenetű gyermek együttes neveléséhez szükséges módszertani felkészültség***.

Figyelembe veszi a gyermekek életkori sajátosságait, egyéni képességeit, és ennek megfelelően igyekszik differenciálni – ***fejlesztési folyamatok támogatása***. Mindezek mellett elkötelezett munkája iránt, igyekszik pedagógiai ismereteit és tapasztalatait bővíteni – ***elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért***.

Hibáit és/vagy hiányosságait képes elismerni – ***elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért***. Fontos számára,

hogy minél harmonikusabb kapcsolatot ápoljon a szülőkkel és a vele együtt dolgozókkal is. Igyekszik tetteivel és szavaival példakép lenni. Rendelkezik egyfajta verbális intelligenciával, de gyakorlatiasság is jellemzi. Jártasságot kell szereznie a pedagógiai folyamatok tervezésében.

A fent felsoroltakból összegezhető talán, hogy a jó pedagógus egész személyiségével részt vesz a munkájában és igyekszik egy egyensúlyt megtalálva megfelelni a kibővült kritériumoknak.

Amint azt már említettem napjainkban egyre bővül az a lista, amely összegzi a jó pedagógus ismérveit. Ennek fényében én két gondolattal zárnám a sort, amelyek talán a legfontosabbat magukban hordozzák. Véleményem szerint az igazán jó pedagógus hitelét a szakmai hitele teremti meg. A jó pedagógus pedig iránytűt ad a gyermek kezébe, hogy ezzel segítsen neki eligazodni az Őt körülvevő ismeretek és tényezők között.

Az óvópedagógusokkal szembeni szakmai elvárások:

„A” válasz:

Szakmai alázat, önismeret, reális énkép.

„B” válasz:

- Szakmailag jól képzett – **szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás**, naprakész,
- Elméleti ismereteit gyakorlatban alkalmazni tudó,
- Új ismeretekkel kapcsolatban befogadó, művelt, olvasott,
- Tudatos, következetes,
- Kreatív, problémamegoldó,
- Figyelmes a gyerekekkel, szülőkkel, kollégákkal,
- Döntésképes, szakmai munkájáért vállalja a felelősséget, hiteles,
- Elfogadó, befogadó, türelmes,
- Barátságos, (együttműködő, udvarias),
- Emocionális, empátikus,
- Pozitív gondolkodású, képes más munkáját elismerni, dícsérni,
- Hivatásszerető, becsületes, pontos,

- Szociális aktivitás jellemzi (értő, aktív figyelem, konstruktív, konfliktuskezelő, segítségadás,
- Vezetni képes (gyerekcsoport, munkaközösség),
- Ismeri erősségeit, gyengeségeit,
- Tiszteli kollégáit, embertársait .

„C” válasz:

- Megfelelő szakmai, szaktudományos, szaktárgyi tudással rendelkezik – **szakmai feladatok, szaktudomány, szaktárgyi, tantervi tudás**
- A gyermeki személyiséget helyezi figyelmének középpontjába – **a tanuló személyiségének fejlesztése,**
- Ismeri és tudja a hivatására vonatkozó dokumentumokat, melyek munkája alapját képezik (Óvodai nevelés, helyi programok)
- tanít és nevel hivatásából adódóan
- igyekszik a dolgokban, eseményekben a jó és pozitív értékeket képviselni, átadni
- naprakész a munkája során
- lelkiismeretesen készül fel a foglalkozásokra
- ismeri a csoportjába járó gyermekeket (családi körülmények, képességek)
- nyitott az új dolgokra
- kutatómunkát végez
- fejleszti önmagát
- módszertanilag felkészült
- figyelembe veszi a gyermek személyiségét, melyet tiszteletben tart
- változatos módszereket alkalmaz foglalkozása során (differenciálás, egyéni bánásmód)
- törekszik a családias, nyugodt, derűs légkör kialakítására
- támogatja a gyermekeket
- érzelmi biztonságot nyújt számukra,
- példamutató, mintaértékű magatartást tanúsít a gyermekek számára,
- jó kapcsolatot alakít ki a szülőkkel
- családlátogatás végez
- kapcsolatot tart fenn az iskolával, bölcsődével
- következetes, határozott

- kommunikációja, beszéde példaértékű
- együttműködő, megértő, kiszámítható
- gyermekek életkori sajátosságait figyelembe veszi és ahhoz mérten tervez, szervez változatos és újszerű tevékenységeket
- szereti és élvezettel végzi a munkáját
- gyermekszerető, mintaadó
- ismeri hibáit, erősségeit, gyengeségeit,
- kreatív.

A tanítókkal szembeni szakmai elvárások:

„A válasz”

A gyerekekkel közvetlen, kedves, megértő; határozott, de következetes és kiszámítható. Egy mércével mér. Pozitív a gyermekkel szemben. Megtalálja a jót. Emberséges.

Szaktárgyi és pedagógiai felkészültsége jó – **szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás**, innovatív. Törekszik a pontosságra, precizitásra.

Tudatos, igényes, szorgalmas. Önálló, de szívesen veszi a segítséget is – **kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás**.

Siker- és értékcentrikus, példát adó, emberséges, nyitott, érdeklődő. A diákokkal együtt tanul. Van érzéke a különlegesre (a tehetségtől, a sajátos bánásmódot igénylő tanulóig) – **a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség**.

Keresi a jót, a pozitívát, az értéket. Az állandóság és a változatosság egyaránt jellemzi. Önmaga elfogadására való nyitottság és képesség. Bíz magában.

Kritikai és önkritikai érzéke jó. Tisztában van a hibáival, a korlátaival – **pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók**. Szembenéz velük, és a javításra törekszik. Szakmai alázattal rendelkezik. Egyaránt tanít és nevel.

Megvan benne az összességlátás képessége. Világos értékrenddel rendelkezik. Kreatív. Együttműködő, önzetlen. Tudjon lel-

kesedni. Rendelkezzen cselekvésre mozgósítható energiával, munkabírással.

Megjelenésére a jól ápoltság, ízléses öltözködés és szerénység jellemző.

„B” válasz:

Felgyorsult világunkban megváltoztak az emberi kapcsolatok, a nevelők, gyerekek, szülők, a pedagógusok egymás közötti és az oktatás irányítói közötti kapcsolatok.

A nevelés-oktatás teljes mértékben a pedagógusra hárul, akinek szakmai tudása, tapasztalatai és a rendelkezésre álló taneszközök, segédanyagok mellett legfontosabb „munkaeszköze” saját személyisége, kompetenciái. A munkája minőségének meghatározó szerepe van abban, hogyan alakul a tanulók teljesítménye és hogy milyen eredményes lesz az iskola.

A pedagógus szerepek is kibővültek, egy jó tanító legyen irányító, koordinátor, értékelő, megfigyelő, támogató (facilitátor), innovatív, mentor.

A mai kor gyermekeinek nevelése, oktatása jól felkészült, türelmes, konstruktív, innovatív, rugalmas pedagógust kíván.

A jó pedagógus alkalmas legyen a saját szaktudományos tudása birtokában – **szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás** – a tanulók személyiségének optimális fejlesztésére, az egyéni igények és fejlődési feltételek tükrében – **a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.**

Fontosnak tartom, hogy tudjon megújulni és folyton lelkesedni elérendő céljai megvalósításáért. Legyen szociálisan érzékeny, támogassa önmagát is a testi, lelki, szellemi frissessége érdekében. A rábízott tanulókat szeretettel, gondos odafigyeléssel nevelje, oktassa.

Képes legyen az osztályában a tanulói közösséget optimálisan alakítani, fejleszteni.

A pedagógiai folyamatokat átlássa, tervezzen átgondoltan, válassza meg a legoptimálisabb módszereket, munkaformákat, figyelve az egyének közötti különbségekre – **pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.**

Tapasztalatai reflektív módon képes legyen elemezni, ismereteit megosztani, átadni kollektívájában, részt vállaljon a tantestület tanulószervezetté válásában – **pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.**

Törekedjen a kommunikációra, szakmai együttműködésre, amely segíti a még eredményesebb munkáját – **kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.**

Legyen igénye a szakmai fejlődésre, tanulmányok, továbbképzések során – **elkötelezettség és szakmai felelősségvállalása szakmai fejlődésért.**

A szakemberek a gyakorló szakemberekkel szembeni elvárásai esetenként teljes mértékben összhangban állnak a pedagógus kompetenciákkal, máshol néhány kompetencia mindenképpen kiemelésre került.

Harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a gyakorlati fogadóintézmények által megfogalmazott pedagógusjelöltekkel és gyakorló pedagógusokkal szembeni elvárások összhangban állnak egymással.

A pedagógusjelöltekkel szemben megfogalmazott elvárások többsége a hallgatók személyiségére és hozott készségeire, képességeire fókuszál. A különböző intézményekben dolgozó mentorok elvárásai értelmét tekintve azonosak voltak.

A gyakorló pedagógusokkal szemben megfogalmazottak szintén kapcsolódtak egymáshoz, bár szerintünk több pedagóguskompetenciát nem érintettek.

Összegzés

A szakma a pedagógushallgatókkal szemben a fenti elvárásokat fogalmazza meg. Kutatócsoportunk ezen igényekre reflektáló, az első éves hallgatóink jelentős részének bevonásával végzett pályaidentifikációra vonatkozó felméréseket terveztünk, melyek eredményeit a következő fejezetekben mutatunk be.

A gyakorló pedagógusok lelkesedésként fogalmazták meg a pályaszocializáció folyamatának, fejlődésének kérdéseit, ezért ez irányú kutatásunkat tekintjük alapnak.

A gyermekekkel való kooperáció kérdése alatt a hallgatók játésképességére is fókuszáltunk.

A pedagógus kommunikációja, mint igény minden válaszban nagy hangsúlyt kapott, ezért e terület is felmérésre került, külön

vizsgálati blokkban kiegészítve a konfliktuskezelés és az asszertivitás.

A hallgatói kreativitásnak nagyon fontos szerepet tulajdonítanak, mint elvárás, ezért ezt is vizsgálatunk tárgyának tekintettük. A személyiségjegyek kiemelt szerepet kaptak, így a hallgatók érzelmi intelligenciáját is fókuszba helyeztük.

Több helyen megfogalmazásra került a lelki egészség kérdése, így a pszichológiai immunrendszert sem hagytuk ki.

Fontosnak tartjuk, hogy a vizsgálati eredményeket a pedagógus kollégák megismerjék egy kerekasztal beszélgetés kapcsán, mely egyben kiváló lehetőséget jelent a változások egyeztetésére, valamint a szakmai kapcsolatok erősítésére.

Felhasznált irodalom:

Antalné Szabó Ágnes, Hámosi Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő, Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez.*

Buda Béla (1989): A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoportmódszerek. In.: Telkes József (szerk.), *Személyiségfejlesztés.* Magyar Népművelők Egyesülete, Tatabánya, 23–51.

Bugán Antal (1997): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In.: *A pedagógus hivatásszemélyisége.* KLTE, Pszichológiai Intézet, Debrecen.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pszichológusképzés új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Figula Erika (2000): A tanár diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, II., 76–81.

Faragó Magdolna (1986): Végzős hallgatók kérdőíves vizsgálata. In.: Völgyesy Pál (szerk.), *Felsőoktatási Kutatás 1981/85.* Oktatókutató Intézet, Budapest, 157–189.

Galicza János, Schödl Livia (1993): *Pedagógusok gubancai.* Korona Kiadó, Budapest.

Gáspár Mihály, Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, (2), 23–40.

Hargreaves, A., Fullan, M. (2012): *Professional capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.

Herz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, (4), 153–184.

Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, (3), 79–96.

Kelemen László (1986): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kerekes Balázs, Tóth Mária, Bessenyei Tünde, Fűrész Edit, Kopp Gyöngyvér, Molnárné Varga Katalin, Pusztai Katalin, Tóth Klára (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez. Negyedik, javított változat*. Oktatási Hivatal, Budapest. file:///C:/Users/User/Downloads/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_4jav.pdf (Letöltés 2017. 09. 15.)

Kollár Katalin (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, (4), 7–34.

Nikitscher Péter (2016): Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. <http://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben>. (Letöltés 2017. 09. 15.)

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetem, Veszprém.

Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, (7–8), 112–117.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/bolcsode.pdf

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/ovoda.pdf

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/also_tagozat_kieg_2017.pdf

Melléklet

1. számú melléklet - Elővizsgálathoz felhívás

A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodáskeretében

EFOP-3.6.1-16-2016-00025

Kedves mentor Pedagógusok, valamint Kisgyermeknevelők!

Közreműködő segítségük kérjük az Eötvös József Főiskolán a 2017/2018-as tanévben induló kutatásunk előkészítéséhez!

Tervezzük a tanulmányaikat kezdő leendő óvodapedagógus, tanító, valamint kisgyermeknevelő szakos hallgatóink pályaorientációjának felmérését, a pályához elengedhetetlen képességeik, a szakmai pályát illetően kialakult hallgatói attitűdjeik vizsgálatát. Célunk képet kapni arról, hogy hallgatóink milyen pályakészültséggel érkeznek, majd milyen változáson mennek át az alapképzésük során. Szeretnénk feltérképezni a képzés és a szakmai pályán megkívánt képességek fejlődésének összefüggéseit, majd rámutatni a képzés szerepére a képességek és a személyiség alakulásában.

A fentiekben írt célkitűzés szem előtt tartásával kérjük **fogalmazzák meg:**

1. Milyen elvárásaik vannak a pályára kerülő pedagógusokkal szemben?
2. Az Önök megítélése szerint milyen a jó pedagógus? (kompetenciák, személyiségjegyek, szerepek stb.)

Segítő együttműködésük megköszönve
Tisztelettel,

Dr. Bíró Violetta, Borszéki Szabolcsné Gábris Virág
Eötvös József Főiskola, Baja, Szegedi út 2.

Baja, 2017. augusztus 15.

2. számú melléklet - Képzési és kimeneti követelmények a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szakhoz

Az alapképzési szak képzési célja és a szakmai kompetenciák

A képzés célja csecsemő- és kisgyermeknevelők képzése, akik tudásukat, képességeiket és attitűdjeiket tekintve alkalmasak a három év alatti

gyermekek testi és pszichés szükségleteinek kielégítésére, nevelésére, fejlődésének segítésére. Átlátják a kisgyermeknevelés rendszerét, képesek a bölcsődében és más, a három év alatti korosztályt nevelő intézményben a kisgyermeknevelői feladatokat a szakmai kompetenciájuk alapján elvárható autonómiával és felelősséggel ellátni. Képesek a szakmai innovációra, a társadalmi szerepvállalásra, a folyamatos megújulásra és fejlődésre. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

Az elsajátítandó szakmai kompetenciák

A csecsemő- és kisgyermeknevelő

a) tudása

- Rendelkezik a három év alatti kisgyermek személyes, szociális és kognitív kompetenciáinak és testi fejlődésének támogatását, a gyermek biológiai és pszichés szükségleteinek kielégítését, szakszerű gondozását megalapozó szaktudományos: pedagógiai, pszichológiai, egészség-tudományi, társadalomtudományi és módszertani ismeretekkel.
- Tisztában van a fejlődés szociokulturális meghatározottságával, kontextusával, komponenseivel és determinánsaival, értelmezni tudja az ebből fakadó különbségeket.
- Ismeri a pedagógiai tervezés szintjeit, a közöttük lévő összefüggéseket, és tájékozott a kisgyermeknevelés tervezésének elméleti és módszertani kérdéseiben.
- Ismeri az intézményes kisgyermeknevelés alapvető dokumentumait, jogszabályi háttérét, az intézményes kisgyermeknevelés céljait, alapelveit, feladatait, tevékenységformáit, módszertani eszköztárát és az azok közötti összefüggéseket.
- Részletesen ismeri a három év alatti korosztály fejlődésének, érésének jellemzőit, a kisgyermek biológiai és pszichés szükségleteinek kielégítésével kapcsolatos feladatokat, korszerű gondozástani ismeretekkel rendelkezik, tisztában van az egészséges életmód kialakítását megalapozó eljárásokkal.
- Tisztában van az első életévek későbbi életutat megalapozó szerepével, a három év alatti gyermekek fejlődési, érési folyamatairól és azok alakulását befolyásoló tényezőkről szaktudományos ismeretekkel rendelkezik. Felkészült a korosztály fejlődésének nyomon követésére alkalmas eszközöket és módszereket illetően.
- Ismeri a fejlődés támogatásához az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével választható stratégiákat és módszereket.
- Ismeri a kisgyermekkori tanulás jellemzőit, tisztában van a játéknak, mint a kisgyermek legfontosabb tevékenységének, és mint a tanulás legfontosabb színterének a fejlődésben betöltött szerepével.

- Korszerű játék-módszertani ismeretekkel rendelkezik.
- A művészeti nevelés (gyermekirodalom, ének-zene, vizuális kultúra, a mozgásfejlődés és a nyelvi, kommunikatív fejlődés) támogatása területén a három év alatti korosztályhoz illeszkedő módszertani ismeretekkel rendelkezik, és tisztában van e tevékenységek személyiségfejlesztő hatásával.
- Szaktudományos és módszertani ismeretekkel rendelkezik a családról, a családi nevelés elsődlegességéről és a családdal való együttműködésről.
- Tájékozott a családvédelem és a családsegítés lehetőségeit és módszereit illetően.
- Rendelkezik olyan tanácsadói ismeretekkel, melyek segítségével a szülőket támogatni tudja a gyermek otthoni nevelésében, szülői szerepük kiteljesítésében.

b) képességei

- Pedagógiai, pszichológiai, egészségtudományi, társadalomtudományi és módszertani tudását holisztikus szemlélettel és adaptív módon, a gyermekek egyéni sajátosságainak és a korosztály jellemzőinek figyelembevételével alkalmazza.
- Képes a társadalmi jelenségeket, folyamatokat értelmezve átlátni azok pedagógiai következményeit.
- A három év alatti gyermekek és a gyermekcsoport ismeretében az adott intézmény célkitűzéseihez és szakmai kereteihez igazodva meghatározza a nevelés céljait, feladatait és tartalmait, megtervezi, alakítja, elemzi és értékeli a pedagógiai folyamatot.
- A három év alatti gyermekek szükségleteinek figyelembevételével alakítja ki a gyermekek életterét, a tartalmakat a gyermekek fejlettségéhez igazodva választja meg, és közvetíti.
- Támogatja a gyermek önállósodását, a szokások és az egészséges életmód alakulását.
- Képes a három év alatti gyermekek fejlődésének nyomon követésére, az eltérő fejlődési ütem felismerésére, és az érési-fejlődési folyamatok egyénre szabott, differenciált befolyásolására, az ehhez szükséges módszertani kultúra kialakítására.
- Felismeri a kisgyermek biológiai és pszichés szükségleteit, és azokat differenciáltan, a gyermek érési-fejlődési folyamataihoz és igényeihez illeszkedő módon elégíti ki.
- Megteremti a játék feltételeit, és a kisgyermek igényeihez igazodóan támogató, gazdagító módon vállal szerepet a gyermek játékában.
- Kielégíti a kisgyermek esztétikai szükségleteit, szakszerűen támogatja a különböző művészeti ágakhoz kapcsolódó kisgyermekkorai alkotó

és befogadó tevékenységeket, a fejlődő gyermeki kreativitást. Támogatja a motoros képességek és a nyelvi, kommunikatív képességek fejlődését.

- Megerősíti a családi nevelés értékeit, kompenzálja az esetleges hátrányokat, a gyermek fejlődésének támogatása érdekében erősíti a szülői kompetenciát, együttműködik a szülőkkel, a családdal.

- Képes segítő beszélgetés vezetésére mind egyéni, mind csoportos helyzetben.

c) attitűdje

- Elkötelezett a három év alatti gyermekek tevékenységei, a gyermekek fejlődését támogató környezet kialakítása és a fejlődés támogatása iránt.

- Elsődlegesnek tartja a gyermek egyéni igényeihez igazodó szükséglet-kielégítést, gondozást, az egészséges szokásrendszer kialakítását.

- Elkötelezett a kisgyermekek játékszükségleteinek kielégítése iránt, szívesen vesz részt a játékban, a játék örömet okoz számára.

- Nyitott a szimbolikus önkifejezési formák irányába, szívesen vesz részt művészeti tevékenységekben.

- A kisgyermek és önmaga kreativitását örömmel éli meg.

- Személyiségét és tevékenységét a gyermek tisztelete, feltétel nélküli elfogadása jellemzi.

- Befogadó és multikulturális szemlélettel rendelkezik.

- Problémaérzékenység, előítélet-mentesség, tolerancia, szociális érzékenység, segítő attitűd és etikus magatartás jellemzi.

- Nyitott a gyermekek, családok és a szakmai közeg jelzéseire, partneri kapcsolataiban együttműködő.

- A szakmán belüli és a szakmák közötti kapcsolatokban bizalomra, kölcsönösségre törekszik, tiszteletben tartja a kompetenciahatárokat.

- A megismert kisgyermeknevelői szerepekkel azonosul, képes azok hiteles közvetítésére és felelősségteljes ellátására.

d) autonómiája és felelőssége

- Beosztásával járó autonómiájával felelősséggel tud élni.

- Felelősséget vállal a rábízott kisgyermekért, gyermekcsoportért, a nevelés folyamatában hozott döntéseiért és pedagógiai tevékenységének következményeiért.

- Felelősséggel tartozik a gyermek személyiségének sokoldalú, harmonikus kibontakoztatásáért, az egészséges fejlődéshez és fejlesztéshez szükséges személyi, tárgyi környezet megteremtéséért.

- Szakmai fejlődését autonóm módon, tudatosan és reflektíven irányítja.
- A jogszabályok és intézményi szabályok szabta keretek között önállóan dönt a munkájával összefüggő problémahelyzetek megoldásáról.

3. számú melléklet - Képzési és kimeneti követelmények az óvodapedagógus alapképzési szakhoz

Az alapképzési szak képzési célja és a szakmai kompetenciák

A képzés célja, óvodapedagógusok képzése, akik alkalmasak az óvodai nevelés feladatainak ellátására, a 3-7 éves korú gyermekek nevelésére, a pedagógusi hivatás gyakorlására.

A nemzetiségi szakirányt választó hallgatók képzésének célja a fentiekén túl, hogy végzett óvodapedagógusként képesek legyenek a 3-7 éves gyermek magyar nyelven történő nevelése mellett nemzetiségi nyelven történő nevelésére is, a korosztályhoz illeszkedően nemzetiségi identitás (ki)alakítására, nemzetiségi kultúra közvetítésére. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

Az elsajátítandó szakmai kompetenciák

Az óvodapedagógus

a) tudása

- Rendelkezik az 3-7 éves gyermek harmonikus és komplex személyiség-kibontakoztatását, teljes körű egészségfejlesztését megalapozó és elősegítő szaktudományos és módszertani ismeretekkel.
- Ismeri az óvodai nevelés szakterületének alapvető dokumentumait, tisztában van az óvodai nevelés általános céljaival, feladataival, a tevékenységi formák tartalmaival és ezek összefüggéseivel.
- Ismeri az óvodai nevelésben alkalmazható tervezés különböző szintjeit, a tervezés elméletét és módszertanát, az egyes szintek összefüggéseit, sajátosságait.
- Alapvető ismeretei vannak a 3-7 éves gyermek érési-fejlődési folyamatának pszichológiai, biológiai tényezőiről, jellemzőiről, törvényszerűségeiről és a gyermeki tanulás sajátosságairól. Tisztában van a koragyermekkor mint az egyéni életutat megalapozó fejlődési szakasz jelentőségével, a személyiség kibontakoztatásában és az élethosszig tartó tanulásban betöltött szerepével, továbbá a fejlődést támogató eljárásokkal.
- Tisztában van a játéktevékenység gyermeki fejlődésben betöltött meghatározó szerepével.

- Ismeri a 3-7 éves gyermek személyiségének kibontakoztatásához, az életkori sajátosságoknak és az egyéni fejlődési ütemnek megfelelő differenciált stratégiákat és módszereket, ezek kiválasztásának és alkalmazásának szempontjait, lehetőségeit.
- Tisztában van a biomechanikailag helyes testtartást kialakító és fenntartó speciális tartáskorrekció elméleti és gyakorlati ismereteivel.
- Érti az összefüggést a 3-7 éves gyermek fejlődését meghatározó spontán és tervszerű környezeti hatásrendszer, a direkt és indirekt nevelési módszerek, valamint az óvodai nevelés tevékenységi formáiban megvalósuló tanulási folyamatok között.
- Értelmezni tudja a gyermeki fejlődés és az óvodai nevelés szociokulturális beágyazottságát, annak hatását a pedagógiai folyamatra.
- Rendelkezik az óvodai nevelés feladatainak ellátásához szükséges alapvető család- és gyermekvédelmi ismeretekkel, és tájékozott a segítségnyújtás lehetőségeiről.
- Ismeri az óvodapedagógusi hivatás szakmai, etikai és jogi szabályait, társadalmilag elfogadott normáit, az óvodapedagógus szerepkörhöz tartozó kommunikáció sajátosságait és hatásrendszerét.

b) képességei

- Pedagógiai, pszichológiai, társadalomismereti és módszertani ismereteit az óvodai nevelés pedagógiai gyakorlatában adaptív módon, a gyermek és a gyermekcsoport életkori jellemzőit, valamint a gyermekek egyéni sajátosságait figyelembe véve alkalmazza.
- A 3-7 éves gyermek és a gyermekcsoport életkori jellemzőinek és egyéni sajátosságainak ismeretében meghatározza és kiválasztja a megfelelő nevelési, fejlesztési célokat, feladatokat és tartalmakat, képes a pedagógiai folyamat differenciált irányítására-facilitálására, elemzésére és értékelésére.
- Megfigyeli, feltérképezi és rögzíti a 3-7 éves gyermek személyiségének, képességstruktúrájának sajátosságait, és a gyermeket körülvevő családi közeg szociokulturális meghatározóit.
- Adaptív módon épít a 3-7 éves gyermekek eltérő személyiségére, előzetes tapasztalataira, tudására, kompetenciáira, életkori sajátossága-ira.
- Támogatja a 3-7 éves gyermek személyiségének harmonikus kibontakoztatását, a testi, a szociális és az értelmi képességek egyéni és életkor-specifikus alakítását.
- Az óvodai nevelés módszereit és napirendjét úgy alakítja, hogy azzal a 3-7 éves gyermek teljes körű egészségfejlesztését valósítja meg.

- Helyesen alkalmazza a biomechanikailag helyes testtartást kialakító és fenntartó speciális tartáskorrekció gyakorlatanyagát.
- A gyermekintézmény partnereivel (család, bölcsőde, szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók, más köznevelési intézmények, fenntartó, stb.) előítélet-mentes, kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolat-rendszert alakít ki, szakmai szituációkban szakszerűen, közérthetően és hitelesen kommunikál, a gyermeket érintő problémák esetén segítséget nyújt, a megoldási lehetőségek kidolgozásában közreműködik.
- Eligazodik az óvodai nevelést szabályozó szakmai, etikai és jogi dokumentumokban, azok vonatkozó részeit mindennapi munkája során felhasználja.

c) attitűdje

- Elkötelezett a 3-7 éves gyermek és a gyermekcsoport tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezését és bővítését elősegítő stratégiák, módszerek, tevékenységek megválasztása és a támogató környezet kialakítása iránt.
- Elkötelezett a 3-7 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztése iránt.
- Személyiségét előítélet-mentesség, tolerancia, szociális érzékenység, segítő attitűd jellemzi, inkluzív és multikulturális szemlélettel rendelkezik, törekszik a kulturális önazonosság megőrzésének, ápolásának elősegítésére és a gyermekközösségbe történő beilleszkedés támogatására.
- Elfogadja, hogy az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, az óvodai nevelésben alkalmazott pedagógiai hatásoknak a gyermek személyiségéhez kell igazodniuk.
- Igénye van az óvodai nevelési folyamat több szempontú elemzésére-értékelésére, és az eredmények tükrében a jövőbeni tervek és tevékenységek átgondolására, módosítására.
- Nyitott az újabb hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatási eredmények, a módszertani innovációk és az információs és kommunikációs technológiák kínálta lehetőségek megismerésére és alkalmazására.

d) autonómiája és felelőssége

- Felelősséget vállal a rábízott 3-7 éves gyermekekért, a gyermekcsoportért, a nevelési intézményben végzett tevékenységéért.
- Hatáskörében felelősséget vállal a 3-7 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztéséért.

- Felelősséggel tartozik az óvodás korú gyermek személyiségének sokoldalú, harmonikus kibontakoztatásáért, az egészséges fejlődéshez és fejlesztéshez szükséges személyi, tárgyi környezet megteremtéséért.
- Felelősséget vállal az óvodai nevelési folyamat tervezése során hozott döntéseiről és pedagógiai tevékenységének következményeiért.
- Reflektív óvodapedagógusként, autonóm személyiségként szakmai fejlődésének tudatos irányítója.
- Szakmai együttműködések kialakításában és fenntartásában felelősséggel működik közre.
- Óvodapedagógiai, szakmai tevékenységén túl felelősséget vállal saját intézménye küldetéséért és a hazai óvodaügy nemzetközileg is elismert értékeinek megőrzéséért.

4. számú melléklet - Képzési és kimeneti követelmények a tanító alapképzési szakhoz

Az alapképzési szak képzési célja és a szakmai kompetenciák

A képzés célja tanítók képzése, akik – a változó társadalmi szükségleteknek, az általános iskolai nevelés-oktatás céljainak megfelelően – képesek a tanulók személyiségének komplex fejlesztésére, a tanító teljes szerepkörének betöltésére. Felkészültek az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán egy választott műveltségi terület nevelés-oktatás feladatainak ellátására, nemzetiségi szakirányon pedig az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán a nemzetiségi anyanyelvi nevelés-oktatás feladatainak ellátására. Felkészültek tanulmányok mesterképzésben történő folytatására

Az elsajátítandó szakmai kompetenciák

A tanító

a) tudása

- Ismeri a tanító munkájának társadalmi-történeti összefüggéseit és jelentőségét, tájékozott az irányadó nemzeti és európai értékek körében.
- Ismeri a 6-12 éves gyerekek személyiségének kibontakoztatását megalapozó tudományos elméleteket, az első hat iskolaévnél a személyiség formálódásában és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben betöltött szerepét.
- Rendelkezik 6-12 éves gyerekek, gyermekcsoportok és környezetük megismerésére, az őket érintő társadalmi folyamatok értelmezésére vonatkozó elméleti és módszertani tudással.

- Ismeri a tanulás támogatásának, a kulcskompetenciák megalapozásának, kibontakoztatásának tudományos és szakmódszertani alapjait, az első hat iskolaévben alkalmazható korszerű módszereket, eszközöket.
- Tisztában van a nemzetközi összehasonlító mérések eredményeivel összefüggő, rá vonatkozó fejlesztési feladatokkal a szövegértés, a matematikai és a természettudományos nevelés területén.
- Tisztában van az értékelés funkcióival és módszereivel.
- Ismeri a tanulási, nevelési környezet szerepét, tisztában van az inkluzív nevelés lehetőségeivel és módszereivel az első hat iskolaévben.
- Biztos szakmai ismeretekkel rendelkezik az 1-4. évfolyamon valamennyi, továbbá az 1-6. évfolyamon egy műveltségi területen (vagy a nemzetiségi nevelés szaktudományos és tantárgy-pedagógiai megalapozása terén).
- A tanulás sajátosságainak ismerete alapján képes az adott életkori sajátosságok figyelembevételével a célok, tartalmak és tevékenységek, folyamatok, valamint egyéni tanulási utak tervezésére, megvalósítására.
- Ismeri a 6-12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztését célzó iskolai tevékenységek és pedagógiai eljárások elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazását.
- Ismeri a biomechanikailag helyes testtartást kialakító és fenntartó speciális tartáskorrekció elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazásának helyes módját.
- Idegen nyelvi műveltségi területen magas szintű (C1) idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkezik.

b) képességei

- A nevelési, fejlesztési célokat, feladatokat, tartalmakat képes a 6-12 éves gyerekek személyiségére, szociokulturális környezetének főbb jellemzőire tekintettel, differenciáltan tervezni.
- Épít a 6-12 éves gyerekek előzetes tapasztalataira, cselekvő részvételre, kreativitására, a közös munkát szakszerűen irányítja, elemzi és értékeli.
- Képes változatos, egyénre szabott értékelési módszereket használni, amelyekkel elősegíti a gyermek önértékelési képességének alakulását.
- Támogató tanulási környezetet biztosít.
- Képes közösségi értékek közvetítésére, a gyermekközösség alakítására.
- Az iskolai nevelés módszereit és napirendjét úgy alakítja, hogy azzal a 6-12 éves gyermekek teljes körű egészségfejlesztését valósítja meg.

Helyesen alkalmazza a biomechanikailag helyes testtartást kialakító és fenntartó speciális tartáskorrekció gyakorlatanyagát.

- A szakmai-tudományos kritériumokat érvényesítve választja meg a szakirodalmi könyvtári és elektronikus források körét, és munkájában azokat kreatív módon hasznosítja.
- A gyerekek családjával kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatot alakít ki, szakszerűen, közérthetően és hitelesen kommunikál, képes a nevelést érintő kérdésekben a családokat támogatni.
- Együttműködik a nevelési folyamat többi szereplőjével, képes elgondolásait előadni és megvitatni, eredményeit, javaslatait szóban és írásban hitelesen és szakszerűen közreadni.
- Képes a tanítói munkára irányadó szakmai, etikai és jogi szabályozókhoz munkája során igazodni, a szabályozók változtatásához javaslatokat előterjeszteni.
- Tevékenységére szakszerűen reflektál.

c) attitűdje

- Tevékenységét a 6-12 éves gyerekek fejlődésének támogatása iránti elkötelezettség irányítja.
- Elkötelezett a 6-12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztése iránt.
- Tevékenysége során inkluzív, befogadó szemléletet képvisel, törekszik a családok kulturális hagyományainak tiszteletben tartására.
- Tanítói tevékenysége minden területén elkötelezett a különböző szociokulturális környezetből érkező, a sajátos nevelési igényű, illetve a fogyatékos gyerekek közösségbe történő beilleszkedésének támogatása iránt.
- Igényli az önreflexiót, a nevelési folyamat és saját tevékenysége több szempontú elemzését, értékelését.
- Nyitott a munkájával összefüggő új elméletek és módszerek, a technológiai lehetőségek, információs és kommunikációs technológiák megismerésére és alkalmazására.
- Felkészültsége alapján részt vállal a tanító szakmával összefüggésben álló kutatásokban, innovatív team-munkákban.

d) autonómiája és felelőssége

- A hatáskörébe tartozó területeken felelősséget vállal a rájuk bízott 6-12 éves gyerekek fejlődéséért, kulcskompetenciáik hatékony megvalósulásáért, kibontakoztatásáért.
- Hatáskörében felelősséget vállal a 6-12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztéséért.

- Munkájával összefüggő pedagógiai kérdésekben – a jogszabályok és az intézményi keretek között – önállóan dönt.
- Felelősséggel vesz részt intézményében a harmonikus, támogató légkör kialakításában.
- Hivatása művelése körében felelősséget vállal a társadalmi kohézió erősítéséért.
- A hatáskörébe tartozó területeken felelősséget vállal a kulturális hagyományok ápolásáért, a kultúrák közötti megértés és kommunikáció elősegítéséért.
- Felelősséget vállal intézménye küldetéséért.

5. számú melléklet - A bölcsődében és a mini bölcsődében pedagógus-munkakörben foglalkoztatottakkal szemben megfogalmazott elvárások

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. Fejlődési folyamatok támogatása
4. A gyermek személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy eltérő fejlődésmenetű gyermek együttes neveléséhez szükséges módszertani felkészültség
5. A szakember közösségfejlesztő tevékenysége: gyermekcsoportok, közösségek alakulásának szociális kompetenciák fejlődésének segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenységre
6. Nevelési-gondozási folyamatok és a gyermekek fejlődésének folyamatos figyelemmel kísérése, értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

6. számú melléklet - Pedagógusokkal (óvopedagógusokkal és tanítókkal) szemben megfogalmazott elvárások

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszke-

dési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség

5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység

6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése

7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás

8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMATA AZ ÉNHATÉKONYSÁG, ÉRDEKLŐDÉS, MUNKAÉRTÉK ÉS EGYÉNI ERŐSSÉGEK TÜKRÉBEN

Deutsch Szilvia Zita
pszichológus

Bevezetés

A kutatók régóta keresik a választ arra a kérdésre, vajon mi kell a jó teljesítményhez a munkahelyen. A kulcsfogalom e kérdéskörben a kompetencia, mely magába foglalja a sikeres munkavégzéshez elengedhetetlen viselkedést és a viselkedés kifejeződésének oki hátterében meghúzódó emberi tulajdonságokat (Klein és Klein, 2012).

A pedagógus pályával kapcsolatban már az ókorban megfogalmaztak bizonyos követelményeket, melyek elengedhetetlenek a hatékony munkavégzéshez, ezek nagy többsége ma is elfogadott, valós érték. Quintilianus nagyon gondosan leírta az ideális tanító tulajdonságait, de az egyén személyes jellemzőinek nem tulajdonított még nagy jelentőséget.

Az újkor nyitányán a jezsuiták tisztán látták, hogy sikeres oktatás csak megfelelő tanítókkal lehetséges, tanügyi szabályzatuk már foglalkozik a pedagógus személyével is. Magyarországon az első hasonló témában íródott átfogó munka Szilasy János (1825) nevéhez köthető.

A neveléstörténeti dokumentumok közel 200 tulajdonságot sorolnak fel, mely elengedhetetlen a sikeres munkavégzéshez a pályán dolgozó pedagógusok számára. Az említett tulajdonságlista tartalom és szinonimaelemzés után 120-ra szűkült, melyek összesítve az alábbi területekre csoportosíthatók:

- Erkölcsös élet és példamutatás
- Szeretet, önzetlenség, jóság
- Alkalmazkodás, együttérzés, bizalom
- Emberismeret, műveltség
- Tekintély, tisztelet, szigorúság
- Egyéni magatartás, viselkedés
- Közösségi, társas viszonyulás
- Munkafegyelem, lelkiismeretes munkavégzés
- Hivatástudat, munkához való viszonyulás (Györgyiné, 2007).

Rókusfalvy Pál és munkacsoportja (1981) a pedagóguskutatást csak folyamatában tudja elképzelni. Véleményük szerint pedagógussá válni egy hosszú folyamat eredménye a pályaválasztástól a folyamatos pedagógiai célorientált életvezetésen, pályaszocializáción keresztül egészen a tevékeny öregkorig. Ezt a folyamatot pályafejlődésnek nevezik:

„A személyiség fejlődésének egy sajátos oldala – az, amelyik a pályaválasztásra, majd a pályára való felkészülésben és magában a sajátos szakmai tevékenységben alakul – a pályafejlődés. Ez a pályafejlődés sajátos aktív alkalmazkodó és önalakító tevékenység, amelyben az egész személyiség részt vesz. Gyökerei viszonylag korai életszakaszokba, néha a gyermekkorba nyúlnak vissza, és szinte soha nem fejeződik be.” (Györgyiné, 2007, 155)

Vajon vannak-e olyan alapvető, nehezen vagy egyáltalán nem fejleszthető tényezők a személyiségen belül, amelyek hiányában már a pályaválasztás fázisában eldől, hogy az egyén alkalmatlan a pedagógus hivatásra?

I. Témafelvetés

A személyiség fontos tényezője a sikeres munkavégzésnek. Hiába rendelkezik valaki megfelelő szakmai ismerettel, képességekkel vagy munkatapasztalattal, mégis kudarcot vallhat egy adott munkahelyen, ha személyisége nem felel meg az adott munkakör tevékenységeinek. Cattel szerint „a személyiség az embernek az a sajátossága, ami lehetővé teszi, hogy előrejelezzük a viselkedését az élet különböző helyzeteiben” (Klein, 2004). Az emberek viselkedése állandó és egyedi mintázatot alkot, melyet a szituációs tényezők eltérően befolyásolhatnak ugyan, de gyökeres változásukhoz hosszú időre van szükség.

Ezt támasztja alá a pályaválasztás racionális döntésemelélete is, mely szerint a korábbi iskolai teljesítmény szerint bejósolható, hogy mekkora a valószínűsége a kiválasztott felsőfokú tanulmányok befejezésének és a későbbi sikernek. Ha a sikertelenség veszélye fennáll, nem éri meg az adott iskolatípusba energiát fektetni (Sági, 2003, idézi Lannert, 2003). Arra a kérdésre tehát, hogy ma ugyanúgy viselkedünk-e mint ahogyan tegnap, a válasz az, hogy általában igen (Klein és Klein, 2012).

Vajon korrigálható-e, ha valakinek a személyisége egy-két területen eltér a munkában elvárttól?

Rogers szerint, ha a tanár rendelkezik bizonyos attitűdökkel, pl. őszinte, elfogadó vagy empátiás készsége nagy, akkor feltételezhetően személyisége ezeken a területeken jól fejlődhet, ha elég keményen dolgozik érte (Rogers, 2003, idézi Klein és Klein, 2012).

Saville erről úgy vélekedik, hogy a legjobbak az adott pályán azok, akik arra születtek. Kár tehát azon fáradozni, hogy valakiből jó pedagógust faragjunk, ha nem rendelkezik azokkal az alapvető sajátosságokkal, amelyek ehhez a pályához szükségesek. Csak akkor érdemes a megfelelő tulajdonságokat fejleszteni, ha az egyén már rájött, hogy mire született (Saville, 1988, idézi Klein és Klein, 2012).

A fenti vélekedések abban egyetértenek tehát, hogy a képzés folyamata egy nagyon fontos fázis a pályaszocializáció, pályafejlődés szakaszában.

A pályaválasztást követően az iskolában megszerzett tudás viszont nem elegendő ahhoz, hogy kompetens fiatalok jelenjenek meg a pályán. A képzéseknek a szakmai tudás mellett elő kell segítenie a fiatalok fejlődését az alábbi területeken:

- önálló gondolkodás,
- felelősségteljes viselkedés,
- felkészülés a jövő döntési helyzeteinek megoldására,
- a hatékony munkavégzés, és
- a szabadidő alkotó, értelmes felhasználása (Klein és Klein, 2012).

Carl Rogers humanisztikus pszichológus mondta:

„.....a tanítás eredményei jelentéktelenek vagy egyenesen károsak..... Olyan dolgokat szeretek tanulni, amelyek igazán fontosak, és amelyek valóban alakítják a viselkedésemet...” (Rogers, 2003, idézi Klein és Klein, 2012, 199.).

Jelen kutatás a pályaválasztást és bevételest alapvetően meghatározó sajátosságokat vizsgálja a felsőoktatás bemeneti és kimeneti keresztmetszetében. A pályaválasztás döntésében nagy szerepet játszik az egyén érdeklődése, képességei, munkához kapcsolódó értékei (Szilágyi, 2003), a pályaválasztás, a pályán való sikeres érvényesülést pedig az énképesség (Szakács és Bánfalvi, 2006) és az egyén személyes erősségei befolyásolják (Oláh, 2004; Seligman, 2004). A vizsgálatomban ezekre a változókra fókuszálok.

II. Szakirodalmi áttekintés

A pályafejlődés alakulásában meghatározó szerepe van az érdeklődésnek, munkához kapcsolódó értékeknek és a képességeknek (Barkó, 2006; Szilágyi, 2003), a beválás elengedhetetlen feltétele pedig az én-hatékonyság (Bandura, 1986, idézi Smith és Mackie, 2004).

II. 1. Én-hatékonyság

Az én-hatékonyság az egyén teljesítményének viszonyítása önmaga teljesítőképességének maximális szintjéhez, az az önmagába vetett hit, hogy képes a dolgok kimenetelét befolyásolni (Bandura, 1986, idézi Smith és Mackie, 2004). Minden olyan képesség és készség, amit az egyén a kihívásokkal szemben alkalmazni tud, kompetenciának nevezzük, a kompetenciák összessége határozza meg a hatékonyságot (Szakács és Bánfalvi, 2006). A dolgozó úgy érzi, hogy képes megküzdeni az akadályokkal, rá terhelt feladatokkal, problémákkal.

Az én-hatékonyság kapcsolatot mutat a megküzdési módokkal, azzal, hogy az egyén külső vagy belső tényezőknek tulajdonítja sikereit és kudarcait. Ha saját magunkat okoljuk egy kialakult helyzetért, akkor azt kontrollunk alá vonható következménynek tekintjük, azaz belső kontroll működik. Aki mindig másnak, környezetének, vagy rajta kívül álló okoknak tulajdonítja helyzetét, az külső kontrollal rendelkező személyiség. A belső kontroll egy hatékony módja lehet a megküzdésnek. Kísérletek igazolják, hogy megfelelő tréningekkel, gyakorlással ez elsajátítható képesség. Egy egyetem elsőéveseinek azt mondták, hogy a kezdő hallgatók gyakran küzdenek beilleszkedési problémákkal. A hallgatók egyik csoportját úgy tájékoztatták, hogy ez nem az ő adottságaikból, fogyatékosságaikból fakad. A másik csoportnak nem mondtak semmit. Az első csoport elsőévesei jobb jegyeket szereztek és kevesebben hagyták el a képzést (Wilson és Linville, 1982, idézi Smith és Mackie, 2004). Azok tehát, akik sikertelenségeiket saját erőfeszítéseik hiányában látják, magasabb teljesítményre képesek és kitartásuk is nagyobb (Dweck, 1986, idézi Smith és Mackie, 2004).

Ágazat szerint a kereskedelemben és egészségügyben dolgozó férfiak és a kereskedelem, oktatás és kultúra területén dolgozó nők tartják magukat a leghatékonyabbnak. A munka jellege szerint a nem diplomás és diplomás vezetők érzik legkompetensebbnek magukat, legkevésbé pedig a pénzügyben és a mezőgazdaságban dolgozók (Kopp és mts, 2006).

II. 2. Erősségek és gyengeségek

Seligman elsőként készítette el a pozitív karakterjegyek taxonómiáját és az azon alapuló mérőeljárást (Oláh, 2004). Három évezredre visszamenően kiemelkedő irodalmi alkotásokat elemeztek kollégáival, hogy megtalálják az emberiség univerzálisnak mondható legfontosabb erényeit. Arra jutottak, hogy a jó karakter jellemzői a következők: bölcsesség és tudás, bátorság, szeretet és emberiség, igazságosság, mértékletesség, spiritualitás és transzcendencia. Az erények absztrakt kategóriák. Ahhoz, hogy valakit erényesnek mondjunk az említett erényeknek a viselkedésében is meg kell mutatkoznia. A viselkedésbeli megnyilvánulásokat nevezték el erősségeknek, melyek mérhető pszichológiai változók. Az erősségek kritériumai, hogy:

- vonásjellegű legyen,
- sok helyzetben megjelenjen időben stabilan,
- jellegében önmagában jutalmazó,
- gyakorlásuk pozitív kedélyállapotot hoz létre,
- a kultúrák meséken keresztül fejlesztik az erősségeket a gyermekekben,
- a mesék hősei megtestesítői az erényeknek.

És a legfontosabb talán, hogy univerzalitás jellemzik, azaz a világ összes kultúrájában elfogadott.

Az erősségek nem adottságok, azok fejleszthetők, alkalmazásuk tudatos, bárki képes elsajátítani őket. A pozitív pszichológia szerint a boldog élet receptje az erősségek és erények használata a mindennapokban. A pozitív érzelmek felerősítik az új ismeretek utáni vágyat, erősödnek a képességek és kompetenciák, gyorsítja az én-hatékonyság kialakulását, fejlődését. A pedagógus a flow állapotba juttathatja így a tanítványait, a nevelés és tanulás örömforrássá válhat (Oláh, 2004; Seligman, 2004).

II. 3. Érdeklődés

„A pályaérdeklődés a munkával kapcsolatos preferenciákat jelenti: egy-egy ember bizonyos munkatevékenységeket szívesebben csinál, mint másokat. A sikeres életpálya két kritériuma az eredményesség és harmónia. Az első feltétele a beválás és ennek alapja az alkalmasság, az utóbbié az elégedettség és ennek alapja a megfelelő érdeklődés.” (Klein és Klein, 2012, 672.) A szakmai siker oki háttérében ott áll tehát az érdeklődés, hiszen az az ember elégedett a

munkájával, akinek aktivitásiránya egyezik a hivatásként választott pályával.

Az érdeklődés a motiváció egyik megnyilvánulása, értékrendszer, meghatározott irány (Barkó, 2006), a személyiség tartós irányultsága a környezet tárgyaitra és jelenségeire. Csoportosítani tartalma, jellege, terjedelme, mélysége és intenzitása alapján lehet.

Csirszka szerint az érdeklődés és érzelem között szoros összefüggés van, hiszen egy olyan érzellemmel telített irányulásról van itt szó, mely során az egyén egy tárgyat szubjektív értékkel ruház fel. Ez egy törekvés, szükséglet, tendencia, mely az egyént arra motiválja, hogy az örömszerzés céljából egy adott területtel foglalkozzon. Az adott tevékenység vonzóvá válik, az egyén termelékeny lesz.

Szilágyi definíciója szerint az érdeklődés már átvezet a pályaaorientáció fogalmához, hiszen preferenciát, rokonszenvet jelent egy adott tevékenységi kör iránt, amely megalapozója lehet a szakmai beválásnak is (Szilágyi, 2003).

A pályaaérdeklődés kialakulása hosszas folyamat eredménye, melyet a környezeti tényezők alakítanak: család szociális helyzete, szülők társadalmi presztízse, szaktanárok, olvasmányok, média, stb.. Egy nagy mintán elvégzett reprezentatív vizsgálat eredménye szerint, a pályaaérdeklődést a szülői befolyás után elsősorban a véletlen alakítja (Havas, 1970).

II. 4. Értékek

A pályaaorientáció, pályaválasztás, majd a későbbi kiválasztás, alkalmasság kérdésével szoros összefüggést mutat az egyén munkahellyel szembeni elvárásainak értékrendszere. Az érték egyrésztől társadalmilag meghatározott, mint pl. a presztízsz, másrésztől az egyén viszonyulása miatt szubjektív. Funkciójuk alapvető a magatartás szabályozásában, ezért a személyiség domináns jellemzői. Tudati és tapasztalati jellemzőkből áll, a tudati azt fejezi ki, hogy társadalmi értékekből alakulnak ki, tapasztalati azt jelenti, hogy az egyénnek átélt ismeretei vannak az adott értékkel kapcsolatban (Szilágyi, 2003). A pályafejlődés tehát nem egyszeri esemény, hanem egy életen át tartó folyamat a pályaaorientációtól a pályaalakalmasságon keresztül egészen a beválásig.

A pedagógiai felsőoktatás célja, hogy a képzés éve alatt az önismereten és pályaszocializációs fejlődésen keresztül a hallgatók értékrendszere minél inkább a választott hivatásnak megfelelően

alakuljon. Itt is az egyén és munka összeillésén van a hangsúly (Fónai és mtsai., 2001; Szilágyi, 1987).

II. 5. Kompetenciák

A személyiség fogalma kapcsolódik az érdeklődés, munkaérték és kompetenciák fogalomköréhez, melyeket ma már fontosabbnak tartanak egy adott hivatás vonatkozásában, mint a szakmai vagy munkakörspecifikus ismereteket. A képességek és a személyiség egy bizonyos fokig fejleszthetők, de a pálya szempontjából tekintve az az ideális, ha az egyén sajátosságai és a munka követelményei összhangban vannak egymással.

A jó munkateljesítmény biztosítéka, ha a kompetenciapotenciál, azaz a munkavállaló erősségei és a kompetenciakövetelmények azaz a munkához szükséges képességek, összehangoltak, az elvart és a tényleges viselkedése az egyénnek alapvetően hasonló (Havas, 1970; Klein és Klein, 2012).

A pályák különböző képességstruktúrát kívánnak meg. A képesség hierarchikusrendszerének fejlődését az határozza meg, hogy az egyén milyen tevékenységekkel találkozik az életben. A sikeres helytállás érdekében a speciális képességek kibontakoztatása elengedhetetlen, bár a képességhiányokat a személyiség kompenzációs mechanizmusai részben képesek pótolni. A pályairány alakulását az egyes képességek fejlettségi szintje befolyásolhatja.

A képességek rendszere egyénenként nagyon eltérő lehet, egyeseknél egy határozott preferenciáirány határozható meg, ahol a munkateljesítmény kiemelkedő, másoknál nem derül ki egyértelműen, hogy mely területeken fogékonyak.

A teljesítményt nem egy képesség alakítja, hanem képességek sora, amelyek az egyén személyiségébe beépülve bármikor mozgósíthatók, pl: akarat, kitartás, érdeklődés, stb.. Az egyes képességek dinamikusán alakítják, befolyásolják egymást, fontos tehát, hogy a pályaválasztás, pályaszocializáció során az egyén teljes képességprofilját megismerjük és fejlesszük (Havas, 1970).

III. A kutatás bemutatása

III. 1. Kérdésfelvetés

A pedagógus képzésbe érkező fiatalok rendelkeznek bizonyos adottságokkal képességekkel, melyeket a képzés megkezdésekor megmérünk. A kérdés az, hogy ha a bemeneti sajátosságok, esetle-

ges hiányok figyelembevételével a képzés profilját a fejlesztendő területekre súlypontoszjuk, megváltoztatva ennek megfelelően a képzés felépítését, hogyan alakulnak a bemeneti fázisban megmért változók a képzés kimeneti szakaszában:

1. növekszik-e énhatékonyságuk (előzetes feltevésünk szerint az énhatékonyság növekedni fog),
2. egyéni erősségeik száma (előzetes feltevésünk szerint az erősségek száma szintén növekedni fog),
3. változik-e érdeklődési területük és ha igen, hogyan? Az egyéni érdeklődés a pedagóguspálya felé orientálódik-e (előzetes feltevésünk szerint az érdeklődési területek közül a pedagógus pályához közelebb álló érdeklődési területek válnak dominánssá: pl. szociális)?
4. Hogyan változnak a munkaértékek a képzési szakasz végén (előzetes feltevésünk szerint a munkaértékek közül a pedagógus pályához közelebb álló értékek válnak dominánssá: pl. társas kapcsolatok, altruizmus)?
5. A bemeneti kompetenciák megerősödnek-e, egyéb kompetenciák felszínre kerülnek-e (előzetes feltevésünk szerint a bemeneti kompetenciák közül a pedagógus pályához szükséges kompetenciák kerülnek előtérbe pl. empátia, tolerancia, együttműködés)?

III. 2. Minta

Mintánk az Eötvös József Főiskola I. éves hallgatói közül kerültek ki, összesen 49 fő, ebből 2 fiú, 48 lány

III. 3. Vizsgálati eszközök

III. 3. 1. Schwarzer-féle én-hatékonyság

Mérésének egyik módja a Schwarzer-féle Én-hatékonyság Skála, melynek maximális értéke 12 (Kopp, 1993, idézi Kopp és mts, 2006; Schwarzer, 1993). A Hungarostudy adatai alapján a magyar lakosság átlaga $8,6 \pm 0,2$.

A Schwarzer-én-hatékonyság kérdőív 10 itemet tartalmaz. A válaszadó egytől négyig terjedő Likert-típusú skálán adhatja meg válaszait. A kérdőív az általános én-hatékonyság érzését méri, a személyes kompetenciát, a különböző élethelyzetekkel való megküzdési erőforrások szubjektív megélését. Az általános énhatékonyság skálát 25 ország résztvevőivel tesztelték, hogy vajon azonos dimenziót mér-e kultúrától függetlenül. A feltételezést az

eredmények megerősítik, mely szerint a skála azonos és egy dimenziót mér (Scholz, Dona, Sud és Schwarzer, 2002).

III. 3. 2. Erősségek hitelesített eszköze

Az erősségek hitelesített mérőeszköze: Values - In - Action (Működő Értékek) kérdőív, amely a személyek erényeit méri, ezen belül 24 erősséget azonosít, erősségenként 2 itemmel. Az egyes erényeket a következő erősségek jellemzik:

- bölcsesség és tudás: kíváncsiság, nyitottság, tanulás szeretete, ítézőképesség és kritikus gondolkodás, leleményesség, originalitás, szociális és érzelmi intelligencia, életben való jártasság.
- bátorság: hősiesség, merészség, kitartás, szorgalom, hitelesség, becsületesség.
- emberiesség és szeretet: kedvesség, nagylelkűség, szeretet és a képesség a szeretet elfogadására.
- igazságosság: társadalmi elkötelezettség, lojalitás, méltányosság, egyenlőség képviselése, vezetői magatartás.
- mértékletesség: önkontroll, óvatosság, körültekintés, alázatosság, szerénység.
- transzcendencia és spiritualitás: szépre való fogékonyság, hála, játékosság, humor.

A kérdőív kiértékelése során a kilenc vagy tíz pontos erősségek lesznek a legfontosabb erősségeink, használjuk őket, amikor csak lehet. Az ötös-hatos vagy ettől alacsonyabb érték körüli eredmények mutatják az erősségek terén a gyenge pontjainkat. Ezek a területek fejlesztendők tovább.

A személyes erősségeink meghatározásához a legfontosabb erősségek közül kell megjelölni azokat, amelyekre teljesül az alábbi kritériumok közül egy vagy akár több:

- érvényes rá az „Ez valóban én vagyok!” érzés
- alkalmazása izgalommal jár
- kipróbálása után egyre jobban megy
- újabb alkalmazási módokat dolgoz ki rá
- mindig használja, amikor van rá lehetősége
- úgy érzi, hogy nem tudja nem alkalmazni
- alkalmazáskor nem jelentkezik fáradtság érzés, alkalmazni öröm (Oláh, 2004; Seligman, 2004).

III. 3. 3. Holland-féle érdeklődés kérdőív

Holland pályae érdeklődés modellje a legnépszerűbb jelenleg a pályaválasztásban. 6 érdeklődéstípust határol el, melyek közül több is jelen lehet egy egyénen belül, így növelve a pályatalálás lehetőségeit: realista, elemző, művészi, társasági, vállalkozó, hagyományos(Holland, 1994, idézi Klein és Klein, 2012).

III. 3. 4. Super munkaérték kérdőív

A 45 itemből álló kérdőív, 1-5-ig terjedő skála segítségével állapítja meg, hogy az adott munkára vonatkozó jellemző mennyire fontos, értékes az egyén számára. Minden állítás azonos módon kezdődik: „Olyan munkát szeretnék, ahol az ember....”, melyre a lehetséges válaszok: 1 – Nem fontos 2 – Kicsit fontos 3 – Átlagosan fontos 4 – Fontos 5 – Nagyon fontos.

A kérdőív 15 értékkört foglal magába: szellemi ösztönzés, altruizmus, anyagiak, változatosság, függetlenség, presztízs, esztétikum, társas kapcsolatok, fizikai környezet, önérvényesítés, hierarchia, munkához kapcsolódó biztonság, munkateljesítmény, kreativitás, irányítás. A legmagasabb pontszámú értékek jellemzik legerősebben az egyént, számára ezen értékek mentén legelőnyösebb a pályaaorientáció, pályaválasztás.

III. 3. 5. Felnőtt kompetenciák kérdőív

NPP azaz Nemzeti Pályaorientációs Portál Kompetenciakérdőíve felnőtteknek 116-198 itemekig, a következő aldimenziókat tartalmazza: felelősségtudat, kreativitás, önállóság, térbeli gondolkodás, kitartás, fizikai erőnlét, kézügyesség, együttműködés, empátia, kommunikáció, konfliktuskezelés, stressztűrés, tolerancia, emlékezet, figyelem, logikus gondolkodás, problémamegoldás, rendszerezés, számolási készség, szövegértés, tanulás, digitális kompetencia, idegen nyelvi kompetencia, technológiai, műszaki kompetencia, vállalkozói kompetencia.

Fordított itemek: 118, 119, 120, 130, 139, 142, 144, 154, 162, 173, 181, 184, 186. Az összpontszámok számításánál csak az NPP által meghatározott ponthatárokat meghaladó értékeket vesszük figyelembe, a legmagasabb összpontszámú aldimenziók lesznek dominánsak az egyénnél.

III. 4. Eredmények, eredmények értékelése

Az adatok rögzítése Excell-táblázatban történt. Az alapstatisztikai elemzést is ezzel a programmal végeztük. Az eredményeket összefoglaló táblázatokban az átlag, szórás, minimum és maximum értékeket rögzítettük. A változók az alább felsorolt sorrendben követik egymást: Énhatékonyság (1. sz. táblázat), erősségek (2. sz. táblázat), érdeklődési irányok (3. sz. táblázat), munkaértékek (4. sz. táblázat), kompetenciák (5. sz. táblázat).

A változók statisztikai eredményeinek értelmezése főleg a képzési folyamat befejezésével lesz érdekes: jelen keresztmetszeti vizsgálatban megmért változók hogyan alakulnak a képzési folyamat hatására.

Fontos azonban kiemelni az erősségek, értékek, kompetenciák kiemelkedő értékeit.

Erősségek terén a szeretet és szeretet elfogadása, az optimizmus és humor, kedvesség, tanulás szeretete és kíváncsiság aldimenziók mutatnak magas értékeket. Érdeklődésnél a vállalkozó, konvencionális és szociabilitás irány emelkedik ki, mely párhuzamba hozható az értékek terén meghatározó társas kapcsolatok, altruizmus, változatosság, függetlenség értékekkel. Kompetenciák közül a felelősség értéke a legmagasabb, melyet az önállóság, együttműködés és tolerancia követ, alátámasztva ezzel az előző két skála magas szociabilitásra utaló értékeit, melyek a pedagógus szakmában nélkülözhetetlen készségek csoportjába tartoznak. A fentiekben felsorolt magas pontrétékű aldimenzókat színes kiemeléssel jelöltük.

1. sz. táblázat: Énhatékonyság

1. Énhatékonyság	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
	32,47	3,65	23	40

2. sz. táblázat: Erősségek

Erősségek	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Kíváncsiság	8,35	1,05	6	10
A tanulás szeretete	8,35	1,18	6	10
Ítézőképesség	7,47	1,34	4	9
Leleményesség	7,59	1,40	4	10
Szociális intelligencia	8,16	1,09	6	10
Perspektíva	8,06	0,94	6	10
Bölcsesség és tudás	47,98	4,41	40	57
Hősiesség	6,29	1,37	3	9
Kitartás	8,06	0,94	6	10

<i>Integritás</i>	8,16	1,36	5	10
<i>Bátorság</i>	22,51	2,48	17	28
<i>Kedvesség</i>	8,39	1,38	5	10
<i>Szeretet és szeretet elfogadása</i>	8,86	1,54	5	10
<i>Emberiesség és szeretet</i>	17,24	2,15	12	20
<i>Társadalmi elkötelezettség</i>	7,98	1,28	6	10
<i>Méltányosság</i>	8,20	1,53	4	10
<i>Vezetői képesség</i>	8,06	1,59	3	10
<i>Igazságosság</i>	24,24	3,09	18	30
<i>Önkontroll</i>	6,80	1,65	3	10
<i>Óvatosság</i>	6,35	1,74	3	10
<i>Mértékletesség</i>	13,14	2,52	8	19
<i>Optimizmus</i>	8,71	1,24	4	10
<i>Humor</i>	8,78	1,21	5	10
<i>Transzcendencia</i>	17,49	2,00	11	20

3. sz. táblázat: Érdeklődési irány

<i>Érdeklődési irány</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
<i>Realista</i>	8,57	3,10	5	18
<i>Kutató</i>	13,35	3,03	4	18
<i>Szociális</i>	14,29	3,27	7	20
<i>Vállalkozó</i>	16,96	1,99	13	20
<i>Művész</i>	13,73	2,83	8	20
<i>Konvencionális</i>	15,63	2,32	11	20

4.sz. táblázat: Munkaérték

<i>Munkaérték</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
<i>Szellemi ösztönzés</i>	11,39	1,67	7	15
<i>Altruizmus</i>	12,73	1,85	7	15
<i>Anyagiak</i>	11,00	2,17	7	15
<i>Változatosság</i>	12,73	1,60	8	15
<i>Függetlenség</i>	13,06	1,71	7	15
<i>Presztíz</i>	11,63	2,17	6	15
<i>Esztétikum</i>	9,14	2,42	4	14
<i>Társas kapcsolatok</i>	12,76	1,91	6	15
<i>Munkával kapcsolatos biztonság</i>	10,69	2,12	6	15
<i>Önérvényesítés</i>	11,31	1,97	7	15
<i>Felügyeleti viszonyok (hierarchia)</i>	11,67	1,85	7	15
<i>Fizikai környezet</i>	12,12	2,06	6	15
<i>Munkateljesítmény</i>	11,51	1,95	7	15
<i>Irányítás</i>	10,92	1,80	8	15

5. sz. táblázat: Kompetenciák

Kompetenciák	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
<i>Felelősségtudat</i>	18,22	1,77	12	20
<i>Kreativitás</i>	11,57	1,76	7	15
<i>Önállóság</i>	16,04	2,37	11	19
<i>Térbeli gondolkodás</i>	15,27	2,45	10	19
<i>Kitartás</i>	10,43	1,86	5	13
<i>Fizikai erőnlét</i>	10,33	2,54	3	14
<i>Kézügyesség</i>	11,06	2,41	6	15
<i>Együttműködés</i>	16,88	2,32	11	20
<i>Empátia</i>	12,04	1,57	9	15
<i>Kommunikáció</i>	12,14	1,40	9	14
<i>Konfliktuskezelés, stressztűrés</i>	14,67	2,70	8	20
<i>Tolerancia</i>	16,16	1,83	12	19
<i>Emlékezet</i>	11,00	2,75	4	15
<i>Figyelem</i>	10,82	1,45	8	14
<i>Logikus gondolkodás</i>	11,33	2,17	7	15
<i>problémamegoldás</i>	11,69	1,75	8	15
<i>Rendszerezés</i>	11,92	1,77	8	15
<i>Számolási készség</i>	13,67	2,30	10	19
<i>Szövegértés</i>	12,51	1,16	10	15
<i>Tanulás</i>	11,94	1,31	7	15
<i>Digitális kompetencia</i>	14,49	2,78	9	20
<i>Idegen nyelvi kompetencia</i>	14,29	3,01	7	19
<i>Technológiai, műszaki kompetencia</i>	13,10	2,89	6	18
<i>Vállalkozói kompetencia</i>	13,45	2,17	9	18

IV. Összefoglalás, következtetések, javaslatok

A pályaszocializáció egyben azonosulást is jelent a pályára jellemző viselkedésformákkal, amit az egyén a képzés és a munkatevékenység során megfigyel, elsajátít, saját személyiségébe beépít arra motiváltan, hogy a státuszt, melyet az adott tevékenység képvisel, megszerezze. Az azonosuláshoz képességek szükségesek, amelyekkel az egyénnek rendelkeznie kell. Nem ritkán ezekhez a képességekhez a szülők segítik a hozzájutást, teremtik a lehetőséget, gondoljunk itt csak a zenei képességek kibontakoztatásához szükséges zeneórákra vagy a hangszerre.

A pályaválasztásban nagy szerepe van a pályaalakulási folyamatnak, melyre szintén jelentős befolyással lehet a szülői háttér, hiszen vannak olyan foglalkozások, amelyek megkövetelik az egyén teljes

egészségét, így ezek a biológiai tényezők is sokszor szociálisnak bizonyulnak, amikor arra gondolunk, hogy mit tesz meg a szülő a gyermeke érdekében pl. fogak egészségének megőrzése igen fontos lehet egyes szakmáknál: pilóták.

A szülő-gyermek kapcsolat a pályaérdeklődést is meghatározza, az elismerések befolyásolják a gyermek preferált tevékenységeinek körét (Havas, 1970).

Jelen keresztmetszeti kutatásunk a pályaorientáció, pályaérdeklődés és a képzés elkezdésének pillanatáig megszerzett vagy már meglévő kompetenciákra, készségekre irányult.

A vizsgálatunk korlátai közül legjelentősebb, hogy mintánk kis elemszáma miatt és nemek tekintetében nem reprezentatív. A későbbiekben, a képzés lezárása után problémát okozhat majd az ugyanazon hallgatók visszamérése az esetleges lemorzsolódás, képzésváltás miatt.

Keresztmetszeti vizsgálatunkban a képzés bemeneti feltételeinek megfelelően alakultak az egyes skálák kiemelkedő értéket mutató aldimenziói. Az élnélküliség magas értéke, a szociabilitás, az önálló munkavégzésre való képesség, a szabálykövetés és hagyománytisztelő magatartás, a tolerancia, együttműködési képesség, felelősségtudat és tanulási képesség mind-mind olyan tényezők, melyek meglepte elengedhetetlen feltétele a pedagóguspályán való beválásnak (Györgyiné, 2007; Rókuszfalvy, 1981; Szilasy, 1825).

Az eredményeinkből az is jól látható, hogy melyek azok a területek, melyek fejlesztésre szorulnak a képzési idő alatt (jelenlegi vizsgálatban alacsony értéket mutatnak, de szintén fontos készségként képezik a későbbi munkához szükséges kompetenciáknak), például leleményesség, óvatosság, önkontroll, kreativitás, kezűgyesség, kommunikációs képesség, empátias készség és irányítás képessége. Az elkövetkező három év képzési idejének fő feladata az erősségek elmélyítése és a gyengeségek megerősítése.

Felhasznált irodalom:

Barkó, E. (2006): *Pályapedagógia*. Szaktudás Ház Kiadó, Budapest.

Carl, R., R. (2003): *Valakivé válni*. SHL Könyvek, EDGE 2000, Budapest. In: Klein, B.,

Klein, S. (2012): *A szervezet lelke*. EDGE 2000, Budapest. (199.)

Deutsch, Sz. (2003): *A munkahelyi elégedettség meghatározói; a munkahelyi stressz, az én-hatékonyság, a munka-magánélet egyensúly és az általános jóllét tükrében*. Műhelymunka, DE BTK Pszichológiai Intézet

Fónai, M., Zolnai, E., Kiss, J. (2001): *A hallgatók munkaérték preferenciái*. letöltve: http://terd.unideb.hu/doc/konyv/3/ua_fonai.pdf 2017. 12. 31.9.43

Györgyiné K., J. (2007): *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest.

Havas, O. (szerk.) (1970): *Pályaválasztási felelősök kézikönyve*. OPTI, Budapest.

Holland, J., L. (1994): *Selfdirected search Form* R. Lutz, FI, Psychological Assessment Resources.

Karasek, R.,Theorell, T. (1990): *Healthywork: stressproductivity, and thereconstruction of working life*. New York, Basic Books.

Klein S. (szerk.) (2012): *Vezetés- és szervezetszichológia*. EDGE 2000, Budapest.

Klein, B., Klein, S. (2012): *A szervezet lelke*. EDGE 2000, Budapest.

Klein, S. (szerk) (2004): *Munkapszichológia*. EDGE 2000, Budapest.

Kopp M., Pikó B. (2006): Az egészséggel kapcsolatos életminőség pszichológiai, szociológiai és kulturális dimenziói. In:

Kopp M., Kovács M. E. (szerk.) (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 10–19.

Kopp M., Székely A., Skrabski Á. (2006): Társadalmi-gazdasági helyzet, aktivitás életminőség. In: Kopp M., Kovács M. E. (szerk.) (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 273–287.

Kopp, M. S.,Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1993): *HungarianQuestionnaire in Psychometric Scalesfor Cross-Cultural Self-efficacy Research*.ZentraleUniversitätsdruckerei der FU Berlin.

Kopp, M. S., Skrabski, A., Szanto, Z., Siegrist, J. (2006): Psychosocial determinants of premature cardiovascular mortality differences within Hungary. *Journal EpidemiologyCommunity Health*, 60, (9), 782–788. letöltve: <http://www.behsci.sote.hu/download/JECHCV06.pdf> (2012. 11. 19.)

Lannert, J. (szerk.) (2003): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet. Bp.

Oláh A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11., 39–47.

Pléh Csaba–Boross Ottilia (szerk.) (2004): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.

Rókusfalvy, P., Stuller, Gy., Tóth, É. (1981): *A pedagógus-személyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Sági, M. (2003): Az iskolaválasztás oksági modellje a racionális cselekvésemélet alapján. In: Lannert, J. (szerk.) (2003): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

Saville, P. (1988): Sunday Telegraph (ColorSupplement), 29. o. In: Klein, B., Klein, S. (2012): *A szervezet lelke*. EDGE 2000, Budapest. 248.

Scholz, U., Dona, B. G., Sud, S., Schwarzer, R., (2002): Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, (3), 242–251.

letöltve: <http://psycnet.apa.org/journals/jpa/18/3/242/> (2012.12.10.)

Schwarzer, R. (1993): *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität. Berlin.

Seligman, M., E., P. (2004): Az erősségek és erények újjáélesztése. In: Pléh Csaba – Boross Ottilia (szerk): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest. 664–692.

Smith R. E., Mackie M. D. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 243–244

Szakács F., Bánfalvi M. (2006): *Vállalkozás- és szervezetpszichológia*. Általános Vállalkozási Főiskola (jegyzet), ÁVF, Budapest.

Szilasy, J. (1825): *A nevelés tudománya*. Buda.

Szilágyi, K. (1987): Felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak értékválasztása. In:

Szilágyi, K. (1987) (szerk.): *Érték és munka. A munkához kapcsolódó értékek vizsgálatának tapasztalatai a felsőoktatásban..* Budapest: Oktató Kutató Intézet, 163 – 208.

Szilágyi, K. (1987): *Super-féle munkaérték kérdőív*. Szociálpszichológiai módszerek. Budapest: Munkalélektani Koordinációs Tanács – MPT Munkalélektani Szekció, 83 – 127.

Szilágyi, K. (2003): *Munka-pályatanácsadás, mint professzió*. Kollégium Kft., Budapest

A JÁTSZÓKÉPESSÉG, MINT KULCSKOMPETENCIA

Borszéki Szabolcsné Gábris Virág
Eötvös József Főiskola

I. A játék

A játék az emberi tevékenység olyan sajátos formája, mely végigkíséri az ember és az emberiség életét. A felnőtté válás hosszú folyamata során nem tűnik el a játék, hanem az emberrel és az igényeivel együtt változik. Önként, szabadon választott tevékenység, amelyet nem befolyásol kényszer. Sajátos, céltudatos tevékenység, mely során a tevékenykedő kellő komolysággal játszik. A játék 'varázsa' minden korosztályt magával ragad. A játék lényege az ember azon képessége, mely által tükrözi a valóságot, ám egyben át is alakítja azt.

A játék kifejezésnek több jelentése van: jelölhet egy tevékenységet, játékcselekvést, de jelölhetünk vele egy tárgyat, s beszélhetünk a képzelet játékaról, vagy a színészek játékaról is. A játék a fejlődés természetes közege, alapvető tevékenységi formája és leghatékonyabb eszköze. Játék révén fedezi fel a világot a gyermek. A játékban minden lehetséges: motívuma az öröm, bánat, kaland feszültsége, kommunikáció igénye, az erő próbálgatása, az önkifejezés lényege. (Fáyné – Sztanáné, 2017.)

„A játék az ember elemi igénye, a gyermek számára a legfőbb ismeretszerzés forrása. A játék tevékenységi lehetőségek sokaságát foglalja magában. Az együttlét, az együtt tevékenykedés fiktív kerete. Játékon keresztül alakulnak a gyermekek szociális kapcsolatai. A játék a realitás újraálmodása, elemelkedés a valóságtól. Alkotás, együttlét, olykor kudarc, tanulás. A játszóképesség tehát hatalom, erő és fejlődési lehetőség. A játéknak a pedagógiában betöltött szerepe igen jelentős: oktat és képességeket fejleszt, nevel, pihentet, felüdít, szórakoztat.”¹ A játéknak természetéből eredően többféle hatása van a gyermek mindennapjaira: feszültségoldás, örömforrás, személyiségfejlesztő hatás.

¹ Torgyik Judit (szerk.) (2015): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komarno, 479.

A játék egyszerre önfeledt és tudatos. Önfeledt, mert az érzelmekre hat, szenvedélyeket korbácsol, kimozdít a megszokottból. Tudatos, mert szabályok nélkül nem létezhet. A játék az önmegmutatás, a másokra figyelés, a humor, az én-kiteljesedés termékeny sokszínű terepe.

A gyermek játéka által hatni tud környezetére, az őt körülvevő világra, játékával változást idéz elő a valóságban. A gyermek a valóságot nem úgy tükrözi vissza, ahogyan azt a felnőttek teszik, a gyermek életkorának megfelelő játékot játszik. Úgy játszik, ahogyan életkora és fejlettsége meghatározza, úgy fejlődik, ahogyan a játéka segíti ebben. Ahogyan a gyermek növekszik, egyre jobban megérti önmagát és az embereket, és azt a társadalmat, melyben él, s melyen keresztül változik játékának módja, tartalma, szintje.

A gyermek a játék során ismereteket szerez közvetlen, majd távolabbi környezetéről. A játék a világ megismerésének korai, gyakorlati, konkrét útja, mely megelőzi a valóság logikai, elméleti megismerését. gyakorlati jellege miatt a gyermek által már elsajátított ismeretek ellenőrzésének, rögzítésének is eszköze. Játék közben átismétli amit látott, hallott, tapasztalt környezetében, s egyre jobban megjegyzi, megtanulja. Minden játék valami módon az életre készít fel. (Varga, 1999.) Megtapasztalom, kipróbálom, megélem.

II. A játszás képessége

A gyermeket őszintén és okosan szerető, értük mindent megtevő pedagógus legfőbb tulajdonsága, munkaköre ellátásának nélkülözhetetlen feltétele, hogy szeresse a játékot, szeressen játszani.

A pedagógus játékszeretetét sokan azért tartják természetesnek, mert a felnőtt – főleg a nők – veleszületett ösztöne a gyermekszerepet, a gyermeknek örömet szerezni akaró és tudó beállítódás. Az aktív gyermekszereletben pedig benne van a gyermekekkel való együttjátszás szeretetét is. (Kovács-Bakosi, 2005)

A játék olyan komplex tevékenység, melyet a pedagógus tudatosan fel tud használni a nevelés során.

A gyermekkor különleges korszak az ember életében, elsősorban a variációs lehetőségek végtelen száma miatt, a nagymértékű nyitottság, a befogadásra, a „még minden lehetséges” izgalma, valamint a gyermek sajátos gyermekisége miatt. Ezt a gyermekiséget a játékkal lehet könnyebben megragadhatóvá, megfogalmazhatóvá tenni.

Az igazán tág értelemben felfogott játék az emberek elemi szükségletének tekinthető, nélküle nem lenne élet, nem lenne fejlődés. A szabad, kreatív játék segíti a gyermeket emberré válni és a felnőttnek embernek maradni. Huzinga az embert homo ludensnek, játszó embernek nevezte. A játék előtérbe helyezése, megértése, sajátosságainak ismerete, alkalmazása egyben azt is jelenti, hogy a gyermek felé tisztelettel, elfogadással, megértéssel és megbecsüléssel kell közelíteni.

A gyermek legfőbb joga: a játékhoz való joga. A felnőtt kötelessége az, hogy e jog érvényesülését a lehető legteljesebb mértékben biztosítsa.

III. A játszóképeség, mint kulcskompetencia

A gyermekek nevelésében kiemelt fontosságú, hogy a nevelést irányító pedagógus rendelkezzen a játszás képességével, mely azt a fajta készségeket és jártasságokat foglalja magában, amelyek a játékban megjelenítéshez szükségesek és egyaránt vonatkoznak a kisgyermekekre is. (Zachar)

A pedagógus ezen képessége három elemből tevődik össze:

- a játékos beállítódás,
- képesség, mely által ki tudja magából sugározni a játszani akarás szándékát
- a játszás örömeinek összekapcsolása a nevelő felelősséggel (Kovács-Bakosi, 2005)

A pedagógus játéka nem teljesen egyezik meg a gyermek játékaival, ugyanis irányítani kell a játékot a szabályok betartatásával, magatartásával példát kell mutatnia, valamint szem előtt kell tartania a többi gyermeket is, hisz' felelős a csoportja épségéért, felügyelnie kell a többiek tevékenységét is. Ismereteinek tartalmaznia kell a játékra vonatkozó információkat, tudnia kell, hogy melyik játékszer elégíti ki az adott korú gyermek igényeit, tisztában kell lennie a játékszabályokkal, előzetesen meg kell ismernie az adott játékot, hogy erre ne a gyermekekkel való foglalkozás során kelljen gondot fordítania.

A játék legfontosabb feltétele a pedagógus személyisége. Azon túl, hogy általános műveltséggel, tájékozottsággal és biztos felkészültséggel kell rendelkeznie a gyermekneveléshez kapcsolódó szaktudományokból, ismernie kell a különböző játékfajták sajátos-

ságait, pedagógiai funkcióit. A játszóképesség a pedagógus számára elengedhetetlen kompetencia. „A játék a gyermekek egészséges életformája, szerencsés esetben az ember egész élete során megőrzi játszóképességét.”²

A játék a gyerek számára öröm, feszültség levezetése, fáradtság és unalom nélküli tanulás, tapasztalás. A játékon keresztül ismerheti meg környezetét, sajátítja el a társas érintkezés formáit, készül a felnőttkori szerepekre, miközben különböző képességei fejlődnek (manualitás, ügyesség, kitartás, találékonyság, kudarctűrés, beszéd stb.) Mindeközben a felnőtt megtudhatja, milyen a gyermek temperamentuma, érdeklődési köre, adottságai, családban betöltött szerepe, szociális háttére stb.

„A gyermekek játéka, mozgása, kapcsolatteremtése mélyen tükrözi azt a szociális, kulturális háttérrel, mely körülveszi.”³

A pedagógus képes felfigyelni a gyermek elfojtott érzelmeire, szükségleteire, vágyaira. A gyermek személyisége és játéka egymással kölcsönhatásban fejlődnek. E folyamat hatékonyságát fokozza a pedagógus, aki figyelemmel kísérve a gyermeket segíti fejlődését a játékban, a játék által. Ehhez ismernie kell a különböző játékfajták fokozatait, pedagógiai funkcióit, pszichológiai és szociológiai tényezőit.

A játszó gyermek megfigyelése lehetőséget ad arra, hogy ismertté váljanak adottságai, nyomon lehessen követni készségeinek, képességeinek, jellemvonásainak, ismereteinek (ki)alakulását, fejlődését, valamint szociális környezetét, mindennapi élményeinek feldolgozását, társas kapcsolatait, érzelmeit, akár sokszor elfojtott indulatait is.

„Csak a pedagógus értheti meg a gyermek játékát igazán, és csak az tudhat megfelelő viselkedést tanúsítani, aki maga is szeret játszani. Akkor képes átérezni azt az örömet, amit a játék a gyermeknek nyújthat, ha beleéli magát annak helyzetébe. Ez a megértés és együttérzés azonban nem alakul ki pusztán érzelmi alapon, ehhez az is szükséges, hogy mindazok az ismeretek, melyeket a pedagógus a gyermekfejlődésről és a játékról elsajátított, s mely információkat az egyes gyermekekről szerzett, mélyen beépüljenek a tudatába. Ha ezek az ismeretek olyan mértékben asszimilálódnak, hogy a

² Fáyné Dombi Alice–Sztanáné Babics Edit: *Játékpädagógia*. In: <http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpädagogia/bevezets.html> (2017. 11.19.)

³ Horváth Katalin Tímea: *Gyermekvilág – Játékvilág* In: <http://www.kpszt.hu/ki/ped/gyermekvilag.pdf> (2017.11.19.)

pedagógusok magatartását spontán is irányítják, nem lesz szükség játék közben hosszas fontolgatásra, ami egyébként gyakran előfordul.”⁴

A pedagógust empátia képessége segíti abban, hogy ráérezzen arra, hogy az adott gyermek éppen milyen hangulatban van aznap, mi az a téma, ami érdekelheti, így megfelelő játéktevékenységet tud folytatni vele. Ennek köszönhetően elősegíti a gyermek beilleszkedését, a játékhoz való pozitív hozzáállást, ami által fejlesztheti képességeit.

A pedagógus kiemelt szerepe, hogy a játéklehetőségeket az egyéni teljesítőképességhez igazítsa, a sikerélmény megszerzésének lehetőségét biztosítsa. A feltételek megteremtése által megismerheti és fejlesztheti a gyermek képességeit. (Fáyné – Sztanáné, 2017)

A pedagógus elengedhetetlen eszköze a játszani tudás, hiszen e nélkül nem képes megérteni a gyermekben lezajló folyamatokat, melyeket a játék által okozott örömök és a való életben szerzett tapasztalataik váltanak ki bennük. A játék során ezeket az élményeket - akár pozitív, akár negatív- tudják feldolgozni, megérteni.

„A játék minden gyermek elemi, pszichikus szükséglete, a nevelés leghatékonyabb eszköze és leghangsúlyosabb cselekvési formája. A nevelői játszóképesség valójában egyfajta képességcsoportonként értelmezhető, mely több képesség együttes meglétét feltételezi. A magas szintű játszóképességgel rendelkező pedagógus személyiségét a humor, a tolerancia, a széleskörű érdeklődés, a magas gyakorlati intelligencia, az aktivitás igénye és a gyermekek utáni vágyakozás jellemzi.”⁵

„A játszani tudás képességének szükségessége nem kérdőjelezhető meg, amikor a jó pedagógus jellemzőit gyűjtjük össze.”⁶

„Hacsak lehet, játszik a gyermek. Mert végül a játék komolyodik munkává. Boldog ember, ki a munkájában megtalálja a valamikori játék hangulatát.” (Sütő András)

A gyermek igényli a felnőttel való együttes játékot, éppen ezért képesnek kell lennie a pedagógusnak arra, hogy jó társa legyen a gyermeknek a játékban. Az is lényeges, hogy egyenrangú társnak érezze a felnőttet a gyermek, különben a játék értelmét veszti.

A pedagógus játékbeli szerepének megítélése az egyik leg többet vitatott pedagógiai kérdése a játékpedagógiának. Ahhoz,

⁴ B. Méhes Vera (1982): *Az óvónő és az óvodai játék*. Calibra, Bp., 13.

hogyan a pedagógus szerepét játékokban helyesen közelítsük meg, meg kell különböztetni a gyermek játékának két alapvető formáját: a szabad játékot és a kezdeményezett, ill. ajánlott játékokat, különösen azokat a játékekezdeményezéseket, melyek közelebb állnak a szervezett tanuláshoz, mint a szabad játékhoz.

A fentieket szem előtt tartva a pedagógus játékbéli szerepe azon hatások összessége, mellyel a gyermekek játékának kibontakozását segíti elő feltételteremtő tevékenységével és játékaival. A pedagógus a játék kibontakozása céljából hat a játékokra, mely közvetlen vagy közvetett megnyilvánulásokban realizálódik. (Kovács-Bakosi, 2005)

A pedagógus feladata, hogy szükség esetén motiváljon, s olyan feltételeket teremtsen a játszó gyermekek számára, melyben megtalálják önmaguk és élményekhez juthatnak.

Nehéz a pedagógusjelölteket megtanítani arra, hogyan érezzék rá a játékokban rejlő óriási lehetőségekre. Alapvető feltétel a játék és mese vállalása, önmaguk játékba hozása. (Gabriela Maria, 2016) A játék és a mese varázslatában elmerülés megfelel a gyermekkor igényeinek. Valódi kapcsolatteremtési lehetőség, melynek során tapasztalatszerzés, a világ tevékeny megismerése, értékek megőrzése és teremtése folyik.

Ellen Key a XX. századot a „gyermek évszázadának” nevezte, mondván majd a felnőttek megértik a gyermek gondolkodását. Vajon igaza lett?

Későbbi tanulmányunkban Ellen Key gondolatát választva mottóul rámutatunk arra, hogy miként zajlott a pedagógus jelöltek pályáorientációjának felmérése, a pályához elengedhetetlen képességeik, a szakmai pályát illetően kialakult attitűdjeik vizsgálata, melyek által képet kaptunk pályakészültségükről, majd rámutatunk arra is, hogy milyen változáson mennek keresztül a szakirányú alapképzés során. Rávilágítunk a képzés és a szakmai pályán megkívánt képességek fejlődésének összefüggéseire, a képzés szerepére a képességek és a személyiség alakulásában.

Felhasznált irodalom:

B. Méhes Vera (1982): *Az Óvónő és az óvodai játék*. Calibra Kiadó, Budapest

Balázsne Szűcs Judit (1997): *Az ember, aki óvodás*. Szort Bt., Budapest

Cohen, J. Lawrence (2015): *Játékos nevelés*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest

Domány Mária (2001): *A bábjáték varázsa*. Thurzó Lajos Közművelődési Központ, Zenta

Fáyné Dombi Alice – Sztanáné Babics Edit: *Játékpedagógia*. In: <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/bevezets.html> (2017. 11.19.)

Gabriela Maria: *A játék tanulmányozásának fontossága*. In: *Játékpedagógia és Játékmódszertan*. Babes Bolyai Tudományegyetem, Szatmárnémeti, 2015-2016. évf.

Gera Adrienn: *Játékpedagógia és módszertana II*. In: <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/bevezets.html> (2017. 11.19.)

Héjja Edit: *Mire jó a játék?* In: www.fittcsalad.hu
<http://www.szuperszulo.hu/index.php?lap=cikkek.html&id=68&page=1> (2017. 11.19.)

Horváth Katalin Tímea: *Gyermekvilág – Játékvilág*. In: <http://www.kpszt.hu/ki/ped/gyermekvilag.pdf> (2017.11.19.)

Járai Krisztina: *Óvó nénik és Óvó bácsik – ahogyan a gyerekek látják őket*. Gyermeknevelés, 2005.

In: https://gyermekneveles.tok.elte.hu/5_szam/oub/jarai.pdf (2017. 11.19.)

Kovács György- Bakosi Éva (2005): *Játék az óvodában*. Didakt Kft., Debrecen

Körmöczi Katalin: *A játék tudatos felhasználása a tanulásban*. In: <https://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/tavaszi/05.pdf> (2017. 11.19.)

Maszler Irén (2002): *Játékpedagógia*. Comenius Bt., Pécs
Mérei Ferenc–V. Binét Ágnes (1981): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest

Perlai Rezsőné (2014): *Erkölcsei nevelés az óvodában*. Flaccus Kiadó Kft., Debrecen

Szabó Pál (1984): *A játéktól az iskoláig*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest

Szász Judit: *A játék szerepe az ember (és az állat) életében.*
In: <http://www.kounk.org/?q=node/6751> (2017.11.19.)

Takács Bernadett (2000): *Gyermek játék terápia.* Okker Kiadó, Budapest

Torgyik Judit (Szerk.) (2015): *Százarcú pedagógia.* International Research Institute, Komarno

Vekerdy Tamás: *A gyereknevelésről – A játék ne játékos tanulás legyen* In: http://www.kisalfold.hu/gyori_hirek/vekerdy_tamas_a_gyereknevelesrol_a_jatek_ne_jatekos_tanulas_legyen/24228929 (2017. 11. 18.)

Varga Domokos (1999): *Kölyökkóstolató.* Ciceró Könyvstúdió Kft., Budapest

Villányi Györgyné (1997): *Tanulmányok a kisgyermeknevelésről.* Okker Oktatási Iroda, Budapest

Zachar Anita: *Játékpedagógia fogalmak.* In: <https://www.scribd.com/dokument/205350343/Jatekpedagogia-Fogalmak> (2017. 11. 18.)

További – internetről letöltött – források:

<https://www.irisro.org/pedagogia2015januar/83DombiMariaAdrien.pdf> (2017.11.18.)

<https://www.life.hu/csalad/20120802-jatek-mint-csaladepito-ezkozhata-a-gyermek-fejlodesere.html> (2017.11.18.)

<https://dda.vmmi.org/konyvek/domany.pdf> (2017.11.18.)

<http://www.gyerekabc.hu/Az-ovodaskor-jellemzoi/az-ovodaslegfbb-tevekenysege-a-jatek.html> (2017.11.18.)

<https://www.ofi.hu/jatek-es-tanulas-az-ovodaban> (2017.11.18.)

<https://www.docplayer.hu/324618-A-jatekpedagogia-modszertani-megkozeltese.html> (2017.11.19.)

PEDAGÓGUSHALLGATÓK BESZÉDSAJÁTOSSÁGAI, KOMMUNIKÁCIÓS JELLEGZETESSÉGEI

Ladányi Éva
Eötvös József Főiskola

Bevezetés

A tanulmány célja, hogy állapotfelmérést nyújtson az Eötvös József Főiskola első évfolyamos hallgatóinak azon beszédsajátosságairól, kommunikációs jellegzetességeiről, amelyek a későbbi pedagógiai munkájuk hatékonyságában meghatározó szerepűek lesznek. A hallgatók felmérésének indoka, hogy a csecsemő- és kisgyermek nevelő, az óvópedagógus és a tanító szakon végzettek egyik legfontosabb munkaeszköze lesz a beszédük, és a felsőoktatási hatékonyság szempontjából is fontos látni a hallgatók beszédtevékenységének általános jellemzőit. A vizsgálat szempontrendszere arra irányult, hogy felmérje a bementként tekinthető alapvető jellegzetességek milyen szintűek a pedagógiai kommunikáció elvárt kritériumaihoz képest. Ezek felmérése a felsőoktatási tanítási-tanulási folyamat tervezésében fontos, hiszen a tanulmányaik befejezése után a hallgatóknak magas szintű kommunikációs készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük. Kommunikációjukkal mintaként szolgálnak a gyerekek számára, illetve a hatékony munkavégzésük elengedhetetlen feltétele is. Fontos kérdés, hogy az első éves hallgatók mennyire tudatos kommunikátorok és milyen mértékben tudnak alkalmazkodni ahhoz a speciális beszédhelyzethez, amelyet a későbbi munkájuk megkíván. Több okból is feltételezhetjük, hogy az eredmények kisebb, de fontos fejlesztendő területeket fognak csak megjelölni. Egyrészt a kommunikációs készségek fejlesztése a közoktatás tanítási-tanulási folyamatát szabályozó Nemzeti alaptantervben (2012) is kiemelt hangsúlyt kap. Másrészt a hallgatók már megfeleltek a pályaalkalmassági vizsgán.

Melyek azok a tényezők, amelyek a sikeres pedagógiai kommunikációt meghatározzák? Erre a vizsgálat elméleti előkészítésében kerestem a választ, érintve a pedagógiai kommunikáció kutatási eredményeit, a kommunikációelmélet vonatkozó részeit valamint a fonetika és fonológia tudományterületének a beszédtechnika szempontjából releváns tényeit. A pedagógiai kommunikáció sokrétű tudományos kutatási terület, amelynek számos aspektusa fontos az eredményes tanulási-tanítási folyamat megvalósításá-

ban, azonban ennek keretei az első éves hallgatók esetében csak a gyakorlatok során válnak értékelhetővé illetve mérhetővé. Mivel nem gyakorló pedagógusok a vizsgálati alanyok, ezért a pedagógiai kommunikáció egyik bemeneti feltételeként szolgáló tényezőket vizsgáltam, érintve a beszédtechnikai sajátosságokat illetve a spontán megnyilatkozás koherenciájának alapvető elemeit. A felmérés eredményeire támaszkodva olyan célokat fogalmaztam meg, amelyek a felsőoktatási tanulmányaik során fejlesztendő területeként jelenhetnek meg.

I. A hallgatók vizsgálatának elméleti háttere

I. 1. Pedagógiai kommunikáció

A pedagógiai kommunikáció fogalmának használatával fontos tisztázni, hogy mit is ért a tudományos diskurzus a megnevezés alatt. Mi az, ami speciálissá teszi és elkülöníti a kommunikáció egyéb szintereitől. A definíció és az ezáltal kijelölt kutatási szempontrendszer is rendkívül szerteágazó, amelyet Zsolnai József (1996, 122.) meghatározása is mutat:

„A pedagógiai kommunikációtan tehát ma már nagyjából interdiszciplináris területe a pedagógiának. Tárgykörébe tartoznak a pedagógia világának különböző szintjein a pedagógiai alapviszony lényegiségét kifejező kódhasználat, szerepcserék, információcserék, illetve a kommunikációs aktusok és folyamatok eredményeként keletkező kommunikátumok, amelyek manifesztálódhatnak írott és mondott szövegekben éppúgy, mint gesztusokban, mimikában, öltözködésben stb. A pedagógiai kommunikációtan funkciója a pedagógia szervezett, szabályozott és spontán világában tetten érhető szabályosságok és kommunikációs jellegzetességek számbavétele, leírása és tipizálása.”

A definícióból kiindulva alapvetően a kommunikáció tényezőin keresztül kell meghatározni azokat a sajátosságokat, ami megkülönbözteti a hétköznapi és pedagógiai kommunikációt egymástól. Mindehhez a legegyszerűbb, ha a kommunikációelmélet jól ismert Jakobson-féle modelljét (1969) tekintjük kiindulási pontnak, amelyben tényezőként funkcionál az adó, a címzett, az üzenet, a kód, a csatorna, a kontextus és a kontaktus.

A nevelési-oktatási közlési folyamatban az adó lehet a nevelő, oktató és természetesen a gyerek is. Az újfajta pedagógiai szemlélet hangsúlyozza annak szerepét, hogy a pedagógus mellett a gyermek

is jelentős számú megszólalási lehetőséghez jut. (Ez nem jelenti azt természetesen, hogy az irányítás nem az oktató/nevelő feladata, így még nagyobb fokú tudatosság várható el tőle.) Ennek számos módja lehet, de az biztos, hogy a frontális pedagógiai megnyilatkozás ma már nem szolgálnak követendő mintaként. Így a pedagógusnak a megnyilatkozások számtalan módját kell alkalmaznia mindennapi munkája során, intézményes keretek között 15-40 fajta beszédaktus is elhangozhat. Ezek közül a leghangsúlyosabb a megszólítás, a kijelölés, a dicséret, az értékelés, a tanári kérdés, a tájékoztatás, az utasítás. Az adó szerepét további tényezők is elkülönítik a hétköznapi társalgástól a pedagógiai térben (Albertné, 2004):

- a beszédjog csak a tanárt, illetve az általa kijelölt személyt illeti meg,
- a szóátadás kijelöléssel vagy önkijelöléssel történik,
- nem feltétlenül nyilatkozik meg mindenki,
- a beavatkozás (a beszélők egymás segítségére siethetnek egy kifejezés megtalálásának céljából) csak a tanár részéről lehetséges.

A címzett tehát lehet gyermek és pedagógus, de a társalgás szabályozásában a felnőtt játszik domináns szerepet. A csatorna megválasztásának módja szintén a pedagógia tervezés feladata, főként az IKT eszközök elérhetősége és általuk nyújtott számos lehetőség miatt, ami szintén az újfajta pedagógiai szemlélet felé mutat. Az üzenet és annak kódolása a pedagógiai tevékenység módszertani kultúrájához köthető része, ennek szerepe hangsúlyos a tanítási-tanulási folyamat szervezésében. A témát a pedagógus jelöli ki, amelynek szabályozási keretét a tanterv jelöli ki. Nem különíti el a hétköznapi társalgástól az a mozzanat, hogy a pedagógus kódhasználatában alkalmazkodik a címzettekhez: szó- és mondathasználatát hozzáigazítja a gyerekek fejlettségi szintjéhez, előzetes tudásához. Azonban speciális abban a vonatkozásban, hogy a megnyilatkozások előre meghatározott pedagógiai célt szolgálnak és előre tervezettek. Érdekessége, hogy annak ellenére, hogy tervezett megnyilatkozásról beszélünk, mégis sok elemében mutatja a spontán megnyilatkozások jellemzőit minden nyelvi szintet figyelembe véve. Ha az összes megszólalás kódolását nézzük, akkor is észrevehető, hogy érdekes egyesítése a hétköznapi és a tudományos nyelvnek (Zrinszky, 2002). A kódolás rendszeréhez tartozik, hogy a nem verbális kommunikációnak talán még hangsúlyosabb szerepe van, mint a hétköznapi kommunikáció során. A „tipikus pedagógusvisel-

kedés” is sokszor egy mozdulathoz, egy nézéshez, egy hanglejtéshez kötődik. Sokszor a kommunikáció mellékszálai (például dicséret, fegyelmezés) is ebben formában vannak jelen (Zrinszky, 2002). A pedagógiai kommunikáció tényezőinek rövid áttekintése során kiderül, hogy az erre irányuló vizsgálat mindenképpen csak gyakorlati keretek között tud megvalósulni: interakcióban a gyerekekkel, intézményes keretek között. Azonban a bemeneti mérés elméleti előkészítése során fontosnak találtam, hogy ebben a kommunikációs folyamatban az adó, azaz a pedagógus szerepe az elsődleges meghatározó.

Elsőként abban, hogy milyen mértékben képes az együttműködésre a többi résztvevővel, azaz a gyerekekkel szemben. Hiszen a kommunikációs aktus akkor válik sikeressé, ha a partnerek együttműködnek egymással. Tehát kölcsönösen törekednek arra, hogy megértsék egymást. Ezt a nyelvészetben Grice (1997) az együttműködés alapelvének nevezte. Mindez általában – a társalgás többi szabályához hasonlóan – a kommunikatív kompetencia részeként működik, főként ösztönösen. Ennek a pedagógia kommunikációban is jelentős szerepére már Herbszt Mária (2008) is rámutatott. Grice (1997) az együttműködés irányelveit maximáknak nevezte, amelyet a beszélők a tárgytól függetlenül követnek és várnak el partnerüktől. A grice-i modell alapján a vizsgálat elméleti keretének kijelölésében fontos a mód maximájának kritériuma. A mód maximája összegezve azt kívánja, hogy legyünk érthetőek. Megnyilatkozásunk legyen tömör, kerüljük a kétértelműséget, homályosságot.

A kutatás vizsgálati kerete a kijelölt maxima köré szerveződik, amelyben a fókusz a kódolás minőségére irányul, azaz a pedagógus beszédének hangsúlyos szerepére mutat rá.

I. 2. A pedagógus beszéde

A pedagógus beszéde meghatározza az oktatás minőségét. Ezt az állítást számos a kommunikációelméletből származtatható érv illetve a pedagógiai kommunikáció témakörébe illeszkedő vizsgálati eredmény is alátámasztja. Kérdés azonban, hogy mik a pedagógus beszédének alapvető kritériumai.

Ide tartozhat a verbális jelrendszert és az azt kiegészítő nem verbális jelrendszer használata, ezen belül főként a szupraszegmentumok szerepe. Ezek alapvetően meghatározzák a megnyilatkozás minőségét és érthetőségét, ezért a mérés során ez a legmeghatározóbb megfigyelési szempont. Az adó szempontjából a szupraszegmentális eszközök is közvetítik azokat a meghatározó jegyeket,

amelyek a kommunikáció során az adóról, az adónak a tartalomhoz, a kontextushoz, kommunikációs partnerhez való viszonyáról árulkodnak. A hallgató számára a prozódiai elemek természetesen könnyítik a megértést és az értelmezést, továbbá jelzik azt is, hogy az üzenet mennyire értelmezhető szó szerint (Kassai, 2005). A hang többletinformációja a legfontosabb, ezek a beszélő szándéka szerint lehetnek explicitek és implicitek, de mindkét esetben fontos, hogy a hallgató dekódolja, és ezeket a tényezőket is figyelembe vegye a kommunikáció során. Természetesen a hangjelenségek a tartalomról sem választhatók le teljesen, értelmi és érzelmi kapcsolatban is összefonódnak.

Trager (R. Molnár, 1988) a paranyelv vokális jeleiként megkülönbözteti (1) a hangtulajdonságokat és (2) a hangadás tulajdonságait (vokalizációkat). A hangtulajdonsághoz tartozik a hangmagasság terjedelme, kontrollja, a beszédtegyező, hangképzés kontrollja, rezonancia, a hangrés kontrollja és a beszéd közbeni ajakkontroll. A tulajdonságokat három részre osztja, aszerint, hogy azok (a) jellemzők, (b) módosítók vagy (c) különálló egységként kezelhetők. Hangbéli különállóként az olyan megnyilatkozások értelmezhetőek, amelyek a szó szintjét nem érik el, mégis egységes jelentéstartalommal bírnak, például: aha, öhö (R. Molnár, 1988). A rendszerezés tanulsága a vizsgálat szempontjából, hogy a hangtulajdonság és a hangadás tulajdonságai elkülönítendőek. Az előbbi fiziológiailag meghatározott, míg utóbbi a kommunikáció során jelzi a beszélő attitűdjét és közvetíti szándékát, beszédtechnikai feladatokkal fejleszthető. A szép beszédben nemcsak a hangszínezet, hanem módosítóként a hangmagasság, a hangsúly, a hanglejtés, a hangerő, a beszédtempó, a ritmus és a szünetek is szerepet játszanak, amit összefoglalóan szupraszegmentumoknak nevezünk (Gósy, 2004). A kutatás során ezeket az elemeket vizsgáltam, hiszen ezek a változathatóság eszközeiként szolgálhatnak a beszédben.

A hiteles tanári beszédhez elengedhetetlen, hogy a tanár rendelkezzen ezekkel a beszédtechnikai ismeretekkel és azokat tervezetten és irányítottan tudja alkalmazni az üzenet kódolása során. Beszédtechnikai felkészültsége akkor tekinthető jónak, ha képes alkalmazni megnyilatkozása során a magassági, erősségi, hangszín, tempóbeli, ritmus váltását, valamint a szünetek tudatos alkalmazásával is hozzájárul mondanivalója egyértelműsítéséhez (Rozgonyiné, 1999). Az igényesebb, tudatosan formált pedagógia beszéd ideális esetben változatosabb, árnyaltabb formákra törekszik. Wacha Imre (2010) szerint a kiemelő eszközök az ún. „dominancia-

eltolódáson” alapulnak: a beszélő a mondanivaló differenciálásra tudatosan és változatosan alkalmazza a szupraszegmentális eszköztárát. A pedagógusnak változatos beszédre szüksége van egyrészt a bonyolultabb mondanivaló árnyalásának esetében, illetve a tanulói érdeklődés fenntartásában is. Gyakran előfordulhat az is, hogy a tanári beszéd spontán nyelvi egységeiben szabálytalan nyelvi struktúrát hoz létre a beszélő, amelyeket szintén ezekkel az eszközökkel tud a leghatásosabban korrigálni. További részfunkciók Wacha (2010) szerint:

- A mondatok logikai elrendezése, tehát annak kifejezése melyek a mondanivalóban a leginkább és a kevésbé hangsúlyos tartalmi elemek.
- A mondaton belüli szerkezeti egységek elrendezése, a nyelvi-logikai elemek kijelölése.
- A szövegkohézió megteremtésében szerepet játszó nyelvi elemek hangsúlyozása.
- A téma és a réma elkülönítése.
- A mondatok modalitásának jelölése. Különösen fontos lehet ez a pedagógia kommunikációban a kérdés és a felszólítás egyértelmű jelölésében.
- A mondanivaló felruházása érzelmi töltettel.

A pedagógus beszédének kritériuma a beszédtechnikai sajátosságok mellett, hogy mondanivalóját logikusan rendezze el, a lényeget megfelelő eszközökkel emelje ki. Mondatait grammatikailag és stilisztikailag egyaránt megfelelően szerkessze. A szegmentálás minőségi megfigyelése két vizsgálati szempontban jelenik meg, amelyek a hallgatók beszédének szerkesztettségére, logikai felépítettségére irányulnak. Feltételezhető, hogy aki megnyilatkozásában a mód maximáját betartja, annak sokkal hatékonyabb lesz a kommunikációja intézményi keretek között is, ahol a tervezettség és az alkalmazkodás egyaránt szerepet játszik.

II. A mérés megvalósítása, szempontjai

A mérés alanyai az Eötvös József Főiskola első éves nappali és levelező szakos hallgatói voltak. A nappali képzésből a mérésben részt vett ötcecsemő- és kisgyermeknevelő, tíz óvopedagógus, hat tanító szakos hallgató. A levelező képzésből öt tanító szakos hallgató beszédét vizsgáltam.

A hallgatókat előzetesen arra kértük, hogy egy adott témához (bemutakozás, kisgyermekkor bemutatása) kapcsolódóan készüljenek fel három perces önálló megnyilatkozásra. A választható témák megjelölése is azt a célt szolgálta, hogy a felvétel rögzítése alatt oldja a hallgatók feszültségét. Az előzetes témamegjelöléssel további célunk volt, hogy a megnyilatkozás félspontán vagy félinterpretatív (Gósy, 2005) legyen, mivel ez közel áll a pedagógus megnyilatkozásának általános jellemzőjéhez: a beszélő előzetesen felkészül a beszédre, megtervezi, hogy mit szeretne mondani; de a nyelvi formát az adott pillanatban rendeli a gondolatokhoz. Az adatfelvétel kamerával történt, hiszen nem fonetikai elemzés volt a célja a vizsgálatnak, hanem egy komplex szempontrendszer megfigyelése, amelynek fontos eleme a vizuális megfigyelés is. A felvétel helyszíne egy külön erre a célra berendezett tanterem volt. A berendezésénél is arra törekedtünk, hogy oldott légkört alakítsunk ki, mérsékelve az izgatottság, feszültség beszédprodukcióban is megjelenő jeleit. A székeket körben helyezkedtek el, a kamerát a körön kívül állt. Egy szék volt kijelölve a megnyilatkozáshoz, ami szintén a kör része volt, így az adott hallgatónak nem kellett a kamerához beszélnie, címezhetette az társainak. A felvétel tanórak részébe épült be, ráhangoló feladatokkal. A mérés a nappali és a levelező szakos hallgatók esetében egy-egy napon valósult meg csoportbontásban. A csoportok már ismerték egymást, hiszen a tanév kezdés után több héttel valósult meg a mérés. Összességében a körülményeinek kialakítása során az elsődleges törekvés az volt, hogy olyan feltételeket biztosítsunk, amelyek minimalizálják a hallgatók izgatottságát, és mérsékeljük ennek a beszédprodukcióban is megjelenő jeleit.

A megfigyelés szempontjai tehát a hallgatók kommunikációjának arra a részére vonatkoztak, amelyek a felsőoktatási képzés bemenetében mérhetőek és a későbbi pedagógiai kommunikációjuk minősége szempontjából meghatározóak. A szempontok az alábbiak:

A beszéd szupraszegmentális elemei:

1. Hangmagasság
2. Hangsúly
3. Hangerő
4. Hanglejtés
5. Beszédtempó
6. Szünet

Beszédtechnikai szempontok:

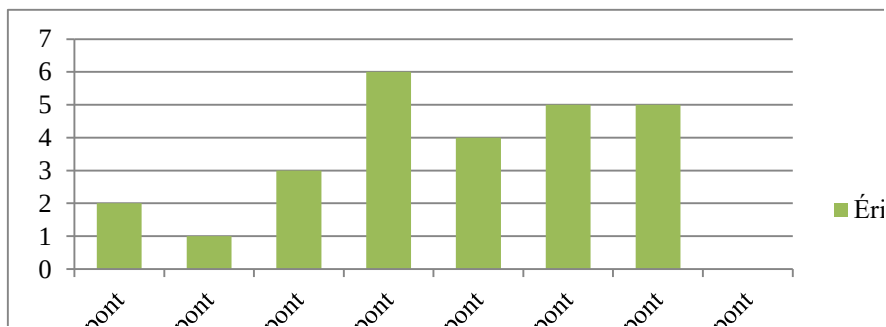
7. Beszédlégzés
8. Az artikuláció minősége

Szempontok a szöveg koherenciájára vonatkozóan:

9. A mondatok grammatikai minősége
10. A megnyilatkozás makroszintjének tervezése a szöveg logikai minőségének megteremtésében

III. A mérés értékelése és eredményei

A szempontok értékelésénél fontos megjegyezni, hogy a hallgatók már teljesítették a felvételi eljárás alkalmassági vizsgáját, így beszédüket tekintve alapvetően megfelelnek a pedagógusi pályán elvárt kommunikációt és a beszédet érintő elvárásoknak. A bemene-ti mérés feltételezése azonban, hogy a hallgatóknak szükséges lehet olyan kommunikációs és beszédtechnikai fejlesztés, amely csak bizonyos részterületeket érint, mégis szükséges ahhoz, hogy a pedagógiai kommunikációjuk a leginkább hatékony legyen. Az eredmények értékelésénél tehát az elsődleges lépés az volt, hogy megállapítsam a hipotézis érvényességét. A mérés értékelése megfigyeléssel történt, hiszen a cél az általános kommunikációs és beszédkésztség meghatározása, nem egy részterület kvantitatív vizsgálata. A megfigyelési szempontok alapján megfigyelt sajátosságok gyakoriságából megállapítható, hogy a hipotézis igaznak tekinthető.

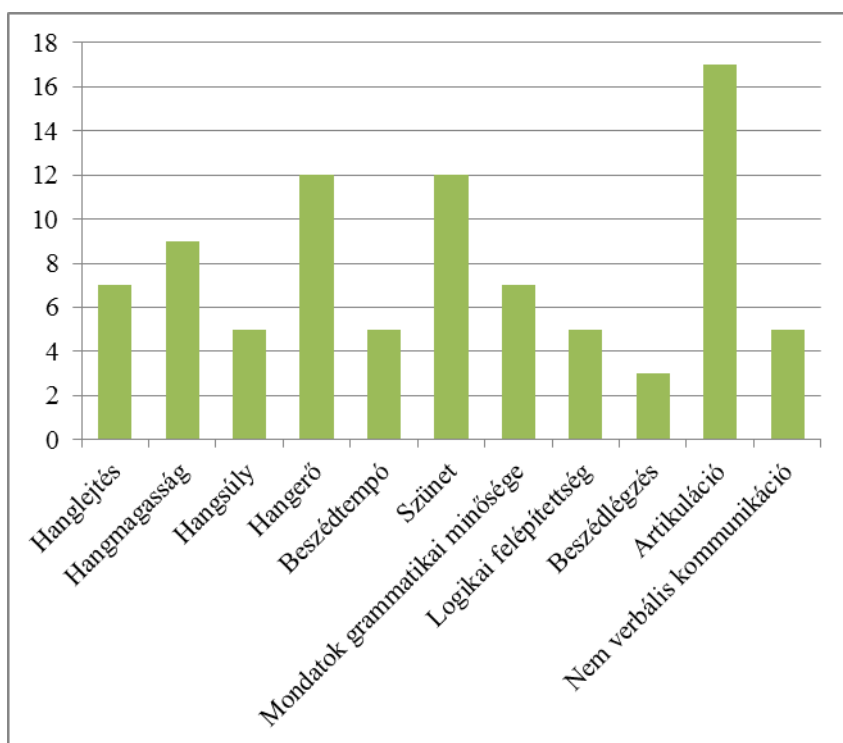


1. számú diagram: A hallgatók számának megoszlása a megfigyelési szempontokban való érintettség alapján

A vizsgálat összesített eredményei alapján megállapítható az az általános következtetés, hogy minden hallgató beszéde érintett valamelyik szempontból illetve szempontokból. A vizsgálat második lépéskéntértékeltem, hogy ezek milyen mértékben határozzák meg beszédtevékenységüket és az, hogy ezek milyen mértékben fejleszthetők. A diagramon jól látszódik, hogy nagyobb részben négy, három és kettő részterületen voltak olyan megfigyelési észrevételek, amelyeket fejlesztendő hibának tekintettem. Minden hallgató esetében fejleszthető a részterületek által kijelölt feladat mennyiség. Az értékelésnél fontos tisztázni azt is, hogy a megfigyelés során mi tekinthető hibának. Az egyes szempontok akkor váltak egy hallgatónál érintett területnek, ha azokhoz valamilyen megfigyelési feljegyzés társult. A feljegyzések fejlesztési célokat jelölnek meg, kizárólag olyan mértékűeket, amelyek fejlesztése a felsőoktatási tanulmányaik során még korrigálható. A mért hallgatók közül a leggyengébbnek a hét megfigyelési szempontban érintettek tekinthetők, azonban ezek a hibák is eltérő mértékben határozzák meg beszédüket. Összességében mindegyik hallgató beszéde megfelelő, kisebb mértékű korrekcióval fejleszthető. Egy hallgató sem volt azonban, aki a megfigyelés során tökéletes beszélőnek minősült volna. Ez az eredmény több tényező miatt sem meglepő. Az elsődleges ok, hogy a hallgatók mindegyike megfelelt a pedagógusképzés kötelező bemeneti mérésén, így nem meglepő eredmény, hogy nincs olyan hallgató, akinek olyan beszédét nagymértékű és fejleszthetetlen hibák jellemeznék. (A beszédhiba kizáró ok az alkalmassági vizsgán.) A másik tényező, ami hatással van az eredményekre az, hogy bár a lehetőségekhez mérten próbáltuk az oldott légkört megteremteni a mérés során, mégis megfigyelhető a hallgatók izgatottsága, ami egyértelműen befolyásolja beszédtevékenységüket. A harmadik tényező pedig, hogy nagyon kevés olyan – ennyi rutinnal rendelkező – beszélő van, akinek beszéde tökéletes lenne-félinterpretatív megnyilatkozás során. Tehát nem lehetett cél, hogy hallgatóink beszéde tökéletesnek minősüljön, sokkal inkább az, hogy felmérjem, melyek azok a részterületek, amelyeket a felsőfokú tanítási-tanulási folyamatába fejlesztendő területként kell megjelölni. A tudatos tervezés indoka pedig egyértelműen az, hogy elismerjük, hogy a jó pedagógiai kommunikáció nagymértékben hozzájárul az oktatói-nevelői munka sikerességéhez.

IV. A mérési szempontok részletes értékelése

A mérés részletes értékelésének elsődleges célja, hogy állapotfelmérést nyújtson a hallgatók beszédének jellemzőiről, amelyek egyértelműen körülhatárolják a fejlesztendő területeket és azok súlyozását a tervezés során. Az értékelés során mindegyik szempont relevánsnak minősült abban a tekintetben, hogy volt legalább egy hallgató, akinek fejlesztendő területet jelöl meg a későbbiek során. Az egyes szempontok értékelése során a tanári beszéd és a pedagógiai kommunikáció vizsgálatai alapján kirajzolódó kritériumokhoz viszonyítottam a hallgatók beszédtevékenységét. Tehát a fejlesztendő területeket az ideális tanári beszédhez képest jelöltem meg.



2. számú diagram: A szempontok megoszlása a hallgatók között a megfigyelés során megjelölt sajátosságok tekintetében

A *hanglejtéshét* hallgató esetében jelent meg valamilyen problémaként. Ez aszupraszegmentum az egyén alaphangjának és a hang zenei magasságának változása, magában foglalja a hangfekvést, a hangközöket és a hangmenetet (Rozgonyiné, 1999). Általá-

nos megállapítás, hogy a nők hangfekvése általában magasabb, a férfiaké mélyebb. Ez a mérés során is meghatározó, hiszen két hallgató férfi a mintában. A hangközök fontos eszközei a tanári beszédnek, hiszen nagyobb hangközök alkalmazásával színesebbé lehet tenni a közlést. Alkalmazásuk szintén nem tekinthető tudatosan használt az eszköznek a mondanivaló tagolásában az érintett hallgatók esetében. A hangmenetet vagy más néven intonációt mindig az adott nyelv prozódiai sajátosságai határozzák meg. A magyar nyelvre főként az emelkedő, ereszkedő és az egyenletes hangmenet jellemző. Szökő hangmenetnek nevezzük a hirtelen emelkedő, eső hangmenetnek a hirtelen ereszkedő hanglejtést. Jellemző hibának tekinthető, hogy a mondatok végén gyakran felkapták a hallgatók a hangot, amellyel indokolatlanuk sokszor jelenik meg a szökő hangmenet a megnyilatkozásukban. Ettől beszédük kapkodónak tűnik, a megnyilatkozás logikai felépítettsége megtörik. A magyar nyelvre jellemző dallamokat a mondat modalitása is meghatározza. A modalitás hangszintű jelölése során általános hiba, hogy helytelenül, emelkedő hangmenettel intonálják a nyitott kérdéseket. A pedagógiai kommunikációban a kérdésnek kiemelt szerepe van, ezen belül pedig leginkább a nyitott kérdésnek.

A *hangmagasság* megválasztása fontos a beszédtevékenység során, hiszen jelölheti a megnyilatkozás során a beszélő szándékát: kifejezhet állítást, kérdést; esetleg irodalmi mű felolvasásánál jelölheti a szereplőváltást. Minőségileg jellemezve a jelentős lehet még az érzelmet érintő különféle árnyalatok kifejezésében is. Az általános beszédtevékenység során fontos, hogy az ember megtalálja a saját hangmagasságát és annak megfelelően beszéljen. A helytelen hangmagasság megválasztása esetén a nők gyakran magasabban, a férfiak mélyebben keresik az alaphangjukat, ennek következménye a nők esetében, hogy az alaphang feszes, éles; a férfiak esetében pedig rekedtes, mormogó lesz (Rozgonyiné, 1999). A kilenc érintett hallgató mindegyikének esetében megfigyelhető, hogy helytelenül választották meg a hangmagasságukat. Nyolc lány hangja túl magas, egy fiú hangja pedig túlzottan mormogó. Mindez fejleszthető elemnek tekinthető, hiszen a biológiai adottságuk lehetővé tenné a megfelelő hangmagasság használatát. A változatos tanári beszéd egyik feltétele, hogy legyen megfelelő hangterjedelem, ami a legmagasabb és a legmélyebb hang közötti távolságot jelenti. A hangterjedelem játéka akkor alkalmazható tudatosan, ha az ember saját alaphangját megfelelően választja meg a biológiai adottságai keretén belül.

A *hangsúlyozás* minőségével öt hallgatónak volt meghatározó problémája. A magyar nyelvben a hangsúlyozás nyomatékkal történik, az érzelmek kifejezésekor az időtartama változik (R. Molnár, 1988). A beszédben a kiemelés módja, amely együtt jár a hangmagasság fokozódásával. Két típusa van a mondat- és a szakaszhangsúly. A magyar nyelvben a mondathangsúly kötetlen, a megnyilatkozás tartalma és a szórend határozza meg. A szavakon belüli hangsúly esetében megkülönböztetjük a fő- és mellékhangsúlyt, emellett pedig alkalmazható értelmi hangsúly a szöveg egészének logikai elrendezéséhez igazodva. A hangsúly a hangerővel is összefüggésben áll, hiszen a hangerő megnövelését is jelenti az adott egység hangsúlyozása, ez a terminológiában a nyomaték (Rozgonyiné 1999). Egy jól szerkesztett megnyilatkozásban több hangsúlyozási szabályt kell betartani, azonban ez a félinterpretatív beszédben nem jelenhet meg egyértelmű normakövetésként. Azonban ha az értékelés során eltekintünk ezektől a szigorú szabályoktól, akkor is érzékelhető, hogy az öt hallgató esetében a hangsúly nem tudatosan járul hozzá a szöveg logikai elrendezéséhez. Nem különíthetők el egyértelműen a mondat-, szakasz-, a fő- és mellékhangsúlyok, aminek következménye a monoton beszéd. A vevő számára is megnehezíti az ilyen típusú megnyilatkozás a szöveg egészének feldolgozását. Ez a pedagógiai gyakorlatban gátolhatja a megértés, a vázlatkészítés minőségét valamint a figyelem fenntarthatóságát.

A *hangerő* az érzelmekhez kapcsolódva általában intenzív érzelmek kapcsán jelenik meg, ami nagymértékű jelentéskülönbséghez vezethet akár egy szó esetén is (Crystal, 2003). Ez a kifejezés egyéni szinten változó lehet, hiszen van, aki a hangerő növelésével; van, aki a hangerő csökkentésével fejezi ki attitűdjét. A tanári beszédben a hangerő tudatos szabályozása lehet fegyelmező eszköz (mérsékléssel és növeléssel egyaránt), de az auditív észlelés fejlesztésének is egyik eszköze. A hangerőskála ebben a vizsgálatban nem mérhető. A tizenkét érintett hallgató esetében a problémát a helyzetnek nem megfelelő hangerőválasztás jelentette. Mindegyikük esetében ez a túl halk beszédet jelenti. A pedagógiai gyakorlat során egyértelmű kritérium a megfelelő hangerő megválasztása, hiszen zavarja a kommunikációs folyamatot a túl halk és a túl hangos beszéd is. A hangerő megválasztásának, megtartásának és váltakoztatásának is az alapja a biztos beszédtechnikai gyakorlat.

A *beszéd tempója* is hordozhat attitűdbeli információt, melynek minőségi jelzője a gyors, a közepes illetve a lassú beszéd. A beszédtempó hozzájárul a közlemény tagolásához, tehát az értel-

mezésben kitüntetett szerepet kap. Az érzelmi állapotot tükrözheti, de csak az átlagos és aktuális beszédtempó elkülönítése mentén, ahol a hétköznapiól eltérő aktuális közlési tempó jelzi ezt (Kassai, 2005). Például a gyors tempójú megnyilatkozás sürgetést, ingerültséget; míg a lassú nyugodtságot tükrözhet. A beszédritmus észlelésében nem a fizikai értékek hordoznak többletinformációt a kommunikáció vevőjének; kizárólag az észlelet dönt arról, hogy a periodikusságot hogyan észleli, és e mentén hogyan értelmezi azt (Gósy, 2004). Tehát a ritmus, ha szubjektívebb módon is, de hordoz többletinformációt a beszélőről. A tanári munkában elengedhetetlen, hogy a beszédtempó tudatos és helyes megválasztása biztosítsa egyrészt a tagolást és ezáltal az érthetőséget, valamint hozzájáruljon a harmonikus oktatói-nevelői légkör megteremtésében. Az öt megjelölt hallgatóból négy túl gyorsan beszélt, aminek egyik indoka lehet az is, hogy a mérési helyzet miatt gyorsították beszédük átlagosnak tekinthető tempóját, a másik ok pedig az, hogy a köznap beszédük tempója is gyorsabb a standard nyelvhasználatban elvárt átlagnál. Érdekes jelenség, hogy egy hallgató esetében a beszédtempó lassítása a hezitáció jeleként értelmezhető. Ettől beszéde túl patogó lett, hiszen ugrált a túl gyors és a túl lassú beszédtempó között. Egy hallgató egész megnyilatkozásának tempója túl lassúnak tekinthető. Mindegyik eltérés problémás a pedagógiai kommunikáció szempontjából. A túl gyors beszéd feszültséget, ingerültséget közvetíthet, valamint nehezíti a megértést. A túl lassú beszéd esetén pedig a hallgatóság figyelme könnyen elkalandozhat. Mindegyik észlelt probléma a beszédtechnikai fejlesztés feladatait jelöli meg.

A *beszédszünet* a megnyilatkozás nyelvi tartalom nélküli kimaradása, melynek oka lehet a lélegzetvétel, értelmi tagolás, de gondolkodási szünet, megakadás is. Érzelemkifejező funkcióját tekintve kifejezhet bizonytalanságot, megakadást, a megértési oldalon viszont biztosíthatja a könnyebb feldolgozást (Gósy, 2004). Beszédszünetnek tekinthető az akusztikai jelkimaradás, a hangfolyamatra jellemző alkalmazkodások elmaradása, a szókezdő vagy szóvégi beszédhangok megnyújtása, erős nyomatókú hangsúly, a hangmagasság hirtelen változása, a tempó lefékezése, a hiperartikuláció (Kassai, 2005). A tizenkét megjelölt hallgató esetében a beszédszünet sokoldalúan jelent meg. Legjellemzőbb a hangok megnyújtása és a hangmagasság hirtelen emelkedés a jellemző. Mindez a hallgatónál a bizonytalanság és a megakadás jeleként értelmezhető, nem a tudatos hangsúlyozás vagy tagolás eszközének. Megakadásnak tekinthető az érintett hallgatók esetében az is, hogy a

szüneteket gyakran valamilyen vokális jellel (*ö, és, hát*) töltötték ki, ami szintén hibának tekinthető a tanári beszéd során. Jellemző, hogy minden esetben gyakori előfordulásnak tekinthető ez a fajta megakadás jelenség, ami rontja a megnyilatkozás minőségét. A pedagógiai kommunikációban a szünet tudatos alkalmazásának szerepe lehet a megértés elősegítésében, de akár fegyelmezési eszközként is használható.

A mondatok grammatikai minősége hét hallgató esetében volt megfigyelhetően gyenge. A legtipikusabb hibák:

- Egyszerű mondatok esetében az alany és az állítmány nem egyeztetett.

- Összetett mondatok esetében a tagmondatok nem kapcsolódnak szabályosan egymáshoz: nem egyértelmű a mellérendelés vagy alárendelés logikai viszonya.

- Alárendelő összetett mondatok esetében indokolatlanul beékelődő tagmondatot használtak, ami szervesen nem kapcsolódik az előzetesen tervezett mondathoz, csupán egy hirtelen gondolat beékelése.

- A mondatok gyakran befejezetlenek, és az új gondolattal már egy új mondatot kezdenek.

A hibák mennyisége és minősége következtében releváns az a fejlesztési cél is, hogy a hallgatók gyakorolják a spontán vagy félinterpretatív beszéd során a szabályos mondatalkotást. Ez a tanári beszéd esetén is nagyon fontos követelmény a magyarázat, az instrukciók pontosságának alapvető követelményeként.

A *szöveg logikai felépítettségének* szempontja során azt vizsgáltam, hogy a hallgatók mennyire tudatosan építik fel megnyilatkozások makrotervezését. Mennyire felel meg a szöveg a címként megjelölt előzetes témának, milyen mértékben figyelhető meg a bevezetés, tárgyalás és befejezés megfogalmazásának törekvése. A tanári beszéd során a foglalkozás menetének gördülékenységében nagy szerepet játszik, hogy minden megnyilatkozás kapcsolódjon az előzőekhez, és előremutasson a továbbiakra: legyen olyan logikai íve az összes tanórai megnyilatkozásnak, ami egyértelműen közvetíti a gyerekek felé a foglalkozás/tanóra célját, feladatait. Általános jelenség volt az öt kiemelt hallgató esetében, hogy a bevezetésnek tekinthető megnyilatkozás rész során előkészítették, hogy miről fognak beszélni, és mi a mondanivalójuk lényege (volt érezhető törekvés a fókuszmondat megfogalmazására), azonban a tárgyalás a gyermekkori élmények rögtönzött felidézésébe fordult, ezáltal olyan

történetmesélésbe, aminek nem lett befejezése. Nem derült ki, hogy az egyes szövegegységek hogyan járulnak hozzá a szöveg jelentésének egészéhez. Tehát nem felteltek meg annak a követelménynek, amely gyermekkoruk vagy saját maguk bemutatására irányult.

A *beszédlégzés* szempontja a tanári beszéd kapcsán kiemelt jelentőségű, hiszen az alapja a helyes légzés. A kapkodó lélegzetvétellel megbonthatja a szöveg logikai felépítettségét, a túl kevés levegő nem támasztja alá a hangot (Rozgonyiné 1999). A légzés technikájának ismerete tanulható. Általános tapasztalat, hogy a felsőoktatási képzésben, a gyakorlat során a hallgatók sokat fejlődnek, és megtanulják ennek technikai alapjait: a levegőt beosztani és a megfelelő helyen pótolni azt. Abban a szakmában, ahol a beszéd munkaeszköz, ez elengedhetetlen. Ezért csak három hallgatót emeltem ki, akiknek beszédsajátosságuk túlmutat az elvárható légzéstechnikai minőségen. Két hallgató hangindítása hehezetes, ami miatt beszédük kissé levegős. „Hehezetes hangindítás akkor keletkezik, ha az előző gégealaknak a hangszalag tónusának megfelelő pozícióban az indításkor a hangszalag-résen keresztül egy kis levegő távozik [h] hangra jellemző zörej kíséretében (Rozgonyiné 1999, 56.).” Ez a hangindítás a beszéd egészét befolyásolja, aminek stílusa fejlesztendő feladat. A harmadik hallgató levegő vétele túlzottan kapkodó volt, ami egyértelműen nehezíti a megértést. A kapkodó levegővétel az izgatottságon túl utalhat arra is, hogy nincs elegendő levegője a beszédhez. Ezek a problémák beszédtechnikai gyakorlatokkal korrigálhatóak.

Az *artikuláció* vizsgálata során egyetlen szempontot figyeltem: milyen minőségű a hallgató artikulációja a tanári beszéd követelményeihez képest. Hiszen a tanári beszéd más artikulációs minőséget kíván meg, mint a hétköznapi beszéd. Elvárásként fogalmazódik meg, hogy a tanár artikulációja kifejező legyen, de ne legyen túl erőltetett. A kifejező mód fontos, hiszen vizuális megerősítéssel segíti a beszédpercepciót, ami kisebb gyermekeknél kiemelt szerepű. A beszédprodukcióban pedig mintaként szolgál. Ebben a pontban a legmagasabb a hallgatók érintettsége, ami nem meglepő, hiszen általános tendencia a beszélők körében az artikuláció lazulása. Ez a hallgatók esetében is igaz: egyik esetben sem figyelhető meg erőltetett artikuláció, kizárólagos hiba a túl laza, renyhe szájmozgás. Ennek megoldása egyértelműen lehet a tudatosítás, illetve a beszédtechnikai fejlesztés.

V. Összegzés

A vizsgálat rámutat arra, hogy a Főiskola hallgatóinak a vizsgált kommunikációs készségei és beszédsajátosságai alkalmassá teszik őket a későbbi pedagógiai feladatok hatékony elvégzéséhez, de szükséges lehet kijelölni olyan fejlesztési eszközöket, amelyek segítik őket abban, hogy megfeleljenek az ideális pedagógussal szemben támasztott elvárásoknak. A vizsgált szempontok alapján kirajzolódik egy olyan fejlesztési program összeállításának igénye, amely a megjelölt területeken keresztül eredményesebbé teheti a pedagógusképzés minőségét. A feladat komplex, és természetesen a képzésbe már beépített elemeket is tartalmaz. A pedagógiai kommunikáció valódi minősége pedig a gyakorlat során mérhető teljes körűen, hiszen számos olyan tényező is szükséges hozzá, ami csak formális keretek között valósulhat meg.

Felhasznált irodalom:

Albertné Herbszt Mária (2004): *Pedagógiai kommunikáció*. Digitális Tananyag, EKF.

Buda Béla (1974): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*, MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

<http://mek.oszk.hu/02000/02009/02009.htm#1> (2017. november 16.)

Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 285-313.

Gósy Mária (2004): *Fonetika*. Osiris, Budapest.

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.

Grice, Herbert Paul (1997): A társalgás logikája. In: Pléh Csaba–Terestyéni Tamás–Síklaki István (szerk.): *Nyelv-kommunikáció – cselekvés*, Osiris Kiadó, Budapest, 213–227.

Herbszt Mária (2008): Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. In: *Anyanyelv-pedagógia*. 2008. 3–4. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88> (2017. november 18.)

Kassai Ilona (2005): *Fonetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

R. Molnár Emma (1988): *Leíró magyar hangtan*, Tankönyvkiadó, Budapest. 76-82.

Rozgonyiné Molnár Emma (1999): Tanári beszéd. In: Galgóczi László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*, ADU-Fitt Image, Budapest.

Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Wacha Imre (2010): *Igényesen magyarul. A helyes kiejtés kézikönyve*. Argumentum, Budapest

PEDAGÓGUSHALLGATÓK KONFLIKTUSKEZELÉSI STRATÉGIÁI

Bíró Violetta
Vörös Anita Mária

Bevezetés

Az oktatási nevelési folyamat minden részét áthatja a pedagógus kommunikációja, hiszen azzal is kommunikál, ha éppen nem kommunikál. Az interakciók természetes része, hogy nem mindig értünk egyet a másik féllel, létrejön a konfliktus. Az egyet nem értés magában hordozhatja valami új dolog megjelenésének lehetőségét, a változást, változtatást. Tehát alapjában véve a konfliktusoknak számos pozitív következménye, kicsengése lehet. Viszont magában foglalhatja a destruktivitást, a negatív érzelmek eluralkodását is, mely romboló hatással bírhat. A pedagógusok kommunikációja, ezen keresztül konfliktuskezelése nap mint nap számtalanszor megmértetik. Éppen ezért arra a kérdésre keressük a választ tanulmányunkban, hogy a pedagógushallgatók milyen konfliktuskezelési stratégiákat használnak elsősorban? Mennyire képesek kiállni asszertíven magukért? Vannak-e összefüggések az hallgatók konfliktuskezelési stratégiái és önmagukért való kiállásuk között?

I. A konfliktusról

I. 1. A konfliktus fogalma

A konfliktus szó eredete latin, a „confligere” szóból származik, mely fegyveres harcot, összeütközést jelent. Napjainkban tágabban értelmezve az egyén belső vívódását, a másokkal való érdek, érték, érzelem, meggyőződés, viselkedés ellentétét jelenti, melyek sokszor rejtettek, viszont többnyire nyilvánvalóvá válnak, napvilágra kerülnek. Ez utóbbit nevezzük tulajdonképpen konfliktusnak (Rudas, 2014).

Pedagógiai konfliktusról akkor beszélünk, amikor a konfliktus valamilyen pedagógiai folyamat során alakul ki. Gordon (1990) szerint a pedagógiai konfliktus lehet érték- és igénykonfliktus.

I. 2. A konfliktus fajtái

A konfliktusok létrejöhetnek személyen belül, melyet intraperszonális vagy intrapszichés konfliktusoknak nevezünk. Tartalmukat tekintve három formáját különíthetjük el. Egyrészt belső feszültséget okozhat az erkölcsi, társadalmi, a hétköznapi viselkedés szabályai, normái és a természetes emberi vágyak és ösztönök közötti összecsapás. Vagyis a vágyak és az erkölcsi parancsok kerülnek egymással ellentétbe. Gyakran ez tudattalan folyamat, mely a fejlődés folyamatában tudatosíthatóvá válik. A másik típus azon belső konfliktusokat tartalmazza, mely során az egyéni eszmék szembekeverülnek a szűkebb vagy tágabb környezet tendenciáival, divathullámaival. A harmadik válfaja a szerepekkel kapcsolatos, melynek hátterében gyakran a szerepek tisztázatlansága áll. Belső szerepkonfliktus ebben az esetben egyrészt akkor keletkezik, ha az egyén vállalja a ráhelyezett szerepeket, de nem tisztázza magában az ahhoz tartozó eszközöket. Másrészt a szerepzavar áll a hátterében, amikor nincs tisztában a vállalt és a tőle elvárt szerep kereteivel, határaival. Harmadrészt akkor is kialakul belső konfliktus, ha a szerep realitásszintjének szélsőségessége jelenik meg. Megjelenésének két véglete a bizonytalanság és túlzott önértékelés. Összességében elmondható, hogy a belső szerepkonfliktusok nem önálló jelenségek, hanem gyökerei kapcsolatban állnak az élettapasztalattal, a környezeti hatásokkal egyaránt (Rudas, 2014). Nagyon fontos, hogy ezeket a konfliktusokat is tudják kezelni a pedagógusok, hiszen nagyon nagy energiákat vonnak el a szervezettől, ettől sebezhetőbbé, érzékenyebbé válik az egyén (Dögei, 1988).

A konfliktusok másik formája az interperszonális vagy személyközi konfliktusok. Nincs olyan csoport, ahol nem alakul ki konfliktus. A csoporton belüli konfliktus alakulásának lépései Forsyth (1990, idézi Rudas 2014) öt szakaszon keresztül történnek. Nézetkülönbségek már az első találkozáskor kialakulhatnak. Konfrontáció akkor alakul ki, ha a nézeteltéréseket nem lehet egyszerűen átlépni, hanem el kell kezdeni dolgozni rajtuk. Az eskaláció, vagyis a konfliktus kiterjedése konfliktusspirált hoz létre. Egyre ellenségesebb és kontrollálhatatlanabb viszony alakul ki a felek között, ami akár fizikai erőszakhoz is vezethet. Megjelenik a bizalomhiány, a félreértések jellemzővé válnak, valamint a versengő taktika is előfordul. Az első három szakaszon túl az eskaláció megfordul, vagyis a csoport szétesésének lehetősége megjelenik. A feszültség olyan szintre emelkedik, mely megfelelő alapot nyújt különféle konfliktuskezelő eljárásoknak, mint a tárgyalás, mediáció. Végso lépésként

a konfliktus feloldódik, a csoport akkor tud továbbiakban együtt dolgozni, ha mindenki elfogadja a közös megoldásmódokat (Rudas, 2014; Szőke-Milinte, 2004).

Konfliktusok nemcsak egyénekhez kapcsolódhatnak, hanem szervezetekhez is. Ez alapján beszélhetünk szervezeten belüli és szervezetek közötti konfliktusokról is. Először a szervezeten belüli konfliktusokat mutatjuk be. A szervezeten belül a munkamegosztással státusok és dinamikus funkciók jönnek létre, ezekhez különféle viselkedés együttesek tartoznak, melyeket szerepeknek nevezünk. Minél bonyolultabb egy kapcsolatrendszer, annál nagyobb az esélye a lehetséges konfliktusoknak. Az aktív szereplők, vagyis az aktorok belső szerepkonfliktusa akkor alakul ki, ha nem működik jól a szerepelőírásoknak megfelelő magatartásuk. A szerepkonfliktusokat előidézik továbbá a nem egyértelmű szerepkövetelmények, viselkedésmódok. További konfliktusforrás az egyén különböző szerepeinek összeegyeztethetlensége is.

Homogén csoport esetén szervezeti egységen belül is keletkezhet konfliktus. Ezek feloldását nehezíti, ha minden szereplő megfelelő álláspontokat és érveket tud felsorakoztatni. Csoportközi konfliktusnak hívjuk a szervezeti egységek közötti nézeteltéréseket. Természetesen más típusú konfliktusok is megjelenhetnek, ilyen a hatalmi konfliktus. Ezek mögött a tagok érdekei húzódnak meg (Barcy, 2012).

I. 3. A konfliktusok kialakulását elősegítő tényezők

Azokat a tényezőket, melyek segítik a konfliktusok kialakulását konfliktusforrásoknak nevezzük (Horváth-Szabó, Vigassyné, 2001). Ide tartozik a versengő, a barátságtalan légkör, a vezetők túlzott hatalomhasználata, a büntetés, a gúnyolódás és a minősítés.

A pedagógiai helyzetekben nap mint nap konfliktusos helyzetek adódnak, generálódnak. E mögött egyrészt az áll, hogy a pedagógus és a gyermek ellentétes oldalon álló felek. A pedagógus alakítani, formálni igyekszik a fiataalt, akinek az egyéni fejlődési ütemének figyelembe nem vétele vagy éppen ellenállása miatt nem a tervek szerint halad a folyamat frusztrációt vált ki mind a két félből, mely egyértelműen konfliktushoz, majd annak alacsonyabb szintű kezeléséhez vezet. Természetesen a konfliktus kialakulhat pedagógusok között is, melynek hátterében meghúzódhat egyéni, szaktudásbeli vagy éppen módszertani nézetbeli különbség. És természetesen a szülőkkel való konfliktusok lehetőségét sem szabad elfelejteni.

I. 4. A konfliktusok kezelése

A konfliktusok spontán módon feloldódhatnak vagy ráhatás eredményeképpen valamilyen irányt vehetnek. A konfliktusok kialakulásukat követően három féle irányba mozdulhatnak el. A csökkentés irányába ható módszerek történnek, ha gyors megoldást szeretnének a felek. Fenntartás történik, ha hosszabb távú megoldásra van lehetőség vagy a tartós konfliktushelyzet megmaradása tűnik a legjobbnak. A konfliktus fokozása, idegen szóval eszkalációja esetében vagy az egyik, vagy mind a két fél győzni szeretne a másik fölött, és ehhez a megfelelő eszközökkel is rendelkezik. Az adott személy, hogy melyik irányt választja nem mindig tudatos folyamat eredménye.

Konfliktusos helyzetekben az emberek alapvetően négyféle módszer közül választanak. Egyik ilyen lehetőség az elkerülés, amikor a felek egymástól és magától a konfliktusos helyzettől is igyekeznek távolságot tartani. Tulajdonképpen konkrét konfliktuskezelésről sem beszélhetünk ebben az esetben. A másik módszer az erőszak, mely az érdek- és érzelmi konfliktusok esetében a legelterjedtebb módozat. A belátáshoz elengedhetetlen a reális önismeret, a jó helyzetlereagáló képesség, mely a kockázat és nyereség felméréséhez elengedhetetlen. A negyedik a tárgyalásos módszer, melyet akkor alkalmaznak, amikor felismerésre kerül, hogy a konfliktust sem megoldani, sem elkerülni nem tudják, viszont az erőszak alkalmazását is elutasítják.

A konstruktív konfliktuskezelés feltételeit Morton Deutsch 12 pontban határozza meg. Ha ezeket a felek betartják, akkor az elfogadható megoldásokat is meg fogják találni. Ezek az alábbiak:

1. A felek képesek meghatározni a köztük levő konfliktus típusát.
2. Az erőszak okának és következményeinek tudata, az erőszak alternatíváinak ismerete.
3. Konfliktus felvállalása.
4. Tisztelet önmaga és partnere irányába.
5. Érdekek és álláspontok közötti különbségtétel.
6. Egymás érdekeinek kölcsönös tanulmányozása, a közös és összeegyeztethető érdekek azonosítása.
7. A konfliktusban az érdekek közösségének és egyeztethetőségének megközelítése.
8. Kommunikáció megfigyelése, egymásra hangolása.
9. Szubjektivitás kontrollálása.
10. Saját konfliktuskezelő képesség fejlesztése.
11. Reális önismeret fejlesztése.

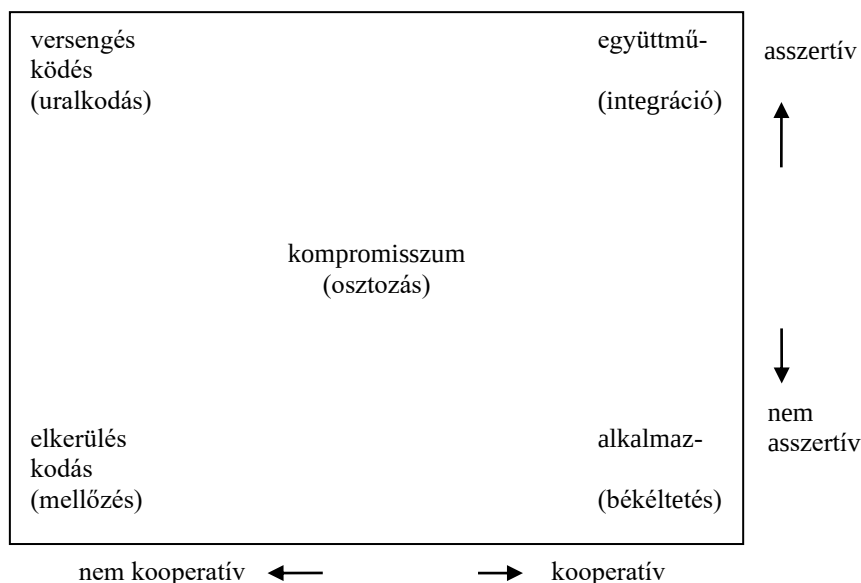
12. Saját erkölcsiség megtartása (Deutsch, 1973, in Szőke-Milinte, 2004).

A pedagógus részéről elvárt az erőszakmentes konfliktuskezelés. A pedagógiai helyzetben minden fél érdekelt, hogy megoldódjon a nézeteltérés, mely kizárólag akkor működik, ha a felek tudomásul veszik magát a konfliktust, minden érdekelt fél meg akarja oldani, közös problémaként tekintenek rá, tudatában vannak annak, hogy fejlődőképesek, olyan, eddig még nem alkalmazott stratégiák megtanulására is nyitottak, melyek eddig nem volt a birtokukban (Rudas, 2014).

Teljesen mindegy, hogy személyek, csoportok vagy szervezetek közötti konfliktusról van szó, az erőszakmentes konfliktuskezelés tárgyalásokra épülnek, melyben a felek önkéntessége elengedhetetlen. Jogilag nem szabályozott magánjellegű módszer, melyet esetenként szerződés is zárhat. A tárgyalás intézményesült formája az arbitráció, amikor külső személyekre bízzák a döntést. Központi szerepe van az eljáró személynek, szervezetnek. Szintén magánjellegű módszerről van szó, melynek a kereteit jogszabály határozza meg. Bíróság segítségével is megoldható konfliktus polgári peres eljárás keretén belül. A döntés formailag meghatározott, hivatalos, a felekre nézve kötelező érvényű. E forma nem magánjellegű eljárás, hanem törvényi keretek által szabályozott jogi forma. A mediáció szintén önkéntes alapokra épül. Egyes esetekben bíróság írja elő szükségességét, de ebben az esetben is elengedhetetlen mind a két fél együttműködése. A mediációt a mediátor vezeti le, aki a felek és az ügy szempontjából semleges személy. A mediáció eredményessége minden esetben a feleken múlik. Egyes elemei törvényi úton lefektethetőek, viszont alapvetően magánjellegű (Barcy, Szamos, 2002).

I. 5. Konfliktuskezelési modellek

A konfliktusok kezelésére számos modellt dolgoztak ki. Ezek közül először Thomas és Kilmann által leírt, napjainkban is a szakma által széles körben elfogadott elméletet mutatjuk be. Modelljünkben az interperszonális konfliktusokra adott reakciómódokat mutatják be és elemzik. Szerintük az emberek alapvetően ötféle reakciót adnak egy konfliktusos helyzetre, melyet két, az asszertivitás és a kooperáció dimenziójában helyezik el.



1. ábra. Thomas és Kilmann modellje (Rudas, 2014, 232).

A versengő típusú stratégia során az egyén a másik fél rovására akarja érvényesíteni saját érdekeit, hogy nyerő helyzetbe jusson. Gyors döntést igénylő helyzetekben, tapasztalat, többletinformáció birtokában még előnyös is lehet ez a módszer.

Az együttműködő a megoldás keresését preferálja, úgy hogy mindkét fél érdekeit figyelembe veszi. A megoldás keresése közben lehetőség adódik mind a két félnek egymást mélyebben megismernie, ami a kapcsolat mélyülésére is módot ad.

A kompromisszum keresése egyenrangú felek között gyakori megoldási lehetőség, jobb megoldások találása a cél, mindeközben a kapcsolatuk sem kerül lerombolásra. Se nem kooperatív, se nem nem kooperatív a megoldási mód, pont középen helyezkedik el.

Az elkerülő módszert leginkább akkor alkalmazzák, ha kevés az információ és az alkalmazó abban bíz, hogy az idő múlásával többhöz juthat. Nem szeret másokkal konfliktusba kerülni, a nyugalom és csend érdekében visszahúzódik, elhárítja a fenyegető helyzetet.

Az alkalmazkodó emberek mások elégedettségét fontosabbnak tartják saját szükségleteik kielégítésénél.

A fenti megoldási módok közül egyik sem jobb vagy rosszabb a másikinál, az adott helyzet dönti el, hogy melyik a megfelelő reakciómód.

Pareek (1983, in Rudas, 2014) szerint a konfliktus lehet funkcionális, ha az egészséges önazonosság kialakulását segíti hozzájárul az egyéni kreativitáshoz és autonómiához. Akkor diszfunkcionális, amikor energiaszívó és hatékonyság csökkentő hatású.

Blake, Shepard és Mouton (1964, in Rudas, 2014) modelljükben a csoportközi konfliktusok megoldási módjait írták le (1. számú táblázat).

	Magas nyereség	Mérsékelt kockázat	Alacsony nyereség
A konfliktus elkerülhetetlen és a nézeteltérés biztos.	Élet-halál harc. A győztes minden visz.	Harmadik fél részéről mediáció lehetséges.	Megegyeznek, hogy nem oldják meg a problémát; sorsára hagyják az eredményt.
A konfliktus elkerülhető, de a nézeteltérés mégis biztos.	Az egyik csoport elhagyja a harcmezőt.	A felek távolutartása.	Közömbösség.
A konfliktus fennáll, de a megegyezés elérhető.	Megoldják a konfliktust.	Kompromisszum.	Elsimítják a különbséget.
	AKTÍV MEGOLDÁSOK	KÖZÉPUTAS MEGOLDÁSOK	PASSZÍV MEGOLDÁSOK

1. számú táblázat. Blake, Shepard és Mouton modellje (Rudas, 2014, 237).

Aktív megoldások születnek magas nyereség esetén. Középutas megoldások jönnek létre mérsékelt bevonódással, viszont ekkor a kockázat is mérsékelt. Passzív megoldások alacsony nyereség esetén alakulnak ki, ami passzív bevonódást mutat.

Elkerülhetetlen konfliktus esetében az egyik fél mindig veszít. Ha harmadik fél kerül bevonásra, akkor az utóbbi kezében a döntés egyik vagy másik fél javára. Ha alacsony nyereségű a konfliktus, akkor akár a szerencsére is bízhatják a kimenetelét.

A második típus esetében az ütközés elkerülhető, de a két fél nem képes egyezsége jutni. Magas nyereség esetében az egyik fél alkalmazkodik a másikhoz, ha mérsékelt a kockázat, akkor a felek távol is maradhatnak, alacsony nyereségnél a felek figyelmen kívül is hagyhatják a nézeteltérésüket.

Harmadik esetben kölcsönös a függőség. A magas nyereség kreatív problémamegoldásra ösztönöz, mérsékelt magas nyereség során kompromisszum köttetik, míg alacsony nyereségnél elsimíthatóak a nézeteltérések a békés együttélésük érdekében.

Hanson (2003, in Rudas, 2014) a szervezeti konfliktusokat elemezi, fókuszba helyezve a szerep-összeütközéseket.

I. 6. Az asszertivitás

Az asszertivitást más néven önérvényesítésnek nevezzük. Olyan tudatos viselkedésforma, melynek során az ember belső erőit mozgósítani tudja, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy az egyenrangúság elvét szem előtt tartva képviselni tudja magát kapcsolataiban, érvényesülni tudjon kommunikációja során.

Ahhoz, hogy az asszertivitást megértsük fontos, hogy a behódolás dimenziójával is tisztában legyünk. Azok, akik viselkedése behódoló figyelmen kívül hagyják saját szükségleteiket és jogaikat, nem fejezik ki érzéseiket, mindeközben megengedve másoknak, hogy saját intimszférájukat megsérthessék. A behódoló személynek nincs önbecsülése, viselkedése alárendelt.

Az a személy aki agresszív, a másik személy kárára juttatja kifejezésre érzelmeit, igényeit, gondolatait. A viták többségében nyerő helyzetben van.

Az előzőekkel szemben az asszertív személy kiáll önmagáért, megvédi önbecsülését, közvetlenül juttatja kifejezésre igényeit, értékeit, gondolatait, problémáit. Képes rugalmasan, szituációhoz alkalmazkodva érvényesíteni akaratát (Seifert, 1994).

II. Vizsgálat

II. 1. Kérdésfelvetés

Vizsgálatunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a pedagógushallgatók milyen konfliktuskezelési stratégiákat használnak elsősorban interperszonális kapcsolataikban? Mennyire képesek kiállni asszertíven magukért? Vannak-e összefüggések az hallgatók konfliktuskezelési stratégiái és önmagukért való kiállásuk között?

II. 2. Hipotézisek

II. 2. 1. Konfliktuskezelési stratégiákra vonatkozó hipotézisek

1. Feltételezzük, hogy az első éves főiskolás hallgatók a konfliktuskezelési módszerek közül elsősorban magasabb szintű, problémamegoldó stratégiákat alkalmaznak.
2. Feltételezzük, hogy az alapképzési szakok (csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvópedagógus, tanító) és az interperszonális kapcsolatokban alkalmazott konfliktuskezelési módszerek között nincs szignifikáns kapcsolat.

II. 2. 2. Asszertív viselkedésre vonatkozó hipotézisek

3. Feltételezzük, hogy az első éves főiskolás hallgatók asszertív módon állnak ki magukért.
4. Feltételezzük, hogy az alapképzési szakok (csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvópedagógus, tanító) asszertív, nem asszertív és agresszív viselkedése nem áll szignifikáns kapcsolatban egymással.

II. 2. 3. A konfliktuskezelési stratégiák és az asszertív viselkedésre vonatkozó hipotézisek

5. Feltételezzük, hogy a magasabb szintű konfliktuskezelési módszerek és az egyén önmagáért való kiállása pozitív kapcsolatban állnak egymással.

II. 3. Vizsgálati minta

Az Eötvös József Főiskola 2017/2018-as tanév első évfolyamos nappali (27 fő) és levelező tagozatos (22 fő) hallgatói (1. számú diagram). Átlagéletkoruk $M_d=28,63$ év (min. érték 18, max. érték 51). A hallgatók szakok és tagozat szerinti eloszlása a 2. számú táblázatban látható.

Tagozat	Szak			Összesen
	Csecsemő- és kisgyermeknevelő	Óvópedagógus	Tanító	
Nappali	6	10	6	22
Levelező	2	16	9	27
Összesen	8	26	15	49

2. számú táblázat. A vizsgálati személyek szak és tagozat szerinti eloszlása.

A hallgatók legmagasabb iskolai végzettsége az 1. számú diagramon látható. 12 főnek szakközépiskolai végzettsége van, 22 főnek gimnáziumi, felsőfokú végzettséggel rendelkezik 15 fő,

melyből 13 főiskolai, 2 egyetemi diplomával érkezett hozzánk. A már diplomával rendelkező hallgatók általában pedagógiai végzettséggel bírnak, újabb szak elvégzését célozva meg.

A kérdőívet kitöltők közül megyeszékhelyen 3 fő él, városban 29, faluban 16, míg tanyáról 1 fő érkezett.

II. 4. Vizsgálati módszerek

Vizsgálatunkban a kérdőíves módszert alkalmaztuk. A pedagógiai kutatásokban a kérdőíves felmérés ma már talán a leggyakrabban alkalmazott módszer. A kutató választ egy mintát, majd a mintába tartozó személyek mindegyikével felvesz egy kérdőívet. Ezek a vizsgálatok alkalmasak leíró, magyarázó és felderítő kutatási célokra. A pedagógiai kutatásokban gyakran alkalmazott módszer. Az eljárás intímebb szférába tartozó tényezők feltárására javasolt. Ilyenek motívumok, az attitűdök, a nézetek, a vélemények, érzelmek stb.

A kérdőív talán legnagyobb előnye, hogy használatával egyidejűleg nagyszámú egyén aránylag rövid idő alatt – vizsgálható az egyéni kikérdezésnél bár a válaszadók egyes személyek, az elemzési egységek nagyobbak – csoportok, interakciók – is lehetnek. A csoportos írásbeli kikérdezésnél több személy egyeztetett véleménye ismerhető meg.

Itt azonban mindegyik csoporttag közreműködésének a biztosításához – az áttekinthetőség alapelveinek (Miller, 1956) figyelembevételével – ajánlatos, hogy a csoport létszáma a 7 ± 2 főt ne haladja meg. A módszer egyaránt megfelel felderítő, leíró, magyarázó kutatási célokra. Egyszersmind elterjedten alkalmazzák másféle adatgyűjtéseknél, kísérleteknél és megfigyeléseknél is. Az eredmények érvényessége és megbízhatósága főként a kérdéseken múlik. A kérdőívszerkesztésnek bevált technikái vannak (amelyekről a későbbiekben szólnunk), ám itt is kiemeljük, hogy a kérdőív külalakja legalább olyan fontos, mint az, hogy mit kérdezzünk és hogyan. Újabban a kérdőíves kutatások részévé vált, hogy korábbi kérdőíves vizsgálatok adatait utólagosan mások elemzik. Az ilyenfajta másod-elemzés nemcsak kényszerűségnek (költségkímélő eljárásnak) tekinthető, hanem lehetőségnek is, amennyiben a kutatási téma szempontjából releváns és kielégítő mértékben megfelelő adatokat találunk.

A konfliktuskezelési stratégiák feltárása a Thomas-Kilmann kérdőívvel történt (<http://files.ivanyiklara.hu/200000022-ead8feb64/Thomas-Kilmann%20teszt.pdf>).

Az önérvényesítés kérdőívét választottuk ki az asszertív viselkedés feltárása érdekében ([http://www.nyergesujfalu.hu/ Dokumentumok/palyazat/AROP /11.pdf](http://www.nyergesujfalu.hu/Dokumentumok/palyazat/AROP/11.pdf)).

II. 5. Vizsgálati eredmények

A kérdőív adatai excell táblázatba gépelését követően dr. Sramó András kiértékelő programával kerültek a faktorok kiszámításra. Mintánk kis elemszáma miatt mélyelemzésektől eltekintettünk, elsősorban leíró statisztikát alkalmaztunk.

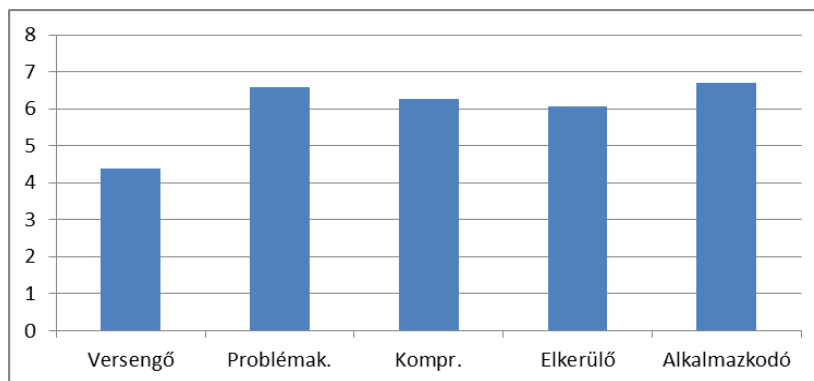
Az alábbi táblázatban mutatjuk be a konfliktuskezelési módszerek átlagait és szórását.

Konfliktuskezelési stratégia	Átlag	Szórás
Versengés	4,39	2,31
Problémamegoldás	6,59	1,77
Kompromisszumkeresés	6,27	1,52
Elkerülés	6,06	1,91
Alkalmazkodás	6,69	2,19

3. számú táblázat. A konfliktuskezelési stratégiák átlaga és szórása.

Az első hipotézisünkben feltételeztük, hogy az első éves főiskolás hallgatók a konfliktuskezelési módszerek közül elsősorban magasabb szintű stratégiákat alkalmaznak, mint problémamegoldás. A hallgatók legkevesbé alkalmaznak versengő stratégiákat interperszonális kapcsolataikban, leginkább jellemző rájuk az alkalmazkodás. A pedagógussá válás folyamatában ez a módszer talán még szerencsésnek is mondható, hiszen a gyakorlati helyeken szükség van a nyitottságra, az új impulzusok befogadására, a helyzethez való alkalmazkodásra. Második leggyakrabban alkalmazott módszer a problémamegoldás. Ez igen szerencsésnek mondható, hiszen a képzés végére nem titkolt cél elérni, hogy a frissen végzett pedagógus magas szinten kezelje személyközi kapcsolatait, melynek egyik lényeges eleme az érzelmekkel teli szituációk helyes kezelése. A cél, hogy a szorongató helyzetekben megoldásra törekedjenek. A harmadik leggyakrabban alkalmazott módszerük a kompromisszum keresése, mely szintén hatékony módszernek számít, hiszen a közös cél érdekében mind a két fél engedményeket tesz. A sorrendben a negyedik az elkerülés, mely egy alacsony szintű stratégiának számít. Az eredmények látványosan az 1. számú diagramon láthatóak, mely azt is szemléletessé teszi, hogy négy konfliktusmegoldási mó-

dozat hasonló gyakran alkalmazott náluk, csak a versengő emelkedik ki negatív irányban.

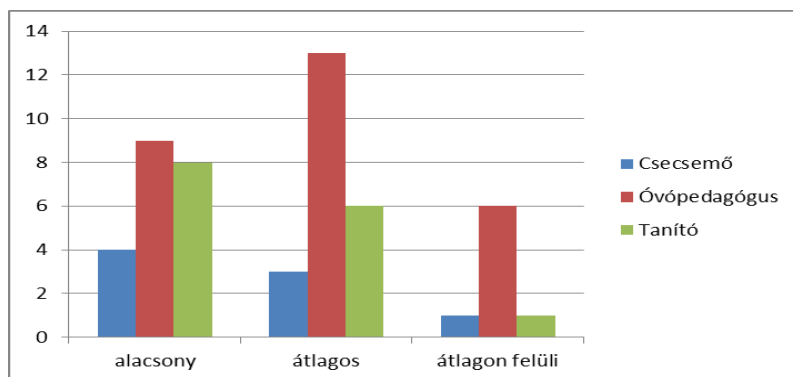


1. számú diagram. Az első éves kérdőívet kitöltött hallgatók konfliktusmegoldási stratégiáinak átlagos pontszámai.

Második hipotézisünkben feltételeztük, hogy az alapképzési szakok (csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvópedagógus, tanító) és az interperszonális kapcsolatban alkalmazott konfliktuskezelési módszerek között nincs szignifikáns kapcsolat ($p > 0,05$).

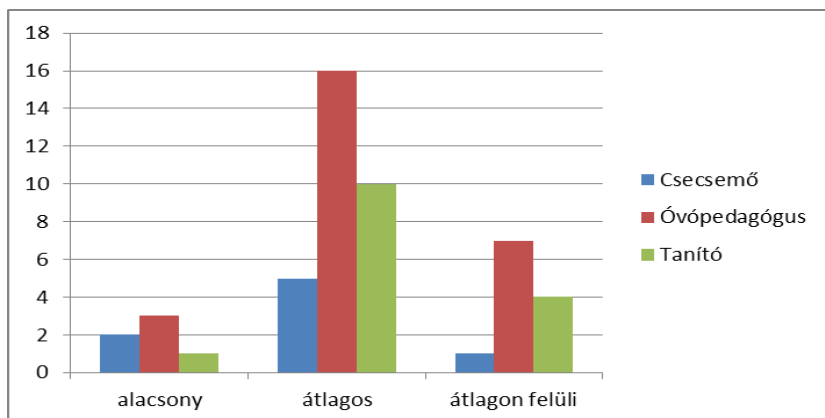
A hipotézisünk beigazolódott. A konfliktuskezelés különböző stratégiái nincsenek szignifikáns kapcsolatban azzal, hogy mely adott szakra járnak a hallgatók. Viszont érdekes tendenciákat figyelhetünk meg, melyeket az alábbiakban mutatunk be.

A problémamegoldó szemlélet tendenciálisan inkább jellemző az óvópedagógus hallgatókra, valamint a legkevésbé a tanító szakosoknál tapasztalható, hasonlóképpen a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakosok esetében.



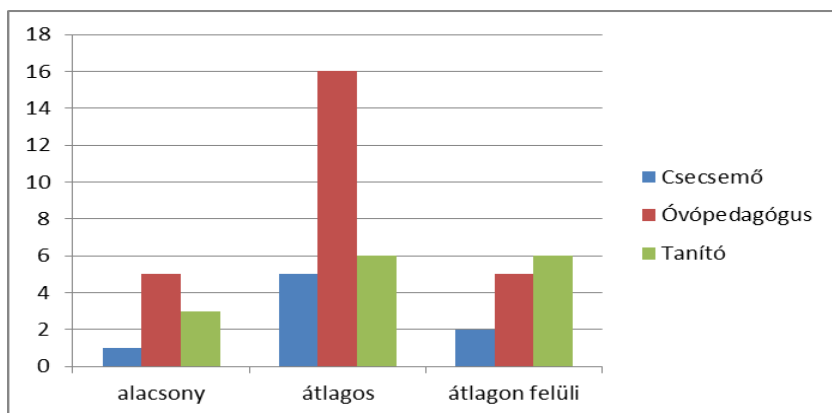
2. számú diagram. A problémamegoldó szemlélet szakonkénti megjelenése.

Az átlagon felüli kompromisszumkereső viselkedés inkább megjelenik az óvópedagógus hallgatók esetében, melytől a tanító szakos hallgatók nem térnek el jelentős mértékben. A 3. számú diagramon láthatóak az eredményeink.



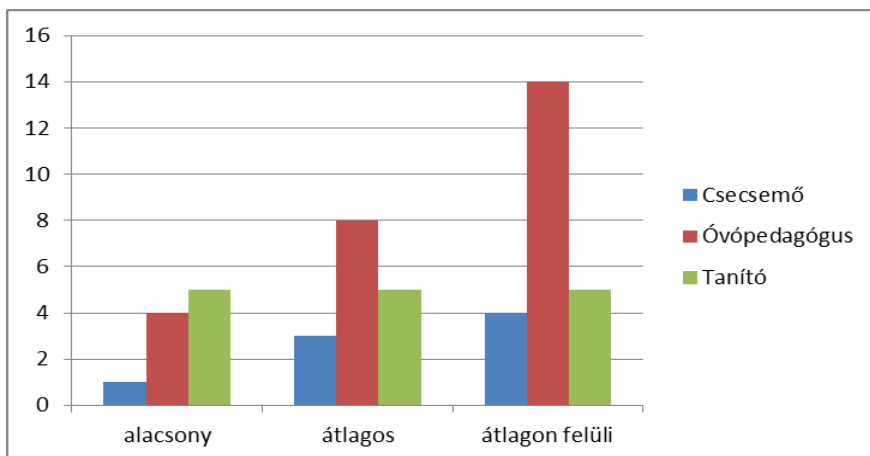
3. számú diagram. A kompromisszumkereső viselkedés szakonkénti megjelenése.

Az interperszonális kapcsolatokban megjelenő elkerülő viselkedés tanító szakos hallgatók esetében átlagos és átlagon felüli, míg az óvópedagógus hallgatóknál többnyire átlagos mértékű, hasonlóképpen a csecsemő- és kisgyermeknevelőknél, mely a 4. számú diagramon látható.



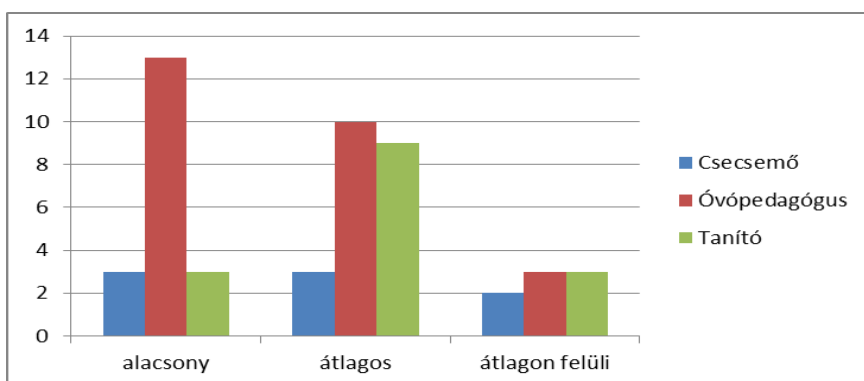
4. számú diagram. Az elkerülő viselkedés szakonkénti előfordulása.

Az alkalmazkodó stratégia leginkább az óvópedagógus és csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatókra jellemző, míg a tanító szakosok esetében egyenlő arányban találhatunk alacsony, átlagos és átlagon felüli alkalmazkodásra képes jelölteket, mely az 5. számú diagramról jól látszik.



5. számú diagram. Az alkalmazkodó stratégiák alkalmazása szakonként.

Átlagon felüli versengő kevés van az első évfolyamon, a három szak esetében hasonló arányokat kaptunk. Az átlagos versengők inkább a tanító szakosok, kismértékben lemaradva tőlük az óvópedagógusok, míg alacsony versengés inkább az óvópedagógusokra jellemző, melyet a 6. számú diagramról olvashatunk le.



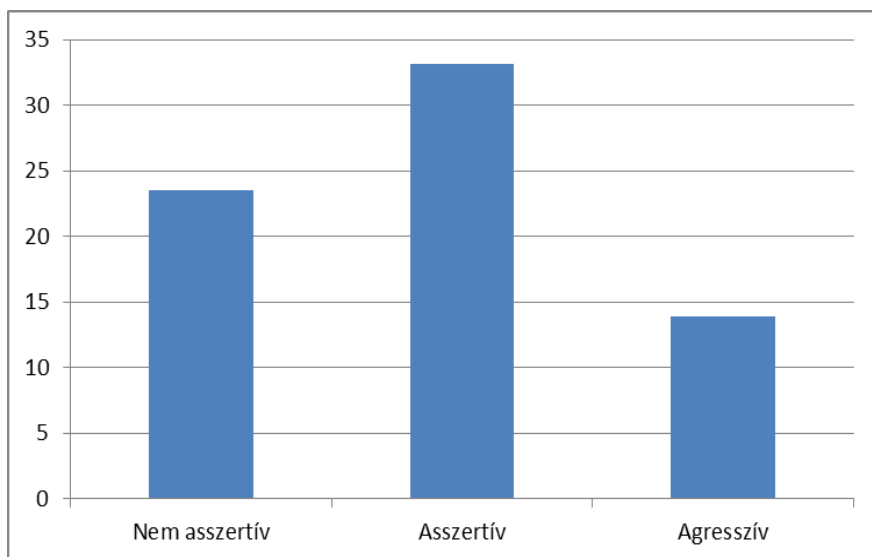
6. számú diagram. A versengő viselkedés megjelenése a különböző szakos hallgatóknál.

A 4. számú táblázatban mutatjuk be a hallgatók önmagukért való kiállásának az átlagait és a hozzájuk kapcsolódó szórásokat.

Önmagáért való kiállás	Átlag	Szórás
Nem asszertív	23,54	5,59
Asszertív	33,19	7,61
Agresszív	13,92	6,03

4. számú táblázat. Az első éves hallgatók önmagukért való kiállásának átlaga és szórása.

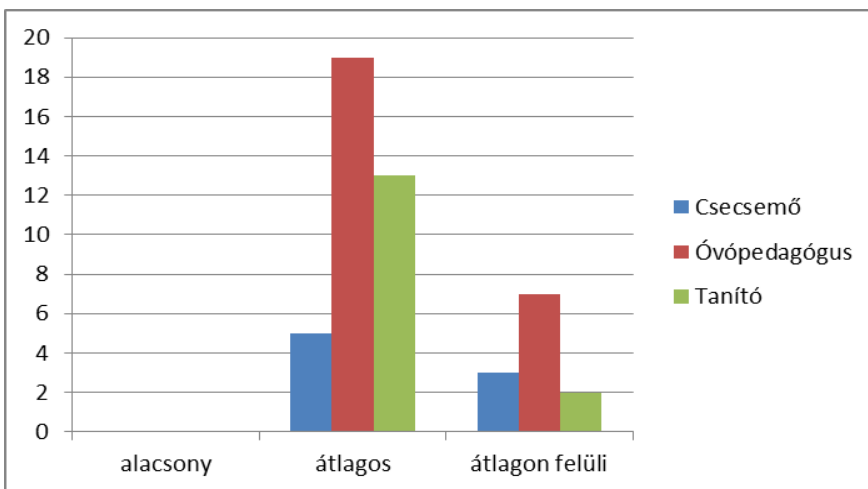
A harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy az első éves főiskolás hallgatók asszertív módon állnak ki magukért. Hipotézisünk bebizonyosodott, hiszen a legmagasabb átlagértéket ezen a területen kaptuk. A másik kiemelkedő véglet az agresszió jelenléte, mely a legalacsonyabb alkalmazott stratégiák között szerepelt.



7. számú diagram. A hallgatók önmagukért való átlagos kiállása.

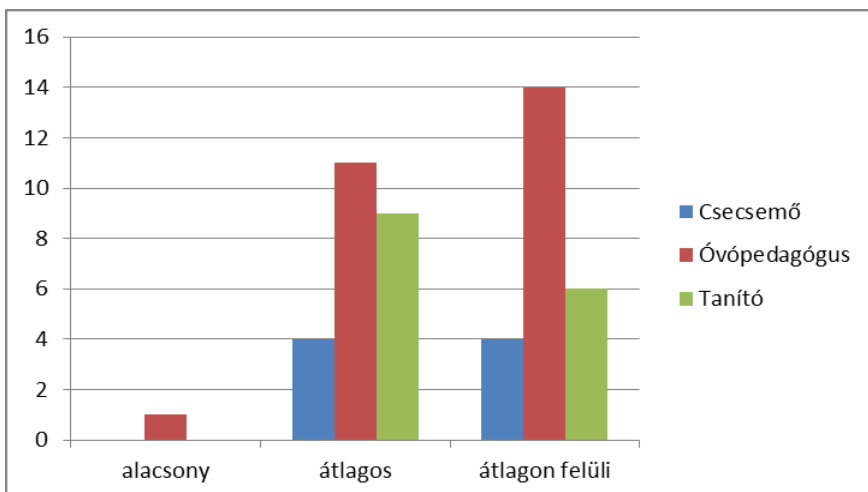
A negyedik hipotézisben feltételeztük, hogy az alapképzési szakok (csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvópedagógus, tanító) asszertív, nem asszertív és agresszív viselkedése nem áll szignifikáns kapcsolatban egymással. Feltételezésünk bebizonyosodott, egyik esetben sincs szignifikáns kapcsolat ($p > 0,05$).

A nem asszertív viselkedés megjelenése a hallgatóinknál átlagos mértékű, mind a három szaknál hasonló tendenciát mutat.



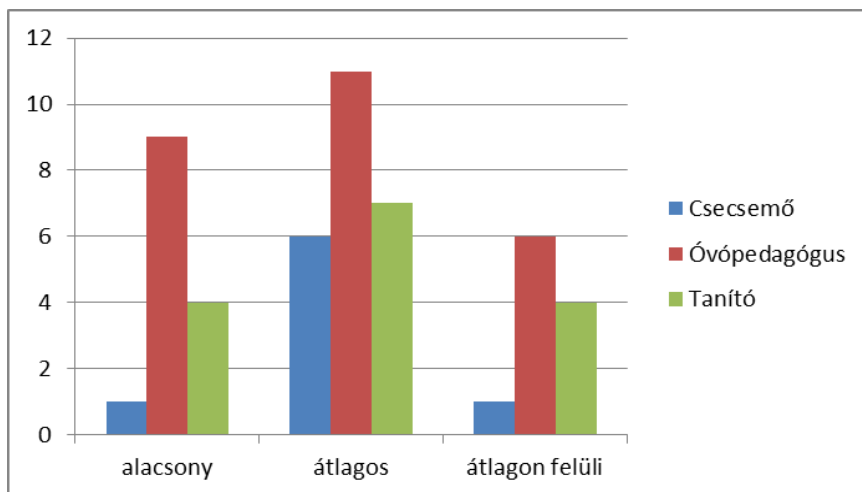
8. számú diagram. A nem asszertív viselkedés szakonkénti eloszlása.

Az asszertív viselkedés, vagyis az önmagunkért való kiállás agresszív megnyilvánulás nélkül nagyon fontos jellemzője egy pedagógusnak. Fontos, hogy a pedagógusok fokozottan tiszteletben tartsák a másik fél személyiségét, kommunikációját, viselkedését áthassa. Mindösszesen egy hallgató mutat alacsony szintű asszertivitást, a hallgatók többsége átlagos, sőt vannak, akik átlagon felül asszertívek, mint ahogy azt a 9. számú diagramon láthatjuk.



9. számú diagram. Az asszertív viselkedés megjelenése szakonként.

Vannak olyan interperszonális helyzetek, melyekben az emberek ösztönösen agresszív viselkedéselemeket alkalmaznak. A mi esetünkben a 10. számú diagramon lehet látni, hogy minden szakon előfordul az önmagukért kiállás alacsonyabb foka.



10. számú diagram. Az agresszív viselkedési minták előfordulása szakonként.

Az ötödik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a magasabb szintű konfliktuskezelési módszerek és az egyén önmagáért való kiállása pozitív kapcsolatban állnak egymással.

A hipotézisünk jelentős része nem igazolódott be. Két esetben találtunk pozitív kapcsolatot. A nem asszertív viselkedés szignifikáns kapcsolatban áll az elkerülő viselkedéssel ($p=0,043$), valamint az agresszív viselkedés szignifikáns kapcsolatban áll az alkalmazkodó viselkedéssel ($p=0,00$). Az első esetben a nem asszertív viselkedést mutató hallgatók hajlamosabbak elkerülni az érzelmekkel terhelt helyzeteket. Az utóbbi esetében azon hallgatók, akik agresszív technikákat alkalmaznak, kevésbé képesek alkalmazkodni.

III. Összefoglalás

A pedagógusok interperszonális térben töltik munkaidejük jelentős részét, melyet a kommunikációs cserék, és kommunikációs folyamatok szönek át. A pedagógus igyekszik érvényesíteni saját elképzeléseit, meggyőzni a másikat az általa képviselt tudásról, gondolatokról, érzésekről. Ezen helyzetekben gyakrabban fordulnak

elő kisebb-nagyobb nézeteltérések, konfliktusok. Nem mindegy, hogyan viselkedik ilyen helyzetben a pedagógus. Ösztönösen? Ösztönösen jól? Vagy tudatosan, saját magát irányítva.

A tanulmányunkban bemutatott vizsgálat bemutatta az adott tanév első évfolyamos pedagógus hallgatóinak konfliktuskezelési stratégiáit, valamint azt, milyen mértékben érvényesítik önmagukat. Legérdekesebb eredményeink közé tartozik a hallgatóink jelentős mértékű alkalmazkodóképessége, valamint a problémamegoldásra való érzékenysége főleg az óvópedagógus hallgatók esetében. Kiemelnénk továbbá azt is, hogy a tanító szakos hallgatók inkább hajlamosak a versengő viselkedésre, mely visszavezethető az iskolai életre jellemző teljesítményigény megjelenésére.

Az eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy többnyire nyitott, szenzitív hallgatóink vannak, akik a szociális élet kihívásait igyekeznek jól kezelni. Viszont felhívja a figyelmünket arra is, hogy mely területekre célszerű fókuszáljunk annak érdekében, hogy reflektíven tudjunk reagálni nemcsak a pedagógusjelöltjeink, hanem a szakma igényeire is. A célunk, hogy a fent bemutatott eredmények figyelembe vételével hallgatóink konfliktus-kezelési stratégiáit bővítsük és asszertív viselkedésüket erősítsük a projekt következő időszakában.

Felhasznált irodalom

Barcy Magdolna (2012): *Konfliktusok és előítéletek. A vonzások és taszítások világa*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.

Barcy Magdolna, Szamos Erzsébet (2002): *Mediare necesse est. A mediáció technikái és társadalmi alkalmazása*. Animula Kiadó, Budapest.

Dögei Ilona (1988): Tizenévesek iskolai illetve tanár-tanulói konfliktusai. Szociológia (3), 327-342.

Gordon, Th. (1990): *A szülői eredményesség tanulása*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Horváth-Szabó Katalin, Vigassyné Dezsényi Klára (2001): *Az agresszió és kezelése*. Tanári Kézikönyv. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.

Kontra József (2011): *Pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. <http://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (Letöltés ideje: 2017. 08. 15.)

Rudas János (2014): A konfliktusokról. In. Fülöp Márta (szerk.): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Géniuszt Könyvek, (34), Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Seifert, L. (1994): *Az aszertivitás, avagy az önérvényesítés fejlesztése*. Human Telex Kft., Budapest.

Szőke-Milinte Enikő (2004): Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*, (1).

<http://files.ivanyiklara.hu/200000022-ead8febd64/Thomas-Kilmann%20teszt.pdf>
<http://www.nyergesujfalu.hu/Dokumentumok/palyazat/AROP/11.pdf>
f

Dr. Somogyvári Ildikó
klinikai szakpszichológus

I. Az érzelmi intelligencia fogalma, története

Az érzelmi intelligencia egy viszonylag új fogalom, melynek jelenleg is használt koncepciói az 1990-es évektől formálódtak. Mayer (2003) az érzelmi intelligencia kutatásának, illetve népszerűvé válásának történetét 5 szakaszra osztja. Az első szakasz a 20. század '60-as éveinek végéig tartó időszaka, amikor az érzelmeket és az intelligenciát különálló területekként kezelték. Ebben az időszakban, az 1920-as években Thorndike használta a szociális intelligencia fogalmát, és számos kutatás irányult arra, hogy meghatározza, mi a szociálisan kompetens viselkedés (Bar-On, 2006). A második szakaszban, az 1970-80-as években megjelent a kognitív és affektív folyamatok együttes vizsgálata, olyan kutatási témákkal, mint az érzelmek jelentése, azok kiváltó okai, vagy az érzelmek gondolkodásra gyakorolt hatása. Az érzelmi intelligencia fogalmát először az 1960-as években használták, az irodalmi kritizmus és a pszichiátia terén (Mayer, Salovey és Caruso, 2004). Léteztek olyan előzetes definíciók, melyek nem az érzelmi intelligenciára vonatkoztak, de tartalmilag előfutárainak tekinthetők – ilyen például Gardner intraperszonális és interperszonális intelligencia fogalma. Gardner az intraperszonális (személyen belüli) intelligenciát úgy fogalmazta meg, mint annak képességét, hogy pontos és igaz modellt alakítsunk ki magunkról, és ennek segítségével hatékonyak legyünk az életben (Gardner, 1993, idézi: Elias, Hunter és Kress, 2003). A személyközi intelligencia Gardner felfogásában az emberek megértésének képessége. Ezeket a képességeket Gardner egy általánosabb, a társas világról való tudás részének tekintette (Mayer, 2003).

Az érzelmi intelligencia történetének következő, 3. szakasza akkor kezdődött, amikor Mayer és munkatársai 1990-ben megjelent tanulmányukban explicit módon megfogalmazták az érzelmi intelligencia jelentését, és egyben annak mérési lehetőségét (Mayer, DiPaolo és Salovey, 1990). Megközelítésük Gardner (1983) specifikus intelligenciákra vonatkozó koncepciójából indult ki – ennek nyomán szerették volna kiszélesíteni az intelligencia tanulmányozását. A jelenleg használatos intelligencia-fogalmak mindegyikére

jellemző, hogy az intelligenciát mint szimbólumok észlelésének, megértésének és használatának képességét tekintik – vagyis absztrakt gondolkodásként (Mayer, 2003). Ennek megfelelően az érzelmi intelligenciát mint képességek, készségek együttesét fogalmazták meg – az intelligenciának egy alapvető, eddig még fel nem fedezett formájaként. Mayer és munkatársai egy későbbi definíciójukban a következő módon határozták meg az érzelmi intelligenciát: „... az a képesség, hogy felismerjük az érzelmek jelentését és kapcsolatait, valamint gondolkodjunk és problémákat oldjunk meg mindezek alapján. Az érzelmi intelligencia szerepet játszik az érzelmek észlelésében, az érzelmekhez kapcsolódó érzések asszimilálásában, valamint az érzelmek által hordozott információ megértésében és az érzelmek kezelésében” (Mayer, Caruso és Salovey, 1999, idézi: Mayer, 2003). Ezeket a képességeket tehát négy területre osztották (Mayer, Salovey és Caruso, 2004), modelljük az *érzelmi intelligencia négyágú modelljeként* vált ismertté. Az *első ág*, az érzelmek észlelése az érzelmek nem-verbális észlelését jelenti, mint pl. azok felismerése arckifejezés, testtartás alapján. A *második ág* azt foglalja magában, ahogyan az érzelmek a gondolkodást segíteni tudják. A *harmadik ág*, az érzelmek megértése, azok elemzésének képességét, kimeneteleiknek, következményeiknek megértését jelenti. A *negyedik ág*, az érzelmek irányításának képessége felfogásuk szerint a személyiség jelentős részét átöleli.

Az érzelmi intelligencia tanulmányozásának negyedik időszaka Mayer (2003) szerint az 1993 és 1997 közötti évekre tehető. Ekkor a fogalom rendkívül népszerűvé vált, és egyben tartalmilag kiszélesedett. Népszerűsége Daniel Goleman – tudományos ismeretterjesztő újságíró – könyvének köszönhető, mely (fontosságának túlhangsúlyozásával) úgy állította be az érzelmi intelligenciát, mint amely a legjobban előrejelzi az élet különböző területein való sikerességet. Goleman (1997) könyve *általában az érzelmeknek* a gondolkodásra, a társas kapcsolatokra, az iskolában és a munkában való beválásra gyakorolt hatásait összegzi, az érzelmi intelligencia fogalma alatt. Az ÉI kutatásának ötödik időszaka 1998-ban kezdődött, jelenleg is tart (Mayer, 2003). Újabb kutatások születtek az érzelmi intelligencia elméletének további kidolgozását megcélózva, újabb mérőeszközök jelentek meg, és újabb érzelmi intelligencia-koncepciók kerültek kidolgozásra. A kialakult koncepciók mind tartalmukat, mind pedig mérési módjukat tekintve kevés átfedést mutatnak.

Az érzelmi intelligencia koncepciókat alapvetően két csoportra lehet osztani: *képességalapú*, illetve *kevert* (Mayer és mtsai, 2000) vagy *tulajdonságalapú* koncepciókra (Oláh, 2005). A képességalapú megközelítések lényege, hogy az érzelmi intelligenciát mint teljesítményként mérhető képességek együttesét definiálják.

Az érzelmi intelligencia *képességalapú koncepciója* Salovey és Mayer (1990) fent említett modellje. A négy ágra osztható képességstruktúra számos képességet takar:

- Az *érzelmi percepcióhoz* tartozik saját érzelmeink azonosítása mellett más személyek által, különböző helyzetekben mutatott érzelmek felismerésének képessége. Ide sorolható az érzelmek pontos kifejezésének képessége, és az érzésekhez kötődő igények kifejezése. Szintén az érzelmi percepcióhoz sorolható az a képesség, hogy fel tudjuk ismerni az őszinte és nem őszinte, illetve a pontos és pontatlan érzelmkifejezést.
- Az *érzelmi integráció* a gondolkodás érzelmi serkentését jelenti. Ehhez szükséges az a képesség, hogy a személy az érzései alapján újrarendezni, fontosság alapján súlyozni tudja a gondolatait. Ide tartozik a gondolkodást segítő érzelmek létrehozásának képessége. Az is fontos, hogy hangulatváltásainkat megértve képesek legyünk azokat felhasználni arra, hogy többféle nézőpontot integrálni tudjunk. Az érzelmi állapotoknak problémamegoldás, kreativitás serkentésére való felhasználásának képessége szintén az érzelmi integráció ágához tartozik.
- Az *érzelmi megértésszintén* számos képességet foglal magába, mint: megérteni az érzelmek egymáshoz való viszonyát, megérteni az érzések okait és következményeit, értelmezni a komplex vagy ellentmondó érzéseket, megérteni az érzelmek közötti átmeneteket.
- Az *érzelmek szabályozása* alatt olyan képességeket ért Salovey és Mayer, mint az érzésekre való nyitottság, az érzelmek monitorozása. Ide tartozik egy-egy érzelmi állapot létrehozásának, fenntartásának vagy eltávolításának képessége, csakúgy, mint saját és mások érzéseinek kezelése (Oláh, 2005).

Az érzelmi intelligencia *tulajdonságalapú koncepciója* az érzelmi intelligenciát mint bizonyos tulajdonságok és képességek összességét határozzák meg (Mayer és mtsai, 2000), Oláh, 2005). Tulajdon-

ságalapú például Goleman népszerű érzelmi intelligencia felfogása, mely szándéka szerint Salovey modelljéből indul ki (Goleman, 1997), de annak tartalmától némileg elrugaszkodva sokkal többmindent „szorít bele” a fogalomba. Goleman (1997) Salovey nyomán 5 fő területet határoz meg, melynek mentén könyve (*Érzelmi intelligencia*) is felépül: (1) az érzelmek felismerésének képességét, (2) az érzelmek kezelését, (3) az önmotiválást, (4) mások érzelmeinek felismerését és (5) a kapcsolatkezelést. Később az érzelmi intelligenciát így fogalmazta meg: „*képesek vagyunk a magunk és mások érzéseit felismerni, önmagunkat motiválni, az érzelmeinkkel önmagunkban és emberi viszonylatainkban megfelelően bánni*” (Goleman, 2007, 447.).

Goleman (2007) Salovey és Mayer négyágú modelljét úgy alakította át, hogy az új koncepció magyarázatot tudjon adni arra: a munka világában milyen szerepet játszanak az érzelmi intelligencia fogalma alá tartozó készségek és tulajdonságok. Goleman változata – melyet mint érzelmi kompetenciát említ – öt különböző érzelmi és szociális kompetenciát foglal magába.

A *személyes kompetenciák* körébe tartozik az én-tudatosság, az önszabályozás és a motiváció. Az *én-tudatosság* érzelmi tudatosságot, pontos önértékelést és önbizalmat jelent. Az *önszabályozást* olyan képességként határozza meg, mely lehetővé teszi belső állapotaink, impulzusaink kezelését. A *motiváció* fogalma alá azokat az érzelmi jellegű törekvéseket sorolja, melyek facilitálhatják a kitűzött célok elérését (Goleman, 2007, 448.o.).

A *szociális kompetenciák* közé sorolja Goleman az empátiát és a társas készségeket. Az *empátiát* – a pszichológiában használt jelentésétől eltávolodva – az alábbi kompetenciák összességéként határozza meg: mások megértésének képessége, mások fejlesztésének képessége, kliensközpontúság, a sokszínűség értékelése és politikai tudatosság. Az empátia mellett *atársas készségek* különálló kompetencia-területként jelennek meg – olyan kompetencia-halmazként, mely magában foglalja a befolyásolást, kommunikációt, konfliktuskezelést, vezetést, a változás katalizálását, a kapcsolatépítést, az együttműködést és csapatszellemet (Goleman, 2007). Amint látható, Goleman modellje jelentősen eltávolodott a kiindulásnak tekintett képességalapú modelltől, és tartalmilag nagymértékben kibővült, alárendelődve annak a célnak, hogy a munkában való sikerességet magyarázza.

A *kevert modellek* vagy *tulajdonságalapú koncepciók* közé tartozik Bar-On érzelmi-szociális intelligencia modellje is (Bar-On,

2006). Bar-On az 1980-as évektőlinduló kutatásaiban az érzelmi-szociális intelligencia fogalmát használta. Megfogalmazásában az érzelmi-szociális intelligencia *„egymással kapcsolatban álló emocionális és szociális kompetenciák, készségek és facilitátorok metszete, amely meghatározza, hogy milyen hatékonyan értjük meg és fejezzük ki magunkat, értünk meg másokat és kapcsolódunk hozzájuk, és küzdünk meg a mindennapi igényekkel”* (Bar-On, 2006, 15.o.). Ezek a kompetenciák, készségek és facilitátorok 5 kulcskompetencia köré szerveződnek: (1) érzelmek, érzések felismerésének, megértésének és kifejezésének képessége; (2) mások érzelmeinek megértésének képessége, és a hozzájuk való kapcsolódás képessége; (3) az érzelmek irányításának, kontrollálásának képessége; (4) a változás, alkalmazkodás és a problémamegoldás képessége, személyes és interperszonális értelemben; (5) pozitív affektusok megélésének képessége, és a belső motiváció. Ennek alapján, aki érzelmi és szociális értelemben intelligens, az egyrészt érti saját érzelmeit, ki tudja fejezni az érzéseit, megért másokat, tud másokhoz kapcsolódni, és sikeresen megküzd a mindennapok kihívásaival – mindezek intraperszonális készségeken alapulnak. Másrészt – az interperszonális szintet tekintve – érzelmileg és szociálisan intelligensnek lenni azt is jelenti, hogy képesek vagyunk mások érzelmeit, szükségleteit figyelembe venni, kooperatív, konstruktív kapcsolatokat kiépíteni és fenntartani. Harmadrészt, az érzelmi-szociális intelligencia Bar-On nézőpontjából a változásokkal és a stresszel való effektív megküzdést is jelenti, melyhez szükség van az érzelmek kezelésére, szabályozására, illetve arra, hogy kellően optimisták, pozitív beállítódásúak és motiváltak legyünk.

II. Az érzelmi intelligencia mérése

Az érzelmi intelligenciát alapvetően kétféle módon mérik a kialakított mérőeszközök. A tulajdonságalapú elméletek alkotói önbeszámolón alapuló kérdőíveket dolgoztak ki a vizsgálandó vonások mérésére. Az ilyen típusú kérdőívek – ahol a kitöltőnek különböző állításokról kell eldöntenie, hogy milyen mértékben jellemzőek rá – akkor mérik megfelelően a vizsgálni kívánt tulajdonságokat és képességeket, ha a kérdőívet kitöltő személy önismerete kellően pontos (Brackett és Mayer, 2003). A képesség-alapú koncepciók megalkotói igyekeztek objektív módon, közvetlenül a teljesítmény által mérni az érzelmi intelligenciát (Oláh, 2005). Az alábbiakban a ké-

pességalapú és a vonásalapú modellek egy-egy, leggyakrabban használt mérőeszköze kerül bemutatásra.

A Mayer-Salovey-Caruso Érzelmi Intelligencia Teszt

Mayer és munkatársai olyan eszközt dolgoztak ki az érzelmi intelligencia mérésére, mely illeszkedik képességalapú, 4-ágú modelljükre (Mayer, Salovey és Caruso, 2002). A Mayer-Salovey-Caruso Érzelmi Intelligencia Teszt (MSCEIT) egy objektív módszer, mely a négy képességterületet méri, mindegyiket két-két feladattal:

- Az *érzelmek észlelését* mérő feladatok egyikében arcokon látható érzelmeket kell felismerni, míg a másikban különböző képek által előhívott érzelmeket kell azonosítani.
- A második területre (*érzelmek használata a gondolkodás elősegítésére*) kidolgozott feladatok egyrészt érzelmek és különböző modalitású ingerek összekapcsolásának képességét mérik, másrészt pedig a képességet arra, hogy meghatározzuk, mely érzelmek tudnák elősegíteni a gondolkodást különböző helyzetekben.
- Az *érzelmek megértését* szintén két próba méri. Az egyik az érzelmek változásainak megértését méri –annak tudását, hogy az érzelmek intenzitása milyen körülmények között nő vagy csökken, illetve hogy egyes érzelmi állapotok hogyan alakulnak át egymásba. A másik feladat komplex affektív állapotokban megjelenő érzelmek azonosítását igényli.
- Az *érzelmek kezelését* mérő feladatok a saját és mások érzelmeinek kezelésére is kíváncsiak, hipotetikus jeleneteket felhasználva (Mayer, Salovey és Caruso, 2004).

Mayer és munkatársai úgy vélik, hogy érzelmi intelligencia fogalmuk megfelel egy tradicionális intelligenciával szemben támasztott kritériumoknak. Az érzelmi intelligenciát mérő MSCEIT operacionalizálható, amennyiben annak kérdéseire léteznek „jó” válaszok. A kutatók a szakértők és a nem szakértők által a teszt itemeire adott válaszok között magas korrelációt mutattak ki (Mayer, Salovey és Caruso, 2004). A teszt reliabilitása a négy ágon belül és a teljes tesztre vonatkozóan egyaránt magas. További kritérium – mely a hagyományos intelligencia-konstruktummal szemben is elvárás –, hogy az érzelmi intelligencia legfeljebb kis mértékben korreláljon más típusú intelligenciákkal; ennek teljesülését a teszttel végzett vizsgálatok igazolták. A harmadik elvárás egy intelligenciával szemben annak az életkorral való fejlődése, és a fejleszthetősé-

ge, melyet szintén igazoltak az érzelmi intelligencia mérésére az MSCEIT tesztet alkalmazó kutatások (ld. Mayer, Salovey és Caruso, 2004).

Bar-On Érzelmi Intelligencia Kérdőíve (EQ-i)

Az érzelmi intelligencia mérésére az egyik leggyakrabban használt módszer Bar-On Érzelmi Intelligencia Kérdőíve (Emotional Quotient Inventory, EQ-i). Ezt a kérdőívet Bar-On eredetileg mint az érzelmi és szociális funkcionálás kutatására alkalmas eszközt alkotta meg, az 1980-as évektől kezdődően. Bar-On úgy vélte, hogy a hatékony érzelmi és társas működés a pszichológiai értelemben vett jólléthez vezet. Ennek kutatása során alkalmazta kezdetben az EQ-i kérdőívet, a vizsgálati eredmények nyomán folyamatosan alakítva az érzelmi-szociális intelligencia modelljét és a kérdőívet egyaránt (Bar-On, 2006).

Az EQ-i egy önbeszámolóra épülő kérdőív, mely olyan, érzelmi és szociális aspektusból intelligens viselkedésekre kérdez rá, melyek segítségével megbecsülhető az érzelmi-szociális intelligencia. A kérdőív 133 állítást tartalmaz, melyekről a kitöltőnek meg kell állapítania egy öt fokú, Likert-típusú skálán, hogy milyen mértékben jellemzőek rá. A kérdőív 17 éves kortól alkalmazható.

Az EQ-i 5 skálát tartalmaz, melyek 15 alskálából épülnek fel (Bar-On, 2006). Az öt főskála és az alskálák a következők (Bar-On, 2006 nyomán):

- Az Intraperszonális skála az én-tudatosságot és az önkifejezést méri. Alskálái, és az azokhoz tartozó kompetenciák, készségek:
 - Önbecsülés: pontosan észlelni, megérteni és elfogadni saját magunkat,
 - Érzelmi én-tudatosság: tudatában lenni érzelmeinknek, megérteni érzelmeinket,
 - Magabiztosság: hatékonyan és konstruktívan kifejezni magunkat és az érzelmeinket,
 - Függetlenség: magabiztosnak lenni, másoktól való érzelmi függés nélkül,
 - Önmegvalósítás: törekedni a személyes céljaink elérésére, potenciáljaink aktualizálására.
- Az Interperszonális skála a szociális tudatosságot és a személyközi kapcsolatokat vizsgálja. Alskálái, és azok tartalma:

- Empátia: tudatában lenni mások érzelmeinek, és megérteni azokat,
- Szociális felelősségtudat: azonosulni a saját csoporttal és együttműködni a többiekkel,
- Interperszonális kapcsolat: kölcsönösen kielégítő kapcsolatok kiépítésének képessége.
- A Stresszkezelés skála az érzelmek kezelését és szabályozását méri. Ennek alszállái:
 - Stressztűrés: hatékonyan és konstruktívan kezelni az érzelmeket,
 - Impulzuskontroll: hatékonyan és konstruktívan kontrollálni az érzelmeket.
- Az Adaptivitás skála a változások kezelésének képességét hivatott mérni. Az ide tartozó alszállák az alábbiak:
 - Valóság-tesztelés: képesnek lenni arra, hogy érzéseinket és gondolatainkat megfeleltessük a külső realitásnak,
 - Rugalmasság: érzelmeinket és gondolatainkat az új helyzeteknek megfelelően változtatni, azokhoz alkalmazkodva,
 - Problémamegoldás: hatékonyan megoldani problémákat személyes és személyközi szinten egyaránt.
- Az Általános Hangulat skála az ön-motiváltság mértékét határozza meg. Két alszállája van:
 - Optimizmus: pozitívnak lenni, képesnek lenni a dolgok jó oldalát meglátni,
 - Boldogság: elégedettnek lenni önmagunkkal, másokkal és általában a világgal.

A kérdőív validitásának vizsgálatára irányuló kutatások eredményei azt mutatták, hogy az EQ-i eredménye csak minimális mértékben korrelál a kognitív intelligenciával, miközben az érzelmi-szociális intelligencia egyéb mérőeszközeinek eredményeivel nagyobb átfedést (36%-os) mutat (Bar-On, 2006). A személyiség-tesztekkel való átfedés ennél kisebb mértékű (15%). Bar-On értelmezésében az EQ-i tehát nem a kognitív képességeket vagy a személyiséget méri, hanem valóban az érzelmi-szociális intelligenciát.

III. Érzelmi intelligencia az iskolában – a pedagógusok érzelmi intelligenciája

Az érzelmi intelligenciát népszerűvé tevő könyvében Goleman (1997) hangsúlyozta, hogy az iskola fontos színtere lehetne az érzelmi nevelésnek. Az Egyesült Államokban már a könyve megjelenése idején hosszú előzménye volt az érzelmi nevelésnek, például az önismeret oktatásának formájában. Számos olyan program született, melyek célja az érzelmi kompetencia növelése – ezek az érzelmi nevelés nyílt formáinak tekinthetők. Az érzelmi nevelés azonban rejtett, implicit formában is zajlik az iskolában – akár olvasmányok, történetek feldolgozásán keresztül, akár azzal, ahogy a pedagógus motiválja a gyerekeket, vagy ahogy a különböző (pl. problémás) helyzeteket kezeli. Goleman (1997) szerint az érzelmi nevelést célzó programok felépítésén, tartalmán túl a leglényegesebb az, *ahogyan* az érzelmi kompetenciákat tanítják: a tanár személye itt központi szerepet kap – ahogy ő maga bánik a gyermekekkel, az modellt jelent számukra. Az érzelmi intelligencia fejlesztésére irányuló programok működéséhez valóban fontos, hogy a pedagógusok tisztában legyenek saját emocionális kompetenciáikkal, és tudják használni érzelmi intelligenciájukat a gyakorlatban (Elias, Hunter és Kress, 2003). Hegyiné (2001) az érzelmi intelligenciához tartozó képességek közül az empátiát emeli ki, annak fontosságát a pedagógiai munkában és általában a gyermeknevelésben. A pedagógusok és a tanulók érzelmi intelligenciáját fejlesztő programok abból a feltevésből indulnak ki, hogy a tanárok és a tanulók magasabb érzelmi intelligenciája hozzájárul ahhoz, hogy a stresszhelyzeteket jobban kezeljék, a konfliktushelyzeteket jobban meg tudják oldani, és ahhoz is, hogy pozitív érzelmi környezet alakuljon ki az iskolában (Brackett és Katulak, 2006).

Számos kutatás utal arra, hogy az oktatás minőségét az olyan mérhető faktorok, mint pl. a képzettség vagy a tanítási tapasztalat mellett nagyrészt nem-mérhető faktorok határozzák meg (OECD-TALIS kutatások –ld. Saád, 2006). A nem-mérhető faktorok közé olyanok sorolhatók, mint a kommunikációs készségek, csapatmunkára való alkalmasság, motiváció, tanulók sikerei iránti elkötelezettség, rugalmasság – melyek megjelennek a különféle érzelmi intelligencia felfogásokban is. Több hazai vizsgálat irányult annak kutatására, hogy a pedagógus hallgatók milyen hiedelmekkel rendelkeznek arról: milyen is egy jó pedagógus (ld. Jármay és Jármay, 2009). Dudás (2007) pedagógus hallgatóknak a „tanár” kategóriával

kapcsolatos asszociációit térképezte fel. A hallgatók legnagyobb arányban személyes tulajdonságokat említettek, mint pl. türelem, empátia, önkontroll, önismeret – ezek olyan kompetenciák és vonások, melyek az érzelmi intelligencia összetevőinek tekinthetők. Köcséné Szabó (2007) vizsgálatában arra kérte a pedagógus hallgatókat, hogy jellemezzék kedvenc tanárukat. A hallgatók által említett tulajdonságok között itt is a személyes tulajdonságok voltak túlsúlyban, illetve a tanár-diák kapcsolat kapott lényeges szerepet. Jármái és Jármái (2009) felsőoktatásban tanulókat kérdeztek meg a pedagógusok pozitív tulajdonságairól. A válaszadók 80%-ban személyes és szociális kompetenciákat neveztek meg; a leggyakrabban említettek között szerepelt pl. a segítőkészség, barátságosság, tolerancia, megértés, jókedv.

Mortiboys (2005) szerint a pedagógusnak – az érzelmek és a tanulás szoros kapcsolata miatt – fel kell tudnia ismerni a tanítási folyamat érzelmi dimenzióját, és dolgoznia kell azzal, használva az érzelmi intelligenciáját. A konvencionális felfogás szerint a pedagógus két lényeges dolgot „visz” az osztályterembe: egyrészt a szakértelmét, tudását az adott tárggyal kapcsolatban, másrészt azokat a pedagógiai módszereket, melyeket alkalmaz. Mortiboys (2005) szerint van egy harmadik fontos tényező is, amit a pedagógus magával visz a gyermekek, tanulók közé: az érzelmi intelligenciája. Az érzelmi intelligencia használata a tanítás során azt a célt szolgálhatja, hogy a pedagógus fel tudja ismerni saját és a tanulók érzéseit, illetve azokra megfelelően tudjon válaszolni. További célja, hogy olyan érzelmi állapotot alakítson ki a tanulóknál, amely segíti a tanulást. A pedagógusok érzelmi intelligenciájának fejlesztése így a tanítás hatékonyságát is növeli, és egyben lehetővé teszi, hogy a pedagógus pozitív példává, mintává váljon a tanuló előtt, a tanulás iránt pozitív attitűdöt alakítson ki. Ergur (2009) összegzésében az érzelmileg intelligens pedagógus energiát fektet abba, hogy érzelmileg pozitív klímát alakítson ki. Képes felismerni a saját és a gyermekek, tanulók érzelmeit, és tud azokkal dolgozni a pedagógiai folyamat során. Meghallgatja a tanítványait – akár kétszemélyes helyzetben, akár csoportban, foglalkozik a tanulók elvárásaival. Ezeken felül az érzelmileg kompetens pedagógus megfelelő éntudatossággal, reflektivitással rendelkezik.

Egyre több kutatás foglalkozik annak vizsgálatával, hogy a pedagógusok érzelmi intelligenciája hogyan és milyen mértékben befolyásolja a pedagógiai munka hatékonyságát. Egyes vizsgálatok eredményei szerint a pedagógusok érzelmi kompetenciája hatással

van a tanulók viselkedésére, az iskola iránti attitűdjükre és kötődésükre, és a teljesítményükre (ld. Corcoran és Tormey, 2013). A pedagógusoknak azt a képességét, hogy az érzelmekkel dolgozni tudjanak a pedagógiai munka során, különböző elméletekbe ágyazva közelítették meg, ezek közül egyik az érzelmi intelligencia. A képesség-alapú érzelmi intelligencia tesztekkel végzett vizsgálatok általában nem igazolták, hogy az érzelmi intelligencia hatással lenne a tanári hatékonyságra. Ennek hátterében állhat, hogy az a lényeges, ahogyan valaki ezeket a képességeket a pedagógiai munka során hasznosítani tudja – tulajdonképpen itt is lehetséges, csakúgy, mint a kognitív intelligencia esetén, hogy a képesség és a teljesítmény nem azonos (Corcoran és Tormey, 2000). Az érzelmi intelligenciát önjellemzős kérdőívekkel vizsgáló kutatások több pozitív összefüggést tártak fel az érzelmi intelligencia és a hatékonyság között.

Az érzelmi intelligencia a tanítás hatékonyságán túl a pedagógusok én-hatékonyság érzését is jól előrejelzi. Azok a pedagógusok, akik nagyobb érzelmi intelligenciával rendelkeznek, egyben magasabb énhatékonyság-érzésről számolnak be. A két tényező közötti korrelációt nem befolyásolja a nem, az életkor, a tanítási tapasztalat vagy a státusz (Penrose, Perry és Ball, 2007). Az érzelmi intelligencia hatással van arra is, hogy a tanítás során megjelenő érzelmeket (mint pl. öröm, elégedettség, frusztráció, harag, szorongás, büntudat) hogyan kezelik a pedagógusok. Megfigyelhető, hogy a pozitív érzelmeket kiváltó helyzeteket azok, akik alacsonyabb érzelmi intelligenciával rendelkeznek, kevésbé használják fel arra, hogy azzal önértékelésüket, énhatékonyság-érzésüket növeljék. A negatív érzelmeket keltő helyzetekben a magas érzelmi intelligenciával rendelkezők konstruktívabb reakciót adnak (Perry és Ball, 2007). A magasabb érzelmi intelligenciával bíró pedagógusok nagyobb mértékű – pszichológiai értelemben vett – jóllétről számolnak be. A tanári munkával való elégedettséget vizsgáló (kisszámú) kutatás általában arra jutott, hogy az érzelmi intelligencia és az elégedettség között pozitív korreláció van (Yin és mtsai, 2013).

Magyarországon igen kevés kutatás foglalkozik a pedagógusok érzelmi intelligenciájával. Baracsi (2013) hét régióban, általános és középiskolákban dolgozó pedagógusok érzelmi intelligenciáját vizsgálta. Vizsgálati eszközük egy 74 kérdésből álló önjellemző kérdőív volt, mely olyan személyes és szociális kompetenciákat vizsgált, mint énhatékonyság, konfliktuskezelés, empátia, személyközi kommunikáció, asszertivitás, érzelmi intelligencia, önészlelés.

A kutatás tapasztalatai szerint a magyar pedagógusok az érzelmek észlelésében és az érzelmek kontrollálásában a legbizonytalanabbak. Úgy tűnik, hogy sokuk számára az érzelmek kontrollálása azok elfojtásával azonos. A pedagógusok bizonytalanok mások érzelmeinek megértésében is. Baracsi (2013) ezek alapján fontosnak tartja a pedagógusok képzésében az érzelmi intelligencia fejlesztését, az érzelmek és a stressz közötti kapcsolat felismerését, tudatosítását. Pauwlik és Margitics (2006) pedagógus-jelöltek érzelmi intelligenciáját vizsgálta. Kutatásuk során 319 hallgató töltötte ki a Bar-On Érzelmi Intelligencia Kérdőívet. Céljuk az adott korcsoport érzelmi intelligenciájának feltérképezése, a nemek közötti esetleges eltérések feltárása volt. Azt tapasztalták, hogy az interperszonális érzelmi intelligencia mentén értékelték saját magukat legmagasabban a hallgatók, míg legalacsonyabban a stresszkezelés terén. Nemek közötti különbségek csak az egyes alskálák mentén voltak megfigyelhetők. Balázs (2014, 2015) a pedagógusok érzelmi intelligenciájának a szervezeti kultúrával való összefüggéseit vizsgálta.

A pedagógus képzésben számos olyan kurzus szerepel, mely segítheti az érzelmi kompetencia fejlődését (Davies és Bryer, 2003). A fejlődéslélektan keretében tanult ismeretek hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok megértsék a társas és emocionális képességek fejlődését. Az átagostól eltérő fejlődésmenetre, pszichés zavarokra való rátekintés fontos ahhoz, hogy a pedagógusok megértsék különböző problémákkal, nehézségekkel küzdő gyermekeket, tanulókat. A kommunikációs, interperszonális készségeket fejlesztő kurzusok általában tartalmazznak olyan elemeket, melyek valamely(ha nem is expliciten definiálva) az érzelmi intelligenciához sorolható képességet fejlesztenek. A gyakorlat során tett megfigyelések, a másokra és saját magukra való reflektálás szintén segítik az érzelmi kompetenciák fejlődését.

IV. Vizsgálatunk céljai, eredményei

Vizsgálatunkban első éves pedagógus hallgatók érzelmi intelligenciáját mértük fel. Célunk az volt, hogy feltérképezzük érzelmi intelligenciájuk struktúráját, és ennek mentén megfogalmazzuk, hogy mely kompetenciák, készségek azok, melyeket fejleszteni szükséges a képzés során. Így a vizsgálati eredmények egy a későbbiekben kidolgozásra kerülő program számára adnak kiindulópontot.

A vizsgálat során 47 hallgató töltötte ki a Bar-On Érzelmi Intelligencia Kérdőívet. A 47 hallgató közül 22 nappali, 25 pedig levelező tagozaton tanul. A hallgatók háromféle képzésben vesznek részt: óvodapedagógus (26 fő), tanító (13 fő) illetve csecsemő- és kisgyermeknevelő (8 fő).

A hallgatókkal a Bar-On Érzelmi Intelligencia Kérdőív magyar változatát vettük fel. A kérdőív (az eredetitől eltérően) 121 tételből áll. A kitöltőnek minden egyes állítással kapcsolatban mérlegelnie kell, hogy azt mennyire tartja önmagára jellemzőnek. Ennek mértékét egy 5-fokú skálán kell jelölnie, ahol a következő válaszlehetőségek vannak: 1: egyáltalán nem jellemző, 2: nem jellemző, 3: néha jellemző, de néha nem, 4: jellemző, 5: nagyon jellemző.

A kérdőív általunk használt változata a fent bemutatott alskálákból tevődik össze. A fentiek alapján látható, hogy minél magasabb értéket ér el valaki (fordított tételeknél természetesen az érték is fordított), annál inkább jellemző rá az adott készség, kompetencia.

Az eredményeket az alábbi táblázat (1. táblázat) tartalmazza, az egyes alskálák tételeire adott válaszok átlagértékével. A maximális lehetséges érték 5. Az átlagértékek alapján természetesen nem látjuk, hogy az egyes hallgatók milyen eredményeket értek el; feltételezhetjük, hogy ahol alacsonyabb átlagértéket találunk, azokon a területeken több hallgatónak lehet szüksége arra, hogy érzelmi intelligenciáját fejlessze.

1. táblázat: A hallgatók érzelmi intelligenciája, az itemek átlagértékeivel

Skála	Alskála	Átlag	Szórás
Intrapersonális érzelmi intelligencia	Magabiztosság	3,49	0,59
	Éntudatosság	3,86	0,71
	Önbecsülés	3,57	0,84
	Függetlenség	3,11	0,51

	Önmegvalósítás	4,27	0,58
Interperszonális érzelmi intelligencia			
	Empátia	4,24	0,55
	Társas felelősségtudat	4,46	0,36
	Interperszonális viszony	4,01	0,6
Adaptivitás			
	Valóságérzékelés	3,67	0,67
	Problémamegoldás	3,51	0,57
	Rugalmasság	3,85	0,45
Stresszkezelés			
Általános hangulat			
	Stressztűrés	3,3	0,35
	Impulzus-kontroll	3,78	0,7
	Optimizmus	3,84	0,65
	Boldogság	4,22	0,52
Érzelmi intelligencia összes		3,81	0,56

A fenti eredmények alapján – Pauwlik és Margitics (2006) eredményeihez hasonlóan – az látható, hogy a hallgatók legmagasabb pontszámot az *interperszonális intelligencia* terén érték el. Ezen belül is a *társas felelősségtudat* (átlag: 4,46) az a tulajdonság, melyet leginkább önmagukra jellemzőnek gondolnak. Ennek alapján a másokra való odafigyelés, mások tisztelete, az altruizmus nagymértékben jellemzi őket. A válaszok alapján a hallgatók *empá-*

tiás készsége szintén magas (átlag: 4,22): úgy észlelik magukat, mint aki képesek mások érzéseit megérteni, elfogadni, arra érzékenyen reagálni. A megfelelő *társas kapcsolatok kialakításának képességszintén* jellemzi a hallgatókat (átlag: 4,01).

Három olyan terület látható, melyeken belül a fejlődés pozitív hatással lehetne a pedagógusként való működésükre: az intraperszonális érzelmi intelligencia, az adaptivitás és a stresszkezelés.

Az *intraperszonális érzelmi intelligencia* egyes alskálái között különbségek láthatók. A skálán belül az *önmegvalósítás* alskálán magasabb értéket értek el a hallgatók (átlag: 4,27), melynek háttérben az is áll, hogy most kezdték meg tanulmányaikat – ha különböző célokkal is, de vélhetően elköteleződve amellet, hogy a képzést végigviszik. Az *érzelmi én-tudatosság* alskálára adott válaszok átlagértéke (3,86) azt mutatja, hogy úgy érzékelik: saját érzelmeiket viszonylag jól képesek észlelni és megérteni. A hallgatók *magabiztossága* (átlag: 3,49) – saját érzelmeik kifejezésre, érdekeik érvényesítésére való képességük – az önbeszámolók alapján szintén fejlesztést igényel. *Önbecsülésük*, önmagukkal való elégedettségük, önelfogadásuk bizonytalannak mondható (átlag: 3,57) – legalábbis a hallgatók egy részének bizonyára nehézséget jelenthet. A *függetlenség* alskála átlaga (3,11) az összes alskála közül a legalacsonyabb. Az ide vonatkozó tételek például olyan állításokat tartalmaznak, melyek arra kérdeznak rá, hogy a kitöltő mennyire képes önállóan döntéseket hozni, milyen mértékben igényli az irányítást. A pedagógiai munka során gyakran van szükség önálló döntéshozatalra – a nehéz pedagógiai helyzetek sokszor éppen azok, melyekben nem lehet mások irányítására vagy döntéseire hagyatkozni.

Az *adaptivitás skála* három alskálája közel azonos eredményt mutat. Az eredmények alapján mindhárom ide tartozó kompetencia-terület fejlesztendő. Fejleszthető az a képességük, hogy gondolataikat, érzéseiket a külső valóságnak megfeleltessék. Leginkább a *problémamegoldás* terén lehet változtatni (átlag: 3,51) – hogy a felmerülő problémákat megfelelő mennyiségű információt gyűjtve, a lehetőségeket átgondolva tudjanak magabiztosan dönteni.

A *stresszkezelés skála* mindkét faktorának eredményei azt jelzik, hogy a hallgatók emocionális kompetenciája ezen a területen nem feltétlenül éri el azt a szintet, mely a pedagógiai munka szempontjából optimális lehet. Önmagukat úgy látják, hogy érzelmeiket viszonylag jól képesek kontrollálni (átlag: 3,78), de az átlagérték nagy szórása jelzi, hogy ez nem általánosan jellemző a vizsgált személyekre. A *stressztűrés* terén az átlagérték is alacsony (3,3),

ami azt mutatja, hogy a feszültséget, szorongást keltő helyzetekkel sokan nehezen birkóznak meg, azokat megterhelőnek érzik. A stresszkezelés fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy a sok stressz-szel járó, kiegészítéssel veszélyeztető pedagógiai munka során jól tudjanak működni.

V. Összegzés

Az érzelmi intelligencia fogalmának eddigi története során változatos, egymással sokszor kevés átfedést mutató koncepciók és mérőeszközök kerültek kidolgozásra. Akár képességgént, akár vonások, tulajdonságok összességeként tekintik az érzelmi intelligenciát a kutatók, abban az egyben egyetértenek, hogy fejleszthető. Az is egyértelmű, hogy a pedagógiai munkában az érzelmi intelligenciának fontos szerepe van. Amikor az a tervünk, hogy a pedagógus hallgatók érzelmi intelligenciájának fejlesztésére dolgozzunk ki programot, segítséget jelent egy olyan bemeneti mérés, melynek alapján körvonalazódik, hogy mely képességterületekre kell majd fókuszálni a fejlesztési célok megfogalmazásakor.

Felmérésünk során a pedagógiai kutatásokban leggyakrabban használt Bar-On Érzelmi Intelligencia kérdőívet választottuk annak feltérképezésére, hogy a hallgatók emocionális kompetenciáját, érzelmi intelligenciáját mely területeken érdemes fejleszteni. Az eredmények azt mutatják, hogy a fejlesztés során elsősorban az intraperszonális érzelmi intelligencia, a stresszkezelés és az adaptivitás területére kell fókuszálni.

Felhasznált irodalom

Balázs L. (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Z-Press Kiadó Kft., Miskolc

Balázs L. (2015): Study of Emotional Intelligence Patterns with Teachers Working in Public Education. *Practice and Theory in Systems of Education*, 10, 1, 46–56.

Baracsi, Á. (2013): Emotional Intelligence of Hungarian Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 7, 1734–1743.

Bar-On, R. (2003): Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás. In: Ciarrochi, J., Forgács J., Mayer, J. D. (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Bp., 123–142.

Bar-On, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psichotema*, 18, 13–25.

Brackett, M. A., Katulak, N.A. (2006): Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. In: Ciarrochi, J., Mayer, J. D. (eds): *Applying Emotional Intelligence: A Practitioners Guide*. Psychology Press. 1–27.

Brackett, M. A., Mayer, J.D. (2003): Convergent, discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 10, 1–12.

Corcoran, R. P., Tormey, R. (2013): Does emotional intelligence predict student teachers performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34–42.

Davies, M., Bryer, F. (2003): Developing Emotional Competence in Teacher Education Students: The Emotional Intelligence Agenda. In: Bartlett, B., Bryer, F., Roebuck, D. (eds.): *Reimagining Practice: Researching Change*. Brisbane: Griffith University, 136–148.

Dudás M. (2007): Tanárjelöltek belső nézeteinek feltárása. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46–120.

Ergur, D. O. (2009): How can educational professionals become emotionally intelligent? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1023–1028

Elias, M. J., Hunter, L., Kress, J. S. (2003): Érzelmi intelligencia és nevelés. In: Ciarrochi, J., Forgács J., Mayer, J. D. (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Bp., 187–208.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*. New York: Basic Books

Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Bp.

Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. SHL Hungary Kft., Bp.

Hegyiné Frech Gabiella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

Jármai, E. M., Jármai, M. (2009). The quality of the education and the coherence of the emotional competencies. *Practice and Theory in Systems of Educations*, 4, 3–4, 77–84.

Köcséné Szabó I. (2007): Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 120–155.

Mayer, J. D. (2003): Útmutató az érzelmi intelligenciához. In: Ciarrochi, J., Forgács J., Mayer, J. D. (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Bp., 23–49.

Mayer, J. D., Caruso, D.R., Salovey, P. (1999): Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004): Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implication. *Psychological Inquiry*, 15, 3, 197–215.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000): Models of emotional intelligence. In: Sternberg, R. J. (ed.): *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 396–420.

Mortiboys, A. (2005): *Teaching with Emotional Intelligence*. London and New York: Routledge

Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális életmód*. Belső világunk megismerésének módszerei. Trefort Kiadó, Bp.

Pauwlik Zs., Margitics F. (2006): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7, 37–46.

Penrose, A., Perry, C., Ball, I. (2007): Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and lengths of experience. *Issues in Educational Research*, 17, 107–126.

Perry, C., Ball, I. (2007): Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high or low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10, 443–454.

Saad J. (ford.) (2006): A tanítás minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 55.–77.

Yin, H., Lee, J.C.K., Zhang, Z., Yin, Y. (2013): Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137–145

PEDAGÓGUSHALLGATÓK PSZICHÉS FAKTORAINAK BE- MUTATÁSA A PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGRE VALÓ FELKÉSZÜLÉS BEMENETI SZAKASZÁBAN

Bíró Violetta
Eötvös József Főiskola

Bevezetés

Az oktatási rendszer működéséhez pályára alkalmas, jól felkészült pedagógusokra van szükség. A képzés nemcsak módszertani, kognitív tudás elsajátítását jelenti, hanem olyan személyes sajátosságok kifinomodását is, mely az egyénre jellemző, a pszichofiziológiai rendszerhez kötött, sajátos gondolkodás, érzés és viselkedésmintázatban mutatkozik meg. Az elővizsgálatunkban a pályán dolgozó mentor pedagógusok szinte kivétel nélkül kiemelték, hogy a pedagóguspályára lépő fiataloknak a pszichés terhelésre való felkészítése nagy hangsúlyt kell kapjon. De vajon a képzésbe lépésükkor milyen szinten állnak? Mely területek az erősségeik? Mire tudunk építeni képzésük során? És melyek a fejlesztést igénylőek? Számos, a témához kapcsolódó kérdés vár megválaszolásra, éppen ezért e terület vizsgálata az átfogó kutatásunk egyik alappillérvé vált.

I. A pszichés faktorok szerepe a pedagógiai munka során

Számos kutatás igazolta már, hogy az érzelmi munka nemcsak az egészségi állapotra van hatással, hanem a jóllétre is. A társadalmi szerep befolyással van a stresszteli események előfordulásának lehetőségére, bizonyos esetben növeli, más esetben csökkenti azok megjelenését.

A pedagógusok a teljes személyiségükkel dolgoznak. Munkájuk során az empátiának kiemelkedő szerepe van. Hatalmas érzelmi megterhelésnek vannak kitéve, hiszen sok a frusztráció, a problémás fiatal, a társadalmi megbecsülés kérdéses, a karrier lehetősége korlátozott, rendszeres a szerepkonfliktus. Minél inkább szükséges egy adott pályán, adott munka során érzelmeket kifejezni és elfojtani, annál nagyobb az esélye, hogy a pedagógus személytelen bánásmódot alkalmaz a diákjai, a szülők és a kollégáival szemben (Grandey, 2000).

Már a pályakezdő pedagógusoktól is elvárt, hogy személyiségük stabil és érett legyen. Kezeljék jól az énhatáraikat, valamint legyenek tisztában saját teherbíró képességükkel. Az énhatárok kialakulásában szerepet játszanak az értékek, a vágyak, a motiváció, a múltbeli traumák, valamint a jövőbeni tervek.

Hajduska szerint a megfelelő lelki egészség kritériuma a megfelelő énkép, az önismeret, a feszültségek színvonalas kezelése, a harmonikus identitás, a pozitív önértékelés, képesség a fejlődésre, változásra, rugalmasság, autonómia, szociális hatékonyság, a motiválás megfelelő szintje, megfelelő kontrollfunkciók (Oláh, 2005).

Fiatal felnőttkorban a pálya kezdetén a legfontosabb feladat a védekezési mechanizmusok átdolgozása, a megfelelő megküzdési mechanizmusok kidolgozása. Norma Haan meghatározta a megküzdés és a védekezés közötti különbségeket az ego-funkciók rendszerbe foglalásával. Szerinte az ego háromféleképpen működtethető: megküzdő, védekező és töredékképző módon. Megküzdéshez kapcsolódó működésmódok: célállítás, választás, rugalmasság, objektív valóság preferenciája, adekvát érzelemkifejezés. A védekezés torzítja a valóságot, merev, a rejtett impulzusokat engedélyezi, elhitteti, hogy a szorongás oldódik a problémával való szembenézés nélkül is. A védekezés hosszú távon neurózis kialakulásához vezethet. Két coping (megküzdő) és két védekező faktort nevezett meg. A kontrollált megküzdésre jellemző az intellektualitás, a koncentráció, a szublimáció, a logikai analízis, az objektivitás, az elnyomás és a helyettesítés. A kifejező megküzdést az empátia, a kétértelműség toleranciája és a regresszió jellemzi. A strukturált védekezés formái közé tartozik az áttolás, a racionalizáció, a projekció, az izoláció és a reakcióképzés. Primitív, antikognitív védekezési mód az elfojtás, a tagadás és a kételkedés. Az elhárítást és a védekezést minden ember alkalmazza. A kihívás a kettő között megtalálni az egészséges egyensúlyt (Lubinszki, 2012).

II. A pszichológiai immunrendszer

II. 1. A pszichológiai immunrendszer fogalma

A pszichológiai immunrendszer hasonlít a testet védő immunrendszer működéséhez, hasonlóképpen fejleszthető is. Az egyént hozzásegít ahhoz, hogy a stresszhatásokat tartósan elviselje, a fenyegetettséggel hatékonyan megküzdjön, a személyiség integritása megmaradjon, működési hatékonysága, sőt a fejlődési potenciálja se

sérüljön (Oláh, 2005). A pszichológiai immunrendszer, mint védelmi vonal kiegyensúlyozza, tompítja vagy éppen felerősíti a személy és környezete közötti kölcsönhatásokat. A változó környezethez és a változó feltételekhez biztosítja az egészséges adaptációs készséget, ezáltal javítva hatékonyságunkat, működésünket (Oláh, 2006). A pozitív változások segítik a problémahelyzethez illeszkedő legjobb megküzdési stratégia kiválasztását (Oláh, Nagy, Tóth, 2010). A fejlett pszichológiai immunitás a nehéz élethelyzetekben védettséget ad. A pszichológiai immunrendszer struktúráját a személyiség komponensei alkotják (Oláh, 2005).

A pszichológiai immunitás kihat az ember viselkedésére, tanulásra, kapcsolatokra, az egészségi állapotra, sőt még az élethosszra is.

II. 2. A pszichológiai immunrendszer mérése

A Pszichológiai Immunkompetencia kérdőív felnőtt változata Oláh Attila és munkatársai nevéhez köthető. A 80 állítást tartalmazó önjellemzéses kérdőív válaszai 4 fokú Likert-skálán adhatóak meg, mely azt mutatja, hogy mennyire jellemző az adott személyre az adott képesség önmaga megítélése szerint. A kérdőív segít feltárni azt, hogy az adott egyénnek mekkora a megküzdési kapacitása stresszhelyzetben, milyen erős pszichológiai immunitással rendelkezik.

A kérdőív az alábbi 16 faktort tartalmazza:

- *Pozitív gondolkodás*: A pozitív következmények, a kedvező változások elvárására és elővételezésére való hajlam.
- *Kontrollképesség*: A személy azon meggyőződését jelenti, hogy többnyire rajta múlik, mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyekben részt vesz.
- *Koherenciaérzés*: Az összefüggések megértésére, megérzésére való képesség; annak érzése, hogy a külső környezet változásai előre jelezhetők, és erőteljes hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen elvárható.
- *Öntisztelet*: Önmagunk pozitív értékelésén túl egy aktív értékmegővő, az önjutalmazásra is figyelmet fordító magatartás.
- *Növekedésérzés*: Saját fejlődésének folyamatosságát, önkiteljesedésének eredményeit reálisan szemlélve az egyén önmagát egy folyamatos megújulásra és növekedésre képes személyként definiálja.
- *Forrásmonitorozó képesség* (rugalmasság, kihíváskeresés): A kihívások vállalása, a tevékenységekbe való belemerülés, az új iránti fogékonyság és nyitottság, valamint a változás és fejlődés igénylése jellemzi a magas pontértékű személyeket.

- *Forrásmobilizáló képesség* (énhatékonyság érzés): Az egyénnek az a szilárd meggyőződése, hogy képes azokat a viselkedéseket végrehajtani, amelyekkel az általakítózott célt megvalósíthatja.
- *Forrásteremtő képesség* (problémamegoldó képesség, leleményesség): A szemé-lyiség kreatív kapacitása tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kimunkálá-sára, a tanult ismeretek olyan átstrukturálására való képesség, hogy azok alkalmasforrásként szerepelhessenek a megküzdési folyamatban, az élet problémáinak amegoldására.
- *Társas monitorozó képesség* (empátia): Annak mértékét mutatja, hogy a személymennyire képes a társas környezet információit érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint adekvátan felhasználni az aktuális és távlati célok megvalósítására.
- *Társas mobilizálás képesség*: Ennek birtokában az egyén sikeres mások irányításában, képes kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik; el tudja érni, hogy támogassák céljai megvalósításában.
- *Társas alkotóképesség*: Képesség a másokban szunnyadó rejtett képességek feltárására és hasznosítására az együttgondolkodás folyamatában.
- *Szinkronképesség*: Az egyén azon kapacitása, hogy képes együtt vibrálni a környezeti változásokkal.
- *Kitartás*: Az egyén akadályok keletkezése esetén is képes folytatni az elhatározottviselkedést, ebben a frusztrációs tolerancia magas szintje és a késleltetésre való képesség is erősíti.
- *Impulzivitás kontroll*: A viselkedés racionális kontroll és mentális programok általtörténő vezérlésére való képesség.
- *Érzelmi kontroll*: A kudarcok és fenyegetések keltette negatív emóciók uralásánakkonstruktív viselkedésbe való transzformálásának képessége.
- *Ingerlékenység gátlás*: Az indulatok, a düh és a harag érzelme feletti racionáliskontroll gyakorlásának képessége, a düh konstruktív módon való felhasználásánakképessége.

Az összetevők három alrendszerbe tömörülnek. A megközelítő-monitorozó alrendszer a fizikai és szociális világ optimista szemléletű feltérképezésére, megértésére, kontrollálására szolgál. Ide tartozik: pozitív gondolkodás, célorientáció, növekedésérzés, kontrollérzés, koherencia-érzés, kihívás- és változáskeresés, szociális forrás-monitorozó képesség.

Az alkotó-végrehajtó alrendszer az egyén képességeinek mobilizálásának képességét tárja fel. Ide tartozik: énhatékonyság

érzés, kreatív énkép, találékonyság, szociális forrás-mobilizáló képesség, szociális forrásteremtő képesség.

Az önszabályozó alrendszer a figyelem irányítása és kontroll biztosítását segíti a célok elérése érdekében. Ide tartozik: szinkron-képesség, impulzivitás kontroll, ingerlékenység kontroll, érzelmi kontroll. Ezek az alrendszerek egymással dinamikus kölcsönhatásban állnak (Oláh, 2005).

III. Vizsgálat

III. 1. Kérdésfelvetés

Vizsgálatom során arra a kérdésre keresem a választ, hogy az első éves hallgatók pszichés immunrendszere különböző skálák esetében milyen szinten van. Mely területek az erősségeik? Mire tudunk építeni képzsük során? És melyek a fejlesztést igénylők?

III. 2. Hipotézisek

Feltételezem, hogy a hallgatók pszichés immunrendszere minden területen az átlagos övezetbe esik tagozattól (nappali, levelező), illetve szaktól (csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvópedagógus, tanító) függetlenül.

III. 3. Vizsgálati minta

Az Eötvös József Főiskola 2017/2018-as tanévének 51 hallgatója, melyből nappali tagozatos 22 fő, levelező tagozatos 29 fő. Csecsemő és kisgyermeknevelő 8 fő, óvópedagógus 28 fő és tanító 15 fő. Átlagéletkoruk $M_d=29,2$ év.

III. 4. Vizsgálati eszköz

A pszichológiai immunkompetencia keresztmetszeti vizsgálatára az Oláh-féle Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív 80 kérdésből álló felnőtt változatát használtam (Perczel, Kiss, Ajtay, 2005).

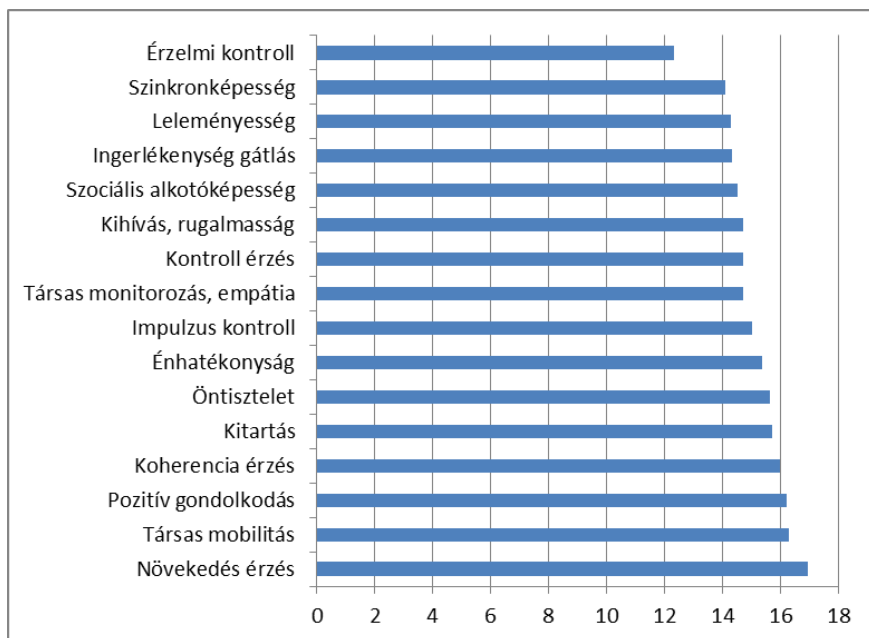
III. 5. Vizsgálati eredmények

A statisztikai elemzésben dr. Sramó András segédkezett. Az eredmények kiértékelése Microsoft Excell, valamint az SPSS 17.0 programok által történt. Statisztikai mélyelemzésre a minta kis száma miatt nem került sor, valamint a nemi különbségek vizsgálata sem történt.

Először a különböző skálák átlagértékeit határoztuk meg. Legmagasabb átlagérték a növekedés érzés skálánál volt tapasztalható. Ez az eredmény igen pozitív számunkra, mivel a magas növekedés-érzék a hallgatók fejlődésébe vetett hitünket megerősíti. A legalacsonyabb szinten a hallgatók érzelmi kontrollja áll, mely kiemelt fejlesztendő területnek számít. Összességében minden terület átlaga a normál tartományban található.

Skála	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Pozitív gondolkodás	16,21	2,62	8,00	20,00
Kontroll érzés	14,69	2,71	4,00	20,00
Koherencia érzés	15,98	2,68	11,00	20,00
Öntisztelet	15,63	2,92	8,00	20,00
Növekedés érzés	16,94	2,68	11,00	23,00
Kihívás, rugalmasság	14,69	3,55	6,00	20,00
Társas monitorozás, empátia	14,71	2,74	8,00	20,00
Leleményesség	14,29	3,20	5,00	20,00
Énhatékonyság	15,38	2,97	5,00	20,00
Társas mobilitás	16,29	2,77	8,00	20,00
Szinkronképesség	14,08	3,70	3,00	20,00
Szociális alkotóképesség	14,50	2,57	9,00	20,00
Kitartás	15,71	2,81	9,00	23,00
Impulzus kontroll	15,00	3,11	8,00	23,00
Érzelmi kontroll	12,31	3,14	7,00	19,00
Ingerlékenység gátlás	14,31	3,38	5,00	20,00

1. számú táblázat. A Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív skáláinak átlagai, szórása, minimum és maximum értékei.



1. számú diagram. A pszichológiai immunrendszer skáláinak átlagértékei.

Az alábbiakban skálánként bemutatom a szakonkénti, valamint tagozatonkénti különbségeket mutatom be.

A **pozitív gondolkodás** előremutató hozzáállást jelent nemcsak a hétköznapi zökkenőmentes világában, hanem a problémamegoldások során is energetizálja az embert a megoldás irányába. A 2. számú táblázatban leolvasható, hogy a hallgatók többsége tagozattól függetlenül átlagos kategóriába tartozik. Átlagon felüli pozitív gondolkodás tendenciálisan a levelező tagozatos hallgatóknál fordul elő inkább.

Pozitív gondolkodás	Csecsemő- és kisgyermeknevelő	Óvópedagógus	Tanító	Összesen			
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	1	0	0	1
Átlagos	6	0	9	14	4	7	40
Átlagon felüli	0	2	1	3	2	2	10
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

2. számú táblázat. A pozitív gondolkodás skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

A **kontroll érzése** a saját élet feletti kontrollt mutatja. Alacsony szintű kontrollérzés a pedagógusi pályát akár kontraindikál-

hatná is, hiszen a másik embernek az tud segíteni, akinek személyisége stabil, határozott, a saját életét képes irányítani. Az első éves hallgatók jelentős többsége az átlagos tartományba esik. E területen két óvópedagógus hallgató jelentős fejlesztést igényel, illetve 5 hallgató erőteljes kontrollt gyakorol saját életét tekintve.

Kontrollézés	Csecsemő- és kis-gyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	1	1	0	0	2
Átlagos	6	1	8	14	6	9	44
Átlagon felüli	0	1	1	3	0	0	5
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

3. számú táblázat. A kontrollézés skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

A **koherencia érzés** az ember belső igényét és képességét mutatja a velünk történetek megértésére. A 4. számú táblázatból leolvasható, hogy mind a három szak nappali tagozatán előfordul egy-egy hallgató, akikben ezt az igényt ki kell alakítani, hiszen a pedagógus életpályamodellnek az életpálya tervezésekor kiemelten fókuszba helyezik az ok-okozati összefüggések megértésének igényét, képességét.

Koherencia érzés	Csecsemő- és kis-gyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	1	0	1	0	1	0	3
Átlagos	5	2	7	15	5	9	43
Átlagon felüli	0	0	2	3	0	0	5
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

4. számú táblázat. A koherenciaézés skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

Az **öntisztelet** a belső értékek mértékét mutatja meg. Önmagunk tisztelete az első lépés a külvilág személyi és tárgyi tisztelete irányába. Összességében a hallgatóink tisztelik önmagukat, sőt vannak olyan, elsősorban levelező tagozatos hallgatók, akik átlagon felül tartják önmagukat értékesnek, ahogy az 5. számú táblázatból leolvasható.

Öntisztelet	Csecsemő- és kis-gyermeknevelő	Óvópedagógus	Tanító	Összesen
-------------	--------------------------------	--------------	--------	----------

	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	1	0	0	1
Átlagos	6	0	7	10	4	5	32
Átlagon felüli	0	2	3	7	2	4	18
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

5. számú táblázat. Az öntisztelet szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

A **növekedés érzés** az egyén pszichológiai fejlődésének érzett mértékét mutatja meg. Annak ellenére, hogy szinte mindenki az átlagos övezetbe esik, ahogy ez látszik a 6. számú táblázatban, mégis e skálán mutatták a legmagasabb átlageredményt. Ez pozitív jövőbeni énképet erősít meg bennünk, hiszen hallgatóink pszichésen nyitottak az új befogadására, a fejlődésre és a változásokra.

Növekedés érzés	Csecsemő- és kis-gyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	0	1	0	1
Átlagos	6	2	10	17	5	9	49
Átlagon felüli	0	0	0	1	0	0	1
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

6. számú táblázat. A növekedés érzés szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

A **kihívás és rugalmasság** skála a nyitottságot, rugalmasságot, a változásokra való szenzitív hajlamot mutatja meg. A 7. számú táblázatból leolvasható, hogy vannak olyan hallgatóink, akik alkalmazkodási képessége nehezített, viszont vannak olyanok is, akik az átlagosnál alkalmazkodó képesebbek. A társadalmi beilleszkedéshez szükséges egy alap szintű alkalmazkodási készség, képesség. Pedagógusoknál ez fokozottabban igaz.

Kihívás, rugalmasság	Csecsemő- és kis-gyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	2	1	0	3
Átlagos	6	0	7	14	5	7	39
Átlagon felüli	0	2	3	2	0	2	9
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

7. számú táblázat. A kihívás és rugalmasság skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

Az **empátia** a szociális nyitottságot tárja fel. A magas fokú empátia-érzék segít abban, hogy a másik helyzetét átérezze, ami a segítő attitűd, valamint a segítő viselkedés alapja. 9 hallgató átlagon felüli szociális érzékenységet mutat, többsége átlagos szinten van.

Empátia	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	1	0	0	1
Átlagos	5	2	8	14	4	8	41
Átlagon felüli	1	0	2	3	2	1	9
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

8. számú táblázat. Az empátia skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

A **leleményesség** az innovatív kapacitás mértékére ad választ, a konstruktivitás és originalitás mértékét mutatja meg. Az innovatív gondolkodás a pedagógus módszertani tárházának színes felhasználását, új módszerek bevezetésének igényét elővételezi. Az eredmények a 9. számú táblázatból leolvashatóak.

Leleményesség	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	1	0	0	2	0	0	3
Átlagos	5	1	7	13	5	6	37
Átlagon felüli	0	1	3	3	1	3	11
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

9. számú táblázat. A leleményesség skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

Az **énhatékonyság** azt mutatja meg, hogy a hallgató által született tervek, megoldási javaslatok kivitelezésére milyen mértékben képes. A 10. számú táblázatból látható, hogy a hallgatóink tagozattól függetlenül képesek terveiket megvalósítani, néhányan átlagon felüli képességekkel is rendelkeznek e területen.

Énhatékonyság	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	1	0	0	1
Átlagos	6	0	7	16	6	7	42
Átlagon felüli	0	2	3	1	0	2	8
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

10. számú táblázat. Az énhatékonyság skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

A **társas mobilizálás képessége** a másik személy meggyőzésének, motiválásának, irányításának képességére hívja fel a figyelmet. A 11. számú táblázatban látható, hogy szinte a hallgatók fele átlagon felüli képességekkel rendelkezik e területen, mely a pedagógus szakmához elengedhetetlen.

Társas mobilizálás	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	1	0	0	1
Átlagos	5	1	3	11	3	5	28
Átlagon felüli	1	1	7	6	3	4	22
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

11. számú táblázat. A társas mobilizálás képességének szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

A **szociális alkotóképesség** a stresszel való megküzdésben ad segítséget, miközben felfedezi önmagában és a másik emberben azokat a rejtett képességeket, melyek nem nyilvánvalóak. A 12. számú táblázatban látható, hogy szinte mindenki átlagos mértékben rendelkezik e vizsgált képességgel.

Szociális alkotóképesség	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	0	0	1	1
Átlagos	6	1	10	17	6	8	48
Átlagon felüli	0	1	0	1	0	0	2
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

12. számú táblázat. A szociális alkotóképesség szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

A **szinkronképesség** az aktuális eseményekkel való együtt-rezgését mutatja meg. A hallgatóink többsége átlagosan, sőt átlagostól jobban képes az áramlattal együtt haladni.

Szinkronképesség	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	1	0	1	2	0	0	4
Átlagos	5	1	6	12	5	4	33
Átlagon felüli	0	1	3	4	1	5	14
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

13. táblázat. A szinkronképesség skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

A **kitartás** minden produktum elengedhetetlen része, mely gyakran lemondásokra készíti az embert, a szükségleteinek kielégítésének elhalasztására, akadályok esetén az adott feladat feladását vagy folytatását mutatja meg. A 14. táblázatból jól látható, hogy szinte mindenki átlagos mértékben kitartó.

Kitartás	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	1	0	1	0	2
Átlagos	6	2	9	17	5	9	48
Átlagon felüli	0	0	0	1	0	0	1
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

14. számú táblázat. A kitartás skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

Az **impulzuskontroll** azt mutatja meg, hogy mennyire képes az egyén a saját viselkedését kontroll alá helyezni. Egy pedagógus számos esetben él át erőteljes érzelmeket, melyek kifejezése adott helyzettől, kultúrától függ - akár pozitív, akár negatív érzelmekről van szó. Az érzelmek irányítása, uralása nem könnyű feladat. A 15. számú táblázatból leolvasható, hogy ezen funkciók uralása inkább a tanító szakos hallgatók esetében fordul elő. Ezen terület fejlesztésére nagyobb hangsúlyt szükséges fektetni esetükben.

Impulzuskontroll	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	1	1	3	5
Átlagos	6	1	9	16	5	5	42
Átlagon felüli	0	1	1	1	0	1	4
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

15. számú táblázat. Az impulzuskontroll skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

Az **érzelmi kontroll** a frusztrált helyzetekben adott szorongások uralását mutatja meg. A fenyegetés, a veszélyhelyzetek, a kudarcok minden ember életében jelen vannak. Nem mindegy, hogy ezekben a helyzetekben milyen viselkedést választunk, hiszen a pedagógus egyben modell is a gyermek számára. A 16. számú táblázatból látható, hogy az óvópedagógus és a tanító jelölteknél, főleg levelező tagozaton szükséges a fejlesztés e területére odafigyelni.

Érzelmi kontroll	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	1	2	0	3	6
Átlagos	6	1	9	16	6	6	44
Átlagon felüli	0	1	0	0	0	0	1
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

16. számú táblázat. Az érzelmi kontroll skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

Az **ingerlékenység gátlás** a reakciók intenzitását tárja fel adott frusztrációra vagy fenyegetésre adott válasza.

Ingerlékenység gátlás	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Átlagon aluli	0	0	0	1	0	1	2
Átlagos	6	2	8	15	3	8	42
Átlagon felüli	0	0	2	2	3	0	7
Összesen	6	2	10	18	6	9	51

17. számú táblázat. Az ingerlékenység gátlás skála szakonkénti és tagozatonkénti eloszlása.

IV. Összefoglalás

Keresztmetszeti vizsgálatom egy longitudinális projekt kezdeti szakaszának kiindulási pontjaként tekinthető. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy az adott tanévünk első éves hallgatóinak pszichés immunrendszere adott skálák tekintetében milyen szinten van. Fel-térképezésre került, hogy mely területek fejlesztésére szükséges a hangsúlyt fektetni, valamint melyek azok a képességek, készségek, melyekre építkezni tudunk.

A hallgatók erőteljes növekedés érzéssel rendelkeznek, vagyis nyitottak a fejlődésre, a változásra, az impulzusok befogadására. Ez kiváló alapot nyújt számunkra a fejlesztőprojekt lebonyolításához. Az is kiderült, hogy a második legerősebb területük a társas mobilizálás képessége, mely azt jelenti, hogy a szociális világban hatóképességük erőteljes. Harmadik legerősebb területük a pozitív gondolkodás, mely a kedvező elvárások és változások hajlamát mutatja.

Az érzelmi kontrollfunkciók bár többségénél normális kerek-tek között működnek, mégis a legalacsonyabb átlagpontoszámot mu-

tatnak. Hátulról a második terület a szinkronképesség, míg harmadik a leleményesség, mely a kreativitással áll kapcsolatban.

Összességében elmondható, hogy a bemeneti mérés pozitív tapasztalatokat hozott, hiszen a hallgatóink pszichés immunrendszerre átlagos, olyan belső erőforrások meglétét tárta elénk, mely racionális bizakodó hozzáállással erősíti meg, hogy kiváló és a társadalmi igényekre reflektáló pedagógusokat formálhatunk programunk által.

Felhasznált irodalom:

Grandey, A. A. (2000): Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95-110.

Lubinszki Mária (2012): A kiegészítés komplex értelmezése és prevenciós lehetőségei a pedagóguspályán. In. Illésné Kovács Mária (szerk.): *Docere et movere: Bölcsész- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. ME BTK, Miskolc.

Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális életmód. Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.

Oláh Attila (2006): Az egészséges személyiségfejlődés és a pszichológiai immunitás szociális kontextusa: longitudinális elemzés. Kutatási beszámoló, OTKA kutatások.

Oláh Attila, Nagy Henriett, Tóth Kinga (2010): Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *Empirical Text and Cultural Research*, 4, 102-108.

Perczel Forintos Dóra, Kiss Zsófia, Ajtay Gyöngyi (2005): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. OPNI, Budapest.

A PEDAGÓGUSPÁLYA HÍVÁSA ÉS KIHÍVÁSA

© Bíró Violetta, 2018

© Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2018

A Eötvös József Főiskolai Kiadó
kiadása

Felelős kiadó
Szilágyiné Szinger Ibolya,
az Eötvös József Főiskola rektorhelyettese

Technikai szerkesztés, nyomdai előkészítés:
Bordás Sándor

Lektorálta:
Tóth Sándor Attila

Nyomdai kivitelezés:
Virágmandula Kereskedelmi, Szolgáltató és Oktatási Kft., Pécs
Felelős vezető: Bernáth Miklós
www.mandulavirag.hu

ISBN 978-615-5429-25-5

Napjaink generációja az, melyből kikerülnek a jelen pedagógushallgatói, valamint ők lesznek a jövő pedagógusai. Ők vállalkoznak ama nemes feladatra, hogy szakszerűen oktassák, neveljék, alakítsák gyermekeinket, segítsék az egészséges személyiségük formálódását. Ők, a kiválasztottak, vajon milyen adottságokkal, képességekkel, készségekkel érkeznek hozzánk, a képzőintézménybe? Milyen elvárásaik vannak a szakmai képzésükbe aktívan bekapcsolódó mentorjelöltjeiknek? És magának a szakmának?

Ezekre a kérdésekre szeretnénk kutatásunk során válaszokat kapni, az új generáció kihívásaira reflektíven válaszolni. Ebből a tudományos vizsgálatból ad ízelítőt jelen kötetünk.

Bíró Violetta

ISBN 978-615-5429-25-5



9 786155 429255 >

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁGI
KORMÁNY

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE