

PEDHALO.DUF

Cserné Adermann Gizella (Szerk.)



Dunakavics
KÖNYVEK 10.

D·U·F PRESS
Dunaújváros, 2015

Cserné Adermann Gizella (Szerk.)

p e d h a l o . d u f

© Cserné Adermann Gizella editor 2015

© Bacsa-Bán Anetta, Balázs László, Bognárné Kocsis Judit, Cserné Adermann Gizella,
Gubán Gyula, Juhász Levente Zsolt, Kadocsa László, Langerné Buchwald Judit, Ludik Péter,
Stéger Csilla, Szabó Csilla Marianna, Zsolnai Józsefné, 2015

A kötet megjelenését a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011 számú
a „Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban”
című projekt tette lehetővé.

DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA
www.duf.hu

DUF PRESS
Kiadóvezető: Németh István

Felelős kiadó András István
Felelős szerkesztő Nemeskéry Artúr

Tördelés Duma Attila
Készült a HTSART nyomdában
Felelős vezető Halász Iván

ISBN 978 963 9915 64 0
ISSN 2064-3837

PEDHALO.DUF

Cserné Adermann Gizella (Szerk.)



Dunakavics
KÖNYVEK 10.

D-U-F PRESS

Dunaújváros, 2015

Tartalom

1. Fejezet – A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1 projekt és a DF Tanárképző Központ

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA

A „Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban” című projekt a Dunaújvárosi Főiskolán (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1) (2014-2015)

10

BACSA-BÁN ANETTA

Tanárképző Központ: lehetőség és adottság

14

2. Fejezet – A projekt egyik fontos eredménye: kapcsolat a közneveléssel

SZABÓ CSILLA MARIANNA

A közneveléssel való kapcsolat kibővítésének és elmélyítésének lépései

26

AKKREDITÁLT PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉSEINK

- Alternatív konfliktuskezelési módszerek az iskolában (Szabó Csilla Marianna–Balázs László)
- A kutatómódszertan és a számítógépes adatfeldolgozás alapjai pedagógusoknak (Bacsa Bán Anetta–Juhász Levente)
- E-tanulási kompetenciák fejlesztése (Kadocsa László–Ludik Péter)
- Gyakornokok mentori támogatása a probléma alapú tanulás segítségével (Cserné Adermann Gizella–Gubán Gyula)

51

52

53

54

3. Fejezet – A pedhalo.duf.hu bemutatása

KADOCSA LÁSZLÓ–LUDIK PÉTER

A pedhalo.duf.hu bemutatása – online oktatói közösségek létrehozása a felsőoktatásban és a közoktatásban

56

4. Fejezet – Konferenciák

BELFÖLDI KONFERENCIÁK

- XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány
 - Pedagógus-kutatások a Közép-Dunántúlon – szimpózium
 - A szimpózium összefoglalója (Cserné Adermann Gizella)
 - Tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata különös tekintettel a Közép-dunántúli régióra (Kadocsa László–Gubán Gyula–Cserné Adermann Gizella)
 - A tanári professziogrammok vizsgálata és alkalmazási lehetőségei a kompetenciamérésben (B. Kocsis Judit–Langerné Buchwald Judit–Zsolnai Józsefné)
 - Pedagógus kompetenciák mérése, mérőeszközök kidolgozása (Langerné Buchwald Judit–Bognárné Kocsis Judit–Zsolnai Józsefné)
 - Tanárképző Központ – Igény és lehetőség?! (Bacsa-Bán Anetta–Balázs László–Juhász Levente Zsolt–Szabó Csilla Marianna)
 - Pedagógusok konfliktuskezelési szokásainak vizsgálata az iskolai szervezeti kultúra tükrében (Balázs László)
 - Mérnökstanárok a pedagóguspályán, avagy kényszerpályán?! (Bacsa-Bán Anetta)
- „Tudós tanárok – tanár tudósok” Konferencia a minőségi tanárképzésről
 - A Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központjának szerepe a pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújításában, a Közép-dunántúli régióban (Bacsa-Bán Anetta)
 - Jó gyakorlatok a tanárképzésben - a Dunaújvárosi Főiskola eredményei a TÁMOP 4.1.2.B -2 projektben – szimpózium (Cserné Adermann Gizella)
 - Szakmentori rendszer a sikeres tanulmányokért (Cserné Adermann Gizella)
 - Hallgatói lemorzsolódás (Bacsa-Bán Anetta–Szabó Csilla Marianna)
 - Online oktatói közösségek létrehozása (Kadocsa László–Ludik Péter)

80

88

– Tudományos Hét – egyhetes konferenciasorozat a Dunaújvárosi Főiskolán a TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0051 számú, „Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja a Dunaújvárosi Főiskolán” című pályázat támogatásával	92
– Revealing the Reasons for Students’ Drop-out at the College of Dunaújváros (Csilla Marianna Szabó–Anetta Bacsa-Bán)	
– Módszerek a pedagógiai gyakorlatban (Kadocsa László–Gubán Gyula)	
– Pedagógusok értékelési kompetenciájának vizsgálata a TÁMOP 4.1.2.B-2-13/1-2013-0011 projekt keretében (Cserné Adermann Gizella)	
– Az IKT-eszközök alkalmazása az oktatásban (Kadocsa László–Ludik Péter)	
– IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia Óbudai Egyetem	95
– Lehetőségek vagy problémák? (Szabó Csilla Marianna)	
– Módszerek a szaktanári gyakorlatban (Kadocsa László–Gubán Gyula)	
– Az egész életen át tartó tanulás és a karrier kapcsolata	97
– Felnőttképzés a Dunaújvárosi Főiskolán (Cserné Adermann Gizella)	
– Képzés és Gyakorlat konferencia Kaposvári Egyetem	98
– Tanulásméleti és módszertani aspektusok a kompetencia alapú pedagógus-továbbképzésben (Cserné Adermann Gizella)	

KÜLFÖLDI KONFERENCIÁK

– WASET Word Academy of Science, Engineering and Technology – Róma	99
– Teacher training course: conflict resolution through mediation (Szabó Csilla Marianna)	
– International Conference on Education and New Developments 2015 – Portó	100
– Engineer-teachers in the changing attraction of the teaching career (Bacsa-Bán Anetta)	
– International Conference The Future of Education 5 th Edition – Firenze	101
– The examination of vocational teachers' methodological culture (Kadocsa László–Gubán Gyula)	

5. Fejezet – Tanulmányok

GUBÁN GYULA-KADOCSA LÁSZLÓ

Gyakorló szaktanárok az oktatási módszerekről

104

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA

Pedagógusok a mentorokról, mentorálásról

120

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA

Pedagógusok mérési-értékelési kompetenciáinak fejlesztése a felsőoktatásban

134

BACSA-BÁN ANETTA

A Pedagógiaiasszisztens-képzésen végzett tanulók pályakövetése

147

BACSA-BÁN ANETTA

A Dunaújvárosi Főiskolán végzett mérnöktanárok pályaelhagyásra vonatkozó elképzelései

164

STÉGER CSILLA

Az együttműködésen alapuló tanulási környezet támogatása – Inspirációk Európából

174

1. FEJEZET

A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1 PROJEKT ÉS A DF TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT



„A Társadalmi Megújulás Operatív Program Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok továbbfejlesztése és kiszélesítése c. felhívására adott be pályázatot a Pannon Egyetem konzorciumi partnereivel, a Dunaújvárosi Főiskolával és az Assas Research Kutatásfejlesztési Nonprofit Kft.-vel 2013-ban, és sikerült elnyernie a projekt megvalósításához szükséges támogatást. A kidolgozásra javasolt projekt a „Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban” címet viselte.”

A „PEDAGÓGUSKÉPZÉS, PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA
A KÖZÉP-DUNÁNTÚLI RÉGIÓBAN” CÍMŰ PROJEKT A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLÁN
(TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1) (2014-2015)

A Társadalmi Megújulás Operatív Program Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok továbbfejlesztése és kiszélesítése c. felhívására adott be pályázatot a Pannon Egyetem konzorciumi partnereivel, a Dunaújvárosi Főiskolával és az Assas Research Kutatásfejlesztési Nonprofit Kft.-vel 2013-ban, és sikerült elnyernie a projekt megvalósításához szükséges támogatást. A kidolgozásra javasolt projekt a „Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban” címet viselte.

Kötetünkben a nyertes projekt tevékenységeiből és produktumaiból mutatunk be egy válogatást a Dunaújvárosi Főiskola aspektusából. Hangsúlyt helyezünk azokra a fejlesztésekre is, amelyek a projekt lezárulása után is fenntartóak lesznek, és hozzájárulnak a pedagógusképzés és továbbképzés közoktatási igényeknek megfelelő alakításához.

A projekt előzményei:

A Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP - 4.1.2-08/1/B)

Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása pályázati kiírására 2009-ben A Közép-dunántúli régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása címmel adott be pályázatot a Pannon Egyetem vezette konzorcium, a konzorcium tagjai a Dunaújvárosi Főiskola és a Veszprémi Hittudományi Főiskola voltak. A projekt megvalósítása 2010 és 2011 között történt.

A projekt hosszú távú célja a következő volt: a kompetencia alapú oktatást biztosító és fejlesztő felsőfokú pedagógusképzés tartalmi megújítása, képzők felkészítése, pedagógusképzést támogató szakmai szolgáltató- és kutatóközpontok kialakítása a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményekre építve a Közép-dunántúli régióban, a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 145. paragrafusával összhangban. Az előző projekt óta azonban jelentős változások történtek a felsőoktatásban, ezt bizonyítja, hogy jelenleg a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény hatályos. A törvényt többször módosították, egyes rendelkezéseinek változtatása jelenleg is folyamatban van, a módosítások várhatóan 2015. május-júniusban kerülnek a parlament elé.

Ami a pedagógusképzést illeti, a korábbi projekthez képest jelentős változás volt, hogy míg a korábbi projekt megvalósításának idején a Bologna-rendszerű tanárképzés dominált a felsőoktatásban, addig az új törvény alapján az osztatlan tanárképzésre való áttérésre kellett felkészülniük az intézményeknek.

A változások ellenére a korábbi projektnek voltak olyan tevékenységei és eredményei, amelyek előzményül szolgáltak a 2014-15-ös projekt megvalósításához. Az alábbiakban ezekből mutatunk be néhányat.

A Dunaújvárosi Főiskola egyik feladata a korábbi projektben olyan rugalmas regionális hálózat megteremtése volt a pedagógusképzés fejlesztésére, amely összekapcsolja a pedagógusképzésben érdekelt felsőoktatási intézményeket, oktatókat, valamint a régió közoktatási és szakképzési intézményeit, pedagógusait, illetve az intézményfenntartói, a szakmai szolgáltatói és központi igazgatási szervezeteit.

Az első projekt főképp az adatbázisok kialakítására koncentrált, a valódi hálózat a jelenlegi projekt eredményeként jött létre.

Az előzmény-projektben a másik nagy feladata volt a főiskolának a felsőoktatásban, ezen belül a tanárképzésben dolgozók felkészítése a kompetencia alapú munkára. Az első projekt előadásainak-workshopjainak tapasztalatait felhasználva alakítottunk ki újabb képzési programokat a kollégák számára. A kötetben a későbbiekben ezekről is beszámolunk.

A harmadik nagy tevékenység, amit az aktuális projekt előzményének vagy megalapozásának tekinthetünk, nem más, mint a gyakorlatvezető mentorok kiválasztása és kiképzése. A mentori feladat a pedagógus életpályamodell bevezetésével új aspektusban is megjelent, ez a gyakornokok támogatása, segítése.

Megjegyezzük, hogy míg az előzmény projektben a Dunaújvárosi Főiskola tevékenységeit a szakmai tanárképzésre koncentrált, addig a 2015-ben záródó projekt tervezetében már nagy szerepet kapnak a közismereti pedagógusok.

A 2014-15 között zajló projekt megvalósítására az előzmények mellett hatást gyakoroltak azok a változások, amelyek 2011. után lezajlottak a közoktatásban, illetve a felsőoktatásban, így:

- 2012-ben létrejön a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK), megalakulnak a tankerületek és a megyeközponti tankerületek. Ez a változás befolyásolja a közoktatási és a felsőoktatási intézmények között kialakítható kapcsolatokat;
- 2011-től elkezdődnek az előkészületek a pedagógus életpályamodell bevezetésére – ez a koncepció visszahat a pedagógusok képzésével és továbbképzésével foglalkozó felsőoktatási intézmények képzési kínálatának kialakítására;
- A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény szellemében átalakul a tanárképzés, prioritást nyújtva ezen belül az osztatlan tanárképzésnek.

A Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok továbbfejlesztése és kiszélesítése című projekt kiírása, jellemzői – TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1

A 2013. első negyedében megjelent pályázati kiírás alapján beadott pályázat a projekt célját az alábbiakban határozza meg:

A projekt általános célja:

a tudásalapú gazdaság kiépítése a felsőoktatás tartalmi és szervezeti fejlesztésével.

Projektünk közvetlen célcsoportja elsősorban a pedagógusképzés résztvevői: pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, oktatók, az intézményi nem oktató munkatársak, a mentorok és a gyakorlóhelyek pedagógusai.

Fő cél: Egy vagy több konvergencia régióra kiterjedő fejlesztések megvalósulása a pedagógusképzésben, konvergencia régióbeli felsőoktatási intézmények szervezeti- és kapacitásfejlesztése az alábbi részcélok mentén:

1. A felsőoktatási, köznevelési térségek pedagógiai kutató- és szolgáltató feladatait ellátó, a különböző, pedagógusképzést nyújtó felsőoktatási intézményeket koordináló és szakmailag támogató térségi pedagógiai központok továbbfejlődése és hálózatának erősödése.
2. A tanárképzés belső szervezeti feltételeinek kiépülése, a működés jogszabályok szerinti kialakítása.
3. A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséhez, magas színvonalának biztosításához szükséges kutatási kapacitások és tudástár bővülése.
4. Köznevelési intézmények teljes körű hozzáféréseinek elérése a térségi pedagógiai központok szolgáltatásaiból.

A pályázati kiírásban konzorciumunk a konvergencia-komponensre pályázhatott.

A komponensen belül az alábbi tevékenységcsoportok szerepeltek:

K/1. Pedagógusképzés intézményen belüli szervezeti feltételrendszerének kialakítása, továbbfejlesztése, Tanárképző Központok kialakítása, fejlesztése.

K/2. A felsőoktatási, köznevelési térségek pedagógiai kutató- és szolgáltató feladatait ellátó, a különböző, pedagógusképzést nyújtó felsőoktatási intézményeket koordináló és szakmailag támogató térségi pedagógiai központok továbbfejlődése és hálózatának erősödése.

K/3. A köznevelési és felsőoktatási intézmények együttműködésének bővítése, összehangolása.

K/4. A felsőoktatási pedagógusképzésben részt vevő köznevelési pedagógusok továbbképzéséhez kapcsolódó fejlesztések megvalósítása.

Vállalásainkat meghatározták a pályázati kiírásban foglaltak, az általunk feltérképezett igények a hatókörünkbe tartozó köz- és felsőoktatás részéről, és saját kompetenciáink. A kötetben azokat az eredményeknek egy részét mutatjuk be, legyenek azok szervezetfejlesztési, képzési, kutatási produktumok, amelyek a projekt produktumainak tekinthetők.

A kötet nagyobb fejezetei

A pályázati kiírás nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy minden intézményben, amelyik legalább két szakon tanárképzést folytat, létrejöjjön egy új szervezeti egység, a Tanárképző Központ. Az *első fejezetben* bemutatjuk a Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központjának létrehozását, beillesztését a főiskola szervezeté-

be, szólunk azokról az igényekről is, amelyek a külső partnerek – a közoktatás – oldaláról felmerültek a Tanárképző Központ tevékenységi körével és szolgáltatásaival kapcsolatosan.

A *második fejezetben* a közoktatással való kapcsolatunkról szólunk. Meggyőződésünk, hogy ezen a területen komoly sikereket értünk el, és tevékenységünk, eredményeink a jó gyakorlatok kritériumának is megfelelnek. Elöljáróban néhány produktum: együttműködési szerződés a KLIK Dunaújvárosi tankerülettel, *Szakmai nap* címmel két alkalommal továbbképzés szervezése összesen több, mint 600 résztvevővel, a köznevelésből érkező igények becsatornázása az intézet fejlesztéseibe, ennek következtében négy akkreditált pedagógus továbbképzés létesítése és indítása.

A *harmadik fejezet* bemutatja, hogy hogyan készíti fel a Tanárképző Intézet a felsőoktatásban dolgozó kollégákat arra, hogy oktatói módszereikben, példaadásukban minél nagyobb szerepet kapjanak az aktív tanulási-tanítási módszerek, kiemelten a kutatás- és problémaalapú tanulás. A felsőoktatási kompetenciák fejlesztésére olyan regisztrált képzési programot is készítettünk, amelyet nemcsak a főiskolán, hanem más felsőoktatási intézményben is alkalmazni lehet főleg a pedagógiai végzettséggel nem rendelkező kollégák felkészítésére. Ebben a fejezetben mutatjuk be azt a fejlesztést, ami lehetővé teszi az egyes csoportok közötti elektronikus kommunikációt különböző fórumokon, és hozzájárul a tudásmegosztáshoz különböző célcsoportokkal (www.pedhalo.duf.hu). Áttekintést adunk azokról a segédanyagokról, amelyek különböző pedagógusképzésekben és továbbképzésekben dolgozó kollégáknak adnak módszertani segítséget.

A *negyedik fejezetben* azokat a dokumentumokat összegezzük, amelyekkel a projekt eredményeinek disszeminációjára törekedtünk. A projekt lehetőséget adott arra, hogy különböző hazai és nemzetközi konferenciákon bemutassuk kutatásainkat, fejlesztéseinket, ezeknek az előadásoknak az összefoglalóit lehet olvasni ebben a fejezetben.

Az *ötödik fejezet* a projekt keretében folytatott kutatásokból mutat be néhányat. Ezek a tanulmányok hozzájárultak egyrészt a tanárképzés eredményeinek vizsgálatához, a gyakorló tanárok módszertani tudásának és gyakorlatának, valamint értékelési kompetenciáinak megismeréséhez. Több vizsgálat segítségével (kérdőív, fókuszcsoport) igyekeztünk körüljárni azt a problémakört, hogy a pedagógusi végzettség mennyit ér piaci, vállalati környezetben, s hallgatóink a pedagógus pályán maradnak vagy elhagyják azt. Törekedtünk a teljes pedagógusképzési palettát átfogni vizsgálatainkkal, így az elemzéseinkbe, szakmai anyagainkba beemeltük a pedagógiai asszisztens képzés hallgatóinak vizsgálatát, csakúgy, mint a posztgraduális képzések résztvevőit is.

Könyvünkben arra törekedtünk, hogy tevékenységeinket fényképekkel, dokumentumokkal, internetes portálunk bemutatásával tegyük színessé és meggyőzővé.

TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT: LEHETŐSÉG ÉS ADOTTSÁG

A Tanárképző Központ célja

A Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központja a DF önálló szervezeti egysége, mely a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 103. §-a alapján a DF 67-2012/2013 (2013. 05. 21.) számú szenátusi határozata nyomán jött létre.

103. § (1) Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja, amelynek vezetője főigazgató. Intézményenként egy tanárképző központ létesíthető.

(2) A tanárképző központ koordinálja különösen a hallgatói meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditelismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, és szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.

(3) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények – a tanárképző központon keresztül – részt vesznek a pedagógus-továbbképzésben, a pedagógiai kutatásokban, a pedagógusok minősítési eljárásában.

A törvény szabályozza a feladatokat és szerepeket valamint a létrehozáshoz szükséges feltételeket (két tanár szak) de nem határozza meg a szervezeti felépítést. Ez a magyarországi tanárképző központok eltérő szervezeteiben, megvalósulási formáiban testet is ölt.

A DF TK küldetésnyilatkozatában megfogalmazott központi gondolat a következő:

pedagógusképzés, értékteremtés, tudományos kutatás és innováció.

A Dunaújvárosi Főiskolán a pedagógusképzés a Tanárképző Központhoz tartozik. A Tanárképző Központ a tanári kompetenciák fejlesztésére és a sikeres hivatásgyakorlást megalapozó, harmonikus tanári személyiség fejlesztésére egyaránt törekszik.

Célja: a tanárképzés szakmai, tartalmi és szervezeti feladatainak ellátása, más szervezeti egységekkel való összehangolása, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezése.

A Tanárképző Központ Szervezeti és Működési Rendjében meghatározott feladatai

- Koordinálja különösen a hallgatói kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditelismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, és szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatot.
- Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.
- A közoktatási és felsőoktatási partnerek igényei alapján kezdeményez, szervez és lebonyolít pedagógus továbbképzéseket, pedagógiai kutatásokat, felkérés alapján közreműködik a pedagógusok minősítési eljárásában.

A központ a következő pedagógusképzési tevékenységeket támogatja:

- A pedagógusképzés feladataihoz kapcsolódó kutatások;
- Kutatások eredményeinek beépítése a képzésekbe;
- Fejlesztések, szolgáltatások;
- Az intézmény regionális beágyazottsága a közoktatás területén.

A központ szoros kapcsolatot tart fenn az országos és a régió közoktatását támogató intézményekkel, szervezetekkel, az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézettel, az Oktatási Hivatallal, kormányhivatalokkal, a tanterületek vezetésével, illetve a pedagógusképző irodák, pedagógiai intézetek, valamint az érintett városok, megyék oktatáshoz kapcsolódó hivatalaival.

A DF Tanárképző Központjának felelős vezetője a főigazgató. A főigazgató feladat- és hatáskörét a DF Szervezeti és Működési Szabályzata, Foglalkoztatási Követelményrendszere, valamint a főigazgató munkaköri leírása tartalmazza.

A Tanárképző Központ munkatársaiból az oktatási feladatok jobb ellátása érdekében, nem önálló oktatási egységeket (szakcsoportokat) és nem önálló egyéb egységet (Térségi Pedagógiai Központot) lehet létrehozni. Ezek létrehozásáról és megszüntetéséről a rektor dönt a főigazgató és a szenátus véleményének kikérését követően.

A Tanárképző Központ nem önálló oktatási egységei a Térségi Pedagógiai Központ, a Pedagógia–Pszichológia szakcsoport és a Módszertan szakcsoport. A szakcsoportokban zajlik a tantárgyak gondozása, fejlesztése és a kutatómunka.

Térségi Pedagógiai Központ

A Térségi Pedagógiai Központ (TPK) a Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központjának szerves része, nem önálló szervezeti egység. A Térségi Pedagógiai Központ munkatársai a Tanárképző Központ kinevezett munkatársai.

A Térségi Pedagógiai Központ célja a Tanárképző Központnak alárendelten működve a tanár-továbbképzéssel kapcsolatos igények feltérképezése; a felsőoktatás és a közoktatás összekapcsolása, szakmai szolgáltatások biztosítása alapvetően a térségben, illetve a régióban működő közoktatási intézmények számára.

A térségi intézményeken értjük valamennyi Fejér megyei közoktatási intézményt, valamint a Dunaújváros környékén működő, de nem Fejér megyei közoktatási intézményeket: a Dunaújvároshoz földrajzilag közel eső Tolna, Bács-Kiskun és Pest megyei közoktatási intézményeket. A műszaki szakmai tanárképzésben résztvevő hallgatók és műszaki szakmai pedagógusként dolgozók számára nyújtandó szakmai szolgáltatások tekintetében a Térségi Pedagógiai Központ kiterjeszti tevékenységét a közép-dunántúli régióban (Fejér, Komárom és Veszprém megye), illetve a Dunaújvároshoz földrajzilag közel eső Tolna, Bács-Kiskun és Pest megyében működő műszaki szakképző iskolákra is.

1. A Térségi Pedagógiai Központ a Tanárképző Központ feladatai közül elvégzi:

- Folyamatos kapcsolatot tart a térségi/regionális oktatási és pedagógiai intézményekkel, valamint az intézmények fenntartóival.
- Szakmai programokat, műhelyeket szervez, a szakmai anyagokat eljuttatja a régióban működő közoktatási intézményeknek.

2. A Térségi Pedagógiai Központ önálló feladatai:

- Szakmai kapcsolatokat hoz létre és együttműködést segít a térségben működő közoktatási intézmények és a Térségi Pedagógiai Központ között, mely elősegíti a tudás-transzferálás kiépítését és működtetését.
- Létrehoz, fenntart és működtet tanulás-tanítást támogató interaktív elektronikus felületeket, melyeken folyamatos konzultációt biztosít a DF TK és a régióban működő közoktatási intézmények között.
- Online felületeken és szakmai rendezvényeken szakmai szolgáltatásokat biztosít és szakmai tanácsadást nyújt a régióban működő közoktatási intézmények számára igény szerint, többféle témában.
- Figyelemmel kíséri a műszaki szakképző iskolákban dolgozó mérnöktanárok pedagógiai-módszertani kultúráját, valamint szolgáltatási igényeit, ezek alapján különböző szakmai fórumokon bővíti a szakmai tanárok pedagógiai -módszertani eszköztárát.
- Együttműködik a pedagógusképzést segítő regionális és térségi központokkal, elsősorban a közép-dunántúli régióban található Pannon Egyetem Közép-Dunántúli Regionális Pedagógusképzést Segítő Kutató és Szolgáltató Központjával.

A Tanárképző Központtal szemben támasztott igények a szakmai partnerek és a közoktatás szereplői felől

A tanárképző központok a tanárképzési rendszer megújításának egyik kulcselemévé válnak, e feladatot erősíti és eszközeivel támogatja is a 2014-ben indult TÁMOP 4.1.2. B. 2. projektek sora.

A tanárképző központok célirányos és eredményes működéséhez szükséges megvizsgálni a tanárképzés bemeneti és kimeneti tényezőit, azaz a képzésbe belépők, belépni szándékozók igényeit, valamint a képzést elvégzett hallgatók képzési hasznosulásáról és bevalásáról is információt kell gyűjtenünk. A tanárképző központok által szervezett pedagógus-továbbképzések kínálatát is a köznevelés és a szakképzés részéről érkező igények figyelembe vételével lehet megfelelő módon kialakítani.

A következőkben ismertetett kutatás célja az volt, hogy bemutassa és elemezze intézményünk, a Dunaújvárosi Főiskola vonzáskörzetében dolgozó pedagógusok körében felmerülő képzési, továbbképzési és szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatos igényeket.

A vizsgálat központi kérdése: Kvantitatív módszerekkel feltárni, hogy a megkérdezett pedagógusoknak (N=82) milyen igényei vannak pedagógusi életpályájuk és előmenetelük tekintetében; mely szolgáltatások azok, amelyek hiánypótlóak lehetnek számukra, milyen pedagógiai problémákkal szembesülnek, amelyeknek megoldását a szakmai szolgáltatókra bízják. A kutatás kezdetekor feltételeztük, hogy a legtöbb pedagógus igénybe venne olyan szolgáltatásokat, melyek egyrészt saját szakmai előmenetelüket segítenék, másrészt amelyek hozzájárulnának kompetenciáik fejlesztéséhez, hogy még jobban megfeleljenek jelen korunk kihívásainak.

A megkérdezettek többségében (65,1%) nők voltak, akik iskolatípusokat tekintve leginkább általános iskolában dolgoznak (58,3%). Ezen adat azért is fontos számunkra, mert jellemzően a Dunaújvárosi Főiskola környezetében több általános iskola található, mint középfokú oktatási intézmény, ugyanakkor a DF pedagógusképzéseit megvizsgálva ezen intézménytípusba tartoznak legkevésbé végzettjeink, hiszen zömével a középfokú szakképzés számára képezünk, főként műszaki pedagógusokat (mérnöktanárokat és műszaki szakoktatókat). A válaszadók 9,5%-a szakiskolában, 20,2%-a szakközépiskolában, míg 11,9%-a gimnáziumban tanít. A megkérdezettek között némileg többségben vannak az egyetemi diplomával (55,6%) rendelkezők, főiskolai diplomával a mintába kerültek 44,4%-a rendelkezik.

Szakvizsgája igen nagy százalékuknak van (46,4%), néhányuknak több is. A szakvizsgák között elsődlegesen a közoktatás-vezetői szakvizsga szerepel.

Információk és szakmai szolgáltatások igénylése a Tanárképző Központtól

A válaszadókat arra kértük, hogy az általunk megadott szakmai szolgáltatásokat az iskolai osztályzatoknak megfelelően 1-től 5-ig osztályozzák. Ennek nyomán alakult ki az a sorrend, amely szerint leginkább szakmai segédanyagokat szeretnének tőlünk kapni, illetve tanfolyamokra, továbbképzésekre jönnének a DF Tanárképző Központjába. Ettől valamelyest elmaradnak említésben a kiadványok és a szakmai rendezvények, szakmai programok. S amely a legkevésbé volt vonzó szolgáltatási ajánlatunkból számukra, az az egyéni tanácsadás volt. Bizonyára ennek összetett okaiban a nagyfokú pedagógusi leterheltség is nagy szerepet játszik.

A következőkben szakmai szolgáltatásokat soroltunk fel a megkérdezetteknek, s arra voltunk kíváncsiak, hogy ezek milyen mértékben segítenék a megkérdezettek munkáját.

Az elemzés során megállapíthatjuk, hogy valamennyi szakmai szolgáltatás iránt van kereslet, de leginkább a jó gyakorlatokat szeretnék megismerni, a konfliktuskezelésben szeretnének jártasságot szerezni a kollégák, valamint módszertani kérdésekkel kapcsolatban konzultálnának.

Megvizsgáltuk a továbbiakban azt is, hogy iskolatípusonként hogyan oszlanak meg a pedagógusok igényei a szolgáltatásokkal kapcsolatosan.

Az intézmények közötti eltérések vizsgálatánál szignifikáns eredményeket nem kaptunk, ugyanakkor a válaszok eloszlásának tükrében elmondható, hogy az általános iskolákban mutatkozik a legmarkánsabb igény a szakmai programok készítéséhez nyújtott szakértői segítség igénybevételéhez.

Továbbképzéssel kapcsolatos igények

Megkérdeztük a pedagógusokat arról is, hogy milyen típusú képzésekre lenne szükség. A válaszok alapján vélhetően voltak, akik a pedagógusképzésben tanulóira, és voltak, akik a gyakorló pedagógusok szükségleteire reflektáltak. Többek szerint módszertani képzésekre lenne szükség: ezek részben új oktatás-, részben új tanulásmódszertani ismeretek, valamint az infó-kommunikációs technikák használata az oktatásban. Számos pedagógus jelezte, hogy inkább nevelési problémákra fókuszáló képzésekre lenne szükség, amelyek konfliktuskezelési és mediációs technikákat sajátíthatnának el, illetve amelyek ötleteket adnának a személyiség, valamint a szociális- és kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez pl. a drámapedagógia és az élménypedagógia sikeres alkalmazásán keresztül. Akadt olyan válaszadó is, aki egyenesen úgy gondolta, hogy gyógypedagógiai témájú képzésekre lenne szükség. Mások úgy vélték, hogy a pedagógusoknak a saját testi és főleg lelki egészségét kellene megőrizni, mert csak egészséges lelkű ember tud egészséges személyiséget nevelni. Végül az egy-egy válaszadó által jelzett témák az egyéb kategóriába kerültek, ahol megjelent a portfóliókészítés, a pályázatírás és a mérés-értékelés is.

Hiányosságok, változtatások a pedagógusképzésben

A pedagógusképzés javítása érdekében fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy a gyakorló pedagógusok milyen hiányosságokkal találkoztak képzésük során.

A legtöbben azt nevezték meg hiányosságnak, hogy a pedagógusjelöltek valós szakmai ismerete nem megfelelő: kevésnek találják a szakmai gyakorlat mennyiségét a képzés során. A válaszadók úgy vélik – és ez különösen a középiskolai tanárookra jellemző –, hogy a tanárjelöltek inkább elméleti tudással kerülnek ki a felsőoktatási intézményekből. Azt is problémának érezték, hogy a legtöbben csak gyakorlóiskolákban szereznek tapasztalatot, amely steril környezet egy normál iskolához képest. Szintén a gyakorlat hiányához tartozik, hogy a hallgatók nem találkoznak SNI-s gyerekekkel – ez utóbbi megint a középiskolában tanítóknál jelentkezik nagyobb hangsúllyal –, nem tudják, hogyan kell őket kezelni a gyakorlatban, valós iskolai környezetben, milyen hatékony módon tudják őket integrálni az osztályközösségbe. Több válaszadó jelezte, hogy nincs pályaalakmassági vizsga, így nem derül ki időben, hogy a jelentkező pszichológiailag alkalmas-e a pedagógus pályára, ahogy néhányan fogalmaztak, alkalmas-e arra, hogy gyerekek közé kerüljön és velük foglalkozzon. Érdekes és fontos megállapítás volt, hogy a szép magyar beszéd (eddig főleg a tanítóképzős alkalmasságban került előtérbe) nem feltétlenül jelenti a pszichikai tűrőképesség meglétét a jelentkezőben, amire manapság igen nagy szükség van. Szintén többen írták a módszertani ismeretek hiányosságát: a pedagógusjelöltek nem rendelkeznek a gyakorlatban is alkalmazható módszertani ismeretekkel. A változtatásokra vonatkozó javaslatok között leggyakrabban a gyakorlati képzés növelése hangzott el. A gyakorló pedagógusként dolgozó válaszadók úgy vélik, hogy sokkal több gyakorlatra lenne szükség a képzés során. Többen jelezték, hogy ezt a gyakorlatot több iskolában, többféle tanulócsoporthoz kellene megszerezni: a pedagógusjelöltek ne csak a gyakorlóiskolákban töltsék a gyakorlatot, hanem normál iskolákban, ahol valóban átlagos tanulókkal és oktatási-nevelési helyzetekkel találkoznak, és ahol lehetőségük van megtapasztalni az SNI-s, BTM-s és HHH-s tanulókkal való foglalkozást is.

A Tanárképző Központ lehetőségei

Mind a projekt, de sokkal inkább a Tanárképző Központ számára fontos feladat, hogy reagáljunk a pedagógusképzés igényeire, azaz lehetőségeinkhez mérten a város és vonzáskörzetének nyújtsunk szakmai szolgáltatást, és továbbképzési kínálatot. A projekt (TÁMOP 4.1.2.B.2.) erre biztosít lehetőséget, melynek nyomán leginkább az igényekre reagáló képzések, workshopok, szakmai napok szervezése került a közép-pontba. Valamint előtérbe helyeztük a fórumokat, tanácsadást, jó gyakorlatok közzétételét és a szakmai, kutatási eredmények hozzáférhetővé tételét is.

A projekt keretében több képzést szervezünk meg, például: kutatásmódszertani és SPSS-program használatáról szóló tanfolyam gyakorló pedagógusoknak, e-learning módszertani és tananyagfejlesztő képzés.

Szintén a TÁMOP 4.1.2.B.2. keretében kötöttünk együttműködést a KLIK Dunaújváros Járási Tankerületével, valamint számukra (a tankerület pedagógusainak számára) szerveztük meg először 2014. október 9-én őszi, majd 2015. március 12-én tavaszi szakmai napunkat.

A szakmai napon a tankerület 450 pedagógusának plenáris és szakmai előadásokban a projekt és a Tanárképző Központ bemutatásán túl, szakmai műhelyeket, előadásokat tartottunk, melyek a pedagógusok 7 évenkénti kötelező továbbképzésében érvényes kreditet jelentettek számukra.

A szakmai napok az együttműködés első rendezvényeit is jelentették, hiszen tervezzük a következő évek szakmai rendezvényeit is, mely szintén a tankerület pedagógusainak igénye alapján és részvétele mellett valósulna meg.

Visszacsatolás a Tanárképző Központ tevékenységeire

Az őszi szakmai napunk lehetőséget adott arra, hogy a már egy évre visszatekintő tevékenységünket és a pedagógusok igényeit ismét górcső alá vegyük. Ezt egy a korábbihoz hasonló (de nyomtatott) kérdőívvel, a szakmai rendezvényünk végén tettük meg.

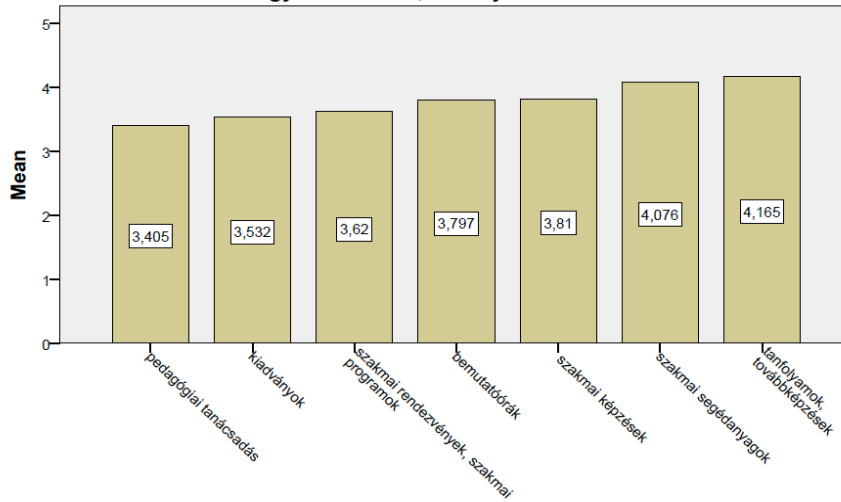
A vizsgálatból csak 3 kérdést szeretnék felvillantani, jelezve, hogy a mintánk merítése azonos, de nagyobb elemszámú (N=123) mint első megkérdezésünk esetén.

A Tanárképző Központ felé támasztott szolgáltatási igényeket megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a sorrendet tekintve némi átrendeződést történt a két mérés között. Igazán figyelemre méltó azonban a különbség a nagyságrendeket illetően, hiszen átlagosan jelentősen (de nem szignifikánsan) eltérő értékek mutatkoztak szinte valamennyi felkínált szolgáltatás iránt. Első helyre került a tanfolyamok továbbképzések iránti igény, de a sort még mindig a tanácsadás zárta. (1. ábra)

1. ábra.

Milyen mértékben igényelné az alábbi információkat és szakmai szolgáltatásokat a TK-tól?

1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben

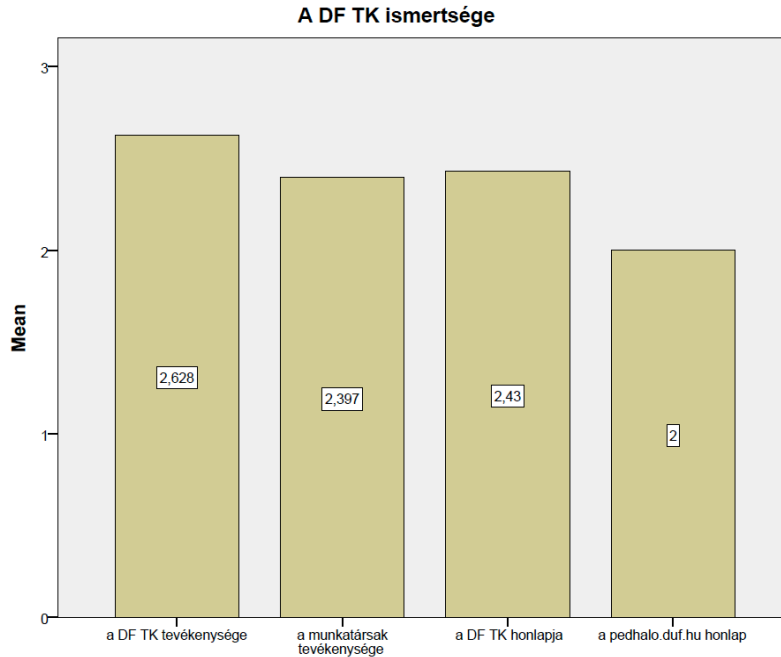


Számunkra igazán fontos dolog azt tudni, hogy amit teszünk, jó irányba tesszük, valóban azok felé fordulunk, akik körülöttünk igénnyel vannak jelen, azaz a pedagógusok felé kínált tevékenységeink valóban nekik szólnak, s ők maguk is azt érzik, hogy hozzájuk szólunk. Ezt méri az 1. ábrán bemutatott kérdés.

A Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központjának és munkatársainak tevékenysége valamint honlapja is ismertebbé vált az elmúlt félév során, csaknem 20%-os javulást értünk el ezen a területen.

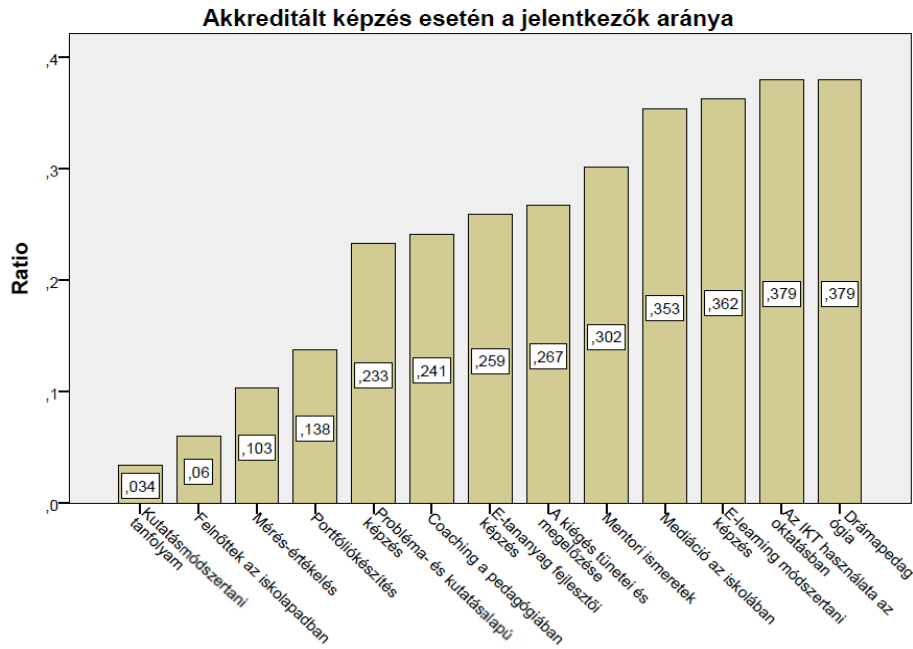
Új, elsősorban a jó gyakorlatokat bemutató honlapunk, amelyet a rendezvényen hoztunk a pedagógusok számára nyilvánosságra azonban még alacsonyan teljesített. (2. ábra)

2. ábra.



S végül azt is megvizsgáltuk, hogy a szakmai napon bemutatottak, azaz a látottak és hallottak nyomán lenne-e újabb továbbképzési igényük. Összhangban a személyesen, a rendezvényen megtapasztaltakkal láthattuk, hogy igen, valós igényről beszélünk. A megkérdezett pedagógusok jelentkeznének képzéseinkre, továbbképzéseinkre. (3. ábra)

3. ábra.



Összességében megállapíthatjuk, hogy a DF Tanárképző Központja, amely leginkább a szakmai pedagógusképzés gyökereivel rendelkezik, jó úton halad, valóban térségi központtá válik a pedagógusok, s egyre inkább a közismereti pedagógusok számára is.

Azt is meg kell állapítanunk, hogy a közoktatási intézmények pedagógusai aktívak, jelenlétünket, képzéseinket és szolgáltatásainkat igénylik.

Azaz érdemes hosszú távra gondolkodni a képzési szolgáltatási portfólió bővítésében a DF Tanárképző Központjának és a keretein belül létrejött Térségi Pedagógiai Központnak.

Tudástérkép a DF TK-ban

A DF Tanárképző Központjában a 2013–14-es év során 6 szakirányú továbbképzési szakot indítottunk a következő területeken:

- Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak.
- Mérési-értékelési feladatokra és pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak.
- Pedagógus szakvizsga e-tanulás szakértői területen szakirányú továbbképzési szak.
- Vizsgaelnöki feladatokra felkészítő pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzési szak.
- Személyügyi szaktanácsadó szakirányú továbbképzési szak.
- Személyügyi szervező szakirányú továbbképzési szak.

A projekt keretében ezért kiemelt jelentőséggel bírt az a feladat is, amely a DF TK tudástérképének összeállításra irányult. A tudástérképünk fő célja az volt, hogy feltárjuk a pedagógusképzési területhez tartozó általunk gondozott mesterképzési szakok, valamint szakirányú továbbképzési szakok működtetéséhez szükséges legfontosabb kompetenciákat, a szakfelelős, szakirányfelelős és a tárgyfelelősök feladataihoz, tevékenységeihez szükséges kompetenciák leírása által.

A tudástérkép alapjául a Magyar Akkreditációs Bizottság akkreditációs elvárásait, szakmai bírálati szempontjait, szakindítási alapelveit használtuk, valamint a Dunaújvárosi Főiskola Foglalkoztatási Követelményrendszerét és SZMSZ-ét tekintettük irányadónak.

A tudástérkép a Tanárképző Központ jelenlegi képzési portfóliója alapján készült, azaz a 2014–2015-ös állapotot tükrözi, amely a képzési és kutatási profil változását nyomon követve segítheti mind a TK szakembereinek kiválasztását, mind a Dunaújvárosi Főiskola képzési kínálatának, szakstruktúrájának fejlesztési irányait.

Összegzés

A tanulmány végén megállapíthatjuk, hogy a tanárképző központok valóban lényeges és elemi funkciót látnak el a tanárképzési intézményrendszerben, szerepük mára kialakult, átgondoltta és jól definiálttá vált, sajátosságaik tükrözik az adott intézményrendszer pedagógusképzésnek súlypontjait, azok profilba való beilleszthetőségét és eredményességét is. A TÁMOP 4.1.2.B.2. projekt azonban elengedhetetlen volt e feladatok megvalósulásához, de legalább az elinduláshoz mindenképpen. A projekt számos olyan új elemet hozott a felsőoktatásban működő tanárképző központok számára, amivel szorossá vagy szorosabbá vált a közoktatással való kapcsolat, gyakorlatiasabbá a képzés, szolgáltató jellegűvé a tanárképzés (valós és a felsőoktatáshoz becsatornázott igények és visszacsatolt képzési eredmények jellemzik).

2. FEJEZET

Á PROJEKT EGYIK FONTOS EREDMÉNYE: A KÖZNEVELÉSSSEL VALÓ KAPCSOLAT KIBŐVÍTÉSE ÉS ELMÉLYÍTÉSE



„A TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011, „Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban” c. projekt egyik legfontosabb feladata volt a közoktatással való kapcsolat elmélyítése, erősítése. A Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központja több olyan képzést is gondoz, mely a köznevelésben dolgozó vagy a jövőben dolgozni kívánó pedagógusoknak szól. Ezért a Tanárképző Központ és annak jogelődjei évtizedek óta szoros kapcsolatban állnak a közoktatási, köznevelési intézményekkel és az ott dolgozó pedagógusokkal.”

A KÖZNEVELÉSSSEL VALÓ KAPCSOLAT KIBŐVÍTÉSÉNEK
ÉS ELMÉLYÍTÉSÉNEK LÉPÉSEI

A TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011 „Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban” c. projekt egyik legfontosabb feladata volt a közoktatással való kapcsolat elmélyítése, erősítése. A Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központja több olyan képzést is gondoz, mely a köznevelésben dolgozó vagy a jövőben dolgozni kívánó pedagógusoknak szól. Ezért a Tanárképző Központ és annak jogelődjei évtizedek óta szoros kapcsolatban állnak a közoktatási, köznevelési intézményekkel és az ott dolgozó pedagógusokkal. A tanárképző Központ képzései, a mérnök-tanár, a pedagógiai mérés-értékelés tanára és a négy különféle szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzésünk nem csak a régió köznevelési intézményeiből vonzották a főiskolára a magukat képezni akaró pedagógusokat. Ezt a már működő és élő kapcsolatot a projekt kiszélesítette, elmélyítette és másfajta tartalommal (is) töltötte meg.

A projekt indulása után néhány hónappal körvonalazódott a Térségi Pedagógiai Központ megalakításának gondolata. Kezdetben a szervezet neve még képlékeny volt, több változat is megjelent, míg kialakult a végleges változat: Térségi Pedagógiai Központ. A szervezet a Tanárképző Központon belül működik, annak részegysége, ám nem külön szervezeti egység, a Főiskola organogramjában nem jelenik meg önálló egységként. A Térségi Pedagógiai Központ oktatói egyben a Tanárképző Központ oktatói is. A Térségi Pedagógiai Központ vezetőjét, a Tanárképző Központ SZMR-e szerint, a Tanárképző Központ főigazgatója jelöli ki a Főiskola rektorának jóváhagyásával. A Térségi Pedagógiai Központ célja a Tanárképző Központnak alárendelten működve a tanár-továbbképzéssel kapcsolatos igények feltérképezése, a felsőoktatás és a közoktatás összekapcsolása, szakmai szolgáltatások biztosítása alapvetően a térségben, illetve a régióban működő köznevelési intézmények számára.

A Tanárképző Központ és a Térségi Pedagógiai Központ szoros együttműködésben dolgozik együtt; vannak közös tevékenységek, de vannak olyanok is, amelyek kifejezetten a Térségi Pedagógiai Központ feladatai. A Térségi Pedagógiai Központ a Tanárképző Központ feladatai közül elvégzi a térségben, illetve a régióban működő köznevelési intézményekkel, valamint azok fenntartóival való folyamatos kapcsolattartást. Ezen kívül szakmai műhelyeket, programokat szervez, és a Tanárképző Központban készült szakmai anyagokat eljuttatja a régióban működő köznevelési intézményekbe.

A Térségi Pedagógiai Központnak vannak önálló feladatai is. Ilyenek többek között, hogy szakmai kapcsolatokat hoz létre és együttműködést épít a térségben működő köznevelési intézmények és a Térségi

Pedagógiai Központ között. Ezeket a kapcsolatkokat úgy alakítja, hogy elősegítse a tudás-traszfer kiépülését és működését. Az is a Térségi Pedagógiai Központ önálló feladata, hogy létrehozson, fenntartsen és működtessen a tanulást és tanítást támogató interaktív internetes felületet, melyen folyamatos konzultáció lehetséges a Főiskola Tanárképző Központja és a köznevelési intézmények, valamint azok pedagógusai között. Ugyancsak vállalta a Térségi Pedagógiai Központ, hogy mind az online felületen, mind szakmai rendezvényeken szakmai szolgáltatásokat biztosít és szakmai tanácsadást nyújt a régióban működő köznevelési intézmények számára igény szerint különféle témában. A Tanárképző Központ képzési profilját figyelembe véve, a Térségi Pedagógiai Központ különös figyelemet fordít a műszaki szakképző iskolákban dolgozó mérnökstanások munkájára, figyelemmel kíséri azok módszertani kultúrájának alakulását, valamint szolgáltatási igényeiket, és ezek alapján különböző szakmai fórumokon bővíti a szakmai tanárok pedagógiai és módszertani eszköztárát. Végül a Térségi Pedagógiai Központ együttműködik a pedagógusképzést segítő regionális és térségi központokkal, elsősorban a Pannon Egyetem Regionális Pedagógusképzést Segítő Kutató és Szolgáltató Központjával.

Mindezekből egyértelműen látható, hogy a Térségi Pedagógiai Központ kulcsfontosságú feladata volt a projekt során a köznevelési intézményekkel, azok fenntartóival és az ott dolgozó pedagógusokkal való kapcsolat kialakítása, a projekt során e kapcsolat bővítése és szélesítése. A kapcsolat kialakítására nem sokkal a projekt indulása után, még 2014 elején sorra került: 2014. február 28-án megrendeztük a Bemutatkozó szakmai nyílt napunkat, melyre meghívtuk a köznevelés több szereplőjét.







A néhány órás rendezvényen bemutattuk a közönségnek a projektet,



a Tanárképző Központ által kínált képzési és továbbképzési lehetőségeket,



a Térségi Pedagógiai Központ által nyújtandó szolgáltatásokat,



valamint azt, hogy a projekt keretében a Tanárképző Központ hogyan működik együtt a Főiskola más diszciplináris egységeivel.



A Térségi Pedagógiai Központ már 2014 tavaszán felvette a kapcsolatot a Dunaújváros Járási Tankerülettel, annak igazgatójával, valamint a tankerület egyik munkaközösségének tankerületi vezetőjével. A kapcsolat további alakítása az ő együttműködésükkel történt.

A tavaszi kapcsolatfelvételt követte 2014 őszén a közös munka elkezdése: a tankerület igazgatójával elkezdtük kidolgozni azokat a pontokat, ahol a Térségi Pedagógiai Központ és a Tankerület együtt tudna működni. A szorosabb kapcsolat kialakításának következő fontos lépcsője volt a 2014. október 9-én a Főiskolán szervezett Őszi szakmai nap, melyen közel 450 pedagógus vett részt, zömmel a Dunaújváros Járási Tankerület intézményeiből.





A szakmai nap résztvevőit a Főiskola rektora, Dr. András István és a tankerület igazgatója, Tóth Géza köszöntötte.





A plenáris előadásokban a Tanárképző Központ főigazgatója, Dr. Bacsá-Bán Anetta bemutatta a Központ által gondozott képzéseket, hangsúlyozva azokat, amelyek iránt a köznevelési pedagógusok érdeklődhetnek.



A projekt dunaújvárosi szakmai vezetője, Cserné Dr. Adermann Gizella a projekt legfontosabb céljait és tevékenységeit ismertette,



majd az egyik altémavezető, Dr. Kadocsa László bemutatta a már kialakított pedhalo.duf.hu portált, melyen a pedagógusok információt szerezhetnek a projekt legfontosabb eseményeiről, de különböző fórumokon eszmét is cserélhetnek nem csak a főiskola oktatóival, hanem saját kollégáikkal is.



Ugyancsak a plenárison tartott előadást a tankerület jogásza, Dr. Nagy Viktor, aki ismertette a pedagógus-továbbképzés törvényi előírásait és lehetőségeit.



A plenáris előadásokat egy köznevelési pedagógus Pribékné Kazi Erika előadása zárta, aki bemutatta a szakmai ellenőrzést, az új típusú szaktanácsadást, valamint ismertette a pedagógus kompetenciák szint-leírásait.



A plenáris előadásokat szekció előadások követték. Hat különböző téma közül válogathattak a pedagógusok, melyeket az előadók kétszer ismételt meg. Így a pedagógusok a plenáris előadásokon kívül két különböző témájú szekció előadáson bővíthették tudásukat. A szekció előadásokon a főiskola oktatóin kívül aktívan részt vett néhány pedagógus is a tankerület intézményeiből: 2–2 pedagógus a pedagógus portfóliókészítésről (Dr. Horváthné Lázár Gabriella és Markóthné Herdics Krisztina)



és az alsó tagozatos kísérleti tankönyvekről (Tóthné Mess Erika és Venczelné Gulyás Edit)



tartott előadást. Mindkét prezentációt nagy érdeklődés övezte. A főiskola, illetve a projektben részt vevő felsőoktatási oktatók szintén aktuális témát mutattak be: volt szó a drámapedagógia alkalmazási területeiről, melyet Gabi Gabriella mutatott be; az IKT használatáról a közoktatásban, Dr. Kadocsa László és Dr. Ludik Péter előadásában; a köznevelésben oly fontos mérés-értékelésről, melyről a projekt dunaiújvárosi szakmai vezetője, Cserné Dr. Adermenn Gizella beszélt, valamint a mentorálás funkciójáról és a mentor szerepéről a köznevelésben, melyről Dr. Gubán Gyula és Magyar András Tamás tartott vitaindítót a pedagógusoknak.



A szakmai napon résztvevő pedagógusok igazolást és 5 kredit pontot kaptak.

A Főiskola – azon belül különösen a Tanárképző Központ – és a Tankerület 2014 novemberében formálisan is megpecsételte az együttműködést, amikor a Főiskola rektora, Dr. András István és a Tankerület igazgatója, Tóth Géza 2014. november 11-én ünnepélyes keretek között aláírták az Együttműködési megállapodást. Az aláírásról a sajtó is tájékoztatta a nyilvánosságot.





Az aláírás részét képezte egy nagyobb eseménynek a főiskolán, a Tudományos Hétnek. Az aláírás napján, november 11-én zajlott a Főiskolán a Tanárképző konferencia, melynek plenáris részében előadást tartott prof. Dr. habil Kéri Katalin, a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetője.



és Dr. Stéger Csilla, az Oktatási Hivatal Felsőoktatási Főosztályának főosztályvezetője.



A plenáris előadásokat három különböző szekcióban szekció előadások követték. A közoktatási szekcióban két olyan előadás is elhangzott, melyet a Dunaújvárosi Tankerülethez tartozó köznevelési pedagógusok tartottak: a portfóliókészítésről Dr. Horváthné Lázár Gabriella és Markóthné Herdics Krisztina és az új típusú szakmai ellenőrzésről Pribékné Kazi Erika. Az Őszi szakmai napnak mintegy folytatásaként 2015. március 12-én rendeztük meg a Tavaszi szakmai napot. Ezen a rendezvényen több mint 350 pedagógus vett részt, nem csupán a Dunaújváros Járási Tankerület intézményeiből, hanem a városban működő, de a Székesfehérvári Tankerülethez tartozó középfokú szakképző intézményekből is. Ahogy korábban, a szakmai nap programjába most is aktívan bevontuk a köznevelésben dolgozó pedagógusokat is.





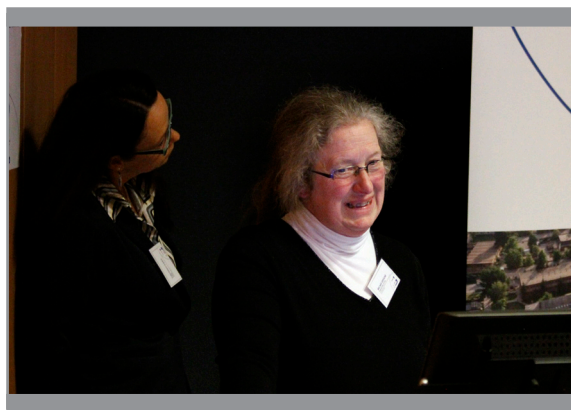
A plenáris részt a tankerület akkori igazgatója, Tóth Géza nyitotta meg.

A Tavaszi szakmai nap egybe esett Zsolnai József 80. születésnapjával, melynek alkalmából a projekt dunaújvárosi szakmai vezetője, Cserné Dr. Adermann Gizella megemlékezett a magyar pedagógia egyik 20. századi alakítójáról, a Zsolnai-programok jelentőségéről, egy olyan általános iskolai tanuló pedig, aki a Zsolnai-program szerint tanul, egy mesét adott a hallgatóságnak.



A projekt főiskolai szakmai vezetője informálta a pedagógus kollégákat arról, hogy milyen akkreditált pedagógus továbbképzésekre kap várhatóan engedélyt a Tanárképző Központ.

A plenáris előadások keretében több köznevelési intézmény pedagógusa az iskolájukban működő jó gyakorlatokat mutatta be a résztvevőknek: Robinson Erika Anna az idegennyelv oktatását a külföldi partneriskolák bevonásával; Jaksics Erzsébet az idegen nyelvű színjátszás; Jásziné Perei Erika az SNI-s tanulók bevonását és Turcsányi Ildikó és Molnár Árpádné az ökoiskola program megvalósítását.



A plenárist követően kétszer hat szekció előadás közül válogathattak a résztvevők.

A szekció előadások olyan rendkívül aktuális és népszerű témákat mutattak be, mint a pedagógusminősítés ismérvei (Kuruczleki Erzsébet), a videóval támogatott e-learninges oktatás (Dr. Bacsá-Bán Anetta és Dr. Ludik Péter),



az iskolai konfliktusok kezelésének lehetséges módjai (Dr. Balázs László),



a kiégés elkerülése (Dr. Szabó Csilla Marianna),



egy speciális e-learning használata az új generáció számára (Csordásné Marton Melinda), a meseterápia (Boldizsár Ildikó), az általános iskolai integráció, különös tekintettel az SNI-s és BTM-s tanulókra (Őszi Tamásné), egy speciális alsó tagozatos módszertan, a páros olvasás és páros tollbamondás (Gabi Gab-

riella), vagy a probléma alapú tanítás-tanulás alkalmazási területei (Cserné Dr. Adermann Gizella, Dr. Kadocsa László, Dr. Gubán Gyula, Dr. Juhász Levente). A szekció előadásokon előadóként, vagyis inkább beszélgető partnerként részt vett Dr. Zsolnai Józsefné Dr. Mátyási Mária is, aki a Zsolnai-pedagógiáról beszélgetett az érdeklődőkkel.



Ahogy korábban, a résztvevők most is igazolást vettek át a továbbképzésről, illetve 5 kreditpontot kaptak érte.

Ugyancsak 2015. március 12-én történt meg a Főiskola és a közoktatási intézmények közötti Együttműködési megállapodás ünnepélyes aláírása. 20 köznevelési intézmény, köztük általános iskolák, szakközépiskolák, gimnáziumok igazgatói írták alá a megállapodást a Főiskola rektorával.







A 20 intézmény közül jónéhány nem a Dunaújvárosi Járási Tankerülethez tartozik: a középfokú oktatási intézmények zömmel a Székesfehérvári Tankerület, egy általános iskola pedig Paksi Járási Tankerület része. Ezzel sikerült nagymértékben kiszélesíteni a köznevelési intézményekkel való együttműködést. Ahogy a korábbi együttműködési megállapodásról, a sajtó erről is tudósította a nyilvánosságot.

A következő köznevelési intézmények írták alá az Együttműködési megállapodást a Dunaújvárosi Főiskolával:

Iskola neve	igazgató neve
Dunaújvárosi Bánki Donát Gimnázium és Szakközépiskola	Gyöngyössi Csaba
Dunaferri Szakközép-és Szakiskola	Csapó Gábor
Dunaújvárosi Hild József Szakközépiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Kolics Gábor
Dunaújvárosi Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola	Magyar András Tamás
Dunaújvárosi Lorántffy Zsuzsanna Szakközépiskola, Szakiskola, Kollégium	Ősi Attila
Székesfehérvári Széchenyi István Műszaki Szakközépiskola	Dominó Csaba
Széchenyi Zsigmond Általános és Alapfokú Művészeti Iskola	Kohutné Tábori Margit
Dunaújvárosi Arany János Általános Iskola	Garai Zsuzsanna
Dunaújvárosi Dózsa György Általános Iskola	Tóth Györgyné
Dunaújvárosi Sándor Frigyes Alapfokú Művészeti Iskola	Moraveczi Attila
Dunaújvárosi Széchenyi István Gimnázium	Müllerné Ódor Marianna
Dunaújvárosi Vasvári Pál Általános Iskola	Kovács Erzsébet
SZZSI Árpád Fejedeleme Tagiskola	Mátrai Adél
Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény	Alpekné Major Valéria
Nagyvenyimi Kossuth Lajos Általános Iskola	Kundra Lászlóné
Perkátai Hunyadi Mátyás Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Szilasy László
Székesfehérvári Vasvári Pál Gimnázium	Horváth József
Rudas Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium	Szemenyei István
Pusztaszabolcsi József Attila Általános Iskola	Kocsis József
Dunaföldvári-Bölcskei-Madocsi Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Gimnázium és Szakiskola	Bognárné Balogh Andrea

A különböző nagyszabású rendezvényeken kívül fontos helyet foglal el a köznevelés és a Tanárképző Központ, valamint a Térségi Pedagógiai Központ kapcsolatában a projekt során kialakított portál, a pedhalo.duf.hu. A pedhalo többféle funkciót tölt be: egyrészt tudástárként működik, hiszen megtalálhatók rajta a két szakmai nap előadásainak prezentációi, valamint egy videó bemutatja az általános iskolában bevált jógyakorlatokat. A portálra nem csak a rendezvények előadásait, hanem egyéb szakmai anyagokat is feltöltöttünk. Itt mutatkozik be a Tanárképző Központ, és itt olvasható a Tanárképző Központ által gondozott szakok tudástérképe is. A Tanárképző Központ szolgáltatásai részben a tervezett képzések címe olvasható. A projekt lényeges részét képezte a szakmai tanárok tanításának vizsgálata. Ezért egy részletes vizsgálat eredményeit olvashatjuk a Szakmai tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata részben, valamint egy prezentációt, mely nagyon szemléletesen azt mutatja be, mit nyújt az IKT a tanulóknak és a pedagógusoknak.

A portál lehetőséget nyújt a Tanárképző Központ és a köznevelés közötti interaktív kapcsolatra. A portálon tettük közzé a pedagógusok igényeit felmérő kérdőívet; ugyancsak itt lehetett jelentkezni mindkét szakmai napra, valamint itt lehet majd jelentkezni a közeljövőben indítandó akkreditált pedagógus-továbbképzésekre is.

A portál lehetőséget kínál eszmecserére is, erre szolgálnak a fórumok. A Pedagógusképzés fejlesztése című fórumon három különböző vitaindító írást olvashatunk. Cserné Dr. Adermann Gizella összeállított egy módszertani segédletet a rövid ciklusú képzésben oktatók számára. Erre azért volt szükség, mert a képzéseinken végzett hallgatók elkezdtek az iskolák által szervezett belső továbbképzéseken saját kollégáikat képezni. Egy másik módszertani segédlet, melyet Cserné Dr. Adermann Gizella és Bacsa-Bán Anetta készített a Pedagógiai és családi segítő szakember képzésben oktatók számára készült. Ugyancsak itt olvasható két tanulmány is, az egyik a 2014 tavaszán lezajlott kérdőíves felmérés eredménye, mely során feltérképeztük a köznevelési pedagógusok szolgáltatások iránti igényeit. A másik felmérés a tanári diplomával rendelkező, de nem pedagógusként dolgozó személyek lehetőségeit, sikereit és hátrányait mutatja be. Végül egy rövid írás az új végzettséget adó Képzők képzése programról számol be. Egy másik fórum keretében a pedagógusok kutatómódszertani tanácsadást kaphatnak. Ehhez indításként egy rövid, kutatómódszertani Power Point bemutató szolgál. A Tudásmenedzsment elnevezésű fórumon szintén egy tanulmány csinál kedvet az eszmecseréhez: Cserné Dr. Adermann Gizella vizsgálatát mutatja be, aki a gyakorló pedagógusok mérés-értékelési kompetenciáit kutatta.

A Tanárképző Központnak a közneveléssel való jó kapcsolata nem csak intézményi, szervezeti szinten jelenik meg. Több olyan, közoktatásban dolgozó pedagógus van, akiket rendszeresen bevonunk a Központ hallgatói szakdolgozatának, tanári portfóliójának bírálatába. Valamint elindult a pedagógusok támogatása a pedagógus életpályamodell szerinti előmeneteli rendszerben. Felkérést kaptunk – egyelőre ugyan csak egy kollégától –, hogy külső partnerként segítsük a mestertanári fokozat elnyerésében. Ez természetesen azt jelenti, hogy a jövőben őt szorosabban bevonjuk a Tanárképző Központ munkájába, kutatásaiba.

A projekt során kidolgoztunk négy rövid ciklusú akkreditált pedagógus-továbbképzést. A tanfolyamok témáit úgy terveztük meg, hogy a köznevelés valamennyi szereplője számára kínáljunk továbbképzési lehetőséget, függetlenül attól, hogy a pedagógus kolléga az oktatás milyen szintjén és milyen tantárgyat tanít. A tanfolyamok alapítását elfogadta az Oktatási Hivatal, így azok bekerültek az akkreditációval rendelkező pedagógus-továbbképzési tanfolyamok közé. A képzések 30 órásak, tanúsítvánnyal zárulnak; elvégzésük után a pedagógusok 30 kreditpontot kapnak. A négy képzés témája a következő:

1. Alternatív konfliktuskezelési módszerek az iskolában
2. A kutatómódszertan és a számítógépes adatfeldolgozás alapjai pedagógusoknak
3. E-tanulási kompetenciák fejlesztése
4. Gyakornokok mentori támogatása a probléma alapú tanulás segítségével

A projekt futamideje alatt zajló képzések pilot jellegűek, és többek között ezért is ingyenesek a résztvevők számára – noha már teljes értékű pedagógus-továbbképzésnek számítanak: a résztvevők megkapják a 30 kreditpontot. A képzéseket a pedhalo-n hirdetjük meg, ott lehet rájuk jelentkezni. Ugyancsak a pedhalo-n lesznek hamarosan olvashatók a képzések rövid leírásai, hogy az érdeklődők könnyen tájékozódhassanak a képzések tematikájáról és a követelményeiről.

Szintén a közeljövőben kerül sorra egy olyan együttműködésre, amely még szorosabbra fűzi a köznevelés és a felsőoktatás kapcsolatát. A dunaujvárosi székhelyű Bánki Donát Szakközépiskola a Dunaújvárosi Főiskola partneriskolája lesz. Ez a gyakorlatban azt fogja jelenteni, hogy a mérnöktanár hallgatóink gyakorlata fókuszáltam ebben a szakközépiskolában zajlik majd. A szoros együttműködést az is elősegíti, hogy a szakközépiskola beköltözik a főiskola egyik épületébe, ez pedig egyértelműen elmélyíti és szorosabbra fűzi a Főiskola és a köznevelés kapcsolatát.

A jövőben folytatni kívánjuk a már kialakított jó gyakorlatot, a köznevelési intézményekkel és az ott dolgozó pedagógusokkal való szoros együttműködést. A Tanárképző Központ által gondozott szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzéseink és a projekt során kidolgozott rövid ciklusú akkreditált pedagógus-továbbképzési tanfolyamaink vélhetően sok pedagógus számára kínálnak majd vonzó lehetőséget a továbbtanulásra, önmaguk fejlesztésére. Szintén folytatni szeretnénk a szakmai napok megrendezésének gyakorlatát is, amely egyszerre több száz pedagógust vonz be a Főiskolára, és ismerteti meg velük a Tanárképző Központban zajló munkát és kutatásokat, valamint a Központ oktatóit. A Bánki Donát Szakközépiskolával való partneriskolai együttműködés szintén tovább erősíti a felsőoktatás és a köznevelés kapcsolatát.

Alternatív konfliktuskezelési módszerek az iskolában

Összeállította: Szabó Csilla Marianna–Balázs László

A továbbképzés célja hozzájárulni a pedagógusképzés eredményességének javításához, az oktatásban dolgozók konfliktuskezelési, kommunikatív kompetenciájának fejlesztésével.

Cél, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusok megismerkedjenek a konfliktuskezelés alternatív módjával, a mediációnak, a tanácsadással (coachingnak) az elméleti háttérrel, valamint kialakítsák azon jártasságokat, melyek elősegítik a konfliktuskezelési folyamat, a coaching és a mediáció gyakorlati alkalmazását a különböző iskolai konfliktusok kezelésében.

A képzés során áttekintjük a kommunikáció alapfogalmait, a megterhelő kommunikációs helyzeteket és stílusokat, kitérünk a kommunikáció folyamatának konfliktus alapú értelmezésére, valamint a különböző kommunikációs technikákra. A résztvevők megismerkedhetnek a konfliktus fogalmával, okaival, szintjeivel és típusaival. Betekintést kapnak az iskolai konfliktusok kezelésének technikáiba, a konfliktus eszkalálódásának folyamatába. A képzés során adaptáljuk a mediáció szakirodalmának eredményeit az iskolai konfliktushelyzetek kezelésére. Emellett a résztvevők megismerkednek a mediáció alkalmazási területeivel, működésével és előnyeivel. Elsajátítják a mediátori szerep sajátosságait, feladatait és a mediáció során alkalmazott módszereket. A résztvevők megismerik a tanácsadás (coaching) fogalmát, eszközeit és alkalmazási lehetőségeit az iskolában. A képzésen kipróbálhatják a coach eszközeit és szerepét.

A képzés során alkalmazott módszerek: előadás, magyarázat, szemléltetés, interaktív csoportos feldolgozás, csoportos és páros munka, tanári prezentáció, résztvevői prezentáció, esetmegbeszélés.

A tanúsítvány kiadásának feltétele, a képzés során teljesítendő minimum feladatok, tevékenységek: - Aktív jelenlét a konzultációk minimum 90%-án, azaz 27 órán.

A négy rövid dolgozat leadása az utolsó előtti, záródolgozat leadása az utolsó konzultáción. A dolgozatok eredménye érje el az elérhető pontok 60%-át.

Értékelés szempontjai: kreativitás, szakmai igényesség, elemzés mélysége.

A kutatásmódszertan és a számítógépes adatfeldolgozás alapjai pedagógusoknak

Összeállította: Bacsa Bán Anetta–Juhász Levente

A továbbképzés célja a TÁMOP 4.1.2.b-2 projekt kapcsán hozzájárulni a pedagógusképzés eredményességének a javításához.

A résztvevők megismerhetik, hogy a pedagógiai munka során felmerülő egyes szakmai kérdéseket hogyan lehet a kutatásmódszertani szabályok alkalmazásával megalapozottan vizsgálni és a pedagógiai folyamatok során keletkező adatokat hogyan lehet egy statisztikai szoftver segítségével szakszerűen feldolgozni és kielemezni.

A továbbképzés valamennyi pedagógus számára hasznosítható, így valamennyi pedagógusképzési formához kapcsolható.

A főbb témakörök, amelyekkel a képzés foglalkozik:

Általános kutatásmódszertani alapismeretek: A kutatások helye a valóság megismerésében. A kutatások típusai. Kutatási problémák felismerése, meghatározása. A kutatási cél kijelölése. A kutatás tudományosságának biztosítása

Kutatási hipotézisek megfogalmazása. Kutatási terv készítése. A vizsgált populáció meghatározása. A hipotézis igazolását szolgáló adatok gyűjtése. Kutatási módszerek.

A kutatások feldolgozását, elemzését szolgáló ismeretek: a számítógépes adatfeldolgozás alapjai. Az adatmanipuláció, adattisztítás lépései. Adatok leírása, vizualizációja. Feltáró adatelemzés. A statisztikai következtetés, t-próbák, varianciaanalízis. Nemparaméteres próbák. Bevezetés a többváltozós statisztikába. Keresztábra-elemzés. Korreláció- és regresszió-számítás.

A képzés során alkalmazott munkaformák, módszerek: tanári előadás és magyarázat, problémamegoldás, esetmegbeszélés, számítógépes demonstráció és gyakorlat, egyéni feladatmegoldás.

A záró ellenőrzés alapvetően két feladatból áll: Az egyes tananyagegységek elvégzéséhez szükséges részfeladatokból és egy kutatási program összeállításából, megvalósításából (60%), majd annak megvédéséből (40%). A tanúsítvány kiadásának feltétele: részvétel az órák 90%-án, a záró ellenőrzés sikeres teljesítése (min. 21 pont)

E-tanulási kompetenciák fejlesztése

Összeállította: Kadocsa László–Ludik Péter

Az információs illetve a tudás alapú társadalom kihívásaira adandó válaszok látványos megnyilvánulási formája az átalakuló tanulási környezet. A hagyományos tanulásszervezési mód kibővül a korszerű IKT-alkalmazásokkal és fokozatosan átalakul olyan interaktív tanulási környezetté, amelyben a diákok az óra nagyobb részében egyénileg, párban, csoportban dolgoznak.

A modul célja, hogy a résztvevők megismerkedjenek a virtuális tanulási környezet (VLE) jellemzőivel és fejlesztésének lehetőségeivel.

A továbbképzés két modulból áll:

Az *első modulban* az E-learning fogalmával és módszertanával ismerkedünk meg. Az e-learning elméleti, technikai, módszertani alapjain túl megismerkedünk a digitális tartalom tervezésének és kivitelezésének pedagógiai és pszichológiai szempontjaival, és a pedagógiai értékelés korszerű stratégiáinak megvalósításával az elektronikus tanulási környezetben. Külön figyelmet fordítunk a jó gyakorlatok bemutatása: a közoktatásban használható elektronikus tananyagok bemutatására.

Az alkalmazott módszerek: Prezentációk bemutatása, az előadások csoportos megbeszélése, önálló előadások, szakmai viták.

A *második modul* a digitális tananyagok fejlesztéséről szól. Megismerkedünk a MOODLE-rendszerrel és a digitális tartalmi adatbázisokat felhasználva önálló elektronikus tananyagot fejlesztünk, melyhez hozzátartozik az értékelési rendszer készítése is. Az elkészült tananyag kipróbálása és értékelése során elsajátítjuk az elektronikus oktatási rendszer irányításának és menedzselésének alapjait.

A továbbképzés gyakorlatorientált, a fő cél elektronikus tananyagok megismertetése és egy önálló tananyag elkészítése.

Az alkalmazott módszerek: irányított önálló munka, vita, csoportos értékelés.

A záró értékelés módja: Szóbeli kikérdezés, melynek témája: – a saját e-learning-tananyag bemutatása módszertani és értékelési aspektusokkal együtt. Gyakorlati feladat: Önálló e-learning-tananyag létrehozása (határidő az utolsó konzultációs nap)

A tanúsítvány kiadásának feltétele: részvétel az órák 90%-án, a záró értékelés sikeres teljesítése

Az értékelés szempontjai:

- A választott tananyag bemutatása: 10 pont
- Az alkalmazott elektronikus értékelési és önértékelési rendszer bemutatása : 10 pont
- Építő hozzászólás a mások által bemutatott témához: 5 pont

Összesen 25 pont, amiből minimum 13 pontot kell elérni.

Gyakornokok mentori támogatása a probléma alapú tanulás segítségével

Összeállította: Cserné Adermann Gizella–Gubán Gyula

A képzés létrehozását a gyakornoki rendszer bevezetése indokolja.

A képzési program során a képzésben résztvevők megismerkednek a mentortanár gyakornokokkal kapcsolatos feladataival a gyakornoki státus aktuális jogi szabályozásának lényegével. A felkészítés során bemutatásra és feldolgozásra kerül:

A gyakornok státus megjelenése a pedagógus életpályamodellben, a gyakornoki időszak szerepe a pedagógussá válásban. A mentor szerepének bemutatása a pedagógussá válás folyamatában, a mentor-mentorált kapcsolat különböző típusai. A gyakornokok tanulásának értelmezése a konstruktivista szemlélet alapján. A konstruktivista tanulásfelfogás kapcsolata más tanuláselméletekkel, a mentori szerepek értelmezése a különböző tanuláselméletek függvényében; – felnőttképzés sajátosságainak, módszereinek megjelenése alkalmazása a gyakornokokkal való mentori munkában, az ehhez kapcsolódó sajátos attitűd kialakítása; – a portfólió szerepe az egyéni fejlődési utak nyomkövetésében és a gyakornok munkájának értékelésében.

A gyakornokok fejlesztésében különös hangsúlyt helyezünk a probléma alapú tanulásra, ezért a képzés tartalma felöleli a problémaalapú oktatás fogalmát, előnyeinek és alaptéziseinek a bemutatását. Kitér a problémaalapú oktatás tanuláselméleti hátterére, a problémaalapú oktatás folyamatára. A hallgatók megismerkednek a probléma alapú tanulás folyamatával, a probléma alapú tanulás szakaszaival és a probléma alapú tanulás lehetséges tervezési lehetőségeivel, gyakorlati kivitelezésével.

Az alkalmazott módszerek között dominál a tanári előadás mellett a megbeszélés, vita, hallgatói kiselőadás, prezentáció, a munkaformák közül gyakran alkalmazzuk a frontális munka mellett a csoport és egyéni munkát.

Az záróértékelés két feladat segítségével az utolsó konzultáción 3 órás időtartamban történik.

1. Minden résztvevő bemutat egy mentorálási helyzetet vagy problémát, amit a csoport megvitát és értékel az oktató közreműködésével.
2. Egy problémaalapú feladat tervezése, a tervezett feladat kivitelezésének bemutatása.

A feladat írásban benyújtandó a zárómegbeszélés előtti napon.

Mindkét feladatra 20–20 pontot kap a résztvevő, a tanúsítvány megszerzéséhez összesen 21 pontot kell elérnie.

További információ: oh.gov.hu

Jelentkezés: pedhalo.duf.hu

3. FEJEZET

A PEDHALO.DUF.HU BEMUTATÁSA



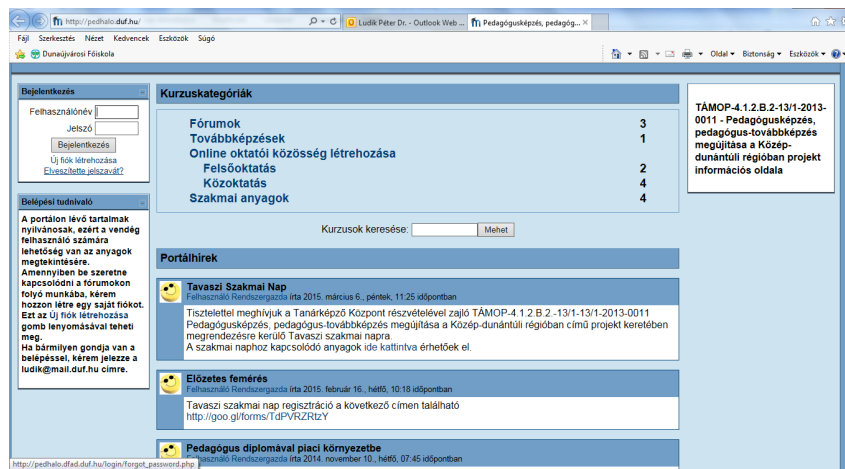
„A Tanárképző Központ részvételével zajló TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1-2013-0011 Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban című projekt keretében a KLIK Dunaújvárosi tankerülettel közösen megrendezésre került Tavaszi szakmai nap, amelynek szervezéséhez és utóéletéhez is felhasználtuk az elektronikus felület által kínált lehetőségeket. A résztvevők a regisztrációhoz, a felkészüléshez – feltöltött ppt-k tanulmányozása a szakmai nap előtt – valamint az előadások prezentációinak újabb áttekintéséhez is használhatják a felületet.”

A PEDHALO.DUF.HU BEMUTATÁSA – ONLINE OKTATÓI KÖZÖSSÉGEK LÉTREHOZÁSA A FELSŐOKTATÁSBAN ÉS A KÖZOKTATÁSBAN

„A projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011) egyik fontos célkitűzése a tanárképzésben érdekelt együttműködésének kibontakoztatása, a tudás megosztásának elősegítése:

- egyrészt a diszciplináris egységek oktatói és tanárképző központ tanárai között, az alkalmazott oktatási módszerek közelítése, fejlesztése céljából,
- másrészt pedig a közoktatásban tevékenykedő tanárok és a felsőoktatásban a pedagógusképzésben érdekelt oktatók között a tanárképzés és a tanár-továbbképzés minőségi megújítása, gyakorlat-orientáltságának javítása céljából.

1. ábra. A pedhalo.duf.hu nyitóoldala.

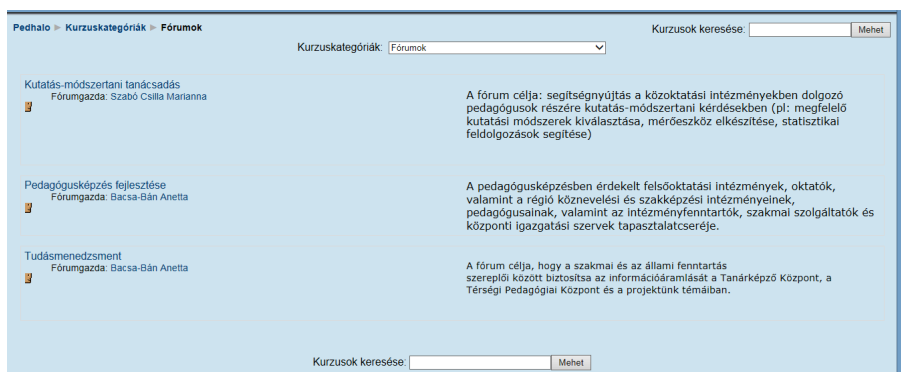


Ennek érdekében az interaktivitást elősegítő elektronikus rendszert hoztunk létre, a MOODLE-keret-rendszerre alapozva az alábbi funkciókkal:

- tanárképzési tantervek fejlesztése: mérnöktanári (gépész-mechatronika; informatika; gazdálkodási mérnök) osztott és osztatlan képzési programok kidolgozása,
- szaktanszékek oktatóinak pedagógiai továbbképzése: előadások, workshopok anyagainak feldolgozása „peer learning” metodikával,
- közoktatási intézmények tanárainak továbbképzése: rövid ciklusú programok (5 kredites kurzusok) felvételi lehetőségével,
- „Szakmai Napok” rendezvények megszervezése: 2014 október ill. 2015 március,
- a „jó gyakorlatok” bemutatása: felsőoktatási és közoktatási tanárok oktatási terveinek bemutatása
- fórumok, hírlevelek

A fórumok

2. ábra. A fórumok.



A *pedhalo.duf.hun* elérhető fórumok:

Kutatásmódszertani tanácsadás

Fórumgazda: Szabó Csilla Marianna

A fórum célja: segítségnyújtás a közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok részére kutatómódszertani kérdésekben (pl: megfelelő kutatási módszerek kiválasztása, mérőeszköz elkészítése, statisztikai feldolgozások segítése)

Pedagógusképzés fejlesztése

Fórumgazda: Bacsa-Bán Anetta

A pedagógusképzésben érdekelt felsőoktatási intézmények, oktatók, valamint a régió köznevelési és szakképzési intézményeinek, pedagógusainak, valamint az intézményfenntartók, szakmai szolgáltatók és központi igazgatási szervek tapasztalatcseréje.

Tudásmenedzsment

Fórumgazda: Bacsa-Bán Anetta

A fórum célja, hogy a szakmai és az állami fenntartás szereplői között biztosítsa az információáramlását a Tanárképző Központ, a Térségi Pedagógiai Központ és a projektünk témáiban.

Továbbképzések

A Tanárképző Központ által akkreditált és indított tanártovábbképzések:

1. Alternatív konfliktuskezelési módszerek az iskolában.
2. A kutatómódszertan és a számítógépes adatfeldolgozás alapjai pedagógusoknak.
3. E-tanulási kompetenciák fejlesztése.
4. Gyakornokok mentori támogatása a probléma alapú tanulás segítségével.
5. Felsőoktatási és felnőttoktatási kompetencia fejlesztése szakmai tanárképzésben és pedagógus szakvizsgára felkészítő képzésben.

3. ábra. Ismertető, és jelentkezési felületek az elektronikus rendszerben.

The screenshot displays the E-learning system interface. The main content area is titled 'Téma ismertetése' (Topic description) and contains two sections: 'Ismertető' (Description) and 'Jelentkezés' (Registration). The 'Ismertető' section provides detailed information about the course, including its goals, content, and evaluation criteria. The 'Jelentkezés' section outlines the registration process, including the deadline and the number of available spots.

Téma ismertetése

Ismertető

Az információs illetve a tudás alapú társadalom kihívására adandó válaszok irányában megnyitva a tanulás formája az alapul szolgáló tanulási környezet. A hagyományos tanulás szervezési mód kibővül a modern ICT alkalmazásokkal és folyamatosan átalakul olyan interaktív tanulási környezet, amelyben a diákok az öre nagyobb részben egyénleg, szabad, csoportban dolgoznak a modul célja, hogy a résztvevők megismerkedjenek a virtuális tanulási környezet (VLE) jellemzőivel és fejlesztésének lehetőségeivel.

A továbbképzés két modulból áll.

Az első modulban az E-learning fogalmával és módszertanával ismerkedünk meg. Az e-learning elméleti, technikai, módszertani alappól megismerkedünk a digitális tartalom tervezésével és kiválasztásával, pedagógiai és pszichológiai szempontokról, és a pedagógiai értékelés koncepciójáról megismerkedünk az elektronikus tanulási környezetben. Külön figyelmet fordítunk a jó gyakorlatok bemutatására, a köznevelésben használható elektronikus tananyagok bemutatására.

Az elektronikus módszertan: Prezentációs bemutatók, az előadások csoportos megbeszélése, önálló előadások, szakmai viták.

A második modul a digitális tananyagok fejlesztéséről szól. Megismerkedünk a MOODLE rendszerrel és a digitális tartalmi adatbázisokat felhasználva önálló elektronikus tananyagot fejlesztünk, melyhez hozzáférünk az értékelési rendszer készítése is. Az elkészült tananyag kipróbálása és értékelése során elvárjuk az elektronikus oktatási rendszer irányításának és menedzselésének alapjait.

A továbbképzés gyakorlatorientált, a fő cél elektronikus tananyagok megismerése és egy önálló tananyag elkészítése.

Az elektronikus módszertan: tanított önálló munka, viták, csoportos értékelés.

A záró értékelés módja: Szóbeli kikérdezés, melynek témája: a saját e-learning tananyag bemutatása módszertani és értékelési aspektusokkal együtt.

Összesen 20 pont: Önálló e-learning tananyag kiértékelése (maximálisan az önálló tananyagból 10 pont)

A tananyagot kiértékelésének feltétele: részvétel az órák 90%-án, a záró értékelés sikeres teljesítése

Előadások száma: 10

A választott tananyag bemutatása: 10 pont

Az elektronikus tananyag kiértékelése és a tananyagot kiértékelés bemutatása: 10 pont

Előző hozzáférések a mások által bemutatott témához: 5 pont

Összesen 20 pont, ebből minimum 15 pontot kell elérni.

Jelentkezés

A képzés maximális létszáma 25 fő. A regisztráció elbíráláskor előnyben részesül, aki a névelésért további képzési periódus végén tart, jelenleg nem jár ilyen képzés, a képzésben megszerzett ismeret a munkahelyéhez szolgálhat, valamint azt a feltétel támogatja.

Jelentkezés a jelentkezési lap kitöltésével lehetséges.

Jelentkezési lap

Legfrissebb hírek

(Még nincs hír)

Elküldött események

Nincs elküldött esemény

Jelentkezés a jelentkezési lap kitöltésével lehetséges.

Legutóbbi bejegyzések

Tananyag 2015. május 21. csütörtök, 10:00 óra

Teljesítés a regisztrációs tananyagból...

Küldött bejegyzések

Tananyag kiértékelés

Jelentkezési lap

Online oktatói közösség létrehozása

FELSŐOKTATÁS

Cél: A pedagógus képzéshez kapcsolódó diszciplináris képzést folytató oktatási szervezeti egységekkel való hatékony együttműködés kidolgozása és a diszciplináris egységekkel való folytonos együttműködést biztosító FORUM létrehozása.

4. ábra. A felsőoktatáshoz tartozó oktatói közösségek a Pedhalo.duf.hu-n.



Workshop

Témavezető: Kádócsa László

A diszciplináris egységekkel való folytonos együttműködést biztosító FORUM létrehozása.

Kerekasztal beszélgetés célja: a TK és a diszciplináris egységek együttműködésének tartalmi, formai és szervezeti kereteinek kialakítása.

Résztvevők: A Műszaki, az Informatikai és a Társadalomtudományi Intézet vezetői (Dr. Kiss Endre, Dr. Király Zoltán, Dr. Kukorelli Katalin) és a tanári szakképzettségért felelős oktatók (Dr. Szlivka Ferenc, Dr. Honfi Vid, Dr. Keszi-Szeremlei Andrea), valamint a Tanárképző Központ vezető oktatói (Dr. Bacsa-Bán Anetta, Dr. Szabó Csilla, Cserné Dr. Adermann Gizella, Dr. Juhász Levente, Dr. Gubán Gyula, Dr. Kádócsa László)

Moderátor: Dr. Kádócsa László

5. ábra. A kerekasztal résztvevői.

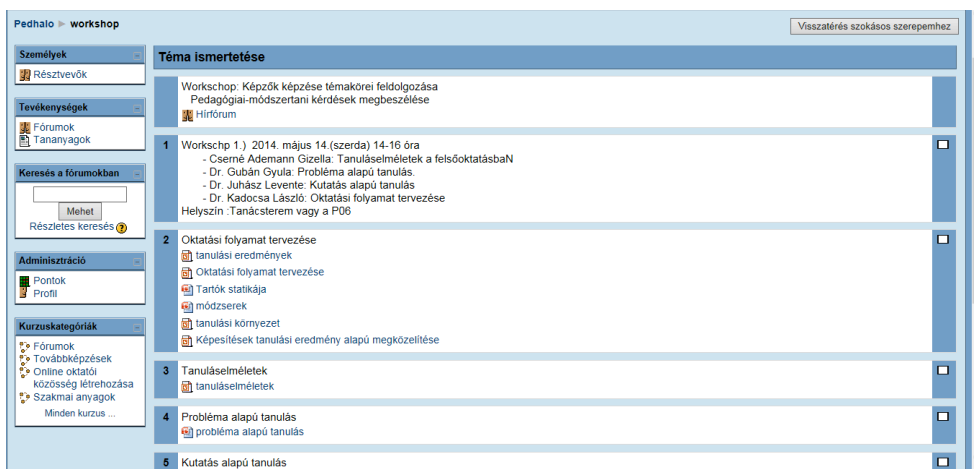


Legfontosabb megállapodások:

Az együttműködés területei:

- a szakmai tanárképzés új osztott és osztatlan tanterveinek és tantárgyi programjainak „tantervfejlesztés” kidolgozása az új képesítési követelménynek megfelelően
 - gépészet és mechatronika szakirány
 - informatikai szakirány
 - műszaki-gazdasági szakirány
- a pedagógusképzés és a diszciplináris képzés módszertanának összehangolása, pedagógiai-módszertani továbbképzés megvalósítása „Képzők képzése”
- online oktatási közösség létrehozása
 - pedhalo.hu létrehozása
 - pedhalo.hu működtetése

6. ábra. A workshopok anyagai megtalálhatóak a pedhalo.duf.hu-n.



Képzők képzése

A Műszaki, az Informatikai és a Társadalomtudományi Intézet oktatóinak továbbképzése az új osztatlan és osztott tanárképzési tartalmakhoz igazodóan.

Alapformája: Peer Learning Activity (PLA, társak általi tanulás)

Képzési program összetevői: Előadások, workshopok, bemutató órák (videofelvételek), tematikus tervek, óratervek, értékelési rendszerek, módszertani megbeszélések

Előadás: tanulási eredmény alapú tervezés a felsőoktatásban (Dr. Derényi András)

Workshopok:

Workshop 1.

Vitaindítók:

- Tanulásméletek a felsőoktatásban Cserné Dr. Ademann Gizella
- Probléma alapú tanulás Dr. Gubán Gyula
- Kutatás alapú tanulás Dr. Juhász Levente
- Oktatási folyamat tervezése Dr. Kadocsa László

Moderátor: Dr. Kadocsa László

7. ábra. Workshopok.



Workshop 2.

Vitaindítók:

– Pedagógiai értékelés Cserné Dr. Adermann Gizella

Moderátor: Dr. Kadocsa László

Workshop 3.

Vitaindítók:

– Tanulási eredmények megfogalmazása Dr. Kadocsa László

Moderátor: Dr. Kadocsa László

– Tempus workshop: Tanulási eredmény alapú tervezés Dr. Bókay Antal egyetemi tanár

Workshop 4.

Vitaindító:

– Mentorálás, tutorálás a felsőoktatásban Cserné Dr. Adermann Gizella

Moderátor: Dr. Kadocsa László

Bemutató órák

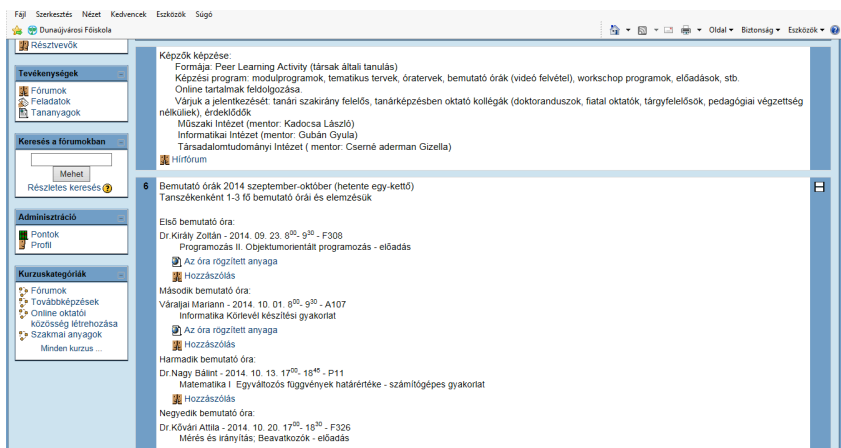
Tíz ún. „bemutató óra” került megtartásra a szakmai intézetek oktatói részéről, amelyeket módszertani megbeszélések követtek. Az órákról videofelvétel készült az önértékelés és további tapasztalatszerzés céljából. A bemutató órákhoz további véleményeket lehet megfogalmazni a pedhalo nyújtotta fórum „hozzászólás” pontjában

A „Képzők képzése” pedagógiai továbbképzési program keretében résztvevő oktatók számára az előadások és a workshopok anyagain (ppt-k megtekinthetők a pedhalo-n) és a bemutató órák videofelvételein kívül „online tananyagok” is elérhetőek a pedhalon az alábbi témakörökben:

- oktatási folyamat (modul, téma, óra stb.) tervezése
- célok és követelmények megfogalmazása (tanulási eredmény alapú)
- tananyag elemzése, az előzetes tudás mérése
- oktatói stratégiák, munkafolyamatok
- oktatási módszerek
- oktatási eszközrendszerek
- pedagógiai értékelés

A TÁMOP projekt utolsó harmadában sikeresen akkreditáltuk a „Felsőoktatási tutor” B típusú felnőttképzési programunkat (45 óra). Ez lehetővé tette, hogy az itt bemutatott képzés beszámításával (validáció) és a hiányzó programpontok pótlásával a képzésben résztvevők számára „Felsőoktatási tutor” tanúsítvány kiállításra kerülhetett.

8. ábra. A bemutató órák felvételei megtalálhatóak az elektronikus felületen.



Tantervfejlesztések

- az új típusú osztatlan és osztott tanárképzési tantervek fejlesztése a HASÍT (Hallgató Sikerességet Támogató Program) programnak megfelelően

A tantervfejlesztési tevékenységet meghatározó dokumentumok:

- 283/2012.(X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről és a tanárszakok jegyzékéről.
- 8/2013.(I. 30.) EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- MRK PB munkacsoportja által elfogadott javaslat a kreditek elosztásáról. (..sz. melléklet).
- A Dunaújvárosi Főiskola tantervfejlesztéssel kapcsolatos szabályzatai.
- Szakelemzési dokumentumok.
- Tudástérkép (személyi feltételek, meglévő és hiányzókompetenciák).

Dr. Kadocsa László: Mérnökstanár MA/MED szakelemzés

A tanárképzés, ezen belül a mérnökstanár-képzés jogszabályi háttere az elmúlt években jelentőse megváltozott.

A tanári kompetenciák rendszerét (9 kompetencia csoport) külön rendelet szabályozza. A tanári kompetenciák kialakítására szolgálnak a pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani valamint az oktatástechnológiai és kutatómódszertani és a választható tantárgyak rendszere 50 kreditnyi terjedelemben, amelyet további 50 kreditnyi egyéni iskolai gyakorlatok tesznek teljessé. A szaktudományi képzés 200 kredit (185 szaktárgyi és 15 szakdolgozat) terjedelemben, illeszkedve a mérnökképzés tantárgyi rendszeréhez, biztosítják a szakmai kompetenciák kialakítását.

Célok, kompetenciák értékelése

A képzési cél megfogalmazása alapvetően megfelel a képzési és kimeneti követelményeknek (8/20123.(I. 30.) EMMI-rendelet), ill. a MAB elvárásainak. A célok megfogalmazása kiterjed mindegyik kompetencia elemre (tudás, képesség, attitűd) valamint az „autonómia és felelősségvállalás” elvárásokra egyaránt.

A képzési cél jól kifejtett, alkalmas az egyes kurzusegységek (tantárgy, modul) elvárt tanulási eredményeinek részletes meghatározására, lebontására. Az egyes tantárgyak tanítási-tanulási eredményeinek a megfogalmazása egyenetlen, nem terjed ki megfelelő részletességgel mindegyik területre, többségében a tudás és a képességek vannak kellő pontossággal (a validálható tudás leírásának megfelelően) megfogalmazva. Indokolt a tantárgyi programok átdolgozása, amelynek ki kell terjedni minden fontos területre:

- célok (tanulási eredményekben kifejezve)
- követelmények (tanulási eredményekben kifejezve)
- (tanulási eredményekben kifejezve)
- tartalmak

- szervezeti keretek, munkaformák, módszerek
- értékelési stratégia
- szakirodalom
- stb.

Tartalmak

A leglényegesebb pedagógiai-pszichológiai szak módszertani és szakmai (gépészeti ill. informatikai) témakörök képezik az egyes tárgyak tartalmát

A tanulási eredmények pontosítása mellett fontosnak tartjuk a tartalmak tudományos „naprakészségének” biztosítását, beleértve az „intézeti” kutatás („Tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata”) eredményeinek beépítését a Didaktika, Oktatástechnológia és a Szak módszertanok programjába.

A tantárgyak egymásra épülése teljes mértékben biztosított, a választási lehetőségek viszonylag szűk körűek, a MAB előírásainak megfelelően. Az elmélet és a gyakorlat aránya megfelelő (gyakorlatorientált képzés), jelentős mértékben kapcsolódik a közoktatási intézmények tevékenységéhez.

Teljesítések

A megfogalmazott követelmények teljesíthetőek, ugyanakkor a „gyakorlatorientáltság” követelménye (70%, ami az F/V arányban is megmutatkozik) nagyobb óraszámokat igényel, részben a közoktatási intézményekben, vezetőtanár és mentortanár közreműködésével.

A szakdolgozat a szakterületi képzéshez fog tartozni, a szakirányoknak megfelelően.

Validáció

Ez elsősorban az osztott, levelező MA képzésben jelent feladatot, a különböző előképzettségek és tanítási gyakorlat miatt, amelyek egyedi elbírálást igényelnek.

A szakmai tanárképzésben (Mérnök tanár, agrártanár, közgazdász tanár) érdekelt intézmények képviselői (Dunaújváros: Kadocsa László) 2013-ban áttekintették a rendeleteket és megfogalmazták az új tantervek szerkezetére vonatkozó javaslatukat.

A közismereti tanárképzés osztatlan formában folyik, általános iskolai (10 félév), és középiskolai (12 félév) szinten a jövőben. A mérnök tanár-képzésben szintén lehetőség van az osztatlan MED (10 félév) képzés megszervezésére, de továbbra is mód van az eddigi *osztott* MA képzés megszervezésére, 2016-tól átalakított formában. A nappali tagozatos képzésnek az osztatlan, míg az osztott (5 félév) a levelező képzés formája lehet a jövőben.

A mérnök tanár-képzés szakirányaiiban is történt változás: az anyagmérnöki és a mechatronikai képzés beépült a gépészmérnök tanárképzésbe gépészet-mechatronika szakirány formájában, míg az informatikai megmaradt önálló szakirányként.

Az elemzések alapján elkészítettük a mérnöktanár szak tantervi irányelveit és a kreditek ill. az óraterv pedagógusképzési és szaktudományi elosztását szemeszterenkénti bontásban.

Mindezek alapján összeállítottuk a gépészet-mechatronika és az informatika szakirányok mérnöktanári tantervi hálójának a tervezeteit. (Indokolt lehet a gazdálkodási mérnök szakirány kidolgozása is, alapozva a műszaki menedzser szakra!) Alapul vettük gépésmérnök (BSC) képzés mechatronikai szakirányának, ill. a mérnökinformatika (BSC) szak jelenlegi tanterveit.

A továbbiakban szükségessé válik az említett mérnöki szakok átvilágítása során megvalósított módosítások átvezetésére, és ezt követően a mérnöktanári (MED) tantervek végleges formába öntése megtörténhet.

Az osztott képzés során szükségessé váló módosítások a következők:

- a képzés időtartama öt félév (150 kr)
- az összefüggő pedagógiai gyakorlat időtartama egy félévről kettőre bővül,
- a szakmódszertanok kreditértéke egy modullal bővül
- a szaktudományi képzés szerkezetében figyelembe veendő szempontok (50 kr):
- szakterületi ismereteket bővítő ismeretek (25 kr)
- OKJ szakmacsoportos ismeretek (15 kr)
- sz. választható (5 kr)
- szakdolgozat (5kr)
- A pedagógiai felkészítés megegyezik az osztott képzés rendszerével:
 - pedagógiai pszichológiai elméleti felkészítés (50 kr)
 - összefüggő gyakorlat (50 kr)

Az alaphelyzettől (150 kr) eltérő képzéseket a kreditbefogadás (validálás) keretében célszerű megoldani.

Az osztatlan képzés struktúrája

- Szakterületi ismeretek (180–200 kr):
 - a tanári szakképzettségnek megfelelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményei szerinti szakmai ismeretek: legalább 160 kr.
 - a szakképzés NAT-on alapuló kerettantervei szerinti, a szakmai orientációs, a szakmai alapozó, illetve a szakképesítést nyújtó szaktárgyak tanításához kapcsolódó szakmacsoportos szakterületi ismeretek: legalább 10 kr.
 - (szabadon) választható ismeretek: 10 kr.
 - szakdolgozat: 15 kr.
- Tanári felkészítés: (100 kr.):
 - pedagógia, pszichológia elméleti és gyakorlati ismeretek: legalább 28 kr.

- benne az összefüggő egyéni gyakorlatokhoz közvetlenül kapcsolódó feladatok: legalább 2 kr. (4.3.1. Pszichológia, Szeminárium)
- szakmódszertani ismeretek: legalább 12 kr.
- az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatokhoz közvetlenül kapcsolódóan további legalább 2 kr. (4.3.2. Szeminárium)
- képzéssel párhuzamosan folyó pedagógiai-pszichológiai és tanítási gyakorlatok legalább 2 kr., és legalább 15 óra tanítás. (4.3.2. Pszich., ped. Szakmódszertanok)
- képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat legfeljebb 2 kr. (4.3.3. , Neveléstan)
- összefüggő iskolai gyakorlat (50 kr.):
- ebből összefüggő egyéni tanítási gyakorlat: 40 kr.
- portfólió minimum 2 kr.
- gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó feladatok maximum 8 kr. (4.3.1., 4.3.2.)
- Képzés gyakorlati jellege:
 - szakterületi képzés: 50 %
 - tanári felkészítés: 70 %

A tantervek fentiek szerinti átdolgozása szükséges (a tervezeteket elkészítettük, lásd: pedhalo), és a tantárgyi programok aktualizálása (tanulási eredmények, tartalmak, szakirodalom) folyamatban van.

Véleményem szerint a mérnöktanári (MA/MED) és a gépésmérnöki ill. mérnökinformatikus (és a műszaki menedzser is!) képzések követelményei (kkk) az 5 éves tanárképzés keretében teljes mértékben teljesíthetők! A szakdolgozat lehet közös (tanárképzésben is szakmai!), a szakirányoknak megfelelően (mechatronika ill. médiainformatika) az ipari gyakorlatok (6 ill. 8 hét) a 8. félév után a szakdolgozat témájához kapcsolódóan a nyári szünetben teljesíthetők.

A záróvizsgák akár közösen (vagy külön) is megszervezhetőek (tanári: szakdolgozat-védés és portfólió, szakterületi: szakdolgozat-védés és szaktárgyi vizsga)

Ez ma a bentlévő első mérnöki szakosok közül szakváltással (amihez legalább egy fő felvétele szükséges előzetesen!) ill. párhuzamos képzéssel (új felvétellel a tanárszakra – ez a célszerűbb) oldható meg. Egyúttal kezdeményeznünk kell a „kettős diploma” forma visszaállítását az indokok alapján a képzés fenntarthatósága és a jelentkező munkaerő-piaci igények alapján!

A fenti dokumentumok elemzése, valamint az elmúlt időszak képzési tapasztalatai alapján elkészítettük az „osztatlan mérnöktanár-képzés óratervét”, amelyben félévekre lebontva meghatároztuk a tanári felkészítés tartalmát (tantárgyait), a hozzájuk rendelt kreditek és az elméleti és gyakorlati órák számát, valamint a szakterületi képzés kreditjeinek mennyiségét. (Lásd. az 1. táblázatot.)

1. táblázat. Az osztatlan mérnöktanár-képzés óraterve.

Az osztatlan mérnöktanár-képzés óraterve						
Félév	Tantárgyak	Kredit	heti óra-		szám	
			ea.	gyak.	isk. gyak.	
1.	Pedagógus pálya alapjai (pedagógus pályaismeret, anyanyelvi ismeretek, tanári kommunikáció)	0	1	2	1	
	Szakmai tárgyak	30				
2.	Általános- és fejlődéslelektan	5	2	1	1	
	Szakmai tárgyak	25				
3.	Társadalom- személyiség- és neveléslelektan	5	2	1	1	
	Szakmai tárgyak	25				
4.	Neveléstan (elméleti és történeti alapok)	5	2	1	1	
	Szakmai tárgyak	25				
5.	Oktatástan (oktatásmélett és szervezés)	5	2	1	1	
	Szakmai tárgyak	25				
6.	Oktatástechnológia (IKT az oktatás-nevelés folyamatában)	5	1	2		
	Gépszerkezettan módszertan	5	1	2	1	
	Szakmai tárgyak	20				
7.	Pedagógiai kutatómódszertan (kutatómódszertan + mérés + minőség)	5	2 (1)	1 (2)		
	Anyag- és gyártásismeret módszertan	5	1	2	1	
	Szakmai tárgyak	20				
8.	Választható (2–3 pedagógiai, pszichológiai tárgy pl. Andragógia, Oktatás minőségbiztosítása, E-learning, Gazdaság és szakképzés és szabadon választható is)	5	1	2		
	Szaktárgyi módszertani gyakorlatok	5		2	2	
	Szakmai tárgyak (ebből 5 kr szakdolgozat)	15+5				

9.				
	Összefüggő egyéni gyakorlat (mentorálás)	20		20
	Szakdolgozat (szakmai, közös a BSC-mérnökképzéssel)	10		
10.	Pedagógiai szeminárium (Portfólió + módszertan stb.)	10		
	Összefüggő egyéni gyakorlat (mentorálás)	20		20
Összes kredit		300		

A tanterv összeállításánál a jogszabályi előírásokon kívül az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

- a tanári professzióra felkészítő tárgyak (oktatók) kísérjék végig a képzés egészét (egyre nagyobb arányban), kezdve a pályaismeretet elmélyítő Bevezetés a pedagógiába tárgytól az egyéni közoktatási pedagógiai gyakorlatig, majd pedig az egész életpálya mentén.
- a pedagógiai-pszichológiai tárgyak egymásra épülésénél a deduktív felépítést követve indulunk a pszichológiai alapoktól, a személyiségfejlesztés általános (Neveléstan) és az oktatásra vonatkozó elméletén (Didaktika) át az oktatástechnológiáig, amelyet a szakmódszertanok és a pedagógiai gyakorlatok követnek. Ezeket egészíti ki a kutatómódszertani stúdium és a választható tárgyak rendszere, majd pedig a tanultak szintézise a portfólió és a szakdolgozat elkészítése során valósul meg.
- a gyakorlatorientált megközelítést tükrözi a pedagógiai tárgyak esetében a gyakorlati óraszámok dominanciája, és közoktatási jelenlét folytonossága a képzés során, kezdve az elméleti tárgyakhoz kapcsolódó „megfigyelésektől” az óralátogatásokon, gyakorló tanításokon keresztül az önálló (mentorált) pedagógiai tevékenységig.
- a diszciplináris egységek tárgyainál fontos követelmény a kapcsolódó mérnökképzés (gépészmérnök BSc, ill. mérnök-informatikus BSc) tantárgyi rendszerének minél nagyobb arányú egyezőségének, és a közoktatás igényeinek (tartalmi és módszertani) figyelembe vétele.

A mérnök-tanári szak osztatlan képzési tantervei az alábbi szakirányokban kerültek kidolgozásra: Okleveles mérnök-tanár:

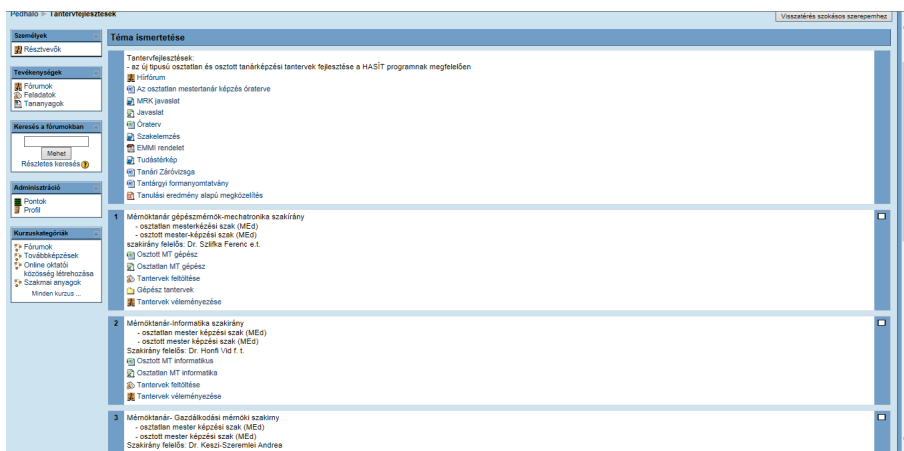
- gépészet-mechatronikai szakirány (akkreditált)
- informatikai szakirány (akkreditált)
- műszaki-gazdasági szakirány (akkreditációja előkészítés alatt!)

Az osztatlan mérnök-tanár-képzés elindítását (beiskolázását) a nappali tagozaton 2016-os tanévtől tervezzük.

A jelenleg folyó osztatlan mérnök-tanár-képzés (MA) is átdolgozásra került az új képesítési követelményeknek megfelelően, amelyek bevezetésére a 2016-os tanévtől kezdődően kerül sor. Az osztatlan (150 kredit) és az osztatlan (300 kredit) tanárképzés tanári felkészítést biztosító tantárgyi rendszere teljes mértékben megegyezik egymással.

A tantervi hálók megtalálhatók: www.pedhalo.duf.hu

9. ábra. A tantervi hálók az elektronikus felületen.



Példaként álljon itt a mérnök-tanár osztatlan gépészet-mechatronikai szakirány tantervi hálója.

OSZTOTT MÉRNÖKTANÁR gépészmérnök-mnechatronika szakirány													6.sz.m.							
	I.				II.				III.				IV.				V.			
Tantárgyak	Kredit	ea.	gy.	isk.gy.labor	Kredit	ea.	gy.	isk.gy./labor	Kredit	ea.	gy.	isk.gy./labor	Kredit	ea.	gy.	isk.gy.	Kredit	ea.	gy.	isk.gy.
Pedagógus pálya alapjai	0	5	10	5																
Fejlődés- és szélység lélektan	5	10	10	5																
Társadlom-és neveléslelektan					5	10	10	5												
Nevelés tan (elmélet és történet)	5	10	5	5																
Oktatás tan (Didaktika)	5	10	5	5																
Oktatástechnológia					5	5	5	10												
Pedagógiai kutatómódszer tan									5	1	2									
Gépszerkezet tan módszer tan					5	5	10	5												
Anyag-és gyártás ismeret módszer tan									5	5	10	5								
Szaktódszer tan gyakorlatok									5	5	10	15								
Választható (Ped.-pszic.)																	5	5	10	
Korszerű gyártástechnológia	5																			
Mechanizmusok és korszerű hajtások	5																			
Anyag és szerkezet vizsgálat	5																			
Méréstechnika					5															
Korszerű tervező módszerek					5															
Hegesztési eljárások és vizsgálatok					5															
Mechatronika I.									5											
Mechatronika II.									5											
Szabadon választható: Mechatronika III, stb									5											
Szaktolgozat (szakterületi)													5							
Egyéni pedagógiai gyakorlat													20			200				
Szeminárium (portfólió)													5	0	20					
Egyéni pedagógiai gyakorlat																	20			200
Szeminárium (portfólió)																	5	0	20	
3030303030																				

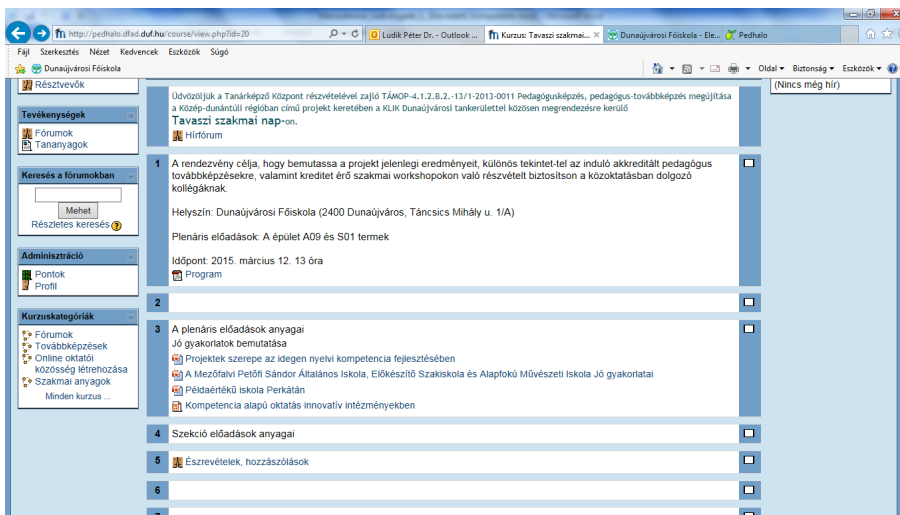
KÖZOKTATÁS

Tavaszi Szakmai Nap

A Tanárképző Központ részvételével zajló TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1-2013-0011 „Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban” című projekt keretében a KLIK Dunaújvárosi tankerülettel közösen megrendezésre került Tavaszi szakmai nap, amelynek szervezéséhez és utóéletéhez is felhasználtuk az elektronikus felület által kínált lehetőségeket.

A résztvevők a regisztrációhoz, a felkészüléshez – feltöltött ppt-k tanulmányozása a szakmai nap előtt- valamint az előadások prezentációinak újabb áttekintéséhez is használhatják a felületet.

10. ábra. A szakmai nap anyagai az elektronikus rendszerben.



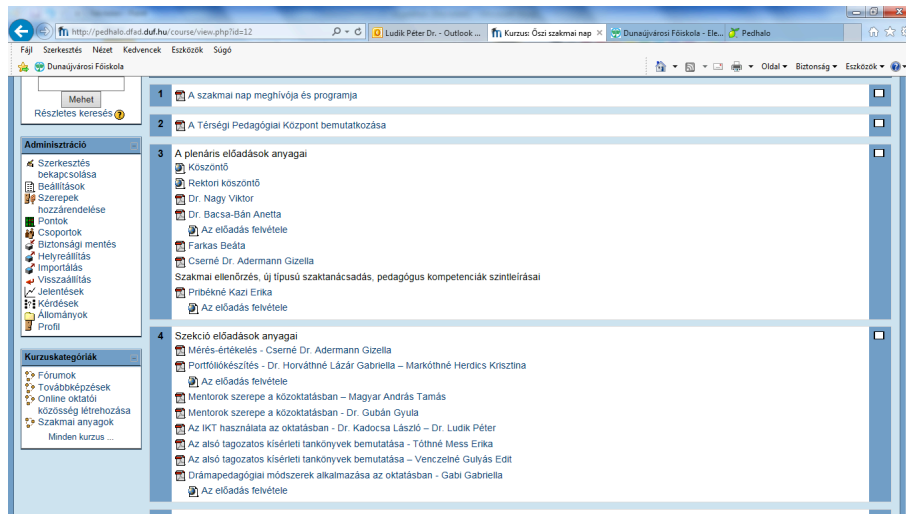
Őszi szakmai nap

Az Őszi szakmai nap célja, hogy megismertesse a Tanárképző Központ tevékenységeit és szolgáltatásait, továbbá átfogó képet nyújtson a projektről.

Időpont: 2014. október 9. 13 óra

Az alábbiakban az Őszi szakmai nap anyagaira vethetünk egy pillantást:

11. ábra. Az őszi szakmai nap anyagai a pedhalo.duf.hu-n.



Innovatív, bevált gyakorlatok disszeminációja

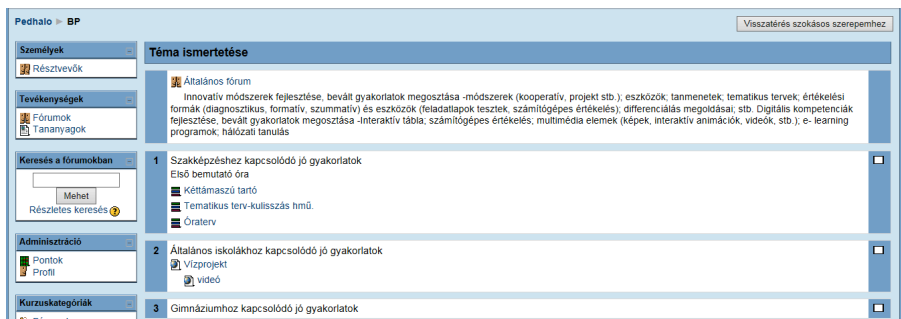
Cél: Az innovatív módszerek fejlesztése, bevált gyakorlatok megosztása módszerek:

– (kooperatív, projekt stb.); eszközök; tanmenetek; tematikus tervek; értékelési formák (diagnosztikus, formatív, szummatív) és eszközök (feladatlapok tesztek, számítógépes értékelés); differenciálás megoldásai; stb.

Digitális kompetenciák fejlesztése, bevált gyakorlatok megosztása

– Interaktív tábla; számítógépes értékelés; multimédia elemek (képek, interaktív animációk, videók, stb.); e- learning programok; hálózati tanulás

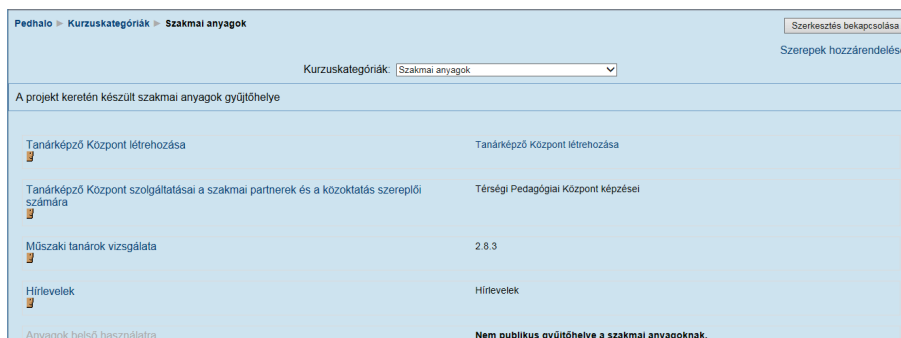
12. ábra. Jó gyakorlatok bemutatása.



SZAKMAI ANYAGOK

A kutatási beszámolók, tanulmányok anyagai. Az anyagok egy része nyilvános, a többi a projektben részt vevő munkatársak számára elérhető csak.

13. ábra. A szakmai anyagok gyűjteménye.



A Tanárképző Központ létrehozása

A Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központja a DF önálló szervezeti egysége.

Célja: a tanárképzés szakmai, tartalmi és szervezeti feladatainak ellátása, más szervezeti egységekkel való összehangolása, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezése.

A Tanárképző Központ szolgáltatásai

Ez a rész bemutatja a Tanárképző Központ szolgáltatásait a szakmai partnerek és a közoktatás szereplői számára, valamint a Térségi Pedagógiai Központ képzéseit.

A szakmai tanárok módszertani kultúrájának jellemzői (kutatás)

14. ábra. A vizsgálat eredményei megtalálhatóak a pedhalo.duf.hu-n.

Személyek	Téma ismertetése
Részvevők	Hírfórum
Tevékenységek	
Fórumok	1 A tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata
Tananyagok	2 IKT az oktatásban
Keresés a fórumokban	3 Módszertani kultúra

A tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata során tett fontosabb megállapítások a módszerek alkalmazásával, az IKT-eszközhasználatával és az értékelési tevékenységükkel kapcsolatban:

A tanítási folyamat eredményessége jelentős mértékben függ a tanár módszertani kultúráltságától, attól hogy mennyire (ismeri) van birtokában a hatékony és korszerű tanári és tanulói eljárásoknak, eszközhasználatnak, értékelési stratégiáknak és képes-e mindenkor az optimális módszerkombináció kiválasztására illetve megvalósítására.

A tanárok módszertani kultúráját vizsgálva az alábbi megállapításokat tettük:

- a szakképzésben működő tanárok módszertani kultúrája jelentős mértékben egysíkú
 - továbbra is a „hagyományos” tanulás-szervezési módok a meghatározóak, a korszerű stratégiák (pl. konstruktivista pedagógia; megtanítás stratégiája, stb.) többnyire hiányoznak a pedagógiai gyakorlatból.
 - a frontális osztálymunka szinte egyeduralkodó
 - a „megtanítás” helyett a „letanítás” játssza a döntő szerepet
 - a „bemutató-magyarázó” módszerek teszik ki a tanórai tevékenységek nagy részét
 - legnagyobb mértékben a verbális (magyarázat, megbeszélés, leírás) módszerek szerepelhetnek,
 - amit többnyire a bemutatás egészít ki
 - az IKT továbbra is elsősorban a tanár eszköztárához tartozik
 - a kooperatív munkaformák és a projektoktatás az indokoltnál (szociális kompetenciák-, és gondolkodási képesség fejlesztése) jóval kisebb arányban játszik szerepet szakképzésben.

– a differenciálás is elsősorban a tudásszint szerinti differenciálódásban nyilvánul meg, és kevésbé a különböző egyéni utak (módszerek, eszközök, érdeklődés) kereséséből, ami tovább növeli a különbségeket a tanulók között

– a korszerű értékelési stratégia hiányzik a legtöbb esetben

– a szummatív, összegző minősítés mellett ritka a formatív és a diagnosztikus értékelési forma alkalmazása

– hiányos a tanárok tesztyszerkesztési technikai tudása, többnyire a nyitott kérdéstípus használata az általános

– a számítógépes értékelés ritkaságszámba megy (zárt kérdéstípusúak igénye)

– ugyanakkor erőteljesen megfogalmazódik az igény a pedagógiai-módszertani szemléletváltásra (paradigmaváltás), innovációra (munkaerő-piaci igény, „digitális nemzedék”, kompenzativitás, tanulás-központúság, együttműködés, kompetencia alapú képzés).

A módszertani hiányosságok ellenére a tanárok körében nagyfokú egyetértés van a pedagógiai innováció kérdésköreinek fontossága illetve a továbbképzés iránti igény tekintetében.

A tanárok módszertani kulturáltságának vázolt jellemzői arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzési és a pedagógus-továbbképzési programokban elsősorban a didaktika és a szakmódszertanok, valamint a pedagógiai gyakorlatok során sokkal nagyobb arányban kell szerepelni e kérdéskörök gyakorlatorientált megvalósításának, begyakorlásának.

Az IKT eszközök alkalmazásának jellemzői a szakképzésben

Kutatásunk során az IKT használatával kapcsolatban az alábbi megállapításra jutottunk:

– a pedagógusok alig 10 %-a vett részt IKT-vel kapcsolatos továbbképzésben, az elmúlt 3 évben, és a jövőben is ugyanennyien tervezik,

– a legnagyobb gyakorissággal az internet-használat és a projektor, (számítógép) használat van jelen a szakképzésben (de súlyuk az ötfokozatú skálán 3,5 körüli). Az internetet a tanárok elsősorban a felkészülés során használják tananyagok (képek, ábrák, videók, stb.) és ritkábban a tanórán bemutatási célra. A projektort (és számítógépet a tanárok kétharmada elég gyakran alkalmazza, kizárólag a frontális osztálymunka kiegészítésére, bemutatási céllal.

– Az interaktív tábla (IT) használatának gyakoriságára az a jellemző, hogy a tanárok mintegy 20%-a gyakran, míg közel kétharmad egyáltalán nem, vagy csak nagyon ritkán, kipróbálási céllal alkalmazza. Rontja a képet, hogy a használat jelentős részben csak vetítési céllal (projektor) valósul meg, szavazó rendszer használat és interaktivitás, tanulók bevonása nélkül

– A mobileszközök (tábla pc ill. okos telefon) alkalmazására az a jellemző, hogy a tanárok egy szűk köre (néhány százalék) szinte rendszeresen, míg a nagy többségük egyáltalán nem alkalmazza.

Hasonló a helyzet az oktatóprogramok és a Sulinet Digitális Tananyagtár (SDT) vonatkozásában is. Ez a különösen az SDT tekintetében meglepő, mivel nagyon sok jól használható oktatási (animáció, video, tananyag, értékelési rendszer (feladatlap) található.

– Egyértelműen megállapítható, hogy a hagyományos IKT-eszközök használata teljesen kiment a „divatból”, ugyanakkor a korszerű eszközök még nem töltötték ki a jelentkező űrt.

Ugyanakkor a tanárok döntő többsége egyetért, hogy az információs társadalom kihívásaira és a „digitális generációk” igényeire pozitív válaszokat kell adni. Az is látszik, hogy nagyon sok különbség az egyes iskolák IKT-használatának gyakorisága és minősége között.

A szakmai tanárok értékelési gyakorlatának jellemzői:

- az összegző, lezáró értékelést (osztályozást) gyakorlatilag mindenki alkalmazza
- a formatív értékeléssel (annak szóbeli kérdések formájával) a pedagógusok többsége él
- a leggyakoribb értékelési módszer a „gyakorlati feladatmegoldatás” (kiszámítás, megszerkesztés, megrajzolás, stb.)
- ezt követi a nyitott kérdéstípusú („röpdolgozat”) feladatok
- a „középmezőnyben” szerepelnek a zárt (feleletválasztó) kérdéstípusú feladatok és a szóbeli feleltetés
- a legkevésbé használatos a számítógépes értékelés

Lásd részletesen: Dr. Kadocsa László–Dr. Gubán Gyula: A tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata. Dunaújváros 2014. www.pedhalo.duf.hu

15. ábra. A kérdőív bevezető kérdései (<http://goo.gl/forms/25DdSOqGOc>).

Kérdőív

Tisztelt Igazgató Asszony, Igazgató Úr! Kedves Tanárnők, Tanár Urak! Kedves Kollégák! A TAMOP-4.1.2.B.2-13/1–2013–0011 számú, a „pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban” című projekt keretében e kérdőívvel arra keresünk választ, hogy a szakiskolai ill. szakközépiskolai tanárok milyen módszereket használnak az oktató munkájuk során, összehasonlítva a pedagógusok további csoportjaival, és hogyan vélekednek az egyes eljárások használatával kapcsolatban. Az eredmények birtokában szeretnénk a mérnöktanár szakos hallgatók pedagógiai-módszertani képzését és a továbbképzési programokat a véleményeknek megfelelően korszerűsíteni. Kérjük, hogy az online, anonim kérdőívet az Önök iskolájában dolgozó lehetőleg minden pedagógus kolléga 2014. március 14-ig töltsse ki. Természetesen a kérdőívvel kitöltése nem kötelező, de azzal jelentős mértékben hozzájárulnak tevékenységünk eredményességéhez. A feldolgozás után lehetőségük lesz az eredmények megismerésére! Kérjük támogatásáért munkánkat! Köszönettel és üdvözléssel: Dr. Gubán Gyula és Dr. Kadocsa László főiskolai tanár, Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központ

*Kötelező

1.

1. Neme

Soranként csak egy oválást jelöljön be.

- ☐ 1- férfi
☐ 2- nő

2.

2. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?

Csak egy válasz adható meg

Soranként csak egy oválást jelöljön be.

- ☐ 1- tanítóképző főiskolai
☐ 2- tanárképző főiskolai
☐ 3- egyéb (pl. műszaki) főiskolai
☐ 4- felsőoktatási alapképzési (BSC, BA)
☐ 5- egyetemi osztályon képzés
☐ 6- osztott mesterképzés (MA)
☐ 7- egyetemi végzettség (MA) megszerzése folyamatban van.

Hírlevelek

DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA  COLLEGE OF DUNAÚJVÁROS

TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011
Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban

HÍRLEVÉL

Dunaújvárosi Főiskola

Projektünk már a YouTube-on is!
Projektcsatomát indítottunk ahol rendezvényeinkről, azok előadásairól tekinthetők meg a felvételek. A csatoma elérhetősége:
<https://www.youtube.com/channel/UC7DOeu28YS3g48A2oMVpkmw>

Projekt honlap
Amennyiben bővebb információt szeretne kapni a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011 - Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban c. projektünkről keresse fel

Rendezvény

A TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011 – „Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban” projekt keretében 2014. október 9-én 13:00 – 17:00-ig a Dunaújvárosi Főiskolán Szakmai napot szervezünk a Dunaújváros Járási Tankerület közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógus kollégák részére. A Szakmai nap keretében elhangzanak plenáris, illetve szekció előadások különböző, a pedagógusokat érintő témákban. Érintjük többek között a továbbképzési kötelezettséget, az új szaktanácsadói rendszert, a pedagógus életpályamodell. Bemutatjuk a képzéseinket és a projekthez kapcsolódó szolgáltatásainkat, és kitérünk arra, hogyan építhetők be ezek a továbbképzésbe. A szekció előadások keretében szó esik a portfólió elkészítéséről, az alsó tagozatos kísérleti tankönyvekről, a mentorok szerepéről, a



KLEIBELSBERG
INTÉZMÉNYFENNTARTÓ
KÖZPONT
DUNAÚJVÁROSI TANKERÜLET

4. FEJEZET

KONFERENCIÁK



„A szimpóziumon bemutatandó kutatások a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011 Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban című projekt keretében zajlanak. A vizsgálatok és fejlesztések ennek a megújulási folyamatnak a részét képezik. Az előadók annak a konzorciumnak a résztvevői, ami a fenti projekt végrehajtására szerveződött. Mivel a résztvevők közös célja a pedagógusképzés optimalizálása, az osztatlan pedagógusképzés kiteljesedésének támogatása, a pedagógus életpályamodellben való előrehaladás segítése, a valós szükségletekre épülő pedagógus továbbképzések kidolgozása, a bemutatandó témák is a cél eléréséhez vezető út lépéseit tükrözik.”

Pedagógus-kutatások a Közép-Dunántúlon – szimpózium

Elnök: Cser Valériusné Adermann Gizella

Opponens: Kocsis Mihály

A szimpózium összefoglalója

Cserné Adermann Gizella

A szimpóziumon bemutatandó kutatások a **TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011** *Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban* című projekt keretében zajlanak. A vizsgálatok és fejlesztések ennek a megújulási folyamatnak a részét képezik. Az előadók annak a konzorciumnak a résztvevői, ami a fenti projekt végrehajtására szerveződött. Mivel a résztvevők közös célja a pedagógusképzés optimalizálása, az osztatlan pedagógusképzés kiteljesedésének támogatása, a pedagógus életpályamodellben való előrehaladás segítése, a valós szükségletekre épülő pedagógus-továbbképzések kidolgozása, a bemutatandó témák is a cél eléréséhez vezető út lépéseit tükrözik.

Az előadások több nagy területet ölelnek fel: egyrészt feltérképezik egy nagyobb kérdőíves kikérdezés eredményeként a gyakorló pedagógusok, szakmai és közismereti tárgyakat tanítók módszertani és egyéb pedagógiai kompetenciáit, attitűdjeit, a képzésről alkotott véleményét elsősorban a konzorcium tevékenysége által lefedett régióban, de kitekintenek a régió kívülrre, a végzett pedagógusjelöltek elhelyezkedési, működési területének megfelelően. Foglalkoznak az előadók továbbá a tanári professziogramok hitelesítésével kapcsolatos mikro-kutatásokkal, megvizsgálják, hogy a professziogramokban elvárt és a gyakorló tanárok által birtokolt tudás és kompetenciák milyen viszonyban vannak egymással. A pedagógusképzés és -továbbképzés hatásosabbá tétele érdekében fontos a pedagógiai kompetenciák minél alaposabb mérése. A kompetenciák vizsgálatára kialakított mérőeszközök továbbfejlesztésével és kipróbálásával foglalkozó kutatás szintén bemutatásra kerül a szimpóziumon.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény tanárképző központ létrehozását rendeli el, a projekt pedig a tanárképző központok mellé rendeli a térségi pedagógiai szolgáltató központokat. A tanárképző központ funkcióinak bemutatása mellett beszámolunk arról az empirikus kutatásról is, ami bemutatja a partnerek igényeit a pedagógusképzéssel (is) foglalkozó felsőoktatási intézmények új szervezeti egységei iránt.

A szimpózium képet kíván nyújtani arról is, hogy miképpen működnek együtt az egy régióban található pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények és kutatóműhelyek.

Az előadások összefoglalói

TANÁROK MÓDSZERTANI KULTÚRÁJÁNAK VIZSGÁLATA KÜLÖNÖS TEKINTETTEL
A KÖZÉP-DUNÁNTÚLI RÉGIÓRA

Kadocsa László–Gubán Gyula–Cserné Adermann Gizella

Témakörök: Pedagógusképzés, pedagógus pálya; felsőoktatás, felnőttoktatás.

A tanári felkészítés, a módszertani kultúra fontosságát számos hazai és nemzetközi kutatás hangsúlyozza. Az Európai Unió oktatáspolitikai szakembereinek tanulmányaiban kiemelten jelennek meg a 21. század pedagógusaitól elvárt kompetenciák, közöttük a tanítással összefüggő módszertani ismeretek. Előadásunkban bemutatunk egy kutatást, amelynek hipotézise az volt, hogy a közismereti és szakmai tanárok nagy része zömmel a „hagyományos” tanárközpontú módszereket alkalmazza, kevésbé ismeri a differenciált fejlesztéshez szükséges újszerű módszertani megoldásokat, vagy ha ismeri, nem alkalmazza a gyakorlatban. A kutatás során országos és regionális adatokra támaszkodva több mint 3000 pedagógus kollégát kerestünk meg az online kérdőív segítségével. A kiküldött kérdőívre összesen 539 válasz érkezett.

A kutatás keretében egy olyan modell módszereit, eszközeit válogattuk össze, amely egy további reprezentatív kutatás végrehajtásához annak megszervezéséhez is tapasztalatokat nyújt.

Előadásunkban kiemelt figyelmet kívánunk fordítani a kutatás gerincét jelentő alkalmazott tanítási módszerek, a csoportmunka, a projektmunka, a problémamegoldással kapcsolatos módszerek alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok bemutatására. Bemutatjuk a tanórai differenciálás, a tanóra eredményessége, a tanítás infrastruktúrájával, a tanulási környezet alakításával a tanári értékeléssel kapcsolatos véleményeket. Kitérünk azokra a problémákra, amelyek a válaszadók korábbi oktatási tapasztalatairól – hogyan, milyen módszerekkel történt képzésük – szólnak.

Kutatásunk eredményei alapján nemcsak nagyobb mintán fogunk további vizsgálatokat végezni, hanem a kapott válaszokat felhasználjuk a tanárképzés tartalmainak, módszereinek hatékonyabbá tételére, a tanárképzés kimeneti eredményeinek optimalizálására.

A TANÁRI PROFESSZIOGRAMMOK VIZSGÁLATA ÉS ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A KOMPETENCIAMÉRÉSBN

Bognárné Kocsis Judit– Langerne Buchwald Judit–Zsolnai Józsefné

Témakörök: Pedagógusképzés, pedagógus pálya; felsőoktatás, felnőttoktatás.

Zsolnai József több évtizeden át tartó kutatómunkája eredményeként elsőként dolgozta ki az ideális magyar nyelv- és irodalomtanár professziogramját. A tanári professziogrammok vizsgálatára irányuló kutatásunk ezt a professziogramot tekinti kiindulási alpnak.

A professziogram hét nagy tevékenységi kör köré rendezi a kompetenciákat: a szakra vonatkozó kultúraközvetítő tevékenységek, szocializációs tevékenységek, perszonalizációs tevékenységek, kapcsolattartási tevékenységek, ügykezelési és információszolgáltatási tevékenységek, érdeképviseleti tevékenységek, önmegvalósítási tevékenységek.

A **TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007** projekt során további tanári professziogramok kerültek kidolgozásra: biológiatanár, angoltanár, politológia- és ökonómiatanár, történelemtanár, emberismeret- és etika-tanár, filozófia-, vallásismeret- tanár, énektanár, idegennyelv-tanár, magyartanár, népismerettanár, olasztanár, matematikatanár, rajztanár, táncatanár, informatikatanár, könyvtárostanár esetében.

Mindegyik professziogram Zsolnai József felosztását követte, így az elkészült anyagok tartalmi elemei, szakmai szempontjai könnyen összehasonlíthatóak.

A **TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011** projektben megvalósuló kutatás célja többek között annak feltárása, hogy milyen hasonlóságok, illetve különbségek jelennek meg a professziogramok vizsgálata, elemzése során, továbbá miként alkalmazhatóak, hogyan hasznosíthatóak a kompetenciamérések alkalmazásával. A pedagógusképzés számára fontos minél több szakra vonatkozóan a szaktanárok kompetenciáinak széleskörű, alapos ismerete annak érdekében, hogy milyen kompetenciák fejlesztését kell kitűzni a pedagógusképzésben, illetve továbbképzésben, továbbá milyen tartalmi és módszertani változásokra, változtatásokra van szükség a hatékonyság növelése érdekében.

PEDAGÓGUS KOMPETENCIÁK MÉRÉSE, MÉRŐESZKÖZÖK KIDOLGOZÁSA

Langerné Buchwald Judit–Bognárné Kocsis Judit–Zsolnai Józsefné

Témakörök: Pedagógusképzés, pedagógus pálya; felsőoktatás, felnőttoktatás.

A **TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011** *Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban* című projekt egyik célja a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés modernizációja, a törvényi szabályozókban meghatározott előírásoknak való megfeleltetése. Ennek egyik feltétele, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés aktorai minél szélesebb körű tudással rendelkezzenek a gyakorló pedagógusok kompetenciáról, hogy ezek ismeretében megvalósulhasson a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés olyan irányú tartalmi és módszertani átalakítása, ami egyrészt a törvényi szabályozók előírásain alapszik, másrészt pedig a pedagógus kompetenciák jelenlegi állapota adja a kiindulópontját.

A fentiek megvalósítása érdekében vállalkoztunk a projekt keretében egy a gyakorló pedagógusok kompetenciáinak mérésére alkalmas mérőeszköz kidolgozására és gyakorlatban való bevalásának kipróbálására. A mérőeszköz kidolgozását megelőzően áttekintettük és összehasonlító elemzéssel vizsgáltuk az elmúlt időszakban végzett pedagógus kompetenciákat vizsgáló kutatásokat a következő fő szempontok mentén: hogyan értelmezik a pedagógus kompetenciákat, milyen mérőeszközt alkalmaztak a pedagógus kompetenciák mérésére, milyen kompetencia, illetve kompetenciaelemek mérésére alkalmas a mérőeszköz összefüggésben a pedagógus kompetenciák értelmezésével, valamint milyen területen lehet a kompetencia-mérés eredményeit a gyakorlatban alkalmazni.

A pedagógus kompetenciák mérésére alkalmas mérőeszköz kidolgozásánál a **TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007** „A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása” című projekt során létrejött tanári professziogramok alapján értelmeztük a pedagógus kompetenciákat, és a professziogramokban meghatározott, a pedagógus professzió ellátáshoz szükséges tudásból és képességekből kiindulva alakítottuk ki mérőeszközünket, amire a professziogramok pedagógus kompetenciák tevékenység- és feladatközpontú megközelítésmódja jellemző.

A kutatás elején meghatározott kompetenciaterület mérésére alkalmas mérőeszköz egy kismintás vizsgálat keretében került kipróbálásra, amelynek eredménye alapján megfogalmaztuk a mérőeszköz erős és gyenge pontjait, valamint a módosítási javaslatokat és a mérőeszköz továbbfejlesztésének irányait. Hosszútávon a célunk egy olyan tevékenység- és feladatközpontú kompetenciamérésre alkalmas mérőeszköz kidolgozása, amelynek segítségével állapotfelmérést készíthetünk a pedagógusok kompetenciáiról, és az eredmények alapján megfogalmazhatjuk azokat a fejlesztendő kompetenciákat és kompetenciaterületeket, amelyek a jövőbeli pedagógusképzésben és pedagógus-továbbképzésben megjelenhetnek.

TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT – IGÉNY ÉS LEHETŐSÉG?!

Bacsa-Bán Anetta–Balázs László–Juhász Levente Zsolt–Szabó Csilla Marianna

Témakörök: Pedagógusképzés, pedagógus pálya; felsőoktatás, felnőttoktatás.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény tanárképző központ létrehozását rendeli el azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a tanárképzés legalább két szakon folyik; ezen intézmények a tanárképzési rendszer megújításának egyik kulcselemévé válnak, e feladatot erősíti és eszközeivel támogatja is a 2014-ben induló **TÁMOP 4.1.2 B. 2.** projektek sora.

Valamennyi – a projekt keretében létrejövő – intézmény kutatásokat indukál a tanárképzés bemeneti és kimeneti tényezőinek feltáráshoz, azaz a képzésbe belépők, belépni szándékozók és azok igényeinek megismeréséhez, valamint a képzést elvégzett hallgatók képzési hasznosulásáról és beválásáról is információt gyűjt.

A projekt a tanárképző központok mellé rendeli a térségi pedagógiai szolgáltató központokat, így módon a képzési terület egy szolgáltatási palettával is színesedik.

Az előadásban ismertetett kutatás célja, hogy bemutassa és elemezze az intézményünk vonzáskörzetében lévő képzési, továbbképzési és szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatos igényeket.

A vizsgálat központi kérdése: Kvantitatív módszerekkel feltárni, hogy a megkérdezett pedagógusoknak milyen igényei vannak pedagógusi életpályájuk és előmenetelük tekintetében; mely szolgáltatások azok, amelyek hiánypótlóak lehetnek számukra, milyen pedagógiai problémákkal szembesülnek, amelyeknek megoldását a szakmai szolgáltatókra bízják. A kutatás kezdetekor feltételeztük, hogy a legtöbb pedagógus igénybe venne szolgáltatásokat, melyek egyrészt saját szakmai előmenetelüket segítenék, másrészt amelyek hozzájárulnának kompetenciáik fejlesztéséhez, hogy még jobban megfeleljenek jelen korunk kihívásainak.

A kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a közoktatási intézmények pedagógusai szívesen részt vennének szakmai programokon, illetve örömmel fogadnának szakmai segédanyagokat. Sokan úgy vélik, hogy a jelenlegi pedagógusképzés nem fókuszál kellőképpen a módszertani kérdésekre, illetve a konfliktuskezelés technikáira, ezért fontosnak tartanak a módszertannal és a konfliktuskezeléssel kapcsolatos konzultációkat. A 2011. évi CXCV. köznevelési törvénnyel összhangban a megkérdezettek lényeges változtatásnak vélik a gyakornoki rendszert, ugyanakkor igényelik a mentortanárok megfelelő képzését.

Az igényelt képzések és szolgáltatások beiktatása a Tanárképző és a Pedagógia Szolgáltató Központ tevékenységébe, intézményünk képzési portfóliója, amely korábban a műszaki pedagógusképzés palettáját ölelte fel, új elemekkel bővül mind a projekt, mind a tanárképzés átalakulása nyomán tett előrelépések hatására.

Tematikus előadás

PEDAGÓGUSOK KONFLIKTUSKEZELÉSI SZOKÁSAINAK VIZSGÁLATA AZ ISKOLAI SZERVEZETI KULTÚRA TÜKRÉBEN

Balázs László

Témakörök: Pedagógusképzés, pedagógus pálya; szociális képességek, szociális tanulás. Előadásomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy az egyes közoktatási intézmények kulturális sajátosságai és a pedagógusok konfliktuskezelési szokásai között azonosíthatóak e összefüggések.

Szakirodalmi háttér

Korábbi vizsgálatok bizonyítják, hogy az iskola által képviselt értékek és normák hatással vannak a szervezetben kialakuló konfliktusokra, a konfliktusok milyenségére. Erre az eredményre jutott Szekszárdi Ferencné (1987) is egy longitudinális vizsgálat során. 1979-től 1983-ig négy, a szülők szociális rétegződésében jól elkülöníthető (értelmiségi, szellemi, szakmunkás, segédmunkás), felső tagozatos osztály jellegzetes konfliktusait kutatta az osztályfőnökök bevonásával. Emellett több kutató hívja fel a figyelmet az iskolai szervezetekben kialakuló konfliktus és a szervezeti légkör, a szervezeti jellemzők összefüggéseire, (Hováth-Szabó 1997; Gombocz 2004; Németh 2011; Szőke-Milinte 2006.) azonban empirikus vizsgálatára ez idáig csak részben került sor.

Hipotézis

Úgy gondolom, hogy a szervezeti kultúra által preferált konfliktuskezelési szokások markánsan megjelennek az adott szervezetben. Feltételezem, hogy a szervezeti fejlődésre (innovatív), a szervezet tagjaira fókuszáló (támogató) kultúrában a problémamegoldás és a kompromisszumkeresés jelenik meg dominánsan, az erősen szabálykövető szervezetben (szabályorientált szervezeti kultúra) az elkerülés és az alkalmazkodás, míg a célorientált szervezet (célorientált szervezeti kultúra) esetében a versengés és az elkerülés lesz a domináns mintázat. Azáltal, hogy a szervezeti kultúra előír valamilyen konfliktuskezelési mintázatot az egyén számára, befolyásolja az egyén szervezetben alkalmazott konfliktuskezelési módszereinek megválasztását.

Ugyanakkor az egyén is rendelkezik preferált konfliktuskezelési mintázattal, amely alkalmazása – függetlenül attól, hogy eltér-e a szervezet által támogatott mintázattól –, hatást gyakorol a szervezeti kultúra alakulására. Úgy gondolom, hogy az egyén konfliktuskezelési szokása – a szervezeti kultúra egyénnel szembeni dominanciája miatt –, minimálisan befolyásolja a szervezeti kultúra alakulását, míg a kultúra markáns hatást fejt ki az egyén konfliktuskezelési szokásaira.

Vizsgálat módszertan, minta

A bemutatott hipotézis vizsgálatára kérdőíves adatfelvételt végeztem. A két konstruktumot három kérdőív segítségével vizsgáltam. A szervezeti kultúra vizsgálatát két kérdőív segítette. Quinn „versengő értékek” modellje az adott szervezet kultúráját tipologizálta, míg Robbins kultúradimenziói a további árnyalását tették lehetővé (vö. Kovács és mts. 2005). Az egyén konfliktuskezelési módszereit a Thomas–Kilmann szerzőpáros által kidolgozott konfliktuskezelő kérdőívvel vizsgáltam.

Összesen 26 iskolát vizsgáltam meg. 808 db kérdőívet osztottam ki, melyből 589-et (73%) töltöttek ki. A kutatásban való részvétel iskolánként eltérő: 13 intézményben 80% feletti, 9 intézményben 70–80% közötti, 4 intézményben pedig 70% alatti volt a részvétel.

Eredmények

A konfliktuskezelési mintázatok elemzésére vonatkozóan több vizsgálat hangsúlyozza, hogy a pedagógus személyes jellemzői, valamint az intézmény által képviselt értékek megnyilvánulnak az oktató konfliktuskezelési szokásaiban. Ezeket az eredményeket az általam végzett elemzések is igazolják, elsősorban a szervezeti kultúrát illetően. A személyes jellemzők (kor, nem, szakmai tapasztalat) mentén végzett vizsgálatok eredményei tendenciák körvonalazását segítették elő, az erre vonatkozó hipotéziseket nem sikerült szignifikáns eredményekkel alátámasztani. A szervezeti kultúra és az egyének konfliktuskezelési módszereinek megválasztása között szignifikáns, kölcsönös kapcsolatot sikerült azonosítani.

Poszter

MÉRNÖKTANÁROK A PEDAGÓGUSPÁLYÁN, AVAGY KÉNYSZERPÁLYÁN?!

Bacsa-Bán Anetta

Témakörök: Pedagógusképzés, pedagógus pálya, szakképzés.

A pedagóguspálya vizsgálata az elmúlt évek során a figyelem középpontjába került, mind a pálya választásának (Varga, 2007), mind a pálya elhagyásának (Mihály, 2010), vagy a pályaelégedettség tekintetében (Chrappán, 2010). A vizsgálatok (Chrappán, 2012; Veroszta, 2012) fókuszba állítottak olyan pedagógus csoportokat, amelyek elégedettsége alacsony, s ezáltal pályaelhagyási aránya magas; e kutatások hívták fel a figyelmet a mérnöktanári, szakoktatói, szakmai tanári területekre a fent említett szempontok nyomán.

Vizsgálatomban a Dunaújvárosi Főiskolán végzett mérnöktanárok pályánmaradását, pályaelhagyását, azok összetevőit és jellemzőit kívánom feltárni az elmúlt 5 év adatai nyomán. A vizsgálatba kerültek valamennyien osztott tanárképzésben végzett hallgatók, az ő pályairányultságuk kettősségét szeretném korábbi kutatási eredmények (Tóth, 2011) alapján igazolni. „... a képzést olyan középiskolai tanárok választják, akik tanári végzettség nélkül, a műszaki képesítésük alapján tanítanak... a képzés hallgatóinak másik körét a már több éves vagy évtizedes tapasztalattal rendelkező mérnökök adják, akik valamilyen okból pályamódosításra vállalkoznak.” Kimutatható, hogy körükben kevésbé jellemző a pályaelhagyás, míg formálódik egy kis létszámú csoport, akik sem mérnöki, sem tanári tapasztalatokkal nem, vagy alig rendelkeznek, s a „több lábon állás” vezeti őket egy újabb végzettség-képzettség megszerzésére.

A vizsgálat központi kérdése az, hogy mely tényezők által vonzó a mérnöktanári képzés és a mérnöktanári pálya; mivel e kettő jelentősen eltérhet, ezért a különbségek megragadására törekszem.

A kutatás eredményei az elvártaknak megfelelően alakultak, azaz láthatóan az új típusú „Bologna-rendszer” szerint mérnöktanárképzés a pályánmaradást erősíti, a képzést választók a végzettség-kényszerszere okán maradnak, vagy néhány esetben kerülnek a pedagógus pályára.

„TUDÓS TANÁROK – TANÁR TUDÓSOK” Konferencia a minőségi tanárképzésről

ELTE Tanárképző Központ
2014. november 10–11.

Tematikus előadás

**A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTJÁNAK SZEREPE A PEDAGÓGUSKÉPZÉS,
PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁBAN, A KÖZÉP-DUNÁNTÚLI RÉGIÓBAN**

Bacsa-Bán Anetta

A Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központjában nagy hagyományai a szakmai tanárképzésnek vannak, melyek során – immár 45 éve – képezünk szakembereket elsősorban mérnöktanárokat, műszaki pedagógusokat a város és a térség számára.

Az utóbbi néhány évben azonban a közismereti tanárképzés irányába is jelentős lépéseket tettünk, melyhez leginkább a TÁMOP 4.1.2.B.2. projekt járult hozzá. A projekt keretében újragondoltuk magunkat és újrafogalmaztuk feladatainkat is. A régió hatalmas pedagógus potenciállal, értékekkel és mindig megújulásra, megújításra vágyó szellemi tőkével rendelkezik. A Tanárképző Központ és a keretein belül létrejött Térségi Pedagógiai Központ ezért új feladatokkal és egyben kihívásokkal is találta magát szembe. A pedagógusok elvárásainak feltérképezése mellett, igyekszünk azoknak meg is felelni, így a teljes járási tankerület pedagógusainak részvételével (mintegy 450 pedagógus kollégával) szakmai napot szerveztünk, melynek ezentúl évenkénti folyamatos megrendezése is biztosítja a minőséget képzésünkben. A térségi igények szerint formáltuk/formáljuk szakvizsgás képzéseinket, rövidciklusú képzéseket is indítunk számukra (PBL, mediáció, coaching, SPSS-használat), help desk-et működtetünk kutatómódszertani, szakmódszertani témákban. A közismereti pedagógusok tevélegesen is részeseivé váltak hétköznapijainknak: a pedhalo.duf.hu oldalon kommunikálunk egymással, szakmai tapasztalatot és anyagot cserélünk, fórumozunk és egyéb szakmai támogatást nyújtunk számukra. Elégedettségük – melyet vizsgálatunk alátámaszt – garancia számunkra a minőségre.

Szimpózium

JÓ GYAKORLATOK A TANÁRKÉPZÉSBEN - A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA EREDMÉNYEI
A TÁMOP 4.1.2.B-2 PROJEKT BEN

Elnök: Cserné Adermann Gizella

Opponens: Zsolnai Józsefné Mátyási Mária

A szimpózium összefoglalója Cserné Adermann Gizella

Szimpóziumunk célja azoknak a kutatásoknak és fejlesztéseknek bemutatása, amelyek a TÁMOP 4.1.2.b projekt megvalósítása közben születtek intézményünkben. Mivel a projekt egyik fontos célkitűzése a közoktatás és a felsőoktatás közti kapcsolat erősítése, az első előadás annak az elektronikus rendszernek a fejlesztéséről szól, ami ezt az interaktivitást biztosítja. Bemutatjuk a következő előadás keretében a hallgatók segítésére és a lemorzsolódás csökkentésére létrehozott szakmentori rendszert, és választ keresünk a „Ki a jó szakmentor” kérdésre. A kimeneti oldaláról vizsgálatokat végeztünk a szakdolgozati/portfóliórendszer működésével kapcsolatosan, és megfogalmaztuk a képzést lezáró produktumok elkészítésének optimális útját. Végül kiemeljük a tanárképzés egyik fontos kérdését, és megmutatjuk azt a kutatást (konfliktuskezelési szokások), ami alapján a képzési tartalmakat gazdagíthatjuk.

Az előadások összefoglalói

SAKMENTORI RENDSZER A SIKERES TANULMÁNYOKÉRT

Cserné Adermann Gizella

A pedagógusképzésben éppúgy, mint a felsőoktatás más területein gondot jelent a hallgatók lemorzsolódása, a tanulmányok abbahagyása. Ennek okai gyakran abban is kereshetők, hogy a hallgató nem kap az intézménytől elegendő és személyre szabott támogatást tanulmányi és a tanulmányait befolyásoló egyéb (családi, anyagi, stb) problémáinak a megoldásához, hiányzik a külső motiváció, az ösztönzés is. A szakmentori rendszer kialakítása intézményünkben ennek a problémának a megoldását szolgálja. A mentorálás és a mentor ma széles körben elterjedt fogalmak, az iskolától a munkahelyekig sok területen dolgoznak mentorok. Előadásunkban értelmezzük a szakmentor fogalmát, és megkülönböztetjük más mentor fogalmaktól, így a kezdő pedagógusok mellett mentori szerepet betöltők funkciójától is. Kitekintést adunk

más, a mentorhoz hasonló szerepkörökre, így például megkülönböztetjük a mentor és a coach fogalmát. Megvizsgáljuk, hogy milyen feladatai lehetnek egy szakmentornak a felsőoktatásban, kiemelten a pedagógusképzésben.

A szakmentor fogalmának értelmezése után felmerül a kérdés, hogy alkalmas-e bárki, aki a felsőoktatásban tanít, mentori szerepek ellátására. Áttekintjük a mentor személyiségével foglalkozó szakirodalmat, és feltesszük a kérdést: Ki a jó szakmentor? Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy a hallgatóink milyen elvárásokat fogalmaznak meg a szakmentorokkal szemben, és általában hogyan viszonyulnak a szakmentori rendszerhez. Kérdőívünkkel 231 hallgatótól kaptunk választ, a képzési szintjüket tekintve a felsőoktatási szakképzéstől a mesterképzésig, a részidős (levelező) képzéstől a teljes idejű képzésben résztvevőig gyűjtöttünk véleményeket, információkat. A vizsgálat lehetőséget adott arra is, hogy megvizsgáljuk különböző célcsoportok speciális elvárásait a szakmentorral és a szakmentori tevékenységgel kapcsolatban. Eredményeink – bár a vizsgált populáció nem csak a pedagógusképzésből származik – mégis alkalmasak arra, hogy a szakmentori rendszer kiterjeszthető legyen a pedagógusképző intézmények hallgatói eredményességének növelésére, és javaslatot tegyünk a szakmentorok képzésére.

HALLGATÓI LEMORZSOLÓDÁS ÉS A SZAKDOLGOZATI RENDSZER

Bacsa-Bán Anetta–Szabó Csilla Marianna

Jó gyakorlatok a tanárképzésben a Közép-Dunántúlon – szimpózium 3. előadás

A hallgatók lemorzsolódása nagy kihívást jelent a felsőoktatási intézményeinek számára. Hazánkban ennek kockázata a felsőoktatás egészére jellemző probléma. Intézményünk több oldalról is igyekszik a problémát kezelni. Előadásunkban a témát 2 szempontból mutatjuk be: egy vizsgálatot és egy jó gyakorlatot ismertetünk.

A vizsgálat hipotézise: A hallgatói lemorzsolódás elsődleges okának a nem mintatanterv szerinti tanulmányi előmenetelt és a szakdolgozatírást, annak körülményeit tarthatjuk. Másodlagos okokként a mögöttes rejlő családi és munkahelyi problémák azonosíthatók.

A vizsgálatot 2014 tavaszán online kérdőívvel végeztük. (N=171)

A lemorzsolódás okainak vizsgálatakor a következőket sikerült beazonosítani:

- háttérváltozók: családi viszonyok, jövedelem
- akadémiai tényezők: kurzusok
- attitűdök, szándékok: diák hatékonysága.

Hipotézisünk igazolást nyert. **A hallgatói lemorzsolódás elsődleges oka a nem-mintatanterv szerinti tanulmányi előmenetel és a szakdolgozatírást, valamint annak körülményei.**

Megállapítottuk, hogy a hallgatók összességében jól látják problémáik okát: nem tudják a teljesíteni vizsgáikat/megírni szakdolgozatukat, és a munkahelyi és családi problémákat kivéve a rossz időbeosztás, valamint saját hanyag hozzáállásuk az, ami hozzájárul a késedelmes záróvizsgájukhoz. A hallgatók javaslatokat is tettek a probléma megoldására.

Intézményünk a tanárképzésben már régóta sikerrel használja mind a gyakorlatok, mind a szakdolgozatok adminisztrálására, azok nyomon követésére, s a szakdolgozatokhoz kapcsolódó egyéb feladatokra az általunk kifejlesztett rendszert. Itt hallgatóinknak lehetősége van konzulens és témát választani, szakirodalmakat felolteni és azokban böngészni, valamint empirikus vizsgálatuk kérdőívét elkészíteni és lekérdezni. E rendszer és a vizsgálat együttesen – a más intézményekben is jól alkalmazható – „jó gyakorlatok” körét gyarapítja.

ONLINE OKTATÓI KÖZÖSSÉGEK LÉTREHOZÁSA

Kadocsa László–Ludik Péter

„A projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011) egyik fontos célkitűzése a tanárképzésben érdekelt együttműködésének kibontakoztatása, a tudás megosztásának elősegítése:

- egyrészt a diszciplináris egységek oktatói és tanárképző központ tanárai között, az alkalmazott oktatási módszerek közelítése, fejlesztése céljából,
- másrészt pedig a közoktatásban tevékenykedő tanárok és a felsőoktatásban a pedagógusképzésben érdekelt oktatók között a tanárképzés és a tanár-továbbképzés minőségi megújítása, gyakorlat-orientáltságának javítása céljából.

Ennek érdekében az interaktivitást elősegítő elektronikus rendszert hoztunk létre, a MOODLE keretrendszerre alapozva az alábbi funkciókkal:

- tanárképzési tantervek fejlesztése: mérnöktanári (gépészet-mechatronika; informatika; gazdálkodási mérnök) osztott és osztatlan képzési programok kidolgozása,
- szaktanszékek oktatóinak pedagógiai továbbképzése: előadások, workshopok anyagainak feldolgozása „peer learning” metodikával,
- közoktatási intézmények tanárainak továbbképzése: rövid ciklusú programok (5 kredites kurzusok) felvételi lehetőségével,
- „Szakmai Napok” rendezvények megszervezése: 2014. október ill. 2015. március,
- a „jó gyakorlatok” bemutatása: felsőoktatási és közoktatási tanárok oktatási terveinek bemutatása
- fórumok, hírlevelek.

**Tudományos Hét – egyhetes konferenciasorozat a Dunaújvárosi
Főiskolán a TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0051 számú,
„Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja
a Dunaújvárosi Főiskolán” című pályázat támogatásával**

Dunaújvárosi Főiskola, 2014. november 10–14.

REVEALING THE REASONS FOR STUDENTS' DROP-OUT AT THE COLLEGE OF DUNAÚJVÁROS

Csilla Marianna Szabó–Anetta Bacsa-Bán

College of Dunaújváros

In the strategy 'Europe 2020' EU claimed the aims to increase the ratio of graduates among 30-34-year old people, which means the expansion of the number of students in higher education as well as the decrease of dropouts. In Hungary, the risk of drop-out is an up-to-date problem, typical to the whole higher education. Despite its significance, not enough attention has been paid to this topic in the policy of higher education during the last years. Institutes do not have 'correct data indicating students' drop-out, academic overrun and interruption of studies.' (Molnár, 2011: 355.)

Since 2013, the College of Dunaújváros has put students' success in the focus. In 2014, the College has launched the project of Supporting Students' Success (HASIT). Several reasons leading to drop-out have been identified and the management with the staff has started to handle the problem. One step of this process was a survey, carried out in May and June 2014, among all the students who should finish their academic studies with a thesis and the final state exam in this semester according to their standard curriculum.

The sample (N=172) – about one third of the population – includes students from 30 different study programs. The academic results of three quarters are proved to be good or very good. Nevertheless 30% of the students cannot take their final state exam in the semester of acquiring university leaving certificate. As an explanation for this unsuccessful performance, most students claimed they could not take their all previous exams or write their academic thesis. In the background there are several reasons. The most important factors of the possible solutions regarding thesis writing: starting earlier, getting more information, having more central consultations. Many students work before and during their college studies. Although this has several advantages, this has some drawbacks considering students' academic career too, such as:

they could not finish their studies without overrunning or take the language exam.

As the number of students studying in higher education has increased, there are lots of students who need more support to finish their studies successfully. The college should support students to avoid drop-out by making the mentor system work properly, offering extracurricular lessons to help students to take their exams, and providing more support and information on thesis writing.

MÓDSZEREK A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

Kadocsa László–Gubán Gyula

Az Európai Unió oktatáspolitikai szakembereinek tanulmányaiban kiemelten jelennek meg a 21. század pedagógusaitól elvárt kompetenciák, közöttük a tanítással összefüggő módszertani ismeretek. Prezentációnkban bemutatjuk a nemzetközi és magyar szakképzés változásának fontosabb állomásait, és a változásokra adott hazai reakciókat, fejlesztési programokat. Bemutatjuk azt a kutatást, amelynek hipotézise az volt, hogy a szakmai tanárok nagy része zömmel a „hagyományos” tanárközpontú módszereket alkalmazza, kevésbé ismeri és alkalmazza a differenciált fejlesztéshez szükséges újszerű módszertani megoldásokat. Előadásunkban kitérünk a kérdőíves felmérésünk részleteire, a kérdőív-összeállítás szempontjaira. Felmérésünk során kiemelt feladat volt a gyakorlatban alkalmazott tanítási módszerek, a csoportmunka alkalmazásával, a projektmunkával, differenciálással, a tanórai eredményességgel, a tanítás infrastruktúrájával, környezetével kapcsolatos vélemények feltárása.

Összegezzük azokat a tapasztalatokat, amelyeket célcsoportos interjúkból, kérdőíves módszerrel szereztünk a Dunaújvárosi Főiskola levelező, mérnök-tanár szakos hallgatói és iskolai kollégáik körében. Következtetésünkben hangsúlyozzuk, hogy a tanári képzés minősége nagymértékben befolyásolja a tanulás eredményességét és a tanárképzésben alkalmazott oktatási módszerek, korszerű eljárások kiemelkedően fontosak, mert modellként szolgálnak a következő generációkat felnevelők számára és leképeződnek a végzetek napi gyakorlatában.

Kulcsszavak: Módszertani kultúra, szakképzés, szakmai tanárképzés, szakképzés fejlesztés, országos képzési jegyzék, tanítási módszer.

PEDAGÓGUSOK ÉRTÉKELÉSI KOMPETENCIÁJÁNAK VIZSGÁLATA
A TÁMOP 4.1.2.B-2-13/1-2013-0011 PROJEKT KERETÉBEN

Cserné Adermann Gizella

Ki a jó pedagógus? Hogyan képezzünk eredményes pedagógusokat? A TÁMOP 4.1.2.b-2 projekt célja a pedagógusképzés eredményességének javítása. Előadásunkban bemutatjuk kutatásunkat, melynek célja gyakorló pedagógusok értékelési kompetenciáinak vizsgálata.

„A tanár képes az értékelés különböző céljainak és szintjeinek megfelelő értékelési formák és módszerek meghatározására, figyelembe véve az értékelés jelentős hatását a pedagógiai folyamat szabályozására, a tanulók személyiségfejlődésére és önértékelési képességeik alakulására. Az értékelés során képes figyelembe venni a differenciálás, individualizálás szempontjait, és elősegíteni a tanulók részvételét saját fejlődésük értékelésében. Képes céljainak megfelelően az értékelés eszközeinek megválasztására vagy önálló eszközök elkészítésére.” (KKK) Vizsgálatunkban nem tudtuk átfogni az értékelési kompetenciák teljes spektrumát, elsősorban a tanulók teljesítményének megítélésére koncentráltunk

A vizsgálat módszere: kérdőíves információgyűjtés és gyakorlati értékelési feladat megoldása – elővizsgálat alapján kidolgozott eszközzel.

Vizsgálatunk kiterjedt az értékeléssel kapcsolatos elméleti tudásra, a pedagógiai mérési-értékelési feladatokra való felkészülésre a képzés során, a témával kapcsolatos önképzésekre és továbbképzésre, de képet kaptunk arról is, hogy hogyan vélekednek a pedagógusok az értékelés szubjektivitásáról, és mennyire objektíven értékelnek egy fogalmazást és egy matematika feladatsort vizsgálatunk alanyai.

AZ IKT-ESZKÖZÖK ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN

Kadocsa László–Ludik Péter

Az iskolai tanulási környezetet az IKT-ellátottság, illetve használat szempontjából az alábbi három kategóriába sorolhatjuk be:

- hagyományos tanulási környezet: frontális osztálymunka és hagyományos eszközök használata jellemzi
- vegyes/átmeneti tanulási környezet: a frontális osztálymunka kiegészítéseként a számítógép és projektor használata jellemzi,
- interaktív tanulási környezet: az óra nagyobbik részében egyénileg, párban illetve csoportokban dolgoznak a tanulók, a számítógép illetve az interaktív tábla (szavazórendszerrel együtt) a tanulók eszköztára is.

A közoktatási intézményeket a „Z-generáció” képviselői népesítik be, akiket egészen más tulajdon-

ságok jellemeznék: gyors információszerzés, azonnali válaszok igénye, türelmetlen kommunikáció, szituatív nyelvhasználat, „ingerfalók”, immunisek a „szürkébbre” (hosszú magyarázatok), sokcsatornás figyelemmegosztás (multitasking) a jellemző rájuk, a videó és a képformátumot helyezik előnybe. A merev frontális oktatás helyett az együttműködést, az információk megosztását, megbeszélését, a hálózatosodást igénylik.

Mit nyújt az IKT a tanulók számára: inaktív, egyénre szabott tanulási lehetőséget, jobb megértést a sokcsatornás megjelenítés eredményeképpen, könnyebb figyelem-összpontosítást, sikerélményt, a tanuláshoz való viszony javulását, tanulási képesség, a digitális írástudás a problémamegoldó képesség fejlődését, stb.

Mit nyújt az IKT a tanárok számára: korlátlan hozzáférést az információkhoz, rutinfeladatok kiváltását, a szakmai fejlődés bővülését, korszerű tartalmak és módszerek alkalmazását, lehetőséget az együttműködésre, a tudás megosztására, hatékonyabb tanulásszervezés lehetőségét, sikerélményt, örömtelibb munkavégzést..

IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia

Óbudai Egyetem, Budapest, 2014. november 20.

Előadások

LEHETŐSÉGEK VAGY PROBLÉMÁK?

Szabó Csilla Marianna

Az elmúlt néhány évben radikális változások történtek a középfokú szakképzésben: elsősorban megváltozott a szakiskolai és az érettségi utáni szakképesítés időtartama, változtak a tantervek, a követelmények és a vizsgák, jelentősen módosult az OKJ és a szakmai gyakorlat. Ilyen mértékű és ennyire részterületre kiterjedő változás évtizedek óta nem volt a hazai szakképzésben. Noha a változások alapvető célja, hogy a szakképzést közelítsék a munka világához, és a szakképző intézmények minél több olyan tanulót bocsásson ki, akik megállják helyüket a munkaerőpiacon, a szakemberek nem mindegyike fogadta osztatlan lelkesedéssel a változásokat. Többek fejezték ki aggodalmukat, rámutatva arra, hogy a tervezett változások ugyan valóban jó irányba mutatnak, de kérdéses, hogy a hazai szakképzés, illetve a termelő és szolgáltató

cégek és vállalkozások jelenlegi állapota eléggé rugalmasan tud-e igazodni ezekhez a változtatásokhoz; valamint hogy a törvényekben és rendeletekben megfogalmazott változások valóban a leghatékosabb módon valósulnak-e meg a gyakorlatban.

A kutatás során arra szerettünk volna választ kapni, hogyan vélekednek a szakképző intézményekben dolgozó szakmai pedagógusok (mérnöktanárok és szakoktatók) a változásokról, milyennek látják azok gyakorlati megvalósulását, mely változásokról gondolják, hogy optimális megvalósulása számtalan tényezőtől függ, melyek közül jelenleg több is bizonytalan. A kutatás 2014 tavaszán zajlott a Dunaújvárosi Főiskola mérnöktanár és szakoktató hallgatói körében, akikkel fókuszcsoportos interjút készítettünk azzal kapcsolatban, hogy gyakorló szakmai pedagógusként hogyan látják a magyarországi szakképzési rendszer átalakulását. Az interjút diktafonnal rögzítettük, majd kódolással és tartalomelemzéssel dolgoztuk fel. A kvalitatív vizsgálatban összesen 24 fő vett részt; az interjúalanyok mérnöktanárként vagy szakoktatóként dolgoznak többnyire gépész vagy informatikus végzettséggel.

A vizsgálat a következő területekre terjedt ki: a szakiskolai képzés idejének csökkenése, a szakiskolai képzés tartalmának és struktúrájának változása, a szakképzésben lévő vizsgák (szakiskolai szintvizsga és komplex vizsga, szakközépiskolai szakmai érettségi) nagymértékű változása, valamint a duális szakképzésnek a gyakorlati életben való megvalósulása, az ehhez kapcsolódó bizonytalanságok. A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy az ország számos pontján dolgozó mérnöktanárok és szakoktatók sok esetben hasonló véleményt fogalmaztak meg a 2011. évi szakképzési törvény változásaival kapcsolatban. A legtöbb változtatásról úgy vélik, hogy jó hatással lehet a szakképzésre, de a részleteket tekintve jelezték, hogy azok még nincsenek megfelelően kidolgozva, optimális teljesülésük túl sok feltételtől függ, ezért bizonytalan.

MÓDSZEREK A SZAKTANÁRI GYAKORLATBAN

Kadocsa László–Gubán Gyula

Az elmúlt két évtizedben szakképzésünket az állandó változás jellemezte. A folyamatos struktúra és tartalmi változást azonban csak szerény mértékű szakmódszertani megújulás kísérte. Prezentációnkban ennek az időszaknak a fontosabb hazai és nemzetközi állomásait mutatjuk be. Röviden kitérünk a kutatás körülményeire, eszközeire. A kutatás keretében egy olyan modell módszereit, eszközeit válogattuk össze, amely egy további reprezentatív kutatás végrehajtásához is tapasztalatokat nyújt.

A kutatás során kitértünk:

- a szakmai tanárképzés tanterveinek,
- a tanári kérdőíveknek,

- a tanítási óra dokumentumainak, óravázlatainak és
- a célcsoportos interjúknak az elemzésére.

A kutatás során országos és regionális adatokra támaszkodva több mint 3000 pedagógus kollégát kerestünk meg az online kérdőív segítségével. A kiküldött kérdőívre összesen 539 válasz érkezett melyből 208 kérdőív a szakmai tárgyakat oktató kollégáktól érkezett. Elsősorban ezeket a válaszokat felhasználva foglaljuk össze előadásunkban a kutatás gerincét jelentő alkalmazott tanítási módszerek, a csoportmunka, a projektmunka, a problémamegoldással kapcsolatos módszerek alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat.

Bemutatjuk a tanórai differenciálás, a tanóra eredményessége, a tanítás infrastruktúrájával, a tanulási környezet alakításával a tanári értékeléssel kapcsolatos szaktanári véleményeket. Összegezzük azokat a válaszokat is, amelyek a válaszadók korábbi oktatási tapasztalatairól – hogyan, milyen módszerekkel történt képzésük – szólnak és felhívják a figyelmet a szakmai módszertanok és a gyakorlat-orientáltság fontosságára.

Az egész életen át tartó tanulás és a karrier kapcsolata

Konferencia, Keszthely, Pannon Egyetem, Georgikon Kar
2015. április 9.

FELNŐTTKÉPZÉS A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLÁN

Cserné Adermann Gizella

A Dunaújvárosi Főiskola felnőttképzései két nagy csoportba sorolhatók: a felsőoktatási felnőttképzések, és a Főiskola saját tulajdonú Zrt-je által szervezett különböző típusú felnőttképzések. A felsőoktatásban az elmúlt években nagy számmal jelentek meg felnőttek a levelező tagozaton, ezek közül kiemeljük az andragógia alap és a tanári mester szakokat. Pillanatnyilag a hallgatói létszám csökkenése tapasztalható különböző központi intézkedések miatt. A felnőttképzési törvény szerinti képzések a korábbi rendszer szerint nagyon sikeresek voltak, ezek közül kiemelem a pedagógiai asszisztens képzést. Az új OKJ megemelt óraszámú és költségei nem kedveztek pl. a Pedagógiai és családi segítő képzés indításának, de kis létszámmal elindult a Közművelődési szakember I. képzés. Új képzéstípusok is megjelennek, így a B és D típusú képzések. A programbizottság nemrég fogadta el a „felsőoktatási tutor” képzést, amit a TÁMOP 4.1.2.b – 2 projektben a Képzők képzése keretében létesítettünk.

Képzés és Gyakorlat konferencia Kaposvári Egyetem

Kaposvár, 2015. május 29.

TANULÁSELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI ASPEKTUSOK A KOMPETENCIA ALAPÚ
PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSBEN

Cserné Adermann Gizella

Tanulmányunk a **TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1 Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Középdunántúli régióban** című projekt keretében készült. A projekt célja, hogy a képzés-továbbképzés hozzájáruljon a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztésével a köznevelési rendszer eredményességének javításához. Előadásunkban bemutatjuk, hogy a jó pedagógus tulajdonságainak felsorolásától hogyan jutottunk el a kompetencia fejlesztési törekvésekhez. Említést teszünk többek között a tulajdonságlistás vizsgálatokról, a tanári viselkedés megfigyeléséről vagy a mikortanítási szituációban zajló pedagógiai készségek gyakorlásáról. Szólunk azokról a tanuláselméleti felfogásokról is, amelyek a kompetenciafejlesztés alapjait szolgálják. Külön kiemeljük a pedagógusok továbbképzésének szituációját, amelyben véleményünk szerint jelentős szerepet kap a konstruktivista tanítás- és tanulásfelfogás, a probléma- és a kutatásalapú tanulás, mindez a felnőttoktatás jellemzőivel átszőve. Példákat fogunk bemutatni a Dunaújvárosi Főiskolán folyó tanári mesterképzések, szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzések és a rövid ciklusú akkreditált pedagógus továbbképzések során alkalmazott kompetenciafejlesztési módszerekről. Érveket sorolunk fel a saját tapasztalatra és az önreflexióra épülő tanulási folyamatok szervezése mellett, de rámutatunk a veszélyekre is. Felvillantunk néhány eredményt gyakorló pedagógusok értékelési kompetenciáinak vizsgálatáról, és az eredményeknek a pedagógus továbbképzésekre gyakorolt hatásáról. Ezen a ponton kitérünk a kutatás-alapú tanulás alkalmazásának lehetőségére gyakorló pedagógusok képzésében. Előadásunkban figyelmet szentelünk az oktató–hallgató kapcsolat sajátosságainak is.

Külföldi konferenciák

WASET Word Academy of Science, Engineering and Technology

Róma, Olaszország 2015. május 5–6.

TEACHER TRAINING COURSE: CONFLICT RESOLUTION THROUGH MEDIATION

Szabó Csilla Marianna

In Hungary, the society has changes a lot for the past 25 years, and these changes could be detected in educational situations as well. The number and the intensity of conflicts have been increased in most fields of life, as well as at schools. Teachers have difficulties to be able to handle school conflicts. What is more, the new net generation, generation Z has values and behavioural patterns different from those of the previous one, which might generate more serious conflicts at school, especially with teachers who were mainly socialising in a traditional teacher – student relationships.

In Hungary, the bill CCIV, 2011 declared the foundation of Institutes of Teacher Training in higher education institutes. One of the tasks of the Institutes is to survey the competences and needs of teachers working in public education and to provide further trainings and services for them according to their needs and requirements. This job is supported by the Social Renewal Operative Programs 4.1.2.B. The Institute of Teacher Training at the College of Dunaújváros, Hungary carried out a questionnaire and surveyed the needs and the requirements of teachers working in the Central Transdanubian region. Based on the results, the professors of the Institute of Teacher Training decided to meet the requirements of teachers and launch short courses in spring 2015. One of the courses is going to focus on school conflict management through mediation.

The aim of the pilot course is to provide conflict management techniques for teachers presenting different mediation techniques to them. The theoretical part of the course (5 hours) will enable participants to understand the main points and the advantages of mediation, while the practical part (10 hours) will involve teachers in role plays to learn how to cope with conflict situations applying mediation. We hope if conflicts could be reduced, it would influence school atmosphere in a positive way and the teaching – learning process could be more successful and effective.

Keywords: Conflict resolution, generation Z, mediation, teacher training.

International Conference on Education and New Developments 2015

Portó, Potugália 2015 június 27–29.

ENGINEER-TEACHERS IN THE CHANGING ATTRACTION OF THE TEACHING CAREER

Bacsa-Bán Anetta

In the past years, the survey of the teaching career has got in the limelight, equally in the respect of choosing the career and abandoning the career or the satisfaction on the career. Surveys have put such groups into focus which have a low degree of satisfaction and therefore a high degree of career abandoning. These surveys have called the attention on the fields of engineer-teachers, vocational instructors and trade teachers, on the basis of the above mentioned points.

In my present survey, I would like to reveal the components and characteristics of staying on career and career abandoning of engineer-teachers graduated from the College of Dunaújváros, on the basis of the data of the last 5 years. The subjects of the survey were all students graduated from the shared teacher training scheme, and I would like to verify the duality of their career orientation on the basis of earlier research results. It can be shown that, in this sphere, the career abandoning is less characteristic, while a smaller group is forming, the members of which hardly or at all detain neither engineering nor teaching experience, and are urged to obtain a newer degree or qualification by the principle of “standing on more feet”.

The central issue of my survey was to reveal the factors which make the engineer-teacher training and career are attractive.

The results of the research met the preliminary expectations, which means that the engineer-teacher training according to the new-type “Bologna System” strengthens the staying on the career; those who choose this training scheme stay or, in some cases, get on the teaching career due to the constraint of the degree.

Keywords: Teaching career, engineer-teacher training, empiric survey.

International Conference The Future of Education 5th Edition

Firenze, Olaszország 2015. június 11–12.

THE EXAMINATION OF VOCATIONAL TEACHERS' METHODOLOGICAL CULTURE

László Kadocsa–Gyula Gubán

In the past two decades, the Hungarian vocational institutional system and its content were characterized by constant change, but the series of the reforms did not reach its aim after all.

While the participant of the economy may have counted on the well-trained workforce as the consequence of the development taking place in the training in the 90s, today we increasingly face criticism regarding the training and opinions criticizing the vocational erudition of graduated students.

School leavers, considering both their quality and quantity were found increasingly more distant from the special claim of the labour market. This resulted in manpower shortage at smallholder organizations and unemployment among career starters. As a consequence of expansion of the education, more and more students registered into an institution giving high school graduation, while the skilled worker career suffered considerable loss of prestige. The manual labour was depreciated in spite of the fact that the vocational training policy recognised the significance of the vocational training already at the beginning of 2000s. In some industries (construction, mechanical engineering), skills shortage emerged, while - including adult education – more people obtained qualification not required by the labour market, or left the school system without professional qualification.

The poor quality of the training and the simple methodological culture of the vocational teachers working in the vocational institutions play a considerable role in the development of the situation.

In our study we wish to present the research and its results, which intended to eliminate partly the methodological deficit. This paper presents the important stages, milestones of Hungarian vocational education as well as the directions of development ahead of us. We present the research, the hypothesis of which was that most of the professional teachers mainly use the "traditional" teacher-centered methods, is hardly familiar with innovative methodological solutions for the development, differentiation, or if they know them they generally do not apply them in practice.

We sum up the experience we have gained from the questionnaires and interviews with the target group among Dunaujváros College engineering teacher students and their colleagues in the vocational institutions.

5. FEJEZET

TANULMÁNYOK



„A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény tanárképző központ létrehozását rendeli el azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a tanárképzés legalább két szakon folyik; ezen intézmények a tanárképzési rendszer megújításának egyik kulcselemévé válnak, e feladatot erősíti és eszközeivel támogatja is a 2014-ben induló TÁMOP 4.1.2 B 2. projektek sora. Valamennyi – a projekt keretében létrejövő – intézmény kutatásokat indukál a tanárképzés bemeneti és kimeneti tényezőinek feltáráshoz, azaz a képzésbe belépők, belépni szándékozók és azok igényeinek megismeréséhez, valamint a képzést elvégzett hallgatók képzési hasznosulásáról és bevalásáról is információt gyűjt.”

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben a magyar szakképzés intézményrendszerét és tartalmát az állandó változás jellemezte, a reformok sorozata mégsem érte el célját. Míg a '90-es években a gazdaság szereplői – a szakképzésben lezajló fejlesztések következményeként – számíthattak a jól képzett munkaerőre, addig napjainkban mind többször találkozunk a képzést érő kritikákkal, a végzetek szakmai felkészültségét bíráló véleményekkel.

Az iskolarendszerből kilépők mind összetételüket, mind mennyiségüket tekintve egyre távolabb kerültek a munkaerőpiac szakemberigényétől, ami a gazdálkodó szervezeteknél munkaerőhiányt, a pályakezdőket érintően pedig munkanélküliséget eredményezett. A helyzet kialakulásában jelentős szerepet játszott a szakképzés gyenge minősége, a szakképző intézményekben dolgozó szakmai tanárok módszertani kultúrájának egysíkúsága.

Tanulmányunkban azt a kutatást és eredményeit kívánjuk bemutatni, amely ennek a módszertani hiánynak a részbeni feltárására irányult. Bemutatjuk az európai és a hazai szakképzés változásának fontosabb állomásait, mérföldköveit és az előttünk lévő fejlődési irányokat. Bemutatjuk azt a kutatást, amelynek hipotézise az volt, hogy a szakmai tanárok nagy része zömmel a „hagyományos” tanárközpontú módszereket alkalmazza, kevésbé ismeri a differenciált fejlesztéshez szükséges újszerű módszertani megoldásokat, vagy ha ismeri, nem alkalmazza a gyakorlatban. Összegezzük azokat a tapasztalatokat, amelyeket a kérdőíves felmérésből a Dunaújvárosi Főiskola mérnöktanár szakos hallgatói és a hazai szakképzési intézményekben dolgozók köréből szereztünk

Változások a szakképzésben

Az Európai Unióba belépésünk óta hazai szakképzés alakulására komoly hatást gyakorolt és gyakorol az európai szakképzés. A Maastrichti Szerződésben (1992) rögzített igények érvényre juttatása – hogy a közösségi szinten kidolgozott szakképzési politika által a nemzeti szakképzési politikák számára általános érvényű ajánlások kerüljenek megfogalmazásra – általánossá vált. Az oktatásban hangsúlyozott tagországi autonómia mellett ugyanakkor éppen a munkaerő szabad áramlása és a diplomák kölcsönös elismerése továbbbi európai szabályozás igényét vetette fel. Az Amszterdami Szerződés (1997) és a Lisszabon Határozatok (2007) jól körülhatárolják a szakképzéspolitikai cél- és feladatrendszerét, hiszen foglalkoztatáspolitikai, munkaerő-piaci és oktatáspolitikai célokat fogalmaztak meg központba helyezve a szakképzés hatékonyságának, eredményességének javítását.

Kiemelhetjük, hogy az EU szakképzési politikájának lényege, olyan közösségi szakképzéspolitikát érvényesíteni, amely a tagországok szakképzési tevékenységét úgy képes támogatni, hogy azok a tartalmi és szervezeti megoldásokról teljes felelősséggel dönthetnek. Cél az, hogy ennek a politikának a keretei között a szakképzés és átképzés tegye lehetővé a gazdaság változásaihoz való gyors alkalmazkodást, kerüljön fejlesztésre az alapozó és a folyamatos képzés annak érdekében, hogy a szakképzés segítségével megvalósuljon a fiatalok és felnőttek munkaerőpiacra történő integrációja és reintegrációja.

A 2011–20 közötti időszak – folytatva a korábbi szakképzési politikát – legfontosabb uniós prioritásai, főbb célkitűzései megerősítik az alapvető szakpolitikai elképzeléseket. Folytatódik a szakképzés vonzóvá tételével, a rugalmas képzéssel, a mobilitással, a szakképzéshez való mindenki számára való hozzáféréssel kapcsolatos intézkedések, határozatok kidolgozása a tagállamok részére. E politika kell, hogy ösztönözze a fiatalok szakképzésbe történő belépését, a szaktanárok, oktatók mobilitását, hogy biztosítsa a vállalatok és a szakképzés színterén tevékenykedők együttműködését.

A hazai reakciók, fejlesztések igyekeztek követni a változásokat és igyekeztek megfelelni az elvárásoknak. Az „Emberi erőforrások fejlesztése” világbanki program (1991–2002) ifjúsági szakképzési programjában a fejlesztési munkálatok, melyek az új szakképzési modell középiskolai szakaszaira irányultak 1996-ban befejeződtek. Elkészültek a tantervek és a tankönyvek, valamint befejeződött a taneszközök beszerzése. A program során kiemelt figyelem fordult az oktatás technikai feltételeinek radikális átalakítására. Az eszközfejlesztés keretében a legkorszerűbb eszközök, berendezések, gépek beszerzésére került sor. Különösen az informatikai fejlesztések jelentettek új lehetőségeket és új kihívást a képzés, tanártovábbképzés számára. A program keretében sor került a szakmai tanárképzés tanterveinek modernizálására is. 1997-ben a kormányzat megteremtette egy új program indításának a feltételeit. Lehetővé vált a program folytatása, a korszerűsítés mind horizontális mind vertikális irányú kiterjesztése. „Az ifjúsági szakképzés korszerűsítése” (1997–2002) program szorosan az „Emberi erőforrások fejlesztése” programra épült. A felnőttképzési és a

középfokú szakképzési programok fejlesztéseit folytatta, ezeket fejezte be. A program két komponensből állt: a középfokú szakmai orientáció és piacorientált szakképzés fiatalok számára. A komponensek keretében sor került a szakmai képzéshez, a tananyagfejlesztéshez szükséges eszközök, szoftverek beszerzésére. Sor került a közreműködő intézmények vezetői, tanárok módszertani felkészítésére.

A „Szakiskolai fejlesztési program” a szakiskolai képzés középtávú fejlesztésének programja volt 2003–2011 között és legfontosabb feladatai között ismételten ott találjuk a tantervek, tananyagok, taneszközök, programok fejlesztését, a tanárképzést és a vezetőképzést, a gazdaság szerepvállalásának ösztönzését.

Az elmúlt két évtizedben megvalósult fejlesztések, és az ennek hatására végbemenő az oktatási rendszerben zajló folyamatok nem váltották be maradéktalanul a hozzájuk fűzött reményeket és kedvezőtlenül – szakmunkáshiányt okozva – hatottak a munkaerőpiacra. A programok tanárképzésre vonatkozó képzési törekvései sem váltották be maradéktalanul a hozzájuk fűzött reményeket melynek következményeként romlottak olyan teljesítménymutatók is, mint a lemorzsolódás, a kompetencia méréseken való gyenge teljesítmény és a foglalkoztató ágazatok munkaadóinak elégedettsége.

A szakmai tanárok módszertani kultúrájának kutatása és fontosabb eredményei

ELŐVIZSGÁLATOK 2014. JANUÁR–2014. FEBRUÁR

A folyamatos fejlesztések a struktúra és tartalmi változás frissítette ugyan a szakképzési infrastruktúrát és korszerűbb tantervek készültek, de ezt a modernizálást csak szerény mértékű szakmódszertani átalakítás kísérte. A megvalósított fejlesztési programok mindegyike erőfeszítéseket tett a szakmai tanárok tudásának továbbfejlesztésére, az eredmény azonban nem látszódott meg a gyakorlatban; a szakképzésben dolgozó tanárok módszertani tudása nem javult. A hazai szakmai kutatások sem elemezték ezt a helyzetet kellően. Kevés tanulmányt olvashatunk a szakmai tárgyak tanításának módszereiről, a szakmai tanárok módszertani kultúrájáról. Pedig szinte minden fejlesztési elképzelés nagy hangsúlyt helyezett a tanárok módszertani felkészítésére.

A tanári felkészítés kiemelt szerepét a nemzetközi pedagóguskutatások is hangsúlyozzák. Az Európai Unió oktatáspolitikai szakembereinek tanulmányaiban kiemelten jelennek meg a 21. század pedagógusaitól elvárt kompetenciák, közöttük a tanítással összefüggő módszertani ismeretek fontosságának a hangsúlyozása. Mindezt erősítik, alátámasztják az unióban, az elmúlt tíz évben a szakképzésről megjelent közlemények is, melyeknek a képzés és ennek minősége központi témája volt. A Koppenhágai nyilatkozat (2002) az EU-dimenzió, a szakképzés átláthatóságát, a képesítések kölcsönös elismerését, minőségét hangsúlyozta. A Maastrichti közlemény (2004) az európai együttműködésről, az erőforrások bevonását, a nyitott tanulási módszerek, a tanulási környezet fejlesztését, a képzésért felelős személyek képzését emelte ki.

A Helsinki közlemény (2006.) az EUROPASS, ECVET fontosságát, míg a Bordeaux-i közlemény (2008.) az együttműködés bővítését, a képzés és a munkaerőpiac kapcsolatának erősítését hangsúlyozta. A Bruges-i közlemény pedig (2010. dec. 7.) a rugalmas képzés, kulcskompetenciák, mobilitás, finanszírozás kérdését helyezte a középpontba.

Mindezek az előzmények indukálták, hogy megvizsgáljuk a főiskolánkon folyó mesterképzésben résztvevő mérnöktanárok és az ő szakképző intézményeikben dolgozó kollégáik módszertani kultúráját.

A kutatás során fokozott figyelmet fordítottunk az alkalmazott tanítási módszerek feltárására, a csoportmunka, a projektmunka, a problémamegoldással kapcsolatos módszerek alkalmazásával kapcsolatos vélemények összegyűjtésére.

Kíváncsiak voltunk a tanórai differenciálás, a tanóra eredményessége, a tanítás infrastruktúrájával, a tanulási környezet alakításával kapcsolatos véleményekre.

Feltételezésünk az volt, hogy a szakmai tanárok nagy része a „hagyományos” tanárközpontú módszereket alkalmazza, kevésbé ismeri a differenciált fejlesztéshez szükséges újszerű módszertani megoldásokat, vagy, ha ismeri nem alkalmazza a gyakorlatban.

Az elővizsgálatba a Dunaújvárosi Főiskola mérnöktanár mesterképzésében (MA) résztvevő hallgatókat (gyakorló pedagógusok) és kollégákat vontuk be, összesen 125 főt.

A kutatás keretében egy olyan modell módszereit, eszközeit válogattuk össze, amely egy további reprezentatív kutatás végrehajtásához, annak megszervezéséhez is tapasztalatokat nyújtott. A rendelkezésre álló viszonylag rövid idő alatt kitértünk:

- a szakmai tanárképzés tanterveinek,
- a tanári kérdőíveknek,
- a tanítási óra dokumentumainak, óravázlatainak és
- a célcsoportos interjúknak az elemzésére.

A módszertani kultúra leírását biztosító adatgyűjtés, amint a fentiekből látszik, több síkon valósult meg. Feladat volt a képzésben résztvevő szakmai tanárképző intézmények tanterveinek a vizsgálata dokumentum-elemzés segítségével. A kutatás gerincét a tanári kérdőív segítségével direkt módon a szaktanárok tanítási tapasztalatainak feltárása jelentette. A tanórai dokumentumok elemzése, az „élő” tanítási kultúra, a mesterségbeli tudás leírásához nyújtott segítséget. Az intézményvezetőkkel folytatott interjúk a pedagógusok és az intézmények módszertani vonatkozású nézeteinek, a pedagógiai gondolkodásának, elméleti tudásának feltárásához nyújtott segítséget. Az adatfelvételhez saját fejlesztésű eszközöket használtunk.

A tanári kérdőív

A kérdőív 21 kérdésből állt és öt egységre bontottuk. Az első részben az azonosító adatokra kérdeztünk, a másodikban a szakmai tárgy tanításával kapcsolatos módszertani kérdések a harmadikban a tanulási eredményesség ellenőrzésének módszereire vonatkozó kérdések, míg a negyedikben az egyes tanítási

módszerek alkalmazásának akadályait szerettük volna megismerni. A kérdőív utolsó négy nyitott kérdése a tanárképzési tapasztalatokat és a szakmai tárgyak oktatására vonatkozó gondokat kívánta feltárni.

A strukturált interjú

A fókuszcsoport részére strukturált interjút készítettünk, melynek jellemzője a kötött kérdéssor, a kérdezőnek ugyanúgy kell feltennie a kérdést, ahogy a kutatók meghatározták, s az utasításokat betartva kell viselkednie az interjú során. Mindez elősegíti az egyedi véleményekben rejlő tendenciák, összefüggések feltárását. Az interjú két zárt és hat nyitott kérdést tartalmazott.

Az interjú során a tanárok pedagógiai elméleti tudásával összefüggő nézeteit, döntéseit, cselekvését befolyásoló meggyőződéseit vizsgáltuk. Az interjú rétegei:

I. A tanulásszervezésre vonatkozó kérdések.

II. Az alkalmazott módszerekre és tanulási környezetre vonatkozó kérdések.

III. A felzárkóztatásra és tehetséggondozásra irányuló kérdés.

IV. Szakmai fejlődés lehetőségei, problémákra irányuló kérdések.

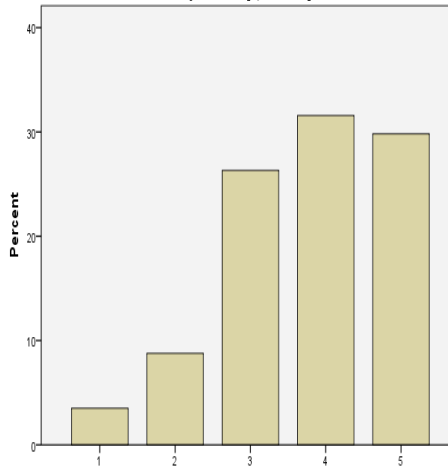
A kutatást online és nyomtatott kérdőív segítségével 125 mérnöktanár kolléga bevonásával 2014. január hónapban végeztük. A feladat megoldásának alapfeltétele volt, hogy szoros időben egységesen és együttműködésben valósuljon meg a kutatás. Az interjúk felvételére is januárban került sor, 11 intézményvezető részvételével.

A kérdőíves kutatás eredményei

Amint ezt korábban is jeleztük a kutatásban résztvevő pedagógusok (75% férfi, 25% nő) gyakorló pedagógusok. 70%-uk több mint tíz éve dolgozik a szakmai oktatásban és közel hatvan százalékuk részt vett valamilyen szakmai továbbképzésben az elmúlt három évben. A megkérdezettek csupán húsz százaléka nem érzi szükségességét a továbbképzésnek. Ez feltehetően az idősebb (pályájuk végén lévő) kollégák válaszait jelenti és ismerve a közoktatásban dolgozó hazai pedagógusok véleményét ez nem meglepő, közelít a korábbi, közoktatásban dolgozó és közismereti tárgyakat tanító tanárok felmérési eredményéhez. A válaszadók 90%-a szakmai tárgyakat (gépészet, informatika, szakmai alapozó tárgy) tanít, így válaszaikból hiteles kép rajzolódik ki a szakképzés területén található állapotokról. A kutatásunk központi kérdését jelentő módszertani kérdésekre a feltételezésünket erősítő válaszok érkeztek. Az alkalmazott módszerekre vonatkozó kérdésekre a válaszadók több mint 80%-a a tanári előadást, a bemutatást, a magyarázatot és elbeszélő módszert valamint az egyéni módszert jelölte meg mint gyakran alkalmazott eljárást. (1, 2. ábra)

1.ábra. Módszerek a tanításban.

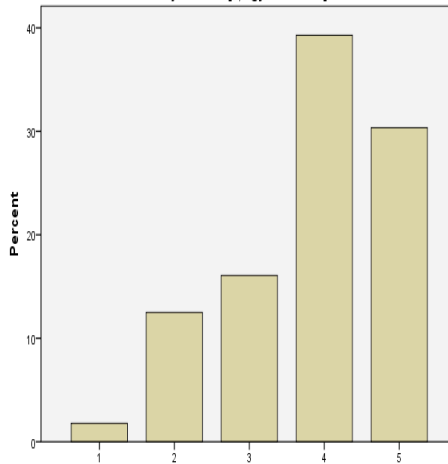
10. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, eljárásokat a tanári munkája során? [1, előadás]



10. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, eljárásokat a tanári munkája során? [1, előadás]

2.ábra. Módszerek a tanításban.

10. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, eljárásokat a tanári munkája során? [9, egyéni munka]



10. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, eljárásokat a tanári munkája során? [9, egyéni munka]

Ezek közül a bemutatás és a tanári magyarázat alkalmazása meghatározó mértékű, jelezve, hogy a tanári dominancia erőteljesen jelen van a szakképzési tárgyak oktatásában.

Az egyéni munka fontos módszertani elemként jelent meg a válaszokban, de ennek ellentmondani látszik a frontális munka viszonylag magas aránya (alkalmazás, gyakorlás, közös feladatmegoldás) a válaszokban. A differenciálás elutasítása meglepő, hiszen a hazai szakképzés fejlesztések során szinte kivétel nélkül szerepelt a programokban az egyéni képességhez igazodó módszerek népszerűsítése, fontosságának hangsúlyozása. Az alkalmazás akadályai között a válaszok közel 80%-a a túl sok felkészülési igényt, a felgyelmezési problémákat jelölte meg. De szerepel a gátló tényezők között az is, hogy a pedagógusképzésben erre a feladatra kevésbé készítik fel a leendő szaktanárokat.

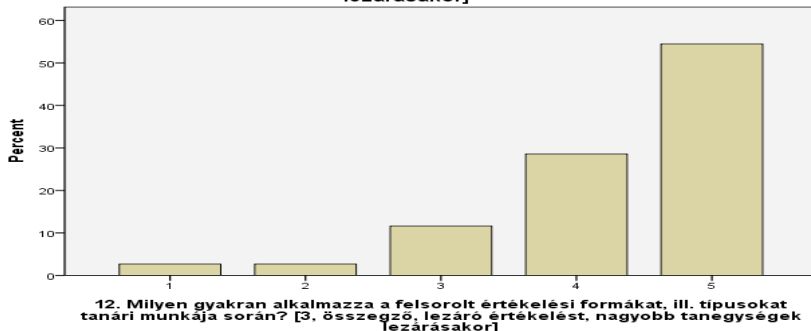
A kooperatív eljárások, a projektmódszer alkalmazása sem elterjedt. Kevésbé népszerű és a válaszadók 72%-a nem alkalmazza ezeket a gyakorlatban. Amikor arra kérdeztünk rá, hogy milyen akadályt lát az alkalmazás során e módszerekkel kapcsolatban a válaszok közül az időhiányt (75%), a befektetett munka és eredmény aránytalanságát, a hiányzó központi feladatokat, tanulást segítő eszközök és a felkészítés hiányát emelték ki a kérdezettek. Elgondolkodtató válaszokat kaptunk a csoportmunkára, a házi feladat alkalmazására vonatkozóan is. Mindkét módszer a ritkábban alkalmazott kategóriába került, megerősítve ezzel a hipotézisünkben is megfogalmazott hagyományos tanári módszerek határozott dominanciáját.

Az IKT-eszközök felhasználása terén a korábbi felmérésekhez képest javuló eredményről tudunk beszámolni. A válaszadók 60–65%-a kihasználja a projektor, internet és a számítógép kínálta lehetőségeket, ugyanakkor a korábbi fejlesztések eredményeként az iskolákban tömegesen található interaktív tábla alkalmazása igen alacsonynak tekinthető (78% nem, vagy kis mértékben veszi igénybe).

A tanulók szakmai tudásának ellenőrzésére leggyakrabban az összegző és a formatív írásbeli módszereket használják pedagógusaink, a szóbeli ellenőrzés aránya lényegesen kisebb. (3. ábra)

3. ábra. Értékelési formák a gyakorlatban.

12. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt értékelési formákat, ill. típusokat tanári munkája során? [3, összegző, lezáró értékelést, nagyobb tanegységek lezárásakor]



Az írásbeli feladatok közül a nyitott kérdéstípusokat a kérdezettek 74%-a alkalmazza. Ez megfelel a szakmai műszaki tantárgyak ellenőrzési szokásainak, ugyanakkor a szóbeli felelés hiánya különösen a szakmunkástanulók esetében komoly kommunikációs problémákat okoz, illetve a szakmai kifejezőképesség alacsony szintjét eredményezi és feltehetően oka lehet a PISA-felmérésekben megjelenő gyenge eredményeknek is.

AZ ELŐVIZSGÁLAT KITERJESZTÉSE, AZ ÚJ VIZSGÁLAT KÖRÜLMÉNYEI. 2014. FEBRUÁR–MÁJUS

Az elővizsgálat eredményeinek elsődleges kiértékelése után a 2014. év február–márciusában került sor az új kérdőív összeállítására, a megkérdezendők adatbázisának (nem reprezentatív minta) kialakítására. A kutatás során országos és regionális adatokra támaszkodva több mint 3000 pedagógus kollégát kerestünk meg az online kérdőív segítségével.

Feltételezésünk továbbra is az volt, hogy a tanárok, köztük a szakmai pedagógusok, nagy része a „hagyományos” tanárközpontú módszereket alkalmazza, kevésbé ismeri a differenciált fejlesztéshez szükséges újszerű módszertani megoldásokat, vagy ha ismeri, nem alkalmazza a gyakorlatban. A kutatás ebben a második fázisában nagyobb minta segítségével kívántunk megerősítést vagy cáfolatot szerezni.

Amint azt az elővizsgálattal kapcsolatban említettük, a kutatás során kiemelt figyelmet kívántunk fordítani a kutatás gerincét jelentő alkalmazott tanítási módszerek feltárására, a csoportmunka, a projektmunka, a problémamegoldással kapcsolatos módszerek alkalmazásával kapcsolatos vélemények összegyűjtésére. Kíváncsiak voltunk a tanórai differenciálás, a tanóra eredményessége, a tanítás infrastruktúrájával, a tanulási környezet alakításával kapcsolatos véleményekre. Információt kívántunk gyűjteni a válaszadók korábbi oktatási tapasztalatairól, hogyan, milyen módszerekkel történt képzésük.

A kutatás módszerei, eszközei

Az elővizsgálatban körvonalaztuk a kutatás kereteit. A módszertani kultúra leírását biztosító adatgyűjtés több síkon valósult meg. A megismételt és kiterjesztett kutatásnak két fázisa volt. Először az összes választ együtt elemeztük, majd külön vizsgáltuk a szakmai tanárok válaszait, amely elemzés kiterjedt a szakmai tanárképzés tanterveinek, valamint a válaszadásban résztvevő levelezős hallgatóink tanítási gyakorlaton alkalmazott órávázlatainak elemzésére is.

Fontos feladat volt a képzésben résztvevő szakmai tanárképző intézmény tanterveinek a vizsgálata, hiszen annak érdekében, hogy a kérdőív válaszait fel tudjuk használni egy új gyakorlatorientáltabb tanterv kialakításához, szükséges volt a jelenlegi tanárképző intézmények programjainak egy rövid elemzésére.

Elemeztük továbbá, hogy hogyan, milyen módszerekkel végezték feladatukat hallgatóink a gyakorlatok során. Ehhez a tanórai dokumentumok elemzése, az „élő” tanítási kultúra nyújtott segítséget. A kutatásnak

ebben a fázisában a mesterképzésben résztvevő mérnöktanár szakos hallgatók tanítási tapasztalatait, óravázlatait használtuk fel. 40 hallgató óravázlatait néztük át. Mivel a hallgatók kétféle gyakorlaton vesznek részt a képzés során, így lehetőség volt a „képzéssel párhuzamos” gyakorlatok vázlatainak vizsgálatára és a képzés végén lévő összefüggő gyakorlat dokumentumainak átnézésére. Az első gyakorlat dokumentumai megerősítették a magyarázat és a hagyományos módszerek erőteljes jelenlétét, míg a második, „irányított” gyakorlat differenciált, a hagyományostól eltérő képet mutatott és mindenképpen további elemzéseket kíván.

Felhasználtuk az előző vizsgálati fázisban összegyűjtött intézményi szakemberek interjúnak tapasztalatait is, hiszen ezek az intézményvezetőkkel folytatott interjúk a pedagógusok és az intézmények módszertani vonatkozású nézeteinek, a pedagógiai gondolkodásának, elméleti tudásának feltárásához nyújtanak segítséget. A fókuszcsoportnak elkészített interjú nyolc kérdésből állt. A kérdések a módszertani tapasztalatokat, a bemutató és magyarázó módszerek dominanciájával kapcsolatos véleményeket, a munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelő módszerekkel kapcsolatos véleményeket kívánta feltárni. A kérdőív második felében a tehetséggondozásra, az adott intézmény sikerességére voltunk kíváncsiak.

A válaszoló szakmai csoportvezetők és igazgató száma 11. A kutatás e részlete nem törekedett a teljességre. Kiegészítő, pontosító funkciót szántunk neki ebben a kutatási modellben.

Kutatási eredmények

A kiküldött kérdőívre összesen 539 válasz érkezett. (208 szakmai és 338 közismereti tanár, 181 férfi, 353 nő) A válaszadók közel 60%-a osztatlan egyetemi képzésben illetve osztott mesterképzés keretei között kapta diplomáját. 142 válaszadó tanítóképző, tanárképző főiskolát végzett. Az adatok mutatják, hogy a válaszadók közel kétharmada a bébi-bumm, illetve az X generációhoz tartozik. Az adatok alátámasztják azt a statisztikai állítást, hogy az oktatásban, de különösen a szakképzésben dolgozók jelentős része az idősebb korosztályhoz tartozik, így pótlásuk hamarosan aktuálissá válik.

A pedagógus végzettség megszerzésének időpontjára irányuló kérdést összekapcsoltuk azzal a nyitott kérdéssel, ahol a képzés során tapasztalt oktatási módszerekről kértünk információt. Így lehetőség volt az adott időszak pedagógiai kultúráját is jobban megítélni, illetve a válaszokból következtetést levonni. A legkorábbi pedagógus végzettség 1963-ból származik. A válaszadók 70%-a a '80-as évek közepe és 2005 között szerezte pedagógiai végzettségét. Ezek a diplomaszerezési időpontok részben alátámasztják a felmerülő módszertani problémákat.

A végzett pedagógusok mai szemmel egy hagyományosnak tekinthető módszertani kultúrában végeztek tanulmányaikat. A nyitott kérdésre adott válaszokból kiderült, hogy a válaszadók 90%-a a frontális, a tanárközpontú, az előadások, a direkt oktatási módszerek világában vált pedagógussá. Jellemző volt a

kevés gyakorlat és önálló tevékenység aránya a képzésükben. A differenciálás és az egyéni munkavégzés a ritkaságok közé tartozott. Nagyon jól mutatta a korszak módszertani sajátosságát „az előadó lead a tanuló hallgat” megállapítás. Az akkori idők ún. korszerű eszközeit (video, magnetofon, írásvetítő) szinte meg sem említik a válaszolók! Mindez jelzi számunkra, hogy a tanárképzésben alkalmazott oktatási módszerek korszerű eljárások kiemelkedően fontosak, mert modellként szolgálnak a következő generációkat felnevelők számára.

A válaszadók zöme szakképző iskolában dolgozik, mindösszesen négy fő dolgozik a felnőttképzésben. A pályán töltött idő zöme a 15 és 31 év közé esik, 83 fő tekinthető pályakezdőnek. A pedagógus korfa nem túl kedvező, akár a szakmai tanárokat, akár a közismereti tanárokat tekintjük ebben a kérdésben.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a válaszadók milyen továbbképzésben vettek részt az elmúlt három évben. Megállapítható hogy a válaszadók mindössze 20 %-a nem vett részt továbbképzésben, ami nem túl rossz arány. A többiek esetében a módszertani, a pedagógiai és a szaktárgyi továbbképzések kerültek az első helyre. Meglepő, hogy az IKT-képzéseken mindössze a kérdezettek 10%-a vett részt. Valóban ennyire „jó a helyzet”? A képzési igény is hasonlóképpen oszlik meg a válaszadók körében. E szerint a módszertani, pedagógiai és szaktárgyi képzést részesítik előnybe a pedagógusok. Meglepetésszerű – ismerve a hazai IKT-kultúra gondjait – az IKT-képzést mindösszesen 46 fő igényli! 122 fő pedig egyáltalán nem kíván részt venni a továbbképzéseken!

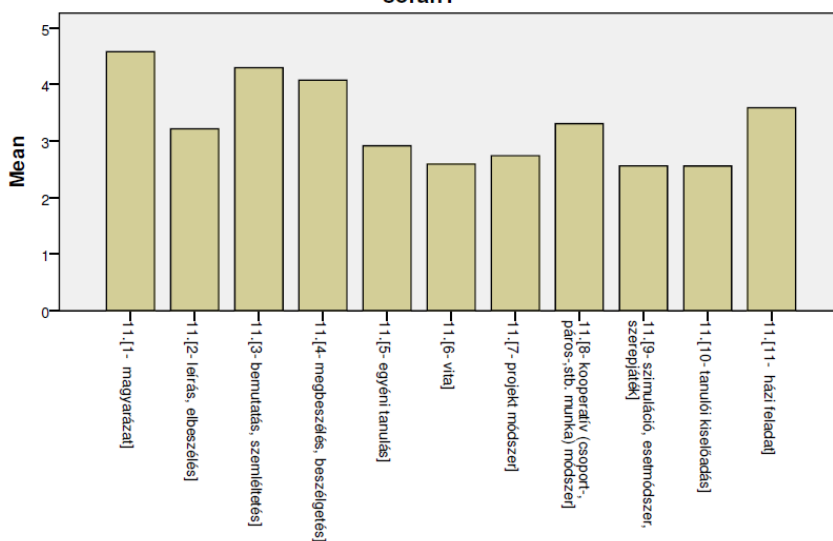
Az oktatás folyamatában a tanulóra és a pedagógusra háruló feladatok az ún. didaktikai feladatok módszerek segítségével oldhatók meg. Ehhez rögtön érdemes hozzátenni, hogy a napjaink pedagógiai gondolkodásában egyre jelentősebb szerepet játszó konstruktivista szemléletű tanítás során valójában az összes ismert módszer vagy tanulásszervezési eljárás alkalmazható. Azonban minden esetben azt kell meggondolni, hogy melyik módszer teszi az adott pedagógiai szituációban a leginkább lehetővé a tanulók konstruálási folyamatait, méghozzá olyan konstruktumok, tudás létrejöttét, amelyet a tanterv megcélóz. A következők miatt érdemes a tanároknak gazdag módszertani repertoárral rendelkezni, s a sok módszert változatos formákban használni:

- a differenciálás érvényesítése miatt, hogy tudniillik megtaláljuk a tanulók, csoportjaik számára a tanulás megfelelő módszereit (és ehhez sok módszer kell, ha valóban megfelelőket keresünk),
- a motiváció felkeltése, fenntartása miatt, mert az érdekesebb módszereknek, valamint a többféle módszer alkalmazásának motiváló hatása van,
- a többféle megközelítés elvének érvényesítése miatt, mert ha többféle módszert használunk, az lehetőséget biztosít arra is, hogy a tanulók eltérő megközelítéseket alkalmazzanak, éljenek át,
- a kontextuselv miatt is, mert más és más módszerek másfajta kontextusok alkalmazását teszik lehetővé, s ezzel igazodhatunk a tanulók ezzel kapcsolatos igényeihez (mi számunkra a leginkább megfelelő, a leggazdagabb kapcsolódásokat lehetővé tevő kontextus), és ez persze kapcsolatban van a differenciálás elvének érvényesítésével is.

Az alkalmazott módszerekre vonatkozó kérdésből (4. ábra) az összes válaszadót figyelembe véve kiderült, hogy a legnépszerűbb tanítási eljárás a magyarázat, megbeszélés, beszélgetés, bemutatás és a szemléltetés. A vita az egyéni módszerek és a projekt módszer nem népszerű, amint azt az alkalmazás gyakorisága a (2–3 gyakoriság) mutatja. Hasonló megítélése van a kooperatív módszernek, a szimuláció és a tanulói kiselőadásnak. Ezek a válaszok szinte megegyeznek a kísérleti projekt eredménnyel, ahol ezek az utóbbi tanítási eljárások hasonló megítélést kaptak a válaszadóktól.

4. ábra. Módszerek alkalmazása a tanári munka során.

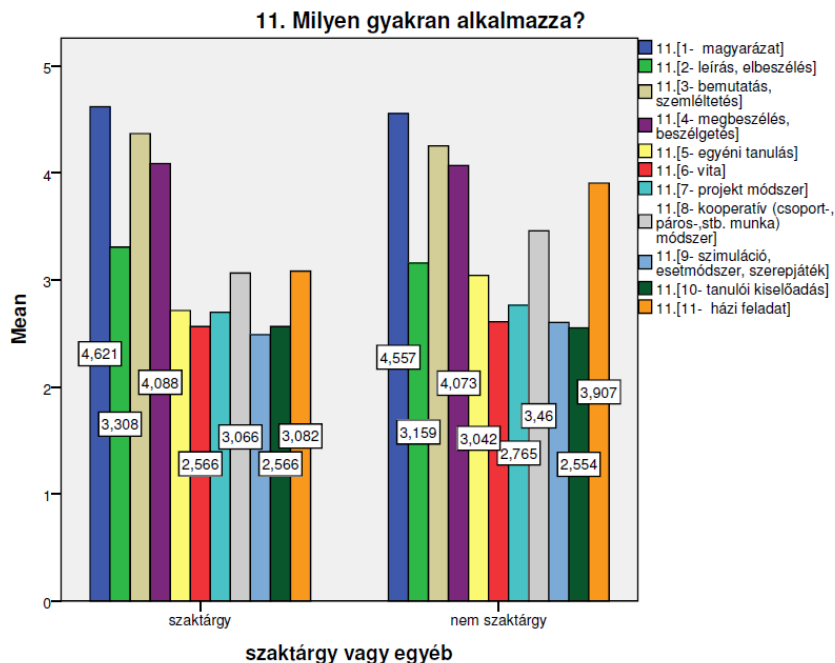
Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, eljárásokat a tanári munkája során?



1- egyáltalán nem; 5 - nagyon gyakran

A módszerek használatára adott kérdéseket tovább bontva, a „sokszínűséget” különbséget vizsgálva az alábbi ábrából (5. ábra) kiderül, hogy a magyarázat, elbeszélés és bemutatás dominanciája a legerősebb mindkét csoportnál. Ez vajon azt jelzi-e, hogy a tantárgyi tartalmaktól független a módszerek kiválasztása?

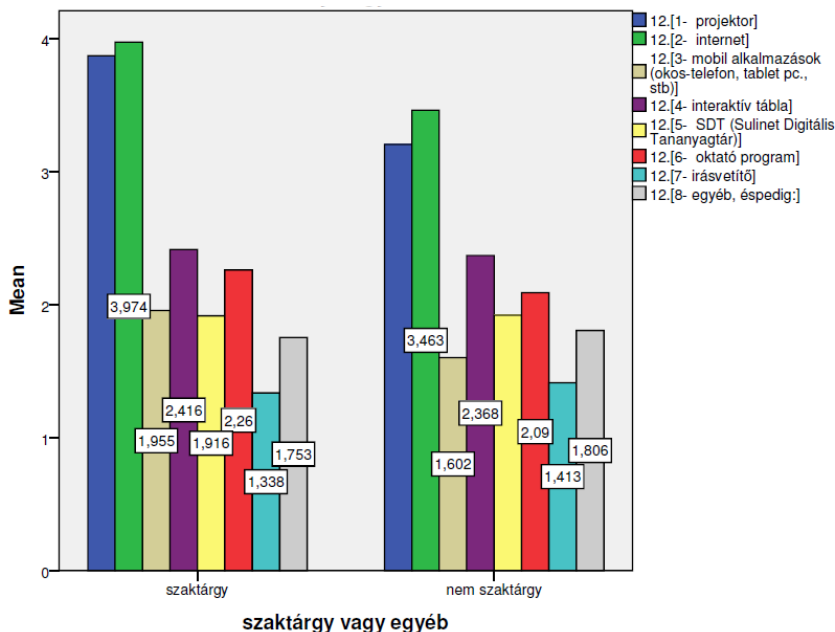
5. ábra. Módszerek alkalmazása a tanári munka során.



Arra a kérdésre, hogy „Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt IKT-eszközöket tanári munkája során?” olyan válaszokat kaptunk, amelyek jól mutatják a jelenlegi nem túl derűs helyzetet. A projektor és az internet használata nem éri el a lehetőségek által felkínáltakat, hiszen a válaszadók csupán fele 55%-a állítja azt, hogy nagyon gyakran alkalmazza ezeket a lehetőségeket. Kevésbé népszerű, illetve nem beszélhetünk széleskörű alkalmazásról az SDT, mobiltelefon, és az írásvetítő esetében sem. Ezt a választ összevetve a továbbképzés ilyen irányú igényével megállapíthatjuk, hogy bőven van fejlesztési lehetőség e területen és a tanári szemléletváltás mértékével sem lehetünk elégedettek.

A szaktárgyat oktató és a közismereti tárgyat oktató tanárok válaszát vizsgálva az eszközhasználat is hasonló képet mutat.(6. ábra) Mindkét csoport előnyben részesíti a projektort és az internetet. A kérdés csupán az, hogy ezeket az eszközöket csak bemutató eszközként vagy igazi „forrásként” alkalmazzák-e a pedagógusok. Elgondolkodtató az interaktív tábla kihasználatlansága is, annak ellenére, hogy az intézmények zömében szép számmal megtalálhatók ezek az eszközök.

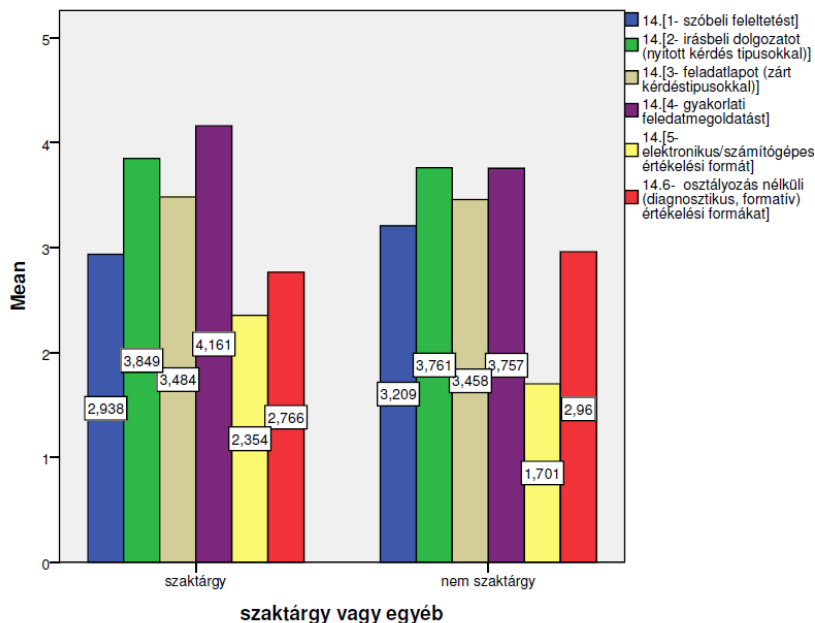
6. ábra. Eszközök használatának gyakorisága a tanítás során.



A tanári ellenőrzés, értékelés napjainkban egyre inkább a szakma homlokterébe került. Báthory Zoltán szerint a tanulók igazságos és objektív értékelését egy differenciált, a személyiség sokoldalú fejlesztését szolgáló értékelési rendszertől várhatjuk. Ezért szükség lenne a diagnosztikus, a formatív és szummatív értékelési funkciók világos megkülönböztetésére a tanítási-tanulási folyamatban úgy, hogy ez a tanulók számára is elfogadható legyen. Ugyanakkor indokoltnak látszik a tanári munkában a szóbeli, a jelöléses és a szöveges értékelés egyensúlyát kialakítani.

Ezért is voltunk kíváncsiak arra, hogy a köz és szakmai oktatásban dolgozó pedagógusok miként ítélik meg és alkalmazzák az e területen alkalmazható módszereket. Az erre a területre irányuló kérdésekre adott válaszokból megállapítható, hogy az összegző, szummatív értékelési forma a legnépszerűbb a válaszadók körében, melyet a formáló segítő értékelés követ. Az értékelés módozatai közül a leggyakrabban alkalmazott eljárás az írásbeli kérdezés, nyitott kérdésekkel, ezt követi a gyakorlati feladatok megoldása. A legkevésbé elterjedt módszer a számítógépes értékelés és hasonlóan a nem népszerű módszerek közé került az osztályozás nélküli értékelési forma, jóllehet ezek aktualitásához egyáltalán nem fér kétség. Alkalmazásuk a technikai eszközök terjedésével egyre sürgetőbb igényként jelenik meg a gyakorlatban. (7. ábra)

7. ábra. Az alkalmazott értékelési módok gyakorisága.



A kérdésre, hogy mi a véleményük az ún. korszerű módszerekről, illetve arról hogy ezeket miért nem alkalmazzák nagyobb mértékben, a válaszokból kiderül, hogy a mind a szaktárgyakat oktatók, mind a közismereti tárgyakat oktatók hasonlóan vélekednek. Mindkét csoport „kedveli” a korszerű eljárásokat ugyanakkor a nagyobb mértékű alkalmazás elleni listavezető indok mindkét csoportnál az, hogy a képzés során nem készítették fel őket erre a feladatra, túl sok időt igényel a felkészülés és nincs elegendő idő ezek alkalmazására.

A kérdőív négy nyitott kérdést is tartalmazott, melyek közül az első, amely a válaszadók képzésének módszereire irányult már érintettük az előbbieken. A további kérdés a megkérdezettek által preferált módszerekre volt kíváncsi. Csodák sajnos nincsenek, de a kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a gyakorlatban bár a magyarázat, szemléltetés, frontális munka a meghatározó, megjelennek az elmúlt években terjedőben lévő (talán a mesterképzésnek köszönhetően) korszerűbbnek nevezhető eljárások is, mint a csoportmunka, differenciálás, szimuláció. Ezek a válaszok megerősítik azt a tapasztalatot, hogy a pedagógusképzés során alkalmazott eljárások évtizedekre meghatározóak!

A célcsoportos interjúkról

A nyolc kérdésből álló interjú válaszai tovább erősítették feltevéseinket. Bár az interjúalanyok legtöbb esetben didaktikus választ adtak mégis kirajzolódott az a vélemény és igény, amely a tanulószervezéssel kapcsolatban a szakiskolákban tapasztalható. Az első kérdésre adott válaszok elismerik a korszerű szervezési módok, módszerek létjogosultságát ám a gyakorlatban ezek alkalmazására ritkán kerül sor. Az okok között a kérdőívek válaszai köszönnek vissza: időhiány, felkészítéshiány, a csökkenő óraszámok. Érdekes, hogy öt válaszadó szakember is kiemelte ezeknek a megoldásoknak a létjogosultságát a hátrányos helyzetű tanuló esetében, ugyanakkor felhívják a figyelmet a teljesítményértékelés nehézségeire is.

Az intézmény személyi és infrastrukturális feltételeire feltett kérdésre a válaszadók zöme pozitív választ adott. Ez összehasonlítva a nyitott kérdésre adott válaszokkal megnyugtatóbb képet fest a szakoktatás helyzetéről. Az előforduló negatívumok a technikai dolgozók hiányát, az asszisztencia hiányát mutatják.

A tehetséggondozással kapcsolatban is pozitív a válaszok többsége. Adottak a feltételek ehhez a tevékenységhez, jól működnek azok a tanári teamek amelyek erre a feladatra szerveződtek. A pesszimista válaszok elsősorban a tanárok terhelését említik gátló tényezőknek, illetve a tanulók „érdektelenségét”.

Érdekes hogy az információs kihívásra adandó válaszok mindegyike a technikai fejlesztésben látja a megoldást. Ez mindenképpen elgondolkodtató, hiszen a megoldás véleményünk szerint nem csak az eszközök korszerűsítésében rejlik, számolni kell a pedagógusok hozzáállásával is.

Az utolsó kérdésre adott válaszok – amely az intézmény problémáiról érdeklődik – a kérdőív nyitott kérdésére adott válaszokat ismétlik. Komoly gondnak ítélik a gyakori tanterv-változtatást, gond a tanulók motiválatlansága, céltalansága, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának növekedése és a szakképzési rendszerben fellelhető működési problémák.

Következtetések, elsődleges javaslatok

A kutatás első megállapítása az, hogy a szakmai tanárok körében még mindig a direkt tudásátadás konzervatív szemléletmódja érvényesül a konstruktivista szemléletmód helyett, amely a tanulók aktív részvételére épít. A válaszok megerősítették feltevésünket, azaz nem csak a közismereti tanárookra jellemző a módszertani monizmus, ez jellemző az általunk vizsgált szakmai tanárookra is.

Az oktatáselméleti tapasztalatok szerint a képzés minősége nagymértékben befolyásolja a tanulás eredményességét. Ezt figyelembe véve a szaktanárképzésre vonatkozó megállapításunk az, hogy tovább kell növelnünk a gyakorlati órák számát a mérnöktanárképzésben. Az eddigi 45%-ról 50% fölé célszerű növelni. Nem elegendő azonban csak az óraszám növelése, hanem a gyakorlatok tartalmát is változtatni kell.

Ki kell dolgoznunk azokat a feladatokat, valamint a mikrotanításoknak a rendszerét, amelyek segítségével be tudjuk mutatni a tanulási szokásokhoz igazodó módszereket. Növelni kell a tanítási gyakorlatok idejét és követelményként kell megfogalmazni a korszerű IKT-eszközök tanórai alkalmazását. Azért, hogy a szaktárgyak oktatásában megfelelő módon alkalmazzák az IKT-eszközöket a pedagógusképzésben és a pedagógus-továbbképzésben is szükség van arra, hogy a tanárokat megismertessük a digitális tananyagok készítésének, az új elektronikus eszközök segítségével történő tanulásnak és tanításnak az új lehetőségeivel.

Az óravázlatok szerkezetüket, tartalmukat és színvonalukat tekintve meglehetősen inhomogén képet tártak elénk. Komoly kifogásolni valót mutatott az óravázlatok tervezése, „módszertani” kidolgozottsága. Sajnos igazolták a kérdőíves válaszokat és még a felkészítés ellenére is uralkodó volt a tanári magyarázat, bemutatás, a frontális munka arányának túlzott mennyisége az ún. korszerűbb eljárások rovására.

A válaszokból kiderült, hogy a válaszadók zöme egyetért a korszerű eszközök és módszerek alkalmazásával, de mindezeknek a gyakorlatban való megvalósulásához szükség van a szakmai képzés gyakorlatában és a tanárok felkészítésében a szemléletváltásra.



Bevezető gondolatok

A mentori tevékenység célja az, hogy akár a munkahelyeken, akár a tanulásban vagy éppen az emberi kapcsolatok terén hozzáértő és felkészült szakemberek segítséget, támogatást nyújtsanak azok számára, akik ezt igénylik. A támogatás jellege és az alkalmazott módszer sokféle lehet. A mentoroknak és más támogatóknak különösen fontos szerepe van különböző korosztályok tanulásának segítésében gyerekektől a felsőoktatásban tanulókon keresztül, a pályaszocializáció segítésében, a nehézségek, megtorpanások kezelésében.

A következőkben bemutatunk egy elméleti összefoglalást a mentor fogalmának értelmezéséről a pedagógiában, majd két, a projekt keretében, illetve annak inspirációjából készült vizsgálatot a közoktatásban dolgozó pedagógusok mentori feladatokkal kapcsolatos véleményéről. Az első vizsgálatban különböző intézményekből vettek részt pedagógusok, őket a továbbiakban heterogén csoportként is fogjuk emlegetni. Eredményünket összehasonlítjuk egy gyakorlatvezető mentortanár továbbképzésre járó hallgató saját iskolájában végzett kutatásával – ezt a csoportot többször homogén csoportnak fogjuk nevezni –, és ebből kívánunk elsősorban a mentorok képzésére vonatkozó következtetéseket megfogalmazni. A homogén, illetve a heterogén jelzőt kizárólag az intézmények vonatkozásában használjuk, ahol a kikérdezett kollégák dolgoznak, természetesen az egyes csoportokon belül is vannak olyan változók, amelyek mentén más értelmezésben mindkét csoport heterogénnek tekinthető.

Ki a mentor?

A mentor fogalmának meghatározása azért sem egyszerű, mert mentori feladatok a mindennapi élet számos területén végeznek fontos tevékenységet. Megkíséreltünk összegyűjteni néhány meghatározást, de sokkal inkább körülírást a mentorokról, és kerestük ezeknek a közös elemeit.

Néhány meghatározás Andrew Gibbons gyűjteményéből [1]:

- A mentor egy olyan tapasztalt egyén, aki speciális, egyéni érdeklődést tanúsít az iránt, hogy segítse egy fiatal, vagy kevésbé tapasztalt egyén fejlődését. – Stephen Gibb
- A mentor megkönnyíti az egyének személyiségének fejlődését felhasználva mindazt, amit a saját élete során tanult és tapasztalt. Az élettapasztalatok továbbadásának szándéka a sikeres mentor legfontosabb jellemzője. – Arizona National Guard
- A mentor a munkahelyen olyan személy, aki segít más embereknek, akik őt követik. – Neave Hospital Southern Minnesota
- A mentor egy tapasztalt egyén, aki kölcsönös kapcsolatban át akarja adni tapasztalatait nála kevésbé tapasztalt egyéneknek. – David Clutterbuck
- A mentor tanácsadó vagy vezető. Általában idősebb a mellérendelt egyénnél. A mentor tanácsadó, coach, motiváló, szerep-modell. A mentor kívánja a mentorált sikerét, idejét feláldozza a másik személy érdekében. – Air National Guard USA
- A mentor olyasvalaki, aki türelmesen segíti valakinek a fejlődését egy adott területen. A segítség formája lehet vezetés, tanítás, a tapasztalatok megosztása. – Chicago Computer Society

Freedman az alábbiak szerint foglalja össze a mentor jellemzőit:

- (1) a mentor a mentorátnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy,
- (2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, irányítást,
- (3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében. [2]

A Magyar Értelmező Szótár szerint:

- A mai szóhasználatban egy olyan személyt jelent, aki mint idősebb és tapasztaltabb barát, tanár vagy tanácsadó, atyailag segít jó tanácsokkal valakit.
- Munkahelyi környezetben olyan személyt jelent, aki egy munkatársa számára tanácsadóként áll rendelkezésre, például szakkérdésekben. A mentor elkíséri a munkatársat szakmai fejlődése során, és példát mutat neki.

A Pedagógiai Lexikon meghatározása a mentor címszó alatt: / A kifejezés az Odüsszeiából, Télemakhosz nevelőjének, (Mentór) nevéből származik. Jelentései: / nevelő, tanító, vezető, tanácsadó, pártfogó, / atyai jó barát, vezetőtanár.

Meghatározás egy hazai TÁMOP-os szakmai anyagból:

- „A mentor a mentorált tanulót célja megválasztásában és elérésében segítő olyan tapasztaltabb partner, aki a mentorálási folyamatban a tanulóval nem a hierarchikus, hanem kölcsönös, tanácsot adó és a tanulót elfogadó kapcsolatban áll.

[1] The Coaching and Mentoring Network.
<http://www.coachingnetwork.org.uk/information-portal/Articles/ViewArticle.aspx?artId=54> (letöltve 2014. 12. 21.)

[2] Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába.
 In: *Iskolakultúra*.
 2009/5–6. p. 40.

[2] Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. In: *Iskolakultúra*. 2009/5–6. p. 40.

[3] Szakmai segédanyag - mentorok felkészítése a Társadalmi Megújulás Operatív Program „Út a szakmaválasztáshoz” c. Kiemelt Projekt Megvalósításához Kódszám: TÁMOP-2.2.7.A-13/1. Dél-dunántúli Regionális Forrásközpont Szolgáltató Nonprofit Kft. 2014. 1.

[4] v.ö. Csoma Gyula (2002): „Tutor” In: *Felnőttoktatási- és képzési Lexikon*. Budapest: MPT–OKI Kiadó-Szaktudás Kiadó Ház. Pp. 551.

[5] http://www.consultor.hu/irasok/coaching_szupervizio.html

A mentor nem dönt a tanuló helyett, hanem döntéseiben segíti. Nem tanító vagy feladatkiosztó, hanem támogató, aki a megoldásban együttműködő szerepet vállal.” [3]

Folytathatnánk a mentor fogalmának értelmezését, de aligha tévedünk, ha megállapítjuk, hogy a fenti leírásokban, körülírásokban a közös vonás, hogy a mentor tapasztaltabb a mentorálnál, bár egyes meghatározásokban benne van, de egyáltalán nem szükségszerű, hogy nála idősebb legyen. A mentor saját tapasztalatait is felhasználva nyújt segítséget a mentorálnak. Hogy miben áll ez a segítség, az attól függ, hogy milyen területen dolgozik a mentor és a mentorált együtt. A segítség jelenthet a munkahelyi beilleszkedés megkönnyítésétől a tanulmányok támogatásáig sokféle helyzetet. Közös a mentor fogalom értelmezésében az is, hogy a mentortanácsadó, inkább barát, egyenrangú partner, mint egy, a hierarchiában a mentorált felett álló, utasításokat adó főnök. A mentor az az ember, aki tanácsokat ad, ezzel segíti a mentorált döntéseit.

Mentor és más támogatók – tutor, tréner, coach, szupervizor

A mentor fogalom tisztázása érdekében az alábbiakban összehasonlítjuk a mentor szerepét és tevékenységét más segítő-fejlesztő szerepet betöltő szakemberekével, ugyanis a hétköznapiakban ezek közül egyes fogalmakat a mentor szinonimájaként használhatunk anélkül, hogy a jelentős különbségekre gondolnánk.

A *tutor* a Felnőttképzési Lexikon értelmezésében: a szó latin eredete szerint pártfogó, gyámolító, angol jelentése: oktató, házitánító, aki a brit egyetemi rendszerben személyesen, közvetlenül irányítja a hozzá beosztott néhány diák tanulmányait.

[4] A tutorálás tehát a tanulás azon módját jelöli, amely során egy tanuló vagy tanulók kisebb csoportja részesül egyéni, személyre szabott oktatásban. A tutor az adott tananyagot tekintve rendelkezik többlettudással, és elsősorban annak elsajátításában nyújt segítséget a tutorálnak. A mentorálás és a tutorálás viszonyát a nevelés és az oktatás kapcsolatának analógiája szerint értelmezhetjük. [2] A tutor elsősorban a tanulás segítője, az értelmi képességek fejlesztője, míg a mentor a a mentoráltat az élet más területein is támogatja. A tutor mellett bemutatjuk a tréner, coach, szupervizor értelmezését. [5]

A *tréner* a tréning szereplője. A tréning talán a legismertebb fejlesztő folyamat. A tréningek során bizonyos képességek fejlesztése történik, célirányosan, különböző

életszerű gyakorlatok segítségével. A tréner szerepe ennek a folyamatnak a megtervezése, a célcsoportnak megfelelő gyakorlat és tevékenységsor kidolgozása, a tréning lebonyolítása és az eredmény értékelése.

A *coach* egy támogató társ, olyan mint egy edző, akinek a feladata, hogy a kitűzött célokkal összefüggésben támogassa az ügyfelét saját erőforrásai felfedezésében, teljesítményének maximalizálása érdekében. A coach az egyén rejtett képességeit is segít előhívni, hogy azok segítségével a legjobb eredményt tudja elérni a támogatott.

A coach az igénybevevő szervezet szempontjából lehet külső vagy belső személy, aki többnyire a vezetőket segíti együttműködni beosztottaikkal.

Nem tanít, hanem hagy tanulni! Kérdéseket tesz fel, hogy milyen eredményt szeretnél elérni és segít ellenőrizni, hogy ehhez minden erőforrás a rendelkezésedre áll-e. Segít tudatosítani, hogy valóban a cél felé haladsz-e. „Nem emeli fel helyetted a súlyt, hanem megtanít erősnek lenni.”

A *szupervízió* személyes szakmai kompetenciafejlesztés, hatékonyság-növelés, mentális egészség megerősítése, a burnout kivédése. Célja az aktuális elakadásokban, problémákban való segítségnyújtás, az egyén lelki életének nyomon követése, válság helyzetben támogatása.

Összefoglalva a mentor rokon fogalmait:

A mentor, tutor, tréner, coach, szupervizor közös jellemzője, hogy személyek közti kapcsolatra épül, amiben egy segítő/támogató és egy segítségre/támogatásra szoruló, vagy azt elfogadó egyén között alakul ki együttműködés.

A tutor tevékenysége az egyén tanulásának megkönnyítésére, a tréneré pedig az egyén viselkedésének formálására irányul. A coach és a szupervizor kapcsolatnak is fontos eleme, hogy segítséget nyújtanak a partnernek céljai elérésében, problémája megoldásában, de nem hoznak döntéseket helyette. Míg a coach elsősorban jövőre orientált, addig a szupervizor az aktuális helyzetek megoldásában kínál támogatást.

Pedagógusok véleménye a mentorságról

A közoktatásban a mai gyakorlat szerint fontos szerepet töltenek be a mentorok. Egy intézményen belül is többféle mentor funkcióval találkozunk, hogy csak a legfontosabbakat említsük: mentora van a tehetséges tanulónak, a leszakadás által veszélyeztetett társadalmi csoportokból származó gyerekeknek, a tanítási gyakorlatát töltő egyetemistának, vagy főiskolának, az intézménybe belépő pályakezdőnek, vagyis a gyakorlónak.

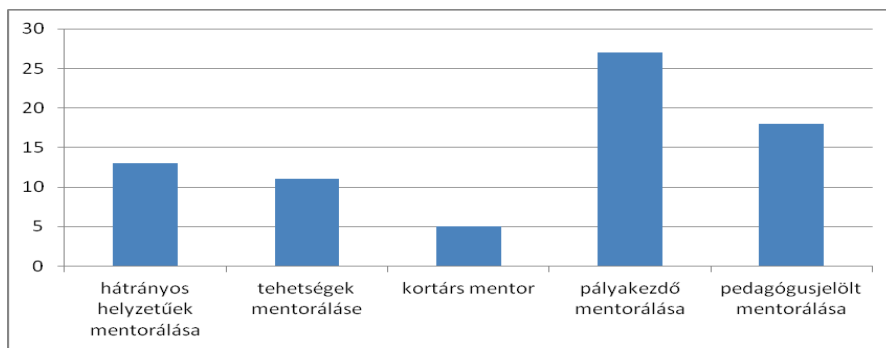
A mentori szerepre vonatkozó vizsgálatunkat a TÁMOP 4.1.2.b.-2. -13. projektünk keretében a KLIK Dunaújvárosi Tankerületéhez tartozó iskolák „Őszi szakmai nap” rendezvényén részt vevő pedagógusok körében végeztük, akik a mentori feladatokkal foglalkozó workshopokra jelentkeztek. A későbbiekben ezt

a csoportot „heterogén csoport”-ként is emlegetjük. Vizsgálatunk nem tekinthető reprezentatívnak, de fontos információt szolgáltatott egyik akkreditált pedagógus–továbbképzési tanfolyam tartalmának létrehozásához, valamint a Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak tartalmának a potenciális kliensek igényeihez való közelítéshez.

Az információgyűjtés módszere kérdőíves kikérdezés volt, a kiosztott kérdőívekből (100 db) 60 értékelhető kaptunk vissza. A válaszolók több mint fele a 40–55 éves korosztályba tartozik, 60%-a általános, 40 %-a középiskolában tanít.

Tudni szerettük volna, hogy a kollégáknak van-e közvetlen vagy közvetett tapasztalatuk a mentori tevékenységben, intézményükben vannak-e mentorok. Ezt azért tartottuk fontosnak megkérdezni, mert feltételeztük, hogy a mentori tevékenységről hitelesebben tudnak nyilatkozni azok, akiknek van személyes tapasztalata. A kitöltők kétharmada jelezte, hogy vannak mentorok az iskolájukban, legtöbben a pályakezdő pedagógus vagy gyakorlaton lévő tanárjelölt segítségével találkoztak. Viszonylag kicsi volt azoknak a száma, akiknek intézményében a hátrányos helyzetű tanulókat támogatják mentorok, ennek oka valószínű az, hogy a Közép-Dunántúl nem tartozik a leszakadó régiók közé.

1. ábra.



41 válaszadó intézményében van mentor, 22 esetben többféle mentori tevékenység is folyik az iskolában. 19 olyan válaszadónk volt, akinek az intézményében nincs semmilyen mentorálás. Mivel országosan a közoktatásban sok olyan program létezik, amelyiknek a célja a tehetségek és a hátrányos helyzetűek segítése, feltételeztük, hogy ilyen mentorálási tapasztalattal csaknem mindannyian rendelkeznek – ha nem is közvetlenül, de kollégáik tevékenységét látva a legtöbben. Hogy mégsem így történt, az nagy valószínűséggel abból adódik, hogy nem leszakadó régióban végeztük a vizsgálatot. Ahogy a fentiekben látható, kiemelkedik a pályakezdők mentorálása, és elég magas a pedagógusjelöltek segítése.

A megkérdezettek közel fele vagy mentor, vagy szeretne mentor lenni, a többiek semmilyen késztetést nem éreznek erre a tevékenységre.

HOGYAN FOGJÁK FEL A MENTORSÁGOT, MENTORI FELADATOKAT A PEDAGÓGUSOK?

Az információkat a következő kérdés segítségével gyűjtöttük össze:

Jelölje 5 fokú skálán, hogy mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel, amelyek a mentorálás szakirodalmából származnak!

A legmagasabb és a legalacsonyabb pontszámot kapott kijelentések:

2. A mentor segíti a mentorált tanulót célja megválasztásában és elérésében, de nem dönt helyette. (átlag: 4,72, szórás: 0,53)
3. A mentor egy olyan tapasztalt egyén, aki speciális, egyéni érdeklődést tanúsít az iránt, hogy segítse egy fiatal, vagy kevésbé tapasztalt egyén fejlődését. (átlag: 4,51, szórás: 1,1)
4. A mentori segítség formája lehet vezetés, tanítás, a tapasztalatok megosztása. (átlag: 4,28, szórás: 0,93)

A legkevésbé preferált kijelentések:

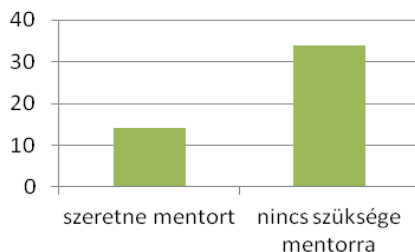
9. A mentor segíti a mentorált önvizsgálatát, céljainak átrendezését, anélkül, hogy mankó lenne számára. (átlag: 3,76, szórás: 1,13)
10. A jó mentor elhiteti velünk, hogy jobbak vagyunk, mint amilyennek képzeljük magunkat (átlag: 3,52, szórás: 1,35)

A legmagasabb szavazati átlagot kapott kijelentés a mentori szerep és a mentorálás filozófiája szempontjából rendkívül fontos, ugyanis elsősorban a tanácsadást hangsúlyozza ez a kijelentés, amely szerint a mentor nem dönt a mentorált helyett. Úgy vélem, hogy a mentorok képzésében és kiválasztásában igen fontos annak a szempontnak a megtalálása, hogy képes legyen a mentor a hallgatót anélkül támogatni, hogy erőteljesen befolyásolja, vagy éppen döntsön helyette.

A következő kérdésünk arra vonatkozott, hogy szeretné-e a kitöltő pedagógus kollega, hogy legyen mentora. [6]

[6] Ezt a kérdést többen úgy értelmezték, hogy szeretné-e, hogy az iskolában, a kollégái közül legyen valaki, aki segítségére van problémás helyzetekben. Ez az értelmezési keret a miért? kérdésre adott válaszokból derült ki.

2. ábra. Szeretné-e, hogy legyen mentora?



Nagyjából a válaszadók negyed része venné szívesen, ha lenne mentora. Különösen érdekes az életkori megoszlás azok között, akik szeretnék maguk mellé mentort. Külső szemlélő számára az lenne a logikus, hogy a fiatalok, pályakezdők vennék szívesen a mentori segítséget. A vizsgálataink ezzel szemben mást mutatnak. A válaszadók közül a középkorú (40–55 éves) kategóriába tartozók kívánnának mentort maguk mellé. Idézzünk néhány indoklást is:

„Legyen, aki segít megoldani a konfliktusokat.” „Támaszkodhassak valakire, ha kérdésem van.” „Értékelje valaki kívülről a munkámat.” „Mutasson új módszereket”. Ezek az elvárások alátámasztják azt, hogy a közoktatásban szükség van olyan kollégákra, akik nem elsősorban felügyelnek, hanem szakmai tanácsokat adnak, akivel meg lehet beszélni a problémákat.

A SIKERES MENTOR JELLEMZŐI

A következőkben megpróbáltuk megvizsgálni, hogy milyen jellemzői legyenek egy jó mentornak a kérdőív kitöltői szerint. Az információk összegyűjtéséhez a tulajdonságlistából való választás módszerét alkalmaztuk, amiről tudjuk, hogy vannak gyenge pontjai (15–20 pozitív tulajdonsággal rendelkező egyént egyetlen negatív jellemző tehet globálisan taszítóvá).

1. Ön szerint mi jellemzi azt a kollégát, aki sikeres mentor? Jelöljön be több választ is!

- ☐ jó szakember
- ☐ empátiával viszonyul a hallgatókhoz (beleéli magát a hallgatók problémáiba)
- ☐ együttműködő,
- ☐ készséges, szükség esetén elérhető,
- ☐ kedves,
- ☐ türelmes,
- ☐ tájékozott az intézmény ügyeiben,
- ☐ sok személyes kapcsolattal rendelkezik
- ☐ igazságos,
- ☐ humorérzéssel rendelkezik,
- ☐ nyugodt,
- ☐ következetes,
- ☐ érdeklődik a hallgató problémái iránt

egyéb, mégpedig:.....

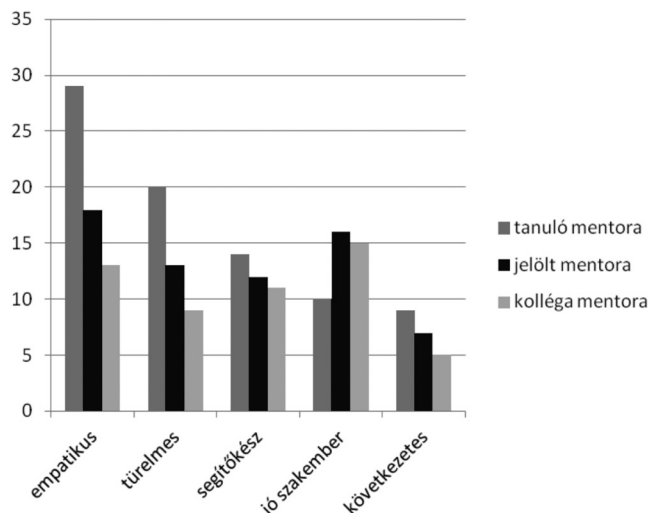
A választások az alábbiak szerint alakultak:

Csak felsorolás szintjén említjük azokat a tulajdonságokat, amelyeket a legtöbben preferáltak: legyen jó szakember, empatikus, következetes, együttműködő, türelmes, érdeklik a mentorált problémái, készséges, elérhető és tájékozott intézményi ügyekben. Néhány olyan tulajdonság, amit kevesen említettek, de figyelemre méltó: jó emberismerő; példamutató; jó problémamegoldó; kreatív; pozitív gondolkodású; sikeres konfliktuskezelő.

A jó szakember és az empátia kapta a legtöbb választást, de kevés figyelmet kapott a pedagógiában fontos humorérzék, kedvesség.

Szerettük volna választ kapni arra is, hogy a pedagógus kollégák ugyanolyan mentori tulajdonságokat tartanak-e fontosnak különböző mentori szituációkban (tanuló, pedagógusjelölt és pályakezdő mentorálása). A válaszok megoszlását az alábbi grafikon mutatja:

3. ábra.



A mentorral kapcsolatos elvárásokban a legnagyobb eltérés: a tanuló mentorának legfontosabb jellemzője az empátia, míg a kolléga mentoráé a „jó szakember”. Érdekes, hogy a következetességnek nagyobb szerepet tulajdonítanak a tanulók mentoránál, mint a pályakezdőénél.

A WORKSHOPUNKON RÉSZTVEVŐ GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN VÉGZETT VIZSGÁLAT ÖSSZEGEZÉSE

Megállapítottuk, hogy nem minden kollégának van közvetlen vagy közvetett tapasztalata a közoktatási intézményekben felmerülő mentori feladatokról, a mentori feladat felvállalásának kapcsán is egymástól eltérő álláspontokkal találkoztunk. A tanulók és a pályakezdők mentorálásához való viszony feltárása mellett külön figyelmet szántunk arra a kérdésre is, hogy a pedagógusok szívesen látnának-e, netán elfogadnának-e kollégát maguk mellé mentornak. Vizsgálatunk alapján inkább a középkorúak szeretnék mentort maguk mellé, mert problémáikat – nemcsak a pedagógiai munkában, hanem a tanulásban is – szívesen megosztanák olyannal, aki jó szakember, és empátiával viszonyul a mentorálthoz. A mesterképzés, továbbképzések populációját is ez jellemzi. A mentor a tapasztalt felnőtt pedagógusok képzésében sokkal inkább

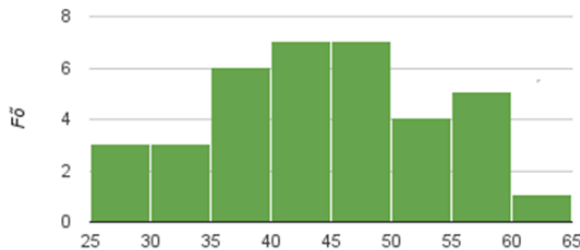
kolléga, így a vele kapcsolatos elvárások az iskolai viszonyrendszerben a pályakezdő mentorálásának felelnek meg. Együttműködés, türelem, elérhetőség és még több, a fentiekben említett tulajdonság járul hozzá ahhoz, hogy hétköznapi munkáját még sikeresebben tudja végezni

Eredményeink összehasonlítása egy innovatív iskola pedagógusainak véleményével

A mentor szerephez való viszonyulásról a közoktatásban a projekt során velünk partneri kapcsolatba került intézmények pedagógusai is érdeklődnek. Nem véletlen, hogy az *Őszi szakmai nap* című rendezvényünkön résztvevő pedagógusok mellett, a második vagy további diplomájukat szerző hallgatók szívesen választják diplomamunkájuk témájaként a mentori tevékenységet. Ennek alátámasztására néhány részletet mutatunk be Tóhátné Súlyom Gyöngyvér gyakorlatvezető mentortanár szakvizsgás szakirányú továbbképzésre járó hallgatónk szakdolgozatából, akinek kutatásait a projekt vállalásainak megfelelően támogattuk, és első díjat kapott 2015-ben a Dunaújvárosi Főiskola *Tehetségnap* nevű rendezvényén, ami a hallgatók kutatómunkájának bemutatására adott alkalmat. A dolgozat címe: „A mentor szerepe a tehetséggondozásban egy általános iskola példáján keresztül.”

Tóhátné Súlyom Gyöngyvér vizsgálatát egy dunaújvárosi általános iskolában végezte. Az iskola jellemzője, hogy testülete nagyon fogékony a pedagógiai kísérletekre, innovációkra, pályázatokkal is segítik saját elképzeléseik megvalósítását. Mivel a vizsgálatot egy intézményen belül végezte, ezt a csoportot említjük a későbbiekben homogén csoportnak. A dolgozat írója tantestületének 36 tagját kérdezte meg kérdőív segítségével. Az alábbiakban néhány olyan eredményt mutatunk be, amelyek a mentorszerep általános értelmezésével kapcsolatosak:

4. ábra. A vizsgált populáció életkor szerinti megoszlása.



Az alábbi ábra azt mutatja, hogy a megkérdezett pedagógusok saját intézményükben milyen mentori szerepeket ismernek:

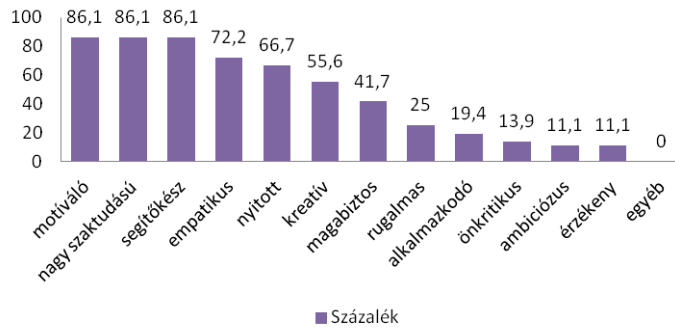
5. ábra.



Ha ezeket az eredményeket összehasonlítjuk saját eredményeinkkel arról, hogy az általunk vizsgált pedagógusok milyen mentori szerepeket, feladatokat ismernek (ld. 1. ábra), azt tapasztaljuk, hogy a homogén csoportot adó iskolában első helyen áll a tehetségek mentori segítése, míg a nagyobb (heterogén), és az átlagot jobban tükröző populációban a tehetségekkel való foglalkozás az utolsó előtti helyet foglalja el. Mindkét vizsgálat azt mutatja, hogy a pedagógus-jelöltek és a pályakezdők mentori segítése ment át leginkább a gyakorló pedagógusok gondolkodásába.

A példaként említett általános iskolában dolgozók is válaszoltak arra a kérdésre, hogy szerintük milyen tulajdonságokkal kell rendelkezniük a mentoroknak. Ezt mutatja a következő ábra:

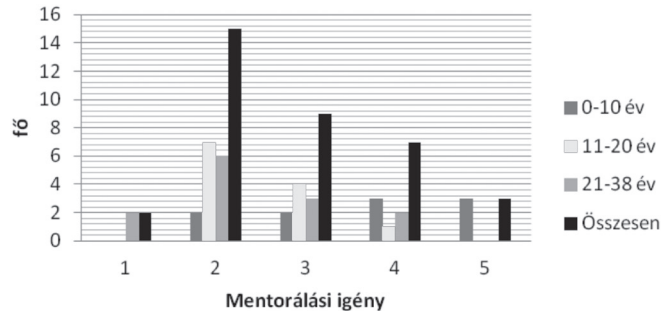
6. ábra.



Saját vizsgálatunkban az első 5 preferált tulajdonság az empátikus, türelmes, segítőkész, jó szakember és következetes. A tulajdonságlisták alapján megállapítható, hogy az első öt helyen előforduló kívánatos tulajdonságok közül három azonos, ezek a szaktudás/jó szakember, az empátia és a segítőkészség. A türelem és a következetesség hangsúlya, ami a heterogén mintán mutatható ki, inkább a felzárkóztatást segítő és a pedagógusjelölteket támogató kollégáknál hangsúlyos követelmény, míg a tehetséggondozást előtérbe állító iskolánál a motiváló személyiség és a nyitottság kerültek ezekre a helyekre.

Mindkét vizsgálatban feltettük azt a kérdést a kollégáknak, hogy a válaszadó pedagógus szeretné-e, hogy legyen neki is mentora. Azt gondoltuk, hogy elsősorban a fiatalabbak szeretnék maguk mellett mentort, de a válaszok nem egyértelműen erre utalnak. A fentiekben leírtuk, hogy az intézmények szerinti heterogén populációban elsősorban a középkorúak kívánnának támogatót maguk mellé. Az idézett szakdolgozatban bemutatott vizsgálat az alábbi eredményeket mutatta:

7. ábra.

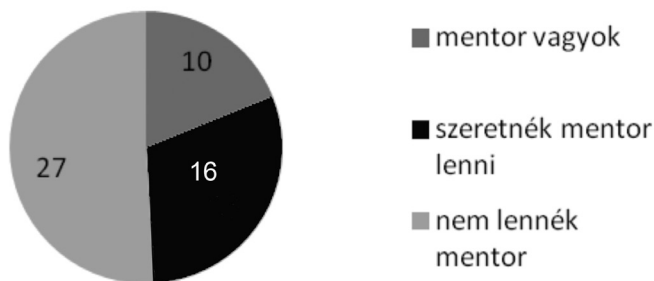


Az eredményekből az derül ki, hogy ebben az intézményben elsősorban a kevesebb tapasztalattal rendelkezők azok, akik vagy teljes mértékben elfogadják a mentort maguk mellett, vagy nem utasítják el azt, hogy segítő kolléga álljon mellettük, ami kezdeti hipotézisünket igazolta.

SZERETNE-E MENTOR LENNI?

Erre a kérdésre az általunk vizsgált heterogén csoportban a következő megoszlásban kaptuk a válaszokat:

7. ábra.



A szakdolgozatban vizsgált iskolában – homogén csoport – a kollégák a következőképpen nyilatkoztak arról, hogy vállalnának-e mentori feladatot:

A leginkább támogatott vélemény, hogy a mentorálás nagyszerű lehetőséget nyújt tapasztalatok átadására. A pedagógusok több mint fele inkább kihívásnak tartja a mentorálást, s szívesen vállalna mentori feladatot ebben a populációban is, így a pedagógusok véleményének megoszlása a mentori feladatok ellátásáról mindkét csoportban hasonló, nagyjából a vizsgálatba bevont pedagógusok fele vagy már mentor, vagy szeretne mentor lenni.

KELL-E KÉPEZNI A MENTOROKAT?

Ezt a kérdést saját, főiskolai képzési portfóliónknak a köznevelés igényeihez alkalmazkodó fejlesztése miatt tettük fel. Az általunk vizsgált populációnak 85%-a úgy véli, hogy a mentorokat képezni kell. Ezt a véleményt attól függetlenül fogalmazták meg, hogy ők maguk szeretnének-e mentorok lenni vagy nem.

A hallgató által bemutatott általános iskolában is nagy támogatást kapott az a vélemény, hogy a mentoráláshoz szükséges a szakirányú (mentor) képzés. Ez azt a gondolatot tükrözi, hogy a tanár nem feltétlenül képes mentorként funkcionálni. Mivel az állítás megfogalmazásában nem tettem különbséget a mentori rendszerek között, így ez csak általában érvényes a mentorálásra.

Összegezve

A mentorság egy olyan szerep, amit csak tudatosan, megfelelő kompetenciával és felkészültséggel lehet eredményessé tenni, ebben nyújtanak segítséget a képzések.

A Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Intézetének portfóliójában két mentorképzés szerepel:

- Gyakorlatvezető mentortanár szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak
- Gyakornokok mentori támogatása a probléma alapú tanulás segítségével – akkreditált pedagógus továbbképzési tanfolyam

Véleményünk szerint a hasonló típusú vizsgálatok nagyon hasznosak a közoktatás és a felsőoktatás közötti kapcsolatok erősítésében, annak biztosításában, hogy a felsőoktatás a közoktatási igényeknek megfelelő szolgáltatásokat tudjon felajánlani partnereinek, ahogy ez a projekt céljai között is megjelent.

PEDAGÓGUSOK MÉRÉSI-ÉRTÉKELÉSI KOMPETENCIÁINAK FEJLESZTÉSE
A FELSŐOKTATÁSBAN

Bevezetés

[1] Szabó Imre Gábor (2014): Értékelési szubjektivitás a gyakorlatban. *Iskolakultúra*. 2014. 9. Pp. 86–95.

[2] Markóthné Herdics Krisztina: *Értekezés a sajátos nevelési igényű tanulók értékeléséről*. <http://www.tanarkepzo-halozat.hu/cikk/markothne-herdics-krisztina-ertekezes-a-sajatos-nevelesi-igenyu-tanulok-ertekeleserol/2014-06-27/178>

A TÁMOP 4.1.2.b.-2.-13 projekt keretében felvállaltuk a pedagógiai mérés-értékelés kompetenciáinak vizsgálatát gyakorló pedagógusok körében. Az eredményeket konferenciákon közzétettük és publikáltuk is. Ebben a tanulmányban azt is kívánjuk mutatni, hogy a köznevelésben dolgozó, de intézményünkkel szoros kapcsolatban álló második vagy további diplomát szerző, a mérés-értékelés problémaköre iránt különös érdeklődést mutató hallgatóinkat milyen módon sikerült bevonni a kutatásainkba azzal a céllal, hogy az értékelési kompetenciák vizsgálata mellett segítsük kutató pedagógussá válásukat. Természetesen a vizsgálatok eredményeit is elemezzük, hogy következtetéseket tudjunk levonni a gyakorló pedagógusok válaszlásai alapján a képzési szükségletekre a mérés-értékelés területén, legyen szó akár osztott vagy osztatlan pedagógusképzésről, szakirányú továbbképzésről vagy más, rövidebb ciklusú, a pedagógiai értékelést központi kérdésként kezelő képzésről.

A képzésben résztvevő hallgatóink közül kettőnek a tanulmányát a projekt keretében konzorciumi partnerünk, a Pannon Egyetem közzétette, Szabó Imre Gábor írása az *Iskolakultúra* Tudós tanárok rovatában jelent meg. [1] Markóthné Herdics Krisztina: *Értekezés a sajátos nevelési igényű tanulók értékeléséről* a Pannon Egyetem Tanárképző hálózatának honlapján olvasható. [2] Az ő írásuk mellett fontos információkat tartalmaz Mukanovics Judit Mérés-értékelési feladatokra és pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak nevű képzésre járó hallgató szakdolgozata, melynek címe: *A tanulói teljesítmények értékelésére való felkészítés a pedagógusképzésben*. Írásunkban a saját vizsgálatunk mellett az ő eredményeiket is felhasználjuk a pedagógusképzés és továbbképzéséhez megfogalmazandó javaslatainkhoz a pedagógiai mérés és értékelés területén.

Kompetencia, kompetenciafejlesztés a pedagógusképzésben

A kompetenciák vizsgálatához a kompetencia fogalmának az értelmezéséből kell kiindulnunk. A kompetencia szó latin eredetű, ügyességet, alkalmasságot jelent. A társadalmi munkamegosztásban egyes emberek illetékességet, jogosultságot, hatáskört kapnak döntések meghozatalára, vagy éppen végrehajtására, őket nevezük kompetensnek. A pedagógusképzés aspektusából kompetensnek nevezhetjük az eredményes pedagógust. Megjegyezzük, hogy az eredményesség a pedagógusok munkájában egy újabb tanulmány tárgya kellene, hogy legyen, ezért most az eredményesség helyett a hétköznapi gondolkodáshoz jobban illeszkedő „jó pedagógus” fogalmat tekintjük fejtegetésünk kiindulópontjával.

A pedagógusok kompetenciáinak fejlesztéséhez vezető út rövid bemutatásához induljunk ki a jó pedagógusra vonatkozó kutatásokból. A korai pedagógus-vizsgálatok leggyakrabban használt módszere volt a tanulók kikérdezése arról, hogy milyen a jó tanár. A tulajdonságlisták azért nem vezetnek messzire, mert a gyerekek és a felnőttek életük különböző szakaszaiban más-más tulajdonság-preferenciákat sorolnak fel. A tulajdonságlistás módszer azért sem vezet megbízható eredményekhez, mert egy-egy negatív tulajdonság, megjelenés számos pozitív jellemző mellett könnyen megváltoztathatja az egész személy megítélését. [3] A fentiek alapján is megállapítható, hogy a jó pedagógus személyiségjegyeinek a feltárásával nem jutunk sokkal közelebb a pedagógusképzés eredményességének növeléséhez. A tulajdonságok összességének vizsgálata, ha működne is az eredményes pedagógusok leírásában, véleményünk szerint leginkább a kiválasztáshoz lenne alkalmazható.

A tanári kompetenciák vizsgálatához még közelebb vinne a pedagóguskutatásnak az a módszere, amely szerint nem tulajdonsághalmazokból szeretnénk megtudni, hogy milyen az eredményes pedagógus, hanem a tanári viselkedés megfigyelése vezetne közelebb ehhez. Megint nem léphetünk át a pedagógus eredményességének értelmezésén, ebben az esetben azonban a kutatók nem az eredményesség fogalmának meghatározására törekedtek, hanem megkérdezték azokat a partnereket, akik hivatottak a tanári eredményesség megítélésre, így tanulókat, kollégákat, feletteseket, szakértőket kértek meg arra, hogy nevezzék meg azokat, akiket a saját környezetükben eredményesnek tartanak. Akiket a legtöbben megneveztek, azok közül választottak ki olyan tanítókat és tanárokat, akiknek a viselkedését megfigyelték. A több hasonló vizsgálat közül kiválasztunk egyet, De Landsheere és Delchambre ku-

[3] Budavári-Takács Ildikó: *A tanácsadás pszichológiája*. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_A_tanacsadas_szocialpszichologiaja/ch14.html

[1] De Landsheere, G.–Delchambre, A. (Eds.): *Les comportements non-verbaux de l'enseignant*. Comment les maitres enseignent II. Bruxelles–Paris: Labor–Nathan.

[5] Falus Iván (1975): *Mikrotanítás*. Budapest: OOK.

[6] Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.

[7] Hajdú Erzsébet (2006): A kompetenciaalapú pedagógusképzés a gyakorlatban. A Reformpedagógiai Kutatócsoport kiadványa. In: Kopp Erika (Szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Budapest: Gondolat.

tatásait, akik főleg a pedagógusok nem verbális kommunikációjának a tartós megfigyeléséből próbáltak olyan kérdésre választ kapni, hogy vannak-e a jó pedagógusok tevékenységének és magatartásának közös jellemzői. [4] Feltételezték ugyanis, hogy az egyes magatartásminták tanításával, gyakoroltatásával jobb eredményeket lehet elérni a pedagógusképzésben. A kutatók úgy vélték, hogy az eredményes pedagógusokra jellemző ismétlődő viselkedésmódok a képzés segítségével megerősíthetők vagy taníthatók. Ezek a törekvések sem vezettek igazán eredményre, mert a sikeres pedagógusok által a statisztikáik szerint a leggyakrabban alkalmazott pozitív visszajelzések, helyeslő bólintás, mosoly, vállveregetés, stb. nem alkalmazhatók sikerrel bármilyen pedagógiai szituációban, és önmagukban nem is járnak pozitív hatással.

A pedagógusképzés jobbításához vezető út egyik következő lépcsőfokának tekinthető pedagógiai készségek fejlesztése. „A pedagógiai készségeket úgy határozhatjuk meg, mint a pedagógus tevékenységének olyan lényeges és gyakori, viszonylag jól elhatárolható komponenseit, amelyek a pedagógiai folyamat során különféle kombinációkban alkalmazhatók.” [5] Ezek a pedagógiai készségek azonban különféle kombinációkban fordulnak elő, bonyolultabb, komplexebb képességekké szerveződnek. Így a későbbiekben a kutatók inkább pedagógiai képességekről beszélnek.

A tulajdonságlistás és a jó pedagógusok megfigyelésére irányuló kutatások után az 1980-as években a hazai pedagógusképzés színvonalának növekedését a pedagógiai képességek fejlesztésében láttuk. Falus Iván mikrotanításról írott könyve [6] jelentős hatást gyakorolt a hallgatói aktivitást középpontba állító tanárképzésre.

A készségek gyakorlására szerveződött mikrotanítások módszereinek alkalmazása mellett a fejlesztési törekvések a nagyon egyszerű pedagógiai készségektől haladnak a komplex pedagógiai képességek felé. Ezek a pedagógiai képességek közelítenek a pedagógusképzésben és a pedagógusok értékelésében ma alkalmazott kompetencia-modellhez.

A tanári kompetenciák a következő évtizedben a tanári pályára való felkészítés középpontjába kerültek. A felsőoktatás bolognai-rendszerű átalakításával párhuzamosan a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeit kompetencia alapon fogalmazták meg.

Az új típusú tanárképzés alapgondolata, hogy „a gyakorlati képességek, tanári kompetenciák csak tudatosan felépített, megvalósított és elemzett (reflektált) tevékenység útján fejleszthetők.” [7]

2013-ban ismét változás történt a tanárképzésben, az osztott képzés helyét néhány terület kivételével átveszi az osztatlan képzés. A 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet rendelkezik a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. A rendelet a tanári tudás, készségek és képességek, attitűdök, autonómia és felelősségvállalás dimenzióit használva határozza meg a képzés végére elvárható követelményeket, amelyek a Magyar Képesítési Keretrendszer felosztásának felelnek meg.

A képzési és kimeneti követelmények külön meghatározzák a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén szükséges ismereteket, képességeket és attitűdöket.

A továbbiakban a fenti felosztásnak egy elemét, a tudást választjuk ki, és megvizsgáljuk, hogy a gyakorló pedagógusok kutatásaink szerint milyen ismeretekkel rendelkeznek az értékeléssel kapcsolatban, a képzés során felkészültek-e erre a pedagógiai tevékenységre. Röviden kitekintünk arra is, hogy a vizsgált populációban az értékeléssel kapcsolatos attitűdök hogyan alakulnak.

A pedagógiai értékeléssel kapcsolatos vizsgálatok gyakorló pedagógusok körében

A következőkben részleteket mutatunk be saját, a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos vizsgálatainkból, és bemutatunk néhány eredményt a bevezetőben felsorolt hallgatói produktumokból is.

Saját vizsgálatunkat kérdőív segítségével végeztük. A kérdőívek előkészítését a pedagógiai mérés-értékelés mester szakra járó, második vagy többedik diplomájukat szerző gyakorló pedagógusok segítségével állítottuk össze, próbáltuk ki, és módosítottuk. Javaslatukra papíralapú kérdőívvel dolgoztunk, aminek a szétosztásában és az összegyűjtésében is részt vettek a hallgató kollégák.

A projekt keretein belül 25 fő írásbeli kikérdezését vállaltuk, így semmiképp nem beszélhettünk reprezentativitásra törekvésről. A teljes kérdőívet 65 pedagógus töltötte ki. A mintánk nem volt reprezentatív, ezért a jellemzőket csak nagyvonalakban ismertetjük. A kitöltők egyharmada volt férfi, életkor szerint a legtöbben a 35–55 éves korosztályba tartoztak, kevesebb, mint harmadrészüik középfokú intézményben dolgozott, a többiek alapfokon tanítottak.

AZ ÉRTÉKELÉS ÉRTELMEZÉSE GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK SZERINT

A pedagógiai mérés-értékelés kompetenciájának vizsgálatához nélkülözhetetlen annak a megvilágítása, hogy a vizsgálatunkban részt vevő pedagógusok hogyan vélekednek az iskolai értékelés céljáról. Erre nyílt kérdés segítségével kerestünk választ. Az alábbiakban az említés gyakoriságának sorrendjében bemutatjuk eredményeinket.

A leggyakrabban azzal a megállapítással találkozunk, hogy az iskolai értékelés célja visszajelzés a tanuló számára (76%). Hogy miről szól ez a visszajelzés? Ennek részletezésében a válaszok már differenciáltabbak. Egyesek egyszerűen csak visszacsatolást említenek, mások a tanuló teljesítményének a követelményekhez viszonyítását, vagy a saját magához képest történő fejlődésről való informálást értik alatta. A másik, legnagyobb gyakorisággal megjelenő válasz a visszajelzés a pedagógus számára (67%). Leginkább azt említik, hogy a pedagógus saját munkájának eredményeire utal az iskolai értékelés. Ugyanakkor előfordultak olyan válaszok is, amelyek a visszajelzés funkcióját a további tanítási-tanulási folyamat tervezéséhez való hozzájárulásban látják.

Vannak nagyobb számban (kb. a válaszolók negyed része) olyanok, akik az értékelés célját a tanuló motiválásában látták, mások egyszerűen a tanuló tudásának megítélését jelölik meg.

Mindössze 21%-ban jelenik meg az értékelésnek az a funkciója, hogy a szülőket tájékoztatja a gyermekek teljesítményéről.

Kiemelnénk a válaszok közül, bár mindössze hárman jelölték meg, hogy az értékelés célja a pedagógiai munka minőségének javítása. Úgy véljük, ezt a véleményt kellene minél több pedagógusnak osztani.

Megjegyezzük, hogy a kollégák nagy többsége egy, legfeljebb két funkciót jelölt meg. Ebből is következik, hogy ezen a területen nem felesleges a továbbképzések erősítése.

Érdemes ezek mellé az eredmények mellé idézni hallgatónk, Mukanovics Juditnak a bevezetőben emlegetett szakdolgozatából azokat a válaszokat, amelyeket az általa vizsgált populációtól kapott arra a kérdésre, hogy mi az értékelés?

A kikerdezést a dolgozat írója online módszerrel végezte, elsősorban pedagógusjelöltek és pályakezdők véleményét gyűjtötte össze. 137 fő válaszolt arra a kérdésre, hogy „Mit jelent Önnek az értékelés?“, kétharmaduk egyetemista vagy főiskolás, a többiek pályakezdő fiatalok.

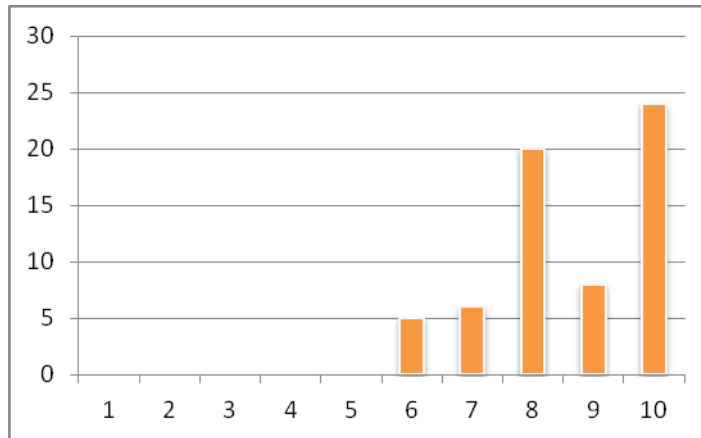
Az osztályozást.	54	39.4%
Azt a szóbeli szóveges értékelést, amelyet a pedagógus a tanítás közben mond a diákoknak.	47	34.3%
Azt az írásbeli szóveges értékelést, (NEM osztályozást!) amit a pedagógus egyes tanulói tevékenység közben/végén ad a diáknak.	43	31.4%
Azt a részét a leendő munkámnak, amelytől a legjobban tartok, mert nincs még benne gyakorlatom.	19	13.9%
Egy olyan negatív dolgot, amelytől megváltozhat egy gyerek tanuláshoz való kedve, hozzáállása.	9	6.6%
Még nem látom a buktatóit, de remélem majd megbirkózom vele.	18	13.1%
Egy komplex folyamat eredményét.	49	35.8%
Egy szükséges rossz feladatot.	8	5.8%
MÁR DOLGOZOM.	43	31.4%
Egyéb	9	6.6%

A fentiekből látható, hogy a pedagógusjelöltek és a pályakezdők közül az értékelést sokan azonosítják az osztályozással. Szerencsére többen voltak olyanok, akik az értékelést úgy látják, mint egy komplex folyamat eredményét. A kitöltők közül összesen 17 fő választotta valamelyik válaszlehetőséget, ami az értékelést negatív színben tünteti fel. (Meggjegyezzük, hogy a „Már dolgozom” kategória azért jelenik meg, hogy a pályakezdőket és a tanulmányaikat folytatókat el tudják választani egymástól)

- „Egyéb” válaszok általában a visszacsatolást és a motiválást emelik ki, ezek közül emelünk ki néhányat:
1. Azt a szóbeli értékelést (is), amelyre szüksége van gyereknek, szülőnek, tanárnak egyaránt, és amely nemcsak egy számmal jellemez, hanem kitér a gyengébb/kiváló részletekre is, hogy lássuk: mi megy jól, hol kell ráerősíteni. (tanárjelölt)
 2. Szóbeli vagy írásbeli visszajelzést a növendék teljesítményéről, mely véleményem szerint akkor hatékony, ha valamilyen támpontot is ad a további fejlődéshez. (tanárjelölt)
 3. A leendő munkám egy fontos és nagy felelősséggel járó része, mely egy eszköz, melyet sokféleképpen lehet hasznosítani. (tanárjelölt)
 4. Visszacsatolást, a fejlődés szükséges elemét. (tanárjelölt)
 5. Motivációt a további munkára (tanár)
 6. Az értékelés visszajelzés, mind diáknak, mind tanítónak a tanuló teljesítményéről. Ez lehet pozitív és negatív is, de a pozitívot kellene többet alkalmazni. (tanítójelölt)
 7. Egy olyan lehetőség, amellyel ösztönözhetem a gyerekeket. (tanítójelölt)
 8. Minden olyan dolgot, amit a tanár visszajelzésként közöl, jelez a diák felé jobbítás vagy megerősítés céljából. (tanárjelölt)
 9. Az egy olyan dolog, amely segítségével visszajelzést adhatok tanulóimnak, motiválhatom, biztathatom őket. (tanítójelölt)

Saját vizsgálatunkban megkérdeztük azt is, hogy a kollégák mennyire tartják fontosnak az értékelést. Az alábbi grafikon mutatja a válaszok megoszlását egy 1-től 10-ig terjedő skálán:

1. ábra.



Átlag: 8,6 Szórás: 1,29

A fentiekből látható, hogy a megkérdezettek a 10 fokú skálán meglehetősen magas pontszámmal értékelték a pedagógiai mérés-értékelés fontosságát az oktatás folyamatában. A kollégák között senki nem akadt, aki 6-nál kisebb pontszámot adott volna, a döntő többség 8 és 10 közötti értékeket jelölt meg.

FELKÉSZÜLT-E A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ALATT A PEDAGÓGIAI MÉRÉSI-ÉRTÉKELÉSI FELADATOKRA?

2. ábra.

Felkészítette-e a ped. képzés a mérés-értékelés feladataira?



A megkérdezettek többsége úgy gondolja, hogy csak részben készítette fel a felsőoktatás a mérési-értékelési feladatokra. A fentiekből látható, hogy csak a válaszolók 11%-a mondta azt, hogy tanulmányai során felkészült a pedagógiai mérési-értékelési feladatokra, legtöbben a diploma megszerzése után részben érezték magukat kompetensnek a tanulók teljesítményének megítélésében és egyéb értékelési feladatokban.

Korábbi tapasztalataink alapján feltételeztük, hogy dominánsan egy-egy vizsgakérdés erejéig foglalkoznak a képzésben a pedagógiai értékelés problémájával, így ez a feltevésünk igazolódott.

Mukanovics Judit fent említett szakdolgozatában a kikérdezettek közel 60%-a állította, hogy tanulmányai során volt vagy lesz olyan tárgy, amelynek keretében elsajátíthatja az értékeléshez legfontosabb kompetenciákat. A két vizsgálat eredményei közti különbség azzal is magyarázható, hogy az általunk vizsgált populáció többsége a közép korosztályhoz tartozik azaz korábban jártak főiskolára-egyetemre, míg a másodiknak közölt vizsgálat populációjának többsége ma is hallgató. Ennek alapján feltételezhetjük, hogy a pedagógusképzés tartalmaiban egyre nagyobb jelentősége lesz a mérési-értékelési feladatokra való felkészítésnek. Valószínűsíthető, hogy a különböző helyi, országos vagy nemzetközi mérések elterjedése a felsőoktatás figyelmét is a pedagógiai mérési-értékelési kompetenciák fejlesztésére irányítja.

Hogyan készült fel a képzés során a mérés-értékelési feladatokra?

Saját vizsgálatunk alapján az alábbi eredményeket kaptuk:

A válaszadók 42%-a csak elméletben, míg 39%-a elméletben és gyakorló tanítás közben sajátította el az értékeléssel kapcsolatos alapvető kompetenciákat.

Az idézett szakdolgozatban a mérési-értékelési feladatokra való felkészülésre vonatkozóan a pályakezdő pedagógusok a következő válaszokat adták:

Mindösszesen 9 fő gondolja a 61-ből, hogy a gyakorlati helye megfelelő módon hozzájárult a mérési és értékelési módszerek gyakorlásához, s számára azt nyújtotta, amit nyújtania kellett.

Egy hallgatói választ idézünk ami feltételezésünket alátámasztja:

„Sokkal több gyakorlatra lenne szükségem, mint amennyit az egyetem nyújtani tud. A gyakorló tanítás során ezen volt a legkisebb hangsúly. Pedig ezt át kellene gondolni a tanárképzésen belül, mert nagyon sok múlik azon, hogy mit hisz a diák magáról, illetve arról, hogy a tanára miként vélekedik róla, vagy a tudásáról, munkájáról.”

VOLTAK-E NEHÉZSÉGEIK PÁLYAKEZDŐKÉNT A MÉRÉS-ÉRTÉKELÉSI FELADATOKKAL?

A kérdőívek feldolgozása során, úgy tűnik, hogy a megkérdezettek nagyobb részének voltak nehézségei pályakezdőként a pedagógiai mérés-értékelés feladatával való megbirkózásban. Az igennel válaszolóktól kértük, hogy írják le a problémáikat, amelyekkel szembesültek. A válaszok megfogalmazásukban sokfélék voltak, de lényegüket tekintve legtöbbször két alapvető nehézségre utaltak: az egyik a követelmények, feladatok szintjének meghatározása az adott életkorú tanulókhoz igazodva, a másik pedig a szubjektivitás kísértése, az objektivitásra törekvés nehézségei. A kollégák közül többen számoltak be arról is, hogy nagy dilemmát okozott számukra, hogy a tantervi követelményekhez és az egyéni fejlődéshez egyszerre tudjanak viszonyítani a gyerekek teljesítményének a megítélésében, valamint élhetnek-e a differenciálással a teljesítmények értékelésében. Néhányan kiemelték a készségtárgyak és a fogalmazás értékelésének nehézségeit, mivel ezek esetében óhatatlanul szerepet kap a tetszés szubjektív befolyása.

Úgy véljük, hogy ezeken a kezdeti nehézségeken tud majd segíteni a gyakornoki rendszer, amelyben a mentoroknak külön figyelmet kell majd fordítaniuk a pedagógiai mérés-értékelés kompetenciáinak a fejlesztésére.

A következőkben a továbbképzések iránti érdeklődést és hajlandóságot vizsgáltuk.

RÉSZT VETT-E PEDAGÓGIAI MÉRÉS-ÉRTÉKELÉSSSEL KAPCSOLATOS TOVÁBBKÉPZÉSEN?

Nagyon kedvezőnek találtuk, hogy a vizsgálatba bevont kollégák több, mint a fele már részt vett ilyen jellegű továbbképzésen.

A továbbképzésekről megtudtuk, hogy a kollégák sokféle szervezésben találkoztak a pedagógiai mérés-értékelés kérdéseivel, így tantestületi értekezletektől a pedagógiai intézet által szervezett, illetve TÁMOP pályázat által támogatott tanfolyamokon keresztül a vizsgálónői felkészítést szolgáló képzéseken keresztül a mester szakos tanulmányokig különböző tanulási szinterek, alkalmak és módok szerepeltek a válaszokban.

Azok közül, akik nem vettek részt továbbképzésen, kétharmaduk jelezte, hogy szívesen vállalná tudásának bővítését ezen a területen. Ebből az adatból levonható az a következtetés, hogy a képzések szervezőinek gondot kell fordítani a képzési kínálat meghatározásánál a pedagógiai mérés-értékelés témájának megjelenítésére.

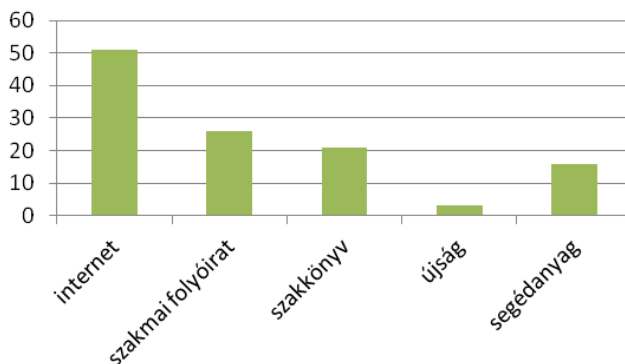
TÁJÉKOZÓDOTT-E VALAMILYEN FORMÁBAN A PEDAGÓGIAI MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS KÉRDÉSEIRŐL?

Ezek a válaszok nagyon kedvező meglepetést hoztak, ezt mutatja az ábra is:

Vizsgálatunk szerint viszonylag kevesen vannak olyanok, akik önképzésébe nem fért bele, hogy különböző forrásokból információt szerezzenek a pedagógiai mérés-értékelés témaköréből. Ennek magyarázata lehet az is, hogy az utóbbi időben egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az intézményekben az országos és a helyi mérések, az ezekre való felkészülést nehéz kikerülni.

Milyen forrásból szerezte információit a pedagógiai mérés-értékeléssel kapcsolatban?

3. ábra.



A félig nyitott kérdésben több válaszlehetőséget is meg lehetett jelölni, így természetesen a kitöltők számánál több válasz érkezett. A fenti ábrából leolvasható, hogy a leggyakrabban használt tájékozási pont az internet. Mivel kevesebb, mint 10% nem szerez sehonnan információt a mérés-értékelés kérdéseiről, a témában tájékozódó kolléga közül a többség (86%) az internetet vagy az internetet is használja tudásának gyarapítására. Ebből arra következtethetünk, hogy a pedagógusoknak szánt hasznos szakmai információkat érdemes elektronikusan is elérhető formában hozzáférhetővé tenni.

Ajánlott figyelni a pedagógiai továbbképzések szervezésénél, hogy a válaszolók 27%-a tanfolyami segédanyagokból is szerzett információkat, így ezek segítségével is érdemes önképzési lehetőségeket biztosítani a kollégáknak.

Feltételeztük, hogy érdemes lenne életkori csoportok szerint is megvizsgálni az önképzés formáit, pontosabban az információk forrásait, de olyan nagy arányban említették az internetet, mint a tudás gyarapításának eszközét, hogy erről a csoportosításról lemondtunk.

DIFFERENCIÁLÁS AZ ÉRTÉKELÉSBEN

A tanulók tudásának értékelésében való differenciálás kérdését a bevezetőben említett egykori hallgatónk, a gyógypedagógusként dolgozó Markóthné Herdics Krisztina javasolta bevenni a kikérdezés témáihoz, aki ezt a kérdéskört saját tanulmányában is felveti.

A vizsgálat során 13 kijelentést soroltunk fel, és azt kértük a válaszadóktól, hogy 5 fokú skálán jelezzék, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással. Az 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem ért egyet vele, míg az 5 azt jelenti, hogy teljesen egyetért a kolléga a kijelentéssel.

Az állításokat megpróbáltuk úgy kiválasztani, hogy információt kapjunk arról, hogy hogyan vélekednek a differenciálásról az értékelésben, hogyan értelmeznek pedagógiai „közhelyeket”, és hogyan viszonyulnak a szubjektivitáshoz az értékelésben.

Az alábbiakban csupán néhány itemet ragadunk ki, a válaszokat különböző szempontok szerint csoportosítva mutatjuk be aszerint, hogy a minta melyik elemeit érdemes összehasonlítani.

Azzal a kijelentéssel, miszerint „Minden tanulót egyformán kell értékelni”, az összes megkérdezett nagyobb része egyáltalán nem, vagy inkább nem ért egyet. (átlag: 1,9, szórás 1,3). Külön vizsgálva a tanítókat és az idősebb tanulókkal foglalkozókat azt tapasztaltuk, hogy a tanárok valamivel nagyobb mértékben gondolják azt, hogy nem szabad differenciálni az értékelésben, mint a tanítók.

„Az értékelésnél az eredményeket a képességekhez mérem” a legtöbben néha egyetértenek, néha nem ezzel a kijelentéssel. (átlag 2,73, szórás 0,77). Ez valószínűleg azt jelenti, hogy az értékelésnél figyelembe veszik a tanulók képességeit, de nem csak önmagához viszonyítják az egyes gyerekek iskolai teljesítményeit. A tanítók enyhén nagyobb mértékben értenek egyet ezzel a kijelentéssel.

Összevetettük az első és a második kérdésre adott válaszokat, ugyanis a két kérdés egymás kontrollja. Ha valaki egyetért azzal, hogy minden tanulót egyformán kell értékelni, akkor, ha konzekvens, a második állítással, hogy az értékelésnél az eredményeket a tanuló képességeihez méri, nem lenne szabad egyetértene. Ennek egyszerű kontrolljára kiszámoltuk a két adatsor közti korrelációt. Ha ez magas értéket ad, akkor a válaszolók nem konzekvensen az értékelés differenciálásának kérdésében, de azt tapasztaltuk, hogy a korreláció igen alacsony, $r=0,107$ értéket mutat, tehát valószínűsíthető, hogy nem véletlenül jelölték be válaszaikat a kollégák.

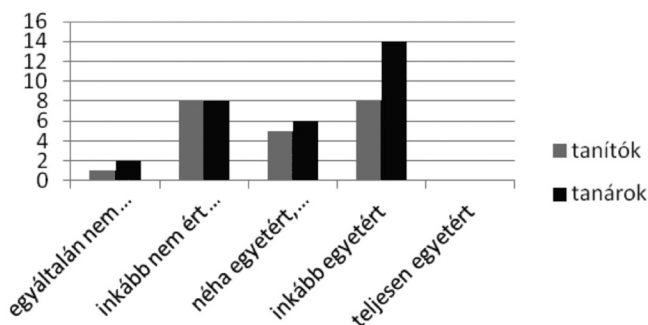
SZUBJEKTÍVITÁS AZ ÉRTÉKELÉSBEN

Önvizsgálatot vártunk a válaszadóktól akkor, amikor a következő kijelentéssel kapcsolatos egyetértésüket vagy egyet nem értésüket próbáltuk megtudni:

„A gyerekek iránti rokonszenv/ellenszenv nem befolyásolja az értékelést”

Eredményeinket tanítók-tanárok bontásban az alábbi ábra szemlélteti:

4. ábra.



A legmagasabb értéket a tanárok körében tapasztaltuk, ők utasítják el leginkább azt, hogy a szimpátia vagy az ellenszenv befolyást gyakorolhat a tanuló teljesítményének megítélésére.

Természetesen az őszinteség ebben a kérdéskörben meglehetősen korlátozott, de úgy találtuk, hogy a tanítók önmagukkal szembenézve többen vallják azt, hogy a szimpátián nem feltétlenül tudnak felülemelkedni a tanulók teljesítményének megítélésében.

E helyen idézzük a pedagógiai mérés-értékelés szakon nálunk végzett hallgató, Szabó Imre Gábor tanulmányának egy elemét a tanári szubjektivitásról [1]:

„A pedagógusok viszonyulása az értékelési szubjektivitáshoz

A saját értékelési objektivitás megítélését vizsgáló részben az általános objektivitás megítélésének és a kérdőívben levő tanulói teljesítmény megítélésének az objektivitására vonatkozó kérdések szerepeltek. A válaszokat tízfokozatú skálán kellett megjelölni, melyen a nulla a teljes szubjektivitást, a kilenc a teljes objektivitást jelölte. A két válasz közötti korreláció értéke $r=0,786$ ($r_{0,05}=0,632$), tehát kijelenthető, hogy a válaszok közötti hasonlóság nem magyarázható a véletlennel.

A válaszadók 50,9 százaléka ítélte a saját értékelési gyakorlatát 6-nál magasabbra és 22 százalék gondolta úgy, hogy ő mindig teljesen objektívan értékeli a tanulók teljesítményét. Ez utóbbi adatot gondolatébresztőnek tartom.”

[1] Szabó Imre Gábor (2014): Értékelési szubjektivitás a gyakorlatban. *Iskolakultúra*. 2014. 9. Pp. 86–95.

Összegezés

Bár a vizsgálatunk mintája közel sem volt reprezentatív, néhány, a projektünk szempontjából fontos következtetést megfogalmazunk a kapott adatok figyelembevételével.

Az általunk végzett vizsgálatból a következő megállapításokat és cselekvési tervet tudtuk megfogalmazni. A felsőoktatásban, a pedagógus- és tanárképzésben egyaránt erősíteni kell az értékeléssel kapcsolatos problémák tárgyalását, de nemcsak az elmélet szintjén, hanem a gyakorlatban is.

Az értékeléssel kapcsolatos elméleti ismeretek gyarapítására az általunk vizsgált pedagógus csoportban nagy érdeklődést tapasztaltunk – többségük vagy részt vett már ezzel kapcsolatos továbbképzésen, vagy szándékában áll tudását ezen a területen növelni, ezért a képzési kínálatban a pedagógiai mérés-értékelés kérdéskörének is szerepelnie kell. Továbbképzési kínálatunkban az eddigiekhez hasonlóan helyet kell, hogy kapjon a pedagógiai mérés-értékelés témája. Nagyon sikeresen működő Pedagógiai mérés-értékelés mesterszakunk a tanárképzés rendszerének átalakításával a jövő évben megszűnik, de a kínálatunkban továbbra is helyt kap a Mérési-értékelési feladatokra és pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak valamint a Vizsgaelnöki feladatokra felkészítő pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szak.

A közoktatás igényeinek és a felsőoktatás képzési tartalmainak összehangolása, a gyakorló pedagógusok kutatás iránti attitűdjeinek erősítése szempontjából fontosnak tartjuk a hallgatóink és volt hallgatóink bevonását a kutatásokba továbbra is, ahogy ezt a projekt során tettük.

A Pedagógiaiasszisztens-képzésen végzett tanulók pályakövetése

Bevezetés

A Pedagógiaiasszisztens-képzés már 1993-ban bekerült az OKJ-s képzések közé mint középszintű, érettségire épülő és iskolai rendszerben és felnőttképzésben is tanulható szakma. Igaz nappali tagozaton, iskolarendszerben mindössze 9 intézményben [1] folytatták a képzést, azonban felnőttképzésben az egyik legnépszerűbb OKJ-s képzések közé tartozott 2013-as megszüntetéséig illetve átalakításáig.

Az 1993-ban induló képzés 2006-ban az új OKJ bevezetésével ugyan átalakult, de népszerűségét 2013-ig töretlenül megőrizte, sőt a 2011-es köznevelési törvényhez kapcsolódó 2013-as kormányrendeletében meg is erősíti a nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő munkakörök leírásánál a pedagógiai asszisztensi munkakört.

Már a kormányrendelet megjelenésekor láthattuk azt, hogy a pedagógiai asszisztensek a képzésben megjelölt feladataik mellett segíthetnek a megemelt maximális osztálylétszámok kezelésében, mivel a pedagógiai asszisztensek száma tanulónként van meghatározva, de míg korábban 100 tanulónként határoztak meg 1 fő pedagógiai asszisztent, a későbbi módosítások nyomán ma 250 tanulónként van 1 fő pedagógiai asszisztens alkalmazására lehetőség az iskolákban, így ezt a feladatot valószínűleg nem tudják a munkatársak ellátni.

Az alkalmazás és a képzés feltételei

A köznevelési törvény a képesítés feltételének csak az érettségit határozza meg, miközben számos szakmai fórumon [2] egyértelműen kiderül, hogy sokszor a nem megfelelő hozzáértés, azaz a képesítés hiánya okozza a legnagyobb problémát ez-

[1] Forrás: http://www.epalya.hu/tanulas/kozepiskolai_kepzesek.php?tagozat_okj=52149903 [letöltés ideje: 2014. december 29.]

[2] Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=771> [letöltés ideje: 2014. december 29.]

[3] http://tovabbtanulas.blog.hu/2013/06/21/a_pedagogiai_asszisztens_besorolasa_es_helye_a_kozoktatasban [letöltés ideje: 2014. december 29.]

zel a munkakörrel. Ahhoz ugyanis, hogy egy pedagógiai asszisztens valódi segítség legyen, maximálisan ismernie kell a pedagógiai alapokat és a rendszert, amelynek munkája során része lesz.

Így a képzés bevezetésekor is már azt várták, [3] hogy az iskolák/óvodák arra fognak törekedni a felvételek során, hogy a szakmában minél kompetensebb személyt vegyenek fel, hiszen így számíthatnak majd igazi segítségre, és arra, hogy a pedagógiai asszisztensi munkakör a jövőben szervesen beépüljön a szakmai rendszerbe és hatékony szereplője legyen.

Vizsgálat a pedagógiaiasszisztens-képzésen részt vevők körében

A Pedagógiaiasszisztens-képzést 2012-ben nagy sikerrel hirdettük meg intézményünkben, melynek során 3 csoportban mintegy 88 főt eredményes vizsga után pedagógiai asszisztenssé képeztünk. A képzésben részt vettek követése nemcsak feladatunk, hanem érdekünk is, hogy lássuk a képzés valóban elérte-e célját, s szakmát, lehetőséget adott mindazoknak, akik elvégezték.

A VIZSGÁLAT ESZKÖZE ÉS MENETE

A vizsgálat online kérdőívvel történt, melynek során egy 23 kérdéses zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőívet használtunk. A kérdőív a következő struktúrát követi:

- I. Alapadatok (életkor, foglalkoztatási adatok – munkahellyel való rendelkezés, munkakör információi) és munkaerő-piaci státusz bemutatása (a képzés kezdetekor, azóta és jelenleg)
- II. Végzettség, ismeretek hasznosítása (képzés erősségei, gyengeségei, hiányai, ismeretek hasznossága, gyakorlati képzés értékelése)
- III. Pedagógiai asszisztensi feladatok vizsgálata (tevékenységek rangsora, megítélése)

A vizsgálat alapsokaságát a Dunaújvárosi Főiskola 100%-os tulajdonában lévő Ecotech Nonprofit Zrt. keretei között végzett pedagógiai asszisztens hallgatók képezték. (N=88) A képzés valamennyi végzettjének küldtünk felkérést a kérdőív kitöltésére, a megkérdezésre azonban a válaszadók közül 29 fő vállalkozott, így mintánk 32,95%-os válaszadási arányt tükröz.

A VIZSGÁLAT HIPOTÉZISE

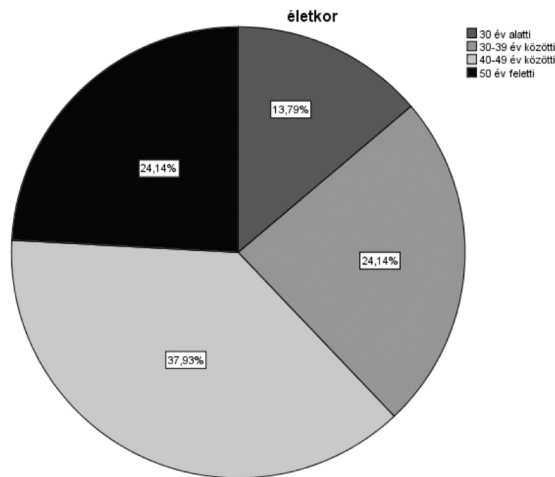
Vizsgálatunk kezdetén fő kérdésünk az vált, hogy hogyan ítélik meg képzésünket a képzést eredményesen elvégzők, azaz eredményesnek tartják-e azt, elégedettek-e vele. Hipotézis formájában azt állítottuk, hogy *azon megkérdezettjeink, akik a képzés nyomán pedagógiai asszisztensi munkakörben dolgoznak, valamennyien hasznosnak tartják megszerzett ismereteiket és elégedettek azzal*. Mindezek nyomán azt is állíthatjuk, hogy a nem pedagógiai asszisztensi területen dolgozók megítélése nem egyértelmű a képzés hasznosságát illetően.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

I. Alapadatok (életkor, foglalkoztatási adatok – munkahellyel való rendelkezés, munkakör információi) és munkaerő-piaci státusz bemutatása (a képzés kezdetekor, azóta és jelenleg).

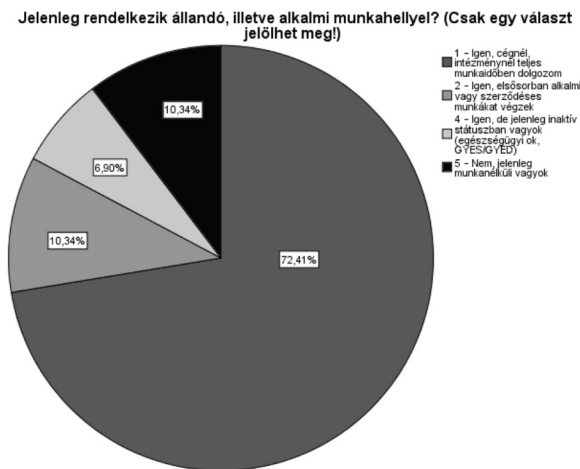
A válaszadók életkori megoszlásukat tekintve, igen nagy szóródást mutatnak; 24 és 61 év közöttiek, többségében 40 év felettiek (közel 60%-uk).

1. ábra.



A pedagógiai asszisztens-képzés megkezdésekor 89,7%-uk állandó munkahellyel rendelkezett, ez a szám a jelenlegi foglalkoztatási számokat tekintve sem változott, azaz közel 10%-uknak nincs munkahelye jelenleg. A foglalkoztatottakat tekintve leginkább cégnél, intézménynél dolgoznak teljes munkaidőben (a megkérdezettek 72,4%-a), közel 10%-uk alkalmi vagy szerződéses munkát végez, míg néhány fő inaktív státuszban van (gyesen, gyeden vagy egészségügyi okok miatt).

2. ábra.

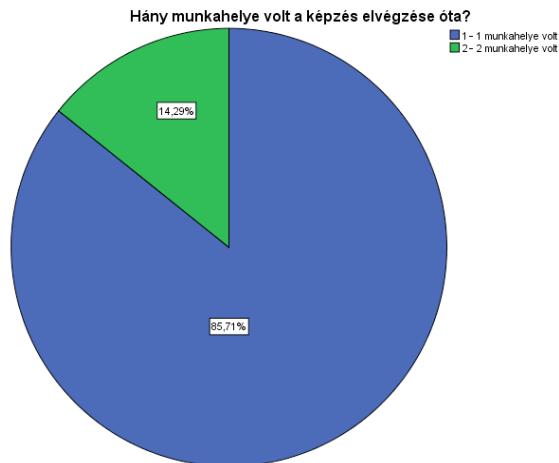


A képzés előtt munkahellyel rendelkező megkérdezettek jellemzően a megkérdezés időpontjában is rendelkeznek munkahellyel, ez vizsgálatunk alapján szignifikánsan összefügg ($r=0,568$; $p=0,001$).

A válaszadók 25%-a azonban a végzettség megszerzése óta is volt munkanélküli, így sajnos a képzés az ő esetükben nem adott új munkalehetőséget, pedig ők elsősorban munkahelyszerzés céljából jelentkeztek a képzésre ($r=-0,664$; $p=0,001$). Jellemzően azon megkérdezettek voltak munkanélküliek, akik jelenleg sem rendelkeznek munkahellyel ($r=-0,523$; $p=0,004$).

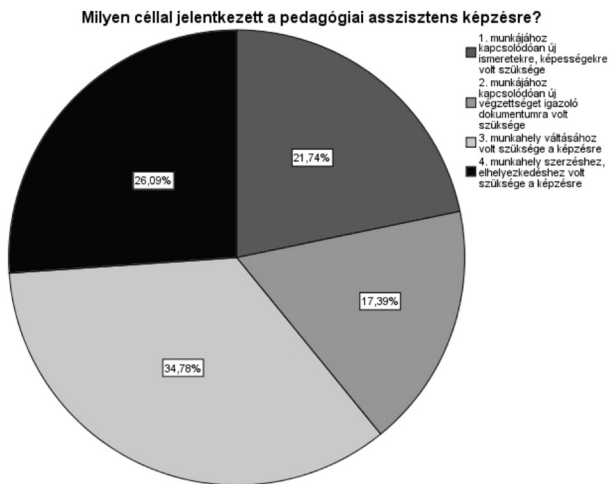
A jelenlegi foglalkozásuk, munkakörük megnevezését vizsgálva a pedagógiai asszisztensi munka és néhány hozzá kapcsolódó pedagógiai kategória mellett a legtöbb foglalkoztatott valamilyen adminisztratív vagy ügyintézői területet nevezett meg. Míg a megkérdezettek közel 20%-a ettől eltérő, a pedagógiai asszisztensi feladatokhoz semmilyen szálal nem köthető tevékenységet adott meg munkakörként. A képzés elvégzése óta a megkérdezettek 85,7%-ának 1, míg 14,3%-ának 2 munkahelye volt.

3. ábra.



A képzésre való jelentkezéskor a válaszadók fő motívuma az volt, hogy munkahelyváltáshoz szükséges ismereteket szerezzenek (34,8%), illetve új munkahelyet szerezzenek (26,1%), ettől kevesebb említést kapott meglévő munkához szükséges ismeretek szerzése (21,7%) valamint a munkához szükséges új ismereteket igazoló dokumentum szükségessége (17,4%).

4. ábra.



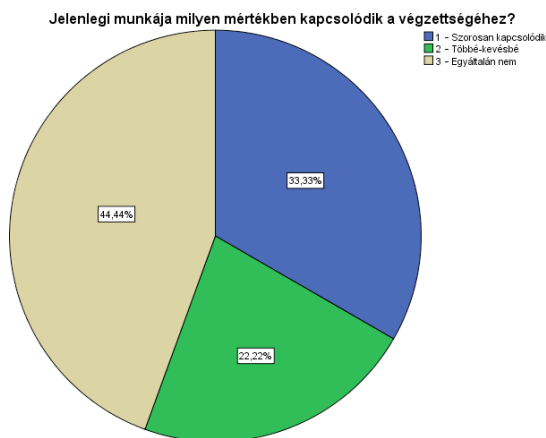
Az állandó munkahellyel rendelkező megkérdezettek főként munkájukhoz kapcsolódóan új ismeret szerzése vagy végzettséget igazoló dokumentum szükségessége miatt jelentkeztek a képzésre ($r=0,480$; $p=0,020$).

Fontos kérdés, hogy aki a munkahelyszerzés vagy a munkahelyváltás céljával kezdte el képzésünket és eredményesen el is végezte, valóban meg tudta-e valósítani ezt, el tudta-e érni célját. A megkérdezettek közül 14-en indultak e céllal, s mindösszesen 8 főnek, azaz valamivel több, mint a felének (57%-uknak) sikerült a pedagógiai asszisztensi képzéssel váltania.

II. Végzettség, ismeretek hasznosítása (képzés erősségei, gyengeségei, hiányai, ismeretek hasznossága, gyakorlati képzés értékelése)

A megkérdezettek jelenlegi munkája 9 fő esetében, azaz 33,3%-uknál kapcsolódik szorosan a megszerzett végzettségükhöz, míg 44,4%-uknál egyáltalán nincs kapcsolat a végzettség és a munka között.

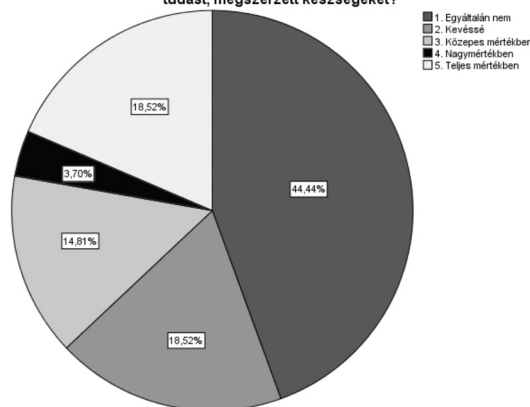
5. ábra.



Jelenlegi munkájában a tanulmányai során elsajátított tudást, a megszerzett készségeket a válaszadók egy csoportja (22,2%-uk) nagy vagy teljes mértékben használja, míg egyáltalán nem 44,4%-uk. A többi válaszadó a közepes mértékben (14,8%) és a kevésbé kategóriát jelölte meg.

6. ábra.

Milyen mértékben használja jelenlegi munkájában a tanulmányai során elsajátított tudást, megszerzett készségeket?



Azon megkérdezettek, akiknek munkája szorosan kapcsolódik a képzéshez teljes mértékben használják munkájukban a tanulmányok alatt megszerzett tudásukat, míg azok, akiknek munkája nem kapcsolódik a képzéshez, rendre arról nyilatkoztak, hogy nem tudják munkájukban használni ismereteiket, megszerzett készségeiket ($r=-0,894$; $p=0,000$). Arra kértük volt tanulóinkat, hogy adják meg a képzés erősségeit és gyengeségeit. Erősségként elsősorban a pedagógiai ismereteket, a széleskörű elméleti alapot, a pedagógiai sokszínűséget (SNI-s, BTM-es, nehezen nevelhető gyerekek) nevezték meg, a pszichológiai és az általános gyereknevelési problémák mellett.

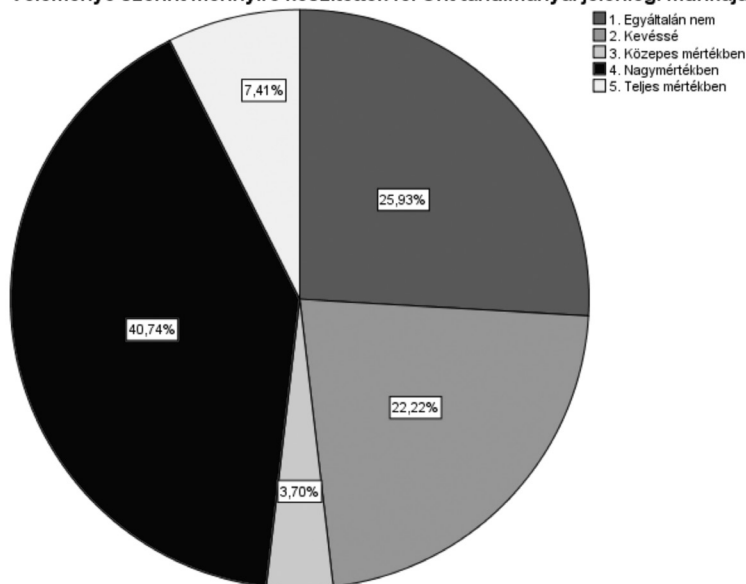
A képzés gyengeségének a gyakorlati képzést tekintették, ennek is két területét emelték ki: a képzési idő rövidségét, s a képzőhelyek tanácsatlanságát a pedagógiai asszisztensi feladatokat illetően, azaz nem jól és pontosan definiált az oktatási-nevelési intézmények számára egy pedagógiai asszisztens feladatköre. (Valószínűleg ez csak a képzés kezdeti szakaszában volt jellemző.) Néhányan a modulzáró (központi) vizsgafeladatokhoz kapcsolódó gyakorlati képzést hiányolták. Míg sajnos a nem pedagógiai asszisztensi területen dolgozók azt jelezték, hogy nem tudják megítélni a képzés gyengeségeit.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy vannak-e olyan ismeretek, amelyek a képzésben résztvevők szerint hiányoznak a képzésből, de amelyekkel a jövőben még jobban tudnának dolgozni jelenleg munkakörükben. E kérdés kapcsán természetesen azon válaszokra kell fókuszálnunk, amelyek azon megkérdezettjeinktől érkeztek, akik a pedagógiai asszisztensi területek foglalkoztatottjai. Itt elsősorban ismét a gyakorlati tevékenységeket emelték ki, de közülük is főként a problémakezelést, az esetmegbeszéléseket, és néhány említésbe bekerült a sajátos nevelési igényű gyermekek kérdése is.

Össességében – a válaszadók szerint – jelenlegi munkájukra (48,1%) teljes egészében, vagy nagy mértékben felkészítették tanulmányaik; szintén 48,1%-uk mondta azt, hogy egyáltalán vagy kevéssé nem.

7. ábra.

Véleménye szerint mennyire készítettek fel Önt tanulmányai jelenlegi munkájára?



E kérdést a pedagógiai asszisztensek ítélték meg egyértelműen pozitívan, akiknek munkája kapcsolódik a végzettséghez ($r=-0,776$; $p=0,000$), valamint jelenlegi munkájukban teljes mértékben vagy nagy mértékben használják az elsajátított ismereteket ($r=0,733$; $p=0,000$).

A hallgatók számára a képzés 40%-át adta a gyakorlati képzés, vizsgálatunk során a hallgatók egyötödét, 20,7%-át alkalmazták gyakorlati helyén.

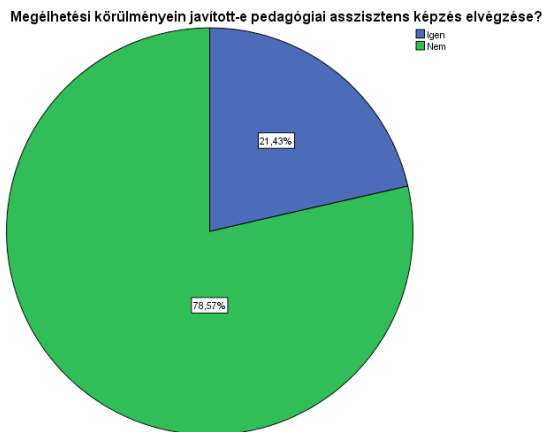
8. ábra.



A gyakorlati helyükön alkalmazott megkérdezettjeink munkája egyértelműen kapcsolódik a végzettségükhöz ($r=0,679$; $p=0,000$), míg a nem alkalmazottak természetesen azzal mutattak szignifikáns összefüggést, hogy ismereteiket nem tudják munkájukban felhasználni ($r=-0,642$; $p=0,000$).

Fontos értékelési szempont az is, hogy megélhetési körülményeiken javított-e a megkérdezetteknek a képzés elvégzése. Erre a kérdésre a válaszadók 21,4%-a igennel válaszolt. Szignifikáns módon azok esetében, akik pedagógiai asszisztensi területen dolgoztak ($r=0,675$; $p=0,000$) és munkájukban használják a képzés során megszerzett tudást ($r=-0,642$; $p=0,000$).

9. ábra.



A képzésben való részvételt a válaszadók 46,4%-a tanácsolná ismerősének, míg 53,6%-uk nem. A tanácsolók legfőbb indoka a gyerekekkel való foglalkozás öröme, a gyermekekkel való kommunikáció sikerességét (saját életükben), míg néhányan a képzés elméleti színvonalát hangsúlyozták. A nem tanácsolók legfőbb problémája a megszerzett végzettséggel való elhelyezkedés nehézsége, a foglalkoztatás nehézsége (iskolák, óvodák anyagi lehetőségeinek hiánya még, ha a szakemberre szükség is lenne, Dunaújváros telítettsége pedagógiai szakemberekkel – nem feltétlenül pedagógiai asszisztensekkel).

S hogy kik számára hasznos a képzés? – A megkérdezettek szerint kizárólag az oktatási-nevelési intézményekben dolgozók számára, akik saját végzettségüknek megfelelően el tudtak helyezkedni, de általánosságban mindazok számára, akik szeretnek gyermekekkel foglalkozni, toleránsak és türelmesek e foglalkozáshoz, de a legáltalánosabb válaszok szerint mindenki számára nyújtott olyan ismeretet, amely hasznosul életük során, leginkább a gyermeknevelésben.

III. Pedagógiai asszisztensi feladatok vizsgálata (tevékenységek rangsora, megítélése)

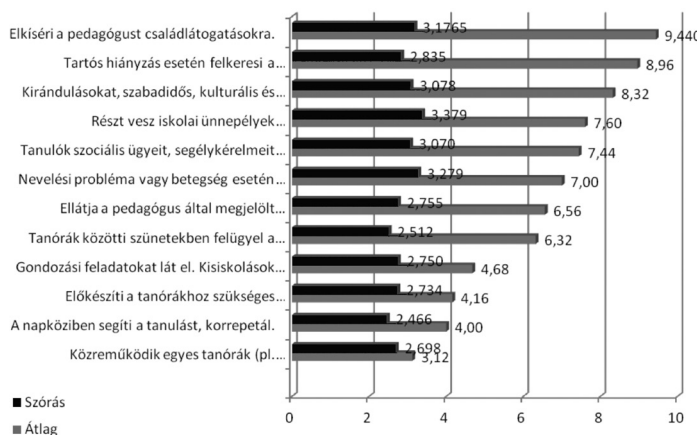
A következőkben arra kértük a megkérdezetteket, hogy a felsorolt 12 pedagógiai asszisztensi tevékenységet rangsorolják. Arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan ítélik meg, melyek a szakma mindennapi gyakorlatában a leggyakrabban használt, a legfontosabb tevékenységek.

A rangsor alapján a következő tevékenységi sorrend alakult ki.

1. táblázat.

	Átlag
Közreműködik egyes tanórák (pl. testnevelés, technika), valamint könyvtári foglalkozások lebonyolításában.	3,12
A napköziben segíti a tanulást, korrepetál.	4,00
Előkészíti a tanórákhoz szükséges oktatási eszközöket, rendet tart a szertárban.	4,16
Gondozási feladatokat lát el. Kisiskolások öltözködésénél, étkeztetésénél segédkezik.	4,68
Tanórák közötti szünetekben felügyel a gyerekekre.	6,32
Ellátja a pedagógus által megjelölt adminisztratív feladatokat.	6,56
Nevelési probléma vagy betegség esetén elkíséri a tanulót a tanácsadóba, orvosi rendelőbe.	7,00
Tanulók szociális ügyeit, segélykérelmeit intézi, kapcsolatot tart a gyámhatósággal.	7,44
Részt vesz iskolai ünnepélyek előkészítésében, a diákokkal közösen feldíszíti az osztálytermet, alsó tagozatosok termeiben olvasó-, pihenő és játszósarkokat alakít ki. Faliújságot rendez.	7,60
Kirándulásokat, szabadidős, kulturális és sport programokat szervez és bonyolít le.	8,32
Tartós hiányzás esetén felkeresi a tanulókat, veszélyeztetett gyerekeket.	8,96
Elkíséri a pedagógust családlátogatásokra.	9,440

10. ábra.



Első helyre került a tanórák, foglalkozások lebonyolítása és előkészítése, míg az utolsók közé a tanulók és családjuknak felkeresését sorolták a megkérdezettek. Látható módon elsősorban az iskolai oktatáshoz kötődő tevékenységeket teszik az első helyekre, míg a nevelési-gondozási feladatokat hátrébb sorolják.

A kérdés kínálta a mélyebb vizsgálatok lehetőségét, így faktoranalízist végeztünk a válaszok, azaz az egyes tevékenységek csoportosításához. A faktoranalízis nyomán 4 csoport rajzolódott ki jól elkülöníthetően, bár vannak tevékenységek, amelyek több csoport esetén is fontossá váltak.

Az első csoportba az oktatás melletti tevékenységek kerültek kiemelésre: iskolai ünnepélyek előkészítése, kirándulások szervezése – ők a „szervezők”; jellemezőjük még, hogy a tanulók meglátogatásában vagy családlátogatásban egyáltalán nem vesznek részt. A második csoportot a napközbeni nevelés-gondozás, s a tanulás előkészítés jellemzi, ők az első csoport tevékenységeit nem tekintik fő tevékenységüknek, azaz a kirándulások szervezését, az ünnepségek előkészítését. Ők lehetnek a „gondozók-asszisztálók”. A 3. csoport a „tanulás segítői”, akik a korrepetálnak, és közreműködnek a tanórák lebonyolításában. Míg az utolsó, 4. csoport egy vegyes tevékenységi körrel jellemezhető, amelybe a tanórák segítése mellett a családlátogatások is beletartoznak, azaz a „pedagógus jobbkeze” kategóriával jól leírható tevékenységeket öleli fel.

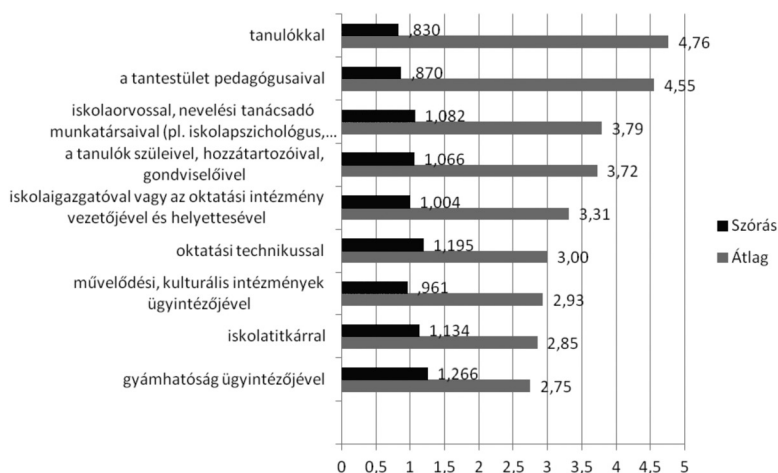
2. táblázat.

	Faktorok			
	1	2	3	4
Részt vesz iskolai ünnepélyek előkészítésében, a diákokkal közösen feldiszi az osztálytermet, alsó tagozatosok termeiben olvasó-, pihenő és játszósarkokat alakít ki. Faliújságot rendez.	,694	-,672	-,045	,039
Kirándulásokat, szabadidős, kulturális és sport programokat szervez és bonyolít le.	,655	-,717	,047	-,067
Tanórák közötti szünetekben felügyel a gyerekekre.	,273	,691	,030	,259
Gondozási feladatokat lát el. Kisiskolások öltözködésénél, étkeztetésénél segít.	,371	,437	,128	-,524
A napköziben segíti a tanulást, korrepetál.	-,006	,414	,622	-,402
Ellátja a pedagógus által megjelölt adminisztratív feladatokat.	,188	,366	-,625	-,305
Közreműködik egyes tanórák (pl. testnevelés, technika), valamint könyvtári foglalkozások lebonyolításában.	,392	,185	,551	,505
Tanulók szociális ügyeit, segélykérelmeit intézi, kapcsolatot tart a gyámhatósággal.	-,592	-,419	,249	-,200
Nevelési probléma vagy betegség esetén elkíséri a tanulót a tanácsadóba, orvosi rendelőbe.	-,771	-,055	-,435	-,096
Elkíséri a pedagógust családlátogatásokra.	-,818	,081	,154	,380
Előkészíti a tanórákhoz szükséges oktatási eszközöket, rendet tart a szertárban.	,507	,273	-,523	,380
Tartós hiányzás esetén felkeresi a tanulókat, veszélyeztetett gyerekeket.	-,808	-,103	-,067	,094

Az utolsó kérdésünk információt keresett arra nézve, hogy a megkérdezettek szerint a pedagógiai asszisztens munkája során kivel kerül leggyakrabban kapcsolatba.

A válaszadók egyértelműen a tanulót tették első helyre, a szórás értékeit tekintve is látható, hogy mennyire egyetértettek ebben a megkérdezettek, míg ezután rögtön a tantestület pedagógusai következtek, s legkevésbé tartanak kapcsolatot a gyámhatósági ügyintézővel, iskolatitkárral, művelődési intézmények ügyintézőivel. Azaz szorosan a pedagógus-tanuló közötti kapcsolatban maradnak, csak időnként kerülnek más szakemberekkel kapcsolatba, mint iskolaorvos, nevelési tanácsadó, iskolaigazgató; a szülőkkel való kapcsolat sem elsődleges jellemzője munkájuknak.

11. ábra.



Ez az adatsor is alkalmas volt, hogy csoportosítsuk kapcsolattartási szempontból a pedagógiai asszisztenseket (3. táblázat), s jól láthatóan egy éles csoportjuk (1. komponens) a pedagógusok és a tanulók mellett a szakemberek bekapcsolásával végzi tevékenységét.

A 2. csoport tevékenysége az ügyintézőkkel való kapcsolattartásra irányul; míg a 3. csoportban az iskolai nem oktató segítő személyzet mint iskolatitkár és oktatástechnológus kapnak szerepet, s végül a 4. csoport az, amely a tanulók tágabb környezetét: szüleit és az intézmény vezetését tekinti a legfontosabb kapcsolattartási területnek.

[4] Forrás: http://tovabtanulas.blog.hu/2013/03/22/szakkepzesi_teruletek_i_gyakorlo_cscecsemo_es_gyermekapolo
[letöltés ideje: 2014. december 29.]

[5] Forrás: http://tovabtanulas.blog.hu/2013/06/21/a_pedagogiai_asz-szisztens_besorolasa_es_helye_a_kozoktatásban
[letöltés ideje: 2014. december 29.]

3. táblázat.

	Faktorok			
	1	2	3	4
a tantestület pedagógusaival	,908	-,142	-,037	-,174
tanulókkal	,776	-,071	-,395	-,396
iskolaorvossal, nevelési tanácsadó munkatársaival (pl. iskolapszichológus, gyógypedagógus, logopédus, stb.)	,699	,494	-,186	,247
gyámhatóság ügyintézőjével	-,095	,837	,018	,015
művelődési, kulturális intézmények ügyintézőjével	,100	,783	,036	-,233
iskolatitkárral	,338	-,199	,796	,288
oktatási technikussal	,339	,324	,775	,109
a tanulók szüleivel, hozzátartozóival, gondviselőivel	,022	,255	-,514	,738
iskolaigazgatóval vagy az oktatási intézmény vezetőjével és helyettesével	,450	-,463	-,117	,370

A vizsgálat összegzés és a képzés „utóélete”

A képzésben részt vevők online megkérdezésének nyomán hipotézisünk arra irányult, hogy a megkérdezettek – amennyiben saját szakterületükön tudtak elhelyezkedni – eredményesnek ítélik a képzés során szerzett ismereteiket és elégedettek azzal. A közel 30%-os kitöltés megerősítette ezen feltevésünket, számos olyan szignifikáns eredménye született vizsgálatunknak, amely ezt igazolta, s vizsgálatunk nyomán azt is megállapíthatjuk, hogy képzésünk eredményes volt.

2013 szeptemberétől a pedagógiaiasszisztens-képzés a legújabb OKJ szerint a pedagógiai és családsegítő szakképesítés részeként található meg, és értéke igencsak megnőtt az új törvény hatására.

Mindemellett a szakképzés (pedagógiai- és családsegítő) egyben családsegítői munkakörre is felkészítést nyújt, így az elvégzésével két lábon lehet megállni. A szakképzés besorolását tekintve pedagógiai munkakörnek számít. Nem véletlen, hogy a képzés moduljai között szerepelnek egyrészt a pedagógiai, pszichológiai feladatok, másrészt az oktatási tevékenység, harmadrészt a kapcsolat családokkal, valamint a családpedagógiai gondozás moduljai. [4] A két képzés közel áll egymáshoz, így a pedagógiai modulok nagyon hasonlóak, csak kiegészülnek családgondozási témákkal is. [5]

4. táblázat.

Pedagógiai asszisztens modulok (RÉGI):	Pedagógiai és családsegítő modulok (ÚJ):
Általános pedagógiai asszisztensi feladatok	Pedagógiai és pszichológiai feladatok
Oktatási tevékenység	Oktatási tevékenység
	Kapcsolat a családokkal
	Családpedagógiai gondozás

Szembeötlő és lényeges különbség azonban a két képzés között, hogy míg a korábbi pedagógiai asszisztens képzettség 1 szakképzési évfolyamon és/vagy 1200 órában megszerezhető volt, addig az újabb pedagógiai- és családsegítő munkatársi végzettség 2 évfolyamon és 960–1440 óra alatt szerezhető meg. Ez utóbbi eredményezi a képzés költségeinek emelkedését – az óraszámok és óradíjak miatt – csakúgy, mint ahogyan a képzési területek számának emelkedése és a gyakorlati helyek és óraszámok növekedése is ehhez vezet.

A szakmai követelménymoduloknál jelennek meg az első tartalmi különbségek a két képzés között, míg a korábbi pedagógiaiasszisztens-képzésnél két követelménymodul: a 1283-06 Általános pedagógiai asszisztensi feladatok és a 1291-06 Oktatási tevékenység alkotja a képzés tartalmát; addig a Pedagógiai- és családsegítő munkatárs esetén a követelménymodulok száma 7. Azok tartalmi elemei is jelentős eltérést jelentenek a képzés során: 11464-12 Pedagógiai, pszichológiai feladatok; 11467-12 Oktatási tevékenység, 11468-12 Kapcsolat a családokkal, 11469-12 Családpedagógiai gondozás, 11498-12 Foglalkoztatás I. (érettségire épülő képzések esetén), 11499-12 Foglalkoztatás II., 11500-12 Munkahelyi egészség és biztonság.

A pedagógiaiasszisztens-képzés két modulja összesen 864 órát jelent, melyből 292 gyakorlati és 54 óra elméletigényes gyakorlati óra, a képzés 60%-a, 518 óra elméleti óra.

Míg a Pedagógiai- és családsegítő munkatárs esetén a teljes tervezhető óraszám 2268 óra, amely szintén a meghatározott 60% elmélet és 40% gyakorlat arányában oszlik meg, ugyanakkor ez, amint látható kb. 2.5-szörös óraszám-növekedést, azaz képzésiidő-növekedést és ezáltal költségnövekedést is jelent a képzésben résztvevők számára.

A két képzés tartalmi jegyei csupán a hagyományos pedagógiai képzésben lennének összehasonlíthatók, amelyek órászáma akkora eltérést mutat, hogy az összehasonlítás lehetetlen és felesleges, hiszen csak a pedagógiai alapismeretekre a Pedagógiai és családsegítő munkatársi képzés 378 órát szán, míg a pedagógiai asszisztens képzésben erre kb. 50–60 tanóra jutott, persze arányosan kevésbé részletezett tartalommal megtöltve.

Mindkét OKJ-s képzés esetén a modulzáró vizsgák eredményes letétele a szakmai vizsgára bocsátás feltétele; de a pedagógiaiaszisztens–képzés esetén ez két modulzáró vizsgát, míg a Pedagógiai- és családsegítő munkatárs esetén ez 7 modulzáró vizsgát jelent, melynek vizsgatevékenységei közül 4 esetén a képző dönt.

A pedagógiaiaszisztensi–képzés esetén az általános pedagógiai asszisztensi feladatok követelménymodulhoz 3 vizsgafeladat tartozik, gyakorlati, írásbeli (számítógépes) és szóbeli vizsgatevékenység; ezek aránya: gyakorlati esetén 50%, írásbeli esetén 25% és szóbeli esetén 25% a vizsgarész eredményeit tekintve.

Az oktatási tevékenység követelménymoduljához egy gyakorlati (30%) két írásbeli (30% és 15%) valamint egy szóbeli (25%) vizsgatevékenység tartozik (a feladatok arányát külön jelezve).

A két vizsgarészt tekintve pedig 75%-ban az általános pedagógiai asszisztensi feladatok 25%-ban az Oktatási tevékenység súlyozza a vizsga eredményét.

A Pedagógiai- és családsegítő munkatárs vizsgája egy komplex vizsgát jelent, amely áll egy gyakorlati vizsgatevékenységből, egy központi írásbeli vizsgatevékenységből és két szóbeli vizsgatevékenységből. A vizsgafeladatok értékelési súlyaránya: 30% gyakorlati vizsga, 30% központi írásbeli vizsga és 20–20% szóbeli vizsga.

A komplex szakmai vizsga nem egymástól elszigetelt modulokra építve ellenőrzi a megszerzett tudást, hanem a modulokon átnyúló munkaműveletekre és cselekvési kompetenciákra koncentrál, amelynek révén életszerű körülmények között lehet mérni, hogy a vizsgáztató rendelkezik-e azzal a gyakorlati tudással, amely munkakörének ellátásához szükséges.

A komplex jellege abból fakad, hogy a vizsgázónak teljességgel a szakképesítés valamennyi követelménymoduljára nézve kell ismertetni megszerzett tudását. Ugyanakkor a komplex vizsgának hátránya lehet az, hogy a modulus vizsgáztatásnál, a korábbi pedagógiaiaszisztens–képzésnél jelen lévő előzetes tudáselismerés, korábbi vizsgabeszámítás, felmentés lehetősége megszűnt.

Az elhúzódó vizsga megszűnt, a modulok száma, míg általában a legújabb OKJ szerinti képzéseknél csökkent, a Pedagógiai- és családsegítő munkatárs esetén azonban megnövekedett, ugyanis új tartalmi elemekkel bővül a képzés, de az egyes modulok közötti súlyozás a modulus vizsgák eltörlésével szintén megszűnt.

A Pedagógiai- és családsegítő munkatárs képzés egy megnövekedett óraszámú, arányosan megnövekedett szakmai tartalmú és gyakorlatú szakképzés, amelynek költség- és időigénye is nagyobb. Ugyan a munkaerő-piacra képzettebb, több gyakorlati ismerettel és több képzési területről ellátott ismerettel (hiszen a családsegítés ismereteit is tartalmazó szakképzésről van szó) lépnek ki a képzés résztvevői, de az elsődleges munkaerő-piaci igényt és célt vajon teljesíti-e, azaz az iskolák, az óvodák számára a közvetett pedagógiai munka résztvevőit, előkészítőit kapjuk?

Az biztosnak látszik, hogy a pedagógiai- és családsegítő munkatárs legnagyobb részben a tanárok (pedagógusok) munkáját segíti, így azokon a területeken van a legnagyobb szerepe, amelyre a tanároknak már nem jut idejük. Többek között gondozási feladatokat végez (például részt vesz a higiénés szokásrendszer

kialakításában), emellett felügyeli, kíséri a gyermekeket (például ebédelni vagy a játszótérre, vagy valamilyen programra, illetve ügyeleti időben ott marad a gyerekekkel). [6]

A tanulókkal való közvetlen kapcsolat mellett számos esetben lehet rá szükség adminisztrációs feladatok végzésénél, leginkább közvetítői feladatok terén: kapcsolatot tart az ifjúságsegítővel, a gyermekvédelmi felelőssel, a szociális intézményekkel, a hátrányos helyzetű gyerekekkel és családjaikkal (ezért fontos, és a tananyag része is, hogy megismerje és átlássa a szociális intézményrendszert, ami például egy pedagógusnak nem feladata). Utóbbi esetében előfordulhat az is, hogy családpedagógiai gondozási feladatokat végez, azaz családlátogatásokra megy, vagy konzultál a szülőkkel és gyerekeikkel egyaránt. Éppen ezért különösen fontos, hogy a leendő pedagógiai asszisztens jó megfigyelő legyen, hiszen neki (is) észre kell vennie, ha egy gyermek és/vagy családja különleges bánásmódot igényel. Ugyanígy szükség esetén fel kell hívnia rá a figyelmet, ha egy gyermek problémás viselkedést mutat, és megfelelő hozzáértéssel kell alkalmaznia a differenciált bánásmód szabályait.

Mindezekből egyértelműen kitűnik, hogy a munkatársakra nagy szüksége van az oktatásnak, az iskolának és a családoknak egyaránt.

A pedagógusképzés szempontjából azonban az is fontos lenne, hogy a képzés a mostani – elsősorban családsegítő feladatokra felkészítő – OKJ-s képzés helyett a pedagógusképzés rendszerébe beépülő FOSZ-képzésként jelenjen meg, hiszen a pedagógusokat támogató szakmai tevékenységre a köznevelési intézményrendszernek egyre nagyobb szüksége van.

[6] Forrás: http://tovabbtanulas.blog.hu/2013/03/22/szakkepzesi_teruletek_i_gyakorlo_csecsemo_es_gyermekek_kapolo [letöltés ideje: 2014. december 29.]

A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLÁN VÉGZETT MÉRNÖKTANÁROK
PÁLYAELHAGYÁSRA VONATKOZÓ ELKÉPZELÉSEI

[1] Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*. 2007

[2] Mihály Ildikó (2010): Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*. XXVI. évf. /1. Pp. 105–110.

[3] Chrappán Magdolna: Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Garai Orsolya et al. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV*. Friss-diplomások 2010. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Pp. 267–286.

[4] Veroszta Zsuzsanna (2012): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata, *Educatio*. 4. szám Pp. 607–618.

Előzmények

A pedagóguspálya vizsgálata az elmúlt évek során a figyelem középpontjába került, mind a pálya választásának [1], mind a pálya elhagyásának [2], vagy a pályaelégedettség tekintetében (Chrappán, 2010). A vizsgálatok [3, 4] fókuszba állítottak olyan pedagógus csoportokat, amelyek elégedettsége alacsony, s ezáltal pályaelhagyási aránya magas. E kutatások hívták fel a figyelmet a mérnöktanári, szakoktatói, általánosan is a szakmai tanári területekre a fent említett szempontok nyomán.

A pedagóguspálya választásának tényezőit elemezve [1] azt tapasztalhatjuk, hogy a tanári pálya választása egy soktényezős, sokszereplős helyzet, amelynek legfontosabb állomásai: a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán való elhelyezkedés és végül döntés a pályán maradásról.

E folyamat azonban egészen másként alakulhat akkor, amikor a Bologna-rendszerű osztott szakmai tanárképzésről beszélünk, ugyanis e képzések szinte valamennyi képzőhelyen kizárólag levelező tagozaton folynak. Szintén Varga [1] emeli ki a következő – a tanári pálya elhagyását fokozó – tényezőket: ha a tanári végzettség főiskolai és nem egyetemi, ha a megkérdezett férfi, a pedagógus pálya elhagyása jellemzőbbé válik. S ugyancsak kisebb arányban találhatók tanári állásban azon végzettek, akik műszaki, informatikai, jogi, közgazdasági szakcsoportban szereztek diplomáikat. De összességében azok találhatók tanári állásban, akiknek kisebb a nem tanárként és tanárként elérhető keresetük között a különbség. [1] Ez igen fontos szemponttá emelkedik a szakmai tanárképzésben végzettek számára!

Ezen tényezők mellett az is döntővé válhat, hogy mikor következik be leginkább a pályaelhagyás. [2] A pedagóguspálya elhagyását kutató vizsgálatok igen nagy számban azt igazolták, hogy a végzés és elhelyezkedés utáni első 5 év az, amely a

pályaelhagyás szempontjából kritikusnak tekinthető. A pályaelhagyás tekintetében az életkor, az intézménytípus, az oktatott tanulók életkora is differenciál, de eltérés mutatkozik az általános és szakoktatási intézmények között is. A szakoktatási intézményekben igen nagyszámú pályaelhagyó pedagógussal találkozhatunk. [2]

„A szakképzés tanárihiánya az utóbbi időben annyira súlyos, hogy sokan ezt tartják a jelenleg már elodázhatalannak minősülő reformok legnagyobb kerékkötőjének.” [2]

Ha a pályaelhagyás magas, mit lehet tenni ellene? A pályánmaradás egyik legfontosabb tényezője a pályaelégedettség. [3] A DPR-vizsgálatok során megkérdezett pedagógusok legkevesbé elégedett csoportjában jelentős számban voltak jelen a szakmai tanárképzésben részt vett volt hallgatók. Ennek oka nemcsak a pályaelhagyók elsődleges jövedelmi elégedetlensége, hanem a pedagógus diplomák eltérő konvertálhatósága is, ami a szakképzés területén jelentőssé vált. Bár megtörtént a pedagógus életpályamodell bevezetése, a tanári jövedelmek a szakképzésben még mindig messze elmaradnak egy ugyanolyan időtartamú alkalmazással versenyszférában szerezhető jövedelemtől. [3] Ez utóbbi tényről több tanulmány is megerősíti. [5] „A szakmai tanárok helyzete a legdiverzifikáltabb a pedagógusok között. Ennek oka részben a szakképzési ágazat természetes sokszínűsége, a körülötte zajló oktatásirányítási, pedagógiai és szakmai változások kavargása, de magyarázat lehet az is, hogy a szakoktatók pályamotivációs rendszere igen heterogén, amelyben a versenyszférával és az iskolával kapcsolatos elvárások keverednek.” [5]

S ebből fakadóan is következtetik azt a fenti tanulmányok szerzői [1, 2, 3, 5], hogy még mindig a tanári, a szakoktatói és a mérnöktanári diploma tűnik a piacon a legeladhatóbbnak.

A pályaelhagyást itt egy másik dimenzióban is megvizsgálhatjuk: pályaelhagyónak minősíthető-e a szakképzésben dolgozó, de nem tanárként vagy szakoktatóként foglalkoztatott szakoktató és mérnöktanár, illetve a versenyszférában mérnökként dolgozó mérnöktanár? Veroszta rámutatott arra, hogy ugyan a pedagóguspályát elhagyják, de szaktárgyi, szakmai ismereteik, azaz munkájuk tartalmi mintázata tanult területükével azonos, csupán a tanári foglalkoztatástól mutatnak jelentős strukturális távolságot. [4]

A vizsgálat

Ezen előzmények és szakirodalmi áttekintés nyomán az itt ismertetett vizsgálatban a Dunaujvárosi Főiskolán végzett mérnöktanárok pályánmaradását, pályaelhagyását, azok összetevőit és jellemzőit kívánom feltárni az elmúlt 5 év adatai nyomán. A vizsgálatba kerültek valamennyien osztott tanárképzésben végzett hallgatók, az ő pályairányultságuk

[5] Chrappán Magdolna: Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógus-képzésben végzetek körében. In: Garai Orsolya et al. (Szerk.): *Frissdiplosok 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Pp. 231–263.

[6] Tóth Péter (2010): A mérnöktanár-képzés helyzete a Bologna-folyamatot követően II. Szakoktatás. 60. évf. 9. Pp. 18–24.

kettősségét szeretném a korábban ismertetett kutatási eredmények alapján bemutatni. Tóth Péter szerint ezt a képzést két csoport választja: a szakképzésben már alkalmazásban lévők, akik tanári végzettség nélkül, a műszaki képesítésük alapján tanítanak, illetve azok a több éves vagy évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkező mérnökök, akik valamilyen okból át kívánnak lépni a tanári pályára. [6]

A VIZSGÁLAT HIPOTÉZISE

Feltételezéseim szerint kimutatható, hogy a Dunaújvárosi Főiskolán 2008 és 2013 között mérnöktanár MA szakon végzettek körében kevésbé jellemző a pályaelhagyás. Ugyanakkor formálódik egy kis létszámú csoport, akik sem mérnöki, sem tanári tapasztalatokkal nem, vagy alig rendelkeztek („pályakezdők”), s a „több lábon állás” vezette őket egy újabb végzettség-képzettség megszerzésére, viszont diplomaszerezésüket követően a pályánmaradók táborát erősítik.

A vizsgálat központi problémája az, hogy megragadjuk a szakirodalomban korábban ismertetett tényezők alapján a mérnöktanári pályát (a pedagóguspályát) elhagyók ismérveit.

A VIZSGÁLAT ESZKÖZE

A megkérdezés egy online kérdőív segítségével történt, melynek kialakítása 2014 júniusában történt. A megkérdezés időpontja 2014. június 15.–2014. július 31.

A kérdőíves vizsgálatunkkal a 2008 és 2013 között a Dunaújvárosi Főiskola mérnöktanár MA szakjain végzett valamennyi hallgatót megkerestük – alumni adatbázisunkon keresztül.

A vizsgálat során a 2008 és 2013 között végzett 263 hallgatónak küldtük ki kérdőívünket. A visszaérkezett kérdőívek alapján (a hiányos kérdőívek vagy hibásan kitöltött kérdőívek kiszűrése után) 62 kérdőívet dolgoztunk fel. Ily módon a kérdőívekben megjelölt válaszok nem tekinthető szakok és évfolyamok szerint reprezentatív mintán alapuló vizsgálatnak. Ez utóbbit nem is jelöltük meg célként, hiszen vizsgálatunk elsősorban problémafeltáró, feldeírító jellegű, mivel MA-s hallgatóink körében ilyen jellegű felmérést ezidáig nem végeztünk, így információink sem voltak a témáról.

Eredmények

A MEGKÉRDEZETTEK ALAPADATAI

(Nem, életkor, lakóhely, DF után szerzett végzettség, képzettség)

A megkérdezettek 72,6%-a férfi, 27,4%-a nő. A véletlenszerűen alakult mintánk nemek szerint reprezentatívnak nevezhető, hiszen a teljes alapsokaságban 68 fő, azaz 25,8% nő.

Életkori megoszlásukat tekintve a válaszadók 27 és 60 év közöttiek, átlagéletkoruk 41,8 év; többségük a 30–35 év és a 40–45 év közötti.

Lakóhelyüket tekintve jelentős számban (27, 4%) Fejér megyében, vagy a környező megyékben (35,5%) élnek; többségük (77,4%) városlakó.

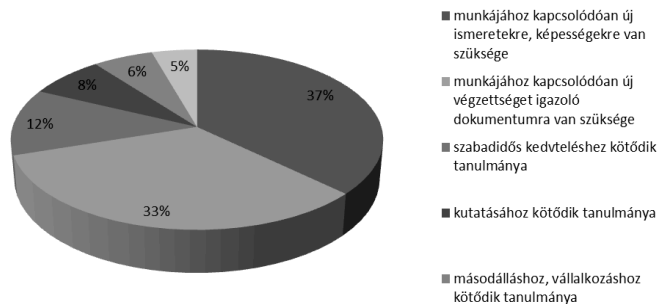
A Dunaújvárosi Főiskola után – a feldogozott kérdőívek közül – elenyésző számban szereztek újabb végzettséget, (8 fő). Ők leginkább szakirányú továbbképzésben vettek részt, mind pedagógiai (pedagógus szakvizsga) mind mérnöki területeken.

TOVÁBBKÉPZÉS

(Igény, szint, tevékenység)

Továbbtanulási terveiket illetően elmondhatjuk, hogy a válaszadók közel fele (53,2%) jelezte azt, hogy várhatóan vesz még részt további végzettséget-képzettséget adó képzésben. A 10%-uk PhD-képzést tervez, 19,35%-uk valamilyen mérnöki, műszaki jellegű, elsősorban szakirányú továbbképzésen vagy MSc képzésen gondolkodik, s csupán 14,5 %-uk tervez valamilyen pedagógiai jellegű (elsősorban szakvizsgás) képzést.

1. ábra. Továbbtanulási szándékok.



[7] Ez utóbbi szignifikáns összefüggést jelzett vizsgálatunkban, azaz az életkor növekedésével nőtt a munkahelyek száma is. ($r=0,337$; $p=0,007$)

Továbbtanulási szándékuk kötődését illetően a válaszadók elsősorban munkájukhoz kapcsolódóan szeretnének új ismereteket (37%), vagy végzettséget (33%), s ez után következnek a szabadidős elfoglaltsághoz vagy egyéb dolgokhoz pl. kutatáshoz kötődő tanulmányok.

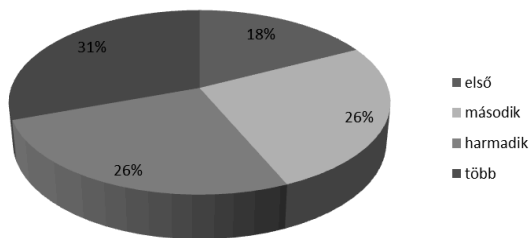
Szignifikáns összefüggést mutatott a munkához kapcsolódó új ismeretek iránti igény az életkorral, azaz minél fiatalabb volt a megkérdezett, annál inkább választotta továbbtanulása indokául ezt a válaszlehetőséget ($r=-0,277$; $p=0,029$).

MUNKÁRA VONATKOZÓ ADATOK

(Jelenlegi munkahelye, munkaviszonya, munkaköre, tanári képzettség használata, oktat-e, oktatott tárgyak)

A válaszadók munkahely szerint már nem az első, hanem többedik munkaadójuknál dolgoznak, leggyakrabban a 4. munkahelyen, ami természetesen életkorukból is következik. [7]

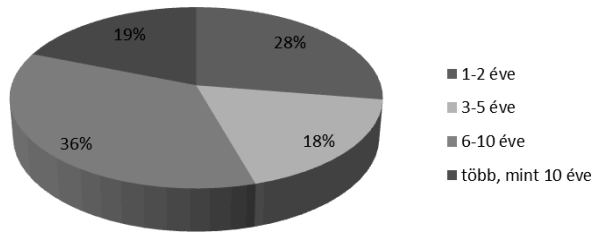
2. ábra. Jelenlegi munkahelyük.



Azon megkérdezettek, akik nem első munkahelyükön dolgoznak, újabb végzettséget is szívesen szeretnének ($r=0,260$; $p=0,041$); illetve idesorolhatók azok a munkahelyükön legalább 3–5 éve dolgozók is, akik szintén képeznék magukat újabb végzettség reményében.

Jelenlegi munkahelyükön a megkérdezettek többségükben 6–10 éve dolgoznak, de jelentős arányban vannak azok is, akik még csak 1–2 éve dolgoznak a jelenlegi munkáltatójuknál.

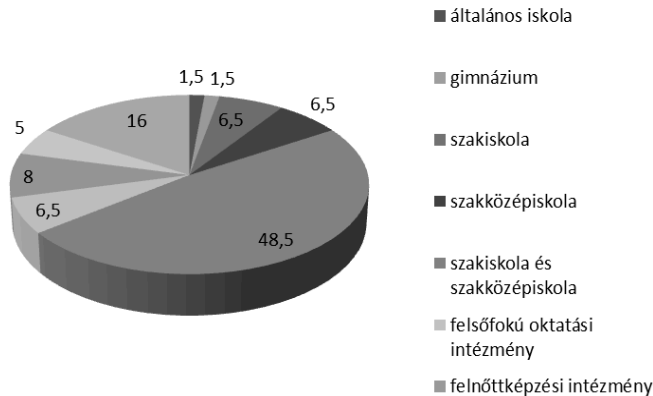
3. ábra. Munkaviszonyuk jelenlegi munkahelyükön.



Munkahelyüket tekintve, azt is láthatjuk, hogy 83,8%-uk munkahelye iskola [8], s csak a fennmaradó 10 fő dolgozik egyéb munkahelyen.

Főként szakképzésben – a képzési profilnak megfelelően – helyezkedtek el, s szakiskolában és szakképző iskolában vagy ezeket egyesítő intézményben dolgoznak (61,5%).

4. ábra. Munkahelyük jellege.



Az oktatott tárgyakat tekintve leginkább azokat az elméleti és gyakorlati szaktárgy-csoportokat nevezték meg, amelyekre a mérnök-tanári és /vagy mérnöki alapszakjuk felkészítette őket.

[8] Ide sorolva a felsőoktatási, felnőttképzési intézményeket és a kollégiumokat is.

PEDAGÓGUSPÁLYÁHOZ VALÓ VISZONY

(Pályára lépés, pályán töltött idő, pálya elhagyása, pályánmaradás, pedagógusképzés hiányosságai)

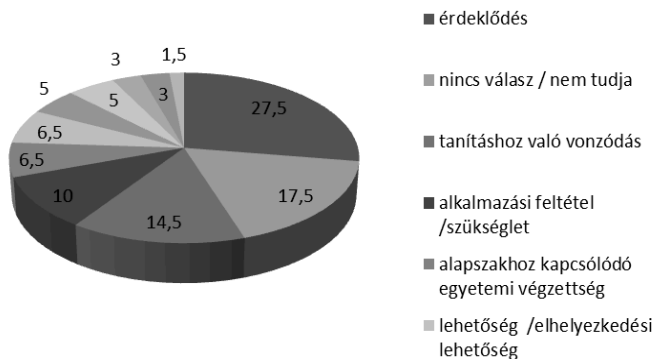
A pedagógus diplomaszerezés után a volt hallgatóink többsége pedagógus pályán helyezkedett el (75,4%), illetve MA-s végzettsége nyomán már pedagóguspályán volt. de közel egynegyedük nem tanári pályán, hanem mérnöki területen, elsősorban az iparban dolgozik.

Jelenlegi munkakörük vizsgálata során azt állapíthatjuk meg, hogy a megkérdezettek 45%-a oktatói vagy tanári feladatokat lát el, míg a fennmaradó valamivel több, mint 50% mérnöki és egyéb, mérnöki munkakörhöz közel álló munkát végez.

A megkérdezettek 17,7%-a elhagyta a pedagóguspályát, elsősorban a gyenge anyagi megbecsültségre hivatkozva, de az alacsony társadalmi presztízt is említették, illetve egyéb tényezőként a túlszabályozott iskolai viszonyokat, az előrelépési lehetőségek hiányát is felsorolták.

A 43,5%-uk soha sem hagyta el a pedagóguspályát, azaz mindig pedagógusként dolgozott. Ami miatt nem váltak pályaelhagyóvá, az elsősorban a tanítás szeretete, a motiváltság, érdeklődés, vagy a biztonság – biztos állás lehetősége.

5. ábra A pedagóguspályán-maradás okai.



A rövid ideje (1–2 éve) és zömmel első munkahelyeiken dolgozók, valamint életkorilag is fiatalabb csoportba sorolható végzettek nem hagyták el a pedagóguspályát ($r = -0,429$; $p = 0,001$).

A válaszadók között van azonban egy olyan csoport (16,7%), aki soha nem dolgozott tanárként. Akik azonban igen, azok az 1-től 36 évig terjedő tanítási skálán átlagosan 8,94 éve dolgoznak/dolgoztak tanárként. Leggyakrabban az 5–10 év közötti időpontokat megjelölve.

Jelenlegi munkakörében 83,9%-uk használja tanári diplomáját, akkor is, ha nem tanárként foglalkoztatott, hanem pl. mérnökként – oktatómérnökként. A tanári diploma használata szignifikáns összefüggést mutat az életkorral, a fiatal válaszadóink jelentős részben használják tanári diplomájukat, illetve minél idősebb volt a megkérdezett, annál kevésbé használta tanári diplomáját ($r=-0,360$; $p=0,005$).

A tanári diplomájukat nem használók jellemzően elhagyták a pedagóguspályát ($r=-0,441$; $p=0,000$); s akik a diplomaszerezésük után tanári munkakörben helyezkedtek el jelenleg is használják tanári diplomájukat ($r=0,453$; $p=0,000$).

A jelenleg is pedagógusként dolgozók közül 12,9% tervezi a pálya elhagyását a jövőben, elsősorban a jövedelmi viszonyok, az általános megbecsültség és a kiegészítő problémáik miatt.

Akik viszont a pályán maradnak – terveik szerint továbbra is – azok a pálya-, a hivatásszeretetet, a motiváltságot, említették elsődleges okként mellett, a pályával való elégedettség tényezőjét emelték ki igen nagy számban.

Amennyiben új munkahely keresésére kényszerülne, mihez kezdene? – kérdeztük volt hallgatóinktól.

Sajnos egyharmaduk nem válaszolta meg a kérdést, így általánosan érvényes következtetést nem vonhatunk le válaszaikból, csak esetlegesnek tekinthetjük azokat. A kapott válaszok szerint közel ugyanannyian hagynák el a pályát, mint amennyien maradnának pedagógusok. Akik elhagynák a pedagóguspályát, azok mérnöki területen, elsősorban ipari, vállalati környezetben dolgoznának.

1. táblázat. Új munkahely keresése.

Amennyiben új munkahely keresésére kényszerülne, mihez kezdene?	fő	%
Változatlanul a pedagóguspályán maradna, ugyanezt tanítaná	17	27,5
Változatlanul a pedagóguspályán maradna, de mást tanítana	4	6,5
Elhagyná a pedagóguspályát, más területet választana	20	32
nem válaszolt	21	34

A pedagóguspálya elhagyói jellemző módon mind a szakközép- és szakiskolában oktatók/dolgozók köréből kerülnek ki ($r=0,524$; $p=0,000$).

Köztük volt jellemző módon nagyszámú a diplomaszerezés utáni más (nem pedagógus) pályán történő elhelyezkedés is.

A pedagóguspálya elhagyását tervezők jellemzően az informatika terület mérnöktanárai ($r=0,396$; $p=0,028$), míg a gépészet területén mérnöktanári képezést szereztek nem terveznek pályaelhagyást.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy javasolnák-e a környezetükben élőknek, hogy pedagógusok legyenek. A megkérdezettek közel azonos arányban oszlottak meg az egyes válaszlehetőségek között, de többségében (39%) a „tanácsolná”, „javasolná” kategóriájára esett a választásuk.

A pálya szépségeit, a hivatás szeretetét hangsúlyozva javasolták, vagy az anyagi és/vagy társadalmi megbecsültség hiányára és a stresszes életmódra hivatkozva nem tanácsolnák a megkérdezettek a pedagóguspályát. A pedagóguspályát elhagyók nem tanácsolnák a pedagóguspályát hozzátartozójuknak vagy tanítványuknak ($r=-0,302$; $p=0,017$). A pályaelhagyást tervezők viszont még náluk is erősebben és egyértelműbben nem tanácsolják a pedagóguspálya választását ($r=0,449$; $p=0,000$).

FELNŐTTKÉPZÉSHEZ VALÓ VISZONY

(Oktat-e felnőttképzésben, felkészítették-e rá, részt venne-e ilyen képzésben)

A pedagógusi felkészítésben – főként az elmúlt évek gyakorlata nyomán – azt állíthatjuk, hogy egyre nagyobb igény mutatkozik a felnőttképzési ismeretek oktatására. Kimagaslóan igaz ez a szakmai tanárképzésre. Így vizsgálatunkban szükségét éreztük, hogy szerezzünk információkat e területről is.

Tehát a kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy szoktak-e felnőtteknek képzést tartani, amire 80,6%-uk igennel válaszolt. Majd arra kértük őket, hogy az általunk megadott 1–5-ig terjedő skálán értékeljék, hogy felkészítette-e erre őket a pedagógusképzés. Erre a megkérdezettek átlagosan 3,54-es értékkel válaszoltak, 1,073-as szórással; vagyis a felkészítést valamivel jobb, mint közepesre értékelték a válaszadóink.

64,5%-uk jelezte, hogy olyan továbbképzésen, tanfolyamon szívesen részt venne, amely a felnőttoktatás sajátosságairól szól. E képzéseken tanulók jellemzően azok, akik munkájukhoz kapcsolódóan szeretnének újabb végzettséget szerezni, azaz feltételezhetően olyan területen dolgoznak, ahol ez hasznos, s talán elvárható is lehet ($r=0,448$; $p=0,000$).

Végül arra kértük őket, hogy határozzák meg azokat a kérdéseket, témákat, amelyek jelenleg hiányoznak a Dunaújvárosi Főiskola pedagógiai képzéséből, de a megkérdezettek fontosnak ítélik azok tartalmának beépítését a pedagógusképzésbe.

A megkérdezettek meglepően sok témát említettek, de jellemzően sok egybeesés is volt. Kimagasló arányban hiányát érzik a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos, SNI-s, BTM-es, nehezen kezelhető gyerekekkel való bánásmód oktatásának. Szükségesnek tartják a konfliktuskezelés formáinak elsajátítását (elsősorban tanár–diák, tanár–szülő és tanár–tanár konfliktus viszonylatában). Előtérbe kerülését javasolták a differenciálás és tehetséggondozás témájának, az IKT-eszközök használatának. Sokkal több gyakorlati módszert is javasoltak, valamint említésre került az is, hogy ipari gyakorlat nélkül ne legyen lehetőség a pedagóguspályára lépni a mérnöktanári területen.

Összegzés

A kérdőíves vizsgálat eredményei, bár nem tekinthető vizsgálatunk (a kis elemszám és a minta alakulása miatt) determinisztikusan meghatározott eredményeket mutató felmérésnek, azt mutatták, hogy jelezhető a pályaelhagyást és a pályánmaradást valószínűsítő tényezők.

Igy láthattuk, hogy a pedagóguspálya elhagyása nemektől független, de az életkorral összefüggésbe hozható. Ez utóbbi csakúgy növeli az elhagyás tényét, mint a munkában és a pályán eltöltött idő.

Az is kiderült, hogy a korábban pályaelhagyók zömmel a szakközép- és szakiskolák pedagógusaiból és dolgozóiból kerültek ki. Fokozza pályaelhagyási késztetésüket az, hogy már nem kívánnak újabb munkához kapcsolódó ismeretet vagy végzettséget szerezni. Az ezt tervezők leginkább anyagi megfontolásból szeretnék elhagyni a pályát, s csak másodsorban a társadalmi megbecsültség vagy egyéb szempontok miatt. Nem is tanácsolnák a környezetükben élőknek, hogy a pedagóguspályára lépjenek. A válaszadók körében azt is megállapítottuk, hogy a pályaelhagyók jellemzően az informatikus mérnöktanárok közül kerültek ki.

Valóban jelen van az a fiatal életkorú és a pályán még kevés időt eltöltött kis csoport, akik talán a nem tudatos választás nyomán kerültek a pedagóguspályára, de a pályánmaradás vált jellemzőjükké. Az ő esetükben is fontos kiemelni, hogy a pedagóguspályára-szocializálás az oktatás-képzés feladata is, szem előtt tartva a szakképzés erőteljes pedagógus hiányát.

Összességében elmondható, hogy a „Bologna-rendszer” szerinti mérnöktanárképzés láthatóan a pályánmaradást erősíti (csak 17,7%-uk jelezte a pályaelhagyását illetve 12,9%-uk tervezi azt). A képzést választók sokkal inkább a pedagóguspálya, a hivatásuk, szakmájuk szeretete, mint a végzettség kényszere okán maradnak, vagy néhány esetben kerülnek a pedagógus pályára.

Végezetül meg kell azonban azt is jegyeznünk, hogy a tanáripályán-maradás elengedhetetlen feltételének ítélik a tanárok a következő tényezőket is: a tanári hivatás tiszteletét, a szülőkkel való együttműködés támogatását, a tanulók fegyelmezésében való támogatást, a korrekt és tisztességes bánásmódot, bizalmat és a fenntartók és politikusok részéről a meghallgatást. (Mihály, 2010). Ez utóbbi feltételek nélkül sem létezik pályaelégedettség, azaz a pedagóguspályán-maradás erősítése össztársadalmi érdekké kell, hogy váljon, főként a szakmai tanárképzés, s hosszabb távon a szakképzés jövője szempontjából.

Bevezetés

Európában nemzeti szinten születnek a döntések az oktatáspolitikai kérdésekről, ebből következően a tanárpolitikáról is. A tanárpolitika, mely felöleli a tanárképzéstől a bevezető támogatáson, vagy más néven gyakornok szakaszon át a teljes életpálya alatti oktatáspolitikai szabályozást, az iskolával, iskolavezetéssel, továbbképzési rendszerrel és köznevelési foglalkoztatással kapcsolatos szabályokat egy olyan terület, melyen az Európai Uniónak korlátozott jogköre van. Felismerve azonban az oktatáspolitikai és azon belül a tanárpolitika jelentőségét, az EU létrehozta az ún. nyílt koordinációs metódust (Open Method of Coordination), mely a tagországok szakterületi delegáltjainak önkéntes dialógusára épülve javaslatok segítségével támogatja a nemzeti szintű döntéshozatalt.

A tanárpolitika terén Magyarország 2008 óta tagja a nyílt koordinációs metódust megvalósító, Európai Bizottság által felállított szakértői munkacsoportnak. A munkacsoport 2010-ig Tanárok és Oktatók Klaszter (Teachers and Trainers Cluster) néven működött, tagja egy minisztériumi delegált, illetve egy felsőoktatási vagy iskola világából érkező delegált volt tagországonként. 2011-től a Klasztert felváltotta a Tanárok Szakmai Fejlődése Munkacsoport (Working Group on the Professional Development of Teachers), mely 2013 végéig kapott mandátumot. E csoportban a tagországokat már egy szakértő képviselte. E mandátum lejártát követően, a korábbi független tanárpolitikával foglalkozó csoportot és a korai iskolaelhagyással foglalkozó csoportot összevonták és ebből 2014 elején, kétéves mandátummal létrejött az un. Iskolák Technikai Munkacsoport (Schools Technical Working Group), mely a két témában két külön alcsoportot működtet.

Az Iskolák Technikai Munkacsoport 2014 elején három témakört választott az európai szintű koordináció fókuszába. E három témakör egyike az együttműködések támogatása az együttműködésen alapuló tanulási környezetek megteremtésével, fenntartásával, erősítésével. E témakör feldolgozására a munkacsoport egy egymástól tanulásra (peer learning) és egymás szakmai értékelésére (peer review) együttesen irányuló workshopot szervezett. A workshop az Együttműködésen alapuló tanulási környezet: a tanárképzéstől az iskolák szakmai gyakorlatáig címet viselte (In Depth Country Focus Workshop on Collaborative

Learning Environments: from ITE to Professional School Practice). A workshop előkészítéseként egyrészt egy irodalmi áttekintés (literature review) másrészt a résztvevő országok gyakorlatát felmérő, 21 országra kiterjedő kérdőíves adatgyűjtés készült.

A 2014 novemberében Máltán megtartott workshopon 11 ország (Ausztria, Belgium (Flamand közösség), Észtország, Franciaország, Horvátország, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Málta, Németország és Svédország) két-két képviselője vett részt. A képviselők egyike a központi államigazgatásból, másik tagja a pedagógusképzés gyakorlatából érkezett. A workshop keretében valamennyi tagországnak rövid előadást kellett tartani az együttműködésen alapuló tanulási környezetek helyzetéről, támogatásáról, illetve véleményt, visszajelzést kellett nyújtani a társországok előadásaihoz elhangzottakra. A workshop során, az ismertetett tagországi gyakorlatok alapján összefoglaló, szintetizáló egyeztetések történtek, melyek során az európai szinten kirajzolódó közös trendek, kiemelt fókuszok azonosítása történt meg. Majd minden ország delegáltjainak mindezek alapján el kellett készíteni a saját országa vonatkozásában egy SWOT-analízist, melyre a társországok visszajelzéseket adtak.

A máltai workshopot követően az Iskolák Munkacsoport számára egy jelentés készült az eredményekről. Ehhez hasonlóan két további témakörben is tagországi adatgyűjtés, illetve workshop zajlott, melyekről összefoglaló jelentések készültek és kerültek publikálásra az Európai Bizottság honlapján. Jelenleg a munkacsoport két éves mandátumának végére, záró produktumként készülő ajánlások megfogalmazása történik a különböző témákban zajlott egymástól tanulás és az ezeket szintetizáló munka eredményeként. E tanulmány szerzője a munkacsoport ajánlásainak megfogalmazásában is részt vesz, így a tanulmány egyes részeinek angol nyelvű változata a későbbiek folyamán az ajánlások között szerepelhet.

Az együttműködésen alapuló tanulási környezetekről

MIÉRT ÉPPEN AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS RŐL?

Egy olyan komplex képzés esetén, mint a tanár-, illetve a pedagógusképzés a tevékenység megvalósulásának elengedhetetlen feltétele a nagyon eltérő feladatot ellátó szereplők együttműködése. Ilyen, alapvetően szükséges együttműködés tapasztalható például az akkreditációs követelmények teljesítésének bemutatása, az eltérő diszciplináris szakterületek és a pedagógiai-pszichológiai kurzusok időigényeinek hallgatók által teljesíthető koordinálása vagy a gyakorlati helyek biztosítása során. Ritka azonban hazánkban, hogy pedagógusképzés keretében az oktatás folyamatában, a szakmai tartalmak kialakításában, a konkrét oktatói tevékenységben, a hallgatói értékelésben a képzők ne individuálisan, hanem együttműködő csoportként járjanak el.

[1] nyílt koordináció: open method of coordination, lásd: http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_en.htm

[2] Az Európai Unió Tanácsa (2014): *A Tanács következtetései* (2014. május 20.) *a hatékony tanárképzésről*. Az Európai Unió Hivatalos Lapja. Az Európai Unió Tanácsa. 2014/C 183/05. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)

Pedig a közoktatás jelenlegi kihívásainak megválaszolásában az együttműködést tekintik az egyik kulcstényezőnek a világ sok haladó országában. Az együttműködést, melyben a pedagógusok a tanítás-tanulás folyamatát az iskola közössége szintjén együttműködésben tervezik, valósítják meg, melyben a közös órátartás, az egymás óráinak látogatása, a módszertan, az értékelés közös fejlesztése az iskola pedagógus- és tanulói közösségének közös tanulását eredményezi. Ha elfogadjuk, hogy ez a közoktatási rendszer eredményességének egyik előmozdítója, akkor ebből adódik, hogy a pedagógusképzésben kiemelten fontos, hogy a pedagógusjelöltek felkészítést és mintát kapjanak a hatékony együttműködésből a felsőoktatási képzésük során.

Az Európai Bizottság tanárpolitikával foglalkozó szakértői munkacsoportja, a Schools Technical Working Group e célból kívánta európai szinten körbejárni a meglévő gyakorlatokat, megismerni azt, hogy a tagországok milyen módon segítik elő a pedagógusképzés során az együttműködésen alapuló tanulási környezetek kialakítását. A lezajlott európai szakértői együttműködés tapasztalatait kívánom bemutatni ezen tanulmány keretében.

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS – EGYÜTTMŰKÖDÉSBEN HATÉKONYABB

Mivel az Európai Unióban az oktatással kapcsolatos kérdésekben a döntések nemzeti hatáskörben születnek, ezért a nyílt koordináció [1] eszközével kívánja az Unió előmozdítani a foglalkoztatáspolitikai és a gazdaság számára szükséges folyamatokat az oktatásban. A nyílt koordináció keretében európai szinten kialakított fejlődési irányokat, elvárásokat az Európai Unió Tanácsa ún. tanácsi következtetések formájában adja ki.

A pedagógusképzéssel, illetve a tanárpolitikával foglalkozó legutóbb kiadott tanácsi következtetés *A hatékony tanárképzésről* címet viseli. [2] A dokumentum kiemelten foglalkozik az együttműködés kérdéseivel. A bevezető részében az Európai Unió Tanácsa emlékeztetve a szakmapolitikai háttérre egyrészt elismeri, hogy „a tanárképző programoknak – mind a pályakezdés előtt álló leendő tanároknak szóló, mind a gyakorló tanároknak szóló szakmai továbbképzés keretében tartott programoknak – kellően rugalmasnak kell lenniük ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjanak a tanítás és a tanulás terén zajló változásokhoz. Meríteniük kell a tanárok saját tapasztalataiból, és törekedniük kell a tudományágakon átívelő és kollaboratív szem-

léletmód előmozdítására, hogy az oktatási intézmények és a tanárok a munkájuk részének tekintsék az érdekelt felekkel – úgymint kollégákkal, szülőkkel és munkáltatókkal – való együttműködést.” Másrészt a dokumentum alapján a Tanács egyetért abban, hogy „az egyes tagállamok sajátosságainak messzemenő figyelembevételével, a tanári alapképzésnek nemcsak a tárgyi tudásra és a pedagógiai kompetenciákra, illetve az alapképzés alatt végzett gyakorlótanításokra kell kiterjednie, hanem ösztönöznie kell a leendő tanárokat az önreflexióra és az együttműködésen alapuló munkára, a multikulturális összetételű osztályokhoz való alkalmazkodásra és a vezetői szerepek elfogadására.” [2]

A tagországi oktatáspolitikai alakítására vonatkozóan a Tanács felkéri a tagállamokat arra, hogy „segítsék elő a tanárképzést végző oktatókra vonatkozó, a szükséges kompetenciákat rögzítő szakmai kompetencia-keretrendszerek kidolgozását, emellett erősítsék meg az együttműködést és a gyakorlatok társak közötti cseréjét,” [2] vagyis mozdítsák elő a pedagógusképzők oktatási tevékenységben megjelenő együttműködését.

A Tanács továbbá felkéri a tagállamokat és a Bizottságot, hogy a kihasználva az Oktatás és Képzés 2020 struktúráit kiemelt prioritásként kezeljék „a hatékony tanárképző programokat, melyek a tanári alapképzésre összpontosítanak, és foglalkoznak a tanítás együttműködésen alapuló megközelítésének kérdésével.” [2]

Az Európai Unión kívül az OECD is kiemelten foglalkozik az együttműködés kérdésével a pedagógusok tanulásával kapcsolatos nemzetközi felmérése, a TALIS 2013-as vizsgálat eredményei kapcsán. A nemzetközi felmérés – melyben Magyarország nem vett részt – 2014-ben publikált eredményei külön fejezetben mutatják be a pedagógusok szakmai gyakorlata kapcsán az együttműködés jellemzőit. DuFour a „szakmai tanulási közösség” (professional learning communities) fogalmán egy olyan pedagóguscsoportot ért, akik „együtt dolgoznak a tantermi gyakorlatuk elemzésén és fejlesztésén, egy folyamatos kérdés-ciklust alkalmazva, mely előmozdítja a mély, csoportos tanulást.” [3]

E definíciót alapul használva, a csoportos tanulás szintjének jelzésére, az OECD megkülönbözteti a pedagógusok kooperációját az együttműködéstől. A TALIS-vizsgálat során a tanárok kooperációjának fogalmába az alábbi tevékenységek tartoztak:

- „tanítási segédanyagok cseréje kollégákkal,
- egyes tanulók tanulási fejlődésével kapcsolatos beszélgetés,
- közös munka az iskola többi tanárával annak érdekében, hogy a diákok értékelésében a közös standardok legyenek biztosítottak,

[3] DuFour (2004): What is a 'professional learning community'? *Educational Leadership*. Vol. 61. Pp. 6–11.

[4] OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226658>

[4] OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226666>

– konferencián való csoportos részvétel.” [4]

A fentiek alapján a kooperáció tehát egy kevésbé mély és rövidebb ideig tartó közös munkát jelöl. Ezzel szemben a szakmai együttműködés fogalmán a tanítási-tanulási folyamat mélyéig hatoló, hosszú távú közös munkát értik, mely az alábbi tevékenységeket foglalja magában:

- „azonos osztályban team tanítás,
- más tanár órájának megfigyelése és visszajelzés nyújtása számára,
- osztályok és korcsoportok között átnyúló közös tevékenységek alkalmazása,
- együttműködésen alapuló szakmai tanulásban való részvétel.” [4]

A TALIS-vizsgálat eredménye megmutatja, hogy a kooperáció fogalmába tartozó tevékenységek jóval elterjedtebbek a pedagógusok körében, mint a szakmai együttműködés fogalmába tartozók, illetve a tanítók nagyobb arányban vettek részt szakmai együttműködésben, mint a felső tagozatos (alsó középiskolai) tanárok. Az együttműködés nemzetközi átlagos szintjét jól jellemzi, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok 42%-a sosem tanított teamben más tanárral, és 45%-a sosem figyelte meg más tanár óráját visszajelzés nyújtásának céljával. Az eredmények szerint a bolgár, a holland és a spanyol pedagógusok több mint kétharmada nem vett részt team-tanításban, valamint a flamand (Belgium), a francia, az izlandi és a spanyol pedagógusok háromnegyede nem figyelte még meg kollégájának óráját. [4]

A pedagógusok szakmai fejlődését előmozdító (továbbképzési) tevékenységei közül a TALIS-eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésére irányuló networkben való részvétel, az egyéni vagy csoportos kutatás, valamint a mentortevékenység az, mely az együttműködésre szignifikáns pozitív hatással van, míg a legkisebb pozitív hatással a felsőoktatási képzésben való részvétel bizonyult. Úgy tűnik tehát, hogy a továbbképzések együttműködést előmozdító fajtáinak erősítése a pedagógustársadalom együttműködési hajlandóságát fokozza. [4]

Cordingley és társai 2003-as eredményeit megerősítve a TALIS-vizsgálatok azt mutatják, hogy a pedagógusok csoportjának a tanulási-tanítási folyamat megvalósítása során hosszan fenntartott szakmai együttműködése az oktatási rendszer minőségére pozitívan hat az alábbiak által:

- az együttműködés elősegíti a tanuló számára adaptáltabb tanítás biztosítását,
- a pozitívabb tantermi és iskolai klímát, mely pedig hozzájárul a nyitottság révén a saját pedagógiai gyakorlat reflektív elemzéséhez, a változtatásra való hajlandósághoz, a kollégáktól való tanuláshoz,
- javítja a pedagógusok szakmai önértékelését,

- javítja a pedagógusok munkájukkal való elégedettségét,
- növeli a pedagógusok professzionalizmusát és
- csökkenti a munkahelyi stresszt és a kiégést. [4]

Együttműködést támogató környezetek kialakítása és fenntartása – inspirációk Európából

A mély és hosszan fenntartott együttműködést nem lehet kényszerrel elérni, ezért indirekt módon és két irányból lehet közelíteni. Az egyik az együttműködések kezdeményezésének a másik pedig a már meglévő együttműködések támogatásának, fejlesztésének gyakorlata.

Ez mind az oktatásszabályozás, központi oktatásirányítás szempontjából, mind a többi kulcsszereplő, így különösen az iskolavezetés, a pedagógusok foglalkoztatói, illetve a pedagógusképzést biztosító felsőoktatási intézmények számára is kihívást jelent.

Az Európai Bizottság Iskolák Munkacsoportja keretében megvalósult szakértői egymástól tanulás kerekében a fenti két csoportba tartozó, vagyis az együttműködések előmozdítását támogató, illetve a már meglévő együttműködések támogatását elősegítő európai kezdeményezések széles köre került azonosításra.

E fejezetben ilyen együttműködések kezdeményező és támogató gyakorlatok sorát mutatom be a tanárképzés, illetve az azt követő életpálya alatti szakmai fejlődés támogatása érdekében. Ezen európai kezdeményezések részben már meglévő gyakorlatok, részben a szakértői csoport által javasolt lépések, egyrészt alulról jövő kezdeményezések, helyi önkormányzatok vagy központi államigazgatási intézkedések, illetve intézményi, iskolai és tanárképző intézményi szintű iniciatívák.

Az eltérő európai országokban az egyes szereplők felelősségi köre, autonómiája különböző, ezért az alábbi kezdeményezések leginkább inspirációul szolgálhatnak a hazai oktatáspolitikai és intézményi szereplők számára.

Ugyan a bemutatásra kerülő kezdeményezések részben a tanárképzéssel, pedagógusképzéssel részben pedig a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének együttműködésen kersztüli előmozdításával kapcsolatosak, mégis használhatók véleményem szerint a pedagógusképzők számára, hiszen a képzés a pedagógus-életpályára kell, hogy felkészítsen, ilyen értelemben része a szakmai fejlődés kontinuumának, másrészt a már pályán levő pedagógusok együttműködésének előmozdítására, támogatására szolgáló intézkedések adaptációval átültethetők, meghonosíthatók a pedagógusképzésben is.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS KERETÉBEN MEGVALÓSULÓ TANULÁS ELŐFELTÉTELEINEK MEGTEREMTÉSÉT,
AKADÁLYAINAK MEGSZÜNTETÉSÉT SZOLGÁLÓ KEZDEMÉNYEZÉSEK

Az együttműködésen alapuló tanulás formáinak prioritás biztosítása

Az oktatási rendszerek prioritásai sok esetben a választási ciklusoknak megfelelően dinamikusan változnak. Annak érdekében, hogy ezek ellenére ki tudjon alakulni az együttműködésen alapuló tanulás formáinak támogatásában egy stabilitás, arra van szükség, hogy a szereplők teljes köre számára egyértelmű és elfogadott legyen, hogy az együttműködés keretében folytatott tanulás tantermi hasznosulása a legnagyobb fokú. Szakmai szereplők azonos megítélésére van szükség abban, hogy ezek azok a formák, melyek a tantermi gyakorlatban tényleges változást, fejlődést képesek eredményezni, ezért ezen formák támogatásának az oktatáspolitikai különböző szinterein magas prioritást kell adni.

Az együttműködés kiemelt támogatásának időben fenntartott jellege azért is különösen fontos, mert az együttműködésen alapuló tanulás eredményei nem rövid távon realizálódnak. Az együttműködések belső dinamikája megkívánja a benne részt vevők szakmai munkájának mélyreható megismerését, részletes feltárását, mely időigényes, ezt követheti csak a kölcsönös tanulás és az annak keretében személyenként megvalósuló szakmai fejlődés, innováció melynek eredményei, különösen a tanulók tanulási eredményei vonatkozásában csak évek alatt jelentkeznek. Mindezek megértése, átlátása fontos annak érdekében, hogy legyen meg az oktatási rendszer szereplőiben a türelem az eredmények kivárására.

Elegendő idő, illetve megfelelő munkaszervezés biztosítása az együttműködés keretében történő tanuláshoz a tanárjelöltek, a tanárok az iskolavezetők és a tanárképzők számára

Az együttműködésekben alapuló tanulási projektek megálmodása és megszervezése idő és munkaigényes. Sok esetben Európa-szerte a szereplők időhiánya az együttműködés legjelentősebb akadály, ezért fontos, hogy mind a szabályozás, mind a szereplők a munkaszervezés kialakításakor figyeljenek arra, hogy az együttműködések létrehozatalára, kezdeményezésére legyen megfelelő idő és keret. Az alábbiak jó példák erre.

Francaiaországban az ún. „előnyben részesítési” közoktatási intézményekben (olyan általános és középiskolák hálózatában, ahol halmozottan hátrányos helyzetű, vagy nehéz sorsú gyermekek tanulnak) a középiskolák tanárai a kötelező tanításra fordított idő 10%-t, az általános iskolai tanárok pedig évente kilenc napot fordíthatnak dedikáltan együttműködés keretében megvalósuló tanulásra.

Máltán a magániskolákban, illetve egyes állami általános iskolában órarend szerint biztosított idő van arra, hogy tanárok csoportosan megbeszéljék, elemezzék és megosszák szakmai tapasztalataikat, új gyakor-

latokat dolgozzanak ki, tervezzenek tartalmakat és tevékenységeket. Az azonos szakos középiskolai tanárok számára pedig heti egy órarendben biztosított tanóra jut az egymástól tanulás céljára, a szakmai problémák átbeszélésére, megoldások keresésére.

Az együttműködésben történő tanulás finanszírozásának biztosítása

Sok esetben az együttműködés akadálya a forráshiány. Másik oldalról közelítve, sokszor a finanszírozási rendszerek kialakítása úgy történik, hogy az egyéni teljesítmények számítanak kizárólagosan, ami az együttműködési motivációt csökkenti. Az oktatási rendszer különböző szintű szereplőinek különös figyelemmel kell(ene) lenni arra, hogy az egymástól tanulás és az együttműködési formák létrejöttéhez is köthető finanszírozási rendszereket üzemeltessenek.

Franciaországban az oktatásról szóló kerettörvény szerint ellátást kell biztosítani az innovatív tanulási gyakorlatok kialakítására az iskolákba. Az innovatív gyakorlatok fejlesztése érdekében folytatott együttműködés az arra fordított idő díjazás alapját képezik.

Litvániában módszertani tanár csoportok működnek, melyek állandó iskolai vagy települési szintű, együttműködési közösségek. E csoportok finanszírozásban részesülhetnek és rendszerszerűen részesülnek, melyből a saját tagjaik számára továbbképzéseket, coachingot vagy egyéb támogatásokat biztosítanak, illetve biztosítják a tagok közötti együttműködés forrását.

Szlovéniában a pályakezdők számára biztosított bevezető támogatási rendszer mentorai egy szerény támogatásban részesülnek.

Olyan szervezeti struktúrák létrehozása, mely támogatja az együttműködést

Az olyan szervezeti struktúrák vagy szervezeti megoldások alkalmazása, melyek az együttműködésen alapuló munkaszervezést támogatják, önmagukban erősítik az együttműködési gyakorlatokat. A szervezeti formák összehozzák vagy elválasztják a szereplőket, ezért tervezésük idején az együttműködések lehetőségének előmozdítására figyelemmel kell lenni. Erre az alábbi jó gyakorlatok léteznek.

Magyarországon és Finnországon nagy hagyománya van a gyakorlóiskolai rendszernek. Mivel ezen intézmények a pedagógusképző felsőoktatási intézmény fenntartásában működnek létükben hordozzák az együttműködést a felsőoktatás és a közoktatás között. Ezen iskolák keretében a felsőoktatási és az iskolai tanárképzők együtt tervezik, valósítják meg és értékelik a tanárképzési programokat, illetve a gyakorló iskolák biztosítanak terepet a módszertani kísérletek, innovációk megvalósításának.

Svédországban hasonló iskolákat, ún. tanárképzési iskolákat (pre-service teahing school) hoznak létre egy

pilot program keretében 2014 és 2019 között. Az új szervezetek létrehozásának oka, hogy ha az iskolai gyakorlat a pedagógusképzés során kevesebb iskolára koncentrálódik, akkor magasabb minőséget képes létrehozni azáltal, hogy ott biztosíthatók a képzett tutorok, a tanulási folyamat jobban felépíthető, ha a tanárjelöltek ugyanabba az iskolába térnek vissza a gyakorlat különböző lépéseinek megvalósítására, valamint a felsőoktatási intézmény is jobban nyomon tudja követni a tanárjelölt gyakorlatát.

Svédországban szintén az együttműködés erősítésének céljával Pedagógus-továbbképzési mesteriskolákat hoztak létre (Graduate schools for in service teachers). Ezen iskolákban a pedagógusképzők tanítanak pályán levő pedagógusokat, így a felsőoktatás és a közoktatás együttműködése és kapcsolatrendszere erősödik.

Az együttműködésen alapuló pedagógus munkakultúra kialakítása és megerősítése

Sokszor a tanárok és a tanárképzők úgy gondolnak az együttműködésre, mint egy olyan tevékenységre, amit a szakmai elvárások miatt a munkájukon felül alkalmanként teljesíteni kell. Ez persze egy jó kezdő lépés, azonban az együttműködésen alapuló tanulás teljes potenciáljának kiaknázásához egy mélyebb szint elérése szükséges. E mélyebb szinten a munkavégzés természetes jellemzője az együttműködés, ez a munkakultúra alapja, vagyis a mindennapi tanítás-tanulás együttműködésben zajló akciók sorozata. Fontos, hogy mindez a tanárképzés során a tanárképzők közötti munkakultúrában is érzékelhető legyen. Az együttműködésen alapuló munkakultúra megteremtéséhez először szembe kell néznünk a jelen munkakultúra legfontosabb jellemzőivel, és venni kell a fáradságot egy-egy kisebb, fokozatos együttműködést magában foglaló elem megvalósításához. Erre mutatnak, nyújtanak az alábbiak jó példát.

Ausztriában egy ún. „Tanulás Tanulmányozás” (Learning Studies) modell kialakítása folyik pilot jelleggel. A modell célja a tanítás hatékonyságának és eredményességének növelése, valamint a tanárok szakmaiságának emelése. A modell lényege, hogy tanárok egy csoportja együtt dolgozik egy iskolában hónapokon keresztül, kidolgoznak egy bizonyos tantárgyban egy órát, meghatározzák a tartalmakat, a módszertant, majd megtartják az órát, reflektálnak rajta az akciókutatás elvei szerint. Annak érdekében, hogy értékeljék a diákok tanulását az órán előzetes és követő tesztekkel iratnak a gyerekekkel, melyek eredményét kiértékelik. A tanárok csoportját a felsőoktatás pedagógusképző szakemberei is támogatják. A kidolgozott órák fókuszában az áll, hogy a diákok számára együttműködési környezetben biztosítsanak az adott területen tanulási lehetőséget. E modell egyik várt eredménye, hogy az iskola, mint tanuló szervezet kialakításához hozzájárul.

Belgium flamand részén egy másik kísérleti projekt keretében felsőoktatási pedagógusképzők, oktatási tanácsadók és pedagógusok együtt próbálnak egy iskola pedagógusai számára a tanórai gyakorlatukkal kapcsolatban felmerülő szakmai kérdésekre válaszokat találni. Mivel a válaszok az iskola pedagógusainak kérdéseire egy együttműködés keretében születnek meg, ezért nemcsak a pedagógusok szakmai fejlődése, hanem a pedagógusképzőké és a szakértőké is megvalósul a projekt által.

Franciaországban 100 középiskola részvételével zajlik az ún. Integrált természettudomány és technológia óra (Integrated Science and Technology Lessons [5]). A fejlesztés lényege, hogy multidiszciplináris tanárcsoportok jönnek létre a fizika, kémia, élettudomány és technológia területéről azzal a céllal, hogy egy közös tanóra-sort hozzanak létre integrált tartalommal. A résztvevők mindegyike a létrehozott integrált órát egy 20 fős diákcsoportnak megtartja annak érdekében, hogy a sokszínű tapasztalatok alapján az óra tartalma, módszertana továbbfejlődhessen.

Észtországban Oktatási Innovációs Központ jött létre a Tallini Egyetemen 2013-ban. A Központ célja, hogy támogassa az interdiszciplináris és innovatív megoldásokat az iskolai és a virtuális tanulási terekben Észtország közoktatásában. A Központ egyik fő célkitűzése, hogy együttműködők networkjét hozza létre kutatók, tanárok és tanárjelöltek között annak érdekében, hogy innovációk szülessenek a tanterv, a módszertan terén, melyek által létrejönnek, üzemeltethetők és fejleszthetők nyílt-tanulási rendszerek és interaktív tantermek az észti közoktatásban.

A nyíltság, a bizalom, a hibák elfogadása és a megosztás erősítése a pedagógus attitűdben

Az együttműködés alapja egy nyílt, egymással megosztást vállaló, egyenrangú viszonyrendszer a partnerek között. Az együttműködés magában foglalja a szakmai ügyek megosztását, nyílt megbeszélését, mely viszont csak a kölcsönös bizalom légkörében tud megvalósulni. Ezért az oktatási rendszer szereplői számára fontos, hogy az oktatási rendszerben figyelemmel kísérjék és építsék a bizalmat. Ezt a törekvést mutatja a következő példa is.

Svédországban a közoktatásra vonatkozó nemzeti alaptantervben szerepel például, hogy „az iskolák azon feladata, hogy előmozdítsák a tanulást feltételezi, hogy van egy aktív szakmai egyeztetés az adott iskolában a tudás fogalmáról, arról, hogy mi számít ma és a jövőben fontos tudásnak, valamint arról, hogy hogyan történik meg a tanulás és a tudás elsajátítása. E szakmai egyeztetéskor természetes kiindulópont a tudás és a tanulás eltérő aspektusainak előnyben részesítése.”

[5] „Enseignement intégré de science et de technologie – EIST” kezdeményezést támogatja a Francia Tudományos Akadémia és a La main à la pâte Alapítvány.

[6] Katrijn
Ballet és társai
által végzett
kutatás.

*Az „ideális gyakorlat” helyett a meglevő gyakorlatok reflektív elemzésének
és megbeszélésének támogatása*

Az oktatási rendszer szereplői, az elvárások, a körülmények és a kontextusok is alapvetően alakulnak át az időben. Ezért az adott helyzetben való cselekvés helyes irányáról nem lehet előzetes tudással rendelkezni. Pontosan ezen jellemző miatt a pedagógusképzésnek, tanárképzésnek a tanárjelölteket egy teljesen előre láthatatlan jövőre kell tudni felkészíteni azáltal, hogy képesek a reflexiókra, a kritikai gondolkodásra, az akció kutatásra és a folyamatos szakmai diskurzus folytatására. Az együttműködésen alapuló tanulási környezetek, melyek a megosztásra és a gyakorlatok megbeszélésére építenek ezért nem alkalmasak arra, hogy egy adott módszertant vagy egy adott gyakorlatot implementáljanak. E helyett e környezetek az újítások központjai. Az oktatás szereplői az együttműködésekben keresztül történő tanulást az által is elő tudják mozdítani, hogy teremtenek reflektív szakmai egyeztetéseket a jelenlegi pedagógusképzési és osztálytermi gyakorlatok jellemzőiről és hatékonyságáról. Ezen túlmenően, az oktatási rendszer szintjén az együttműködések támogató és gátló rendszer jellemzőkről szóló reflektív elemzés és szereplők közötti dialógus is nagyon hasznos lehet. Erre inspirálhatnak a következő szakmai dialógust előmozdító európai gyakorlatok.

Belgiumban (Flandria) egy osztálytermi kutatást (practice based research [6]) végeztek a tanfelügyelet és az oktatási tanácsadók bevonásával. A kutatás keretében egy módszer került kialakításra, mely leírja és elemzi a „jó osztálytermi gyakorlatokat”, és a résztvevőket arra ösztönözték, hogy osztálytermi gyakorlatukat ennek alapján írják le, elemezzék és fejlesszék az elemzés alapján.

Luxemburgban a Neveléstudományi BA (Bachelor of Science in Education) tartalmát egy irányító testület (Comité de Pilotage) határozza meg, melynek tagjait az Oktatási Minisztérium, a tanfelügyelet, a felsőoktatási intézmény oktatói, külsős oktatók, hallgatók és volt hallgatók delegálják. Az Irányító Testület évente háromszor-négyszer ülésezik és nyomon követi a képzés tartalmát és megvalósítását.

Dániában a University of Southern Denmark és a University College Lillebælt között egy interdiszciplináris együttműködés jött létre a matematika, a természettudományok és az informatika terén. A célja az együttműködésnek, hogy egy új természettudományos módszertant alkossanak meg, mely óvodától az általános iskolán át a középiskoláig terjedően alkalmazható. A projektben napközik, óvodák, iskolák és középiskolák pedagógusai, valamint alapképzéses, mesterképzéses és PhD-hallgatók működnek együtt.

Networkök létrehozásának támogatása

A network kifejezés egy egymás közötti kapcsolatban álló személyek vagy dolgok csoportját vagy rendszerét jelöli. [7] A networkök általában önszerveződésűek, nyitottak, az egyenrangú társak megosztását szolgáló platformok, melyeket egy közös cél érdekében hoznak létre, vagyis a modern IKT-eszközök támogatásával ezek általában az együttműködést támogatják. A networkök rendszerint valamilyen együttműködés környezeteként jönnek létre, viszont a másik oldalról a tanári szakmák és a tanárjelöltek networkjeinek létrehozatala általában a terep kiegyenlítését eredményezi az együttműködéshez. Mindezekért az oktatási rendszer szereplői számára kulcs fontosságú a networkök támogatása. Alább networkök létrehozásának eltérő támogatására találunk példákat.

Olaszországban a kormány által készített Jelentés a „Jó iskoláról” c. dokumentum nemrég került társadalmi vitára. A jelentés szerint a tanárok szakmai fejlődésének folyamatosnak, kötelezőnek, kísérletezőnek és együttműködésen alapulónak kell lenni. („La Buona Scuola” p. 47.) A dokumentum szerint az iskolai együttműködések és networkök, a tanárok szakmai szervezetei, a továbbképzési rendszer megerősítése a tanulás virtuális környezetei terén, a projekt munka és az együttműködés terén lesznek a fejlesztés középpontjában. E mellett egy nagy ívű terv is szerepel a dokumentumban, mely szerint a regionális és a helyi önkormányzatok segítségével valamennyi, még a legeldugottabb részen levő iskola is bekerül egy országos hálózatba, valamint gondoskodnak az iskolai IKT-eszközpark megújításáról. („La Buona Scuola” p. 74–76.)

Szerbiában igen nagy számban vannak helyi, regionális és nemzeti szintű tanár-egyesületek. Egy részük európai vagy nemzetközi network része. Annak érdekében, hogy még több ilyen szakmai szövetség jöjjön létre publikálásra került egy Útmutató Tanár Szövetség Létrehozásához (Guidance for Teacher Associations) c. kiadvány.

Adatgyűjtés annak érdekében, hogy az együttműködés szükségességét alátámasszuk és akadályait azonosítsuk

Ha a pedagógusképzés és pedagóguspolitika terén közös jövőképet akarunk, akkor szükség van adatokra és bizonyítékokra arról, hogy mi az, ami eredményes. Az együttműködés előfeltétele a közös cél, illetve a közösen átért igény a változásra, melyek egy ideális helyzetben adat alapon, bizonyítékok mentén kialakíthatók.

[7] Forrás: Oxford Advanced Learner's Dictionary <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/network>

[8] Tanári professziók: a pedagógusok, az iskolavezetők és a pedagógusképzők közös megnevezése. Forrás: European Commission (2012).

Pontosan ezért kiemelendő az adat- és kutatási eredmény-gyűjtési és -közreadási tevékenység. Az európai szakértői egymástól tanulás pontosan arra hívta fel a figyelmet, hogy bár az oktatási rendszerekről rengeteg adat áll rendelkezésre, kifejezetten fehér foltot jelentenek az együttműködés és annak környezetével kapcsolatos, oktatási rendszer szintű adatok.

A MÁR MEGLEVŐ EGYÜTTMŰKÖDÉSEK TÁMOGATÁSÁT CÉLZÓ KEZDEMÉNYEZÉSEK

Az oktatási rendszer szereplői közötti szakmai diskurzus fenntartása

A szakmai diskurzusok keretében születnek meg a közös elképzelések és célok az oktatásban. A szakmai dialógusok elmaradása alapvetően veszélyezteti a bizalmat és az együttműködést, így hosszú távú józan érdek és közös felelősség annak fenntartása. A lehetőségek erre vonatkozó tárházából egy példa az alábbi.

Szerbiában az oktatással kapcsolatos szakmai párbeszéd legmagasabb szintű intézménye a Nemzeti Oktatási Tanács, ahol valamennyi tanári egyesület és a tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények működnek együtt.

A tantermi akciókutatások támogatása

A tantermi akciókutatások olyan kutatások, melyek a tanárképzés és a tantermi tanítás gyakorlatával, gyakorlatáról, gyakorlatában zajlanak. Ez az a kutatási forma, mely a tudásbázist biztosítja a tanári professziók [8] számára az oktatás valamennyi szintjén. Európai szinten még mindig jellemző, hogy e kutatásokból viszonylag kevés foglalkozik a pedagógusképzés gyakorlatával, így a pedagógusképzők tudásbázisának növelése kiemelt feladat.

Mivel ez a kutatási forma a tantermi gyakorlat problémáira keresi a megoldást, sokszor kollégák együttműködésének keretében valósul meg. Az alábbi példák azt illusztrálják, hogy az akciókutatások milyen széles körben használhatók fel az együttműködések erősítésére a pedagógusképzésben vagy a pedagógusok szakmai fejlődésének előmozdításában.

Szerbiában „Razvionica” névvel zajlik egy olyan ESZA-projekt, melynek célja a felsőoktatási pedagógusképző intézmények és a pedagógusképzés gyakorlatát biztosító iskolák közötti együttműködés fenntarthatóságának javítása. Ennek keretében az iskolák mentorai számára képzéseket biztosítanak a felsőoktatási intézmények. A pedagógusképzőket arra ösztönözték a projekt keretében, hogy válasszák ki a mentoroknak egy csoportját, akikkel akciókutatást vé-

geznak. Ilyen mentor csoportok 192 akciókutatást végeztek együttműködésben a projekt keretében.

Norvégiában a NAFOL keretében mozdítják elő az együttműködést az akciókutatás által. A NAFOL egy négyéves támogatási program azon norvég pedagógusképzők számára, akik valamely PhD-programba felvételt nyertek. A támogatási program céljai közül az egyik az, hogy erősítsék a tudásbázist a pedagógusképzésről és az iskolai pedagógus munkáról akciókutatások végrehajtása által. A NAFOL-t 23 pedagógusképző intézmény közösen működteti és irányítja. A program megvalósításának lényege a doktori programban tanulmányokat folytató pedagógusképzők és témavezetők egymástól tanulása, együttműködése és ennek nemzetközi szakértők általi támogatása.

Máltán a University of Malta, a Minisztérium (Ministry for Education and Employment) és iskolák együtt vettek részt a PRIMAS elnevezésű európai uniós kezdeményezésben. Ennek keretében az oktatási rendszer minisztériumi vezetői, felsőoktatási pedagógusképzők és pedagógusok rendszeres megbeszéléseken alakították ki a kutatásalapú tanulás (inquiry based learning) tantervi bevezetésének módszertanát a matematikában és a természettudományban. E projektben való részvétel erősítette az együttműködést a szereplők között és fejlesztette a résztvevő pedagógusok és pedagógusképzők tanítási, oktatási gyakorlatát.

*Adatgyűjtés az együttműködés eredményeiről, hasznáról,
és az oktatási szabályozás együttműködésre gyakorolt hatásáról*

Az Iskolák Munkacsoport által végzett, az EU [9] 21 országára kiterjedő felmérés eredményei szerint az együttműködési készség egy fontos és általánosan jellemző elvárás a tanárokkal, pedagógusokkal szemben Európában. A felmérésben részt vevő valamennyi ország a hivatalos dokumentumainak legalább az egyikében utal a pedagógus munka együttműködésben való megvalósításának fontosságára. [10] Az egyetlen kivétel ez alól Finnország, ahol a képző helyek és az iskolák nagyfokú autonómiája, valamint az irántuk tanúsított nagyfokú bizalom miatt nem léteznek hivatalos ajánlások vagy szabályozások a pedagógusképzésre illetve a tanári professziók munkájára.

[9] Beleértve a társult országokat is, amelyek delegálhatnak szakértőt a munkacsoportba.

[10] Caena, F. (2014): Supporting collaborative learning environments – from Initial Teacher Education to professional school practice – An integrated perspective: insights from the literature and a questionnaire survey. European Commission, 2014.

1. táblázat.

Az együttműködésre való utalások az alábbi oktatáspolitikai dokumentumokban:						
	pedagógusokkal szembeni elvárások (pedagógus kompetenciák, standardok)	iskola szervezetre, tantervi, tanulási eredményekre vonatkozó szabályozók	ajánlások/szabályozók a pedagógusképzési programra	ajánlások/szabályozók a bevezetés szakaszára	ajánlások/szabályozók a folyamatos szakmai fejlődésre vonatkozóan	tanárképzők, pedagógusképzők kompetenciái
A						
BE(NL)						
CZ						
DE*		n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
DK						
EE						
EL						
FI**						
FR						
HR						
HU						
IT						
LT						
LU						
MT***						
NO						
PL						
RO						
RS						
SE						
SI						

Megjegyzések:*Az adatszolgáltatás Németországra a Länder-ek önállósága miatt nem alkalmazható.

**Finnországban a szakmai autonómia magas szintje miatt nincsenek központi előírások, szabályozások.

***Máltán a Tanárok Etikai Kódexében rögzítették azt, hogy a tanároknak képesnek kell lenniük munkájukat együttműködésben végezni.

Viszont a fenti táblázat által mutatott elvárások ellenére nincs szinte egyáltalán adatgyűjtés arra vonatkozóan, hogy milyen együttműködési gyakorlatok, illetve együttműködésen alapuló tanulókörnyezetek léteznek az Európai Unió tagországaiban. A felmérésbe bevont 21 országból mindössze 5 (CZ, FR, HR, LU, RS) tett említést arról, hogy országos szinten legalább részleges jelentés vagy vizsgálat készült az együttműködésekéről az a pedagógusképzésben vagy a folyamatos szakmai fejlődés során. Mindössze két ország (FR, HR) jelezte, hogy létezik országos szintű vizsgálat erről. [10]

Ez azt mutatja, hogy a pontos adatok jellemzően hiányoznak Európa szerte. Ahhoz azonban, hogy az együttműködések előmozdítsuk a jó gyakorlatokat népszerűsítsük elengedhetetlen, hogy azonosítsuk és monitorozzuk az együttműködések megvalósulását.

Horvátországban az iskolák önértékelési projektje azt mutatja, hogy a pedagógusok és az iskolavezetés az iskolafejlesztés elengedhetetlen részének tekintik az együttműködések. Vagy az iskola pedagógusai között hoznak létre együttműködést támogató környezetet és építenek együttműködések, vagy a tanórai oktatásban használnak kooperatív módszereket, melyet jó eszköznek tartanak a diákok aktivitásának emelésére. [11]

Érzékenyítés az együttműködés hasznának felismerésére

Az együttműködésen alapuló tanulási környezetek témájában tartott máltai workshopon a résztvevő tagországok delegáltjainak mindegyike azonosított erősségeket, vagyis az együttműködés létező támogatási formáit. De szinte alig volt olyan jelzés, mely arra utalt, hogy a meglevő együttműködésekben alapuló tanulási környezetek jó gyakorlatának disszeminációja folya. Pedig az ezekről szóló tájékoztatás elengedhetetlen eleme a pedagógusok érzékenyítésének az együttműködések pozitív hozadékaival kapcsolatban. A munkakultúra változtatásának első lépése pedig a pedagógusok figyelmének felkeltése és az érzékenyítése az együttműködésben tanulásra, mint eredményes formára.

Ezen túlmenően pedig a tájékoztatás és disszemináció előmozdíthatja az adott jó gyakorlat átvételét egy másik intézményben, vagy környezetben, vagyis intézményi határokon átívelő együttműködések eredményezhet, mely növeli a bizalmat és erősíti az együttműködésen alapuló oktatási munkakultúrát.

[10] Caena, F. (2014): Supporting collaborative learning environments – from Initial Teacher Education to professional school practice – An integrated perspective: insights from the literature and a questionnaire survey. European Commission, 2014.

[11] website: http://www.azoo.hr/images/izdanja/Samovrednovanje_web.pdf

A vezetők és a változást katalizáló személyek számára képzések biztosítása

A máltai workshop keretében a tagországi szakértők egyik kulcsfontosságú beavatkozási területként a megfelelő képzés biztosítását azonosították az együttműködésen alapuló tanulási projektek vezetői számára. A tradicionális vezetőképzések a jelenlegi európai gyakorlat szerint kevésbé fókuszálnak az együttműködések kezdeményezésének és vezetésének sajátosságaira, valamint fontos lenne e képzések megnyitás a pedagógus professziók előtt.

Egy jó példa az együttműködésekre fókuszáló vezetőképzésre a norvég kormány által alapított „Iskolavezetők Iskolája” (School head-school), mely a pedagógiai vezetésre kíván felkészíteni.

Egy jó példa erre a University of Luxemburg új szakmai mesterprogramja, mely a tanárképzők és a mentortanárok szakmai tanulását és fejlesztését kívánja elérni. A képzés neve Menedzsment és coaching oktatási és szociális területen.

A társak tanításának és networkingjének támogatása (a társak versengése helyett)

A versenyhelyzet sokszor veszélyezteti az együttműködést az oktatási rendszerben éppúgy, mint bármilyen másik szektorban. A verseny értelmezhető az oktatási rendszerek szintjén, melyek nemzetközi rangsorok és vizsgálatok keretében versengenek, az egyes intézmények szintjén, amelyek hallgatókért, diákokért és oktatókért, tanárokért versenyeznek, valamint az egyének szintjén is, akik a hozzáférésért, illetve a pozícióért küzdenek. Nehéz a verseny általános paradigmájából kitörni, pedig az együttműködés pont ezt jelenti. Az oktatási rendszer szereplőinek ezért szem előtt kell tartani, hogy azon körülmények, melyek csak a versenyt erősítik egyúttal az együttműködés lehetőségét veszélyeztetik. Sok esetben külön támogatásra van szükség ahhoz, hogy a versenyből kitörve megvalósulhasson a társak tanítása, a networking, az egymástól tanulás és a mentoring. E téren az alábbi példák azonosítására került sor.

Finnországban a Tanári Bevezetés Finn Networkje (Osaava Verme) a csoporton belüli egymástól tanulás, csoportos mentorálás modellje a pályakezdő pedagógusok támogatásában. (lásd: esettanulmány keretében a részleteket később)

Svédországban három országos kezdeményezés kívánja a tanárok egymástól tanulását erősíteni. Az egyik a matematika tanítás-tanulást (Boost for Mathematics initiative), a másik a természettudomány és technológia tanítás-tanulást (Boost for Science and Technology Initiative), míg a harmadik a szövegértési készségek fejlesztését (Boost for Literacy initiative) tűzi ki célként. Mindhárom kezdeményezés során a pedagógusok coachingot és támogatást kapnak külső szakértőktől és tanfelügyelőktől, valamint lehetőségük nyílik szakmai egyeztetésre pedagógusok, pedagógusképzők és szakértők között.

A litván tanári módszertani csoportokban az iskola vagy a település azonos szakos tanárai, illetve pedagógusai reflektív elemző gyakorlatokat végeznek, gondozzák a pedagógusképzési gyakorlatot, valamint a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségeit szervezik. Jellemzően e csoportok kedveltek a pedagógusok által és sokszor az iskolavezetésre, a helyi önkormányzat döntéseire, illetve az oktatáspolitikai országos döntéseire is hatással vannak.

[12] <http://iteach.ro>

Támogató hálózatok

A már meglevő együttműködő csoportok és networkök támogatásának szükségessége nem igényel további magyarázatot. Az alábbi példák nemzeti szintű támogató kezdeményezésekre nyújtanak inspirációt.

A Lengyel Oktatókutatási Intézet egy sikeres pilot programot bonyolított Bydgoszcz városában (100 000 fős város). A projekt keretében az óvopedagógusok városi hálózata jött létre, mely kifejezetten sikeresnek bizonyult, az óvopedagógusok innovációit eredményezte.

Litvániában egy iskolák által létrehozott network az együttműködésekét kívánja erősíteni az iskola különböző területein: a menedzsmentben, az iskolaelhagyás kezelésében, az órarend készítésben, a tanterv készítésben, a módszertanban, stb. Bármelyik részt vevő iskola javasolhat együttműködési témát.

Franciaországban egy M@gistère nevű online platform (korábban Pairform@nce) teret biztosít az együttműködésben megvalósuló továbbképzésnek társak között, valamint online kurzusokat biztosít. A M@gistère-t először a tanítók számára hozták létre, azonban azóta mint szakos tanárok, tanárképzők internetes közössége is működik, valamint országos kurzusok anyagai is megtalálhatók. A felület segítségével pedagógusképzési kurzusok oszthatók meg regionális és országos szinten.

A meglevő jó gyakorlatok megerősítése és megosztása

Ma az egyik legnagyobb kihívás az együttműködésen alapuló tanulási környezetek megerősítésében a meglevő jó gyakorlatok szétaprózottsága. Az intézmények, csoportok, melyek jó gyakorlatokkal rendelkeznek kisebbségben vannak és szüksége ezek megosztása ahhoz, hogy az együttműködésen alapuló munkakultúra megvalósulhasson az oktatási rendszer szintjén. Az alábbiak két teljesen eltérő közelítést mutatnak erre.

Romániában létezik egy webes felület [12], melyen a pedagógusok az országon belül tart-

[13] további információk: http://www.unil.fr/formations/flshase/bachelor_en_sciences_de_l_education_professionnel/magazine_backstage

[14] további információk: <http://yrityskylä.fi/wordpress/en/>

[15] ESPE: Écoles supérieures du professeur et de l'éducation. A new masters degree of teacher education in France.

hatják a kapcsolatot egymással, megoszthatnak információkat, ötleteket, tanítási segédanyagokat, vagy tanulhatnak egymástól.

Valószínűleg kevésbé elterjedt a litván Folyamatos Pedagógus Képesítés Fejlesztési koncepció. A koncepció, melyet a közelmúltban fejlesztettek és hagyott jóvá a miniszter, újfajta pedagógus továbbképzési (vagyis folyamatos szakmai fejlődési) formákat vezet be. Egyrészt a maximum egy éves hosszú távú gyakornokságot, mely keretében a pedagógus egy másik intézményben vagy felsőoktatási intézmény pedagógusképzésében gyűjthet tapasztalatot, illetve a rövid távú gyakornokságot, mely keretében maximum egy hónapig dolgozhat a pedagógus egy másik iskolában, vagy külföldön, vagy végezhet coachingot, megfigyelést, illetve reflektív gyakorlatokat.

Az együttműködésen alapuló tanulás eredményeinek intézményen túli átültetése

A jó gyakorlatok szétdaraboltságának leküzdésében szükséges a sikeres együttműködések tevékenységeinek, módszereinek és irányultságainak megosztása az oktatási rendszer más szintjeivel, vagy más intézményi környezettel. A következő példák e területen szolgálnak inspirációval.

Luxemburgban egy Back Stage (Hátsó Színpad) nevű új folyóiratot adtak ki az oktatási BSc kapcsán. A folyóirat létrehozásának célja a közös identitás kialakítása, a BSc képzés filozófiájának, céljainak tisztázása interakciók keretében az iskolák és a University of Luxemburg között. [13]

Finnországban az Én és a városom egy tanulási koncepció (Yrityskylä) és egy tantervi alapú képzési modul a vállalkozás, a közgazdaság, a társadalom területén. E projekt a diákokat, a tanárokat, a felsőoktatási hallgatókat, a cégeket és a helyi önkormányzatokat hozza egy platformra annak érdekében, hogy a fiatalok foglalkoztathatósága növekedjen. Az én és a városom tanulási közösség Finnország több településén is működik. [14]

Franciaországban a neveléstudományi kutatók, az ESPE [15] tanárképzői és mentor tanárok együttműködésére egy együttműködést szerveztek azzal a céllal, hogy megerősítsék a neveléstudományi kutatási eredmények iskolai alkalmazását. Ilyen tudástranzfer jellemzően spontán nem történik, és az együttműködéstől ennek erősödését várják.

A kezdeményezések fenntarthatóságának biztosítása

Amikor tervezzük és megvalósítjuk az együttműködésen alapuló tanulási tevékenységet, fontos, hogy előre tekintsünk, tervezzük a projekt utóéletét. Mivel a legfontosabb cél a munkakultúra együttműködés irányába való elmozdítása, ezért fontos, hogy a már meglévő gyakorlatok hosszú időtávon való fenntartásához meglegyenek a források és az eszközök.

Jellemző, hogy az Európai Szociális Alap vagy nemzeti alapok finanszírozásával indulnak el pilot projektek, kísérletek e téren. Az oktatási rendszer szereplőinek e projektek reális érékeléséről majd azt követően a sikeresek fenntartásáról gondoskodni szükséges.

Esettanulmányok

A következő két esettanulmány egy-egy együttműködés-alapú tanulást támogató európai projektet mutat be részletesebben.

Az Innovációs Iskolák modellje Észtországban

2013 márciusában a University of Tartu Pedagógikumja létrehozta az Innovációs Iskolák [16] Networkjét. A Tartui Egyetem Észtország egyik legjelentősebb pedagógusképző intézménye. A Networkben 7 óvoda, 1 szakközépiskola, 23 12 osztályos általános- és középiskola, 4 gimnázium, 13 általános iskola, 2 napközi célú intézmény és 7 gyógypedagógiai iskola vett részt. A networkben szereplő iskolák nemcsak profiljuk, hanem méretük szempontjából is sokszínűek: a 60 főtől a 3500 fősig találhatunk intézményeket. Földrajzilag az ország minden pontján, nyelvileg pedig észtül és orosz nyelven tanító iskolák dolgoznak a networkben.

A network általános célja, hogy az elmélet és gyakorlat közötti szakadékot megszüntesse azáltal, hogy egy egyenrangú, partnerségi helyzetet teremtsen iskolák és a felsőoktatás között, ahol minden partner a többiek erősségéből meríthet. A felsőoktatási intézmény pedagógusképzőiben tudatosulnak az iskolák valós tantermi problémái, kihívásai, megismerik az erre adott gyakorlati válaszokat, a pedagógusok pedig fejleszthetik tudományos gondolkodásukat és részt vehetnek kutatásokban, vezethetnek kutatásokat és írhatnak erről tudományos folyóiratokban.

[16] Angolul nemcsak a tanár, de az iskola fogalma tágra értelmezett, magában foglalja a bölcsőde és az óvoda intézményeit is.

[17] Pedaste, M.–Pedaste, K.–Lukk, K.–Villemis, P.–Allas, R. (2014): A model of Innovation Schools: Estonian case-study. *The European Procedia Social and Behavioral Sciences*. (418–427). Elsevier.

[18] további információk:
<http://www.osaavaverme.fi/>
eng

Az Innovációs Iskolák Networkje mögött a pedagógusképzés klinikus modellje áll, vagyis az együttműködés során a társadalmi változásokra választ adó innovációk létrehozására és terjesztésére törekkenek. E modellben az első évben az egyetem az egyes projektek kezdeményezője, a networkön belül az iskolák egyik csoportja a tantermi tanítással kapcsolatos kutatásfejlesztési tevékenységet végez csoportosan (ún. „innovációs iskolák” csoportja), míg a másik intézmények (ún. „innovációs barátok” csoportja) implementálják az első csoport által kifejlesztett innovációkat és visszajelzést adnak azok működéséről, eredményességéről.

A modellben négy típusú együttműködés zajlik: gyakornokság, folyamatos szakmai fejlődés (továbbképzés), csoportos tanítás és kutatásfejlesztés. Miután két évig pilotolták a modellt egy iskolában azt tapasztalták, hogy a négy tevékenység szinergiája valóban innovációkhoz vezet. A hosszú távú cél az is, hogy öt év múlva a network tagintézményei képesek legyenek további iskolákat is mentorálni amikor azok belépnek a hálózatba.

Az eredményekről nemzetközi folyóiratcikk is megjelent. [17]

A társak csoportjában való mentorálás modellje Finnországban – Osaava Verme [18]

A társak csoportjában való mentorálás (Peer Group Mentoring, Osaava Verme) modellje a pályakezdő tanárok támogatásának finn modellje. A bevezető szakaszban való támogatás e modell szerint 4–10 fős pedagógus csoportokban történik, ahol a karrierjük teljesen eltérő szakaszaiban levő pedagógusok megosztják és reflektíven elemzik a mindennapi munkájuk során felmerülő problémákat. A mentortársak csoportja jellemzően havonta egyszer találkozik, amikor informális körülmények között beszélnek meg a saját szakmai problémáikat.

A csoportokat mentor vezeti, a mentorok képzésben vesznek részt. A mentorképzés során elsajátítják a társak csoportban való mentorálásának irányítását, a dialógus elindítását, irányítását, a moderátori szerepet, a konstruktivista tanulás menedzsmentjét, a tudás közös megalkotását. A mentorok a csoportoknak nem a hagyományos értelemben vett vezetői, inkább facilitátorok, viszont a csoport alapítása mentorhoz kötött.

Jelenleg 600 mentor képzése történt meg, akik a kontextus függvényében vagy iskolai vagy egy-egy szakmai feladat szerint területi csoportokat hoz-

nak létre. A képzett mentorokról a közoktatást szervező helyi önkormányzatok nyilvántartást vezetnek, a mentorok személyéről és a létező csoportokról a pályakezdő pedagógusokat tájékoztatják. A részvétel a csoportok munkájában sem a pályakezdő, sem a már pályán levő pedagógusok számára nem kötelező, hanem saját szakmai döntés.

A program megalkotásának és elindításának alapja egy, a Jyväskylä Egyetem által koordinált szakmai munka, mely kutatások sorának segítségével jutott el a mai modellig. A pályakezdő tanár és a mentor ket-tősének hagyományos modelljéből indultak ki, azonban a pályakezdő tanárok sok esetben olyan helyen dolgoznak, ahol nincs megfelelő mentor, illetve a párban való mentorálás nagyon idő- és erőforrás-igé-nyes, így merült fel a csoport. A csoport vonatkozásában először az egy mentor–több pályakezdő-mo-dellt vizsgálták, mely nem bizonyult eredményesnek. A mai több, eltérő tapasztalatú és pályájának eltérő szakaszában levő pedagógus, egy facilitátor és több pályakezdő modellje harmadik lépésben alakult ki. A társak csoportjában való mentorálás lényege a társak egyenlősége, a tacit és az explicit tudás megosztása, a szakmai párbeszéd.

A tapasztalatok alapján a társak mentorcsoportjai sok esetben nemcsak egy évig maradnak fenn, ha-nem azt követően átalakulnak egymást támogató folyamatos szakmai fejlődést generáló csoportokká. A csoportok tapasztalata az, hogy nemcsak a pályakezdő tanárok fejlődnek, tanulnak e formában, hanem ők is hozzájárulnak a tapasztaltabb kollégáik tanulásához, jellemzően a korcsoport miatt a diákokhoz köze-lebbi szemléletük, életfelfogásuk, valamint az IKT-kompetenciáik azok, melyek a tapasztalt pedagógusok számára kifejezetten fejlesztő.

A társak csoportjában való mentorálás finn modelljét 10 pedagógusképző felsőoktatási intézmény, a Finn Pedagógus Szakszervezet, a Finn Tanárjelölt Egyesület és a Helyi Önkormányzatok Munkáltatói Szakszervezete részvételével működő közösség együtt működteti és monitorozza.

Tapasztalatok, összegzés

A fent leírt európai tanulási folyamat több szempontból is értelmezhető visszajelzést nyújt a pedagóguskép-zés és a pedagógusok tanulási célú együttműködéseinek magyarországi helyzete vonatkozásában. Egyrészt egyértelműen elmondható, hogy hazánkban e kérdéskör még nincs a szakmai diskurzusok középpontjáb-an, az együttműködések által nyerhető szakmai fejlődés, a pedagógiai elégedettség növekedése, illetve a diákok tanulási eredményének ezek általi javulása kevésbé felismert összefüggések a pedagógusszakma, az iskolavezetők és az oktatáspolitikai által. Adott esetben a pedagógusképzők egy szűk csoportjának erre vonatkozó ismeretei nem eredményezik azt, hogy az érdekrendszerében megosztott és a strukturális har-cokban megfáradt pedagógusképzők csoportjai bizalommal telve egymástól tanuljanak.

E negatív helyzetképet árnyalja azért a nehézségek ellenére meglévő jó gyakorlatok köre, illetve a jelenleg folyó kezdeményezések keretében nyíló lehetőségek megjelenése is. Jó gyakorlatnak tekinthető és tovább fejleszthető lehetőség a pedagógusképzésben a tantervek együttműködésben való kidolgozása, a minőségbiztosítási tevékenységek együttműködésben való elvégzése (pl. BABA-projekt), a partneriskolai hálózat kiépítése, a tanárképző központok felállítása és a gyakorlóiskolai rendszer hagyománya. Lehetőségük nyílna a felsőoktatási és gyakorlóiskolai pedagógusképzőknek a pedagógus-életpálya minősítési rendszere keretében erősebb közoktatási együttműködések kialakítására, a két szféra közelítésére, vagy a szakmai tanácsadók rendszerének bevezetésével az iskolák világában az egymástól tanulás gyakorlatának megerősítésére.

A hazai oktatási rendszer egészében fontos lenne az együttműködések értékének felismerése, a meglévő jó gyakorlatok további fenntartása, illetve jobb kihasználása (pl. a gyakorlóiskolák tapasztalat-rendszerének jobb kihasználása a köznevelés fejlesztésében), valamint a nyíló lehetőségek érdemi és nem formalizált megvalósítása (pl. szakmai tanácsadók rendszere).

A magyar oktatási rendszer pedagógusainak, pedagógusképzőinek kor szerinti összetétele a társadalom összességével összhangban elöregedő képet mutat. Az elöregedő pedagógustársadalom veszély és lehetőség is egyben. Veszély, hiszen nem egyértelmű, hogy hogyan és milyen szakmai minőségben lesz képes a magyar oktatási rendszer a rövidesen felmerülő hiányokat pótolni. Azonban lehetőség is arra, hogy a nagy számban belépő új generációt erőteljesebben neveljük az együttműködés alapú munkakultúrára. Ebben a rendszer valamennyi szereplőjének, az oktatáspolitikai irányításának, a felsőoktatási képzőhelyek vezetőinek, a pedagógusképzőknek, az iskolavezetőknek és a pedagógusoknak is szerep és felelősség jut.