

Pálya – modell

**Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés
változó rendszerében**

Szerkesztették: Pusztai Gabriella és Morvai Laura



© Bacskai Katinka, Barnucz Nóra,
Bocsi Veronika, Bodó Julianna, Bordás Andrea, Dusa Ágnes Réka,
Engler Ágnes, Erdős István, Hegedűs Roland, Kovács Edina, Kovács Klára,
Labancz Imre, Mandel Kinga Magdolna, Márkus Edina, Márkus Zsuzsanna,
Morvai Laura, Nagy Zoltán, Polónyi István, Pusztai Gabriella,
Sebestyén Krisztina, Szabó Barbara, Zoller Katalin, authors

© Pusztai Gabriella, Morvai Laura editors, 2015

Szakmai lektor: Imre Anna

Angol nyelvi lektor: George Seel

Olvasószerkesztők: Balogh Gizella Ildikó, Csokai Anita, Joó Orsolya, Sebestyén Krisztina
A kutatást és a kötet megjelenését a Debreceni Egyetem Kutatási Pályázata támogatta
(Azonosító: RH/885/2013).

FELSŐOKTATÁS & TÁRSADALOM 3.

PARTIUM KÖNYVKIADÓ PERSONAL PROBLEMS SOLUTION ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ

Felelős kiadó: Zakota Zoltán és Németh Borbála

Felelős szerkesztő: Németh István Péter

Borító és könyvterv: Duma Attila

Készült a HTSART nyomdában

Felelős vezető: Halász Iván

ISBN 978-963-1213-60-7



Készült a Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógus-
képzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET) K5. alprogram keretében
(TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009).

Bacsikai Katinka, Barnucz Nóra, Bocsi Veronika,
Bodó Julianna, Bordás Andrea, Dusa Ágnes Réka, Engler Ágnes,
Erdős István, Hegedűs Roland, Kovács Edina, Kovács Klára, Labancz Imre,
Mandel Kinga Magdolna, Márkus Edina, Márkus Zsuzsanna, Morvai Laura,
Nagy Zoltán, Polónyi István, Pusztai Gabriella, Sebestyén Krisztina,
Szabó Barbara, Zoller Katalin

P Pálya – modell

Igények és lehetőségek
a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében

Szerkesztették:
Pusztai Gabriella és Morvai Laura

FELSŐOKTATÁS & TÁRSADALOM

Sorozatszerkesztő: Pusztai Gabriella, Németh István Péter

Szerkesztőbizottság:

Polónyi István,
Pusztai Gabriella,
Veroszta Zsuzsanna,
Németh István Péter

©PARTIUM KÖNYVKIADÓ
©PERSONAL PROBLEMS SOLUTION
©ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ

©Pusztai Gabriella, Morvai Laura, editors

TARTALOM

A PEDAGÓGUSKUTATÁS AKTUALITÁSA.....	6
TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS ÉS SZAKMAPOLITIKA.....	10
A PEDAGÓGUSPROBLÉMÁRÓL MÁSFÉL ÉVTIZED UTÁN (Polónyi István).....	10
A FELSŐOKTATÁS TOVÁBBKÉPZÉSI KÍNÁLATA PEDAGÓGUSOKNAK (Szabó Barbara Éva & Hegedűs Roland).....	30
A ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK FELKÉSZÍTÉSE AZ ISKOLAELŐKÉSZÍTŐK 2012-ES REFORMJÁRA (Mandel Kinga Magdolna).....	49
KISEBBSÉGI ÉS TÖBBSÉGI PEDAGÓGUSOK JÖVŐTERVEI - FELSŐOKTATÁS ÉS PEDAGÓGUS(TOVÁBB)KÉPZÉS UKRAJNÁBAN A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN (Kovács Klára & Márkus Zsuzsanna).....	70
KIHÍVÁST JELENTŐ ISKOLÁK TANÁRAI SZLOVÁKIÁBAN (Bacskai Katinka).....	82
A SZAKMAI ETIKAI NORMÁK FORMÁLÓDÁSA MINT KÖZÖS TANULÁS (Erdős István).....	95
A PROFESSZIONÁLIS IDENTITÁS TÉNYEZŐI.....	107
Magyarországi pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tanulási tervei (Márkus Edina)	107
A TANÁROK ÉS ISKOLÁIK - AZ INTÉZMÉNYI ÉS TANÁRI JELLEMZŐK SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉssel VALÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI (Zoller Katalin).....	128
PEDAGÓGUSOK GYERMEKNEVELÉSI ÉRTÉKEI AZ INTÉZMÉNYI SZINT ÉS A PEDAGÓGIAI CÉLOK TÜKRÉBEN (Bocsi Veronika).....	140
NEVELÉSI ÉRTÉKRANGSOROK A NEM, AZ ISKOLAFENNTARTÓ ÉS A VALLÁSOSság METSZETÉBEN (Morvai Laura)	156
A FELNŐTTKORI TOVÁBBTANULÁS KÖZÖSSÉGI VETÜLETEI (Engler Ágnes) ...	169
PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSI TAPASZTALATAI ÉS TERVEI TÁRSADALMI NEMI DIMENZIÓBAN (Kovács Edina)	184
RETENCIÓ ÉS PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ INTÉZMÉNYFENNTARTÓ SZERINTI ÖSSZAHASONLÍTÁSBAN - AZ ÁLLAMI ÉS FELEKEZETI PEDAGÓGUSKÉPZÉS HOSSZÚTÁVÚ HATÁSAI (Pusztai Gabriella)	195
A TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS KURRIKULUMA	207
MEGTÖLTENI A FORMÁT TARTALOMMAL - AVAGY: HOGYAN FORDÍTHATÓAK ÁT A ROMÁNIAI TANÁRI MUNKAKÖZÖSSÉGEK KÖTELEZETTSÉGEI LEHETŐSÉGEKKÉ? (Bordás Andrea)	207
AZ INTERNET HATÁSA A GYERMEKEKRE ÉS A FIATALOKRA - A PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL (Bodó Julianna)	222
PEDAGÓGUSOK ÉS AZ IKT MAGYARORSZÁG KELETI RÉGIÓIBAN (Barnucz Nóra & Labancz Imre)	235
PÁLYÁN LÉVŐ PEDAGÓGUSOK ANYANYELVI ATTITÚDJEI (Nagy Zoltán)	246

ÍDEGENNYELV-TANULÁSI TERVEK ÉS MOBILITÁS NYELVSZAKOS ÉS NEM
NYELVSZAKOS TANÁROK KÖRÉBEN
(Sebestyén Krisztina & Dusa Ágnes Réka)267

ABSTRACTS284

SZERZŐI INFORMÁCIÓK290

A PEDAGÓGUSKUTATÁS AKTUALITÁSA

Az iskola világát elemző szakirodalom ismétlődő állítása, hogy az új évezred iskolája aligha képes konkurálni a különböző új szocializációs ágensek hatásával. Eközben azonban a közvélemény és az oktatáspolitikusok rendre megfogalmazzák azt az elvárást, hogy az iskolának segítenie kell megoldást találni néhány égető társadalmi problémára. Az utóbbi évek ifjúságkutatásai a tanulói korcsoportok közintézményekbe vetett bizalmának megcsappanásával, a környezet és a jövő kiszámíthatóságának megrendülése okozta zavarodottsággal, a normákkal és a törvényekkel kapcsolatos szkepticizmussal szembestettek bennünket. Az általánosan tapasztalható jelenségek mellett Európa egyes régióinak iskoláiban a munkanélküliség, a be- vagy elvándorlás nyomán megnövekedett a hátrányos helyzetű csoportból származó tanulók aránya. Mindezek következtében a pedagógusok és a diákközösségek nehezen képesek kezelni az iskolákba is begyűrűző társadalmi feszültségeket és kulturális különbségeket. A korábban bizakodva emlegetett tolerancia, úgy tűnik, nem jelent hatékony megoldást, mert a gyakorlatban legfeljebb közömbösségként jut érvényre az aktív szolidaritás helyett. Ilyen körülmények között az iskolákra, a pedagógusokra nehezedő új kihívások nemcsak tudásközvetítésről, hanem érték- és normaközvetítésről, társadalmi együttélési minták kialakításáról szólnak. Az a társadalmi igény fogalmazódik meg, hogy fontos lenne, ha a multikulturális társadalom iskolája megtanítaná a fiatalokat, hogyan kezeljék a társas kapcsolataikat, hogyan igazodjanak el a plurális társadalomban identitásmagjuk épségét megtartva, hogyan őrizzék meg a fizikai és mentális egészségüket, s emellett formálná a tanuláshoz és a munkához való hozzáállásukat és felkészítené őket a civil aktivitásra és az önkénteskedésre is. Mindeközben a tanárok, tanítók és óvopedagógusok presztízsvesztésének, a pedagógus pályákra lépők negatív önszelektációjának vagyunk tanúi. Leegyszerűsítő magyarázatok szerint ennek oka elsősorban a versenyképes karrierlehetőségek hiányában keresendő, az újabb kutatások viszont a professzionális önkép és identitás megroppanásának mélystruktúráira, történeti örökségére, a professzionális szocializáció hiányosságaira vagy deformítására valamint a szakmai közösségek belső válságára hívták fel a figyelmet. Kutatásunk során a pedagóguslét fenti körülmények hatására aktuálissá vált kérdésköreiből kívántunk kiemelni hármat, az oktatáspolitikai, szakmapolitikai változások hatását, a professzionális identitás képzéssel való összefüggéseit valamint a szakmai továbbfejlődés vizsgálatunk során azonosított hangsúlyos területeit. A kötetben elsősorban a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja által végzett empirikus adatfelvételekre támaszkodunk, ám a szerzők további adatbázisokat is felhasználtak a tanulmányokmegírásakor.

A 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében megvalósuló kutatás a TELEMACHUS 2014 (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey) nevet kapta, az elkészült adatbázis esetén is ez az elnevezés használatos. Az elmúlt években lezajlott intézményfenntartói átrendeződési folyamatokra tekintettel a mintavétel során törekedtünk arra, hogy az állami és egyházi intézményekből a Párhuzamosok 2006 kutatáshoz hasonlóan strukturált mintát vegyünk (Pusztai 2009). Első lépésben az Oktatási Hivatal 2014 májusában

közzétett adatbázisát felhasználva leválogattuk az alapfokú és középfokú állami és egyházi intézményeket. Második lépésben mind alap-, mind középfokon megvizsgáltuk milyen az egyházi iskolák fenntartói összetétele és hány egyházi iskola van az általunk vizsgált északkelet-magyarországi megyékben. Harmadik lépésben az iskolák számának megyénkénti különbségeit figyelembe véve meghatároztuk az adott oktatási szinten megyénként a mintánkba kerülő nem állami fenntartású iskolák számát. Az így kikalkulált intézményszámhoz a legtöbb iskolával rendelkező fenntartók iskoláit rendeltük úgy, hogy odafigyeltünk, hogy településtípusonként vegyesen kerüljenek a mintánkba az iskolák. Az iskolák profiljából, a térségi-települési-társadalmi környezetből kiindulva illesztéssel rendeltük az állami fenntartású párjaikat, melyek feltételezhetően hozzájuk hasonló települési, társadalmi merítéssel rendelkeznek. Amikor erre nem volt egyértelmű lehetőség, egy másik illesztési módszerhez fordultunk, a 2013-as tizedik osztályos kompetenciamérés eredményeire támaszkodva választottuk ki az iskolapárokat az adott térségben. Az adatfelvétel 2014. október 1. és november 15. között folyt aélapvetően hagyományos papír alapú, kérdezőbiztos közreműködésével végzett kikérdezéssel, majd a Debreceni Egyetem pedagógusképzési vonzáskörzeteinek közoktatási intézményeiben végzett online adatfelvétellel egészítettük ki adatbázisunkat. Az adatbázis összesen 1056 pedagógus adatait tartalmazza. A hagyományos adatfelvételi módszerrel felvett esetek száma a felekezeti és nem felekezeti fenntartású szektorból közel egyenlő, a teljes adatbázisban viszont az állami és a nem állami fenntartású intézmények pedagógusai szerepelnek egyenlő arányban. A vizsgált régióban dolgozó vagy a régió továbbképzéseiben résztvevő pedagógusokat tükröző minta jellemzői megfelelnek a magyar pedagógustársadalom nem és kor szerinti összetételének. A kikérdezést a CHERD-Hungary kutatói végezték.

A TELEMACHUS 2014 kutatásban arra kerestük a választ, milyen professzionalizációs és oktatáspolitikai folyamatok kölcsönhatásában formálódik a pedagógusok szakmai identitása, milyen igényeik és lehetőségeik vannak a szakmai továbbfejlődés tekintetében, s hogyan értelmezhető a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények pályára gyakorolt hatása. Kutatásunk során kérdőíves adatfelvételt végeztünk, melynek a legfontosabb kérdéskörei a tanulmányi pályafutás, a szakmai pálya, a pedagógiai célok, a pályaelhagyás kérdése, a nevelési értékek, a szakmai szervezeti tagság, a továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak a múltban valamint a tanulási tervek voltak.

A TELEMACHUS 2014 első eredményeit a kutatási gyorsjelentés tartalmazza (Pusztai & Morvai, 2015). A kutatás során feltárt főbb eredmények közül érdemes kiemelni, hogy ahogy a pedagóguspályán eltöltött évek szerint haladunk a legtapasztaltabbaktól a kezdők felé, egyre magasabban iskolázott szülőktől származó pedagógusokkal találkozunk. Ez azért érdekes adat, mert az utóbbi évtizedekben a pedagógus pálya klasszikus elsőgenerációs diplomás pályává vált. Ez a jelenség a válaszadóink körében is kitapintható volt, azonban a fiatalabbak körében gyengülni látszott ez a jellemvonás. További vizsgálatokra sarkallja a kutatókat, hogy miközben a pedagógus pálya egyre népszerűbb az értelmiségiek és a középfokú végzettségűek körében, ugyanez a hivatás még mindig alacsony megbecsültségnek örvend a társadalom egészében. A társadalom egészének iskolázottságában bekövetkező elmozdulások fényében is érdemes lenne megvizsgálni a jelenséget, illetve – részben ezzel összefüggésben – abból a megvilágításból is, hogy vajon más kutatások alapján is tartható-e az az állítás, hogy régióinkban az elsőgenerációs értelmiségieket csökkenő mértékben vonzza a pedagógus pálya. Figyelemfelkeltő kutatási eredményünk továbbá az is, hogy csak minden második pedagógus határolódott

el a tíz éven belüli pályaváltástól, s csupán 51,1%-uk mondta azt, hogy biztosan nem vált pályát. A pályaelhagyást leginkább a fiatalok, a férfiak, az állami középiskolában dolgozók, a reál tárgyakat tanítók és a magasán iskolázott szülőktől származók tervezik, valamint azok, akik a magasabb egzisztenciális biztonságot előnyben részesítik. Az elégedettséget tekintve veszélyeztetetteknek tűnnek továbbá a közép-korosztály tagjai és a magasabb iskolafokokon tanítók is. A kutatásban résztvevő pedagógusok kevesebb mint fele mindössze egy diplomát szerzett, miközben egyötödük legalább három diplomával rendelkezik. A továbbképzési terveket elemezve meglepő eredménynek találtuk, hogy a férfiak kevésbé nyitottak a pedagógiai újdonságok felé, s doktori fokozatra és külföldi szakmai tapasztalatszerzésre aspirálnak. Ez feltételezhetően azzal magyarázható, hogy egyéni karriercélok és a családfenntartói szerepből adódó anyagi kényszer orientálja a férfiakat a leghatékonyabb presztízs-növelő továbbképzések felé, melyek esetleg más foglalkoztatási területre is konvertálhatók. Ugyanakkor felbukkan a férfi pedagógusoknak egy az iskola iránt elkötelezett rétege is, akik elsősorban a szakvizsgás képzésekben látják a továbblépés útját (Ceglédi 2015). Jelen kötet a TELEMACHUS 2014 kutatás eredményeinek mélyebb elemzését tartalmazza, részletesen foglalkozik a pedagógusok pályaszocializációjának, továbbképzési tapasztalatainak, képzési lehetőségeinek és terveinek, gyermeknevelési értékeinek, anyanyelvi, IKT, nyelvtanulási és mobilitási attitűdjeinek kérdéseivel, sőt túl is mutat ezen, hiszen a tanártovábbképzés és a szakmapolitika hazai és határon túli helyzetét is több szempontból vizsgálja különböző kutatások alapján.

A kötet szerzőgárdája rendkívül sokszínű, a hazai és a környező országokban élő kutatók mellett megjelennek a közoktatásban dolgozó gyakorló pedagógusok, a térség pedagógusképzésében és továbbképzésében dolgozó oktatók, pedagógusképzésből frissen kilépő fiatal kutatók, felnőttképzési szakemberek és oktatásszociológusok egyaránt. Kötetünkkel a pedagógus pálya professzionalizációjának megerősítését célzó törekvésekhez kívánunk kutatói hozzájárulást nyújtani.

Debrecen, 2015 nyara

IRODALOM

- Ceglédi Tímea (2015): Tanári pálya és rekrutáció. In: Pusztai Gabriella–Morvai Laura (Szerk.) (2015): Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata. Gyorsjelentés. Debrecen: Cherd. 26–40.
- Pusztai Gabriella–Morvai Laura (Szerk.) (2015): Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata. Gyorsjelentés. Debrecen: Cherd.
- Pusztai Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Budapest: Új Mandátum.

TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS ÉS SZAKMAPOLITIKA

A PEDAGÓGUSPROBLÉMÁRÓL MÁSFÉL ÉVTIZED UTÁN

(Polónyi István)

ABSZTRAKT

A tanulmány célja annak elemzése, hogy a pedagógusok minőségét befolyásoló tényezők hogyan alakulnak hazánkban. Az elemzés a Tudásgyár vagy papírgyár (Polónyi & Timár, 2001) című könyv gondolatmenetét követi, hogy megvizsgálja a másfél évtized alatt bekövetkezett változásokat. A tanulmány elemzi, hogy mennyire módosult a másfél évtized alatt a pedagógusok pályán maradási (pályaujírválasztási) szándéka, mennyire változott az elnöiesedés, módosult-e a pedagógus pályára jelentkezők pontszáma. Megvizsgálja továbbá a magyar pedagógusbérezés változását, annak hatásait, kitérve a 2011-ben elfogadott pedagógus életpálya modell várható hatására is. Az elemzés makro statisztikai adatokra és nemzetközi összehasonlító adatokra támaszkodik. A pedagógus bérezés vizsgálatánál dokumentum (jogszabály) elemzéssel és előrebecsléssel vizsgálja a hatásokat. A vizsgálatok a hazai pedagógus pálya presztízsének nemzetközi összehasonlításban is szembe tűnő csökkenéséről tanúskodnak, amelyben a pedagógus életpálya modell és annak bérezési rendszere elmozdulást ígér. Az elmozdulás azonban csak akkor lehet tartós, ha hosszú távon sikerül megőrizni a pedagógusok kialakuló bérelőnyét.

BEVEZETÉS

A széles körben ismert McKinsey riport a minőségben élenjáró oktatási rendszerek vizsgálata alapján az oktatás minőségének három meghatározó tényezőjét azonosította:

- 1) a pedagógusok kiválasztása – azaz annak biztosítása, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá,
- 2) a pedagógusképzés – azaz a kiválasztott embereket hatékony oktatókká képezni, és
- 3) a megfelelő oktatási rendszer – azaz garancia arra, hogy a rendszer a lehető legjobb oktatást biztosítsa minden gyermek számára (McKinsey, 2007, p. 5.).

A munka megállapítja, hogy „a legjobban teljesítő oktatási rendszerek hatékonyabb módon választják ki a tanárképzésre jelentkezők közül a megfelelő személyeket, mint rosszul teljesítő társaik” (McKinsey, 2007, p. 17.). Ami itt most témánk szempontjából még fontos, azt is leszögezi a jelentés, hogy a „[...] jól teljesítő rendszerben az egy főre eső GDP-hez viszonyítva az OECD átlagának megfelelő, vagy annál magasabb fizetést kínáltak a kezdő tanároknak” (McKinsey, 2007, p. 20.).

A fenti jelentés egyébként nem igazán mond újdonságot. Hadd idézzük egy hazai tanulmány megállapítását: „A hazai és nemzetközi elemzések közös és általános megállapítása, hogy a minőséget meghatározó fő tényező a pedagógusok felkészültsége, képessége és hivatástudata, ami a pedagógusok foglalkozások közötti kereseti arányával is összefügg” (Polónyi & Timár, 2001a). Ki lehetne emelni a „Tudásgyár vagy papírgyár” című

könyvet is (Polónyi & Timár, 2001b), amely részletesen elemzi a „pedagógusproblémát”, a kiválasztást és ösztönzést (a pedagógus szakok felvételi eredményeit, a pedagógus kereseteket hazai és nemzetközi összehasonlításban stb.).

Ebben az írásban azt vizsgáljuk - jórészt a Tudásgyár vagy Papírgyár című könyv gondolatmenetét követve -, hogy a pedagógusok minőségét befolyásoló tényezők hogyan alakulnak hazánkban. Az elemzés nagyobbik részét a pedagógus bérek vizsgálata teszi ki, nevezetesen az, hogy a hazai pedagógus bérek mennyiben felelnek meg annak a követelménynek, hogy a megfelelő képességű személyeket a pedagóguspályára tudják vonzani, és ott is tudják tartani, megfelelő motivációt biztosítva számukra, s mindebben a pedagógus életpálya modell bevezetése mennyiben jelent elmozdulást.

A PEDAGÓGUS PROBLÉMA „FOKOZÓDÁSA”

A tudásgyár vagy papírgyár című könyv (Polónyi & Timár, 2001b) több olyan tényezők vizsgálatát tartalmazza, amelyek a pedagógusok minőségét jellemzi. Érdekes e tényezőknek az elmúlt időszakbeli alakulását megvizsgálunk.

ÚJRA PEDAGÓGUS LENNE-E?

A pedagógus probléma egyik szembetűnő jele a pedagógusok kiábrándultsága saját foglalkozásukból. A Polónyi–Timár (2001b) könyv szerint, - Falussy–Zoltánka (1989) adataira támaszkodva - a fővárosban 1970-ben a tanítók 87 százaléka, 1987-ben pedig 81 százaléka, a középiskolai tanároknak 1970-ben 62 százaléka, 1987-ben pedig 65 százaléka választotta volna újra a pedagógus pályát.

1. táblázat. Gyakorló pedagógusok feltételezett újabb foglalkozás-választása (sorszázalék).¹

Választás	Év	Budapest		Vidék	
		Tanító	Középiskolai tanár	Tanító	Középiskolai tanár
Újra pedagógus lenne	1970	87	72	88	76
	1987	81	65	87	77
Más pályát választana	1970	9	23	9	20
	1987	19	33	13	22

Forrás: Polónyi & Timár, 2001b, p. 32.

A TALIS 2013 felmérés szerint - amelyben Magyarország nem vett részt² - a résztvevő országok átlagát tekintve az alsó középiskolai tanárok 77,6 százaléka egyetértett vagy erősen egyetértett azzal a kijelentéssel, hogy ismét a pedagógusállást választaná. (És a résztvevő országok átlagát tekintve csak 9,5 százaléka értett egyet, vagy erősen egyet

¹ Falussy & Zoltánka, 1989.

² A VS.hu szerint „az EMMI szerint távol maradni a kutatástól ésszerűbb és olcsóbb volt, mivel az oktatásban történt átalakítások eredménye még úgyszem látszott volna”

azzal a kijelentéssel, hogy sajnálja, hogy úgy döntött pedagógus lesz.)³. Hivatalos adatok hiányában egyedül a HVG felmérésére tudunk támaszkodni hasonló hazai adatokért. A HVG 2014 júliusában végzett 1693 pedagógust elérő nem reprezentatív vizsgálata szerint „a tanárnők 57 százaléka, a férfi tanároknak pedig pont a fele válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy ha újrakezdhetnék, megint pedagógusnak állnának-e”. (HVG 2014. július 09.) Az eredmény realitását jelzi, hogy a TALIS 2013 felmérésben a cseh (53%) és a szlovák (58%) adat áll legközelebb ehhez az arányhoz, amely országokban a pedagógusok bére a magyarhoz hasonlóan alacsony színvonalú.

Jól lehet ez az összehasonlítás sok tekintetben megkérdőjelezhető - hiszen a 70-es és 80-as évek adatai tanítóokra, illetve középiskolai tanárookra vonatkoznak, ráadásul fővárosi, vidéki bontásban, a TALIS adatok alsó középfokú pedagógusokról szólnak országos szinten, a HVG adatai pedig „séta módszerű” mintavétellel (azaz a legkönnyebben elérhető mintaelemekkel) készültek, amelyről nem tudni, hogy milyen a szakmai, szintbeli és területi eloszlása -, ennek ellenére a tendenciák talán relevánsak.

Ezek a tendenciák pedig egyértelműen a hazai pedagógusoknak a pályából történő időben fokozódó, mind jelentősebb kiábrándultságáról tanúskodnak.

AZ ELNŐIESEDÉS

A Tudásgyár vagy papírgyár könyv a pedagógusprobléma másik fontos elemeként említi az elnöiesedést. Mint írja: „A pedagógus-foglalkozás „elnöiesedése” önmagában természetes világjelenség. Az alacsony pedagógus-keresetek közvetlen következményeként azonban a nők aránya Magyarországon sokkal magasabb, mint a hozzánk közeli fejlettségű, de egészen más kereseti arányú piacgazdaságokban” (Polónyi & Timár, 2001b, p. 33.).

A helyzet azóta lényegében nem változott, sőt valamennyit romlott, mert az elemi oktatás (primary education) területén a 95-ös 91,6 százalékról a nők aránya több mint 95 százalékra növekedett nálunk. Bár mind az OECD mind az EU 28 átlaga emelkedett, de mindkettő jelentősen alacsonyabb, mint Magyarországé.

2. táblázat. A nők aránya az elemi oktatás pedagógusai között (sorszázalék).

	1995	2000	2005	2010	2011	2012
OECD átlag	75,7	79,1	81,2	84,1	84,0	82,4
EU 28	81,7	83,0	84,9	87,0	86,9	86,5
Magyarország	91,6	84,9	95,9	95,9	95,8	95,7

Forrás: UNESCO Data Centre adatok alapján saját számítás

Az alsó középfokú oktatásban a nők aránya Magyarországon 2005 óta 78-79 százalék körül stagnál, míg az OECD országok átlaga ennél majd 10 százalékponttal alacsonyabb szinten, az EU 28 átlaga pedig mintegy 6 százalékponttal alacsonyabb szinten áll.

³ Lásd: TALIS 2013 Table 7.2 Teachers' job satisfaction

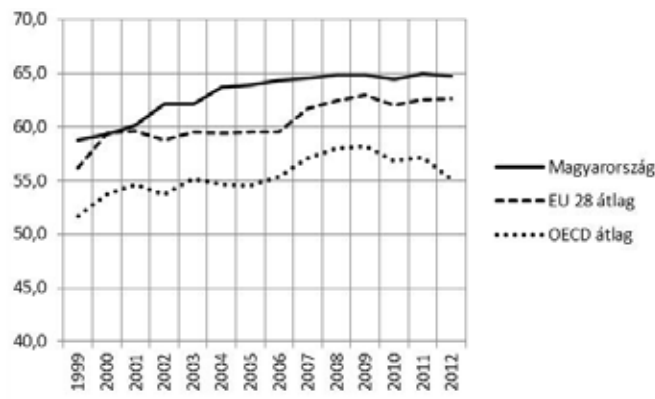
3. táblázat. A nők aránya az alsó középfokú oktatás pedagógusai között (sorszázalék).

	1999	2000	2005	2010	2011	2012
OECD átlag	67,4	68,3	68,7	68,4	67,8	66,6
EU 28 átlag	69,9	71,4	70,4	70,9	71,8	72,0
Magyarország	85,6	84,5	78,1	78,5	78,5	78,4

Forrás: UNESCO Data Centre adatok alapján saját számítás

Magyarországon a 90-es évek óta a középfokú oktatásban is tovább nőtt a nők aránya, s mára 10 százalékpontnyival magasabb, mint az OECD országátlag. Az EU 28 átlagához viszonyítva is mintegy 2-3 százalékpontnyival magasabb nálunk a pedagógus nők aránya a középfokon, mint a férfi pedagógusoké.

1. ábra. A nők aránya a középfokú oktatás pedagógusai között (százalék).



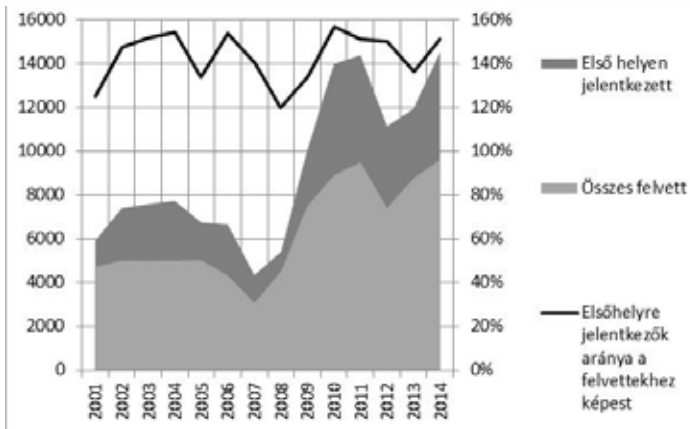
Forrás: UNESCO Data Centre adatok alapján saját számítás

Végül is a nők arányának alakulása arra mutat rá, hogy a pedagógus pálya presztízse nem javult, sőt valamennyit romlott az elmúlt másfél évtizedben.

A JELENTKEZŐK

A Polónyi-Timár (2001b) könyv a pedagógus pályára jelentkező fiatalok „színvonalának gyengülését” állapította meg a pedagógus szakokra történő jelentkezési arányok vizsgálata alapján. Az azóta eltelt időszak alatt meglehetősen hektikusan alakult a túljelentkezési arány, a 2008-as mélypont (amikor a jelentkezők mindössze 20 százalékát nem vették csak fel) után a 2010-es évtizedre 40-50 százalékos túljelentkezés alakult ki.

2. ábra. A pedagógus képzési területre jelentkezők és felvettek száma és aránya 2001-2014 (fő, százalék).



Forrás: Felvi.hu alapján saját szerkesztés

Ha a pedagógus képzési területre felvettek pontszámainak alakulását vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy 2000-es évek első évtizedének közepén lehetett a legalacsonyabb relatív pontszámmal bejutni a pedagógus képzési területre, 2005-ben itt volt a legalacsonyabb a bejutáshoz szükséges pontszám.

4. táblázat. A pedagógus képzési területre felvettek pontszámainak helyezése az összes képzési terület sorrendjében.

	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014
Egyetemi és főiskolai képzésre jelentkezők együtt	7./13.	12./13.	13./13.				
A pedagógus alapképzési területre jelentkezők pontszáma az alap és osztatlan képzési területek sorrendjében				15./18.	17./18.	17./18.	16./19
A pedagógus osztatlan képzési területre jelentkezők pontszáma az alap és osztatlan képzési területek sorrendjében							8./19.

Forrás: az adott évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás⁴

A kétszintű képzés bevezetésével sem javult a helyzet, a 2010-es évek elején az utolsó előtti volt a képzési terület pontszáma. Ugyanakkor a soros képzés bevezetése nyomán a pedagógus képzési terület helyzete javulni látszik. A pedagógus pályára bejutó hallgatók „minősége” tehát a soros képzés bevezetésével javulni látszik. Ez azonban nem kizárólag a soros képzésnek köszönhető (sőt talán egyáltalán nem annak), hanem a pedagógus életpálya modell és vele az új pedagógus bérezés bevezetésének (lásd később).

⁴ Megjegyzés: miután a vizsgált időszakban többször változott a felvételi rendszerben elérhető pontszám maximuma ezért a képzési területeket a bejutási átlagpontszám alapján sorba rendezve adtuk meg a pedagógus képzési terület helyezését. (Mínél magasabb a helyezési szám, annál alacsonyabb a bejutási átlagpontszám.)

PEDAGÓGUSBÉREZÉS

A MUNKABÉR

A munkabér igen sokrétű szereppel rendelkezik a foglalkoztatásban. Ezek a szerepek alapvetően a bérkülönbségekben, bérarányokban jutnak érvényre. Mind rövid, mind hosszú távon. Kissé leegyszerűsítve a munkabérek – egészen pontosan a munkabér különbségek, illetve arányok – rövidtávon, makroszinten meghatározzák a munkaerő allokációját, tehát, hogy ki hová, melyik munkáltatóhoz megy dolgozni, mikroszinten pedig ösztönző, motiváló szerepük van. Hosszú távon pedig összefüggésben állnak egy-egy foglalkozás presztízsével.

Nem térünk ki rá, csak megemlítjük, hogy a pedagógus-foglalkozás rendelkezik néhány – a munka bérezésére is kiható gazdasági, szervezési – sajátossággal. Az egyik ilyen az, hogy a pedagógusok munkája nem (vagy csupán igen kis mértékben) rendelkezik technikai átválthatósággal, magyarul nincsenek olyan technikai eszközök, amelyek alkalmazásával csökkenthető lenne a pedagógus munkaigény és létszám. (Legalább is az elmúlt évszázadok alatt – néhány jóslat ellenére – így tűnik.) Kissé leegyszerűsítve: a pedagógus-foglalkozás a mai napig „kézműves munka”.

A másik fontos sajátosság az oktatás-szervezés tradicionális jellegzetességei (részint napi szervezési jellemzői, részint évi szervezési jellemzői: a tavaszi, nyári, téli szünet).

Annak ellenére, hogy ezekkel itt nem foglalkozunk, annyit meg kell jegyezni, hogy ezek alapvetően befolyásolják a foglalkozás presztízsét, s a nemi rekrutációját.

Elemzésünkben először a pedagógus bérek más foglalkozásokkal összemért különbségeit, arányait történelmi távlatokban vizsgáljuk. Majd a közelmúltbeli bérszintet és más foglalkozásokhoz mért bérkülönbségeket, arányokat nemzetközi összehasonlításban nézzük meg. Megvizsgáljuk a közelmúltbeli és jelenlegi hazai bérarányokat egyes foglalkozások között, s végül a pedagógus életpálya modell által hozott változásokat vesszük szemügyre.

A HAZAI PEDAGÓGUSBÉREK TÖRTÉNELMI TÁVLATOKBAN

Az alapfokú oktatásban tanító pedagógusok bérszintje Magyarországon a többi értelmiségi pályához viszonyítva történelmi távlatban mindig a szellemi pályák utolsói között volt. Erről tanúskodnak a 19. századi adatok.

„A tanítóihiány felszámolására tett első lépésként az 1868. évi népiskolai törvény a ’tisztos lakáson és legalább egy negyed holdnyi kerten kívül’ a rendes tanítók fizetésének minimumát 300 forintban, a segédtanítókéét 200 forintban szabta meg.[...] e törvény azonban a tanítók több mint 90 százalékát foglalkoztató felekezetekre csupán mint ajánlás vonatkozott [...]”⁵ (Mazsu, 2012, p. 135.). Majdnem húsz évvel később – az akkor már 340 forintra emelkedett éves fizetésről – így ír Ember (1886, p. 10.): „A tanítói fizetés csekélyége, elégtelensége és példátlanul gyarló módon történő kiszolgáltatása országszerte ismeretes.” Később hozzáteszi, hogy „340 frt évi fizetésből nem egy intelligens ember, hanem egy napszámos családjának sem lehet tisztességesen megélni.” (Ember, 1886, p.

⁵ Mazsu (2012) adatai szerint az 1887/88 tanévben 21379 rendes tanító és 2822 segédtanító volt.

24.)⁶ A szerző egyértelműen megállapítja, hogy az ennyire alulfizetett tanító műveltségével és szakképzettségével alapvető problémák vannak. „A nagy többség szegénytelenül alacsony fokán áll úgy az ált. műveltség, mint a szakképzettségnek” (Ember, 1886, p. 20.). „Az okozati összefüggés a tanító műveltsége, szakképzettsége és anyagi helyzete között világos. Nem lévén a tanítónak olyan fizetése, melyből a legegyszerűbben is megtudna élni, folytonosan az anyagi dolgokkal, bajokkal foglalkozik” (Ember, 1886, p. 22.).

Az államszocializmus idején mesterségesen összenyomott bérrendszer sem változtatott ezen, a pedagógusok az összenyomott bérskálán is legalul voltak. A rendszerváltozást követően, bár a bérdifferenciák kiszélesedtek az általános iskolai pedagógusok bérszintje nőtt, de a többi értelmiségi pályához viszonyítva helyzetük nem sokat változott.

A középiskolai tanárok bérszintje az alapfokon tanítókéhoz viszonyítva mintegy kétszeres volt a 19. század végén, amely bérkülönbség – nem függetlenül a középfokú oktatás, s vele a középiskolai tanári pálya tömegesedésével – fokozatosan szűkült, s a 20. század első évtizedének végére, nyolcadára csökkent, azaz a középiskolai pedagógusok alig kapnak többet 12-13 százalékkal mint az általános iskolaiak.

A második világháború után a magyar pedagógusok kirívóan alacsony keresetét – a többi diplomáshoz hasonlóan – az ötvenes évek eleji ár- és bérreform idején alakították ki. Ez a kereseti arány az államszocializmus négy évtizede alatt változatlan maradt. Az államszocializmus időszakában a középiskolai pedagógusok bérszintje alig haladta meg az általános iskolában tanító pedagógusokét, majd a rendszerváltozás után sem változott jelentősen a helyzetük azokhoz viszonyítva.

5. táblázat. *Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – kereseteinek történelmi alakulása a napszámos keresetekhez viszonyítva (arányszám).*

	1880-1900	1967	2013
Általános iskolai tanár, tanító	2,9	1,0	1,6
Középiskolai tanár	5,8	1,1	1,8
Bíró	6,0	2,0	5,1
Általános orvos	11,6	1,5	2,6
Egyetemi tanár	14,8	2,7	5,6
Ügyvéd	30,6	1,5	2,3
Törvényhozó, miniszter, államtitkár	53,6	2,9	10,3
Egyszerű mezőgazdasági foglalkozás (pl. napszámos)	1,0	1,0	1,0

Forrás: 1890-es adatok Mazsu (2012), 1967-es adatok: Olajos & Öry (1969), 2013-as adatok: Nemzeti (korábban Állami) foglalkoztatási szolgálat⁷

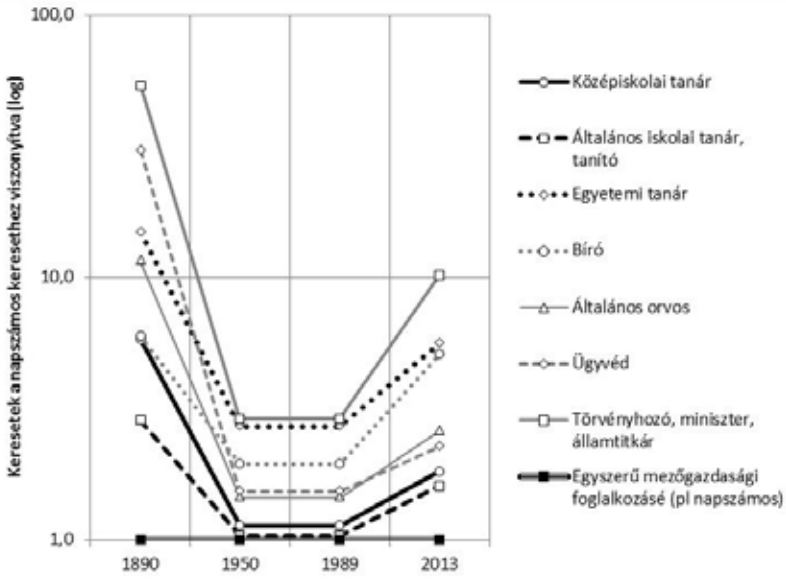
⁶ Mazsu (2012) megjegyzi, hogy a „tanítók átlagfizetése a törvény után másfél évtizeddel is csupán 368 forint volt. Ez a korabeli évi napszámos kereseteknek mintegy kétszeresét tette ki” Mazsu (2012, p. 135.).

⁷ Megjegyzések:

(a) Az 1880-as évek „napszámos” kategóriáját azonosnak tekintettük a mai (9331 FEOR számú) „Egyszerű mezőgazdasági foglalkozású” kategóriával.

(b) Az 1800-as évek végének „Elemi népiskolai tanító” kategóriáját (akik a pedagógusok 90%-át alkották (Mazsu 2012:136)) azonosnak tekintettük a mai 2431 Általános iskolai tanár, tanító kategóriával.

3. ábra. Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – keresetek történelmi alakulása a napszámossal viszonyítva (arányszám).



Forrás: 1890-es adatok Mazsu (2012), 1967-es adatok: Olajos & Öry (1969), 2013-as adatok: Nemzeti (korábban Állami) foglalkoztatási szolgálat⁸

A háború előtti kereseti arányok máig sem álltak vissza – ami persze nem is törvényszerű, hogy megtörténjen. Egyértelmű, hogy az elmúlt mintegy 120 év kereseti aránymódosulásainak a pedagógus kategóriák az egyik legnagyobb vesztesei.

Ha csak az elmúlt harminc évre fókuszálunk, akkor is azt látjuk, hogy a pedagógusok más pályákhoz viszonyított bérarányai romlottak, azaz valamennyi pedagógus kategória kereseti helyzete romlott, pl. a kereseti szintben elől álló közgazdászokéhoz viszonyítva. A 2002-es 50 százalékos közalkalmazotti béremelés ugyan némileg mérsékelte a pedagógus kategóriák kereset-elmaradását, azonban ezt követően a keresetarány romlás tovább folytatódott.

Összességében tehát azt lehet megállapítani, hogy a rendszerváltás után az egyes foglalkozások keresetarányai az államszocializmust megelőző időszakhoz hasonló, bár attól némileg elmaradó mértékűre növekedtek, s a presztízsrangsor némileg átrendeződött. Azonban a pedagógus keresetek, különösen a középiskolai pedagógusok keresete ebből az átrendeződésből igen kedvezőtlenül került ki. Az elmúlt 25 évben a legjobban kereső diplomás pályákhoz képest az általános iskolai pedagógusok béremaradása megduplázódott. A középiskolai pedagógusok keresete pedig – a rendszerváltás kori

⁸ Megjegyzések:

(a) Az 1880-as évek „napszámossal” kategóriáját azonosnak tekintettük a mai (9331 FEOR számú) „Egyszerű mezőgazdasági foglalkozású” kategóriával

(b) Az 1800-as évek végének „Elemi népiskolai tanító” kategóriáját (akik a pedagógusok 90%-át alkották (Mazsu 2012, p. 136.)) azonosnak tekintettük a mai 2431 Általános iskolai tanár, tanító kategóriával.

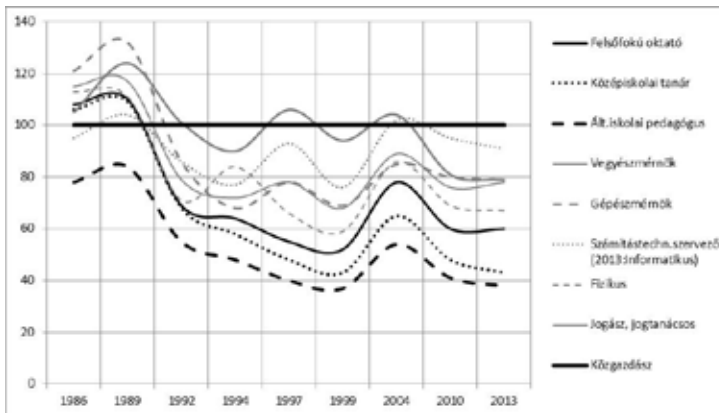
viszonylag kedvező helyzetből – rohamosan romlott, s a 2000-es évek első évtizedének első éveire az általános iskolai pedagógusok kereseti szintjét alig meghaladó nívóra süllyedt. Ezek a keresetarányok nyilvánvalóan együtt mozognak a pedagógusszakma presztízsével, ami befolyásolta, befolyásolja azt, hogy milyen képességű, elkötelezettségű, motivációjú emberek választják a pályát, ami – mint arról volt szó – visszahat az oktatás minőségére.

6. táblázat. *Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – keresetek alakulása a közgazdász keresetekhez viszonyítva a rendszerváltás után (sorszázalék).*

	1986	1989	1992	1994	1997	1999	2004	2010	2013
Felsőfokú oktató	108	110	69	64	55	52	78	60	60
Középsiskolai tanár	106	109	68	58	48	43	65	48	43
Ált. iskolai pedagógus	78	84	55	48	40	37	54	41	38
Vegyészmérnök	115	117	79	72	78	68	89	76	78
Gépészmérnök	121	132	86	68	78	69	85	80	79
Számítástechn. szervező (2013:informatikus)	95	104	86	77	93	76	102	95	91
Fizikus	113	111	71	84	66	59	86	69	67
Jogász, jogtanácsos	105	124	101	90	106	94	104	81	79
Közgazdász	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Nők aránya a középiskola pedagógusok között ⁹	nincs adat	55	53	53	58	61	64	65	65
Nők aránya az általános iskolai pedagógusok között	nincs adat	84	84	84	85	86	87	87	87

Forrás: az egyéni bérek és keresetek adatfelvétel, Nemzeti (korábban Állami) foglalkoztatási szolgálat¹⁰

4. ábra. *Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – keresetek alakulása a közgazdász keresetekhez viszonyítva a rendszerváltás után (százalék).*



Forrás: az egyéni bérek és keresetek adatfelvétel, Nemzeti (korábban Állami) foglalkoztatási szolgálat¹¹

9 A középiskolai pedagógusok közgazdászokhoz viszonyított béraránya és a középiskola pedagógusok közötti nőarány közötti korreláció -0,5224. Az általános iskolai pedagógusok esetében pedig -0,6459.

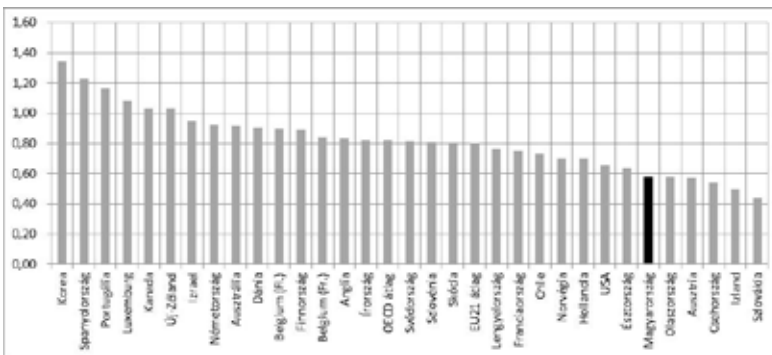
10 Megjegyzés: a FEOR változása miatt a 2013-ban a megszűnt számítástechnikai szervező helyett informatikus keresetek lettek figyelembe véve.

11 Megjegyzés: a FEOR változása miatt a 2013-ban a megszűnt számítástechnikai szervező helyett informatikus keresetek lettek figyelembe véve.

Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva, 2000 és 2012 között az OECD országok között Magyarországon esett vissza legnagyobb mértékben a pedagógusok fizetése. A középiskolai (upper secondary education) pedagógusok esetében a 2012-es bér a 2005-ösnek 65 százalékra, az alapfokon (primary education) és az általános iskola felső tagozatán (lower secondary education) tanító pedagógusok esetében 71 százalékra. Ez alatt az időszak alatt az OECD országok több mint felében növekedett a pedagógusok fizetése (legjobban Észtországban, Lengyelországban és Izraelben, illetve alapfokon Luxemburgban, a középiskolában pedig Svédországban). 2012-ben a 2005-ös szint 90%-ánál alacsonyabb szintre mindössze Görögországban és Magyarországon süllyedt a pedagógusfizetés, illetve középiskolában még Izland esetében¹².

Ugyanakkor nem példanélküli, hogy a pedagógusok bérszintje elmarad a diplomás munkaerő átlagától, Magyarországon azonban minden pedagóguskategóriát illetően a legrosszabb pedagógus kereseti szintű országok között van. A különböző iskolai szinteken tanító pedagógusoknak a 25-64 éves diplomás munkaerőhöz viszonyított bérarányait nemzetközi összehasonlításban (az OECD ezzel kapcsolatban adatsor szolgáltató 31 országát) vizsgálva Magyarország az utolsó hatodban helyezkedik el. Sőt 2012-ben mindegyik kategóriában az utolsó három egyike.

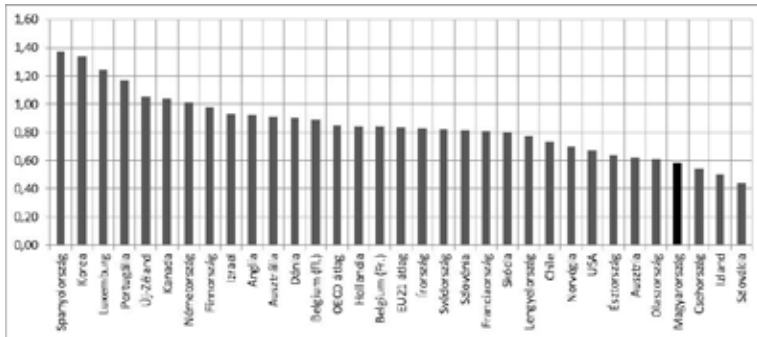
5. ábra. Alapfokú oktatásban (Primary education) tanító pedagógusok keresete a 25–64 éves felsőfokú végzettségűekhez viszonyítva 2011 (arányszám).



Forrás: Education at a Glance 2013, OECD Indicators

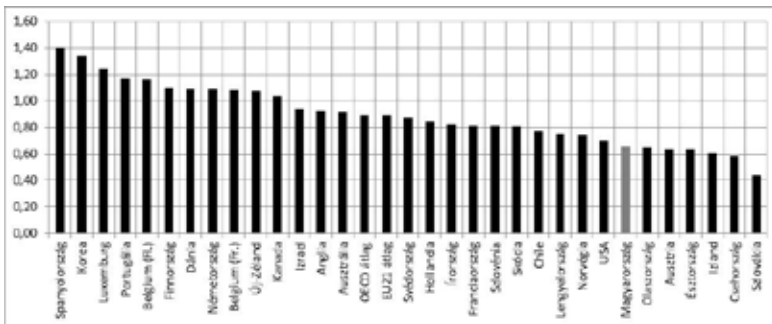
¹² Adatok forrása Education at a Glance 2012 OECD Indicators (2012) Table D3.5.

6. ábra. Alsó középfokú oktatásban (Lower secondary education) tanító pedagógusok keresete a 25-64 éves felsőfokú végzettségűekhez viszonyítva 2011 (arányszám).



Forrás: Education at a Glance 2013 OECD Indicators

7. ábra. Felső középfokú oktatásban (Upper secondary education) tanító pedagógusok keresete a 25-64 éves felsőfokú végzettségűekhez viszonyítva 2011 (arányszám).



Forrás: Education at a Glance 2013 OECD Indicators

Az általános iskola alsó és felső tagozatán tanító pedagógusok a diplomás átlagnak mindössze 58%-át keresik, a középiskolában tanítók pedig 66 százalékát. Ausztriával és Olaszországgal állunk nagyjából azonos szinten kissé megelőzve a cseheket, szlovákokat és az izlandiakat.

Az adatokból úgy tűnik, hogy kevés OECD országban haladja meg a pedagógusok átlagfizetése a diplomások átlagát. Az alapfokú és az alsó középfokú oktatásban Korea, Spanyolország, Portugália, Luxemburg, Kanada és Új-Zéland esetében tapasztalható ez. A középfokon tanító pedagógusok 10 országban keresnek többet, mint a diplomás átlag. (Spanyolország, Korea, Luxemburg, Portugália, Finnország, Dánia, Németország, Belgium, Új-Zéland és Kanada).

Érdeemes egy pillantást a pedagógusok óraterhelésének nemzetközi összehasonlítására is vetni.

7. táblázat A magyar pedagógus (kontakt) óraterheléseket nemzetközi összehasonlításban (az OECD országokhoz viszonyítva) vizsgálva 2010-ben és 2012-ben¹³ (sorszázalék).

	Óvoda (Pre Primary)	Alapfokú oktatás	Felső középfokú (ált iskola felső tagozatos) oktatás	Középiskolai oktatás (általános program)
2010				
Magyarország sorrendben elfoglalt helye	6/33	36/37	30/37	24/37
A magyar éves óraterhelés az OECD átlaghoz viszonyítva	116,5	77,2	86,2	92,1
2012				
Magyarország sorrendben elfoglalt helye	6/32	36/38	31/38	22/38
A magyar éves óraterhelés az OECD átlaghoz viszonyítva	115,7	77,3	87,7	92,2

Forrás: Education at a Glance 2014 OECD, az óvoda adatai Education at a Glance 2013 OECD

A magyarpedagógusokkontaktóráterhelését nemzetközi összehasonlításban (az OECD országok adatbázisán) vizsgálva, azt tapasztaljuk, hogy miközben az óvodapedagógusok kontakt óraterhelése a legmagasabbak között van a fejlett országok között, azon közben az általános iskolai pedagógusok kontakt óraterhelése a legalacsonyabbak között, a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusoké pedig a középmezőnyben található. (Csak zárójelben jegyezzük, meg hogy az országokban tapasztalható kontaktóraszám és a keresetek között nem látszik korreláció.)

A pedagógus életpálya modell bevezetése a magyar általános iskolai pedagógusok kontaktóraszám tekintetében nemzetközi összehasonlításban elfoglalt helyzetén nem fog jelentősen módosítani, mert nem a kontakt (kötelező) óraszám növekszik, hanem az iskolában töltendő órák száma.

Ha megvizsgáljuk az egyes országok (2012-es) PISA eredményei és a pedagógusoknak a diplomások átlagkeresetéhez viszonyított bérarányai közötti korrelációt, akkor nem túl erős együttjárást tapasztalhatunk (+0,2831 és +0,4153). Ugyanakkor az azért szembetűnő, hogy az általános iskola alsó tagozaton (elemi iskolában) tanító pedagógusok bérarányaival a legmagasabb a korreláció (a matematikai literacyval +0,4153, az olvasással +0,3982 és a tudományossal +0,3428).

Azt is érdemes hozzátenni, hogy ha a pedagógusoknak a diplomásokhoz viszonyított országonkénti bérszintjének az adott országban az adott képzési szinten tanító pedagógusok közötti nők arányával való együttjárását vizsgáljuk, akkor viszonylag erős negatív korrelációt találunk az alapfokú oktatás esetében (-0,6139), és az alsóközépfok esetében is (-0,5557), (de még a felsőközépfokon is -0,3411). Magyarul minél magasabb a keresetek aránya a diplomások átlagához viszonyítva, annál alacsonyabb a nők aránya az adott képzési szinten. Ebben persze semmi meglepő nincs, hiszen ez közismert összefüggés a keresetek nagysága, a szakmák presztízse és az adott szakmában a nők aránya között.

¹³ Megjegyzés: az óvoda 2010-es adatai 2011-esek; az ország sorrend a legmagasabb óraszámútól a legkisebbig

EL LEHET-E MOZDULNI A BÉREKBEEN?

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről új előmeneteli rendszert határozott meg 2013. IX. 1-jei hatálybalépéssel. Ennek lényege, hogy a pedagógusoknak különböző minősítések alapján fokozatokba történő sorolása, s ehhez szabott fizetési lépcsők megállapítása. (64. § (4)) „A pedagógus-munkakörben foglalkoztatott a munkakör ellátásához [...] törvényben előírt iskolai végzettség, valamint állam által elismert szakképesítés, szakképzettség, továbbá a nevelő, oktató munkája ellátásához közvetlenül kapcsolódó, azt közvetlenül segítő doktori cím, tudományos fokozat, valamint akadémiai tagság, szakmai gyakorlat, publikációs tevékenység, minősítő vizsga és a minősítési eljárás keretében elnyert minősítés alapján

- a) gyakornok,
 - b) pedagógus I.,
 - c) pedagógus II.,
 - d) mesterpedagógus,
 - e) kutatótanár,
- fokozatokat érheti el.”

Az egyes fokozatokon belül megmarad a háromévenkénti magasabb fizetési kategóriába lépés (a gyakornokok kivételével). A fokozatokhoz és ezen belül az egyes fizetési kategóriákhoz tartozó garantált illetményt az illetményalap százalékában a törvény 7. melléklete mutatja be. (Lásd alábbi táblázat) A bérkategóriák lényegesen magasabb és széthúzottabb bérezési skálát mutatnak, mint a korábbi közalkalmazotti bérezés, (amiről később még lesz szó).

8. táblázat. A pedagógus fokozatokhoz tartozó garantált illetmény az illetményalap százalékában (sorszázalék).

	A	B	C	D	E	F
	Kategória /év	Gyakornok (%)	Pedagógus I. (%)	Pedagógus II. (%)	Mester-pedagógus (%)	Kutatótanár (%)
1.	0-2/4	100				
2.	3-5		120			
3.	6-8		130			
4.	9-11		135	150		
5.	12-		140	155		
6.	15-		145	160	200	220
7.	18-		150	165	205	225
8.	21-		155	170	210	230
9.	24-		160	175	215	235
	27-		165	180	220	240
	30-		170	185	225	245
	33-		175	190	230	250
	36-		180	195	235	255
	39-		185	200	240	260
	42-		190	205	245	265

Forrás: 2011. évi CXCV. törvény 7. melléklete

A törvény eredeti változata szerint (65§(2)): az illetményalap főiskolai végzettség esetén a mindenkori minimálbér száznolcvan, egyetemi végzettség esetén kétszáz százaléka. 2013-ban azonban kiderült, hogy nincs pénz az ilyen szintű azonnali bevezetésre, ezért ennek a bekezdésnek a hatályba lépését 2017. IX. 1-jére halasztották, s a törvénybe 97§ (20a) bekezdésként bekerült a bevezetés első – csökkentett beralapú – üteme: „2013. szeptember 1. és 2014. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphár (minimálbér) havi összegének

- a) 118,5 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 157,8 százaléka alaphár esetén,
- c) 172,9 százaléka mesterfokozat esetén.”

Majd a 326/2013. (VIII. 30.) - a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló - Korm. rendelet a további ütemeket is felsorolja:

„38. § (1) 2014. szeptember 1. és 2015. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphár (minimálbér) havi összegének

- a) 118,9 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 163,3 százaléka alaphár esetén,
- c) 179,6 százaléka mesterfokozat esetén.

(2) 2015. szeptember 1. és 2016. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphár (minimálbér) havi összegének

- a) 119,3 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 168,9 százaléka alaphár esetén,
- c) 186,4 százaléka mesterfokozat esetén.

(3) 2016. szeptember 1. és 2017. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphár (minimálbér) havi összegének

- a) 119,6 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 174,5 százaléka alaphár esetén,
- c) 193,2 százaléka mesterfokozat esetén.”

9. táblázat. A pedagógus életpályamodellhez kapcsolódó bérrendszer bevezetési üteme (sorszázalék).

	Középfokú végzettségűek	Alaphár esetén	Mesterfokozat esetén
az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphár (minimálbér) havi összegének			
2013. szeptember 1. és 2014. augusztus 31.	118,5	157,8	172,9
2014. szeptember 1. és 2015. augusztus 31.	118,9	163,3	179,6
2015. szeptember 1. és 2016. augusztus 31.	119,3	168,9	186,4
2016. szeptember 1. és 2017. augusztus 31.	119,6	174,5	193,2
2017 szeptember 1-től	120	180	200

Forrás: 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet

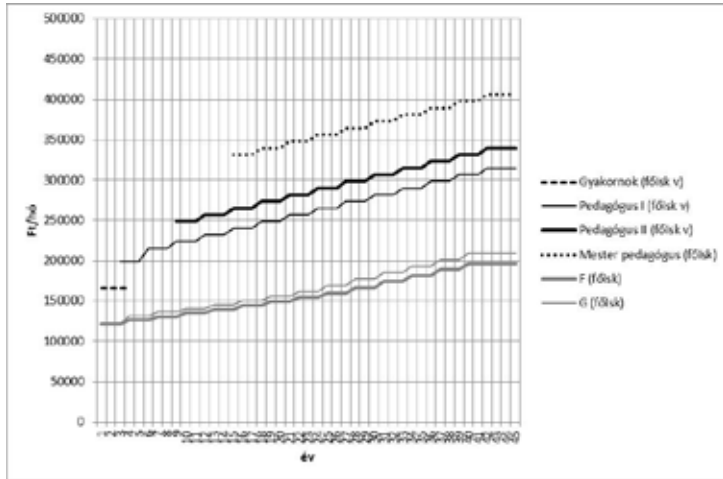
Valójában a bérrendszerbe történő besorolás is jócskán elhúzódik. 2013. szeptember 1-jével az első besorolást az Nkt. 97. § (20) bekezdésébe foglalt átmeneti szabály alapján kellett végrehajtani: aki 2013. szeptember 1-jén már legalább 2 éves szakmai gyakorlattal rendelkezett, azt pedagógus I. fokozatba, aki két évnél kevesebb szakmai gyakorlattal rendelkezett, azt gyakornok fokozatba kellett besorolni.

A 326/2013. Korm. rendelet 36§ (2) alapján „a 2013. szeptember 1-jén Pedagógus I. fokozatba besorolt, több mint nyolc év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógus először 2014-ben kezdeményezheti a minősítési eljárást”. A (3) szerint pedig „a pedagógus-szakkvizsgával és tizennégy év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógus 2014. április 30-áig kérelmezheti a Pedagógus II. fokozatba 2015. január 1-jével történő besorolását”. Mindezek alapján egyértelmű, hogy jelen tanulmány írásakor, 2014 késő őszen gyakorlatilag pedagógus csak gyakornoknak, vagy pedagógus I-nek van besorolva, a törvény hatálybalépését követő másfél év után.

Mint a köznevelésért felelős helyettes államtitkár nyilatkozta, a 2015. évi minősítési tervhez „a minősítési keretszámot az oktatásért felelős miniszter felhatalmazása alapján [...] [az] államtitkár asszony 30 000 főben határozta meg” (Fülöp, 2014, p. 5.). Ha a minősítés ebben az ütemben folyik, akkor a közel 120 ezer pedagógus 4 év alatt lesz besorolva. Magyarul csak 2018-ra fog beállni teljesen a besorolási rendszer, és nem melleleg, csak ekkor kell a kormány által 2011-ben megígért pedagógus béremelést teljes egészében fizetni.

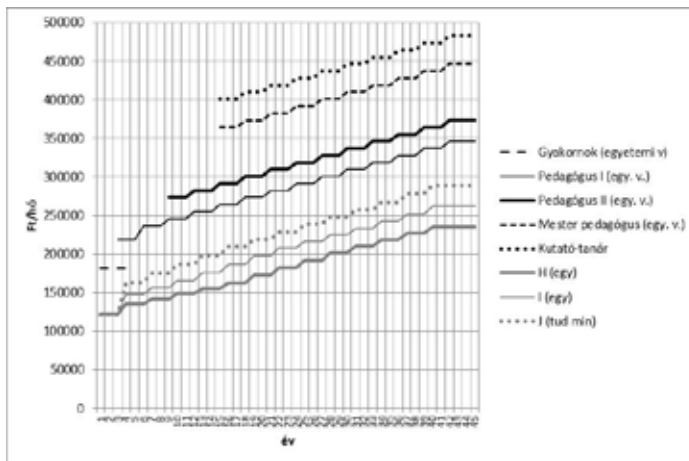
Ha összevetjük a közalkalmazotti bérrendszert és a pedagógusok új bérrendszerét, kétségtelenül az új, ún. életpályamodell besorolási bérei lényegesen kedvezőbbek még a 2014-es mintegy 90 százalékos bevezetési szinten is. A pedagógus életpályamodell 2014-es bevezetési szinten (figyelembe véve azt is, hogy lényegében még csak a pedagógus I. kategóriába történt besorolás, hiszen a minősítési rendszer még nem épült ki), mintegy 40-60 százalékkal magasabb (bruttó) besorolási béreket nyújt. Ugyanakkor a tényleges keresetnövekedési arányok elmaradnak ettől. A már említett, elhúzódo minősítéseken túl, az új pedagógus-foglalkoztatási rendszer radikálisan lecsökkentette a túlórákat (megemelte a külön díjazás nélkül ellátandó órák számát), ami miatt a keresetnövekedés elmarad a besorolási bér növekedés arányától. Pontos adatok hiányában mintegy 40-50 százalékos keresetnövekedést lehet 2014-ben becsülni.

8. ábra. A közalkalmazotti és a pedagógus életpálya modell bérbesorolásai főiskolai végzettség esetén 2014-es adatokkal (forint).



Forrás: saját szerkesztés a Közalkalmazotti törvény és az Nkt. alapján

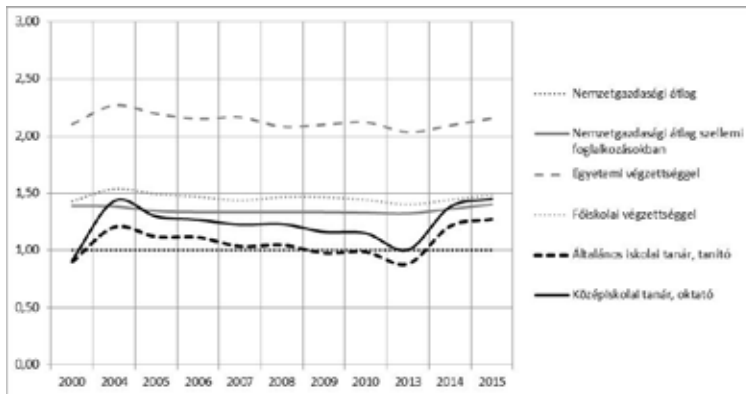
9. ábra. A közalkalmazotti és a pedagógus életpálya modell bérbesorolásai egyetemi végzettség esetén 2014-es adatokkal (forint).



Forrás: saját szerkesztés a Közalkalmazotti törvény és az Nkt. alapján

A pedagógus életpályamodell bérrendszerének bevezetése – jóllehet annak csak a kezdetén vagyunk – kedvező elmozdulás vélelmezését teszi lehetővé a pedagógusok kereseti helyzetét illetően.

10. ábra. A pedagógus keresetek valamint a szellemi foglalkozásúak, az egyetemi és főiskolai végzettségűek bruttó átlagkeresete a nemzetgazdasági bruttó átlagkeresethez viszonyítva 2000-2015¹⁴ (arányszám).



Forrás: az egyéni bérek és keresetek adatfelvétel, Nemzeti (korábban Állami) foglalkoztatási szolgálat

A pedagógusok a 2013-beli kereseti szintje, amely az általános iskolai pedagógusok esetében a nemzetgazdasági átlagkereset alatt volt, a középiskolai pedagógusok esetében pedig nagyjából megegyezett azzal, az új bérrendszer bevezetésével jelentősen elmozdulni látszik. Becsléseink szerint 2016-ban – a beígért emelések betartása esetében és a magasabb besorolások legalább kétharmadának végrehajtását feltételezve – az általános iskolai pedagógusok átlagkeresete el fogja érni a szellemi foglalkozásúak nemzetgazdasági átlagát, a középiskolai pedagógusé pedig meg fogja haladni azt, sőt meg fogja haladni a főiskolai végzettségűek nemzetgazdasági bruttó átlag keresetét (bár mintegy 50 százalékkal elmarad az egyetemi végzettségűek nemzetgazdasági bruttó átlag keresetétől).

Ugyanakkor ezeket a kedvező becsléseket erősen bizonytalanná teszi, hogy a 2015. évi költségvetési törvényben ismételten módosították a pedagógus előmeneteli rendszer bérképzésének alapját. A módosítás értelmében: „A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 65§(2) bekezdése a következő szöveggel lép hatályba:

„(2) Az illetményalap a központi költségvetésről szóló törvényben meghatározott vetítési alap

- középfokú végzettség esetén százhusz százaléka,
- alapfokozat esetén száznyolcvan százaléka,
- mesterfokozat esetén kétszáz százaléka.”

A módosítás lényege az, hogy a bérképzés eddigi alapját képező minimálbér helyére a költségvetési törvényben meghatározott vetítési alap lép. A törvénymódosítás indoklása szerint: „A pedagógus életpálya-modell szerinti illetmény-előmeneteli rendszer vetítési alapja rögzítésre kerül oly módon, hogy az alapilletmény elválik a mindenkori minimálbértől és ehelyett azt a mindenkori költségvetési törvény határozza meg. Ezzel a közszféra köznevelési szegmensében is a költségvetési peremfeltételektől függően alakulhatnak a jövedelmek.”

¹⁴ Megjegyzés: 2014 és 2015 saját becslés

Magyarul a pedagógusok béralakulása a költségvetési peremfeltételektől függően fog alakulni. Ez pedig nem sok jót ígér a meglehetősen gyenge érdekérvényesítéssel bíró oktatási szféra számára.

BEFEJEZÉSÜL

A közgazdasági kutatók egyre több képviselője véli úgy, hogy a gazdasági növekedés és az oktatás minősége között bizonyítható kapcsolat áll fenn. Empirikus kutatások mutattak rá a nemzetközi kompetenciavizsgálatok eredményei alapján a nem megfelelően teljesítő oktatási rendszerek gazdasági következményeire. (Lásd erről Fazekas, 2011; illetve Hanushek & Woessmann, 2010) Ugyanezek a kutatások az oktatás minőségének alakulásában különösen kiemelik a pedagógusok felkészültségének és motiváltságának szerepét, amelyben alapvető szerepe van bérezésüknek, bérszintjüknek. Ezért van különösen nagy jelentősége a hazai oktatáspolitikai jelenlegi pedagógus bérrendezési erőfeszítéseinek.

2016-ra az új pedagógus bérrendszer nyomán mind az általános iskolai mind a középiskolai pedagógusok keresete jelentősen közeledik a diplomások nemzetgazdasági átlag keresetéhez. Ez az általános iskolai pedagógusok esetében az OECD országok között a jelenlegi helyezésünkhöz képest mintegy 6-8 hellyel való feljebbjutást, az összes ország között a második harmad végére a harmadik harmad elejére kerülést (Lengyelországgal és Franciaországgal azonos szintet) jelent. A középiskolai pedagógusok esetében pedig a középmezőny aljára jutunk (Hollandiával, Svédországgal nagyjából azonos szintre), közel az OECD átlaghoz.

Ezzel a pedagógusok várhatóan beérik a hazai kereseti rangsorban az egyetemi adjunktusokat, sőt a gyógyszerészeket, és az orvosokat (persze paraszolvenca nélkül tekintve ez utóbbiakat), ami jelentős elmozdulást ígér a pálya presztízsében. A béremelésnek, és a rendszerbe épített minősítéseknek várhatóan lesz minőségjavító szerepe. Ahhoz azonban, hogy a pálya presztízse növekedjen, ahhoz ennek a bérelőnynek hosszabb távon fenn kell maradni. Most különösen fontos ez a presztízsnövekedés, - mert kívül esik ugyan ennek a tanulmánynak a témakörén, mégis érdemes rámutatni, hogy - a közoktatás jelentős nemzedékváltás előtt áll. A nők 40 éves szolgálati idő utáni kedvezményes nyugdíjlehetősége, valamint a Ratkó nemzedék nyugdíjba vonulása nyomán jelentős beáramlás várható a pedagógus állományba. A kedvező bérszint elősegítheti, hogy – mint a McKinsey riport szorgalmazza – „a megfelelő emberek váljanak tanárrá”. (Persze ehhez mindenképpen hozzátartozik, aminek a riport szintén hangsúlyozza a jelentőségét: a pedagógusképzés.)

Nagy kérdés azonban, hogy ilyen hosszú távon megmarad-e a kormányzat bérnövelési szándéka. Ugyanis mint az MNB elemzése rámutat „a pedagógus életpálya-modell bevezetése a GDP 1,1 százalékpontjával növeli a közoktatási (és óvodai gondozás) bruttó bérköltségét” (MNB 2013, p. 36.), és persze ennyivel növeli a közoktatási kiadásokat is. Ez a közoktatás költségvetési kiadásainak a GDP-hez viszonyított összegét lényegében harmadával emeli meg¹⁵.

A kormányzati szándék megingása már igen korán észrevehető volt. Ezt jelezte a

15 2011-ben 3%, 2012-ben 20,9% volt a költségvetés oktatási kiadásainak aránya a GDP %-ában a Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013 adatai szerint

pedagógus életpálya bérezésre vonatkozó 2013-as módosítás, amely a bevezetést 2017-ig elhúzta. A másik megingás a 2015. évi költségvetési törvényben bevezetett módosítás volt, amely az alapilletményt elszakítja a minimálbértől, s az alapilletmény meghatározását a költségvetési törvénybe utalja. Az indoklás nem is titkolja, hogy ennek célja a bérnövekedés kontrollálása.

Más oldalról az is kérdés, hogy mennyi ideig marad meg ez a kedvezőbb kereseti helyzet. Az egyes közpénzekből működő ágazatok esetében ugyanis igen erős érdekérvényesítő nyomás nehezedik a kormányokra a kereseti arányok alakítása végett. Nem igazán valószínű, hogy pl. az egészségügyi ágazat belenyugszik abba, hogy az oktatási ágazat keresetei beérték, vagy a felsőoktatás, hogy egy tanító jobban keres, mint egy egyetemi adjunktus.

Befejezésül nagyon fontos még valamit hangsúlyozni. A pedagógus életpálya modellnek nem csak a bérszint a lényege, hanem a minősítés is. Setényi János írta: „A hagyományos pedagóguspálya magányos, hosszú távú befektetés, türelmet, kitartást követelő szakma, ahol a kollégák egyenlők, kiemelkedésre kevés az esély, de bukni sem lehet és lényegében hiányzik a karrierlétra. A nyilvánvalóan alkalmatlanok évtizedekig taníthatnak együtt a kiválóakkal” (Setényi, 2013). Az életpálya modell akkor éri el oktatási minőség javítási célját, ha a keresetekkel odavonzott emberek közül sikerül kiválogatni a megfelelőeket, ha sikerül megteremteni a karrierlétrát, és sikerül valódi minőségi szelekciót megvalósítani a pályára lépés mellett a karrierlétrán való haladás során is.

IRODALOM

- Falussy Béla–Zoltánka Viktor (1989): *Az általános- és középiskolai pedagógusok időfelhasználása, életmódja 1986/1987. I–II. kötet.* KSH–Oktatáskutató Intézet.
- Fazekas Károly (2011): *Közgazdasági kutatások szerepe az oktatási rendszerek fejlődésében.* Magyar Tudomány 2011/9.
- Fülöp Hajnalka (2014): Mérföldkőhöz érkezett a pedagógusminősítés. *Modern Iskola* 2014/3. 4–6.
- Mazsu János (2012): *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez 1825–1914.* Budapest: Gondolat.
- Olajos Árpád–Öry Istvánné (1969): A keresetek népgazdasági arányai. *Statistikai Szemle.* 1969/3. 240–261.
- Polónyi István–Timár János (2001a): A tanárok keresete és a tudást fejlesztő felsőoktatás. *Közgazdasági Szemle.* XLVIII. évf., 2001. október 883–890.
- Polónyi István–Timár János (2001b): *Tudásgyár vagy papírgyár.* Budapest: Új Mandátum.

DOKUMENTUMOK

2011. évi CXCV. törvény
2015. évi költségvetési törvény
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet
- Education at a Glance 2013 OECD Indicators
- Education at a Glance 2014 OECD Indicators
- Hanushek, E. A.–L. Woessmann (2010): *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact Of Improving PISA Outcomes.* OECD. Paris <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>
- McKinsey&Company–Michael Barber–Mona Maursched (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében.* 2007. szeptember
- MNB 2013. Elemzés az államháztartásról. Kivétel az költségvetési egyenleg és az államadósság alakulásáról (2013–2027) Magyar Nemzeti Bank 2013 február.
- Statistikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013 Emberi Erőforrások Minisztériuma 2013 Budapest.
- TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning OECD 2013.

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

Ember János (1886): A néptanító anyagi helyzete, Fésűs József könyvnyomdája Ungvár http://mtdaportal.extra.hu/books/ember_janos_a_magyar_neptanito_anyagi_helyzete.pdf

Nemzeti Foglalkoztatási szolgálat <http://www.afsz.hu/sysres/adattar2014/index.html> (letöltés 2014 március)

Setényi János (2013): Az igazi pedagógus életpálya <http://oktpolcafe.hu/az-igazi-pedagogus-eletpalya-1855/>
UNESCO Data Centre

http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en

FOLYÓIRATCIKKEK A SZERZŐ MEGJELÖLÉSE NÉLKÜL

HVG 2014 július 9. Megkérdeztük a tanároktól, hogy vannak. Nem jól! Nagyon nem jól! http://hvg.hu/plazs/20140709_megkerdeztuk_a_tanaroktol_hogy_vannak

A FELSŐOKTATÁS TOVÁBBKÉPZÉSI KÍNÁLATA PEDAGÓGUSOKNAK

Szabó Barbara Éva & Hegedűs Roland

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a hazai pedagógus szakirányú továbbképzések és szakvizsgás képzések rendszerének történeti és jogszabályi vonatkozásaiából indulunk ki. A közoktatáshoz szükséges feltételeket sok tényező együttese határozza meg, Novák (1993) a pedagógusok innovatív és megújulási készségét értékeli a legfontosabbnak. Veres (2009) szerint a szakirányú továbbképzésekkel és szakvizsgás képzésekkel jelenik meg a felsőoktatás sajátos szakképzési eleme, a felsőoktatás felnőttképzése. A pedagógus kutatások kérdéskörével az elmúlt időben számos szerző foglalkozott (Gönczöl, 1998; Majoros & Perjés, 1999; Barber & Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010; Ceglédi, 2011; Kocsis & Sági, 2012; Chrappán & Pusztai, 2014; Márkus et al., 2014). Vizsgálatunk legfőbb célja az volt, hogy a TELEMACHUS 2014 (N=1056) kutatás keretében a pedagógusok továbbképzés iránti igényeit összevessük az Oktatási Hivatal (2015) adatbázisában található, bejegyzett szakirányú továbbképzésekkel és szakvizsgás képzésekkel. Így választ kerestünk arra a kérdésre, hogy az ország keleti régiójában a pedagógusok keresleti igényeihez, milyen képzési kínálatot vonultatnak fel a felsőoktatási intézmények. Eredményeink azt mutatják, hogy a pedagógusoknak nagy szükségük lenne a konfliktuskezeléssel és hatékony kommunikációval kapcsolatos képzésekre, ám úgy tűnik, a kínálat sem a vizsgált megyékben lévő intézményekben (DRHE, SZTE, SZIE), sem az ország más részein nem reagál erre. Emellett a pedagógusoknak nehézséget jelent az IKT eszközökkel való bánásmód is. A szakmai fejlődéshez és a fejlesztés-tehetség gondozás feladatköréhez kapcsolódó képzések tekintetében viszont jól ellátott az ország és a vizsgált területünk is. Azt látjuk, hogy a vizsgált régióban lévő felsőoktatási intézmények jól alkalmazkodtak a helyi pedagógus igényekhez, mert itt a legalacsonyabb az olyan képzések száma, melyekre nincs igénye a pedagógustársadalomnak. Eredményeinkkel abban adunk útmutatást, hogy milyen képzéseket igényelnek a vizsgált régióban a pedagógusok és ezek megtalálhatók-e a régió felsőoktatási intézményeiben.

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban a hazai pedagógus továbbképzéseket tekintjük át, azon belül is a felsőoktatásban zajló szakirányú továbbképzések és szakvizsgás képzések kínálatát. Munkánk során arra vállalkozunk, hogy a jelenleg bejegyzett képzéseket, tehát a kínálatot, összevetjük a TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázis adataival.

Jelenleg Magyarországon a munkaerőpiacról visszatért felnőttek, jelen esetben pedagógusok számára főiskolák és egyetemek által indított szakirányú továbbképzéseken,

vagy szakvizsgás képzéseken való részvétel fontos, hiszen egy-két év alatt újabb végzettséget adnak a résztvevőknek, amik a hétévente kötelező képzéseket is kiváltják. 2015 tavaszán 1697 db szakirányú továbbképzés-képzés működött Magyarországon az Oktatási Hivatal nyilvántartása szerint. 15 tudományterületen közel 60 intézmény indít évről évre, vagy akár félévről félévre nappali, levelező és esti/távoktatás formában egy- és kétéves szakirányú továbbképzéseket. A legerősebb területnek sorrendben a gazdasági, műszaki, pedagógus és társadalomtudományi területek számítanak. Ezeket akkreditálják a legtöbb szakirányú továbbképzést és szakvizsgás képzést, melyek száma félévről félévre növekszik. Egyre több egyetem és főiskola bővíti képzési palettáját évről évre, hogy újabb és újabb szakirányú továbbképzésekkel próbáljanak belépni az oktatási piacra.

A szakirányú továbbképzésekkel és szakvizsgás képzésekkel megjelenik a felsőoktatás sajátos szakképzési eleme, a felsőoktatás felnőttképzése (Veres, 2009). Ez azt jelenti, hogy az intézmények kiterjesztik hagyományos szolgáltatásaikat, bevezetik a távoktatást, emellett felsőfokú szakképző intézményekké is válnak, sőt egyre inkább arra törekednek, hogy minél több hallgatót vonzzanak vissza. Így egyre többen nagyobb munka és élettapasztalattal felvértezve érkeznek a felsőoktatási intézményekbe (Ambrusné & Hegyesi, 2011). Új célként és igényként fogalmazhatjuk meg a negyedik fokozatot, amelyet Green (1980) modellez úgy, hogy a résztvevők aránya és a továbbtanulási döntések között keresi az összefüggéseket. Kozma (2000) szintén negyedik fokozatot említ, a harmadik fokozat után következő képzések expanzióját vetíti elő. Ennek a fokozatnak a felnőttképzést nyilvánítják (Rolf & Wieckenberg, 2002), amelyet napjainkban a felnőttképzés és továbbképzés közötti határok elmosódásával prognosztizálnak. Nemzetközi viszonylatban is, ha Európa nyugati területeit vizsgáljuk, látható, hogy a magasabb pozícióban dolgozó, iskolázottabb réteg választja elsősorban a felnőttképzéseket (Pusztai & Fináncz, 2003).

Kiindulópontként tekintjük a rendszerváltozást megelőzően és azt követően milyen fontosabb történeti és jogszabályi változások befolyásolták a képzések létrejöttét, eljutva addig, hogy jelenleg milyen képzések vannak a hazai szakirányú és szakvizsgás képzéseket illetően. Ezért a történeti vonatkozásokból kiindulva jelenlegi statisztikai kimutatásokat elemzünk elméleti részünkben.

FOGALMI KERETEK

Ha a fogalmi háttérrel vesszük szemügyre, a felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV. törvény) értelmében a szakirányú továbbképzések felsőfokú végzettségre és szakképzettségre épülő, újabb végzettséget nem, de speciális szakirányú szakképzettséget tanúsító oklevelet adó képzések. A szakirányú továbbképzésben legalább hatvan, legfeljebb százhusz kredit szereshető, s a képzési idő kettő és négy félév közötti. A felsőoktatás 2006-os bolognai átalakulását követően a szakirányú továbbképzések az alap- és mesterképzésekhez is kapcsolódnak, de a doktori képzéshez is jól illeszthetők, illetve a munkaerőpiac világához is közel állnak, hiszen az esetek döntő részében ebből az irányból érkeznek a hallgatók. A szakvizsga mesterfokozatot követően szereshető, és rendszeréről 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet az alábbiakat mondja ki:

„A szakvizsgára történő felkészítés hozzájárul az alap- és mesterképzésben megszerzett ismeretek és jártasságok megújításához, elmélyítéséhez, kiegészítéséhez, a pedagógus-munkakörrel együtt járó feladatok ellátásához szükséges gyakorlat, képesség,

a pedagógus pályára való alkalmasság fejlesztéséhez, továbbá bármelyik felsőfokú iskolai végzettséggel és szakképzettséggel betölthető pedagógus-munkakörben hasznosítható, az alap- és mesterképzésben szerzett ismeretekhez szorosan nem kötődő új ismereteket nyújt. A szakvizsgára történő felkészítés a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény szerinti szakirányú továbbképzés keretében történik” [10. § (1) (2)].

TANÁRTOVÁBBKÉPZÉSEK FEJLŐDÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN A RENDSZERVÁLTOZÁS UTÁN TÖRTÉNETI ÉS JOGSZABÁLYI ÉRTELMEZÉSBN

A közoktatáshoz szükséges feltételeket sok tényező együttese határozza meg, amelyek külön-külön is befolyásolják az eredményességet. Ezek közé sorolható többek között az intézményhálózat épületállománya, a szakmai eszközállomány mennyisége és minősége, a közoktatási ráfordítások nagysága, illetve az oktatás felépítése, átjárhatósága, végül pedig a pedagógusok felkészültsége, képzettsége és egyben módszertani kultúrája, ami talán a legfontosabb része a pedagógusok innovatív és megújulási készségének. Novák (1993) szerint ezek együttállása nélkül nem valósulhat meg megfelelően a közoktatás rendszere. Ezek hiánya vagy zavarai az egész rendszerre komoly hatással lehetnek. A fejlesztéseket, pedig csak úgy lehet elképzelni, hogy a legfontosabb tényezőt fejlesztjük, akik nem mások, mint a pedagógusok, az iskolavezetők és az irányításban dolgozók (Novák, 1993).

A pedagógusok szakmai fejlődése illetve továbbképzése mind az egyéni, mind a szakmai készségek fejlesztését, kompetenciák erősítését célozza. Más-más céljai lehetnek a fejlesztéseknek, mint például a szakmai ismeretek megújítása, készség vagy módszertani fejlesztés, de újabb ismeretek, oktatási technológiák fejlesztése is lehet a cél (OECD, 2011).

A pedagógusok továbbképzésének kérdésköre, az elmúlt közel huszonöt évben egyre inkább előtérbe került. A törvényi előírások, jogszabályváltozások mind-mind meghatározzák a továbbképzéseket és kötelezően elő is írják a pedagógusoknak. A továbbképzések témájában több kutatás is zajlott az elmúlt években. Ezek főként nemzetközi eredmények, összehasonlítások, emellett pedig történeti, összehasonlító vagy a képzések tartalmát, intézményrendszerét és bizonyos szakterületek vizsgálatát átfogó vizsgálatok (Gönczöl, 1998; Majoros & Perjés, 1999; Barber & Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010; Ceglédi, 2011; Kocsis & Sági, 2012; Chrappán & Pusztai, 2014; Márkus et al., 2014).

A pedagógus-továbbképzések rendszerfejlődésének értelmezéséhez a rendszerváltást megelőző pár év eseményeit is érdemes figyelembe venni, ugyanakkor a képzések korszerűsítésének kérdésében számos szakmai testület dolgozott. Az akkori elemzőknek az volt az alapvető céljuk, hogy megszüntessék a továbbképzési tartalmak improvizatív jellegét. A képzési kínálat szempontjából el akarták érni, hogy az összhangban legyen a közoktatás szükségleteivel és a pedagógusok igényeivel. Úgy látták, hogy a továbbképzések terén a továbbképzési formák változatosságát, az irányított és ellenőrzött egyéni tanulást illetve a távoktatást kell preferálni. Azt is érzékeltetni próbálták a tervezetben, hogy a speciális feladatokra felkészítő képzések mellett, a pedagóguspályához kapcsolódó általános továbbképzéseken belül három szakaszt különítsenek el. A pályaszocializációt segítő, kezdő szakaszt, a 10-15 éve dolgozók ismeretmegújító intenzív továbbképzését, illetve a minősítő részben járó, főként vezető tanári továbbképzések szintjét. A rendszerváltozást követően a törekvéseket összefogó Országos Pedagógiai Intézet jogutód nélkül megszűnt,

így a tervezetet nem képviselték tovább (Gönczöl, 2011). Közel három évet kellett várni a rendszerváltozást követően arra, hogy a 80-as évek végén megfogalmazott gondolatoknak utóélete legyen.

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról új szintet és egyben új lehetőségeket vetett fel ebben a helyzetben, hiszen létrejött az Országos Közoktatási Intézet, ami tovább biztosította a megkezdett munka folytatását. Az intézet foglalkozott a pedagógusok továbbképzésének országos koordinálásával, illetve feladata volt, hogy a minőségbiztosítási eljárásokat beillesse a rendszerbe, amit nemzetközi tapasztalatok gyűjtésével, vizsgálatával kezdtek meg (Gönczöl, 2011).

1996 egy újabb mérőföldkőnek számított a rendszer szabályozásában. Törvényi szinten az 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról már kötelező jelleggel előírta a továbbképzéseken való részvételt, és a pedagógus-szakvizsga is kötelező lett a munkakör betöltéséhez. Emellett kialakultak a finanszírozási feltételek is, például, hogy a mindenkori közoktatási költségvetés három százalékát pedagógus-továbbképzésre kell fordítani. A módosítás az akkreditáció módjára is kitért. A törvény kimondta, hogy a pedagógus munkakör betöltésére jogosító végzettség és szakképzettség megszerzését követő tizedik év eltelte után a pedagógus-munkakörben való foglalkoztatás feltétele szakirányú továbbképzésben a pedagógus szakvizsga letétele [17. § (5)]. Emellett a pedagógusoknak hétévenként legalább egy alkalommal továbbképzésen kell részt venni, melynek elvégzését követően anyagi elismerésben is részesülnek. Kiemelendő, az 1996. évi törvény előírta, hogy a pedagógusnak megszüntethető a jogviszonya, ha a továbbképzésben önhibájából nem vett részt, vagy tanulmányait nem fejezte be sikeresen [19. § (6)].

Összességében tehát a pedagógus-továbbképzés központi szervezését-irányítását és egyben finanszírozási rendszerét a közoktatási törvény 1996. évi módosítása teremtette meg, de jogi szabályozásáról a 277/1997. (XII. 22.) évi kormányrendelet rendelkezett. A kormányrendelet főbb rendelkezései közé tartozik, hogy a pedagógusok hétévente, összesen legalább 120 órányi képesség- és ismeretmegújító továbbképzésen kötelesek részt venni, valamint a hétévenkénti továbbképzéseknek a pedagóguspálya első szakaszában a szakvizsgára való felkészülést kell szolgálniuk. A kormányrendelet a szakvizsgákat úgy definiálta, mint egy új, szakképzettséget nem adó, a korábbi végzettség szintjét meg nem változtató vizsga, amely minden pedagógus esetében alkalmazási feltételnek számít a 3-10. év között. Az intézmények számára a rendelet előírja, hogy öt évre szóló továbbképzési programot kell kidolgozniuk. A jogalkotók a szakvizsgával záródó képzéseket a felsőoktatáshoz rendelték, míg a tanfolyamok szervezésében a képzőhelyek egyik típusát sem preferálta a rendelet szövege. A rendelet külön kitér a minőségbiztosításra is: költségvetési forrást csak akkreditált, szakmailag hitelesített programokra való részvétel támogatására lehet fordítani. Ezek közé sorolták a diplomát és szakirányú továbbképzési oklevelet adó felsőoktatási képzéseket, illetve azon OKJ-s képzéseket, melyek tartalma összhangban van a közoktatási intézményekben folyó pedagógiai munkával. Ide sorolták továbbá a nemzetközi szerződések értelmében szervezett képzéseket is (Gönczöl, 2011). A pedagógusoknak a kötelezően előírt hétévenkénti, 120 órás képzéseket szabadon választott témában kell elvégezniük, de ezt csak akkreditált továbbképzési formában tehették meg. A kötelező továbbképzéseknek a finanszírozási oldalát tekintve elmondható, hogy ezekre a pedagógusok önköltséges formában jelentkezhettek, azonban az állami költségvetés megszabott formában és százalékban támogatta ezeket (Polinszky, 2004).

Liskó (2004) szerint több okból is szükség volt a szervezethez és a költségvetési

támogatásokra. Egyrészt az alapképzésben szerzett szakmai ismeretek elavulása és az új ismeretek, eredmények iskolai tananyagban való megjelenése, másrészt a pedagógiai és pszichológiai ismeretek felfrissítésére, harmadrészt a rendszerváltozást követő reformok bevezetése indokolta, melyek a közoktatást nemcsak tartalmilag és szerkezetileg, hanem módszertanilag is érintették. Utolsó indokként jelent meg az intézményi szolgáltatások bővülése és színesedése (Liskó, 2004). A rendszer továbbfejlesztése érdekében a minisztérium a Pedagógus Továbbképzési és Módszertani Központot (PTMIK) – később sulinova néven vált ismertté – is létrehozta, melynek feladatát a központi koordinációban és akkreditáció-ellátásában, valamint a képzések értékelésében határozta meg (Polinszky, 2004).

A pedagógus-továbbképzések rendszerében új tényező a pedagógus szakvizsga bevezetése és rendszerbe történő illesztése. A szakvizsga rendszerének kialakulásáról elmondható, hogy szinte előzmény nélkül került be a rendszerbe. Részletes szabályozását a 90-es évek végére hagyták, a 1996. évi közoktatási törvény módosított változatában csak kevés információ szerepelt róla, ahogy Gönczöl (2011) is fogalmaz: „a szakvizsgát alkalmazási feltételnek kell tekinteni minden pedagógus esetében – a végzettségét és szakképzettségét igazoló okirat kiállítását követő tizedik év eltelte után” (Gönczöl, 2011, p. 103.). A funkció meghatározása hiányzott leginkább, amire a 1997. évi kormányrendelet adott választ. A rendszert tovább változtatta a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 1999. évi módosítása, mely már más felfogásban és szabályozásban közelítette meg a pedagógus szakvizsgák kérdését: „aki a pedagógus végzettsége mellett szakvizsgát szerzett, azt szakvizsgázott pedagógus munkakörben kell” foglalkoztatni [17. § (5)]. Emellett ez hozzájárulhat a „vezetői, a szakértői, a vizsgálónői, a vezetőtanári tevékenységhez, a pedagógiai szakmai szolgáltatások ellátásához szükséges ismeretek megszerzéséhez.” [17. § (6)]. Fontos kritériumként szerepel, hogy pedagógus-szakvizsga alapján kell besorolni a pedagógust [128. § (8)]. Azt az előző rendelkezést, mely kötelezővé akarta tenni a szakvizsgát kivették, helyette a hétévenkénti továbbképzés fontossága került előtérbe, így szabadon választhatóvá vált a szakvizsga és nem kötelezővé. Fontos korszakhatárnak számít, hogy 2000/2001. tanévben kínáltak először szakvizsgás képzéseket a felsőoktatási intézmények. Ezeknek a képesítési követelményeit a 41/1999. (X. 13.) sz. OM rendelet tartalmazta. A szabályozást egy évvel később módosították, így háromféleképpen is lehetett ilyen végzettséget szerezni. Egyrészt a már imént említett 1999. évi OM rendelet alapján hirdettek képzésekben, továbbá a pedagógus-szakvizsgával egyenértékű szakképzettséget adó szakirányú továbbképzési szakokon (pl. közoktatási vezető, a tanügy-igazgatási szakértő, stb.). Vagy az úgynevezett, újabb szakirányú szakképzettséget is eredményező, szakirányú továbbképzési szakok képzésein, ha azok szaktanulmányi idejét legalább egy félévvel meghosszabbították, és tanmeneteiket a szakvizsga képesítési követelményeivel összhangban módosították. Ilyen képzések például a mentálhigiénés, drámapedagógia, mozgókép- és médiakultúra (Gönczöl, 2011). A rendszer háttérintézménye 1998 tavaszától a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ (PTMIK) volt. 2004-ben létrejött a sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. és magába olvasztotta a PTMIK-et. Végül, 2006-ban nyerték el a pedagógus-szakvizsgák és szakirányú továbbképzések a struktúrában elfoglalt helyüket: a programok engedélyeztetése és nyilvántartása az Oktatási Hivatalhoz került a többi képzési terület szakirányú továbbképzéseivel együtt (307/2006. (XII. 23.)).

A rendszer elmúlt évekbeli fejlődését figyelve elmondható, hogy a programok indításában a kezdeti fellendülést követően mostanra visszaesést tapasztalhatunk. A

programok támogatására főként a 2002-2010 közötti oktatásirányítás ideje alatt voltak források. Igazi elismertséget a 2002-2005 közötti időszakban nyertek el a képzések, 2005 után viszont visszaesett a kereslet és az intézmények kevésbé tudták beiskolázni a pedagógusokat (Gönczöl, 2011). A 93/2009. (IV. 24.) kormányrendelet is módosította a rendelkezést és bevezette a szakmai megújító képzés fogalmát, melyek a szakvizsgák képzések speciális elemekkel való kiegészítését szolgálják a jövőben. A helyzetüket azonban tovább gyengítették a munkaerőpiacról érkező, rövidebb képzési idejű tanfolyami lehetőségek, a 30-60-90-120 órásk, melyekhez pályázati források is csatlakoztak (Gönczöl, 2011).

A pedagógus-életpályamodell bevezetését követően a 326/2013. (VIII. 30) kormányrendelet határozza meg, hogy az egyes fokozatok eléréséhez milyen végzettség, tapasztalat szükséges. A szakvizsgák szempontjából a pedagógus III fokozatba lépéshez szükséges a szakvizsga megléte. Jelenleg az alábbi pedagógus-továbbképzést szabályozó törvények és rendeletek vannak érvényben: 2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről; a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet és a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

A TOVÁBBKÉPZÉS HALLGATÓINAK TÉRBELI MOBILITÁSA

Vizsgálatunk során abból a feltevésből indultunk ki, hogy a pedagógus továbbképzési vonzaskörzet nagy valószínűséggel hasonlóságokat mutat a felsőoktatási vonzaskörzettel, amit magyarázhat az, hogy felsőoktatási intézmények indítják az ilyen jellegű képzéseket. Emellett feltételeztük azt is, hogy a pedagógusok munka mellett nagyon nagy távolságra nem utaznának. Ennek alapján a felsőoktatási intézmények vonzaskörzetének fogalmába beleértjük a pedagógus-továbbképzési vonzaskörzetet és intézményválasztást. A vidéki felsőoktatási intézményeket nagyobb részt a közelebbi területekről választják a hallgatók, melyet láthatunk Pécs (M. Császár & Wusching, 2014) és Debrecen intézményei esetében (Teperics, 2002), továbbá a Nyugat-Dunántúl régió felsőoktatási intézményeinél (Rechnitzer & Smahó, 2007). Országos vonzaskörzettel leginkább a budapesti intézmények rendelkeznek, melyek az ország legnagyobb részén domináns szerepet mutatnak, és csak egy-két vidéki intézmény tudja felvenni velük a versenyt az intézményhez közel eső területeken (Teperics & Dorogi, 2014). Polónyi (2012) kutatásában hasonló megállapításra jutott, miszerint a felsőoktatási intézményekben a hallgatók legnagyobb mértékben saját és szomszédos megyékből kerülnek ki és ritkábban a távolabbi területekről. A hazánkban tapasztaltakkal hasonlóságokat mutatnak a külföldi szakirodalomban olvasottak, Stuttgart felsőoktatási intézményeiben például elenyésző számban vannak a tartományon kívülről érkezettek (Haussmann, 2008). Ezzel a megállapítással összecsengnek a svájci intézményeknél tapasztaltak, ott kantonon belüli intézményválasztás a jellemző (Kanton Zürich in Zahlen, 2002). Általában a magasabb státusú hallgatók tekinthetők mobilabbnak, így ők nagyobb távolságot tesznek meg a képzésekért, továbbá azokért a képzésekért utaznak többet a hallgatók, melyek egyediek és kevés helyen vannak az országon belül (Denzler & Wolter, 2010). Ezzel a gondolattal párhuzamba állítható egy magyar kutatás is, amely szerint egyes intézmények vonzaskörzetét akkor hagyják el a hallgatók, ha a képzés minőségével nincsenek megelégedve, vagy a másik eshetőség, hogy nincs olyan jellegű képzés az adott felsőoktatási intézményben, amit a hallgató választana (Forray

& Híves, 2005). A magyar felsőoktatási térszerkezetben kifejezett főváros-centrikusság figyelhető meg, manapság is előfordulnak intézményalapítások, míg vidéken általában a központosítás és összevonások jellemzőek (Rechnitzer, 2009). Ennek a központosításnak eredménye az is, hogy a hallgatók majdnem fele a fővárosban tanul tovább (Hegedűs, 2015).

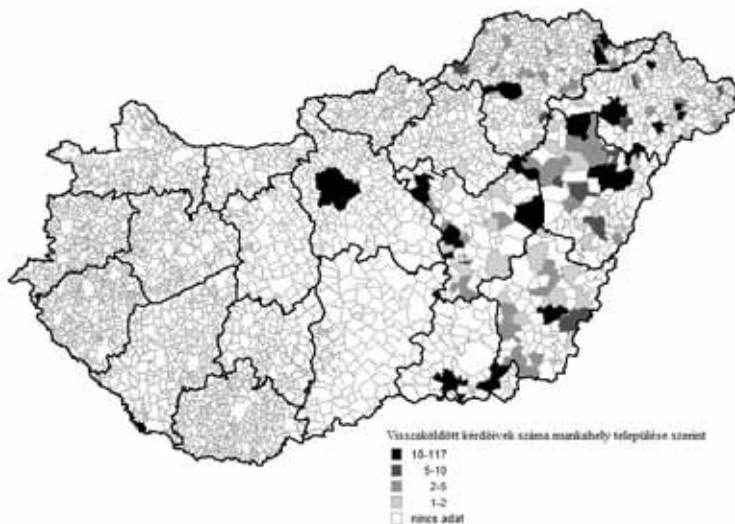
AZ ELEMZÉSHEZ FELHASZNÁLT ADATBÁZIS

Kutatásunkban két adatbázist is felhasználtunk. Egyrészt az Oktatási Hivatal továbbképzésekre vonatkozó adatbázisát tekintettük át, másrészt a TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázis eredményeit is megnéztük a továbbképzésekre vonatkozóan. Az Oktatási Hivatal honlapján található szakirányú továbbképzéseket tartalmazó adatbázisból szűrtük ki a pedagógus szakirányú továbbképzéseket, amiket több szempontból is elemeztünk. Megnéztük, hogy mely intézmények foglalkoznak a képzésekkel, mely telephelyeken végzik ezeket, mik a legelterjedtebb képzések, melyeket indítják a felsőoktatási intézmények. Így összességében 244 szakirányú továbbképzés adatait tekintettük át.

Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEACHERS' LEARNING MOTIVATION AND ACHIEVEMENT IN EASTERN PART OF HUNGARY SURVEY), amely során 1056 pedagógus választott kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

Az 1. ábra mutatja, hogy a vizsgált pedagógusoknak mely településeken található a munkahelyük és, hogy arról a településről hány kitöltött kérdőív érkezett. Ennek a fontossága abban rejlik, hogy a későbbiekben kötni tudjuk az igényeket ahhoz a területhez, ahol a pedagógusok dolgoznak. Így tudjuk majd, hogy egyes képzések milyen távolságra esnek a vizsgált pedagógusi igényektől.

1. ábra. Pedagógusok által kitöltött kérdőívek száma munkahely települése szerint.



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

A vizsgált pedagógusok leginkább öt megyében dolgoznak, melyek az Észak-Alföld régiót alkotó megyék, továbbá Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Békés megye. Kisebb számban, de találunk kitöltött kérdőívet Csongrád megyéből és Budapestről, de néhány kérdőív érkezett a Dunántúlról és Heves megyéből is. A pedagógus-összetétel nagyon változatos, az óvodapedagógustól a középiskolai tanárig terjed, de a vizsgált pedagógusok több mint 50 százaléka általános iskolában tanít. A nemi megoszlás tekintetében 16,8 százalék férfi és 83,2 százalék nő, ami illeszkedik az ország pedagógustársadalmának nemi összetételéhez.

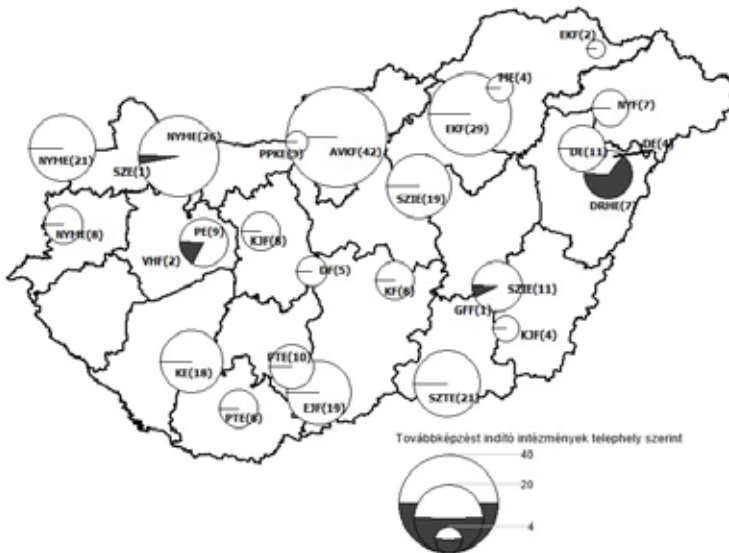
AZ ELEMZÉS MÓDSZERTANI HÁTTERE

A TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázisból azokat a kérdéseket vizsgáltuk, melyek a pedagógusok továbbképzési igényeire vonatkoznak. Ezeket a kérdéseket négyfokú Likert-skálán mértük, majd SPSS programban kiszámítottuk az egyes állítások átlagát. Így megtudtuk, hogy ebben az ország részben, mely képzés iránt van igény. Ezt követően az Oktatási Hivatal honlapján található szakirányú továbbképzési jegyzék adatbázisát vizsgáltuk, majd kiválogattuk azokat a képzéseket, melyekre igény mutatkozott a vizsgált pedagógusok körében. A jobb átláthatóság kedvéért MapInfo program segítségével térképen ábrázoltuk a képzést indító intézményeket.

TOVÁBBKÉPZÉST INDÍTÓ FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK TERÜLETI MEGJELENÉSE

A következőkben bemutatjuk, hogy az ország egyes településein a különböző felsőoktatási intézmények milyen számban indítanak a pedagógustársadalom számára továbbképzéseket. Azt is feltüntettük, ha egy településen több intézmény indít ilyen jellegű továbbképzést. Azt, hogy egyes intézmények hány képzést indítanak pontosan, zárójelben az intézmény nevét követően jelöltük. A későbbiekben láthatjuk majd a budapesti továbbképzési repertoárt is egy táblázat keretében, az országtérképről való kihagyást azonban az indokolta, hogy a főváros több tekintetben is torzítaná a térképi megjelenítést (2. ábra).

2. ábra. Pedagógus-továbbképzést indító intézmények területi megjelenése és továbbképzések száma.



Forrás: Oktatási Hivatal, 2015

Az ország keleti és nyugati része között eltérés tapasztalható a pedagógus továbbképzés tekintetében. A nyugati országrészben kevesebb a pedagógusok számára indított továbbképzési lehetőség, továbbá nagy területek vannak, ahol a tanárok számára nincs a közelben ilyen jellegű képzés. Ilyen területek például Zala megye, Komárom-Esztergom megye, továbbá Somogy megye nyugati része. A nyugati országrész tanár-továbbképzését leginkább két intézmény tartja kézben, a Nyugat-Magyarországi Egyetem (NYME) és a Pécsi Tudományegyetem (PTE). A keleti országrész azonban bővelkedik az ilyen jellegű továbbképzésekben és a képzést indító intézményekben. Ezek az intézmények mozaikos, egyenletes elrendeződést mutatnak, csupán Nógrád megyében nem található képzés, de Budapest, Vác és Eger intézményei orvosolják ezt a problémát. A legtöbb képzést az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF) indítja, szám szerint 42 darabot, nem sokkal marad el tőle a Szent István Egyetem (SZIE) és az Eszterházy Károly Főiskola (EKF), de 20 fölötti értékekkel jellemezhető a Debreceni Egyetem (DE) és a Szegedi Tudományegyetem (SZTE) is. A nyugati és keleti országrész markáns eltérése látszik abban a tekintetben is, hogy nyugaton döntően az egyetemek indítják a továbbképzéseket, míg keleten a főiskolák felülreprezentáltsága tapasztalható.

A főváros, nemcsak jelenleg, hanem mindig is speciális, kitüntetett helyzetben volt képzési kínálat tekintetében is. Ennek megfelelően a több mint 400 képzésből 104 Budapesten található (1. táblázat).

1. táblázat. Tanár-továbbképzések száma a fővárosban intézményenként (darab).

Intézmény	Továbbképzések száma	Intézmény	Továbbképzések száma
Budapesti Corvinus Egyetem (BCE)	8	Magyar Táncművészeti Főiskola (MTE)	2
Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF)	1	Óbudai Egyetem (OE)	5
Budapesti Gazdasági és Műszaki Egyetem (BME)	7	Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE)	7
Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)	53	Pető András Főiskola (PAF)	2
Károli Gáspár Református Egyetem (KRE)	6	Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola (SSHF)	3
Kodolányi János Főiskola (KJF)	7	Testnevelési Egyetem (TE)	6
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE)	1	Wesley János Lelkészképző Főiskola (WJLF)	1
Magyar Képzőművészeti Egyetem (MKE)	1		

Forrás: Oktatási Hivatal, 2015

A képzéseknek több mint a felét az Eötvös Loránd Tudományegyetem indítja 53 képzésével, a többi intézmény tíz alatti számmal jellemezhető, de ezek a képzések többségében speciálisnak, egyedinek tekinthetők. Több mérnök-tanár-továbbképzéssel, művészeti és testneveléssel kapcsolatos képzéssel is találkozhatunk a képzési kínálatban.

EREDMÉNYEK

A TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázisból kiválogattuk a továbbképzési területtel témakörrel kapcsolatos igények közül azokat, melyek a legnagyobb értékkel rendelkeznek, továbbá azokat, melyek a leginkább kilógnak negatív irányba. Összesen 46 állítás volt a továbbképzési igényekről, amiknél igyekeztünk az átlag (2,76) vagy az a fölötti állításokat azonos csoportokba sorolni, és ennek eredményeként négy nagy csoportot alkottunk (IKT, Konfliktuskezelés és kommunikáció, Felkészítés-fejlesztés-tehetséggondozás, Szakmai felelősségvállalás). Annak érdekében, hogy teljesebb képet kapjunk az igényekről a legkevésbé népszerű továbbképzéseket is megjelenítettük az utolsó blokkban, itt a határt a 2,14-es átlagértéknél húztuk meg.

A HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ ÉS KONFLIKTUSKEZELÉS TOVÁBBKÉPZÉSI TÁMOGATÁSA

A vizsgált régió pedagógusainak legnagyobb igénye a konfliktuskezelés fejlesztésére és kommunikációs továbbképzésekre lenne. A pedagógusok úgy érzik, hogy a hatékony tanári kommunikáció tekintetében nagyarányú továbbfejlődésre lenne szükségük, legyen az osztálytermi vagy azon kívüli. A hatékony kommunikáció iránti igény összefüggésben áll a problémamegoldás és konfliktuskezelés fejlesztésének vágyával, hiszen ha hatékony a kommunikáció, akkor a konfliktushelyzetek elkerülhetők vagy könnyebben megoldhatók. Ezen terület magas értékei valószínűleg azzal is kapcsolatba hozhatók, hogy a vizsgált régióban magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya, s az ilyen jellegű továbbképzések

ezek szerint kevésbé voltak hasznosak a problémák megoldásában az ezredfordulót követően (Kárpáti, 2008) (2. táblázat).

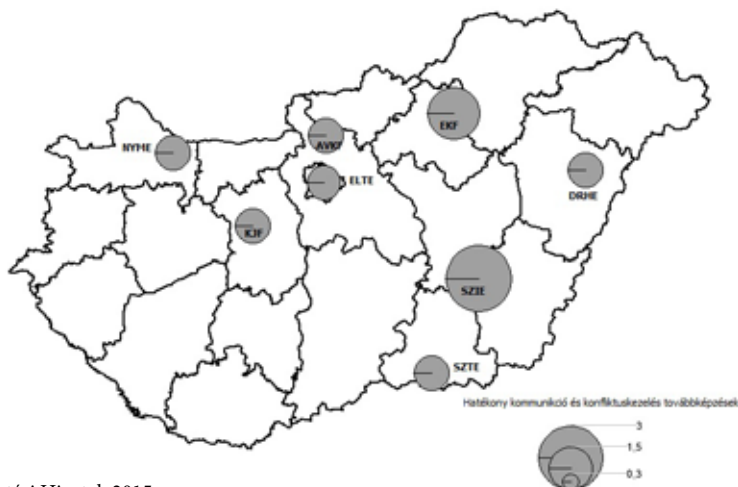
2. táblázat. Hatékony kommunikációval és konfliktuskezeléssel kapcsolatos kérdések (fő, átlagértékek négyfokú skálán²).

Állítások	Összesen (fő)	Átlag	Szórás
Hatékony problémamegoldás	928	3,24	0,82
Konfliktusok kezelése	966	3,22	0,88
Hatékony kommunikáció	936	3,03	0,87
Hatékony tanári kommunikáció	942	3,03	0,92

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A konfliktuskezeléssel és a hatékony kommunikációval kapcsolatos továbbképzéseket (kommunikációs technikák, konfliktuskezelés, disputa szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő, intézményi stratégia az iskolai agresszió kezelésére és megelőzésére pedagógus-szakvizsgára felkészítő stb.), leginkább az ország északi részén találhatunk, továbbá a keleti megyékben. Ilyen jellegű képzéseket indít a Dunántúlon az NYME és a Kodolányi János Főiskola (KJF), továbbá a Közép-Magyarország régióban az ELTE és az AVKF. A vizsgált területhez közel indít képzést az EKF, a SZIE szarvasikara és a SZTE, valamint a vizsgált területen Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE). Kétségtelen, hogy ezen intézmények telephelyei többségében egybe esnek a hátrányosabb helyzetű térségekkel, de Borsod-Abaúj-Zemplén megyében és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében hiány mutatkozik az ilyen irányú képzésekből. Érdekesség, hogy a délnyugati területeken nem találunk ilyen jellegű képzéseket, pedig itt is felülreprezentált a hátrányos helyzetűek száma, és szükséges lehet a konfliktuskezelés illetve kommunikációfejlesztés (3. ábra).

3. ábra. Hatékony kommunikációval és konfliktuskezeléssel kapcsolatos továbbképzéseket indító intézmények területi megjelenése.



Forrás: Oktatási Hivatal, 2015

² 1-egyáltalán nem, 4-teljes mértékben

AZ IKT HASZNÁLAT TOVÁBBKÉPZÉSI TÁMOGATÁSA

Az eredményekből kitűnik, hogy az IKT eszközök használatával és alkalmazásával kapcsolatos képzésekre nagy igény mutatkozik, amit láthatunk az interaktív tábla, online segédanyagok, de még az audiovizuális eszközök kezelésének magas értékeiben is. Manapság egyre több tankönyvkiadó készít segédletet, hogy minél szemléletesebb és élményszerűbb legyen a tantermi munka, melyek többsége már informatikai eszközökhöz köthető, ezért is tartják fontosnak az IKT-val kapcsolatos képzéseket (3. táblázat).

3. táblázat. IKT továbbképzésre irányuló kérdések (fő, átlagértékek négyfokú skálán³).

Állítások	Összesen (fő)	Átlag	Szórás
Online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	930	3,14	0,93
Interaktív tábla használata	950	3,02	1,02
Audiovizuális segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	934	3,00	0,96
A tankönyvkiadók online segédletei	925	2,95	1,00
Számítástechnika, informatika	927	2,76	1,02

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az országban hat felsőoktatási intézmény indít IKT-val kapcsolatos képzéseket (digitális médiakommunikáció, tanári mesterség IKT alapjai, tananyag- és taneszköz-innovátor pedagógus-szakvizsgára felkészítő stb.). A legtöbb ilyen jellegű képzést a NYME indítja két telephelyén is, Győrben és Szombathelyen. IKT képzéshez köthető akkreditált képzéssel találkozhatunk a fővárosban is, melyet az ELTE és a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) indít, továbbá a Dunaújvárosi Főiskola (DF) is rendelkezik képzéssel. A kutatásunkban vizsgált területen egy képzőhely található a SZIE szarvasi telephelyén, továbbá egy ehhez közel eső képzőhely említhető az Egerben található Eszterházy Károly Főiskola (EKF), amely reagál a pedagógusok ezen igényére. Összességében elmondható, hogy az ország keleti megyéi szegényesen vannak ellátva az informatikai jellegű továbbképzésekkel, de még így is valamivel jobb helyzetben vannak, mint az ország déli és délnyugati részei, ahol az ilyen jellegű képzések nincsenek. Látható, hogy az ilyen jellegű képzéseken szívesen részt vennének a pedagógusok, főleg, hogy az informatikai eszközök egyre szélesebb körben jelennek meg az oktatásban és főként a régebb óta pályán levő pedagógus korosztály erre nincs felkészülve (4. ábra).

3 1-egyáltalán nem, 4-teljes mértékben

4. ábra. IKT képzést indító intézmények területi megoszlása.



Forrás: Oktatási Hivatal, 2015

A TANULÓK FEJLESZTÉSE ÉS A TEHETSÉGGONDOZÁS TOVÁBBKÉPZÉSI TÁMOGATÁSA

A tanulók fejlesztése és tehetséggondozása is fontos elemként jelenik meg a továbbképzési igények körében, továbbá a versenyre való felkészítés, ami valószínűleg jórészt abból adódik, hogy a pedagógusi teljesítmény sikerkritériumának a mai napig a versenyeredményeket tekintik. Ezen igények is jól mutatják, hogy a pedagógusok szeretnék elérni, hogy diákjaik kibontakoztassák képességeiket (4. táblázat).

4. táblázat. Tehetséggondozással és fejlesztéssel kapcsolatos kérdések (fő, átlagértékek négyfokú skálán⁴).

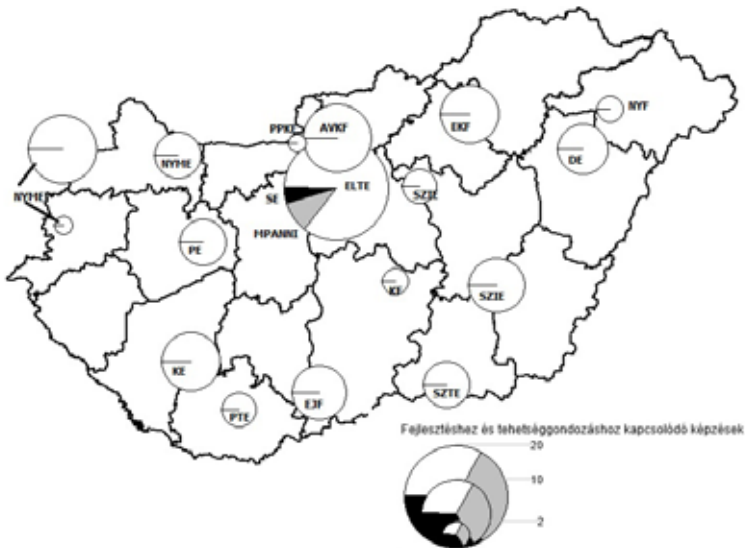
Állítások	Összesen (fő)	Átlag	Szórás
Tehetséggondozás	943	3,17	0,88
A tanuló személyiségének fejlesztése	931	3,13	0,84
A tanulók tanulásának támogatása	939	3,09	0,83
Tanítás – tanulás	941	3,05	0,93
Társas kompetenciák fejlesztése	940	2,85	0,93
A tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése	924	2,82	0,88
SNI, BTM tanulók fejlesztésére, együttnevelésre való módszertani felkészültség	937	2,77	1,02
A tehetséges tanulók felkészítése tanulmányi versenyekre	930	2,77	0,99

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

⁴ 1-egyáltalán nem, 4-teljes mértékben

A tanulók fejlesztésével és tehetséggondozásával kapcsolatos továbbképzések (egészségfejlesztő mentálhigiéné, fejlesztő-differenciáló pedagógia, gyógytestnevelő asszisztens, kutyaterápiás fejlesztő szakember, tehetségfejlesztő szaktanácsadó stb.) az ország teljes területén szinte egyenletesen helyezkednek el, csupán négy megye van, melyekben nincs ilyen jellegű képzés (Tolna, Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád és Zala megye). Az utóbbi kettő olyan, ahol nem is találkozunk pedagógus-továbbképzést indító intézménnyel. A Dunántúlon a legnagyobb ilyen jellegű továbbképzést indító intézménynek az NYME tekinthető, ami három telephelyén is indítja képzéseit, a fővárosban az ELTE tűnik egyeduralkodónak, míg a keleti országrészben nagyszámban indít ilyen képzéseket az EKF és a SZIE. A válaszadó pedagógusok öt helyen választhatnak fejlesztéssel kapcsolatos továbbképzéseket: a Nyíregyházi Főiskolán (NYF), a Debreceni Egyetem hajdúböszörményi telephelyén, a Szent István Egyetem jászberényi és szarvasi telephelyén illetve a Szegedi Tudományegyetemen (5. ábra).

5. ábra. Fejlesztéssel és tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzéseket indító intézmények területi megjelenése.



Forrás: Oktatási Hivatal, 2015

A SZAKMAI FEJLŐDÉS TOVÁBBKÉPZÉSI TÁMOGATÁSA

A pedagógusok negyedik leggyakrabban igényelt képzésként említik a szakmai fejlődést, ami fontos eleme a pedagóguspályának, mivel a pedagógusoknak az új szakmai ismereteket, az új tudományos eredményeket illő nyomon követnie és naprakésznek kell lennie a szaktárgyi tudományterületen, mindemellett szemmel kell tartania a mindennapi eseményeket is. A szakmai együttműködést is meg kell tanulnia a pedagógusoknak: nemcsak az azonos szaktárgyat tanítókkal hasznos a közös munka és egyeztetés, hanem a különböző tárgyak esetében szükséges a tantárgyakat és tananyagokat összehangolni.

Ennek eredményeként biztosított a külső koncentráció és az egyes tudáselemek, struktúrák több szempontú megerősítése (5. táblázat).

5. táblázat. Szakmai fejlődéssel kapcsolatos kérdések (fő, átlagértékek négyfokú skálán⁵).

Állítások	Összesen (fő)	Átlag	Szórás
Szakmódszertani ismeretek	944	3,10	0,89
Új tudományos ismeretek saját szaktárgyában	960	3,07	1,01
Szakmai együttműködés	917	2,93	0,87
Szaktárgyi felkészültség	941	2,88	1,03

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A szakmai illetve szaktárgyi továbbképzések széles és nagyszámú repertoárja áll a pedagógusok rendelkezésére (a nem szakrendszerű oktatás módszertana, az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének korszerű módszerei, mentortanárképzés stb). A térképi ábrázolás során hasonló képet láthatunk, mint az előző elemzési blokkban, vagyis az NYME a magasabb képzésszámával erős megjelenést mutat a nyugati országrészben, míg alacsonyabb képzés számot tapasztalhatunk a Pannon Egyetem (PE), a Kodolányi János Főiskola, a Kaposvári Egyetem (KE) és a Pécsi Tudományegyetem esetében. A fővárosban nagyszámú továbbképzést találunk, melyet több intézmény is indít. Ezeket nem részleteztük az ábrán, csupán az összes képzést jelenítjük meg⁶. Az általunk vizsgált területegységen minden megyében találunk ilyen képzést indító intézményeket az EKF sárospataki telephelyén is képviselteti magát, a SZIE indít képzéseket Jászberényben és Szarvason, valamint a DE két telephelyén, Debrecenben és Hajdúböszörményben. Hasonló képzésekből választhatnak a pedagógusok az NYF-en, az Orosházán képzést indító KJF-en és a SZTE-n (6. ábra).

6. ábra. Szakmai képzéssel kapcsolatos továbbképzést indító intézmények területi megjelenése.



5 1-egyáltalán nem, 4-teljes mértékben

6 BCE 1 db, BME 2 db, KJF 4 db, KRE 3 db, LFZE 1 db, MKE 2 db, MTE 2 db, OE 1 db, PPE 2 db, SE 5 db, SZZH 2 db, WJLF 1 db.

KEVÉSBÉ IGÉNYELT KÉPZÉSEK

A legalacsonyabb értékkel bíró állítások között látható, hogy a pedagógusok nem igénylik az idegen nyelvű szakmai továbbképzéseket, ellentétben a magyar nyelvű szakmai továbbképzés magas értékeivel, de hasonlóan vélekednek a közoktatási vezető képzéssel vagy a minőségfejlesztéssel kapcsolatban is. A pedagógusok válaszaiból látható, hogy nem törekednek már új szak megszerzésének irányába, inkább adott szaktárgyon belül vágnak több ismeretre. Ami érdekesség, hogy a vizsgált pedagógusok nem szeretnék etnikai, nemzetiségi oktatással kapcsolatos továbbképzést, annak ellenére, hogy az általunk vizsgált területegységben magas a roma/cigány tanulók aránya (6. táblázat).

6. táblázat. Alacsony értékkel rendelkező állítások (fő, átlagértékek négyfokú skálán⁷).

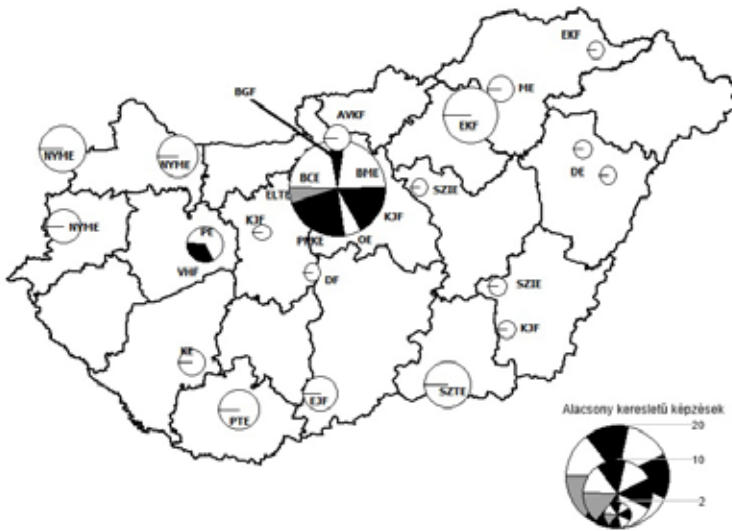
Állítások	Összesen (fő)	Átlag	Szórás
Újabb szak megszerzése	950	2,14	1,16
Szervezet- és minőségfejlesztés	928	2,07	1,04
Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás	930	2,06	0,97
Közoktatás-irányítás	957	1,98	1,09
Szaktudományi képzés idegen nyelven	916	1,79	1,07
Szaktudományos képzés idegen nyelven	905	1,66	0,98

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Szinte minden felsőoktatási intézmény esetében találkozunk olyan képzéssel, melyekre a pedagógusoknak nincs igényük (közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga, minőség- és folyamatmenedzsment pedagógus-szakvizsgára felkészítő, roma társadalomismereti szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő stb.). Általánosságban elmondható, hogy a kiemelkedően sokszínű továbbképzési kínálattal rendelkező intézmények esetében magasabb azon képzések száma, melyekre nincs igényük a pedagógusoknak. Ilyen intézmény például a NYME és az EKF. Úgy tűnik, hogy a vizsgált területen lévő intézmények tisztában vannak ezen képzések iránti alacsony igénnyel, mivel az általunk vizsgált területegységen találkozunk a legkevesebb olyan képzéssel, amire a pedagógusok szerint nincs szükség. Ez alól kivétel a Miskolci Egyetem (ME) és a Szegedi Tudományegyetem melyek kicsivel több ilyen képzést indítanak. Látható, hogy a SZIE és DE két-két telephelye, továbbá az EKF sárospataki telephelye alig néhány, a NYF azonban egyetlen pedagógusok számára kevésbé érdekes képzést sem indít (7. ábra).

7 1-egyáltalán nem, 4-teljes mértékben

7. ábra. A megkérdezett pedagógusok által nem igényelt képzések területi megjelenése.



Forrás: Oktatási Hivatal, 2015

ÖSSZEFOGLALÁS

A szakirodalom alapján áttekintettük a képzési rendszer fejlődését az elmúlt 25 évben, aminek az utolsó 7-8 évében a kínálat visszaesése volt tapasztalható. A programok támogatására főként a 2002-2010 közötti oktatásirányítás ideje alatt voltak források. 2003-ban 214 programot, pedagógus szakvizsgára felkészítő képzést kínáltak a felsőoktatási intézmények, míg 2011-re ez 65-re csökkent, jelenleg viszont fellendülést tapasztalhatunk.

A hat megyében folytatott pedagógus megkérdezés eredményeként 1056 kitöltött kérdőívhez jutottunk, melyekben kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógusok milyen jellegű továbbképzésen vennék részt legszívesebben és melyek érdeklik őket legkevésbé. Azokat a képzési területeket, melyekre a pedagógusok továbbképzési igényei irányulnak, négy csoportba soroltuk, nevezetesen IKT, konfliktuskezelés és kommunikáció, fejlesztéstehetség-gondozás és szakmai fejlődés. Ezt követően az Oktatási Hivatal adatbázisából kikerestük, hogy ezekhez a csoportokhoz milyen továbbképzéseket sorolhatunk. Látható, hogy a pedagógusoknak nagy igényük van a konfliktuskezelés és hatékony kommunikáció területéhez tartozó képzésekre, de az országban és a vizsgált megyékben is kevés ilyen képzés található (DRHE, SZTE, SZIE), annak ellenére, hogy magas és egyre inkább nő a hátrányos helyzetűek száma ebben a térségben. A pedagógusok továbbképzési támogatást várnak az IKT eszközök használata terén, mivel szeretnének alkalmazkodni az informatikai fejlődéséhez, s szeretnének IKT-val kapcsolatos módszereket alkalmazni óráikon. Azonban ilyen jellegű képzések csak kevés helyen találhatók az országban, az általunk vizsgált területen csak a SZIE szarvasi telephelyén tehetik meg, és egy másik megyében lévő intézményben, az EKF-en. A szakmai fejlődéshez és a fejlesztéstehetség-gondozás vizsgálati elemhez kapcsolódó képzések tekintetében jól ellátott az ország és a vizsgált területünk is. A vizsgált régióban lévő felsőoktatási intézmények jól alkalmazkodtak a

helyi igényekhez, mert itt a legalacsonyabb az olyan képzések száma, amikre nincs igénye a pedagógustársadalomnak.

IRODALOM

- Ambrusné Somogyi Kornélia–Hegyési Franciska (2011): A felsőoktatás felnőttképzési lehetőségei, e-learning a felnőttképzésben. Óbuda-University e-Bulletin. Vol. 2 No.1. 329–340.
- Ceglédi Timea (2011): „Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik.” – Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből (Esettanulmány). In: Sági Matild (Szerk.): Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 159-232.
- Chrappán Magdolna–Pusztai Gabriella (2014): A továbbképzés és a doktori képzés várható szerepe a tanári pályamodellben. In: Németh Nóra Veronika: Képzők és Képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról. Szeged: Belvedere.13–40.
- Denzler, Stefan–Wolter, Stefan C. (2010): Wenn das Nächstgelegene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz. Aarau: SKBF.
- Forray R. Katalin–HÍVES Tamás (2005): Regionalitás és a felsőoktatás. Budapest: Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet. 21. http://www.forrayrkatalin.hu/doski/Regionalitas_Felsokt.pdf. Utolsó lekérdezés: 2015. április 2.
- Gönczöl Enikő (1998): A pedagógus-továbbképzés átalakulásának első tapasztalatai. *Iskolakultúra*. 9. szám 120–127.
- Gönczöl Enikő (2011): Trendek és fordulópontok a magyarországi pedagógusok továbbképzési rendszerének működésében. In: Sági Matild (Szerk.) (2011): Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat. Budapest: OFI. 87–128.
- Green, Thomas F. (1980): Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In: Halász Gábor–Lannert Judit (Szerk.): Oktatási rendszerek elmélete. Budapest: OKKER.
- Hegedűs Roland (2015): A centrális felsőoktatási hálózat hatásai a diplomaszerezés utáni karrierre. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–Új Mandátum. 97–107.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (Szerk): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Budapest: ECOSTAT. 193–215.
- Kocsis Mihály – Sági Matild (Szerk.) (2012): Pedagógusok a pályán. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Kozma Tamás (2000): Negyedik fokozat? Info-Társadalomtudomány. 49. szám, 61–74.
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. In *Educatio* 2004/3. szám, 391-405. o. <http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/963>
- M. Császár Zsuzsa–Wusching Á. Tamás (2014): A Pécsi Tudományegyetem vonzáskörzetének változásai 2004 és 2013 között. *Modern Geográfia*. 2014/IV. 25–38.
- Majoros Anna–Perjés István (Szerk.) (1999): A pedagógus-továbbképzés problémátára. Budapest: Kodolányi János Főiskola–OKKER Kiadó.
- Márkus Edina–Rác Ildikó–Erdei Gábor (2014): A pedagógus-továbbképzések Magyarországon, különös tekintettel az informatikai területre. In: Németh Nóra Veronika: Képzők és Képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról. Szeged: Belvedere. 99–116.
- Novák István (1993): A továbbképzés piaca. In: *Educatio*. 1993/4. szám. 630–638.
- Polinszky Márta (2004): A pedagógus-továbbképzési rendszer sajátosságai Magyarországon. *suliNova PTMIK (Kézirat)*
- Polónyi István (2012): Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*. 24. évfolyam, 2. szám 244–258.
- Pusztai Gabriella–Fináncz Judit (2003): A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése észak-magyarországi, kárpátaljai és partiumi felsőoktatási hallgatók körében. *Educatio*. 618–635.
- Rechnitzer János–Smahó Melinda (2007): Unirégió - Egyetemek a határ menti együttműködésben. Pécs–Győr: MTA Regionális Kutatások Központja.
- Rechnitzer János (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata. *Educatio*. 18. évf. 1. sz. 50–63.
- Teperics Károly - Dorogi Zoltán (2014): Az egyetemek gazdasági és regionális hatása. *Educatio*. 3. szám 451-461.
- Teperics Károly (2002): Hajdú-Bihar megyei diplomások munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata. *Studia Geographica*. 10. szám. DE Földrajzi Tanszék kiadványa. Debrecen.
- Veres Pál (2009): A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben. Budapest: OFI.

DOKUMENTUMOK

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
- 277/1997. (XII. 22.) számú kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről
1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
- 41/1999. (X. 13.) sz. OM rendelettel a pedagógus szakvizsga képesítési követelményeiről
- 307/2006. (XII. 23.) Korm. rendelet az Oktatási Hivatalról
- 93/2009. (IV. 24.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet módosításáról
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- BARBER, M – MOURSSED, M (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. London: McKinsey & Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- HAUSSMAN, Michael (2008): Woher kommen die in Stuttgart Studierenden? Statistik und Informationsmanagement, Monatsheft 3. pp. 56-57. http://service.stuttgart.de/lhs-services/komunis/documents/7833_1_Woher_kommen_die_in_Stuttgart_Studierenden_2007_.PDF. Utolsó lekérdezés: 2015. május 01.
- Kanton Zürich in Zahlen (2002): Woher kommen die Studierenden unserer Hochschulen? In: statistik.info. Daten, Informationen, Analysen. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich. http://www.statistik.zh.ch/internet/justiz_innere/statistik/de/themen/statistikinfo.html Utolsó lekérdezés: 2015. április 29.
- Moursded, M.–Chijioko, C.–Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. London: McKinsey & Company. http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- OECD (2011): Building a High-Quality Teaching Profession. Paris, OECD. pages/files/uploads/teachers_econometrica.pdf.
- Oktatási Hivatal (2015): A felsőoktatási intézmények által létesített szakirányú továbbképzési szakok összefoglaló táblázata. In: http://www.oktatas.hu/felsooktatas/kepzesek/szakiranyu_tkpv 2015. 05. 30.
- Rolf, Arnold–Wieckenberg, Uwe (2002): Herausforderungen an die Erwachsenenbildung. <http://uwe-wieckenberg.de/cms/Herausforderungen.pdf> 2014. 04. 30.

A ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK FELKÉSZÍTÉSE AZ ISKOLAELŐKÉSZÍTŐK 2012-ES REFORMJÁRA

Mandel Kinga Magdolna

*Mottó: "ha csak egy kalapácsod van, szegnek látszik minden".
(Clarence Page)*

ABSZTRAKT

Tanulmányom célja annak bemutatása, hogyan történt a romániai magyar pedagógusok felkészítése a 2012-es strukturális változásra, az iskolaelőkészítő csoportok áthelyezésére az óvodából az iskolába és kötelezővé tételük. Kutatásom saját témacentrikus interjúk adatfelvételen és a romániai Oktatáskutató Intézet (Institutul de Științe ale Educației) gyorselemzésén alapszik. Tanulmányom fő következtetése az, hogy az elhamarkodott reform részeként nem volt megfelelően átgondolva, előkészítve és lebonyolítva a pedagógusok átképzése, felkészítése. A pedagógusátképzés hiányosságait egy átfogó képzési programmal, a szakmai vagy civil szervezetek közreműködésével lehetne orvosolni, amelyre remek lehetőséget szolgáltathatnak a Bolyai Nyári Akadémiák. Nyitott kérdés marad, hogy ha év végéig elfogadják a parlamenti vita alatt álló 2015-ös Tanügyi Törvénytervezet és az előkészítőket ismét visszarakják az óvodákba, a visszarendeződés milyen újabb terheket ró a pedagógusokra és képzésükre.

A KUTATÁS CÉLJA, MÓDSZEREI

Tanulmányom egy 2013-2014-es MTA Domus kutatáson¹ alapszik, melyben azt vizsgáltam, hogy Romániában a 2012-es iskolaelőkészítő csoportok reformjához milyen okok járultak és milyen következményekkel járt ez az intézkedés az oktatás aktorainak² szempontjából. A változás elszenvedőinek egyik legjelentősebb csoportját az óvó- és tanító pedagógusok képezték, akiknek egy jelentős részét közvetlenül érintette az átszervezés. A pedagógusok között is leginkább azokról lesz szó, akik a reform előtt óvodákban tanítottak, de a reform következtében átkerültek az elemi oktatásba. Jelen tanulmányban arra a kérdésre keresem a választ, hogy hogyan történt az „új”, „kísérleti” előkészítő osztályokat tanító pedagógusok kiválasztása, átképzésük, felkészítésük és felhatalmazásuk a változásra? Mennyire voltak tájékoztatva? Milyen mértékben találták hasznosnak, gyakorlatiasnak, alkalmazhatónak az átképzést? Milyen problémákkal szembesültek az új intézkedés gyakorlatba ültetése során?

¹ MTA Domus szülőföld kutatás 2013-2014.

² Oktatási aktorok nevezük mindazokat az oktatásban érdekelt vagy érintett személyeket, akiket valamely oktatási változás érint, befolyásol. Az aktorok lehetnek szolgáltatók, mint például tanfelügyelők, iskolaigazgatók, pedagógusok, vagy lehetnek az oktatási szolgáltatás kliensei is, mint a szülők, a diákok, a civilek, a cégek, a helyi hatóságok, a vállalkozások és maga a társadalom a legtágabb értelemben (Kozma, 2012).

Kutatásom egyrészt saját témacentrikus interjúk adatfelvételen,³ másrészt a bukaresti Oktatókutató Intézet, az ISE (Institutul de Științe ale Educației) által 2013-ban készített gyorselemzésen alapszik. Kutatásomat kiegészítette egy, a szülők által kezdeményezett tanácskozáson történő résztvevő megfigyelés, melyen a szülők a tanfelügyelőség képviselőihez intézték kérdéseiket és melyre 2012 nyarán került sor. Kutatásomhoz hozzájárult számos más, nem dokumentált beszélgetés is az oktatás érintettjeivel, melyeknek közvetlenül az események alatt voltam részese. Követtem a szülők és pedagógusok internetes fórumait, beszélgetéseit is, melyek sajnos mára már nem elérhetők.

Kutatásom helyszíne egy 41116 fős kisváros, melynek 78,51 százaléka magyar (2011-es népszámlálás alapján). Ebben a hagyományos iskolavárosban 9 óvoda és 6 általános iskola működik. Ebből jelen kutatásban 3 iskola és 3 óvoda aktorainak véleményét kérdeztem. Azért ezt a 3 iskolát és ezek körzetébe tartozó óvodákra került választásom, mert egyik közülük a legrégebbi, a közvélemény által „legpatinásabb”-nak tartott általános iskola (1-8-as), a másik az egyik „legújabb” és legnagyobb, az 1990-es társadalmi változások után 2 másik iskolából létrejött általános (1-8 osztályos) iskola, a harmadik pedig speciális, művészeti oktatásra és nevelésre szakosodott 1-12 osztályos líceum.

A kutatás elméleti hátterét a romániai (Fóris-Ferenczi & Péntek, é.n.; Mandel, 2007) és más kelet-közép-európai oktatási reformok (Radó, 2001) és a változásmenedzsment szakirodalom (Kotter, 2009; Fullan, 2008; Guerra, 2006; Nickhols, 2010; Bakacsi, 2004) tanulmányozása képezi.

AZ ELŐKÉSZÍTŐ OSZTÁLYOK REFORMJÁNAK OKTATÁSPOLITIKAI ELŐZMÉNYEI

2011. január 10-én jelent meg az új román „Nemzeti oktatási törvény” (Legea educatiei nationale)⁴, amely átfogó reformokat szándékozott beépíteni a román oktatási rendszerbe. A jogszabály 23. paragrafusában értelmében az iskolaelőkészítő osztályok az elemi oktatás részei. Ennek értelmében 2012 szeptemberétől a hatéves koruktól iskolaköteles gyerekeknek az első osztály előtt egy évig iskolaelőkészítő osztályba kell járniuk. Iskolaelőkészítő csoportok már korábban, 2001-től is működtek, fakultatív jelleggel, az óvodai oktatás keretei között, az óvodai nevelés lezáró éveként.

Ez a 2011-es törvény előírta azt is, hogy az általános iskola a 9. osztállyal zárul és lehetőséget nyújt a 2 éves gyerekek óvodáztatására is. Ezeket az újításokat mind a mai napig nem ültették gyakorlatba, mert nem születtek meg a törvény alkalmazását lehetővé tevő kormányrendeletek és módszertanok. Az interjúalanyként általam megkérdezett iskolaigazgatók azt valószínűsítették, hogy ezek némelyike azért nem került át a gyakorlatba - például a 9. osztály általános iskolában tartása - mert azt már nem bírta volna el az oktatási rendszer, teljes összeomlás nélkül.

3 Összesen 15 darab 45-60 perces interjút készítettem egy székelyföldi megyeszékhelyen (strukturált interjúterv alapján) minden az intézkedésben érintett oktatási aktorral, 13 egyéni interjút és 3 darab kiscsoportosat összesen 18 személlyel: megyei tanfelügyelőkkel 3 db-ot (a főtanfelügyelővel, az óvodai és az elemi oktatásért felelősökkel), oktatási intézményvezetőkkel (2 óvoda- és 3 iskolaigazgatóval), az első előkészítő szülőkkel (4 fő), az első előkészítőket iskolában tanító pedagógusokkal (4 fő) valamint korábban az óvodában előkészítőt tanító óvodapedagógusokkal (2 fő). Az interjúk közül három darab interjú csoportos volt (innen az eltérés az interjúk száma és az interjúalanyok száma között).

4 <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847>

Az előkészítők reformja is nagyon igénybe vette és megterhelte az amúgy sem teljesen zökkenőmentesen működő rendszert.

Az előkészítővel kapcsolatos reformelképzelések egyfajta közép-kelet-európai jelenségként futottak végig a kontinensen, Szlovákia is bevezette, igaz alternatív jelleggel (Golyán, 2013) és Magyarországon is tervezte az oktatási miniszter, Hoffmann Rózsa 2012-ben a bevezetését, de utolsó pillanatban visszalépett és elállt korábbi szándékától, nem indokolva különösebben annak okát.⁵

2012 év elején a román Oktatási Minisztérium úgy döntött, hogy az addig óvodák keretében működő iskolaelőkészítő csoportokat a törvénynek megfelelően áthelyezi az általános iskolák keretébe és kötelezővé teszi a látogatásukat. Ezt az 1/2011 Tanügyi Törvénnyel, a 3434/2013.03.25 Miniszteri Rendelettel – az előkészítő osztályba való beiskolázás módszertanával, a 3371/2013.03.12 – Kerettantervekkel és 656/2012.03.29 – Tantervekkel, a OMECTS 4310 /01.06 és HG 564/2012 minisztériumi és kormányrendeletekkel kivitelezte. A változtatás törvényi kereteinek kormány és parlament általi elfogadása március végéig zajlott, csak eztán következhetett azok gyakorlatba ültetése, talán innen származik az implementáció során bekövetkezett megkésetttség.

A reform bevezetésének pikantériáját képezi, ami Romániában nem ritka jelenség, hogy azt egy kormány kezdeményezte, egy másik kormány készítette elő (már amennyire) és egy harmadik implementálta (úgy, hogy közben egyáltalán nem értett egyet vele). Az előkészítő osztályok reformját még Daniel Funeriu kezdeményezte, aki 2009. december 23. – 2012. február 9-ig a Boc kormány alatt volt tanügyminiszter és ezt a kezdeményezést még az az USL (Uniunea Social Liberală – Szociálliberális Unió) kormánykoalíció fogadta el, amely később 2013-ban felbomlott. 2012-ben Funeriu után Cătălin Baba, Liviu Pop Oktatási Miniszterek váltották egymást a tanfelügyelői székben, mert mint tudjuk Romániában az oktatási miniszter széke cserélődik a leggyakrabban a kormányban (Mandel, 2007). Az implementálás pedig 2012. szeptembertől Ecaterina Andronescu (2012. július 2. – 2012. december 21.) maradt, aki egy szemeszterig tudta még ezt tanfelügyelőként nyomon követni, utána őt is leváltották.

AZ ISKOLAELŐKÉSZÍTŐK REFORMJÁNAK CÉLJA

Romániában a minisztérium azzal indokolta az intézkedést, hogy a kontinensen Romániában él az iskolás korba lépés előtt álló legidősebb populáció.⁶ Holott ez közel sincs így. Bulgáriában, Észtországban, Dániában, Finnországban, Lettországban, Lengyelországban és Svédországban is a 7 év az iskolakezdési korhatár.⁷ Érdekes módon éppen azokban az országokban, melyek az utóbbi időkben a PISA nemzetközi összehasonlító felmérésekben is jeleskedtek (az egy Bulgária kivételével), vagy jelentős fejlődési görbét futottak be, mint például Lengyelország, melyet a finnekhez hasonló sikertörténetként könyvel el a szakma és a közvélemény.

A kormánynak, azaz az oktatási minisztériumnak a törvényváltoztatás indoklásában kifejtett⁸ célja, az esélyegyenlőség növelése, a korai iskolai kudarc és iskolaelhagyás csök-

5 http://eduline.hu/kozoktatasi/2011/4/12/20110412_nulladik_osztaly_hoffmann_oktatasi_bizott

6 PÓTVAKÁCIÓ. Jól jött az iskolák többségének a tanévkezdés elhalasztása. In. <http://itthon.transindex.ro/?cikk=18252>

7 In. https://webgate.ec.europa.eu/efis/mwikis/eurydice/index.php/Early_Childhood_Education_and_Care

8 Expunere de motive. Proiect de lege pentru aprobarea ordonanței de urgență a Guvernului privind modificarea și completarea Legii educației naționale nr 1/2011. IN. <http://www.cddep.ro/proiecte/2012/200/30/7/em289.pdf>

kentése, az iskolai sikeresség elérése és minél több gyereknek minőségi oktatáshoz juttatása volt. A Daniel Funeriu vezette oktatási szaktárca azt remélte, hogy az előkészítő osztályok bevezetése megkönnyíti majd a gyerekek számára az óvodából az általános iskolába történő drasztikus átmenetet. Célként továbbá a funkcionális analfabetizmus visszaszorítását jelölte meg. Az intézkedés által azt remélte a minisztérium, hogy azt a húszézer „kisdiákot” is bevonják az előkészítő oktatásba, akik a korábbi szabályozás szerint kimaradtak belőle, ugyanis számos szülő eddig mellőzte gyermeke számára az iskolai előkészítést, nem minden gyermek járt óvodai előkészítő csoportba.⁹

2008-2011 között a 6 éves gyerekeknek mintegy 76-79 százalékát sikerült az iskolaelőkészítő óvodai csoportokba beóvodáztatni, 19-21 százalékuk már ekkor is egyenesen első osztályba iratkozott és mindössze a gyerekeknek mintegy 1,9-5,8 százaléka nem jelent meg egyetlen oktatási intézményben sem (ISE, 2013, p. 9.). Ezzel szemben a változást követően az iskolaelőkészítő osztályokban 59 százalékot sikerült beiskoláztatni, a többiek vagy óvodában maradtak (külön engedéllyel) vagy „előremenekültek” az első osztályba. A beiskoláztatottak közül országosan mintegy 10,6 százalékát fenyegette az iskolaelhagyás veszélye (ISE, 2013, p. 36.). Ilyen szempontból tehát a reform nem tudta megvalósítani az egyik alapvető esélyegyenlőséget és minden 6 évest beiskoláztatni szándékozó célját az első évben. A következő évben már valószínűleg magasabbak voltak a beiskoláztatási számok, mint az első „kísérleti” évben. A minisztérium szerint 100,8 százalék¹⁰ azaz 163.743 szülő adott le beiratkozási kérést országosan a következő, 2013-2014-es tanévben¹¹, ez azonban nem iránymutató arra vonatkozóan, hogy végül is ténylegesen hányan kezdtek el az előkészítő osztályt a következő évben, amiről viszont nem sikerült adatot találni. Tehát végső soron nem kimutatható, hogy a reform milyen mértékben valósította meg vagy sem a legalapvetőbb célját.

Érdekes, bár ennek részletes kifejtése nem fér e tanulmány kereteibe, hogy ezek a kormányzati célkitűzések mennyire jutottak el az egyes oktatási aktorokhoz, illetve ezek ismeretének hiányában milyen célokat tulajdonítottak az intézkedésnek (pl. nyugati minták „majmolása”, EU konformitás, egyesek meggazdagodása az új bútorzat és didaktikai eszközök révén, EU-s támogatás elszámolása, visszatérés a '90-es évek előtti gyakorlathoz stb).

AZ ISKOLAELŐKÉSZÍTŐ REFORM ELŐKÉSZÍTÉSE

A reform előkészítése több ponton is sántított, egyrészt nem tudunk sem szakmai, sem társadalmi vitákról, melyek megelőzték volna. A 2011-es törvénytervezetet elküldték kötelező véleményezésre minden egyes oktatási intézménynek, de ez a véleményezés az intézményvezetők szerint már évtizedek óta formális, a visszajelzéseknek soha nyomát nem látták egyetlen törvényben, ezért az intézményvezetők nem veszik komolyan, csak eggyel több adminisztratív kötelezettségnek tekintik, amit le kell tudni.

Az elgondolásnak tudunkkal korábban nem történt semmilyen szakmai vagy társadalmi

9 PÓTVAKÁCIÓ. Jól jött az iskolák többségének a tanévkezdés elhalasztása. In. <http://itthon.transindex.ro/?cikk=18252>

10 A száz százalékot meghaladó szám onnan is származhat, hogy a nagy kedveltségnek örvendő alternatív osztályokban gyakori a túljelentkezés, ezért sok szülő bizonyára több helyre is leadott kérést.

11 In. <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-14709724-scolile-afiseaza-luni-listele-copiilor-inscrisi-clasa-pregatitoare-clasa.htm>

egyveztetése, ahogyan nem történt a nyugat-európai gyakorlatnak megfelelő kis mintán történő kipróbálása, kikísérletezése sem, hanem minden előzetes intézkedés nélkül általános bevezetésre került. Romániában ez a reform 8534 előkészítő osztályt, 4450 oktatási intézményt, 128218 gyermeket (ISE, 2013, p. 9.) 8651 pedagógust (ISE, 2013, p. 13.) és közel 256 436 szülőt érintett. Hargita megyében 97 iskolában, 4 óvodában 199 előkészítő osztály indult 2874 gyerekekkel, azaz átlagosan 14,4 fős osztályokkal. 58 osztály működött összevont (1-4-el közös), úgynevezett „szimultán” oktatási formában és ez 280 iskolaelőkészítő diákot érintett (ISE, 2003, p. 52.). Hargita megyében a legtöbb városi iskolában a törvényben engedélyezett maximális 25 fős létszámon felüli számokkal indultak az előkészítő osztályok, melyet főként teremhiánnyal indokoltak.¹²

AZ ISKOLAELŐKÉSZÍTŐK REFORMJÁNAK BEVEZETÉSE

A reform bevezetése alatt egy problematikus pontot annak kommunikálása képezte. Folyamatos volt az információhiány, minden szinten, sem az oktatási szolgáltatók (pl. intézményvezetők, tanfelügyelők, pedagógusok), sem a kliensek (szülők, helyi hatóságok) nem rendelkeztek elengedő és megfelelő minőségű, pontoságú információkkal. Így sok volt a találgatás, az álhír, a rémületkeltés, az egymásnak teljesen ellentmondó információ, amint a megalapozatlan reménykedés is, hogy mindez csak egy rossz tréfa, egy ötlet, amiből ügyse lesz semmi.

A változás bevezetése nem volt problémamentes folyamat. Sok aktor szerint átgondolatlan, előkészítetlen, kipróbálatlan rögtönzés volt, ami sok fejfájást okozott mindenkinek. Az intézményvezetők szerint teljes káosz volt az évekzár. Ennek egyik oka az volt, hogy a korábban az óvodában tanuló diákcsoportokat át kellett helyezni az iskolák épületébe. Ezzel az óvodákban hely szabadult fel, az iskolákban viszont helyekre volt szükség. Sok iskola nem tudta megoldani az új helyigényt, tornatermeket, szaktermeket és laboratóriumokat kellett átalakítani ahhoz, hogy befogadják az iskolaelőkészítő osztályokat. Országosan az iskolaelőkészítők 97,3 százaléka normál oktatási teremben kapott helyet, a fennmaradó 3,7 százalékból 99 iskolaelőkészítő osztály működött laboratóriumban, 52 tanácsteremben (tanáriban), 33 tornateremben, 10 könyvtárakban és 30 más célra kialakított teremben. Az iskolaelőkészítő osztályok 76 százaléka használhatta kizárólag saját célra a kijelölt termet, a többiek osztoztak rajta más osztályokkal. Hargita megyében ez a helyzet kissé kedvezőbb volt, az iskolaelőkészítő osztályok több, mint 80 százaléka kizárólag erre a célra használta a kijelölt termet (ISE, 2013, p. 21.). Más (a most tárgyalt probléma szempontjából mellékes) kérdés, hogy ezek a termek mennyire voltak tágasak, világosak, fűtöttek, illetve higiéniaileg is mennyire feleltek meg oktatás céljára.

Az óvodákat hátrányosan érintette az intézkedés, mert a normatív támogatás következtében az iskolába átirányított gyerekek automatikusan kevesebb bevételt jelentenek. Ráadásul ott, ahol az iskolának nem sikerült megoldani a terembiztosítást, sok esetben az előkészítő gyerekek továbbra is az óvodában maradtak. Országosan az esetek 13,9 százaléka kényszerült óvodai körülmények között folytatni az előkészítő osztályt és mintegy 1,4 százalék került nem oktatási célú intézménybe, melyet többnyire a helyi hatóságok bocsátottak rendelkezésre (ISE, 2013, p. 21.). Az óvodai elhelyezés esetében a problémát az okozza, hogy a fejkvótás normatív támogatást az iskola kapja már, ahova az

¹² Iskolaigazgatóval készített interjúból származó információ.

előkészítő osztály tartozik, de például a takarítás és némely más fenntartási költségek (pl. közüzemi díjak) továbbra is az óvodákat terhelik, ráadásul zavarják is egymás programját az óvodai csoportok és az előkészítő osztályok, mert más a napirendjük, időbeosztásuk, tevékenységeik (uzsonna, alvás).

A ISKOLAELŐKÉSZÍTŐ OSZTÁLYOK PEDAGÓGUS-ELLÁTÁSA

A változás következtében Hargita megyében az óvodáknál pedagógustöbblet keletkezett, az iskoláknál pedig pedagógushiány. Ha minkét helyen ugyanolyan pedagógusokról lett volna szó, kevesebb fejtörést okozott volna a humán-erőforrás átcsoportosításának megoldása. Elméletileg az 1995-ös Tanügyi Törvény bevezetése óta, gyakorlatilag leginkább 1999-től főiskolai szintű óvó- és tanítóképzés történik, azaz minden óvó- és tanító pedagógus kettős végzettséggel rendelkezik. Ennek ellenére a fennakadást és a szülők fenntartásait az új pedagógusokkal szemben az okozta, hogy az évek óta óvodában foglalkoztatott pedagógusok kevés vagy szinte semmi gyakorlattal nem rendelkeztek az elemi oktatásban és Hargita megyében azt várták tőlük, hogy ők tanítsák, nem csak az előkészítő osztályt, de a teljes elemi (1-4 osztályt) is végig. Más megyékben frissen végzett vagy tanítói tapasztalattal rendelkező pedagógusokkal sikerült megoldaniuk a felmerült hiányt, ami pedagógiai szempontból talán jobb megoldásnak tekinthető. Volt ahol tanári, volt ahol szintén óvodapedagógiai múlttal rendelkező pedagógusok kezdték az iskolaelőkészítőt.

Az ISE jelentés szerint (ISE, 2013, p. 14.) az előkészítőt tanító pedagógusok többsége tapasztalt pedagógus, országos szinten 12,5 százaléka 30 évnél is több, 13,2 százaléka 20-30 év, 38,9 százaléka 10-20 év, 16,3 százaléka 5-10 év pedagógiai tapasztalattal rendelkezett. Mindössze 13,6 százaléka volt, aki 5 évnél kevesebb és 5,6 százaléka, aki 1 évnél kevesebb tapasztalattal rendelkezett. Hasonlóan, Hargita megyében a legtöbb pedagógusnak (mintegy 40 százaléknak) 10-20 év közötti pedagógiai tapasztalata és 10 százaléka alatti azok aránya, akiknek 30 évnél több vagy 1 évnél kevesebb a volt (ISE, 2013, p. 15.). Ez a jelentés nem tér ki arra, hogy hány óvodapedagógiai képzettségű oktató került át az elemi oktatásba, márpedig nem mindegy, hogy az elemi oktatást óvodai vagy tanítói tapasztalattal rendelkező pedagógus tanítja.

Az óvodai populáció lecsökkenése miatt kilátásba helyezett leépítés hátrányosan érintette az óvodák vezetését és magukat az érintett pedagógusokat is, kényszerhelyzetbe hozva őket. Volt, ahol az óvodák vezetése sorshúzással döntötte el, hogy ki megy és ki marad, volt ahol szakmai pontozási rendszer alapján választották ki, volt ahol lehetőség volt önként jelentkezni a váltásra az óvodából az elemi iskolába. Mikor már eldőlt, hogy kik lesznek az óvodákból távozó pedagógusok, akkor vagy ők jelentkeztek az egyes iskoláknál, vagy az iskolaigazgatók keresték meg őket, vagy a versenyvizsgát követően központilag kerültek elosztásra a pedagógusok az iskolák között.

Hargita megyében hosszú ideig nemcsak az volt kérdés, hogy hol (óvodai vagy iskolai épületben), hanem az is, hogy ki fogja az iskolaelőkészítő osztályokat tanítani és mennyi ideig? Két lehetőség forgott fenn, egyik, hogy egyetlen évre az óvodából „átigazolt” óvodapedagógusok tanítják az előkészítőket, akik erre az egy évre szakosodnak, mindig előkészítőket tanítanak, majd átveszi az elsős gyermekeket egy elemis tanító néni. A másik lehetőség, hogy végig az a pedagógus tanítja majd a negyedik osztály végéig a gyerekeket, aki az előkészítőt kezdi velük.

Nagyon megoszlott a vélemény a tekintetben is, hogy az egyes aktorok, szolgáltatók és kliensek mit gondoltak ideális megoldásnak. Míg a tanfelügyelők (a minisztérium iránymutatásának megfelelően) egyértelműen a folytonosság mellett érveltek, addig több iskolaigazgató is inkább hajlott volna a szülőkkel egyetérteni, hogy óvodapedagógus tapasztalattal csak előkészítőben tanítsák a gyerekeket, de az 1-4 osztályt már tanítói tapasztalattal rendelkező pedagógus vigye tovább.

Egy tanfelügyelő szerint ez az információ kezdetektől tisztázott volt:

„Nem lehetett olyan cselet bevetni, amit egyesek elképzelték, hogy bizonyos tanítók mindig csak előkészítő osztályt fognak tanítani, s a többi tanító majd 1-4-től kiviszi, hanem ezt tényleg első pillanattól tisztázta a tanügyminisztérium is, hogy a gyerek szempontjából nem jó, ha annyi pedagógus megfordul, hanem az első pedagógus aki átveszi az vigye is ki azt az osztályt (tanfelügyelő 1).”

Egy iskolaigazgató szerint ez a kérdés is sokáig eldöntetlen volt, s felmerült lehetőségként, hogy az iskola döntési hatáskörébe utalják a megfelelő megoldás kidolgozását. Később konkretizálta csak a Minisztérium a folytonosság elvárását.

„Mindenféle forgatókönyvek elhangzottak, az elején s úgy nézett ki, hogy még az iskolák is eldönthetik, hogy hogyan kezelik. Aztán végül, azt hiszem az már olyan május volt, amikor egyértelművé vált, elhangzott ilyen miniszteri utasításban, hogy aki nekifog és fel lesz készítve, akkor az viszi végig (iskolaigazgató 3).”

Némely iskolaigazgató¹³ véleménye szerint, jobb lett volna csak annyit változtatni, hogy az előkészítő osztályokat egy kettős képesítésű pedagógus kapja, majd az elemis (1-4-es) pedagógus vegye át és vigye tovább. Egy tanítói végzettséggel rendelkező iskolaigazgató szerint, viszont, határozottan vannak előnyei annak, hogy a tanítók hamarabb kapják a gyereket és végigvezetik az elemi oktatáson, mert ebben az esetben hosszabb idő áll rendelkezésre az ismerkedésre és ugyanannak a tananyagának az elsajátítására.

„Egyik, hogy megismerkedik velük és hogyha már előkészítő osztályban szoktatta őket közösséghez, tanfelszereléshez, akkor első osztályban neki könnyebb lesz úgymond, mint korábban, hogy első osztályban jött a gyerek és akkor ismerkedett vele (iskolaigazgató 3).”

Hasonlóan, némely óvodaigazgató és óvodapedagógus is a folytonosság mellett érveltek egyrészt arra hivatkozva, hogy egy év kevés egy bizalmi viszony kialakítására a pedagógus és a diák között, a kölcsönös ragaszkodás kiépítéséhez több időre van szükség.¹⁴ Másrészt a pedagógusnak is több sikerélményben van része, ha végigkövethet egy oktatási-nevelési folyamatot, ha látja a gyermek fejlődését 4-5 éven keresztül, hosszabb idő alatt érnek be a gyerekek, a folyamat végén lehet csak látni, hogy honnan hová fejlődtek és „learatni a babérokat”.¹⁵

Ahogy az iskolaigazgatók, úgy az óvodapedagógusok sem voltak egységesek e kérdés megítélésében, némelyek szerint a gyerekeknek szükségük van a változatosságra is, arra, hogy több felnőttet megismerjenek és megtanuljanak alkalmazkodni hozzájuk. Volt olyan óvodapedagógus, aki úgy vélekedett, hogy:

„Szerintem is az 5 év egy kicsit hosszú. A gyerekeknek is kell egy kicsi, mert a pedagógus hogy mondjam, megvan az egyénisége és abból valahogy kibújni nem tud semmiképpen. Megszokják, tehát valahol valami újat, azért az csak kell egy kicsit, feldobja és azt is megszokja, hogy alkalmazkodnia kell neki is a felnőttekhez (óvodapedagógusok).”

¹³ Iskolaigazgató 2 interjú.

¹⁴ Óvodaigazgató 1 interjú.

¹⁵ Interjú óvodapedagógusokkal akik előkészítő csoportos oktatási tapasztalattal rendelkeznek, illetve „kísérleti” évfolyamot tanító pedagógussal 1 interjú.

Maguk az első „kísérleti” előkészítő osztályokat tanító pedagógusok óvatosan nyilatkoznak arról, hogy mennyi az öt együtt eltöltött év, de ők is inkább folytonosságpártiaknak bizonyultak, a pedagógus szempontjából érvelve elsősorban („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1), de a gyerek érzelmi stabilitása és biztonságérzetét is figyelembe véve:

„... az a szorongás (első osztályban), úgy maradna, semmiben sem segiténé” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

„Ennél nagyobb marhaságot, mint például volt ez is, a gondolatokban, hogy egyvalaki csinálja ezt is, ennél nagyobb badarság nem is létezhetett volna. Akkor az az illető, bárki legyen az, az egy átmenet? Jaj egy évet kihúzzuk s akkor megyünk tovább máshoz. Mi ez? A gyerekek is, na most akkor? Egy évig nézlek téged, s akkor megyek tovább. („kísérleti” előkészítő pedagógus 1).”

A pedagógusok egy része kezdettől tisztában volt azzal, hogy az új megbízatásuk nem egy évre szól, mert szerződésüket öt évre kötötte a tanfelügyelőség.

„Nálunk a kinevezés¹⁶ már 5 évről szólt, tehát már akkor arról volt szó, hogy ezt az évfolyamot kivisszük. S akkor közben hallottunk ilyen –olyan sottogásokat, hogy nem. Ha jól tudom 3 lehetőség volt, volt olyan lehetőség, hogy az előkészítő tanító néni mindig csak előkészítőket tanít, s volt olyan, hogy 2.-ig s olyan, hogy 4. végéig. S akkor ezt iskolaszinten lehetett eldönteni, beleszólása iskola szinten volt, s tőlünk is kikérték a véleményünket, hogy mi hogyan szeretnénk. És azért mondtuk, hogy mindig csak előkészítő tanítani, van annak is előnye, de egy kicsit olyan, mint óvodában mindig csak kiscsoportot tanítani. Nekünk az volt a véleményünk, hogy szeretnénk végigvinni ezt az osztályt 4. végéig („kísérleti” előkészítő pedagógus 3).”

Azok a pedagógusok, akik még nem tudták, azok is remélték, hogy végig vihetik majd a csoportot elemi végéig.

„... Emlékszem, hogy amikor idejöttem, én akkor megkérdeztem, hogy végigvihetem –e, mert csak így szeretnék idejönni, mert ha nem, akkor én maradok a helyemen („kísérleti” előkészítő pedagógus).”

Inkább azok az iskolaigazgatók, akik talán kevésbé voltak elégedettek a „kapott” pedagógusokkal remélték, hogy ezeknek a pedagógusoknak a munkáját egy évre lehet korlátozni, s akkor talán kevésbé látszik majd meg hosszú távon a hatásuk. Érdekes volt az is, hogy melyik iskolaigazgató milyen stratégiát alkalmazott az új pedagógusok kiválasztásával szemben. Volt olyan, aki elébe ment a változásnak, „leinformálta” a szóba jöhető pedagógusokat (ami csak kisebb települések esetén volt járható út), felkereste, meggyőzte őket, ajánlatot tett számukra.¹⁷ Más iskolaigazgatók inkább csak várták, hogy kik azok a pedagógusok, akiket „kapnak”, akiket a tanfelügyelőség a versenyvizsga eredményeként hozzájuk kijelöl. Ez utóbbi, „készen kapott” pedagógusok esetében adódtak

¹⁶ Romániában a pedagógusok alkalmazása kinevezéses formában történik. A pedagógus iratai leadásával a Tanfelügyelőségen jelentkezik a meghirdetett állásra és amennyiben a versenyvizsgán sikerül az átmenőjegyet (7-es 10-es osztályozási rendszerben) elérnie és a kijelölt állásra nem jelentkezett olyan személy, aki magasabb jeggyel vizsgázott, akkor a minisztérium kinevezi az illetőt. A kinevezések meghatározott időre szólnak, mindaddig, míg valaki meg nem pályáz és versenyvizsgán sikeresen el nem nyer egy címzetes (tituláris) állást, mely határozatlan időre szól.

¹⁷ Meg kell jegyeznünk, hogy az iskolaigazgatók csak abban az esetben szólhatnak bele a kiválasztás folyamatába, ha két jelentkező egyforma eredménnyel vizsgázik az adott állásra, ebben az esetben az iskolaigazgatók választhatnak a két jelölt közül és természetesen előnyt élvez az, akiről több információval rendelkeznek. Azonban ebben az adott helyzetben a versenyvizsga inkább egyfajta formalitásnak volt tekinthető, mivel nem volt túljelentkezés a meghirdetett állásokra.

a későbbiekben problémák, az ő felkészültségüket és kompetenciájukat kérdőjelezték meg leginkább a szülők. Volt olyan iskolaigazgató, aki az egyik pedagógust maga kérte fel, a másikat „kapta”, ebben az esetben is az utóbbival szemben fogalmaztak meg a szülők kifogásokat, ami előfordulhat azért is, mert, hogy az ő esetükben kevésbé érezték az iskola vezetésének támogatását. Meg kell azt is jegyeznünk, hogy az iskolaigazgatóknak viszonylag kevés idő, csupán pár hét, egy hónap állt rendelkezésre, hogy megpróbáljanak bármilyen hatást gyakorolni a kiválasztás folyamatára.

A szülők véleménye is megoszlik a tekintetben, hogy mi lett volna jobb, egy pedagógus, aki egy évig tanítja a gyereket, vagy egy olyan, aki öt évig végig. Akik kevésbé voltak szerencsések a választásban, azok reménykedtek, sőt mai napig reménykednek a pedagógusváltásban. Itt meg kell jegyeznünk, hogy Romániában az esélyegyenlőség jegyében és a központosított oktatási rendszer hagyományaként nincs szabad iskolaválasztás, hanem körzetesített oktatási intézményrendszer van, ami azt jelenti, hogy mindenkinek a lakhelyéhez hivatalosan tartozó oktatási intézménybe kell iratkoznia. Viszont a sok éves körzetesítés mára bejáratott kiskapukat hozott létre, tehát a valóságban megoldható (a gyerek nagyszülőhöz vagy más rokonhoz történő lakhelyváltogatásával), a szabad iskolaválasztás.

Ha már nem lehetett tanítónőt választani - mert minden pedagógus egyformán ismeretlen volt számukra, így egyforma esélyekkel indult, a szülők nem tudták megfelelőképpen „leinformálni őket”, hiszen csak azt tudták kideríteni róluk, hogy mennyire váltak be óvónéniként, de azt már nem, hogy mennyire felkészültek az elemi oktatásra - akkor iskolát választottak. Azt is logisztikai szempontból, mégpedig a lakóhelyhez vagy a munkahelyhez legközelebbit, vagy amelyik útba esett munkába menet.

„Igen, akkor már (a döntésben – szerző megj.) az volt a következő szempont, hogy könnyen essen útba, ilyen logisztikai szempontok döntöttek, hogy könnyen lehessen vinni, hozni, útba essen munkába s ne kelljen kerülőt tenni, mint addig. S én még utolsó percig, tényleg utolsó percig reménykedtem, hogy ez úgy lesz, hogy az óvó nénik az előkészítőt s akkor majd átveszi egy tanító néni. Na de, amikor kiderült, hogy ez mégse... (szülő 1).”

A szülők, félretéve a gyerek érzelmi stabilitására, a pedagógiai folytonosságra vonatkozó érveket, többnyire inkább a váltás mellett szavaztak volna, minthogy óvónői tapasztalattal rendelkező pedagógus tanítsa a gyereket elemiben.

„Az óvónő generációt mindenki szerette volna kihagyni, megkímélni a gyereket ettől, mert ez egy ilyen „kísérleti” évnék indult, hogy na, az óvó nénik is kísérleteznek, hogy nekik is új... (szülő 1).”

Ha már kihagyni nem is tudták, a szülők, akkor legalább egy évre korlátozták volna ezt az átfogó társadalmi kísérletet.

„Talán nem is lennék ilyen csalódott, hogyha az az előkészítő variáció arra az egy évre, tehát abban az egy évben az a tanügyi káder tanítja, az úgy rendben van és elsőtől lett volna ahogy a fejünkben van, de így, hogy az a személy 5 évet, kőkemény ... (szülő 3).”

Az idézetből kivillan, hogy ez az intézkedés azért is érintette érzékenyen a szülőket, mert felülírta azt a sok éves szülői gyakorlatot, hogy a pedagógusok hírére, más szülők elégedettségére alapozva, már évekkorábban kiszámították, hogy melyik tanítónénik fogják oktatni a gyereket évfolyamát, leinformálták őket és kiválasztották a gyereket számára megfelelőt. Tették ezt annak ellenére, hogy Romániában nincs szabad iskolaválasztás, mindenki a lakóhelyének megfelelő körzetbe köteles beiskoláztatni a gyereket, azonban az előírás kijátszható, amennyibe a gyereket nagyszülő, rokon, barát,

ismerős címére jegyzik be. Az általam vizsgált kisvárosban a szülők nemcsak kiválasztották, de évekkel azelőtt jelezték is ebbéli szándékukat a pedagógus felé. A felkapottabb pedagógusok nem hivatalosan listát is vezettek a hozzájuk bejelentkező gyerekekről. Ezt a gyakorlatot írta felül váratlanul az előkészítők reformja, arra kényszerítve a szülőket, hogy ismeretlen pedagógusok közül válasszanak. Több úton-módon megpróbálták érvényesíteni az érdekeiket, egyrészt a tanfelügyelőkkel történő konzultációt összehívva, másrészt kéréseket intézve a felsőbb oktatásigazgatási szervek felé.

„Volt is egy ilyen javaslatunk az iskola fele, hogy állítólag az iskola továbbította is a tanfelügyelőség fele, hogy mivel ilyen speciális osztályokról van szó, próbálják megoldani, hogy az előkészítősök előkészítősök maradjanak és utána menjen tovább ahogy az 1-4 szokott. Mégse lett belőle semmi. Akkor úgy azt hiszem belenyugodtam volna ebbe az egész sztoriba és úgy is volt szinte, végülis őszig, hogy lehet, hogy ezt így meg fogják oldani. Most mire volt jó, hogy így hitegettek minket, hogy lehet? Nem tudom, talán arra, hogy mégis 1-2 ilyen idegbajos szülő ne legyen, hogy azért most gyorsan kiveszi és akkor átíratja, mert a gyerekekre csak szükség van, csak meg kell legyen. Szóval 1 szó mint 100 bennem csalódás van úgy az egész tanügyi rendszer miatt. Rosszul esik, hogy látom, hogy milyen gyerekek van és úgy beledöngölik a földre és nem azt nézik, hogy most...” (szülő 3).

Az oktatási aktorok gyenge érdekérvényesítési képességéről szól, hogy semmilyen úton nem tudtak hatást gyakorolni az iskolaelőkészítő reform implementációjára.

Volt olyan pedagógus, aki rezignáltan vallotta, hogy teljesen mindegy, hogy ki hova íratta a gyereket, mert városi szinten minden iskolában hasonló volt az új „pedagógus-felhozatal”, csak az elemi oktatásban járatlan, tapasztalatlan pedagógusok közül lehetett választani. Többen erre a feltevésre alapozva, döntöttek úgy, hogy ha a gyerek megszokta a csoportot, akkor maradjon, legalább az legyen állandó és biztonságot nyújtó, s nem azért, mert elégedettek a pedagógus munkájával.

A választás, hogy egy évig tanítsa a pedagógus az elsősöket, ebben a városban és a megyében nem volt az iskolára bízva, bár országosan szép számban vannak ettől nagyon eltérő gyakorlatok.

„Itt nagyon beszigorítottak és azt mondták, hogy ugye, az a lényege ennek az előkészítőnek, az 5 évnek, hogy folytonos legyen, amivel én nagyon nem értettem egyet. Én nagyon azt szerettem volna, hogy legyen csak előkészítő, hogy maradjon úgy, ahogy volt, én úgy tartom normálisnak most is és azt hiszem, hogy tanítói mivoltomból adódóan voltam felháborodva, hogy miért kell én menjek, mikor 1-4-re be vagyok állítva és nem az, hogy 6 vagy 7 éves és én olvastam és tanítom negyedikig és akkor miért kell nekem lemennem óvodába, miért csinálják ezt velem? (tanító, iskolaigazgató 1).”

Hargita megyében az általános szabály szerint az, aki az előkészítőt kezdte, az tanítja a gyerekeket elemi végéig, bár itt is ismert legalább egy kivétel a szabály alól. Volt, ahol minden maradt a régiiben, az előkészítőt továbbra is óvopedagógus tanítja, onnan pedig elemis oktató veszi át a gyerekeket, de ez a ritka kivételek közé esik.

„Ismerek óvonénit is, aki óvodában dolgozott 20 évig és ő azt mondta, hogy nem szeretné és most is előkészítőt tanít, tehát nem, egyszerűen tanít előkészítőt és akkor a tanító néni veszi elsőtől („kísérleti” előkészítő pedagógus 3).”

Regionálisan is, országosan is más-más megoldások születtek a rendelkezésre álló humán erőforrás függvényében. Volt, ahol friss diplomás pedagógusok kezdték az előkészítőt, volt, ahol tanári, volt ahol tanítói tapasztalattal, volt ahol óvopedagógiai

tapasztalattal rendelkezők tanították a „kísérleti” iskolaelőkészítő osztályokat.

Az aktorok többsége a folytonosság mellett szavazott volna, azzal a kitételrel, hogy ezt a folytonosságot felkészült és tapasztalt pedagógusokkal kiviteleznék.

Az érintett aktorok többsége, függetlenül attól, hogy szolgáltatók vagy kliensek, az egész bevezetés alatt remélte, sőt sokan még az azóta eltelt néhány év után is, hogy visszavonják még ezt az elhamarkodott döntést, vagy legalábbis kedvezőbb alapvető változtatásokat eszközölnek rajta. Érdekes módon a 2015-ös Tanügyi Törvény visszahelyezi az óvodák keretébe az előkészítő osztályokat. Még belegendoloni is nehéz és bonyolult, hogy ennek a „visszarendezésnek” milyen következményei lesznek a rendszerre és az oktatási aktorokra nézve.

Kiváltképpen az első „kísérleti” évfolyam esetében voltak hangsúlyos kérdések a fentiek, hiszen a következő évben már 1-4-ben jártas pedagógusok kezdték az iskolaelőkészítő osztályok tanítását. E tekintetben is vita folyt, hogy kinek mennyire okoz nehézséget az előkészítő gyerekekkel történő foglalkozás, könnyebb az óvodapedagógusoknak ezt a korcsoportot kezelni, vagy a tanítóknak kisebb megpróbáltatás egy évvel visszább menni és korábban kezdeni a tanítást 7 éves helyett 6 évesekkel. Legtöbben az aktorok közül azon a véleményen voltak, hogy könnyebb a tanítói tapasztalattal egy évvel kisebbeket tanítani, nevelni, játszani velük, mint az óvodapedagógusoknak elsajátítani az elemi oktatás 4 éves módszertanát és tananyagát.

A PEDAGÓGUSOK ÁTKÉPZÉSE

Országosan az az előkészítő osztályokban tanító pedagógusok több mint fele (51 százalék) tanári, egyharmaduk tanítói és a fennmaradó rész más végzettséggel tanított. Ebben az évben az előkészítőben tanítók 1.1 százaléka nem rendelkezett szakképzettséggel (ISE, 2013, p. 13.). Sajnos e tekintetben nincsenek megyesoros adataink. Hargita megye vonatkozásában csak annyit tudunk megállapítani, hogy az előkészítőben oktató pedagógusok körülbelül 32 százaléka címzetes tanár, 25 százalékuk címzetes tanító (főiskolai szintű végzettséggel), 20 százalékuk címzetes tanító (posztliceális képzettséggel) és a fennmaradó 20 százalék képesített helyettesítő és csak elenyésző 2-3 százalék szakképesítetlen helyettesítő.

A „kísérleti” előkészítő évet oktató pedagógusok 75 százaléka egyetemi végzettséggel, 22,6 százalék ennél alacsonyabb (liceumi, posztliceumi) végzettséggel rendelkezett az országban. Magától értetődően a városiak magasabban képzettek. Sajnos erről sincs megyesoros adatunk. Országosan a pedagógusok korbéli megoszlása is ennek megfelelő, csak 8,8 százalékuk volt 24 éven aluli és 8 százalékuk nyugdíjhoz közeli 55 éven felüli, a többség, mintegy 69,5 százalék 25-44 év közötti volt, városban kicsit több volt a fiatal és kevesebb a nyugdíj közeli pedagógus (ISE, 2013, p. 14.). Sajnos erről sincs megyesoros kimutatás.

Nem annyira pedagógusok alapképzettsége miatt volt szükség a pedagógusok átképzésére, hiszen jelentős részük már 1999 óta kettős óvo és tanítói végzettséggel rendelkezett, inkább azért, mert a Minisztérium átdolgozta az iskolaelőkészítőre vonatkozó előírásokat, didaktikai és pedagógiai módszereket is, nagymértékben alapozva az alternatív pedagógiák eszköztárára: módszereire, tapasztalataira és eljárásaira. A továbbképzés két részből állt: szemtől-szembeni és interneten keresztül megvalósuló képzésből. A minisztérium által szervezett képzések minden iskolaelőkészítő osztályt

kezdő pedagógus számára kötelezők, nemcsak a bevezetés évében, de azóta is. A képzés egyaránt tartalmazott az oktatás tervezésre és megszervezésére, a tanterem berendezésére, az alkalmazott didaktikára, pedagógiára és módszerekre vonatkozó részeket és fejezeteket.

A reform bevezetésének évében a képzés is megkésett, a váltásra jelentkező, vagy kijelölt pedagógusok egész nyáron várták az oktatási minisztérium által beígért továbbképzőt. Volt, aki emiatt még nyaralni sem mert elmenni azon a nyáron.

„Egész nyáron lestük a tanfelügyelőség honlapját, hogy vajon mikor lesz és augusztus végén volt egy képzés. Addig egyáltalán senkinek nem volt halvány fogalma, hogy ezt hogy tudják majd iskolai szinten megoldani („kísérleti” évfolyamon tanító pedagógus)”.

A tanítók továbbképzésére, az órarendek összehangolására és az utolsó simítások elvégzésére szükség volt a plusz egy hétre, ezért az iskola 2012 őszén egy héttel a tervezettnél később, szeptember 17.-én kezdődött.¹⁸ Nemcsak a tanévkezdés késett, hanem a tantermek felszerelése bútorokkal és didaktikai eszközökkel, de az előkészítő pedagógusok betanítása is. A képzés egy augusztusra eső egy hetes szemtől-szemben történő tanfolyammal kezdődött, amit később az első szemeszter során egy internetes felületen keresztül véghezvitt in-the job, azaz munka mellett véghezvitt online számítógépes felkészítés követett. A szemtől-szemben történő képzést sok helyen a megyei óvodai vagy elemi oktatásért felelős tanfelügyelők, vagy főiskolai, egyetemen pedagógiát tanító oktatók végezték. Ezt a képzést országosan is sokkal pozitívabban értékelték a részt vevő pedagógusok, mint az online képzést (ISE, 2013, p. 17.).

Az OM képzésekről alkotott általános nézetek, az elkötelezett és kiábrándult közötti skálán mozogtak a reform bevezetésébe történő bevontság mértékének megfelelően. A tanfelügyelők, a reform implementálásába leginkább bevont oktatási aktorokként és a változás egyfajta hasznélvezőiként (még akkor is, ha erre a bevételre, a továbbképzési megbízási díjak kifizetésére éveket kellett várni), természetesen teljes mértékben a képzés mellett érveltek, annak hasznosságát, gyakorlatiasságát, pedagógiai és módszertani támogató jellegét hangsúlyozva.

„Egy nagyon alapos és nagyon gyakorlatias felkészítésen vettek részt. Tehát nem csak az a hagyományos 5 napig tevékenykedünk s aztán el van felejtve, hanem amit az 5 napig ilyen szemtől-szembe tanultunk, azt 3 hónapon keresztül nap mint nap nyomon követtük, hogy azt hogy csinálják, tehát egy olyan platform van megalkotva, hogy nap mint nap be kellett lépjen arra a platformra, rengeteg hasznos anyagot találtak és nagyon sokat, egymás közt is nagyon sok mindent meg tudtak beszélni. Tehát úgy vegyék, hogy maga a face to face felkészítés volt július végén augusztusban és úgymond a vizsga, amikor lezárult a tanulási folyamat, volt decemberben. És addig nap mint nap kénytelenek voltak, egy olyan gépezet, amely másodpercre számlálja, hogy mit csinál, nem csak, hogy belép és mosogat és közben megmozgatja az egeret, hanem, nem, már olyan is volt, hogy az anyósát állította oda, hogy kattogtasson, mert különben nem engedte vizsgázni. Nem lehetett kijátszani. (tanfelügyelő 1).”

A tanfelügyelők szerint mindenre kiterő részletes és alapos felkészítést kaptak az iskolaelőkészítő pedagógusok, a terem berendezésétől kezdve a tervezésen át az órák megszervezéséig.

„Be volt mutatva, kisfilmek voltak, ott a képzés alatt órarészleteket mutattunk be, megnézték, attól kezdve, hogy hogy kell a termeket berendezzék, ha van eszközük, hogy

¹⁸ In. PÓTVAKÁCIÓ. Jól jött az iskolák többségének a tanévkezdés elhalasztása. In. <http://itthon.transindex.ro/?cikk=18252>

rendezhetik, ha nincs eszközük. Hogy készíthetnek polcot 2 deszkából és 4 téglából, tehát annyira komplexen minden...Lehet, ha valaki bemenne helyettük, hogy tanítson, akkor (elégedettek lennének, szerző megj.)...Én, hát majd tizenvalahány éve vagyok képző és nagyon sok képzést lebonyolítok. Ez egy nagyon hasznos és valóban komplex képzés volt és ami az előnye volt, hogy nem zárult le ott, hogy képzés volt, hanem nyomkövetés volt, ami a képzéseknek a hiányossága (tanfelügyelő 2).”

A pedagógusok már sokkal heterogénebben látták a képzéseket, nemcsak az általam megkérdezettek, de az ISE fókuszcsoportjaiban részt vevők is (ISE, 2013, p. 17-18.). A szemtől szembeni képzéseket inkább hasznosnak találták, pozitívan értékelték a bemutatott anyagot, az oktatók felkészültségét és a bemutatott pozitív példákat. Ezzel szemben az online képzésről azt mondták, hogy az túl sok időt vett igénybe relatív rövid idő alatt, ráadásul évkezdéskor, amikor amúgy is megterheltek a pedagógusok, főleg akik egy-egy új oktatási ciklust kezdenek. Kifogásolták az értékelési módot, a tanítási-tanulási online felületet, a házi feladatok mennyiségét, a túl sok információt, a túl sok elméletet, kevés gyakorlati aspektust és némely házik haszontalanságát. Az online képzés esetében pozitívként a korábbi ismeretek strukturálását, a tervezéshez, didaktikai módszerek alkalmazásához szükséges ismeretek bővülését illetve a segédanyagokat említették (ISE, 2013, p. 17.).

Országos szinten a pedagógusok 97 százaléka elégedett volt a képzésekkel. Az elégedett pedagógusok között gyakrabban találunk a képzést szervező intézményben dolgozó egyetemi mesteri (MA) végzettséggel rendelkezőket (ISE, 2013, p. 17.), ami megintcsak a reform lebonyolításába történő bevonás fontosságára utal. Fullan (2008) szerint ugyanis a reformban aktívan résztvevők hajlamosak túlértékelni, míg a reformot csupán elszennedők alulértékelni annak fontosságát és sikerességét.

Az általam megkérdezett székelyföldi pedagógusok kritikusabbnak bizonyultak, mintegy a fele elégedetlen volt a képzéssel, mert szerintük az nem volt elég gyakorlatias, elég praktikus és használható, ugyanakkor nagyon nagy leterheltséget jelentett úgy időben, mint az elvárások tekintetében.

„– Nagyon jó dolgok voltak, de össze volt sűrítve. Egy ember olyan rövid idő alatt nem tud annyi információt eljásajítani („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

– 2 hónapunk volt arra, hogy 160 órát ülünk a gép előtt. Azért mondok annyit, mert hiába ültünk 90-et, a végén kijött, hogy nem elég, hogy 90 („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

– Nem, nekem annyi volt, sok is volt, elég is volt, de tudom, hogy a leckéket tömörítve küldték. Kellott vizsgálni, gépen, volt vagy 3-4 nagy vizsga. S azon kívül még az óvodánál folyamatosan csináltuk a dögunkat („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

– Tehát kellett tanítani, amire megint készülni kellett („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).

– Ami megintcsak újdonság volt számunkra. 2 hónap alatt megcsinálni ezt az egész továbbképzést. Akkor 2 hónapot úgy tanítottunk, hogy közben tanultunk („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).

– Embertelen volt („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).”

Az ISE jelentésben is visszaköszönt (ISE, 2013, p. 18.), hogy a tanfolyam túl sokat akart, túl rövid idő alatt, így félő, hogy a alacsony eredményességgel zárult.

“Maximum az 5 százalékát (tudtam hasznosítani), de többet nem. Nem is tudtunk odafigyelni effektív. Sokszor csak ültél a fórum előtt és pötyögtél, hogy ne azt mondják, hogy nem is írtál oda semmit, de nem. Időhiány volt az oka. Ezt, ha 2 év alatt vagy 1 év alatt

ügyesen megszervezik („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2). Másik a konkrétum ott is. Hogy hiába beszélgetünk elméletről így. Mutassák be. Mutassanak be egy napot („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1). Egy felet, annál több nem is kellett volna, egy napot valaki mutasson be, mutassanak be hozzá egy tervet s onnantól lehetett volna dolgozni. úgy elméletben mindent elmondtak, de gyakorlatba ültetni, az mindenkire rá volt bízva, hogy mennyire képes rá.” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2)

Ahogy az országosan az ISE jelentés is megfogalmazta (ISE, 2013, p. 17.), hasonlóan a székelyföldi pedagógusok is a képzés mellett a kézzelfogható segítséget, támogatást, a tantervet, a programot, a szakmai segítséget, eszközöket, a segítő hátteret hiányolták.

És írjanak egy összesített tantervet. Nem így, hogy ők kérik tőlünk az interdiszciplinaritást és semmit sem adnak a kezünkbe. Tehát nekem nem az a dolgom, hogy megírjam a tankönyvet. Tankönyv nélkül pedig... akkor írjanak konkrét programot, nem így. Fejtelenségnek a netovábbja. Most is ezzel kínlódnunk...” („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1)

A pedagógusok 97 százaléka (ISE, 2013, p. 17.) elégedett volt a képzéssel országosan, ahogyan a székelyföldi lekérdezésben is volt olyan pedagógus is, aki teljesen használhatónak ítélte a képzéseken tanultakat.

„Elég sokat. Sokat lehetett, merthogy jó sok játék volt feltéve. Bemutatták, hogy hogyan kellene az osztály kinézzen, miket lehet, a projekteket hogyan lehet megoldani, tehát jó sokat lehetett felhasználni. Mi kaptunk kinyomtatott kurzust is az egészről és utána is volt, hogy úgy beléneztél, hogy most mit lehetne betenni, hogy egy kicsit más legyen, ne az a mindennapos, sablonos. Szerintem jó volt. („kísérleti” évfolyamon tanító pedagógus 3).”

Ebből arra lehet következtetni, hogy sok függ a pedagógus egyéni korábbi felkészültségtől, a pedagógus önnállóságától (attól, hogy képes-e önmaga utánajárni kérdéseknek, vagy kész megoldásokat vár), tanulással szembeni attitűdjétől és a mentalitásától.

A tanulási folyamatuk nyomon követését a pedagógusok túlzottan értékelték, véleményük szerint a leterheltség olyan szintű volt a képzés alatt, hogy az a magánéletüket is érintette. A pedagógusok megerősítették, amit a tanfelügyelő elmondott, hogy az online képzést valóban nem lehetett kijátszani sem az egeret rugdosva, sem az anyóst befogva, nagy áldozatot igényelt, főleg időben, energiában.

„– Volt egy honlap, azon volt egy óra, ami folyamatosan mérte, hogy ott vagyunk-e, mindenkinek külön volt egy azonosítója („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2)

– Kérdő: azt ki lehet játszani, közben megrúgom a lábammal az egeret...

– Az a helyzet, hogy vizsga volt ott is, folyamatosan vizsgák voltak („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1)

– A rugdosós módszert mi is alkalmaztuk, de viszont voltak tesztek, amiket nem lehetett így („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2)

– Ha nem csináltad végig a dolgokat, a tesztet nem tudtad kitölteni. A másik az, hogy kellett feltölteni anyagot, tehát hiába rugdostad az egeret („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1)

– Igen, fórumokra, folyamatosan, megvolt, hozzá kellett szólni mindenhez, rengeteg volt („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2)

– Igen, rengeteg. Nekem már akkor hányingerem volt a laptoptól, tehát, nem beszélve, hogy az embernek van családja, magánélete. („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1)

– Az meg is szűnt, teljesen, a család, magánélet („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2).”

A magyar anyanyelvű pedagógusok másik kifogása a tanfolyam ellen az volt, hogy a számítógépes román nyelven zajlott, ami némelyeknek, főleg a székelyföldieknek nehézséget okozott. Főleg, hogy folyamatos interakciót is követelt, hozzászólásokat, beadandókat, házi feladatokat kellett teljesíteni.

“Volt olyan is, akinek ez is gondot okozott, hogy románul folyt teljesen az egész („kísérleti” előkészítő pedagógus 3).”

Viszont magyar moderátorral lehetett folyamatosan konzultálni, például tanfelügyelővel, aki képző is egyben és aki nyomon követte a teljes tanulási folyamatot.

„Magyarul. A felület románul volt, de magyarul, tehát én voltam úgymond a moderátoruk, tehát a hozzám intézett bármilyen kérdéseket magyarul írhatták (tanfelügyelő 2).”

Az ISE tanulmány is beszámol arról, hogy sok esetben a pedagógusok önhibájukon kívül nehézségekbe ütköztek az online tanfolyam elvégzésekor, mert 10-ből 2 intézménynek nincs elégséges informatikai felszereltsége és vidéken az intézmények negyedének nincs Internet hozzáférése sem (ISE, 2013, p. 30.). Ezt megerősítették a székelyföldi interjúalanyok is, amiből levonhatjuk a következtetést probléma a romániai magyar pedagógusok esetében is több esetben fennakadást okozott: „olyan is volt, akinek internete nem volt, számítógépe nem volt, telefonról kínlódtott („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2). Kellott a szomszédban üljön százvalahány órát. Hát ki az, aki ezt így jó, eltűród egy napig... („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1).”

MENTORÁLÁS

Az online felület követése és a vitafórum mentorálása mellett a tanfelügyelőség próbálta a vitás, problémás helyzeteket helyszíni látogatással, tanácsadással, a helyi hatóságokkal, iskolaigazgatókkal közösen kidolgozott megoldásokkal intézni.

„A tanítónéikért felelős tanfelügyelők nagyon sokat jártak és én azt hiszem, hogy a tanügyminisztérium is felkérte őket erre, de ha nem, akkor is tudjuk, hogy mi a dolgunk és sok tanácsadással, tippkel, beszélgetésekkel. Ugye ezekkel tudunk mi segíteni és jó volt, érezték gondolom a kolléganők is, hogy ez nem annyira ellenőrzés, mint segítség és tanácsadás a tanfelügyelőség részéről, mert tulajdonképpen mit lehet ellenőrizni, azt, hogy ott van-e, végzi-e a dolgát, de egy-egy jó tipp szakembertől, azt gondolom nem árt senkinek. Én is, ha nekem valaki jönne és mondaná, hogy csináljam, örvidenek neki. Sajnos nem adnak tippet csak inkább követelnek, de ez zárójel. De tényleg ez volt az egész első év alatt, a kolléganőknek ez volt a fő feladatuk, erre fókuszáltak, hogy menjenek, álljanak szóba a kolléganőkkel, adjanak tippet, gyűjtsék össze őket, beszélgessenek és gondolom jó néven vették a tanítónók is, hogyha látták, hogy a tanfelügyelők odafigyelnek és ezt mi prioritásként kezeltük (tanfelügyelő 1).” A tanfelügyelőségnek látszik egyfajta szándéka, hogy az ellenőrzést tanácsadássá szelídítsék.

„Igen, inkább pontosítások szempontjából, hogy akkor jól értelmezik-e, jól gondolják-e, jól csinálják-e. De elég sok helyre megyünk úgymond nem inspekcióba¹⁹, hanem feltérképezni a helyzetet és ahol kell segítséget nyújtani (tanfelügyelő 2).”

Ennek a szándéknak az érzékeléséhez két félre van szükség, nem csak az adóra, hanem

¹⁹ Megjegyzés: ellenőrzés románból átvett változata.

a vevőre is, hogy a pedagógus is a fejlesztő értékelést érzékeli az ellenőrzésben, ne a megrovást. Volt, ahol ez a szándék érzékelhető volt.

„Volt ősszel egy ellenőrzésem, novemberben. Hát nagyon zajosak voltak a gyerekek, kétszer, ahogyan amúgy szoktak lenni, de nem volt, előre nem szoktam semmit se. Annyit tudtak, hogy lesz egy tanító néni, aki hátul be lesz ülve a padba, azon túl nem tudtak semmi konkrétat, hogy most mi lesz nem lesz. Az értékelésben a tanító néni azt mondta, hogy jónak lát mindent, amit készítettem, hogy változtatás próbáltam megoldani sok játékkal. Természetesen a játékok nagyon jók, viszont a játékok alatt nagyon felszabadulnak a gyerekek és iskolában nagyon nehéz őket visszavinni a munkába. Azt mondták, hogy amit próbáljak változtatni, hogy a munkazaj egy kicsit kevesebb legyen. Az az igazság, hogy lehet, vannak napok, mikor nagyon zajosak és minél fáradtabbak annál zajosabbak... Minden szempontból építő volt és úgy elmondta ő is, hogy miket látott, mi tetszett. Végül is nagy izgalmak, minden mellett végül is pozitív volt. („kísérleti” előkészítő pedagógus 3)”

Más esetben a pedagógus a tanfelügyelői látogatásokban továbbra sem a segítő és tanácsadó-mentoráló szándékot érzékelt, hanem a számon kérést, elszámoltatást, megróvást, öncélú ellenőrzést.

„Év elején mondtak egyet s ha odajöttek ellenőrizni, akkor egészen mást. Egészen mást. Ha jönnek is, én úgy látom nem segítő szándékkal. Ez ami most elindult, segítségre szorul. De nem segíteni jönnek, csak ez, hogy ezt nem csinálod jól, azt nem csinálod jól. Akkor igen, hogyan kéne, vagy gyere megmutatom esetleg hogyan kéne csinálni, hogy jó legyen („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 1) Nekem most volt első félévben a tanfelügyelő, meg volt elégedve. Volt 1-2 dolog, amire azt mondta, hogy akkor ezt esetleg így is lehetne, de amúgy összességében. De ettől még nem érzem úgy, hogy biztos jól csinálom, amit csinállok. Nem, amit csinállok azt biztos jól csinálom, mert érzem az eredményét, csak hogy úgy csinálom-e ahogy ők elvárják, ezt nem tudom („kísérleti” évfolyamot tanító pedagógus 2)”

Az idézetekből is világosan látszik a pedagógusok és a tanfelügyelőség szemléletbeli különbsége, egyfajta szembenállása, hogy mindenféle decentralizálási törekvések ellenére a pedagógusok úgy érzik, hogy nem történt szerepváltás a tanfelügyelőségek részéről intermedieate (Neszt & Szabó, 2006) típusú szervezetről buffer típusúra. A pedagógusok a tanfelügyelőségekben nem a szakmai segítség szándékát látják, hanem továbbra is az ellenőrző szervet. Érthető, hiszen a tanfelügyelőségek mindaddig évtizedeken keresztül elszámoltatókként léptek fel, a fejlesztő értékelésnek még rövid a pedagógiai története Romániában (és az is főként csak szakirodalmi) ahhoz, hogy a pedagógusok egyáltalán észleljék a szándékot, de egyelőre nagyon távol áll attól, hogy a tanfelügyelőséggel szembeni attitűdváltozáshoz vezessen.

A tanfelügyelőségek buffer, más néven ütköző, tompító, csillapító funkciója nem működik, egyáltalán nem vagy csak nagyon kis mértékben képviselik az iskolákat, a pedagógusokat a minisztériummal szemben, továbbra is kizárólag a minisztériumi utasításokat közvetítik alsóbb szintekre, az intézményvezetők és a pedagógusok felé. Az interjúkban szülők beszámoltak egy olyan esetről, amikor egy általuk kezdeményezett és az intézményvezető által is jegyzett kérés nem jutott tovább a tanfelügyelőségnek, illetve következmények nélkül maradt. Az interjúkból körvonalazódik, hogy problémás helyzetekben a tanfelügyelőségek és pedagógusok továbbra is nem egymásért, hanem inkább egymás ellenében vannak, miközben mindkét csoport úgy gondolja néha, hogy a gyerekek érdekeit ők képviseli hitelesebben, akár más aktorokkal, például magukkal

a szülőkkel szemben is. A szülők leggyakrabban kimaradnak a gyerekükre vonatkozó oktatási döntésekből, csupán elszenvedői azoknak.

A pedagógusok munkájával kapcsolatos hiányosságokat nem csak a tanfelügyelőség próbálta pótolni, hanem némely esetben helyi szinten maga az iskolavezetés is, beszélgetésekkel, felkérve a módszertani munkáért felelős pedagógusokat²⁰, az elemis (1-4-es) oktató kollégákat, hogy segítsék új társaikat.

„Renateget beszélgetünk, beszélgettünk a kolléganőkkel, mármint mi a vezetőség, elmondtuk az elképzeléseinket, az elvárásainkat, a városnak az elvárásait, merthogy az iskola a városnak egy emblematikus iskolája, ezeket próbáltuk beléjük sulykolni, hogy milyen iskolába kerültek. A másik, hogy módszertani felelős által, akit megkértünk négyezemközti beszélgetéseken, vagy közös beszélgetéseken, hogy légszíves vond be a többi kollégákat is és segítsétek szakmailag, emberileg, mindenféleképpen ezeket az új kollégákat. A tanfelügyelőséget bevontuk, meghívtuk ellenőrzésre azért, hogy tudják elmondani, hogy tehát felsőbb szervek szemében jelezni tudják a problémákat, nem sulykolni akartuk, hanem, hogy az észrevételek kerüljenek első kézből a pedagógusokhoz és akkor azokon a hibákon javítani, vagy a jót erősíteni (iskolaigazgató 2)”.

A fenti idézetből az is látszik, hogy az oktatási intézményvezetők egyfajta kettős szorításban, kettős elszámoltatási rendszerben dolgoznak. Hivatalosan felelősök és elszámoltathatók nemcsak a tanfelügyelőség, de a szülők felé is. Sokszor ezek egymással ellentétes elvárásokat fogalmaznak meg, mely esetben az intézmények próbálnak magukat védve, kihátrálni a felelősség alól, amint az a fenti példából is kiténik, szülői panaszok esetén, tanfelügyelői ellenőrzést kértek, ezáltal felsőbb szintre emelve a problémát és áttolták a további döntés felelősségét. Ennek megértéséhez azt is tudnunk kell, hogy az intézményvezetőknek szinte semmilyen lehetőségük nincs, hogy egy alkalmatlan pedagógust felmentsenek a munkából, legyen bármennyire is súlyos az eset (pl. alkoholizmus, gyermekbántalmazás), csak jelentési kötelezettségükkel élhetnek, azt remélve, hogy a felsőbb hatóságok megoldják az esetet. Számítalan kritikus eset jegyzőkönyvezése után is kizárólag csak a tanfelügyelőség hatására a minisztérium hozhat döntést a kérdéses ügyről.

Nemcsak a tanfelügyelők, de egyes iskolaigazgatók is optimisták voltak a tekintetben, hogy előbb-utóbb betanulnak és „helyrerázódnak” az új pedagógusok. Bár érzékelhető, hogy ez a helyrerázódás leginkább a pedagógustól, annak önképzési, tanulási képességétől függ.

„Habár itt jó kemény munkaközösségünk van, az 1-4 osztályokban a tanítói gárda jó, jó tanítói gárdánk van, és csak odaállnak, tanácsokat adnak, segítik őket, minden, de én látom azt, hogy bizony nagyon sokszor olyan ijedt stílusban vannak itt az iskolában, mert talán nem olyan magabiztosak a tanításban, ahogy azt kellene és elvárná az ember. Megoldódik, csak idő kell, ezért mondtam, hogy elő kellett volna készíteni egy kicsit a dolgokat jobban (iskolaigazgató 2).”

Egy igazgató szerint az erkölcsi támogatás mellett az iskola minden lehető anyagi támogatást is megadott a pedagógusoknak, akkor arra bízta őket, hogy vonják be a szülőket is a problémák megoldásába.

20 Minden szaknak illetve oktatási szintnek van minden iskolában egy kijelölt módszertani felelős, akihez a pedagógusok módszertani kérdésekkel, problémákkal fordulhatnak. Minden félévben a pedagógusoknak egy módszertani nap áll rendelkezésre, ahol megvitathatják egymás között a felmerülő módszertani kérdéseket, tanulhatnak egymástól, illetve felkért oktatóktól.

„És a másik, anyagilag támogatni, mondjam azt, hogy nem nyithatták ki a szájukat, hogy valamire szükségük van, hogy az iskola ne teljesítette volna. Itt a szemléltető eszközöknek a beszerzésétől, a környezet és mindennek a beszerzéséig. És aki ügyesen állt oda, a szülőket sok mindenbe bele lehet vinni, tehát a szülő az olyan, hogy a gyermekéért mindent megtesz, főleg a kicsi osztályokban. Ez a tapasztalatunk, hogy ahogy nőnek a gyerekek, a szülők is távolodnak az iskolától, a hozzáállástól, de kisiskolában mindent megcsinálnak, a jéghegyeket is elhordják, ha a pedagógus megfelelő módon találja a dolgokat, ez a lényeg, és aki ezt megfelelő módon teszi, az valóban mindent meg tud valósítani (iskolaigazgató 2).”

Nem minden iskolában volt szüksége a pedagógusoknak jelentős intézményi támogatásra.

„Ha segítséget kér, akkor segítünk, de ilyen módszeresen nem zajlik, van olyan, hogy a tanítók módszertani közössége, évfolyamonként is, meg összesen is, ott van lehetőség erre, hogy tanácskozzon, vagy segítséget kérjen. Tudomásom nincs róla, de feltételezem, tanítók szünetekben, órák után, lyukas órák alatt elbeszélgetnek, hogy te hogy csinálod? (iskolaigazgató 3).”

Sok esetben a szülők is felajánlották közreműködésüket, kérni sem kellett, maguktól jelentkeztek és megpróbálták minden lehető módon besegíteni a pedagógusnak, nemcsak anyagi és technikai eszközökkel, de plusz programokkal is. Ezek sem mindig pozitív fogadtatásban részesültek.

„Az a baj, hogy itt nagyon finoman kell kommunikálni, mert például a tanító néinek is nagyon sok anyagot felkínálok, vagy például beviszek, segédeszközöket, meg minden, de igazából azt érzékelem, ha viszem, hogy dolgozzon velük, hogy picit sértő számára... Tényleg én már nagyon sok ilyen segédeszközt odaadtam, hogy használja, vagy az iskola másképp héten behozzuk ide a laboratóriumba a gyerekeket, hogy kísérletezzenek, ilyeneket próbálunk, csakhogy például ha én szülőként odamegyek, akkor mindig ott van bennem, hogy óvatos legyek, hogy mégsem sértsem (szülő 4).”

Hasonló jelenségről számol be az ISE gyorsjelentése is, hogy például Bukarestben számos esetet jeleztek, ahol a szülők saját erőforrásaikból segítettek be a pedagógusnak a kezdeti nehézségek megoldásában (ISE, 2013, p. 20.).

A hiányzó szakmai mentorálást az előkészítő pedagógusok között kialakult cinkos, együttérző és jól működő kapcsolati háló segítette leginkább.

„Volt a továbbképző és akkor a továbbképzőnek a vezetőjével folyamatosan e-maileztünk. Meg egymástól (kérdéztünk – szerző megj.). Azért az még most is működik, van egy ilyen zártkörű csoportunk, s amikor egynek kérdése van. Az a hülyeség, hogy még most is van tisztázatlan dolog. Félév végén jött egy ilyen körkérdés, hogy személyiségfejlesztésből kell-e jegyet adjunk? Úgy tudtuk, hogy igen, most meg az jött, hogy nem kell, tehát ennyire fejtelenség, hogy indulásból nem mondják meg, hogy nem kell. Most a gyerekek előtt mi is úgy maradtunk, hogy eddigadtunk s akkor utolsó pillanatban nem kell.”

A tanfelügyelői vagy képzői mentorálás csak az előkészítő osztályra korlátozódott és a tapasztalatok szerint, nem minden esetben voltak nyitottak a mentoráltak a segítség elfogadására. Inkább egyfajta bizalmatlanságnak, kompetenciájuk megkérdőjelezésének vették, aminek hátterében egyrészt a sok és sokféle, sokszor egymásnak ellentmondó elvárás, bírálat és számonkérés miatt kialakult frusztráció és önbizalomhiány lehet, másrészt az, hogy a pedagógusok képtelenek kezelni a tanfelügyelőség sokarcúságát,

sokféle szerepkörét, hogy képzők, ellenőrzők, mentorok is egy személyben.

A pedagógus átképzés nagyon nagy hiányossága, hogy az óvodai tapasztalattal rendelkező tanító néniket csak az előkészítő osztályra képezték ki, de nem került felfrissítésre az elemi (1-4-es) oktatási módszertani, didaktikai vagy pedagógiai ismerethalmaz, sem az ezzel kapcsolatos elvárások, ami akár sokat is változhatott azóta, hogy ezek a pedagógusok a kettős óvó- és tanító képesítésüket megszerezték. A rendszernek ezzel a hiányosságával a tanfelügyelők is tisztában vannak, de az oktatási rendszer jelenlegi anyagi erőforrásainak ismeretében nem látnak reális esélyt arra, hogy ennek a hiányosságnak a pótlása a közeljövőben megtörténjen.

„Nagyon alapos felkészítőn vettek részt azok a pedagógusok, akik előkészítőt készültek tanítani, amit korrigálni lehetne, hogy akik elsőt kezdtek, azok is részesüljenek egy más jellegű, de első osztályba induló, második osztályba induló felkészítésben (tanfelügyelő 2)”. Ennek sajnos a szűkös pénzügyi erőforrások miatt nagyon kevés a valószínűsége „Nem valószínű. Annyira nem, hogy még a 2012-ben tartott képzésekre a fizetéseket még mai napig nem kaptuk meg, 2013-ban sem (tanfelügyelő 2).”

Ezt a hiányosságot a civil vagy szakmai szervezetek tudnák kompenzálni, például a Romániai Magyar Pedagógusszövetségnek a Bolyai Nyári Akadémiák keretében vagy akár azon kívül. Tudtommal erre még nem született megoldás, így a pedagógusok önképzésre szorulnak, illetve a bátrabbak kollégáik segítségével képzik tovább magukat. Számukra az első egy-négy osztály tanítása jelenti majd a legnagyobb kihívást. A többi előkészítőt kezdő pedagógusoknak csak az előkészítő osztályra kell felkészülniük.

A Minisztérium oktatáskutatással és fejlesztéssel foglalkozó háttérintézményét, az ISE-t kérte fel, a reform implementációjának utánkövetéses vizsgálatára, két ütemben, az első és a második szemeszter végén. Az előkészítők reformjának egyetlen pozitívuma, hogy a jelentés néhány következtetésének hatására a következő 2013/2014-es évben a pedagógusok már „szelidebb” online képzésben részesültek, mert a Minisztérium felülvizsgálta és felére csökkentette a tananyagot és több idő áll rendelkezésre az online képzés elvégzésre, ami az utólagos korrekció pozitív példájának tekinthető.

KÖVETKEZTETÉSEK

Manapság egyre gyakrabban hangzik el az az idézet, hogy „a játék neve: rugalmasság”.²¹ Ez az elvárás többszörösen érvényes a romániai magyar pedagógusokkal szemben, akiknek 1990 óta egy folyamatosan mozgásban, átszervezésben, reformban levő rendszer folyamatosan változó elvárásaihoz kell rugalmasan igazodniuk. Egy olyan rendszerben, ahol a reformok tesztelése és bevezetése (itt nem csak az oktatásiakra gondolunk, más gazdasági, egészségügyi területen is hasonlóan működik a reformimplementáció) nem egy kis mintán kikísérletezve történik, hanem makroszinten, a teljes társadalom vonatkozásában kerül alkalmazásra. Ez történt az előkészítő osztályok esetében is, ahol a pedagógusok felkészítését az új társadalmi „kísérletre” egy utolsó utáni hétben történt szemtől-szembeni és egy online képzés segítségével próbálták megoldani.

Az átképzés több okból kifolyólag nem érte el a célját, egyrészt, mert megkésett, másrészt mert túlzott elvárásokat támasztott, harmadrészt, mert nem biztosították a résztvevők számára a nyelvi és technikai hozzáfértést, a független szakértőket, segítők

²¹ Angolul: the name of the game is flexibility. Az idézet szerzőjét nem sikerült beazonosítani.

és mert nem volt elég gyakorlatias, kevés mankót, eszközt és segítséget bocsátottak a pedagógusok rendelkezésére.

A romániai magyar pedagógusok felkészítése az iskolaelőkészítők 2012-es reformjára nélkülözötte az alapos előkészítést, problémás volt a gyakorlatba ültetése, főleg a megfelelő kommunikáció szempontjából és sok esetben hiányzott a visszacsatolás és korrekció is. A személyes képzés utolsó utáni pillanatban történt, ami nem hagyott időt a tanultak továbbgondolására, elmélyülésre és további önálló felkészülésre. Az online képzés túl sok volt túl rövid idő alatt, nem minden esetben álltak rendelkezésre a szükséges eszközök (számítógép és internet hozzáférés) és kizárólag többségi nyelven történt. A pedagógusok egy része elégedetlen volt ezek gyakorlatias jellegével is. A mentorálás megfelelő működéséhez sok esetben hiányzott az alapvető bizalmi kapcsolat a mentor és a mentorált között, mely csak ott működhet akadálytalanul, ahol nincs más fajta szakmai függés vagy kiszolgáltatottság a mentor és mentoráltja között (mint a tanfelügyelők és pedagógusok között). A reform egyetlen pozitívuma, hogy a minisztérium utólag korrigálta az online képzést, csökkentve a tartalmat és hosszabb időt rendelkezésre bocsátva.

A pedagógusok felkészítésének legnagyobb hiányossága továbbra is, hogy az óvodapedagógiában tapasztalatot szerzett pedagógusokat csak az iskolaelőkészítő egy évre készítették fel, de nem elevenítették fel az elemi oktatás követelményeit, az elemi oktatásban használatos didaktikai módszereket és eljárásokat, nem kaptak eszközöket és segítséget az újonnan tanult gyakorlatba ültetéséhez. Nagy szükség lenne ennek a hiányosságnak a pótlására, akár a Bolyai Nyári Akadémiák keretein belül, ahhoz, hogy ez a „kísérleti” generáció ne kerüljön hátrányos helyzetbe a többiekkel szemben a későbbiek során.

Azt mondhatjuk, hogy az ilyen és hasonló reformimplementációk túlzottan sokat bíznak a rendszer belső korrekciós, „öngyógyító” képességére. Hogy ez a változás hosszú távon milyen következményekkel járt, legközelebb akkor tudjuk mérni, mikor a most második osztályt végzett „kísérleti” generáció 5. osztályba lép, azaz a minőségi lánc következő fokozatát kezdi. Kérdés az is, hogy hogyan fog reagálni az oktatási rendszer és a pedagógusok az előkészítő osztályoknak az óvodába történő visszahelyezésére, melyet az oktatási minisztérium a 2015-ös új Tanügyi Törvénytervezettel helyezett éppen kilátásba, ezáltal elismerve és megerősítve azt az osztársadalmi tapasztalatot, hogy az előkészítők 2012-es reformja nem tartozik a romániai oktatási reformkísérletek sikertörténetei közé.

IRODALOM

- Bakacsi Gyula (2004): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: Aula.
- Fóris-Ferenczi Rita–Péntek János: A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. Bartha Csilla–Nádor Orsolya–Péntek János (Szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben Kárpát-medencei körkép*. Budapest: Tinta. 73–132.
- Golyán Szilvia (2013): Válogatás az óvoda iskola átmenet európai tapasztalataiból. In: *Gyermeknevelés I. évf. 1. Szám. 106–128*.
- Kotter, J. P. (2009): *Tettvagy – Változásmenedzsment stratégiai vezetőknek*. (Heart of Change: Real Life Stories of How People Change Their Organizations).
- Kozma Tamás (2012): *Oktatáspolitikai*. Debrecen–Pécs. In: <http://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf>
- Mandel Kinga Magdolna (2007): *A román felsőoktatáspolitikai változásai 1990-2001 között*. Kolozsvár: Egyetemi Könyvkiadó. In: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf;jsessionid=9F60152A4040C370C74EE2CCD54DA4FC?sequence=6>
- Neszt Judit–Szabó Péter (2006): A felsőoktatási politika változásai: köztes szervezetek. In: *Felsőoktatási akkreditáció Európában*. Kozma Tamás–Rébay Magdolna 9–13.

- Fullan Michael (2008): *Változás és változtatás. I-III.* Budapest: OKI.
Michel Angel Santos Guerra (2006): *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.
Nickhols, F. (2010): Change Management 101.
Radó Péter (2001): Education in Transition. Open Society Institute. Institute for Educational Policy.

DOKUMENTUMOK

- Institutul de Științe ale Educației (2013): Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educațional românesc în anul școlar 2012-2013. București.
Legea educației naționale 2011

KISEBBSÉGI ÉS TÖBBSÉGI PEDAGÓGUSOK JÖVŐTERVEI – FELSŐOKTATÁS ÉS PEDAGÓGUS(TOVÁBB)KÉPZÉS UKRAJNÁBAN A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN

Kovács Klára & Márkus Zsuzsanna

ABSZTRAKT

A kisebbségi közösségek életében, fennmaradásában három kulcsfontosságú, egymással szorosan összefüggő tényező játszik döntő szerepet: a nyelv, az oktatás és a politika. Jelen dolgozatunkban a kisebbségi oktatás kérdéseivel foglalkozunk. A kisebbségi iskola színvonalát, hatékonyságát több tényező befolyásolja, de alapvetően a kisebbségi pedagógus személye, szakmai, nevelői felkészültsége, alkalmassága az, ami eredményessé teszi. Emiatt a pedagógusképzés és továbbképzés kiemelt terepet jelent a kisebbségi oktatás számára. Dolgozatunk alapkérdése ahhoz a kutatási irányhoz kötődik, melynek eredményei szerint a pedagógus hatása mérhető hatást gyakorol a tanulók iskolai pályafutására, különösen a kihívást jelentő iskolai közegekben, vagyis a kisebbségi iskolákban. Emiatt tartjuk fontosnak az ukrain kisebbségi pedagógusképzés és továbbképzés elemző leírását.

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy felvázoljuk a kisebbségi magyar pedagógusképzést és a továbbképzés felépítését, működését, helyzetét Ukrajnában. Dolgozatunk alapkérdése ahhoz a kutatási irányhoz kötődik, melynek eredményei szerint a pedagógus hatása mérhető hatást gyakorol a tanulók iskolai pályafutására, különösen a kihívást jelentő iskolai közegekben (Bacsikai, 2014; Sági & Ercsei, 2012). Munkánkban amellet érvelünk, hogy a kisebbségi közösségek tanulói speciális helyzetű diákok, s itt a pedagógusoknak még hangsúlyosabb funkciójuk van. Korábbi kutatások egyértelműen igazolták, hogy a kisebbségi közösségek számos nehézséggel küzdenek, s emiatt a nemzeti kultúrába ágyazott, lokális kötődésre épülő pályák, a pedagógushivatás vonzereje megrendült (Takács, 2015). Ilyen körülmények között égetően aktuális kérdés, hogy kikből lesznek kisebbségi pedagógusok, és hogy pályájuk során a pedagógusokat milyen tényezők segítik. Kutatásunkkal kapcsolódni kívánunk a pedagóguspálya kutatásának azon irányához, mely a pedagógusok rekrutációjával, a pedagógusok pályaszocializációjával és pálya iránti elkötelezettségükkel foglalkoznak. Abban a meggyőződésben tesszük ezt, hogy mindennek fokozott érvényessége van a kisebbségi közösségekben.

A szakirodalom világosan rámutat, hogy egy kisebbségi közösség anyanyelvi oktatásának kulcskérdése a pedagógusképzés. A pedagógusképzés az egész oktatási rendszer önmagát reprodukáló része. Kedvező esetben magas színvonalával visszahat a közoktatásra, miközben a színvonalas közoktatás a magas minőségű pedagógusképzést reprodukálja, rosszabb esetben az egyes szintek kölcsönösen rontják egymást. A közoktatás sikertelensége tehát kihat a felsőoktatásra és fordítva (Csete et al., 2010; Sági & Ercsei, 2012). Barabási ezen túllépve azt is megállapítja, hogy egy oktatási rendszerről

a pedagógusképzése árulja el a legtöbb információt. A pedagógusképzés minősége valójában az egész oktatási rendszer minőségét mutatja (Barabási, 2002). Ezen túlmenően azt is tudjuk, hogy a kisebbségi iskolák oktatási hatékonyságát több tényező együttesen határozza meg, azonban a pedagógus felkészültsége, szakmaisága és alkalmassága döntő jelentőségű a folyamatban. Emiatt tartjuk fontosnak megvizsgálni a kisebbségi magyar pedagógusképzést és továbbképzést az ukrán oktatási rendszerben.

Mint minden posztoszocialista ország esetében, Ukrajnát is megviselte a rendszerváltás okozta válság, az átállás az új gazdasági berendezkedésre, a kapitalizmus kihívásainak való megfelelés, s a világgazdaság vérkeringésébe való bekapcsolódása úgy, hogy vonzóvá váljon az ország a külföldi befektetők számára. Ehhez azonban megfelelő légkör, stabil társadalmi rendszer és biztonság szükséges. Ennek megfelelően az oktatásnak, mint a társadalom egyik alrendszerének s a gazdaság egyik legfontosabb mozgatórugójának irányítóira is nagy felelősség hárult. Olyan oktatási rendszert kellett kialakítani, amely gyökeresen szakít a szovjet hagyományokkal, gyakorlati és elméleti tudást közvetít, amely már nemcsak az országban vagy a szovjet köztársaságokban elismert és használható, hanem Nyugat-Európában is, illetve globálisan.

Dolgozatunkban szeretnénk feltárni azokat a sajátosságokat, jellemzőket és problémákat, amelyek Ukrajna felsőoktatási rendszerét jellemzik: e keretbe helyezve értelmezzük a pedagógusképzés és továbbképzés működését. Mindezt a Bologna-folyamattal összefüggésben kívánjuk megtenni. Ezáltal próbáljuk megmutatni azokat a hangsúlyosabb különbségeket, melyek Ukrajna (s tágabban véve a posztoszocialista országok) felsőoktatási rendszerét megkülönböztetik más európai államok felsőoktatási rendszerétől és pedagógusképzésétől. A szükséges intézkedések, törvények, rendeletek bemutatásával és elemzésével reményeink szerint megmutatkoznak azok a nehézségek és problémák, melyeket Ukrajnának, mint egy alig húszéves fiatal államnak le kellett és még talán le kell küzdenie ahhoz, hogy oktatási rendszerét tekintve felzárkózhasson a több évszázada kialakult demokráciával rendelkező, fejlett nyugati országok oktatási rendszeréhez, hozzájárulva az Európai Felsőoktatási Térség (EHEA) létrejöttéhez.

A RENDSZERVÁLTÁS HUSZONÖT ÉVE UKRAJNÁBAN — EGY ÁLLAM OROSZORSZÁG ÉS AZ EURÓPAI UNIÓ HATÁRÁN

Az ukrán felsőoktatási rendszer megfelelő értelmezéséhez szükséges megismerni azokat a társadalmi – gazdasági - politikai folyamatokat, amelyek hatással voltak az oktatás helyzetére. Ukrajna a Szovjetunió felbomlása után, 1990-ben nyerte el függetlenségét. A független Ukrán Köztársaság kikiáltása 1991. augusztus 24-re datálódik. Mint azt már a bevezetőben említettük, a különválás igencsak nehézségekkel teli volt, melynek a mai napig érezhetőek a hatásai: elsősorban meg kellett valósítani a demokratikus alapelveken működő, többpártrendszerű politikai irányítást, illetve a piacgazdaságra való áttérést. Az új politikai és gazdasági berendezkedés kialakítása, a privatizáció, és a régi rendszer maradványainak eltüntetése mind a mai napig tart. A válság leküzdéséhez az ország működését azonban nem lehetett teljesen függetleníteni a „Nagytestvér” Oroszországtól. Ez egyfajta gazdasági-politikai függőséget is jelentett, noha hivatalosan már „csak” szomszéd államok maradtak. Ezen, elsősorban gazdasági és politikai függőséget és az európai értékekhez való csatlakozás igénye fogalmazódott meg 2013 őszén a kijevi

„Majdan”-on tüntető fiatalok körében, akik ilyen módon nyilvánították ki nemtetszésüket amiatt, hogy az akkori elnök, Viktor Janukovics, nem írta alá az Európai Unióval történő társulási szerződést. Az ország több városában zajló tüntetéseknek, s az azóta kirobbant kelet-ukrajnai háborúnak köszönhetően az országot jelenleg is mély gazdasági válság sújtja, noha folyamatosan vezetik be az ilyen-olyan hatékonysággal jellemezhető reformokat, miután az IMF többmilliárdos hitelt adott Ukrajnának. E reformok a felsőoktatási rendszert is érintik.

A vasfüggöny leomlása után bizonyos fokig megnyíltak a határok, noha számos nyugat – európai államba való beutazáshoz vízum szükséges, de ezzel együtt is sokkal jobbak a lehetőségek, mint a rendszerváltás előtt. A többi volt szocialista országhoz hasonlóan Ukrajna is lehetőséget kapott, hogy kapcsolatot létesítsen a nagy európai szervezetekkel (pl. NATO), gazdasági tömörülésekkel (EEA), s idővel ezek tagja legyen, ha a kritériumokat teljesíti. Ukrajna külpolitikáját napjainkban kétirányúság jellemezte a Krím elfoglalása és a kelet-ukrajnai háború kitörése előtt: egyaránt igyekezett jó kapcsolatot ápolni mind az EU-val, mind Oroszországgal, miközben függetlenségének megőrzése érdekében megpróbál tisztes távolságot is tartani tőlük.

Témánk szempontjából azonban az oktatási rendszer, s ezen belül is Ukrajna felsőoktatása a legfontosabb. E területen láthatjuk, hogy Ukrajna a nyugat-európai trendekhez igazodott, s ennek egyik fontos lépéseként úgy döntött, hogy a felsőoktatási rendszerében a Bologna városáról elnevezett képzési modellt veteti be (a megállapodást 2005-ben írták alá), s elfogadja a Bolognai Nyilatkozatot, illetve az utókonferencián kiadott Közlemények (Prágai, Berlieni, Bergeni, Londoni, Leuveni) alapelveit.

A felsőoktatás irányítói belátták, hogy az oktatás az egyik legmeghatározóbb faktora az emberek intellektuális, kulturális fejlődésének és talán a legfontosabb eszköz Ukrajna függetlenségének, szuverenitásának, illetve a demokrácia sikeres megvalósulásához. Az oktatás minősége talán soha nem rendelkezett olyan szociális, gazdasági és technikai fontossággal, mint az elmúlt években. Éppen ezért Ukrajna az egyik legfontosabb alapelvként tűzte ki (1) az innovációhoz szükséges környezet megeremtését, amely az oktatás és tudomány területén dolgozó szakemberek segítségével valósulna meg; (2) az Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area, EHEA) normáinak, sztenderdjeinek és alapelveinek adaptálását az ukrajnai felsőoktatási rendszerbe; (3) a felsőoktatás célkitűzéseinek meghatározásánál figyelembe kell venni a társadalmi kontextust (társadalmi igazságosság, felelősség, emberi értékek stb.) (Higher Education Reform In Ukraine and Bologna Process).

Összességében elmondhatjuk, hogy Ukrajnára is jellemző Hrubos és munkatársai (2003, p. 97-98.) poszt-szocialista országokról kialakult véleménye. Ennek lényege, hogy ezekben az országokban tartalmilag is gyökeresen megváltozott a felsőoktatás, így itt túnt legkevésbé merevnek a reform előtti rendszer. A társadalmi-gazdasági átalakulásokhoz kapcsolódva s ezekkel párhuzamosan folyt a felsőoktatás strukturális, azaz bolognai mintára történő átalakítása. Az ukrán felsőoktatás modernizációjában is az egyik legfontosabb célkitűzések közé tartozott a szovjet — főleg szocialista ideológiával erősen átszőtt — hagyományok eltüntetése az oktatásból, illetve a nemzeti nevelés elve az ukrán identitás erősítése érdekében.

A rendszerváltás után a szocialista rendszer maradványait kellett elsősorban felszámolni, s ennek első lépéseként lefektették az új, demokratikus alapelveken működő oktatás irányelveit az Ukrajnai Pedagógusok I. Kongresszusán, melyet 1992. december

23–24-én tartottak. Ennek legfontosabb eredménye az oktatás állami-nemzeti programja, azaz „Ukrajna a XXI. században” című program elfogadása volt (Orosz, 2005, p. 37.).

Az első fejezet az oktatási reformok prioritásait, legfontosabb stratégiai feladatait és elveit tartalmazza. A további részekben a nemzeti nevelésről, mint az ukrán államiság kialakulásának következtében megvalósítandó legfontosabb teendőkről, az oktatás tartalmáról, a közoktatás, a szakképzés, a felsőfokú képzés, a katonai képzés, a posztgraduális képzés alapelveiről, illetve az iskolán kívüli iskolai rendszer felépítéséről olvashatunk.

A reform elindító nagyon fontos szerepet tulajdonítanak a felsőoktatási intézményeknek az új képzési modellek implementációja során. A legfontosabb célkitűzések közé tartoznak: (1) demokratizálni az intézményeket, (2) a folyamatos képzés által kihasználni a felsőoktatásban rejlő lehetőségeket. Célszerűnek tartják a felsőoktatási intézmények integrációját, amely az egyetemek, főiskolák, szakképzési intézetek és líceumok egyesítésével valósulhat meg. Fontosnak tartják, hogy Ukrajna más országok felsőoktatási intézményeivel közös intézményeket hozzon létre, ahol minél több kül-földi tanárt alkalmaznának. Támogatni kívánják a diákcseréket és az ukrainai diákok külföldi tanulmányútjait. Továbbá a programban olvasható, hogy fontosnak tartják még a felsőoktatási kutatások szervezését, illetve a diplomák nemzetközi elfogadásának biztosítását. A posztgraduális képzés alatt a felsőfokú képzést követő továbbképzést, átképzést, aspiráns (doktorandusz-) és doktori képzést értik. Fő feladatként jelölték meg ezek szakmai és tudományos szintjének fejlesztését, az ehhez szükséges megfelelő körülmények megteremtését. További célul tűzték ki a tudományos címek odaítéléséről döntő doktori tanácsok munkájának, hatáskörének pontos meghatározását.

A nemzetközi kapcsolatok területét tekintve létfontosságúnak tartják Ukrajna integrációját a nemzetközi oktatási, tudományos és kulturális életbe, valamint a nemzetközi párbeszéd etikai normáinak megerősítését. Fontos továbbá azon hatékony mechanizmusok kidolgozása, amelyek elősegítik az ország bekapcsolódását a nemzetközi programokba, kölcsönös megállapodások a tudományos munkatársak és pedagógusok rendszeres cseréjéről, illetve a kiutazók gazdasági és jogi védelmének biztosításáról (Orosz, 2005, p. 37-44.).

AZ UKRÁN OKTATÁSI RENDSZER SAJÁTOSSÁGAI

Ahhoz, hogy megértsük a pedagógusképzés és továbbképzés felépítését Ukrajnában, meg kell ismernünk a felsőoktatás bonyolultnak tűnő rendszerét, mely eltér az európai trendektől. Ebben a fejezetben ennek bemutatására kerül sor. Ukrajna 2984-III sz. Felsőoktatási törvénye (2010), amely USzSzk oktatási törvényén alapszik (1991) a következő felsőfokú tanintézeteket különbözteti meg: szakiskola (vocational school), technikum (technical high school), professional college, főiskola (Institute), egyetem (University), konzervatórium (Conservatory), akadémia (Academy). Ezek az akkreditálás során négy fokozatba sorolhatók. Minél magasabb fokozattal rendelkezik egy intézmény, annál magasabb szintű képzés folyik benne, tehát egyfajta hierarchia rajzolódik ki. A különböző fokozatú intézmények leginkább az általuk kiadható képesítésekben különböznek egymástól, illetve fontos szerepet játszik az, hogy az adott intézmény hány és milyen tudományos fokozattal rendelkezik.

– Az I. fokozatúnak akkreditált intézményekhez tartoznak a technikumok, az általában

szakmát és érettségit is adó szakiskolák (vocational and technical high schools).

– A II. fokozattal rendelkező akkreditált intézmények a különböző college-ok (college, professional college), s más hasonló minősítésű intézmények.

– A III. és IV. fokozatú minősítéssel rendelkező intézmények közé tartoznak az akkreditálás eredményétől függően a főiskolák, egyetemek, konzervatóriumok, akadémiák (Orosz, 2005, p. 54-59.).

A törvény azonban nem rendelkezik a források oktatási intézmények közötti elosztásáról, így az akkreditáció során sokszor törvénytelen eszközöket vetnek be egy magasabb fokozat elnyerése érdekében: úgy mint korrupció, lobbizás stb. (Gabóda & Gabóda, 2008, p. 185).

A szakiskola és technikum (vocational and technical high school) az általános iskolára épülő, felvételi vizsgát igénylő, érettségit és diplomát, illetve valamilyen szakmát adó középfokú intézmények. Nem egészen tisztázott a státusza, mintegy köztes, postsecondary szintet foglal el a középiskola és a felsőoktatás között, ezért az egyetemet megelőző szintnek is szokták nevezni (pre-university). A képzési idő általában 1–3 év.

A Professional college-ba a technikum elvégzése után lehet felvételizni, s ennek elvégzése után Junior Specialist minősítést lehet szerezni. Ez a specialista megnevezés egy bizonyos szakma iránti alapvető, kezdő fokú szakértelmet jelöl (Shynkaruk, é. n., p. 13.).

A főiskolák olyan felsőfokú diplomát nyújtó intézmények, amelyek érettségizett tanulók szakirányú képzését biztosítják. A képzési idő 4–5 év. Az egyetemen az érettségivel rendelkező fiatalok szakirányú és tudományos képzését nyújtják, melyben a képzési idő 5–6 év (Orosz, 2005, p. 54.). A főiskola szakemberek képzésével foglalkozik, és elvégzése Junior Specialist vagy Bachelor minősítés megszerzését jelenti. Az egyetemek és akadémiák elvégzése után a hallgatók Bachelor, Specialist és Master képesítést szerezhetnek. Felkészíti a hallgatókat a posztgraduális képzésre, melynek során kutatói és kutató-pedagógusi tevékenységeket végezhetnek, illetve tudományos fokozatot szerezhetnek (Shynkaruk, é. n., p. 13.). A konzervatóriumok a zenei, művészeti képzési területeken adnak felsőfokú végzettséget. Az alapítványi és magán felsőoktatási intézmények működése igencsak zavaros, mivel jelentős részük nem rendelkezik az Oktatási és Tudományos Minisztérium által kiadott működési engedéllyel sem. Az itt nyújtott képzések leggyakrabban jogi, közgazdasági, pénzügyi és számviteli végzettséget adnak (Gabóda & Gabóda, 2008, p. 187.).

Mint már a fejezet elején említettük, a különböző fokozattal rendelkező intézmények között lévő legfontosabb különbség az, hogy bizonyos akkreditálási fokozattal csak bizonyos képesítést lehet adni. Ukrajna Oktatási törvénye (1996) kimondja, hogy a Junior Specialist képesítést az I. fokozattal rendelkező akkreditált intézmények (vocational and technical high schools) adhatják ki, amely az érettségi után legkevesebb két éves képzéssel szerezhető meg. A Bachelor képesítést a legalább II. fokozatba akkreditált intézmények (colleges, professional colleges) adhatják ki azoknak a hallgatóknak, akik minimum négy éves oktatásban vettek részt. A Specialist és Master végzettségeket a III–IV. akkreditálási fokozattal rendelkező intézmények (institutes, universities, academies) hallgatói szerezhetnek meg az előbbi esetében 4–6 éves, az utóbbi esetében 5–6 éves képzés után (Orosz, 2005, p. 60.).

Látható, hogy van egy harmadik fokozat (Specialist) a kétszintű képzésben, amely nem tekinthető egyenrangúnak sem a Bachelor, sem a Master képesítéssel. A különböző dokumentumok sem fogalmazzak egyértelműen azzal kapcsolatban, hogy hová sorolandó ez a fokozat a kétszintű rendszerben. Egy dokumentumon belül is találunk ez

ügyben ellentmondásokat. Az „Ukraine’s National Report On the Implementation Of The Bologna Process” (2006, p. 2–3.) c. dokumentumban a képzési rendszer fejezetben egyértelműen kijelentik, hogy a III–IV. akkreditációval rendelkező intézmények minden diákja a kétfokú rendszerben folytatja tanulmányait (a 2006–2007-es tanévtől kezdve), miközben néhány bekezdéssel később az olvasható, hogy a második szintet tekintve egyfajta megosztottság figyelhető meg a tudományos és szakmai kritériumoknak eleget tevő programokkal kapcsolatban. Ennek feloldásaképpen a Master of Science programon belül létezik egy post-bachelor (!) program, melyet Specialist programnak neveznek. Ennek fő célja a gyakorlati tudás és képzettség átadása. Ez valószínűleg ahhoz kapcsolódik, hogy a XXI. században megváltozik az egyetemek missziója: egyre nagyobb figyelmet kap az intézmények részéről az őket körülvevő társadalom, leginkább a munkaerőpiac igényei (Hrubos et. al., 2003, p. 98.). A Specialist végzettség adott tudományágon belül valamilyen speciális szaktudás birtoklását jelenti, s létrehozásának legfontosabb célja a munkaerőpiaci igények kielégítése. A Master és a Specialist fokozat megszerzése után egyaránt lehet aspirantúrára jelentkezni. A legfontosabb különbségakettők között, hogy Master végzettséggel felsőoktatási intézményekben is lehet tanítani (Gabóda & Gabóda, 2008, p. 200.).

A 2006–2007-es tanévben bevezették az ECTS¹-t minden III–IV. akkreditációs fokkal rendelkező felsőoktatási intézményben. Elkészítették a „Nemzeti Jelentést a Bologna-folyamat megvalósításáról Ukrajnában” az európai országok minisztereinek londoni konferenciájára (Strategija ta szucsasznyi tendenciji rozvitku universzitetszkoji osviti Ukrajini v konteksztu Jevropejszkoho prosztoru viscsoji osviti, é. n., p. 7.). A „Nemzeti jelentés”-ben (2006) az is olvasható, hogy az ukrán felsőoktatási intézményi struktúráját 2006-ban 232 állami és 113 magán intézmény reprezentálja. A hallgatók 100%-a a kétszintű rendszerben folytatja tanulmányait, kivéve az orvosi és állatorvosi karokon. Viszont némi ellentmondást láthatunk ebben a dokumentumban a Specialist minősítéssel kapcsolatban. Miközben folyamatosan a kétszintű rendszerről beszél, megemlíti, hogy a Mester képzésen belül valósul meg ez a post-bachelor program, amely a tudományos és gyakorlati képzés között meghúzódo megosztottságot próbálja megoldani. Azonban nem határozza meg a Specialist fokozat pontos helyét a kétfokú rendszerben. Mindezt tovább bonyolítja, hogy említést tesz a doktori programokat tartalmazó harmadik szintről, viszont nem világos, hogy hogyan léphetnek be, a Specialist fokozattal rendelkező hallgatók a doktori képzésbe. Nem tudni, hogy mi lesz a Specialist fokozat sorsa, mivel ez nem kompatibilis az európai sztenderdekkel. Gabódaék (2008, p. 201.) azt tartották valószínűnek, hogy a közeljövőben egy újabb váltásnak köszönhetően a négy szintű felsőoktatást kétszintűvé fogják átalakítani (doktori képzés nélkül). Erre azonban a mai napig nem került sor.

Az aspirantúra (doktorandusz-képzés) három éves képzési időt jelent az egyetem vagy az akadémia valamely doktori iskolájában, amely a disszertáció megvédése után kandidátusi cím elnyerésével zárul. A doktori képzés nem jelent tényleges tanulási folyamatot, hanem előkészület a tudományos doktori cím megszerzésére. Ennek feltétele a doktori disszertáció megírása és megvédése az akadémiai bizottság előtt. Ukrajna Felsőoktatási törvénye (2010) kimondja, hogy a tudományok kandidátusa (C.Sc.) és doktora (D.Sc.) címeket a felsőfokú intézmények szakosított tudóstanácsai ítélik oda a jelölteknek a meghatározott eljárás szerint. Ukrajna jelenlegi oktatási minisztere, Dmitro Tabacsnik a napokban jelentette be, hogy módosítási javaslatot fog benyújtani a tudományos címek egységesítésére.

¹ European Credit Transfer and Accumulation System

A diploma utáni képzéshez tartozik még továbbá az alapképzettségre épülő új szakma elsajátítása, az alapképzésen szerzett ismeretek bővítése, a másoddiploma megszerzése, melyeket különböző felsőoktatási és továbbképző, átképző intézményekben, tudományos kutatóközpontokban lehet elvégezni (Orosz, 1995, p. 140-141.).

A 2005-ös évi 774. számú Rendelet, mely kiemelten foglalkozik a kreditrendszer kidolgozásával és bevezetésével a 2005–2006-os tanévben a III–IV akkreditációs fokkal rendelkező felsőfokú intézményekben. Ezt megelőzően különböző szemináriumokon kell megismertetni az érintettekkel (rektorok, oktatók stb.) ennek elemeit. Meg kell jegyeznünk, hogy Ukrajnában a korábbi időszakban is volt kreditrendszer, minden egyes tantárgy sikeres teljesítése 1 kredit megszerzését jelentette. Az eddigi nemzeti és az ECTS-ben használt kredit egymáshoz viszonyított aránya 1:1 (Higher Education Reform In Ukraine And Bologna Process, é. n., p. 24.).

A „zalikovij” kreditet a reform során vezették be, s a hallgató teljesítményének osztályozására szolgáló egység. Minden olyan tanegységben nyújtott teljesítményt „zalikovij” kredittel kell osztályozni, amely a hallgató valamilyen kompetenciáját fejleszti. A BA/BSc képzés elvégzéséhez 240 kredit megszerzése szükséges (774. számú Rendelet).

A modul a képzési program része, amely a hallgatók elméleti és gyakorlati tudásának fejlesztésére szolgál (előadások, gyakorlatok, szemináriumok, laborok, önálló és egyéni munkák stb.). A modul tulajdonképpen valamely tantárgy egy-egy résztemáját magába foglaló egység. A tantárgyon belül egy téma (modul) lezárása után a tanár felméri a hallgató tudását a tananyaggal kapcsolatban. Az értékelés alapja lehet beadandó dolgozat, teszt megírása, önálló munka bemutatása vagy akár felelés. A teljesítmények értékelését pontokban mérik, s a félév végén ezek összeadódnak. A legtöbb esetben a maximális elérhető pontszám 100, a végső összeszámolásnál a különböző modulokból szerzett pontszámokat összeadják, s ennek százalékban megadott aránya adja a végső minősítést. Négyféle minősítés van érvényben: jeles, jó, elégséges és elégtelen. Szaktól, tantárgytól függően az is előfordul, hogy ha a hallgató megfelelő számú pontszámot ér el, akkor a félév végén nem kell vizsgát tennie. Azonban a pontok megszerzésének pontos kritériumai nincsenek jól kidolgozva. „Egységesített kreditrendszer hiányában az egyes felsőoktatási intézmények saját belátásuk szerint értelmezik a kreditrendszeri követelményeket, ehhez igazítva a saját tantervi hálóikat, modulrendszerüket. Ezért a különböző egyetemek, főiskolák követelményi rendszere igen sokszínű és változatos képet mutat, ennek okán jelenleg az átjárhatóság lehetősége is megkérdőjelezhető” (Gabóda & Gabóda, 2008, p. 193.).

A KISEBBSÉGI PEDAGÓGUS(TOVÁBB)KÉPZÉS HÁTTERE UKRAJNÁBAN

Kisebbségi közegben az anyanyelvi oktatásnak is jóval több funkciója van, mint a többséginek, emiatt a kisebbségi pedagógus is bővebb pedagógusi szerepelvárásokkal találkozhat. Honnan erednek és hogyan alakulnak a (kisebbségi) pedagógusi szerepek, szerepelvárások és feladatok? A kérdésre a választ az oktatási rendszerrel szemben támasztott mindenkori társadalmi (és szűkebb értelemben vett közösségi) igények adják. Ennek alapján írhatók le az oktatás rendszerek funkciói, valamint pedagógusainak a legtágabb értelemben vett feladatai. Talán a legtágasabb pedagógusi szerepegyüttessel Trencsényi számol, aki egy hármas felosztású rendszerről beszél. Szerinte a tanári szerepkészletet a

pedagógiai munkához, a tanulókhöz, és a pedagógus önmaga munkájához fűződő érzelmi kötődése alakítja (Trencsényi, 1988). Trencsényi tipológiáját Zrinszky (1994) pedagógusi modelljével kiegészítve és kisebbségi viszonyos között értelmezve azt mondhatjuk, hogy a kisebbségi pedagógusra, valamint a kisebbségi oktatási intézményekre jóval nagyobb feladat hárul a diákok szocializációs folyamataiban, mint a többségekre. Ebből eredően a kisebbségi pedagógus oktatói és nevelő munkája nagyobb hangsúlyt kap, mint többségi közegben. Emiatt tartjuk fontosnak az ukrainai magyar pedagógusok képzési és továbbképzési lehetőségeinek elemző összefoglalását.

Ukrajnában az óvopedagógusok és tanítók képzése a középiskola befejezése után I. és II. fokozatú felsőoktatási intézményekben és II. fokozatú főiskolákon zajlik. Mindkettő diplomát ad, a különbség a munkahelyen mutatkozik meg a bérbesorolásoknál. A szaktanárokat III. besorolású főiskolákon és IV. besorolású tanárképző, vagy tanári képesítést is adó egyetemeken oktatják, a megszerzett diplomával pedig középiskolákban taníthatnak. Csak egyetemi diplomával lehet oktatni I.-II. fokozatú felsőoktatási intézményekben, főiskolán és egyetemeken, de ez utóbbi intézményekben szükséges, hogy az oktatók legalább 60 százaléka tudományos fokozattal rendelkezzen.

Azon pedagógusokat, akiknek nem egyetemi főiskolai végzettsége van (master, specialist), csak alapképzésben vagy college-ekben szerzett diplomája van, a minősítés során különböző bérkategóriákba sorolják (az összesített bértábla 7-8-9 kategóriájába kerülhetnek). A kezdő pedagógusok a 7. bérkategóriába kerülnek, a legmagasabb, amit elérhetnek pedig a 9. Meg kell jegyezni, hogy master/specialist végzettséggel egy pályakezdő pedagógus a 11. Bérkategória fizetése illeti meg.

A pedagógus-továbbképzés leginkább nagyvárosokban, megyei központokban zajlik, s csak az erre szakosodott intézetek szervezik meg, amelyek a Megyei Oktatásügyi Osztályhoz tartoznak. Amennyiben akkreditált a pedagógus-továbbképző intézet és rendelkezik a megfelelő személyi állománnyal, indíthat pedagógiai aspirantúrát is. Az intézetek rendszerint hasonlóan épülnek fel, mint a felsőoktatási intézmények: különböző „tanszékek” vannak az egyes tudományterületekhez kapcsolódóan (pl. természettudomány, bölcsészettudomány, filológia, esztétika, pedagógia-pszichológia, óvopedagógia-alsós tanító stb.). Az egyes tanszékeknek vannak vezetői és alkalmazottai, akik oktatási és tudományos tevékenységgel foglalkoznak: ők végzik a képzéseken a különböző előadások, szemináriumok tartását, vezetik a terepgyakorlatokat és a számonkérést, illetve saját kutatási témájukhoz kapcsolódóan végeznek tudományos tevékenységet, publikálnak, konferencia-előadásokat tartanak, részt vesznek a tananyagok kidolgozásában és fejlesztésében. Elvárás, hogy a továbbképző intézetekben dolgozó oktatóknak legyen doktori végzettsége vagy folyamatban legyen a tudományos fokozatának megszerzése. Nekik is kötelező jelleggel részt kell venniük továbbképzésen, melyeket Kijevben az Oktatásügyi Minisztérium szervez.

A dolgozó pedagógusoknak ötévente kell részt venniük továbbképzéseken, ennek keretében zajlik a pedagógusok munkájának minősítése (attesztáció), de saját kezdeményezésre két évente megismételhető az attesztáció. A kezdő pedagógusok legelőször három év után kezdeményezhetik ezt az eljárást saját döntésük vagy az intézményvezetés javaslatára, ha kiemelkedő szakmai eredményekkel rendelkeznek (pl. valamely diájkjuk tanulmányi versenyeredménye, tudományos tevékenység stb.), de csak öt év eltelte után kötelező. Az attesztáció eredményeképpen kategóriákba sorolják a pedagógusokat, melynek következtében változik a bérlistában elfoglalt pozíció (szakember

(kezdő diplomás), II. kategóriájú pedagógus, I. kategóriájú pedagógus, legfelsőbb kategóriájú pedagógus), de különböző címek is szerezhethők: vezető pedagógus (legalább 10 éve munkaviszonya van és különböző tantárgyi versenyeken diákjai eredményeket értek el), módszerész (ugyanaz mint a vezető pedagógusé, de emellett különböző kutató munkában vesz részt, rendszeresen publikál, részt vesz a továbbképző intézetek tudományos munkájában), Ukrajna tiszteletbeli pedagógusa. A nevelők esetében is lehet egy pedagógus vezető és módszerész nevelő is, s ezek a minősítések az óvopedagógusok esetében is érvényesülnek. Mindezek a tisztségek meghatározzák, hogy egy pedagógus mely kategóriába kerül az országos szakmai bérskálán.

A járási tanügy által létrehozott 7-9 főből álló minősítési bizottságok végzik az attesztációkat (az iskola vezetői, a legtapasztaltabb pedagógusok és a módszertani csoport vezetői, illetve a járási módszertani osztálytól is van általában egy külső tag): óralátogatások keretében ellenőrzik a jelölt módszertani, szakmai ismereteit, ezek megfelelő alkalmazását, akinek ezen kívül egy szakreferátumot kell készítenie és a bizottság elé terjeszteni az elmúlt öt évben végzett munkájáról. Azonban ez az eljárás sokszor konfliktusokkal terhelt, vagy éppen csak formális eljárás marad, hiszen a bizottság tagjai olykor egymást, vagy ismerőseiket ellenőrzik, s nincs kidolgozva objektív mérőeszköz — ha egyáltalán lehetséges ilyen — a pedagógusok felkészültségének ellenőrzésére (Beregszászi et al., 2001). A továbbképzések és az iskolában végzett szakmai munka értékelése után az iskolák minősítési bizottságai tesznek javaslatot a járási módszertani bizottságok számára, hogy a pedagógus 1. milyen kategóriába, 2. s ennek megfelelően bérkategóriába kerüljön. Abban az esetben, ha egy pedagógus már nem szeretne magasabb kategóriába kerülni, akkor is kötelező átesnie ötévente az attesztációt: ebben az esetben az elért kategóriáját, vagy esetlegesen, ha van, címét kell „megvédenie”. Aki nem vesz részt a kötelező ötévente előírt attesztáción, a bizottság leminősíti kezdő pedagógussá, vagy akár kezdeményezheti elbocsátását.

A pedagógusok saját felelőssége, hogy rész vegyen ezeken a továbbképzéseken, de öt éven belül bármikor elvégezheti a szakja valamely, a megyei továbbképző központ által szervezett továbbképzését, csak fontos kritérium, hogy ezt a minősítési folyamatra való jelentkezés előtt tegye meg. Ötévente kérelmet nyújt be az iskola módszertani részlegéhez, hogy attesztáción szeretne részt venni (külön meg kell fogalmazni, hogy ez mire vonatkozzon: magasabb kategóriába akar kerülni, valamilyen minősítést szeretne-e szerezni stb. Ezeket a kérelmeket továbbítják a járási módszertani osztályokhoz, ott összegyűjtik, s az egy diszciplínához tartozó pedagógusok számára, a nekik megfelelő időpontban szervezik meg a továbbképzéseket. Amennyiben a pedagógusnak több szakja is van, tehát két vagy akár három tárgyat is tanít, akkor minden oktatott tárgyra kapcsolódóan kötelező részt vennie továbbképzéseken. Amennyiben az egyikből elmarad ez, státuszát leminősítik és minimálbért kap megfelelő fizetést fogja kapni. Az intézményvezetőknek (igazgatóknak, igazgatóhelyetteseknek) is kötelező ötévente részt venni ilyen továbbképzésen, ők a szakmódszertani ismereteken kívül (hiszen általában ők is tanítanak valamilyen tárgyat) vezetői képzésen is részt vesznek egyidejűleg. Ők a pedagógus szakmain kívül 2012-től vezetői minősítést is kapnak (értékei: megfelelt, nem felelt meg). Ezek a továbbképzéseken a vezetéssel kapcsolatos kompetenciákat fejlesztik, megismerik ennek jogi szabályozását, törvényi hátterét, munkaadói és -vállalói jogokat, kötelezettségeket, munkavédelem feltételeit, oktatásszervezést.

Az általánosságban három hétig tartó továbbképzések során egyrészt elkülönül a

különböző diszciplínák oktatási anyaga, másrészt külön hangsúlyt fektetnek a pedagógiai fejlesztésre, külön képzések vannak az intézményvezetők, a speciális feladatokat ellátó munkatársak (könyvtárosok, logopédusok, pszichológusok, inkluzív és kollégiumi nevelők, karrier-tanácsadók) számára. A pedagógusok-oktatásszervezők továbbképzési anyagai komplex módon tartalmazzák mindazokat az oktatási-nevelési elveket, melyek elsajátítása célként fogalmazódik meg minden pedagógus számára képzési szinttől és diszciplínától függetlenül. Leginkább különönöző készségeket, képességeket és általános műveltséget fejlesztő tananyagról van szó, s ezek a fejlesztések egyaránt vonatkoznak a pedagógusokra és a diákokra is. A képzési terv 144 órából tevődik össze, s három fő modul tartalmaz: társadalmi-egyéni, szakmai és mérés-értékelés. A társadalmi-egyéni modul keretében szociológiai, filozófiai, történelmi, gazdasági problémákkal és Ukrajna mint állam egyéb nemzeti kérdéseivel foglalkoznak. A szakmai modulok során a tehetséges gyermekek oktatásának és a velük való hatékony együttműködés eszközeit tanulhatják meg a résztvevők, illetve azt, hogy hogyan készíthetik fel a tanulókat a társadalmi felelősségvállalásra a tanórákon kívül és felnőttkorban. A harmadik modul tartalmazza az előző kettőben szerzett ismeretek, tapasztalatok, gyakorlatok, produktumok értékelését.² A képzések vizsgával, teszttel, egy adott témáról készített prezentációkkal zárulnak tananyagról függően.

Összességében elmondhatjuk, hogy a továbbképzések szakmódszertani segítséget és támogatást nyújtanak a dolgozó pedagógusok számára: egyrészt felfrissítik a meglévő, s a tananyag átadásához létfontosságú szakmai tudást, másrészt új pedagógiai módszerekkel ismerkedhetnek meg és elsajátíthatnak ezeket. A gyakorlati órák során más intézmények életébe és a kollégák munkájába nyerhetnek betekintést, a szemináriumok fejlesztik a résztvevők együttműködési, problémamegoldó és szociális kompetenciáit, hiszen a kollégákkal megbeszélhetik a munka során felmerülő esetleges problémás eseteket, közösen dolgozhatnak ki megoldásokat ezekre. Emellett az oktatói tevékenység hatékonyságát is növeli maga a minősítési rendszer, s ennek részeként a különböző továbbképzések, hiszen ösztönzőleg hat a fiatalabb, vagy alacsonyabb kategóriába sorolt kollégák számára, ha egy pedagógus magasabb kategóriába kerül, valamilyen címet kap, ami a presztízs mellett magasabb bérrel is jár.

A KÁRPÁTALJAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSI LEHETŐSÉGEI

A kárpátaljai magyar pedagógusok három lehetőség közül választhatnak továbbképzésüket illetően. Az első a törvény által kötelezően előírt, megyei központokban lévő továbbképzési központok által hirdetett képzések (ezt tulajdonképpen nem választhatják, hiszen kötelezőek a jogszabályi előírásoknak megfelelően), a második a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) által szervezett akkreditált képzések, a harmadik pedig az anyaországi képzési programok (nyári egyetemek) köre. Az állami keretek között működő Kárpátaljai Pedagógus-továbbképzési Intézet Ungváron található, de Beregszászban is van egy kihelyezett tagozata a magyar tannyelvű iskolákban tanítók számára (alap- és középfokú oktatásban dolgozók számára egyaránt), de a továbbképzések nagyobb része Ungváron zajlik. Egész évben szinte folyamatosan zajlanak a továbbképzések a különböző

² Forrás: <http://zakinppo.org.ua/kursova-pidgotovka/stacionarna-forma-navchannja>. Utolsó látogatás: 2015. 04. 11.

szakos tanárok számára. Egy-egy csoport 20-25 főből áll, de ha több jelentkező van egy szakhoz kapcsolódóan, akkor több csoportot is indítanak. Amennyiben Ungváron van a továbbképzés, a pedagógusok a bérük mellett napidíjat kapnak és egyszeri oda-vissza útra érvényes útiköltség-térítést. Ha van szállásigényük, akkor ezt térítés ellenében biztosítja a továbbképző központ, s ennek díját vissza lehet igényelni a járási tanúgytól. Nem mondhatjuk, hogy a pedagógusok örülnek, vagy éppen tehernek tekintik ezeket a továbbképzéseket, mivel ez számukra kötelező, épp úgy a munkájuk része, mint a mindennapi tanítás.

Egy ilyen háromhetes távollét során az iskoláknak meg kell oldani az érintett pedagógus óráinak megtartását, amennyiben évközben van a továbbképzés. Erre kétféle megoldás létezik: vagy egy szakmabeli, vagy hasonló tárgyat oktató kolléga tartja meg az órákat, vagy ha ez nem lehetséges, akkor akár más iskolából hívnak szakos tanárt. Erre a problémára megoldás lehetne, ha a képzéseket nem egyben kellene teljesíteni, hanem az ezekhez tartozó tárgyakat, kurzusokat bármikor, amikor éppen meg vannak hirdetve, hiszen öt év alatt elegendő idő van ezek elvégzésére. Így nem kellene egyszerre három hét órapótlását megoldani, s a pedagógusok sem lennének hetekig távol otthonuktól, családjuktól.

Akárcsak a felsőoktatási rendszerben a pedagógus továbbképzéseken is problémát jelent, hogy a magyar nyelv is és irodalom tanárokon kívül, minden más szakos pedagógus számára csak ukrán nyelven zajlanak a képzések, és az ezekhez tartozó vizsgákon és prezentációkon is csak az állami nyelv használata elfogadott. Azonban az attesztációs eljárás végén a magyar nyelvű intézményekben a pedagógusok ukrán és magyar nyelven is megtarthatják előadásukat az elmúlt öt évben elért eredményeikről, teljesítményükről.

A KMPSZ a Kölcsey nyári akadémiák alkalmával igyekszik biztosítani bizonyos szakok magyar nyelvű pedagógusainak továbbképzését. A képzési kínálat az intézményben akkreditált szakoktól, a személyi és anyagi lehetőségektől függően változik. 2015 nyarán például a XV. Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémián a Drámapedagógia az oktatásban, a Zenepedagógusok továbbképzése és a Magyar mint idegen nyelv oktatása elnevezésű képzések szerepeltek a programban, míg ezzel egy időben Tiszapéterfalván zajlott a most 20. alkalommal megrendezett Ének-, zene-, néptánc- és kézműves-továbbképzés. A KMPSZ és a Kárpátaljai Pedagógus-továbbképzési Intézet között lévő megállapodásnak köszönhetően ezek a továbbképzéseket elfogadják az ötéves attesztációs eljáráshoz. Ennek keretében 40 óra teljesítését számolják be. A legnépszerűbb továbbképzések az óvopedagógia, ének-zene, matematika, magyar nyelv és irodalom.³

ÖSSZEGZÉS

Egy kisebbségi közösség életében a hatékony anyanyelvi oktatás sorsdöntő jelentőségű, jóval több funkciója van, mint többségi közegben. A folyamatban az egyik legnagyobb szerep a pedagógusoké, úgynevezett kiterjesztett tanári szerepben működnek, azaz bővebb pedagógusi szerepelvárásokkal bírnak, mint többségi társaik. A megfelelő képzési struktúra és a folyamatos szakmai fejlődés teszi képessé a kisebbségi pedagógusok eredményes működését. Emiatt tartottuk fontosnak bemutatni a pedagógusok képzési lehetőségeit. A kisebbségi pedagógusi (tovább)képzési struktúrát az ukrán felsőoktatási

³ Forrás: <http://kmpsz.uz.ua/>. Utolsó látogatás: 2015. 08. 10.

és közoktatási rendszerben helyeztük el. Tanulmányunkban lépésről lépésre bemutattunk az ukrainai kisebbségi pedagógusképzés és továbbképzés rendszerét és a pedagógusok előrelépési lehetőségeit.

IRODALOM

- Bacsikai Katinka (2014): *Mi ér(él) a tanár, ha közép-európai?* Debrecen: Debreceni Egyetem, PhD értekezés.
- Barabási Tünde (2002): A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Néhány szerkezeti és társadalmi komponens összehasonlító vizsgálata. *Magyar pedagógia* 2. 179–201.
- Beregszászi A.–Csernicskó I.–Orosz I. (2001): *Nyelv, oktatás, politika. Beregszász. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.*
- Csete Örs–Papp Z. Attila–Setényi János (2010): Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskey Botond (Szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században.* Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal.
- Gabóda B.–Gabóda É. (2008): A bolognai folyamat Ukrajnában. In: Kozma Tamás–Rébay Magdolna (Szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában.* Budapest: Új Mandátum. 179–203.
- Hrubos I.–Szentannai Á.–Veroszta, Zs. (2003): *A „Bolognai Folyamat”.* Budapest: Oktatáskutató Intézet–Új Mandátum.
- Orosz I. (1995): *A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján.* Ungvár–Budapest: Intermix.
- Orosz I. (2005): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiség kialakulásának első évtizedében (1989–1999).* Ungvár: Poliprint.
- Sági Matild–Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis Mihály–Sági Matild (Szerk.): *Pedagógusok a pályán.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 9–29.
- Takács Tamara (2015): *Közösségi kötődés és identitás egy határmenti felsőoktatási térségben.* Debrecen: Debreceni Egyetem, PhD értekezés.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolákban.* Budapest: Akadémia.
- Zrinszky László (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik.* Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék.

DOKUMENTUMOK

- 2984-III sz. Zakon Ukrajini Pro Viscsu Oszvitu (2010). Forrás: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_08.html, utolsó látogatás: 2015. 04. 11
774. számú Rendelet (2005). Forrás: <http://donntu.edu.ua/russian/metod/kerivnimateriali/4.doc>, utolsó látogatás: 2011. 03. 21.

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

- A Kárpátaljai Pedagógus-továbbképzési Intézet honlapja: <http://zakinpko.org.ua/kursova-pidgotovka/stacionarna-forma-navchannja>. Utolsó látogatás: 2015. 04. 11.
- Higher Education Reform In Ukraine and Bologna Process (é. n.). Forrás: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/documents/HigherEducation_in_Ukraine_English.pdf, utolsó látogatás: 2011. 03. 21.
- Shynkaruk, V. (é. n.): Principal trends of modernization of higher education in Ukraine. Forrás: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr_eng.rtf, utolsó látogatás: 2011. 03. 21.
- Strategija ta szucsasznyi tendenciji rozvitku universzitetszkoji oszviti Ukrajini v kontekstzi Jevropejszkoho prosztoru viszsoji oszviti (é. n.). Forrás: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/strateg.doc>, utolsó látogatás: 2011. 03. 21.
- Ukraine's National Report on the Implementation of the Bologna Process (2006). Forrás: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/zvit_eng.doc, utolsó látogatás: 2011. 03. 21.

KIHÍVÁST JELENTŐ ISKOLÁK TANÁRAI SZLOVÁKIÁBAN

Bacskai Katinka

ABSZTRAKT

Miközben kutatások sora hangsúlyozza, hogy a tanulók eredményességét általános iskolás korában jórészt a szülei státusa határozza meg, a hatvanas évek óta jelentős kutatási eredmények mutatják azt, hogy az iskola társas kompozíciója számos ponton erősen befolyásolja a tanuló teljesítményét (Coleman et al., 1966). Mi ebben a tanulmányban különösképpen az alacsony diákkompozícióval jellemezhető, a tanárok számára nagyobb kihívást jelentő iskolákra koncentrálunk. Összevetjük őket más, előnyösebb diákkompozíciójú szlovák iskolákkal és a magyarországi adatokkal, tapasztalatokkal is. A tanulmány empirikus hátterét a 2008-as TALIS kutatás adatbázisának másodelemzése képezi. Bemutatjuk egyfelől azokat az iskolai és tanári attribútumokat, amelyek a kihívást jelentő tanulói kompozícióval együttjárnak, másfelől feltárjuk, hogy melyek azok a speciális továbbképzési igények és sajátosságok, amelyek a nagyobb kihívást jelentő iskolák tanáira jellemzők.

BEVEZETŐ

A hazai, és általában a kontinentális oktatás leginkább tanárközpontú, s ez a struktúra elsősorban olyan homogén osztályokban működik zökkenőmentesen, ahol a tanár és a diákok egyformán magasra értékelik az iskolai teljesítmény fontosságát. A szülők iskolai végzettsége szerinti társadalmi kompozíció kiemelten fontos a tanulók teljesítménye, továbbtanulási tervei, tanulmányi pályafutása szempontjából (Lannert, 2004; Pusztai, 2009). Coleman megfigyelte, hogy ha egy iskolában vagy tanulóközösségben nagy az alacsony társadalmi státusú diákok aránya, akkor az negatívan hat az eredményességre, lévén hogy erős a tanuló társas hatása (Coleman et al., 1966). Optimális feltételek között a magasabb társadalmi státusú családból származó diákok kulturális tőkéje mint társadalmi tőke (értékek, minta) jó hatással van az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekére. Ha egy iskolában nagyon homogén a diákok társadalmi háttere az az iskolai munka valamennyi szegmensére hatással van.

AZ ISKOLAI DIÁKKOMPOZÍCIÓ JELENTŐSÉGE

Az iskolai kompozíció a tanári munkát és annak eredményességét vizsgáló kutatásokban is a figyelem középpontjába került. Az angol nyelvű szakirodalom nehezen kezelhető („hard-to-staff”) (Castro et al., 2010; Darling-Hammond, 2010), legnagyobb kihívást jelentő iskolák („most challenging schools”) (Rice, 2008) vagy veszélyeztetett iskolák („at-risk school”) (Castro et al., 2010; Darling-Hammond, 2010) néven is hivatkozik az általunk

vizsgált iskolákra, ahol többségében olyan diákok tanulnak, akiknek az átlagnál rosszabb a szociokulturális helyzetük. Az angol kifejezések arra is utalnak, hogy a tanároknak sokkal több kihívásnak kell megfelelniük munkájuk során. Felhívják a figyelmet arra, hogy a többségében alacsony státusú diák-kompozíciójú iskolákra nem lehet ugyanúgy tekinteni, mint az átlagos diák-kompozíciójú iskolákra. Meggyőződésünk, hogy az itt tanító tanárok a tanártársadalom külön rétegét alkotják, speciálisak a munkakörülményeik, más módszerekkel tudnak eredményeket elérni. Emellett nyugodtan állíthatjuk, hogy speciális felkészítést és szakmai segítséget igényelnek. Ennek több oka van. Egyrészt a tanárok gyakran az átlagosnál szélesebb körű szerepelvárásokkal találkoznak az intézményekben (pl. meg kell tanítaniuk a diákokat kezét mosni, túlkoros diákokat is tanítaniuk, szelektálni kell a tantervi követelmények között). Másrészt gyakran előfordul, hogy a középosztálybeli tanár és a más szellemi és anyagi (gyakran más etnikai) háttérből érkező diák kultúrája olyan mértékben eltér az átlagostól, hogy az megnehezíti a tanulásához szükséges légkör kialakítását (Sleeter, 2008; Nagy, 2002). Ugyanakkor a diákok alacsonyabb aspirációs szintje, a hiányos ismeretek és a szülői ösztönzés hiánya a képzéskor elsajátítottnál jóval komplikáltabbá teszik a pedagógiai munkát (Nagy, 2002; Bacskai, 2013).

Hogyan alakul ki a speciális iskolai kompozíció? Ha egy iskola társadalmi – vagy bármely más szempontú – kompozíciója megegyezik azzal a kompozícióval, amely a környezetére jellemző, akkor komprehenzív (átfogó, egyesítő) iskoláról beszélünk. Amennyiben az iskola valamilyen szempontból szétválogatja a körzetébe tartozó tanulókat, akkor szegregációról (szétválasztásról) szoktunk beszélni. A szegregáció tehát csak térben értelmezhető fogalom, egy iskolakörzetre vagy településre vonatkozik, még ha egészen nagy is a felvételi körzet, például középiskolák esetében. Ha az iskola földrajzi terének kompozíciója megegyezik az iskoláéval, akkor komprehenzív, vagyis átfogja a hozzá tartozó térben lakó iskoláskorúakat, ebben az esetben nem beszélhetünk szegregációról. Szegregációnak azt sem nevezzük, ha az iskolafelhasználók döntenek úgy, hogy elhagyják az iskolakörzetet és más iskolát választanak, mert ebben az esetben a szabad iskolaválasztás elve érvényesül.

A társadalmi szegregációt bonyolult jelenség-együttesnek tartjuk, amely szerintünk nem szüntethető meg az oktatás eszközeivel. De a szegregáció kihat az oktatás rendszerére is: ezt a jelenséget tanulmányi (academic) szegregációnak nevezik (OECD, 2009), ami a diákok eredményeinek iskolán belüli kiegyenlítődését jelenti, azaz az egy iskolába járó diákok teljesítménye között kisebb a különbség, mint a különböző iskolába járók között. Tehát a diákok teljesítményét erősen meghatározza, hogy melyik iskolában tanulnak, és ha ez a hatás nagyobb, mint a diákok egyéni társadalmi háttérének hatása, akkor ez már oktatási probléma.

A szociális kohézió erősítése érdekében Szlovákiában is kiemelt figyelmet érdemelnek azok a tanárok, akik hátrányos helyzetű diákokat tanítanak. A tanárképzés során ez kisebb hangsúlyt kap, csak a Nyitrai Egyetemen 2007-ben kezdték meg a tanárjelöltek felkészítését a társadalmi felzárkóztatás jegyében. E címszó alatt tulajdonképpen speciális tanári kompetenciák fejlesztését végzik. Érdekes, hogy a képzés során kiemelten figyelnek a tanári közösségre mint egységre, így egyúttal az iskolán belüli intragenerációs tőkeátadás lehetőségét is építik (Gadušová et al., 2008). Azoknak a tanároknak azonban, akik a tanárképzés ideje alatt nem tanultak ilyen tárgyakat, a továbbképzések biztosíthatnak lehetőséget e speciális képességfejlesztésére.

A KUTATÁSRÓL

A TALIS (Teaching and Learning International Survey) a tanítás és a tanulás feltételeit vizsgáló kutatás, amelyet 2008 tavaszán végzett az OECD. A vizsgálatot az OECD INES (Nemzetközi Indikátor Munkacsoport) kezdeményezte, hogy a tanárok mint a tanügy kulcsszereplői szempontjából mérhessék fel az oktatás helyzetét. Tanárokat és iskolavezetőket kérdeztek ki munkájukról, módszereikről, munkakörülményeikről. Tehát ez a vizsgálat előzmény nélküli, a korábbi nemzetközi mérésekből és kutatásokból kimaradt a tanári perspektíva.

A kutatást nemzetközi igény tette időszerűvé. Főként a PISA-vizsgálatok és a McKinsey-jelentés nyomán vált kitüntetetten fontossá a tanári munka, és ez tette szükségessé az összehasonlító vizsgálatokat. A kutatásnak négy célja volt. Fel akarták deríteni (1) a tanároknak az iskolával mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit, (2) a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit, (3) a tanártovábbképzés jellemzőit és (4) az iskolavezetés sajátosságait. 23 ország vett részt a felmérésben. A lebonyolításért itt is egy nemzetközi konzorcium felelt, melynek tagjai az Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége (IEA, Hollandia), az IEA Adatfeldolgozó Központ (IEA DPC, Németország) és a Kanadai Statisztikai Hivatal voltak. A vizsgálatot ISCED 2. szinten, az alapfokú oktatás második felében (5–8. évfolyamon) tanító tanárok körében végezték. A felmérés mintavételi egységei az iskolák voltak, 250 iskolában történt adatfelvétel. Iskolánként 20 pedagógust kérdeztek meg, így összesen körülbelül 90 000 pedagógus került a mintába, akik 23 ország kétmillió pedagógusát reprezentálták (Hermann et al., 2009). A mintavétel alapjául az iskolák szolgáltak. A mintában nagy és kis iskolák, vidéki és városi intézmények is szerepeltek.

A másodelemzés során az iskolákat az ott tanuló diákok szüleinek iskolai végzettsége alapján három kompozícióba soroltuk. Azokban az iskolákban, amelyekkel kiemelten foglalkozunk a diákok szüleinek kevesebb, mint egyötöde rendelkezik csak középfokú végzettséggel. Ezen iskolákban magas a hátrányos helyzetű és alacsony aspirációs szinttel rendelkező diákok aránya, ami a tanárok felé fokozott szerepelvárást támaszt és nehezebb munkakörülményeket jelent. Önmagukban azonban nem beszélünk az adatok, ezért mindig összevetjük a minta felét képező átlagos kompozíciójú 20-60 százalék közötti középfokú végzettséggel bíró szülői aránnyal rendelkező iskolákkal, valamint a 60 százalék fölötti középfokú végzettségű szülői aránnyal rendelkező iskolákkal, amelyekre előnyös kompozíciójú intézményekként hivatkozunk (a minta harmada).

KIHÍVÁST JELENTŐ ISKOLÁK SZLOVÁKIÁBAN

Mielőtt az elemzésre rátérnénk, szeretnénk vázolni a szlovák oktatási rendszert sajátos vonásait, és a vizsgált tanárok jellemzőit. Azért van szükség erre, hogy a kutatási adatokat helyén tudjuk majd értelmezni, könnyebben összevethessük majd más térségekből származó adatokkal. Ehhez egyfelől a szakirodalom alapján tájékozódunk, másfelől a TALIS 2008-as adatbázis adataira is támaszkodunk. Feltételezzük, hogy a magyar oktatási rendszert alaposan és mélyrehatóan ismeri az olvasó, ezért elsősorban azt kívánjuk bemutatni, hogy miben hasonlít, és miben tér el ettől a szlovák oktatási rendszer. Itt most tehát az azonosságokra és különbségekre összpontosítunk.

A szlovák oktatási rendszer a hazaihoz nagyon hasonló módon épül fel. A két fő

különbség az, hogy a szlovák alapfokú oktatás kilencéves általános iskolai képzésre épül¹, amelyet hátrányos szociokulturális háttér esetén megelőzhet egy iskola-előkészítő nulladik év (Taguma et al., 2012). A tankötelezettség 16 évesen ér véget. Az óvoda (materská škola) háromtól hat éves korig fogadja a gyerekeket és nem kötelező a látogatása. Az általános iskola (základná škola, alapiskola²) alsó tagozata négyéves, a felső tagozata ötéves, de a diákok dönthetnek úgy, hogy már a nyolcadik év után középiskolában tanulnak tovább. A középiskolai képzés is hasonló a hazaihoz. A gimnáziumok (gymnázien) általános képzést biztosítanak 4, 5, 6 és 8 éves időtartammal. Érettségit adnak – a szakirányú képzés mellett – a szakközépiskolák (stredná odborná škola) is, illetve a szakiskolák nem érettségivel záródó szakképzést nyújtanak. A felsőoktatási intézmények többségét az állam finanszírozza, és kétszintű a képzés.

Albert véleménye szerint (Albert, 2009) az oktatási rendszer irányítása lényegesen központosítottabb, mint Magyarországon, inkább a centralizált francia modellhez áll közel. Elkezdték ugyan a feladatok és a források allokálását az 1990-es években, de a folyamat nem vált általánossá. Az oktatás irányításának legfőbb szerve a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma, amely a kerületi tanügyi hivatalokon és a településeken keresztül irányítja, igazgatja az iskolai munkát. A tankönyvválaszték egészen csekély, és a központi tanterv kevesebb szabadságot enged az iskoláknak és a tanároknak. A 2008-as oktatási reform (amelyet felmenő rendszerben vezettek be, tehát ez év szeptemberétől vált általánossá) csökkentette a kötelező osztálylétszámot és a kötelezően megszabott órák számát, így szabadon felhasználható tanórákat adott az intézményeknek, amelyeket profiljuknak megfelelően használhatnak fel (Albert, 2009). 2004-től legtöbb helyen az önkormányzat lett az iskolák fenntartója, ezzel nőtt az önállóságuk, ugyanakkor a kerületi tanügy irányító szerepe továbbra is megmaradt, bár napirenden vitatkoznak a megszüntetéséről az oktatáspolitikai vitákban.

A települési különbségek hasonlóak, mint Magyarországon. Itt is jellemző, hogy az országban belül nagyok a gazdasági különbségek és a települési lejtő. Szlovákia településszerkezetét elsősorban a domborzati viszonyai befolyásolják. Területének nagy része (71 százaléka) hegyek által szabdalva, itt van a települések kétharmada, melyekben a lakosság valamivel több mint fele él. Az alföldi területen a lakosság jobban koncentrálódott, de itt is jellemzőek az apróbb települések. A kommunizmus évei alatt nagy erővel folyt a körzetesítés, ami az apróbb települések és iskolák összevonását jelentette, és ennek következményeként ma már az eredeti állapothoz képest valamivel koncentráltabb a településszerkezet (Mezei, 2008). Ez a folyamat az 1990-es évek elején, mint hazánkban is, némiképp megfordult, de nem vált trenddé. Szlovákia településszerkezete is tagolt, a tagoltság területenként eltérő (akárcsak hazánkban). További hasonló jellemző, hogy az ország keleti és nyugati fele között, akárcsak Magyarországon, nagyon nagy gazdasági különbségek vannak. A munkanélküliség a keleti megyékben átlagosan kétszer nagyobb, mint a nyugatiakban (Renczes, 2010). A többségében alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák itt is tipikusan a hátrányos helyzetű, kisebb településeken találhatóak.

Az egyházi oktatás Szlovákiában is a rendszerváltozás után kezdett kibontakozni. A 40 éves kommunista uralom alatt az egyház mozgástere Szlovákiában is erősen visszaszorult.

1 Ez a Csehország oktatási rendszerben is így volt, a szétválás után Csehországban 5+4-es, Szlovákiában 4+5-ös rendszert alakítottak ki.

2 A szlovák terminus mellett megadjuk a felvidéki magyarok által használt elnevezést is, amennyiben az eltér az anyaországitól.

A bársonyos forradalom után (1989) nem sokkal Szlovákia önálló állammá vált (1992), s ekkor kezdte meg működését a szlovák parlament. Az új szlovák alkotmány keresztény szellemiségben íródott, így az egyházakat is nagyobb hatáskörrel ruházta fel. Szlovákia állami ideológiájában a vallásosságnak központi szerepe van, a magukat vallásosnak vallók aránya jóval magasabb, mint Magyarországon, bár itt is folyamatosan csökken (Hanešova, 2008). Az államszocialista évtizedek alatt felhalmozott negatív örökség miatt a rendszerváltozás utáni „starthelyzetben” az egyházak kicsit megkéskve indultak a civil társadalom többi szerveződéséhez képest (Gyurgyik, 1996; Hanešova, 2008). A rendszerváltozás utáni vallásszabadság egyik kézzelfogható bizonyítékaként az akkori kormány lehetővé tette az egyházi iskolák (újra)indítását. Ezeknek az intézményeknek az alapítójaként a törvény az egyházat jelölte meg. Az iskolaalapítás nem volt ugyan nagyarányú, de a közelmúltig folyamatosan nőtt az egyházi iskolák száma, jelenleg 7–10 százalék az arányuk³ (Bacsikai, 2008).

Szlovákiában a kisebbségi oktatás folyamatosan vita tárgya. A kisebbségi oktatási rendszer a szlovák iskolarendszeren belül működik, és annak központi irányítása alá tartozik. A közel tíz számottevő szlovákiai kisebbség közül három rendelkezik saját nemzetiségi iskolákkal, a legnagyobb nemzeti kisebbségnek számító magyar valamint a német és az ukrán kisebbség. A német és az ukrán intézmények óvodai és alapfokú oktatást biztosítanak. Magyar tannyelvű intézmény valamennyi képzési szinten létezik. A kisebbségi intézmények fenntartója többnyire az önkormányzat, a magyar nyelvű iskolák fenntartói között azonban kisebb mértékben vannak alapítványok és egyházak, felekezetek is. A cigány/roma nyelvet számos iskolában oktatják, ahol a lakosság összetétele ezt szükségessé teszi, de kifejezetten roma oktatási intézmény nem működik Szlovákiában (Dohányos et al., 2004).

Mint utaltunk rá a szülők iskolai végzettsége alapján hátrányos kompozíciójú iskolák nagy arányban, azaz 40 százalékban itt is kistelepüléseken találhatók (házánkban 50 százalékban), míg a legelőnyösebb kompozíciójú iskolákból álló negyedbe egyetlen kistelepülési iskola sem került. Ez az arány kisebbnek látszik, mint a magyarországi, mégis megdöbbentő, mivel a szlovák mintában – a centralizáltabb településszerkezet miatt – csupán fele annyi kistelepülési iskola van. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a kistelepülési iskolák 86 százaléka hátrányos helyzetű, míg hazánkban ez az arány csak 49 százalék. A települési lejtő sokkal intenzívebb tehát Szlovákiában, mint Magyarországon a kistelepülések esetében, ám mivel kistelepülések ott csak kis számban léteznek, a mintában a hatás kiegyenlítődik. A magyar népesség majd kétharmada öteznél kisebb lélekszámú falvakban lakik, a magyar tanulók által látogatott iskolák számottevő része tehát a vizsgált kompozícióval jellemezhető.

Az első táblázatban foglaltuk össze azokat a hatásokat, amelyek földrajzi alapon és az iskolaszektort tekintve valamelyest determinálják a hátrányos kompozíciójú iskolák előfordulását. A Carmer V mutatót alkalmaztuk, hogy összehasonlíthassuk a keresztátlák erősségét. Ezek alapján látszik, hogy bár – mint említettük – a tendenciák hasonlóak a két országban, hazánkban minden kategóriában erősebb az összefüggés.

³ A közeljövőben változások várhatók, mert tervezik az állam és az egyház szétválasztását, ami eddig még nem történt meg Szlovákiában.

1. táblázat. A különböző jellemzők és az iskolai kompozíció összefüggésének erőssége (Carmer V mutató).

	Magyarország	Szlovákia
Régiók fejlettsége	0,26	0,11
Településtípus	0,3	0,22
Fenntartó	0,75	0,11
Összesen (fő)	4545	4555

Forrás: TALIS 2008-HUN és TALIS 2008-SVK

Az alábbiakban ráközelítünk azokra a tanárookra, akik Szlovákiában a különböző kompozíciójú iskolákban oktatnak és bemutatjuk munkakörülményeiket és számos jellemzőjüket. A TALIS adatbázis válaszadói között minimális a képesítés nélküli vagy a csak BA végzettséggel rendelkező pedagógus. Az egykori Csehszlovákiában a 1977/78-as tanévtől kezdve egységes tanárképzési rendszer működött, és a különvált Szlovákia is ezt örökölte. Ez azt jelenti, hogy mind a tanár-, mind a tanítóképzés egyetemi szinten történik. A képzést 1994-ben alakították át 3+2-es rendszerűvé (korábban a tanítóképzés csak négyéves volt), és valamennyi tanár MA diplomával rendelkezik, BA végzettséggel hivatalosan lehet ugyan tanítani, de gyakorlatilag nehezebb elhelyezkedni. Ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy a nem MA végzettségű tanárok nem kaptak TALIS kérdőívet, ugyanis egy 2001-es kutatás szerint bizonyos speciális iskolákban (pl. a fogyatékkal élők vagy halmozottan hátrányos helyzetűeket oktató tanintézményekben) akár 30 százalék fölötti is lehet a képesítés nélkül tanítók aránya, sőt más iskolákban is 6–7 százalék körüli (Beňo, 2003).

A szlovák és a hazai iskolák átlagos nagysága között nincs jelentős különbség. A hazai iskolákban átlagosan 522 diák tanul, akiket átlag 40 tanár tanít, Szlovákiában az átlagos diáklétszám 514, az átlagos tanárlétszám pedig 35,5 fő. Láthatjuk, hogy nálunk valamivel alacsonyabb a tanár-diák arány, de Szlovákiában kevesebb inaktív tanár szerepel az adatokban. Az iskola nagysága természetesen függ a településtípustól, kisebb településeken a kisebb iskolák a jellemzőek. A tényleges osztálylétszámok ennek ellenére valamivel magasabbak: a hazai 19,5-tel szemben 22,4 főt tanítanak a megkérdezett pedagógusok. A szakirodalom eredményeivel összhangban van az az adat, mely szerint a hátrányos kompozíciójú iskolákban az átlagos osztálylétszámok alacsonyabbak (2. táblázat). Ennek megfelelően magasabb a tanár-diák arány. Ugyanakkor azt látjuk, hogy mind az oktatást segítő, mind az adminisztrációs személyzet aránya viszonylag magas a szlovákiai iskolákban. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a szlovák oktatási rendszerben a tanár feladatai kevésbé szerteágazóak, több idő jut az oktatásra, nevelésre, a tanárok jobban tudják érvényesíteni tökéletesítő funkciójukat.

4 A tesztertéket hagyományosan 0,2 fölött tekintjük jelentős összefüggésnek (Sajtos & Mitev, 2007).

2. táblázat. Az iskolák személyzeti jellemzői kompozícióként Szlovákiában (fő, arány).

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Átlagos osztálylétszám (fő)	20,58	22,28	24,51
Diák / tanár arány	14,5	14,9	13,7
Diák / oktatást segítő személyzet arány	174	170	170
Diák / adminisztrációs személyzet arány	70	78	77

Forrás: TALIS-SVK; N=186 iskola

A tanárok munkaterhelését vizsgálva (3. táblázat) már első ránézésre is látszik, hogy a főállású szlovákiai tanárok óraszámja lényegesen alacsonyabb, mint a hazai tanároké. Korábbi OECD összehasonlításokból sajnos nem ismerjük a szlovák adatokat.⁵ Ugyanakkor láthatjuk, hogy – bár a hazai tanárok munkaterhelését a legalacsonyabbak között tartják számon – a szlovák tanárok még kevesebbet állnak katedrán. A tanítás, az óratervezés és az adminisztratív feladatok aránya viszont hasonló, és azt is megfigyelhetjük, hogy a hátrányos kompozíció tanárai itt is valamivel kevesebbet készülnek az óráikra. Szintén a TALIS adatokból tudjuk, hogy Magyarországon az átlagos munkaterhelés heti 41 óra, amelyből 20-at töltenek ténylegesen iskolai tanítással a pedagógusok.

3. táblázat. A teljes állású pedagógusok munkaterhelése a különböző kompozíciójú általános iskolákban Szlovákiában⁶ (óra/hét).

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Tanítás az iskolában	17,64	17,9	17,84
Óratervezés vagy órára való felkészülés	9,32	9,66	10,09
Adminisztratív feladatok	4,34	4,17	3,36
Egyéb	3,23	3,42	2,69
Összesen	34,53	35,15	34,25

Forrás: TALIS-SVK; N=2659

Az iskolai környezet megismeréséhez szintén a TALIS kutatás idevonatkozó adataira hivatkozunk, és összevetjük a magyar adatokkal (ezekről bővebben lásd: Bacskai, 2015). Az iskolai magaviselettel kapcsolatosan elsősorban a két ország közötti különbségeket emeljük ki. A tanórai rendezettség és a hiányzás kevésbé probléma a szlovákiai iskolák vezetői szerint. Meg kell jegyeznünk, hogy a szlovákiai iskolákban általában sokkal több zajról és kisebb iskolai fegyelemről számolnak be a TALIS-felmérések. De az is megfigyelhető, hogy az iskolai fegyelem indexe nem mutat olyan szélsőséges különbségeket a kompozíciók között, mint nálunk. Ez annak is betudható, hogy a diákok között is kisebbek a különbségek.

Ugyanakkor az iskolai erőszakkal kapcsolatos problémáknak sokkal nagyobb a jelentőségük, mint hazánkban, és míg az órai fegyelem tekintetében a különböző kompozíciók között nincs jelentős különbség, addig a bántalmazás és a tanárok fenyegetése, más tanulók megfélemlítése már sokkal jellemzőbb a hátrányos kompozíciójú iskolákra, mint máshol. Szignifikánsan gyakoribbak a drog- és alkoholproblémák, valamint a lopással

5 Az Education at a Glance nem közöl szlovák adatokat.

6 Az adatok között nem szerepelnek a nem teljes munkaidőben foglalkoztatottak óraszámjai és tevékenységei.

kapcsolatos gondok. Áttételesen egy 2003-as vizsgálat szülői szempontból is megerősíti az eredményeinket, mert a szülők szerint a tanároknak nagyobb figyelmet kellene szentelniük a tanár-diák közti bizalomépítésre, mérsékelniük kellene az elitista hozzáállásukat, barátságosabbnak és toleránsabbnak kellene lenniük a diákokhoz (Beňo, 2003). Ezek a megállapítások kevésbé sarkosak a vidéki, kistelepülési környezetben, ahol az alacsony státusú iskolák többsége is található. Úgy gondoljuk tehát, hogy bár nem ismerjük a kutatás részletes adatait, a diákok és a szüleik szintén jobbnak ítélik a tanár-diák kapcsolatot, amiből arra következtethetünk, hogy a tanárok ezekben az iskolákban valóban megfelelő módon közelítenek a diákokhoz.

Hasonló összefüggés figyelhető meg az előnyös és a hátrányos kompozíciójú iskolák között a tanárok normakövetését illetően Szlovákiában. Vagyis az iskolaigazgatók megítélése szerint a szülői háttérrel tekintve előnyös, illetve hátrányos intézményekben inkább jellemző a tanárookra, hogy nem készülnek fel az órára, késnek, hiányoznak, mint a minta harmadát kitevő átlagos kompozíció esetében.

A magyarországi adatok elemzése előtt azt feltételeztük, hogy a hátrányos kompozícióban a tanárok között kisebb mértékű az együttműködés, mint az elit iskolákban, mivel itt a tanárokat jobban leterhelik a diákok problémái. Végül azonban ennek épp az ellenkezőjét tapasztaltuk, és ugyanez a meglepetés ért a szlovákiai adatokkal való szembesüléskor is. Vagyis a hátrányos kompozíciójú iskolákban gyakrabban cserélnek taneszközöket egymással a kollégák, sűrűbben látogatják egymás óráit, támogatják az egészséges követelmények kialakítását. Talán éppen a felmerülő nehézségek készítetik őket. A szlovákiai iskolákban is megfigyelhetjük tehát, hogy a hátrányos kompozícióban nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanári munka fejlesztésére, a megbeszélésekre és egyeztetésekre. Ennek két oka lehet, mindkettő a hátrányos helyzettel kapcsolatos, ami nagyobb összetartást igényel. Egyfelől a kevésbé jó teljesítmények arra ösztönözhetik az iskolákat, hogy a tanulókért folytatott versengésben jobban teljesítsenek, ezért mind a vezető, mind a tanárok jobban törekszenek arra, hogy emeljék a szakmai munka színvonalát. Másrészt láthattuk, hogy a diákokkal való kapcsolattartás is élénkebb, tehát vélhetően az iskolák miliője is jobban serkenti a közös felelősségvállalást. A szlovákiai iskolák esetében a pedagógiai elvek megvitatása, a házi feladatok összehangolása és az egyes tanulók tanulmányi fejlesztése emelkedik ki a többi jellemző közül, hasonlóan a magyarországi adatokhoz. Itt az újabb képzési programokon külön odafigyelnek a tanárok közötti kooperáció fejlesztésére (Gadušová et al., 2008).

A TOVÁBBKÉPZÉSEK KÜLÖNBÖZŐ ISKOLAI KOMPOZÍCIÓKBAN

Előjáróban elmondhatjuk, hogy a különböző diákháttérű iskolákban nincsen nagyon különbség a tanári továbbképzések jellege és megítélése között sem. Néhány beszédes eltérés azonban mégis megfigyelhető, az általános adatismertetés közben ezekre külön kitérünk majd.

A pedagógusok szakmai fejlődése vizsgálható az oktatási rendszer szintjén, az iskolai közösség szintjén, és a pedagógus egyéni szintjén is (Bordás, 2012). Nagy Mária kutatásai alapján megállapíthatjuk, hogy általános jelenség, hogy a tanárok nemcsak tanítanak, de maguk is nagyon sokat tanulnak. Mind az általános iskolai, mind a középiskolai tanárookra jellemző, hogy mintegy egyharmaduk nem a mostani munkájának megfelelő pedagógiai

képzettséggel kezdte a pályáját, hanem később szerezte meg azt. Viszont alacsony arányban fordulnak elő a szakmában olyan munkavállalók, akik nem tanárként kezdték pályájukat. Ezek a „kívülről érkezettek” főként férfiak, nem tanár szakos volt az első diplomájuk (azt csak később, esetenként esti/levelező tagozaton szereztek meg), és jelenleg a szakképzésben tanítanak. A szakmai fejlődésre fordított idő és a szakmai magabiztosság között mindenhol összefüggést találtak (Deák & Nagy, 1998).

A pályán lévő tanárok folyamatos szakmai fejlődéséről két uralkodó elképzelés van. Az egyik szerint a tanárt saját szakmai fejlődése iránt elkötelezett, felelősségteljes szakembernek tekintik, aki szakmailag folyamatosan fejlődik. A másik szerint – és ez a volt szocialista országok többségében terjedt el, így Magyarországon, és Szlovákiában is – „a tanárt (központi vezényszóra) képezik”. Ezért időről időre arra kötelezik, hogy ellenőrzött programokon vegyen részt. A tanárok munkájának régen is, ma is meghatározó része a tanulás, az önképzés. Az utóbbi időben Szlovákiában is nagy hangsúlyt fektettek ennek intézményesítésére és dokumentálhatóságára (Kozma, 2006).

A továbbképzések Szlovákiában sem csak a munkaidőt veszik igénybe, hanem a szabadidő egy részét is. Tartalmuk változatos, lehetnek vezetéssel, igazgatással kapcsolatosak, szaktantárgyi, módszertani, tantervfejlesztéssel kapcsolatosak, irányulhatnak egy új módszer bevezetésére. Az időtartam is változó: a teljes nyári kurzustól a néhány órásig. A helyszíne lehet valamilyen külső hely, például egy felsőoktatási intézmény vagy konferenciaközpont, de történhet a tanár saját iskolájában is. Szlovákiában a tanárok alacsonyabb arányban vesznek részt a képzéseken, a TALIS-vizsgálatok adatai szerint,⁷ viszont ott hosszabbak az átlagos képzések (Spanyolország után ott a leghosszabbak).

A kutatási tapasztalatok azt igazolják, hogy a diákok eredményeire a hosszabb távú, csoportmunkán alapuló módszertani képzések vannak inkább jó hatással, amelyet a pedagógus a konkrét tanári karban és a saját diákjai között végez, mintsem a rövid, frontális, szaktárgyi képzések. Ez fedezhető fel az Európa Tanács jelentésének (2009) következtetéseiben is. Itt a pedagógus (teacher⁸) oktatási szakemberként jelenik meg, és nem tudós tanárként, aki tudományterületének mélyebb ismerője.

A szakmai fejlődés, fejlesztésnek számos formális útja lehetséges. Szlovákiában a kompozíciók szerint nincsen számottevő különbség a különböző képzési típusokon való részvétel gyakorisága között, egyetlen pontot leszámítva, ez pedig a kollégák óráinak látogatása és/vagy mentorálás, amely különösen jellemző az általunk kiemelten vizsgált kompozíciójú iskolákban. A második legnépszerűbb képzési formán, a tanfolyamokon tanárok fele vett részt az utóbbi másfél évben, melyet a résztvevők több mint fele hasznosnak értékelt. Ez a két képzési formát követik a szakmai szemináriumokon, tanári hálózatokban való részvétel és a más iskolákban való hospitálás, amely a válaszadók harmadát érintik. A legritkábban kutatást, tudományos munkát végeznek a szlovákiai tanárok (11%). A képzéseket meglehetősen egyhangúan csekély vagy mérsékelt hatásúnak tartották a pedagógusok.

Egyértelműen gyakoribb a nem formális tanulási formák jelenléte, mint az olvasás és a kollégákkal való kötetlen szakmai beszélgetés. Ezeket a tanulási formákat sokkal hasznosabbnak is tartják a kollégák, mint a formális oktatási utakat.

7 A TALIS-adatfelvétel (2008) óta vélhetően változtak az adatok. 2010 óta ugyanis a továbbképzéseken való részvétel is befolyásolja a szlovákiai tanárok bérét, és ez komoly nyomást jelent számukra.

8 Az angol „teacher”, amelyet a szakirodalom és a szakpolitika használ, nem fed teljesen a magyar „pedagógus” fogalmát: az utóbbiba az óvodapedagógusok és a gyógypedagógusok is beletartoznak.

Nyilván a szabad választhatósága és időben való könnyebb ütemezése miatt is népszerűbbek ezek a tanulási formák.

Ami szakmai továbbképzésekre fordított időt illeti, azt látjuk, hogy a hazai másfél évi átlagos 14–15 naphoz képest a szlovákiai tanárok csupán 6–7 napot töltöttek továbbképzéseken. Ennek fele volt kötelező továbbképzés, a másik felét önkéntesen vállalták a tanárok, tehát ez a szám is fele a hazainak. A TALIS-minta átlaga a nemzetközi kutatásban 17,6 nap volt, az országok közötti összehasonlítás szerint csak a török és az ír tanárok vettek részt kevesebb továbbképzésen.⁹ A tanároknak egyébként valamivel kevesebb mint fele (43%) nyilatkozott úgy, hogy szívesen vett volna még részt további képzéseken, ha erre lehetősége nyílt volna. Hogy mégsem vettek részt az leginkább három okra vezethető vissza. Döntően (57%) azért, mert nem találtak megfelelő képzést, másodsorban (42%) indokolták azzal, hogy nem tudták iskolai feladataikkal összeegyeztetni a képzést, s a harmadik ok (17% jelölte meg), amelyben már eltérés van a kompozíciók között, az az, hogy túl drága volt a képzés. A hátrányos diákkompozícióban tanító tanárok 20 százaléka jelölte meg ezt a választ, néhány bekezdéssel lejjebb olvashatjuk majd, hogy valóban ők vettek a legkevesebb fizetős képzésen részt.

A kompozíciók között nem egyformán oszlik meg a továbbképzéseken való részvétel. A hátrányos tanulói kompozíciójú iskolákban tanító tanárok vettek részt a legtöbb alkalommal (4. táblázat). Ennek oka valószínűleg az, hogy a hátrányos kompozíció iskoláiban több felzárkóztatást igénylő diák tanul, akik fejlesztéshez külön oktatásra van szükség. Hogy milyen képzéseket részesítenek előnyben a különböző kompozíciójú iskolákban tanító tanárok, arra hamarosan kitérünk, de egyelőre maradjunk még ezeknél az adatoknál! Érdemes azt is megvizsgálni, hogy mennyi volt ezek közül a képzések közül kötelező, és mennyi önkéntes, mert itt feltűnik, hogy az előnyös kompozíció iskoláiban a legalacsonyabb az önkéntesen vállalt továbbképzéseknek is a száma, hasonlóan egyébként a magyarországi tendenciákhoz. A negyedik táblázatban feltüntettük a szórásokat is, mert megfigyeltük, hogy a tanárok között rendkívül nagy a szórás. Általánosan elmondható, hogy az életkor előrehaladtával csökken a továbbképzési kedv: a fiatalabbak részvétele jellemzőbb, valamint a férfiak is kevesebb időt töltenek képzéseken, de ez kompozíciónként és településtípusonként is nagyon eltérő lehet. Figyelemre méltó, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban a fiatal tanárok majd kétszer annyit járnak továbbképzésre, mint idősebb kollégáik.

4. táblázat. A különböző diákkompozíciójú iskolákban tanító tanárok szakmai továbbfejlesztésre fordított ideje az elmúlt 18 hónapban Szlovákiában (nap).

	Továbbképzések összesen	Ebből önkéntes	Szórás
Hátrányos kompozíció	7,54	3,23	9,6
Átlagos kompozíció	7,04	3,71	9,5
Előnyös kompozíció	6,38	2,96	8,8

Forrás: TALIS SVK. N=2326.

⁹ Az adatfelvétel óta Szlovákiában a tanári fizetések egy részét függővé tették a kötelező és az önkéntes továbbképzéseken való részvételtől, ezért ott is lényegesen megnőtt a továbbképzéseken résztvevők aránya.

Látjuk tehát, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolák tanárai több időt töltenek képzéseken, viszont a kérdőívre adott válaszokból megtudhatjuk azt is, ezek a képzések többnyire támogatott képzések voltak, míg az átlagos iskolai kompozícióban gyakoribb, hogy egy tanár maga finanszírozza a képzést, és ehhez kevesebb fizetés-kiegészítést, vagy munkaidő-kedvezményt kap (5. táblázat). A tanárok negyötöde vett részt olyan továbbképzésen, amelyek tanítási időben voltak megtartva és minden kompozícióban a tanárok fele kapott erre az időre munkaidő kedvezményt (tehát a résztvevők 30 százaléka nem kapott kedvezményt). Valamivel nagyobb arányban vettek részt a tanárok munkaidőn kívüli képzéseken. A kutatók megkérdezték, hogy erre az időre kaptak-e fizetés-kiegészítést a válaszadók. Mindössze a résztvevők 30 százaléka kapott ilyen juttatást. Ha a kompozíciók közötti eltérésre figyelünk, akkor azt látjuk, hogy az előnyös kompozíció iskoláiban kevesebben kaptak térítést.

5. táblázat. A különböző diákkompozíciójú iskolákban tanító tanárok továbbképzéseinek finanszírozása (sorszázalék, fő).

	Egyikért sem kellett	Néhányért	Az összesért	Összesen (fő)
Hátrányos kompozíció	73	22	5	342
Átlagos kompozíció	68	26	6	1275
Előnyös kompozíció	73	23	4	744

Forrás: TALIS SVK. N=2361.

Most szeretnénk visszatérni arra, hogy melyek azok a területek, amelyeken szívesen fejlesztenék magukat a tanárok. Ebben a tekintetben jól látható, karakteres különbség van a kompozíciók között. Azok a szlovákiai tanárok, akik alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolában tanítanak, a hazaiakhoz hasonlóan leginkább a viselkedési és fegyelmezési problémákkal kapcsolatos, illetve a speciális tanítást igénylő diákokkal kapcsolatos képzéseken vennének részt. Ez Szlovákiában is lényegesen jellemzőbb hátrányos kompozíció esetén, mint más iskolai környezetekben. Bár nem annyira karakteres az eltérés, de kiemelkedő az az igény is, hogy olyan témakörökben szerezzenek újabb ismereteket, mint az óravezetés, a multikulturális környezetben való oktatás és a tanulóknak való tanácsadás ezzel szemben viszont kimaradnak a szakértői tudást, vagy az iskolai adminisztrációs információkat előtérbe helyező képzések.

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban a szlovákiai pedagógusokkal foglalkoztunk, és ezen belül igyekeztünk kiemelni a továbbképzésekkel kapcsolatos tapasztalataikat. Azonban úgy véljük, van egy fontos szempont, amelynek tükrében nem szokták vizsgálni ezt a kérdéskört, mégpedig a tanárokat foglalkoztató iskolák diákkompozíciója szerint, noha egy iskola diákjainak társadalmi háttere igen nagy befolyással van a tanári munka karakterére. Mi kiemeltük a legalacsonyabb szülői végzettséggel jellemezhető kompozíció iskolákat, ahol a tanárok nagyobb kihívással és többes szerepelvállással találkozhatnak abból adódóan, hogy a diákok jelentékeny része olyan családból származik, ahol a szülőknek nincsen még középfokú

végzettségük sem, így otthonról hozott kulturális tőkájük alacsony. Az iskolacsoportok tájékoztató jellegű, általános bemutatása után megvizsgáltuk a különböző háttérű iskolák tanárainak továbbképzéssel kapcsolatos tapasztalatait a TALIS 2008-as adatbázis alapján. Láthattuk, hogy a fizetős képzéseken való részvétel esélye körükben kisebb, és a tanulni kívánt területek, témák mutatják, hogy a kompozíció tanárait más tematika és más forma érdekli, mint kollégáikat.

IRODALOM

- Albert Sándor (2009): Szlovákia közoktatási rendszere. In: Torgyik Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek Európában*. Budapest: Krónika Nova.
- Bacskai Katinka (2008): Középfokú egyházi oktatás Felvidéken. *Mester és Tanítvány*. 19. 81–88.
- Bacskai Katinka (2013): Hátrányos helyzetű iskolák tanárai Magyarországon és Szlovákiában. In: Karlovitz János Tibor–Torgyik Judit (Szerk.): *Vzdelávanie výskum a metodologia*. Komarno: International Research Institute. 633–644.
- Bacskai Katinka (2015): Iskolák a társadalom határán. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Beňo, Matej (2003): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers OECD. Activity Country Background for the Slovak Republic. , Bratislava: Institute of Information and Prognoses of Education.
- Bordás Andrea (2012): Pedagógusok szakmai tanulóközösségei szociokulturális konstruktivista megvilágításban. In: Pusztai Gabriella–Fenyő Imre–Engler Ágnes (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen: CHERD. 226–247.
- Castro, Antonio J.–Kelly, John–Shih, Minyi (2010): Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*. 26. 3. 622–629.
- Coleman, James S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington D. C.
- Darling-Hammond, L. (2010): Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*. 61(1–2). 35–47.
- Deák Zsuzsa–Nagy Mária (1998): Társadalmi és szakmai mobilitás. In: Nagy Mária (Szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest: OKKER. 13–59.
- Dohányos Róbert–Lelkes Gábor–Tóth Károly (2004): Nemzeti és etnikai kisebbségek Szlovákiában 2003. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Gadušová, Zdenka–Malá, Eva–Zelenický, Lubomír (2008): New Competencies in Slovak Teacher Training Programmes. In: Brian Hudson–Pavel Zgaga (Eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education. 313–325.
- Gyurgyik László (1996): Nemzeti és vallási identitás a szlovákiai magyarok életében. *Vigília*. 61. 7. 515–517.
- Hanešová, Dana (2008): The educational Role of Church-Maintained Education in Slovakia after 1989. In: Pusztai Gabriella (Ed.): *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, 59–72.
- Hermann Zoltán–Imre Anna–Kádárné Fülöp Judit–Nagy Mária–Sági Matild–Varga Júlia (2009): *Pedagógusok, az oktatás kulcsszereplői*. Budapest: OFI.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógia Szemle*. 54. 12. 3–15.
- Mezei István (2008): Városok Szlovákiában és a magyar határ mentén. Somorja–Pécs: Fórum Kisebbségkutató–MTA RKK.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*. 102. 3. 301–331.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Renczes Ágoston (2010): A szlovák gazdaság és Dél-Szlovákia magyarlakta vidékeinek fejlődése az EU-csatlakozás óta. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatók Közalapítvány.
- Rice, Suzanne (2008): Getting good teachers into challenging schools. *Curriculum Leadership*. 6. 14. 1–3.
- Sajtos László–Mitev Ariel (2007): SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv. Budapest: Alinea.
- Sleeter, Christine E. (2008): Preparing white teachers for diverse students. In: M. Cochran-Smith–S. Feiman–Nemser–D. J. McIntyre (Eds.): *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

DOKUMENTUMOK

- Az Európa Tanács 2009. november 26-i következtetése a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről (2009/C 302/04) <http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:HU:PDF> (2012. 03. 05.)
- OECD 2009. Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. http://www.oecd.org/document/54/0,3746,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html (2012. 02. 01.)
- Taguma, Miho – Litjens, Ineke – Makowiecki, Kelly 2012. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Slovak Republic. OECD Publishing.

A SZAKMAI ETIKAI NORMÁK FORMÁLÓDÁSA MINT KÖZÖS TANULÁS

Erdős István

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a pedagógus pálya professzionalizációjának egyik aspektusával, az autonóm módon meghatározott, konzisztens és világos szakmai etikai normarendszer hivatásformáló szerepével foglalkozunk. Mérlegeljük a pálya jellemzőit valamint elhelyezkedését a professziók és fél-professziók dichotómiájában, majd a pedagógustársadalom egy csoportjának, a felekezeti közoktatásban foglalkoztatottak reprofesszionalizációs törekvéseit mutatjuk be két szakmai etikai kódex szövegének elemzése tükrében. Megállapítjuk, hogy ezek készítése, szemlélete, tartalma összhangban van a felekezeti iskolák tanárainak professzió-őrzési szándékával, s amellet érvelünk, hogy a konzisztens pedagógiai értékrend és az etikai kódex megalkotása olyan közös tanulás, ami önmagában is a hivatásértelmezés formálódása és a szakmai öntudat megerősödése felé vezet.

BEVEZETÉS

Napjaink egyik aktuális oktatáspolitikai kérdése a tanári pálya és hivatás reformja. A köznevelési törvény, pedagógus előmeneteli rendszer, tanfelügyelet, megváltozott iskolai követelményrendszer, tankönyvek, új iskolafenntartó és szakmai szervezet alakulása mellett az állami és önkormányzati iskolák számára kötelezőnek, az egyháziak számára ajánlottnak szánt pedagógus etikai kódex törvényi előírás¹ is ebbe a körbe tartozik. E dokumentum tervezetének kiadása rögtön a sajtó és a szakszervezetek érdeklődésének fókuszába került. Tanulmányunkban nem a még formálódó kódex konkrét tartalmáról kívánunk értekezni, netán állást foglalni, hanem abból a szempontból vesszük szemügyre, hogy mennyiben függ össze a tanári professzió problematikájával, illetve azt elemezzük, hogy hogyan és miért születhettek hasonló dokumentumok a hazai katolikus és református iskolák pedagógusai számára már két évtizede, s van-e ezeknek relevanciája a készülő dokumentum számára.

A PROFESSZIONALIZÁCIÓ MINT ÉRTELMEZÉSI KERET

A pedagógus etikai kódexek magyar szakirodalma leginkább a dokumentumokban megfogalmazott (illetve megfogalmazandó) elvárás-listára koncentrál, vagy tartalmi összehasonlításra vállalkozik, s megvalósíthatóságukról elmélkedik (Czebe & Dillong, 2009; Bognárné, 2011). Tanulmányunkban a készülő kódexet a tanári munka „repro-

¹ „A Kar megalkotja Alapszabályát, valamint a Pedagógus Etikai Kódexét”. „A Kar Etikai Kódexe általános etikai alapelvekből, részletes etikai és eljárási szabályokból áll”. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 63/B. § (1) f) és 63/A. §2 (8).

fesszionalizációjának” egyik elemeként értelmezzük, s ebből az aspektusból vizsgáljuk funkcióját, hatását.

A professzió keresztény vallási fogalomként az egész földi életre szóló, Isten általi elhívásként fogalmazódott meg, így elsőként a papi, szerzetesi hivatás jelent meg professzióként, illetve keresztény felfogás szerint általános értelemben minden ember rendelkezik egy – munkájához nem feltétlenül kötődő – élethivatással (Weber, 1982). Néhány világi pályára szekuláris értelemben vett hivatásként tekintettek a középkori egyetemi oktatásban való megjelenésük miatt (Le Goff, 1979), s napjainkra a szó kifejezéstartalma individualizálódott, elvesztette közösségi referenciáit (Bocsi, 2015) a köznapi nyelvben jóformán minden szakmára használhatóvá vált.

A társadalomtudományok számára leginkább Weber munkássága definiálta a fogalmat, aki Luther Biblia-fordításának, illetve a későbbi teológusok és filozófusok szóhasználatának részletes elemzésével² az egész életen át, kötelességérzettel végzett, magasabb rendű munkát nevezi így (Weber, 1982). Foglalkozásnak azt a tevékenység-specifikációt tekinti, amely „egy személy folyamatos ellátásának vagy keresetszerzésének” lehetőségét biztosítja (Weber, 1987, p. 154.), míg a hivatás fogalmát az egyénnek a társadalomban elfoglalt rendi helyzetével hozza összefüggésbe, amely „bizonyos [...] keresetszerzési lehetőségek monopoljellegű elsajátításában [...] jut kifejezésre” (Weber, 1987, p. 307). Így kapcsolja össze a jellegzetes életvitellel, a formális neveléssel, a sajátos konvenciókkal, szabályokkal, belső lojalitással és társadalmi presztízzsel, melyek összefüggnek az osztályhelyezettel, de az önmagában nem determinálja.

A strukturalista-funkcionalista hivatásfelfogás egy magas státusú szakma professzióvá válásában az iránta megnyilvánuló társadalmi szükségletet, valamint az ezért járó társadalmi megbecsülést és privilégiumokat hangsúlyozza (Parsons, 1968). Feltétele a magas szintű szakmai tudás, melyet egy annak megszerzését garantáló képzőhelyen sajátít el az egyén, akinek későbbi munkavégzése jogilag rendezett, különböző szakmai szervezetek által ellenőrzött. Egy professzió nemcsak megélhetést, hanem hivatásrendi öntudatot, sajátos életmódot, kultúrát, habitust ad reprezentánsának, aki a „laikusoktól” elkülönülő, autonómiára törekvő dolgozó. Egy hivatás rangját az eddig felsorolt tényezőkön túl nemcsak a szakmájára vonatkozó tudás tartalmának önálló meghatározása, hanem a saját szervezeteikben közösen megalkotott etikai kódex biztosítja, mely jelzi egyedi szakmai kompetenciáit, s egyben etikailag kontrollálja tevékenységét (Parsons, 1968). A pályára való felkészülés gyakran már a családban elkezdődik, a szakmai szocializáció terepe a felsőoktatás majd a munkahely, az érkező társadalmi visszajelzések, melyeken keresztül folyamatosan formálódik a választott professzióról alkotott kép, a professzionális identitás és öntudat (Fónai & Dusa, 2014; Fónai, 2015).

Etzioni (1969) ugyancsak a professziók markáns jellemzőnek tartja a konzisztens etikai alapelveket a hosszú képzési idő, a laikusok számára nem birtokolható, specializált, magas szintű tudás, az erős szakmai autonómia és társadalmi legitimitás mellett, s megkülönbözteti még a fél-professziókat vagy pszeudo-professziókat – melyek közé a tanári pályát is sorolja – és az egyszerű (szellemi vagy fizikai) foglalkozásokat. A fél-professziók újabb alakulása, nem szabad értelmiségi pályák, melyeken az alkalmazotti létforma inkább érződik, szakmai autonómiájuk gyengébb, mivel autoritásuk erősebb

² Ugyancsak a XVI. századra teszi a professzió mai, szakmához kötött fogalmának kialakulását Freidson (1983) is, aki szerint az exkluzív tudást igénylő, magas presztízsű valamint az ezeket nélkülöző foglalkozásokat is ekkortól nevezték így.

társadalmi kontroll alatt áll. Kettős felelősségrendszerben munkálkodnak, nemcsak saját szakmai, hanem munkaadóik, a nagy bürokratikus szervezetek is követelik lojalitásukat. Kisebbségi tekintélyük másik oka, hogy döntően női pályák (Etzioni, 1969), s nem rendelkeznek a társadalmi kommunikációban kiemeltnek tekintett specializált tudással, készséggel, sem világos erkölcsi kódexszel.

Más megközelítések kritikával illetik a professziók ideáltipikus értelmezését és merev besorolását, az interakcionista a professziók sajátosságait a másokkal való diskurzusban vizsgálják, a professzionalizációt mint társadalmi és politikai folyamatot mutatják be (Hargreaves & Goodson, 1996). A foglalkozási csoport érdekérvényesítő szándékát, a jogok, privilégiumok védelmét, a szociális bezárkózás stratégiáját, a felfelé irányuló mobilitást fedezik fel a professzionalizációban. A hatalom és az autonómia kettőssége kerül az értelmezések homlokterébe, ahol a magas szintű tudásra épülő minőségi szolgáltatás nyújtása biztosítja a professzionális hatalmat, autonómiájuk pedig egyrészt a piaci viszonyoktól, másrészt a külső kontrollaktól való viszonylagos védetségükben ragadható meg (Freidson, 2001). Freidson hangsúlyozza, hogy ahhoz, hogy a társadalmi elismerés, bizalom megmaradjon, folyamatos minőségi szakmai teljesítmény kell, a kiküzdött autonómiáért újra és újra meg kell harcolni. Egy professzió státusának értékelése több társadalmi szereplő közös alkotása: rendkívül fontos, hogy az adott szakma képviselői hogyan tekintenek önmagukra, saját autoritásukra, milyen a velük kapcsolatban álló klienskör ítélete, az állam, a munkáltatók, más professziók képviselői, a közvélemény álláspontja (Freidson, 1986).

Az utóbbi évtizedek számos új elméletet fogalmaztak meg a professziókkal kapcsolatban, melyek közül témánk szempontjából kiemelendő a deprofesszionalizációs tézis. E szerint a kliensek iskolázottságának növekedésével, az új információforrások megjelenésével fokozatosan elvész a tudásmonopólium, melyet a felsőoktatás tömegesedése miatt kialakuló szakmai felhígulás, s a növekvő munkamennyiség miatt csökkenő tudásfejlesztési lehetőségek is erodálnak. A posztmodern társadalomban a kliens választási joga, szabadsága válik hangsúlyossá, a társadalmi bizalomvesztéssel párhuzamosan egyre nagyobb szkepszissel fordulnak a szakemberek autoritása felé. A menedzseri logika mindenhatóvá válása pedig felőrli a piactól való védetséget, a professziók képviselői egyre kevésbé tekinthetők önálló munkát végző szabad értelmiségieknek, hanem nagy, bürokratikus szervezetekben dolgozó, kis részfeladatokat megoldó szellemi proletárokká válnak (Kleisz, 2005). Ez a folyamat mindegyik professziót érinti, de meglátásunk szerint a tanárit fokozottabban veszélyezteti, mint a klasszikus hivatásokat.

A tanári professzió kutatásánál tehát a következő dimenziókat érdemes szemügyre venni: milyen tudással, ismeretekkel (s ezen keresztül szakértői hatalommal) rendelkezik, milyen autonómiájának és önálló felelősségének mértéke, valamint milyen előnyöket, életkilátásokat³ képes nyújtani képviselőinek (Hoyle & John, 1995). Véleményünk szerint egy szakmai etikai kódex formálódása a professzió vizsgálatának elemi dimenziója, az erkölcsi önrendelkezésre való igény jele. Campbell (2000) a pedagógus pálya professzionalizációjának megnyilvánulásaként értékeli, mely önmagában nem vezet etikai tudatossághoz, de lehetőséget teremt a szakmai közösség számára, hogy szembenézzen helyzetével. Ha ennek alapelvei világosak és konzisztensek, növekedhet a tanárok öntudata, erősödhet a feljük irányuló társadalmi bizalom, az etikai kódex körüli tisztázó

3 Ezek a munkalehetőség, a munkahelyek biztonsága, fizetés és jutalmak, társadalmi elismerés, pszichológiai önbecsülés, magas státus és méltóság, a szakmai kiválóság elismerése (karrier) és a munkával való elégedettség.

megbeszélések során formálódó kollektív szakmai önrendelkezés és etikai tudatosság megújíthatja az iskolai kultúrákat (Campbell, 2008).

PROFESSZIÓ-E A TANÁRI MUNKA?

A szigorú tradicionális vélemény szerint mindössze három szakma (pap, orvos, jogász) tekinthető igazi professzionának de a témával foglalkozó szerzők különböző szempontrendszerek alapján már számos professziólistát állítottak fel, miközben még a kritériumokban sincs teljes egyetértés, így teljesen objektív meghatározásra nem törekedhetünk (Kleisz, 2005). A különböző korok pedagógusideáljának közös eleme, hogy igen magas tudás- és képességbeli valamint erkölcsi mércét állít a tanárok elé (Kéri, 1997; Németh & Skiera, 1999), s hangsúlyozza munkájuk közjót szolgáló hivatásjellegét. Több ismerv szerint a professziók jellemzőit mutatja⁴, azonban mégsem sorolják ide a tanári pályát. Fél-professzionának azok tekintik, aki szerint a tudást inkább közvetíti, alkalmazza, mint teremt, magas szintű tudás helyett specifikus tudáselemekből, technikai készségekből épül fel, nem rendelkezik csak rá jellemző szakmai viselkedéssel és nyelvhasználattal, tagsága heterogén, rekrutációját nem tudja kontrollálni, tevékenységi köre nem határolható le szigorúan, nem jellemzi megfelelő díjazás, presztízsjavak, laikus kontroll alatt áll (Etzioni, 1969; Fónai, 2012).

A tanári pálya helyzetének magyarországi alakulásáról elmondhatjuk, hogy a tanártársadalom már a dualizmus korában is rétegződött az iskolatípusok, a fenntartók és a településtípus szerint, melyet az erős jövedelembeli különbség⁵ is jól jelzett (Mazsu, 1993). A két világháború közötti korszakban egy gimnáziumi tanár egyértelműen elérte a középosztályi státust, az értelmiségi foglalkozások átlaga körül keresett (Nagy, 2001)⁶, míg a szocializmus évtizedeiben (a többi diplomás szakma keresetéhez hasonlóan) a fizetések a fizikai munkások átlagbére körüli értékre csúsztak vissza. A rendszerváltás után is elmaradt a tanárok jövedelemszintje a többi értelmiségi szakmától⁷, s napjainkig a bérrendezés-elinflálódás ördögi körében mozog. Ezek az adatok a tanári tudás alacsony társadalmi elismerésének egyik mutatója. Tehát a professziók egyik fontos ismervé, a középosztályi lét anyagi nívója nem teljesül.

A tanártársadalom rekrutációjának vizsgálata folyamatosan közepesen nyitott mobilitásúnak mutatja a pályát (Ferge et al., 1972; Nagy, 1998). A tanárszakok bekerülési pontszámai hosszú ideig viszonylag alacsonyak voltak, s ez a presztízscsökkenés újabb mutatója. Az önkormányzati iskolákban a pedagógusok átlagos életkora tíz év alatt három és fél évvel növekedett (Halász & Lannert, 2007), ami a fiatalok csökkenő érdeklődését

4 A tanár- és tanítóképzés jelentős múltra tekint vissza, a szakmai tudás átadása felsőoktatási intézményekben, hosszú képzési idő alatt zajlik, (Etzioni a legalább ötéves képzési időt nevezi meg egyik ismérvként, ez eddig csak az egyetemi tanárképzésre volt jellemző, de a legújabb törvényi előírások már 4+1 és 5+1 éves képzési ciklust szabnak meg, vagyis csak az óvodapedagógusok tanulmányi ideje lesz rövidebb). Léteznek periodikái, szakkönyvei, tudományos kutatási eredményei, működnek szakmai és érdekképviseleti szervei, a tanári munka állami reguláció által jogilag rendezett, kontrollált, a szakmai tudás tökéletesen nem standardizálható, s társadalmi hasznossága nehezen kérdőjelezhető meg.

5 Egy állami alkalmazásban lévő, kinevezett budapesti gimnáziumi tanár átlagfizetése az 1887/88-as tanévben 1800 Ft + 100 Ft ötödéves pótlék volt, míg egy elemi iskolai, nem állami intézményben dolgozó segédtanító mindössze 345 Ft-ot keresett, ami a korabeli napszámossérnek nagyjából dupláját tette ki (Mazsu, 1993, p. 39.).

6 Ekkoriban egy gimnáziumi tanár közel négyszer annyit, egy népiskolai tanító majdnem két és félszer annyit keresett, mint egy gyári munkás.

7 1997-ben egy gépészmérnök keresetének 61%-át kapták (Nagy, 1998).

mutatja. 1945 után a tanári pálya rohamosan feminizálódott, s ez szoros kapcsolatban áll a fél-professzióvá válással. Kumulatív hatása révén, minél inkább csökken a pálya vonzereje, annál inkább taszítja a férfiakat (Ferge et al., 1972). A rendi helyzet egyik jellemzőjének tekinthető *connubium* (Weber, 1987) bizonyos mértékig jellemző rájuk⁸, de az orvos- vagy jogászdinastiákkal nem versenyezhetnek. Témánk szempontjából ez azért fontos, mert gyermekeik döntően nem követik szüleik hivatásválasztását, s így nincsenek generációkon átöröklődő, a napi külső hatásoknak jól ellenálló szakmai és hivatásetikai normáik és identitásuk.

Mivel a professziókra a teljes életre szóló hivatásválasztás jellemző, fontos a pályaelhagyás kérdése. A tanári diploma jó konvertálhatósága és helyettesíthetősége (az orvossal ellentétben), ami közgazdászszemmel üdvözlendőnek tűnik (Vámos, 1989), az a professziókra jellemző magas szintű, specializált tudás és az élethosszig végzett keresetszerző tevékenység szempontjából már nem annyira az. Ez elsősorban a fiatal tanárookra jellemző, melyet az alacsony jövedelem és az eleve nem erős elhatározás mellett a kezdeti szakmai kudarcok is okozhatnak (Bacskai, 2008). Ez utóbbi összefügg azzal, hogy az orvosi és jogi pályával szemben a tanári pályaszocializáció professzióképet alakító, munkahelyi bevezető szakasza sokáig intézményesen nem volt biztosítva⁹, s hivatásközösségnek nincs kontrollja sem a képzés, sem a befogadás, sem az ellenőrzés fölött.

A tanári tudás és munka tartalmának megítélését a rendszerváltozás óta liberális pedagógiai nézetek dominálják, melyek szerint a gyermeki jogok és autonómia felülírja a tanári autoritást (Pusztai, 2011). A modern körülmények között új utakat kereső oktatási módszerek pedig megkérdőjelezik tudásmonopóliumát, s a tanárnak csak részleges, inkább bizonyos kompetenciák, választható minták, technikák átadására szorító feladatokat hagynak. A tanárszerep ilyen változása könnyen alááshatja a tanárok szakmai önbecsülését.

Már az 1970-es vizsgálat is alátámasztotta, hogy a pedagógusok frusztrált önértékelése alacsony társadalmi megbecsültség-érzésükkel függ össze (Ferge et al., 1972), s a kilencvenes évek pedagógusainak életérzése is hasonló volt¹⁰ (Szabó, 1998). A saját magukról alkotott képük még kedvezőtlenebb, mint a társadalom ítélete, mely különösen a középiskolai tanárok presztízsét ennél lényegesen magasabbra (a vizsgálatban felsorolt értelmiségi foglalkozások középmezőnyébe) értékelte. Összességében egyetértünk azzal a megállapítással, amely egy hallgatók körében a tanárok presztízséről végzett vizsgálat eredményét úgy foglalta össze, hogy „egyértelműen alátámasztják a szakirodalomnak a szemi-professziókra és a deprofesszionalizációra vonatkozó állításait” (Fónai & Dusa, 2014, p. 48.).

A tanárok általános rossz közérzetét az átlagot meghaladó szabadság és a tanítás örömforrás jellege mellett szinte csak az alacsony hierarchizáltságú munka kompenzálta (Nagy, 1998). Az utóbbi évtizedekben megszűnt a külső ellenőrzés rendszere, az adott tantestületek kultúrájába illeszkedően, a helyi igazgatók szabta keretek között lényegében saját belátásuk szerint dolgozhattak, s így úgy tűnik, teljesült az „igazi” professziók egyik jellemvonása, az autonóm munkavégzés. Ennek során viszont a professziók

8 A férfi tanárok fele pedagógus házastársat választ, míg a nőknek csupán 17 százaléka él pedagógusférjjel. Eközben a pedagógusok negyedének egyéb területen dolgozó értelmiségi házastársa van, és gyakoribb, hogy alacsonyabb végzettségű a párjuk, ami a nők 40%-ára, férfiak 28%-ára jellemző (Nagy, 1998).

9 Ezen kíván változtatni a pedagógus előmeneteli rendszerben kialakított gyakoronoki időszak.

10 Tizenegy értelmiségi foglalkozás közül a középiskolai tanárok a 8., az általános iskolai tanárok a 9., az óvodapedagógusok az utolsó, 11. helyre kerültek a presztízs rangsorban.

másik eleme veszett oda, partikularizálódott és egyben erodálódott az egységes szakmai viselkedés, nyelvhasználat, hivatás-etika. Az oktatáspolitikai környezet nem biztosította a professziókra jellemző stabilitást, az egymás követő reformhullámokat a pedagógusok többsége megpróbálta a „mintha-pedagógia”¹¹ alkalmazásával átvészelni (Szivák, é.n.). Ilyen előzmények után bármilyen változás, akár egy kötelező érvényű etikai kódex is, érthetően berzenkedést vált ki, mivel relatív szabadságukat érzik veszélyeztetve.

A PROFESSZIONALIZÁCIÓ HELYZETE A FELEKEZETI ISKOLÁK TANÁRTÁRSADALMÁBAN

Ezek után azt vizsgáljuk, hogy van-e eltérés a felekezeti közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok hivatásfelfogásában, s az ezzel összefüggő társadalmi jellemzőkben. A fenntartói szektorok közti oktatási és nevelési teljesítménykülönbséget különbözőképpen magyarázza a szakirodalom, melyekben a tanári munka professzió-jellegű, speciális aspektusai több ponton is felbukkannak (Pusztai, 2009).

Egy, a református iskolák tanárai között készített kutatás (Bacskai, 2008) szerint a nem és a kor szerinti megoszlás itt kedvezőbb, mint az országos átlag, a tanárok egyértelműen felfelé mobilak, egyharmaduk származott értelmiségi családból, képzettségi szintjük meghaladta az önkormányzati szférában található, noha a vizsgált intézmények zömmel vidéki, kisebb településeken működnek. Anyagi megbecsültségük nem jobb az országos átlagnál, azonban a pályaelhagyást és az iskolaváltást tervezők az országosnál alacsonyabb arányban fordultak elő. Sokan egyházi kötődésükkel magyarázták, illetve keresztényi elhívásként értelmezték a felekezeti iskolában való tanítást, a tanártársairól alkotott általános vélekedésük kifejezetten pozitív volt nemcsak személyes, hanem szakmai kérdésekben valamint a tantestület egészére nézve is. Ez az erős belső szolidaritás, a követendő értékekben való egyetértés a professziók jellemzője. Munkaterhelésüket nagyra érezték, de kiterjesztett szerepfelfogást vallottak, melybe a tanórai oktatáson kívüli tehetséggondozás, felzárkóztatás, személyiségformálás, lelki gondozás és szabadidő szervezés is beletartozik. Hasonló eredményekről számol be egy kelet-magyarországi, különböző fenntartású (binnen különböző felekezeti fenntartójú) iskolákat célzó kutatás is, mely szerint a pályaelhagyásban gondolkodó, a körülményekre panaszkodó, a tanításról alkotott elképzeléseiben csalódottak aránya az egyházi oktatási szektorban a legkisebb¹² (Pusztai & Morvai, 2015).

Úgy tűnik, hogy az egyházi iskolákkal kapcsolatos különböző szintű iskolafenntartói és helyi dokumentumok egyaránt nagy hangsúlyt fektetnek egy tudatos pedagógiai ars poética kimunkálására és a tantestületekben ennek folyamatos, alkotó jellegű feldolgozására, mely a habitusközösség fejlesztését, egyfajta „korporatív identitás” kialakítását¹³ szolgálja (Pusztai, 2011). A felekezeti iskolai tanári hivatásfelfogás eltér az általánostól, és tetten

11 A reformokkal szembeni szkepszis jegyében ugyan úgy teszünk, mintha komolyan vennénk az új módszereket, szempontokat, eszközöket, továbbképzéseket, de valójában az eddigiekhez hasonlóan végezzük a munkát.

12 Az egyházi fenntartású intézményekben dolgozók 53,2 százaléka nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben elégedett intézményével, míg a másik két fenntartótípus munkatársai körében 10-20 százalékponttal alacsonyabb arányban mondták ugyanezt (az állami fenntartásúak 32 százaléka, az egyéb fenntartásúak 43 százaléka) (Pusztai & Morvai, 2015).

13 Ebben a tekintetben a szerzetesi iskolák fenntartói ma már nem is az általában vett keresztény vagy katolikus nevelési eszmények, hanem a saját rendi nevelési identitásuk megfogalmazásával, specifikálásával, világi tanáraik körében való népszerűsítésével foglalkoznak.

érhető egyfajta tudatosan végzett közös tanulás, hivatásformálás. Mindez nagyobb magabiztosságot, öntudatot ad az itt dolgozóknak, inkább tisztában vannak feladataikkal, s képesnek érzik magukat azok megoldására.

Az adatokból az a kép bontakozik ki, hogy itt a klienskör (a diákok és szülők) is sokkal inkább elfogadják szakértői autoritásként a tanárt, mint a többi iskolafenntartó esetében. A felekezeti szektorban tapasztalatokat szerettek az átlagosnál nagyobb arányban gondolják úgy, hogy a nevelés szakértelmet kívánó tevékenység, s azt képviselték, hogy a pedagógusok nagyobb anyagi elismerést érdemelnek. Elégedettebbek voltak az iskolák és a tanárok teljesítményével, s a tanulói kudarcokért kisebb arányban hibáztatták őket (Pusztai, 2011). A felekezeti iskolák diákjai között végzett vizsgálat arra a megállapításra jutott, hogy ebben a szektorban fontosabbnak ítélték a tanárra való odafigyelést, munkájának megbecsülését, s általában különbnek tartották őket a más iskolákban tanítóknál (Pusztai, 2009), vagyis fenntartók, szülők és diákok egyként hisznek a tanárközpontú iskolában.

Mindezek alapján úgy véljük, hogy a felekezeti iskolák pedagógusai – miközben munkaterhelésük, szabadidejük, fizetésük, számos szociológiai jellemzőjük a nem-felekezeti szektorban dolgozó kollégákhoz hasonló – több olyan vonással rendelkeznek, ami a klasszikus professziókat idézi, s ez nem egyszerűen a régi idők szellemének áthagyományozódása¹⁴, hanem a mindennapok szintjén tematizált, közös tanulással formált, állandó visszajelzések által megerősített identitásfejlesztő munka eredménye.

AZ EGYHÁZI ISKOLAI PEDAGÓGUS ETIKAI KÓDEXEK ÉS A TANÁRI PROFESSZIÓ

A professzió-kutatók egyként hangsúlyozzák a testületi etikai elvek meghatározásának szükségességét, mely hozzájárul tagjainak önlegitimációjához, identitásformálásához, az egy professzióhoz tartozók viszonylag egységes szakmai viselkedéséhez (Parsons, 1968; Etzioni, 1969; Freidson, 1986; Campbell, 2008). Az alábbiakban a katolikus és a református pedagógusetikai kódexek keletkezését és szövegét vizsgáljuk és hasonlítjuk össze abból a szempontból, hogy mennyiben érvényesek rájuk a professzionális normarendszerek jellemzői. A rendszerváltás első évtizedében több oktatási műhelyben párhuzamosan vetődött fel az etikai kódexek megalkotásának gondolata, lényegében azonos indoklással. A tanárszakma „felhígulására” hivatkoztak, s emiatt az egyházi oktatás elveinek, értékeinek tudatosítását tartották szükségesnek (Erdős, 2011), s ebben egyfajta „reprofesszionalizációs” szándékot fedezhetünk fel. A kezdeményezők minden esetben a szakmai közösség tagjai (Országos Református Tanáregyesület¹⁵ illetve Magyar Katolikus Püspöki Kar Iskolabizottsága¹⁶) voltak.

¹⁴ Kétségtelenül szerepet játszik benne ez is, melyet egyértelműen jelez, hogy a kutatások szerint a „táblacserés” iskolák kevésbé valósítják meg, mint a folyamatosan működő, nagyobb hagyományú felekezeti oktatási intézmények (Pusztai, 2004; Bacskai, 2008).

¹⁵ Az Országos Református Tanáregyesület (ORTE) 1995-ben tartott V. konferenciáján vetődött fel, hogy szükség van ilyen műre, az első fogalmazványt Dr. Gaál Botond, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem professzora készítette. Később bekapcsolódott a Református Pedagógiai Intézet is, s a szöveg elfogadására az ORTE Mezőtúron rendezett VII. konferenciáján került sor 1997. november 8-án.

¹⁶ Az MKPK Iskolabizottságának öt püspök valamint a szerzetesi konferencia két-két férfi illetve női tagja volt résztvevője, ők adtak megbízást az akkor frissen alakult Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézetnek, amely Bajzák M. Eszter iskolanővér, a KPSZTI igazgatójának irányításával 1998. szeptember 1-jén fejezte be munkáját. A szerzetes tagok valamennyien pedagógusvégzettségűek és tanári múlttal rendelkeztek. A katolikus kódex készítői ismerték és felhasználták a reformátusok által alkotott szöveget, emiatt sok szó szerinti egyezés található bennük.

Korán érzékelték a hivatásvesztés problémáját intézményeikben, hiszen a rendszerváltás előtt a katolikus iskolák tanári karának többségét szerzetesek alkották, akik esetében nem jelentkezett tanári professzióbeli krízis, illetve világi munkatársaik erősen elkötelezett pedagógusokból álltak, s az egyetlen református gimnázium tanári gárdájára is ez volt jellemző, öt-hat év alatt viszont látványosan bővült és heterogenizálódott a szektor. A két alkotás kezdeményezésének és készítésének módjában viszont jellegzetes eltérésre bukkantunk, mely kapcsolódik a katolikus és református intézményi kultúra és hierarchia közti különbséghez: a reformátusoknál a tanárok oldaláról indult a munka, míg a katolikusoknál az egyházi oktatás illetékes vezetői voltak az ösztönzők (Erdős, 2011).

Mindkét alkotás hangsúlyozza, hogy nem szankcionáló jellegű¹⁷, s nem egészében kötelezően elfogadandó dokumentum, a reformátusok javasolják, hogy a közoktatási intézmények nevelőtestületei az önkéntes vállalásról hozzanak határozatot, illetve, hogy erről a pedagógusok tegyenek ígéretet. A katolikus szöveg bevezetőjében „föltétlenül irány- és útmutatónak” nevezi a kódex szellemének tükröztetését az intézmények belső szabályzataiban, „természetszerűleg kiegészítve az egyházmegye, illetve az intézmény védőszentjének vagy a fenntartó szerzetesrend lelkiiségének, karizmájának sajátos vonásaival” (KEK. 5.). Tehát a református esetben nemcsak a szöveg megalkotásának folyamatát demokratikusabb, hanem az előírások követése is megengedőbbnek tűnik az inkább tekintélyelvű módon elkészített és normatívabban előíró katolikus kódexnél.

A katolikus kódex szerkezetileg öt fő részre oszlik. Az első kettő általános erkölcsi alapelveket határoz meg a Szentírás és az egyház nevelési elveinek felidézésével, s ezek nyomán fogalmazza meg a katolikus iskola lényegét, valamint a katolikus hit és erkölcsi princípiumok érvényesülését azokban. Az ötödik rész foglalkozik a katolikus nevelő konkrét élethelyzeteinek etikai kérdéseivel, melyeket hét viszony szerint rendszerez¹⁸. A református szöveg szerkezete hasonló, bár egyszerűbb¹⁹. A szövegek a deduktív logika szerint elrendezettek, az általános elvek tisztázása után alkalmazzák azokat konkrét helyzetekre, melyeket a viszonyrendszerek táguló koncentrikus körei szerint tárgyalnak.

Mindkét szöveg törekszik arra, hogy erkölcsi megállapításait megindokolja, teológiailag alátámassza, s hivatkozási rendszerükben hasonlóságot, ezen belül azonban felekezetspecifikus eltéréseket regisztráltunk²⁰. Megállapítható, hogy a két kódexben a célzott társadalmi csoport erkölcsét formáló tényezőként a vallás játszik központi szerepet, a pedagógusokat elsősorban keresztény-keresztény emberként, az egyház tagjaiként szólítják meg, s ilyen alapozású a dokumentumok szövege.

17 A dokumentumok nem foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy kik, hogyan, milyen eljárásrenddel jogosultak vizsgálni a normák esetleges megszegését, s ennek milyen következményei lehetnek.

18 A nevelő tanítványaihoz, munkatársaikhoz, iskolájához, tanítványai szüleihez, családjához, egyházához, a nemzethez és a hazához valamint a szaktárgyához való viszonyok szerint haladva.

19 „Bibliai alapelvek” cím alatt foglalja össze „A református hitelvek és az iskola”, valamint „A református hit- és etikai alapelvek érvényesülése az iskolában” című alfejezeteket, majd ezek után tér rá a nevelő konkrét élethelyzeteinek etikai megítélésének kérdéseire.

20 „Hitünk és életünk alapja és zsinórmértéke a Biblia, Isten Igéje” – olvashatjuk mindkét műben (REK. 7. és KEK. 5.), de a katolikus kódex így folytatódik: „és az egyház által értelmezett isteni kinyilatkoztatás”, ami eltér a református kódexben hangsúlyozott, Luthertől származó „Solutus Christus, sola Scriptura, sola gratia, sola fide” alapelvtől. Ugyancsak felekezetspecifikus jellemző, hogy a református szöveg általános részében huszonkét újszövetségi és három ószövetségi helyre való hivatkozás mellett mindössze egyetlen esetben találunk nem bibliai eredetűt, a II. Helvét Hitvallás egy bibliai szakaszt értelmező részét, illetve az „Orando et laborando” jelszavát. A katolikus kódexben ószövetségi utalás egyáltalán nincs, újszövetségi is csupán négy van, miközben tizenöt egyéb (pápai enciklikák és allokúciók, kánonok, kongregációs dokumentumok) hivatkozással bukkantunk (Erdős, 2011).

Noha a felekezeti iskolák tanári karában már a kilencvenes években sem csak egyházasan vallásgyakorló pedagógusok tanítottak (Pusztai, 2004), de a kódexek hivatkozási rendszere nem törekszik az értékluralitásra²¹, ennél fontosabbnak tekinti a normák konzisztenciáját. A világos és konzisztens normák a professziók fontos ismertetőjegyei (Etzioni, 1969; Campbell, 2008).

A konkrét élethelyzetek etikai kérdéseinek taglalásánál a két szöveg szinte szó szerint egyezik, a tanári munkát hivatásbeli kötelességként, evangéliumi feladatként²² jelenítik meg, melynek tudásbeli és etikai előfeltételei vannak. Személyiségvonásaiban komolyságot, derűt, megbízhatóságot, törődést, mértéktartást ír elő mindkét kódex, elvárják a család szeretetét, a kulturáltságot, ápoltságot, az igényes nyelvhasználatot, az igazságosságot, a humort. Fontosnak tekintenek négy önfeljesztési kötelességet, ezek szakterületének tudományos kérdései, az emberről szóló tudás, a pedagógiai jártasság és az általános műveltség, vagyis a tanári munkát magas szintű és speciális ismereteket, képességeket igénylő munkaként írják le. A tanári szakértői és pedagógiai tudás hangsúlyozása azért is fontos, mert a pedagóguspálya mint professzió más okok mellett azért is veszélyeztetett, mert nincsenek szigorú protokollok, a tanteremben kialakuló helyzetek mindig egyediek, azt a gyanút keltve, mintha a tanári megoldások esetlegesen lennének, ami a kliensek bizalmatlanságát is fokozza (Campbell, 2008).

Egymást megbecsülő és egységes közösségként definiálják a tanári kart, a katolikus szöveg szerint a nevelőtestület tagjai „keresztény közösséget alkotnak” (KEK 21.), s az intézmény, a fenntartó gyülekezet vagy egyházközösség, szerzetesrend múltjának megismerése, értékeinek, tradícióinak megőrzése, átadása a szakmai szocializáció lényegi rítusa, közösségépítő, annak erkölcsi erejét növelő, az egyén integrációját szolgáló elemként jelenik meg a szövegekben. Legfontosabb klienseivel, a diákokkal fenntartott viszonyában a tanárt egyértelműen irányító, a gyermekeket formáló, tekintélyes példaképpé látatják, vagyis a herberti tanáreszmény képe bontakozik ki előttünk²³. A református kódex szerint a diákok szüleivel való kapcsolat „nevelési céllal keresztény értékrenden alapuló”, a pedagógus a gyermekről szóló információinak megosztását a szülőkkel a „gyermek és a közösség érdeke szerint” (REK. 18.) mérlegeli, míg a katolikusok „nevelési célú” kapcsolatról írnak, melyben a szülők tájékoztatását „egyedül a gyermek érdeke” (KEK. 22.) szabja meg²⁴, s mindkét esetben egyértelmű, hogy ez a tanár szakmai döntése.

Az elemzett szövegek tisztázzák a pedagógus egyházhoz és a nemzethez való viszonyá-

21 Az ateista vagy vallásilag közömbös pedagógusok jelenlétét a felekezeti tanártársadalomban a kódexek tényként leírják és elfogadják, s felfogásuk elvi tiszteletben tartása mellett egyértelműen kötelezik őket az iskolai szellemiséghez és vallási gyakorlathoz való jóindulatú viszonyulásra. A katolikus kódex – egyetlen nem egyházi eredetű szövegeként – hivatkozik az ENSZ Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozatára, vagyis egy általános humanista értékalapon megfogalmazott dokumentumra.

22 Mindkét felekezeti szöveg leszögezi, hogy a nevelő „eszköz Isten kezében, s munkája eredményeierént elsősorban Nekí tartozik hálával” (REK. 15, KEK 19), a református szöveg azt is kimondja, hogy „szakértőit biblikus szemlélettel oktatja” (REK 15).

23 A tanítványokhoz való viszony témájában feltűnő a református „szigorú szeretet és irgalmasság” (REK. 13) formula különbsége a katolikus „igényes, növelő szeretet és irgalmasság” (KEK. 17) megfogalmazástól. Ehhez kapcsolhatjuk az igazságos osztályozás és a javítás lehetőségének indoklását, ami a református kódexben úgy fogalmazódik meg, hogy a tanárnak figyelembe kell vennie növendékei erőfeszítéseit, igyekezetét, a katolikus kódex viszont azzal magyarázza, hogy ez a „megbocsátás egyik válfaja” (KEK. 19). Úgy tűnik, hogy a református szövegben egyértelműen tetten érhető a weberi, teljesítményközpontú és aszketikus protestáns munkaerőkölcs hatása, szemben a spirituálisabb katolikus felfogással.

24 Kálvin Genfben a családi és a közösségi életet nem választotta élesen külön, a nevelésbe az egyházközösség is erősen beleszólt, szükség esetén szankcionált, míg a katolikus hagyományban az iskola nagyobb távolságot tart a szülőtől.

nak etikai sajátosságait mivel a professziót közszolgáltatnak tartják, így nem az egyes kliensek ad hoc elvárásai alakítják, hanem nagyobb és állandóbb közösségek a „megrendelői”. Az egyház iránti elkötelezettség az eddigiekből is nyilvánvalóvá vált, de a hazaszeretet is mindkét felekezeti kódexben azonos módon meghatározott erkölcsi alapelv. A két egyház eltérő politikai tradíciói, a reformátusság „kuruc” múltja, szemben az államhoz lojálisabb s inkább univerzális katolikus hagyománnyal magyarázza, hogy míg a katolikus a haza iránti elkötelezettségről és magyarságtudatról, a nemzeti hagyományok ápolásáról, addig a református a „nemzeti elkötelezettség” (REK. 19) erősítéséről beszél, s kiemeli a „református egyház sajátos nemzetformáló örökségét” is.

Összességében egyértelműen leszögezhetjük, hogy az egyházi iskolai tanári etikai kódexek készítése, szemlélete, tartalma összhangban van a felekezeti iskolák tanárainak jellemzésénél megállapított professzió-őrzési tendenciával, s megfelel a professziókról mondottaknak. Különös sajátossága, hogy a hivatás fogalmának kifejtésekor egyaránt kötődik a szó eredeti, transzcendens keresztény vallási, és a Weber által leírt evilági, szakmai hivatásértelmezéshez.

A TANÁRI PÁLYA REPROFESSZIONALIZÁLÁSA ÉS A KÉSZÜLŐ PEDAGÓGUSETIKAI KÓDEX

Tanulmányunkban arra a megállapításra jutottunk, hogy az elmúlt évszázadban a pedagóguspálya a vágyott, s egyes periódusokban többé-kevésbé elért vagy legalább a deklarációk szintjén hangoztatott hivatás-státusából minden lényeges mutató szerint vesztett, a fél-professziók közé csúszott. Ez a folyamat nem hagyta érintetlenül a magyarországi felekezeti iskolák tanártársadalmát sem, de valamivel később és kevésbé érintette, illetve ők hamarabb felléptek a deprofesszionalizáció ellen. A korporatív identitás megőrzésének és újjáformálásának egyik fontos elemeként etikai kódexeket alkottak, s beemelték szakmai diskurzusukba a hivatásra reflektálást, értékértelmezést. Ennek sikerességéhez a közös normákon nyugvó funkcionális és értékalapú közösség (Pusztai, 2004) megléte a kulcsfontosságú, vagyis nem önmagában az intézmény fenntartójának kilététől függ.

Az interakcionista professzióelméletek kapcsán kiemeltük, hogy a professzionizáció társadalmi és politikai folyamat. Az utóbbi évek oktatáspolitikai intézkedéseinek egy részében a pedagóguspálya reprofesszionizálási szándéka fedezhető fel. Ilyennek látjuk a Nemzeti Pedagógus Kar felállítását, a tanárképzés fejlesztésére és a tanári pálya választásának ösztönzésére tett lépéseket, a szakma közszolgáltat jellegének hangsúlyozását a korábbi szolgáltatói felfogással szemben, a tanár személyének, jogköreinek nagyobb védelmét, a bérek emelését, a külső, de gyakorló tanárok általi, azaz szakmai ellenőrzési és minősítési rendszer bevezetését, a kezdő tanárok pályaszocializációjának a gyakornoki idővel és a mentorálással való segítségét, s ennek részeként értelmezzük az etikai kódex alkotását. Ezzel szemben ható tényező viszont a nagy, bürokratikus szervezatként felállított új iskolafenntartó és a kötelezően használandó tankönyvek, mely a professziók egyik fontos jellemzőjét, az autonóm munkavégzés lehetőségét csökkenti.

A formálódó etikai kódex tartalmi elemzése helyett az egyházi iskolák kódexekre visszautalva néhány olyan jellemzőt emelünk ki, melyek azoktól eltérőek, de a professzióépítés szempontjából kulcsfontosságúak. A kezdeményezés a kormányzat

irányából érkezett (a köznevelési törvény írja elő), bár a kidolgozás és elfogadás egy szakmai szervezet (a Nemzeti Pedagógus Kar) feladata, ezt azonban a tanártársadalom egy része még nem érzi magáénak. A szövegtervezetben a jogi, eljárásrendi, érvényességi kérdésekkel foglalkozó pontok terjedelme jelenleg nagyobb az etikaiaknál. Utóbbiak tekintetében számos alapelvet sorolnak fel, melyekkel a pedagógusok hivatásfelfogását kívánják meghatározni, de ezek részben jogi természetűek (önkéntes jogkövetés, jóhiszeműség, méltányosság, egyenlő bánásmód, transzparencia), részben olyan etikai minimálfogalmak (Luckmann, 2006), melyek nehezen konkretizálhatók (elkötelezettség, felelősség, nemzeti érdek, szakmai alázat, példamutatás, méltóság stb.). A felekezeti intézmények deklarált (és pedagógusaik jelentős hányadában valóban elfogadott) világnézeti elkötelezettsége megkönnyíti etikai alapelveik megfogalmazását, melyek így koherens rendszert alkotnak. A rövid és túl általános elvi megalapozás, nyilván a „legkisebb közös többszörös”, melyben meg lehetett egyezni a szöveg kidolgozása során, illetve amelyhez a legszélesebb pedagógusi kör is fenntartás nélkül csatlakozhat.

Összességében azonban nem a kódex megfogalmazása, szó szerinti tartalma fogja meghatározni annak eredményességét, hanem az, hogy sikerül-e a különböző tanári közösségekben, tantestületi és más fórumokon közösen értelmezni, elfogadható jelentéssel felruházni a benne foglaltakat és azt interiorizálni, mert csak így szolgálhatja a szakmai önreflexivitást, a professzionalizáció egyik elemi dimenziójának tekinthető erkölcsi önrendelkezés (Campbell, 2008) kialakítását. Tágabb összefüggésben szemlélve, amennyiben a tanártársadalom maga fel kíván lépni önnön reprofesszionalizálásáért, s annak többi dimenziójában is eredményeket ér el, akkor az etikai kódex is betölti feladatát, mint a szakmai identitás, tudás- és habitusközösség építésének eszköze.

IRODALOM

- Bacscai Katinka (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*. 108. 4. 359–378.
- Bocsi Veronika (2015): *A felsőoktatás értékmetszetei*. Budapest: Új Mandátum.
- Bognárné Kocsis Judit (2011): Pedagógusetikai kódexek bemutatása, vizsgálata. *Iskolakultúra*. 12. 72–91.
- Campbell, Elizabeth (2000): Professional Ethics in Teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*. 30. 2. 203–221.
- Campbell, Elisabeth (2008): *The Ethics of Teaching as a Moral Profession Curriculum Inquiry*. 38. 4. 357–385.
- Erdős István (2011): Egyházi gimnáziumok etikai kódexeinek összehasonlító elemzése. Budapest: Budapesti Műszaki Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet. (kézirat)
- Etzioni, Amitai (Ed.) (1969.): *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: The Free Press, MacMillan.
- Ferge Zsuzsa–Gász Ferenc–Háber Judit–Tánczos Gábor–Várhegyi György (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- Freidson, Eliot (1983): The Theory of the Professions: The State of the Art. In: Dingwall, Robert–Lewis, Philip (Eds.): *The Sociology of Professions*. London: Macmillan. 19–37.
- Freidson, Eliot (1986): *Professional Powers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism, The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fónai Mihály (2012): Tanárszakos hallgatók professzióképe: a deprofesszionalizálódás esete. In: Pusztai–Fenyő–Engler (Eds.): *A tanárok tanárának lenni*. Debrecen: CHERD-H 109–129.
- Fónai Mihály–Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra* 6. 41–49.
- Fónai Mihály (2015): *Joghallgatók – Honnan jönnek és hová tartanak?* Debrecen: DEÁJK DELA.
- Halász Gábor–Lannert Judit eds. (2007): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: OKI.
- Hargreaves, Andy–Goodson, Ivor (Eds.) (1996): *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

- Hoffmann Rózsa (Ed.) (2003): *Szakmai Etikai Kódex Pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és esetleírások.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hoyle, Eric–John, Peter D. (1995): 'The idea of a profession'. In: Hoyle–John (Eds.): *Professional Knowledge and Professional Practice.* London: Cassell. 1–15.
- Kéri Katalin (1997): Adalékok a Pedagógusok etikai kódexének elkészítéséhez. In: Hoffmann Rózsa (Ed.): *Pedagógusétika. Kódex és kommentár.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 34–44.
- Kleisz Teréz: A népművelés és a szociális munka szakmá sodása angolszász és magyar metszetekben. DE. Multidiszciplináris Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program. Pécs 2005.
- Le Goff, Jacques (1979): *Értelmiség a középkorban.* Budapest: Magvető.
- Luckmann, Thomas (2006): A modern társadalmak erkölcsi rendje: erkölcsi kommunikáció és indirekt moralizálás. In: Kiss Gabriella (Ed.): *Szakmai etika szövegyűjtemény szociológusoknak.* Debrecen. 120–129.
- Mazsu János (1993): A szellemi foglalkozásúak jövedelmi viszonyainak alakulása a dualizmus időszakában. In: Kövér György (Ed.): *Magyarország társadalomtörténete I. A reformkortól az első világháborúig.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 2. kötet 36–51.
- Nagy Mária (Ed.) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97.* Tanulmánykötet. Budapest: Okker.
- Nagy Mária (2001): Tanárbérek régen és ma, nálunk és külföldön. In: Papp János (Ed.): *A tanári pálya.* Szövegyűjtemény. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem. 82–86.
- Németh András–Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Parsons, Talcott (1968): Professions. In: Sills, David (Ed.): *International Encyclopedia of the Social Sciences.* New York: MacMillan and the Free Press. 12. 536–547.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség.* Budapest: Gondolat.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola.* Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2011): Vallásosság és politikai ideológiák. *Educatio.* 19. 1, 50–61.
- Pusztai Gabriella–Morvai Laura (Ed.) (2015): *Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata.* Gyorsjelentés. Debrecen: Cherd.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária ed. *Tanári pálya és életkörülmények. 1996/97.* Tanulmánykötet. Budapest: Okker.
- Szivák Judit (é.n.): *Pedagógusok és a közoktatás további szakmai szereplői.* <http://agoraoktatás.hu/5-pedagogusok-es-a-kozoktatás-további-szakmai-szereploi-tanulmány/> (2015. 08. 02.)
- Vámos Dóra (1989): *A képzettség vására: Közgazdasági szempontok az oktatásszervezésben.* Budapest: Akadémiai.
- Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme.* Budapest: Gondolat.
- Weber, Max (1987): *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai 1.* Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

DOKUMENTUMOK

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
 Etikai kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára. (1998) Debrecen: ORTE.
- Etikai kódex a Magyarországi Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára. (1998) Budapest: KPSZTI.

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

- Czebe Katalin–Dillong Ágnes (2009): Etikai kódex a mai Magyarországon? Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=666> (2011. 03. 05.)

A PROFESSZIONÁLIS IDENTITÁS TÉNYEZŐI MAGYARORSZÁGI PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSI TAPASZTALATAI ÉS TANULÁSI TERVEI

Márkus Edina

ABSZTRAKT

Az elmúlt időszakban az oktatás hatékonyságára, minőségére vonatkozó elméleti munkák és empirikus vizsgálatok (OECD, 2005, 2009, 2010, 2013; Barber & Mourshed, 2007; Mourshed & et al., 2010) egyik kiemelt témaköre a tanárok szakmai fejlődésének, fejlesztésének kérdése. Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey), amely során 1056 pedagógus válaszolt kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹ Munkánk során a továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak jellegzetességeit vizsgáljuk. Feltérképezzük, hogy milyen gyakorisággal, milyen témákban, milyen továbbképző intézmények révén, milyen képzési típusokat választva, milyen finanszírozási háttérrel, milyen motivációs tényezők mentén vettek részt a megkérdezettek továbbképzéseken. Keresünk bizonyos összefüggéseket aszerint, hogy a nem, a korcsoport, a tanítási szint, az intézményfenntartó, a tanítási gyakorlat ideje, a tanított szak típusa, az objektív anyagi helyzet gyakorol-e befolyást ezekre a kérdésekre. Adatainkat összevetjük korábbi pedagógusvizsgálatok (TALIS 2008, Chrappán & Pusztai, 2014) eredményeivel. A vizsgálat eredményei hasznosak lehetnek a pedagógus továbbképzések megújításában, hozzájárulhatnak a pedagógus továbbképzéseket folytató intézmények képzéstervezési, szervezési munkájához.

BEVEZETÉS

A pedagógusok továbbképzési tevékenységének vizsgálata nem előzmények nélküli. Az elmúlt időszakban az oktatás hatékonyságára, minőségére vonatkozó elméleti munkák és empirikus vizsgálatok (OECD, 2005; Barber & Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010; OECD, 2009; OECD, 2010; OECD, 2013; Sági & Varga, 2011) egyik kiemelt témaköre a tanárok szakmai fejlődésének, fejlesztésének témaköre. Az iskolai tényezők közül a pedagógusi munka minősége meghatározó az oktatás minősége, a tanulói eredményesség szempontjából. Ahogy Barber és Mourshed (2007) fogalmaz: az oktatási rendszer annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják. A pedagógusi munka minősége függ az oktatók képzettségétől, képességeitől, így a pedagógusképzés minősége és a pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálata fontos kérdés.

Kiemelkedő nemzetközi összehasonlító vizsgálat az OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) nemzetközi kutatása. Ez a felmérés 2008-ban és 2013-ban, a tanári pályán dolgozó pedagógusok megkérdezésére irányult.

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

A nemzetközi vizsgálatot az OECD Nemzetközi Indikátor Munkacsoportjának (INES) az oktatás körülményeivel foglalkozó szakértői hálózata kezdeményezte. A cél az volt, hogy megvizsgálja, és mutatók segítségével összehasonlítsa a részt vevő országokban a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit; a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőit; a tanároknak az iskolával, mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit és az iskolavezetés jellemző sajátosságait (Hermann et al., 2009, p. 4.).

A mi vizsgálatunkhoz elsősorban a pedagógusok továbbképzésének, szakmai fejlődésének témájában írottak hasznosíthatóak. Azonban a TALIS kutatás során vizsgált egyéb az oktatás minőségét, hatékonyságát befolyásoló tényezők összefüggnek. Például a tanári munka értékelése összefügghet azzal, hogy ki mit szeretne tanulni (akár korrekciós, akár ismeretbővítő, akár egyéni érdeklődés céljából), az iskolavezetés szerepe a tanárok szakmai fejlődésének tervezésében, de, az iskola, mint tanuló szervezet és közös továbbképzések tekintetében is megjelenhet. Így ezek a vizsgálati területek is érdekesek lehetnek.

Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEachers' LEarning Motivation and Achievement in eastern part of HUngary Survey), amely során 1056 pedagógus válaszolt kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.²

Tanulmányunkban a pedagógus továbbképzés sajátosságait, a továbbképzések és egyéb tanulási alkalmak jellegzetességeit és a megkérdezettek tanulási terveit vizsgáljuk. Többek között a következő kérdésekre keressük a választ. Milyen gyakorisággal vettek részt a megkérdezettek továbbképzéseken? Milyen témákban, milyen továbbképző intézmények révén, milyen képzési típusokat választva, milyen finanszírozási háttérrel, milyen motivációs tényezők mentén alakult a szakmai továbbfejlődésük? Milyen problémákkal szembesültek a pedagógusok továbbképzéseik során? Milyen jövőbeni igényeik vannak? A képzések, amelyeken részt vettek milyen módszertani háttérrel (oktatási, értékelési módszerek), milyen támogatással (segédanyagok, eszközök) mentek végbe?

A pedagógusok szakmai fejlődésének, továbbképzési részvételének és terveinek kapcsán fontosnak tartjuk, hogy feltárjuk a társadalmi, demográfiai és esetleges intézményi magyarázatokat. Hasonlóan a témában az utóbbi időben lezajlott nemzetközi összehasonlító vizsgálatokhoz az életkor, a szint, ahol tanít a pedagógus, valamint a nem, az objektív anyagi helyzet, a szülők iskolai végzettsége, a munkahely intézménytípusa, tanítási gyakorlat hossza magyarázó változók mentén elemeztük a pedagógusok válaszait. Ez egy alulnézeti képet adhat, azonban a vizsgálatok eredményeinek összevetése, áttekintése támpontokat nyújthat a pedagógusok épp megújuló továbbképzési rendszerének fejlesztéséhez.

Az adatainkat összevetjük korábbi pedagógusvizsgálatok (TALIS 2008, Chrappán & Pusztai, 2014) eredményeivel. Arra keressük a választ, hogy a 2014-es vizsgálat eredményei mennyiben hozhatók összefüggésbe korábbi vizsgálatok eredményeivel, milyen hasonlóságok és különbségek vannak, és milyen tényezők állhatnak ezek hátterében.

² Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

TANULMÁNYI AKTIVITÁS

Az 1056 válaszadóból 1006 válaszolt arra a kérdésre, hogy folytat-e tanulmányokat jelenleg a munkája mellett. A válaszadók 62,1 százaléka nem, 37,9 százaléka folytat tanulmányokat. A szervezett formában tanulók a válaszadók 16,5 százalékát, az autodidakta módon tanulók a 20,5 százalékát teszik ki (1. táblázat).

1. táblázat. A válaszadók tanulmányi aktivitása (oszlopszázalék).³

Tanulmányokat folytat	Megoszlás (%)
nem	62,1
igen, szervezett formában	16,2
igen, autodidakta módon	20,5
igen, egyéb	1,2

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A kérésfeltevés nem volt szerencsés, mert így nehezen összevethetőek az adataink korábbi vizsgálatokkal. A TALIS 2008 vizsgálatban a kérdés az elmúlt 18 hónapra vonatkozóan jelent meg, és akkor a magyar adatok nem mutattak komoly eltérést az átlagtól. Az adatfelvételt megelőző 18 hónapban a részt vevő országokban átlagosan a tanárok 88,5 százaléka részesült valamilyen szakmai továbbfejlesztésben (Hermann et al., 2009, p. 16.). A Debreceni Egyetem pilot kutatásában, ugyanezzel a kérdéssel (folytat-e tanulmányokat jelenleg) egy célzott mintát értek el, kifejezetten továbbképzés-orientált megkérdezettekkel, a 2012-es vizsgálatban válaszadó 128 fő, 57 százaléka szervezett, 10 százaléka autodidakta formában tanult (Chrappán & Pusztai, 2014, p. 21.).

Ha a nem szempontjából tekintjük (2. táblázat), a mintában szereplő férfiak aktívabbak a továbbképzés tekintetében. A válaszadó férfiak vannak előnyben: 48,1 százalékuk tanul jelenleg valamilyen formában, míg a nők esetében ez 34,4 százalék.

2. táblázat. A válaszadók tanulmányi aktivitásának aránya nem szerint (oszlopszázalék).⁴

	férfi	nő
igen, szervezett formában	42,5	41,3
igen, autodidakta módon	56,2	55,2
igen, egyéb	1,3	3,5

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,011$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ha azt nézzük, hogy a jelenleg tanulók szervezett vagy autodidakta formában tanulnak inkább (2. táblázat), akkor nincs különbség a nemek szempontjából. A tanulók 41-42 százaléka szervezett, 55-56 százaléka autodidakta formában tanul.

A 2008-as TALIS vizsgálatban azt tapasztalták, hogy a vizsgált országokban az életkor előrehaladtával csökken a továbbképzési hajlandóság (Hermann et al., 2009, p. 17.).

³ Folytat-e tanulmányokat jelenleg a munkája mellett?

⁴ Folytat-e tanulmányokat jelenleg a munkája mellett?

A magyarországi tanárok kapcsán a 2008-as TALIS vizsgálat esetében ez nem teljesen így alakult, a fiatalabb tanárok alacsonyabb részvétele volt a jellemző, ezt a hazai kutatók (Sági & Varga, 2011) azzal magyarázták, hogy az 1997-es, hétévenként bizonyos mértékű kötelező továbbképzést előíró rendelet a pályakezdőket felmentette ezen kötelezettség alól. Azonban ezen a területen változást tapasztaltunk, és a mi vizsgálatunk az európai trendeket látszik erősíteni, a tanulmányokon való részvétel korcsoportonkénti vizsgálatnál látható, hogy a fiatalabb korosztály aktívabb, a 22-38 év közötti tanulók aránya 41,9százalék, a 39-54 év közöttiek esetében 36,6százalék, az 55-68 év közöttiek 35,4százalék (3. táblázat). Ha a tanulás formáját is tekintjük, jóval nagyobb arányban vesznek részt szervezett típusú képzéseken. Ehhez hozzájárulhat a szabályozás változása (már a pályakezdők nincsenek felmentve a továbbképzési kötelezettség alól), valamint a pedagógus életpályamodell-bevezetésének a hatása is.

3. táblázat. A válaszadók tanulmányi aktivitásának aránya korcsoportok szerint (oszlopszázalék).⁵

	22-38 év	39-54 év	55-68 év
nem	56,6	62,6	63,0
igen, szervezett formában	24,5	16,0	8,9
igen, autodidakta módon	17,4	20,6	26,5
igen, egyéb	1,5	0,8	1,6

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,016$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A 2008-as TALIS vizsgálat adatai alapján Hermannék (Hermann et al., 2009) megállapítják, hogy a magasabb, egyetemi végzettséggel, azaz középiskolai tanári végzettséggel rendelkező, felső tagozaton tanítók alacsonyabb továbbképzési részvétele minden bizonnyal részben annak az általános tendenciának köszönhető, amit korábbi, a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos kutatások is kimutattak, nevezetesen: a középiskolai tanárok kevésbé elkötelezettek a továbbképzések iránt az általános iskolai végzettségükhöz, és még inkább a tanítói végzettségükhöz képest (Hermann et al., 2009, p. 17.). A mi válaszadóink esetében az a szint, ahol tanít (óvoda, alapfok, középfok) nem volt összefüggésbe hozható a továbbképzési hajlandósággal, közel azonos arányban tanulnak, vagy éppen nem folytatnak tanulmányokat, és közel azonos arányban vesznek részt szervezett képzésben, és folytatnak autodidakta tanulást a különböző oktatási szinten tanítók.

A tanári pályán eltöltött idő és a tanulmányi aktivitás, valamint a tanulmányok folytatásának formája hasonló eredményeket mutat (egyben igazolja is azokat) a korcsoportos összevetéssel (4. táblázat). A pályán eltöltött idő növekedésével csökken a tanulási aktivitás, és ha a tanulók tanulási formáit tekintjük, azt láthatjuk, hogy nő az autodidakta tanulás szerepe.

⁵ Folytat-e tanulmányokat jelenleg a munkája mellett?

4. táblázat. A válaszadók tanulmányi aktivitása aránya a pályán eltöltött idő szerint (oszlopszázalék).⁶

	0-10 év	11-20 év	21-30 év	31-nél több év
nem	57,7	60,3	62,6	64,9
igen, szervezett formában	23,5	21,0	14,5	7,6
igen, autodidakta módon	15,8	18,3	22,6	25,5
igen, egyéb	3,0	0,4	0,3	2,0

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az egyéb formában válasz során a tananyagfejlesztésben való segítségnyújtás, angol nyelvtanulás, informális tanulás, más tudományágakban tájékozódás, szupervíziós megbeszélések (önismeretei, szervezetfejlesztési), tanfelügyeleti továbbképzés jelenik meg.

Ha azt vizsgáljuk, hogy az elmúlt 5 évben hány továbbképzésen vettek részt a válaszadóink (5. táblázat), akkor azt tapasztalhatjuk, hogy jelentős részük, 93,9 százalékuk részt vett képzésen, sőt általában több képzésen is. Ez az adat árnyalhatja azt a képet, amelyet a jelenleg képzést folytatók alacsonyabb aránya (62,1 százalékuk jelenleg nem folytat tanulmányokat, lásd 1. táblázat) miatt kialakíthattunk.

5. táblázat. Pedagógus továbbképzésen az elmúlt 5 évben résztvevők aránya a képzés száma szerint (oszlopszázalék).⁷

Továbbképzések száma	Megoszlás (%)
nulla	6,1
egy	8,9
kettő-négy	48,0
öt-nél több	37,0

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ha nem szerint vizsgáljuk a válaszadók elmúlt 5 évi tanulmányi aktivitását, akkor azt láthatjuk, hogy a nők aktívabbak volt, több képzésen vettek részt, ez a jelenlegi magasabb arányú férfi tanulók eredményét is magyarázhatja, mert elképzelhető, hogy a női válaszadóink jelenleg azért tanulnak alacsonyabb arányban, mert korábban több képzésen is részt vettek, a továbbképzési kötelezettségüket teljesítették (6. táblázat).

6 Folytat-e tanulmányokat jelenleg a munkája mellett?

7 Hány pedagógus-továbbképzésen vett részt az elmúlt 5 évben?

6. táblázat. Pedagógus továbbképzésen az elmúlt 5 évben résztvevők aránya a képzés száma és nem szerint (oszlopszázalék).⁸

		nem	
		férfi	nő
Képzések száma	nulla	10,9	5,1
	egy	11,5	8,4
	kettő-négy	54,0	46,8
	öttnél több	23,6	39,7

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ha korcsoport szerint vizsgáljuk a továbbképzési részvételt az elmúlt 5 évben, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a 22-38 éves korcsoportba tartozók alacsonyabb aktivitást mutatnak (7. táblázat). Ez az eredmény összefüggésben van a korábbi hazai adatokkal (TALIS 2008-as Magyarországra vonatkozó adatai), amelyekben a fiatalabb korosztály alacsonyabb részvételét mutatta ki. Ahogyan korábban már megjegyeztük, Ságiék (Sági & Varga, 2011) 1997-es pedagógus továbbképzésre vonatkozó rendeletre utalva magyarázták (a rendelet 2009-ig a pályakezdők számára felmentést adott a továbbképzések alól).

7. táblázat. Pedagógus továbbképzésen az elmúlt 5 évben résztvevők aránya a képzés száma és korcsoport szerint (oszlopszázalék).⁹

		korcsoport		
		22-38	39-54	55-68
Képzések száma	nulla	15,0	3,7	4,3
	egy	13,6	8,0	6,0
	kettő-négy	48,8	48,6	48,4
	öttnél több	22,6	39,7	41,3

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A TOVÁBBKÉPZÉSEK TÍPUSAI, FINANSZÍROZÁSA

Vizsgáltuk azt, hogy milyen típusú intézményeket vesznek jellemzően igénybe továbbképzéseik során a válaszadóink. A továbbképzések során igénybe vett intézmények közül a pedagógiai intézetek és az állami felsőoktatási intézmények emelkednek ki (8. táblázat).

8 Hány pedagógus-továbbképzésen vett részt az elmúlt 5 évben?

9 Hány pedagógus-továbbképzésen vett részt az elmúlt 5 évben?

8. táblázat. A továbbképzések során igénybe vett intézmények
(átlagértékek négyfokú skálán¹⁰).¹¹

Továbbképző intézmények	Átlag
pedagógiai intézetek	2,79
állami felsőoktatási intézmények	2,42
nonprofit szervezetek	1,86
egyházi továbbképző szervezetek	1,67
profitorientált vállalkozások	1,59
középfokú oktatási intézmények	1,53
egyházi felsőoktatási intézmények	1,45
egyéb	1,41
magán felsőoktatási intézmények	1,15

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Megkérdeztük, hogy többségében milyen típusú továbbképzéseken vettek részt a tanárok. Egyértelműen a rövidebb ciklusú akkreditált pedagógus továbbképzések a meghatározóak a válaszadóink körében (73,3%) (9. táblázat), amely érthető, hisz mind időben, mind költségekben ezt könnyebben lehet teljesíteni. Ezen túl, ha célzottan egy-egy készség fejlesztése, probléma megoldásának módszertanára irányul a képzés, akkor átvihető rögtön a mindennapi gyakorlatba is.

9. táblázat. A továbbképzések típusainak arányai (oszlopszázalék).¹²

képzés típusa	Megoszlás (%)
akkreditált pedagógus továbbképzés	73,3
szakvizsgás képzés	6,8
egyéb felnőttképzés	9,2

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Míg a között, hogy milyen a tanulmányi aktivitása és hogy milyen szinten tanít a válaszadónk nem találtunk összefüggést. A képzéstípusok kapcsán azonban van összefüggés a között, hogy milyen szinten tanít a pedagógus. A 10. táblázat adatai alapján láthatjuk, hogy az óvodában dolgozók és az alapfokon tanítók magasabb arányban vesznek részt a hosszabb szakvizsgás képzéseken.

¹⁰ 1-egyáltalán nem, 4-teljes mértékben

¹¹ Mennyire jellemző, hogy az alábbi képző intézményeket igénybe vette a továbbképzései során?

¹² Többségében milyen típusú továbbképzéseken vett részt?

10. táblázat. A válaszadók képzési típusainak aránya a szerint milyen képzési szinten tanít (oszlopszázalék).¹³

Képzés típusa		legmagasabb szint ahol tanít		
		óvoda	alapfok	középfok
Képzés típusa	akkreditált pedagógus továbbképzés	73,3	84,6	82,4
	szakvizsgás képzés	19,2	5,3	5,9
	egyéb felnőttképzés	7,5	10,1	11,8

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A képzések finanszírozására vonatkozó kérdés esetében megkérdeztük azt, hogy milyen módon finanszírozta a válaszadó a továbbképzései többségét és azt is, hogy milyen finanszírozási formát találna megfelelőnek. Ahogyan a 11. táblázat adatainál láthatjuk az ingyenességet és a plusz támogatást javasolnák a válaszadóink.

11. táblázat. A képzések jelenlegi finanszírozása és a képzések finanszírozásával kapcsolatos elvárás arányai (oszlopszázalék).

	A továbbképzései finanszírozási módja döntő többségben	A legmegfelelőbbnek talált finanszírozási forma
saját forrás	9,9	0,6
nem kellett/kell fizetnem/ingyenes volt	56,5	63,8
saját forrás és egyéb támogatás	25,8	9,0
részemre nyújtottak támogatást/a pedagógus számára nyújtának támogatást	7,8	26,6

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A TOVÁBBKÉPZÉSEK HÁTTERÉBEN ÁLLÓ MOTIVÁCIÓS TÉNYEZŐK

A továbbképzések kiválasztásának háttérében álló motivációs tényezőket is vizsgáltuk (12. táblázat). Ha az egyes ösztönzők átlagait nézzük, akkor megállapítható, hogy a tanári munka támogatása (3,34), a szaktárgy új tudományos eredményei iránti érdeklődés (3,19), a képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények (3,03) és a munkahelyi elvárások (3,02) jelentek meg leginkább ösztönzőként a megkérdezetteknel. Még magasabb értéket mutatott két társas kapcsolatokra vonatkozó tényező az új szakmai együttműködések, kapcsolatok kialakítása (2,87) és új személyes kapcsolatok kialakítása (2,77), valamint a képző intézmény földrajzi távolsága, megközelíthetősége (2,84). Tehát a társas tényezők is elég erősen előtérbe kerülnek a motiváció kapcsán.

¹³ Többségében milyen típusú továbbképzéseken vett részt?

12. táblázat. A továbbképzés kiválasztásánál szerepet játszó motivációs tényezők (átlagértékek négyfokú skálán¹⁴).

motivációs tényezők	Átlag
a tanári munkám támogatása	3,34
a szaktárgyam új tudományos eredményei iránti érdeklődés	3,19
a képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények	3,03
munkahelyi elvárások	3,02
a képzés jó hangulata, tanulmányi sikerélmények	2,88
új szakmai együttműködések, kapcsolatok kialakítása	2,84
a képző intézmény földrajzi távolsága, megközelíthetősége	2,84
új személyes kapcsolatok kialakítása	2,77
a továbbképzést tartó személy/intézmény szakmai elismertsége	2,66
a későbbi anyagi megtérülés	2,6
a követelmények viszonylag könnyű teljesíthetősége	2,23
tudományos előrelépés, magasabb szakmai fokozat megszerzése	2,14
a szakmai tevékenység elemzése, vizsgálatokba, kutatásokba történő bekapcsolódás	1,97
a képzés alatt biztosított munkaidő-kezdvezmény	1,67
a felsőoktatásban való munka (állandó vagy óraadói) lehetősége	1,67

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Arra kérdésre, hogy az elmúlt 18 hónapban szeretett volna-e több szakmai továbbképzésen részt venni, mint amennyin részt vett a megkérdezettek 70,6 százaléka azt válaszolta, hogy nem, a 29,4 százalékuk igen.

Ez az eredmény összhangban van a 2008-as TALIS kutatással, ott a válaszadók 40 százaléka igényelt volna több képzést. Hermannék (Hermann et al., 2009) a TALIS 2008-as kutatás adatait elemezve megállapítják nem mutatható ki az országonkénti részvétel mértéke és a kielégítetlen igények nagysága között összefüggés. Magas részvételi arányok mellett is találkozunk nagymértékű kielégítetlen igényekkel, és alacsonyabb részvételi arányok mellett sem valószínűsíthető, hogy nagyobb arányú kielégítetlen igényekről vallanak a tanárok. A magyar tanárok átlagos (annál kissé alacsonyabb) részvétel mellett igen alacsony mértékű kielégítetlen igényről számolnak be (Hermann et al., 2009, p. 20.).

A magyarázó változókat nézve a korcsoport tekintetében találtunk szignifikáns összefüggést. A 39-54 éves korcsoportba tartozóknál lehetett tapasztalni erősebb igényt a továbbképzésekre (13. táblázat).

13. táblázat. A továbbképzési igények aránya korcsoport szerint (oszlopszázalék).¹⁵

	korcsoport		
	22-38 év	39-54 év	55-68 év
igen	27,43	32,26	21,18
nem	72,57	67,74	78,82

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,036

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Persze, ha úgy nézzük a válaszadók átlagosan 29,4 százaléka igényelne továbbképzést. Ők egy elérhető célcsoport a továbbképzést szervezők számára.

¹⁴ 1-egyáltalán nem jellemző, 4-teljes mértékben jellemző

¹⁵ Az elmúlt 18 hónapban szeretett volna-e több szakmai továbbképzésen részt venni, mint amennyin részt vett?

Azonban azt is fontos tudni, hogy milyen korlátok miatt nem vettek részt a megkérdezett tanárok továbbképzéseken. Erre is rákérdeztük. A válaszokból kiderült, hogy az elmúlt 18 hónapban a megkérdezettek a tervezett továbbképzéseik során az alábbi problémákkal szembesültek (14. táblázat). A legmagasabb arányban a képzések költsége (46,8%), valamint a munkaidő beosztással való összeegyeztetés jelent meg (40,1%). Ezekon túl még a képzési helyszíntől való távolság jelent meg komolyabb problémaként. Ez utóbbi két akadály a távoktatásos, kevesebb jelenlétet igénylő képzések esetében leküzdhető lenne.

14. táblázat. Problémákkal való találkozás az elmúlt 18 hónapban a tervezett továbbképzések esetén (sorszámalék).¹⁶

Problémák	igen	nem
a képzés túl drága volt/nem engedhettem meg magamnak	46,8	53,2
nem tudtam a képzést összeegyeztetni a munkaidő-beosztással	40,1	59,9
a képzési helyszín túl messze volt a lakóhelyemtől/munkahelyemtől	38,9	61,1
nem volt elég időm a családi kötelezettségeim miatt	34,1	65,9
a munkáltatóm nem támogatta	33,4	66,6
nem volt az igényeimnek megfelelő képzés	29,2	70,8
nem feleltem meg a feltételeknek (pl. képesítés, gyakorlat, életkor)	7,7	92,3

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az egyéb kérdésre adott szöveges válaszok alacsony aránya volt jellemző a kérdőív továbbképzési alkalmakra vonatkozó témakörének kérdéseinél, azonban a problémákra vonatkozóan számos megjegyzést tettek a válaszadók. Ezek közül néhány a problémákra vonatkozó bővebb kifejtés, például arra irányult, hogy nincs az igényeiknek megfelelő tartalmú vagy minőségű képzés, jellemzően hiányolják a válaszadók a szaktárgyi képzéseket, valamint a gyakorlatorientált megközelítést. Többen kritikát fogalmaztak meg a pályázati pénzekből megvalósított továbbképzésekkel kapcsolatban, véleményük szerint ezeknél a teljesítés volt a lényeg, nem alkalmazkodtak a résztvevői igényekhez (nem volt hasznosítható az ismeret, a projekt célját szolgálta nem a résztvevőkét). Ezen túl az időhiányra és a távolságra hivatkoztak többen. Nem volt kimutatható összefüggés a továbbképzések kapcsán felmerült problémák és a nem, a korosztály, a tanítási szint és az objektív anyagi helyzet tekintetében.

A TOVÁBBKÉPZÉSEK TARTALMI, MÓDSZERTANI JELLEMZŐI

A továbbképzések témáinak kapcsán azt kérdeztük meg válaszadóinktól, hogy az egyes akkreditált pedagógus továbbképzések témaköreinek megfelelően meghirdetett, általuk végzett továbbképzések mennyire voltak számukra fontosak a téma szempontjából. Négyfokú skálán határozhatták meg a téma fontosságát, az egyáltalán nem fontos kategóriától a nagyon fontosig. Ahogyan a 15. táblázat adatait tekintjük, látható, hogy a tehetséggondozás és a tanítás-tanulás tanítás-módszertani témakör emelkedik ki. Ezen kívül a számítástechnika, informatika.

¹⁶ Találkoztott-e az alábbi problémákkal az elmúlt 18 hónapban a tervezett továbbképzései esetében?

15. táblázat. A továbbképzések témáinak fontossága (átlagértékek négyfokú skálán¹⁷).¹⁸

Továbbképzések témái	Átlag
Tehetséggondozás	3,65
Tanítás – tanulás	3,61
Számítástechnika, informatika	3,33
Környezeti nevelés	3,26
Egészség nevelés, mentálhigiéne	3,25
Esélyegyenlőség	3,23
Családi életre nevelés	3,2
Mérés-értékelés	3,04
Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia	3,01
Pályaorientáció	2,95
Szabadidő-kultúra	2,94
Szervezet- és minőségfejlesztés	2,8
Közoktatás-irányítás	2,65
Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás	2,62

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A 2008-as TALIS vizsgálat hazai adatai kapcsán a kielégítetlen képzési igények tekintetében három témakör volt hangsúlyos, a speciális tanulási igényű tanulók oktatása, a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek, valamint a tanulók viselkedési és fegyelmi problémáinak, kezelésének technikái. A mi vizsgálatunkban is megjelent a számítástechnika, informatika. Ez tulajdonítható annak, hogy ezen a területen folyamatosan újdonságok, fejlesztések jelennek meg, tehát a fejlődés iránti szükséglet nem szűnik meg. De az is lehet az oka, amire egy korábbi a pedagógus továbbképzések informatikai jellegű képzéseit elemző vizsgálatunkban (Márkus et al., 2014) rámutattunk, hogy nem megfelelő képzések vannak ezen a területen. 2013 novemberében a pedagógus továbbképzési jegyzékben szereplő 2261 képzés közül a Számítástechnika, informatika a 10-es besorolási főkód alatt 165 képzést találtunk. A Számítástechnika, informatika főkód alatt két alkód szerepel: 10.1 Számítástechnika, informatika, 10.2 Infokommunikációs technológia. Ha a két terület elnevezéséből indulunk ki, akkor azt feltételezhetjük, hogy az infokommunikációs technológiák egy bővebb témakört jelent. Az infokommunikáció jelenti az informatikai és a kommunikációs technológiák összességét, míg a számítástechnika, informatika alatt a szűkebb értelemben vett számítógép használatot érthetjük (Márkus et al., 2014, p. 107.). A Számítástechnika, informatika témakör 51 képzést tartalmazott a vizsgált időszakban. Az informatikai alapismeretek elsajátítására irányuló képzések voltak többségben. Ebbe a számítógép használata és az alapvető alkalmazói programok (szövegszerkesztés, táblázatkezelés, prezentációkészítés, internet használat) elsajátítása tartozik. Meglepő volt számunkra, hogy még mindig ilyen nagy igény van erre a típusú képzésre. Azt gondolhatnánk, hogy a pályakezdők már gyakorlott felhasználók, hiszen nemcsak az általános, majd középiskolában, de az egyetemen is tanulták és használták ezeket az ismereteket. A több éve a pályán lévőeknek meg a mindennapi munkájuk elvégezhetően ilyen tudás nélkül. Csupán egy képzés vállalja fel a haladó informatikai ismeretek oktatását. A továbbképzések közül a digitális taneszközök alkalmazásának kellene a legnagyobb rálátást biztosítania, így igen meglepő, hogy egyetlen ilyen szerepel a listában. A digitális eszközök egy speciális csoportját képezik az interaktív tábla használatát segítő képzések (Márkus et al., 2014, p. 108.).

¹⁷ 1-egyáltalán nem fontos, 4-nagyon fontos

¹⁸ Gondoljon a továbbképzési többségére a továbbképzések közül az alábbiakat mennyire tartotta fontosnak?

Több kérdéscsoport a korábbi továbbképzések módszertani hátterére irányult. A tanuláshoz használt segédanyagok, a képzések során alkalmazott oktatási módszerek, a tanulás során igénybe vett eszközök, az értékelés módja témakörökben ismerhettük meg a válaszadók véleményét.

A képző intézmények által nyújtott segédanyagok kérdésének kapcsán megállapíthatjuk (16. táblázat), hogy a sokszorosított segédanyagok, az előadás bemutatójának kivonata és az elektronikus felületen biztosított tanulási támogatás a legjellemzőbb.

16. táblázat. A képző intézmények által nyújtott segédanyagok (átlagértékek négyfokú skálán¹⁹).²⁰

Segédanyagok	Átlag
sokszorosított segédanyagok	2,88
az előadás bemutatójának kivonata	2,84
elektronikus felületen biztosított segédanyagok, tanulási támogatás	2,68
elektronikus segédanyagok (CD, DVD)	2,23
kifejezetten a képzésre készített szerkesztett tankönyv	1,9
tanekönyv	1,72
tanulmánykötet, szöveggyűjtemény	1,63
egyéb:	1,3

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ha a tanulási módszerekhez köthető kérdést tekintjük (17. táblázat), azt láthatjuk, hogy a hagyományos előadó-központú módszerek a gyakoriak, annak ellenére, hogy tapasztalt szakemberekről van szó, akikkel az előzetes tapasztalatokon alapuló, aktivizáló jellegű résztvevőközpontú módszerek alkalmazása is lehetséges lenne. Tény, hogy az előadó-központú módszerek alkalmazása általában a magas csoportlétszámokkal hozható összefüggésbe, amelynek pedig elsősorban erőforrásbeli okai vannak.

17. táblázat. A képzések során alkalmazott oktatási módszerek gyakorisága (átlagértékek négyfokú skálán²¹).²²

Oktatási módszerek	Átlag
előadás (ugyanaz az előadó)	3,27
beszélgetés	2,87
előadássorozat (különböző előadókkal)	2,8
tréning	2,69
értékes, hozzáadott értékkel rendelkező szemléltetés	2,68
illusztrációként alkalmazott szituációs módszerek	2,63
projektmódszer	2,47
vitatechnikák	2,17
egyéb	1,31

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

19 1-soha, 4-mindig

20 Milyen gyakran járultak hozzá tanulásához a képzőintézmények az alábbi segédanyagokkal?

21 1-soha, 4-mindig

22 Gondoljon a képzései döntő többségére, milyen gyakorisággal alkalmazták a képzései során az alábbi oktatási módszereket?

Az egyéni tanulás kapcsán leggyakrabban használt eszköz az internet, emellett a saját vagy mások jegyzeteit és a tankönyvet említették leggyakrabban a válaszadók (18. táblázat).

18. táblázat. Az egyén tanulás során igénybevett eszközök gyakorisága (átlagértékek négyfokú skálán²³).²⁴

Eszközök	Átlag
internetet (pl. online böngészés, online anyagok)	3,46
saját vagy mások jegyzeteit	3,39
tankönyvet	3,05
egyéb könyveket, nyomtatott anyagokat	2,96
számítógépet (pl. számítógépes oktatóprogramot)	2,86
újság- és folyóiratcikkeket	2,59
CD/DVD filmet, programot	2,42
multimédiás/távoktatási tananyagot	2,02
televízió/rádióműsort	1,89

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A PEDAGÓGUSOK TANULÁSI TERVEI

A tanulási tervek kapcsán fontos szempont volt, hogy megnézzük, ki mennyi időt tud rászánni a továbbképzésére, milyen területek iránt érdeklődik, milyen témák érdeklik, mit terveznek a megkérdezett pedagógusok a szakmai továbbfejlődésük érdekében.

Vizsgáltuk a válaszadók tanulásra és továbbképzésre fordítandó idejének mennyiségét. Ebben a kérdéscsoportban elsőként arra tértünk ki, hogy a pedagógusok mennyi időt tudnának szánni heti szinten képzésekre.

A kutatásban résztvevő 1056 pedagógus közül 885-en válaszoltak erre a kérdésre. Összességében 5,89 órát tudnának a megkérdezett pedagógusok a továbbképzésekre fordítani. Ha a nők és a férfiak válaszait külön is megnézzük, akkor láthatjuk, hogy a nők 5,9, még a férfiak 5,86 órát tudnának heti szinten rászánni a tanulásra. Nagy különbség nem figyelhető meg a nemek között.

Ha a korosztályok közötti különbségeket figyeljük, akkor látható, hogy 22-38 közötti korosztályba tartozók a legtöbbit, még az 55 felettiek a legkevesebb időt szánják a tanulásra heti szinten (19. táblázat).

19. táblázat. A tanulásra fordítandó idő korosztályok szerinti megoszlásban (óra).

	korcsoport		
	22-38 év	39-54 év	55-68 év
Tanulásra szánt idő heti átlaga	6,85	5,86	4,85

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

²³ 1–soha, 4–mindig

²⁴ Az alábbi eszközöket milyen gyakran veszi igénybe általában a tanulás során?

Ha azt vizsgáljuk, hogy a válaszadók milyen oktatási szinten tanítanak, akkor azt láthatjuk, hogy az óvodában dolgozók érzik azt, hogy legtöbb időt tudnának szánni a tanulásra, átlagosan 8, 41 órát (20. táblázat). Legkevesebbet pedig az összevont intézményekben dolgozók (pl. megyei, alapítványi, stb.), ennek okát pedig az utóbbi intézmények körében dolgozók különböző típusú feladatkörökben, sokrétű munkakörökben való részvételében látjuk. Az összevont intézményekben, pl. művészeti oktatási intézményekben több délutáni feladat, szakkör vár a pedagógusokra, kevesebb időt tudnak így szánni a saját tanulásukra.

20. táblázat. A tanulásra fordítandó idő a szerint, hogy a válaszadó milyen oktatási szinten tanít (óra).

Tanulásra szánt idő heti átlaga	szint, ahol tanít			
	óvoda	alapfok	középfok	összevont intézmény
	8,41	5,49	5,7	4,82

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,02$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Meghatározó a továbbképzések, tanulás szempontjából, hogy ki milyen formájú továbbképzést preferálna. A 21. táblázat alapján láthatjuk, hogy legtöbben, a válaszadók 38 százaléka a jelenléttel járó képzéseket tartja a legfontosabbnak, 27 százaléka a távoktatás e-learning tananyaggal választ jelölte meg, 20 százaléka a levelező képzéseket, míg legkevesebben 14 százaléka a távoktatás papír alapú tananyaggal lehetőségeket választotta.

A válaszokból látható, hogy a többség még mindig a jelenléti, tanári irányítással, személyes találkozással egybekötött képzéseket preferálja, de már észrevehető az is, hogy egyre többen nyitottak a távoktatás és az e-learning irányába.

21. táblázat. Továbbképzési formák, melyeken legszívesebben vennének részt a pedagógusok a következő 5 évben (oszlószázalék).

Továbbképzési formák	Megoszlás (%)
jelenléti	38,2
távoktatás e-learning tananyaggal	27,7
levelező	20,3
távoktatás papíralapú tananyaggal	13,8

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A pedagógusok tanulási terveinél meghatározó a tanulásra fordított idő és forma mellett azon feladatok és problémák köre, amelyek megoldásához a pedagógusok továbbképzést igényelnének. Ebben az esetben egy előre megadott problémaköröket felsorakoztató kérdésben kellett, négyfokú skálán értékelniük a pedagógusoknak a témaköröket. Ha a válaszadókat összességében nézzük, akkor a 22. táblázat adatai révén láthatjuk, hogy a hatékony problémamegoldáshoz és a tanuló személyiségének fejlesztéséhez igénylik leginkább a továbbképzéseket. Ezek a mentori szerephez közel álló területek.

22. táblázat. Feladatok, problémák, melyek megoldásához továbbképzést igényelnek a pedagógusok (átlagértékek négyfokú skálán²⁵).

Feladatok, problémák	Átlag
hatékony problémamegoldás	3,23
a tanuló személyiségének fejlesztése	3,13
a tanuló tanulásának támogatása	3,08
hatékony kommunikáció	3,02
szakmai együttműködés	2,92
a tanuló személyiségfejlődésének folyamatos értékelése	2,82
SNI, BTM tanulók fejlesztésére, együttnevelésre való módszertani felkészültség	2,78
pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség	2,76
elkötelezettség, szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	2,73
tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése,	2,68
pedagógiai folyamatok értékelése, elemzése	2,53
esélyteremtés, integrációs tevékenység	2,48

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A tanulási tervek során, a tanulásra fordítható idő és a problémás és fejlesztendő témakörök mellett a továbbképzések során alkalmazandó módszerekre is kitértünk. Megkérdeztük, hogy milyen gyakorisággal látnák hasznosnak az egyes oktatási módszerek alkalmazását képzéseik során a válaszadóink.

A tanulási formák mellett a pedagógusok módszertani ismerete és preferenciája is fontos kérdés abban a tekintetben, hogy a pedagógusok milyen módszerek segítségével látják hatékonyak a továbbképzésüket. A válaszadó több mint 1000 pedagógusnak felkínáltunk több módszert is, melyek esetében kértük, hogy négyfokú skálán értékeljék, milyen gyakorisággal látnák hasznosnak az egyes módszereket.

Ahogy a 23. táblázatban láthatjuk, a válaszadó pedagógusok többsége az értékes, hozzáadott értékkel rendelkező szemléltetés módszerét tartja a leghasznosabbnak (3,19), legkevésbé hasznosnak az előadást tartják, 2,52-es értéket kapott ez a módszer. A továbbképzési tapasztalataik kapcsán a módszertani kérdésre azt válaszolták, hogy az előadás, a leggyakoribb alkalmazott módszer, tehát a legkevésbé hatásosnak ítélt módszer az, amelyet jelenleg a képzések szervezői, oktatói legnagyobb részt alkalmaznak.

25 1-egyáltalán nem jellemző, 4-teljes mértékben jellemző

23. táblázat. A módszerek gyakoriságának alkalmazása a pedagógusok körében (átlagértékek négyfokú skálán²⁶).²⁷

Módszerek	Átlag
értékes, hozzáadott értékkel rendelkező szemléltetés	3,18
beszélgetés	2,97
előadássorozat (különböző előadókkal)	2,90
illusztrációként alkalmazott szituációs módszerek	2,87
tréning	2,84
projektmódszer	2,80
vitatechnikák	2,71
előadás (ugyanaz az előadó)	2,52

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A módszerek használatában a korosztályi különbségek mutatnak különbséget. A 24. táblázat adatainál látható, hogy a 22-38 év közötti korosztály a szemléltetés mellett a beszélgetés módszerét preferálja jobban. A 39-54 év közötti válaszadóknál a szemléltetés, beszélgetés és az előadássorozat a mérvadóbb. Még az 55-68 év közöttieknél a szemléltetés, tréning, előadássorozat és az illusztrációként alkalmazott szituációs módszerek szerepelnek a legerősebb értékekkel.

24. táblázat. Hasznos módszerek gyakoriságának alkalmazása a pedagógusok körében korosztályi megoszlások alapján (átlagértékek négyfokú skálán²⁸)²⁹

	értékes, hozzáadott értékkel rendelkező szemléltetés	beszélgetés	előadássorozat (különböző előadókkal)	illusztrációként alkalmazott szituációs módszerek	tréning	projekt-módszer	vita-technikák	előadás (ugyanaz az előadó)
22-38 év	3,11	3,10	2,93	3,01	3,03	2,92	2,78	2,69
39-54 év	3,22	2,98	2,92	2,84	2,79	2,76	2,68	2,48
55-68 év	3,15	2,80	2,81	2,81	2,87	2,76	2,74	2,47
Összesen (fő)	901	906	905	908	890	883	882	897
ANOVA	NS	*	NS	NS	**	NS	NS	*

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A módszerek között is tapasztalhatunk különbségeket. Az előadás a legerősebb a fiatal 22-38 év közötti korosztálynál 2,69-es átlaggal, a legidősebbek esetében a leggyengébb 2,47-es értékkel.

26 1-soha, 4-mindig

27 Milyen gyakorisággal látná hasznosnak az alábbi módszerek alkalmazását?

28 1-soha, 4-mindig

29 Milyen gyakorisággal látná hasznosnak az alábbi módszerek alkalmazását?

A továbbképzések témaköreit illetően külön foglalkoztunk azzal, hogy milyen témájú rendezvényen/továbbképzéseken vennének részt szívesen a válaszadóink. Így előre meghatározott témákban kértük, hogy értékeljék (négyfokú skálán) a megadott lehetőségeket. A 25. táblázat alapján, ha a válaszadó pedagógusokat nézzük összességében, elmondható, hogy az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán témakör a legpreferáltabb. Ennek a kérdésnek az esetében jelentkezik a pedagógusok körében is egyre népszerűbb IKT eszközök használatához kapcsolódó oktatási igény.

25. táblázat. *Rendezvények/továbbképzések, ahol részt vennének a pedagógusok (átlagértékek négyfokú skálán³⁰).*

Rendezvények/továbbképzések témái	Átlag
Online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	3,13
Interaktív tábla használata	3,02
Audiovizuális segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	3
A tankönyvkiadók online segédletei	2,95
Tankönyvkinálat változása	2,41

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A pedagógusok tanulási terveinek kapcsán megvizsgáltuk (négyfokú skálán) a pedagógusok számára a továbbképzési jegyzékben szereplő témakörök szerint is, hogy milyen témájú képzéseken vennének részt szívesen a jövőben. Összességében a tehetséggondozásra és a tanítás-tanulás témakörére adtak magasabb értékeket a válaszadó pedagógusok (26. táblázat).

Összevetve a továbbképzési múltbéli tapasztalatokkal, mely szerint a korábban végzett képzések közül melyeket találta fontosnak, azt láthatjuk, hogy nagyobb részt olyan képzéseken vennének részt a válaszadók a jövőben, amelyeket a korábban végzettek közül is fontosnak találtak.

³⁰ 1-egyáltalán nem, 4-szívesen részt vennék

26. táblázat. Képzések, melyeken a jövőben szívesen részt vennének a pedagógusok és képzések amelyeket fontosnak találtak értékelése (átlagértékek négyfokú skálán³¹).

	Továbbképzések fontossága	Továbbképzési témák, amelyeken a válaszadó szívesen részt venne a jövőben
Tehetséggondozás	3,65	3,17
Tanítás – tanulás	3,61	3,05
Számítástechnika, informatika	3,33	2,77
Környezeti nevelés	3,26	2,74
Egészség nevelés, mentálhigiéné	3,25	2,70
Esélyegyenlőség	3,23	2,51
Családi életre nevelés	3,2	2,71
Mérés-értékelés	3,04	2,36
Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia	3,01	2,48
Pályaorientáció	2,95	2,35
Szabadidő-kultúra	2,94	2,50
Szervezet- és minőségfejlesztés	2,8	2,08
Közoktatás-irányítás	2,65	1,99
Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás	2,62	2,06

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Számos magyarázó változó (pl. nem, intézményfenntartó, szak) szerint nem volt jellemző különbség, azonban a szerint, hogy a válaszadó, milyen oktatási szinten tanít, megfigyelhetünk eltéréseket (27. táblázat). Az óvodában dolgozó pedagógusoknál a környezeti nevelés kapta az érdeklődésük tekintetében a legmagasabb értéket 3,32-öt, még az egészségnevelés 3,13-at és harmadik helyen a tehetséggondozás szerepelt náluk 3,17-es értékkel.

31 1-egyáltalán nem fontos, 4-nagyon fontos; 1-egyáltalán nem, 4-szívesen részt vennék

27. táblázat. Képzések, melyeken a jövőben szívesen részt vennének a pedagógusok oktatási szint szerinti megoszlásban (átlagértékek négyfokú skálán³²).

	óvoda	alapfok	középfok	összevont intézmény	válaszadók száma	ANOVA
Tehetséggondozás	3,19	3,25	3,09	3,19	925	NS
Tanítás – tanulás	2,68	3,17	3,02	3,11	921	***
Számítástechnika, informatika	2,76	2,78	2,77	2,71	909	NS
Környezeti nevelés	3,32	2,75	2,57	2,54	908	***
Egészség nevelés, mentálhigiéne	3,13	2,72	2,53	2,74	921	***
Esélyegyenlőség	2,73	2,54	2,39	2,53	913	NS
Családi életre nevelés	2,85	2,73	2,64	2,6	914	NS
Mérés-értékelés	2,82	2,34	2,23	2,21	916	***
Gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia	3,02	2,52	2,16	2,67	919	***
Pályaorientáció	1,88	2,29	2,61	2,39	910	***
Szabadidő-kultúra	2,3	2,61	2,43	2,56	898	NS
Szervezet- és minőségfejlesztés	2,53	1,96	2,1	1,86	911	***
Közoktatás-irányítás	2,45	1,87	1,99	1,86	936	***
Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés-oktatás	2,43	2,04	1,94	2,06	912	***

Megjegyzés: Első három legmagasabb értékkel vastagítva. *** $P \leq 0,001$, ** $P \leq 0,01$, * $P \leq 0,05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az első három helyen az alap és középfokon tanítóknál is ugyanazok az érdeklődési körök figyelhetők meg. Az összevont intézményekben tanító pedagógusoknál, a tehetséggondozás 3,19 a tanítás és tanulás 3,11, még az egészségnevelés és mentálhigiéne 2,74-es értéket kapott.

Ha a kiugró eredményeket nézzük a 4 kategória alapján, akkor elmondható, hogy az óvodai szinten dolgozó pedagógusok a közoktatás-irányítás, szervezet- és minőségfejlesztés, mérés-értékelés, gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia, egészségnevelés, mentálhigiéne és a környezeti nevelés tekintetében mutatnak kiugró értékeket a másik három szinthez képest.

A továbbképzések kapcsán a válaszadóink hosszabb távú terveire (10 éves időtartam) is kíváncsiak voltunk. Arra kértük a válaszadóinkat, hogy téma szerint gondolkodjanak el, és értékeljék, hogy milyen témájú képzéseken vennének részt szívesen.

A pedagógusok a négyfokú skálán a legmagasabbra a konfliktuskezelésre vonatkozó képzéseket jelölték meg 3, 22-es értékkel, ezt követi a szak módszertani ismeretekre vonatkozó témakör 3,10-es értékkel (28. táblázat). A válaszadó pedagógusok az idegen nyelvű szaktudományos képzésekre, az újabb szak megszerzésére, illetve a szakmai eredmények publikálására felkészítő képzéseket igénylik hosszabb távon legkevésbé.

32 1-egyáltalán nem, 4-szívesen részt vennék

28. táblázat. A pedagógusok továbbképzési igényei a következő 10 évben
(átlagértékek négyfokú skálán³³)

Továbbképzési igények témakörei	Átlag
konfliktusok kezelése	3,23
szakmódszertani ismeretek	3,11
új tudományos ismeretek saját szaktárgyában	3,07
hatékony tanári kommunikáció	3,04
társas kompetenciák fejlesztése	2,85
a tehetséges tanulók felkészítése tanulmányi versenyekre	2,76
fejlődés-lélektani ismeretek	2,66
a pedagóguspálya következő fokozatára felkészítő képzés	2,61
pályázatírás, pályázatok megvalósítása	2,48
pedagógiai tevékenységek elemzése, feltárása, bemutatása	2,47
program- és tantervfejlesztéssel kapcsolatos képzés	2,22
újabb szak megszerzése	2,14
szakmai eredményeim bemutatására, publikálására felkészítő képzés	2,13
szakmódszertani képzés idegen nyelven	1,78
szaktudományos képzés idegen nyelven	1,66

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

ÖSSZEGZÉS

Igyekeztünk összevetni az eredményeinket más hazai adatokat is tartalmazó vizsgálatok eredményeivel, a TALIS vizsgálat volt az, amelyhez leginkább tudtunk viszonyítani. A TALIS vizsgálatoknál megfigyelt trendek nem minden esetben figyelhetők meg a TELEMACHUS 2014 adatbázis adatai esetében, de számos alkalommal párhuzamba hozhatók az eredmények. A különbség oka lehet többek között az, hogy a TALIS vizsgálatok (2008, 2013) közül Magyarország a 2008-as adatfelvételbe kapcsolódott be, így a mi 2015-ös adatainkat a 2008-as adatokkal tudtuk összevetni, az eltelt 7 évben azonban komoly változások történtek. Többek között, az európai uniós pályázat keretében szervezett pedagógus továbbképzések, a képzés jogi és finanszírozási hátterének változása, a pedagógus életpálya-modell bevezetése hozzájárulhattak az eltérő eredményekhez. Mindezek miatt a karrierjük építéséről, a tanulmányi terveikről is másként gondolkodhattak a megkérdezettek. Ennyi idő alatt a technikai, technológiai változások révén is bizonyos területeken (továbbképzési témák, tanulási formák, elektronikus felületek használata a tanulás során) változások történhetek a pedagógusok viszonyulásaiban.

A továbbképzés kapcsán magyarózó változóként a nem; az intézményfenntartó; a szak típusa; az objektív anyagi helyzet; a szülők iskolai végzettsége nem volt meghatározó, egy-egy kérdésben találhattunk összefüggést. Amelyek szinte minden esetben szignifikáns összefüggést mutattak az az életkor és az ezzel összefüggő hány éve dolgozik tanárként változók. Valamint bizonyos kérdésekben a legmagasabb szint, ahol tanít típusa mentén voltak eltérések, hasonlóan a TALIS adatbázis eredményeihez az óvodapedagógusként dolgozó és az általános iskolában tanítóként dolgozó szakemberek válaszaiban találhattunk eltérést, elsősorban a preferált továbbképzési témák, a továbbképzések során alkalmazott módszerek és a továbbképzésre szánt idő tekintetében.

Ez abba az irányba mutat, hogy érdemes a továbbképzések tervezésekor és lebonyolításakor figyelembe venni a különböző háttérű csoportok (végzettségi szint, oktatási szint, korcsoport) eltérő igényeit.

³³ 1-egyáltalán nem, 4-szívesen részt vennék

IRODALOM

- Chrappán Magdolna–Pusztai Gabriella (2014): A továbbképzés és a doktori képzés várható szerepe a tanári pályamodellben. In: Németh Nóra Veronika (Szerk.): *Képzők és képzetek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról*. Szeged: Belvedere Meridionale. 13–40.
- Hermann Zoltán–Imre Anna–Kádárné Fülöp Judit–Nagy Mária–Sági Matild–Varga Júlia (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet.
- Márkus Edina–Rácz Ildikó–Erdei Gábor (2014): A pedagógus-továbbképzések Magyarországon, különös tekintettel az informatika területére. In: Németh Nóra Veronika (Szerk.): *Képzők és képzetek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról*. Szeged: Belvedere Meridionale. 99–115.
- Sági M.–Varga J. (2011): *Pedagógusok*. In: Balázs É.–Kocsis M.–Vágó I. (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: OFI. 295–324.

DOKUMENTUMOK

- Barber, M.–Mourshed, M (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company, http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Mourshed, M.–Chijioke, C.–Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- OECD (2005): *„Teachers matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD (2010): *TALIS 2008 Technical Report*, Paris, OECD <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>
- OECD (2013): *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Paris, OECD http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf

A TANÁROK ÉS ISKOLÁIK - AZ INTÉZMÉNYI ÉS TANÁRI JELLEMZŐK SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉssel VALÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI

Zoller Katalin

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány célja megvizsgálni a romániai oktatási intézmények és pedagógusok jellemzőinek szakmai továbbképzéssel való összefüggéseit, feltárni azokat az intézményi, illetve tanári karakteristikákat, amelyek meghatározzák a továbbképzéseken való részvételt a romániai pedagógusok körében. A több szakaszban zajló kutatás elméleti háttérét és értelmezési keretét a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének szabályozására, implementációjára és gyakorlatára vonatkozó kiterjedt romániai, magyarországi és nemzetközi szakirodalom feldolgozása képezi. Elemzésünk alapját az OECD 2013. évi nemzetközi tanárkutatás (TALIS 2013, Teaching and Learning International Survey) Romániára szelektált adatállománya, valamint az OECD 2012. évi PISA-mérések (Organisation for Economic Cooperation and Development – Programme for International Student Assessment) ugyancsak Romániára szelektált adatai szolgáltatják. Az elemzés bemutatja a romániai tanárok demográfiai jellemzőit, majd részletesen vizsgálja a továbbképzésekre való jelentkezés és ezeknek a tanári jellemzőkkel való összefüggéseit. Romániában a pedagógus igényei, az iskola és az országos oktatáspolitikai szabályozások egyaránt befolyásolják a továbbképzési folyamatokat.

BEVEZETÉS

A pedagógusok munkájának minőségével foglalkozó kutatások egyértelműen azt igazolják, hogy nincsenek olyan egységes mutatók, amelyekkel ez egzakt módon mérhető lenne (Darling-Hammond, 1999; Sági, 2006). A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők igen szerteágazóak, hatásuk azonban csak viszonyrendszerük komplexitásában értelmezhető leginkább. Az empirikus kutatások során számba vett tényezők ily módon egy komplex értelmezési keretbe helyezve válnak vizsgálhatóvá úgy, hogy ezek az elemek nem különülnek el élesen, hanem ugyanannak a pedagógiai kultúrának a latens vagy manifeszt módon érvényesülő összetevői (Széll, 2013). A pedagógiai kultúra hatásmechanizmusainak komplexitását érvényesítő keretrendszerek tartalmazzák mindazokat a jellemzőket, melyek empirikusan mérhetők és megfigyelhetők, valamint empirikusan nem, vagy csak közvetve megfigyelhetők és nehezen mérhetők (Santiago, 2002). Hasonló keretrendszerek a pedagógusmunka minőségét meghatározó folyamatokra és tényezőkre más-más perspektívából tekintenek. Ily módon a pedagógusmunka rendszerszintű tagolódását és ennek fókuszterületeit, a pedagógussá válás folyamatának szelekciós pontjait, valamint a pedagógusmunkát meghatározó jellemzőket tekinti a rendszert alkotó főbb dimenzióknak (Széll, 2013).

A keretrendszerek bármelyikét véve alapul, a kutatások szerint a tanulási eredmények különbségeit a tanulók társadalmi összetétele és a tanári munka minősége egyaránt

magyarázza, fontos tehát az együttes hatások számbavétele is. Amennyiben a tanulók és iskolák fejlődését leginkább meghatározó, az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők feltérképezése és értelmezése a szándékunk, mindenekelőtt ezeket a tanári jellemzőket kell számbavennünk. A tudományos kutatások (lásd például Yoon et al., 2007; Rivkin et al., 2005; Izumi & Elders, 2002; Darling-Hammond, 1999; összefoglaló tanulmányait) és nemzetközi összehasonlító elemzések is (pl. Barber & Mourshed, 2007; OECD, 2005, 2010b) megerősítenek ebben. Azonban az egyéni tanári jellemzők mérésén túlmenően (pedagógusképzés, képesítések szintje továbbképzések), a kutatások rávilágítanak azokra a tényezőkre is, amelyek az egyéni jellemzőket kiegészítik, magyarázzák (a személyes kapcsolatok, az iskolai légkör, osztálytermi folyamatok, gazdasági-társadalmi kontextus). Ezek azok a mutatók, melyeknek az empirikus megfigyelése és mérése nehezebb. Tanulmányunkban a tanári munkavégzéssel kapcsolatos jellemzőket vizsgáljuk, különös tekintettel a szakmai fejlődési folyamatokra, valamint értelmezzük azokat az eredményeket, amelyek az érintett tanárpopuláció iskoláinak életét vizsgáló különböző aspektusokra világítanak rá. A kutatás célja átfogó képet nyújtani a romániai pedagógusok munkájáról, az iskolához való viszonyukról, munkájuk értékeléséről, formáiról, tanítási folyamatokra gyakorolt hatásáról, tanítással kapcsolatos attitűdjükről, valamint a szakmai továbbképzésüket jellemző gyakorlatokról. Ugyanakkor az intézményvezetők válaszainak és a 2012-es PISA-mérés háttérkérdőívének az adataiból, a tanárok iskoláinak a légkörét is körvonalazni tudjuk. Mindezen elemzések további kutatásainkat alapozzák meg, melyek a tanári jellemzők és tanulói eredmények közötti összefüggések vizsgálatára irányulnak.

ADATOK ÉS MÓDSZEREK

Elemzésünk alapját az OECD 2013. évi nemzetközi tanárkutatás (TALIS 2013, Teaching and Learning International Survey¹) Romániára szelektált adatállománya, valamint az OECD 2012. évi PISA-mérések (Organisation for Economic Cooperation and Development – Programme for International Student Assessment²) ugyancsak Romániára szelektált adatai szolgáltatják. A két adatbázis együttes elemzését indokolja, hogy iskolai telephelyek szerinti elemzésre ad lehetőséget, ugyanis megtörtént a két nemzetközi lekérdezés összekapcsolása. A TALIS 2013. évi tanári kérdőív az iskolákban tanító pedagógusok is kitöltötték, amelyekben a PISA-felméréseket is végezték 2012-ben.

Az OECD vizsgálatai körébe tartozó TALIS nemzetközi tanárkutatás az első olyan adatforrás, mely standardizált kérdőíves vizsgálat alapján tárja fel a tanárok munkájának körülményeit, az iskolához való viszonyukat, a tanítási és tanulási környezet jellemzőit, valamint az intézmény vezetésének sajátosságait. Az első TALIS kutatás eredményei 2009-ben kerültek be a kutatási adatokat értelmező elemzések körébe. Ekkor 24 ország – köztük Magyarország is – vett részt a kutatásban. Az empirikus vizsgálatunk alapját képező második TALIS kutatás adatfelvételére 2013-ban került sor, melyben 34 ország – köztük Románia – vett részt (OECD, 2014). A kutatás mintája kötelező módon minden országban reprezentálta az ISCED 2 (alsó középfokú) szinten tanító pedagógusokat és intézményeiket. Ugyanakkor a kutatás lehetőséget teremtett arra is, hogy az elemi oktatás, ISCED 1 és az ISCED 3 (felső középfokú) szinteken gyakorló pedagógusok és

1 Magyarul: Nemzetközi tanárkutatás

2 Magyarul: Tanulói teljesítmények nemzetközi értékelésének programja

intézmények véleménye is reprezentálva legyen, valamint néhány ország – Románia is – úgy döntött, hogy a PISA 2012-es felmérésben résztvevő iskolákat is bevonja a kutatásba. A PISA 2012-vizsgálat lehetőséget nyújt arra is, hogy a diákok teljesítményén kívül az ezeket befolyásoló háttérmutatókról is adatokat lehessen gyűjteni, így iskolai és szülői háttérkérdőívek kitöltésére is lehetőséget teremtettek. Az iskolavezetők töltik ki azokat a kérdőíveket, amelyek az intézmény működésének körülményeiről tájékoztatnak.

A PISA-kutatásokban a 15 éves tanulók eloszlása jellemző a gimnáziumi és középiskolai szintek között. Ez azzal magyarázható, hogy az 1/2011-es oktatási törvény³ által a közoktatásba bevezetett változások nem mindegyike lépett érvénybe. Az iskolára való előkészítő osztályt áthelyezése az óvodai szintű oktatásból az elemi, kötelező oktatásba megtörtént, azonban a 9. évfolyam hozzákapcsolása az alsó középfokú (gimnáziumi, ISCED 2) oktatási szinthez elmaradt. Ily módon a TALIS és PISA közös lekérdezés tanárainak nem mindegyike minősül ISCED 2 szinten oktató pedagógusnak, ugyanis a 15 éves 9. évfolyamos tanulók már ISCED 3, azaz középiskolai, felső középfokú oktatásban vesznek részt.

1. táblázat. A nemzetközi felmérésekben résztvevők száma (fő).

A nemzetközi felmérés	A kiválasztott iskolák száma	Résztvevő iskolák száma	Kiválasztott tanárok száma	Résztvevő tanárok száma
TALIS ISCED2	197	197	3374	3286
TALIS PISA-link	147	147	3342	3275
PISA 2012	178	178	-	-

Forrás: Összefoglaló jelentés a nemzetközi tanárkutatás romániai eredményeiről, 2014

A ROMÁNIAI TANÁROK DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐI

A nagyon könnyen mérhető jellemzők közül a tanárok nemét, életkorát, munkaszerződésük jellegét, pályán eltöltött idejüket, a végzettségük szintjét vizsgáltuk.

2. táblázat. A romániai tanárok demográfiai jellemzői.

A tanárok nemi eloszlása	Az ISCED 2 szinten tanító tanárok 69%-a nő.
A tanárok életkora	A gimnáziumi tanárok átlagéletkora Romániában 42 év. A tanároknak mindössze 14%-a 30 év alatti, 27%-a pedig 50 év fölötti.
A munkaszerződés jellege	A gimnáziumi tanárok 69%-a meghatározatlan időre szóló munkaszerződéssel rendelkezik; ezek közül 70% nő és 67% férfi. A tanárok 92%-a teljes munkaidőben dolgozik; ezek 93%-a nő és 88%-a férfi.
A pályán eltöltött idő mennyisége/szakmai tapasztalat	Átlagban a gimnáziumi tanárok 16 év gyakorlati idővel rendelkeznek. A lekérdezés időpontjában átlagban 10 éve már ugyanabban az iskolában tanítanak.
Végzettségi szint	66% -a a gimnáziumi tanároknak egyetemi felsőfokú oklevéllel rendelkezik, 26% -uk pedig már a mestéri oklevelet is megszerezte.

Forrás: Összefoglaló jelentés a nemzetközi tanárkutatás romániai eredményeiről, 2014

³ Nemzeti nevelési törvény 1/2011 (A tanulmány főszövegében oktatási törvényt használunk.)

A TOVÁBBKÉPZÉSEKRE VALÓ JELENTKEZÉS ÉS EZEK ÖSSZEFÜGGÉSE A TANÁRI JELLEMZŐKKEL

A tanárok képzése és továbbképzése azok az alapvető folyamatok, melyek leginkább motiválják és fejlesztik szakmaiságukat, a hozzáértésüket. A már többször hivatkozott kutatások alapján egyértelműsíthető, hogy a pedagógusi munka minőségébe, a pedagógusok képzettségébe történő befektetések javíthatják az iskolai, tanulói eredményesség mutatóit. Fontos azonban megvizsgálni azt, hogy a tanárok hogyan gondolkodnak szakmai fejlődésükről, milyen elvárásokat és igényeket képviselnek. Ugyanakkor a képzés kínálat felmérése is a probléma lényeges vetületét képezi, hiszen a fejlesztési tervek és igények összhangja a továbbképzési rendszer jó működésének egyik kulcskérdése.

A továbbképzéssel kapcsolatos igények számbavétele során a vizsgált rendszer szakmai továbbfejlődéssel kapcsolatos álláspontja képezhet egy kiindulópontot. Romániában az oktatási törvény szabályozza a pedagógusok folyamatos szakmai továbbképzésének gyakorlatát, melynek értelmében a továbbképzés kötelezettség, ugyanakkor az előmeneteli rendszer része is. Az Eurydice (2013) és más nemzetközi összehasonlító elemzés adatai arra mutatnak rá, hogy a különböző országok oktatási rendszerei különböznek abban is, hogy az egyes pedagógusok továbbképzési folyamata mennyire függ a pedagógustól, az intézménytől, a helyi vagy országos döntésektől. Romániában a pedagógus igényei, az iskola és az országos oktatáspolitikai szabályozások egyaránt befolyásolják a szakmai továbbfejlődési folyamatokat. Stan, Stancovici és Paloş (2013) a tanárok továbbképzések iránti attitűdjét vizsgáló kutatásukban a formális és informális tanulás fogalmak mentén különíti el továbbképzések kötelező, külső szervezeti kényszer jelenléte és személyes szakmai döntések által motivált formáit. A formális tanulás a strukturált, szervezett lehetőségekre vonatkozik, jól körülhatárolt tartalommal és a hagyományos továbbképzési formák dominanciájával: kurzusok, workshop-ok, konferenciák. Az informális tanulási lehetőségeket a tanárok közötti interakciók és reflexiós folyamatok jellemzik, melyek legtöbbször nem szervezett formában valósulnak meg. Bár e fogalmak értelmezési köre e jellemzőkön túlmutat, jól szemlélteti a romániai rendszer sajátosságait, melynek része a továbbképzési kötelezettség, melyet a tanulmány a formális tanulás fogalmával nevez meg. Az igények feltérképezése során mindenképp számolnunk kell e sajátosságokkal. A jól körülhatárolt és strukturált rendszerben fellelhetők-e a pedagógusok, intézmények és az oktatáspolitikai által is megjelenített igények?

A nemzetközi tanárkutatás összehasonlító vizsgálatait véve alapul, a romániai pedagógusok a nemzetközi átlagtól eltérően, alacsonyabb arányban vettek részt továbbképzésen az adatfelvételt megelőző évben (OECD, 2014). A résztvevő országokban átlagosan a pedagógusok 88,4 százaléka részesült valamilyen szakmai továbbfejlesztésben. A romániai adatok e tekintetben átlagon aluliak (83,3 százalékos részvétel összesen). A részvétel intenzitását tekintve azonban elmondható, hogy a teljes minta tanárainak átlagához képest (átlagosan 8 nap), a romániai tanárok listavezetők e tekintetben, ugyanis 22 napot fordítottak szakmai fejlesztésükre. A résztvevők arányát és a részvétel intenzitását együtt vizsgálva az országok négy csoportja különíthető el: átlagosnál alacsonyabb részvétel és rövid időtartam; átlagosnál alacsonyabb részvétel és hosszabb időtartam; átlagosnál magasabb részvétel és rövid időtartam; átlagosnál magasabb részvétel és hosszabb időtartam. Románia az átlagosnál alacsonyabb részvételi arányú és intenzív, azaz hosszú időtartamú képzések csoportjába tartozik. A tanárok, a tanári munka

tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásának kvantitatív mérésére a fentebbi mutatókat is alkalmazhatjuk. Ezzel egyetemben elismerjük, hogy nem áll rendelkezésünkre olyan egységes mutató, amellyel a pedagógusok eredményessége egzakt módon mérhető lenne, a szakmai továbbképzés indikátorain túlmutatóan a pedagógusmunka tényezőit a maguk komplexitásában kellene vizsgálnunk (Sági, 2006; Lannert & Nagy, 2006). A felmérés adatai alacsony és nagy intenzitású részvételt mutatnak. Amennyiben a hosszabb ideig tartó képzéseket hatékonyabbnak gondoljuk, a romániai tanárok helyzetét e mutató alapján a legjobban teljesítő pedagógusok élvonalába helyezhetnénk. A tanulói teljesítményeket mérő vizsgálatokból (lásd: PISA, 2012) azonban teljesen ellentétes következtetéseket fogalmazhatunk meg, amennyiben a tanulók eredményeiből következtetünk a tanári munka minőségére.

Nézzük azonban mit mutatnak az adatok arra vonatkozóan, hogy milyen tendencia rajzolódik ki a szakmai továbbképzéseken való részvételt illetően. A vizsgált országok átlagához hasonló mintázatok mutatkoznak a romániai pedagógusok továbbképzésében. A nemek arányának tekintetében azt láthatjuk, hogy a nők magasabb arányban jelentkeznek továbbképzésre mint a férfiak. A vizsgált ország esetében a férfiak még inkább csekélyebb hajlandóságot mutatnak a részvételre mint az átlag (TALIS átlag 87-89 százalék a nők javára, a romániai átlag 78-85 százalék a nők javára). Az életkori sajátosságok tekintetében a pályán eltöltött idő vizsgálatából származó adatok nyújtnak eligazítást. Összességében az életkor előrehaladtával nő a részvételi hajlandóság, ehhez igazodnak a romániai adatok is. A fiatalabb, öt évnél kevesebb pályán eltöltött idővel rendelkezők alacsonyabb részvételi arányát magyarázó tényezők feltárása további kutatást igényel. Kiindulópontként szolgálhat az a vizsgálat, mely tanárképzős hallgatók folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolatos ismereteit és attitűdjeit kutatja. Trif és Popescu (2013) ezirányú vizsgálatai során azt a következtetést fogalmazták meg, hogy az alapképzésben sokkal nagyobb hangsúllyal kellene megjelenjenek, expliciten taníthatóvá váljanak a tanárok szakmai támogatásának rendszerére vonatkozó ismeretek: pályakezdők szakmai támogatása, a továbbképzési rendszer különböző jellemzőinek az ismerete, a karrierút lehetőségei, ugyanakkor a pedagógus-kompetenciák fejlesztésének módjai. A fiatalabb tanárok alacsonyabb részvételi aránya részben e hosszútávú stratégiai gondolkodás hiányának tudható be. Ez elsősorban nem a pedagógusok hiányossága, a szemléletformálás leginkább az alapképzés szintjén kellene, hogy megjelenjen. A továbbképzési hajlandóságot a munkaszerződés jellege is befolyásolja, éspedig az állandó, folytonos szerződéssel rendelkező tanárok magasabb arányban jelentkeznek továbbképzésekre, mint a meghatározott időre szóló szerződéssel dolgozók. A meghatározott időre szóló szerződés a bizonytalanság érzetét kelti, ugyanakkor a munkavégzés iránti lelkesedés is nagymértékben csökkenhet a munkaidő befejezésének közeledtével. A folyamatos szakmai fejlesztésre vonatkozóan sem hat ösztönzőleg. A nemzetközi átlaghoz viszonyítva a romániai adatok ennek a mértékét is meghaladják. Óraszámban kifejezve a heti 30 óránál többet dolgozó pedagógusok inkább jelentkeznek továbbképzésre. Ez az adat is a nemzetközi tendenciához igazodik, azonban ebben az esetben is az átlagot meghaladó mértékű.

3. táblázat. A tanári jellemzők és a szakmai továbbképzések összefüggései (sorszámalék).

Tanári jellemzők	Románia %	TALIS-átlag %
A tanárok továbbképzésen való részvétele	83,3	88,4
Részvétel a nemek arányának tekintetében - nők	85	89
Részvétel a nemek arányának tekintetében - férfiak	78	87
Részvétel a pályán eltöltött idő tekintetében - 5<	77	86
Részvétel a pályán eltöltött idő tekintetében - 5>	84	89
Állandó munkaszerződéssel rendelkezők részvétele	87	89
Meghatározott időre szóló munkaszerződéssel rendelkezők	73	84

Forrás: OECD, 2014, 4.7. és 4.8. táblázatok alapján

A TOVÁBBKÉPZÉSEK IRÁNTI IGÉNYEK

A pedagógusok szakmai fejlesztésének tematikája, típusa iránti igényeket is feltérképezte a nemzetközi összehasonlító tanárkutatás (OECD, 2014) egy négyfokú skálán, mely a különböző kijelentésekkel való egyetértés vagy egyet nem értés hiányát vizsgálta. A kérdőív itemei két nagyobb csoportba sorolhatók: a szaktárgy, valamint a pedagógiai ismeretek bővítésére vonatkozó továbbképzések és a sokféleségre, változatosságra vonatkozó tudás gyarapítása. E két csoporton belüli témakörök szerinti eloszlás vizsgálata azt mutatja, hogy a felkínált képzések mindegyike magas elégedettségi szintet képvisel. A romániai pedagógusok szakmai továbbképzés iránti igényei, a nemzetközi tanárkutatás adatai alapján azonban nincsenek összhangban azokkal a képzésekkel, amelyek az utóbbi egy évben a tanárok leginkább részt vettek, és amelyeket hasznossági szempontból pozitívan ítélt meg. A romániai tanárok elégedettsége az elmúlt egy év továbbképzési tematikáját illetően kiugróan magasnak tűnik minden esetben, azonban a részvételi arányokkal teljesen ellentétes igénystruktúra körvonalazódik. Az első három terület, ahol a tanárok úgy érzik, szakmai fejlődésükhöz nagyobb mértékben lenne szükség továbbképzésre: speciális tanulási igényű tanulók oktatása, a munkahelyen alkalmazható új technológiák megismerése és a multikulturális környezetben való tanításra vonatkozó ismeretek bővítése. Ehhez képest a részvételi arányok nagyságrendje a következőképpen alakul: szakmódszertani kompetenciák bővítése, szaktárgyi ismeretek bővítése és a curriculumra vonatkozó tudás bővítése. Az eltérő igények jelzésértékűek: egyrészt arra utalhatnak, hogy a tanárok igényei valóban nem harmonizálnak az oktatásirányítás fejlesztési terveivel, másrészt, hogy a fejlesztési tervek nem veszik figyelembe a pedagógusok által támasztott igényeket.

A különböző képzések jellemzői tekintetében a romániai pedagógusok válaszai alapján leginkább olyan programokat azonosíthatunk, amelyekre a tudáskonstruálásban való aktív részvétel a jellemző, a résztvevők többsége ugyanazt az intézményt vagy műveltségi területet képviseli és tízből négy pedagógus továbbképzésére jellemző volt a társakkal való együttműködés, közös kutatás elvégzése, valamint a képzések időtartamának többszöri alkalmakra való kiterjesztése.

A továbbképzések típusát illetően a tanárok körében legnépszerűbbek a hagyományosabb formákat követő kurzusok, tanfolyamok (1), de a TALIS országok átlagához képest lényegesen többen vesznek részt szakmai hálózatokban (5), tudományos kutatásban (6), mentori tevékenységben és kollégák óráinak látogatásában (7). Neveléstudományi

konferencián való részvétel (2), valamint más oktatási intézmények látogatása (3) tekintetében a résztvevő országok átlaga alatt maradunk, viszont újabb képzés, oklevél megszerzése (4) Romániában nagyobb népszerűségnek örvend.

4. táblázat. A különböző típusú képzéseken résztvevők aránya Romániában és a TALIS országok átlagában (sorszázalék).

A továbbképzések típusa	Románia %	TALIS-átlag %
1. Kurzusok, tanfolyamok	52	71
2. Neveléstudományi konferenciák	29	44
3. Oktatási intézmények látogatása	34	19
4. Újabb képzés, oklevél megszerzése	38	18
5. Szakmai hálózatépítés	50,4	37
6. Tudományos kutatás	39,2	31
7. Mentori tevékenység, kölcsönös óralátogatás	39,3	29

Forrás: OECD, 2014

A FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉS KORLÁTAI

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését akadályozó tényezők elsősorban finanszírozási jellegűek. Más európai országokéhoz hasonlóan érvényes, hogy a központi oktatásirányítás bizonyos feltételek és irányelvek mellett támogatja a továbbképzéseket (Eurydice, 2013). A támogatási gyakorlat három fő formája a jellemző: képző intézmények támogatása, az iskolák támogatása vagy direkt módon a tanárok támogatása. Romániában az oktatási törvény 104/2b, 105 § rendelkezései értelmében a továbbképzést az állampénztárból, helyi költségvetésekből finanszírozzák a továbbképzési implementációs terv alapján (5561/2011-es rendelet, 84-89 §). A megyékre leosztott továbbképzési alap felhasználásáról a következő tényezők figyelembevételével döntenek: a költségvetési évben beütemezett szakfelületek száma, az emerit tanár titulus megszerzésére meghirdetett helyek száma, az öt éves továbbképzési kötelezettség teljesítésére esedékes pedagógusok száma. A szabályozó dokumentum prioritásokat is felállít az alapok felhasználását illetően: elsőbbséget élveznek a fokozati vizsgák és a szakfelületek költségeinek a fedezése, majd az oktatási minisztérium által akkreditált továbbképző programok költségeinek a finanszírozása. A fokozati vizsgák megszerzésére kiírt alapot a továbbképző központok az I. fokozati kollokvium, a II. fokozati vizsga költségeinek a fedezésére, az I. fokozati dolgozat megírását irányító tanár és az ellenőrzést felügyelő bizottság elnökének az anyagi juttatásaira fordíthatják. A pedagógusok számára azonban a továbbképzési rendszerhez tartozó didaktikai fokozatok megszerzése költségtérítéses, ezeknek összegét egy alkalommal fizetik ki a jelöltek és ez fedezi a teljes eljárási idő kiadásait. Valószínűleg ennek a finanszírozási rendszernek is a hátránya, hogy semmiféle továbbképzésre használható alap nem áll az iskolák rendelkezésére, így módon lehetőségük sincs arra, hogy ezt az intézményi vagy egyéni fejlesztési igények szolgálatába állíthassák. Ennek ellenére minden iskolában egy kijelölt pedagógus feladatkörébe tartozik a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének a nyomon követése, koordinálása, az igények rögzítése. Létezik azonban a pályázati alapú finanszírozása a továbbképzéseknek, melyeket főleg az európai

uniós forrásokból támogatnak (POSDRU vagy Leonardo). Ezek iránt sokkal nagyobb az érdeklődés a tanárok körében, ugyanis a részvétel feltételei nincsenek saját finanszírozási követelményekhez kötve (Chiriac & Ostafe, 2014).

A folyamatos szakmai fejlődést gátló finanszírozási tényező az OECD nemzetközi tanárkutatójában is erőteljesen jelen van. Nemzetközi összehasonlításban Románia a továbbképzéseken való részvétel tekintetében elmarad az átlagtól. (83,3%-88,4%) Az adatok alapján összefüggés mutatható ki az országonkénti részvétel nagyságrendje valamint a saját forrásokból való finanszírozás között, ugyanis az alacsonyabb részvétel mellett a nemzetközi átlagnál lényegesen több romániai pedagógus említette azt, hogy a képzéseken való részvételét saját maga finanszírozza. Tízből mindössze három tanár számolt be arról, hogy nem fizetett egy programon való részvételéért sem. Az adatok tanúsága szerint az sem jellemző vagy csak nagyon elenyésző arányban, hogy munkaidő alatt legyen lehetséges a részvétel, fizetés-kiegészítéssel kompenzálják a munkaidőn kívüli továbbképzéseken való részvételt vagy más jellegű támogatást biztosítsanak a pedagógusoknak, mint például szabadnapok, igazolt képzési távollétek, stb. (OECD, 2014, 4.13. táblázat).

5. táblázat. A szakmai továbbképzések támogatása (sorszázalék).

A továbbképzés támogatottsága	Románia %	TALIS-átlag %
Munkaidőn kívüli részvétel esetén bérkiegészítés	1	8
Munkaidőn kívüli részvétel esetén nem anyagi jellegű támogatás	7	14
Munkaidő alóli felmentés képzésen való részvételért	18	54
Nem fizetett egy továbbképzésért sem	31	68

Forrás: OECD 2014, 4.13. táblázat

A TALIS kutatásban résztvevők kevéssel több mint fele a továbbképzési programokon való részvétel akadályát az órabeosztással, munkaidővel való ütközésben jelöli meg, majdnem fele pedig a programokon való részvételre történő megfelelő ösztönzést kifogásolja (OECD, 2014, 4.14. táblázat). Az adatok alapján ugyanezek a problémák a romániai részvételi arányokat is jelentős mértékben befolyásolják, azonban az akadályozó tényezők más típusai vezetnek a gyakorisági megjelenés listáját. Tíz romániai pedagógusból hat említette, hogy az ösztönzés és támogatottság hiánya miatt fordul elő, hogy nem vesz részt szakmai továbbképzésen, és tízből szinte hat pedagógus a finansziális akadályoztatottságot emelte ki elmaradása lehetséges okaként. A nemzetközi átlagnál ritkábban említették a munkaidő-beosztással való ütközést, tízből négy tanár, miközben a TALIS kutatásban résztvevő országok átlaga ennél egyel nagyobb (OECD, 2014, 4.14. táblázat).

6. táblázat. A továbbképzés korlátai (sorszázalék).

A továbbképzést korlátozó tényezők	Románia %	TALIS-átlag %
Megfelelő előképzettség hiánya	13,1	11,1
A munkaadó támogatásának hiánya	18,8	31,6
A megfelelő képzés hiánya	21,5	39,0
Családi okok	35,0	35,7
A munkaidő-beosztással való ütközés	41,8	50,6
Túl drága	55,5	43,8
A részvétel ösztönzésének a hiánya	59,9	48,0

Forrás: OECD, 2014, 4.14. táblázat

Véleményünk szerint a fenti adatok által alátámasztott eredmények legfontosabb okaként azt kell kiemelni, hogy a folyamatos szakmai fejlődés Romániában még mindig a pedagógusok egyéni, személyes ügye. Egyéni fejlesztésüknek a támogatása is nagyon kismértékben valósul meg, az iskolai közösség tudatos együttműködésének, az intézményi érdekeknek, igényeknek a képviselője pedig szinte teljesen hiányzik. A jogszabályok, implementációs stratégiák elemzése során tapasztaltak értelmében is ezek az egyes pedagógusok központi szabványoknak való megfelelési kötelezettségeit írják elő. A nemzetközi tanárkutatás külön kiemeli a romániai helyzetre vonatkozóan ajánlásait, melyek a folyamatos szakmai fejlődés támogatásának különböző lehetőségeire (nem finansziális eredetűekre is) hívja fel a törvényhozók figyelmét a tanárok életútjának során (OECD, 2014, p. 108.).

AZ ISKOLÁK ÉS AZ ISKOLAVEZETÉS JELLEMZŐI

Az eredményességekutatások alapján tudjuk azt, hogy a tanári munka minősége után az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül az iskolavezetésnek van a második legfontosabb szerepe a tanulók eredményességének növekedésében (Imre, 2014). Nemcsak az egyes tanárok, hanem az egész tanári kar eredményeit befolyásolja, ha az iskola vezetése támogatja és elismeri a munkájukat. A tanári munkavégzés minőségét olyan mutatók is befolyásolhatják, mint az osztálylétszám vagy a tanár-diák arány. Népszerű kutatási területnek számít ugyan, de vitatott ezeknek a tényezőknek a tanulói eredményességet befolyásoló hatása, ugyanakkor költséghatékonysági kérdéseket is felvetnek. A PISA – vizsgálatok egyértelműen az mellett foglalnak állást, hogy nem befolyásolja az osztálylétszám a teljesítményt (OECD, 2010a).

7. táblázat. A romániai gimnáziumi oktatás profilja nemzetközi összehasonlításban (fő, sorszázalék).

	Románia	TALIS- átlag
Az intézmények átlag tanulólétszáma	474	546
Az intézmények átlag tanárlétszáma	32	45
Tanár-diák arány	15	12
Tanár-adminisztratív kisegítő személyzet arány	8	6
Osztálylétszám	22	24

Forrás: OECD, TALIS 2013

Saját munkájuk hatékonyságát pozitívan ítélik meg a pedagógusok, a munkájukkal való elégedettségük is átlagon felüli.

8. táblázat. A saját pedagógusi munka hatékonyságának megítélése (sorszázalék).

Hatékonyan	Románia	TALIS- átlag
tudom ösztönözni a diákokat annak tudatosításában, hogy jó eredményeik lehetnek	97,9	85,8
tudom segíteni a tanulási folyamat felértékelésében	95,1	80,7
tudok kérdéseket előkészíteni	98,9	87,4
tudom kezelni a kihágásokat az osztályban	97,8	87,0
tudom motiválni az iskola iránt érdektelen diákokat	88,7	70,0
tudom érvényesíteni a fegyelemre vonatkozó elvárásaimat	98,5	91,3
tudom segíteni a kritikus gondolkodásban	93,4	80,3
tudom ösztönözni a szabályok betartására	97,7	89,4
le tudok csendesíteni egy zavaró gyereket	97,7	84,8
tudok használni különböző értékelési stratégiákat	98,0	81,9
tudok alternative magyarázatokkal szolgálni, ha valaki nem érti a témát	99,4	92,0
tudok alkalmazni alternative tanítási módszereket	93,2	77,4

Forrás: OECD, TALIS 2013

Az iskolavezetőknek kidolgozott kérdőívből főleg azokra a standardokra voltunk kíváncsiak, amelyek a tanáraikkal való kapcsolattartásra, tanáraik szakmai kompetenciáinak a fejlesztésére vonatkoztak, illetve az ezekre gyakorolt személyes hatásukra.

9. táblázat. Iskolavezetők és tanáraik együttműködése (sorszázalék).

	Románia	TALIS- átlag
Az iskolavezetők együttműködése a tanárokkal a fegyelmezési problémák megoldása érdekében	93	68
Óralátogatás	82	49
A kollégák közötti együttműködés érdekében hozott intézkedések	80	64
Konkrét intézkedések annak érdekében, hogy a tanárok bekapcsolódjanak pedagógiai kompetenciáik fejlesztésébe	85	69
Konkrét intézkedések arra vonatkozóan, hogy a tanárok felelőséget vállaljanak a tanulói eredményekért	90	75
Szülők és nevelők tájékoztatása az iskola és a tanulók eredményeiről	91	66
Az adminisztrációs folyamatok ellenőrzése	94	61
Az iskolai órarend körüli problémák megoldása	84	47
Más iskolaigazgatókkal való együttműködés	87	62

Forrás: OECD, TALIS, 2013

A nemzetközi átlaghoz képest a romániai intézményvezetők jóval nagyobb számban nyilatkozzák azt, hogy az utóbbi egy évben gyakran vettek részt óralátogatáson, segítették, kezdeményezték vagy nagymértékben támogatták a kollégák közötti együttműködést. Tízből nyolc iskolaigazgató hozott már olyan intézkedéseket, melyek a kollégák közötti együttműködést támogatják. Az adatok tanúsága alapján azonban az is nyilvánvaló, hogy az intézmény működésére vonatkozó adminisztrációs teendők a rangsor első helyén vannak és a nemzetközi átlag értékeit jóval meghaladják. Ez arra enged következtetni, hogy az iskolavezetők elsősorban menedzseri tevékenységekkel vannak leterhelve. Mindezek ellenére az igazgatók válaszai alapján úgy tűnik, hogy állandóan napirenden tartják a továbbfejlődést stimuláló környezetet is.

ÖSSZEZÉS

A tanulmány elemző részeiben áttekintettük azokat a jellemzőket, melyek napjainkban a romániai, így a kisebbségi magyar pedagógusokat és iskoláikat is jellemzik. Különös figyelmet fordítottunk a tanári és iskolai jellemzők szakmai továbbképzésekkel való összefüggéseire. Jellemző jelenség a romániai oktatási rendszerben, hogy a fiatal, 5 évnél kevesebb pályán eltöltött idővel rendelkezők kisebb arányban vesznek részt szakmai továbbképzéseken. Ennek több oka is valószínűsíthető: egyrészt a rendszer sajátossága szolgálhat magyarázattal, ugyanis bizonyos pályán eltöltött idő (ügynevezett régiség) megléte után léphet be a pedagógus a továbbképzéséért is elismert pályamodell első szakaszába, melynek a kimenete a második fokozat megszerzését lehetővé tevő vizsga. Másrészt a motiváció hiánya, a szakmai fejlődési lehetőségekre, a rendszer működésére vonatkozó ismeretek hiánya is számba vehető mint magyarázat. Egyre többször megfogalmazódik az az igény, hogy a tanárképzés intézményei készítsék fel a hallgatókat a folyamatos szakmai képzésüket lehetővé tevő rendszer alapos ismeretére. A határozott és határozatlan idejű szerződéses aránya függvényében is változik a képzésekre való jelentkezési hajlandóság. A bizonytalanság, a kiszámíthatatlanság érzése csökkenti a továbbképzésekre való jelentkezési arányokat.

A témával leginkább a nemzetközi összehasonlító kutatások eredményei alapján foglalkoztunk, így lehetőségünk volt összevetni különböző más gyakorlatokkal. Olyan tényezőket is figyelembe vettünk, mint az intézményvezető és a tanárai közötti viszony, ugyanis ahhoz hogy jó légkör alakuljon ki egy iskolában, szükséges az egymás érdekeinek a figyelembevétele is.

IRODALOM

- Chiriac, M.–Ostafe, L. (2014): Teacher Leadership: an alternative approach to teachers' professional development in Romania. A paper presented within the symposium at ECER 2014: Changing teacher professionalism through support for teacher leadership in Europe and beyond.
- Darling-Hammond, Linda (1999) Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Imre Anna (2014): Iskolázás: tanulók, tanárok, iskolavezetők. In: Széll Krisztián (szerk.) Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Izumi, Lance T.–Elders, Williamson M. (2002): Teacher Quality. Hoover Institution Press, Stanford Publication No. 505. California.
- Lannert Judit–Nagy Mária (Szerk.) (2006): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Budapest: OKI.
- Rivkin, S.–Hanushek, E.–Kain, J. (2005): Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*. Vol. 73/2. 417–458.
- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit–Nagy Mária (Szerk.) (2006): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest: OKI. 111–128.
- Stan, S.A.–Stanovici, V.–Palos, R. (2013): Teachers' attitude towards continuous professional training, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84. 1722–1726.
- Széll Krisztián (2013): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*. 2013/2 Kutatás Közben. 245–276.
- Trif, L.–Popescu, T. (2013): Pre-Service Teacher Trainees' Perceptions of Professional Development, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76. 816–820.

DOKUMENTUMOK

- 1/2011-es Oktatási Törvény – Legea Educației Naționale Nr. 1/2011. In: Hivatalos Közlöny 2011/1 -Monitorul Oficial 1/2011. www.edu.ro [2014. 11. 25]
- 5561/2011-es tanügyi rendelet – ORDIN nr. 5561 din 7 octombrie 2011 pentru apro barea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar
- Barber, M.–Mourshed, M. (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. London: McKinsey and Company. <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf> [2014. 11. 03]
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013): Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mirescu, Silviu–Blanariu, Liviu–Avram, Elena Nely–Daniliuc, Luiza (Eds.) (2014): Raport Național TALIS 2013. O analiză a răspunsurilor participanților la studiul internațional privind procesul de predare-învățare (TALIS) 2013, CNEE.
- OECD (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010a) PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010b) TALIS 2008 Technical Report. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013a) Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b): PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [2015.01.08]
- OECD (2014) TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> [2015.01.08]
- Santiago, Paulo (2002): Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. OECD Education Working Papers. No. 1.
- Yoon, K. S. et al. (2007): "Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement", Issues & Answers, REL 2007 – No. 033, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, U.S. Department of Education, Washington D.C., http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf. [2015.01.05]

PEDAGÓGUSOK GYERMEKNEVELÉSI ÉRTÉKEI AZ INTÉZMÉNYI SZINT ÉS A PEDAGÓGIAI CÉLOK TÜKRÉBEN

Bocsi Veronika

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy áttekintést adjon a pedagógusok gyermeknevelési értékeiről. A pedagógusok gyermeknevelési értékeinek elemzése fontos kutatási probléma, hiszen az értékrendszerek ezen szelete a tanári munkát, az értékelés folyamatát és az intézmény falain belüli kommunikációt is alakítja. A gyermeknevelési értékek rendszere a tágabb kontextusokba is beágyazott: a társadalmi hatások éppen úgy formálják, mint az intézményi környezet. Hatnak rá az adott ország értékpreferenciái és a pedagógusok szakmai tapasztalatai, de alakítja a tanárok szociokulturális háttere is. A pedagógusok gyermeknevelési értékeit egy kvantitatív elemzés segítségével térképeztük fel, amely a TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázison alapult. A kutatás alanyai pedagógus továbbképzéseken résztvevők voltak. Átlagokat, az egyes itemek pozícióit, faktoranalízist, illetve variancia-analízist alkalmaztunk. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok gyermeknevelési értékei sajátos rajzolatot mutatnak, azonban ezek a mintázatok kevésbé magyarázhatók az intézményi, illetve a szociodemográfiai háttérváltozókkal. A mintázatok faktoranalízis segítségével jobban áttekinthetők, s az általunk kialakított faktorok a tanári munka céljaival is szoros kapcsolatban álltak.

BEVEZETÉS

Az osztályteremben zajló folyamatok sokrétű, nehezen modellezhető jelenségnek tekinthetők. Az azonban bizonyos, hogy a tanítás során nem csupán információk elsajátítása zajlik, hanem más, sokszor a tananyaghoz egyáltalán nem, vagy csak lazán kapcsolódó tartalmak is átadása is, amelyek inkább a nevelés, mint az oktatás területéhez kapcsolhatók. Az értékek átadása egy ilyen folyamatnak tekinthető, hiszen bár bizonyos értéktartalmak kapcsolhatók az egyes tantárgyakhoz vagy tudományterületekhez, alapvetően nem információk átadásaként kell a jelenségre tekintenünk. (A tantárgyak és az értékesztek átfedései kapcsán elég, hogyha a Rokeach tesztben szereplő „szépség világa” itemre gondolunk, amely egyértelműen kapcsolható a művészeti tartalmakhoz.) A gyermekek személyiségében bekövetkező változások egy része a más típusú értékrendekkel való találkozások hatására bontakozik ki, s vezet az értékek átalakulásához. Ennek a folyamatnak az egyik kiindulópontját a pedagógusok képezik. Arról a tényről azonban nem szabad elfeledkeznünk, hogy a tanárok és tanítók csupán az egyik szegmensét képezik az intézményi hatásoknak. Jelen tanulmány a pedagógusok gyermeknevelési értékeinek feltérképezését tűzte ki célul, s ehhez egyrészt egy elméleti keretet kívánunk illeszteni, másrészt pedig egy, a témánkhoz kapcsolódó kvantitatív vizsgálat eredményeit szeretnénk bemutatni.

AZ ÉRTÉKEK A SZOCIALIZÁCIÓ ASPEKTUSÁBÓL

A társadalomtudományok az értékek fogalmának, ha nem is kizárólagosan, de az objektív értelmezését használják, vagy azokat egy olyan területként definiálják, amely a szubjektív és az objektív szintek között található. Az objektív felfogás alapján az értékek mérhetők, komparatív elemzésre alkalmasak, s a társadalmi valóság részeit képezik. Ha ezt az álláspontot elfogadjuk, mindezeket a gyermeknevelési elvekre is igaznak kell tekintetünk. Az érték fogalmának pontos definíciója azonban homályos, határai pedig képlékenyek. Az értékutatások majdnem százéves történetében mérföldkövet képező fogalmak azonban meghatározzák azokat a vonásokat, amelyek segítségével a fogalom körülírható. Kluckhohn és Strodtbeck (1961) antropológiai indíttatású művében úgy vélik, hogy generációk hosszú sorának tapasztalatai, célélérési metódusai kristályosodnak ki az értékekben. Az értékfogalom további jelentős vonása a normatív jelleg, az értékelési folyamatok befolyásolásának ténye (ezek mind individuális, mind pedig közösségi állásfoglalások lehetnek), a szelekciós mechanizmusokra gyakorolt hatás, valamint a cselekedetek alakításának/befolyásolásának ténye. Az értékek a magatartásminták közüli választásokra is hatást gyakorolnak. (Az értékek fogalmáról lásd bővebben: Schwartz, 2003; Hofstede & Hofstede, 2008; Rokeach, 1973; Feather, 2003) Az értékek a kultúra szerves részét képezik, így azok ismerete és az azokhoz való alkalmazkodás otthonos közeget jelent az individuumoknak. Csepeli (2006) szerint az ember az őt körbevevő rendezetlen valóságot a kultúra által létrehozott értékek segítségével rendezi el. A közös kulturális kódok ismerete közösen vallott értékekben is megnyilvánul. Szintén kapcsolható a fogalom a szükségletek rendszeréhez, illetve a közösségek és az egyén túléléséhez. Fontosak a biológiai-környezeti alapok, az értékek ugyanakkor összességében tanult, és nem veleszületett diszpozícióként értelmezhetők (Ester et al., 2006).

Mint minden tanult szegmens, az értékek rögzülése is a szocializációs folyamat részeként zajlik. Az értékek tanulásának folyamatában hasonló mechanizmusok játszanak szerepet, mint a viselkedési, gondolkodási elemek elsajátításában. Kiemelkedő fontossággal bír az azonosulás és a mintakövetés, amely az első életévekben leginkább a családhoz kapcsolódik, valamint fontosak lesznek a kívülről jövő megerősítések is. Ennél aktívabb folyamat meglétét hangsúlyozza Berta (2010), amikor arról ír, hogy az értéktanulás során a kognitív erőfeszítések is lényegesek. Az egyén tehát mérlegeli, szelektálja az őt ért hatásokat.

Schwartz (2003) elméletében az értékek tanulása egyszerre tartalmaz aktív és passzív elemeket: az uralkodó csoportnormákat ugyanis véleménye szerint a saját tapasztalatainkkal együtt tesszük belsővé. A modern értékutatás egyik képviselője, Zavalloni (idézi Váriné, 1987) az értékek konstruálódásának folyamatában nem passzív befogadást és mintakövetést feltételez, s ezt a kijelentést különösen igaznak véli a kisgyermekkorot követő életszakaszokban. Hangsúlyozza azt is, hogy az átadandó minták rajzolata sem egységes, folyamatosan változik. A folyamat tehát nem egyirányú, s az átadandó elemek is változékony képet mutatnak.

Ha a szocializáció során az egyén kulturális kódokat is elsajátít, akkor a kultúra elsajátításának terepei egyben az értékek megismerésének a terepei is. A szocializációs szinterek mindegyikén értékátadás és értéktanulás is zajlik, tehát a formális intézményekben, a munkahelyeken és a kortárs csoportokban. Ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy a közvetített értékrendszerek össze is csengenek.

Váriné (1987) úgy véli, hogy az értékek átadása különbözik a racionális megismerés eredményeinek az átadásától, ugyanis nincsen rá elkülönült csatorna (a tudományos élet és az oktatási rendszer hivatott átadni a racionálisan megszerzett információkat). A szerző ugyanakkor arról ír, hogy az intézményeken belül léteznek nyíltabb és rejtettebb értékközvetítő csatornák, ahol ez a folyamat mégis megtörténhet. Ehhez annyit fűzünk hozzá, hogy a racionalitás az értékeknek egy bizonyos spektrumához fokozottabban kapcsolódik, amely a tradicionális gondolkodási struktúráktól távolabb esik, s ebben az értelemben inkább egy másik logikával, értékcsoporttal történhet a megismerkedés a különböző oktatási intézmények keretein belül. Mivel a racionalitás felé való elmozdulás az értékrendszerekben a modernizációval párhuzamosan zajlik (Inglehart, 2008), így azt is látnunk kell, hogy a folyamattól távolabb eső társadalmi rétegek értékrendszere, gondolkodása az oktatási intézményekkel sem azonos irányba mutat.

A kortárs csoportok növekvő befolyásoló ereje leginkább az ifjúsági életszakasz kezdetétől játszik kiemelkedő szerepet. A mannheimi (1969) generációs elméletet továbbgondolva vagy akár Mead (1974) kofiguratív társadalomtípusát magunk elé képzelve (ahol a tanulási folyamat lényeges iránya az egyes kohorszokon belül, és nem az idősebbektől vagy a fiatalabbaktól kiindulva zajlik) azonban azzal is számolnunk kell, hogy ahol lehetőségessé válik, ott a saját norma- és értékképzés folyamata a fiatalabb korcsoportok esetében konstatálható jelenség. Ennek hatására a generációs törésvonalak is élesebbek lesznek. Az is egyértelmű ténynek tűnik, hogy az ifjúkor felé haladva lesz egyre nagyobb esélye az egyéneknek arra, hogy a kibocsátó család értékvilágától távolabb eső szegmensekkel is megismerkedjenek, vagy akár a különböző értékek ütközésére is sor kerüljön. Az új szocializációs környezet eltérő értékvilágához a belépő tagok előbb-utóbb idomulni kezdenek a konfrontáció elkerülése végett (Koivula, 2008). Hankiss (1976) az eltérő értékvilágok miatt kialakuló konfliktusok fontossága mellett érvel, hiszen ezek véleménye szerint az identitás és az énonozosság kialakulásának fontos lépcsői. Mindezt továbbgondolva látnunk kell, hogy a gyermekek és a pedagógusok között lévő generációs vagy szociokulturális „szakadék” az értékterek nagyobb eltéréseit is eredményezi.

Az értékek tanulásának időszaka tehát átöleli az egész szocializációs folyamatot, ugyanakkor a változás esélyei a felnőttkori életszakaszban már mérsékeltebbek. A tanulási metódusokban kulcsfontosságúak az intézmények, amelyek az értékek ütköztetésének terepeként is leírhatók.

A PEDAGÓGUSOK ÉS AZ ÉRTÉKEK VILÁGA

Az oktatási rendszer fontos eszköze (az utóbbi évszázadokban legalábbis) a kulturális kódok és az értékek átadásának. Egyik fő funkciója a társadalmi integráció fenntartása, ehhez pedig hasonlóan gondolkodó, de legalábbis hasonló szabályokat betartó egyénekre van szükség. Bonnett (2000) szerint az oktatás és a nevelés messzemenően értéktelített folyamat, amelynek célja a viselkedés morálisan elfogadható elemeinek az átadása (ez azonban, mint láttuk, kontextuálisan is meghatározott). Révay (2010) szerint a jelenség egyszerre tananyagátadás és kultúraátadás, s a folyamatban a tanár kulcsfontosságú szerepet játszik. Ha pedagógiai szempontból végigtekintünk az iskolák világán, akkor a szerző a curriculumokat, a tanítási metódusokat, a fegyelmezési eljárásokat, a dicséret

használatát, illetve a gyerekekkel való kapcsolattartást nevezi meg mint értéktelített jelenségeket.

Az oktatási intézmények speciális értékterekkel jellemezhetők. Elég, ha arra gondolunk, hogy az egyes fenntartók, a pedagógiai irányzatok, vagy éppen a vezetők személye alapvetően határozza meg az intézményi klímát. A szervezetek megnevezhetik vagy megnevezik az általuk támogatott értékek spektrumát, amelyeket közvetíteni szeretnének, s amelyek saját kulturális kontextusukból nézve helyesnek tekinthetők. Látnunk kell, hogy a kulturális pluralizmus bármilyen formája (vallási pluralizmus, az értékek pluralizmusa) át fogja színezni az oktatásnak és a nevelésnek azon szeletét, amely az értékelési mechanizmusokat tartalmazza.

Az így vallott manifeszt értékterek nagy valószínűséggel mutatnak hasonló vonásokat a pedagógusok gondolkodásával, azonban ez nem minden esetben van így. Egy fenntartóváltás, amely a tanári kart nem érinti, vezethet például olyan helyzethez, hogy a tanárok érték-preferenciái (beleértve a gyermeknevelési értékeket is) nem metszik a manifeszt intézményi elképzeléseket. Egy messzemenően átpolitizált környezetben is találhatunk arra példát, hogy a hivatalos ideológia elemei, illetve a pedagógusok elképzelései nem esnek egybe. A családi értékátadás során az installáció akkor tekinthető sikeresebbnek, ha a családtagok gondolkodása egy irányba mutat – minden bizonnyal hasonló helyzetet tapasztalhatunk az iskolák esetében is. Ha az intézmény vallott értékei és a pedagógusok értékterei hasonlóak, a kifejtett hatás erőteljesebb lehet. Korábban utaltunk arra, hogy a családok gondolkodásának elemei igen gyakran eltérnek az iskolákban megtapasztaltaktól. Hogyha azonban a szülők értékpreferenciái megegyező rajzolatot mutatnak az intézményi mintákkal, az a gyermekek zökkenőmentesebb beilleszkedéséhez, illetve még erősebb szocializációs hatáshoz vezethet. Az iskolák kiválasztásakor a szülők az intézmények értékeinek a sajátosságait is mérlegelik.

Schwartz (2003) nevéhez köthető az értékek terének kétdimenziós modellje (1. ábra). A modellben egymás mellé kerülő motivációs típusok a gondolkodási struktúrákban is közeli pozícióban találhatóak, míg a távoli elhelyezkedés az értékek egyfajta ellentétére utal. Fontos megjegyezni, hogy az egyéni értékek (például hedonizmus, teljesítmény, stimuláció) a közösségi spektrummal átellenben helyezkednek el. A szomszédos motivációs típusok konfliktusgeneráló képessége gyengébb, s minél távolabb helyezkedik el egymástól két terület, az ellentétek kialakulása annál valószínűbb. Megnevezhetünk olyan értékpárokat, amelyek a legtöbb kultúra esetében együttjárnak, ilyen például a hatalom és a teljesítmény, a teljesítmény és a hedonizmus, vagy a tradíció és a biztonság motivációs területe. Az itt felvázolt modellbe könnyen beleilleszthetjük a gyermekekhez való viszonyt is. A teljesítmény szegmense például szépen megfeleltethető az ún. „versenyistálló” típusú iskolák szellemiségének, míg a felekezeti intézmények sokkal inkább az univerzalizmus, a jóindulat és a tradíciók irányába mutatnak. A hatalomhoz való viszony megjelenhet a tanár-diák kapcsolatok felfogásában, a különböző vezetői típusokban, de hozzákapcsolhatók az iskolán belül a diákok érdekvédelmi szervezeteinek működéséhez és a diákjogok területéhez is. A tanárok és a diákok, illetve az intézmények és a családok értékterei közötti eltérések ennek a modellnek a segítségével is elemezhetők.

1. ábra. Schwartz modellje az értékek kétdimenziós teréről.



Forrás: Keller (2008) alapján

Az iskolák és az értékek kapcsán a leginkább érdekes kérdést a konformitás illetve a tudományos tudás jellemzői között meghúzódó eltérések jelentik. A tudás és a tudomány ugyanis racionális, logikus és objektív, s mindehhez a Kruglanski (2005) által megrajzolt nyitott gondolkodás jegyeit társíthatjuk. Kérdés, hogy egy erősen formalizált intézményben, ahol a hangsúly a konformitásra helyeződik, hogyan lehet ezt a két értéket konfliktusok nélkül összeilleszteni. Ez a két pólus a gyermeknevelési értékek területén is eltérő preferenciákkal jellemezhető: míg a tudományos gondolkodás a Schwartz-féle modell bal oldalán pozícionálható, addig a konformizmus (amely, tegyük hozzá, a tanítási folyamat lebonyolítását is leegyszerűsíti) a jobb oldalon helyezkedik el.

Láthatjuk tehát, hogy a normál értékpreferenciák oktatási szinteken (s nem csak az individuumok szintjén) is értelmezhetők, s ezek a beállítottságok a gyermekekhez való viszonyt is meghatározzák. A szakirodalom azonban egy külön fogalmat, a gyermeknevelési értékek fogalmát használja erre a jelenségre.

A GYERMEKNEVELÉSI ÉRTÉKEK ÉS AZ OKTATÁS

Az értékutatások egyik szeletét tehát a gyermeknevelési elvek terepe képezi. A gyermeknevelési értékek gyakorlatilag az értékekkel azonos tartalmi egységekből állnak: kulturális előírások, viselkedési szabályok, célok összességei, s ezek a tartalmak normatív jegyekkel is jellemezhetők, illetve az értékelési mechanizmusokat alakítják. Erőteljesen beágyazottak a kulturális és közösségi kontextusba, de gazdasági olvasattal is rendelkeznek. Szabados (1995) kiemeli, hogy ezen rendszert három tényező befolyásolja: a hagyományok, az attitűdök, valamint az aspirációk rendszere. Ha belegondolunk, ezeknek a rendszereknek mindegyike mélyen beágyazott a kultúra dimenziójába – hiszen még a látszólag attól legtávolabb álló szféra, az aspirációk világa is a kulturális kódok által kijelölt mozgástérben konstruálódik. A gyermeknevelési elvek feltérképezésére irányuló vizsgálatokban megragadhatóak az ideálisnak vélt közösségbeli viselkedések szabályai (pl. udvariasság, mások tisztelete), a létfenntartással összefüggő tényezők (kemény munka), a gyermekek számára kijelölt életutak és az ezek elérésével összefüggő elvek (vezetőkészség, határozottság) is (Füstös, 1986). Ugyanakkor az értékek azon sajátossága is visszaköszön a

területen, hogy a vallott elvek és a gyakorlatok bizonyos esetekben nincsenek összhangban, ami a kizárólag tesztekkel történő mérések validitását csökkenti. A gyermeknevelési értékek, hasonlóan például a Rokeach-teszthez, célértékek és eszközértékek csoportjára bonthatók, tehát egyrészt az ideális gyermekkép testesül meg bennük, másrészt a kitűzött célok elérésének a módzatait írják elő.

A pedagógusok nevelői munkája során ezen értékek működése sokrétű lehet. Minden bizonnyal befolyásolják a kiadott feladatok típusát, a tanulók egyedi válaszainak kezelését, az osztálytermi kommunikációt, s befolyásolja az értékelést vagy az egyes gyermekekhez való viszonyt is. Gyakorlatilag átszövik az oktató-nevelő munka egészét. Ahogyan a normál értékpreferenciák is különbözőek az egyes intézményekben, úgy a gyermeknevelési értékek is különbözőek lesznek, s hasonló módon figyelhetünk meg eltéréseket a családok gyermeknevelési attitűdjei és az intézményi koncepciók között. A gyermeknevelési értékek (hasonlóan az értékpreferenciákhoz) a társadalmi struktúrába beágyazottak, s kimutathatók abban az ún. középosztálybeli vagy értelmiségi értékek (fantázia, vezetőkészség), illetve a hátrányosabb helyzetű vagy mobilitást megcélzó csoportokra jellemzőbb itemek (takarékoság, fegyelmesség). Az egyéni vagy családi tapasztalatok, a gazdasági környezet, a vallások szabályrendszerei is hasonló módon működnek. A kultúra egészének sajátosságai mintegy a keretét képezik a gyermeknevelési értékek terének, hiszen a társadalmakban magasan preferált értékek a gyermeknevelési elvekben is visszaköszönek. A kollektivistá társadalmak szocializációs mechanizmusaiban erőteljesen jelennek meg az engedelmesség, a tisztelet, az udvariasság vagy a kötelezettségek értékei (Csukonyi, 2008; Hofstede & Hofstede, 2008). Fontos az ilyen jellegű társadalmakban a csoportok zökkenőmentes együttműködése is, amely a konformitás jelenségéhez is kapcsolható (Karikó, 2005). Ha a kollektivismus logikáját a Schwartz-féle modellbe illesztjük bele, akkor a tradíció, a biztonság és a konformitás területére helyezhetjük azt.

Csurgó és Kristóf magyar mintában azt találta, hogy az őszinteség, a felelősségérzet, az önállóság és a mások tisztelete jelentik a leginkább elfogadottabb itemeket, míg a lista végén a hűséget, a képzelőerőt, a vallásos hitet és a vezetőkészséget találjuk (Csurgó & Kristóf, 2012). A hazai társadalom gyermeknevelési értékei a kapott adatok tükrében inkább közösségorientáltak és szekulárisnak tekinthetők, miközben a már említett teljesítményorientáció jeleit kevésbé találjuk meg bennük.

Knafo és Sagiv (2004) izraeli mintában 32 szakma képviselőit vizsgálta meg a Schwartz-féle Portrait Value Questionnaire eszközével, majd a kapott adatokat Holland (1973) tipológiájába illesztették bele. A vállalkozó típusa negatívan korrelált az univerzalizmus értékeivel. A szociális értékek a jóindulathoz és az univerzalizmushoz illeszkednek, míg a hatalomhoz negatív viszony fűzi azokat. A művészet logikus módon a konformitással volt ellentétes, a kutatói pálya pedig az önmegvalósításhoz kapcsolódott szorosabban, miközben a tradícióval ellentétes rajzolatot mutatott. A tanár és az óvodapedagógus munkakörök a Holland-féle tipológia konvencionális és szociális tengelyei között helyezkednek el, míg a Schwartz-féle modellben a tradíció és az univerzalizmus irányába mutatnak. Ha azt feltételezzük, hogy a tanári hivatást meghatározott értékkel rendelkező fiatalok választják, majd pedig a pályán eltöltött évek formáló erejével is számolunk, akkor a pedagógusok kapcsán egy közösségi és tradicionális beállítottságot feltételezhetünk (tehát a Schwartz-modell jobb oldalának megfeleltethető területet). Mindez a gyermeknevelési elvekre is kihat. Természetesen nem mellékes kérdés az sem,

hogy a pedagógusok rekrutációja milyen társadalmi csoportokból történik, hiszen a sajátos szociokulturális háttér is befolyásoló tényező lehet. Az oktatási szintek (óvodák, általános iskolák, középiskolák) szintén más és más elvárásokkal és gyermekkoncepciókkal dolgoznak (ezt a független változót jelen elemzésben is felhasználjuk). A két nem eltérő gyermeknevelési értékeire a hazai vizsgálatok is rávilágítanak, így a pedagóguspálya elnőiesedése az intézményi milióket ezen a területen is formálja. Az életkor szintén alakítja az értékpreferenciákat. Egyrészt a generációk által megélt események által, másrészt pedig az egyes életciklusok sajátosságai révén. Éppen ezért a pedagógusok generációs hovatartozása szintén alakító tényezőként értelmezhető.

A gyermeknevelési értékeknek kimutatható egy helyzetbe hozó szegmense, amelyet a nemzetközi szakirodalom teljesítményorientált beállítottságnak nevez. Ez az oktatási rendszer olyan elemeire készíti fel a gyermekeket, amelyekben a versenyeken való részvétel és a tanulmányi siker alapvető fontosságú (ez szegmens a szelektív oktatási rendszerek felső „részeire” is jellemző). Friedlmeier és munkatársai szerint (2008) ennek az orientációnak olyan elemei vannak, mint a kreativitás, a koncentráció és az önfegyelem, illetve a kontrollált viselkedés. Ha mindezt a magyar oktatási rendszerhez illesztjük, akkor azt kell látnunk, hogy a hazai iskolahálózat egy részében ez a fajta beállítottság nem lesz jellemző – elég, ha a hátrányos helyzetű térségek kisebb iskoláira gondolunk. Ezekben az intézményekben a pedagógusok céljai és motivációi teljesen más jegyekkel lesznek leírhatók.

A gyermeknevelési értékeket vizsgáló tanulmányok gyakran komparatív jellegűek (Suizzo, 2007; Mori et al., 2012), vagy bizonyos élethelyzetekre fókuszálnak, mint például a migráns családok helyzete. Vannak azonban olyan tanulmányok is, ahol a nemzetközi összehasonlítás mellett pedagógus-szülő összehasonlító is végeztek: Friedlmeier és munkatársai (2008). A német-brazil összehasonlító elemzés során a pedagógusok mintájában a kollektivista értékek és célok erőteljesebben jelentek meg, miközben például a fegyelmezettséget alacsonyabbra értékelték, mint a szülők. A két óvodapedagógus csoport közötti eltérések is számottevőek voltak: a teljesítményorientáltság például jobban jellemezte a brazil almintát, s különbözött a kezdeményező és a fegyelmezett item pozíciója is.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok gyermeknevelési értékeinek rendszere bonyolult konstellációban formálódik ki, hiszen a kulturális kontextus éppen úgy szerepet játszik a folyamatban, mint az oktatási rendszer sajátosságai (benne a szülői elvárásokkal), illetve a gyermekek szociokulturális háttere. Végezetül pedig azt is látnunk kell, hogy itt sem egyirányú hatásról beszélhetünk, hanem a gyermekek (és családjuk), pedagógusok és az intézmények értékterei kölcsönösen is alakíthatják egymást. Az értékpreferenciák kapcsán utaltunk arra, hogy az életkor előrehaladtával a gyermekek-fiatalok egyre kevésbé passzív résztvevői az átvétel folyamatának. Minden bizonnyal ez a jelenség működik a gyermeknevelési értékek területén is, tehát a magasabb ISCED szinteken egy sokkal inkább szelektált és egyéni konstrukciókat tartalmazó hatásmechanizmus valósul meg. A folyamat értelemszerűen beágyazott a pedagógus és a diák közötti kapcsolatrendszerbe is, hiszen a tanárok ideális gyermekképével és elvárt viselkedési mintáival történő azonosulást elősegítheti a szorosabb és pozitív jegyekkel leírható tanár-diák viszony, míg más esetekben a tanulók a pedagógusok koncepcióival ellentétes tulajdonságok irányába mozdulnak el.

AZ ELEMZÉS MÓDSZERTANA

Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey), amely során 1056 pedagógus válaszolt kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹ Az elemzés célja, hogy a pedagógusok gyermeknevelési értékeinek a rajzolatait megvizsgálja, valamint feltárja, hogy azokra milyen független változók gyakorolnak hatást. A gyermeknevelési értékeket 17 itemmel mértük fel, ezeket a megkérdezettek egy ötfokozatú skálán értékelték. Az általunk felhasznált háttérváltozók köre egyrészt a normál szociodemográfiai jegyekhez, másrészt pedig az intézményekhez kapcsolódik (nem, a megkérdezettek kora, a tanítás legmagasabb oktatási szintje, a pályán eltöltött évek hossza). A gyermeknevelési értékek rajzolatát faktoranalízissel is megvizsgáltuk. Elemzésünk utolsó lépésében arra vállalkoztunk, hogy az értékrajzolatokat a megkérdezettek pedagógiai céljaival kapcsoljuk össze: a kérdőív ugyanis tartalmazott egy 19 itemet tartalmazó kérdésblokkot, ahol a megkérdezettek olyan területek fontosságát értékelték a tanári munkájuk során, mint például a „diákok gyakorlati tudásának fejlesztése” vagy a „diákok tanulmányi versenyekre való felkészítése”. Úgy véljük, a két terület között szoros kapcsolat van, ám szerettük volna ennek a kapcsolatnak a mintázatait is megismerni.

AZ ELEMZÉS EREDMÉNYEI

Első lépésként a pedagógus mintánk gyermeknevelési értékeinek rajzolatát szeretnénk ismertetni – a kapott adatokat az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A pedagógusok gyermeknevelési értékei (átlagértékek ötfokú skálán²).

Gyermeknevelési érték	Átlag
felelősségérzet	4,77
őszinteség	4,77
mások tisztelete/tolerancia	4,76
önállóság	4,66
önfegyelem	4,56
udvariasság	4,45
türelem	4,45
képzelőerő/fantázia	4,30
jó magaviselet	4,29
önzetlenség	4,20
határozottság/állhatatosság	4,18
kemény munka	4,17
hűség/lojalitás	4,04
takarékosság	3,83
engedelmesség	3,81
vezetőkészség	3,45
vallásos hit	3,25

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

1 Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

2 1-egyáltalán nem fontos, 5–nagyon fontos

A gyermeknevelési értékek listájában a leginkább elfogadott itemek közé a felelősségérzet, az őszinteség, a mások tisztelete, illetve az önállóság került. Csurgó és Kristóf (2012) más módszertani technikával (nem skálák használatával, hanem a választottság százalékos arányával), de ugyanezeknek az elemeknek a felhasználásával vizsgálta a magyar társadalom gyermeknevelési elveit (N=1150). Ha összevetjük a két értéksort, akkor az első pozíciókban ugyanazokat az itemeket találjuk, viszont több ponton is komolyabb eltérés tapasztalható. A legnagyobb distanciát a képzelőerő/fantázia esetében figyelhetjük meg, amely a magyar társadalom esetében a lista végén foglal helyet (csak a vallásos hitnek és a vezetőkészségnek alacsonyabb a választottsága). Szintén jobb pozícióban helyezkedik el a pedagógusok esetében az önfegyelem és az önzetlenség. Kevésbé fontosak viszont a türelem, a kemény munka, a jó magaviselet, az engedelmisség és a takarékoság: ez utóbbi értékcsoport egyrészt a konform viselkedéshez kapcsolódik (ezáltal a magyar társadalom alsóbb rétegeiben minősülnek elfogadottabb értékeknek), másrészt pedig egy haszonelvű-munkaközponitú gondolkodást jelenít meg (erre az értékcsoporthoz szintén igaznak tekinthető ez a kijelentés). Külön figyelmet érdemel, hogy bár a tanári munkát jelentősen megkönnyítik az olyan tulajdonságok, mint a jó magaviselet vagy az engedelmisség, ezek normál társadalomban inkább elfogadottak.

A független változók hatásait az itemek rangsorainak összevetésével fogjuk megvizsgálni. Azért döntöttünk ezen módszer mellett, mert az elemzés során abba az értékkutatások során már jól ismert problémába ütköztünk, hogy bizonyos alminták (például a nők) hajlamosabbak minden értéknek magasabb fontosságot tulajdonítani. A pozíciók nemek szerinti összehasonlítását a második táblázat tartalmazza. Az eltérések nem feleltethetők meg pontosan a tradicionális nemi szerepeknek (erre utal például az udvariasság pozíciója). A legnagyobb eltérés a „kemény munka” és a „képzelőerő/fantázia” esetében tapasztalható: ez előbbi a férfi, az utóbbi pedig a női pedagógusok között szerepelt kedvezőbb rangsorbeli pozícióban.

2. táblázat. A gyermekekben kialakítandó tulajdonságok pozíciói nemek szerint (rangsorrend).

Férfiak	Nők
őszinteség	felelősségérzet
mások tisztelete/tolerancia	mások tisztelete/tolerancia
felelősségérzet	őszinteség
önállóság	önállóság
udvariasság	önfegyelem
önfegyelem	türelem
türelem	udvariasság
kemény munka	képzelőerő/fantázia
jó magaviselet	jó magaviselet
határozottság/állhatatosság	önzetlenség
önzetlenség	határozottság/állhatatosság
képzelőerő/fantázia	kemény munka
hűség/lojalitás	hűség/lojalitás
takarékosság	takarékosság
engedelmisség	engedelmisség
vezetőkészség	vezetőkészség
vallásos hit	vallásos hit

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ha a normál társadalom értékpreferenciáit és gyermeknevelési értékeit elemezzük, azt találjuk, hogy az idősebb generációk esetében azok rajzolata materiálisabb és közösség-orientáltabb mintázatot mutat. Kérdés, hogy ez a különböző életkorú pedagógusok esetében is így van-e. Itt azonban nem pusztán az életkori hatásokkal kell számolnunk, hanem azzal is, hogy a régebben diplomát szerzett pedagógusok más pedagógiai irányzatok és hatások kontextusában szocializálódtak. Az eredményeket áttekintve azonban számottevő különbségeket (két pozíciótól nagyobb eltérést) a korcsoportokat elemezve nem találtunk. Az ISCED szintek kapcsán három kategóriát alakítottunk ki (óvodapedagógusok, általános iskolában, illetve középiskolában tanítók), s az alminták nevelési értékei között jelentősebb eltérések rajzolódtak ki (3. táblázat).

3. táblázat. A nevelési értékek pozícióinak eltérései az oktatás legmagasabb szintje szerint (rangsorrend).

Óvodapedagógusok	Általános iskolában tanítók	Középiskolában tanítók
mások tisztelete/tolerancia	felelősségérzet	felelősségérzet
önállóság	őszinteség	őszinteség
őszinteség	mások tisztelete/tolerancia	mások tisztelete/tolerancia
felelősségérzet	önállóság	önállóság
türelem	önfegyelem	önfegyelem
önfegyelem	udvariasság	udvariasság
képzelőerő/fantázia	türelem	türelem
udvariasság	jó magaviselet	kemény munka
jó magaviselet	képzelőerő/fantázia	képzelőerő/fantázia
önzetlenség	önzetlenség	határozottság/állhatatosság
hűség/lojalitás	kemény munka	jó magaviselet
határozottság/állhatatosság	határozottság/állhatatosság	önzetlenség
engedelmesség	hűség/lojalitás	hűség/lojalitás
takarékosság	engedelmesség	takarékosság
kemény munka	takarékosság	engedelmesség
vezetőkészség	vezetőkészség	vezetőkészség
vallásos hit	vallásos hit	vallásos hit

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A legnagyobb különbséget a „kemény munka” kapcsán láthatjuk, amelynek fontossága az ISCED szintekkel lineárisan nő. Szemléletes a „mások tisztelete” és a „felelősségérzet” kontrapozíciója is. Az „önállóság” és a „képzelőerő” az óvodapedagógus almintában kap magasabb átlagokat. A kapott eredmények az eltérő ISCED szintek függvényében jól értelmezhetők, azonban a különbségek nem jelentősek.

Kialakítottunk egy három értékkel bíró változót annak segítségével, hogy mióta van a pályán a megkérdezett, de számottevő distanciákat nem találtunk az egyes csoportok között. A tanárként eltöltött évek tehát (10 évnél kevesebb 10 és 20 év között, több, mint húsz éve) éppen úgy, ahogyan az életkor, alapvetően nem befolyásolták a diákokban kialakítandó tulajdonságok körét.

Következő lépésben a nevelési értékek segítségével faktorokat különítettünk el. Négy faktort sikerült identifikálnunk. Ennek során principal components becslést használtunk, s a faktorokat varimax módszerrel rotáltuk. A modellek kialakításakor figyeltünk arra, hogy változónként a magyarázott információ ne csökkenjen egy egység alá. A megőrzött információmennyiség 61,7% volt. Az első faktor a közösség irányába is nyitott, ugyanakkor individuális értékeket is felmutató, kreatív jegyekkel is bíró itemeket tömörítő értékhalmoz.

A második faktor puritán és célelérő tartalmakat, a harmadik pedig a konformitás értékeit foglalja magában. A negyedik faktorban a „vallásos hit” és a „hűség/lojalitás” kapcsolódik össze (4. táblázat).

4. táblázat. A nevelési értékek faktorai (faktorsúlyok).

	Nyitott lelkismeretes	Puritán	Konform	Elhivatott
jó magaviselet	0,151	0,173	0,853	0,122
udvariasság	0,444	0,186	0,699	0,169
önállóság	0,554	0,354	0,108	-0,004
kemény munka	0,206	0,644	0,210	-0,201
őszinteség	0,692	0,099	0,167	0,185
felelősségérzet	0,766	0,180	0,156	0,035
türelem	0,660	0,242	0,221	0,131
képzelőerő/fantázia	0,591	0,326	-0,352	0,175
mások tisztelete/tolerancia	0,738	0,033	0,134	-0,057
vezetőkészség	0,075	0,754	0,015	0,121
takarékosság	0,157	0,653	0,214	0,274
határozottság/állhatatosság	0,326	0,631	0,021	0,242
vallásos hit	-0,044	0,057	0,062	0,878
hűség/lojalitás	0,328	0,253	0,197	0,678

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Következő lépésünkben a faktorok segítségével vizsgáltuk meg a háttérváltozókat. Ez a módszer jóval eredményesebbnek bizonyult, hiszen minden magyarázó változó esetében szignifikáns kapcsolatokat találtunk. A kapott adatokat az ötödik táblázat foglalja össze. A táblázatról leolvasható, hogy a legtöbb háttérváltozó a konform gyermeknevelési elveket magyarázta. Ebben az esetben fontos leszögeznünk azt, hogy itt a pályájuk elején járók és a fiatalabbak tartják a fontosabbnak a jó magaviseletet és az udvariasságot tartalmazó faktort. Ez az eredmény ellentétes a normál társadalomban meg tapasztalható rajzolatokkal. Ez a faktor kapcsolható leginkább az alapfokú oktatás világához is. A puritán gyermeknevelési értékek a középfokon tanítók esetében jelennek meg markánsabban, a vallásos hitet és a hűséget összefogó elhivatott faktor pedig az óvodapedagógusokra lesz jellemző. A magyar társadalomban kimutatott rajzolatok segítségével erőteljesebb nemi eltérések prognosztizálhatók, a pedagógustársadalomban azonban ezek a mintázatok (például eltérés a vallásosság, a konformitás, a vezetőkészséggel kapcsolatos itemek kapcsán) a nevelési gyakorlatban nem megfoghatók. A nemi eltérések csupán a nyitott faktor esetében szignifikánsak.

5. táblázat. A gyermeknevelési értékek faktorokkal meghatározott rajzolatai almintánként

	Nyitott	Puritán	Konform	Elhivatott
Nem	nők***	-	-	-
Korcsoport	-	-	22-38 év közöttiek*	-
Legmagasabb ISCED szint	-	középfokon tanítók*	alapfokon tanítók*	óvodapedagógusok*
Pályán eltöltött évek	-	-	0-10 éve pályán lévőek*	-

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Elemzésünk utolsó lépéseként a gyermeknevelési értékek és a pedagógiai célok közötti kapcsolatot szeretnénk volna feltárni. A megkérdezetteknek arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy mit tartanak fontosnak a munkájuk során, s az egyes itemeket négyfokozatú skálán kellett megítélniük. A kérdésblokk 19 kijelentést tartalmazott. Ebből is faktorokat készítettünk, s az eljárás során 17 fontosnak ítélt területet tartottunk meg. A modell kialakításakor figyeltünk arra, hogy változónként a magyarázott információ ne csökkenjen egy egység alá. A megőrzött információmennyiség 59,68 százalék volt. A tanári munka fontos elemeinek során öt faktort tudtunk identifikálni, s ezek viszonylag könnyen értelmezhetőek voltak. Az első faktor közösségi elemeket tartalmazott, amelyeket a kulturális tudatosság célja egészített ki, míg a második faktor a szakmai innovációkra és a módszertani célokra fókuszált. Az alapozó célok az alapkészségekre, az osztálytermi rendre, illetve a diákok szabadidő-eltöltésére vonatkoztak, míg a két utolsó faktor a frontális és a gyakorlati pólus megkülönböztetésével értelmezhető (6. táblázat).

6. táblázat. A pedagógiai célok faktorai (faktorsúlyok)

	Személyes	Szakmai	Alapozó	Frontális	Gyakorlati
A diákok elméleti tudásának fejlesztése	0,103	0,048	-0,010	0,833	0,077
A diákok gyakorlati tudásának fejlesztése	0,070	0,162	0,047	0,160	0,832
A diákok felkészítése a nagybetűs életre	0,317	0,028	0,170	0,052	0,581
A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak	0,036	0,146	0,157	0,784	0,111
A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása	0,159	0,157	0,718	0,248	-0,024
A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése	0,149	0,019	0,719	-0,023	0,304
A diákok személyes problémáinak megismerése	0,628	0,137	0,214	-0,152	0,218
A diákok szabadidős tevékenységének szervezése	0,359	0,242	0,526	-0,034	0,004
A pedagógiai újdonságok állandó követése	0,204	0,777	0,146	0,102	0,030
A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása	0,139	0,783	0,201	0,029	0,080
A tananyag folyamatos frissítése, megújítása	0,140	0,712	-0,027	0,136	0,078
A legszínvonalasabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel	0,328	0,706	0,088	-0,006	0,074
A diákok kommunikációjának fejlesztése	0,701	0,100	0,160	-0,011	0,162
Szakmai együttműködés a kollégákkal, az iskolai közösséggel	0,667	0,257	0,059	0,153	0,135
Az értékelés megbeszélése a diákokkal	0,638	0,198	0,150	0,080	0,101
Szakmai kommunikáció, együttműködés a szülőkkel	0,740	0,224	0,055	0,123	0,116
A diákok kulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése	0,698	0,107	0,132	0,075	-0,079

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ha megvizsgáljuk a pedagógiai célok faktorait magyarázó háttérváltozókat, akkor azt tapasztaljuk, hogy azokat két tényező, a nem és az oktatási szintek magyarázzák leginkább. A nőkhöz négy faktor esetében magasabb faktorszámok tartoznak – kivételt csupán a frontális faktor képez, ahol a különbség nem szignifikáns. A pedagógusok életkora és a pályán eltöltött idő hatása csekély: csupán az előbbi faktor alakítja a gyakorlatias pedagógiai célokat (ez a beállítottság a legfiatalabbakra lesz jellemző). Az oktatási szintek hatása azonban markánsnak mutatkozik. Némely kapcsolat a várt összefüggést adja: például a személyes célok a legalacsonyabb ISCED szinten a legelfogadottabbak, míg a frontálisak a középfokon tanítók esetében. A kapcsolatok iránya nem minden esetben lineáris: az alapozó faktor például az általános iskolákban tanító tanárookra jellemző. Elgondolkodtató, hogy a „szakmai” célok elutasítása a középfokú oktatásban jelentős, s azokkal leginkább a tanítók azonosulnak (7. táblázat).

7. táblázat. A pedagógiai célok faktorokkal meghatározott rajzolatai almintánként.

	Személyes	Szakmai	Alapozó	Frontális	Gyakorlati
Nem	nők***	nők**	nők***	-	nők*
Korcsoport	-	-	-	-	22 és 38 év közöttiek*
Legmagasabb ISCED szint	óvoda-pedagógusok**	óvoda-pedagógusok**	alapfok***	középfok***	-
Pályán eltöltött évek	21-30 éve tanít*	-	-	-	-

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Utolsó lépésben a faktorok közötti együttjárást vizsgáltuk meg, hogy feltárjuk, hogyan függenek össze a komplex pedagógusi munka céljai és a diákok fejlesztendő tulajdonságaira vonatkozó koncepciók. A két terület összekapcsolódását korrelációs elemzéssel térképeztük fel. Az erre vonatkozó adatokat az utolsó, nyolcadik táblázat tartalmazza. A nyitott lelkiismeretes faktor, amely közösségi, ámde nem konform gyerekképhez kapcsolódott, egyedül a frontális pedagógiai célokkal nem korrelált, s a legmagasabb együttthatót a személyes pedagógiai célok esetében mutatta. Mind a két faktor kapcsolatorientált, ámde nyitott és nem formalizált jegyekkel jellemezhető. A puritán faktor, amely többek között a vezetőkészséget, a kemény munkát és az állhatatosságot tartalmazta, a szakmai pedagógiai célokkal kapcsolódott össze a legszorosabban, s a gyakorlati faktorial nem mutatott összefüggést. A leginkább egyértelmű kapcsolat a konform gyerekkép és a frontális pedagógiai célok között húzódt meg. Az elhivatott faktor két alacsonyabb korrelációs együttthatóval rendelkező, ámde szignifikáns összefüggést produkált.

8. táblázat. A nevelési értékek és a pedagógiai célok összefüggései (korrelációs együtttható).

	Személyes	Szakmai	Alapozó	Frontális	Gyakorlati
Nyitott lelkiismeretes	,374***	,175***	,141***		,153***
Puritán	,212***	,223***	,122*	,168***	
Konform			,208***	,335***	
Elhivatott	,139**	,140**			

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A két terület tehát jól dokumentálhatóan összefügg. A legszemléletesebb összefüggést talán a konform és a puritán faktorok között találhatjuk meg, míg a legmagasabb együttthatót a személyes és a nyitott lelkiismeretes faktorok metszéspontja adja. A táblázat eredményei arra utalnak, hogy a különböző területekre irányuló pedagógusi koncepciók (legyenek annak témái a gyermekekben fejlesztendő tulajdonságok vagy a tanári munka céljai) átfedései kutatható és számos összefüggést rejtő területet képeznek.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány célja az volt, hogy egy mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontból még kevésbé körbejárt területet, a pedagógusok gyermeknevelési értékeit elemezze. Ehhez az értékek fogalmából indultunk ki, s az ott megragadható jellemzőket igyekeztünk intézményi-pedagógiai kontextusban megragadni. Ahogyan az értékpreferenciák, úgy a gyermeknevelési értékek is kulturálisan meghatározott, ámde nem homogén jegyekkel leírható jelenségeként értelmezhetők. Az oktatási intézmények különböző szintjein és szegmenseiben más és más pedagógiai célok és gyermekkoncepciók működnek. Kvantitatív elemzésünk során azt szerettük volna megvizsgálni, hogy milyen magyarázó változók segítségével tudjuk ezeknek a rajzolatoknak a jellemzőit megmagyarázni. Az adatok rávilágítottak arra, hogy a pedagógustársadalmon belül a normál rajzolatok nem, vagy kevésbé megfigyelhetők (például a nemi eltérések vagy az kohorszok hatásai), míg más esetekben a magyarázott irányok nem egyeznek az előzetes elvárásainkkal (például a konformitás értékeinek fontossága kapcsán). Az oktatási intézmények szintjei azonban erősen összefüggenek a pedagógusok gyermeknevelési értékeivel. Úgy véltük, hogy érdemes az általunk vizsgált területet a pedagógusi munka céljaival összekapcsolni, hogy ennek segítségével megpróbáljunk rávilágítani arra, hogy az értékek a tanárok szakmai munkájának számos területével összefüggenek. Elemzésünknek ez a szála inkább jelzésértékű, s arra hivatott felhívni a figyelmet, hogy a gyermeknevelési értékeket a tanári hivatás komplex jelenségekörében érdemes megvizsgálni.

IRODALOM

- Berta J. (2010) A 12–17 évesek érték- és modellpreferenciái a médiahasználat függvényében. Értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola.
- Bonnett, M. (2000): Value Issues in Developing Children's Thinking. In: Leicester, M.–Modgil, C.–Modgil, S. (Eds): *Education, Culture and Values. Volume III*. London–New York: Falmer Press. 1–14.
- Csepeli Gy. (2006): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó: Budapest.
- Csukonyi Cs. (2008): A társas orientáció (individualizmus és kollektívizmus) és a „cultural trade off” hipotézis tudatos alkalmazhatóságának vizsgálati lépései: Magunkért legyünk vagy másokért; vagy mások legyenek értünk? Értekezés. Debreceni Egyetem BTK, Pszichológiai Doktori Program: Debrecen.
- Csurgó B.–Kristóf L. (2012): Csak papír? Családi állapot és értékrend In Közösségi viszonyulásaink. Budapest: MTA, Társadalomtudományi Kutatóközpont, Szociológiai Intézet. 1. 42–53.
- Ester, P.–Mohler P.–Vinken, H. (2006): Values in Social Changes: A Global World of Global values? In: Ester, P.–Braun, M.–Mohler, P. (Eds): *Globalization, Value Change and Generations*. Leiden: Brill. 3–29.
- Feather, N. (2003): Az értékek és a cselekvések közötti távolság áthidalásáról. A várhatóérték-elmélet jelenlegi alkalmazhatóságáról. In Váriné Sz. I. (Szerk.): *Értékek az életben és a retorikában*. Budapest: Akadémiai. 62–104.
- Friedlmeier, W.–Schäfermeier, E.,–Vasconcellos, V.–Trommsdorff, G. (2008): Self-Constructed and Cultural Orientation as a Predictor for Developmental Goals: A Comparison between Brazilian and German Caregivers. *European Journal of Developmental Psychology*. 5(1). 39–67.
- Füstös L. (1986): Értéktérkép. 16 ország értéktérképe a gyermeknevelési elvek tükrében. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- Hankiss E. (1976): Értékszociológiai kísérlet. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.
- Hofstede G.–Hofstede G. J. (2008): Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere. Pécs: McGraw-Hill – VHE Kft.
- Holland, J. L. (1973): *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Inglehart, R. F. (2008): Changing Values among Western Publics from 1970–2006. *West European Politics*. 31 (1–2). 130–146.
- Karikó S. (2005): *Konformitás és nevelés*. Budapest: Okker.

- Keller T. (2008): Léteznek-e európai értékrend? In: Füstös L.–Guba L.–Szalma I. (Szerk.): *Társadalmi regiszter*. 2008/1. 39–46.
- Kluckhohn, F.,–Strodtbeck, F. (1961): Variations in value orientations. Greenwood Press: Westport.
- Knafo, A.–Sagiv, L. (2004): Values and Work Environment: Mapping 32 Occupations. *European Journal of Psychology of Education*. 19(3). 255–273.
- Koivula, N. (2008): Basic Human Values in the Workplace. Thesis. Helsinki: Department of Socialpsychology, University of Helsinki.
- Kruglanski, A. W. (2005): A zárt gondolkodás pszichológiája. Budapest: Osiris.
- Mannheim, K. (1969): A nemzedéki probléma. In: Huszár T. (Szerk.): *Ifjúságszociológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 36–67.
- Mead, M. (1974): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. München: Deutcher Taschenbuch Verlag.
- Mori, E.–Liu, C.–Otsuki, E.–Mochizuki, Y.–Kashiwabara, E. (2012): Comparing Child-Care Values in Japan and China among Parents and Infants. *International Journal of Nursing Practice*. 18(2). 18–27.
- Révay E. (2010): Mitől katolikus a katolikus egyetem? – Avagy érték és normaközvetítés a felekezeti felsőoktatásban Magyarországon. Budapest: Loisir.
- Rokeach, M. (1973): *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Schwartz, Sh. H. (2003): Univerzálák az értékek tartalmában és struktúrájában. Elméleti és empirikus próbák húsz országban. In: Váriné Sz. I. (Szerk.): *Az értékek az életben és a retorikában*. Budapest: Akadémiai. 105–154.
- Suizzo, A-M. (2007): Parents' Goal and Values for Children: Dimensions of Independence and Interdependence across Four U.S. Ethnic Groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 38(4). 506–530.
- Szabados T. (1995): *Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban*. Budapest: MTA Szociológiai Intézete.
- Váriné Sz. I. (1987): *Az ember, a világ, és az értékek világa*. Budapest: Gondolat.

NEVELÉSI ÉRTÉKRANGSOROK A NEM, AZ ISKOLAFENNTARTÓ ÉS A VALLÁSSÓSSÁG METSZETÉBEN

Morvai Laura

ABSZTRAKT

A nevelés során zajló értékátadás (Bábosik, 1999) által olyan, a társadalom részéről is elvárt normák kialakítása történik, amelyek az írott tantervekben nem, vagy csak ritkán jelennek meg, sokkal inkább a rejtett tanterv (Szabó, 1988) fogalmán keresztül ragadhatók meg. Az iskolák egyedi identitása komoly hatást gyakorol arra, hogy mely értékek átadása milyen fontosságúak az adott intézmény pedagógusai számára. Kutatásunkban, amely a TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázison alapszik, statisztikai úton kerestünk összefüggést a pedagógusok gyermeknevelési értékei és a nem, továbbá az intézményfenntartó világnézeti hovatartozása és a vallásosság között, varianciaanalízis és értékrangsor vizsgálat segítségével. Eredményeink azt mutatják, hogy mindhárom változó hatással van a pedagógusok gyermeknevelési elveire. Többdimenziós vizsgálat segítségével hat csoportot alakítottunk ki a pedagógusokból a három vizsgált magyarázó változó segítségével, melyből láthattuk, hogy egyes nevelési értékek inkább a nem, mások inkább a vallásosság, a harmadik csoport pedig inkább a fenntartó világnézeti hovatartozása által meghatározottabbak.

BEVEZETÉS

Az iskola feladata túlmutat a gyerekek pusztá kognitív fejlesztésén, és az oktatás mellett egy másik nagyon fontos feladatot is ellát, a nevelés feladatát. Az iskolák identitásának szerves részét képezi, hogy milyen feladatokat vállalnak még fel a pusztá tudásátadáson és annak visszakérdezésén túl. Az értékek vizsgálatával számos diszciplína foglalkozik, azonban az oktatás világában különösen fontos szerepet kap az értékek fogalma, hiszen az emberi társadalmak számára az értékrend az, ami a hétköznapi döntéshelyzetek sorában szükséges tájékozódást könnyíti meg a világban (Szabó, 2001). A különböző fenntartású iskolákban jelentős különbség van az értékfogalmak között (Szabó, 2001). A felekezeti iskolák pedagógusai egy 2007-es pedagógusvizsgálat eredményei alapján a tudásbővítésre és a lelkieken való gazdagodásra egyenrangú nevelési célként tekintettek, fontosak voltak számukra azok a tartalmak, amelyek megkönnyítették a társadalmi integrációt, valamint azok az értékek, amelyek elősegítették az emberek közötti kooperációt (Pusztai, 2011). Azt, hogy az iskolák egyedi arculattal rendelkeznek, már számos kutató próbálta megragadni. Sokan az iskolák identitásaként (Kopp, 2005; etc.) határozzák meg azt a sajátos norma-, érték-, és szokásrendszert, ami az iskolák mindennapi életét áthatja, mások pedig a szervezetszociológiából kölcsönzött szervezeti kultúra fogalmával igyekeznek azonosítani a jelenséget (Golnhofer, 2006; Bacskai, 2008), sőt az iskolákra jellemző egyéni arculatot, intézményi atmoszférát a fentiekől eltérően iskolaethosznak nevezik (Kozéki, 1991).

Az értékek kérdése egyrészt egyénileg, másrészt kimondottan intézményi szinten meghatározott dolog, az ezzel való foglalkozás mindenképpen megkerülhetetlen kérdése a pedagóguskutatásoknak. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, mi jellemzi az ország keleti felében dolgozó pedagógusok nevelési értékeit, mely értékek kialakítását tartják fontosnak és melyeket kevésbé fontosnak a jövő nemzedékekben. Kutatásunk előtt feltételeztük, hogy különbségek vannak a pedagógusok nevelési értékeiben a nemek, a fenntartó típusa és a vallásosság tekintetében. Az értékek kapcsán fontosnak tartottuk azt, hogy felhívjuk a figyelmet a fenntartók világnézeti különbségeinek nevelési értékekre gyakorolt hatására is. Tettük ez azért, mert a tanulmányban bemutatott eredmények hasznosak lehetnek az iskola-felhasználók és a fenntartók számára egyaránt, hiszen az általunk vizsgált pedagógusok azok, akik individuális szinten valamint az iskolák identitásával összefüggésben több-kevesebb hatást gyakorolnak a felnövekvő nemzedékre. Eredményeink továbbá hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb hangsúlyt fektessenek ennek az iskolára jellemző egységes normarendszernek a kialakítására, amely ugyan a dokumentumok szintjén (Pedagógiai Program, SZMSZ) jellemző módon megjelenik ugyan, a napi gyakorlatban azonban nem mindig mutatkozik meg.

TÚL A KOGNITÍV FEJLESZTÉSEN

Az iskola minden korszakban hatással volt, van, lesz a rábízott generációk értékválasztásaira, Bábosik (1999) például egyenesen az érték közvetítést nevezi meg a nevelés lényegeként. Értelmezése szerint az értékek kettős funkciót töltenek be, hiszen egyrészt a közösség szintjén, másrészt az egyén szintjén jelentkezik hatásuk. Az érték központú nevelés kérdése a rendszerváltozás utáni évtizedben erősen megosztotta a szakmai közvéleményt. Ebben a vitában konszenzuskereső koncepcióként született a konstruktív életvezetés fogalma, melyen olyan életvitelt értünk, amely nemcsak az egyén szempontjából eredményes, hanem a társadalom számára, azaz szociálisan is értékes (Bábosik, 1999). Amikor különböző iskolák érték közvetítésének hatását vizsgáljuk, a konstruktív életvezetés ezen alapvének érvényesülését mérlegeljük, ahogy Sikkink (2004) is tette, amikor az amerikai iskolákat kutatva azt állapította meg, hogy a katolikus és egyéb privát fenntartású iskolák hatékonyabbak a társadalmi részvételre nevelésben, mint az állami szektor iskolái.

Az iskolák kiterjesztett szerepértelmezését tartja szem előtt a 2011-es köznevelési törvény, amikor egy holisztikus megközelítésű, az oktatás mellett a nevelésre is jelentős hangsúlyt helyező köznevelési rendszer megalkotásáról beszél. A hivatkozási alap nem egy bizonyos értékrend preferálása, hanem a fentebb idézett konstruktív életvezetés alapvének érvényesülése. „A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságainak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel” (2011. évi CXCV. törvény).

Az érték közvetítő nevelésnek ez a konstruktív interpretációja párhuzamba állítható Durkheim (1980) nevelésről alkotott képével is, melynek központjában a társadalmi életre még meg nem érett fiatalokra a felnőttek, nevelők által gyakorolt, a tervezett mellett nagymértékben spontán működő ráhatás áll. Durkheim felfogásában a pusztán kognitív

fejlesztésen túlmutató neveléskonceptiót találunk, hiszen nem csupán a szellemi, de a testi és főként az erkölcsi nevelést is fontosnak tartotta ahhoz, hogy a folyamat végére a társadalmi elvárásoknak megfelelő, a társadalomban élni tudó felnőtt alakuljon ki (Durkheim, 1980).

A felekezeti intézmények közös jellemzője a kutatások szerint, hogy az oktatással párhuzamosan jelentős szerepet tulajdonítanak a nevelésnek is, amelyhez a tanórákon kívüli tevékenységek (pl. közösségépítés, szabadidős tevékenységek) szervezését kiemelt feladatuknak tekintik (Imre, 2005; Bacskai, 2008; Pusztai, 2009). De nem csak ettől lesznek másnyilván az egyházi iskolák. Az egyházi iskolák identitásának kutatásakor a kérdés főleg arra irányul, melyek azok a jellegzetes jegyek, amely alapján el lehet különíteni az egyházi iskolákat más fenntartók iskoláitól. Ezen vizsgálatok közötti legnagyobb különbséget az jelenti, hogy az oktatási intézmény életének mely tényezőit vizsgálják a meghatározásban (Kopp, 2005). Bár a felekezeti iskolák és iskola-felhasználók identitástérképe korántsem homogén (Kopp, 2005), a felekezeti iskola-felhasználók elvárás-rendszerének központi elemei a vallásos nevelés, az ehhez kapcsolódó erkölcsi fejlődés és a biztonságos légkör (Pusztai, 2004; Imre, 2005; Pusztai, 2009).

Egy olyan oktatási rendszerben, ahol növekvő számú Iszlám iskola is működik (Shadid & van Koningsveld, 2006), De Wolff és munkatársai (2003) a keresztény iskolák identitásának háromféle koncepciójáról írnak tanulmányukban a holland szakirodalom elemzése alapján. Az identitástípus besorolása attól függ, hogy hány dimenzió alapján méri az iskola vallásosságát: meg szoktak különböztetni statikus vagy dinamikus típusokat. Ezen koncepciók alapján dolgozta ki Kopp (2005) is saját identitásmodelljét.

A korábbi felekezeti iskolákkal foglalkozó kutatásokból tudjuk, hogy a tanárok vallási felekezeti elkötelezettsége, egységes érték- és normarendszere a felekezeti iskolák eredményes működésének központi hatótényezője. Azonban az eredményesség szempontjából annak is kiemelt szerepe van, hogy a felekezeti iskola és gyermekeit ilyen iskolába járató szülők értékrendje is hasonlítson (Coleman & Hoffer, 1987; Dronkers, 1996; Pusztai, 2004).

Ha az iskola identitásáról és az ehhez kapcsolódó értékrendről beszélünk, érdemes kitérnünk a rejtett tanterv kérdéskörére is. Szabó (1988) szerint az iskolai értékrend - amely a rejtett tanterv működésének fontos alkotóeleme -, egyrészt a deklarált intézményi és pedagógiai értékrendben, másrészt a pedagógusok valódi értékrendjében, harmadrészt a diákság valamint a szülői ház értékrendjében gyökerezik. A rejtett tanterv elméletből (Litt, 1963; Szabó, 1988) tudjuk, hogy az iskola nem csak azokat az ismereteket és készségeket tanítja meg a diákok számára, amelyeket a tantervben meghatároznak, hanem szocializációs funkciója révén megtanítja a gyermekeket a szabályok követésére, valamint engedelmessegre, ugyanakkor a vetélkedésre is. Arra, hogy a gyermekek az iskolában attitűdöket és értékeket is elsajátítanak, már XX. század első felében is felhívták a figyelmet (Dewey, 1938; Kilpartrick, 1925).

A rejtett tanterv fogalma mára kibővült, szinte minden iskolához kapcsolódó, de a tantervben nem szabályozott területre kiterjed, holott „eleinte leginkább azokra, a hivatalos iskolai célokban fel nem tüntetett értékekre és normákra vonatkozott, amelyeket a diákok az iskolában interiorizálnak – tehát nagyjából az iskolai szocializációt fedte le” (Tomasz, 2006). A koncepciónak azonban számos kritikusa van, egyesek idejét múltnak tekintik (Chiang, 1986), mások úgy vélik, kevés a magyarázó ereje (Burbules, 1980; Philips, 1980), van, aki szerint maga a kifejezés csupán egy címke, amelyet tényleges magyarázat helyett

használnak azok a kutatók, akik az iskolai élet komplexitását kívánják megragadni.

Tomasz (2006) felhívja a figyelmet arra, hogy a rejtett tanterv kifejezés helyett az ezredforduló után ugyanazt a tartalmat már más címszavak alatt találhatjuk meg, például az általa megnevezett példák: „nevelési környezet”, „iskola-diák viszony”, „értékek az oktatásban”, „erkölcsi nevelés”. A nemzetközi szakirodalomban a „hidden curriculum” mellett megjelenik még „second curriculum”, „secret curriculum”, „stored curriculum” és a „non-written curriculum” kifejezések is, melyek szintén azokat a fogalmakat tárgyalják, amelyek a rejtett tanterv fogalmával mutatnak hasonlóságot (Cubukcu, 2012).

Pusztai (2002) a hagyományokkal rendelkező és az újonnan indult felekezeti középiskolákban létező rejtett tanterv néhány elemét próbálta meg feltárni - a téma kapcsán általában alkalmazott kvalitatív kutatás helyett - kvantitatív módon. Eredményei azt mutatták, hogy a régi iskolák tanulói alapvetően más elvárásokkal érkeztek az iskolába, az iskola belső világának az állami iskoláktól való különbözőségét is jobban felismerték, valamint célértelmezésük is lényegesen tradicionálisabb volt, mint az új iskolákba járó társaik jelentős részénél (Pusztai, 2002).

Egyesek szerint a rejtett tanterv önmagában eredményesebb az értékek átadásában, mint a formális, hiszen mindent magába foglal, ami indirekt módon fejleszti a gyerekeket, sőt az értékek tanítása olyan folyamatos tevékenység, amely nem korlátozódik még csak a tanórai tevékenységekre sem (Cubukcu, 2012). A rejtett tantervben megjelenő értékátadás kapcsán érdemes visszagondolnunk az egyházi iskolákban tudatos nevelési céllal szervezett tanórán kívüli programokra is (Imre, 2005). Az újabb szakirodalom megpróbálja ennek jelentős területeit tervezés alá vonni, és „SMSC curriculumnak” nevezi, mely a nevelés legszélesebb dimenzióival számol (spiritual, moral, social and cultural) (Best, 2015)

A következő részben empirikus elemzésre támaszkodva mutatjuk be Magyarországi keleti szegmensében tanító, körülbelül ezer pedagógus gyermeknevelési értékekhez fűződő viszonyát különböző vizsgálati dimenziókban, hiszen, ahogy a szakirodalmi részben is láthattuk, ezek egyrészt a rejtett tanterv részét képezik, másrészt tudatosan fejlesztendő területeknek számítanak.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS BEMUTATÁSA

Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey), amely során 1056 pedagógus válaszolt kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

A TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázisban az egyházi oktatási-nevelési intézmények pedagógusainak aránya magasabb az országos megoszlásuk arányánál, ez a kutatás készítőinek tudatos döntésének eredménye, hiszen a nagyobb elemszám megkönnyíti az összehasonlíthatóságot is. Az adatbázisban szereplő pedagógusok átlagéletkora 46 év, a legfiatalabb válaszadó 22 éves, a legidősebb 68 éves volt. Átlagosan 21 éve vannak a pályán, de van közöttük pályakezdő és már 44 éve a pályán lévő is. Az egyházi oktatási intézmények esetén alacsonyabb a férfiak aránya (14,2%) a válaszadók között, mint a nem egyházi fenntartásúaknál (17,9%).

Az egyházi és nem egyházi óvodák/iskolák pedagógusainak vallásossága között nem

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

meglepő, de jelentős eltérés figyelhető meg, még az egyházi intézmények pedagógusainak 92,8 százaléka vallásos, addig a nem egyházi intézményekben mindössze 62,1 százalék. Az egyházi intézmények pedagógusainak 75,7 százaléka egyházián vallásosnak tartja magát, 17,1 százalékuk pedig maga módján vallásosnak, ezzel szemben a nem egyházi intézmények esetén az egyházián vallásosok aránya már csak 17,7 százalék, ezzel szemben jóval magasabb, 44,4 százalék a maga módján vallásosok aránya. Felekezeti hovatartozást tekintve összesen 99 fő nem válaszolt a kérdésre, viszont a válaszadó nem egyházi intézményben foglalkoztatott pedagógusok 30,2 százaléka nem érzi magát vallási felekezethez tartozónak, ez az egyházi iskolák esetén mindössze 1,7 százalék.

NEVELÉSI ÉRTÉKEK KÜLÖNBÖZŐSÉGEI A VIZSGÁLT DIMENZIÓKBAN

A pedagógusok nevelési értékei kapcsán a kérdőívben ez a kérdés szerepelt: „Mennyire fontos Önnek mint pedagógusnak az alábbi tulajdonságok kialakítása a diákokban?”. A kérdéshez 17 nevelési értéket² társítottak, melyeket ötfokú skálán tudtak értékelni a pedagógusok. Ez az eredetileg Melvin Kohn által kidolgozott gyermeknevelési elveket mérő teszt, melynek hazai (pl. Füstös & Szabados, 1998) és nemzetközi vizsgálata is több alkalommal megtörtént, megfelelő alapot szolgáltat az összehasonlításhoz. A CHERD kutatócsoportja néhány óvatos változtatást végzett az eredeti teszten, azonban ez az összehasonlíthatóságot jelentősen nem csökkenti. A változtatás egyrészt egyes meghatározások pontosítására irányult, másrészt a kérdés feltevése is szakít a szakirodalomból ismert módszertannal (Szabados, 1995; Füstös & Szabados, 1998, etc.), hiszen esetünkben minden gyermeknevelési értéket értékelni kellett ötfokú Likert-skálán és nem csupán az öt legfontosabb kiválasztását irányoztuk elő a kitöltők számára, mint ahogy azt a korábbi kutatások tették.

Ha összevetjük a magyar társadalom nevelési értéksorrendjét (Takács, 2008) a jelen kutatásban szereplő pedagógusokéval (1. táblázat), azt tapasztalhatjuk, hogy csak néhány érték esetén találunk nagyobb eltérést. A jó magaviselet, a takarékoság és a kemény munka a pedagógusok sorrendjében hátrébb, míg az önfegyelem, a türelem, a képzelőerő és az önzetlenség előrébb került, tehát a pedagógusok többre tartották azokat az értékeket, amelyeket a szakirodalom (pl. Szabados, 1995) „modern személyiségértékeknek” nevez, és hátrébb helyezték azokat, amelyeket „hagyományos személyiségértékeknek”. Ezek azok, amelyek az országos mintában szerepelnek előrébb. Annyit érdemes megjegyezni az összehasonlítás kapcsán, hogy míg a magyar társadalom által vallott nevelési értékek a saját gyermek nevelésére vonatkoznak, addig a pedagógusoké alapvetően a munkájuk során végzett értékátadásra irányul, ugyanakkor az iskolák felhasználóinak és az intézményes nevelők értéksorrendjének összevetése mindenképpen fontos. Kutatásunkban összességében a vallásos hit helyezkedik el a rangsor végén, amely összhangban áll a TÁRKI 2012 vizsgálatának eredményeivel (Lannert, 2013), melyben sem a lakosság, sem a pedagógusok nem tekintették a vallásos hitre való nevelést az iskola fontos feladatának.

2 Jó magaviselet, udvariasság, önállóság, kemény munka, őszinteség, felelősségérzet, türelem, képzelőerő/fantázia, mások tisztelete/tolerancia, vezetőkészség, önfegyelem, takarékoság, határozottság/állhatosság, vallásos hit, önzetlenség, engedelmség, hűség/lojalitás.

1. táblázat. *Gyermeknevelési értékek sorrendje a társadalomban és a pedagógusok körében (átlagértékek ötfokú skálán³)*

Gyermeknevelési értékek fontossági sorrendje 2006 (Takács 2008, p. 66)	Nevelési érték fontossági sorrendje (TELEMACHUS 2014)	Nevelési érték kialakításának fontossága (TELEMACHUS 2014)
őszinteség	felelősségérzet	4,77
felelősségérzet	őszinteség	4,77
önállóság	mások tisztelete/tolerancia	4,76
mások tisztelete/tolerancia	önállóság	4,66
udvariasság	önfegyelem	4,56
jó magaviselet	udvariasság	4,45
takarékosság	türelem	4,45
önfegyelem	képzelőerő/fantázia	4,30
kemény munka	jó magaviselet	4,29
türelem	önzetlenség	4,20
határozottság	határozottság/állhatatosság	4,18
hűség/lojalitás	kemény munka	4,17
önzetlenség	hűség/lojalitás	4,04
engedelmesség	takarékosság	3,83
képzelőerő/fantázia	engedelmesség	3,81
vallásos hit	vezetőkészség	3,45
vezetőkészség	vallásos hit	3,25

Forrás: Takács, 2008, p. 66. és TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A következőkben arra kerestük a választ, milyen különbségek figyelhetők meg a pedagógusok között a nem, az iskola fenntartójának típusa, és a vallásosság tekintetében. Vizsgálódásunk arra is kiterjedt, hogy az említett változók és a nevelési értékek között van-e szignifikáns kapcsolat. A statisztikai vizsgálatainkat SPSS program segítségével végeztük. A nevelési értékekből ugyan megpróbáltunk faktoranalízis segítségével faktorokat létrehozni, de ezek magyarázó ereje nem érte el a faktorelemzés minimum követelményét, amely nem egyedülálló jelenség a téma kutatói számára, akár osztályszintű, akár a pedagógusok szinten vizsgáldtak (Füstös & Szabados, 1998; Paksi & Schmidt, 2006). Ez azt mutatja, hogy ezek az nevelési értékek nem feltétlenül mozognak együtt. Varianciaanalízist végeztünk a magyarázó változók segítségével, és ANOVA teszt segítségével állapítottuk meg a szignifikanciaszinteket. Az adatok elemzése során nem csupán a változók közötti összefüggéseket vizsgáltuk meg, hanem azt is, hogy amennyiben a nevelési értékekhez rendelt értékeket rangsorba állítjuk, találunk-e jelentősebb különbségeket a változók mentén a nevelési értékek rangsorában. Csúpan a rangsorok közötti legalább két lépcsőfoknyi különbségeket elemeztük. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a válaszadóink minden nevelési értéket közepesen fontosabbnak ítélték meg, ami abból is fakadhat, hogy a felsorolt gyermeknevelési értékek mindenki számára nagyon fontosak, de akár egyfajta megfelelési vágy is állhat a magas értékek háttérében.

NEM

A pedagógusnők és a férfiak nevelési értékpreferenciái közepesen eltérőnek tűnnek. A nem és a nevelési értékek fontossága között nyolc esetben (2. táblázat) találunk szignifikáns összefüggést. A nevelési értékek többségét a női pedagógusok valamennyivel

3 1-egyáltalán nem fontos, 5–nagyon fontos

fontosabbnak tartják kialakítani a gyerekekben, mint a férfiak. Kivéve a kemény munkát és a vezetőkészséget, ugyanis ezek a férfi pedagógusok számára fontosabbak valamennyivel, ez a két érték a szakirodalom szerint is klasszikusan férfiak által preferált nevelési érték (Tibori, 2001), melyek a klasszikus férfias önmegvalósítás dimenzióját erősítik (Szabados, 1995; Füstös & Szabados, 1998), ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a társadalmi változásokkal párhuzamosan a nők számára is felértékelődtek ezek az értékek (Szabados, 1995). A legnagyobb különbség értékben a két nem között a fantázia, a türelem, a felelősségérzet, az önfegyelem és a tolerancia megítélésében figyelhető meg. A sorrendek tekintetében a kemény munka az, amelyet jóval előrébb soroltak a férfi pedagógusok, mint a nők, de két hellyel sorolták előrébb az udvariasság kialakítását és az őszinteséget is, ebből csak az őszinteség az, amely korábbi kutatásokban nők által preferáltabb érték volt (Tibori, 2001). A nők a férfiaknál fontosabbnak tekintették a felelősségérzetet, valamint a nők esetén négy hellyel került előrébb a fantázia fejlesztésének fontossága, melyek egyrészt modern személyiségértékek, másrészt korábbi kutatásokban férfiak által preferáltabb értékek voltak (Szabados, 1995). Míg a nők esetén az értékek rangsorában az első helyen a felelősségérzet áll, addig a férfiak körében az őszinteség. A teljes adatbázisban is ez a két érték szerepelt az első két helyen.

2. táblázat. Nevelési értékek fontosságának eltérései nők és férfiak esetén (átlagértékek ötfokú skálán⁴).

	nők			férfiak			ANOVA
	átlag	fő	rangsor	átlag	fő	rangsor	
felelősségérzet	4,81	784	1	4,59	160	3	***
mások tisztelete/tolerancia	4,79	782	2	4,59	159	2	***
őszinteség	4,78	792	3	4,68	161	1	*
önállóság	4,69	790	4	4,5	165	4	***
önfegyelem	4,6	782	5	4,38	162	6	***
türelem	4,48	783	6	4,26	164	7	***
udvariasság	4,46	783	7	4,38	164	5	NS
képzelőerő/fantázia	4,35	781	8	4,09	164	12	***
jó magaviselet	4,3	790	9	4,21	165	9	NS
önzetlenség	4,22	781	10	4,1	162	11	NS
határozottság/állhatatosság	4,19	782	11	4,14	164	10	NS
kemény munka	4,14	775	12	4,22	163	8	NS
hűség/lojalitás	4,07	779	13	3,88	164	13	*
takarékosság	3,84	780	14	3,8	162	14	NS
engedelmesség	3,83	784	15	3,69	163	15	NS
vezetőkészség	3,43	783	16	3,45	161	16	NS
vallásos hit	3,28	773	17	3,15	163	17	NS

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

AZ ISKOLA FENNTARTÓJÁNAK TÍPUSA

Első látásra úgy tűnik, hogy az iskola fenntartója szerint valamivel kevesebb területen találtunk eltérést, azonban a preferencia-sorrendben elfoglalt helyezéskben mégis jelentős különbségeket tapasztaltunk. A fenntartók világnézet szerinti elkülönülése és a pedagógusok nevelési értékei között szignifikáns kapcsolat figyelhető meg a kemény 4 1-egyáltalán nem fontos, 5–nagyon fontos

munkára, az őszinteségre, a vallásos hitre, az önzetlenségre, engedelmessegre és a hűségre nevelés fontosságának tekintetében (3. táblázat). Míg a kemény munkára való nevelés a nem egyházi fenntartású intézmények pedagógusai számára lényegesebb, addig a többi szignifikáns kapcsolatot mutató nevelési érték kialakítása a gyerekekben/tanulóknál az egyházi intézmények pedagógusainak fontosabb. Még a kemény munka az önmegevalósítás értéke, addig az egyházi intézmények pedagógusai által preferáltabb értékek (őszinteség, vallásos hit, az önzetlenség, engedelmeség, hűség) a szakirodalom szerint is a hagyományos keresztény értékek közé sorolhatók (Szabados, 1995). A legnagyobb különbség nemcsak értékében (1,63 különbség ötfokú skálán), hanem a rangsorban elfoglalt helyét tekintve is a vallásos hitre való nevelés fontossága kapcsán figyelhető meg, az egyházi intézmények pedagógusai a rangsorban nyolc helyezéssel sorolták előrébb az erre való nevelés fontosságát. Jelentős rangsorbeli különbség figyelhető meg a kemény munka esetén, amit a nem egyházi pedagógusok soroltak előrébb négy helyezéssel, és az önzetlenség kapcsán, amelyet pedig ugyanennyivel az egyháziak. A rangsorban két helyezéssel hátrébb sorolták az egyházi fenntartású intézmények pedagógusai a nem egyháziakhoz képest a jó magaviseletet, a képzelőerőt, a toleranciát, a takarékoságot és a határozottságot, viszont kettővel előrébb az őszinteséget. Míg az egyházi fenntartású intézmények pedagógusai számára az őszinteségre nevelés a legfontosabb, addig a nem egyházi fenntartó esetén a mások tiszteletére való nevelés foglalja el az első helyet a rangsorban. Az egyházi pedagógusok számára a vezetőkészség fejlesztése a legutolsó a nevelési értékek rangsorában, a nem egyházi intézmények pedagógusai számára pedig a vallásos hit.

3. táblázat. Nevelési értékek fontosságának eltérései egyházi és nem egyházi fenntartású intézmények esetén (átlagértékek ötfokú skálán²).

	egyházi fenntartó			nem egyházi fenntartó			ANOVA
	átlag	fő	rangsor	átlag	fő	rangsor	
őszinteség	4,83	290	1	4,74	703	3	**
felelősségérzet	4,77	291	2	4,78	698	2	NS
mások tisztelete/tolerancia	4,71	287	3	4,78	702	1	NS
önállóság	4,63	292	4	4,68	704	4	NS
önfegyelem	4,54	290	5	4,56	698	5	NS
udvariasság	4,46	294	6	4,45	700	6	NS
türelem	4,45	291	7	4,45	702	7	NS
önzetlenség	4,44	287	8	4,1	703	12	***
vallásos hit	4,41	286	9	2,78	696	17	***
képzelőerő/fantázia	4,32	286	10	4,28	709	9	NS
jó magaviselet	4,32	295	11	4,29	705	8	NS
hűség/lojalitás	4,27	288	12	3,94	703	13	***
határozottság/állhatatosság	4,19	294	13	4,17	696	11	NS
kemény munka	4,09	288	14	4,2	696	10	*
engedelmeség	4,04	293	15	3,71	702	15	***
takarékosság	3,78	288	16	3,85	694	14	NS
vezetőkészség	3,42	286	17	3,46	702	16	NS

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

VALLÁSOSÁG

A vallásosság és a nevelési értékek esetén mindössze négy nevelési érték esetén van szignifikáns kapcsolat, a vallásos hitre, az önzetlenségre, az engedelmességre és a hűségre nevelés kapcsán. Ezeknek a nevelési értékeknek a kialakítása a vallásos pedagógusok számára jóval fontosabbak (4. táblázat), ezek az értékek a szakirodalom szerint is a hagyományos keresztény értékek közé sorolandók (Szabados, 1995). A legnagyobb különbség, 1,4 pontnyi, a vallásos hitre való nevelés fontossága kapcsán figyelhető meg, a nem vallásosak átlagosan 2,22 értéket adtak ennek a nevelési értéknek. Ez azt jelenti, a legtöbb nem vallásos válaszadó számára ez kevésbé fontos nevelési érték, a vallásos pedagógusok számára, viszont közepesen vagy attól fontosabb ennek kialakítása a gyermekekben. A rangsorok közötti különbség kapcsán elmondható, hogy a nem vallásosak két hellyel előrébb sorolták a tiszteletre, a takarékosagra és a kemény munkára nevelést, amelyek „világfenntartó”, tehát a fennálló rend megtartására irányuló értékek (Szabados, 1995), míg a vallásosak az önzetlenséget sorolták előrébb ugyancsak két hellyel. Míg a nem vallásosak számára mások tisztelete a legfontosabb nevelési érték a vallásos hitre való nevelés pedig a legkevésbé fontos, addig a vallásosak számára a felelősségérzet a legelső, és a vezetőkészség a legutolsó.

4. táblázat. Nevelési értékek fontosságának eltérései nem vallásos és vallásos pedagógusok esetén (átlagértékek ötfokú skálán⁶).

	nem vallásos			vallásos			ANOVA
	átlag	fő	rangsor	átlag	fő	rangsor	
mások tisztelete/tolerancia	4,8	275	1	4,74	665	3	NS
felelősségérzet	4,78	275	2	4,77	662	1	NS
őszinteség	4,76	277	3	4,77	666	2	NS
önállóság	4,71	279	4	4,64	668	4	NS
önfegyelem	4,57	275	5	4,55	662	5	NS
türelem	4,49	275	6	4,42	669	7	NS
udvariasság	4,45	275	7	4,45	667	6	NS
képzelőerő/fantázia	4,36	277	8	4,27	663	9	NS
jó magaviselet	4,27	276	9	4,29	675	8	NS
kemény munka	4,21	273	10	4,14	664	12	NS
határozottság/állhatatosság	4,16	273	11	4,18	671	11	NS
önzetlenség	4,09	275	12	4,24	664	10	*
takarékosság	3,85	275	13	3,82	661	15	NS
hűség/lojalitás	3,82	276	14	4,12	664	13	***
engedelmesség	3,58	277	15	3,89	667	14	***
vezetőkészség	3,44	278	16	3,42	662	17	NS
vallásos hit	2,22	278	17	3,66	655	16	***

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

AZ EGYES NEVELÉSI ÉRTÉKEK FONTOSÁGÁNAK TÖBBDIMENZIÓS VIZSGÁLATA

Ha a nemet, az intézményfenntartót és a vallásosságot is figyelembe véve vizsgáljuk az egyes nevelési értékek fontosságát, még árnyaltabb képet kaphatunk (5. táblázat). A három változó mentén csoportokba soroltuk a válaszadókat. Eredetileg nyolc csoportot tudtunk

6 1-egyáltalán nem fontos, 5–nagyon fontos

volna kialakítani, de mivel az egyházi intézményekben tanító nem vallásos pedagógusok aránya alacsony, ezért ezzel a két csoporttal jelen vizsgálódásunk során nem foglalkozunk. A csoportok ilyen jellegű kialakításával biztosítottuk azt, hogy a kategóriák között ne legyen átfedés. A kategóriák közül a nem egyházi intézményben tanító, nem vallásos férfiak számára a kemény munka a legfontosabb, a szintén nem egyházi intézményben tanító, nem vallásos nőknek az udvariasság, az önállóság, a türelem, a képzelőerő, a mások tisztelete és az önfegyelem. A nem egyházi intézményben tanító, vallásos nőknek a legfontosabb a felelősségérzet. Az egyházi iskolában tanító férfiaknak a legfontosabb a vezetőkészség, a takarékoság, a határozottság, a vallásos hit és az önzetlenség, melyben keverednek a férfiasnak vallott gyermeknevelési értékek a hagyományosan keresztény értékekkel és így az értékek olyan rajzolata alakul ki, amely a hagyományos keresztény értékek mellett a protestáns értékek is előtérbe kerülnek (Szabados, 1995). Az egyházi iskolában tanító nőknek pedig a jó magaviselet, az őszinteség, az engedelmesség és a hűség, melyek hagyományos közösségi értékek (Szabados, 1995). A legnagyobb értékkülönbség a vallásos hit esetén figyelhető meg, ahol a nem egyházi iskolában tanító, nem vallásos férfiak és az egyháziban tanító férfiak között 2,5 értéknyi különbség van.

5. táblázat. Nevelési értékek fontossága többdimenziós vizsgálat esetén (átlagértékek ötfokú skálán⁷).

	nem egyházi intézmény				egyházi intézmény	
	férfi		nő		férfi	nő
	nem vallásos	vallásos	nem vallásos	vallásos	vallásos	vallásos
őszinteség	4,71	4,64	4,77	4,74	4,67	4,86
felelősségérzet	4,7	4,52	4,8	4,81	4,54	4,8
mások tisztelete/tolerancia	4,69	4,57	4,86	4,79	4,53	4,75
önállóság	4,57	4,46	4,76	4,68	4,5	4,63
udvariasság	4,37	4,38	4,49	4,46	4,46	4,45
kemény munka	4,33	4,24	4,19	4,16	4,06	4,07
önfegyelem	4,31	4,43	4,65	4,58	4,36	4,56
türelem	4,28	4,22	4,54	4,45	4,25	4,47
képzelőerő/fantázia	4,15	4,01	4,44	4,3	4,19	4,33
jó magaviselet	4,09	4,29	4,31	4,27	4,24	4,31
határozottság/állhatatosság	4,02	4,16	4,22	4,18	4,27	4,18
önzetlenség	3,92	4,07	4,12	4,13	4,47	4,45
takarékosság	3,79	3,73	3,84	3,9	3,92	3,72
hűség/lojalitás	3,64	3,94	3,85	4,04	4,11	4,31
engedelmesség	3,59	3,59	3,56	3,83	3,95	4,08
vezetőkészség	3,38	3,43	3,44	3,47	3,6	3,31
vallásos hit	2	3,22	2,13	3,17	4,51	4,45

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ha a rangsorokat figyelembe véve végezzük a vizsgálatokat (6. táblázat), akkor láthatjuk, hogy a jó magaviselet leginkább a nem egyházi intézményekben tanító, vallásos férfiak rangsorában szerepel legelől, leghátul pedig nemtől függetlenül az egyházi intézmények pedagógusainál. Az udvariasság, az önállóság, az őszinteség, a felelősségérzet, a mások tisztelete, a vezetőkészség, az engedelmesség és a hűség voltak azok a nevelési értékek, amelyek minden csoport esetén nagyon hasonló helyre estek a rangsorokban. Míg a kemény munka a nem egyházi iskolákban tanító férfiak rangsorában középen helyezkedik

7 1-egyáltalán nem fontos, 5-nagyon fontos

el, addig az egyházi pedagógusok esetén a rangsor végén. A türelem mint nevelési érték változatos képet mutat, hiszen mind a nem vallásos intézményben tanító, mind az egyházi intézményben tanító nők számára a rangsor hatodik helyén található, ehhez képest a férfiak esetén már hátrébb került a rangsorban, leghátrébb az egyházi férfi pedagógusok esetén, ahol a tizedik helyen szerepel. A türelem szintén hagyományos közösségi értéként szerepel a szakirodalomban (Szabados, 1995). A képzelőerő egyértelműen a nem egyházi intézményekben tanító nők esetén helyezkedik el legelől a rangsorban, leghátul pedig a fenntartó világnézetétől függetlenül a vallásos férfiaknál, ami nagyon érdekes, hiszen ez klasszikusan férfi érték (Tibori, 2001), de alapvetően a protestáns értékek között is jelentős szereppel bír (Szabados, 1995). Az önfegyelem az egyházi férfi pedagógusok és a nem vallásos, nem egyházi pedagógusok számára kevésbé fontos. A takarékoság mint nevelési érték az egyházi pedagógusok rangsorában átlagosan két értékkel helyezkedik el hátrébb. A határozottság terén a legnagyobb különbség az egyházi intézmények női és férfi pedagógusai között figyelhető meg, az itt tanító nők rangsorában négy szinttel került hátrébb, mint az ugyancsak egyházi intézményekben tanító férfiakéban, ennek hátterében a férfiak által klasszikusan preferáltabb önmegvalósítás állhat (Szabados, 1995). Míg a vallásos hit a nem egyházi pedagógusok rangsorának legutolsó helyére került, addig ehhez képest az egyházi pedagógusok rangsorának első felében, középső harmadában helyezkedik el, amely önmagában is érthető az intézményük világnézetéből fakadóan, azonban az itt tanító nők és férfiak között is jelentős különbség van. Az egyházi intézményben tanító férfiak számára a vallásos hitre való nevelés lényegesen fontosabb nevelési érték, mint az itt tanító nők számára. Ezt bizonyítja, hogy a férfiak rangsorában a negyedik, a nőkben csupán a kilencedik. Ez az eredmények ellentmond a Tibori (2001) által bemutatott eredményeknek, ahol a vallásos hit inkább a nők által fontosnak tartott gyermeknevelési érték. Az önzetlenség rangsorban elfoglalt helye szintén a fenntartó világnézetét tekintve mutatja a legnagyobb különbségeket, hiszen az egyházi pedagógusok rangsorában lényegesen előrébb helyezkedik el, a férfiakéban még előrébb, nem meglepő, hogy ez a keresztény érték (Szabados, 1995) az ő esetükben kerül előrébb az értékek rangsorában.

6. táblázat. Értékek sorrendje többdimenziós vizsgálat esetén (rangsorrend).

	nem egyházi intézmény				egyházi intézmény	
	férfi		nő		férfi	nő
	nem vallásos	vallásos	nem vallásos	vallásos	vallásos	vallásos
őszinteség	1	1	3	3	1	1
felelősségérzet	2	3	2	1	2	2
mások tisztelete/tolerancia	3	2	1	2	3	3
önállóság	4	4	4	4	5	4
udvariasság	5	6	7	6	7	7
kemény munka	6	8	11	11	14	15
önfegyelem	7	5	5	5	8	5
türelem	8	9	6	7	10	6
képzelőerő/fantázia	9	12	8	8	12	10
jó magaviselet	10	7	9	9	11	11
határozottság/állhatatosság	11	10	10	10	9	13
önzetlenség	12	11	12	12	6	8
takarékoság	13	14	14	14	16	16
hűség/lojalitás	14	13	13	13	13	12
engedelmesség	15	15	15	15	15	14
vezetőkészség	16	16	16	16	17	17
vallásos hit	17	17	17	17	4	9

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

ÖSSZEGZÉS

Az oktatási intézmények önálló érték és normarendszere hatással van mind a pedagógusok, mind a gyermekek értékrendjére, ezek az értékek azonban nem feltétlenül jelennek meg az írott tantervben, hanem látens módon jelentkeznek, és a rejtett tanterv fogalmán keresztül ragadhatóak meg. A 2011-es köznevelési törvény számos univerzális érték átadását is meghatározta, amelyek korábban nem jelentkeztek elvárásként az iskolák számára az oktatáspolitikai részéről, ugyanakkor az egyházi oktatásban az értékeknek az átadása alapvető célként jelenik meg, s a speciálisan vallásossághoz kötődő értékek mellett az univerzális értékek átadása is természetes törekvés. Ezért is érdemes a gyermeknevelési értékeket fenntartók szerint összehasonlítani

Az általunk vizsgált három tényező (nem, fenntartó típusa, vallásosság) és a nevelési értékek között számos esetben találtunk szignifikáns összefüggést. Eredményeink bizonyítják, hogy a gyermeknevelési értékek számos tényező hatásaként alakulnak, melyet mind a rangsorbeli, mind az értékbeli különbségek jól mutatnak, jelen tanulmány keretei nem tették lehetővé még több tényező (pl. lakóhely településtípusa, ISCED szint, korcsoport, stb.) bevonását, melyek további magyarázatokkal szolgálhatnának. A férfiak esetén sok esetben megjelentek a klasszikus önmegvalósításhoz kötődő értékek, a nők körében pedig a hagyományos közösségi értékek, az egyházi iskolák és a vallásos pedagógusok esetén több esetben a hagyományos keresztény értékek és a protestáns értékek egyaránt. Ahogy láthattuk, az egyházi intézmények pedagógusai kiemelten fontosnak tartották a hagyományosan vallásossághoz kötődő gyermeknevelési értékeket, tehát a fenntartó típusa befolyásoló erejű, ugyanakkor a nem egyházi iskolák vallásos pedagógusai is zömmel fontosabbnak tartják ezeket, akár csak a nem vallásos társaik. A XXI. század iskoláiban a különböző nemzeti, munkaerő-piaci, társadalmi, európai uniós elvárásoknak megfelelően a felsorolt gyermeknevelési elvek mindegyikének fontos szerep jut, ami jól látszik abból is, hogy szinte mindegyik nevelési értéket legalább közepesen vagy annál fontosabbnak tartották kialakítani a jövő nemzedékében.

Az általunk vizsgált gyermeknevelési értékek feltehetően a gyermekek felnőttkori életére is hatással lesznek, hozzásegíthetik őket a konstruktív életvezetés gyakorlati megvalósulásához is. Azonban nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy az egyes gyermeknevelési értékek fontossági besorolása nem jelenti azok explicit megjelenését is a pedagógiai gyakorlatban.

IRODALOM

- Bábosik I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bacsikai K. (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*. (4). 359–378.
- Best, R. (2015): *Education for Spiritual, Moral, Social and Cultural Development*. London: Wellington House.
- Burbules, N. C. (1980): The Hidden Curriculum and the Latent Functions of Schooling: Two Overlapping Perspectives. 2. Who Hides the Hidden Curriculum? In: Macmillan, C. J. B. (Ed.): *Philosophy of Education*. 281–291.
- Chiang, L. (1986): *Is Our Understanding of the Hidden Curriculum Hidden From Us?* Washington D.C.: ERIC Clearinghouse.
- Coleman, J. S.–Hoffer, T. (1987): *Public and private high schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.

- Cubukcu, Z. (2012): The Effect of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practise*. 12(2). 1526–1534.
- De Wolff, A. J. C.–De Ruyter, D. J.–Miedema S. (2003): Being a Christian school in the Netherlands: An analysis of ‚identity‘ conceptions and their practical implications. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*. 24(2). 207–217.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dronkers, J. (1996): Dutch Public and Religious Schools between State and Market. *Zeitschrift für Pädagogik*. 35. Beiheft. 51–67.
- Durkheim, E. (1980): *Nevelés és szociológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Füstös L.–Szabados T. (1998): A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982–1997). In: Hanák K.–Neményi M. (Szerk.): *Szociológia – emberközelségben*. Losonczy Ágnes köszöntése. Budapest: Új Mandátum.
- Golnhofer E. (2006): Az iskolák belső világa. In: Golnhofer Erzsébet (Szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. 6–13.
- Imre A. (2005): A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*. (5). 475–491.
- Kilpatrick, W. H. (1925): *Foundation of Method: Informal Talks on Teaching*. New York: Macmillan.
- Kopp E. (2005): Református középiskolák identitása a tanárok és diákok véleménye tükrében. *Educatio*. (3). 554–573.
- Kozéki B. (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lannert J. (2013): *TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében*. (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése). Budapest: TÁRKI.
- Litt, E. (1963): Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination. *American Sociological Review*. (28). 69–75.
- Paksi B.–Schmidt A. (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új pedagógiai szemle*. 56(6). 48–64.
- Philips, D. C. (1980): The Hidden Curriculum and the Latent Functions of Schooling: Two Overlapping Perspectives. I. Why the Hidden Curriculum is Hidden. In: Macmillan, C.J.B.(Ed.)? *Philosophy of Education*. 274–280.
- Pusztai G. (2002): Tetten érhető-e a „rejtett tanterv”? *Iskolakultúra*. 12(12). 39–47.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*. 20(1). 48–61.
- Shadid W. A.–van Koningsveld P. S. (2006): Islamic Religious Education in the Netherlands. *European Education*. 38(2). 76–88.
- Sikkink D. (2004): The hidden civic lessons of public and private schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practise*. 7(3), 339–365.
- Szabados T. (1995): *Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban. Műhelytanulmányok, Módszertani Füzetek*. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- Szabó L. T. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Budapest: Magvető.
- Szabó L. T. (2001): Értékek az iskolában. *Educatio*. (3). 461–471.
- Takács J. (2008): „Ha a mosogatógép nem lenne, már elváltunk volna...” Férfiak és nők otthoni munkamegosztása európai összehasonlításban. *Esély*. 19(6). 51–73.
- Tibori T. (2001): Kulturális magatartás és értékváltozások. *Educatio*. 10(3). 517–529.
- Tomasz G. (2006): *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. Budapest: FKI.

DOKUMENTUMOK

2011. évi CXCV. Törvény

A FELNŐTTKORI TOVÁBBTANULÁS KÖZÖSSÉGI VETÜLETEI

Engler Ágnes¹

ABSZTRAKT

A továbbtanulásban, továbbképzésben résztvevők motivációját és eredményességét tanulmányunkban a tanulói környezet négydimenziós vetületében vizsgáljuk meg. Érdeklődésünk arra irányul, hogy a különböző tanulási motívumokkal rendelkező felnőttek közvetlen környezete milyen módon befolyásolhatja a tanulót tanulmányi előrehaladásában. Feltételezésünk szerint a tanulás világán belül és kívül álló közösségek szereplői a tanuló tanulási attitűdjének és motivációjának rajzolata szerint hatnak a tanulási folyamatra. Azt gondoljuk tehát, hogy a motivációt és az eredményességet magán a tanulón kívül más személyek (nem csak tényezők) kontextuális hatása is befolyásolja. A felsőoktatás részidős képzésében résztvevő hallgatók és a továbbtanuló pedagógusok vizsgálatával keressük a lehetséges válaszokat hangsúlyt fektetve arra, hogy a személyközi kapcsolatok egyben a felsőoktatási integrációért is felelnek. A továbbtanuló pedagógusok körében különösen fontosnak tartottuk ezt a kérdést, mert a tanítási-tanulási folyamat meghatározó szereplőiként közvetített minták mérvadóak a fiatalok oktatásában és nevelésében.

HALLGATÓI KAPCSOLATOK CAMPUSON BELÜL ÉS KÍVÜL

A felnőttkorban végzett továbbtanulás motivációjának és eredményességének vizsgálatára általában olyan háttérmutatók mentén kerül sor, amelyek az egyén szocio-ökonómiai státusát jellemzik. Többek között a származási jellemzők, az iskolázottság, a foglalkozás típusa, a beosztás, az egzisztenciális háttér alapján jól előrejelezhetők a felnőtt tanuló tanulási attitűdje, a tanulmányi eredményesség vagy az egyénre jellemző tanulási motivációk típusai. A felnőttkori tanulás kapcsán kevesebb figyelmet kapnak azok az interperszonális kapcsolatok, amelyek a tanulási folyamatot aktívan befolyásolják. A gyermekkort vagy fiatalkort érintő oktatáskutatásban hangsúlyozott a pedagógus és a diák kapcsolata (vö. pl. Báthory, 2000; Golnhofer, 2001; Vámos, 2003; Györgyi & Imre, 2012), ugyanúgy, mint a tanulóútrák közötti kommunikáció (vö. pl. Bárdossy, 1999; Kagan, 2001; Szivák, 2006), vagy éppen a szülőkkel való viszony (vö. pl. Strom & Strom, 2003; Horng et al., 2010, Lannert & Szekszárdi, 2015).

A közoktatásban folyó tanulási tevékenységhez hasonlóan a felnőtt korban folytatott továbbtanulás, önképzés sem elszigetelt folyamat, hanem különböző közösségekbe ágyazottan zajlik. Ezekkel a közösségekkel történő párbeszéd, kölcsönhatás, hatás vagy ellenhatás a fent említett egyéni jellemzőkhöz képest talán másodlagosan, de mindenképpen hozzájárul a tanulás eredményességéhez vagy kudarcához. Ezért tanulmányunkban a felnőttkori tanulást négy olyan közösségi szintér bevonásával értelmezzük, amelyek szereplői napi rendszerességgel, erős behatást gyakorolva érintettek a felnőttek képzésében.

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Ezek az aktorok a továbbtanulásban részt vevő oktatók és hallgatóársak, valamint a tanulók személyes környezetéből a családtagok és a munkatársak.

A hallgatók és az oktatók szoros együttműködésére irányítja a figyelmet Hattie és Timperley (2007). Az általuk kidolgozott visszacsatolási modellben vertikális és horizontális szinteken a hallgatóknak és oktatóknak együtt kell végighaladni annak érdekében, hogy a tanulók meglévő ismeretei és a kívánt megértés közötti rés csökkenjen. A hatékony visszajelzés a célok meghatározásával kezdődik, mivel konkrét célkitűzés nélkül egyik fél sem tudja, sikerrel hajtották-e végre feladatukat. A célkitűzés mellett lényeges a tartalmi egységek meghatározása és az új stratégiák előírnyozása. Cornelius-White (2007) szintén a sikeres tanulói-tanári együttműködés beteljesülésének látja azt, ha a minőségi tanári munka jótékonyan hat a tanulói előrehaladásra, s egyúttal a hallgatói eredményesség fokozza a tanári hatékonyságot is.

Ezt a kooperációt azonban gyengítheti a rejtett tanterv jelensége. Az oktatási intézményekben nem deklarált módon működő, tanárokból és diákokból egyaránt tudattalanul végbemenő folyamatok (élmények, tapasztalatok, viselkedésmódok, ismeretek) meghatározzák a mindennapi tanári és tanulói munkát és viszonyokat, sőt, túlmutatnak az iskola falain (Szabó, 1988). A látens funkciójú rejtett tanterv elsősorban az oktatási rendszer alsóbb szintjeihez kötődik, mivel a jelenség úttörő kutatói (Jackson, Hanry, Wellendorf) ezekben az iskolatípusokban vizsgáldták. Azonban a kutatók felismerték, hogy ez a „másodlagos tudás” az oktatás magasabb szintjein is megjelenik, sőt, hatással van a felnőttkori tanulásra is. Bergenhenegouwen (1987) a felsőoktatásban igyekezett feltárni a rejtett tantervet, elsősorban a motivációk aspektusából. Megfigyelései szerint ezen a fokon a hallgatók képesek akár tudatos felismerni és kiszűrni ezeket a hatásokat, jobban érvényesítve ezzel a deklarált oktatási kereteket. Ugyanakkor számos vizsgálat bizonyítja, hogy a tanárok viszonyulása, elvárása, előítélete, akaratlagos vagy tudattalan szubjektivitása a diákokban visszhangra talál, és a későbbi életkorukban is a sugallt tények szerint kezdenek viselkedni, ami egyértelműen tükröződik többek között a tanulmányi eredményekben. (Lásd pl. Alvirez & Wernstein, 1999; Tournaki, 2003; Lempp & Seale, 2004; Hughes, 2011).

A tanulói térben működő intergenerációs kapcsolatok mellett meghatározó az intragenerációs párbeszéd, együttműködések szerepe. Pusztai (2011) a felsőoktatási hallgatók beágyazódását vizsgálva a hallgatóársakat tekinti a felsőoktatási szocializáció legfontosabb résztvevőinek, akik a tanulmányi célok iránti elköteleződést biztosíthatnak, megosztják az információkat, magatartásmintákat közvetítenek. A felnőttként az egyetemre és főiskolákra érkezők speciális helyzetben vannak, hiszen életkorban mérve általában idősebbek, társadalmi szerepeiket tekintve jobbra munkavállalók és családosak. A felsőoktatási környezetbe ezért kétszeresen kell szocializálniuk: egyrészt saját (részidős) hallgatói közösségeikben kell megtalálni a helyüket, másrészt abban a felsőoktatási térben, amely elsődlegesen a nappali tagozatos hallgatókra épül. A beilleszkedést elősegíti, hogy az idősebb hallgatók profitálnak a meglévő tudásukból és tapasztalataikból, a különböző társadalmi szerepek (munkavállaló, szülő, szüleiről gondoskodó gyermek stb.) során elsajátított kompetenciájukat szintén hatékonyan alkalmazzák a tanulás világában (vö. Wolfgang & Dowling, 1981; Trueman & Hartely, 1996; Richardson & King, 1998; Schuetze & Slowey, 2000; Maróti, 2002; Engler, 2014). Sőt Kasworm (1990) azt állítja, hogy a fiatalabb generációk tanulási attitűdjére és munkamoráljára jótékony hatással van az idősebb hallgatói csoportok megjelenése. A kortárs kultúra befolyását vizsgálva Pusztai

(2014) rámutat, hogy a hallgatók eredményessége és az intézményi környezetben domináló értékorientáció között összefüggés mutatható ki: a posztmaterialis és tradicionális értékorientáció pozitívan hat az eredményességre, még az újmaterialista gondolkodás nem kedvez a hallgatói teljesítménynek. A pedagógushallgatók intézményi közegekbe való társas beágyazottsága aszimmetrikus, gyengébb az intragenerációs kampusz-társadalmakba való integráltságuk, s erősségük az intergenerációs kapcsolattartás (Pusztai, 2012).

Pusztai idézett kutatásában a hallgatói eredményességre és motivációra ható környezeti tényezőket több dimenzióban vizsgálja a felsőoktatási téren belül. Kutatásunkban kilépünk a campus-térből, mivel az általunk vizsgált hallgatói csoport életvitelszerűen azon kívül jelenik meg, s olyan erős szálak húzzák ki ebből a milióból, mint a munkahelyi és a családi szintér. Első megközelítésben a munkában és családban végzett feladatok értelemszerűen akadályként, nehézségként tűnnek fel a részidős hallgatók felsőfokú tanulmányaiban, azonban találunk példát olyan kutatásokra, amelyek az ellenkezőjét állítják.

James (1995) interjúalanyai beszélnek arról, hogy az őket körülvevő személyes közegek (családtagok, barátok, szakmai networkök) segítségével juttatta őket előre tanulmányaiban. Kerül (2013) a felnőtt tanulók lemorzsolódásának okait vizsgálva nem talál olyan tényezőt a tanulók privát életében, ami miatt abbahagyták volna a képzésüket. Korábbi kutatásaink során magunk is azt tapasztaltuk, hogy a stabil családi háttér támogató hatást gyakorol a felnőttkori eredményességre (lásd pl. Engler, 2013). Kasworm (1990) szerint ezek a külső közösségek (családtagok, barátok, kollégák) nemcsak a tanulásra hatnak pozitívan, hanem növelik a hallgatói integrációt is, csakúgy, mint a felsőoktatási intézmény részéről tett involváló lépések. A munkavállalás melletti tanulásnak számos előnyét sorolja fel Robert és Saar (2012), a hangsúlyt a munkaerőpiacon zajló szocializációs tapasztalatokra és az ott szerzett kompetenciákra helyezve. Ennek fényében tehát azt a kérdést fogalmaztuk meg, milyen sajátos vonásokat mutatnak a továbbtanuló pedagógusok a nem pedagógus hallgatótársaik között.

FELNŐTT HALLGATÓK MOTIVÁCIÓS HÁTTERE

A levelező tagozatos hallgatókat vizsgáló kvantitatív kutatás az Észak-alföldi régió három felsőoktatási intézményében zajlott 2013-ban: a Debreceni Egyetem (DE), a Nyíregyházi Főiskola (NYF) és a Szolnoki Főiskola (SZF) vett részt a felmérésben.² A teljes körű megkérdezés során összesen 9 781 hallgatót kértünk válaszadásra a régióban, a visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma 1092. A kérdőíves felmérés 2013 tavaszán zajlott, elektronikus úton, önkitöltő formában. A kérdőív szerkesztése és kiküldése az EvaSys rendszeren keresztül valósult meg. A kérdőívek feldolgozásához az SPSS szoftvert használtuk.

A mintába 216 pedagógus került, ami a válaszadók 20 százalékát teszi ki. A képzésben résztvevő tanárok döntő többsége nő (82%), átlagéletkoruk magasabb a nem pedagógus társaikénál, valószínűleg részben ennek köszönhetően közel kétszer annyi házast és kétszer annyi gyermeket nevelőt találunk köztük. A nem tanárokhoz képest inkább kisebb településről érkeznek, de a megyeszékhelyen élők aránya hasonló a másik csoport tagjaiéhoz. A pedagógusként továbbtanulók nagyobb arányban szerzik többedik

² Az empirikus felmérés az OTKA (K-101867) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás keretében készült. Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

diplomájukat (47 százalékuk, szemben a nem pedagógusok százalékaival).

A mérőeszköz a demográfiai háttérváltozók mellett a tanulmányi életútra, a felsőfokú tanulmányi körülményekre, valamint a továbbtanulási tervekre helyezte a hangsúlyt. Lényegesnek tartottuk az egyetemi, főiskolai légkörben kialakított kapcsolatok minőségét, a felsőfokú tanulás során megvalósult integrációt megvizsgálni, ezért rákérdeztünk az oktatókkal és a hallgatótársakkal történő interakciók típusaira. A jellemzően munka és család mellett tanuló felnőttek hátterének jobb megismerése érdekében érdeklődtünk a szakmai (munkahelyi) és a magánéleti (család, baráti) közösségek tanulmányokhoz való viszonyáról, ami nem közömbös a felsőoktatási integráció eredményessége szempontjából sem.

A tanulási szándékok és motivációk közelebbi megismerése céljából klaszterelemzést végeztünk. Az elemzésbe 21 olyan változót vontunk be, amelyek a továbbtanulási döntés pillanatára vonatkozó tanulási motívumokat tartalmazzák. A bevont változók között vannak primer motívumok (tanulás iránti vágy, szellemi karbantartás, szak iránti érdeklődés, tudás gyarapítása, meglévő ismeretek fejlesztése), közvetlen környezet részéről érkező indítékok (szülők és társak ösztönzésének mértéke, megfelelés és önbizalom, a korábbi hátráltató tényezők eltűnése), valamint munkahelyi elvárások (magasabb pozíció megszerzése, munkahely megtartása, munkahely előírása, könnyebb elhelyezkedés). A tanulás helyszínének megválasztásánál szerepet játszó tényezőket (intézmény presztízse, lakóhely és a munkahely földrajzi közelsége, ismerősök ajánlása és véleménye) szintén felhasználjuk a klaszterelemzéshez. A klaszteranalízis során négy, jól körülhatárolható csoport rajzolódott ki, ezeket a következő elnevezésekkel illetjük: korrigálók, elkötelezettek, innovatívok, kívülállóak.

A korrigálók csoportjába tartozó hallgatók (a minta 23 százaléka) leginkább az elmaradt továbbtanulást pótolták, vagy korábbi tanulási döntésüket módosították új szakmai irány választásával. Életeseményeik során ebben a szakaszban jött el az ideje a vágyott diploma megszerzésének, felnőttként már önállóan tűzték ki azt a célt, amit meg kívánnak valósítani. Esetükben minimális a környezet (szülő, társ, barát, kolléga, ismerős) befolyása a továbbtanulásra vagy az intézmény, szak választására. A tanulás mellett történő döntés, a tanulmányok megkezdése, az elköteleződés határozott önbizalmat ad számukra, de magas értéket vesz fel az „önmagamnak való bizonyítás” is. Láthatóan a továbbtanulásukat későbbre halasztók önállóan határozták el emberi tőkéjükbe investálásukat, illetve annak irányát, mértékét, tartalmát.

Az elkötelezettek (28%) ezzel ellentétben erősen beágyazódnak a felsőoktatási intézménybe és annak környezetébe, igen erős regionális kötődés jellemzi őket. Esetükben kiemelkedő az az igény, hogy a lakóhely, a munkahely és a tanulás helyszíne közös földrajzi egységben legyen. Az intézmény kiválasztásában nagy szerepe jutott a környezetüknek: a kollégák, barátok véleményére sokat adtak, az adott helyen végzett ismerősök mérvadóak voltak. Tudásukat és képességeiket lokálisan kívánják hasznosítani, kiemelkedően fontos motivációjuk a munkahely megtartásának igénye. Regionális elkötelezettségük mellett a tanulás iránt is pozitív attitűddel rendelkeznek, hiszen számos belső motívum átlagértéke magasnak mondható. Az innovatívok csoportjába sorolt hallgatókat (27%) nagyon erős primer motivációs bázis jellemzi. A tanulás szeretete, a szakmai fejlődés igénye, a szak iránti érdeklődés kiemelkedően magas átlagot ért el a motivációs rangsorban. A belső indítékok erős céltudatossággal párosulnak, önfejlesztés igényével, megújuló és újító szándékkal vesznek részt a felsőoktatásban. A hallgatói csoport érdekessége, hogy az erős

belső motivációs bázis nem párosul semmilyen külső motívummal. A kívülállók elnevezés a felsőoktatási és regionális integráció hiányára utal. Az itt megjelenő hallgatók (a minta 22 százaléka) esetében a felsőfokú továbbtanulás oka nehezen tárható fel: nem látunk meghatározó karrierhez köthető indítékokat, a családtagok és ismerősök ösztönzése elhanyagolható mértékű, a belső motivációk átlag alattiak (1,7-2 a négyfokú skálán). A legmagasabb átlagértéket felvett motívum ebben a csoportban a lakóhely közelsége mint az intézményválasztás indoka (2,9). Úgy tűnik, a felsőoktatás világában sem találják a helyüket, ebben a csoportban a legalacsonyabb a hallgatói közösségbe tartozás igénye (1,5), és alacsonyra értékeli a tanulás iránt érzett vágyat is. S hogy mégis megkíséreljük megragadni az ide tartozó felnőttek motivációját, a munkahelyi elvárásra és a szak iránti érdeklődésre figyelhetünk fel (ezek állnak ugyanis a középérték feletti minősítésben). Ebből arra következtethetünk, a továbbtanulás okát a munkahely felől érkező ösztönzésben kell keresnünk, valószínűsíthetően annak ellenére, hogy nem kívántak a tanulói közösség tagjaivá válni.

1. táblázat. Pedagógus és nem pedagógus hallgatók megoszlása a klaszterek között, (sorszázalék, fő).

	korrigálók	kívülállók	elkötelezettek	innovatívak	összesen
pedagógus					
százalék	17	25	33	25	100
fő	36	53	71	56	216
nem pedagógus					
százalék	25	22	26	27	100
fő	218	194	229	232	873

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,04$

Forrás: Felnőttek a felsőoktatásban 2013 (N=1092)

A továbbtanulásban részt vevő pedagógus és nem pedagógus hallgatók klaszterek szerinti megoszlását az 1. táblázat szemlélteti. A pedagógusok legnagyobb arányban (33%) az elkötelezettek klaszterében tűnnek fel, javarészt idősebb és családos hallgatók személyében. Amint említettük, a nem pedagógusként dolgozó válaszadók körében szignifikánsan magasabb az első diplomájukat szerzők aránya, így nem meglepő, hogy a korrigálók között nagyobb arányban találjuk őket. A kívülállók csoportjának megoszlása ugyanakkor meglepő eredmény, hiszen úgy gondolnánk, a hivatásukat az iskolák falain belül gyakorlók beilleszkedése és tanuláshoz való viszonya kedvezőbben alakul.

Az adatok mögé nézve kiderül, hogy a kívülállók csoportjába tartozó tanárok 40 százaléka átlagéletkor alatti (a minta átlagéletkora 32 év). Úgy tűnik, a maximum 7-8 év tanítási gyakorlattal rendelkező kezdő tanárok elköteleződése nem olyan megalapozott, mint idősebb kollégáiké. A továbbhaladási irányt tekintve a pedagógus pályaeorientáltsága szembevetendő, még a kívülálló nem pedagógusok közül többen szakmaváltás előtt állhatnak (más irányban tanulnak tovább), addig az ide tartozó 53 pedagógus mindegyike a tanári pályához kötődő szakokon tanul. Valószínűleg (remélhetőleg) ezek a pedagógusok szeretnének több inspirációt átadni a következő nemzedéknek, mint amennyit ők investálnak tanulmányaikba.

OKTATÓK ÉS HALLGATÓK

A tanulási motiváció és a környezet hatásának összefüggéseit vizsgálva elsőként az oktatók és a hallgatók közös munkálkodására figyelünk. Az elégedett elkötelezett hallgatók között jelenik meg legnagyobb mértékben az előírtnál gyakoribb konzultációk megrendelésének igénye ($P=0,000$). Az ide tatózó hallgatók fele gyakran vagy alkalmanként kér külön időpontot oktatójától, még ez az arány a többi klaszterben 34-35százalék. A számos pedagógus hallgatót magába foglaló elkötelezettek között találunk tehát nagyarányú igényt erre nézve, ugyanakkor általában elmondható, hogy a nem pedagógusként dolgozó hallgatók inkább keresik a lehetőséget a gyakoribb találkozásra. Különösen a korrigáló, első diplomájukat szerzőkre igaz ez.

A korrigáló hallgatókat tanulmányi aktivitásuk alapján integratívnak mondhatjuk, ezt bizonyítják a kérdőívben tett egyéni hozzászólásaik, amelyekben jórészt magasabb követelményekre vágnak: „a levelező tagozaton mesterképzésen nagyobb szigor kellene, most magam ellen beszélek, de úgy érzem, elnézőek velünk.” A korrigáló hallgatók közül állítják a legtöbben, hogy szükség lenne több konzultációs hétvégére is (28%). Egyharmaduk személyesen is keresi annak lehetőségét, hogy tanáraival egyénileg konzultáljon. Esetükben feltételezhetjük, hogy a korábban elmaradt tanulásukat pótló hallgatók az előző iskolai szinteken megszokott intenzív tanár-diák kapcsolatot részesítik előnyben, és keresik ennek az oktató, ellenőrző, számon kérő partnerségnek a lehetőségét a felsőoktatásban is. Ugyanakkor a tanári munkaformák, módszerek tekintetében már a magasabb szinthez alakítják elvárásaikat.

Az innovatívak átlagos hozzáállást mutatnak az oktatói kapcsolatkeresésben, harmaduk igényelne gyakoribb személyes találkozást, nem találják problémásnak tanáraikkal történő együttműködést, az órákon aktívan közreműködnek, a tanári elvárásokat teljesítik. Ami megkülönbözteti őket a többi csoporttól, az a nyílt válaszoknál adott, kritikus válaszok sokasága az oktatói munkával kapcsolatban, például: „a konzultációk sokszor a prezentációk felolvasásából állnak. Érdemi információ átadás, kétoldalú kommunikáció nem alakul ki. Az oktatók gyakran tapasztalatlan tanársegédek, bótladozó gyakorlati példákkal. Emellett nagyon hiányolom a nagy tapasztalatú neves oktatók részvételét a levelezős képzésben. Én szívesen megvitátnék gyakorlati tapasztalatokat is a megfelelő partnerrel”. Az oktatói munka értékelése a pedagógus végzettséggel bírók és a pedagógusként dolgozók körében összességében kritikusabb hangvételű, a katedra mindkét oldalát ismerve fogalmazzák meg elvárásaikat.

A hallgatói-oktatói kapcsolatok vizsgálatára vonatkozó változók bevonásával ún. oktatói indexet hoztunk létre.³ Az index az egyes hallgatói csoportok és az egyetemi, főiskolai oktatók közötti együttműködésnek, szakmai kapcsolatnak az erősségére utal: minél magasabb értéket hordoz, annál eredményesebb a tanítási-tanulási folyamat szereplői között (1. ábra). A kívülálló csoportjánál tapasztalható erős torzítás, itt vette fel a legalacsonyabb értéket a mutató. A vonatkozó kérdések elemzésével egyébként megállapítható, hogy a csoport tagjai általában elégedettek tanáraik tevékenységével, a problémák inkább a munkahelyi teendőkből adódnak. Úgy tűnik, ez a csoport tudja

³ Az oktatói indexbe bevont változók: az oktatóval való kapcsolattartás nehézségének megítélése, a gyakoribb konzultációk igényének mértéke, az oktatók megértőbbek a levelezős hallgatókkal megállapítással való egyetértés mértéke, az oktatóknak jobb a kapcsolatuk a nappali tagozatos hallgatókkal megállapítással való egyetértés mértéke. A változókat súlyoztuk, az index átlaga a mintában: 8,33. A klaszterek közötti szignifikanciaszint: 0,001.

legkevésbé összegegyeztetni a két szférát, és ez kihat az egyetemi kapcsolatrendszerükre (éppúgy, mint a gyenge tanulási teljesítményükre).

1. ábra. Az oktatói kapcsolatok erőssége a hallgatói csoportok szerint (oktatói index)



Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,001$

Forrás: Felnőttek a felsőoktatásban 2013 (N=1092)

Az innovatív hallgatók elvárásai nem „külső” problémák elhárítására vonatkoznak, hanem belülről kívánják megújítani az oktatói munkát. Gyakorlat- és problémaorientált módszereket, erősebb szakmai kapcsolatot igényelnek, gyakoribb személyes találkozási lehetőségekkel. A korrigálók inkább az utóbbi kívánalomra helyezve a hangsúlyt, a korábbi oktatási szinteken megszokott tanár-diák kapcsolatot keresik a felsőoktatási intézményben is. Ők azok, akik a meglévő konzultációkat szignifikánsan a leginkább gyarapítanák, emellett szignifikánsan a legkevésbé tartják problematikusnak a kurzusokra történő eljutást. A legerősebb viszonyt mutató elkötelezettek még mélyebbre szántó kapcsolatot igényelnek és valósítják meg, ezek a hallgatók ugyanis nemcsak szakmai, hanem személyi kötődésre is számítanak. Oktatóik és közös munkájuk iránt elkötelezett, lojális, megelégedett társaságról van szó, akik az emberi viszonyokat is lényegesnek látják a hatékony tanulási folyamatban.

A pedagógus végzettséggel bírók összességében nem különböznek társaiktól, az indexszámuk csaknem megegyezik. A különbségek két klaszterben mutatkoznak meg, mégpedig a korrigálók és a kívülállók esetében. Az utóbbi csoportnál mind a pedagógus, mind a nem pedagógus hallgatónál tapasztaljuk a gyenge kötődést. A pedagógusoknál ez meglepő, hiszen a kollégáknak is tekinthető oktatóikkal nem bocsátkoznak gyakrabban diskurzusba társaiknál. A korrigálók csoportjában látható távolság magyarázható az eltérő alapvégzettséggel: az itt megjelenő pedagógusok nem igénylik azt a fajta kötődést, amit nem pedagógus, többségében első diplomás társaik igyekeznek megteremteni a számukra idegenebb oktatási térben.

HALLGATÓK ÉS HALLGATÓK

A csoporttársakkal történő kapcsolattartást a kívülállók valamennyivel nagyobb akadályként ítélték meg, mint a többi válaszadó ($P=0,03$), azonban így sem jelent komoly nehézséget számukra (ötös skálán 2,0). A találkozások tudatos keresése azonban már ebben a csoportban a leginkább problémás terület. A kívülállók közel fele, 44 százaléka

soha nem ül össze csoporttársaival tanulni, a többi csoportnál ez az arány 24-34százalék között mozog ($P=0,000$). Szintén a kívülálló csoportjába tartozó hallgatók igénylik a legkevésbé az olyan szakmai programokon való részvételt, ahol hasonló érdeklődésűekkel találkozhatnak (pl. műhely, konferencia, szaknap): 52 százalékuk ezt határozottan elutasítja, még a többi hallgató 30 százaléka teszi ugyanezt ($P=0,000$). Mindez arra utal, hogy azok a hallgatók, akik alapvetően külső kényszer hatására kezdték el tanulmányaikat, és mindebben kevés támogatást kapnak, nem keresik a közösség erejét. Nem kívánják kihasználni a tanulói közösségben rejlő municiót, amivel javíthatnának a hozzáférési esélyeiken és a kirekesztett állapotukon.

Az innovatív csoportjába tartozó hallgatók az előző csoport jellemzőinek ellentétét mutatják. Számukra okoz a legkisebb problémát hallgatótársaik elérése, a velük való állandó kapcsolattartás ($P=0,003$), és mindössze egy huszaduk állítja, nem tanult még együtt társaival. Ezzel az aránnyal a legaktívabb hallgatói közösséget jelentik. Valószínűleg éppen ezért nem érzik úgy, hogy a nappali tagozaton áthatóbbak lennének ezek a kötelek, erősebb lenne az összetartás: 70 százalékuk elutasítja ezt a vélekedést, még a többi csoport 40-50 százalékban elfogadja a nappalis hallgatók erősebb kohézióját ($P=0,000$). Sőt, ennek a csoportnak a tagjai igényelnék leginkább, hogy a részüket képzésben tanulók olykor részt vehessenek a teljes időben tanulók óráin. Úgy tűnik tehát, hogy a tanulásba komolyan investáló, erős belső motivációval érkező hallgatók nem csupán a tudás felhalmozására törekcsenek, hanem kooperatív módon kívánnak osztozni a tudás élményében. Hasonlóan gondolkodnak az elkötelezettek csoportjába tartozó hallgatók. A tanulás megkezdésében, ebben a csoportban jelentett a legmeghatározóbb indítékot az, hogy az egyetemi vagy főiskolai évek alatt új kapcsolatok kialakítására nyílik lehetőség. A csoporttársakkal való kapcsolattartást azonban kissé nehezen megoldhatóknak ítélik meg (hasonló mértékben, mint a kívülállók). A problémák ellenére azonban igyekeznek megvalósítani a tanulói együttműködést, ők igénylik például leginkább, hogy a felsőoktatási intézmény tudományos programjain (pl. konferencia, szaknapok, műhelyviták) részt vehessenek. Mindebből kiolvasható, hogy a kívülállókhöz hasonló nehézségekkel küszködő elkötelezettek igyekeznek kitörni az elszigeteltségből. A kívülálló, mint láttuk, nem tesznek kísérletet a hallgatói közösségekbe való tartozáshoz, de az akadémiai közösség sem vonzza őket: a csoport fele elutasítja a tudományos rendezvényeken való részvételt, ugyancsak 50 százalékuk biztos abban, hogy nem kíván nappali tagozaton meghirdetett kurzusokat látogatni. Az innovatívokhoz képest mindebben más indítást érződik. Az innovatív hallgatók a tanulás köré szervezik társas kapcsolataikat, még az elkötelezettek inkább a közösségüket igyekeznek a tanulás világához igazítani.

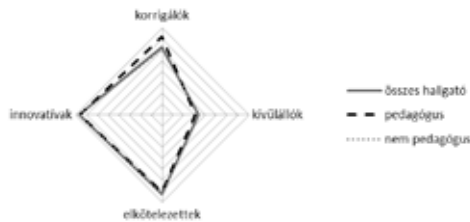
A korrigálók a társaikkal való kapcsolattartást a többi csoporthoz képest közepes nehézségűnek találják, azonban az innovatívokhoz hasonló gyakorisággal keresik lehetőségét az intézményi társas dialógusoknak. Ugyanakkor úgy vélik, hogy hátrányosabb helyzetben vannak e tekintetben, mivel nincs olyan összetartó erő a levelező tagozaton, mint a teljes időben tanulóknál. Az egyetemi, főiskolai közösségi életbe történő bekapcsolódás elvi lehetőségét nagyobb mértékben utasítják el, mint az innovatív hallgatók: utóbbiak 37 százaléka biztosan nem venne részt nappali tagozaton meghirdetett kurzusokon, még a korrigálók 44 százaléka ódzkodik ettől.

A hallgatói kapcsolatokat egy összevont mutató segítségével kíséreltünk meg összegezni. A hallgatói indexet olyan változókból alakítottuk ki, amelyek betekintést

adnak az intézményekben létrejött tanulói viszonyokra.⁴

A 2. ábrán jól látszik, hogy a kívülről hallgatók mutatják a leggyengébb köteléket hallgatótársaikhoz. Ők azok, akik a kezdetektől elzárkóznak az új kapcsolatokat kialakításától, még a többi csoportnál gyengébb továbbtanulási indítékként ez megjelent ($P=0,000$). Szintén szignifikánsan az ő esetükben számított legkevésbé, hogyan vélekednek az alumnusok az adott intézményről ($P=0,000$). Mindemellett ők értnek egyet leginkább azzal az állítással, hogy a nappali tagozaton jobb és könnyebb az összetartás ($P=0,000$). Megfigyelve ezeket az eredményeket, azt mondhatjuk, hogy a kívülről klaszterébe tartozó hallgatók számára a tanulói közösség nem más, mint individuumok ad hoc együttléte. Ezek a hallgatók, akiknél legerősebb a kitűzött cél elérése, akik nehezen „szabadulnak el” munkájukból, mindössze a követelmények teljesítése miatt jelennek meg a tanulói térben. Nem igénylik a kötelékek kiépítését, a hallgatói csoportokhoz való tartozást, de még a korábbi hallgatók véleményére, tapasztalataira sem kíváncsiak.

2. ábra. A hallgatói kapcsolatok erőssége a hallgatói csoportok szerint (hallgatói index).



Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: Felnőttek a felsőoktatásban 2013 (N=1092)

Hozzájuk képest a korrigáló hallgatók inkább beépülnek a hallgatói térbe, de egyfajta helykeresés jellemzi őket. Ezt indokolhatnánk azzal, hogy nagy számban saját családdal rendelkeznek, ami kihúzhatja őket a közösségi aktivitásból. Azonban a hasonló háttérrel rendelkező elkötelezetteknel ezt nem látjuk megnyilvánulni, éppen ellenkezőleg, ők a legintegratívabbak. A korrigálók kevesebb eredménnyel járó igyekezete mögött inkább a tapasztalatlanságot sejtjük: kevés diplomást találunk köztük, nem járatosak a felsőoktatás világában. Ráadásul az ő esetükben telt el a leghosszabb idő az érettségi óta.

Az innovatívák és elkötelezettek hasonló erősségű kapcsolatokkal vesznek részt a felsőoktatási intézményeikben kialakuló társas kapcsolatokban. Az elkötelezettek számára ez inkább a személyes, baráti kapcsolatokat jelenti (jellemzően két- három gyermekesek), amelyben a közösségi tudásfelhalmozás inkább egyfajta kiindulópont a kapcsolatháló bővítésére. Az innovatívák ezzel ellentétben a tudástranzfer köré szervezik egyetemi és főiskolai közösségeiket, a tudás- és kompetenciafejlesztést közösségi módon érzik leginkább hatékony módon megvalósíthatónak.

Az előző kapcsolati indexhez képest szembevetendő a pedagógusként dolgozók erős

4 A hallgatói indexbe bevont változók: a csoporttársakkal való kapcsolattartás nehézségének átlaga, a hallgatótársakkal megvalósuló közös tanulás gyakoriságának átlaga, a nappali és levelező tagozatosok kapcsolatainak megítélésére vonatkozó véleményeskála, a közösségi kapcsolatok kialakítására vonatkozó szándékok erőssége (kiterjesztett részvételi szándék tudományos eseményeken, kurzusokon. A változókat súlyoztuk, az index átlaga a mintában: 7,25. A klaszterek közötti szignifikanciaszint: 0,000.

kötődése a korrigálók csoportjában. Az oktatói kapcsolatokkal ellentétben a korrigáló pedagógusok erős kapcsolati tőkére igyekeznek szert tenni társaik körében. Ennek valószínűsíthető magyarázata lehet az, hogy az itt megjelenő hallgatók közül többen új szakot vagy szakirányt választottak, s ily módon is igyekeznek erősíteni pozíciójukat mind a tanulás, mind a munka világában.

MUNKATÁRSAK ÉS HALLGATÓK

A felsőoktatási integráció témakörében a munkahelyi klímát vizsgáljuk meg a tanulás megítélése szempontjából. A kérdőívnek a munkahelyi és a tanulmányi teendők összeegyeztetésére vonatkozó részéből kiderül, hogy a megfelelő egyensúly kialakításával a kívülállók boldogulnak a legkevésbé, holott az ő esetükben merült fel leginkább a munkahelyi nyomás a továbbtanulásban. A munkaidőben kezdődő konzultációkra ritkán engedik el őket, a szabadságotatás sem megoldható a tanulásra hivatkozva. A továbbtanuló pedagógusok számára kulcskérdés ez, hiszen a tantestületeken belül sok esetben versengés folyik a képzéséhez kapható munkahelyi jóváhagyásért, támogatásért.

A kérdőívben a tanúlással kapcsolatos problémákkal foglalkozó elemzéseket vizsgálva látszik, hogy az innovatív hallgatók számára az átlagon felüli nehézséget okozza a munkahelytől való távolmaradás, illetve a munka és tanulás összeegyeztetése. Ugyanakkor a személyes környezet tanuláshoz történő viszonyulásának vizsgálatkor ezt nem tapasztaltuk: a többi csoporthoz képest nem értékelték bonyolultabbnak például a szabadság kikérését, a rugalmas munkaidő igénylését a tanulmányi időszakban, de nem érezték kollégáik negatív hozzáállását sem. A tanulás és munka összeegyeztetését tekintve tehát az innovatív csoportba tartozók kevésbé tűnnek innovatívnak, a tanulási folyamatot tekintve azonban egyenletesen jól teljesítenek. Ez a megfigyelés felhívja a figyelmet a felnőttkori tanulásban rejlő csapdára: a munkáltató igényli a munkaerő emberi tőkeberuházásait, azonban ennek feltételeit nem biztosítja mindig szívesen. A tanulás és munka konfliktusa negatív irányba tereli a felnőttek egyetemi és főiskolai miliőjébe történő beilleszkedését, mivel nemcsak a tanulási folyamatból rekesztődnek ki lekötöttségeik miatt, hanem abból a sajátos akadémiai miliőből, amelyben felnőtt tanulóként szocializálódnak mint értelmiségi munkavállalók.

A korrigálók klaszterében megjelenő hallgatók esetében a munkahelyi kötelezettségek teljesítése közepes erősségű akadályt jelent, a munkaidőből történő csúsztatás, a tanulás okán kivett szabadság más hallgatói csoportokhoz képest kevésbé meghatározó probléma. Ugyanakkor a kollégák viszonyulása a tanuláshoz itt a legnegatívabb: 36 százalékuk állítja, hogy munkatársaik nem nézik jó szemmel tanulásaik folytatását ($P=0,087$). A korrigálók viszonylag jól küzdenek a tanulás-munka egyensúlyával, és éppen az ő esetükben az egyik legmagasabb az a motivációs kényszer, hogy bebizonyítsák környezetüknek, mire képesek.

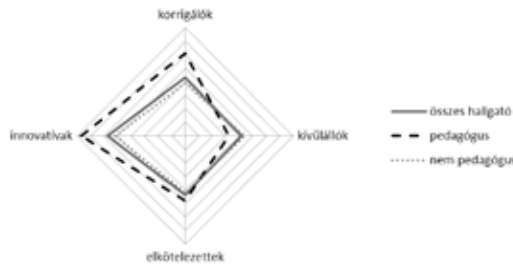
Az elkötelezettek a munka és tanulás összefüggésében hasonlóságot mutatnak a korrigálókkal. Szintén magas arányban állítják, hogy környezetüknek való bizonyítás a céljuk (82%). Ennél a csoportnál ugyanúgy nagyon fontos a továbbtanulási döntésnél az az indíték, hogy a munkahely elvárja ezt. Szintén náluk látjuk, hogy a tanulás alatt kimondottan motiváló erővel bír a munkahely felé közvetített tanulmányi eredményesség ($P=0,000$). A hallgatók kollégái ugyancsak negatív módon viszonyulnak a tanulmányok végzéséhez. A nyílt kérdésekben a konzultációs rend változtatására számos javaslat megjelenik, de ellentétben a korrigálókkal, nem ezek ritkítását kérik, hanem gyakrabban

kívánnak oktatásra járni (a munkaidő optimális figyelembe vételével). Ennél a csoportnál tehát szintén azt tapasztaljuk, hogy a környezet negatív hozzáállása nemhogy hátráltatja a hallgatókat, hanem buzdítja őket, olyannyira, hogy még több kihívást keresnek a távollét számának növelésével.

A munka és tanulás kérdéskörének vizsgálatához létrehoztunk egy olyan indexet, amely kizárólag azokból a változókból állt össze, amelyek a felsőoktatásba történő beilleszkedéshez kapcsolódhatnak.⁵ A 3. ábrán azok a hallgatói csoportok szerepelnek magasabb értékekkel, akik számára a munkavégzés nem jelent olyan nagy terhet, hogy ez negatívan befolyásolná, kifelé mozdítaná a tanulási közegből. A csoportok közötti eltérés a munka tekintetében minimális és nem szignifikáns. Ez azt bizonyítja, hogy bár a munka és a tanulás összeegyeztetése mindenkinek szinte egyformán nehéz feladat, az ezzel való megküzdés közel hasonló módon sikerül mind a négy csoport hallgatóinak.

A pedagógus szakma szemszögéből komolyabb eltérésre lehetünk figyelmesek: három csoport esetében a pedagógusok kötődése erősebb, a kívülálló tanároké ugyanakkor sokkal gyengébb a nem pedagógusként dolgozókhöz képest. Úgy tűnik tehát, hogy az egyetemi polgárosodástól legmesszebb állók közül éppen a pedagógusokat veti vissza leginkább a munkahelyi környezet. A további csoportokban ugyanakkor erőteljes támogatást vélünk felfedezni a munkahely felől, különösen az innovatívak mögött látunk stabil kollegiális összefogást.

3. ábra. A munka-tanulás egyensúly mértéke a hallgatói csoportok szerint (munkaindex).



Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,722$

Forrás: Felnőttek a felsőoktatásban 2013 (N=1092)

6. Családtagok és hallgatók

A felsőfokú tanulmányok végzése során felmerülő nehézségek közül mindegyik klaszterben a munkahelyi teendők és a tanulás összeegyeztetése végzett az első helyen (a minta átlagában 3,7 a négyfokú skálán). A második hasonló problémás terület a családi teendők és a tanulás összeegyeztetése (3,5 átlagpontszámmal). A két területről történő fizikai távollét között azonban már meghatározóbb különbséget látunk. A „munkahelytől való távolmaradás a konzultációk idején” átlagos nehézségi foka 3,3, még a „családtól való

5 A munkaindexbe bevont változók: a kollégák hozzáállása a hallgató tanulásához, a tanulás és a munka összeegyeztetésének nehézségi foka, szabadságotatás lehetősége a tanulás alatt, a rugalmas munkaidő igénybevételek lehetősége konzultációk idején, a munkahelyi feladatok elmaradásának foka a tanulás idején. A változókat súlyoztuk, az index átlaga a mintában: 5,45. A klaszterek közötti átlag-összehasonlítás nem szignifikáns ($P=0,722$).

távollét” csupán 2,7-es átlagértéket kapott. Az adatokból úgy tűnik, a hallgatók komolyabb mértékű támogatást kapnak családjuktól, mint a munkahelyi kollektívától.

A felsőoktatási integrációt vizsgálva kérdésünk, vajon a hallgató szűk privát szférája elősegíti vagy inkább gyengíti a tanulói lét kibontakozását. Meglepő módon a kívülállók érzik a legnehezebb feladatnak a család és munka összeegyeztetését, holott éppen ebben a csoportban magas az egyedülállók (32%) és a gyermektelenek (66%) aránya. Ez két okkal magyarázható. Az egyik a származási család iránt érzett elköteleződés, az ott megjelenő feladatok felülreprezentáltsága. A másik magyarázat az lehet, hogy az ide tartozó családos hallgatók valamilyen oknál fogva nehezebben oldják meg a két életszféra összehangolását. Leválogattuk a családos és nem családos kívülállók válaszait, a kapott eredmény meggyőző erejű: a gyermekes kívülállók maximálisra (4,0) értékelték ezt a problémát, még a gyermektelenek esetében 3,4 az átlagpontszám ($P=0,001$).

A kívülállókhoz hasonlóan a korrigálók szintén nehézkesen boldogulnak ezzel a kérdéssel. A vonatkozó egyéb kérdéseket megvizsgálva az látszik, hogy még a kívülállók általánosságban tekintik ezt komoly kihívásnak, a korrigálók arra panaszkodnak leginkább, hogy családtagjaikra és barátaikra kevés idejük marad. Különösen az egyedülállóknál feltűnő ez a különbség, ahol feltehetőleg a baráti kör sínyli meg a tanulásból adódó elfoglaltságot. A korábbi elemzésekből „magára hagyottnak” tűnt innovatívak birkóznak meg legsikeresebben a teendők összehangolásával, különösen az egyedülállók mutatnak ebben példát. Ez a hallgatói csoport az, akik a kapcsolataik intenzitását leginkább megőrizték a tanulmányaik megkezdése után, ahol a legkisebb problémát jelent a tanulásból adódó stressz, az éjszakai tanulás, vagy a házimunka és egyéb feladatok átruházása. Nem véletlen, hogy a család és tanulás összeegyeztetésére vonatkozó változók beemelésével kialakult családindex⁶ az innovatív klaszterben bír a legmagasabb értékkel (4. ábra).

A legalacsonyabb érték azonban az elkötelezetteké, náluk a problémákkal nehezen megbirkózó kívülállók és a némileg magukra maradt korrigálók is kiegyenlítettebben kezelik a tanulási és családi teendők együttes feladatait. Az elkötelezett hallgatói csoportban a jellemzően alacsony iskolázottságú szülők és társak felől nagyfokú motiváló erőtt látunk a tanulmányok megkezdésében, és tapasztaltuk a hallgatók nekik való bizonyítási törekvését is. Esetleg előfordulhat, hogy éppen ez az erős megfelelési vágy okoz az átlagnál nagyobb feszültséget, nyomást, ami a két szféra egyensúlyban tartásának esélyét csökkenti. Másik magyarázat a családi háttér egyfajta tapasztalatlanságában rejtőzhet. Eszerint a magasabb iskolákban rutint nem szerzett szülők és társak nem mérték fel kellőképpen a kockázatot, a váratlan események sodrában (pl. el nem végzett otthoni feladatok, éjszakai tanulás, gyakori távollét) már nem képesek vagy nem szándékoznak segíteni a hallgatót a különböző szerepei összeegyeztetésében. A látszólag kevésbé támogatott innovatív hallgatóknál ennek inverzét sejtethetjük. A kimondottan magasan iskolázott családi háttér rutinszerűen támogatja a felsőfokú intézményben tanuló családtagot, aki (jellemzően) szintén felsőoktatási tapasztalatokkal rendelkezik, így könnyedebben kezeli a nehézségeket.

A pedagógus szakma szempontjából elszomorító kép tárul elénk a 4. ábrán: mind a négy csoportban az oktató-nevelő munkát végzőknek a legingatagabb a család-tanulás egyensúlya. További kutatást igényelne annak eldöntése, vajon a pedagógus szakma

6 A családindexbe bevont változók: a család és munka összeegyeztetésének nehézségi foka, a tanulás okán elmaradt időráfordítás, a távollétből adódó problémák foka, a tanulási stressz okozta problémák foka. A változókat súlyoztuk, az index átlaga a mintában: 5,34. A klaszterek közötti szignifikanciaszint: $P=0,001$.

általában gyengíti a szakmai és privát élet közötti egyensúlyt, vagy ez a továbbtanulás plusz terhelésére következik be. Mindenesetre fontos figyelmeztetés, hogy a társadalom gyermekeit és fiataljait oktató és nevelő szakemberek kevésbé profitálhatnak saját családi háttérükből magasabb szellemi igénybevétel esetén, mint a munkaerőpiac egyéb szegmenseiben tevékenykedők.

4. ábra. A család-tanulás egyensúly mértéke a hallgatói csoportok szerint (családindex).



Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,001$

Forrás: Felnőttek a felsőoktatásban 2013 (N=1092)

ÖSSZEFOGLALÁS

A felnőttkori tanulás jellemzőit közösségi szempontból feltáró elemzésünkben arra kerestük a választ, vajon a tanulási motiváció és eredményesség mennyiben függ össze a tanuló egyént körülvevő közösségek szereplőivel, s ezek a kapcsolatok hogyan befolyásolják a részidős képzésekben résztvevők felsőoktatási integrációját. A továbbtanuló pedagógusok körében kiemelt fontosságú e kérdés, mert az ő humán erőforrásukba történő beruházás többszintű hatással bír. Egyrészt saját boldogulásukat segítik elő az újonnan megszerzett tudásanyag és a fejlesztett kompetenciák, a materiális és nem materiális javakat tekintve egyaránt. Másrészt az önképzésük által gazdagodik az új generáció tudásban, képességekben, normákban, értékrendben. Harmadrészt a tanuló pedagógus mintája jótékony formában közvetíti az egész életen át tartó tanulás fontosságát a pedagógus környezete felé (diákok, kollégák, szülők, saját családtagok etc.).

Megállapítható, hogy a különböző tanulási aspirációval rendelkező hallgatók interperszonális kapcsolataikban is motivációs készletükre jellemzően viselkednek, ami segítheti vagy hátráltathatja előmenetelüket, de befolyással lehet későbbi tanulmányi és szakmai életpályájukra is. A továbbtanuló pedagógusok esetében figyelemre méltó az a tény, hogy a különböző támogató erőforrások közül éppen a saját családjukból tudnak a legkevesebbet meríteni. Ez az eredmény felhívja a figyelmet a humán szakmákban tevékenykedők erőforrás-vesztésére, hiszen a stabil magánéleti háttérrel nélkülözők könnyen lehetnek munkájukban kevésbé eredményesek. Különösen igaz ez a társadalmi normákat és értékeket közvetítő szakemberekre, akik esetében nem csupán tárgyiasult szakmaiságról és teljesítményről beszélhetünk.

A vizsgált csoportok közül a pedagógus pályát tekintve a kívülállók tűnnek leginkább veszélyeztetettnek. Itt nemcsak a családi támogatás hiányát véltük felfedezni, hanem a munkahely erőteljes elzárkózását is. A pedagógusok továbbtanulását, önképzését hátráltató iskolai klíma többszörös kárt okoz, hiszen a munkavállalót és az oktató-nevelő szakembert

egy személyben gyengíti önképzésében. A kívülálló csoportjában nagy arányban megjelenő pályakezdő pedagógusok esetében további veszély lehet a pályaelhagyás vagy kiégés. Ebben a pedagógus csoportban a legerősebb igény az oktatói kapcsolatok felé mutatkozik, ami jelzi a mentori közreműködés szükségességét.

IRODALOM

- Alvidrez, Jennifer–Weinstein, Rhona S. (1999): Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol 91(4). 731–746.
- Bárdossy Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In: Vastagh Zoltán (Szerk.): *Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. Pécs: JPTE. 4–17.
- Báthory Zoltán, 2000: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Okker.
- Bergenhengouwen, G. (1987): Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*. Vol. 16, No. 5. 535–543.
- Cornelius-White, Jeffrey (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. Vol.77. No.1. 113–143.
- Eileen Lai Horng –Daniel Klasik–Susanna Loeb (2010): Principal's Time Use and School Effectiveness. *American Journal of Education*. Vol. 116, No. 4. 491–523
- Engler Ágnes (2013): Career Path and Private Life in the Context of Lifelong Learning. In: Gergely Angyalosi-Ákos Münnich–Gabriella Pusztai (Eds.): *Interdisciplinary Research in Humanities*. Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies. 119–133.
- Engler Ágnes (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debrecen: CHERD-H.
- Golnhofer Erzsébet (2001): Pedagógusok nézetei a gyermekről. In: Golnhofer Erzsébet–Nahalka István (Szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 84–113.
- Györgyi Zoltán–Imre Anna (2012): Konfliktusok diákok és tanárok között. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. 5–22.
- Hattie, John–Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77. No. 1 81–112.
- Hughes, Jan (2011): Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *The Elementary School Journal*. Vol. 112, No. 1. 38–60.
- James, David (1995): Mature Studentship in Higher Education: Beyond a 'Species' Approach. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.16., No.4. 451–466.
- Kagan, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet.
- Kasworm, Carol (1990): Adult Undergraduates in Higher Education: A Review of past Research Perspectives. *Review of Educational Research*. Vol. 60. No.3. 345–372.
- Kerülő Judit (2013): A felnőttkori tanulás kudarainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle*. 29. évf. 3. sz. 43–59.
- Lannert Judit–Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*. 25. évfolyam, 2015/1. 14–34.
- Lempp, Heid–Seale, Clive (2004): The Hidden Curriculum In Undergraduate Medical Education: Qualitative Study Of Medical Students' Perceptions Of Teaching. *British Medical Journal*. Vol. 329, No. 7469. 770–773.
- Maróti Andor (2002): Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: Katona András–Szombatiné Kovács Margit –Ládi László–Széplaki György (Szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó–ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.
- Paris S. Strom–Robert D. Strom (2003): Teacher-Parent Communication Reforms. *The High School Journal*. Vol. 86. No. 2. 14–21.
- Pusztai Gabriella (2012): „Befogad és kitaszít...”? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In: Pusztai G.- Fenyő I- Engler Á. *Tanárok tanárának lenni*. Debrecen: CHERD. 86–109.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2014): Variációk felsőoktatási környezetre. Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára. *Felsőoktatási Műhely*. 3. 67–90.
- Richardson, John T. E.–King, Estelle (1998): Adult Students in Higher Education: Burden or Boon? *The Journal of Higher Education* vol. 69. no. 1. 65–88.
- Robert, Peter–Saar, Ellu (2012): Learning and Working: The Impact of the 'Duble Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countires. *European Sociological Review*. Vol. 28. No. 6. 724–754.
- Schuetze, Hans G.–Slowey, Maria (2000): Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, Hans G. –Slowey, Maria (Eds.): *Higher education and lifelong learners*. London–New York: Routledge-Falmer. 3–24. p.

- Szabó László Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Budapest: Magvető.
- Szivák Judit (2006): Kommunikáció az iskolában. In: Golnofer Erzsébet (Szerk.): *Az iskolák belső világa*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. 15–40.
- Tournaki, Nelly (2003): Effect of Student Characteristics on Teachers' Predictions of Student Success. *The Journal of Educational Research*. Volume 96. Issue 5.
- Trueman, Mark–Hartely, James (1996): A Comparison between the Time-Management Skills and Academic Performance of Mature and Traditional-Entry University Students. *Higher Education*. Vol. 32. No. 2. 199–215.
- Vámos Ágnes (2003): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*. (05). 113–118.
- Wolfgang, E. Mary–Dowling, D. William (1981): Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*. vol. 52. no. 6. 640–648.

PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSI TAPASZTALATAI ÉS TERVEI TÁRSADALMI NEMI DIMENZIÓBAN

Kovács Edina

ABSZTRAKT

A hatékony pedagógus-továbbképzések felkészültebbé, eredményesebbé teszik a tanárokat, és ez az általuk oktatott diákok teljesítményén is mérhető. A szakirodalom egybehangozóan foglal állást a hatékonysághoz szükséges néhány feltétel mellett, elsősorban a továbbképzések hosszát és módszertanát illetően. Tanulmányunkban bemutatjuk e kritériumokat, majd TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázist elemezve megvizsgáljuk, hogy a megkérdezett pedagógusok milyen továbbképzéseken vettek részt, és ezek mennyiben feleltek meg a hatékonyság feltételeinek. Megvizsgáljuk azt is, hogy kimutatható-e valamilyen összefüggés a szakmai jövőre irányuló tervek, az elkötelezettség és a szakmai értékvalasztás között, és ezt mennyiben – és milyen területeken – befolyásolja a pedagógusok társadalmi neme. Eredményeink szerint a társadalmi nemi különbségek – összhangban a szakirodalommal – nem a további tanulást vagy a szakmai célkitűzéseket befolyásolják leginkább, hanem a tudományos fokozatszerzésre és a pálya elhagyására vonatkozó elképzeléseket.

BEVEZETÉS

A tanárok hatékonysága és az iskolai eredményesség között nagyon szoros az összefüggés; az elmúlt nyolc év kutatásai kivétel nélkül ezt mutatták. A 2007-es, majd a 2010-es McKinsey-jelentés a tanárok felkészültségére irányította a figyelmet, mivel az eredmények azt jelezték, hogy az oktatás minőségét elsősorban a tanárok tudása határozza meg (Barber & Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010). De például az Egyesült Királyságban 2008-ban zajlott egy kutatás, amely során 2500 diákot vizsgáltak meg, és arra jutottak, hogy a pedagógusok felkészültsége, oktatási gyakorlata szignifikáns különbséget eredményez, nemcsak a diákok iskolai eredményességében, de társas viselkedésében is – természetesen az otthoni körülmények hatásától nem függetlenül (Walter & Briggs, 2012). A pedagógusok eredményességének pedig meghatározó eleme – a tanárképzés és az iskolai kultúra mellett – a szakmai fejlődés és fejlesztés: egy továbbképzés hatékonysága megnyilvánul abban is, hogy milyen mértékben járul hozzá a diákok teljesítményének javulásához. Magyarországon emellett a pedagógus-életpályamodellben megjelenő kutatótanár szakmai kategória hatására vált ismét központi kérdéssé a továbbképzések, ezen belül a kutatási, doktori-fokozatszerzési ambíciók vizsgálata (Chrappán & Pusztai, 2014; Mourshed, et al., 2010).

A továbbiakban áttekintjük, milyen kritériumokat tart szükségesnek a szakirodalom ahhoz, hogy egy továbbképzés valóban hatékony legyen, milyen képzési igények jelentkeznek a pedagógusok részéről, és hogyan befolyásolják mindezt a társadalmi nemi sajátosságok. A tanulmány második felében pedig TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázist elemezve

megvizsgáljuk, hogy a megkérdezett pedagógusok milyen továbbképzéseken vettek részt, hogyan értékeli ezeket, továbbá, hogy kimutatható-e valamilyen összefüggés a szakmai jövőre irányuló tervek, az elkötelezettség és a szakmai értékvalasztás között.

A TOVÁBBKÉPZÉSEK HATÉKONYSÁGÁNAK FONTOS FELTÉTELEI

A pedagógus-továbbképzések hatékonysági kritériumairól szóló szakirodalom viszonylag gazdag, és néhány alapfeltételt minden tanulmány egybehangzóan szükségesnek tart. Walter és Briggs (2012) 35 kutatást tekintett át, melyek alapján összegezték az eredményes továbbképzések jellemzőit. A jó továbbképzés konkrét és a tanítási gyakorlatra alapoz (classroom-based), ugyanakkor külső – nem az adott intézményben dolgozó – szakembereket is bevon a folyamatba. Lehetővé teszi a tanártársakkal közös munkát, lehetőséget ad a tanárnak arra, hogy maga válassza ki, mit tart fejlesztendő területnek a saját munkájában, az eredmények hasznosítását pedig az iskolavezetés is támogatja. Emellett igen hasznos egy mentor vagy coach segítsége az új szakmai ismeretek beépítése során.

Kicsit más megfogalmazásban, de gyakorlatilag ugyanezt mondják más szerzők is: a továbbképzés akkor hatékony, ha a tanárok maguk is részt vesznek a tanulás során elérendő célok meghatározásában, a tanulási szükségletek és hiányok feltárásában. Ehhez pedig olyan képzés szükséges, amely interaktív, és nagycsoportos előadások helyett kicsi csoportos, közös munkára épít. Az ilyen tanulás teremt kedvező közeget az önreflektivitáshoz: természetesen az is fontos, hogy a képző/facilitátor tisztában legyen azzal, hogy a pedagógusok korábbi gyakorlatukból számos elképzeléssel és tapasztalattal rendelkeznek, segítse, hogy ezeket a résztvevők vizsgálat tárgyává tehesék, és támogassa az új ötletek érvényesülését, újszerű látásmód kialakulását. Módszertani szempontból kifejezetten támogatják az ilyen jellegű szakmai fejlődést az akciókutatások, a tanórákutató vagy a szakmai gyakorlatközösségek. A tanórákutató tervszerűen felépített ciklusokból áll, amely során a résztvevők egy adott módszertani elem vizsgálatát és fejlesztését célzó kutatási órát terveznek meg. A módszer a komplex tanítási helyzetet részekre bontja, ezzel támogatva a tanításból való tanulást. A szakmai gyakorlatközösség – hasonló elv mentén – azzal a céllal szerveződik, hogy a létező gyakorlatok megosztása, és új gyakorlatok közös kialakítása révén explicitte tegye a hallgatólagos tudást, növelve ezzel a pedagógiai reflektivitás mértékét. A szakmai tanulóközösségekkel kapcsolatos kutatások azt mutatják, hogy a pedagógusok nagyobb valószínűséggel alkalmazzák napi gyakorlatuk során az így megszerzett tudást. Ugyanakkor természetesen nincs egyetlen modell, amely minden helyzetben egyértelműen hatékony; minden esetben a meglévő jellemzők figyelembe vételével kell választani (Bordás, 2012; Coolahan, 2002; Gordon Győri, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Sági, 2011).

Lényeges még a képzés időtartama, különösen akkor, ha a továbbképzések többsége nem hosszabb 60 óránál – ahogyan ez Magyarországon is jellemző (lásd 1. táblázat). Egy közelmúltban készült meta-analízis tanúsága szerint a tanárképzések esetében az egy évnél hosszabb, átfogó és konstruktivizmus-orientált szakmai programok javították szignifikánsan a diákok teljesítményét is. A vizsgált programok több mint 2 350 tanárt és 138 000 diákot érintettek, és a tapasztalatok azt mutatták, hogy a tanár reflektáltsága, tanulással, tanítással és a tantárggyal kapcsolatos meggyőződése meghatározzák, hogy az új ismereteket képes-e alkalmazni a tanítás mindennapi gyakorlatában. Az egy évnél

rövidebb programok esetében technikai és módszertani akadályai is voltak annak, hogy a tanárok az új tudást és az új módszereket sikeresen alkalmazzák munkájuk során (Gerard et al., 2011).

1. táblázat. Továbbképzések időtartam szerint 2014-ben (darab, sorszázalék).

	30 órás vagy rövidebb	31-60 órás	60 órásnál hosszabb
Képzések száma	1711	340	97
Képzések százalékos megoszlása	79,6	16	4,4

Forrás: Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer

Az utóbbi években fókuszba került a tudományos érdeklődés szerepe is a tanárképzésben és pedagógus-továbbképzésben. Ausztriában szakmai-módszertani képzéssel egybekötve fejlesztik a tanárjelöltek kutatói tudását, hasonlóképpen a finn egyetemeken, ahol ez a tanítási gyakorlathoz szorosan kapcsolódva történik. A jelenlegi, tudásalapú társadalomban ugyanis a tanulás már nem lineáris folyamat, közös tudáskonstruálás történik. Ebben a modellben a tanár nem egyértelműen fölérendelt szereplő, és nem lehet a tudás passzív fogyasztója sem. Mind a szaktudományos, mind a módszertani gyakorlat tekintetében szükséges, hogy a pedagógus munkáját a legértékesebb hozzáférhető tudás alapozza meg, azaz, a gyakorló tanároknak értelmezni és transzformálni kell az újabb és újabb diszciplináris, illetve pedagógiai kutatási eredményeket, így egyfajta „tudományos írástudásra” (scientific literacy) van szükségük (Niemi, 2008).

A TANÁROK TÁRSADALMI NEMÉHEZ KÖTŐDŐ ELTÉRÉSEK

A tudományos tevékenység, kutatásokban való részvétel kapcsán érdemes kitérnünk arra is, hogy a nők és a férfiak eltérő módon viszonyulnak a tanári szerep egyes dimenzióihoz. Az eltérés nem a pedagógusszerep „szülői” aspektusában jelentkezik, ahogyan esetleg azt sokan várnák a társadalmi nemi sztereotípiák alapján. Számos kutatás jutott arra az eredményre, hogy a tanár szakos hallgatók, akár nők, akár férfiak, a munkaértékek között szignifikánsan fontosabbnak tartják mások segítségét, mint például a magas jövedelmet. A kapcsolat erősebb az alsóbb fokú gyerekek tanárának készülő hallgatók körében, de befolyásoló tényező a választott szakterület is (Fónai et al, 2011; Kovács, 2007). A tanári pályát választó férfiak nagyobb részének a támogató jelenlét nem okoz nehézséget, az viszont igen, hogy a törődő magatartást automatikusan a női szerephez társítja a környezet, így ha érzelmileg közel kerülnek a gyerekekhez, akkor a társadalom szemében puhánynak tűnnek, esetleg homoszexuálisnak tartják őket. Kisebb hányaduk ugyanakkor arról számolt be, hogy egyszerűbb nekik a – korábban, az inkább oktatásközpontú tanári szerephez társított – nagyobb érzelmi és fizikai távolság megtartása a diákokkal szemben (Smith, 2004).

A társadalmi nemek közötti eltérés két területen jelenik meg markánsan. Az egyik a tudományos ranglétrán való feljebb jutás, amely lényegesen fontosabb a férfiak, mint a nők számára. Noha az oktatás tömegessé válása következtében a felsőbb képzési szinteken

is növekedett a nők aránya, és középfokon jellemzően jobb a tanulmányi eredményük, mint a férfiaké, az előny a felsőoktatási tanulmányok idején, általában a negyedik évre megszűnik: több férfighallgató tervez publikációt, vagy rendelkezik publikációkkal, és a doktori fokozat megszerzését is kevesebb női, mint férfighallgató tervezi. Ugyanakkor a nőkre inkább jellemző az egyetem utáni további továbbtanulás tervezése a nagyobb kulturális tőke birtoklása érdekében, de ez csak egy másik, azonos szintű diploma megszerzését jelenti és nem a doktori iskolában való részvételt (Fényes, 2009).

A másik terület, amelyen a nemi különbségek kifejezettek, a tanári pálya elhagyása. A hallgatók és a pályán levők körében is inkább a férfiak választanak más foglalkozást, vagy veszik fontolóra ennek lehetőségét. Ennek egyik oka lehet a más értelmiségi pályán elérhető magasabb kereset, de szerepet játszhat benne az is, hogy általában a pedagógusok, közülük is inkább a férfiak veszélyeztettek a kiégés szempontjából, miközben szupervíziós lehetőségek – legalábbis intézményes formában – nincsenek (Holecz, 2006; Smith, 2004). Pedagógushallgatók körében végzett korábbi kutatásaink arra hívták fel a figyelmet, hogy az innovatív, így például a folytonos szakmai fejlődést fontosnak tartó hallgatók, valamint a kifejezetten oktatásközpontú, versengést preferáló hallgatók bizonytalanok a pályaválasztást illetően, és inkább tartják valószínűnek, hogy elhagyják a tanári pályát. Azt is láthattuk, hogy a pedagógusképzés választásában és a későbbi tanítási szándékban alapvetően a hallgató által a tanári pályának tulajdonított presztízs játszik szerepet, míg a hosszú távú elkötelezettséget a presztízsről alkotott vélemény mellett jelentősen befolyásolja más jellemzők – autonómia, érdekérvényesítés, megbecsültség, érvényesülési lehetőségek – megítélése is. A pályán maradási szándék esetében pedig a férfighallgatók jóval nagyobb bizonytalansága alapvetően a pályára lépéssel összefüggésben jelenik meg (Kovács, 2012; Kovács, 2015).

A TANÁROK TOVÁBBKÉPZÉSI IGÉNYEI

Viszonylag ritkán jelenik meg a továbbképzések kapcsán a pedagógusok elképzeléseinek, motivációjának vizsgálata. Az OECD 2008-as tanárkutatása, a „Teaching and Learning International Survey” (TALIS), amely 23 országra terjedt ki, vizsgálta a pedagógusok szakmai fejlődésének, továbbképzésének rendszerét is. A Magyarországra vonatkozó megállapítások szerint az óralátogatás és a szakirodalom olvasása igen népszerű képzési forma, míg különböző kutatásokban a TALIS-átlagnál lényegesen kevesebben, körülbelül feleannyian vesznek részt. A magyarországi tanárok a szakmai fejlesztés minőségével és mennyiségével is elégedettebbek, mint a TALIS-átlag, és ez minden képzési típus esetében igaz. Ugyanakkor a képzésre fordított időt tekintve Magyarország csak a középmezőnyben helyezkedik el: a felmérést megelőző 18 hónapban a tanárok több mint 10 százaléka nem vett részt semmilyen szakmai fejlődést szolgáló tevékenységben. A szakmai képzésre fordított idő a vizsgált 18 hónap alatt 17,6 nap volt az országok átlagát tekintve, míg Magyarországon ennél valamivel kevesebb: 16,7 nap.

A megkérdezett tanárok körében – viszonylag magas részvételi arány mellett is – mutatkozott igény további, jelenleg hiányzó képzésekre. A TALIS átlagát tekintve a tanárok 55 százaléka, Magyarországon 40 százaléka jelezte, hogy nem talál olyan képzést, amelyre szüksége lenne. A három kiemelt hiányterület: a speciális tanulási igényű diákok oktatása, a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek, valamint a tanulók viselkedési és fegyelmezési

problémáinak kezelésére szolgáló technikák. Magyarországon is e három hiányterület iránt mutatkozik a legnagyobb érdeklődés, ezen belül is az informatikai ismeretek az átlagostól valamivel kevésbé, míg a másik kettő iránt az átlagot meghaladó mértékben.

A kutatás arra is rákérdezett, hogy azok számára, akik szerettek volna a megelőző másfél év során részt venni valamilyen képzésben, ám erre végül mégsem került sor, mi jelentette a legfőbb akadályt. Az országok összességét tekintve a leggyakoribb válasz az volt, hogy a munkaidő-beosztásukkal nem tudták összeegyeztetni a képzést (47% választotta ezt), továbbá, hogy nem találtak megfelelő képzést (42%). Ezzel szemben a magyarországi tanárok esetében leggyakoribb indokként az szerepelt, hogy a képzés túl drága volt (47%), míg a megfelelő képzések hiányát csak egynek említette (OECD, 2009).

AZ ELMŰLT ÖT ÉV TOVÁBBKÉPZÉSEINEK JELLEMZŐI

Kutatásunk során választ kerestünk arra, hogy a továbbképzések – amelyeken a megkérdezett pedagógusok az elmúlt öt évben részt vettek – módszertana megfelelt-e a fentiekben felsorolt hatékonysági kritériumoknak. Vizsgáltuk azt is, hogy kimutatható-e összefüggés a képzési és az egyéb szakmai jövőtervek között. Feltételeztük, hogy a pedagógusok társadalmi neme elsősorban a pályaelhagyást és tudományos fokozat megszerzését befolyásolja, míg az egyéb képzési elgondolásokra nincs jelentős hatása.

Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey), amely során 1056 pedagógus válaszolt kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

A kérdőívet összesen 1056 válaszadó töltötte ki, 16,8 százalékuk férfi és 83,2 százalékuk nő. Ez összhangban áll az országos adatokkal: az általános iskolákban a tanárok 87 százaléka nő, a középfokú oktatásban 65 százalékuk, az oktatás egészét tekintve 76 százalék a nők aránya (Education at a Glance 2014). A válaszok legnagyobb része az ország keleti területeiről érkezett. A település típusa szerint a többség (45,8%) kisebb városokban lakik, 30 százalékuk él megyeszékhelyen és 18,5 százalékuk falun vagy községben. Az átlagéletkor 47 év, a legfiatalabb válaszadó 22 éves, a legidősebb 68 éves. Alig több, mint ötödük egyedülálló: 70,2 százalékuk házas, 8,7 százalék élettársi kapcsolatban él, 12,1 százalékuk hajadon vagy nőtlen, 9 százalékuk elvált vagy özvegy. A házastársak 54,6 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 18,4 százalékuk gyakorló pedagógus, további 8,8 százalék pedagógus végzettséggel rendelkezik, de nem tanárként dolgozik. A diplomás szülők aránya nem túl magas, mindössze a minta egyötödét jellemzi. További, nagyjából kétötödük esetében rendelkeznek a szülők érettségivel, ez elsősorban az anyák jellemző végzettsége, ahogyan ez a 2. táblázatban látható.

2. táblázat. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége (sorszázalék).

	8 ált. vagy kevesebb	szakmunkás-vizsga	érettségi	főiskola	egyetem	tudományos fokozat
Apa	16,7	29,7	31,9	10,5	10,3	0,9
Anya	21,9	15,5	43,2	15	4,2	0,2

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

A megkérdezett pedagógusok többsége igen aktív volt az elmúlt öt év során. Mindössze 6,1 százalékuk nem vett részt egy továbbképzésen sem, a kérdezettek csaknem fele (48%-uk) kettő-négy képzésre jutott el és 37 százalékuk ötnél is több továbbképzésre járt. Az elvégzett képzések ugyanakkor nem bizonyultak feltétlenül hasznosnak a szakmai fejlődés szempontjából. Az elvégzett, illetve a hasznosnak tartott képzésekre vonatkozó adatokat összevetve azt mondhatjuk, hogy a képzések körülbelül kétharmadát értékelték valóban jónak a tanárok (3. táblázat).

3. táblázat. A szakmai fejlődés szempontjából hasznos képzések százalékos aránya (sorszázalék).

	Egy sem	Egy	Kettő-négy	Öt vagy több
Továbbképzések, amiken részt vett	6,1	8,9	48	37
Hasznos továbbképzések	4,85	18,24	55,66	21,25

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A képzések jellemzően akkreditált pedagógus-továbbképzések (82,1%) és szakvizsgás képzések (7,6%) voltak, mindössze a tanárok egytizede járt valamilyen egyéb felnőttképzésre. Mindez a fenti adatok fényében azt is jelenti, hogy az akkreditáció nem feltétlenül biztosítja a képzés szakmai hasznosságát (ráadásul, ahogyan azt már bemutatottuk, az akkreditált továbbképzések jellemzően nem haladják meg a 60 órát, így az ennél hosszabb időtartam csak a szakvizsgás képzések esetében garantált).

A képzések módszertana sem mindig felel meg a jelen tanulmány elején bemutatott hatékonysági kritériumoknak; az önreflektív, csoportos, aktív részvételt kívánó módszerek a válaszadók valamivel több, mint fele említette a gyakran vagy mindig alkalmazott képzési módok között (4. táblázat), míg az esetek többségében előadásokat hallgattak, amit az idézett szakirodalom a legkevésbé tart hatékonynak. A pedagógusok elvárásaiból az is kiderül, hogy pontosan érzik, mi lenne számukra a megfelelőbb képzési forma: legtöbben beszélgetéseken vennének részt szívesen, ez összhangban áll a közös tudásalkotás gyakorlatával, a korábbi tapasztalatok hasznosításával. A ténylegesnél sokkal nagyobb arányban igényelnének szituációs gyakorlatokat és vitatechnikák vagy projekt módszer alkalmazását is.

4. táblázat. A továbbképzésen alkalmazott, valamint a tanárok által elvárt módszerek gyakoriság szerint (sorszázalék).

	Alkalmazott módszerek	Elvárt módszerek
Előadás	88,5	47,5
Előadássorozat	68,5	73,3
Beszélgetés	69,8	85,5
Vitatechnikák	35,2	61
Szituációs módszerek	57,9	67,8
Tréning	62,8	67,4
Projekt módszer	51,6	64,6

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A TÁRSADALMI NEM HATÁSA A SZAKMAI TERVEKRE

A szakmai és továbbtanulási jövőtervekre vonatkozó kérdésből az derül ki, hogy újabb szak vagy újabb diploma megszerzését a pedagógusok négytizede fontolgatja, és e két területen nincs lényegese eltérés a nemek között. A további tanulmányok folytatását leginkább a szülők – azon belül is elsősorban az anya – iskolai végzettsége befolyásolja: a magasabban képzett szülők gyermekei inkább motiváltak újabb és/vagy magasabb végzettség megszerzésére (5. táblázat).

5. táblázat. Újabb diploma megszerzésének terve, a szülők iskolai végzettsége szerint (sorszázalék, fő)

<i>Új diploma megszerzését tervezők</i> ²			
	Nem	Igen	Összesen (fő)
Anya alapkü végzettséggel	65,7	32,5	403
Anya érettségivel vagy diplomával	55,3	44,7	653
Összesen	59,9	40,1	1056
Apa alapkü végzettséggel	63,8	36,2	453
Apa érettségivel vagy diplomával	57,0	43,0	603
Összesen	59,9	40,1	1056

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: az anyák végzettsége esetén $P=0,000$; az apák végzettsége esetén $P=0,016$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Doktori fokozat megszerzését már jóval kevesebben tervezik, mindössze a pedagógusok 15,6 százaléka. A PhD képzésre jelentkezést elsősorban a társadalmi nem befolyásolja: a férfiak szignifikánsan inkább motiváltak a tudományos fokozat megszerzésére. Várakozásunkkal összhangban, szintén a társadalmi nem hatása látszik a pályaelhagyási szándékban: a férfiak sokkal inkább – csaknem egyharmados arányban – gondolkoznak új foglalkozás választásán, mint a nők (6. táblázat).

6. táblázat. Pályaelhagyásra vonatkozó tervek, társadalmi nemek szerint (sorszázalék, fő).

<i>A tanári pálya elhagyását tervezők</i> ³			
	Nem	Igen	Összesen (fő)
Férfiak	70,1	29,9	167
Nők	83,8	16,2	826
Összesen	81,5	18,5	993

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Munkahelyet a tanárok negyede változtatna, közöttük is nagyobb arányban jelennek meg a férfiak, mint a nők. A munkahely és a pálya elhagyásának összefüggését vizsgálva

² Elképzelhetőnek tartja-e, hogy 10 éven belül új diplomát szerezzen?

³ Elképzelhetőnek tartja-e, hogy 10 éven belül pályát változtasson?

azt láthatjuk, hogy a munkahely-változtatás a többség esetében akár azt is jelentené, hogy elhagyják a tanári pályát (7. táblázat). Mintha a munkahellyel és a pedagóguspályával való elégedetlenség az esetek jelentős hányadában nem különülne el egymástól, ami a kiégés veszélyét is jelezheti.

7. táblázat. A munkahely és a pálya elhagyásának összefüggése (sorszázalék, fő).

<i>Munkahely-változtatást tervezők</i> ⁴			
	Nem	Igen	Összesen (fő)
Nem hagyná el a tanári pályát	87,8	12,2	849
Igen, elhagyná a tanári pályát	16,4	83,6	207
Összesen	73,8	26,2	1056

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Még inkább megerősíti ezt a feltételezést, ha az újabb diploma megszerzésére és a pályaelhagyásra vonatkozó elképzeléseket vetjük össze. Az látszik ugyanis, hogy a diplomaszerzés a többség esetében akár új szakterület megismerését jelentheti, és a pályaelhagyáshoz járulhat hozzá (8. táblázat).

8. táblázat. Az újabb diploma megszerzése és a pálya elhagyásának összefüggése (sorszázalék, fő).

<i>Újabb diploma megszerzését tervezők</i> ⁵			
	Nem	Igen	Összesen (fő)
Nem hagyná el a tanári pályát	62,2	37,8	849
Igen, elhagyná a tanári pályát	50,7	49,3	207
Összesen	59,9	40,1	1056

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,002

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A pedagógusokat megkérdeztük arról is, hogy milyen szakmai célok megvalósítását tartják legfontosabbnak a munkájuk során. A válaszok alapján megvizsgáltuk, milyen feladatok, célok kapcsolódnak össze. Az így kapott faktorokat mutatja be az 9. táblázat. Az első faktorban a kommunikáció és az együttműködés fontosságát hangsúlyozó célok jelennek meg, a másodikban a folyamatos szakmai megújuláshoz kapcsolódó célkitűzések. A harmadik faktor az alapvető iskolai működést támogató célokat tartalmazza, míg a negyedik a tudás átadását, fejlesztését célzó tevékenységeket.

4 Elképzelhetőnek tartja-e, hogy 10 éven belül munkahelyet (iskolát) változtasson?

5 Elképzelhetőnek tartja-e, hogy 10 éven belül új diplomát szerezzen?

9. táblázat. Az egyes szakmai célok fontossága a tanári munka során (faktorszókórok⁶).

	Személy- központú	Innovatív	Iskola- orientált	Tudás- központú
Szakmai kommunikáció, együttműködés a szülőkkel	,736	,225	,097	,148
A diákok kommunikációjának fejlesztése	,716	,107	,149	,029
Szakmai együttműködés a kollégákkal, az iskolai közösséggel	,684	,256	,037	,187
A diákok személyiségének fejlesztése	,659	,128	,312	-,129
A diákok kulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése	,632	,147	,101	,066
Az értékelés megbeszélése a diákokkal	,618	,205	,175	,119
A diákok személyes problémáinak megismerése	,522	,174	,492	-,086
A pedagógiai újdonságok állandó követése	,210	,770	,133	,117
A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása	,162	,770	,186	,058
A legszínvonalasabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel	,326	,711	,108	,034
A tananyag folyamatos frissítése, megújítása	,126	,709	,030	,175
A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése	,169	,002	,727	,074
A diákok szabadidős tevékenységének szervezése	,294	,250	,580	-,019
A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása	,141	,171	,571	,242
A diákok elméleti tudásának fejlesztése	,095	,040	-,046	,803
A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak	,074	,123	,065	,743
Tanulmányi versenyekre való felkészítés	-,064	,234	,386	,510

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Társadalmi nemek szerint csupán az utolsó, az alapvetően a tudás fejlesztését preferáló csoportban nem találunk eltérést. Az első – azaz a kommunikáció fontosságát hangsúlyozó –, valamint a harmadik⁷ – az iskolai működést célzó – faktorban felülreprezentáltak a férfiak, míg az innovatív faktor inkább jellemzi a nőket⁸. A pályaelhagyási szándékkal összevetve – hasonlóan a már említett, a hallgatók körében végzett korábbi kutatásunk eredményéhez – csak ebben az utóbbi faktorban látunk eltérést⁹: az innovatív pedagógusok inkább gondolkodnak azon, hogy más területen folytatják a munkát a jövőben. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy a pályaelhagyást összességében inkább a férfiak fontolgatják, miközben ez a faktor a nőket jellemzi jobban, úgy tűnik, a pedagógusok ezeket a – hatékony munka szempontjából egyébként fontos – célokat érzik a legkevésbé összeegyeztethetőnek a jelenlegi tanárképpel és iskolai kultúrával.

6 Varimax, KMO=0,897

7 Mindkét esetben P=0,000

8 P=0,018

9 P=0,003

ÖSSZEGZÉS

Elemzésünk során azt vizsgáltuk, hogy a továbbképzések, amelyeken a pedagógusok az elmúlt öt évben részt vettek, mennyiben felelnek meg a szakirodalom által felsorolt hatékonysági feltételeknek. Megnéztük azt is, hogy kimutatható-e összefüggés a képzési és az egyéb szakmai jövőtervek között, továbbá azt, hogy a pedagógusok társadalmi nemi milyen hatással bír a képzési elgondolásokra és az esetleges pályaelhagyásra.

Az eredmények azt mutatják, hogy a továbbképzések többsége előadásokat vagy előadássorozatot jelent, ami módszertani szempontból a legkevésbé hatékony a tanári munka eredményessége szempontjából. Ugyanakkor a képzések több, mint felén más, hatékonyabb módszerekkel is találkozott a pedagógusok. A szakirodalommal egybevág a megkérdezett tanárok saját élménye is: a képzések felét-kétharmadát érzik valóban eredményesnek, ez valószínűleg nem független az oktatás során alkalmazott módszerektől, főként, ha azt is megnézzük, milyen oktatási formákat igényelnének maguk a pedagógusok. A képzések időtartamára csak következtethetünk abból, hogy az akkreditált továbbképzések Magyarországon elenyésző arányban haladják meg a 60 órát, azaz a kívánatos, egy évesnél hosszabb időtartamot nagy valószínűséggel csak a 7,6 százaléknál, szakvizsgás képzésre járó tanárnak biztosították.

A jövőtervekre vonatkozóan azt láthatjuk, hogy a pedagógusok negytedede újabb diploma megszerzésétől sem zárkózik el – ugyanakkor a tanulási szándék és az esetleges pályaelhagyás szignifikáns összefüggést mutat. A társadalmi nemi különbségek – összhangban a szakirodalommal – nem a további tanulást vagy a szakmai célkitűzéseket befolyásolják leginkább, hanem a tudományos fokozatszerzésre és a pálya elhagyására vonatkozó elképzeléseket. Az adatok arra is felhívják a figyelmet, hogy elsősorban a folyamatos szakmai fejlődést preferáló pedagógusok nem találják a helyüket, és fontolgatják, hogy más területen folytatják a munkájukat: ha ez valóban megtörténik, az nem kedvez az oktatás hatékonyságának.

IRODALOM

- Bordás Andrea (2012): Valós igények teljesülése a „mintha” birodalmában. A Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely mint szakmai tanuló közösség. In: Fóris-Ferenczi Rita–Demény Pirooska (Szerk): *Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban. Egyetemi Füzetek 13.* Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó. 159–170.
- Chrappán Magdolna–Pusztai Gabriella (2014): A továbbképzés és a doktori képzés várható szerepe a tanári pályamodellben In: Németh Nóra Veronika (Szerk.) *Képzők és képzettek: Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról.* Szeged: Belvedere Meridionale. 13–41.
- Coolahan, John (2002): Teacher Education and the Teaching Career in a n Era of Lifelong Learning. *OECD Education at a Glance (2014): OECD Indicators.* DOI:10.1787/eag-2014-en
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia.* 109(1), 77–101.
- Fónai Mihály–Márton Sándor–Ceglédi Tímea (2011): Recruitment and Professional Image of Students at One of the Regional Universities in Hungary. *Journal of Social Research & Policy.* 2(1), 31–51.
- Gerard, Libby F.–Varma, Keisha–Corliss, Stephanie B.–Linn, Marcia C. (2011): Professional Development for Technology-Enhanced Inquiry Science. *Review of Educational Reserch.* 81(3). 408–448.
- Gordon Győri János (2009): Tanórkutatás. Budapest: Gondolat.
- Holecz Anita (2006): Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői. *Alkalmazott pszichológia.* 8(4), 22–41.

- Kovács Edina (2012): Teacher's Career and Educational Aspirations, based on the „Graduate Follow-up Research 2010”. *Hungarian Educational Research Journal*. 2(4), <http://herj.hu>.
- Kovács Edina (2015): A tanár szakos hallgatók szakmai jövőtervei. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad: Partium Press. 183–194.
- Kovács Mónika (2007). Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier aspirációk. *Educatio*. 1. 99–114.
- Niemi Hannele (2008): Advancing research into and During Teacher Education. In: Brian Hudson–Pavel Zgaga (Eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. 183–208.
- Opfer Darleen V. and Pedder David (2011): Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Reserch*. 81(3). 376–407.
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlődésnek hazai gyakorlata nemzetközi tükörben. In: Sági Matild (Szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 47–86.
- Smith, Janet (2004): *Male Primary Teachers: Disadvantaged or advantaged?* Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne.
- Walter, Catherine–Briggs, Jessica (2012): *What professional development makes the most difference to teachers?* Oxford: University of Oxford Department of Education.

DOKUMENTUMOK

- Barber Michael–Mourshed Mona (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company
- Mourshed Mona–Chijioke Chinezi–Barber Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company
- OECD (2009): Teaching and Learning International Survey (TALIS). Összefoglaló jelentés az OECD Nemzetközi Tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

RETENCIÓ ÉS PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ INTÉZMÉNYFENNTARTÓ SZERINTI ÖSSZAHASONLÍTÁSBAN – AZ ÁLLAMI ÉS FELEKEZETI PEDAGÓGUSKÉPZÉS HOSSZÚTÁVÚ HATÁSAI

Pusztai Gabriella

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a pedagógus pályák retenciós képességének összefüggésrendszerével foglalkozó kutatásokhoz kívánunk hozzájárulni. Nemzetközi viszonylatban komoly probléma a frissen végzett és a gyakorló tanárok pályaelhagyása, s számos munka foglalkozik a pálya megtartó erejét növelő egyéni, intézményi és rendszer-szintű tényezők vizsgálatával (Norton, 1999; Darling-Hammond, 2000; Liu & Meyer, 2005). Egyes kutatók szerint Magyarországon ez egyelőre nem mennyiségi, inkább minőségi szempontból kérdés (Sági & Varga, 2011; Veroszta, 2012). Tény, hogy a tanárképzésben résztvevőknek csak kétharmada kíván ténylegesen a pályára lépni, s a kihívást jelentő közegekben mindössze szűk egyötödük vállalna pedagógus feladatot (Jancsák, 2012a). Hazai kutatások elsősorban a relatíve alacsony béreket, az előnyös konvertálhatóságot, a gyenge karrier-kilátásokat és a növekvő munkaterhelést azonosították a magyarázatkeresés során, melyek hatására a köztudatban egyértelműen az alacsony társadalmi megbecsültség benyomása kapcsolódik a pályához (Varga, 2007; Polónyi, 2010; Chrappán, 2012; Veroszta, 2012). A hazai szakirodalomból ismert megközelítések egyértelműen negatív önszelekciós, kontraszelekciós folyamatként írják le a jelenséget, azonban a kiválasztódás mechanizmusait a rendelkezésükre álló adatok jellege miatt általában csak igen szűk összefüggésrendszerben képesek elemezni. A deficit-elméleten nyugvó értelmezéssel szemben a támogató erőkre koncentráló nevelésszociológiai kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy kitapinthatók olyan tényezők is, melyek a speciális hivatástudattal rendelkező csoportok pályára lépésének és pályán maradásának valószínűségét magyarázzák (Jancsák, 2012b; Pusztai, 2012). Elemzésünk során arra keressük a választ, hogy vannak-e olyan pedagógus-csoportok, amelyek előnyben vannak a pedagógus retenció tekintetében, mivel úgy véljük, hogy a kutatók feladata elsősorban az ennek háttérben álló magyarázó tényezők azonosítása.

PÁLYÁN TARTÓ TÉNYEZŐK

A pályaelhagyás vizsgálata a pedagóguskutatás egyik lényeges területe. Nemzetközi viszonylatban komoly problémaként jelenik meg a frissen végzett és a gyakorló tanárok körében, aminek következtében egyes körzetekben vagy egyes fenntartói szektorokban fenyegető tanárihiány alakulhat ki (Norton, 1999; Przygocki, 2004). Azok a kutatások, melyek azonosítani próbálják a pálya megtartó erejét növelő egyéni, intézményi és rendszer-szintű tényezőket, elsősorban a pályaelhagyás első tünetének tekintett elégedetlenség okait keresik (Liu & Meyer, 2005; Darling-Hammond, 2010). A tanulmányok egy része a pedagógusok bérezéssel kapcsolatos elégedetlenségében

látja a távozás legfőbb magyarázatát (Liu & Meyer, 2005), mások viszont az okok között felhívják a figyelmet a szűkre szabott professzió-értelmezésre (Shen, 1997), a hiányos pályaszocializációra, s részben ennek következményeként értelmezik a túlterheltség-érzést, a munkakörülményekre való panaszkodást (Darling-Hammond, 2010). Az individuális szintű magyarázatok a pedagóguskarrier egyes állomásait (főként az elejét) olyan szakasznak találták, amelyben nagyobb a pályaelhagyás kockázata, azonban a többváltozós elemzések nyomán ezt úgy sikerült pontosítani, hogy a kezdeti elkötelezettség és az első munkatapasztalatok döntő hatásúak akár a pályakezdők, akár a régebben pályán levők esetén is (Chapman & Green, 1986; Darling-Hammond, 2003). A racionális döntések elméletéből kiinduló megközelítések természetesen a befektetés (munkakörülmények/munkaterhelés) és a bérekben megtévesztő megtérülés relatíve kedvezőtlen arányával magyarázzák a pályaelhagyást (Chapman & Green, 1986; Liu & Meyer, 2005; Varga, 2007; Polónyi, 2010), nem számolva azzal, hogy az instrumentális racionalitás mellett létezik az ún. axiológiai racionalitás is, mely a retenció magyarázata lehet (Boudon, 2003).

Az intézményi szintű hajlamosító vagy visszatartó tényezők között az intézményi szintű munkakörülményeket (óraszám, tanulólétszámok, infrastruktúra) és a szervezeti jellemzőket (döntési mechanizmusokban való részvétel, intézményvezetői támogatás, tantestületi szellem) említhetjük (Darling-Hammond, 2003). A nemzetközi kutatásokból az is kiderül, hogy a városi körzetek viszonylag népes és kihívást jelentő tanulók tömegeit kezelő intézményeinek pedagógusai körében gyakoribb a pályaelhagyás, valamint a nem állami iskolák tanárai elégedettebbek és kevésbé hajlamosak a pályaelhagyásra. Ez utóbbit elsősorban az intézményben működő általános magatartási normákkal és az oktatási kormányzattól való viszonylagos függetlenséggel magyarázzák még az esetenként tapasztalható rosszabb bérezés vagy munkakörülmények ellenére is (Dronkers, 1995; Przygocki, 2004; Liu & Meyer, 2005). A felekezeti intézmények nagyobb pedagógusmegtartó erejének magyarázata azonban egyrészt visszavezette a kutatókat az individuális vonásokhoz, a személyes elköteleződés és a hivatástudat fogalmához, másrészt az intézmények személyes elhívásra építő klímájával, az általánosan stabilabb munkamorálnak és magasabb motiváltságnak a tanulói magatartásra és teljesítményekre való visszahatásával érvelnek (Coleman & Hoffer, 1987; Bryk & Schneider, 2002). A retenció kutatásának tehát ma már megkerülhetetlen problémaköre a professzionális elkötelezettség, a hivatástudat és a hivatás formálódásának kezdeti szakasza, így a pályaszocializáció befolyásos terepének számító felsőoktatási intézmény is, amely a pedagógusképzésnek otthont ad.

Mivel a kutatások szerint a pedagógusok elégedettsége kiemelkedő közvetítő tényezőnek bizonyult a vizsgált döntés terén, ezért számolni kell az oktatáspolitikai rendszerszintű változásainak hatásaival is. A tanároknak az oktatáspolitikai reformok végrehajtásában vagy megbuktatásában felmutatott teljesítménye izgalmas kutatási kérdés (Imre, 2012). Azonban nemcsak azt érdemes vizsgálni, hogy hogyan vesznek részt a tanárok a reformban, hanem azt is, hogyan hat a közérzetükre. Hazai viszonylatban Broadfoot és munkatársai nyomán Darvas elemezte a pedagógusok reformokhoz való viszonyát a kilencvenes évek elején (Broadfoot et al., 1988; Darvas, 1993). Megállapította, hogy a pedagógusok oktatáspolitikai reformfolyamatokban játszott szerepét alapvetően a „túlterheltség és az alulkompenzálttság imázsára” épített identitásuk határozta meg, melynek tartópilléréivé a professzionális legitimitás feladása és „a szocializáció és a szelekció hatásai miatti felelősség-elhárításra” épülő stratégia váltak a huszadik század

második felében (Darvas, 1993, p. 600.). Máig ható folyamatok eredőire mutat rá, amikor kiemeli, hogy a közoktatás rapid kiterjesztése, uniformizálása és a pedagógusok erőltetett homogenizálása következményeként a pedagóguspályához tartozó szakmai csoportok korábbi világos önazonosságtudata összeomlott, a testületi identitás minden formája roncsolódott, a szakmai követelmények helyébe a politikai követelmények léptek s így a tanári pálya és a pedagógusképzés szakmai-tudományos vonzereje megszűnt (Darvas, 1993). A folyamat egyik legfontosabb következményének tekinti a szerző a professzionális elkötelezettség attitűdjének a munkavállalói azonosságtudattal való felcserélődését.

Mindezekhez kapcsolódva fontos kérdésnek tartjuk, hogy milyen szerepük van a pedagógusképző intézményeknek a professzionális szocializáció folyamatában, s ezen belül ebben a tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy egy 2014 év végén pedagógusok körében történt adatfelvétel eredményeire támaszkodva megvizsgáljuk, hogy a felekezeti fenntartású pedagógusképző intézmények hagynak-e valamilyen speciális nyomot a náluk végzett szakemberek identitásán.

ADATOK ÉS VÁLTOZÓK

Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey), amely során 1056 pedagógus válaszolt kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

Jelen tanulmányban a retenciót a pályaszocializáció eredményességi mutatójának tekintettük, s a hazai szakirodalomban kevés figyelemmel kísért tényezőjét, a felsőoktatási intézmény fenntartói szektorának hatását vizsgáljuk ebben a tekintetben. A válaszadók által (diplomaszerzést eredményezően) látogatott felsőoktatási intézmények fenntartója szerint új változót hoztunk létre. A felekezeti felsőoktatásban a megkérdezettek bő tizede szerzett diplomát (115 fő). Mivel arra voltunk kíváncsiak, miben térnek el egymástól az állami és az egyházi felsőoktatásból kilépő pedagógusok, három kérdéskörben (retenció, szerepfelfogás, nevelési értékek) vetettük össze őket egymással.

A FELEKEZETI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN VÉGZETTEK ALAPVONÁSAI

Az elemzés alapkérdése megfogalmazható praktikus is, miszerint a felekezeti fenntartású pedagógusképzés milyen minőségű munkaerővel látja el a közoktatási intézményeket, különös tekintettel a felekezeti iskolákra. A megkérdezettek bő fele mind az állami, mind az egyházi közoktatási intézményekben foglalkoztatottnak alapfokon, kétötöde pedig középfokon tanít. A diplomaszerzés intézményi fenntartója szerint azonban a felekezeti pedagógusképzésből érkezők az alapfokon tanítók körében felülreprezentáltak (71 százalékuk tanít ezen a szinten, szemben az állami képzésből kilépők 46 százalékával), míg a középfokú képzésben kifejezetten alulreprezentáltak (15 százalék szemben az állami képzésből kilépők 37 százalékával), s az iskolaelőtti képzésben is kisebb arányban vannak. Ez részben a régió pedagógusképzési intézménykínálatának fenntartói szerkezetével magyarázható, másrészt arra hívja fel a figyelmet, hogy a fővárosban működő felekezeti

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

fenntartású, középfokra készítő pedagógusképzési intézmények nem látják el országos szakember-utánpótló funkciójukat. Egész pontosan az látható, hogy a fővárosi felekezeti felsőoktatásra még a pedagógusképzésben is ugyanúgy jellemző a humán tőke többi régióból való elcsatornázó hatása, mint a nem felekezeti intézmények működésére. Nyilván ugyanennek a hatása érződik a felekezeti pedagógusképzésből kilépettek szakstruktúráján, hiszen a humán szakosok felülreprezentáltak, míg az idegen nyelv és a tiszta reálszakosok alulreprezentáltak a válaszadók körében. A felekezeti felsőoktatásban diplomát szerző pedagógusok nem szignifikánsan, de valamivel alacsonyabb arányban rendelkeznek szakvizsgával (állami pedagógusképzés: 33,9%, egyházi pedagógusképzés: 29,4%), s a jelenlegi iskolafenntartók között is eltérés mutatkozik, a felekezeti fenntartású közoktatási intézmények pedagógusai körében alacsonyabb a szakvizsgázottak aránya (állami iskolák: 32,5%, egyházi iskolák: 28,3%). A felekezeti intézmények által kínált pedagógus-továbbképzés funkcionálisan hiányos szerkezetére vall, hogy még az összes szakvizsgával rendelkező megkérdezett körében sem említésre méltó az az arány, aki felekezeti felsőoktatási intézményben szerezte meg ezt a végzettséget. A szakvizsgákkal való rendelkezésben mutatott lemaradás tényét részben magyarázza, hogy miközben a megkérdezettek átlagosan 20 éve dolgoznak pedagógusként és 15,5 éve jelenlegi intézményükben, a felekezeti pedagógusképzésből kikerülők mindkét szempontból szignifikánsan „fiatalabbak”, ami a felsőoktatás fenntartói szerkezetváltásának periódushatásával magyarázható. A nők aránya szignifikánsan magasabb a felekezeti pedagógusképző intézményekben végzetek körében (állami: 82,3%, felekezeti: 91,1%, $P=0,013$), ami a felekezeti pedagógusképzés alapfokú oktatásra felkészítő orientációjával áll összefüggésben. A felekezeti és az állami pedagógusképzésben végzetek között nem mutatkozik szignifikáns különbség a pedagógusok szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében. Ez azért figyelemre méltó, mert miközben az alapfokon tanítók általában alacsonyabb státusú családokból érkeznek, a felekezeti tanítóképzésben relative magasabban iskolázott szülői háttérű hallgatók tanulnak. Az alapfokon tanító felekezeti pedagógusképzésben végzetek szülői iskolázottsági státusa magasabb, amit a diplomás anyák gyermekeinek felülreprezentáltsága okoz. Ennek alapján az az óvatos feltevés fogalmazódhat meg, hogy a felekezeti tanítóképzésbe lépéskor mérséklődik az a negatív önszelekció, ami a pedagóguspálya ezen szegmensét általában erősen sújtja. Az anyagi helyzetet vizsgálva az objektív mutató, vagyis a javakkal való rendelkezés tekintetében az állami pedagógusképzés alumnusai állnak jobban, a felekezeti pedagógusképzésben végzetek viszont valamivel kedvezőbben ítélik meg szubjektív anyagi helyzetüket. Noha a pedagógusok 15 százaléka a munkahelyén kívül más fizetett munkát kénytelen végezni, hiszen minden második magántanítványt vállal, a többiek pedig más jellegű munkát találnak, ebben a tekintetben nincs szignifikáns eltérés a szektorok között.

RETENCIÓ

Tanulmányunkban a retenciót a pályaszocializáció eredményességi mutatójának tekintettük, s a fogalmat a következő három dimenzióban értelmeztük: ragaszkodás a pályához, lojalitás a szektorhoz valamint kitartás az intézményben. Miközben a magyarországi pedagógusképzés legnagyobb problémája a gyenge vonzerő, már érzékelhetők a pedagógusok pályaelhagyásának negatív hatásai, ha egyelőre csak egyes

szakokon, egyes iskolai környezetekben válik is ez nyilvánvalóvá. Az elemzés során, a nemzetközi szakirodalom megállapításaival összhangban felfigyeltünk arra, hogy a felekezeti iskolák pedagógusai elégedettebbek a munkájukkal és kevésbé terveznek pályaelhagyást. A válaszadó pedagógusok döntő többsége ugyan nem tervezi a pálya elhagyását, azonban az iskolafenntartók között jelentős különbségek mutatkoztak a pályához való ragaszkodás tekintetében, s egyértelműen az állami szektor pedagógusainak retenciója áll a leggyengébb lábakon. Adatfelvételünk időpontjában egy frissen lezajlott reform hatásai foglalkoztatták a pedagógustársadalmat, amelyek legjelentősebben az állami szektorban dolgozókat érintették. Kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy az oktatási intézmények világában dolgozók az oktatáspolitikai változásokra általános elégedetlenséggel reagálnak, s azok a szereplők, akik kimaradnak a reformból, mindig jobb közérzettel jellemezhetők (Darvas, 1993; Lukács & Várhegyi, 1989). Kézenfekvő magyarázat lenne tehát, hogy a nem állami szektor dolgozói azért kitarthatóbbak, mert megmenekedtek a reform okozta stressztől, bosszúságoktól. A diplomaszerzés helyének figyelembevételekor azonban az is világossá válik, hogy a felekezeti pedagógusképzésben diplomát szerettek, függetlenül attól, hogy milyen iskolafenntartó alkalmazottai, határozottabban kitaranak a pálya mellett, mint a többi pedagógus. Ha logisztikus regressziós elemzésben mérjük össze a diplomaszerzés szektorát a jelenlegi iskolafenntartóval, azt tapasztaljuk, hogy a diplomaszerzés intézményének egyházi fenntartója egyértelműen növeli a pályán maradás szándéka melletti elköteleződést, míg a jelenlegi egyházi iskolafenntartói szektor gyengébb, nem szignifikáns egyúthatót produkál ($P=0,004$, $\text{Exp}(B)=1,666$, $\text{Exp}(B)=1,361$ -NS).

1. táblázat. Pályaelhagyási szándék a pedagógusok körében a pedagógusképzés és a jelenlegi munkahely fenntartója szerint (oszlopszázalék, fő).

	<i>pedagógusképzés intézménye</i>		<i>jelenlegi iskolafenntartó</i>			
	állam	egyház	állam	egyház	önkormányszat	alapítvány
Tervezi	15,8	6,5	17,2	12,8	9,5	10,4
Nem tervezi	84,2	93,5	82,8	87,2	90,5	89,6
Összesen (fő)	890	107	535	258	95	48

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: pedagógusképzés intézménye: $P=0,022$, jelenlegi iskolafenntartó: NS

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ami az indokokat érinti, szembetűnő eltérés mutatható ki mindkét szektorközi összehasonlítás során, úgy tűnik, az egyházi pedagógusképzésben végzettek határozottabb intrinsic motivációja támogatja leginkább a pályán maradást. A jelenlegi munkahely fenntartója szerinti összehasonlítás során az önkormányzati fenntartású intézmények pedagógusai elkötelezettebbnek tűntek a felekezeti iskolák pedagógusainál.

2. táblázat. Pályaelhagyási szándék és annak indoka a pedagógusok körében a pedagógusképzés és a jelenlegi munkahely fenntartója szerint² (oszlopszázalék, fő).

	pedagógusképzés intézménye*		jelenlegi iskolafenntartó***			
	állam	egyház	állam	egyház	önkormányzat	alapítvány
Nem, mert szeret tanítani	70,3	83,2	67,1	76,0	80,9	70,2
Nem, mert végzettsége nem versenyképes	5,3	3,7	4,3	6,1	9,0	2,1
Igen, mert elvárásai nem teljesültek	4,5	4,7	5,8	2,3	2,2	10,6
Igen, mert nem megfelelőek a körülmények	13,5	4,7	17,6	8,0	3,4	8,5
Igen, egyéb okból	6,4	3,7	5,2	7,6	4,5	8,5
Összesen (fő)	893	107	535	262	89	47

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az iskolaszektorhoz való intergenerációs és életpálya-szintű kötődés mintázatai a pilléresedő társadalmakban mutathatók ki a legmarkánsabban (Langouët & Lèger, 2000). Franciaországban az iskolaszektorok közötti vándorlás és hűség sajátos mintázatát figyelték meg, s nemcsak azt állapították meg, hogy a volt felekezeti iskolások felekezeti iskolákba adták gyermekeiket, hanem azt is, hogy a nem állami szektorban végzett tanulók a munkavállalás során is ragaszkodnak a privát szektorhoz. A pedagógusképzésben a felekezeti iskolák sajátos szellemisége és pedagógusokkal szembeni követelményei miatt ez a kérdés különösen izgalmas. Amikor megvizsgáltuk ennek összefüggéseit, azt tapasztaltuk, hogy a szektorokkal kapcsolatos lojalitás egyértelműen kimutatható. A végzés utáni elhelyezkedés során az állami képzésből első diplomájukkal kilépők bő fele az állami fenntartású oktatási szektorban helyezkedik el, s csak negyede az egyházi iskolákban. A második és harmadik diplomájukat megszerzők körében ugyanez az arány. A felekezeti szektorban diplomázók körében azonban gyengébb kötődést figyeltünk meg, hiszen az első diplomájukkal az egyházi pedagógusképzésből kilépők több, mint fele egyházi intézményben áll munkába, majd kétötöde viszont az állami szektorba kerül. A felekezeti fenntartású pedagógusképzésben második és harmadik diplomát szerzők is azonos (kétötödös) arányban tanítanak egyházi és állami szektorban. Miközben a felekezeti intézményhálózat az utóbbi évek expanziós hullámán túljutva is alacsony arányú, részesedése messze elmarad a jelentős felekezeti intézmény-aránnyal rendelkező európai oktatási rendszerektől³, így is nyilvánvaló, hogy a felekezeti pedagógusképző intézményekből kilépők nemcsak a felekezeti intézmények szakember-igényét pótolják.

2 A válaszadóknak a következő kérdésre kellett reagálniuk: Elgondolkozott-e azon az utóbbi 5 évben, hogy elhagyja a tanári pályát?

3 A 2012/13-as tanév adatait alapul véve az egyházi általános iskolák aránya 13%, miközben a gimnáziumok 22%-a, a szakközépiskolák 10%-a egyházi.

3. táblázat. Az állami és a felekezeti fenntartású pedagógusképzésből kilépők elhelyezkedése a közoktatási szektorokban (oszlop százalékok, fő).

	állami pedagógusképzés	egyházi pedagógusképzés
Allam, minisztérium	58,2	40,0
Egyház	25,8	50,5
Önkormányzat	10,9	3,8
Alapítvány, egyéb	5,1	5,7
Összesen (fő)	877	105

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$.
Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az intézményhez való kötődés gyengése és meggyengülése a pálya gyenge megtartó erejének egyik szimptomájaként fogható fel. Az önkormányzati és a felekezeti fenntartású intézmények pedagógusai körében felülreprezentáltak az intézményükhöz ragaszkodók, míg az állami szektor pedagógusai között az átlagnál jóval magasabb arányban vannak az elvagyódók. Ezt az adatot is értelmezhetnénk akár egy pedagóguscsoport aktuálisan rossz közérzetének megnyilvánulásaként, akár a reformstressz, akár a kihívást jelentő tanulócsoporthoz való kedvezőtlenebb munkakörülmények miatt. A reform hatására egy keresztmetszeti mérés alapján nem hivatkozhatunk, hiszen nem rendelkezünk ugyanezeknek a csoportoknak a reformlépések előtti hangulatáról szóló adatokkal. Az azonban figyelemre méltó, hogy az állami fenntartású intézményekben messze a legalacsonyabb azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik a kollégákkal és az iskolai közösséggel való szakmai együttműködést nagyon fontosnak tartják. Az ilyen típusú kapcsolatokat, melyekről a szakirodalom egyértelműen azt állítja, hogy növelik az iskola hatékonyságát, a felekezeti pedagógusképzésben végzetek tartják a leginkább fontosnak (72 százalékuk, szemben a többiek 61 százalékával, $P=0,01$). A pedagógus pályákon, ahol a tantestület tagjainak egymásrautaltsága létszükséglet, komoly támogató vagy hátráltató tényező az együttműködéshez való hozzáállás, melynek minősége és befolyása a diákokra is alapvető hatással van.

Korábbi vizsgálati adataink felhívták a figyelmet egyes, a felekezeti iskolák légkörére gyakrabban jellemző, tanítást-tanulást támogató normákra (munkafegyelem, tanárok munkájának támogatása stb.), melyeknek dominanciája a hasonló társadalmi státusú tanulói kompozíció esetén sem volt tapasztalható az állami szektorban. Jelen adatbázisban nem rendelkezünk a tanulói összetételre és az intézményi légkörre vonatkozó adatokkal, viszont számba vehetők például a pedagógusok pályaszocializációjára vonatkozó adatok, s ezek közül is a jelen tanulmányban az érdeklődés középpontjába állított felsőoktatási intézményfenntartói hatások. Míg az állami pedagógusképzésben végzetek majd negyede munkahely-változtatást fontolgat, a felekezeti pedagógusképzésben végzetek retenciója kiemelkedően nagyarányú, nagyobb, mint a munkaadó intézményfenntartója szerinti csoportok bármelyikében, beleértve a felekezeti is.

Ha logisztikus regressziós elemzésben mérjük össze a diplomaszerezés szektorát a jelenlegi iskolafenntartóval, azt tapasztaljuk, hogy a diplomaszerezés intézményének egyházi fenntartója jobban növeli a jelen intézményben maradás melletti elköteleződést,

míg a jelenlegi egyházi iskolafenntartói szektor valamivel gyengébb, szintén szignifikáns egyúttartó produkál ($P=0,011$, $\text{Exp}(B)=2,133$; $P=0,001$, $\text{Exp}(B)=1,895$).

4. táblázat. Munkahelyváltoztatást tervezők aránya a pedagógusképzés és a jelenlegi munkahely fenntartója szerint (oszlopszázalék, fő).

	pedagógusképzés intézménye**		jelenlegi iskolafenntartó*			
	Állam	Egyház	Állam	Egyház	önkormányzat	Alapítvány
Tervezi	23,9	12,8	27,2	15,2	16,8	18,8
Nem tervezi	76,1	87,2	72,8	84,8	83,2	81,2
Összesen (fő)	899	109	537	263	95	48

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. *** $P \leq 0,001$, ** $P \leq 0,01$, * $P \leq 0,05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

SZEREPELFOGÁS

A pedagógusok pályán tartásával kapcsolatban a szakirodalomban olvasható, újabban az érdeklődés középpontjába kerülő magyarázó tényezők után nyomozva a retenciót a pályaszocializáció eredményességi mutatójának fogtuk fel. A pálya iránti elkötelezettség magyarázatát azonban nem a jelenlegi intézményfenntartó típusával, hanem a pedagógusképzés során közvetített (vagy otthonról hozott és a tanulmányok alatt megerősített) szerepfelfogásban és a bizonyos nevelési értékek iránti elkötelezettségben kerestük tovább. A pedagógusképzés különböző szektoraiban diplomát szerzőket összevetettük abból a szempontból, hogy milyen feladatokat tartanak munkájuk során kiemelten fontosnak.

A szektorközi eltérések a területek többségében nem voltak nagyok, azonban a felekezeti szektorban végzett pedagógusok szignifikánsan másképp ítélték meg néhány jellegzetes kérdés fontosságát. Fontosabbnak tartották a tanulást segítő osztálytermi rend kialakítását, a diákok személyes problémáinak megismerését, a diákok kulturális tudatosságának kialakítását, a diákok szabadidős tevékenységének szervezését valamint a tanulók felnőtt életre való felkészítését, a kollégákkal, az iskolai közösséggel való szakmai együttműködést.

Amikor a pedagógiai feladatok fontossági sorrendjét vizsgáltuk a pedagógusképző intézmény szektora szerint, azt tapasztaltuk, hogy az egyházi pedagógusképzésben végzettek körében az első három helyre a diákok személyiségének fejlesztése, a gyakorlati tudásuk fejlesztése és a felnőtt életre való felkészítése került, míg az állami szektorban diplomát szerzőknél a diákok gyakorlati tudásának fejlesztése állt a rangsor élén, ezt követte a személyiségfejlesztésük, s harmadik helyre a diákok kommunikációjának fejlesztése került. Az egyes pedagógiai feladatok egymással való összefüggéseinek feltárása érdekében faktoranalízist végeztünk. A feladatok négy karakteres faktorba rendeződtek⁴. A szereppartnerekkel –tanulókkal, szülőkkel, munkatársakkal– való együttműködésre koncentrálnó szerepfelfogás az egyeztetést, konszenzuskeresést, közös nevező kialakítását

⁴ A faktorok a variancia 40,53%-át magyarázzák.

helyezi a középpontba, ezért ezt kommunikáció-centrikusnak neveztük el. A második típus az önfejlesztő szerepfelfogás, amely a pedagógus (elsősorban individuális) szakmai tökéletesedését helyezi a professzió középpontjába, a lehető legszínvonalasabb szakmai továbbképzésen fejleszti önmagát, keresi a legjobb oktatási módszert, folyamatosan tökéletesíti a tananyagot. Harmadikként az átfogó, mindenütt jelenlévő szerepfelfogás elnevezés illet leginkább arra, amikor a pedagógus az intézményi- és szabadidőt, a készségek fejlesztését és a személyes problémák megoldását egyaránt átfogni igyekszik. A tudásorientált pedagógus ezzel szemben elsősorban a diákok elméleti tudásának, ismereteinek bővítésére, versenyekre való felkészítésükre valamint gyakorlati tudásuk fejlesztésére koncentrálja erőit.

Amikor arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen háttértényezők határozzák meg leginkább a pedagógusok szerepfelfogását, akkor nem lepődtünk meg azon, hogy a legmarkánsabb tényező ezzel kapcsolatban az iskolatípus, az oktatási szint, ahol a szakember dolgozik. Ezen túl azonban kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógusképző intézmény vagy a jelenlegi fenntartó hagyja rajta jobban az ujjlenyomatát a pedagógusok szerepfelfogásán, ezért logisztikus regressziós modellben megvizsgáltuk, hogy a képzési szint, a pedagógusképző intézmény fenntartók vagy a jelenlegi iskolafenntartó szektor növeli inkább annak esélyét, hogy a pedagógus az átlagnál erősebben valljon magáénak egyfajta szerepfelfogást. Azt tapasztaltuk, hogy összemérve az oktatási szint, a kibocsátó intézmény és a jelenlegi munkahely fenntartójának befolyását, a felekezeti fenntartású pedagógusképzésben szerzett diploma növeli meg szignifikánsan az átfogó, kiterjesztett szerepmodell kialakulásának esélyét ($P=0,009$, $\text{Exp}(B)=1,979$). A jelenlegi egyházi iskolafenntartó az akadémikusabb tanári hagyományokhoz visszanyúló, tudásorientált pedagógusszerep felé mozdította el a válaszadókat ($P=0,028$, $\text{Exp}(B)=1,466$), ha pedig jelenlegi intézményük alapfokú, az a kommunikáció-centrikus ($P=0,027$, $\text{Exp}(B)=1,284$) és az önfejlesztő ($P=0,002$, $\text{Exp}(B)=1,373$) modellre hajlamosítja a válaszadókat.

NEVELÉSI ÉRTÉKEK ÉS RETENCIÓ

A nevelési értékek négy faktorba rendeződtek, s univerzális közösségi, önmegvalósító, tradicionális közösségi és társas együttműködési tulajdonság-csoportokat tudunk elkülöníteni, melyeket a pedagógusok munkájuk során figyelemre méltó fejlesztési célnak találtak⁵. A két pedagógusképzési szektor alumnusai között nincs szignifikáns eltérés az univerzális közösségi és az önmegvalósító nevelési értékek megítélésében, ám a tradicionális közösségi és társas együttműködési értékeket eltérően pozícionálták. A felekezeti fenntartású intézményekben diplomát szerzett pedagógusok a társadalmi integrációhoz szükséges társas viselkedést (udvariasság, jó magaviselet) és a hagyományos közösségi nevelési értékeket (önzetlenség, engedelmesség, hűség) a többiekénél szignifikánsan fontosabbnak tartották. Az első öt legfontosabbnak tartott érték helyét ugyanazok foglalták el, legfeljebb az első két helyen szereplők felcserélődnek egymással (az egyházi pedagógusképzésből érkezők sorrendje: őszinteség, felelősségérzet, mások

⁵ Az univerzális közösségi értékeknek a felelősségérzet, türelem, mások tisztelete, tolerancia, őszinteség, önfegyelem, önállóság szorosan együtt mozgó kombinációját neveztük, míg önmegvalósító értékészletnek a Vezetőkészség, határozottság, takarékoság és kemény munka együttest. A tradicionális közösségi (hűség, engedelmesség, önzetlenség, vallásos hit) és társas együttműködési (jó magaviselet, udvariasság) értékek elválnak egymástól a pedagógusok gondolkodásában. A faktorok a variancia 47,97%-át magyarázzák.

tisztelete, önállóság és önfegyelem). A legjelentősebb mértékű különbségek az önzetlenség tekintetében (egyháziak 8. helyre, az államiban végzetek 12. helyre sorolták), és a hűség vonatkozásában (egyháziak 10. helyre, az államiban végzetek 13. helyre sorolták), tapasztalhatók. A nevelési értékstruktúrák elemzésével itt nem foglalkozunk alaposabban, mert tanulmányunkban a felsőoktatási pályaszocializáció hosszútávú hatásaira koncentrálnak. A pályán maradás mellett elkötelezettek ugyanis szignifikánsan erősebben kötődnek a tradicionális közösségi nevelési értékekhez, mint más csoportok.

Amikor a jelenlegi iskolafenntartó szerint vizsgáltuk a pedagógusok nevelési értékeit, azt tapasztaltuk, hogy a legnagyobb szektorközi eltérések a tradicionális közösségi értékek megítélése tekintetében érzékelhetők, s a felekezeti intézmények pedagógusai mellett az alapítványi és magán intézmények alkalmazottai is az átlagnál jobban el vannak kötelezve ezek mellett. Az állami és az önkormányzati szektorban az értékek az átlaghoz közelítenek, nincs erős és egységes karaktere a pedagógusok nevelési értékorientációjának, az egymást kioltó, néha ellentétes irányú elköteleződések miatt arctalanná mosódik össze a nevelési értékekhez való kötődés. Az önkormányzati szektorban egyedül az univerzális közösségi értékek elfogadásában mutatkozik konszenzus, az állami szektorban az önmegvalósítással kombinált társas együttműködési értékek hívei kerülnek túlsúlyba. Az ezekhez való ragaszkodás azonban, úgy tűnik, nem bizonyul kimeríthetetlen energiákat nyújtó nevelési célnak.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogy a felekezeti pedagógusképző intézményekben végzett pedagógusok rendelkeznek-e speciális vonásokkal az állami képzésből kikerülőkkel összehasonlítva. Adataink egy 2014 őszi vizsgálatból származnak, amelynek sajátosságai csak óvatos következtetéseket tesznek lehetővé. Az elemzés eredményei azt mutatták, hogy a felekezeti pedagógusképzésből érkezők az alapfokon tanítók körében felülreprezentáltak, összhangban azzal, hogy a felekezeti pedagógusképző intézmények intézménykínálata az alapfokú képzésre felkészítő pályákon kifejezettebb. Részben ezzel magyarázható az is, hogy a felekezeti felsőoktatásban diplomát szerző pedagógusok valamivel alacsonyabb arányban rendelkeznek szakvizsgával, valamint a nők aránya is magasabb körükben. Emellett szignifikánsan fiatalabbak is, ami a felekezeti pedagógusképzés 90-es évekbeli indulásával magyarázható. A felekezeti és az állami pedagógusképzésben végzetek között nem mutatkozott szignifikáns különbség a pedagógusok szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében, s miközben lényegében ugyanolyan anyagi státusuk van, a felekezeti pedagógusképzés alumnusai kedvezőbben ítélik meg helyzetüket.

A retenciót a pályaszocializáció eredményességi mutatójának tekintettük, s három dimenzióban mértük. A pályához való ragaszkodás tekintetében egyértelműen a felekezeti pedagógusképzés alumnusainak pályán maradás melletti elhatározottsága volt erősebb. A szektor iránti lojalitás tekintetében számottevő, azonban az állami szektorénál gyengébb és messze nem kizárólagos kötődés tapasztalható a felekezeti pedagógusképzés alumnusainál. Az intézményhez való kötődés összehasonlításban kiemelkedően magas a felekezeti pedagógusképzésben végzetek körében.

Mivel a retenciót a pályaszocializáció eredményességi mutatójának fogtuk fel, s mint ilyen a pedagógusképző intézmények hosszútávú hatásaként jött számításba, indokolt

volt a szerepfelfogás és a preferált nevelési értékek fénytörésében is megvizsgálni a pedagógusképzés szektorközi eltéréseit.

A két pedagógusképző szektor alumnusai néhány karakteres eltérést mutattak abban a vonatkozásban, hogy milyen feladatokat tartanak munkájuk során kiemelten fontosnak. A felekezeti fenntartású pedagógusképzésben végzettek kiemelkedően fontosnak találták a kollégákkal és az iskolai közösséggel való szakmai együttműködést valamint átfogó, kiterjesztett szerepmodell mellett köteleződtek el. Ők tartották fontosabbnak a tanulást segítő osztálytermi rend kialakítását, a diákok személyes problémáinak megismerését és kulturális tudatosságának kialakítását, a szabadidős tevékenységek szervezését. Véleményünk szerint az ezek alulértékelése olyan iskolai és osztálytermi légkör kialakulásához járul hozzá, amely miatt később rosszabb munkakörülményeket érzékelnek maguk körül a pedagógusok. A felekezeti intézményekben végzett pedagógusok sajátos arculatot mutattak a tradicionális közösségi és társas együttműködési értékek kombinált preferálásában is, ami az önzetlenség és a hűség átlagosnál jóval magasabbra értékelésével járt.

Természetesen elemzésünket a következő lépésben többváltozós modellé kívánjuk építeni, hogy a jelen tanulmányban tapasztalt összefüggéseket további individuális és intézményi szintű változók fényében is kontrolláljuk, azonban vélhetően olyan kérdéseket sikerült megfogalmazni tanulmányunkban, melyek további érvényes felismerésekhez juttathatja a téma kutatóit.

IRODALOM

- Boudon, Raymond (2003): Beyond Rational Choice Theory. *Annual Reviews of Sociology*. 29. 4. 1–21.
- Broadfoot, Patricia–Osborn, Marilyn–Gilly Michel–Paillet Arlette (1988): A What Professional Responsibility Means to Teachers: national contexts and classroom constants. *British Journal of Sociology of Education*. 9. 3. 265–293.
- Bryk, Anthony–Schneider, Barbara (2002): *Trust in Schools: a core resource for Improvement*. New York: Rusell Sage Foundation.
- Chapman, David W.–Green, Michael S. (1986): Teacher retention: A further examination. *Journal of Educational Research*. 79. 273–279.
- Chrappán M. (2012): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Eds): *Friss- diplomások*. Budapest: Educatio. 231–264.
- Coleman, James S.–Thomas Hoffer (1987): *Public and private high schools. The Impact of communities*. New York: Basic Books.
- Darling-Hammond, Linda (2000): Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives* 8. (1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
- Darling-Hammond, Linda (2003): Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*. 60. 8. 6–13.
- Darling-Hammond, Linda (2010): Recruiting and Retaining Teachers: Turning Around the Race to the Bottom in High-Need Schools. *Journal of Curriculum and Instruction*. 4. 1. 16–32.
- Darvas Péter (1993): Tanárok és politika. *Educatio*. 4. 594–607.
- Dronkers, Jaap (1995): The Existence of Parental Choice in the Netherlands. *Educational Policy*. 9. 227–243.
- Imre Anna (2012): Szabályozás és valóság: a szöveges értékelés esete. *Educatio*. 3. 386–400.
- Jancsák Csaba (2012a): A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In: Ercsei K.–Jancsák Cs. (Szerk.): *Tanárképzés hallgatók a bolognai folyamatban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 27–53.
- Jancsák Csaba (2012b): Tanárképzésben résztvevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete két regionális egyetemen. PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Langouët, Gabriel–Léger, Alain (2000): Public and private schooling in France: an investigation into family choice. *Journal of Education Policy*. 15. 1. 41–49.

- Liu, Xiaofeng S.–Meyer, Patrick J. (2005): Teachers' Perceptions of Their Jobs: A Multilevel Analysis of the Teacher Follow-Up Survey for 1994-95. *Teachers College Record*. 107. 5. 985–1003.
- Lukács Péter–Várhegyi György (Eds.) (1989): *Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújításáról*. Budapest: Educatio.
- Norton, M. Scott (1999): Teacher retention: Reducing costly teacher turnover. *Contemporary Education*. 70. 52–56.
- Polónyi István (2010): *Foglalkoztathatóság, túlképzés*. Bologna: Educatio. 3. 384–401.
- Przygocki, Walter F. (2004): Teacher Retention in Catholic Schools. *Journal of Catholic Education*. 7. 4. 523–
- Pusztai Gabriella (2012): „Befogad és kiteszt...?": A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja In: Pusztai Gabriella–Fenyő Imre–Engler Ágnes (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni*. Debrecen: CHERD, 86–109.
- Sági Matild–Varga Júlia (2011): Pedagógusok. In: Balázs Éva–Kocsis Mihály–Vágó Irén (Eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Shen, Jianping (1997): Teacher Retention and Attrition in Public Schools: Evidence From SASS91. *Journal of Educational Research*. 91. 2. 81–88.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? *Közgazdasági Szemle*. 3. 609–627.
- Veroszta Zsuzsa (2012): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázatai. *Educatio*. 4. 607–618.

A TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS KURRIKULUMA

MEGTÖLTENI A FORMÁT TARTALOMMAL – AVAGY: HOGYAN FORDÍTHATÓAK ÁT A ROMÁNIAI TANÁRI MUNKAKÖZÖSSÉGEK KÖTELEZETTSÉGEI LEHETŐSÉGEKKÉ?

Bordás Andrea

ABSZTRAKT

Jelen tanulmányban azt vizsgálom, hogy formális keretek között hogyan valósul meg a szakmai fejlődés, milyen tényezők befolyásolják, segítik vagy gátolják a romániai oktatási rendszer által eleve adott forma megtöltését tartalommal. A kutatást megelőzően tanulmányoztam az oktatási rendszer struktúráját szabályozó dokumentumokat, és kiválasztottam azokat a formális alkalmakat, amelyeken a pedagógusok szakmai fejlődése az intézményben társas környezetben megvalósulhat. Egyéni, páros és fókuszcsoportos félig strukturált interjúkat használtam, amelyek lehetőséget adtak az interjúalanyok nézeteinek feltárására, betekintést engedtek gondolkodásukba. Az interjúk szövegénél a szakirodalom és a szövegtömb adatai alapján keresztszekcionális kategorikus indexálást hajtottam végre, majd az így kapott kódok, kódhalmazok segítségével értelmeztem a szövegeket. A tanulmány bepillantást enged a romániai oktatási rendszer kulisszái mögé. A tanárok hangja a forma és a tartalom, a „kell” és a „szeretném” harcát erősíti fel. Ebben a harcban egyelőre a forma diadalmaskodik, az előírt formalitások betartása elől nehéz kitérni, de a megszületett alternatív megoldások (közös órartartás, rituális szakmai beszélgetések, kollaboratív dokumentációkészítés) azt mutatják, hogy a pedagógusok előtérbe helyezik a tartalmilag minőségi munkát a formaival szemben.

PEDAGÓGUSOK SZITUATÍV, KOLLABORATÍV TANULÁSA A SZAKMAI FEJLŐDÉS RÉSZEKÉNT

A kutatás során arra szerettem volna választ kapni, hogyan valósul meg a pedagógusok szakmai fejlődése az oktatási rendszer által nyújtott és biztosított keretek között, és hogyan tekintenek a pedagógusok maguk ezekre az előírt alkalmakra: lehetőségként vagy kötelezően elvégzendő, esetleg fölöslegesnek értékelt feladatként. Kiemelten figyeltem azokra a társas helyzetekre, amelyekben a résztvevők arról számoltak be, hogy tanuló szakmai közösségként vagy ahhoz hasonló módon viselkedtek, ahol a szituatív tanulás, a kollaboratív, közösségi tudásépítés dialógusok, együttes cselekvések révén jön létre. Az is kérdés volt számomra, milyen külső (egyénen kívüli) és belső (az egyénnel összefüggő, pl. más kérdésekben kifejtett nézetei) körülmények határozzák meg a szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek széles skáláját; mennyire tudatosítják a pedagógusok a szituatív és kollaboratív tanulásból származó tapasztalatokat, értékeket.

Elméleti alapvetésben abból indulok ki, hogy tudásunk - legyen az szakmai vagy más jellegű - soha nem egyéni konstruktum, hanem mindig társadalmilag konstruált. Ez jelenti egyrészt a szituatív tanulásméletre alapozva (Rogoff & Lave, 1984; Lave, 1997) a

társadalmi-tudományos kontextusnak és annak a pedagógiai hagyománynak a fontosságát, amibe a pedagógusok előbb tanulóként, majd pedagógusjelöltként belenőnek, azokat a mintákat, amelyeket tudatosan és tudattalanul is követnek, másrészt a tudásépítés elmélete alapján (Scardamalia & Bereiter, 2003) azt a lehetőséget, hogy a mindennapokban, társaikkal folytatott dialógusok során ezeket a pedagógiai mintákat, hagyományokat folyamatosan újraértelmezik, átírják, újakat alkotnak és tesznek nyilvánossá a közösség számára.

A szociokulturális tanuláselmélet szerint a tanulás az aktuális tudásépítési folyamatban való kollektív részvétel, ahol hangsúlyozott szerepet kap a kontextus, az interakció és a helyzetfüggőség (Cole & Engeström, 1993). A társas interakciókban válnak a megosztott kulturális jelentéstartalmak elérhetővé az egyéni belsővé tétel számára. A környezettel való tranzakció közben történik meg a tudásépítés a környezet és az egyén egyidejű változásával. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a megosztott tapasztalatokból a dialógusok minden résztvevője tanul, és a szinergiahatás következtében az így kialakult közös tudás minőségileg magasabb színvonalú, mint az egyének tudásának egyszerű összeadása.

A pedagógusok szakmai fejlődése jellemzően szituatív természetű, hiszen tevékenykedés, gyakorlás közben jön létre a tudás és ezt a folyamatot ugyanúgy, mint más mesterségeknél, nagyban segíti, ha a tevékenység gyakorlása közben társas közegben lehetőségük van náluk hozzáértőbb mesterekkel együtt dolgozni (Lave, 1997; Lave & Wenger, 1991). A kollégák szerepe egy oktatási intézményben az egyének szakmai fejlődése szempontjából kiemelkedő jelentőségű, ha egyetértünk Jean Lave antropológus elképzelésével, miszerint a tanulás minden formájában *enkulturáció, bevonódás egy közösség kultúrájába* (Brown et al., 1989; Lave, 1997; Lave & Wenger, 1991; Allal, 2001). Az iskolán belüli szakmai munkaközösség az a kisebb csoport, amelynek a kultúráját, azaz szokás- és eszközszerét a közösségbe belépő pedagógus legtöbbször átveszi, ugyanakkor az újonnan belépő az, aki leginkább alkalmas mint periférikus résztvevő azt megkérdőjelezni, megváltoztatni is (Lave & Wenger, 1991).

Egy csoport kultúrájának megváltoztatásához azonban elengedhetetlen az egyén önreflexiója, melynek során ő maga felismeri a megértésében bekövetkezett változást (Swan et al., 2002; Lowery, 2002; Pitsoe & Maila, 2013). A szituatív tanulási tartalmak interperszonális közegben történő felszínre hozása, kognitív szinten való tudatosítása a tanulás új formáját, magasabb szintjét teszi lehetővé a pedagógusok számára. Egy helyzet, probléma együttes elemzésében, megoldásában az ún. tudásépítő diskurzus segíti a résztvevőket (Scardamalia & Bereiter, 1994), akik ilyen módon a szituatív tanulásból átléphetnek kollaboratív tudásépítésbe, smíg azelőbb bármilyen helyzetben megvalósulhat, addig az utóbbihoz a résztvevők tudatos részvétele, célorientáltsága, elkötelezettsége szükséges, és egy olyan tanuló szakmai közösség, amely mindezt lehetővé teszi.

A kollaboratív tudásépítésnek két jól elkülöníthető szakaszában – az egyéni, megértést előtérbe állító **értelmező tevékenység** és az ezt követő **közösségi tudásépítés** szakaszában, sőt ezek ciklikus ismétlődésében is – a tudásépítő diskurzus egyformán fontos. A második fázisban inkább egyfajta decentralizált, nyitott tudásépítés, produktív interakció valósul meg, mégpedig a tágabb közösség színe előtt, ahol a közösség közös tudásának, a csoportkogníciónak a bővítése a cél (Scardamalia & Bereiter, 1994). A tudásépítés során az új információ nem asszimilálódik az előzetes tudáskonstrukcióba, hanem problematikus elemként kezelendő, amit értelmezni kell. Bereiter az önszabályozó stratégiák fontosságára hívja fel a figyelmet és arra, hogy a kollaboratív tanulás hatása nem magától a párok, csoportok között megvalósuló dialógustól, hanem attól a konstruktív

tevékenységtől függ, ami közben megvalósul. Itt van megkerülhetetlen szerepe a problémára koncentráló beszélgetéseknek (Chan et al., 1997). Nem egyszerűen valamilyen információ megismétléséről, nem a tanulás hagyományos, belső folyamatot takaró értelmezéséről van szó, hanem annak a külső, társadalmi tudásnak a megváltoztatásáról, ami a csoportokon belüli és a különböző csoportok közötti interakciókban él (Scardamalia & Bereiter, 2003). Meghatározott időnek kell eltelnie, míg a résztvevők megtanulnak egymástól tanulni, együttműködni, felelősséget vállalni a másikért, teljes erővel részt venni a közös, megosztott célok elérésében. Ez egybecseng Daniels és munkatársai (2007) azon kijelentésével, miszerint a közösségben létrejövő kollaboratív tanulás tipikusan hosszú ideig tart, és nem folyamatosan valósul meg, hanem kisebb szünetek, megszakítások észlelhetők közben.

Ezek a kis közösségek, ahol szituatív tanulás és/vagy kollaboratív tudásépítés folyik, ugyanakkor mindig egy nagyobb közösség, jelen esetben az iskolai munkaközösség, illetve a romániai magyar pedagógusi közösség sajátos megvalósulási formái, amelyek egyéni különbségeik ellenére hűen tükrözik a tágabb közösség jellemzőit. Ha továbbvisszük ezt az analógiát, akkor ahhoz a durkheimi megállapításhoz jutunk, mely szerint az oktatási rendszer nem más, mint a társadalmi rendszer tükröződése (Durkheim, 1897/2003). Jelen tanulmányban az egyes pedagógusi munkaközösségekről tett megállapítások sem csupán az illető közösséget jellemzik, sokkal inkább az oktatási rendszer egészéről mutatnak tükrörképet.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatásban 10 fókuszcsoportos és páros, valamint 6 egyéni interjú transzkribált szövegtestet elemeztem. Az interjúk a 2013-2014-es tanév során készültek Nagyváradon és Szatmárnémetiben. A félig strukturált interjú alakulását, a témák egymás után rendeződését nagymértékben meghatározta az interjúalanyok gondolkodása, a beszélgetés fonala, de arra minden esetben kiemelt figyelmet fordítottam, hogy a kutatás szempontjából fontos témákról mindenhol essen szó. Ilyenek a szakmai fejlődés, a szakmai továbbképzések, az iskolán belüli tantárgyi munkaközösségek/óvodai munkaközösségek és ezek szerepe a szakmai fejlődésben, megyei, körzeti tantárgyi munkaközösségek és találkozási alkalmak (ún. pedagógiai, módszertani körök). Jelen tanulmány egyetlen témakör, a tantárgyi munkaközösségek témakörének tanulságait vázolja. A fókuszcsoportok létszáma négy és kilenc fő között változott. Minden esetben ismerték egymást a résztvevők, ez a hasonló társadalmi és élethelyzet miatt gyakorlatilag eleve elkerülhetetlen volt, ugyanakkor a tárgyalt témák miatt fontosnak is tartottam, hogy a fókuszcsoport résztvevői ismerjék egymást és lehetőleg ne legyenek közöttük konfliktusok. Így egyrészt kontroll szerepet tölthettek be egymás számára, másrészt bátrabban mondhatták el saját véleményüket egy-egy témával kapcsolatban (Vicsek, 2006). A legmélyebb, leginkább önreflektív interjúk az egymást jól ismerőkkel készített interjúk lettek. A páros interjúk (összesen 3) résztvevői eredetileg egy fókuszcsoport résztvevői lettek volna, de az időbeosztások egyeztetési problémái miatt a véletlen alakította ki az első páros interjút. Itt az így kialakult intim, baráti hangulat járult hozzá az interjú mélységéhez, a gyakori önreflexiókhoz, s ugyanez az önreflektív légkör, mélység jellemezte a következő két páros interjút is.

A kutatás 51 résztvevője közül 25-en vidéken tanítanak, 26-an pedig megyeszékhelyen.

A kutatásban vegyesen vettek részt a két megyében az oktatás különböző szintjein magyar nyelven tanító pedagógusok: 14 óvónő, 21 tanítónő és 15 tanár. Összesen 28 különböző intézmény 37 tantárgyi munkaközösségének képviselőit szólaltattam meg az interjúkban. Az életkor és a tanítással eltöltött évek száma viszonylatában is rétegzett mintavételt alkalmaztam, így hasonló arányban szerepelnek a mintában fiatalabb és idősebb, pályakezdő és nagy tapasztalattal rendelkező kollégák. A minta nemi megoszlás tekintetében is az alapsokaságot követi, az óvó- és tanítónők tanárokhöz viszonyított aránya, és a tanári pályán is tapasztalható elnőiesedés miatt a minta erősen nőies jellegű. Az elemzés kritikai, hermeneutikai szemléletben (Foucault, 2000; Geertz, 2001; Szabó, 2003; Bordás, 2011) készült, fokozott figyelmet fordítottam a dialógusok során kialakuló közös jelentésekre, ezeknek a jelentéseknek a kialakulására, a kollektív tudáskonstruálás és –értelmezés megragadására (Denzin, 2009). Az elkészült és transzkribált interjúk során 400 oldalnyi gépelt szöveg keletkezett, amiben benne foglaltattak az interjúk alapadatai és az interjúkat követő egyéni reflexióim is. Az így kapott szövegtörzset az Atlas.ti 6.1 program segítségével elemeztem. Az elemzésnél a keresztszekcionális kategorikus indexálás során az indexkategóriákat mint lezáratlan forrásokat kezeltem, hogy a releváns adatokat később össze tudjam kapcsolni (Mason, 2005). Az első kategorikus indexálás során elválasztottam a szövegtest egészétől azokat a részeket, amelyek jelen tanulmány témája szempontjából jelentőséggel bírnak. Az így kapott szöveget hat nagy kategória (a hivatalos keretek biztosította formális illetve informális lehetőségek kiaknázása, a szakmai fejlődéshez kapcsolt tevékenységek aktív vagy passzív jellege, a szakmai fejlődés társas jellege, a tanuló szakmai közösség azonosítható jellemzői, a szituatív vagy kollaboratív tanulás megjelenése, valamint a beszélő reflektivitásának mélysége, iránya) kódjai alapján indexáltam. A kódok egy részét az elmélet és a korábban már vizsgált romániai oktatási rendszer adta, másik részük viszont az interjúk során felbukkanó témákból, gondolatokból alakult. Az adatok magyarázatában az összehasonlítást és a leírást használtam mint alapelveket. Az interjúkat kvalitatív kutatóként nemcsak szó szerint, hanem interpretív és reflektív módon is elemeztem. Az idézett szövegeknél nagyrészt megtartottam az eredeti átírást, csak a megértést gátló, a verbalitásból fakadó elemeket iktattam ki.

„HÁZON BELÜL”¹

Minden oktatási intézmény szakmai testülete ún. módszertani bizottságból² áll össze. Ezek a bizottságok gyűjtik össze az intézmény azonos, rokon vagy egy műveltségi területhez tartozó tantárgyait, esetleg azonos oktatási szinten/nyelven oktató pedagógusait. Minimálisan három személy alkothat egy módszertani bizottságot, amelynek vezetőjét a szabályozó dokumentum (5115/2014) szerint titkos szavazással választják meg a tagok. A formálisan létrehozott bizottságok vezetői felelősek a tagok szakmai munkájának minőségéért, összehangolásáért, támogatásáért és ellenőrzéséért. A bizottságok kötelesek havonta összegyűlni illetve annyiszor, ahányszor az igazgató, a módszertani bizottság vezetője vagy a tagok igénylik ezt. Minden bizottság éves tevékenységtervet készít, amelyben megjelennek a rendszer adta kötelező elemek (pl. a tantervek, tantárgyi

1 A kifejezés az egyik interjúalanytól származik, és azokra a tantárgyi munkaközösségekre utal, amelyek módszertani bizottságként működnek egy-egy iskolán belül.

2 Catedre, comisii metodice – legalább 3 tagból álló bizottságok, amelyekben az azonos tantárgyat, rokon tantárgyakat vagy egy műveltségi területhez tartozó tantárgyakat tanító tanárok/pedagógusok tartoznak

programok követelményeinek implementálása az intézmény diákjai számára megfelelő szinten; diagnosztikus, szummatív értékelések; vizsgákra, országosan elismert versenyekre való felkészülés), az iskola hagyományos rendezvényei (ünnepi műsorok, megemlékezések, sportvetélkedők, stb.) és az adott pedagógusok érdeklődésének középpontjába kerülő témák, tevékenységek is. A módszertani bizottságok viszonylag szabad kezet kapnak abban, hogy a kötelezőn kívül milyen tartalommal töltik fel terveiket, és hogyan szervezik meg ezeket a tevékenységeket. Lehetőség van a módszertani bizottságok körében olyan tevékenységeket folytatni, amelyek a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését (pl.: óralátogatás, tapasztalatcsere, tudományos dolgozatok bemutatása a nevelést, oktatást érintő témákban, a kezdő pedagógusok mentorálása főként a tanmenet tervezését illetően), az oktatási tevékenység minőségbiztosítását (a helyi tantervek kidolgozása, feladatlapok, tudásmérő tesztek összeállítása, a diákok tanulmányi eredményeinek monitorozása) szolgálják, valamint olyan tevékenységeket, amelyek a diákok előrehaladását biztosítják (pl. az intézmény diákjai számára felzárkóztató, előkészítő, tehetséggondozó programok, közös tevékenységek szervezése).

Az interjúk tanúsága szerint ezek a módszertani bizottságok két szinten működnek: formálisan az előírásnak megfelelően elkészített dokumentumok szintjén és informálisan a tagok között megvalósuló interperszonális kapcsolatok szintjén. Az interjúalanyok többsége nem volt tisztában a módszertani bizottságok törvényi szabályozásának tartalmával, mikéntjével, s így „látatlanban” azokat általában mint kötelező rosszat, formalitást említik, olyan megszabott keretrendszerrel, amit át lehet hágni, ki lehet játszani, hiszen értelmetlen papírgyártás, a szakmai fejlődéshez tartalmilag nem ad hozzá semmit. Ugyanakkor az interjúalanyok általában kiemelik a szakmai közösségen belül informálisan működő kapcsolatok jótékony hatását saját szakmai fejlődésükre, ezekben látják a módszertani bizottságok lényegét, tevékenységük értelmét. Viszont ezeket az informális kapcsolatokat, találkozásokat egyik interjúalany sem azonosítja a bizottságok működését szabályzó módszertanban megtalálható elvárt/lehetséges tevékenységi formákkal többnyire azért, mert nem vagy csak felületesen ismerik a szabályozó dokumentumot. Két interjúalanyon kívül, akik jelenlegi (iskolaigazgató) vagy egykori (tanfelügyelő) funkciójukból adódóan más szemszögből látják az intézményes oktatás szervezeti felépítését, senki nem nevezett meg olyan konkrétumot, ami arra utalna, hogy pontosan ismeri a módszertani bizottságok működésének szabályzatát. Ezt, úgy tűnik, a dokumentáció elkészítéséhez hasonlóan mellékes, formális feladatnak tekintik, ami nem befolyásolja az elvégzett munka szakmai értékét, maximum elveszi az időt az érdemi munkától. A formális és informális működés csak az esetek kis számában fedi egymást.

DOKUMENTÁCIÓ

Szinte minden interjúban megjelenik a „lepapírozás” jelensége, vagyis a katedrafőnök és/vagy a munkaközösség tagjai az igazgató és a jövőbeli ellenőrzések számára – mintegy mellékesen – elkészítik a papírmunkát, de azután, mivel sokszor nem is fedi a valóságot, félreteszik. Az értékelő megjegyzésekből kitűnik, hogy nem tartják fontosnak a saját szakmai munka dokumentálását, s ha ez a dokumentálás meg is történik, az inkább látszat, mint valóság. További elemző, kutató, tudatosító tevékenység semmiképp nem kapcsolódik hozzá.

„Papíron van, de nem tartjuk meg a foglalkozásokat, tevékenységeket. (...) **Papíron létezik, papíron úgymond működne.** Nem tartom ezt így hatékonynak, ahogy működik. (...) Mert megbeszéljük egymással bármilyen gond és probléma adódik, viszont a papírmunkának nagyon nem vagyunk a hívei.” (B. 38 éves tanítónő)

„...**minden félévben 2 dolgot kell bemutatni, ez csak papírszinten működik.**” (J. 42 éves tanár)

Az oktatási intézményekben szükséges dokumentáció nagy részének készítését a pedagógusok nem „valódi munkaként” értelmezik, hanem fölösleges teherként, ami elvonja az időt a gyerekekkel való foglalkozástól, a „valódi munkától”. Az a természetesség, amivel a „papíron létezik” kifejezést használják az interjúalanyok, arra enged következtetni, hogy ebben a szervezeti kultúrában ez valóban elfogadott dolog, nem érdemel ennél több szót, hiszen mindenki evidenciaként kezeli. A szervezeti kultúra pedig ebben az esetben nem egyetlen intézményre, hanem az oktatási rendszer egészére érvényes. Bizonyítja ezt az, hogy azok a pedagógusok is ugyanilyen természetességgel használják a „papíron létezik” kifejezést, akik olyan intézményben dolgoznak (szám szerint kettőben), ahol súlya van a dokumentációkészítésnek, vagy azért, mert az intézmény vezetője fontosnak tartja, nyomon követi a dokumentációkészítés folyamatát, vagy azért, mert a módszertani bizottság vezetője megosztja ennek felelősségét társaival. Az említett pedagógusok hosszabb ideje (több mint tíz éve) dolgoznak ezekben az intézményekben, ahol a vezetők törekvése ellenére sem sikerült még olyan szervezeti kultúrát megalapozni, ami ellentétes az egész oktatási rendszer látszatorientált kultúrájával.

A módszertani bizottságok működését szabályozó dokumentum, az elkészített dokumentáció és a valóságban kifejtett munka kapcsolatát a következőképpen lehet szemléltetni: mivel a dokumentáció nagyon sokszor „képzelt” követelményrendszer, tévhitek és fantáziák, esetleg előzetes sablonok alapján készülnek, közel sem fedik azt a változatos tevékenység-halmazt, aminek a megvalósulásáról az interjúalanyok beszámolnak. A szabályozó dokumentumot összevetve a valós, elvégzett tevékenységekkel, amelyekről a pedagógusok beszámolnak, sokkal több egyezést látunk, mint különbséget. Tulajdonképpen az a torzítás okozza a dokumentáció és a valós tevékenység közötti diszkrépanciát, ami a szabályozó dokumentum hiányos, felületes ismeretéből fakad. Ennek egyik oka lehet, bár egyik interjúalany sem emelte ki, hogy valamennyi szabályozó dokumentum román nyelven létezik, és a tanítási nyelvtől függetlenül román nyelven kell elkészíteni is.

Van viszont arra is példa, hogy a módszertani bizottság vezetője felmérte bizonyos dokumentumok hasznosíthatóságát, elkészítésük hatékonyságát, ezért nagy tudatossággal kezeli a dokumentumkészítést, és ebbe a kollégákat is bevonja, még ha a kollégák nem is feltétlenül tudják, miért történik mindez. Habár itt sem beszélhetünk még kollaboratív tanulásról, a közös cél, a megosztott felelősség, a feladatok és a tudás, a kölcsönös függési viszonyok olyan tanuló szakmai közösségre utalnak, ahol a bizalmi légkör előmozdítja a szakmai munkát.

„– **Én nem is tudtam, ilyen dolgokról (módszertani bizottságokról)!**

– Katedrafőnökötök kell legyen.

– Van, van katedrafőnök, aki úgymond ír jelentést, **de azt is szinte együtt írjuk**, mert bevezettünk egy ilyen rendszert nálunk, hogy gyakorlatilag minden tevékenységet vagy bármit, azt feljegyezzük egy ilyen word táblázatba vagy mi a szöszbe, és akkor abba mindenki írja a katedrajelentést, mert egyszerűen felejtjük el, annyi minden van.” (É. 32 éves tanárnő)

A dokumentációval való „bajlódás” mint idővesztés jelenik meg szinte minden

interjúban. Mindezek összefoglalásaként már meg is született a témával kapcsolatban az attribúciós folyamat jellegzetes hibáit összefoglaló, saját magukat felmentő, öngazoló mondat: „Az, akinek rendben vannak a papírjai, nem végez rendes oktató-nevelő munkát; aki viszont az oktatás-nevelésre helyezi a hangsúlyt, annak nincs ideje papírokat gyártani.” Ennek az attitűdnek a megváltoztatásához (Horváth, 2006) az egész rendszernek, az oktatási rendszer hordozta szervezeti kultúrájának és nagy valószínűséggel a túlzott dokumentációs elvárásoknak kellene megváltoznia, de amíg a romániai oktatási rendszerben mint szervezeti kultúrában a formális keretek betartása mindennél fontosabb, és elfogadott a „lepapírozás” jelensége, valamint ez az attitűd hozzájárul a szervezetben való viszonylag kényelmes állapothoz, ami teret enged a szakmai önmegvalósításnak, a „valódi munkának”, nincs sok esély ennek az attitűdnek a megváltoztatására, a „lepapírozás” jelenségének eltűnésére.

A dokumentációkészítést és az ahhoz való hozzáállást leginkább az iskolavezetés és a külső minőségbiztosítás közeledése befolyásolja. Más külső tényezők (az intézmény mérete, székhelye, a munkaközösség közös tere, ideje) kevésbé vannak hatással erre. A pedagógusok munkatapasztalata viszont nagymértékben befolyásolja azt, hogyan vélekednek a pedagógusok a papírmunkáról: míg a fiatal pályakezdők mindent a dokumentációnak megfelelően, „papírforma szerint” szeretnék elvégezni, a több tapasztalattal rendelkezők felületesebben végzik el a papírmunkát. Az egyik fiatal kollégát negatívan „katonás”-nak minősíti az egyik tapasztaltabb kolléganő, amiért az folyamatosan rendbe szedi mindenki dokumentációját. Igaz, utána elismeri, hogy mindenhol jól jön egy-egy szigorúbb, szabálykövetőbb személyiség is, aki azokra a dolgokra figyel, amelyekre mások nem tudnak, nem szoktak.

A módszertani bizottságok működését szabályozó dokumentumban előírt tevékenységek közül a megemlítés vagy bővebb témakifejtés szintjén azok a tevékenységek kerültek elő, amelyek a pedagógusok véleménye szerint hozzájárulnak a szakmai fejlődésükhöz. Ilyenek az egymás óráinak látogatása, előre kijelölt tudományos, szakmai témát tárgyaló megbeszélések, extrakurrikuláris tevékenységek szervezése, saját osztálytermi munkájukat segítő eszközök (feladatlapok, tudásmérő tesztek) megosztása, közös megalkotása, valamint informális, szünetbeli beszélgetések. A továbbiakban ezeket a tevékenységeket és az ezekhez kapcsolódó nézeteket mutatom be.

ÓRALÁTOGATÁS

A hivatalosan elvárt tevékenységek közül egymás óráinak a látogatása osztotta meg legjobban az interjúalanyokat. Egy részük ezt is csak formalitásként kezelte, ami nem járul hozzá a szakmai fejlődéshez, volt viszont olyan pedagógus is, aki kifejezetten hiányolta, igényelte volna a kölcsönös óralátogatást, sőt olyanok is, akik az óralátogatás alternatívájaként a tanórákatutáshoz (Gordon Győri, 2009) hasonló formát találtak és próbáltak ki. Az interjúalanyok kis létszámú iskolák esetében arról számoltak be, hogy nehézséget okoz az óralátogatások megszervezése a helyettesítés megoldása miatt, hiszen többnyire több iskolában dolgozó, ingázó tanárokkal dolgoznak, akik nem töltik egész napjukat az illető iskolában. Különböző okok miatt itt is megjelenik a „lepapírozás”, ilyen lehet az óralátogatástól remélt szakmai fejlődés alacsony hatásfoka, esetleg nyelvi okok: „Tehát adok be anyagot, pl. egy lecke-terv formájában, és akkor a végén egy román

absztraktszerű valamit írok, amit nem értenek a kollégák, mert én ugye, a román szaknyelvet nem ismerem, ők meg próbálják kitalálni.” (J. 42 éves tanár)

Az óralátogatások alapvetően a hierarchiai láncot követik fentről lefelé, vagyis: az igazgató, ha fontosnak tartja, ellenőrzi a pedagógusait (főként a kezdőket), a minőségbiztosításért felelős pedagógus ellenőrzi a módszertani bizottságok vezetőit, ők pedig saját bizottságuk tagjait. A tapasztaltabbak, sokszor nagyobb szakmai tudással rendelkezők látogatják a tapasztalatlanabbak, kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők óráit. Az óralátogatásoknak így legtöbbször elvész a tanító-oktató, példaadó funkciója, inkább az ellenőrzés, a minőségbiztosítás kerül előtérbe. Az viszont teljes mértékben személyfüggő, hogy mi kerül be a módszertani bizottság jegyzőkönyvébe: a valóság, reális értékeléssel, pontszámokkal (ez meglehetősen ritka), vagy egy megszépített kép, amit esetleg kísér egy szóbeli építő, kritikai megjegyzéscsomag.

*„Az az igazság, hogy én sem mondom meg azt, ami annyira, ami nekem nem tetszik. Mert **nem merem azt megtenni a kollégáimmal szemben, hogy én most, én bemenjek oda és osszam az ész, tehát, nem, nem tudom azt úgy. Én mindenkinek a legmagasabb pontot adok vagy minősítést, mert le kell írni, hogy puncte tarti³ meg puncte slabi⁴ minden óra végén. Hát én mindig csak a jóhoz írok. Mondjuk én szoktam kapni ettől a mi főnökünktől. Ő⁵ nekem ad, mond rosszakat, de én meg nem tudom mondani.” (Á. 47 éves tanítónő)***

Az óralátogatásokkal szemben megfogalmazott legtöbb kritika az őszinte beszéd hiányára vonatkozik, viszont amikor a pedagógus maga kerül a kritikus székébe, visszariad a lehetőségétől és a felelősségtől. A kritikai megjegyzésekhez a fenti részletben látott hozzáállás a legjellemzőbb: inkább elkerülik a nyílt szembekerülést azokkal, akikkel folyamatosan együtt dolgoznak, akiket pozitív vonatkozású csoportként azonosítanak (Berentés, 2006). Más módszertani körhöz, és (a fenti részletből kivehetően) kulturális szempontból is más vonatkozású csoporthoz tartozó személytől viszont elfogadható a kritika, illetve részéről megfogalmazható a keményebb kritika, hiszen nincs mindennapi szoros munkakapcsolat, nem történt/történik meg a vele való azonosulás. A vonatkozású csoporttagság azonban befolyásolja a személyészlelést: a saját vonatkozású csoportot (itt: magyar tanítónők az iskolában) a reálisnál pozitívabban értékeli a tag, vagy még ha lát is hibákat, nem teszi őket szóvá, úgy tesz, mintha nem lennének a kényelmetlenségek elkerülése érdekében.

Az interjúk során egyetlen módszertani bizottság tagjai között sem volt olyan bizalmi légkör, amelyben az őszinte kommunikáció lehetővé tette volna, hogy egymás óráit kritikus szemmel tudják figyelni és elemezni a résztvevők anélkül, hogy ezt valaki személyeskedésnek venné. A bemutató órák tartásának megkerülése betudható a kollégákkal szembeni bizalmatlanságnak (*„én még olyan tanítói közösséget nem láttam, ahol őszinteség lenne, sajnálatos módon...”* (G. 39 éves tanítónő); *„mégsem tudom azt mondani, hogy bemehetnék nyugodt szívvel és azt mondhatnám a legidősebb kollégámnak, aki a nem tudom milyen felelős, hogy légy szíves gyere be, mert én ezt most nem tudom, hogy jól csinálom-e, én merek segítséget kérni amúgy, szerintem mindnyájan tudjátok, hogy adott esetben, **de itt nem merném azt mondani, mert tudom azt, hogy nem őszinte a reakció, illetve nem bízom, nem tudok benne megbízni.**” (C. 45 éves tanítónő)), a kapcsolatok hátterében lapuló ki nem mondott munkahelyi konfliktusnak, szakmai irigységnek,*

3 erősségek

4 hiányosságok

5 Más módszertani körhöz, nyelvi kultúrához tartozó személyről van szó.

meg nem értettségeknek, ellenségeskedésnek, esetleg annak, hogy ők maguk nem biztosak annyira szakmai tudásukban, önmagukban, hogy a közvetlen kollégák előtt vállalják az esetleges hibáikat. Jellemző viszont, hogy épp ezek a pedagógusok vágnak olyan kisebb pedagógusokból álló támogató csoportra, ahol be- és megmutathatnák magukat ugyanúgy, mint azok a pedagógusok, akik nyelvi, létszámbeli korlátok/határok miatt „kényszer” módszertani körök tagjai, vagyis nincs az intézményben még egy ugyanolyan szaktantárgyat tanító kollégájuk. Mindaz, ami a valóságban nem teljesül, megjelenik az igények/vágyak szintjén. Számukra megoldást jelenthetnek a nagyobb körből merítő megyei, körzeti pedagógiai, módszertani körök.

Az óralátogatások hierarchiai láncának fordítottja, a letről felfele irány működik viszont az óvodákban, ahol az idősebb kolléga mellé párként kerülő fiatal a gyakorlatban spontán módon tudja megfigyelni és ellesni a szakma csínját-bínját. Viszont ezek nem „hivatalosan” kijelölt óralátogatási alkalmak, nem születik róluk jegyzőkönyv, nem, vagy ritkán kíséri őket módszertani megbeszélés, inkább véletlenszerű, spontán tanuláshoz, informális beszélgetésekhez hasonlítanak ezek az alkalmak, mint a módszertan által előírt óralátogatáshoz. Az 51 interjúalany közül egyetlenegy számolt be olyan esetről, amikor a hierarchia magasabb fokán álló pedagógus – az interjúalany mint a módszertani bizottság vezetője – tartott bemutató órát a hierarchiai sorban alatta állóknak, vagyis a kollégáknak, a módszertani bizottság tagjainak azzal a céllal, hogy mintát adjon, tapasztalati úton új, alternatív módszerekkel ismertesse meg a kollégáit:

„Mi a községben vagyunk többen, tizenvalamennyi tanító néni, s akkor én tartottam nyílt órát nekik, mert senki nem akart románórát tartani, bemutató órát, katedrán belül. És mondtam, hogy jó, akkor tartok én, ha már úgyszólam rám sóztátok, mert én vagyok a katedrafőnök, és ugye, ki mutasson nekik példát? (...) És el voltak ájulva a tanító nénik, hogy jó, hát románórán is lehet drámapedagógia. Tehát én szeretem megosztani.” (T. 37 éves tanítónő)

Az, hogy a vállalkozó kedvű pedagógus őszinte visszajelzésként élte meg a kollégák lelkesedését, egyértelmű. De annak igazolására, hogy valóban őszinte kommunikáció zajlott-e a helyszínen, erre az interjú és az általam használt kutatási módszer nem alkalmas.

Azokban a módszertani bizottságokban, ahol kellemes munkahelyi légkörről, sok közös munkáról, szervezésről számolnak be, a módszertani bizottság keretein belül tartható bemutató órák kérdését szinte tabuként kezelik vagy nem veszik számba mint lehetőséget, inkább alternatív megoldásokat keresnek. Az óralátogatások alternatív formájaként többen, különböző iskolákban és oktatási szinten dolgozók is beszámoltak olyan élményről, amikor egy kollégával közösen tervezték meg az órát vagy egy egész tanulási egységet, s miután közösen vagy egyenként a saját osztályukkal, csoportjukkal megtartották, újból leültek megbeszélni a tapasztalatokat. Ez a megoldás tervek szintjén is előjött: „beszéltük, hogy kellene közös magyarórát tartani a két osztálynak, mert vannak ilyen párhuzamos osztályaink” (É. 32 éves tanárnő). Jelen kutatás azt nem tudja megállapítani, hogy a tervek, illetve a tanórákatás-szerűen megtartott tevékenységek mennyire voltak sikeresek, hogy milyen mélységű, minőségű szakmai tanulás jött létre az említett alkalmak alatt, az viszont egyértelműen megállapítható, hogy a pedagógusok igénylik ezeket a közös szakmai tevékenységeket, motiválja és segíti őket, ha valakivel meg tudják osztani a felelősséget és a tapasztalataikat is.

A tevékenységek, tanórák elemzése, önelemzése inkább csak a formalitás, a hivatalos papír kitöltése miatt történik. Mint ahogy az egyik interjúalany megfogalmazta: „nem

vagyunk még erre megérve”, vagyis a megkérdozett pedagógusok java nem tud objektíven tekinteni saját vagy kollégái szakmai tevékenységére, inkább erős érzelmi töltet jellemzi a pedagógusi munkához való hozzáállásukat. Alapvetően inkább a szakirodalom által (Chan et al., 1997) nagyra értékelt szakmai diskurzus hiánya jellemzi az óralátogatásokat, pedig ezek a problémára koncentráló, tudásépítő diskurzusok jelenthetnék a tanulás forrását a résztvevőknek. Ezek nélkül csak szituatív tanulásról, vagy egyéntől függően a kollaboratív tanulás első, egyéni szakaszának megvalósulásáról beszélhetünk.

MÓDSZERTANI SEGÉDANYAGOK KÖZÖS KIDOLGOZÁSA, MEGOSZTÁSA, KÖZÖS RENDEZVÉNYSZERVEZÉS

Két interjúban jelent meg a tapasztalatcserének olyan tárgyiasult formája, amikor a pedagógusok egymással feladatlapot, feldolgozandó tananyagot is megosztottak vagy együtt készítettek el. Ez jellemzően az általános iskola felső tagozatán vagy a középiskolában tanító tanárok között valósult meg. Az egyik iskolában a katedrafőnök kezdeményezésének köszönhetően a tematikusan, külön mappákban összegyűjtött oktatási, módszertani segédanyagok állnak az iskolában a módszertani bizottság tagjainak rendelkezésére, amelyeket szabadon használhatnak és gyarapíthatnak.

„Van ez a fajta nyíltság, amiben senki nem őrizgeti nagyon féltve a saját titkát, módszereit. Feladatlapokat cserélünk, még a múltkor úgy neveltük is, hogy egyikünk készít egy feladatlapot, mindenki felhasználja, a saját osztályának. Van egy feladatlapnak 7-8 verziója, ugyanahhoz a témakörhöz, és ezeket szabadon használhatjuk, és magunknak teremtjük meg azt a fajta módszertani segédletet, amit aztán fel tudunk használni.” (F. 36 éves tanárnő)

A kollaboratív tanulás egyik legszembetűnőbb példája a fent olvasható részlet, amiben a munkaközösség tagjai megtalálták a tudásmegosztásnak azt a módját, ahogyan segíthetik egymást, saját szakmai fejlődésüket, és még a módszertan által előírt követelményekhez is igazodnak. Nemcsak az előkészületekben, hanem a gyerekek produktumainak értékelésében is segítenek egymásnak ebben a módszertani bizottságban, teljesen nyitottak és átláthatóak mindenki számára szakmai anyagai.

Hasonló szakmai nyitottság jellemző azokban a kis létszámú módszertani közösségekben, ahol közel azonos korú és szakmai múltú kollégák⁶ kerülnek össze, esetleg egyszerre. Ők mintegy egymást támogatva állnak szemben az intézmény többi kollégájával: *„nem egyedül voltam új, hanem ő is új volt. És ez azért adott egy ilyen biztonságérzetet, hogy na, akkor most támogatjuk egymást. De mind a ketten bizonytalanok vagyunk, együtt mégis..., mégis”* (I. 26 éves óvónő). Ugyanakkor a közösen szervezett különböző versenyek, iskolán kívüli tevékenységek az esetek felében a szoros szakmai kapcsolat mellett egyfajta baráti viszonyt is kialakítanak. A kollaboratív tanulás viszont, ahogy a szakirodalom is írja (Daniels et al., 2007), megszakításokkal, megtorpanásokkal tarkított, lassú folyamat, és nem lehet figyelmen kívül hagyni a pedagógusok személyiségéből fakadó különbözőségeket. Konfliktusokkal, ellenszenvvel, a munkahelyért való versengéssel terhelt módszertani bizottságokban szinte lehetetlen közös munkát, megosztott tudást várni, különösen, ha a módszertani bizottság vezetője is implikálódik ezekbe a folyamatokba. Az interjúk során viszonylag kevés ilyen példát tudok felmutatni, 2-3 intézményben viszont annyira

6 Pl. a tanítóképző líceum elvégzése és néhány év tanítás után végezték el a tanár szakot, vagy ugyanabban a felsőoktatási intézményben szereztek diplomát

elmérgesedett helyzettel találkoztam, ahol a közömbösség, az érdektelenség vagy a tettetés lett az egyetlen járható út. Ezekben az esetekben az intézményben magasabb státusszal rendelkező vezetők felelőssége és kötelessége lenne beavatkozni, ez viszont láthatóan nem történik meg vagy nyelvi akadályok miatt vagy azért, mert a vezetés maga is diszkriminál, nem tud objektív lenni.

Az intézmény hagyományos rendezvényeinek, különböző tematikus nyílt napjainak megszervezése, projektek menedzselése, esetleg új programok kitalálása minden esetben hozzájárul az interperszonális kapcsolatok megerősödéséhez, a szakmai tudatosság, a tudásépítő diskurzus jelenléte viszont a feltárt adatokkal nem igazolható. Inkább azt látni, hogy azok a pedagógusok, akik fontosnak tartják ezeknek a tevékenységeknek a megszervezését, túlterheltek („sajnos annyi az ilyen extrakurrikuláris tevékenység, hogy arról szinte nem is tudunk beszélgetni, hogy mi történik az órán” (S. 37 éves tanárnő)), így nem is jut idő a reflexióra, önreflexióra, mert azonnal újabb feladatot kell teljesíteniük.

Viszonylag ritkán jelenik meg a különböző módszertani bizottságok közötti interakció, inkább az jellemző, hogy a hivatalos/formális módszertani bizottságokba való besoroltságon felül létezik egy informális kapcsolatháló, ami módszertani hovatartozástól függetlenül köti össze az intézményen belül hasonlóan gondolkodó pedagógusokat egy-egy közös cél, pl. egy gyerekeknek szóló rendezvény megszervezése érdekében. Az iskolán kívüli programok, versenyek szervezése teljesen független az iskola méretétől és székhelyétől vagy az oktatási szinttől. Az iskola vezetése az, ami leginkább befolyásolja, hogy a pedagógusok kényszerként, kötelező nyúgként fogják-e fel ezeknek a rendezvényeknek a megszervezését, vagy önként jelentkeznek ötletekkel, és vállalnak felelősséget egy-egy program megszervezéséért. Az autoriter iskolavezetés hatására kötelező íze lesz még azoknak a programoknak is, amelyekben a pedagógusok nagy része örömmel venne részt.

INFORMÁLIS BESZÉLGETÉS

A módszertani bizottságokban informális módon megvalósuló szakmai beszélgetéseket értékelték a legegységesebben pozitívan az interjúalanyok. Kivétel nélkül mindenki kiemelte, hogy a kollégákkal (nem csak a módszertani bizottságon belüliekkel) való diskurzusok termékenyítőleg hatnak saját szakmaiságukra. Ezeknek a beszélgetéseknek – még ha nem tudásépítő diskurzusok is, csak a témában folytatott kollegiális csevejek – különös fontosságát a bizonyítja, hogy a kollégák jelenlétének, az informális beszélgetéseknek motiváló, egymást megerősítő hatása van.

Az egészséges versengés és az együttműködés folyamatosan kiegészítik egymást azokban a közösségekben, ahol egy alap bizalmi légkör már kialakult. Az ellenséges hangulatú közösségekben az informális beszélgetések inkább a klikkesedést erősítik, a versengés pedig túlzott méreteket ölt. Azokban az interjúkban/iskolákban, ahol felmerült a versengés, a szakmai irigység mint a közös munkát, érdemi szakmai beszélgetést gátló tényező, a szövegek erős negatív érzelmi töltetet hordoznak, felháborodottság, keserűség, fásultság árad a hangokból. Az interjúalanyok viszont arról számolnak be, hogy a módszertani közösségen kívüli szakmai kapcsolataikban élük ki és elégítik ki a szakmai beszélgetés iránti igényüket. Ez, mint egy jól működő védekezési mechanizmus, megóvja őket az intézményen belüli elmagányosodás, elszigeteltség kiterjedésétől, ami később a kiegészítéshez is hozzájárulna.

Azokban az intézményekben, ahol megfelelő vagy annál jobb a közösség tagjai között a kapcsolat, spontán módon alakulnak ki szakmai kérdések megvitatására, kollaboratív tudásépítő diskurzusokra alkalmas rituális alkalmak. Ilyenek pl. a nagyszüneti kávézások, a lyukas órák, de olyan módszertani bizottsággal is találkozhatunk, amelynek tagjai jóval az oktatási feladatok elkezdése előtt megérkeznek az intézménybe, csak azért, hogy egy tea, kávé mellett megbeszéljék ügyes-bajos dolgaikat. Azokban az intézményekben, ahol két nyelven folyik az oktatás, egyetlen kivételtől eltekintve megfigyelhető a nyelvi határok mentén történő elkülönülés. A kisebb, 10-15 fős pedagógusközösségek számára a tanári szoba elegendő és megfelelő teret nyújt a találkozásnak. Nagyobb intézményekben, mint ahogy azt a gyakorlatközösségek szakirodalma jelzi (Lave & Wenger, 1991), az is meghatározó a szakmai tanuló közösségek kialakulása szempontjából, hogy ezeknek a módszertani csoportoknak van-e lehetőségük elhúzódni egy jól elkülönített térbe. Egyik esetben az iskolában betöltött sajátos funkciót, és az azzal járó teret használják ki a pedagógusok a találkozássra, beszélgetésre:

„Jó a viszony román kollégákkal nagyon, velük is. De azért inkább ... Én vagyok a könyvtáros is. A nagyszünetben, én ott vagyok a könyvtárban, és akkor nekünk megvan a kis könyvtári klikkünk. (...) Mondjuk az iskolában külön nekünk nincs pedakörünk. A mi pedakörünk az az, amit elmondtam.” (N. 47 éves tanítónő)

Egy másik esetben a bizottságnak saját „kuckója” van, ahol minden szünetben a többi pedagógustól elkülönülve tudnak találkozni, beszélgetni a tagok. Ebben a közösségben fedezhetők fel leggyakrabban a tanuló szakmai közösség és a kollaboratív tudásépítés jellemzői. Az interjúkban többször is megjelentek ezzel a közösséggel szemben kinyilvánított pozitív, érzelem teli értéktételek.

„Ahoogy mondtam már, én nagyon-nagyon szeretem azt, hogy ezzel a másik 5 kollégával én nagyon sok mindent meg tudok beszélni... Meg én azt gondolom, hogy ez egy olyan kivételezett helyzet, amiért nem lehetek elég hálás.” (F. 36 éves tanárnő)

Nemcsak a fent említett interjúalany, hanem többen folyamatosan hangsúlyozták a közösségnek a saját szakmai fejlődésükre gyakorolt pozitív hatását. A kezdő pedagógusok mind arról számolnak be, hogy számukra a tapasztalt pedagógus valóságos kincseshánya volt, és többnyire lehetett velük szakmai kérdésekben vagy akár nagyon praktikus, szervezési, önmenedzselési kérdésekben dialógust folytatni. Ezek a tapasztaltabb kollégák mentor funkcióba kerülnek akkor is, ha nem végeztek el semmilyen hivatalos továbbképzést, nincs a mentorságukat igazoló oklevelük és nem jár érte semmilyen plusz anyagi juttatás.

„Most ebben az évben van még 2 kolléganóm, és nagyon sokat tanultam tőlük, mert na, én még kezdő vagyok, és mindig, most is kérdeztem tőlük: milyen szabadtéri játékokat ismertek? Mindig nagyon segítenek. Most én vagyok egyedül az óvodából, úgyhogy hétfőn nekem lesz a dolgom, hogy elmondjam, hogy mit is tanultam meg itt a drámapedagógiai napon. Úgyhogy el fogom mesélni nekik.” (E. 23 éves óvónő)

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt az emberi tényezőt, hogy a pedagógusok saját módszertani bizottságukon vagy tanári munkaközösségükön belül gyakran szimpátia, közös vagy hasonló értékek mentén választják ki azokat, akikkel érdemben beszélgetnek, akikkel megosztják tudásukat, tapasztalatukat, akikkel új ötleteket dolgoznak ki. Az oktatási intézményben folyó informális beszélgetések javarészt a beszámolók alapján az iskolai/óvodai élethez kapcsolódnak: többen számoltak be a fentebb példázotthoz hasonló továbbképzésekkel kapcsolatos informális tudásmegosztásról, az órai sikerek és

sikertelenségek, fejlesztési, javítási lehetőségek megbeszéléséről.

„... *tényleg azt kell mondanom, hogy a legtöbbet a gyerekekről beszélünk, és az osztályokban történő dolgokról, igen, meg hogy hogyan tudnánk változtatni, meg hogyan tudnánk jobbra tenni.* (...) Szoktunk így ötletelni, hogy mit tehetnénk azért, hogy jobban menjenek a dolgok.” (N. 47 éves tanítónő)

Ezek a beszélgetések hasonlítanak a legjobban a kollaboratív tudásépítés második szakaszára, ahol a problémára koncentrálnak szakmai diskurzusok a közösség fejlődését szolgálják. Az interjúk adatai azonban nem teszik lehetővé azt, hogy ezt a kollaboratív tudásépítést vizsgáljuk, csak arról kapunk képet, hogyan tekintenek a pedagógusok ezekre a szakmai beszélgetésekre. Az interjúk másodelemzése viszont lehetőséget ad majd (egy másik tanulmány keretében) annak vizsgálatára, hogy a fókuszcsoportos beszélgetések során hogyan osztották meg tudásukat a résztvevők és hoztak létre új tudást egy-egy felvezetett témával kapcsolatban.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az interjúk tanulsága szerint nagy a diszkrépancia a módszertani bizottságok valósága, képzelet és valójában elvárt feladatai között. A spontánul is létrejövő gyakorlatközösségekben a szituatív tanulás olyan természetes módon jelenik meg, hogy a pedagógusok java nehezen verbalizálta ezeket a folyamatokat. Ez egyúttal annak a jele is, hogy a reflexivitás, a szakmai fejlődés tényezőinek és folyamatainak tudatosítása változó mértékben jellemző a megkérdezettekre. A reflexió, önreflexió révén létrejövő egyéni értelmezés – mint a kollaboratív tudásépítés első szakasza – azonban kikerülhetetlen ahhoz, hogy a módszertani bizottságok munkája átlépjen a második, közösségi tudásépítés fázisába. Nem lehet azon csodálkozni, hogy alig egy-két olyan módszertani bizottságról kaptunk képet, ahol a kollaboratív tudásépítésnek megvannak az előfeltételei, esetleg a csírái, hiszen a szabályozó dokumentumok sem támogatják, bár nem is tiltják, akadályozzák a kollaboratív tudásépítést.

Az oktatási rendszer által nyújtott és biztosított keretekre a pedagógusok nagy része kötelezően elvégzendő, fölöslegesnek értékelt feladatként tekint. A szakmai fejlődésre a lehetőséget leginkább azokban a közösen elvégzett feladatokban, szakmai beszélgetésekben vélik felfedezni, amelyek bizalmi légkörben valósulnak meg, és a szakmai tanuló közösségekre, kollaboratív tanulásra hasonlítanak. A problémára koncentrálnak a beszélgetések hiánya azonban feltűnő. Tudatos tervezés és vezetés nélkül ez szinte kivitelezhetetlennek is tűnik.

„Házon belül” a szakmai fejlődést elősegítő külső körülmények között megemlíthetjük a csoport nagyságát, a rendelkezésre álló infrastruktúrát (elkülönülést, intimitást biztosító terek) és időt, a vezetés minőségét⁷, a pedagógusok terheltségének fokát, vagyis a bizottság működését szabályozó dokumentum, valamint az iskolavezetés, tanfelügyelőség által előírt feladatok mennyiségét és minőségét. Az intézmény székhelye, mérete nem, a tantárgyi munkaközösség mérete viszont már befolyásolja a kollaboratív tanulást. A kisebb, 3-5 fős munkaközösségekben dolgozók számottevően többször számolnak be a kollaboratív tanulás különböző formáiról, mint a nagy tantárgyi munkaközösségek résztvevői. Az is egyértelmű, hogy azok a tantárgyi munkaközösségek, amelyek számára biztosított (vagy

⁷ Céljait, stratégiáit, módszereit, a rendelkezésre álló eszközöket.

akik biztosítják a maguk számára) a térbeli elkülönülés a tanári közösség többi tagjától, már a térszervezés miatt is gyakrabban kerülnek spontán kapcsolatba egymással, mint azok, akik egy nagy közös tanárban, legtöbbször egy hosszú asztal körül töltik szüneteiket. Az viszont, hogy a munkaközösségek tagjai törekednek-e saját maguk számára tér és idő biztosítására, leginkább a személyes kapcsolatok minőségével magyarázható. Pozitív, elfogadó, nem ellenőrzésre, hanem szakmai bizalomra építő vezetés mellett a tantárgyi munkaközösségek nagyobb felelősséget vállalnak az iskola életét meghatározó rendezvények szervezésében. Az interjúalanyok azt hangsúlyozzák, hogy a vezetők felől érkező pozitív megerősítés elősegíti a közös értékek és érdekek (elsősorban a gyerekek érdekei) mentén kialakuló rendezvények szervezését. Az autoriter vezetőség iskolákban a pedagógusok úgy érzik, a vezetőség csak kihasználja speciális szakmai tudásukat, a kollaboráció helyett inkább a rivalizálás jellemző.

Minden külső tényezőnél fontosabbnak tűnnek viszont azok a szociálpszichológiai jelenségek (pl. társas összehasonlítás, referenciacsoporthoz való tartozás vagy egy csoporttól való elkülönülés, stb.), amelyeknek az elemzésére jelen tanulmány keretei nem adnak lehetőséget. Előmozdíthatják vagy hátráltathatják a szakmai fejlődést ebben a körben olyan belső körülmények, mint a személyes kapcsolatok, motivációk, értékek és az ezek alapján kialakuló bizalmi légkör, a pedagógusok szakmai fejlődés melletti elkötelezettségének mértéke.

A pedagógusok egyértelműen szakmai hatékonyságukat növelő elemként könyvelték el a kollégákkal folytatott, spontán, problémára koncentrááló szakmai beszélgetéseket. Ugyanakkor ezeknek a beszélgetéseknek a hiányáról is gyakran számolnak be. Ugyanígy pozitívan hatnak a közösen szervezett versenyek, iskolán kívüli tevékenységek, projektek, habár ezeknek a felhalmozódása időnként túlterheléshez vezet. A beszámolókból úgy tűnik, ezek az iskolán kívüli tevékenységek a romániai oktatási rendszerben az alternatív pedagógiai gondolkodás megnyilvánulási és megvalósulási formái, amelyeknek nehezen sikerül a mindennapi pedagógiai gyakorlatba beépülni, épp ezért megterhelik az alternatívák iránt fogékony, gyermekközpontúságot fontosnak tartó pedagógusokat. A közösen elkészített oktatási segédanyagok a kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített módozatának termékei. A jövő szempontjából és a nemzetközi összehasonlítások viszonylatában ezek valószínűleg egyre nagyobb jelentőségre tesznek majd szert. Az óralátogatások helyett a közös órátartás mint alternatív megoldás jelent meg a tapasztalatok megosztására, ami az óralátogatás jövőbeli változataival együtt a kollaboratív tudásépítés alapeleme lehet a továbbiakban.

A tanulmány bepillantást enged a romániai oktatási rendszer kulisszái mögé. A tanárok hangja a forma és a tartalom, a „kell” és a „szeretném” harcát erősíti fel. Ebben a harcban egyelőre a forma diadalmaskodik, az előírt formalitások betartása elől nehéz kitérni, de a megszületett alternatív megoldások (közös órátartás, rituális szakmai beszélgetések, kollaboratív dokumentációkészítés) azt mutatják, hogy a pedagógusok előtérbe helyezik a tartalmilag minőségi munkát a formaival szemben.

IRODALOM

- Allal, L. (2001): Situated cognition and learning: From conceptual frameworks to classroom investigations. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 23. (3) 407–422.
- Berentés É. (2006): Csoportok a munkahelyen. In Mészáros Aranka (Szerk.): A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I. Egyének és csoportok. Miskolc: Z-Press. 316–348.
- Bordás, A. (2011): A kisebbségi egyetemek kutatása hermeneutikai megközelítésben. In: Kozma T.–Pataki Gy. (Szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 199–214.
- Brown, J. S.–Collins, A.–Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*. Vol.18. Nr.1, 32–42.
- Chan, C.–Burtis, J.–Bereiter, C. (1997): Knowledge building as a Mediator of Conflict in Conceptual Change. *Cognition and Instruction*. 15/1. 1–40.
- Cole, M.–Engestrom, Y. (1993): A cultural-historical approach to distributed cognition. In: Salomon, G. (Ed.): Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. Cambridge–New York–Melbourne: Cambridge University Press. 1–46.
- Daniels, Harry et al. (2007): Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education*. Vol. 33/4. 521–538.
- Denzin, N. K. (2009): *Qualitative inquiry under fire: toward a new paradigm dialog*. California: Left Coast Press.
- Durkheim, E. (1897/2003): *Az öngyilkosság*. Budapest: Osiris.
- Foucault, M. (2000): *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Budapest: Osiris.
- Geertz, C. (2001): Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: Geertz, C. *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Osiris. 194–227.
- Gordon-Győri J. (2009): *Tanórakutatás*. Budapest: Gondolat.
- Horváth, T. (2006): Az attitűd és a viselkedés kapcsolata a munkahelyen. In: Mészáros Aranka (Szerk.): A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I. Egyének és csoportok. Miskolc: Z-Press. 76–110.
- Lave, J.–Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997): The culture of acquisition and the practice of understanding. In: Kirshner, D.–Whitson J. A. (Eds.): *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 17–37.
- Lowery, Norene Vail (2002): Developing reflective teachers in context. The Impact of Professional Development Schools. In: Guadarrama, I. N.–Ramsey J.–Nath J. L. (Eds.): *Forging Alliances in Community and Thought. Research in Professional Development Schools*. Greenwich: CT Information Age Publishing.
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. Budapest: Jászöveg Műhely.
- Pitso, Victor–Malia, Mago (2013): Re-thinking Teacher Professional Development through Schön's Reflective Practice and Situated Learning Lens. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol. 4/3. 211–218.
- Rogoff, B.–Lave, J. (Eds.): (1984): *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scardamalia, M.& Bereiter, C. (1994): Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*. 3. 265–283.
- Scardamalia, M.–Bereiter, C. (2003): Knowledge Building. In Encyclopedia of Education. New York: Macmillan Reference. 1370–1373.
- Swan, K.–Holmes, A.–Vargas, J. D.–Jennings, S.–Meier, E.–Rubinfeld, L. (2002): Situated professional development and technology integration: the CATIE mentoring program. *Journal of Technology and Teacher Education*. 10 (2). 169–190.
- Szabó Márton (2003): *A diszkurzív politikatudomány alapjai. Elméletek és elemzések*. Budapest: L'Harmattan.
- Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport*. Budapest: Osiris.

DOKUMENTUMOK

*** 5.115/2014-es számú miniszteri rendelet: Ordinul MEN nr. 5115 din 15 decembrie 2014 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar Publicat in M. Of. nr. 23 și 23 bis din 13 ianuarie 2015. [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5115-2014-\(164557\)-\(1\):html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5115-2014-(164557)-(1):html)

AZ INTERNET HATÁSA A GYERMEKEKRE ÉS A FIATALOKRA – A PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL

Bodó Julianna

ABSZTRAKT

Az alábbi tanulmány azt vizsgálja, hogy miképp látják a fiatalok és az internet kapcsolatát a pedagógusok a Székelyföld térségében. A tanulmány egy már több éve folyó kutatási program eredményei alapján mutatja meg a pedagógusok látószögéből kirajzolódó képet. A program során kérdőíves kutatás zajlott a térség diákjainak körében, valamint interjúk készültek az itt oktató pedagógusokkal. Az alábbi tanulmányban a kérdőíves kutatás néhány eredményének vázlatos bemutatására kerül sor: számítógépes ismeretek, illetve médiaismeret tanítása, internethasználat tanórán és otthoni feladatmegoldásban, valamint internetes keresés és tartalomgyártási ismeretek tanítása az iskolában. Az interjúkból készült elemzés a következő kérdésekre koncentrált: digitális bevándorlók és digitális bennszülöttek, az idő problémája, információkeresés, információfelhasználás, feladatmegoldás, tartalomgyártás az internet adta lehetőségekkel.

BEVEZETÉS

Az elmúlt időszakban a média szerepének, hatásának kutatása a társadalomtudományi érdeklődés élvonalába került. Az infokommunikációs eszközözök gyors térhódítása, az egyre könnyebben és gyorsabban elérhető médiatartalmak mennyiségének növekedése, a ma már nagyon sokak számára hozzáférhető információk tömege olyan kérdések sokaságát veti fel, melyekre a válaszkísérletek egyre komplexebb megközelítési eljárásokat, vizsgálati módszereket és értelmezési kereteket kívánnak. Ha leszűkítjük a kérdést a fiatalok médiahasználatára vagy éppen internethasználatára vonatkozóan, a kérdés akkor is meglehetősen komplex marad, hiszen azt látjuk, hogy napjainkban a generációk megnevezése és meghatározása, egymáshoz hasonlítása, karakteres jegyeinek megragadása is épp az internethez kapcsolódás viszonylatában történik. Nem véletlen ez, hisz a fiatalok, de már a gyerekek körében is általánossá vált az internethasználat, az eszközök birtoklása és kezelése. Ezzel párhuzamosan pedig azt is látjuk, hogy az idősebb korosztály egyre kevésbé tud lépést tartani az internet világába beleszületettek használati módjaival, és gyakran aggodalommal és gyanakvással fordul a számára idegen világban kalandozó fiatal felé. Egyszerre esélyként és veszélyként tekintünk a média, az internet világára, érzékeljük, hogy kikerülhetetlen, mi több, nélkülözhetetlen ma már ez a világ, de nem ismerjük eléggé sem negatív, sem pozitív oldalát, azt meg szintén kevésbé látjuk, hogy a fiatal generáció milyen mértékben találkozhat a veszéllyel, mennyire tudja esélyként kezelni az internet nyújtotta lehetőségeket. A családok életében, az oktatás világában is számos kérdés tevődik fel a témával kapcsolatban, bizonytalanságok sokaságával kell szembenézniük oktatóknak és szülőknek egyaránt.

Az alábbiakban egy, a média és a gyermekek valamint a fiatalok világának kapcso-

latát vizsgáló kutatási program eredményeiből mutatok be néhány mozzanatot. Ebben a bemutatóban kiemelten foglalkozom az internet és a fiatalok viszonyának azzal a szegmensével, amely az iskola, az oktatás kontextusában mutatkozik meg. Az itt bemutatásra kerülő kutatási eredmények ennek megfelelően mozaikszerűek lesznek, hisz célom az, hogy ennek a komplex kérdéskörnek adott tér- és időbeli paraméterei által meghatározott, az oktatási környezetben megmutatkozó néhány aspektusát vázoljam fel.

A PROGRAM BEMUTATÁSA

A csíkszeredai Sapientia – EMTE Társadalomtudományi Tanszéke és a budapesti Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat együttműködése 2011-ben vette kezdetét. Ekkor indultak el a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat ösztönzésére és támogatásával azok a módszeres kutatások, amelyek keretén belül a székelyföldi térségben a média és a gyermekek valamint a fiatalok kapcsolatát vizsgáltuk. A kutatási projekt keretében két alkalommal került sor székelyföldi léptékű szociológiai adatfelvételre: Hargita, Kovászna, valamint Maros megye magyar többségű részében zajlottak le a vizsgálatok hetedik és tizenegyedik osztályos tanulók körében. A kérdőíves kutatás mellett interjúkat is készítettünk térségi pedagógusokkal és szülőkkel. A téma projektszerű megjelenése, a témával történő módszeres és ismétlődő szakmai foglalkozás eredményeként egyfajta tudástranszfer is történt. Sor került a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat által végzett magyarországi hasonló kutatások módszereinek, kutatási eredményeinek ismertetésére, létrejötték szakmai eszmecserek. Mindezek nyomán megtörtént a média és fiatalok viszonyának tematizálása, ugyanakkor ráirányítottam a figyelem a téma tudományos megközelítésének időszerű voltára. Létrejött ugyanakkor az a szakmai keret, amely által a gyermekek és fiatalok médiahasználati szokásai egyrészt térségi, másrészt tudományos kontextusba helyeződtek. A projekt keretében két konferencia került megszervezésre magyarországi és romániai kutatók részvételével, publikációk láttak napvilágot. A téma kutatásához kapcsolódó könyvsorozatnak az ötödik darabja ebben az évben került kiadásra (Bodó, 2012; Gergely, 2012; Biró & Bodó, 2013; Biró & Gergely, 2013; Biró & Gergely, 2015a).

Az első átfogó térségi adatfelvétele 2012-ben került sor, ennek a megismétlését 2014-ben végeztük el. 2012-ben 1088 hetedik és 1034 tizenegyedik diákot kérdeztünk meg, 2014-ben 1165 hetedik és 1043 tizenegyedik diák került bele a kutatásba. A második kutatás az elsőben alkalmazott szervezési eljárásokon alapult, nagyon kevés kivételtől eltekintve ugyanazokon a településeken, ugyanazokban az iskolákban zajlott le. Ez a megoldás arra is lehetőséget adott, hogy a két kutatás eredményei összehasonlíthatók legyenek. A két kérdőíves vizsgálat közti időszakban kvalitatív kutatás is zajlott a témában: interjúkészítés pedagógusokkal és szülőkkel, valamint esettanulmányok készítése. A két kérdőíves adatfelvétel eredményeinek összehasonlítása alkalmat adott arra, hogy ne csak egy helyzetkép megrajzolására kerüljön sor, hanem arra is, hogy láthatóvá váljanak a változás trendjei. Mivel a média világa, annak a térségi fiatal korosztály körében történő megjelenése, fogyasztási, használati módja egy rendkívül dinamikus változó folyamat, a két vizsgálat összehasonlításából származó eredmények – tágabb kontextusban értelmezve – általában a társadalmi változások trendjeire, dinamikájára is képesek rávilágítani. Ugyancsak ezeknek az eredményeknek az elemzése tette nyilvánvalóvá, hogy a médiának

(főleg az internetnek) a fiatalokra gyakorolt hatásában a „veszélyek” mellett legalább olyan fontos az „esélyeket” is megvizsgálni. Ez a kettősség végigkísérte a téma megközelítését. A jelzett térségben ez különös fontossággal bír azért is, mert vidéki jellegű, félperiferikus régióról van szó, ahol az IKT eszközök és kompetenciák megjelenése, a gyermekek és fiatalok médiahasználatának módjai a fejlődés, a lemaradás/felzárkózás trendjeire is rámutatnak. A kutatás célkitűzései közt kiemelt szerepet kapott az internet és az iskola kapcsolata, az oktatásban betöltött szerepe. Ennek a témakörnek a keretében arra is kíváncsiak voltunk, hogy mennyire jelent meg az internet mint eszköz és kompetencia az iskola világában, miképp mutatkoznak meg a generációs különbségek iskolai kontextusban, illetve hogy a médiajártasság kérdése tudatosan tematizálódik-e az oktatási intézményekben. Fontosnak tartottuk a kérdőív ide vonatkozó kérdései mellett pedagógusokkal készített interjúkkal is kiegészíteni a fiatalok-internet kapcsolatról kirajzolódó képet. Az interjúk arra törekedtek, hogy a pedagógusok látószögéből nyújtsanak rálátást erre a témára.

A KÉRDŐÍVES ADATFELVÉTEL NÉHÁNY KÖVETKEZTETÉSÉRŐL

A VÁLTOZÁS JELEI

A program általános bemutatásánál maradván, néhány olyan következtetésre térek ki röviden a 2014-ben megismételt adatfelvételtől, amelyek a két kutatás közt eltelt időszak legfontosabb változási trendjeiről számolnak be. A második adatfelvétel ugyanis a hasonlóságok mellett olyan változási trendeket is megmutatott, amelyek a fiatal korosztály és a média világának, a kettő közti kapcsolatnak figyelemre méltó alakulására is utalnak. Itt most elsősorban azokat a változásokat jelzem, amelyek az oktatás közegében is jelentőséggel bírnak.¹

Egyik legfontosabb változási trend arra mutat rá, hogy az iskola egyre határozottabban nyilvánítja ki azon igyekezetét, hogy a gyermekek és fiatalok IKT használatát befolyásolja, szabályozza. Ez az igyekezet néhány felismerésből származik: az internet most már végképp belépett az iskola világába, nélkülözhetetlen eszközzé vált; a fiatalok internethasználati gyakorlata fejlettebb, mint az idősebb generációt képviselő pedagógusoké; a fiatalok intenzív internethasználatának egyaránt vannak negatív és pozitív oldalai; meg kell próbálni kihasználni a fiataloknak ezen a téren mutatott jártasságát; olyan módon kellene felhasználni ezt az eszközt, hogy segítse az oktatói tevékenységet; átvenni az irányítást ott, ahol az eszközhasználati kompetenciák nem találkoznak a megfelelő információkeresési és tartalomkészítési kompetenciákkal.

Egy másik eredmény azt jelzi, hogy csökkent a fiatalok internethasználatára gyakorolt családi befolyás, szülői szabályozás. Kisebb mértékben jellemzők a büntetések, a tiltások. Ez összefüggésbe hozható az okostelefonok gyors elterjedésével, amelynek következtében az internethasználat kilép a családi környezetből, „magánügyggyé” válik, amelyre sokkal nehezebb rálátni, nehezebb ellenőrizni, szabályozni. A fenti állítást megerősíti az a számszerű adat, amely jelzi, hogy 2012-ben a felmérésben részt vett tanulók kevesebb mint fele használt okostelefont, a két évvel későbbi adatfelvétel szerint már több mint háromnegyedük rendelkezik okostelefonnal és használja azt internetezésre. Ezzel együtt változás mutatkozik az időtartamra vonatkozóan is, egyértelműen növekszik

¹ Részletesebben lásd: Biró & Gergely, 2015b.

az internetezése fordított idő. A használat növekedésével egyidőben csökken a fiatalok bizalma a média mint hírforrás iránt. A szülők és a pedagógusok véleményét fontosnak tartják a fiatalok, de itt is kimutatható enyhe bizalomvesztés. Érdekes megjegyezni, hogy a fenti változások egyaránt kimutathatók városi és falusi környezetben, jelentős különbség nem mutatható ki ebben a tekintetben a két településtípus között.

A kérdőíves vizsgálatokban megmutatkozó fenti változási trendek kiegészíthetők a pedagógusokkal készített interjúk tanulságaival. A beszélgetésanyagokban markánsabban megmutatkozik a fiatalok internethasználatával kapcsolatos azon törekvés, hogy az iskola szerepét növelni kell ezen a téren. A pedagógusok is érzik a család hatásának csökkenését, a szülői irányítás és ellenőrzés szerepvesztését. Ez összekapcsolódik azzal a vélekedéssel, hogy a fiatalok és gyermekek internethasználata kétarcú jelenség, esélyeket is kínál, de veszélyeket is rejt magában, és az iskolára hárulna az a szerep, hogy erősítse a pozitív tendenciákat. Ezeket a pozitívumokat pedig – állítják a pedagógusok – az oktatási tevékenység hasznára kellene fordítani.

AZ OKTATÁS ÉS INTERNET KAPCSOLATÁRÓL

A következőkben a kérdőíves kutatás néhány olyan eredményét villantom fel, amelyek az internet és az iskola kapcsolatának valamely szegmensére világítanak rá. Ezek elsősorban az iskolai internethasználat lehetséges módjaira kérdeznék rá, illetve a a tudatos médiahasználat iskolai megjelenítéséről szólnak. Három kérdéskör vázlatos áttekintéséről lesz szó az alábbiakban, összevonva ezekben a kérdőív több vonatkozó kérdését. Ez a három: (1) számítógépes ismeretek, illetve médiaismeret tanítása az iskolában, (2) internethasználat tanórán, otthoni feladatmegoldásban tanári utasításra vagy anélkül, (3) internetes keresés és tartalomgyártási ismeretek tanítása az iskolában.

Számítógépes ismeretek, illetve médiaismeret tanítása az iskolában

A számítógépes ismeretek iskolai oktatásával kapcsolatosan kiderült, hogy a megkérdezettek mintegy felének esetében iskolai környezetben ilyen ismeretek tanítására „gyakran” került sor. Több mint egynegyedük válaszolta azt, hogy „ritkán” került sor ilyenre, és ennél kevesebben válaszolták azt, hogy egyáltalán nem foglalkoztak az iskolában internethasználati ismeretek tanulásával.

Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a médiáról, annak hatásairól jóval kevesebb szó esik a tanórákon, mint a számítógépes ismeretekről. A megkérdezetteknek csak 12,5 százaléka jelezte azt, hogy a téma „gyakran” szerepel az iskolában. Hogy a média és médiahatás valamelyest mégis tematizálódik, azt a „néha” válaszlehetőségre adott 61,8 százalékos válasz jelzi. Meglepően magas azok száma (a megkérdezettek egynegyede), akik azt állítják: a kérdés taglalására egyáltalán nem szokott sor kerülni.

A fenti két kérdéskörre adott válaszokból levonható egyik következtetés: a számítógépnek (és ezzel együtt az internetnek) mint technikai eszköznek a kezelésére vonatkozó ismeretek sokkal inkább bekerültek az iskolai tananyagba, az iskolában oktató ismeretek sorába, mint a tudatos médafogyasztásra nevelés. A médiajártasság tehát, mint az intellektuális önvédelem egyik eszköze (Torres & Mercado, 2011), még messze

nem áll azon a szinten, hogy az internethasználó fiatalok számára lehetővé tenné a tudatos médiafogyasztást. Itt nincs mód kitérni ennek a szegmensnek a részletes taglalására, de annyi mindenképpen megjegyzendő, hogy a fenti adatok – összevetve az interjúkból származó tapasztalatokkal – jelzik már a kérdés fontosságát, és néhol annak igényét is, hogy az iskolai környezetben módszeresen kellene foglalkozni a médiatudatosságra való neveléssel. Örvedetes, hogy vannak már erre utaló jelek, de az igencsak elgondolkoztató, hogy az iskolai közegben a számítógépről, az internetről való tudásátadás egyelőre elsősorban eszközhasználati kompetenciák oktatásaként és nem a médiajártasság elsajátításaként jelentik meg.

Internethasználat tanórán, otthoni feladatmegoldásban tanári utasításra, vagy anélkül

Figyelemre méltó problémának tekinthető az iskolai munka, az iskolai feladatmegoldás kapcsolata az internethasználattal. Több kérdés is megfogalmazódott ebben a témában: tanórán történő internethasználat, házi feladat megoldása internetes forrásból tanári utasításra, illetve információkeresés otthoni internetezés közben iskolai feladatokhoz. Az ezekre adott válaszokból a következő kép rajzolódik ki. A diákok viszonylag gyakran használják az internetet mint információforrást olyan esetekben, amikor a feladatmegoldásban nem kapnak határozott utasításokat a források felkutatása tekintetében. Az egyéni keresgélés gyakoribb, mint az irányított, céltudatosan internet bevonásával történő feladatmegoldás. Viszonylag kevés még az együttműködés a pedagógus és a diák között az iskolai munka és az internethasználat terén, sokkal inkább egyéni döntésen, lehetőségen, keresési tapasztalaton múlik, hogy milyen mértékben veszik igénybe a diákok az internet nyújtotta információszerezés lehetőségeit. A pedagógusokkal készített interjúk kiegészítik a kérdőívekre adott válaszok értelmezési körét: úgy tűnik, az iskolai munkában az internethasználat bevonása körül nagy még a határozatlanság, a bizonytalanság: mikor, hogyan, milyen életkorban milyen mértékben, önállóan vagy tanári irányítással hasznosabb az internethasználat. Ezek a kérdések sok esetben még fel sem tevődnek, határozott válaszok nem is szülehetnek egyelőre. Annyi mindenképpen látszik, hogy a módszeres és kidolgozott szemlélet és gyakorlat alapján történő iskolai internethasználat még várat magára.

Internetes keresés és tartalomgyártási ismeretek tanítása az iskolában

Vegyünk szemügyre még két kérdést. Az egyik arra kérdez rá, hogy tanultak-e a diákok az iskolában internetes keresést, a másik pedig arra, hogy tanultak-e szintén az iskolában tartalomgyártást. A válaszokból kiderül, hogy a keresési technikájával gyakrabban kerültek terítékre az iskolában, mint a tartalomgyártáshoz kapcsolódó tudnivalók. Az előzőekben megfogalmazott következtetésekhez hasonlóan itt is azt látjuk, hogy a mechanikusabb, technicistább jellegű tudnivalók inkább bekerülnek az oktatási környezetbe, mint a nagyobb kreativitást és elmélyültebb munkát igénylő feladatmegoldások. Ha a számokból kiolvasott következtetésekhez hozzáteszük a pedagógusokkal készített interjúban elhangzottakat, a következőket látjuk: egyrészt kevés még az internethasználat praxisainak ismeretét elmélyítő iskolai foglalkozás, másrészt a forrásokat tartalomgyártásra felhasználó

gyakorlat nem eléggé világosan elképzelt, kidolgozott művelet. A pedagógusok mindkét téren – keresés és tartalomgyártás – elégedetlenek tanítványaikkal: úgy látják, hogy sem a célirányos keresés terén, sem a szintetizáló, elmélyült, logikailag felépített tartalomgyártás terén nem eléggé jártasak. Szerintük a diákok magukat az eszközhasználati eljárásokat jól ismerik és alkalmazzák, de a célirányos, egy bizonyos feladatmegoldásra irányuló keresés és tartalomlétrehozás terén már sokkal kevésbé tudnak eredményesen dolgozni. (Erre a kérdésre az interjúk elemzésekor még visszatérek.) Úgy tűnik, ebben a kérdésben még valóban nagy a határozatlanság: mit és hogyan kellene megtanítani az internetes források felhasználása terén úgy, hogy az megfeleljen az iskolai elvárásoknak: használják a diákok az internetet mint gazdag információforrást, de úgy, hogy az elvégzett munka önálló tevékenységen alapuljon, egyéni kivitelezésű legyen, a feladatra koncentráljon, szintéziseket hozzon létre és ne átvételek egymás mellé helyezése legyen. Hogy az iskolában az erre irányuló képzés milyen legyen, a rászánt idő mekkora – erre még nehéz lenne választ adni. Annyi mindenképpen látszik, hogy vannak már törekvések, de sok még a határozatlanság.

RÉSZLETEK AZ INTERJÚK ELEMZÉSÉBŐL

A kutatási program során a témához kapcsolódóan interjúk is készültek. Az alábbiakban a pedagógusokkal készített interjúk elemzéséből következik néhány részlet. (Bodó, 2013, 2015) Huszonöt pedagógussal folytattunk interjúbeszélgetést. Arra törekedtünk, hogy az interjúalanyok kiválasztása esetében arányosan legyenek képviselve falusi és városi iskolákban tanító pedagógusok, valamint az általános és a középiskolák oktatói. A középiskolák esetében az elméleti és a szakközépiskolák tanárait is megkérdeztük. Arra is figyeltünk, hogy lehetőleg több korosztály is képviseltesse magát: így került beszélgetőpartnereink közé nyugdíjazás előtt álló és huszonéves oktató, valamint e két korosztály közé besorolható életkorú pedagógus is. Abban a tekintetben is színes a paletta, ami a pedagógusok által tanított tantárgyakat illeti: idegennyelv-szakos tanár, matematikus és kimondottan számítógépes ismereteket tanító oktató is jelen van az interjúalanyok között. Kiválasztásuk elsősorban a kutatók tereptapasztalatára alapozott: olyan oktatókat kerestünk meg, akikkel már előzetes, jól működő személyes és szakmai kapcsolatokkal rendelkezünk, tehát megvolt az a bizalmi légkör, amely által termékeny interjú beszélgetéshelyzetet lehetett kialakítani. Ezekre a kapcsolatokra alapozva hólabda módszerrel bővítettük a meginterjúvoltak körét. Az interjúk három nagy kérdéskör köré épültek: egyáltalán van-e a pedagógusnak rálátása tanítványai internethasználatára; az internethasználatát és a család kapcsolata; az internet és az oktatás kapcsolata. Az interjúk kifejezetten azzal a céllal készültek, hogy általuk a pedagógusok szemszögéből nyerjünk rálátást a vizsgált problémákra. Az alábbiakban az interjúk elemzésének arra a szegmensére szorítokozom, amely a fiatalok internethasználatának az oktatáshoz, a tanuláshoz való viszonyát taglalja – a pedagógus szemszögéből.

A PEDAGÓGUS SZEMSZÖGÉBŐL...

Kérdéseink arra összpontosultak, hogy van-e rálátása a pedagógusnak a fiatalok és gyerekek internethasználatára? Láthatók-e, megismerhetők-e az ezzel kapcsolatos szokások, megmutatkoznak-e valamilyen fomban az internettel való „átittatottság” hatásai? Lehet-e már ezzel kapcsolatosan véleményeket kialakítani, a tapasztalatok, a benyomások által körvonalazódó kép – az egyéni tapasztalatokon túlmutatva – ad-e lehetőséget olyan következtetések levonására, melyek által határozott állítások, kijelentések is megtehetők? Vagy ezek megmaradnak az esetlegesen nagyon eltérő véleményezések szintjén, és inkább a sokszínűség, az efemer jelleg, a gyorsan és alig követhetően változó folyamat mutatkozik meg bennük. Mivel a pedagógusok nemcsak diákjaikkal, hanem azok családjával is kapcsolatban vannak, azt is megkérdeztük tőlük, hogy milyenek látják a fiatalok internethasználati szokásait a családi közegben. Van-e erre rálátásuk, és ha igen, mit mutat ez a kép: mennyire követhető a fiatalok internethasználat a szülők által, mennyire látják át, értik-e ezt a jelenséget? A kérdésnek különös fontossága van, hosz az tényként kezelhető, hogy a két generáció internettel, számítógéppel kapcsolatos tudása, a használat módja alaposan eltér egymástól. Amennyiben a szülők kívülállóként, digitális bevándorlóként vannak jelen, okoz-e ez feszültséget, meg nem értést? Mennyiben tudják követni, szabályozni ezt a folyamatot, vagy egyáltalán szükségesnek tekintik-e a vele való foglalkozást? És végül, de nem utolsósorban arról is beszélgettünk, hogy miként látják a pedagógusok az internet és az oktatás, a tanítás kapcsolatát. Bevihető-e ez az eszköz az oktatási gyakorlatba, és ha igen, miképp? Mire lehet használni? A fiatalok vonzalmát az internethez lehet-e hasznosítani a mindennapi oktatási gyakorlatban? És ami még érdekesebb (és ma még nehezen megválaszolható kérdés): kialakít-e az intenzív internethasználat a fiatalok körében olyan képességeket, amelyekre csak „digitális bennszülöttként” tehettek szert, és amelyeket talán nehéz megérteni és nehéz „becsatlakoztatni” a tanulás/oktatás mindennapi gyakorlatába? Egyáltalán van-e mód, látszik-e ma erre valami esély, hogy ezeket a képességeket egyáltalán észrevegyük (hisz néha még az is kérdés: valóban vannak-e ilyenek) és az oktatás javára hasznosítsuk?

DIGITÁLIS BEVÁNDORLÓK ÉS DIGITÁLIS BENNSZÜLÖTTEK

Előljáróban a témának elsősorban azt a vetületét szeretném érinteni, amely a Z generációnak is nevezett korosztály és a tanulási praxis kapcsolatára vonatkozik.

Mindenekelőtt a fogalomhasználat körül napjainkban tematizálódó kérdésekről ejtek pár szót. Z generációként azokat a fiatalokat szokás megnevezni, akik már beleszülettek az internet világába, akik a digitális eszközöket a legtermészetesebb módon használják, az internet által nyújtott információkat és alkalmazásokat gyorsan megtanulják, és változatos módon képesek azokat sok mindenre használni. A Z generáció megnevezéshez a digitális bennszülött fogalma társul. Marc Prensky (Prensky, 2001a, 2001b), aki a digitális bennszülött fogalmát bevezette, elsősorban e generáció tanulási szokásainak megváltozására hívja fel a figyelmet. A digitális bennszülött beleszületett a digitális technológiák világába, az iskola kontextusában ő a digitális tanuló, akinek a tanuláshoz, az ismeretszerzéshez való viszonya merőben más, mint a digitális bevándorló tanáré. Prensky, amikor a digitális tanuló jellemvonásait taglalja, oppozícióba állítja azokat a

digitális bevándorló tanár praxisaival. A digitális tanuló az információk minél gyorsabb elérésére törekszik, számára a vizualitás elsőbbséget élvez a szöveggel szemben. A digitális bevándorló tanár ezzel szemben a lassúbb információkeresésre esküszik, megközelítésében a szövegközpontúság dominál. A digitális tanuló gyakorlatában a párhuzamos feldolgozás (multitasking) természetes művelet, a digitális tanár az egyszerre egy műveletre, egy témára figyelmet, az abban való elmélyülést tartja hatékonyabbnak. Folytathatjuk a sort a nem-lineáris és lineáris feldolgozás szembeállításával, a hálózatokban vagy egyénileg végzett munka különbségével, illetve a játék és a komoly munka ellentézésével. Prensky ezekkel a szembeállításokkal arra hívja fel a figyelmet, hogy a két tanulási-ismeretszerzési-feldolgozási mód közt akkora a különbség, már-már szakadék, hogy az iskolai munkában feltétlenül tenni kell valamit a kettő közelítésére. A Z generáció már ott van az iskolában, sőt, nagyon hamar az egyetemi oktatásban is megjelenik. Prensky úgy látja, hogy a két generáció közti szakadék áthidalása csak úgy lehetséges, ha a digitális bevándorlók adják fel hagyományos elképzeléseiket és praxisaikat, ha ők sajátítják el a digitális bennszülöttek által birtokolt új tudást, ami az ismeretek megszerzését, a tanulási módokat illeti. Nekik kell alkalmazkodniuk, megváltozniuk. „Mi legyen tehát? A digitális bennszülötteknek kell megtanulni a régi módszereket vagy a digitális bevándorló tanároknak az újakat? Sajnos, bármennyire is szeretnék azt a bevándorlók, nagyon valószínűtlen, hogy a digitális bennszülöttek meghátrálnak” (Prensky, 2001a, p. 3.).

A fenti kategorikus kijelentések, amelyek kizárólagosan az új minták létjogosultságát hirdetik. mára valamelyest veszítettek ellentmondást nem tűrő jellegükből. A fogalomhasználatban is bekövetkezett a változás: a bennszülött-bevándorló oppozíciót a szakemberek egy része nem tartja megfelelőnek, ugyanis az eléggé feloldhatatlan értékítéletekkel van megterhelve. Ez a feloldhatatlanság nem tartható, több okból sem. Egyrészt azért, mert a digitális bennszülöttek közeget jelentő digitális technológia világát épp a bevándorlóknak nevezett generáció hozta létre, nem célszerű tehát őket a lefokozó bevándorló státussal megbélyegezni. Másrészt az is nyilvánvaló, hogy az életkor, illetve a “beleszületés” nem feltétlenül jelent nagyobb hozzáértést, illetve eligazodást a digitális világban, nem jelenti az eszközök ügyesebb használatát, de a hatékonyabb és kreatívabb, célirányosabb felhasználást végképp nem garantálja. Ehelyett tehát ma már az internetgeneráció vagy a netgeneráció fogalmát tartják hasznosabbnak, ahogyan azt Tapscott (2001) javasolja. A netgeneráció fogalma értéksemlegesebb, nem tartalmaz olyan jelentésárnyalatokat, amelyek behozhatatlan hátrányokról, nehezen áthidalható ellentétekről szólnának. A netgeneráció fogalmának újra megjelenése azonban nemcsak erről szól. Egyre többször jelenik meg a kutatási tapasztalatok megfogalmazásaiban az arra vonatkozó kétely (vagy megerősítésre váró feltételezés), hogy a Z generáció által működtetett, a digitális technológiák használata által elmélyített tanulási-ismeretszerzési-felhasználási gyakorlatok valóban minden esetben a leghatékonyabbnak bizonyulnának. Főleg azok a meglátások elgondolkodtatóak, amelyek kutatási tapasztalatok birtokában jelzik, hogy az intenzív internethasználat nem minden esetben jelenti az információk közti biztonságos eligazodást, a kreatív és feladatmegoldó képességek kialakulását. Miből táplálkoznak ezek a kijelentések, amelyek megkérdőjelezik azt, hogy a digitális világba történő beleszületés magával hozza az új és minden tekintetben hatékony tanulási szokásokat? A kételyek elsősorban azokra a kutatási eredményekre alapoznak, amelyek az internethasználat módjára kérdeznak rá, illetve arra, hogy a fiatalok, a gyerekek mire is használják a digitális technológia eszközeit. Ismeretszerzése-e vagy szórakozásra? A kettő milyen arányban áll

egymással? Aktív tartalomgyártásról van-e szó, vagy passzív használatról? Kreatív módon történik-e a felhasználás, vagy csupán az előregyártott tartalmak monoton ismétlődése folyik? És egyre gyakrabban hangzanak el a kételyek a multitasking hatékonyságát illetően is: valóban lehetséges-e elmélyült és reflexív munkavégzés akkor, ha egyszerre több mindenre figyelünk? Beszélhetünk-e a multitasking esetében párhuzamosságról, egyidejűségről, vagy inkább több tartalom közti felületes navigálásról, egyikről a másikra történő ugrálásról van szó? A “folyamatos jelenlét” által lehetséges-e a digitális írástudás állapotának elérése, vagy a használatnak ez a módja mégsem elégséges ehhez? Az “online generáció” valóban ideális felhasználóvá válhat-e csupán azért, hogy biztonságosan mozog a digitális világban, vagy maga ez a biztonság is megkérdőjelezhető, amennyiben az nem társul a sokoldalú és kreatív felhasználás módozataival?

AZ IDŐ PROBLÉMÁJA

A pedagógusok, amikor tanítványaik internethasználatáról beszélnek, minden esetben szóba hozzák azt is, hogy mennyi időt töltenek a fiatalok az internet előtt, illetve mit tartanak ők optimálisnak az időhasználat tekintetében. A vélemények nagyjából megegyeznek abban, hogy a fiatalok túl sok időt fordítanak internetezésre. A “túl sok idő” megfogalmazásukban feleslegesen elpazarolt időt jelent. Főleg azok a vélekedések nagyon kritikusak ebben a tekintetben, ahol a túl sok játék kerül szóba, illetve más, nem megfelelő és nem tanulásra, komoly tartalmak keresésére felhasznált időről van szó. A pedagógusok szerint ez a fajta időpocsékló felhasználási mód semmiképp sem járul hozzá ahhoz, hogy fiatalok ideális internethasználók legyenek. Jellemző, hogy a nagyobb diákok esetében megfigyelik a folyamatos online jelenlétre való törekvést is, amely kevésbé kapcsolódik az idő-problematikához, hanem inkább a kooperáció, a kapcsolattartás jelenségéhez. Az idő tényezője tehát viszonylagos: lehet negatív, amennyiben nem a készségek kialakítását, hanem csupán az értelmes tevékenységtől (tanulás, szabad levegőn tartózkodás, valósnak mondott kapcsolatépítés) elrabolt időt jelenti. De megengedőbbek és belátóbbak akkor, amikor azt tapasztalják, hogy az állandó online jelenlét például az iskolai munkák hatékonyabb, kooperáción alapuló megoldási képességét javítja. Ugyanennek az online jelenlétnek a megítélése ambivalens akkor, amikor a kapcsolatok építéséről, fenntartásáról van szó: ebben az esetben nehéz egyértelműen meghatározni, hogy mennyi az optimálisan erre fordítható időmennyiség. Az esetenként eltérő tapasztalatok ellenére eléggé egybehangzó a megállapítás, hogy az állandó jelenlét nem kedvez a hasznos időbeosztásnak. Nem gondolják, hogy nekik kellene követniük diákjaik online életformáját, inkább valamelyest korlátoznák az internethasználatra szánt időt. Kivételt a középiskolai tanárok képeznek, akik belátják, hogy ennek haszna is van, és egyébként is elég nehéz rálátni és szabályozni ebben az életkorban a használat idejét.

INFORMÁCIÓKERESÉS, INFORMÁCIÓFELHASZNÁLÁS

A pedagógusok egyetértenek abban, hogy az internet az információk olyan gazdag forrása, amely az oktatásban igen hasznossá teszi ezt az eszközt. Az a tény, hogy diákjaik a digitális világban könnyen és magabiztosan mozognak, előnyt jelent az információk fellelése szempontjából, ez pedig az oktatói munkában is nagy haszonnal lenne kamatoztatható.

Amit viszont a digitális bennszülöttek fogyatékoságának tartanak ezen a téren, az nem más, mint az információk közti eligazodás képességének hiányos volta. Még a középiskolás tanárok is megállapítják, hogy a fiatalok mennyire nehezen tudnak célirányosan keresni, ha egy konkrét feladatmegoldáshoz kell adatokat keresniük a világhálón. Tapasztalataik azért elgondolkodtatóak, mert eléggé egybehangozóan azt jelzik, hogy a digitális világba való beleszületés nem egyértelműen és magától értetődően hozza magával a tartalmak közti válogatás, a megfelelő információk fellelésének képességét. A célirányos keresés hiánya mellett a felhasználás mechanikus módjára is felhívják a figyelmet: diákjaik az egyes információkat kevésbé tudják úgy hasznosítani, hogy azok ne csak egymás mellé helyezett tartalmak legyenek, hanem szintézisszerű, egyénileg feldolgozott, egy adott feladat kérelmei szerint megalkotott új tartalmak. Ezen megfigyelésükből azt a következtetést vonják le, hogy a diákoknak meg kellene tanulniuk a kritikus válogatás és az értő konstruálás, felhasználás módját. Amely, teszik hozzá, nem feltétlenül jár együtt az eszközhasználatban szerzett jártassággal. Ebben a kérdésben tehát úgy vélekednek, hogy az internethasználat nyújt ugyan előnyöket az informálódás terén, de felületessé, kényelmessé is tehet. Az információk közti eligazodás képességét, állítják a pedagógusok, mindenképpen meg kell tanulniuk a fiataloknak, hogy ne az értelmetlen, saját aktív hozzáállást egyáltalán nem igénylő tartalomalóállítás váljék számukra a feladatmegoldást helyettesítő eljárásá.

FELADATMEGOLDÁS, MUNKAVÉGZÉS

Az itt tárgyalandó téma szorosan összefügg az előzővel, de kiemelten kerül az elemzés középpontjába a fiataloknak az a képessége, hogy az internethasználat miképp módosítja a tanulással kapcsolatos feladatok elvégzésének hagyományos módozatait. Amit a pedagógusok pozitívnak tartanak, az elsősorban a közösségi média általi gyors és hatékony kapcsolattartás. Ez összefügg a már említett idő-kérdéssel: az online jelenlét hosszú időtartama azt is jelenti, hogy a fiatalok könnyen elérik egymást a digitális térben (sőt: a tanáraik is itt érik el őket a legkönnyebben), és szívesen együttműködnek egy feladat megoldásában. A munkamegosztás, valamint a csoportosan végzett munka olyan képességeket fejleszt, illetve használ fel, amelyet a pedagógusok előnyösnek tartanak, és elismerik, hogy a digitális világban való mozgás magabiztossága az oktatói tevékenység által is jól felhasználható. Ebben az esetben talákoztam olyan vélekedésekkel, amelyek egyértelműen jelzik a "bevandorlók" igazodási igyekezetét a "digitális bennszülött" fiatalok internethasználati módjához. Amit viszont kevésbé tartanak pozitívnak ezen a téren, az a lineáris feldolgozás képességének hiányossága, a lépésről lépésre haladás lassúbb, ám a pedagógusok szerint az elmélyedést segítő módjának a mellőzése.

Egy másik megfigyelésről kell még beszámolni a feladatmegoldás, a munkavégzés terén: a pedagógusok a kitarító munkavégzésre való képtelenséget tapasztalják diákjaiknál. Állításaik szerint rövid ideig tudnak csak koncentrálni egy problémára, a figyelmük hamar lankad, elkalandozik, nehezen tartható fenn. Itt említendő a multitasking jelensége, amelyhez ambivalens a pedagógusi hozzáállás: ebben a kérdésben egyaránt találunk negatív és pozitív vélekedéseket is. Negatívan ítélik meg azt, amikor az egy időben több mindennel való foglalkozás a koncentráció rovására megy, de értékelik is a figyelem megosztásának a képességét, amikor olyan munkáról van szó, amely esetében hasznos lehet az azonos időben többféle irányuló figyelem. Az önálló, egyénileg végzett problémamegoldásról tett vélekedések azt is jelzik, hogy a pedagógusok látják az érem

mindkét oldalát: a digitális éra gyermekei csapatmunkában, az online térben jobbak, mint az önálló munkavégzésben. Ez az az eset, amikor a pedagógusok eltöprengenek: miképp kellene változtatniuk hagyományos tanítási gyakorlatukon annak érdekében, hogy diákjaiknak a digitális világban szerzett képességeit az iskolai munkában hasznosítani tudják. Itt születnek meg azok a vélekedések, amelyek úgy látják, hogy a hagyományos tanítási módszereket ajánlatos lenne váltogatni olyan új eljárásokkal, amelyeket már a digitális bevándorló pedagógusok tanulnak el digitális bennszülött diákjaiktól.

TARTALOMGYÁRTÁS AZ INTERNET ADTA LEHETŐSÉGEKKEL

Ez a téma is összefügg az előzőekkel, ezért csak röviden kerül megvilágításra. Olyan megfigyelésekről van itt szó, amelyek akkor történtek, amikor bizonyos típusú feladatmegoldások esetében kreatív hozzáállásra volt szükség a fiatalok vagy gyerekek részéről. A pedagógusok azt tapasztalták, hogy amikor diákjaik szabadabb feladatmegoldási lehetőséget kapnak, képesek az internet általi információkat, eszközöket kreatív módon felhasználni. Ekkor jelennek meg azok a munkák, amelyek vizuális, auditív és szöveges anyagok kombinációjából születnek, és ahol mind az egyéni, mind a csoportos alkotás lehetőségével is tudnak élni. Ezekben az esetekben jól össze tudják hangolni az eszközhasználati jártasságokat a tartalomgyártás alkotó munkájával.

De megvan itt is a negatív tapasztalat. A kimondottan szövegalapú tartalmak gyártásában ugyanis a pedagógusok szerint nehézségek adódnak, a lineáris tartalmak felépítése nehézkes, hiányoznak az elemek közti logikai láncszemek. Itt ismét megjelennek azok a problémák, amelyekről már szó esett az előzőekben: inkább a tartalmak néha minden összefüggést nélkülöző egymás mellé helyezése jelenik meg, semmint az egyes tartalmak szerves összekapcsolása egy logikai vonalvezetés mentén.

Ezt a témakört tekintve a vélekedések a következőképpen foglalhatók össze: a pozitív tapasztalattal rendelkező pedagógusok úgy látják, érdemes volna ezeket a pozitívumokat gyakrabban hasznosítani az iskolai munkában. Érdemes lenne szerintük egyre több olyan feladatot adni diákjaiknak, amelyekben kreativitásuk megnyilvánulhat az internethasználat terén is. Még olyan megfogalmazás is született, amely belátással vette tudomásul: valóban, a digitális bevándorló tanárnak van mit tanulnia digitális bennszülött tanítványaitól.

INTERNET ÉS OKTATÁS - ÖSSZEGZÉS HELYETT KÉRDÉSEK

Az interjúkban sor került annak a kérdésnek a taglalására is, hogy milyen lehetőségei vannak az oktatásban az internetnek. Amint a beszélgetésekből kiderült, igen érzékeny és komplex problémakört érintettünk ezzel a kérdéssel. Mert az nyilvánvalóan ma már nem kérdés, hogy szükséges-e a tanulásban, a tanításban, a napi oktatási gyakorlatban használni az internetet. Nem az a kérdés, hogy szükség van-e erre, hisz ezt már senki sem kérdőjelezi meg. A kérdés ugyanakkor nem is elsődlegesen a felszereltségben, az internettel való lefedettségben válik igazán fontossá, hanem a hogyan, a miként formájában. És ráadásul ez a „hogyan” sem mutatkozik egyszerű kérdésnek. Nem elsősorban azt a dilemmát veti fel a pedagógus számára, hogy milyen tartalmakat vigyen be az oktatásba, az internet kínálatából mit kapcsoljon össze a hagyományos eszközökkel és módszerekkel. A kérdések

ennél bonyolultabbak, sokszor a megfogalmazásuk sem könnyű.

A válaszok abban megegyeznek, hogy az iskolának kiemelt szerepe kellene hogy legyen a gyerekek internethasználati gyakorlatát illetően. Hogy ezt a kiemelt szerepet hogyan kellene betöltenie, abban már sok a bizonytalanság, az aggály. Abban mindannyian megegyeznek, hogy egy olyan területről van szó, amelyet nem látunk még elég tisztán, és ez már önmagában okot adhat az aggodalomra. Nem hiányzik a bizakodás sem, de nem látszik még eléggé, hogy az iskola hogyan tudná a maga számára megnyugtatóan átláthatóvá és főképp a maga elképzelései szerint irányíthatóvá tenni a gyermekek és a fiatalok internetezési gyakorlatát. A válaszokból az derült ki, hogy jó lenne az iskolának erősebb kontrollt gyakorolnia, vagy legalábbis hathatósabb közreműködést kieszközölnie ezen a téren. Az viszont még nyitott kérdés, hogy mindez hogyan lenne kivitelezhető.

A felvetülő kérdések, a válaszlehetőségek, a dilemmák megfogalmazása tekintetében a megkérdezett pedagógusok körén belül az egybehangzó vélekedések dominálnak. Érdekes kutatási tapasztalat, hogy markáns különbségek nem mutatkoznak az életkori csoportok, a fiatal generációhoz vagy az idősebb korosztályhoz tartozó pedagógusok tekintetében. A különbségek inkább az iskolatípusoknak megfelelően jelentkeznek: az elméleti középiskolában tanító tanár például sokkal biztatóbbnak látja tanítványai internethasználatában az oktatás számára is kamatoztatható előnyöket, mint a szakközépiskolában oktató, vagy a problémásabb családi helyzetű gyerekeket tanító pedagógus. Az internet veszélyei is azoknak a pedagógusoknak okoznak fejtörést, akik kevésbé alapozhatnak megbízható családi háttérre.

Mire is, hogyan is lehet tehát használni az internetet az oktatásban? A változások kiváltó okaként kell-e tekintenünk erre az eszközre, mely átalakította a fiatalok gondolkodásmódját, tanuláshoz való viszonyát? Vagy csupán olyan szegmensként kell kezelnünk, amely más tényezőkkel együtt nem konkrét kiváltója, csupán egyik összetevője a megváltozott helyzetnek? A pedagógusok keresik a válaszokat. Ezek a válaszok a határozottságtól a töprengő kereséseken át a bizonytalanságig ívelnek. Vannak egészen konkrét elképzelések, amelyek konkrét helyzetekben már látják a jó megoldásokat. Vannak az eddigi tapasztalatok nyomán megfogalmazódó kételyek, de vannak optimista meglátások is, amelyek úgy vélik, hogy a fiatalok által működtetett új kompetenciák igenis hasznosak és használhatóak az oktatásban is.

IRODALOM

- Biró A. Zoltán–Bodó Julianna (Szerk.) (2013): *Internethasználat vidéki térségben. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Csíkszereda: Státus.
- Biró A. Zoltán–Gergely Orsolya (Szerk.) (2013): *Ártalmas vagy hasznos internet. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Csíkszereda: Státus.
- Biró A. Zoltán–Gergely Orsolya (Szerk.) (2015a): *Kihívások és megoldások. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Csíkszereda: Státus.
- Biró A. Zoltán – Gergely Orsolya 2015b *Eredmények és kérdések*. In: *Kihívások és megoldások. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Szerk.: Biró A. Zoltán – Gergely Orsolya. Csíkszereda: Státus.
- Bodó Julianna (szerk.) (2012): *Esély vagy veszély. A média hatása gyermekekre és fiatalokra*. Csíkszereda: Státus.
- Bodó Julianna 2013 *Internethasználat és oktatás*. In: *Internethasználat vidéki térségben*. Szerk.: Biró A. Zoltán–Bodó Julianna. Csíkszereda: Státus.
- Bodó Julianna 2015 *Az internetgeneráció az iskolában*. In: *Kihívások és megoldások. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Szerk.: Biró A. Zoltán – Gergely Orsolya. Csíkszereda: Státus.

Gergely Orsolya (Szerk.) (2012): *A média hatása gyermekekre és fiatalokra. Konferencia, Csíkszereda. 2012. május 7–8. Csíkszereda: Státus.*

Prensky, Marc (2001.a): *Digital Natives Digital Immigrants 1.* http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prensky, Marc (2001.b): *Digital Natives Digital Immigrants 2.* <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

Tapscott, Don (2001): *Digitális gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése.* Budapest: Kossuth.

Torres, M. N. – Mercado, M. D. 2011 A kritikai médiaoktatás szükségessége a tanárszakosok alaptantervében. In: *Médiajártasság.* (Szerk.): Macedo, M.–Steiberg, S. R., Budapest: Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet –Gondolat.

PEDAGÓGUSOK ÉS AZ IKT MAGYARORSZÁG KELETI RÉGIÓIBAN

Barnucz Nóra & Labancz Imre

ABSZTRAKT

A tanulmány célja a pedagógusok attitűdjének feltérképezése az interaktív tábla használatát illetően Magyarország keleti térségében. Számos kutató számol be a pedagógusok IKT-eszközök iránti attitűdjéről valamint arról is, hogy az egyes eszközök kihasználtságának oka a hiányzó, szakmailag megfelelően alátámasztott tananyagtartalmak is lehetnek (pl. multimédiás oktatóprogramok). A kutatásunk megvalósításához kvantitatív kutatási módszert alkalmaztunk. A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy a pedagógusok interaktív tábla iránti attitűdjét főként a foglalkoztatásának iskolai szintje és saját felhasználói képzettsége határozza meg. Az információs és kommunikációs technológiai eszközök oktatásban való megjelenése lehetőséget biztosít az oktatási módszer hatékonyságának fokozására, azonban a technológia tanulásra-tanításra gyakorolt hatása, annak átalakító ereje még nem megfelelő.

BEVEZETÉS

Az információs és kommunikációs eszközök (a továbbiakban: IKT-eszközök) a XXI. század társadalmának mozgatórugói, melyek óriási hatással vannak egy ország gazdasági-társadalmi fejlettségére (KSH 2012). Ezt bizonyítják az IKT pedagógiai innováció hatását vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások is (Balanskat et al., 2006). Nemcsak a technikai feltételrendszer megalapozásának támogatása a cél, hanem olyan eljárások is szükségesek, amelyek támogatják mind az intézményvezetőket, mind a pedagógusok új feltételekhez való alkalmazkodását. Nemzetközi kutatások (Condie & Munro, 2007; Kozma & Anderson, 2002; Gibson, 2002) az oktatási reformok megvalósításának kulcsát az IKT-eszközök tanulásba-tanításba bevonott szerepében látják, úgy tűnik például, hogy az IKT eszközökkel támogatott mérés által a jövőben a teljes oktatási folyamat kontrollálhatóvá válik kívülről. Amennyiben a pedagógusok nem tartanak lépést az eszközökre épített fejlesztésekkel, s nem törekszenek ezekbe a fejlesztésekbe belefolyni, elveszítik azt a lehetőséget, hogy az osztálytermi munkájukra vonatkozó alapvető döntéseket szakmai tudásukra és autonómiájukra támaszkodva hozzák meg.

A tanulmány témája, az IKT-eszközök, ezen belül is az interaktív tábla tanórán történő alkalmazásának feltérképezése Magyarország keleti régiójában. A kérdés vizsgálatának aktualitását az adja, hogy az interaktív tábla által felkínált oktatási előnyök alapvetően még mindig kiaknázatlanok, s kérdés, miként lehetne több tartalommal megtölteni ezt a technikai feltételrendszert. A technikai háttér biztosítása ugyanis önmagában nem meghatározó tényező, azonban nem kérdés, hogy az audio-vizuális szemléltetés lényegesen növeli a tanulók tanulóshoz való motivációját (Sós, 2005). Az IKT-eszközökkel történő oktatás segítségével nagyobb mértékben megvalósítható a differenciált oktatás,

amely a sajátos nevelésű tanulók esetén még kiválóbban alkalmazható és szükségszerű. Czeglédiné (2014) is hangsúlyozza az IKT-eszközök tanórai hatékonyságát, miszerint a hátrányos helyzetű tanulók is könnyebben hozzájuthatnak ismeretekhez, és a pedagógus irányításával ők is képesek lesznek megfelelni a társadalmi elvárásoknak és különbséget fognak tudni tenni értékes és értéktelen információk között.

A korábbi kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy az IKT-eszközök csak olyan iskolai környezetben tudnak elterjedni, ahol a tanárok és a diákok is nyitottak az új pedagógiai módszerek felé. Mindazonáltal tudatában kell lennünk annak, hogy az IKT-eszközrendszerének elterjedése az intézmény anyagi helyzetétől is nagymértékben függ. A tanulók szívesen használják az IKT-eszközöket különféle feladatok megoldásában, képesek arra, hogy különböző jellegű digitális állományokat saját elgondolásaik alapján megszerkesszenek, adatokat, információkat megosszanak egymással. Továbbá az IKT-eszközök segítségével támogatják egymást a tanulásban és a feladatok megoldásában.

Kutatásunkban a pedagógusok IKT-eszközök használatával kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltuk, mert számos szakirodalom számol be az IKT-eszközök tanórai használatával kapcsolatos problémákról, a pedagógusok sokszor elutasító attitűdjéről, miközben a tanulók nagyfokú motiváltsága fityelhető meg ezen a területen.

ELMÉLETI HÁTTER

Kutatásunk elméleti megalapozásához fontos megemlíteni, hogy az IKT ellenőrzési eszközként és automata technikaként, szervezési technikaként, fejlesztő és társadalomalkító tényezőként, valamint technikai gyakorlatként is értelmezhető. Az információs technika (IT) vagy információs és kommunikációs technika (IKT) a különböző oktatástechnikai vagy egyéb technológiai eszközök sokféleségét foglalják magukba. A tanítás-tanulás szempontjából az IKT-eszközök három kategóriába sorolhatók: multimédiás, kollaboratív és digitális eszközök, de mindegyik kategória középpontjában a személyi számítógép (későbbiekben: PC) helyezkedik el.

Korunk tanulóit nevezhetjük Y, Z generációnak, vagy net-generációnak, netán digitális bennszülötteknek, azonban nem kétséges, hogy a tanulás-tanítás terén szemléletváltást idéz elő iskolába lépésük. Az információtechnika használatában való jártasság több szinten mérhető, és a születési idő szerint kategorizálható egészen a digitális remetétől a digitális honfoglalóig (Buda, 2013). Ezzel szemben a pedagógusok digitális kompetenciája kortól függetlenül fejleszthető (Lévai, 2014). A pedagógusok képesek tenni azért, hogy a digitális szakadék csökkenjen a tanulók, a tanárok és a jelenlegi oktatási módszerek között, mely a közösség egyfajta kettéválását eredményezheti. Ennek elkerülése végett érdemes az oktatók digitális írástudásának fejlesztése. Benedek (2008) szerint minden olyan tanulási-tanítási módszer, amelynek során számítógépet, illetve egyéb informatikai eszközt használ a tanuló vagy a pedagógus, a digitális pedagógiát érvényesíti. A oktatási rendszer adta lehetőségek nem tartanak lépést a technikai eszközök gyors fejlődésével (Nagy, 2000; Molnár, 2008). Buda (2007) véleménye az, hogy az IKT-eszközök oktatásban való megjelenése nem járt együtt szorosan azok hatékony használatának elsajátításával. A probléma egyrészt abból fakad, hogy a pedagógusok nincsenek felkészítve az egyes IKT-eszközök hatékony oktatási célra történő alkalmazására, arra, hogy hogyan lehet az egyes eszközöket felhasználni a hatékony tanuláshoz (Körösné, 2009).

A kulcskompetenciák közül a digitális kompetencia is elengedhetetlen fontosságú. A tanárok döntésén és felelősségén múlik, hogy az eszköztárból melyiket vetik be a tanórán. A digitális kompetencia fogalma magában hordozza az információs társadalom technológiáinak magabiztos használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő vonatkozásában is. Továbbá magában foglalja a számítógépes alkalmazásokat is, mint például a szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisok, információ megosztás, információátvitel-kezelés, hálózatépítés és az internet által kínált lehetőségeket (NAT 2007, p. 10.).

Az interaktív tábla esetében előnyként jelennek meg azok a tényezők, amelyek a korábbi eszközöknél hiányosságként fogalmaztunk meg. Talán ez az az IKT-eszköz, ami az eddigi technikai fejlesztések nyomán módszertanilag a leginkább segítheti a kompetencia alapú oktatást. Az eszköz mérőföldkönek számít, ugyanakkor nagyfokú a kihasználatlansága az oktatásban. Ennek egyfajta kiábrándulás lehet az oka, mely a vele kapcsolatban megfogalmazott túlzott elvárásokon alapult, miszerint ez megoldja a tanítási folyamat problémás szakaszait vagy éppen helyettesítheti a pedagógust. Ez természetesen nem várható el, hiszen az interaktív tábla nem „varázseszköz”. Azonban azt is érdemes szem előtt tartani, hogy a diákok figyelmének felkeltésére és ébren tartására alkalmas, és fantáziadúsan alkalmazható a tanórán (Gesztési, 1997).

A szakirodalom figyelmeztet a tanulói generáció digitális eszközökhöz való affinitására és az ebből adódó elvárásokra. Komenczi (2009) a tanulmányában kritikai elemzésnek veti alá az információs társadalom iskoláját, majd összehasonlíja a tradicionális és a konstruktivista tanulási környezetet. Napjainkban megváltozott az információ társadalmi szerepe, valamint a társadalom igénye is megváltozott az iskolával szemben, melyben az egyén érdekeltté vált abban, hogy gyorsabban megszerezze a munkájához, tanuláshoz szükséges információkat, és ezeket céljainak megfelelően tudja feldolgozni, alkalmazni. Ennek megvalósítása érdekében az egyénnek nagy hangsúlyt kell fektetni az információszerezési, -feldolgozási, adattárolási, szervezési és átadási technikák működésének elsajátítására. Cél az, hogy a tanulók az iskola elvégzését követően megfelelő képzettséggel rendelkezzenek az információk automatikus kezelésére, az újabbnál újabb IKT-eszközök használatára vonatkozóan (Körösné, 2009).

Az oktatáskutatók egyetértenek abban, hogy ezek a változások nem a pedagógus nélkülözhetőségét vonják maguk után (Kecskés, 1987, p. 6.). A hagyományos ismeretátadó, számonkérő szerepkör helyett azt a feladatkör kerül előtérbe, melynek keretében a tanulók által könnyen összegyűjthető információk közötti eligazodásában segít, hozzájárulva a diákok problémamegoldó képességének fejlesztéséhez is (Komenczi, 2009). Kecskés (1987) már korábban kifejtette, hogy rendkívül fontos alapelv az oktatásban, hogy a cél eléréséhez, az adott didaktikai feladat megoldásához kell megválasztani a megfelelő eszközt és nem fordítva, ezzel sugallva az egyes IKT-eszközök fontosságát az oktatásban. A számítógép egy nagyon motiváló, sőt a „nyelvoktatást segítő” (Kecskés, 1987, p. 5.) eszköz lehet az oktatásban, ha nem esünk túlzásokba és a mértéktartás elvét szem előtt tartva használjuk azt. Alkalmazásának központi feladata az lenne, hogy a tanár és tanuló közötti kommunikációra fordított időt megsokszorozza (Kecskés, 1987). A tanítók, tanárok megváltozott szerepkörének része a megfelelő tanulási környezet megtervezése, a technikai és tartalmi lehetőségek tananyaghoz illesztése (Námesztovszki, 2008; Gesztési, 1997).

Tóth és társai azt állapítják meg, hogy Magyarországon kevés iskola mondhatja

el azt, hogy teljes mértékben digitalizált felszereléssel bír, minden tantermében van legalább egy számítógép és internet hozzáférés. Az iskolák rendelkeznek ugyan egy számítógépteremmel, azonban az esetek háromnegyedében közel vagy teljes mértékben elavult komputerekkel vannak felszerelve (Tóth et al., 2011). A kutatók megállapításaiból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az elmúlt évtizedek tapasztalata alapján a technikai fejlődés mindig előrébb járt, mint az oktatásban résztvevő pedagógusok technikai képzettsége. Ezt bizonyítja Hunya (2008) vizsgálatának eredménye is, miszerint 3718 főből 17 százalék nyilatkozott úgy, hogy teljesen felkészültnek érzi magát az IKT-eszközök tanítási célú felhasználását illetően. Az EU IKT-t érintő oktatáspolitikai ajánlásai között az is szerepel, hogy az IKT képzések ne csupán a felhasználói ismeretek átadására korlátozódjanak (Molnár, 2011). Fehér (2004) nemzetközi eredményeiből azt a következtetést vonja le, hogy ugyan a pedagógusok egyre növekvő számban vesznek részt számítógépes kurzusokon, amelyeken megtanulhatják az alapvető számítógépes ismereteket biztonságosan használni, de mégsem tapasztalható fejlődés a számítógépes ismeretek szélesebb körben való elsajátításában. A digitális eszközök tárháza óriási, csak mernünk kell ezeket a hasznunkra fordítani annak érdekében, hogy a tanulók, hallgatók motiválhatóbbakká váljanak (Breivik, 2005; Molnár, 2010; Kubinger-Pilmann, 2011).

A KUTATÁS KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZEREK

A tanulmányunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a megkérdezett kelet-magyarországi pedagógusokat 2015-ben, melyek miatt többé vagy kevésbé használják az osztálytermi IKT eszköztárat. Kutatási kérdés volt továbbá, hogy függ-e az interaktív tábla alkalmazása a tanárok életkorától, nemétől és szakjától. Emellett arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulói motiváció, intézmény felszereltsége, a segítséget nyújtó technikai személyzet elérhetősége, a felhasználói ismeretek, az iskola intézményi jellemzői vagy a társadalmi háttérváltozók gyakorolnak nagyobb befolyást a pedagógusok tanórai IKT használatára. Hipotéziseink a következők voltak:

1. Az interaktív tábla tanórai használata és a társadalmi háttérváltozók között összefüggés feltételezhető, melyek követik ezen eszközök társadalmi elfogadottságának vizsgálatánál tapasztalt törésvonalakat, például, minél inkább fiatalabb egy pedagógus, annál inkább használja az interaktív táblát.
2. A lakóhely településtípusa és az interaktív tábla használata közötti viszony vizsgálatánál azt feltételeztük, hogy a városi lakosok nagyobb arányban alkalmazzák az interaktív táblát a tanórákon, mint a vidéki iskolákban.
3. Harmadik hipotézisünk szerint minél inkább rendelkezik egy pedagógus informatikai ismerettel, annál inkább használja az interaktív táblát a tanórákon.
4. Feltételeztük továbbá, hogy az interaktív tábla tanórai használata és az iskolatípus között összefüggés várható.

Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey), amely során 1056 pedagógus válaszolt kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹ Az adatbázis elkészítése után SPSS statisztikai program segítségével kerestük a választ a kérdéseinkre és

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

hipotéziseinkre. Az elemzések során Khi-négyzet próbát, varianciaanalízist és többlépcsős logisztikus regressziót alkalmaztunk. Az elemzés során többször dolgoztuk keresztábrával, ahol a változókat „dummy” (kétértékű) változóvá kódoltuk, annak érdekében, hogy érthetőbb következtetéseket tudjunk levonni. A többlépcsős regresszió során az első lépcsőben a tanulók motiváltságával, a felszereltséggel, a segítségkéréssel, a felhasználói ismeretekkel kapcsolatos változóit vontuk be. A második lépcsőben az iskolatípussal kapcsolatos változókat, míg a harmadik lépcsőben pedig a társadalmi háttérváltozókkal (kor, településtípus) is kiegészítettük az elemzésünket.

EREDMÉNYEK

Az IKT eszközök közül talán az interaktív tábla használatát véljük olyan töréspontnak, amely a pedagógus komolyabb elszántságát és felkészültségét igényli. Ennek ellenére adataink azt mutatták, hogy mindössze a válaszadók 26,2 százaléka nem használja az interaktív táblát, ami meglehetősen jó aránynak mondható, hiszen a mintában különböző szakos tanárok szerepeltek, s bizonyos tantárgyak, témakörök esetén nem is indokolt interaktív táblát használni. Úgy tűnik, a pedagógusok szerint az interaktív tábla tanórai használata kedvezően hat a tanulók motiváltságára. A válaszadók 67,1 százaléka szerint pozitív a motiváló ereje az interaktív táblának a tanulók körében, ez a 20 százalék elég jól, 19,8 százalék határozottan jól és a 27,3 százalék nagyon jól motivál válaszadók összesítése. A válaszadók mindössze 1,1 százaléka (10 fő) nyilatkozta, hogy az interaktív tábla egyáltalán nem motiválta a tanulókat, 5,5 százalékuk szerint pedig alig. Ennek alapján elterjedtnek tekinthető a pedagógusok körében az a vélekedés, hogy az interaktív tábla alkalmazásának pedagógiai előnyei vannak tekintettel arra, hogy a tanulás eredményességében a motiváció szerepe kiemelten fontos.

1. táblázat. Tanulói reakciók az interaktív tábla alkalmazása során a pedagógusok válaszai alapján (oszlopszázalék).²

Motiváció szintje	Megoszlás (%)
Egyáltalán nem motiválja	1,1
Alig-alig motiválja a tanulókat (csak néhányat)	5,5
Elég jól motiválja a tanulókat (a többséget)	20,0
Jól motiválja a tanulókat	19,8
Nagyon jól motiválja a tanulókat	27,3
Nem tudom, mert nem használom	26,2

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Mivel az interaktív tábla mintegy a szimbólumává is vált az osztálytermi IKT használatnak, elemzésünkben a pedagógusokat két csoportra osztottuk, azokra, akik nem vagy ritkán használják az eszközt és azokra, akik gyakran illetve mindig. A tanulmányunk hátralevő részében összehasonlítottuk őket. Az elemzés során arra kerestük a választ, hogy milyen tényezők határozzák meg azt, hogy egy pedagógus interaktív táblát használ a tanórán, vagy nem.

2 Hogyan értékeli a tanulói reakciókat az interaktív tábla alkalmazása során?

Az első hipotézisünk az interaktív tábla tanórai használata és a társadalmi háttérváltozók közötti összefüggést vizsgálta. Azt feltételeztük, hogy minél inkább fiatalabb egy pedagógus, annál inkább használja az interaktív táblát. Megnéztük, melyik korosztályra jellemző inkább az interaktív tábla alkalmazása. Az eredmények azt mutatják, hogy az interaktív tábla használat nem kor függvénye, azonban meglepő, hogy inkább az idősebbek azok, akik gyakran vagy mindig használják az interaktív táblát a tanórákon. Hunya (2008) eredményei alapján nincs összefüggés a számítógép tanórai használatára való hajlandóság és a pedagógusok életkora között, jelen kutatásunk szintén ezt erősíti ($P=0,106$). Úgy tűnik, a vizsgált régióban a célzott képzési programok nem maradtak hatástalanok, de a passzív válaszadók önszelekciójának lehetőségét sem lehet kizárni.

Feltételeztük, hogy nemek szerint nagy eltérés várható az eszközhasználat iránti nyitottságban. Az eredmények szerint azonban arányaiban mindkét nem bő kétharmados többséggel aktív felhasználó, azonban a férfiak előnye észrevehető, a nők esetében ez 70,9 százalékot, férfiak esetében 77,2 százalékot jelent. Arra vonatkozóan, hogy egyik vagy másik nem használná-e jobban az adott eszközt, az eltérés nem mutatkozott szignifikánsnak ($P=0,058$).

Hipotézisünk szerint a pedagógus lakóhelyének településtípusa szerint várhatók különbségek az IKT eszközök használatában, s a városi lakosok nagyobb százalékban alkalmazzák az interaktív táblát a tanórákon, mint a vidékiek. Az eredményeink szerint azonban nem tapasztalható szignifikáns kapcsolat az interaktív tábla használat és a településtípus között ($P=0,907$).

Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen szakos pedagógusokra jellemző inkább az interaktív tábla használata. Az eloszlásokból azt láthatjuk, hogy legnagyobb arányban a nem nyelvszakos, humán tárgyakat oktató pedagógusok használják az interaktív táblát. Őket követik a reál szakosok, s meglepő módon csak harmadik helyen vannak a nyelvszakos tanárok, ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a legalább részben idegen nyelvi szakos pedagógusok körében magasabb a tanóráikat rendszeresen interaktív táblával színesítők aránya.

2. táblázat. Interaktív tábla használat az egyes szakok szerint (sorszázalék, fő).

	Nem használók	Aktív felhasználók	Összesen (fő)
Humán szakos Nyelvtérület nélkül (a válaszadók 24,9%-a)	16,2	83,8	241
Humán szakos legalább egy nyelvtérülettel (a válaszadók 17,0%-a)	23,0	77,0	165
Reál szakos (a válaszadók 25,9%-a)	17,9	82,1	251
Humán és reál szakos (a válaszadók 13,0%-a)	24,6	75,4	126
Egyik sem (a válaszadók 19,2%-a)	54,8	45,2	186

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az individuális tényezőkön túlélve az intézményi környezet hatásának vizsgálatát vizsgáltuk meg. Az intézménytípus szerinti interaktív táblahasználat összevetésénél azt feltételeztük, hogy az interaktív tábla tanórai használata és az iskolatípus között

összefüggés tapasztalható. Az eredményekből jól megfigyelhető, hogy az interaktív táblákat használó pedagógusok kimagasló arányban a négyosztályos gimnáziumok és az általános iskolák esetén érhetőek tetten, valamint az óvodák esetében is megfigyelhető az eszköz igénybevétele. Az eszközhasználatot tekintve viszont a megkérdezett pedagógusok több képzési szinten is taníthatnak, ez az oka annak, hogy az összesített értékek többet mutatnak, mint 100%.

3. táblázat. Intézménytípus szerinti interaktív tábla használat (sorszázalék, fő).

	Nem használók (%)	Aktív felhasználók (%)	Összesen (fő)	P
Óvoda	63,6	36,4	140	0,000
Általános iskola	18,8	81,2	568	0,000
4 évfolyamos gimnázium	17,4	82,6	184	0,000
6 vagy 8 évfolyamos gimnázium	33,7	66,3	104	NS
Szakközépiskola	22,3	77,7	139	NS
Szakiskola	26,8	73,2	82	NS
Összesen (fő)	316	901	1217	

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az iskolai IKT felszereltséget, az intézmények számítógép ellátottságával mértük, amelynek bevonásával azt kaptuk, hogy az interaktív táblát használó pedagógusok 38,9 százaléka nyilatkozott úgy, hogy az iskolájuk a leginkább felszereltebb számítógéppel, azaz átlagosan 1-5 fő jut 1 számítógépre. Bár az interaktív tábla felszereltségére nem kérdezett rá a kérdőív, viszont azt feltételezhetjük, hogy ezen a téren is ezek az iskolák a legfelszereltebbek. Hunya (2014) kutatási eredményei szerint a kutatási eredmények arra mutatnak rá, hogy az interaktív tábla az egyik legkedveltebb IKT-eszköz Magyarországon.

4. táblázat. Egy számítógépre jutó felhasználók száma intézményenként (sorszázalék, fő).³

	1-5 fő	6-10 fő	11-15 fő	16-20 fő	21 és több	Nincs számítógép	Összesen (fő)
Nem használók	35,7	29,4	11,0	11,8	8,8	3,3	272
Aktív felhasználók	38,9	25,8	14,4	12,9	7,8	0,3	682

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: P=0,002

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A következő kérdésünk az volt, hogy kitől tudnak segítséget kérni a pedagógusok informatikai kérdésekben és interaktív tábla használatát illetően. Az eredmények alapján azt mondhatjuk el, hogy az interaktív táblával dolgozó pedagógusoknak csak 3,9% az, aki magabiztos megfelelő tudással rendelkezik az említett eszköz használatában. Jól látható, hogy elsősorban az informatika szakos kollégáktól és a rendszergazdáktól várnak egyértelmű segítséget a pedagógus kollégák, hiányos technikai ismereteik kiküszöböléséhez.

³ Az intézményben, ahol Ön dolgozik, egy számítógépre hány felhasználó jut?

5. táblázat. IKT eszközök használatához segítséget kérők preferenciái (oszlopszázalék, fő).⁴

	Nem használók aránya	Aktív felhasználók aránya
Informatika szakos kollégától	25,9	38,6
Más kollégától	21,5	16,6
Rendszergazdától	26,3	33,2
Nem az iskolán belülről kér segítséget	14,9	6,6
Senkitől	10,1	3,9
Diáktól	1,3	1,2
Összesen (fő)	228	591

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,000$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok informatikai programokban való jártassága mennyire befolyásolja az interaktív tábla használatát. Hipotézisünk szerint minél inkább rendelkezik egy pedagógus informatikai ismerettel, annál inkább használja az interaktív táblát a tanórákon. Az eredmények alapján elmondható, hogy azok a pedagógusok, akik gyakran vagy mindig használják az egyes informatikai alkalmazásokat, jártasabbak is az interaktív tábla használatában. Az informatikai programok használata (Windows, Word szövegszerkesztő, Excel, PowerPoint, grafikus programok, hangfájlok szerkesztése, stb.) előnyt jelent az interaktív tábla használatának terén. Az egyes európai országokban (Dánia, Finnország, Bulgária és Lettország) már kötelező tananyagként jelenik meg az oktatási informatika a tanárképzésben, szemben Magyarországgal, Spanyolországgal, Görögországgal stb., ahol nem kötelező az IKT-ismeretek elsajátítása.

6. táblázat. Informatikai jártasság és az interaktív tábla használatának összefüggései (átlagértékek négyfokú skálán⁵).⁶

	Nem használók (átlag)	Aktív felhasználók (átlag)
Windows használata**	3,30	3,46
MS Word szövegszerkesztő használata***	3,17	3,41
MS Excel használata***	2,58	2,91
PowerPoint használata***	2,65	3,10
Grafikus program használata (pl. Paint, Photoshop stb.)***	2,01	2,35
Hangfájlok kezelésére alkalmas programok használata***	1,99	2,33
Videoszerkesztő programok használata***	1,64	1,89
Multimédiás fejlesztői környezet használata**	1,55	1,75

Megjegyzés: *** $P\leq 0,001$, ** $P\leq 0,01$, * $P\leq 0,05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

4 Kitől tud segítséget kérni az IKT eszközök használatából?

5 1–nem jártas, 4–jártas

6 Mennyire jártas az informatikai programok használatában?

TÖBBVÁLTOZÓS MAGYARÁZATKERESÉS

A kétváltozós elemzések után arra kerestük a választ, hogy vajon mi valószínűsíti azt, hogy egy pedagógus interaktív táblát használ a tanórán? Többlépcsős logisztikus regresszió segítségével vizsgáltuk meg a kérdést. Az első lépésként az IKT-eszközökkel kapcsolatos változókat vontuk be, mint például a tanulói motiváció, intézményi felszereltség, segítségkérés lehetősége IKT-eszközök használathoz, valamint a felhasználó ismeretekre vonatkozóan. A második lépésben az intézménytípusokkal bővítettük a korábbi modellt, a harmadik lépésben pedig a társadalmi háttérváltozókat is felvonultattuk eddigi változóink mellé (kor, településtípus, nem). Az első lépések eredményei azt mutatták, hogy az interaktív tábla használat sokkal inkább függ az intézmény felszereltségétől és a pedagógusok felhasználói ismeretétől, mint a tanulók motiválhatóságától, és attól, hogy az adott pedagógus tud-e segítséget kérni az eszközök használatában. Bővítve a változók listáját, a felhasználói ismeretek továbbra is az interaktív tábla használatát befolyásoló tényezők egyikének bizonyultak. Modellünket a társadalmi háttérváltozókkal kiegészítve, a felhasználói ismeretek mellett megjelenik az általános iskolai foglalkoztatás is mint szignifikáns befolyásoló tényező. Ugyanakkor az átlagon felüli felhasználói ismerettel rendelkező pedagógus esetében 1,026-szor nagyobb az esélye annak, hogy használja az interaktív táblát. Az eredményekből továbbá azt láthatjuk, hogy 7,8-szor nagyobb az esélye egy általános iskolai pedagógusnak arra, hogy használja az interaktív táblát. A társadalmi háttérváltozók nem befolyásolják az interaktív tábla használatát. Ezek bevonásával is megmarad ennek az iskolai szint és a felhasználói ismeretek szignifikáns hatása.

7. táblázat. Az interaktív táblát befolyásoló tényezők (esélyhányadosok).

	Esélyhányados	Esélyhányados	Esélyhányados
Motiváció	2,499	3,136	3,318
Intézmény felszereltsége	0,246*	0,330	0,312
Tud-e segítséget kérni	1,450	2,813	2,808
Felhasználói ismeretek	1,028*	1,026*	1,026*
Óvoda		0,240	0,301
Általános iskola		6,651	7,818*
4 évfolyamos		5,203	4,854
6 évfolyamos		5,136E7	4,771
8 évfolyamos		0,546	0,567
Szakközépiskola		2,067	1,997
Szakisola		1,475	1,490
12 évfolyamos egységes		1,187	1,197
Kor			1,023
Nem			0,855
Település típusa			2,431

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

ÖSSZEFOGLALÁS

Általában igaz az, hogy az oktatásban nem egységes a technikai feltételrendszer, nem egyszerre történik az iskolákban az oktatástechnikai eszközök lecserélése. Az egyes oktatástechnikai eszközökhöz megfelelő hatékonyságú, praktikusan szerkesztett tartalommal mérhetően lehetne a tanulók tudását fejleszteni, nagy hangsúlyt fektetve az IKT-eszközök kiaknázására a tanórán. Az így nyert előnyök hozzásegítenék mind a diákokat, mind a pedagógust, hogy a napjainkban megkívánt új iskolai környezet vonzóbbá váljon. Csökkenthető lenne a diákok érdektelensége, az unalmas, frontális tanórák aránya, továbbá a frusztrált pedagógusok attitűdje is megváltozhatna.

Kutatási eredményeinkből arra következtethetünk, hogy az ország keleti régióinak pedagógusai úgy vélik, a diákok nagy részét motiválja, ha a pedagógus interaktív táblát használ a tanórán. Az eredményeink azt is megmutatták, hogy minél jártasabb egy pedagógus az informatikai programok használatában, annál gyakrabban használ IKT eszközöket. Továbbá megállapíthatjuk, hogy a nem nyelvszakos humán tárgyakat oktató pedagógusok használnak a leggyakrabban interaktív táblát a tanórákon. Őket követik a reál szakosak, és harmadik helyen szerepelnek az idegen nyelvszakos tanárok. A többváltozós elemzés azt mutatta, hogy az interaktív táblát elsősorban az felhasználói ismeretekkel gazdagabban rendelkezők és általános iskolában tanítók alkalmazzák a tanórán. Fontos eredménynek tűnik, hogy a pedagógusok közötti társadalmi és regionális különbségek nem teremtenek szakadékot a szakemberek között az eszköz használatában.

IRODALOM

- Balanskat, A.–Blamire, R.–Kefala, S. (2006): The ICT Impact Report. A review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe. European Communities. European Schoolnet. Brussels.
- Benedek A. (Szerk.) (2008): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Budapest: Typotex.
- Brevik, S. P. (2005): 21st Century Learning and Information Literacy. *Change*. 37. 2. 20–27.
- Buda A. (2007): Infokommunikációs technológiák és a pedagógusok. *Iskolakultúra*. 17. 4. 8.
- Buda A. (2013): Pedagógusok az információs társadalomban. Digitális Pedagógus Konferencia. Budapest. *Konferenciakötet*. ELTE PPK.<http://bit.ly/1gEXf0E> (Utolsó látogatás: 2015. 02. 22.)
- Condie, R.–Munro, B. (2007): *The impact of ICT in schools – a landscape review*. In http://dera.ioe.ac.uk/1627/1/becta_2007_landscapeimpactreview_report.pdf (Utolsó látogatás: 2015. 01. 11.)
- Czeglédiné Bárkányi É. (2014): *Az IKT-vel támogatott tanulás lehetőségei. Sokszínű pedagógiai kultúra*. <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0407CzedlineBarkanyiEva.pdf> (Utolsó látogatás: 2015. 01. 09)
- Fehér P. (2004): Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. *Iskolakultúra*. 12. 27–46.
- Gesztesi P. (1997): *Oktatástechnológia*. Pécs: Comenius Bt. In: www.mpgyor.hu/tartalomuj/egyeb/klasszikus_oktatatechnologia.pdf (Utolsó látogatás: 2014. 05. 21.)
- Gibson, I. W. (2002): Leadership, Technology, and Education: achieving a balance in new school leader thinking and behavior in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 11. 3. 315–334.
- Hunya M. (2008): Országos informatikai mérés. *Új Pedagógiai Szemle*. 1. 69–100.
- Hunya M. (2014): Hogy is áll a közoktatás? IKT-használat nemzetközi összehasonlításban, ESSIE 2013, eLEMÉRÉS 2014. Oktatás Informatika 2014 digitális nemzedék konferencia 7–26.
- Kecskés I. (1987): *Mikroszámítógépek használata az idegennyelv-oktatásban*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Komenczi B. (2009): *Az információs társadalom iskolájának jellemzői*. <http://www.ofi.hu/az-informacios-tarsadalom-iskolajanak-jellemzoi> (Utolsó látogatás: 2014. 11. 11.)
- Kozma, R.–Anderson, R. (2002): "Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT." *Journal of Computer Assisted Learning*. 18, 4 387–394.

- Körösné Mikis M. (2009): *Informatika gyermekkorban-hazai helyzetkép*. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/korosne-mikis-marta> (Utolsó látogatás: 2014. 11. 15.)
- Kubinger-Pilmann J. (2011): Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*. 12. 48–59.
- Lévai D. (2014): *A pedagógus mint digitális állampolgár*. VI. Oktatás-informatikai Konferencia, Budapest, 2014. február 7-8. Konferenciakötet. ELTE PPK.35-36. <http://bit.ly/P7jWQy> (Utolsó látogatás: 2015. 03. 10.)
- Molnár Gy. (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetősége. *Szakképzési szemle XXI.évf.* 2008/3.
- Molnár Gy. (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*. 7–8. 22–34.
- Molnár Gy.(2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*. A Magyar Tudományos Akadémia folyóirata. 9–3.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris.
- Námesztovszki Zsolt (2008): *A tanítók megváltozott szerepköre az információs társadalomban, a tanítóképzés jövőképe*. Újvidék: Fórum. 276–284.
- Sós M. (2005): 10–14 éves diákok számítógép-használati szokásainak vizsgálata. *Új pedagógiai szemle* 55. évf. 11. 83–99
- Tóth E.–Molnár Gy.–Csapó B. (2011): Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*. 2011_10-11_124–137.

DOKUMENTUMOK

- Központi Statisztikai Hivatal (2012): *IKT-eszközök és használatuk*.
- Nemzeti Alaptanterv (2007): http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Utolsó látogatás: 2015. április 26.)

PÁLYÁN LÉVŐ PEDAGÓGUSOK ANYANYELVI ATTITÚDJEI

Nagy Zoltán

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy képet adjon a magyarországi pedagógusok anyanyelvről (a sztenderd nyelvváltozatról és a nyelvjárásokról) és annak iskolai használatáról alkotott nézeteiről, attitűdjeiről. A kutatás kérdőíves adatfelvételen nyugszik, melynek alapján a nyelvi attitűdöket közvetett módon, a nyelvről alkotott állításokkal való egyetértés alapján mértük, majd az összefüggéseket és különbségeket klaszterelemzéssel és matematikai statisztikai eljárásokkal mutattuk ki. A vizsgálat három területre fókuszál. Megvizsgáltuk a szocio-demográfiai háttérváltozók (köztük a nemi eltérések, életkor, településtípus, oktatási szint) hatásait a nyelvi attitűdökre, kapcsolatot kerestünk a pedagógusok nyelvi attitűdjei és nevelési értékei között, végül ezek továbbképzési igényekre gyakorolt hatását vizsgáltuk.

NYELV, NYELVVÁLTOZATOK ÉS AZ ISKOLA

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az anyanyelv meghatározó szerepet tölt be valamennyi ember életében. Alig említhetünk olyan helyzetet, amelyben a nyelvviség megkerülhető lenne. Magyarországon az oktatásban a magyar nyelv – túl azon, hogy tantárgyként megjelenik – lényegében a teljes oktatási folyamatot áthatja. Számos beszélő (köztük sok pedagógus) érdeklődik a nyelv iránt, és felismeri az anyanyelv jelentőségét, ennek ellenére az ezzel kapcsolatos tudás meglehetősen hiányos és töredékes. Ennek legfontosabb oka, hogy a legalapvetőbb kérdésekben a szakirodalom is meglehetősen következtelen, egy-egy munkán belül is *gyakoriat a belső (szemléleti) ellentmondások*. A nyelvvel kapcsolatos legalapvetőbb kérdésekről (eredete, elsajátítása, szerepe stb.) viszonylag kevés, azonban rendkívül alapos összefoglaló vagy elemző munka született (Békés, 1997; ism. Sándor, 1999; Bezeczy, 2002; Szilágyi N., 1996, 2000, 2004; Fehér, 2008; részkérdésekben Fehér, 2004, 2014; Szilágyi N., 1999). Az iskolai anyanyelvi nevelés megközelítéseinek elméleti összegzését korábbi tanulmányunkban megtettük (Nagy, 2014b), és felvázoltuk az oktatáskutatás számára értelmezhető „hagyományos” és „társas” szemléletmód jellegzetességeit, megjegyezve, hogy ezek pusztán *elméleti keretek*, és az iskolai gyakorlatban túlnyomórészt kevert (és ebből adódóan inkonzisztens) elképzelések vannak jelen.

A 20. századi nyelvtudomány szemléletét alapvetően meghatározta Saussure munkássága (1967), és végigkísérte – hol látens, hol explicit módon – az egyéni kívül létező, *homogén nyelv* koncepciója. A nyelv nyilvánvalóan érzékelhető változatosságát

azzal magyarázzák, hogy a megjelenő különbözőségek valójában csupán az ideális vagy idealizált nyelvtől való jelentéktelen eltérések. Az *ideális nyelv* koncepciójából adódik, hogy a nyelv különböző rétegei – amely az akadémiai nyelvtan megfogalmazása szerint is „csak a közös nyelv változatai” (Tompá 1961, p. 26.) – között jelentős minőségbeli eltérések vannak. A hagyományos nyelvtanok számos értékelő kijelentést tesznek az egyes változatokkal kapcsolatban („Az irodalmi nyelv a legigényesebb közülük. Ez a nemzeti nyelvnek a közösségtől általában legfőbb mintának, követendő eszménynek tekintett, csiszolt, országszerte legegységesebb rétege.” (Tompá, 1961, p. 26.) „a társalgási nyelv fogad be könnyen irodalmiatlan, olykor valósággal alsóbbrendű, de divatos kifejezésformákat” (Tompá, 1961, p. 27.). „A nyelvjárások. A helyi nyelvi hagyományok szerint beszélő, a múltban jórészt iskolázatlanabb emberek élő nyelve még ennél is messzebb van a legválasztékosabb, tehát az irodalmi nyelvi rétegtől.” (Tompá, 1961, p. 27.). A nyelvészet feladata ebben a koncepcióban az, hogy a nyelvet leírja, és ezen túlmenően *előírja* a beszélőknek, hogy hogyan kell helyesen beszélni (preskriptív nyelvészet). Az iskolai nyelvtanoktatás alapvető feladata tehát, hogy az ideális nyelvváltozat magas szintű használatára megtanítsa a tanulókat (történeti előzményeihez lásd Fabricius-Kovács, 1979; Szépe, 2001, p. 121-130.), lényegében kizárva vagy marginalizálva az összes többi (lényegében szinte az összes, a valóságban létező) nyelvváltozatot. A korábbi gyakorlatot (amely szerint a nyelvi szabályokat meg kell tanítani ahhoz, hogy valaki helyesen beszélje az anyanyelvét) fokozatosan felváltotta az a szemlélet, hogy a helyes beszédhez a szabályokat a tanulóknak tudatosítani kell (ennek kritikájához lásd Pap, 1979).

Az utóbbi évtizedekben, elsősorban a labovi szociolingvisztika (Labov, 1982) nyomán megvalósuló élőnyelvi vizsgálatok, a pszicholingvisztika, a kognitív tudományok, a humánétológia (Csányi, 1999) térnyerésével a nyelvről való gondolkodás jelentősen átalakult. A nyelvészeti kutatások nyomán egyértelműen bizonyosodott, hogy a nyelv – a kommunikatív funkció korábbi, meglehetősen egyoldalú hangsúlyozása helyett – elsősorban *közösségi, társas szerepeket* tölt be (Sándor, 2002, a nyelvjárások vonatkozásában Kiss, 2011, p. 534.). Ebből adódóan a nyelv eredendően változatos és sokféle (Wardhaugh, 1995; Kontra, 2011), a különböző nyelvváltozatok egymással *egyenértékűek* (Kálmán, 2006, p. 114.), és nyelvészeti szempontból nem beszélhetünk fejlettebb vagy kevésbé fejlett nyelvváltozatokról. Nincsen szó tehát ideális nyelvváltozatról és az ehhez kapcsolódó nyelvtani szabályokról (Sándor, 1998; Kálmán, 2006; Fehér, 2014). A nyelvészet Nádasdy (2011, p. 16.) megfogalmazásában „sine ira et studio” elfogadja és helyesnek ítéli a beszélők által rendszeresen használt nyelvi formákat. A nyelvet minden ember a szocializáció során közösségben sajátítja el (Szépe, 2001, p. 130.; Bernstein, 1974, továbbá rá építve kritikai megjegyzésekkel még Réger, 2002), és az így megtanult anyanyelvváltozatnak számos közösségi, identitásjelző funkciója is van (Sándor, 2001, 2002). A „társas” nyelvészleletben tehát az anyanyelvi nevelés elsősorban a mindennapok során jól alkalmazható szituatív nyelvhasználat erősítésére, a nyelvi sokféleség tudatosítására kellene irányuljon. A nyelvhelyességi szabályok helyett a társasnyelvészet adott beszédhelyezethez *odaillő* (helyénvaló) vagy *nem odaillő* formákról beszél, a nyelvváltozatok egyenértékűsége miatt a *hozzáadó szemléletű* (Beregzsázi, 2009) tanítást támogatja (azaz a tanulókat nem leszoktatni kell a saját nyelvváltozatukról, hanem más nyelvváltozatok elsajátításához hozzásegíteni ezen felül), és fontosnak tartja a *nyelvi tudatosság* (Fóris-Ferenczi, 2007, p. 92.; Cseresnyési, 2004, p. 122.) növelését. A nyelv közösségi, társas funkcióiból, a nyelvváltozatok természetes sokféleségéből

adódik, hogy a beszélők (az esetek egy részében) öntudatlanul megítélik mások beszédét, és – az attitűd számos más formájához (Allport, 1994) hasonlóan – pozitívan vagy negatívan viszonyulnak hozzá. A *nyelvi attitűd* fogalma azonban némileg félrevezető, ugyanis az alapja nem nyelvi, hanem társadalmi jellegű: jórészt az egyén és a közösségek nyelvről alkotott elképzelésein, hiedelmein alapulnak (Trudgill, 1997, p. 58.; Kiss, 2002, p. 135.). Amennyiben az attitűd egy nyelvváltozat vonatkozásában negatív, úgy *stigmának* (stigmatizált nyelvváltozatnak, lásd Pléh, 1990), amennyiben pozitív, *presztízsnak* (presztízsváltozatnak) nevezzük (Cseresnyési, 2004, p. 125.). Részben a hagyományos szemléletű nyelvtanítás következményeként számos beszélő negatívan viszonyul(t) a nyelvjárásokhoz, amelyek így stigmatizált nyelvváltozatnak tekinthetők jórészt még ma is. A nyelvjárási beszédnek – a nyelv identitásjelző, közösségi funkciói miatt – azonban gyakran megnyilvánul a *rejtett presztízse*, azaz alacsony státusa ellenére adott környezetben és helyzetekben pozitív viszonyulást válthat ki. A nyelvi attitűdtől elválaszthatatlan fogalom a *nyelvi értékítélet*, azaz – a beszéde alapján – valakiről magáról (és ezzel összefüggésben számos személyes tulajdonságáról) alkotunk ítéletet. Az erősen negatív értékítélet az egyénnel vagy közösségekkel szembeni nyelvi alapú diszkriminációhoz (*lingvicizmus*) vezethet.

Tanulmányunkban a pályán lévő pedagógusok anyanyelvről, nyelvjárásokról és ezek iskolai használatáról alkotott nézeteit kívántuk feltárni részben papíralapú, részben online kérdőíves vizsgálat keretében. Tekintettel arra, hogy a beszélő és írott nyelvi kifejezések megítélése eltérő, továbbá a későbbi nemzetközi összehasonlíthatóságot szem előtt tartva nem konkrét nyelvi kifejezéseket kellett a válaszadóknak megítélniük, hanem a nyelvvel, nyelvjárásokkal kapcsolatos állításokkal való egyetértésüket. Ebből adódóan kutatásunk *közvetett* módon vizsgálja a nyelvi attitűdöket. Mivel a kérdőívet nem nyelvészek számára állítottuk össze, a megfogalmazásban sem törekedhettünk nyelvészetileg pontos megfogalmazásra. A kutatás során vizsgáltuk a legmagasabb presztízssú magyar nyelvváltozathoz való viszonyt, amelyet a kérdőívben művelt *köznyelvnek*, tanulmányunkban pedig *sztenderd nyelvváltozatnak* nevezünk. (Megjegyezzük, hogy a szakirodalom sem használja következetesen a sztenderd, köznyelv, irodalmi nyelv, nemzeti nyelv terminusokat, lásd Trudgill, 1997; Cseresnyési, 2004, p. 61-62.; továbbá az egységes, ideális nyelv koncepciójában többnyire ez a változat felel meg „a” nyelvnek). A *nyelvjárások* megjelölésére a kérdőívben a válaszadók számára jobban érthető tájszólás fogalmát használtuk (Kiss, 2001, p. 36.). A nyelv változatosága miatt jóformán lehetetlen megmondani, hol húzódnak a határok a *nyelvjárási*, ún. *regionális köznyelvi* és *sztenderd nyelvi* kifejezésformák között (hiszen ezek nem abszolút kategóriák), az egyes beszélők saját és mások beszédéről alkotott elképzelései is jelentősen eltérhetnek abban, hogy a beszédet inkább nyelvjárásinak vagy köznyelvinek érzik-e. (Megjegyezzük, hogy a nyelv változatosága miatt a valóságban senki nem beszél a leíró nyelvtanokban megjelenített sztenderdet, sem a nyelvjárástani munkákban adott jellegzetességekkel jellemzett nyelvjárásokat¹.) Kiss (2001, p. 33.) a nyelvjárást *viszonyfogalomként*

1 Nem kívánunk úgy fogalmazni, hogy minden ember valamilyen „köztes” változatot beszél, ez ugyanis azt sugallná, hogy léteznek abszolút értelemben vett végpontok (azaz „tisztán sztenderd” és „tisztán nyelvjárási” beszéd). Alapvető probléma, hogy a társasnyelvészet korszerű szemléletmódját nem követi a terminológia változása, tehát a nyelv heterogén voltából kiinduló, közösségi szemléletű munkák is kénytelenek a „hagyományos” nyelvészetből kölcsönzött fogalmakkal élni. Emiatt – elsősorban a nem nyelvész képzettségű olvasóknak – elsősorban a szemléletmódot kell megérteniük, ellenkező esetben ugyanis az egyes fogalmakhoz társított „hagyományos” jelentések, elképzelések jóformán lehetetlenné teszik a megértést.

értelmezi (azaz *praktikus okokból* a köznyelvhez képest beszélünk nyelvjárásokról, illetve az emberek többsége is így értelmezi a gyakorlatban a nyelvjárásokat). Mivel a kérdőívünkben a köznyelvre, illetve a tájszólásokra vonatkozóan is szerepeltek állítások, így ez a kontraszt esetünkben is érvényesült.

KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Magyar anyanyelvűek körében a nyelvi attitűdök, nyelvjárások és iskola vonatkozásában több, részben elméleti, részben empirikus kutatás is zajlott, amelyek azonban részben támaszkodtak az oktatáskutatás elméleti-módszertani apparátusára. Több élőnyelvi empirikus vizsgálatot is végeztek (Terestyéni, 1990), zajlottak a nyelvjárások megítélésére vonatkozó kutatások is (Kontra, 1997; Lakatos, 2009). A kísérleti módszerek közül a legelfogadottabb az ügynökmódszer alkalmazása (Hanyisztkó 2011). Az iskolai anyanyelvi nevelés szemléletének feltárásához jelentősen hozzájárultak Szabó (2012) empirikus kutatásai is. A nyelvtanítással kapcsolatos egyes területeken is születtek elemzések, elsősorban tankönyv- és dokumentumelemzések² támaszkodva (Veréce, 2001; Nagy, 2014c). Kerber úgy látja, hogy a magyar nyelvtan tantárgy esetében nem elegendő a tananyag mennyiségének bővítése, hanem alapvető fordulatra lenne szükség a nyelvszemléletben (Kerber, 2008, p. 94.). A társasnyelvészeti szempontot nélkülöző, azonban jelentős kutatások körébe Antalné (2006) pályán lévő pedagógusok osztálytermi kommunikációjával kapcsolatos vizsgálatai tartoznak. Ezekből kiderül - megerősítve egy közel három évtizeddel korábbi vizsgálat eredményeit (Pap, 1980) -, hogy a tanulóknak alig van lehetősége a tanórákon az összefüggő beszédre. Lantos (2005) elsősorban a beszédoktatásra (artikuláció) vonatkozó igényeket vizsgálta a felsőoktatásban.

Kovács Edinával több alkalommal vizsgáltuk tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeit, részint a Debreceni Egyetem (Kovács, 2014a, 2014b), részint a Partium régió (Pusztai & Hatos, 2012) felsőoktatási intézményeinek pedagógusjelölt hallgatói körében (Nagy, 2015). Korábbi kutatásaink során elsősorban az oktatásszociológiában általánosan használt magyarázó változók függvényében vizsgáltuk a nyelvi attitűdöket. A jelen tanulmányban bemutatott kutatás során pályán lévő pedagógusokat vizsgáltunk, és a nyelvi attitűdöket összevetettük a pedagóguspályáról alkotott elképzelésekkel, a pedagógusok nevelési értékeivel.

A hazai neveléstudományi kutatásokban az anyanyelvi nevelés gyakorlatával, eredményeivel összefüggő empirikus kutatások rendkívül hiányosak. Az iskola a diákoktól már a kezdetektől a művelt köznyelv használatát kívánja meg, így nincsen reális képünk arról, hogy a különböző nyelvi tudásszintmérések mennyiben tükrözik a diákok tényleges nyelvi képességeit, és – egyetlen példaként említve – a nyelvjárási háttérű diákok mekkora hátrányt szenvednek. Molnár és Nagy (2012, p. 235-236.) az anyanyelvi tudásszintméréseket és képességvizsgálatokat átfogóan bemutató tanulmányukban hangsúlyozzák a szociolingvisztikai és nevelésszociológiai vizsgálatok hiányát és azok szükségességét.

2 Az alkalmazott kutatásoknak számos esetben komoly módszertani korlátai vannak. A tankönyvelemzés tantárgy-pedagógiai szempontból alapvető fontosságú lenne, ugyanakkor kérdéses, hogy hogyan ragadható meg tudományosan egy-egy tankönyv szemléletmódja, amely nyilvánvalóan több, mint pusztán a részek együttese. A magyar nyelvtan tankönyveinek esetében a Nyelv és Tudomány portálon (nyest.hu) számos alapos és értékes szakértői elemzés jelent meg (elsősorban Jánk István munkái), azonban szükség lenne olyan átfogó kutatómódszertani-elméleti keretre, amely biztosítaná e munkák tudományos legitimitációját.

Általánosan elfogadott nézet, hogy a sztenderd nyelvi és kulturális műveltség számos területen szorosan összekapcsolódik, ezért a jövőben vizsgálni kellene, hogy egyrészt a nyelvi kompetenciamérések mennyiben a nyelvi műveltséget mérik, és mennyiben az otthonról „hozott” kulturális tőket, másrészt hogy a pedagógusok által adott minősítéseket mennyiben befolyásolja a diákok nyelvi háttere. Bánréti (1979) szerint „az iskola egységes igényekkel (tanterv, tankönyv stb.) lép fel az eltérő társadalmi helyzetű, eltérő nyelvhasználati szinten lévő [...] tanulókkal szemben” (Bánréti, 1979, p. 61.), és így „nem veszi figyelembe a gyermek nyelvi képességeit, nem épít rá, sőt néha kifejezetten a tanulók nyelvi tudása ellenére folyik” (Bánréti, 1979, p. 53.). Kiss (1999) kutatása rámutat arra, hogy az általános iskolát kezdő diákok fele nyelvjárási háttérű, és a helyesírási hibák jelentős része ebből fakad. Árnyalt, a diákok nyelvi, szociális háttérét figyelembe vevő elemzések alig fordulnak elő (Pletl, 2011, 2014).

Az anyanyelvi nevelés fontossága ellenére a tantárgy-pedagógiai szakirodalom is jórészt elavult. A társasnyelvészet szemléletmódját figyelembe vevő, gyakorlati útmutatást is nyújtó módszertani munka Beregszászi (2012) segédkönyve. A tanár szakos hallgatók képzéséhez, illetve a pályán lévő pedagógusok szakmai fejlesztéséhez a jövőben több korszerű munkára lenne szükség. Mindezt nehezíti, hogy a tantárgy-pedagógia presztízse, tudományos elismertsége meglehetősen alacsony (Tóth et al., 2011). A kutatók egyetértenek abban, hogy az anyanyelvi nevelés valamennyi tanár feladata, nem pusztán a magyartanáré (Kántor, 2005), ezért szükség lenne olyan felsőoktatási tankönyvre, amely valamennyi pedagógusjelöltet hozzásegít a nyelvről való korszerű gondolkodáshoz.

Végül feltétlenül meg kell említenünk egy problémakört, amelyről az elméleti bevezetésben részben már szó esett. A nyelvtudomány és a neveléstudomány – a diszciplináris különbségekből adódóan – lényegesen eltér két szempontból:

– A nyelvtudomány (legalábbis számos ága) a nyelv leírásához a tudományos megértés érdekében elméleti modelleket alkot, amelyek azonban rendkívül korlátozottan feleltethetők meg a valóságnak.

– A nyelvtudomány egyértelműen leíró (deskriptív) jellegű, és elutasítja az előíró vagy tiltó megközelítést.

Az ezekből adódó nehézségek részletes kifejtése jelen tanulmánynak nem feladata, ugyanakkor érdemes átgondolni ezek gyakorlati következményeit. Az oktatáskutatás alkalmazott területeinek (tantárgy-pedagógia, tantervelmélet, tanárképzés stb.) célja, hogy a mindennapokban, a gyakorlatban is hasznosítható tudást (is) közvetítsenek – ennek tudományos alapja az anyanyelv vonatkozásában jórészt a nyelvtudomány. A valós helyzet, a valós célok, elvárások, követelmények megállapításakor kérdéses, hogy ezekre az elméleti modellekre mennyiben építhetünk. Egyetlen példa: a magyar nyelv tanórán gyakran közvetített „hagyományos” szemlélet és a tanuló által érzékelt nyelvi valóság különbsége miatt a tanuló úgy érezheti, mintha két különböző magyar nyelv lenne: egy iskolai és egy valós, így – a pedagógiai konstruktivizmus fogalmaival élve (Nahalka, 2003; Kimmel, 2007) – az információt gyakran kizárja, magolja, meghamisítja vagy kreatívan menti. Másrészt az oktatásban világos képzési és kimeneti követelmények vannak, tehát előíró jellegű. A társasnyelvészet – leíró tudományként – elfogadja ezt a helyzetet, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatásnak fokozott érzékenységgel kell eljárnia az anyanyelvi nevelésben.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS BEMUTATÁSA

NYELVI ATTITŰDÖK A HÁTTÉRVÁLTOZÓK TÜKRÉBEN

Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey), amely során 1056 pedagógus válaszolt kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.³

A TELEMACHUS 2014 felmérés során lehetőségünk nyílt arra, hogy a pályán lévő pedagógusok nyelvi attitűdjeit is vizsgáljuk. Empirikus kutatásunk három fő területre összpontosít. Vizsgálni kívánjuk az oktatáskutatásban szokásos magyarázó változók hatását a nyelvi attitűdökre, másrészt – pedagógusokról lévén szó – a nyelvi attitűdök és a nevelési értékek közötti összefüggéseket, illetve – a kutatás alapvető céljainak megfelelően – az egyes, nyelvi attitűdök szempontjából elkülönített pedagóguscsoportok továbbképzési igényeiben mutatkozó eltéréseket. A szakirodalom megállapításai, illetve korábbi empirikus kutatásaink eredményei nyomán három hipotézist fogalmazunk meg. Először is, mivel – a nyelv közösségi beágyazottsága miatt – döntő tényező a családban, baráti körben, iskolában stb. végbemenő nyelvi szocializáció, így a nyelvi attitűdben a makroszintű szociodemográfiai háttérváltozók befolyásoló ereje érzékelhető, de esetleges. Természetesen számos prediktor létezik (Kontra, 2011), azonban azt sem szabad elfelejteni, hogy kutatásunkat egy adott, magasan iskolázott, sajátos foglalkozási csoport (pedagógusok) körében végeztük. Második hipotézisünk, hogy a nyelvi szempontból elfogadóbb hozzáállás tükröződik a nevelési értékekben is, azaz ezekben is elfogadóbb szemlélet jelenik meg. Végül feltételezzük, hogy a kirajzolódó különbségek tükröződnek a továbbképzési igényekben is.

A részben papíralapú, részben online kitöltött kérdőívben hét állítást fogalmaztunk meg, amelyekkel a válaszadók egyetértésüket négyfokú skálán jelölhették meg (*1. táblázat*). A hét állítás közül három a nyelvjárásokhoz való viszonyt mérte, négy pedig a sztenderd nyelvváltozatra vonatkozott. Korábbi kutatásaink során tanár szakos hallgatók és pedagógusjelöltek körében már több, ehhez hasonló vizsgálatot végeztünk. Mivel ezek a kutatások eredményesnek bizonyultak, így – kibővítve a kérdések listáját – most a pályán lévő pedagógusok körében végeztük el. Tekintettel arra, hogy a megfogalmazott állítások egy része a pedagógusjelöltek számára összeállított korábbi kérdőívünkben is szerepelt, így lehetőség van a pedagóguspályára készülő és pedagóguspályán dolgozók közötti összehasonlításra. (Erre jelen tanulmányunkban terjedelmi okokból nem vállalkozunk.) A kérdőívben szereplő állításokat, az azokra érkezett válaszok egyszerű megoszlását, valamint a négyfokú skálán megjelölt válaszok átlagait az *1. táblázatban* összegezzük.

³ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

1. táblázat. A válaszok egyszerű megoszlása és skálaátlagaik
(átlagértékek négyfokú skálán, sorszázalék, fő).

Állítás	skálaátlag	1 (egyáltalán nem)	2 (inkább nem)	3 (inkább igen) %	4 (teljes mértékben)	összesen (fő)
Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.	3,14	2,3	16,8	45,6	35,4	961
Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.	2,76	11,5	25,6	38,0	24,9	958
Az iskolában le kell szoktatni a tájszólásban beszélő diákokat a nyelvjárási beszédre.	1,73	49,3	33,9	11,2	5,6	956
Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.	3,22	2,1	13,0	45,2	39,7	957
Az életben való boldogulás szempontjából fontosnak tartom, hogy valaki mindig nyelvtanilag helyesen fejezze ki magát.	3,25	2,4	12,4	42,6	42,6	958
Vannak helyes és helytelen nyelvi formák, melyeket a nyelvészek állapítanak meg.	2,88	7,6	19,6	49,7	23,0	929
Az igényes, művelt köznyelv használata erkölcsi kérdés is.	2,89	10,8	16,5	45,8	26,9	965

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A nyelvjárási beszéd megítélésének vizsgálatához a három állítást úgy fogalmaztuk meg, hogy az első viszonylag általános, a második konkrét, a harmadik pedig kellően határozott (sarkos) legyen. A „Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.” állítással fel kívántuk mérni, hogy a válaszadó *általánosságban* hogyan viszonyul a nyelvjárási beszédhez. Ehhez legmegfelelőbbnek azt tűnt, ha a nyelvjárási beszéd természetességére kérdezzük rá, lehetőség szerint anélkül, hogy a nyelvjárási beszéd esztétikai minőségére utalnánk (például: szépnek hangzik számomra, zavarónak hangzik számomra stb.). A nyelvváltozatok és nyelvjárások megítélésére vonatkozóan több vizsgálat is zajlott, és világosan kitűnt, hogy nyelvjárási háttér esetén az emberek többnyire a saját beszédüket ítélik legszebbnek (Kontra, 2003, p. 240–255.). Az adatokból kitűnik, hogy a válaszadók 81 százaléka számára inkább természetesnek vagy teljes mértékben természetesnek hat általánosságban a nyelvjárási beszéd.

Az „Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.” állítás a pedagógus tanórai beszédére vonatkozik. Ebben a tekintetben a pedagógusok kevésbé megengedőek, de közel 63 százalékuk az inkább igen vagy teljes mértékben választ adta. Feltételeztük, hogy a nyelvjárási beszédet természetesnek ítélik inkább elfogadják, ha egy tanár nyelvjárásban beszél. A Spearman-féle korrelációs együttható jelentős együttjárást mutat (0,559, $P=0,001$), tehát az esetek jelentős részében feltételezhetjük, hogy általában a nyelvjárási beszédhez való pozitívabb viszonyulás esetén annak iskolai elfogadottsága is nagyobb. Az állításra adott elutasító válaszok azért meglepőek, mivel számos nyelvjárási területen a pedagógus is tájszólásban beszél (Vargha, 1979, p. 288.), tehát az állítás nem újszerű igényt, hanem egy adott helyzet tudomásul vételét foglalja magában.

A diákok nyelvjárási beszédére vonatkozó állításunk („Az iskolában le kell szoktatni

a tájsházában beszélő diákok a nyelvjárási beszédről.”) erőteljesen kizáró jellegű. A választ adó pedagógusok közel fele ezzel egyáltalán nem ért egyet. A bizonytalanok (2-es vagy 3-as választ jelölők) nagyobb része is az „inkább nem” lehetőséget jelölte meg, és pusztán a válaszadók 5,6 százaléka vélekedik úgy, hogy a nyelvjárási háttérű diákokat határozottan le kell szoktatni az anyanyelvváltozatokról. Megvizsgáltuk, hogy hány válaszadó van, aki teljes mértékben elfogadó a nyelvjárásokkal szemben (azaz az első és második állításra 4-es, a harmadik állításra pedig 1-es választ adott). A teljes mintából 160 fő tartozik ide. (A hét állítás segítségével válaszadói csoportokat, azaz klasztereket hoztunk létre, amelyeket később mutatunk be, de már most megjegyezzük, hogy közülük 101 fő a „megengedő”, 49 fő pedig az „elfogadó” csoportba tartozik; a fennmaradó tíz főt válaszhiány miatt nem tudtuk csoportba sorolni.)

„Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.” állítással azt kívántuk felmérni, hogy a válaszadók a tanításban megkívánják-e a sztenderd nyelvváltozat kizárólagos szerepét. Mindössze a válaszadók kicsivel több, mint 15 százaléka nem ért egyet ezzel az állítással. A nagyarányú egyetértés azért is várható volt, mivel korábbi, a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatóinak körében végzett vizsgálatunk során kimutattuk, hogy a tanítási tapasztalattal már rendelkező pedagógusjelöltek nagyobb arányban követelik meg az oktatásban a sztenderd nyelvváltozat használatát (Nagy, 2014a, p. 138.). A válaszok ugyanakkor azért meglepőek, mivel a nyelvjárási beszédben való tanítás vonatkozásában megengedőbbek a pedagógusok. A 2. táblázatban látható, hogy az összes válaszadó 11,4 százaléka (106 fő) szerint egy tanár az óráin teljes mértékben beszélhet tájsházában, és egyúttal teljes mértékben egyetért azzal, hogy az iskolában kizárólag a sztenderd nyelvváltozatban kell tanítani. Ez az ellentmondás rávilágít arra, hogy (az esetek jelentős részében) a pedagógusok gondolkodásában nincs jelen konzisztens nyelvszemlélet.

2. táblázat. Két állítás megítélésének keresztábrája (fő).

		Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.				összesen (fő)
		egyáltalán nem értek egyet	inkább nem értek egyet	inkább egyetértek	teljes mértékben egyetértek	
Egy tanár az óráin beszélhet tájsházával.	egyáltalán nem értek egyet	4	12	34	55	105
	inkább nem értek egyet	6	25	114	90	235
	inkább egyetértek	3	54	178	117	352
	teljes mértékben egyetértek	5	32	93	106	236
összesen (fő)		18	123	419	368	928

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A következő állítás („Az életben való boldogulás szempontjából fontosnak tartom, hogy valaki mindig nyelvtanilag helyesen fejezze ki magát.”) annak a megértéséhez segít hozzá, hogy az iskola miért követeli meg nagymértékben a sztenderd nyelvváltozat használatát. A válaszadók kevesebb, mint 15 százaléka nem ért egyet az állítással. A pedagógusok túlnyomó többsége szerint ahhoz, hogy valaki jól boldoguljon az életben, a nyelvtani szabályoknak megfelelően kell beszélnie. Az iskola tehát a sztenderd nyelvi kultúrához (Kontra, 2005) alkalmazkodik. Ilyen helyzetben a nyelvi tudatosságra, elfogadásra nevelés rendkívül fontos, ugyanis ennek hiányában az oktatás tulajdonképpen a sztenderd nyelvi kultúra (és ehhez kapcsolódóan a lingvicizmus) továbbéltetésében játszik jelentős szerepet.

Az egyik legmegdöbbentőbb eredményt a „Vannak helyes és helytelen nyelvi formák, melyeket a nyelvészek állapítanak meg.” állításra adott válaszok mutatják. A pedagógusok közel 73 százaléka szerint a nyelvészek döntenek el, hogy mi helyes és mi helytelen a nyelvben. *A nyelvészet tehát a pedagógusok elképzelése szerint ma is erőteljesen preskriptív jellegű, azaz a nyelvészek írják elő, hogy hogyan kell helyesen beszélni.* Napjainkban a nyelvtudomány – mint már említettük –, elhatárolódik a preskriptív szemlélettől, ugyanakkor erről mintha a válaszadóknak nem lenne tudomása. (Véltétleg ebben jelentős hatása van annak, hogy a pedagógusok is előíró szemléletben tanulták a nyelvtant.) Az előző és ezen állítás között szignifikáns, de nem nagyon erős a korreláció (Spearman-féle korrelációs együttható: 0,285, $p \leq 0,001$, $n=902$). A válaszadók bizonytalanságát ebben a kérdésben az is jelzi, hogy a hét állítás közül itt volt a legnagyobb a válaszhiány (lásd az 1. táblázatban).

A sztenderd nyelvi kultúra néhány jellegzetességét Kontra (2005) a következőképpen vázolja: „A nem-nyelvészek (az amerikai Dennis Preston őket »normális embereknek« nevezte, abban az értelemben, hogy nyelvi magatartásukat nem befolyásolja az, hogy egyetemen tanultak nyelvészetet) azonban szinte kivétel nélkül az előíró szemléletet tartják fontosnak, a legtöbben (iskolázottságuktól, vagyoni helyzetüktől stb. függetlenül) úgy vélik, hogy vannak helyes és helytelen nyelvi formák, melyeket a nyelvészek (értsd: nyelvművelők) állapítanak meg, s melyeket az iskolában tanítanak meg az embereknek. Sokan (nem csak a laikusok, hanem a nyelvművelők, szépírók és pedagógusok is) a „helyes” nyelvhasználatot (az ideális nyelvváltozat használatát) erkölcsi kérdésnek is tekintik.” Az utolsó állítás megfelel ennek az összegzésnek: a pedagógusok mintegy háromnegyede szerint a sztenderd használata erkölcsi kérdés is. A Kontra által felvázolt jellemzés létjogosultságát igazolja, hogy amennyiben az utolsó három állításunkból főkomponenst képeznénk, úgy a magyarázott variancia értéke 54,008% lenne. A három állítás tehát jelentős együttjárást mutat, annak ellenére, hogy – mint említettük –, a nyelvről való gondolkodásban számos tekintetben nem mutatkozik következetesség.

Az, hogy a sztenderd nyelvváltozat használatát valaki erkölcsi kérdésnek is tartja, abban az esetben különösen veszélyes, ha a pedagógus gondolkodásában ez *elitélő mozzanattal* társul: ebben az esetben ugyanis pusztán a beszéde alapján olyan *nyelvi értékítélet* alakul ki benne valakiről, amely erkölcsi jellegű is (azaz szélsőséges esetben az általa igénytelennek vélt beszéde miatt kevésbé erkölcsösnek vagy – horribile dictu – erkölcstelennek bélyegez valakit).

Tekintettel arra, hogy a válaszok viszonylag nagy szórást mutatnak, a válaszadókat klaszterelemzés segítségével csoportokba soroltuk. Ennek révén három klasztert alakítottunk ki, amelyet a 3. táblázat mutat be. Az első csoportba tartozókat *sztenderd-*

központú megengedőknek (vagy röviden megengedőknek) neveztük el. Ők azok, akik meglehetősen nagy jelentőséget tulajdonítanak a sztenderd nyelvváltozatnak (az iskolában ezt kell használni, és a használata erkölcsi kérdés is), ugyanakkor rendkívül megengedők az iskolai nyelvjárási beszéd tekintetében: elfogadhatónak tartják, ha egy tanár az óráin tájszólásban beszél, és nem gondolják, hogy a diákokat le kell szoktatni a nyelvjárási beszédről. A második válaszadói csoport az *elfogadók köre*. Ők értékelik legkevesebbre a sztenderd szerepét, és egészen elfogadóak a nyelvjárások vonatkozásában (bár némileg kisebb mértékben, mint a megengedők). A harmadik klasztercsoportba tartozók a *sztenderd-központú elutasítók* (vagy röviden elutasítók). Az első csoportba tartozókhöz hasonlóan nagy jelentőséget tulajdonítanak a sztenderd nyelvváltozatnak, és a legnagyobb mértékben gondolják úgy, hogy vannak nyelvészek által megállapított helyes és helytelen nyelvi formák, és az életben való boldoguláshoz a nyelvtani szabályok elsajátítása elengedhetetlen. Ennek megfelelően a nyelvjárási beszéddel szemben elutasítóak: nem elfogadható számukra a nyelvjárási beszéd az iskolában, és ők szoktatnák le a legnagyobb mértékben a tanulókat a nyelvjárási beszédről. Az egyes klasztercsoportok nagysága meglehetősen kiegyenlített, de legtöbben a *megengedők közé* tartoznak.

3. táblázat. Az egyes állításokra kapott válaszok alapján létrehozott klasztercsoportok (átlagértékek négyfokú skálán⁴).

	Sztenderd-központú megengedő	Elfogadó	Sztenderd-központú elutasító
Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.	3,43	2,77	3,33
Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.	3,54	3,14	2,63
Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.	3,37	2,98	1,83
Az iskolában le kell szoktatni a tájszólásban beszélő diákok a nyelvjárási beszédről.	1,35	1,40	2,50
Az életben való boldogulás szempontjából fontosnak tartom, hogy valaki mindig nyelvtanilag helyesen fejezze ki magát.	3,46	2,72	3,47
Vannak helyes és helytelen nyelvi formák, melyeket a nyelvészek állapítanak meg.	3,04	2,40	3,13
Az igényes, művelt köznyelv használata erkölcsi kérdés is.	3,34	1,85	3,28
Klaszterbe tartozó személyek száma (fő)	330	243	256
Megoszlás (%)	39,8%	29,3%	30,9%

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Vizsgálatunkban választ kívántunk keresni arra a kérdésre, hogy milyen magyarázó változók befolyásolják, hogy valaki megengedő, elfogadó vagy elutasító szemléletet képvisel. Korábbi kutatásainkban a nyelvi attitűdöt befolyásoló háttértényezőket keresve rendre erős *nemi eltéréseket* tapasztaltunk. A klasztercsoportokba tartozást a nemek közti különbség azonban nem befolyásolja szignifikáns módon. A keresztábra-elemzés nyomán a nők-férfiak aránya (egész számra kerekítve) a sztenderd-központú megengedő csoporton belül 39 illetve 42%, az elfogadó csoportban 29 illetve 33%, a sztenderd-

4 1-egyáltalán nem értek egyet, 4-teljes mértékben egyetértek

központú elutasító csoportban pedig 32 illetve 26%. Tendenciaszerűen látszik, hogy az elutasítók körében kevesebb a férfi. Az egyes klasztercsoportokon belül variancia-analízis segítségével minden egyes állítás esetén megvizsgáltuk a nemi különbségeket (4. táblázat). Ahol a különbség szignifikáns, ott minden esetben a nők a sztenderdebbek/elutasítóbbak, amely megfelel a korábbi kutatásaink és a szakirodalmi megállapításokon (Huszár, 2009) alapuló várakozásainknak.

4. táblázat. Nemi eltérések az egyes állítások esetén a klasztercsoportokon belül (átlagértékek négyfokú skálán⁵).

	sztenderd-központú megengedő			elfogadó			sztenderd-központú elutasító		
	férfi	nő	ANOVA	férfi	nő	ANOVA	férfi	nő	ANOVA
iskolában kizárólag igényes, ivelt köznyelven kell tanítani.	3,33	3,46	NS	2,60	2,83	NS	3,08	3,37	*
rmészetesen hangzik számomra, valaki tájszólással beszél.	3,58	3,53	NS	3,06	3,17	NS	2,65	2,63	NS
y tanár az óráin beszélhet szólással.	3,32	3,38	NS	3,04	2,97	NS	1,95	1,81	NS
iskolában le kell szoktatni a szólásban beszélő diákok a eljárási beszédéről.	1,18	1,39	*	1,32	1,42	NS	2,68	2,48	NS
életben való boldogulás mpontjából fontosnak tartom, gy valaki mindig nyelvtanilag yesen fejezze ki magát.	3,30	3,49	*	2,49	2,78	*	3,38	3,48	NS
nnak helyes és helytelen nyelvi mák, melyeket a nyelvészek apítanak meg.	2,90	3,09	NS	2,40	2,36	NS	3,08	3,15	NS
igényes, művelt köznyelv ználata erkölcsi kérdés is.	3,42	3,33	NS	1,85	1,85	NS	3,38	3,27	NS
szesen (fő)	60	261	-	47	190	-	37	213	-

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az egyes klasztercsoportokba tartozást több „klasszikus” szocio-demográfiai háttérváltozó mentén is megvizsgáltuk keresztábla-elemzéssel. A válaszadó *állandó lakóhelyének településtípusa* mint független változó nem befolyásolja szignifikáns módon a klasztercsoportba kerülést. A fővárosban és megyeszékhelyen élők, valamint a kisebb városokban lakók körében hasonló arányban alakulnak a válaszadói csoportok (sztenderd-központú megengedő: 41–43%, elfogadó: 30–29%, sztenderd-központú elutasító: 29–29%). A községben, faluban vagy tanyán élő válaszadók körében az arányok az elutasító csoport irányába tolódnak el: a válaszadók 36 százaléka tartozik ide (az elfogadó csoport aránya a másik két településtípushoz hasonló). A legkisebb településeken élők tehát – vélhetőleg – a legnagyobb arányban utasítják el a nyelvjárások iskolai használatát.

5 1-egyáltalán nem értek egyet, 4-teljes mértékben egyetértek

Ezt a feltételezésünket – minthogy a keresztábra-elemzés során a χ^2 -próba nem mutatott szignifikáns eltérést – a nyelvjárási beszédéről való leszoktatás szükségességét mérő állításra adott válaszok segítségével variancia-analízissel is megvizsgáltuk. Ez alapján (5. táblázat) világosan kirajzolódik, hogy a település méretének csökkenésével nő az azzal való egyetértés, hogy a nyelvjárási háttérű gyermekeket le kell szoktatni a nyelvjárási beszédéről. (Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a skálaátlag még a község, falu, tanya esetében is alulról közelíti az „inkább nem” válaszlehetőséget.) Vélhetően a legkisebb településeken dolgozó pedagógusok találkoznak leginkább a nyelvjárási beszéddel, amelynek alacsony presztízt tulajdonítanak, és úgy gondolják, hogy a sztenderd megtanítása segíti inkább elő a diákok későbbi boldogulását. (Ezt a magyarázatot azonban nem tudjuk kétségtelenül igazolni, ugyanis „Az életben való boldogulás...” állításra adott válaszok a településtípus függvényében varianciaanalízissel nem mutatnak szignifikáns eltérést; ennek ellenére tendenciaszerűen a település méretének csökkenésével az állítással való egyetértés nő.)

5. táblázat. A nyelvjárásról való leszoktatás igénye az iskolában a pedagógusok megítélése alapján az állandó lakóhely függvényében (átlagértékek négyfokú skálán⁶).⁷

Állandó lakóhely	Átlag	fő
főváros vagy megyeszékhely	1,66	325
kisebb város	1,70	417
község, falu, tanya	1,92	175
összesen	1,73	917

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,004$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A válaszadók *életkora* szignifikáns módon befolyásolja az egyes klasztercsoportokhoz való tartozást. Amint a 6. táblázat is mutatja, a legfiatalabb pedagógusok (22–38 évesek) nagyjából egyforma arányban oszlanak meg a klasztercsoportok között, azonban némileg többen vannak közöttük a sztenderd-központú elutasítók. A 39–54 évesek és az 55–68 évesek körében nagyjából 43% sztenderd-központú megengedő, a legidősebbek körében azonban kevesebb az elfogadó és több a sztenderd-központú elutasító.

6 1-egyáltalán nem, 4-teljes mértékben

7 Az állítás a következő volt: „Az iskolában le kell szoktatni a tájszólásban beszélő diákokat a nyelvjárási beszédéről”

6. táblázat. Az egyes klasztercsoportokba tartozók arányainak megoszlása korcsoportonként (oszlopszázalék, fő).

	Korcsoportok			Megoszlás (%)	
	22–38	39–54	55–68		
Klasztercsoportok	sztemerd-központú megengedő	31,4	<u>43,1</u>	<u>43,4</u>	40,7
	elfogadó	33,1	29,0	23,0	28,7
	sztemerd-központú elutasító	<u>35,5</u>	27,9	33,6	30,6
Összesen (fő)	169	480	152	801	

Megjegyzés: Korcsoportonként a legmagasabb arányt aláhúzással jelöltük. Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,035$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A megkérdezett pedagógusok édesanyjának és édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége tükrében nem kaptunk szignifikáns különbségeket.

Megvizsgáltuk, hogy a legmagasabb *szintenként*, ahol a pedagógusok tanítanak, milyen az egyes klasztercsoportokba tartozók megoszlása (7. táblázat). Tekintettel arra, hogy a kérdőíves lekérdezés során a pedagógusok összevont intézményeket is megjelölhettek, létrehoztunk egy ilyen kategóriát is, azonban ezt a rendkívül alacsony elemszám miatt kizártuk az elemzésből. Az óvodapedagógusok közel fele megengedő, 35,4 százaléka elutasító, az elfogadók aránya pedig mindössze 17,2%. Alap- és középfokon a pedagógusok nagyobb része megengedő (39,2–39,7%), azonban alapfokon az elutasítók, középfokon pedig az elfogadók jelennek meg magasabb arányban. Az intézmény *fenntartója* szerint nincsen szignifikáns különbség, azonban megjegyezzük, hogy a sem állami, sem egyházi fenntartású intézmények pedagógusai esetén az elfogadók aránya némileg alacsonyabb, a megengedők és elutasítók aránya pedig némileg magasabb az állami vagy egyházi fenntartású intézményben dolgozó kollégáikhoz képest.

7. táblázat. Az egyes klasztercsoportokba tartozók arányainak megoszlása legmagasabb tanítási szintenként (oszlopszázalék, fő).

	Legmagasabb szint ahol tanít			Megoszlás (%)	
	óvoda	alapfok	középfok		
Klasztercsoportok	sztemerd-központú	47,5	39,2	37,9	39,7
	elfogadó	17,2	27,2	36,1	29,2
	sztemerd-központú	35,4	33,7	26,0	31,1
Összesen (fő)	99	401	285	785	

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: $P=0,003$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A megkérdezett tanárok által tanított *szakok* (humán – idegen nyelv – reál – humán és reál is) tekintetében szintén nem mutatkozik szignifikáns különbség. Az elutasítók aránya valamennyi szakon belül viszonylag állandó, 30,2% ($\pm 0,3\%$). A megengedők legnagyobb arányban (43,9%) a humán szakosok között vannak, míg legkisebb arányban a humán és reál szakosok között (34,0%). Ennek megfelelően az elfogadók legkisebb arányban a humán szakosok körében vannak jelen (26,0%), míg legnagyobb arányban a humán és reál szakosok között (35,8%). Az alfejezetben megvizsgáltuk számos független változó nyelvi attitűdökre gyakorolt hatását. Bizonyos területeken sikerült egyértelmű különbségeket kimutatni, másokon viszont nem sikerült az eltéréseket egyértelműen kimutatnunk, ezért az első hipotézisünket igazoltnak látjuk.

AZ EGYES KLASZTERCSOPORTOKBA TARTOZÓ PEDAGÓGUSOK NEVELÉSI ÉRTÉKEI

A kérdőíves adatfelvétel során a pedagógusok nevelési értékeit a „Mennyire fontos Önnek mint pedagógusnak az alábbi tulajdonságok kialakítása a diákokban?” kérdéssel térképeztük föl. A pedagógusoknak nem maguknak kellett nevelési értékeket megnevezniük, hanem tizenhét nevelési érték fontosságát kellett megjelölniük ötfokú skálán. Kutatócsoportunk a nevelési értékek megnevezése során a Melvin Kohn által kidolgozott tesztet vette alapul (Füstös & Szabados, 1998). Az egyes klasztercsoportokba tartozó pedagógusok nevelési értékekre adott skálaátlagait csökkenő sorrendbe rendeztük, és az értéksorrendet sorszámokkal jelöltük meg (8. táblázat).

8. táblázat. Nevelési értékek az egyes klasztercsoportokban (rangsorrend, átlagértékek ötfokú skálán⁸).

	sztenderd-központú megengedő		elfogadó		sztenderd-központú elutasító		ANOVA
	sorrend	átlag	sorrend	átlag	sorrend	átlag	
mások tisztelete/tolerancia	1	4,82	3	4,70	3	4,72	*
felelősségérzet	2	4,81	2	4,74	2	4,76	NS
őszinteség	3	4,80	1	4,74	1	4,77	NS
önállóság	4	4,69	4	4,64	4	4,66	NS
önfegyelem	5	4,62	5	4,47	5	4,56	*
udvariasság	6	4,53	7	4,26	6	4,49	***
türelem	7	4,53	6	4,36	7	4,43	*
képzelőerő/fantázia	8	4,41	8	4,23	9	4,24	**
jó magaviselet	9	4,35	12	4,07	8	4,36	***
önzetlenség	10	4,29	11	4,11	11	4,21	*
határozottság/állhatatosság	11	4,20	9	4,12	10	4,22	NS
kemény munka	12	4,18	10	4,12	12	4,18	NS
hűség/lojalitás	13	4,17	13	3,86	13	4,05	***
takarékosság	14	3,93	14	3,71	15	3,84	*
engedelmesség	15	3,89	15	3,54	14	3,95	***
vezetőkészség	16	3,47	16	3,37	16	3,44	NS
vallásos hit	17	3,30	17	3,15	17	3,27	NS

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

8 1–egyáltalán nem fontos, 5–nagyon fontos

Az adatokból világosan kirajzolódik, hogy a *megengedő* klaszterbe tartozók az egyes nevelési értékeket rendre fontosabbnak tartják, mint az *elfogadó* csoportba sorolt pedagógusok. A különbségek meglehetősen nagyok, azonban a megkérdezett nevelési értékek sorrendje nagyjából hasonló. Jelentősebb eltérés az első három helyre sorolt értékek vonatkozásában jelenik meg: a megengedő pedagógusok a toleranciát tartják legfontosabbnak, ezt követi a felelősségérzet és az őszinteség. Az elfogadó és elutasító klaszterben az őszinteség áll az első helyen, ezt követi a felelősségérzet és a tolerancia. A „mások tisztelete/tolerancia” nevelési érték esetén az eltérés szignifikáns, amely nem meglepő, mivel a megengedő csoport fogadja el legnagyobb mértékben a nyelvjárási beszédet (számukra hangzik legtermészetesebben, és elfogadják az iskolai használatát is).

Az egyes nevelési értékekben a klasztercsoportok közötti legerősebb eltérések ($P=0,001$) azon nevelési értékek körében jelennek meg, amelyek a leginkább normatívak (a tanár és diák közötti hierarchikus viszonyt leginkább megtestesítőek vagy előíró szemléletűek), ezek: az udvariasság, a jó magaviselet, a hűség/lojalitás és az engedelmesség. A *megengedő* és az *elfogadó* klaszterbe tartozók egyes nevelési értékekre adott skálaátlagai között átlagosan 0,16 a különbség, azonban a tizenhét közül az említett négy tulajdonság esetén a legnagyobbak a különbségek (az eltérés 0,27–0,35 között van). Bár az *elfogadó* csoport a *megengedő*höz képest valamennyi tulajdonság kialakításának kisebb fontosságot tulajdonít, a *megengedők* mégis érzékelhetően nagyobb mértékben várják el a normakövető, konformista magatartást a diákok részéről.

Ami az *elfogadó* és az *elutasító* csoportok közötti különbségeket illeti, az elutasítók valamennyi tulajdonság kialakítását fontosabbnak ítélik, és a skálaátlagok közötti eltérések szintén látványosak.

A *megengedők* az *elutasító*khöz képest valamennyi tulajdonság esetén magasabb skálaátlagot mutatnak, három tulajdonság kivételével: az engedelmességet és a jó magaviseletet az *elutasítók* nagyobb mértékben várják el. (A harmadik tulajdonság, a határozottság esetén az eltérés nem szignifikáns.) Az egyes tulajdonságok sorrendjében a legnagyobb különbséget a jó magaviselet esetében tapasztaljuk: a nevelési értékek fontossági sorrendjében az *elutasítók* körében a nyolcadik, a *megengedők* körében a kilencedik, míg az *elfogadók* körében a tizenkettedik helyen áll.

A kutatás során rákérdeztünk arra, hogy a válaszadók adott pedagógiai tevékenységeket munkájuk folyamán mennyire tartanak fontosnak. Az eredmények klasztercsoportonként az előzőeknek megfelelő mintázatot mutatják (9. táblázat), azaz a megengedő és az elutasító klaszterbe tartozók általában az egyes tevékenységeket fontosabbnak tartják, mint az *elfogadók*.

9. táblázat. A pedagógiai munka során fontosnak ítélt tevékenységek az egyes klasztercsoportokban (rangsorrend, átlagértékek négyfokú skálán⁹).

	sztderd- központú megengedő		elfogadó		sztderd- központú elutasító		ANOVA
	sorrend	átlag	sorrend	átlag	sorrend	átlag	
A diákok gyakorlati tudásának fejlesztése	1	3,85	1	3,79	1	3,87	NS
A diákok személyiségének fejlesztése	2	3,74	2	3,65	2	3,73	NS
A diákok kommunikációjának fejlesztése	3	3,66	4	3,60	3	3,63	NS
A diákok felkészítése a nagybetűs életre	4	3,64	3	3,61	4	3,60	NS
A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése	5	3,64	6	3,41	6	3,58	**
Szakmai együttműködés a kollégákkal, az iskolai közösséggel	6	3,64	5	3,48	5	3,59	**
Szakmai kommunikáció, együttműködés a szülőkkel	7	3,52	8	3,39	9	3,44	NS
A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak	8	3,47	12	3,27	7	3,55	***
A tananyag folyamatos frissítése, megújítása	9	3,46	11	3,27	10	3,42	**
A diákok személyes problémáinak megismerése	10	3,46	7	3,41	8	3,46	NS
Az értékelés megbeszélése a diákokkal	11	3,44	10	3,30	11	3,39	NS
A diákok kulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése	12	3,43	9	3,32	13	3,36	NS
A diákok elméleti tudásának fejlesztése	13	3,38	13	3,24	12	3,37	*
A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása	14	3,32	14	3,15	14	3,28	*
A pedagógiai újdonságok állandó követése	15	3,22	15	2,98	16	3,21	***
A legszínvonalasabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel	16	3,21	16	2,98	17	3,16	***
A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása	17	3,19	17	2,93	15	3,25	***
A diákok szabadidős tevékenységének szervezése	18	2,85	18	2,79	18	2,88	NS
Tanulmányi versenyekre való felkészítés	19	2,83	19	2,64	19	2,82	*

Megjegyzés: *** $P \leq 0,001$, ** $P \leq 0,01$, * $P \leq 0,05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Meglepő, hogy a diákok kommunikációjának fejlesztését az *elfogadók* kevésbé tartják fontosnak (az eltérés nem szignifikáns, de ranghely szerint körükben ez a negyedik legfontosabb tevékenység, míg a másik két csoport esetén a harmadik legfontosabb). Részben a nyelvi szempontból elfogadó attitűdhez kapcsolódik a diákok kulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése, amely viszont az *elfogadók* körében a kilencedik legfontosabb tevékenység (a másik két csoportban a tizenkettedik illetve tizenharmadik helyen áll). Az adatokból tehát kitűnik, hogy a nyelvi szempontból elfogadó hozzáállás alapvetően nem a nyelvi-kommunikációs kérdéskör jelentőségéből, a társas szemléletű anyanyelvi nevelés fontosságának felismeréséből vagy tudatosságából ered. Sokkal inkább

⁹ 1-egyáltalán nem tartom fontosnak, 4-nagyon fontosnak tartom

egy általános viszonyulásról van szó, amelynek alapja a „klasszikus” (az iskolai szereplők hierarchikus kapcsolatán és az ismeretközpontú oktatáson nyugvó) szemlélettel való jóval kisebb mértékű azonosulás. Ezt mutatja, hogy a lehető legtöbb ismeret átadása az *elfogadók* között csak a tizenkettedik legfontosabb tevékenység, míg a megengedők esetén a nyolcadik, az *elutasítók* körében pedig a hetedik helyen áll.

A pedagógusok nyelvi attitűdjei és tanításról vallott nézetei, nevelési értékei között összefüggéseket tapasztaltunk, így második hipotézisünk igazolódott.

SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉSI IGÉNYEK

A kutatás során megvizsgáltuk a pedagógusok szakmai továbbképzési igényeit, és az egyes továbbképzési területek skálaátlagait klasztercsoportonként összevetettük (10. táblázat). Az egyes klasztercsoportokon belül a skálaátlagok jellege a nevelési értékek mintázatát követi: rendszerint az egyes területeken az *elfogadók* kevésbé igényelnek szakmai továbbképzést. Első helyen a tehetséggondozás, másodikon a tanítás-tanulás témakör áll, ezt követően azonban meglehetősen színes képet kapunk. Ezt a két területet érzékelhetően preferálják a pedagógusok: valamennyi klaszterben a harmadik ranghelytől kezdve jelentősen alacsonyabbak a továbbképzési igények az említett két témakörhöz képest. Abból adódóan, hogy az *elfogadók* mind a nevelési értékekben, mind a továbbképzési igényekben alacsonyabb pontszámot adtak, feltételeztük, hogy a pedagóguspályával ők a legkevésbé elégedettek. Mindezt igazolják a pedagógusok jövőtervei (11. táblázat).

10. táblázat. Pedagógusok továbbképzési igényei témakörönként az egyes klasztercsoportokban (rangsorrend, átlagértékek négyfokú skálán¹⁰).

	sztemerd-központú megengedő		elfogadó		sztemerd-központú elutasító		ANOVA
	sorrend	átlag	sorrend	átlag	sorrend	átlag	
Tehetséggondozás	1	3,30	1	2,99	1	3,17	***
Tanítás – tanulás	2	3,11	2	2,97	2	3,02	NS
Környezeti nevelés	3	2,85	6	2,53	4	2,79	***
Egészségnevelés, mentálhigiéné	4	2,85	5	2,55	6	2,67	**
Számítástechnika, informatika	5	2,81	3	2,69	3	2,80	NS
Családi életre nevelés	6	2,76	4	2,60	5	2,74	NS
Gyógynevelés, fejlesztőpedagógia	7	2,63	10	2,31	9	2,48	**
Esélyegyenlőség	8	2,57	7	2,42	8	2,53	NS
Szabadidő-kultúra	9	2,52	9	2,38	7	2,59	NS
Mérés-értékelés	10	2,49	11	2,22	11	2,26	**
Pályaorientáció	11	2,34	8	2,40	10	2,34	NS
Szervezet- és minőségfejlesztés	12	2,11	12	2,03	13	2,01	NS
Nemzeti és etnikai kisebbségi nevelés- oktatás	13	2,09	13	1,95	12	2,13	NS
Közoktatás-irányítás	14	1,97	14	1,94	14	1,96	NS

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

¹⁰ 1-egyáltalán nem, 4-szívesen részt vennék

11. táblázat. Pedagógusok jövőtervei (átlagértékek négyfokú skálán¹¹).¹²

	sztenderd- központú megengedő	elfogadó	sztenderd- központú elutasító	ANOVA
Munkahelyet (iskolát) változtasson	1,76	2,05	1,79	***
Pályát változtasson	1,63	1,82	1,58	**
Új diplomát szerezzen	2,04	2,22	2,18	NS
Doktori fokozatot szerezzen	1,34	1,47	1,39	NS
Pedagógus szakvizsgát szerezzen	2,13	2,17	2,17	NS
Külföldi szakmai tapasztalatot szerezzen?	1,69	1,83	1,61	*
Külföldön vállaljon – nem pedagógus munkakörben – munkát?	1,36	1,47	1,37	NS

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A kérdőívben hét kérdést tettünk fel azzal kapcsolatban, hogy tíz éven belül elképzelhetőnek tart-e a válaszadó munkahely- vagy pályaelhagyást, illetve különböző formákban továbbképezze-e magát. A válaszok alapvetően a „biztosan nem – inkább nem” tartományt ölelik fel, ugyanakkor bizonyos területeken szignifikáns különbségeket tapasztalunk. Az *elfogadó* klaszterbe tartozó pedagógusok, mint említettük, a hagyományos iskolaképpel kevésbé tudnak azonosulni a többi kollégájukhoz képest. Nem meglepő, hogy körükben a legnagyobb a hajlandóság a munkahely megváltoztatására vagy a pályaelhagyásra (bár ez a skálaátlagokat tekintve a szignifikáns eltérés ellenére sem nagyon magas). Az *elfogadók* szerezniék leginkább szívesen új diplomát vagy doktori fokozatot, és legnagyobb mértékben ők mennének külföldre szakmai tapasztalatszerzés vagy munkavállalás céljából. (Az új diploma és a doktori fokozat megszerzése hozzájárulhat a szakmai fejlődéshez, ugyanakkor segítheti a pályaelhagyást is.) Az iskolájukkal és a munkájukkal leginkább a *megengedő* csoportba tartozók elégedettek mind az előző, mind a jelen alfejezetben bemutatott adatok alapján.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a pályán lévő pedagógusok kérdőíves megkeresésén alapuló kutatásának néhány eredményét összegeztük az anyanyelvi nevelésről alkotott nézetek tükrében. Az anyanyelvről és a nyelvjárásokról, továbbá a nyelvjárások iskolai használatáról alkotott elképzeléseik alapján a pedagógusoknak három klasztercsoportja rajzolódott ki. Az elsőbe azok a pedagógusok tartoznak, akik a sztenderd nyelvváltozatot részesítik előnyben, ugyanakkor legnagyobb mértékben tolerálják a nyelvjárásokat és az iskolai nyelvjárási beszédet mind a tanárok, mind a diákok részéről (megengedők). A második csoportba tartozók kisebb jelentőséget tulajdonítanak a sztenderdnek, és elfogadják a nyelvjárásokat az iskolában (elfogadók). A harmadik csoportba azok a pedagógusok kerültek, akik a sztenderdnek nagy jelentőséget tulajdonítanak, és a nyelvjárási beszédet az iskolában a legkevésbé fogadják el (elutasítók).

¹¹ 1-biztosan nem, 4-biztosan igen

¹² Az állítás a következő volt: „Elképzelhetőnek tartja-e, hogy 10 éven belül...?”

Megállapítottuk, hogy a nyelvről, nyelvjárásokról való gondolkodás számos tekintetben következetlen, és a világosan megmutatkozó tendenciák ellenére bizonyos területeken belső ellentmondásokat találunk. Fontos lenne, hogy az anyanyelvvvel kapcsolatos tudatosságot fejlesszük, és az is, hogy a pedagógusokhoz eljussanak a nyelvtudomány újabb eredményei.

A 2013-tól életbe lépő, a kétciklusú tanárképzést felváltó osztatlan (egységes) képzésben a tanárjelölteknek kötelező az anyanyelvi ismereteket magában foglaló kurzus teljesítése. A tanulmányban igazoltuk, hogy a nyelvvel kapcsolatos elképzelések szorosan összefüggenek a pedagógusok nevelési értékeivel és a tanári munkával kapcsolatos nézetekkel. *Az anyanyelvi nevelés, a szemléletformálás, a nyelvvel kapcsolatos tévhitek lebontása és az ezeken alapuló nyelvi értékítéletek megszüntetése emiatt nem lehet pusztán egyetlen kurzus feladata.* A pedagógusképzésnek (beleértve az egyes kurzusokat önmagukban is) egyszerre kell felvállalnia azt, hogy korszerű szemléletmódot közvetít mind a pedagógia-pszichológia-szaktudomány, mind az anyanyelvről való gondolkodás területén. Mindez különösen azért sürgető, mivel az osztatlan tanárképzésben drasztikusan lecsökkent a pedagógiai képzésre fordítható kreditek aránya (Chrappán et al., 2014). Egyszerre tűnik tehát szükségesnek, hogy az anyanyelvi nevelésre irányuló kurzuson a leendő tanárok pedagógiai kultúráját, tanításról való nézeteit is formáljuk, és ezzel összefüggésben értelmezzük az anyanyelvi nevelést, másrészt a tanárképzési tárgyakon is hangsúlyt kell helyezni az elfogadó szemléletmód kialakítására az anyanyelvvvel és a nyelvjárásokkal kapcsolatban is. A pályán lévő pedagógusok körében a tanulmányban említett jelenségek, problémák a szakmai továbbképzéseken is felvethetők, és megjelenhetnek témaként, amelyre lehetőséget ad, hogy a második legnépszerűbb kérdéskör a tanítás-tanulás.

IRODALOM

- Allport, G. W. (1994). Az attitűdök. In: Lengyel Zs. (Szerk.): *Szociálpszichológiai olvasókönyv*. 241–258. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Antalné Sz. Á. (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Bánréti Z. (1979): Egy új nyelvi-kommunikációs nevelési rendszer lehetőségei. In: Szépe, Gy. (Szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Budapest: Tankönyvkiadó. 53–72.
- Békés V. (1997): *A hiányzó paradigma*. Debrecen: Latin Bétük.
- Beregászi A. (2009): Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacs Zs.–Márku A. (Szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint Kft. 20–25.
- Beregászi A. (2012): *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta.
- Bernstein B. (1974): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M.–Szépe Gy. (Szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. 393–434. Budapest: Gondolat.
- Bezaczy G. (2002). *Metafora, narráció, szociolingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Chrappán, M.–Dostál, J.–Gunčaga, J.–Havelka, M.–Buda, M.–Chráska, M.–Nagy, Z.–Klement, M.–Kropáč, J.–Serafin, Č. (2014): Curricula and values in teacher training in Slovakia, Hungary and Czech Republic. In: Puztai, G.–Engler, Á. (Szerk.): *Comparative research on teacher education*. Ružomberok: Verbum. 29–50.
- Csányi V. (1999): Az emberi természet. *Humánológia*. Budapest: Vince.
- Cseresnyési L. (2004): *Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta.
- Fabricius-Kovács F. (1979): Az iskolai nyelvtanítás időszzerű problémáiról. In: Szépe Gy. (Szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Budapest: Tankönyvkiadó. 91–96.
- Fehér K. (2004). Paradigmák kölcsönhatása az újgrammatikus nyelvkoncepcióban. (A magyar történeti személynévkutatás a 20. század elején). *Magyar Nyelvjárások*. 42. 5–32.

- Fehér K. (2008): Grammatika és hangsorminta. *Magyar Nyelvjárások*. 46. 21–54.
- Fehér K. (2014): Grammatikaelmélet és kognitív pszichológia. *Magyar Nyelvjárások*. 52. 125–170.
- Fóris-Ferenczi R. (2007): *Anyanyelv-pedagógia. Kísérlet az elmélet(ek) és a gyakorlat egybehangolására*. Kolozsvár: Ábel.
- Füstös L.–Szabados T. (1998): A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982–1997). In: Hanák K.–Neményi M. (Szerk.): *Szociológia – emberközelségben. Losonczy Ágnes köszöntése*. Budapest: Új Mandátum.
- Hanyiszko K. (2011): *Nyelvváltozatok és attitűdök avagy egy speciális ügynökvizsgálat tanulmányai*. Szakdolgozat. Online: http://mnytud.arts.unideb.hu/szakdolgozat/1688/hanyiszko_k_1688.pdf
- Huszár Á. (2009): Bevezetés a gendernyelvészetbe. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Kálmán L. (2006): Iskolai nyelvi nevelés Antal László szellemében. In: Medve A.–B. Nagy Á.–Szépe Gy. (Szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* 107–115. Pécs: Iskolakultúra. 107–115.
- Kántor Gy. (2005): Az anyanyelvi nevelés helye és korszerű feladatai. In: B. Nagy, Á.–Szépe, Gy. (Szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Pécs: Iskolakultúra. 110–115.
- Kerber Z. (2008): Nyelvtan tankönyvek négy évtizede. In: Medve A.–Szépe Gy. (Szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.* Pécs: Iskolakultúra. 83–96.
- Kimmel M. (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In Falus I. (Szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat. 11–45.
- Kiss J. (1999): Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr*. 123. (4) Online: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1234/123401.htm>
- Kiss J. (szerk.) (2001). *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss J. (2002) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss J. (2011) *Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok*. In: Kiefer, F. (Szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 517–548.
- Kontra M. (Szerk.) (2003): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest, Osiris.
- Kontra M. (1997). Hol beszélnek legszebben és legcsúnyábban magyarul? *Magyar Nyelv*. 93: 224–32.
- Kontra M. (2005). Mi a lingvicizmus, és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity M. I.–Mírnicz Zs. (Szerk.): *Közérzeti barangoló*. Szabadka: MTT. 175–202.
- Kontra M. (2011). A magyarországi magyar nyelvhasználat variabilitásáról. In: Kiefer F. (Szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 577–594.
- Kovács E. (2014a): A tanárképzésben részt vevő hallgatók anyanyelvi képzési igényei és preferenciái. In: Juhász Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. Debrecen: University of Debrecen–CHERD. 112–130.
- Kovács E. (2014b): A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia* 2. 20.
- Labov W. (1982): *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Lakatos K. (2009): “A nyelvjárás szép hagyomány”, Tanítványaink a nyelvjárásokról. In: Karmacs Z.–Márku A. (Szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint Kft. 82–88.
- Lantos E. (2005): *Beszédhez való viszony a magyar felsőoktatásban*. Budapest: HangÁr Hangművészeti és Beszédoktató Műhely.
- Molnár E. K.–Nagy Zs. (2012): Anyanyelvi készségek és képességek. In: Csapó B. (Szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 191–240.
- Nádasdy Á. (2011): A nyelvészet és területei. In Kiefer, F. (Szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai. 15–27.
- Nagy Z. (2014a): Anyanyelv és oktatáskutatás. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei. In: Ceglédi T.–Gál A.–Nagy Z. (Szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: CHERD-H. 131–140.
- Nagy Z. (2014b): Változó iskola – változatlan anyanyelvoktatás? Az anyanyelvi nevelés értelmezése a tanárképzés kontextusában. In: Németh N. V. (Szerk.): *Képzők és képzettek*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Nagy Z. (2014c): *Linguistic Misconceptions and Teacher Training. Practice and Theory in Systems of Education*. 9. 1. 1–10.
- Nagy Z. (2015): Anyanyelvi eredményesség és tanárképzés. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad-Budapest: Partium–P.P.S.–Ú.M.K.* 195–203.
- Nahalka I. (2003): A tanulás. In: Falus I. (Szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 103–136.
- Pap M. (1979): Az anyanyelvi nevelés célkitűzéseinek két problémájáról. In: Szépe Gy. (Szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Budapest: Tankönyvkiadó. 213–222.
- Pap M. (1980): Összefüggő beszéd az alsó tagozat első osztályában. In: Radics K.–László J. (Szerk.): *Dialógus és interakció*. 67–80. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

- Pléh Cs. (1990): A stigmatizáció és a hiperkorrekció dinamikájáról. In: Balogh L.–Kontra M. (Szerk.): *Élőnyelvi tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 55–75.
- Pletl R. (2011): *Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe*. Kolozsvár: Ábel.
- Pletl R. (2014): *Kulturális mintázatok a tizenévesek szövegműveiben*. Kolozsvár: Ábel.
- Réger Z. (2002): *Utak a nyelvhez: nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet–Soros Alapítvány.
- Pusztai G.–Hatos A. (Szerk.) (2012): Higher Education for Regional Social Cohesion. *HERJ (Hungarian Educational Research Journal) Special Issue*.
- Sándor K. (1998): Amiért a szinkrón elemzés foszladozik. In: Sándor K. (Szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*. Szeged: Juhász Gyula F. K. 57–84.
- Sándor K. (1999): A megtalált paradigma. *Magyar Filozófiai Szemle*. 4–5. 595–606.
- Sándor K. (2001): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata. <http://web.unideb.hu/~tkis/bastya.htm>
- Sándor K. (2002). A nyelvi arisztokratizmus alkonya. In: Nyíri K. (Szerk.): *Mobilközösség – mobilmegismerés: Tanulmányok*. Budapest: MTA Filozófiai Kutatóintézete. 67–78. Online: <http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szociolingvisztika/alkonya.htm>
- Saussure F. (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat.
- Szabó T. P. (2012): „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunajská Streda: Gramma.
- Szépe Gy. (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
- Szilágyi N. S. (2000): *Világunk, a nyelv*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szilágyi N. S. (1996). *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.
- Szilágyi N. S. (1999): A szent mókus, avagy a módszer buktatói. In: Pozsgai P. (Szerk.): *Tűzcsiholó. Írások a 90 éves Lükő Gábor tiszteletére*. Budapest: Táton. 345–365.
- Szilágyi N. S. (2004): *Elmélet és módszer a nyelvészetben*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- Terestyéni T. (1990). Beszédszokások (Egy szociolingvisztikai adatfelvétel néhány előzetes eredménye). In : Balogh L.–Kontra M. (Szerk.): *Élőnyelvi tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 32–54.
- Tompai J. (Szerk.) (1961): *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tóth Z.–Pusztai G.–Chrappán M.–Kovács E. (2011): *Tudomány a végeken – a tantárgy-pedagógia. Mediárium*. V. 3. 72–79.
- Trudgill P. (1997): *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF.
- Vargha B. (1979): Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának bírálata. In: Szépe Gy. (Szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Budapest: Tankönyvkiadó. 273–304.
- Verécze V. (2001): Nyelvtantanítás társas-kognitív nyelvészeti alapon. (Szemantikafejezet középiskolásoknak). In: Pete L. (Szerk.): *Juvenilia IV*. (Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája) Debrecen. 429–441.
- Wardhaugh R. (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris–Századvég.

IDEGENNYELV-TANULÁSI TERVEK ÉS MOBILITÁS NYELVSZAKOS ÉS NEM NYELVSZAKOS TANÁROK KÖRÉBEN

Sebestyén Krisztina & Dusa Ágnes Réka

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a TELEMACHUS 2014 (N=1056) adatbázist vizsgáljuk. A cél, hogy megtudjuk, a válaszadók milyen, már meglévő idegennyelv-ismerettel rendelkeznek, tanulnának-e még további idegen nyelve(ke)t, s ha igen, milyen motivációk állnak ezek háttérben. Kérdés továbbá az is, hogy a tanárok mennyire tartják fontosnak nyelvismeretüket munkájuk során is kamatoztatni, felhasználják-e például egy új idegennyelvszak, vagy további szakmódszertani, illetve szaktudományos ismeretek megszerzésére. A nyelvtanuláshoz és az idegennyelv-tanárok szakmódszertani ismereteinek bővítéséhez egyaránt hozzájárulhat a nemzetközi mobilitási programokba való bekapcsolódásuk. Ezért az is érdekelt minket, hogy milyen mobilitási terveik vannak az idegennyelvszakos tanároknak a nem idegennyelvszakos kollégáikkal összehasonlítva.

BEVEZETÉS

Kevés, tanárokkal kapcsolatos hazai kutatás vállalkozik arra, hogy a már pályán lévő pedagógusok továbbképzési attitűdjeit vizsgálja. Ezt a feladatot tűzte ki célul a TELEMACHUS 2014 kutatás, mely több aspektusból is igyekezett információt szerezni a tanárok továbbképzésekkel kapcsolatos tapasztalatairól, igényeiről. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a tanárok milyen, már meglévő idegennyelv-ismerettel rendelkeznek, vannak-e elképzeléseik ennek továbbbővítéséről, valamint melyek azok a területek, amikhez fel tudják használni ezeket az ismereteiket. Ahhoz, hogy az idegennyelv-tanárok helyzetét még inkább kontextusba tudjuk helyezni tanulmányunkban a más szakkal rendelkező tanárok válaszairól is olvashatók adatok.

Az Európai Unió törekvései között szerepel többek között, hogy polgárai a közeljövőben legalább három nyelven ki tudják fejezni magukat – az anyanyelvük mellett még másik kettőn (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005; Hesse et al., 2008). Emellett a munkaerőpiacon is egyre erősebb elvárás legalább egy, de inkább két idegen nyelv tárgyalóképes ismerete. Ezt az elvárást tovább erősítik a nagy számban elérhető külföldi ösztöndíjas, illetve munkavállalást jelentő lehetőségek is (vö. Imre, 2015; Kelly, 2011; Risager, 2006). Mindehhez azonban az is szükséges, hogy a tanulóknak – a későbbi munkavállalóknak – megfelelő színvonalú idegennyelv-oktatásban legyen részük már a közoktatás során is, ami magával vonja a jól képzett idegennyelv-tanárok fontosságát, a minél magasabb szintű nyelvtanári képzésüket és a későbbi nyelvtanári tevékenységüket is (Vágó, 2009).

SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK

Ha az Európai Unió nyelvtudással kapcsolatos törekvéseit vesszük figyelembe, és tudjuk, hogy a nyelvtudás egy kulcskompetencia, akkor nem elhanyagolható szempont a pedagógusok nyelvismerete sem: az ő esetükben is legalább egy, de inkább több idegen nyelv ismerete lenne az elvárható (Poór, 2003; Chrappán et. al., 2014). Ez az idegennyelv-ismeret pedig nemcsak a nyelvtanítás szűken vett területén, vagy a külföldi mobilitás tekintetében kamatoztatható, hanem más tantárgyak esetében is. A tanárok számára is fontos, hogy minél több, úgynevezett multi- és interkulturális ismeret birtokában legyenek, mert ezeket is beépíthetik a pedagógiai-módszertani kultúrájukba, színesebbé téve ezzel a (nyelv)órákat, másrészt pedig a nyelvtanárok esetében elengedhetetlen a nyelvtudásuk folyamatos szinten tartása, de inkább fejlesztése (Kelly, 2011; Ziegler, 2011). Ezen ismeretek pedig legegyszerűbben külföldi tartózkodás(ok) alkalmával sajátíthatók el. A pedagógusok alkotják az egyik olyan foglalkozáscsoportot, akik szakmájukat tekintve talán a legkevésbé mobilak külföldi ösztöndíj vagy munkavállalás tekintetében (Chrappán, 2013). Ennek számos oka lehet, de többek között az idegennyelv-ismeret hiánya is jelentősen befolyásolhatja a külföldi tapasztalatszerzés elmaradását. A tanárok idegennyelv-ismeretének a jelenlegi eredményekkel való összevetésére korábbi adatok állnak rendelkezésünkre, amik azt is mutatják, hogy ez a tématerület ritkán kutatott a pedagógusképzéseken belül. Tót (2000) egy 1998-ban és egy másik, 1999-ben végzett, önbevalláson alapuló kutatás adataira hivatkozik, amikor azt írja, hogy a válaszadók mintegy fele ismert valamilyen idegen nyelvet, de ezen válaszadók körülbelül egynegyede, sőt akár egyharmada is az adott idegen nyelvet tanító tanárokat jelentette (1. táblázat) (Tót, 2000).

1. táblázat. Idegennyelv-ismeret nyelvenként, szintenként (1998) (fő, oszlop- és sorszázalék).

Nyelv	Vizsgálva igazolt nyelvismeret foka (fő)			Vizsgálva nem igazolt nyelvismeret foka (fő)			Összesen (fő)	Megoszlás (%)	Az adott nyelvet tanítja*
	alap	közép	felső	alap	közép	felső			
Angol	17	40	61	87	31	5	241	29,1	35,7
Német	17	49	54	75	35	7	231	28,6	31,6
Orosz	17	21	75	58	28	7	206	24,9	27,6
Francia	1	5	14	19	6	2	47	5,7	-
Spanyol	-	1	4	11	2	18	2,2	22,2	-
Olasz	1	1	5	11	4	22	2,6	13,6	-
Latin	2	2	3	15	6	1	29	3,5	7,1
Egyéb	1	2	8	9	4	4	28	3,4	3,6
Összesen (fő)	56	121	224	285	116	26	828	100,0	23,5
Megoszlás (%)	6,8	14,6	27,5	34,4	14	3,1	100,0	-	-

Megjegyzés: * a nyelvet ismerők százalékában

Forrás: Tót, 2000, p. 835.

Ezen eredményekből jól látható, hogy az angol már ebben az időben is vezető szerepet jelentett nemcsak a tanulók, hanem a tanárok körében is (a válaszadók száma 241, ebből angoltanár 35,7%). A második helyet a német nyelv (a válaszadók száma 231, ebből némettanár 31,6%), a harmadik helyet pedig az orosz nyelv (a válaszadók száma 206, ebből orosz tanár 27,6%) foglalja el (Tót, 2000, p. 835.). Összességében pedig a napjainkban is

divatos nyelvek – francia, spanyol, olasz – is megjelennek, de mint majd a későbbiekben látható lesz, ezen nyelvek népszerűségi sorrendje mára már kissé megváltozott.

Az Európai Unió célul tűzte ki az oktatási-képzési rendszerek fejlesztését, melynek többek között célja a tanárok továbbképzési lehetőségeinek megújítása, melyet a 2000-es Lisszaboni Szerződés értelmében 2010-ig kellett végrehajtani. A továbbképzési lehetőségek bővítésének alapvetően két célja van: az egyik az egész életen át tartó tanulás megvalósítása, míg a másik a szakmódszertani ismeretek folyamatos bővítése (Milotay, 2004). Magyarországon már korábban, a közoktatási törvény 1996. évi módosításában megtalálhatók voltak a tanárok folyamatos továbbképzésére vonatkozó előírások és követelmények (Kárpáti, 2008), míg a továbbképzések indításához elengedhetetlen jogi feltételeket egy 1997. évi kormányrendelet teremtette meg (Liskó, 2004).

A képzők részéről a pedagógus-továbbképzési lehetőségek folyamatos bővítése, valamint a pedagógusok részéről e képzések állandó igénybe vétele azért fontos, mert az újabb és újabb ismeretek megmutatkoznak a mindennapokban használt pedagógiai kultúrában. Ez pedig közvetlenül hat többek között a közoktatás minőségére is (Novák, 1993). A pedagógia kultúra alatt nem csak a szakmódszertani, hanem a szaktudományos ismeretek is értendők, amik pedig a tanárok minőségét empirikusan mérhető módon meghatározó tényezők közé tartoznak (vö. Széll, 2013). A pedagógusok folyamatos önképzése nemcsak saját maguk vagy az oktatás minősége miatt fontos, hanem ezzel egyben példát is mutatnak a tanítványaiknak a folyamatos önképzés területén is (Poór, 2003).

Az önképzés része lehet a külföldi mobilitási programokban való részvétel is. Az Európai Unió és más szupranacionális szervezetek kiemelt célja a polgárai mobilitásának élénkítése, s így az oktatási mobilitásokat sem csak gazdasági célok – mint például hosszú távú munkaerőpiaci mozgások, agyelszívás – mozgatják, hanem olyan politikai-kulturális célok, melyek a globális megértést, a kultúrák közötti kölcsönös megismerést és a kulturális kompetencia növekedését, kulturális-akadémiai kapcsolatok fejlesztését is magukba foglalják (de Wit & Knight, 1995).

A mobilitási programokban való részvétel elősegítése olyan speciális csoportokra is érvényes, mint a pedagógusoké. Bár azt feltételezhetnénk, hogy az olyan nemzeti és helyi tantervekhez, keretrendszerekhez kötött szakma, mint a pedagóguspálya nem érintett a nemzetköziesedésben, mégis az körvonalazódik a nemzetközi szakirodalomban, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedése mellett a közoktatás nemzetköziesedéséről, s a pedagógusok ezzel kapcsolatos felkészítéséről is egyre több szó esik. Már a tanító- és tanárképzés során, hallgatóként is hasznos, ha más országok oktatási rendszerével, tanítási, számonkérési, értékelési módszereivel megismerkedhetnek a pedagógusjelölt hallgatók. A nyelvtanulás mellett a szakmai önreflexiójuk, a világra való nyitottságuk is fejlődik (vö: Kissock & Richardson, 2010; Aydin, 2012; Jaritz, 2011).

A tanárképzés során megvalósuló nemzetközi mobilitás azért is fontos, mert a későbbi, szakmai mobilitási programok, lehetőségek iránti fogékonyságot is növelheti. Az Európai Unió speciális közoktatási mobilitási programjai – Comenius program a közoktatásban és a Leonardo DaVinci program kifejezetten a szakképzésben – mellett az intézményi cserekapcsolatok is lehetőséget teremthetnek a tanárok, tanítók és más, az oktatásban dolgozó szakemberek számára, hogy külföldi szakmai tapasztalatokat szerezhessenek. Kelly (2011) például kifejezetten idegennyelv-tanárok szakmai pályafutásán belüli mobilitási tapasztalatokra hívja fel a figyelmet. Szerinte egyrészt a szakmai hitelesség miatt lehet hasznos egy hosszabb-rövidebb külföldi út, másrészt az idegennyelv-tanárok

nemcsak a nyelvet közvetítik a diákok felé, hanem egy (vagy több) teljes kultúrát is (Kelly, 2011).

Strubell (2011) nemzetközi összehasonlító vizsgálatában idegennyelv-tanárok nemzetközi szakmai mobilitási terveit hasonlította össze. Eredményei szerint a megkérdezett 6250 európai idegennyelvtanár mobilitási hajlandóságát vizsgálva férfiak és nők között nem mutatható ki szignifikáns különbség, bár a korábbi, felsőoktatási hallgatóként átélt mobilitási tapasztalatok nagyban hozzájárulnak a szakmai mobilitási tervekhez. A fiatalabb tanárok – talán mert még nincs családjuk, gyermekeik – sokkal nyitottabbak a külföldi csereutak, szakmai programok felé. A nemzetközi összehasonlítás arra is lehetőséget biztosított, hogy az egyes országok tanárainak nyitottságát összevessék. Ez alapján az Európai Unióhoz később csatlakozó országok, mint Lengyelország vagy Magyarország pedagógusai mutattak a leginkább mobilitási tervet: a lengyel válaszadók 87,1 százaléka szeretne külföldön szakmai tapasztalatot szerezni, magyar kollégáiknak pedig 84,9 százaléka (Strubell, 2011).

Az ismertetett szakirodalom alapján a következőkben bemutatjuk az általunk elemzett adatbázist, majd kitérünk a válaszadók idegennyelv-ismeretére és a további nyelvtanulási terveire vonatkozó válaszokból származó eredményekre. Továbbá ismertetjük a válaszadók szakmódszertani képzéssel kapcsolatos válaszait és a nemzetközi mobilitási törekvéseiket is.

MINTAVÉTEL ÉS MÓDSZEREK

Elemzésünk alapjául a többségében Magyarország keleti felében készült TELEMACHUS felmérés adatai szolgálnak (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey), amely során 1056 pedagógus válaszolt kérdőívünkre 2014 őszén a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

Tanulmányunkban a TELEMACHUS 2014 adatbázist vizsgáltuk többféle statisztikai módszerrel, melyekhez a SPSS Statistics programot használtuk. A TELEMACHUS 2014 adatbázisban szerepelnek a válaszadók végzettségei, ahol maximum négyet sorolhattak föl.² A válaszokból egy új változót hoztunk létre, és a válaszadó pedagógusokat öt csoportba soroltuk:

1. humán szakos és a szakjai közt nincs idegen nyelv;
2. legalább az egyik szakja idegen nyelv;
3. reálszakos;
4. van humán és reálszakja is;

az 5. csoportot alkotják azok, akik számára nem releváns a kérdés – például az óvodapedagógusok esetében. A mintában található 19 fő, akiknek egy idegen nyelv és egy reálszakjuk is van, ők a 2. csoportba kerültek. Voltak olyan válaszadók, akiknek tanítói végzettségük van, de nem nevezték meg külön a műveltségterületüket, így ők a 4. csoportba kerültek, mivel végzettségükkel mind humán, mind reálórak tartására föl vannak készítve. Több olyan válaszadó válasza is bekerült az adatbázisba, akiknek egyaránt

van óvónői és tanítói végzettsége, esetükben a kódolás során a jelenlegi munkahelyük

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

² Mind a négy végzettségre ugyanazok a kérdések vonatkoztak, így a kérdőívben négy egyforma blokk szerepelt egymás alatt. A blokkokból csak egy-egy kérdést használtunk, ami a szak/képesítése megnevezésére vonatkozott.

típusa³ döntött: ha óvodában dolgozik, akkor az 5. csoportba került, ha általános iskolában, akkor a negyedikbe; ha óvodában és iskolában is, akkor szintén a 4. csoportba. Akik általános vagy középiskolai tanárt írtak szakként, az általuk megadott műveltségterület⁴ szerinti kódolást használtuk. A csak testnevelés / technika / ének-zene és zenész szakos pedagógusokat, az óvodapedagógusokat, valamint az egyéb, iskolában dolgozó, de pedagógus végzettséggel nem rendelkező válaszadókat – például pszichológus, szociális munkás – az 5. csoportba soroltuk. A könyvtáros tanárok a 3. csoportba kerültek. Azok a válaszadók, akik nem adtak választ a szakjukkal kapcsolatos kérdésekre (74 fő), őket egyik csoportba sem soroltuk be. Az egyes csoportok elemszáma így a következő: 1. humán szakos és szakjai között nincs idegen nyelv szak 101 fő; 2. legalább az egyik szak idegen nyelv 175 fő; 3. reálszakos 214 fő; 4. van humán és reálszakja is 295 fő; valamint az 5. csoport, akik számára a kérdés nem releváns, 197 fő. Jelen tanulmányunkban csak az első négy csoportba tartozó tanárok és tanítók válaszait vizsgáljuk (összesen 785 fő).

AZ ELEMZETT CSOPORTOK NÉHÁNY ISMÉRVE A HÁTTERVÁLTOZÓK TEKINTETÉBEN

Az általunk vizsgált négy csoportba tartozó pedagógusok néhány jellemzőjét ismertetjük még az elemzett adatok bemutatása előtt. Ezek a nem, kor, az általuk idegen nyelvekként tanított nyelvek felsorolása, valamint a már meglévő idegennyelv-ismeretük bemutatása. A válaszadók a nemi megoszlást⁵ tekintve a következő mintázatot adják (2. táblázat).

2. táblázat. A vizsgált mintából kialakított csoportokban lévő nemi megoszlás (oszlopszázalék, fő).

Csoportok	Férfi	Nő	Összesen (%)
Legalább egyik szak idegen nyelv	10,6	24,4	21,8
Humán szakos, a szakjai közt nincs idegen nyelv	16,3	12,6	13,3
Reálszakos	46,8	22,3	26,9
Van humán és reálszakja is	26,2	40,7	38,0
Összesen (fő)	141	602	743

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A adatai szerint a férfiak legtöbbször, 46,8 százaléka reálszakos, míg a legkevesebben a legalább egy idegennyelvszakal rendelkező pedagógusok között vannak (10,6 %). A nők esetében a legtöbb válaszadó a 4. csoportba került, vagyis van humán és reálszakja is (40,7%), de fontos megjegyezni, hogy a legtöbb esetben ide kerültek a tanító szakkal

rendelkező válaszadók. A nők közül a legkevesebben azon humán szakosok között vannak

³ Az alábbiak közül mely(ek)ben tanít Ön? (Több választ is megjelölhet) óvoda / általános iskola / 4 évfolyamos gimnázium / 6 évfolyamos gimnázium / 8 évfolyamos gimnázium / szakközépiskola / szakiskola / egységes iskola (12 évfolyamos) / általános művelődési központ

⁴ Milyen szakos tanár? (Amennyiben Ön tanító, úgy a műveltségterületének vagy a tanított tantárgyainak leginkább megfelelő választ jelölje meg!) humán szakos (nincs közte idegen nyelv szak) / humán szakos (legalább az egyik szak idegen nyelv) / reál szakos / van humán és reál szakom is / a kérdés számomra nem releváns (pl. óvodapedagógus vagyok)

⁵ Az elemzés során általunk létrehozott, a négy csoportot kialakító változót vetettük össze a nemmel.

a mintában, akiknek nincsen idegennyelvszakjuk (12,6%). Össességében véve a minta 19 százaléka férfi, ami jól reprezentálja a nevelőtestületekben tapasztalható nemi arányokat is.

A 3. táblázatban látható a válaszadók korának korcsoportonkénti⁶ megoszlása.

3. táblázat. A vizsgált mintából kialakított csoportok korcsoportok szerinti megoszlása (oszlopszázalék, fő).

Csoportok	22-38	39-54	55-68	Összesen (%)
Legalább egyik szak idegen nyelv	31,3	22,1	16,0	22,6
Humán szakos, a szakjai közt nincs idegen nyelv	17,0	12,0	10,7	12,7
Reálszakos	32,0	22,7	34,7	26,9
Van humán és reálszakja is	19,7	43,2	38,7	37,7
Összesen (fő)	147	458	150	755

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az adatokból megállapítható, hogy a legtöbb, mintában szereplő tanár 39-54 éves kor közötti korcsoportba tartozik. Ha az általunk vizsgált négy csoportot vesszük figyelembe, akkor a 22-38 éves korcsoportba tartozók közül a legtöbben a reálszakosok közé tartoznak (32%), míg a 39-54 és az 55-68 éves korcsoportból a legtöbben, 43,2 százalékos és 38,7 százalékos a humán és reálszakokkal rendelkezők között találhatóak. A legalább az egyik szakkal az idegen nyelvet tanító közt tartozók az 22-38 éves korcsoportban a második helyen szerepelnek, míg a 39-54 és az 55-68 éves korcsoportokban egyaránt a harmadik legnépesebb csoportot alkotják – 22,1% és 16%. Az arányok alapján megfigyelhető, hogy milyen változások vannak a felsőfokú tanulmányok során választott tantárgyak népszerűségét illetően. Évek óta tendencia a reáltantárgyak népszerűsítése a felsőoktatásban, ezáltal pedig a közoktatásban is, de ugyanez volt tapasztalható az 1990-es években a nyelvvoktatás területén is. Ezt megelőzően pedig a tanító szak volt a legkedveltebb, valószínűleg ez jelenik meg a másik két korcsoport megoszlásában (Lisznyai, 1998; Tasnádi, 2010).

Kérdés volt, hogy a válaszadók szakjai között található-e idegen nyelv tanítására vonatkozó végzettség⁷, s ha igen, akkor melyek ezek az idegen nyelvek⁸, továbbá, hogy idegennyelvszak nélkül milyen idegen nyelveket ismernek⁹. A vizsgált csoportokba tartozó tanárok és tanítók válaszait – idegen nyelvek és az említések száma – a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat. A válaszadók által ismert idegen nyelvek, valamint idegennyelv-szakjaik

6 A kérdőív a válaszadók születési évére kérdezett rá, ezért volt szükséges létrehozni a korcsoportokat kialakító változót.

7 Van-e a végzett szakjai között idegennyelv-szak? Igen / Nem.

8 Ha igen, milyen nyelvből? (max. három válasz) (Nyitott kérdés)

9 Milyen nyelv(ek)et beszél, vagy melyekből rendelkezik nyelvvizsgával? (Kérem, nevezze meg a nyelvet, s ha van, a nyelvvizsga szintjét is!) (Nyitott kérdés)

említéseinek darabszáma (darabszám).

Idegen nyelv	A nyelvet ismerők (említések száma)	Nyelvtanári képzése van az adott nyelvből (említések száma)
Angol	157	76
Német	96	57
Orosz	84	51
Francia	18	9
Román	12	1
Latin	12	3
Olasz	11	4
Eszperantó	10	-
Szlovák	10	7
Lovári	9	-
Spanyol	8	3
Ukrán	8	-
Szerb	4	1
Jelnyelv	1	-
Ógörög	1	1
Lengyel	1	-
Portugál	1	-
Moldáv	1	-
Holland	1	-
Cseh	1	-
Összesen	446	213

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A legalább egy idegennyelvszakkal rendelkező pedagógusok száma 175 fő, azonban a kérdésre több választ is adhattak. A nyelvismeret esetében nem volt felső határ, az idegennyelvszakok esetében maximum három nyelv megnevezése volt lehetséges.

A táblázatban szereplő idegennyelvszakok az idegen nyelvek nemcsak a tanárok általi kedveltségét, hanem a nyelvtanulók által támasztott igényeket is mutatják. A legtöbben angol szakos végzettséggel rendelkeznek (76 válasz), ezt követi a német (57 válasz) és az orosz (51 válasz). Ezt követően pedig minden további említett idegen nyelv esetében 10 válasz alatti elemszámot láthatunk. Bár alacsony elemszámmal, de a mintában megjelennek a szomszédos országok államnyelveinek tanárai is. A tanárok nyelvismeretét tekintve hasonló mintázatok rajzolódnak ki. A legtöbben az angolt ismerik (157 válasz), ezt követi a német (96 válasz), majd pedig az orosz (84 válasz).

Az első három legtöbbet említett idegen nyelv sorrendje megegyezik a Tót (2000) által bemutatott idegen nyelvek sorrendjével, de a többi, általa megnevezett nyelv is megjelenik az általunk elemzett kutatás válaszaiban is. A többi, 17 felsorolt idegen nyelv 20 válasz alatti említésszámot ért el. Ezen 17 nyelv között megtalálhatóak a szomszédos országok államnyelvei mellett olyan, más európai nyelvek, melyeket valószínűleg kedvtelésből, vagy valamilyen más kötődés – például családi kapcsolatok – miatt sajátítottak el a válaszadók. A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy a megkérdezettek szeretnék-e a továbbiakban is nyelvet tanulni, és ha igen, milyen okból.

EREDMÉNYEK

A pedagógusok válaszait először abból a szempontból elemezzük, hogy a továbbiakban szeretnék-e idegen nyelvet tanulni, ha igen, melyeket és e mögött a nyelvtanulási szándék mögött milyen külső és/vagy belső motivációk állnak¹⁰. Az egyes idegen nyelvek és a motivációk közötti kapcsolatból származó eredményeket az 5. és a 6. táblázat szemlélteti. A táblázatokban a válaszadók száma, illetve az egyes, négyfokú Likert-skálán mért motivációs tényezők egyes idegen nyelvekkel összevetett értékei láthatók.

5. táblázat. A humán szakos (idegennyelvszak nélkül), a reálszakos, illetve a humán és a reálszakkal is rendelkező válaszadók nyelvtanulási motivumai (átlagértékek négyfokú skálán¹¹, fő).

	Angol	Német	Orosz	Spanyol	Francia	Olasz	Egyéb
Új idegen nyelv megismerése	2,87***	3,05**	3,10**	3,43***	3,04	3,43***	3,14
A régi passzív ismeretek felfrissítése	3,24***	3,51***	3,39**	3,21	3,08	3,19	3,07
Megfelelő nyelvtudással szakmai ismeretek bővítése	2,51**	2,71***	2,94**	2,65	2,64	2,64	3,00**
Megfelelő nyelvtudással módszertani ismeretek bővítése	2,31**	2,46**	2,44	2,53**	2,21	2,43	2,43
Megfelelő nyelvtudással külföldi cserekapcsolatokban való részvétel	2,55***	2,72***	2,62	2,59	2,56	2,74**	2,79
Megfelelő nyelvtudással külföldi továbbképzéseken való részvétel	2,15**	2,31**	2,33	2,51**	2,51**	2,57**	2,71**
Megfelelő nyelvtudással külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvétel	2,19**	2,30**	2,39**	2,49**	2,52**	2,67**	2,86**
Új nyelvszak elvégzése	1,39	1,47	1,51	1,71**	1,50	1,52	1,53
Kedvtelésből, szórakozásból tanulók	2,93***	2,89**	2,85	3,26**	2,67	3,14**	3,20
Összesen (fő)	300	112	40	39	26	42	15

Megjegyzés: Nyelvenként a három legmagasabb értéket vastagítva jelöltük. *** $P \leq 0,001$, ** $P \leq 0,01$, * $P \leq 0,05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Minden nyelv esetében kiemeltük a három legmagasabb értéket, amikből az látszik,

10 A kérdőívből az alábbi két kérdést használtuk föl: 1. Tanulna-e még idegen nyelvet? Ha igen, mely(ek)et? (Több válasz is megjelölhető!) Angol / Német / Orosz / Spanyol / Francia / Olasz / Egyéb / Nem kívánok nyelvet tanulni

2. Mennyire fontos célok az alábbiak az idegennyelv-tanulás során? (Jelölje a skálán. 1 – nem jellemző, 2 – kevésbé jellemző, 3 – inkább jellemző, 4 – nagyon jellemző); Új idegen nyelv megismerése; A régi passzív ismeretek felfrissítése miatt; Megfelelő nyelvtudással szakmai ismeretek bővítése; Megfelelő nyelvtudással módszertani ismeretek bővítése; Megfelelő nyelvtudással külföldi cserekapcsolatokban való részvétel; Megfelelő nyelvtudással külföldi továbbképzéseken való részvétel; Megfelelő nyelvtudással külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvétel; Új nyelvszak elvégzése; Kedvtelésből, szórakozásból tanulók.

11 1-nem jellemző, 4-nagyon jellemző

hogyan szinte minden nyelv esetében az új idegen nyelv megismerésének motivációja, a régi passzív ismeretek felrészítése, valamint a válaszadók saját öröme történő nyelvtanulás jelenik meg. Egyedül az orosz nyelv esetében fontos a válaszadók számára az is, hogy megfelelő nyelvtudással bővíteni tudják a szakmai ismereteiket is. A spanyol, a francia, az olasz, valamint az egyéb nyelvek esetében néhány helyen nem szignifikánsak az eredmények, azonban ezen értékek a többi nyelvre adott válaszok értékeivel együtt erős nyelvtanulás-motivációs tendenciákra mutatnak rá. A táblázatban kiemelt értékek 2,67 és 3,51 között mozognak, ami azt jelenti, hogy a válaszadó pedagógusok számára ez a megnevezett három, motivációs tényező jelentős befolyással van egy-egy idegen nyelv tanulásának (újbóli) elkezdésére. Minden nyelv esetében a legalacsonyabb értéket az új nyelvzszak elvégzése kapta, ami az első három legmagasabb értéket mutató motivációk közül csak az orosz nyelv esetében nem szignifikáns, azonban a többi értékkel együtt ez is beleilleszkedik egy tendenciába: egy új szak elvégzése inkább nem befolyásolja azt, hogy a válaszadók elkezdjenek idegen nyelvet tanulni.

A 6. táblázatban a legalább egy idegennyelvzszakkal rendelkező tanárok válasza láthatók. Az alacsony elemszám miatt kevés a szignifikáns érték, ezért az 5. táblázat adataival összevetve az értékek csak tendenciák kimutatására alkalmasak.

6. táblázat. A legalább egy idegennyelvzszakkal rendelkező válaszadók motivumai (átlagértékek négyfokú skálán¹², fő).

	Angol	Német	Orosz	Spanyol	Francia	Olasz	Egyéb
Új idegen nyelv megismerése	3,43	3,46	3,48	3,59	3,76*	3,61	3,83
A régi passzív ismeretek felrészítése	3,31	3,32	3,52	3,37	3,17	3,25	3,00
Megfelelő nyelvtudással szakmai ismeretek bővítése	3,14	3,00	3,30	3,31	3,00	3,35	3,50
Megfelelő nyelvtudással módszertani ismeretek bővítése	3,17	3,12	3,21	3,39*	3,12	3,31	3,40
Megfelelő nyelvtudással külföldi cserekapcsolatokban való részvétel	3,21	3,24	2,96	3,24	3,12	3,28	3,00
Megfelelő nyelvtudással külföldi továbbképzéseken való részvétel	2,94	2,94	2,96	3,06	2,92	3,31**	2,82
Megfelelő nyelvtudással külföldi szakmai rendezvényeken,	2,81	2,80	2,53	3,16**	2,72	3,12**	2,92
Új nyelvzszak elvégzése	1,94	1,82	2,00	2,19	2,58**	2,26	1,90
Kedvtelésből, szórakozásból tanulók	3,24	3,44**	3,40	3,66***	3,40	3,71***	3,58
Összesen (fő)	54	36	25	38	26	36	12

Megjegyzés: Nyelvenként a három legmagasabb értéket vastagítva jelöltük ***P≤0.001, **P≤0.01, *P≤0.05

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Ebben az esetben is nyelvenként kiemeltük a három legmagasabb értéket, és itt is minden nyelv esetében az új idegen nyelv megismerése, valamint a saját maguk öröme, kedvtelésből tanulás szerepel a legmagasabb értékek között. Ehhez társul még az angol, a

német, az orosz és a francia nyelv esetében a régi passzív ismeretek felrészítésének igénye;

12 1-nem jellemző, 4-nagyjón jellemző

az olasz és az egyéb nyelvek esetében a megfelelő nyelvtudással a szakmai ismeretek, valamint a spanyol esetében a megfelelő nyelvtudással a módszertani ismeretek bővítése. A legalacsonyabb értékek ebben az esetben is az új nyelvszak elvégzéséhez köthetők. A tanárok nyelvtanulási motivációit végül három faktorba rendeztük¹³ (7. táblázat).

7. táblázat. A nyelvtanulási motivációkból faktoranalízise (faktorsúlyok).

Mennyire fontos célok az alábbiak az idegennyelv-tanulás során?	Mobilitási motivációk	Szakmához kapcsolódó ismeretek bővítése	A nyelvtanulás mint hobbi
Külföldi továbbképzéseken való részvétel	0,913		
Külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvétel	0,860		
Külföldi cserekapcsolatokban való részvétel	0,693		
Szakmai ismeretek bővítése		0,901	
Módszertani ismeretek bővítése		0,790	
Új idegen nyelv megismerése		0,327	
Kedvtelésből, szórakozásból tanulok			0,822

Megjegyzés: A magyarázott variancia: 72,661%; KMO-mutató: 0,802; a Bartlett-teszt szignifikancia szintje < 0,001.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az első faktorba azok a motivációs állítások kerültek, melyek a külföldi szakmai tevékenységekhez, így a továbbképzésekhez, konferenciákhoz és cserekapcsolatokhoz köthetők, ezt a faktort mobilitási motivációknak neveztük el. A másodikba a külföldi utaktól független szakmai fejlődés által motivált állítások kerültek, mint a szakmai ismeretek bővítése és a módszertani ismeretek bővítése, így ez a faktor a szakmához kapcsolódó ismeretek bővítésének nevet kapta. Végül nagyon markánsan elkülönült a kedvtelésből, szórakozásból idegen nyelvet tanulás iteme, ezért azt – bár más item nem került a faktorba, mégis – meghagytuk önálló faktornak, s a nyelvtanulásra hobbiként tekintettünk. A faktorok együttesen a variancia 72,67%-át magyarázzák.

Az eddig bemutatott tendenciák és szignifikáns eredmények azt mutatják, hogy a legalább egy idegennyelvszakkal rendelkező tanárok több esetben használnák további nyelvtudásukat szakmai és módszertani ismereteik bővítéséhez is, nyitottabbak más idegen nyelvek megismerésére, azok olyan szintre való fejlesztésére, ami már a szakmájukban is hasznosítható ismeretek megszerzésére alkalmas. A nyelvtanulási hajlandóság mögött rejlő motivációk esetén látható volt, hogy az új idegennyelvszak elsajátítása azonban minden csoport esetében alacsonyan preferált, ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy a „csak” szaktudományos és/vagy módszertani ismeretek bővítését megcélzó továbbképzések milyen kedveltséget mutatnak a válaszadók körében¹⁴. A négyfokú Likert-skálán megadott

13 Mennyire fontos célok az alábbiak az idegennyelv-tanulás során? (Jelölje a skálán. 1 – nem jellemző, 2 kevésbé jellemző, 3 – inkább jellemző, 4 – négy nagyon jellemző) A kérdéshez tartozó válaszokból csak az alábbiak alkotják a faktort: Új idegen nyelv megismerése; Megfelelő nyelvtudással szakmai ismeretek bővítése; Megfelelő nyelvtudással külföldi cserekapcsolatokban való részvétel; Megfelelő nyelvtudással külföldi továbbképzéseken való részvétel; Megfelelő nyelvtudással külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvétel; Kedvtelésből, szórakozásból tanulok.

14 Mennyire szívesen venne részt a jövőben az alábbi témákban képzéseken a következő 10 évben? (Jelölje a skálán. 1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 – inkább igen, 4 – szívesen részt vennék). A kérdéshez tartozó válaszokból csak az alábbiakat vizsgáltuk: új tudományos ismeretek saját szaktárgyában; szakmódszertani ismeretek; szakmódszertani képzés idegen nyelven; szaktudományos képzés idegen nyelven.

válaszok összevetéséhez és értelmezéséhez páros t-próbát alkalmaztunk, aminek az eredményeit a 8. táblázat szemlélteti.

8. táblázat. A válaszadók szaktudományos és szak módszertani ismereteinek fejlesztési tervei ez elkövetkező 10 évet tekintve (átlagértékek négyfokú skálán¹⁵, fő).

	Új tudományos ismeretek saját szaktárgyában	Szaktudományos képzés idegen nyelven	Szak módszertani ismeretek	Szak módszertani képzés idegen nyelven	Összesen (fő)
Legalább egyik szak idegen nyelv	3,18***	2,45***	3,26	3,08	144
Humán szakos, a szakjai közt nincs idegen nyelv	3,01***	1,49***	3,12***	1,45***	91
Teárszakos	3,29***	1,57***	3,00***	1,59***	181
Humán és teárszakja is	2,95***	1,35***	3,08***	1,39***	260
Összesen (fő)	674	674	676	676	676

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A válaszadók úgy nyilatkoztak, hogy a következő 10 évben szívesen vennének részt mind a szakjaikkal kapcsolatos szaktudományos képzésben, mind pedig szak módszertani képzésben. Az értékek a szaktudományos ismeretek esetében 2,95 és 3,29 között, míg a szak módszertani ismeretek esetében 3,00 és 3,26 között találhatóak, ami egyben azt is jelenti, hogy a válaszadók szükségesnek látják fejleszteni a tudásukat. Az idegennyelvű szaktudományos képzés átlagértékei 1,35 és 2,45 között vannak, a legmagasabb értéket a legalább egy idegennyelvzakkal rendelkező pedagógusok válasza adták. Az idegennyelvű szak módszertani ismeretek elsajátításának igényénél az értékek 1,39 és 3,08 között találhatók, és ez alkalommal is a legalább egy idegennyelvzakkal rendelkező pedagógusok preferálják leginkább az idegennyelvű képzésen való részvételt. Az értékek a legalább egy idegennyelvzakkal rendelkezők szak módszertani továbbképzési igényeinek kivételével szignifikáns eredményeket mutatnak, de ezen értékek is alkalmasak a többi átlagérték figyelembe vételével tendencia kimutatására.

Az eredményekből megállapítható, hogy a megkérdezett tanárok és tanítók válasza erősen kontextus függőek, mivel a szaktudományos és szak módszertani képzések igénye más idegennyelv-tanulási motivációk közegében nem szerepel az első három legfontosabb között. Az idegennyelv-tanulási motivációk mögött inkább felfedezhető az új szaktudományos és módszertani ismeretek elsajátításának igénye, míg a következő 10 évben látogatandó képzések esetében már inkább a magyar nyelvűeket részesítik előnyben a válaszadók, még úgy is, hogy nagy időintervallum áll rendelkezésükre a kívánt képzések elsajátításában, tehát a nyelvtudásuk fejlesztésére is lenne elegendő idejük.

A tanárok és tanítók nyelvtanulása mellett a külföldre irányuló mobilitási terveit is

¹⁵ 1-egyáltalán nem, 4-szívesen részt vennék

megvizsgáltuk¹⁶. Az általunk kialakított négy pedagógusi csoport esetében az látható, hogy a három, külföldi mobilitással összefüggő kérdés közül a legtöbb pozitív választ a külföldi cserekapcsolatokban való részvétel által motivált nyelvtanulás kapta. A válaszadók 53,4 százaléka jelezte, hogy rá jellemző vagy nagyon jellemző, hogy ez okból tanul idegen nyelvet. Szintén sokan választották azt – a válaszadók 39,4 százaléka –, hogy a külföldi továbbképzéseken való részvétel miatt tanulnak nyelve(ke)t. Az idegennyelvtanulási motivációk utolsó, külföldi mobilitáshoz köthető eleme a külföldi szakmai rendezvényeken, konferencián való részvétel volt, a megkérdezettek 38,6 százaléka jelezte, hogy ez a motívum jellemzően vagy nagyon jellemzően közrejátszik a nyelvtanulásában. A 10 éven belüli jövőtervek között megjelenő külföldi munkavállalási szándékok esetében a pedagógus munkakörhöz köthető szakmai tapasztalatszerzést 21,7% tervezi, azonban a nem pedagógusként való külföldi munkavállalás már csak a válaszadók 9,8%-nál jelenik meg.

A négy pedagóguscsoport esetében mind az öt kérdés elemzésekor nagyon hasonló eredmények mutatkoztak a csoportok között. Leginkább a legalább egy idegennyelvszakkal rendelkezők azok, akik külföldi utazással együtt járó szakmai tevékenységeket szívesebben vállalnának. Őket minden kérdés esetében a reálszakosok követik, míg a humán szakosok, valamint a humán és reálszakkal is rendelkező tanárok/tanítók azok, akik legkevésbé nyitottak a külföldi mobilitással kapcsolatos kérdésekben. Bár a nem pedagógus munkakörben tervezett külföldi munkavállalás esetében nem szignifikáns az összefüggés e kérdés és a négy pedagóguscsoport között, a tendencia itt is megmutatkozik (9. táblázat).

16 Ehhez két kérdés, összesen öt elemét használtuk fel. 1. Elképzelhetőnek tartja-e, hogy 10 éven belül...? (Értékelje a skálán. 1 – biztosan nem, 2 – inkább nem, 3 – inkább igen, 4 – biztosan igen) *A kérdéshez tartozó válaszokból csak az alábbiakat vizsgáltuk:* Külföldi szakmai tapasztalatot szerezzen? Külföldön vállaljon – nem pedagógus munkakörben – munkát? 2. Mennyire fontos célok az alábbiak az idegennyelv-tanulás során? (Jelölje a skálán. 1 – nem jellemző, 2 – kevésbé jellemző, 3 – inkább jellemző, 4 – nagyon jellemző) Megfelelő nyelvtudással külföldi cserekapcsolatokban való részvétel; Megfelelő nyelvtudással külföldi továbbképzéseken való részvétel; Megfelelő nyelvtudással külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvétel.

9. táblázat. A pedagógusok nemzetközi mobilitási terveire vonatkozó kérdésekre adott igen válaszok aránya (sorszámalék, fő).

	Legalább egyik idegen nyelv szak	Humán szakos, a szakjai közt nincs idegen nyelv	Reálszakos	Van humán és reálszakja is	Megoszlás (%)	Összesen (fő)
Tervez-e 10 éven belül külföldi szakmai tapasztalatot? ***	41,5	16,3	20,6	13,0	21,7	162
Tervez-e 10 éven belül külföldön nem pedagógus munkakörben munkát?	15,0	7,2	9,8	7,5	9,8	73
Cél-e az idegennyelv- tanulás során: külföldi cserekapcsolatokban való részvétel ***	74,8	46,7	54,4	41,7	53,4	348
Cél-e az idegennyelv- tanulás során: külföldi továbbképzéseken való részvétel ***	64,0	31,5	39,7	26,4	39,3	256
Cél-e az idegennyelv- tanulás során: külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvétel ***	55,9	37,4	40,2	26,9	38,6	251

Megjegyzés: *** $P \leq 0,001$, ** $P \leq 0,01$, * $P \leq 0,05$

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A könnyebb értelmezés kedvéért az öt kérdésből létrehoztunk egy összevont indexet. Az öt kérdés négyfokú Likert-skálán adott válaszait összeadtuk, így, aki mind az öt kérdésre teljesen elutasító választ adott, az az összevont változóban öt pontot szerezhetett, míg ha valaki mind az öt itemmel teljes mértékben egyet értett, az húsz pontot kapott. A válaszadók átlaga ezen az összevont mobilitási indexen 10,1 lett, ezért úgy döntöttünk, hogy azokat, akiknek az összevont mobilitási indexe 10 pontos, vagy az alatti, azt immobil pedagógusnak tekintjük – a válaszadók 55,4 százaléka –, míg a minimum 11 értékű összevont mobilitási indexszel rendelkezőket mobil pedagógussá kódoljuk át – a válaszadók 44,6 százaléka.

Az előző, 9. számú táblázat adatai alapján nem meglepő, hogy a legalább egy idegennyelvszakkal rendelkező tanárok és tanítók 71,2 százaléka mobil pedagógusnak tekinthető a jövő tervei és a nyelvtanulási motivációi alapján. Őket a reálszakosok követik, azonban nagy különbséggel: a reálszakosok 43,8 százaléka tekinthető mobilnak. Hozzájuk már közelebbi eredményekkel jellemezhetők a humán szakos pedagógusok, akiknek nincs idegennyelv-szakjuk 39,5 százaléka, míg a leginkább a humán és reálszakokkal is rendelkezők azok, akik immobilak, mivel csak 31,7 százaléka tekinthető mobilnak.

A mobilitási terveik szerint megkülönböztetett két csoportot vizsgálva, úgy tűnik,

hogya a mobilitási tervek inkább jellemzik a férfiakat, mivel a válaszadó férfiak 53,7 százaléka került a földrajzi mobilitást tervezők csoportjába, míg a nők közül csak 42,6%-ra igaz ugyanez ($P=0,028$). A kapott eredmények inkább a munkavállalási célú földrajzi mobilitásra jellemző adatokkal csengnek egybe, hiszen a nemzetközi statisztikák szerint is a férfiakra jellemző inkább a munkavállalási célú migrációba való bekapcsolódás (Massey et al., 2011). Ugyanakkor a két nem közötti különbség nem olyan nagy, mint a migrációt általánosan vizsgáló statisztikákban, ami azzal magyarázható, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők között is a nők nagyobb arányban vesznek részt szakmai mobilitásban, másrészt bizonyos speciális migrációs típusok esetében – mint amilyen a nemzetközi hallgatói mobilitás – évek óta a nők vesznek részt nagyobb számban (Deca, 2008; Kelo et al., 2006).

A legmagasabb tanított iskolafokozat szerinti besorolás¹⁷ alapján, a középfokon tanító tanárok között jellemezhető a legtöbben földrajzilag mobilnak – 54,3%. Szintén magasnak tekinthető az összevont oktatási intézményben dolgozó tanárok és tanítók mobilitási aránya. Ebben az intézménytípusban dolgozó válaszadók 52,2 százaléka ért el minimum 11 pontot az összevont mobilitási indexen, míg az alapfokon tanítók között az arányuk már csak 37,6 százalék ($P=0,002$).

Korcsoport alapján egy erőteljes életkori összefüggés látható: az életkor előrehaladtával csökken a mobilitási kedv. Míg a 22-38 éves korosztályba tartozók 58,8 százaléka tekinthető mobilnak, addig a 39-54 éves korosztályba tartozóknak a 45,4 százaléka, míg a legidősebb korosztálynak, az 55-68 év közöttieknek már csak a 30,8 százaléka számít az összevont mobilitási indexünk szerint mobilnak ($P=0,001$).

Az életkorral összefügg, s ebből következően szignifikáns összefüggést is mutatott az összevont mobilitási indexen elért értékkel az, hogy mióta tanít az adott pedagógus¹⁸. A 0-10 éve pályán lévő tanárok és tanítók azok, akik között a legmagasabb a földrajzi mobilitás iránt nyitottak aránya – 55% –, míg a 31 évnél régebb óta pedagógus munkakörben dolgozók között ez az arány már csak 27,9 százalék ($P=0,001$).

A szülők iskolázottságának¹⁹ a hatása is kimutatható a válaszokban. A felsőoktatási hallgatók mobilitásához hasonlóan a tanárok és tanítók esetében is azt az eredményt kaptuk, hogy az apa és az anya iskolázottságának növekedésével a mobilitási kedv is növekszik. A legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek egyharmada jellemezhető mobilnak – az apákra bontva: 29,8 százalék, az anyák esetében 35,3 százalék. A legfeljebb középfokon iskolázott szülők gyermekeinek már majdnem fele tartozik a mobil pedagógusok csoportjába: a középfokú végzettségű apák esetében a válaszadók 46,8 százaléka, középfokú végzettségű anyák esetében a válaszadók 46 százaléka. A felsőfokú végzettségű apák gyermekei közül pedig az apákat tekintve a válaszadók 48,7 százaléka,

17 Az alábbi kérdésre adott válaszok alapján hoztunk létre egy ún. magyarázó változót, hogy megállapítsuk, az egyes válaszadók esetében melyik a legmagasabb iskolai fokozat, ahol jelenleg tanít. Eredeti kérdés: Az alábbiak közül mely(ek)ben tanít Ön? (Több választ is megjelölhet) óvoda / általános iskola / 4 évfolyamos gimnázium / 6 évfolyamos gimnázium / 8 évfolyamos gimnázium / szakközépiskola / szakiskola / egységes iskola (12 évfolyamos) / általános művelődési központ

18 Ön hány éve dolgozik tanárként? (Nyitott kérdés)

19 Mi az édesapja/nevelőapja legmagasabb iskolai végzettsége? kevesebb, mint 8 osztály (akár 0 osztály) / 8 általános / szakmunkásvizsga (érettségi nélkül) / szakközépiskola / technikum / gimnázium / felsőfokú szakképesítés / főiskola / egyetem / tudományos fokozat (min. Ph.D.) Mi az édesanyja/nevelőanyja legmagasabb iskolai végzettsége? kevesebb, mint 8 osztály (akár 0 osztály) / 8 általános / szakmunkásvizsga (érettségi nélkül) / szakközépiskola / technikum / gimnázium / felsőfokú szakképesítés / főiskola / egyetem / tudományos fokozat (min. Ph.D.).

az anyákat tekintve 52,7 százalékuk került a magasabb összevont mobilitási indexszel rendelkezők közé (apák: $P=0,01$; anyák: $P=0,012$). A házastárs legmagasabb iskolai végzettségének²⁰ nem volt szignifikánsan kimutatható kapcsolata az összevont mobilitási indexszel.

A válaszadó pedagógusok objektív anyagi helyzetét felmérő kérdéssorból szintén összevont indexet²¹ készítettünk, ami alapján egy átlagos vagy az alatti és egy átlag feletti objektív anyagi helyzetű csoportot alakítottunk ki. Az átlagosnál magasabb objektív anyagi tőkével rendelkező csoportba tartozók között szignifikánsan magasabb a mobil tanárnak/tanítónak tekinthető pedagógusok aránya. Alacsony vagy átlagos objektív anyagi helyzetűek esetében 40,5 százalék tartozik a mobil tanárok/tanítók közé, míg az átlagosnál magasabb anyagi helyzetűek között ez 49,9 százalék ($P=0,011$).

ÖSSZEGZÉS

Jelen tanulmányunkban a TELEMACHUS 2014 ($N=1056$) adatbázist elemeztük az adatbázisban szereplő tanárok és tanítók idegennyelv-ismeretét, további nyelvtanulási hajlandóságát, az ezek háttérében meghúzódó motivációkat és mobilitási hajlandóságot tekintve. A válaszadó pedagógusokat szakterületük alapján öt csoportra osztottuk, melyekből az első négyet elemeztük.

Az idegennyelv-ismeret tekintve nemcsak a 175 fő legalább egy idegennyelvszakkal rendelkező pedagógus ismer valamilyen más idegennyelve(ke)t, hanem jelentős azok száma is, akik szakjaiktól függetlenül rendelkeznek egy vagy több nyelvből valamilyen szintű nyelvtudással. Ez azért is fontos, mert jelenleg 44-45 évesek azok a válaszadók, akiknek az elsőik között kötötte nyelvizsgálóhoz a diplomakiadást egy felsőoktatási törvény (1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról), és a minta több mint kétharmadát a 38 éves vagy annál idősebb korosztály adja, tehát számukra is fontos, hogy idegen nyelveket is ismerjenek, példát mutatva ezzel a tanulóik számára is.

A megkérdezett tanárok többsége úgy nyilatkozott, szívesen tanul idegen nyelvet, nemcsak egy új nyelv megismerése céljából vagy kedvtelésből, hanem azért is, hogy a régi, passzív ismereteit fölfrissítse, vagy adott esetben szaktudományos illetve szakmódszertani ismeretekre is szert tehessen az idegennyelv-ismerete segítségével. Az idegen nyelven való szakmódszertani ismeretek elsajátításának lehetősége népszerű a tanárok és tanítók – elsősorban természetesen az idegennyelv-tanárok körében –, míg az idegen nyelvű szaktudományos ismereteket kevésbé tartják fontosnak.

Egyik vizsgált pedagóguscsoport körében sem kedvelt az új idegennyelvszak céljából történő nyelvtanulás. Ezen válaszok alapján megállapítható, hogy az általunk vizsgált tanárok illetve tanítók elsősorban olyan képzéseken vennének részt, amelyeknél a nyelvismeret felfrissítése vagy bővítése a cél, vagyis leginkább nyelvtanfolyamokra nyitottak. A szaktudományos és szakmódszertani ismereteket külön vizsgálva kiderült, hogy a válaszadók számára a magyar nyelvű szakmódszertani képzésekben való részvétellel van a legnagyobb igényük, ezt követi a magyar nyelvű szaktudományos képzés,

20 Mi a házastársa/élettársa legmagasabb iskolai végzettsége? kevesebb, mint 8 osztály (akár 0 osztály) / 8 általános / szakmunkásvizsga (érettségi nélkül) / szakközépiskola / technikum / gimnázium / felsőfokú szakképesítés / főiskola / egyetem / tudományos fokozat (min. Ph.D.).

21 Rendelkezik-e Ön az alábbiakkal? (Igen / Nem) Saját számítógép; Családi számítógép; Internet elérés; Táblagép; Okostelefon; Multifunkciós nyomtató (szkennelésre is alkalmas); Legalább 30 szakkönyv; Személygépjármű; Dolgozószoba/dolgozó sarok.

majd az idegen nyelvű szaktudományos képzés, az utolsó pedig a sorban az idegen nyelvű szakmódszertani képzés.

A külföldi képzések és szakmai jellegű nemzetközi földrajzi mobilitás elsősorban a nyelvszakosok számára vonzó, s a mobilitási törekvésekben jól megfigyelhetők ugyanazon háttérváltozók befolyásoló hatásai, amik a munkavállalási és a tanulási mobilitást is befolyásolják. A nemzetközi földrajzi mobilitásukat tekintve a leginkább mobilnak a legalább egy idegennyelvszakkal rendelkező tanárok és tanítók mutatkoznak, őket – nagy különbséggel – a reálszakosok követik, tőlük kicsit alacsonyabb mobilitással pedig az idegennyelvszakkal nem rendelkező humán szakosok, valamint a humán és reálszakkal is rendelkezők következnek. A leginkább mobil pedagógusok között több a férfi, a fiatal, a kevesebb ideje tanítóként vagy tanárként dolgozó, a magas objektív anyagi helyzetű, illetve a magasabb szülői iskolázottságú pedagógus.

IRODALOM

- Aydin, Selami (2012): I am not the same after my ERASMUS. A Qualitative Research. In: *The Qualitative Report*. Volume 17, Article 55. 1–23.
- Chrappán, Magdolna–Dostál, Jiří–Gunčaga, Ján–Havelka, Martin–Buda, Mariann–Chráska, Miroslav–Nagy, Zoltán–Klement, Milan–Kropáč, Jiří–Serafín, Čestmír (2014): Curricula and values in teacher training in Slovakia, Hungary and Czech Republic. In: Pusztai, Gabriella–Engler, Ágnes (Eds.): *Comparative Research on Teacher Education*. Ružomberok: VERBUM. 29–50.
- Chrappán Magdolna (2013): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében. In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsanna (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 231–263. (= Diplomás pályakövetés)
- de Wit, Hans – Knight, Jane (1995): Strategies for internalisation of higher education. Historical and conceptual perspectives. In: de Wit, Hans (ed.): *Strategies for the Internationalisation of Higher Education*. A comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Amsterdam, European Association for International Education. 5–32.
- Deca, Ligia (2008): Mobility and Gender Equality – a Few Facts. In: *Gender Issues within Higher Education*. Brussels: The European Students' Union (ESU). 80–83.
- Hesse, Hermann–Günter – Göbel, Kerstin – Hartig, Johannes (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u. a.: Beltz. 208–230.
- Imre Anna (2015): Tanulmányi és tapasztalatszerzési utak pályakezdekők körében. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Press–Új Mandátum. 215–232. (= Felsőoktatás és Társadalom 1.)
- Jaritz, Gerit (2011): Developing a Culture of (Inter)national Mobility in Initial Teacher Training: Expectations, Limitations and Ways Forward. In: Goetz, Thomas–Jaritz, Gerit–Oser, Fritz (Eds.): *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers. 7–24.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas, Károly–Köllő, János–Varga Júlia (Szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: ECOSTAT. 193–215.
- Kelly, Michael (2011): Strategic issues for language teacher education in Europe. In: *ForumSprache*. 5/2011. 22–41.
- Kissock, Craig–Richardson, Paula (2010): Calling for action within the teacher profession: it is time to internalize teacher education. In: *Teaching Education*. 21. 1. 89–101. DOI:10.1080/10476210903467008
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. In: *Educatio*. 2004/3. 391–405.
- Lisznyai Sándor (1998): Az egyetemi képzés – alapképzés. Interjú Balázs Gézával, az ELTE BTK dékánhelyettesével. In: Bíró Edit–Tóth Veronika (Szerk.): *Információs és pályatervezési karrierépítési tanácsadás az ELTE BTK Diák Tanácsadó Központjában*. Munkavállalást Segítő Nyílt Napok '98. 2. számú füzet. Budapest: ELTE BTK Diák Tanácsadó Központ. 5–8.
- Massey, Douglas–Goldring, Luin–Durand, Jorge (2011): Folyamatosságok a transznacionális migrációban. In: Sik Endre (Szerk.): *A migráció szociológiája 2. Európai trendek a felsőoktatásban a XXI. század első évtizedében*. Budapest: ELTE TáTK. 20–42.

- Milotay, Nóra (2004): Az Európai Unió pedagógusképzési és -továbbképzési politikája. In: *Educatio*. 2004/3, 431–440.
- Novák István (1993): A továbbképzés piaca. In: *Educatio*. 1993/4. 630–638.
- Poór Zoltán (2003): Kortárs nyelvpedagógiai tendenciák a tanárképzésben. In: Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris Pedagógia és a Tudás Társadalma*. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia Előadásai. Debrecen, 2001. november. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvtára–Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 293–297. (= Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, II. kötet).
- Risager, Karen (2006): *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters. (= Languages for Intercultural Communication and Education: 11).
- Strubell, Miquel (2011): Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union. A report on an European research project. In: *ForumSprache*. 5/2011. 79–99.
- Széll, Krisztián (2013): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. In: *Educatio*. 2013/2. 245–276.
- Tasnádi Péter (2010): Múlt, jelen, jövő. A természettudományos tanárképzés kritikus helyzete és kilátásai. In: *Felsőoktatási Műhely*. 2010/2. 107–114.
- Tót Éva (2000): A tanárok idegennyelv-ismerete. In: *Educatio*. 2000/IV. 834–838.
- Vágó Irén (2009): Nyelvtanulás. In: *Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése – háttéranyag*. A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzései. 76–89. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> [2015. május 15.]
- Ziegler, Gudrun (2011): (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa. Themen, Herausforderungen, Empfehlungen. In: *ForumSprache*. 5/2011, 5–20.

DOKUMENTUMOK

1993. évi törvény a felsőoktatásról
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Kelo, Maria–Teichler, Ulrich–Wächter, Bernd (Eds.) (2006): *Eurodata – Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens.

Abstracts

István Polónyi: A study of the problem of teacher quality - an analysis after a half decade.

The study aims to analyse how factors relating to the quality of teachers in our country have changed. This analysis follows the book by Polónyi-Timar (2001), and our conception is to examine the changes which have occurred during the last decade and a half. The study examines how teachers track re-selection has changed, how much has changed in terms of the feminization of the profession, and how teacher candidates have adapted to admission scores in higher education. The study also examines changes in teachers' pay in Hungary, including their expected impact on teachers as adopted in a 2011 career model. The analysis is based on macro statistics and international comparative data. The study examines the change in teachers' salaries by document analysis (analysis of legislation) and by estimates. Studies show a significant decline in the domestic prestige of the teaching profession (also by international standards), but the teaching career model and a new remuneration system promises a change in this area. However, a positive change in the prestige of the teaching profession will only be lasting if sufficient resources are available in the long run.

Barbara Éva Szabó & Roland Hegedűs: Further Education for teachers in higher education.

In our studies we start from the historical and legal aspects of the system of the pedagogic postgraduate specialist training courses and qualification exams. The conditions required for public education are defined by many factors. According to Novák (1993), teachers' most important skills are renewability and innovation. Veres (2009) believed that adult education appears as a specific training element of higher education through specialist training courses and qualification exams. Recently, many scholars have conducted research into pedagogic issues (Gönczöl, 1998; Majoros & Perjés, 1999; Barber & Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010; Ceglédi, 2011; Sági, 2011; Kocsis & Sági, 2012; Chrappán & Pusztai, 2014; Márkus et al., 2014). The aim of our research was to compare teachers' demands, according to the TELEMACHUS 2014 research, for the specialist training courses and qualification exams registered at the Education Office. We wanted to get information about the size of the training supply in higher education in relation to the demand for teachers in Eastern Hungary. Our results show that teachers have significant needs in terms of conflict resolution and efficient communication. However, unfortunately there are only a few training courses available for them (DRHE, SZTE, SZIE). For teachers, it seems to be quite hard to use ICT tools. In contrast with these results, the country and the examined regions are well-supplied with courses for specific development and for talent-maintenance. As we observe, higher education institutions in the regions examined adapt well to the demands of teachers in their area, because the number of unnecessary training courses are the lowest there. We would like to provide suggestions about which training courses teachers might require in the regions examined and whether these courses can be found in the institutions of higher education there.

Kinga Magdolna Mandel: The preparation of Hungarian teachers from Romania for the reform of the school-preparatory classes in 2012

The aim of my study is to analyse teacher preparation and retraining for the implementation of the latest Romanian structural education reform in 2012. The school-preparatory groups were transferred from kindergartens to schools, becoming part of the compulsory education system. The research is based on my own interview survey and the 2013 flash report provided by the ISE (Institutul de Științe ale Educației), the background professional institution of the Romanian Ministry of Education. The main conclusion of the study is that as part of the premature reform, teacher retraining and preparation was not sufficiently thought through, prepared or implemented. However the shortfalls of the teacher preparation could be reduced by professional or civil organizations with a comprehensive training program for which the Bolyai Summer Academies could provide an ideal opportunity. However, the effect of the provisions of the new Education Act of 2015, aiming to reinstate the school-preparatory in kindergartens, as well as teacher training and retraining, remains an open question.

Klára Kovács & Zsuzsanna Márkus: The majority and minority teachers future plans - Higher education and teacher (further) training in Ukraine after the change of political system.

Language, education, and politics are three factors that are closely related to one another and play a crucial role in the life and survival of minority communities. In this paper questions of minority education are touched upon. The standard and efficiency of minority schools have several aspects, but basically it is the personal characteristics of the teachers and their professional and pedagogical training that can make their work successful. This is the main reason why teacher training has become the primary concern of education in a minority environment. The main topic of our study relates to a research direction according to which the impact of teachers has a measurable effect on students' school career in minority schools. Therefore, we consider important the analytical description of the Ukrainian minority teacher and further education.

Katinka Bacskai: Teachers in most challenging schools in Slovakia

Many researches emphasize that the achievement of elementary school pupils is determined by the status of their parents. But more and more researches show that the social background of the school influences individual students' performance (Coleman, 1966). In this paper we concentrate on schools with low SES background, named hard to staff schools. We compare these schools to other Slovak and Hungarian ones with normal SES background. Our analysis is based on TALIS 2008 database. We show attributes of teachers and schools which are specific to the above mentioned composition, and examine teachers' specific training needs working in most challenging schools

István Erdős: Shaping the professional ethical standards as formation of common learning
Our recent study gives a contribution to the discourse about the formation of the consistent and clear professional ethical norms of the teaching profession, as the key aspect of process of professionalism. In the second chapter of the paper the main characteristics of status and recruitment of teachers is described furthermore, the author tries to define the teacher profession in terms of professions and semi-professions. The certain segment of teacher society, which is the employees in denominational education is focused on, moreover

their effort towards re-professionalization is summarized based on the analysis on two codes of professional ethics. Research results show that preparation, approach and content of codes of professional ethics is in line with the intent to save teacher profession from the de-professionalization. We argue that the process of forming the code of ethics could be interpreted as shared learning, which itself leads to the consolidation of professional identity.

Edina Márkus: Professional development and teachers' training plans in Hungary

One of the key topics of theoretical jobs and empirical studies (OECD, 2005, 2009, 2010, 2013; Barber & Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010) is the question of teachers' professional development. Our analysis is based on the results of the TELEMACHUS 2014 survey (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey), carried out in the eastern part of Hungary, in spring of 2015 and (N=1056) teachers filled in the questionnaires in the framework of the SZAKTÁRNET project (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009). In this study we examine the teacher further education and other learning opportunities, characteristics. We would like to know how often and what matters the respondents of the trainings participated in and furthermore what kind of training institutions and courses were chosen by them. Last but not least we study what financial background of the respondents had and what motivation factors played role in choosing the training institutions. We are looking for some relations to gender, age group, educational level, maintaining institutions, duration of the teaching practice, the type of teaching profession, objective financial situation. We try to study if these factors have an effect on the questions mentioned above. Our data is compared to previous results of scientific reseraches dealing with teachers (TALIS, 2008; Chrappán & Pusztai, 2014) results. The results of the study may be useful for the renewal of teacher trainings, contribute to training plannings and organizational issues of teacher training institutions.

Katalin Zoller: Teachers and schools - The connection between teacher and institutional characteristics with the practice of continuous professional development

The purpose of this study is to draw conclusions about the connection between teacher and institutional characteristics in the practice of continuous professional development in Romania. The results relating to teachers' professional development will be taken from meta-analysis and re-analysis of the TALIS 2013 and PISA 2012 international data set. Government Decision no. 906/07.09.2011 (Published in the Official Monitor no. 688/20.09.2011) for the first time approved Romanian participation in The Educational International Program developed by the OECD, the Teaching and Learning International Survey – TALIS 2013, regarding the international assessment of teachers. The qualitative international data is interpreted in the context of wider national particularities and characteristics of both institutions and teachers. Demographic information such as gender and years of experience of teaching will be taken into consideration to help create a deeper understanding of the respondents.

Veronika Bocsi: *Teachers' child-rearing values relative to institutional levels and educational goals*

The aim of this study is give an overview of teachers' childcare values. We suppose that this is an important research question because this element of value preferences can shape teachers' work, the process of classroom evaluation and the relationship between the students and staff. This system is embedded in the social and institutional context, too – for example in the value preferences in the country at large, in the maintainer of the schools and in the teachers' social background and vocational experiences. We tried to map this system with the help of quantitative analysis. We contacted teachers during a vocational training session. Means, the positions of the items, factor analysis, variance analysis and correlation were the techniques used. The results show that teachers' child-rearing values have special features but this pattern is not in a close relationship with institutional and sociodemographic values. With the help of a factor analysis we were able to identify these interconnections. These factors are also linked to the main aims of teachers' work.

Laura Morvai: *Child-rearing value rankings intersection of gender, school maintenance and religiosity*

By educating, the educator is achieving some kind of value transformation (Bábosik, 1999) which is not primarily a part of the written curriculum, but makes up a hidden curriculum (Szabó, 1988). Value preferences depend on school identity, because the identity defines which values are more important and which are not so. Our study, based on TELEMACHUS 2014 (N=1056), was made by CHERD-Hungary. We examined whether there are any connections between child-rearing values and gender, the ideological affiliation of the maintainers and religiosity. Our results showed that all three had some effect on the child-rearing values of teachers. We created six groups with the help of the explanatory variables. We found that some values depend on gender, others on maintainers, and others on religiosity.

Ágnes Engler: *The community aspects of adult education*

The motivation and success of adult learners are examined in a four-dimensional projection of the learning environment in this study. Our interest is directed towards researching the effect of the learning environment of adult learners who take part in education with different learning motivations. According to our hypothesis, actors in the learning community and outside of it influence learners in accordance with their motivation. We consider that motivation and success depend not only on the adult learner but also on the contextual effect of the learning environment. We examined part-time students in higher education with the further aim of pointing out that the interpersonal relationship is also responsible for integration into higher education.

Edina Kovács: Teachers' experiences and plans regarding in-service training in the light of the gender dimension

Effective in-service training makes teachers' work more efficient, and we can measure this in the performance of their students. The literature makes a few statements about the length and method of effective in-service training, which we specify in this paper. In the second part of this study we examine TELEMACHUS 2014 (N=1056) database: what kind of in-service training did the teachers take part in and how did this training match the criteria of effectiveness? We also examine what kind of connections can be found between professional future plans, engagement and the professional values of the teachers, and how the teacher's gender affects all of these. Our results suggest that it is gender differences - according to the literature - not learning plans or career plans which have the greatest affect, but they also affect plans regarding obtaining a scientific degree and leaving the teaching profession.

Gabriella Pusztai: Retention and professional socialization compare by maintenance of institutions - The long-term effects of among public and denominational teacher education graduates

Our study is a contribution to the research on teacher retention. The attrition of novice and practicing teachers is a serious problem internationally (Norton, 1999; Darling-Hammond, 2000; Liu & Meyer, 2005). In Hungary only two-thirds of teacher students want to be teacher, and one in five teachers would like to teach in a challenging school (Sági & Varga, 2011; Veroszta, 2012; Jancsák, 2012a). Hungarian studies have focused on the relatively low wages, the better convertibility, the poor career prospects and a growing workload, which have all been identified as explanatory factors. These factors cause the low social prestige of the teaching profession (Varga, 2007; Polónyi, 2010; Chrappán, 2012; Veroszta, 2012). These approaches describe the negative selection process, but they only investigate the selection mechanism from a very restricted perspective. In contrast to the deficit theory-based interpretation we focus on the supporting forces and factors which explain the formation of a special vocation (Jancsák, 2012b; Pusztai, 2012). In our analysis, we seek to understand whether there are any groups of teachers which enjoy an advantage in teacher retention.

Andrea Bordás: Filling the frame with content: how could Romanian teacher communities' obligations be transformed into possibilities?

In this paper I analyse how formal frames shape teachers' professional development, and which factors affect, enable or disable the process of filling the framework of the educational system with content. Before starting my research I studied documents regulating the functioning of the educational system, and I selected those situations in which professional development can be realized in social contexts. As research methods I use interviews to explore the interviewees' opinions, and to gain an insight into their way of thinking. Using cross-sectional categorical indexes from the specialized literature and from the data-text itself, I analyse the texts using these codes and code-aggregations. The paper allows us to look behind the scenes of the Romanian educational system. Teachers' voices intensify the struggle between the frame and the content, between "I must" and "I would like". At the moment the frame triumphs, it is hard to avoid the formalities required, but newly-discovered alternative solutions (joint classes, regular professional discussions,

collaborative documentation-creation) show that teachers can bring qualitative work into a formal context.

Julianna Bodó: *The effect of the internet on children and young people - from the perspective of teachers.*

The following study examines the way teachers see the relation between young people and the Internet in the region of Szeklerland. The paper shows the teachers' perspective based on the results of a research program that has been carried out for years. The program included a quantitative research among the students of the region and also interviews with the teachers. The following study presents some of the results of the quantitative research: teaching computer skills and media literacy, using internet to solve different tasks at school and at home, teaching internet searching and content production. The analysis of the interviews focuses on the following areas: digital immigrants and digital natives, the problem of time, information searching, using the information, task-solving, content production using the internet.

Nóra Barnucz & Imre Labancz: *Teachers and ICT in the Eastern regions of Hungary*

The goal of this article is to provide a detailed description of teachers' attitudes in the Eastern region of Hungary regarding the use of interactive white boards in lessons. Furthermore, we would like to acquire a clear picture of the supply of computers and internet access in each school in the region. Several researchers write about teachers' attitude towards ICT tools, and the lack of professional curricula (e.g. multimedia teaching programs) may be the reason for their underuse. A quantitative research method was employed to achieve our aims. Teachers could fill in questionnaires online or on paper. The results of the questionnaires clearly show that teachers' ICT attitudes change from subject to subject. The appearance of ICT devices in education provides an opportunity to increase the effectiveness of educational methods; however, the effect of technology on learning and teaching and its reforming power has still not reached its potential.

Zoltán Nagy: *First language attitudes of teachers*

The aim of the study is to describe first language attitudes of Hungarian teachers. We examined their attitudes to the standard variety and dialects of the Hungarian language and their views and beliefs on dialectal speech at school. Our research is based on an empirical survey. We tried to throw light on three topics. First, we examined the effects of independent (socio-demographic) variables upon first language attitudes. Second, we found connections between first language attitudes and teaching values. Third, we described connections between first language attitudes and teachers' in-service training needs.

Krisztina Sebestyén & Ágnes Dusa: *Language and non-language teachers' foreign language learning plans and mobility*

Our paper aims to analyse the TELEMACHUS 2014 (N=1056) database. Our aims are three-fold: (1) how many languages the teachers questioned speak (2) whether they would like to learn foreign languages in the future or not. If yes, what motivates them to do so; (3) how important they think it is to utilize their foreign language proficiency in their work.

For example, whether they use their foreign language proficiency to start a new language major, or to gain more knowledge about teaching methodology and the discipline(s) related to their subject(s). (4) Involvement in international mobility programs can also contribute to their foreign language learning and teaching methodology development. Consequently, we were interested in the mobility plans of foreign language teachers compared to non-foreign language teachers.

Szerzőink

- Bacscai Katinka, PhD., kutató, Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, (CHERD-Hungary), bacscai.katinka@iif.hu
- Barnucz Nóra, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, barnucznora@gmail.com
- Bocsi Veronika, PhD., habil, főiskolai docens, Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, bocsiveron@gmail.com
- Bodó Julianna, PhD., Sapientia – Erdélyi Magyar Tudomány Egyetem, EMTE Társadalomtudományi Tanszékének professzora, a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának kutatója, bodojulianna@yahoo.com
- Bordás Andrea, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Tanárképző Intézet, brdsandi@gmail.com
- Dusa Ágnes Réka, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, agnesdusa@gmail.com
- Engler Ágnes, PhD., habil, egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, engler.agnes@gmail.com
- Erdős István, középiskolai tanár, stephanus1965@gmail.com
- Hegedűs Roland, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, hegedusroland1989@gmail.com
- Kovács Edina, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, kovacs.edina.12@gmail.com
- Kovács Klára, PhD., kutató, Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), kovacs.klara@arts.unideb.hu
- Labancz Imre, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, liunideb@gmail.com
- Mandel Kinga Magdolna, Ph.D., főiskolai docens, Eszterházy Károly Főiskola, mandel.kinga@gmail.com
- Márkus Edina, PhD., Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, markusedina@gmail.com
- Márkus Zsuzsanna, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, zsu.markus@gmail.com
- Morvai Laura, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, morvailaura@gmail.com
- Nagy Zoltán, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, zoltann.88@gmail.com
- Polónyi István, egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, polonyiistvandr@gmail.com
- Pusztai Gabriella, PhD., egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, gabriela.pusztai@gmail.com
- Sebestyén Krisztina, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, kriszti.se@gmail.com
- Szabó Barbara Éva, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, szabobara89@gmail.com
- Zoller Katalin, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program (Magyarország); Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár (Románia), katazoller@gmail.com