

BENEDEK András

### ***Kedves Olvasó!***

Ez évi harmadik számunk több témát is kiemelten kezel. A **Tanulmányok** rovatunkban *Nagyváradi Katalin* az egészséggel kapcsolatos életminőséget vizsgáló érdekes kutatásokról számol be. Felhívja a figyelmet arra, hogy a szociológiai és egészségtudományi elemzések eredményei megegyeznek abban, hogy azt több tényező együttes hatása befolyásolja az életminőséggel összefüggő egészségi állapotot, mely jellemzőinek feltárása tettek kísérletet egy speciális populációban. Ehhez a témához kapcsolódik *Tisóczki József* címében is sokat sejtető tanulmánya „*A köznevelési törvény (2011.évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről) módosításainak hatása a pedagógus „burnout”-ra*”. A szerző rámutat arra, hogy amennyiben megvizsgáljuk az elmúlt évek magyar közoktatásához kapcsolódó változásokat, akkor igen „termékeny” időszakot tudhatunk magunk mögött. Az elmúlt évek mindegyikében módosult a törvény, a kapcsolódó rendeletek és utasítások, s minden oktatási tevékenységgel összefüggésben alapvető kérdés a pedagógusok felkészültsége, attitűdje. Az oktatás egyik lényegi területének fejlesztésével foglalkozik az többszerzős tanulmány, amelyik a matematikaoktatás fejlesztéséről számol be. E diszciplína oktatása a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen régi hagyományokra tekint vissza. A reguláris matematika tárgyak a kétszintű egyetemi képzés bevezetése után is az alapképzési szakok tantervében meghatározóak, szinte minden hallgató tanulja e tárgyat. Az elmúlt évek tapasztalatai szerint ugyanakkor a Műegyetemre felvételt nyer hallgatók matematikatudása nagyon eltérő, rendkívül széles skálán mozog. Ez kihívás elé állítja az egyetemi matematikaoktatásban résztvevőket, hiszen korlátozott óraszámban az előírt tanterv teljesítése mellett kevés lehetőség nyílik a hallgatók differenciált oktatására, felzárkóztatásra, valamint a tehetséggondozásra. Mindez kiegészül a 21. században megváltozott tanítási és tanulási környezettel, valamint az infokommunikációs eszközök megjelenésével az oktatásban. A fent említett problémák kezelésére a 2012-ben új projekt indult, melynek célja az egyetemi reguláris matematika tárgyak hagyományoktól eltérő módszerekkel való oktatása. E munkálatok eredményeit foglalják keretbe a szerzők: *Bognár Gabriella, Berezvai Szabolcs, Verasztó Zsolt és Szilágyi Brigitta*.

**Munkaügyi Szemle** rovatunk első írásában *László Gyula* a hátrányos helyzetűek foglalkoztatási problémáival foglalkozik, kiindulva abból az általa már megfogalmazott tételből, hogy minden eszköz-választás első és alapvető kérdése a célok pontos megfogalmazása és ehhez a megfelelő eszköz kiválasztása. Egy adott eszközt ugyanis gyakran kritizálunk az alacsony hatásfokú működésért, miközben nem tisztázzuk, hogy mi is volt valójában a cél, illetve a megfogalmazott cél megvalósulásához a megfelelő eszközt választottuk-e. A szerző ebből az alapállásból gondolja végig a hátrányos helyzetűek foglalkoztatását, mint célt, és ennek részeként a közfoglalkoztatást, mint eszközt. Izgalmas kérdést vet fel *Berki Erzsébet* „*Hogyan rendezzük munkaügyi vitáinkat?*” című írásában. Kétségtelen, hogy a munkaügyi viták rendezésének kérdése általában a munkajog tárgya. A szerző véleménye szerint a jog természetéből fakadóan a szabályozás néha előbbre jár, mint a társadalmi jelenségek, a jog maga is képes új társadalmi intézmények létrehozására azzal, hogy egyes magatartásokat szabályoz. *Papp Bence* „*Látkép a munkaerőpiac közgazdaságtani vetületéről*” nagy ívű tanulmányában egy közgazdász szemén keresztül mutatja be a munkaerőpiac vizsgálatának elméleti talpköveit. A tárlat tematikus elemkészlete felöleli a modellalkotás lényegét, a modell

alkotóelemei tulajdonságainak tárgyalását, szereplőinek optimális viselkedését alapvetően a versenyzői környezet szabta korlátok között, végül a piaci egyensúly kialakulását.

**Eszmélés** rovatunkban *Hafner Ilona* írásának témája egy fontos kérdés: azok a pedagógusok, akik közvetítőjük lesznek hivatásuknak, miként tegyenek meg mindent annak érdekében, hogy a pályakezdőkben ne alakuljon ki az esetleges pályaelhagyás gondolata. Az, hogy a mentorok képesek legyenek felkelteni a kíváncsiságot, a pályakezdők megtapasztalhassák a pedagógus hivatásnak a lényegi üzenetét, hogy emberekkel, gyerekekkel foglalkozni, nemes és szép feladat. *Nagy Katalin* „Az oktatás gazdasági értékei” című tanulmányában a hazai oktatás egyéni és társadalmi szintű gazdasági hozamának néhány elemét tekinti át. Az oktatás egyéni hasznára vonatkozó elméletek áttekintése után írása bemutatja a különböző iskolai végzettségű hazai munkavállalók havi keresetének alakulását, majd az OECD ország-csoportok esetében vizsgálja a diplomások bérelőnyének, a diplomások arányának és a gazdasági fejlettségnek a kapcsolatát. *Sipos-Kovács Marianna* „Az iskolaprofil kialakításának kérdései” írására érzékelteti, hogy egy jól működő iskolában egy menedzser szemléletű vezető miként reagál a kor, a társadalom és a szülők megújuló igényeire. A szerző ugyanakkor továbblép az új igények elemzésén, különösen azért, mert a köznevelésben lassabban kivitelezhető bármilyen változtatás, mint a versenyszférában. Megfontolandóak a szerző megállapításai, melyek szerint előrelátónak, előre gondolkodónak, újszerűnek és mindig nyitottnak kell maradni. Mint írja: soha nem elégedhetünk meg a már elért eredményekkel, a bevált gyakorlattal, bár rövid- és középtávon talán jól működik, de hosszú távon biztosan kell rajta változtatni, újítani.

Folytatódik **Projektekéről** sorozatunk, melyben új jelentős intézményi háttérrel megvalósított fejlesztési projektekről ismerkedhetünk meg. *Font Márta* és *Jelenszky Fábrián Ildikó* a Pécsi Tudományegyetem és a Kaposvári Egyetem konzorciuma által megvalósított TÁMOP 4.1.2. B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekt eredményeit szépen illusztrált módon foglalták össze. Végül két igényes recenzió zárja e számunkat. *Németh Balázs* recenziója az *Adult Education in an Interconnected World* (Felnőttoktatás az egymással összekapcsolódó világban) című kötetet mutatja be egy igényes összefoglalóban. *Krisztián Béla* tanár úr pedig *Maróti Andor*: „A tanuló felnőtt” címmel az ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány által 2016-ban megjelentetett legújabb kötetéről ad színvonalas szakmai értékelést.

Budapest, 2016. május

Jó olvasást kívánva üdvözl

**az Opus et Educatio  
főszerkesztője**

**BERKI Éva**

## Képzés-fejlesztés a szakmai tanárképzésben

A szakmai tanárképzéssel foglalkozó korábbi kutatások számát, a kutatási eredmények hatását tekintve sokáig szerény forrásanyag szolgált kiindulási alapként az új kutatás-fejlesztés számára. Jelen tanulmány keretében egyrészt a szakmai tanárképzésben végzett hazai kutatásokról, másrészt a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002 számú projekt keretében “A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése” címmel vállalt képzésfejlesztések előkészítéséről szeretnénk szakmai áttekintést nyújtani.

A pályázat benyújtásának egyik alapjaként a szakmai tanárképzés tagországi rendszerének, a nemzetközi és hazai jó gyakorlatok megismerésével kapcsolatos-, kiemelten a hazai kutatási eredmények szolgáltak. A másik alapként pedig a BME által korábban már konzorciumban vezetett TÁMOP-4.1.2-08/2/B/KMR-0002 projektben kiépült szakmai pedagógusképzők hálózata, a vállalt szakmai tevékenységekben elért eredmények, a Szakmai Pedagógusképző és Szolgáltató Központ, a szakmai tanárszakok közös KKK kidolgozásának tapasztalatai; a kidolgozásába bevont képzőkkel kiépített kapcsolatok szolgáltak. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Tanárképző Központja az Óbudai Egyetemmel (ÓE) konzorciumban sikerrel pályázott a pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok továbbfejlesztését és kiszélesítését szolgáló TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1 kiírás keretében megvalósítható képzésfejlesztésekre.

### *I. A szakmai tanárképzés körében végzett hazai kutatásokról*

A szakmai tanárképzés hazai rendszerének szisztematikus áttekintésére elsőként 1998-ban került sor, az EU csatlakozásra való felkészülés során készült felmérések körében (*Survey of Vocational Teacher/Trainer Training – 1998*). A hazai szakmai tanárképzéssel foglalkozó első jelentősebb volumenű vizsgálat a szakmai tanárképzést folytató egyetem és főiskola tanárképzéssel foglalkozó oktatóinak részvételével 2006-2007-ben valósult meg, egy („*A szakmai tanárképzés helyzete és korszerűsítése*”) projekt keretében. Ezt követően a szakmai tanárképzés rendszerével kapcsolatos átfogó kutatás, képzésfejlesztés a TÁMOP-4.1.2-08/2/B projekttel indult. A TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1 kiírás keretében benyújtott pályázat empirikus háttereként a szakmai tanárképzők országos körében az MRK megbízásából 2013-ban végzett kérdőíves vizsgálat összefoglaló eredményei szolgáltak. Az empirikus kutatásban alkalmazott statisztikai adatelemzésünk során a 2006-2012 közötti időszak szakmai pedagógusképzésre jelentkezők adatainak összehasonlító elemzését végeztük el. Kutatásunk feltárta a képzés típusaiban, struktúrájában, szakok és szakirányok rendszerében végbement változásokat, felszínre hozta a képzési rendszer diverzifikációjának folyamatát és ellentmondásait. A tendenciák elemzése rámutatott arra, hogy a szakmai pedagógusképzés jelenlegi és jövőbeli rendszere számára a hálózati működés, a módszertani fejlesztések és a gyakorlati képzés koordinációjának javítása lényeges minőségi tényező. Ezen elemzés alapján fogalmazódtak meg azok a képzés-fejlesztési, hálózatépítési javaslatok, melyek a szakmai pedagógusképzés rendszerének fejlesztését, a szakképzés rendszeréhez való illeszkedést, illetve a konzisztencia problémák mérsékelését, valamint a hálózati működést hatékonyabbá tételezt célozzák.

#### *Az empirikus vizsgálat előkészítése*

A 2006 – 2012 közötti vizsgálati időszak megválasztását, az osztott rendszerű szakmai tanárképzés szakstruktúrájának és képzési helyeinek országos szintű áttekintésének fókuszba helyezését a bolognai rendszerű tanárképzési tapasztalatok elemzése, valamint a hazai tanárképzés rendszerében

tervezett változások indokolták. Az országos szintű felmérés az írásban megkért szempontok alapján megadott intézményi információk és adatok felhasználásával készült.<sup>1</sup>

A vizsgálat célcsoportját a szakmai pedagógusképzés különböző képzési területeihez kapcsolódó,<sup>2</sup> alap- és mesterképzésben megvalósuló szakoktató és tanári mesterképzési szakok képezték, így: az agrár-mérnök-tanár és mezőgazdasági szakoktató, a közgazdász-tanár és üzleti szakoktató, a mérnök-tanár és műszaki szakoktató szakok.

### ***Szakmai pedagógusképzési szakok, képzési helyek 2006-2012***

Az agrármérnök-tanár, a mérnök-tanár és a közgazdász-tanár képzést történeti kezdetektől folytató felsőoktatási intézményi kör napjainkra jelentősen diverzifikálódott. 15 felsőoktatási intézményben folyik különböző szintű (alap és mester szintű) szakmai pedagógusképzés, jól elkülöníthető (műszaki, közgazdasági, vagy agrár szakmai pedagógusképzés) képzési profilokban és különböző szaklefedettségben. A képzők körében a BME sajátos helyet foglal el, amiben nem csak a történelmi gyökerek játszanak szerepet, hanem a megújított szakmai pedagógusképzési profilok is. A BME képzési kínálata a mérnök-tanár és műszaki szakoktató képzési szakok, valamint a közgazdász-tanár képzési szakok szinte teljes körét lefedi, lehetővé téve ezáltal a mind szélesebb körű országos körű beiskolázást. A szakmai pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények többségének szakmai pedagógusképzési profilja az intézményi adottságként értelmezhető (műszaki, közgazdasági, mezőgazdasági) alapképzési szakokhoz kapcsolódik, ami egyben meghatározza a szaklefedettség képzési kínálati lehetőségeit is. A szakmai pedagógusképzést folytató intézmények köréről és az intézmények szakmai pedagógusképzési profiljairól az 1. tábla nyújt áttekintést.

---

<sup>1</sup> A megkért intézményi adatok beazonosításában alapként szolgált az OH Felsőoktatási Főosztálya által rendelkezésre bocsátott adatbázis-előzetes elemzése.

<sup>2</sup> A szakmai tanárképzés a bolognai rendszerű képzéssel, mint mester szintű képzés a pedagógusképzés szakterülethez, a szakoktató képzés pedig továbbra is az adekvát műszaki, közgazdasági és agrár alapképzési szakterülethez kapcsolódik.

1. tábla

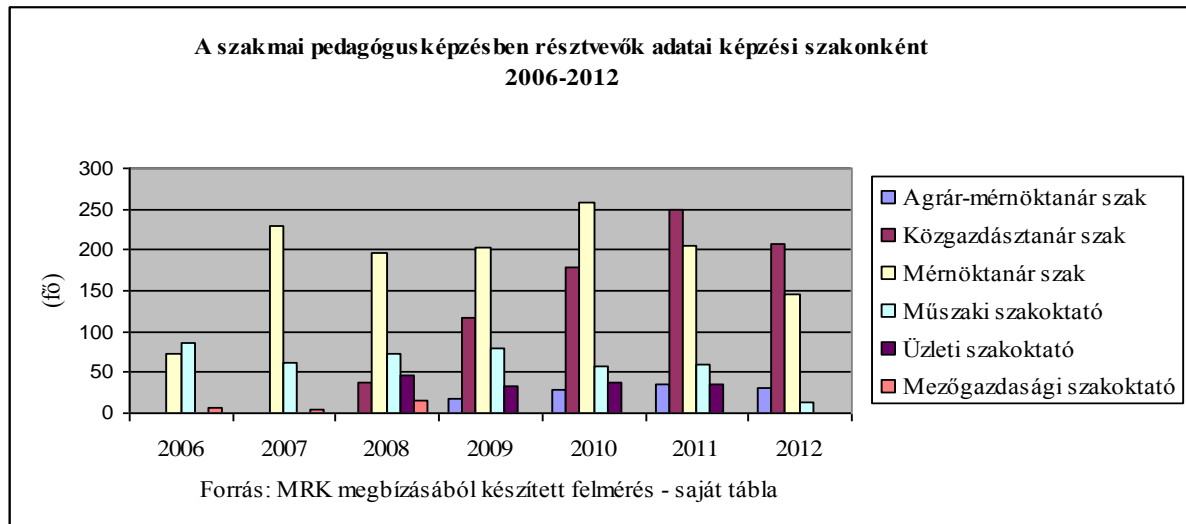
A szakmai pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények																
Szakmai pedagógusképzés - képzési szintek és szakok, tanári szakirányok		BCE	BGF	BME	BMF/ÖE	DE	DUF	EKF	KE	ME	NYF	NYME	PE	SZE	SZTE	SZIE
I. Műszaki szakmai terület	<b>Mérnök-tanár MA szak - szakirányok</b>															
	anyagmérnök						x			x						
	biomérnök			x												
	faipari mérnök											x				
	épitőmérnök			x									x			
	épitészmérnök			x		x							x			
	faipari mérnök													x		
	gépészmérnök			x	x		x				x		x	x		
	had- és biztonságtechnikai mérnök				x											
	könnnyüipari mérnök				x							x				
	közlekedésmérnök			x										x		
	környezetmérnök			x		x						x	x			
	mechatronikai mérnök			x												
	mérnök informatikus			x	x		x							x	x	
	gazdálkodási mérnök/műszaki menedzser			x	x											
vegyészmérnök			x													
villamosmérnök			x	x												
<b>Műszaki szakoktató BSC szak</b>			x	x			x						x	x	x	
II. Közgazdasági szakterület	<b>Közgazdász-tanár MA szakirányok</b>															
	elméleti közgazdaságtan			x												
	kereskedelem és marketing	x	x	x								x				
	pénzügy-számvitel			x												
	vállalkozási ismeretek	x		x					x							
	turizmus -vendéglátás		x													
<b>Üzleti szakoktató BSC szak</b>		x														
III. Agrár szakmai terület	<b>Agrár-mérnök-tanár MA szakirányok</b>															
	állattenyésztő mérnök								x							
	gazdasági és vidékfejlesztési mérnök															
	mezőgazdasági mérnök											x				x
	mezőgazdasági és élelmiszeripari gépész mérnök															x
	vadgazda mérnök											x				
<b>Mezőgazdasági szakoktató BSC szak</b>															x	

Jelmagyarázat		
1.	BCE	Budapesti Corvinus Egyetem
2.	BGF	Budapesti Gazdasági Főiskola
3.	BME	Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
4.	BMF/ÖE	Budapesti Műszaki Főiskola/Óbudai Egyetem
5.	DE	Debreceni Egyetem
6.	DUF	Dunaújvárosi Főiskola
7.	EKF	Eszterházy Károly Főiskola
8.	KE	Kaposvári Egyetem
9.	ME	Miskolci Egyetem
10.	NYF	Nyíregyházi Főiskola
11.	NYME	Nyugat-magyarországi Egyetem
12.	PE	Pécsi Tudományegyetem
13.	SZE	Széchenyi István Egyetem
14.	SZIE	Szent István Egyetem
15.	SZTE	Szegedi Tudományegyetem

### A szakmai pedagógusképzésben résztvevő hallgatói létszám alakulása 2006-2012

A szakmai pedagógusképzésben résztvevő hallgatói létszámadatok a felsőoktatási intézmények által megadott tanárszakonként kumulált adatok. Az intézményi adatok teljes körűsége a szakmai pedagógusképzők aktivitása és kooperativitása miatt biztosítottak tekinthető. A szakmai pedagógusképzési szakokra felvettek adatainak változásait az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra:



Forrás:

A 1. ábrából kitűnik, hogy 2006-ban a bolognai rendszerű mesterszintű tanár MA képzés elsőként a mérnök-tanárképzésben indult meg.

A mérnök-tanárképzésben résztvevők létszáma 2007-ben kiugróan magas volt, aztán számuk a következő két évben némileg csökkent, 2010-re 250 fő feletti volt, majd a következő két évben újfent csökkent a létszám, amelynek háttérében közismerten a finanszírozási problémák álltak. Ezekben az években a felvételin résztvevők létszáma a korábbiak 2,5-3-szorosa volt, ugyanakkor az államilag finanszírozott képzési helyek száma messze elmaradt a szakképző intézmények által igényelt szakmai tanárutánpótláshoz szükséges igényektől. A képzés iránt érdeklődők nagy része sajnos akkor sem tudta vállalni a képzés saját zsebből való finanszírozását.

A közgazdász-tanár-képzés új rendszere 2008-ban indult be, viszonylag alacsony létszámmal, de a következő évben már 100 fő fölötti volt. Ez a növekedési tendencia folytatódott, a 2012-es beiskolázott létszám csökkenésében is a finanszírozási problémák játszottak szerepet.

Az agrár-mérnök-tanár képzés új rendszere 2009-ben indult be, a képzésben résztvevők létszáma a szakképző intézményi igényekhez igazodva alakult, évről-évre közel azonos létszámban vesznek részt a képzésben.

A szakoktató képzésben résztvevők létszámadatait vizsgálva kitűnik, hogy 2006-2009 között a műszaki szakoktatók hallgatói 60-80 fő körüli volt, 2010-2011-ben 50 fő körüli, majd 2012-ben nagyon alacsony volt országos szinten. Az üzleti szakoktató képzésben résztvevők létszáma míg 2008-ban 50 fő alatti, 2009-2011 között nagy mértékben növekedett, 2011-ben elérte a 250 főt, majd a következő évben csökkent. A mezőgazdasági szakoktatók hallgatói létszáma 2008-ban igen alacsony volt, majd néhány év kihagyása után a 2012/2013-as tanévben indultak meg a jelentkezések.

A szakoktató képzésben résztvevők létszámának alakulására vélelmezhetően nagy hatással van az, hogy mint alapképzési szakok a tudományterületileg adekvát szakterülethez tartoznak. Ez befolyásolja a magas felvételi pontszámokat és a támogatási formákat, ezek eredményeként a szakoktató képzésre jelentkezők csak igen kis létszámban, vagy egyáltalán nem tudnak bekerülni a képzésre, miközben a szakiskolákban egyre növekszik a hiányuk. A szakképző intézmények által jelzett igények alapján a szakoktató képzésben résztvevőket teljes egészében költségvetési forrásból kellene támogatni.

Az intézményi visszajelzések szerint a szakképzett mérnök-tanár, közgazdász-tanár és agrár-mérnök-tanár, valamint műszaki, üzleti és mezőgazdasági szakoktató szakképző intézményi rendelkezésre állása jelenti a szűk keresztmetszetet a szakszerű szakképzés fenntarthatóságában.

Hiányuk a szakképző intézményekben legalább olyan volumenű, mint a közismereti tanárképzésben a reáltárgyakat oktató tanároké.

### ***A szakmai pedagógusképző intézmények humán erőforrás ellátottsága***

Az adatok tanúsága szerint<sup>3</sup> a szakmai pedagógusképzésben pedagógia, pszichológiai és módszertani képzésben oktatók intézményenkénti átlagléttszáma a vizsgált időszak kezdetén 9-13 fő közötti volt, a felmérés időszakában 7-12 fő; szinte teljes egészében főállású oktatók; minősítettségük aránya képző intézményenként különböző, aktuálisan (a nyugdíjazott minősített oktatók kilépésével) jellemzően 65-90% közötti.<sup>4</sup> Az intézményi visszajelzések szerint az oktatók folyamatban lévő PhD tanulmányaikat lezárva ez az arány 2013-ra 80-92% között volt várható. Az oktató/hallgató arány 0,5 – 0,3 közötti<sup>5</sup>; az oktatók átlagos óraterhelése heti 8/15, van ahol felmérés időszakában 19/35 óra.<sup>6</sup>

A szakmai tanárképzésben meghatározó szerepet játszó (pedagógiai, pszichológiai, módszertani) oktatók tudományos aktivitása, szakmai reputációja intézményenként különböző, de az intézmények mindegyikében nagyon jó. Ezt igazolja egyrészt a hazai és nemzetközi kutatásokban,<sup>7</sup> tanárképzés-fejlesztési projektekben,<sup>8</sup> tudományos konferenciákon, szakmai szervezetekben való részvétel, a publikációk sokasága. A szakmai pedagógusképzés oktatóinak publikációs aktivitása összevethető a közismereti pedagógusképzést folytató intézmények oktatóinak kutatási és publikációs aktivitásával.

A szakmai tanárképzés szakjainak tárgyi és HR infrastrukturális feltételei minden képző intézményben rendelkezésre állnak, a tanárképzési kapacitások – az intézmények fő képzési profiljához illeszkedve – a jövőben is fenntarthatók.

### ***A szakmai pedagógusképzők hálózati kapcsolatai a képző intézmények visszajelzései alapján<sup>9</sup>***

A képző intézmények szakmai tanárképzésben betöltött szerepét, jövőbeni vízióját a képző intézmények egy részében megalapozzák az évszázados vagy több évtizedes szakmai tanárképzési gyökerek, az országos lefedettséget biztosító tanárképzési kínálat, más részében indokolják a létező közismereti tanárképzési vagy szakterületi képzési bázis, illetve a régiós fejlesztési tervek.

Sajátos képzési profil-kapcsolódások jöttek létre a különböző régióban lévő képzőknél; nem csak arra van példa, hogy fő képzési profiljában közismereti tanárképző „biztosítja” az adott intézményben létező műszaki képzési profilhoz kapcsolódó mérnöktanárképzés pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzését, van példa arra is, hogy fő képzési profiljában műszaki képzést és mérnöktanárképzést folytató intézmény biztosítja a közismereti tanárképzés pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzését.

A szakmai tanárjelöltek gyakorlati pedagógiai képzéséhez, az egyéni összefüggő pedagógiai gyakorlathoz szükséges partner-iskolai kör – az adott képző intézmény tanárképzési diverzifikáltságától függően – a régióban, vagy országos viszonylatban széleskörűen rendelkezésre áll.

<sup>3</sup> A 2006-2012 közötti időszak alatt az intézmények teljes körét tekintve a szakmai tanárképzés pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzésben oktatók legalacsonyabb és legmagasabb létszámadatát emeltük ki, jelezve azt, hogy annak tendenciája miként változott. Ez nem tartalmazza azon oktatókra vonatkozó információkat, akik különböző szaktanszékek oktatóiként, vagy óraadóként vállalnak szerepet pl. a szakmódszertani képzésben; így ők a minősítettek között sem szerepelnek.

<sup>4</sup> A minősítettség arány számítása a minősített oktató és teljes oktatói létszám legutóbbi év adatai alapján történt.

<sup>5</sup> Az oktató/hallgató arány számítása az MRK PB adatkérése szerint történt.

<sup>6</sup> Az oktatók átlagos óraterhelésének adatai az intézmények által megadott 2006-2012 közötti legalacsonyabb és legmagasabb értékeket tükrözik.

<sup>7</sup> A legfrissebbekből néhány kutatási téma: szakképzés és munkaerőpiac; virtuális elektronikus oktatási és tanulási környezet fejlesztése; felsőoktatás pedagógia; elektronikus tananyagfejlesztés; roma tanulók szakmai felkészítése, stb.

<sup>8</sup> Fejlesztési projektek pl: TÁMOP-4.1.2/B KMR SZPSZK létrehozása, TÁMOP-4.1.2/B Közép-dunántúli régió, tanulás-módszertani tananyagok kidolgozása, EWT projekt, esélyteremtés szakképzéssel, stb.

<sup>9</sup> Tekintettel arra, hogy a képző intézmények által megadott információk halmaza olyan nagy mennyiségű volt, hogy az messze túlmutatott az országos helyzetkép bemutatásának keretein, ezért jelen tanulmányban csak a fentiekben követett szempontrendszer kapcsán általánosnak tekinthető jellemzőket vázoljuk.

A szakmai tanárképző intézményben végzett tanárok iránti munkaerő-piaci kereslet, várható foglalkoztatási igény az aktuális jelentkezési létszámok ismeretében tényszerűen adott. Ez az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzés (felnőttképzés) intézményi és szakképzettségi tartalmától függően ugyan, de vélelmezhetően középtávon is fennmaradóként tervezhető.

### ***A szakmai pedagógusképzők által jelzett problémák***

A szakmai pedagógusképző intézmények válaszaikban kitértek a legégetőbbnek tartott problémák jelzésére is,<sup>10</sup> ezek lényegi elemei a következőkben vázolhatók:

- az osztatlan rendszerű tanárképzésben való részvétel ösztönzése szükséges lenne, a közismereti tanárképzéshez hasonlóan;
- az osztott rendszerű képzésben a nyelvvizsga követelmény belépési feltétel helyett kilépési feltételként való meghatározása lenne célszerűbb egy átmeneti időszakra vonatkozóan;
- a közoktatási és szakképzési tartalmak változása miatt növekvő igénnyel megjelenő ügyviteltanár képzés (közismereti és szakmai tanárképzés közötti) helyzetének újbóli értelmezése célszerű lenne;
- a szakoktató képzés (mindegyikében) a képzési követelmények (a teljes idejű vagy részidejű képzés függvényében az érettségi/OKJ vizsga, nyelvvizsga) felülvizsgálata (ugyanis a jelenleg létező elvárások fenntartása viszonylag rövidtávon is működési problémákat von maga után a szakképzésben) és megújítása, a pedagógusképzési területhez való rendelése teremthet új helyzetet;
- a szakoktató képzésben való részvétel ösztönzése, államilag biztosított finanszírozása is szükséges lenne.

### ***A szakmai pedagógusképzés szakstruktúrájának megváltozása***

A tanárképzésre vonatkozó jogszabályi rendelkezések nyomán (2011. évi CCIV. tv., 283/2012. (X. 4.) Korm.r., 8/2013.(I.30.) EMMI rend.) a szakmai tanárképzés típusaiban, a képzés struktúrájában, a szakok rendszerében, a tanárszakok számában és elnevezéseiben, illetve a képzés idejében lényegi változások kezdődtek meg.

A szakmai tanárszakok elnevezésében történt változásokban elvárásként fogalmazódott meg az, hogy a szakmai tanárszakok száma csökkenjen és a tanári szakirányok elnevezése pedig illeszkedjen az államilag elismert szakképesítések (OKJ) szakmacsoportos struktúrájához. A szakmai tanárképzési szakok képzési követelményeinek kidolgozásában. A szakmai tanárszakok elnevezéseiben ez az elvárás jórészt teljesült, bár már a KKK kidolgozásának időszakában is várható volt az OKJ rendszerének változása, és az OKJ-ben időközben végbement változtatások továbbra is kérdésessé teszik a szakmai tanárképzési szakok szakirány elnevezéseiben tett módosítások célszerűségét, az OKJ szakképesítések szaktárgyi elnevezéseivel való illeszthetőséget. A tanárképzésre vonatkozó jogszabályi rendelkezések nem intézkedtek a szakmai pedagógusképzésben alapképzésnek tekinthető szakoktató képzés megújításáról, annak feltételei és követelményei változatlanul fennállnak, szakrendszere nem változott, ugyanakkor a szakképzési rendszer változásai indokolnák a szakoktató szakok KKK-inak megújítását.

A szakmai pedagógusképzés mester szintű képzési rendszerében, a szakmai tanárképzési szakok, szakirányok korábbi szakrendszerében bekövetkezett változásokat a 2. tábla mutatja.

<sup>10</sup> Ezt a vállalt feladat prioritásait szem előtt tartva, az intézményi visszajelzések alapul vételével, de a részletesebb ok-okozati indoklások nélkül, csak felsorolásszerűen tesszük meg annak reményében, hogy a későbbiek lehetővé válik a felvetett problémákkal való külön foglalkozás, szakmai egyeztetés.



2. tábla:

2. tábla

A szakmai tanárképzés régi és új szakrendszere	
2006 - 2014-ig	2015/2016-os tanévtől kezdődően
<b>Agrár-mérnök-tanár szak - szakirányok</b>	
1. földmérő és földrendező mérnök szakirány	1. mezőgazdaság szakirány
2. mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnök szakirány	2. mezőgazdasági gépész szakirány
3. tájrendező és kertépítő mérnök szakirány	3. élelmiszer szakirány
4. erdőmérnök szakirány	4. erdészeti- és vadgazdálkodás szakirány
5. gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök szakirány	5. földmérés szakirány
6. informatikus és szakigazgatási agrármérnök szakirány	6. kertészet- és parképítés szakirány
7. élelmiszermérnök szakirány	
8. kertészmérnök szakirány	
9. környezetgazdálkodási agrármérnök szakirány	
10. természetvédelmi mérnök szakirány	
11. vadgazda mérnök szakirány	
12. állattenyésztő mérnök szakirány	
13. mezőgazdasági mérnök szakirány	
14. növénytermesztő mérnök szakirány	
15. mezőgazdasági szakoktató szakirány	
16. szőlész-borász szakirány	
<b>Közgazdásztanár szak - szakirányok</b>	
1. elméleti gazdaságtan szakirány	1. közgazdaságtan szakirány
2. kereskedelem és marketing szakirány	2. kereskedelem-marketing szakirány
3. pénzügy és számvitel szakirány	3. pénzügy-számvitel szakirány
4. turizmus-vendéglátás szakirány	4. vendéglátás-idegenforgalom szakirány
5. vállalkozási ismeretek szakirány	5. vállalkozási ismeretek szakirány
	6. ügyvitel szakirány
<b>Mérnök-tanár szak - szakirányok</b>	
1. anva mérnök szakirány	1. gépészet-mechatronikai szakirány
2. faipari mérnök szakirány	2. elektrotechnika - elektronikai szakirány
3. könnyűipari mérnök szakirány	3. informatikai szakirány
4. biomérnök szakirány	4. bio-vegyipari szakirány
5. környezetmérnök szakirány	5. építő-építészeti szakirány
6. vegyészmérnök szakirány	6. könnyűipari szakirány
7. építőmérnök szakirány	7. faipari szakirány
8. földtudományi mérnök szakirány	8. nyomdaiipari szakirány
9. építészmérnök szakirány	9. közlekedési szakirány
10. ipari termék- és formatervező mérnök szakirány	10. környezetvédelem - vízgazdálkodási szakirány
11. gépészmérnök szakirány	11. polgári és biztonságvédelmi
12. közlekedésmérnök szakirány	12. műszaki - gazdasági szakirány
13. mechatronikai mérnök szakirány	
14. had- és biztonságtechnikai mérnök szakirány	
15. energetikai mérnök szakirány	
16. villamosmérnök szakirány	
17. gazdálkodási mérnök/műszaki menedzser szakirány	
18. mérnök informatikus szakirány	
19. járműmérnök szakirány	
20. molekuláris bionika szakirány	
21. műszaki szakoktató szakirány	

Forrás:

### A szakmai pedagógusképzés körének bővülése

A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet szabályozza a bolognai rendszerű tanárképzést felváltó, jelenleg érvényes közismereti és a szakmai tanárképzés rendszerét, egységes keretrendszerbe foglalva.

A hivatkozott rendelet részben a tanári felkészítés általános követelményeit szabályozza a közismereti és szakmai tanárképzésre egyaránt érvényes módon (Lásd: a rendelet 2. melléklete), részben az osztatlan és osztott rendszerű képzésben folytatható szakmai tanárszakok (a képzésben választható tanári szakirányok) képzési és kimeneti követelményeit (továbbiakban: KKK) szabályozza (Lásd.: a rendelet 4. melléklete). Ez utóbbi mellékletben szerepel a mérnök-tanár, a közgazdásztanár és az agrármérnök-tanár szak mellett osztatott képzésben folytatható gyógypedagógia-tanár, egészségügyi tanár és a pedagógiatanár szak.

A mérnök-, közgazdász-, és agrármérnök-tanár szakok esetében a lényegi változás az, hogy a megváltozott KKK szerint az osztott rendszerű képzés fenntartása mellett, lehetővé vált az osztatlan rendszerű képzés indítása, a képzési tartalmak tekintetében pedig nagyobb arányt képvisel a pedagógiai-pszichológiai és módszertani tartalom, a szakmai tanári felkészültség vonatkozásában

teret adva a szakképzési dokumentumok, a szakmai és vizsgakövetelmények és szakképzési kerettantervek megváltozásával szakképzési tantárgyi tartalmak megismerésére.

A gyógypedagógia-tanár, az egészségügyi tanár és a pedagógiatanár osztott rendszerű képzéseire a már korábban megszerzett főiskolai, vagy a bolognai rendszerben megszerzett BA végzettség megszerzését követően lehet jelentkezni. Ezzel az intézkedéssel a gyógypedagógia-tanár, az egészségügyi tanár és a pedagógiatanár szak is bekerült a szakmai tanárképzési körbe. A változás azzal indokolható, hogy szakmai tanárszak képzési funkciója – a szakterületi specifikumok megléte mellett azonos. A képzési célja: „az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, az iskolai rendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli szakiskolai, szakközépiskolai oktatásban, felnőttek át- és továbbképzésében, továbbá az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképzésekben”<sup>11</sup> adott szaktárgyak tanítására való felkészítés. A szakmai tanárszakok KKK-iban – az általános tanári kompetenciaelvárások szem előtt tartásával közel azonos elvárások kerültek megfogalmazásra a szakmódszertani és a szaktárgyi tudással; a pedagógiai folyamat tervezésével; a tanulás támogatásával, szervezésével és irányításával; valamint a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelésével kapcsolatos kompetenciaterületeken.

A hivatkozott jogszabályok nyomán a szakmai tanárképző intézményeknek a 2013/14-es tanévtől kezdődően kellett átállniuk az új típusú szakmai tanárképzésekre. Az új típusú tanárképzésekre való átállás olyan szakmai-, módszertani-, képzés- és tartalomfejlesztéseket igényel, amelyek a megváltozott KKK elvárásoknak való megfelelést támogatják, kiemelten a Nat és a szakképzési kerettantervek által elvárt kompetenciák fejlesztését..

## **II. A műszaki és humán szakmai pedagógusképzést szolgáló fejlesztések 2014–2015**

A BME Tanárképző Központja az Óbudai Egyetemmel (ÓE) konzorciumban nyert támogatást a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002 számú projekt keretében „A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése”-re.

E pályázatunk keretében tervezett szakmai fejlesztések általános célkitűzése volt, hogy ne csak a konzorciumi tag intézmény, hanem a szakmai együttműködőként szerepet vállaló gyógypedagógia-tanár, egészségügyi tanár és pedagógiatanár képzést folytató felsőoktatási intézmények is felkészülhessenek az új típusú tanárképzéssel szembeni elvárásokra.

A projekt célja: a műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének módszertani támogatása, képzés-, és tartalomfejlesztés; a képzésben résztvevő tanárjelöltek szakmai gyakorlatához szükséges fejlesztés; a pedagógusképzők kutató- és szolgáltató hálózatának fejlesztése; a műszaki és humán szakterület szakképző és felsőoktatási intézményei közötti együttműködés országos hálózatának bővítése.

A *módszertani támogatás, képzés-, és tartalomfejlesztés célja* olyan tantervi-, és módszertani ajánlások, e-tananyagok és az új KKK szerinti szakindítást megalapozó anyagok kidolgozása, valamint olyan IKT alkalmazások kifejlesztése, amelyek az új típusú szakmai tanárképzésekben hiánypótlóak. A pedagógusképzés módszertani és szakmódszertani kutatásának elősegítése, a nemzetközi szakmai tapasztalatok, kapcsolatok bővítése; a hazai és nemzetközi jó gyakorlatok összegyűjtése, pedagógus továbbképzési programfejlesztés, a szakmai anyagok közzétételének és a képzők képzésének célja a szakmai pedagógusképzés nemzetközi beágyazottságának támogatása, a képzés minőségének javítása, valamint a képzésben részt vevő oktatók kompetenciáinak fejlesztése és a leendő szakképző intézményi pedagógusok felkészítése a tudásalapú gazdaság kihívásaira.

A *tanárjelöltek szakmai gyakorlatához szükséges fejlesztések célja* a szakmai pedagógusképzés azonos szemléletű pedagógiai gyakorlati képzési kereteinek kialakítása, a partnerintézmények felkészítése szakmai tanárjelölteket fogadására, a mentorképzés biztosítása, és a gyakorlólhelyként szolgáló szakképző intézmény megválasztását és a gyakorlat adminisztrációját támogató adatbázisok, IKT alkalmazások fejlesztése.

<sup>11</sup> Lásd: a hivatkozott rendelet 4. sz. melléklet tanárszakok KKK-i.

A *pedagógusképzők kutató- és szolgáltató hálózatának fejlesztése* a Szakmai Pedagógusképző és Szolgáltató Központ országos szolgáltató és kutató hálózatként való működését, a szakmai kapcsolatok fejlesztését szolgálja.

A műszaki és humán szakterület szakmai *szakképző és felsőoktatási intézmények közötti együttműködés országos hálózatának bővítésével az a célunk*, hogy a műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzők és a szakképzők, a szakmai szolgáltatók és szakképző intézményi fenntartók, országos kutatóintézet közötti országos hálózati együttműködést bővítsük, az ezzel kapcsolatos fejlesztések biztosításával.

A projekt keretében vállalt szakmai feladatok a mérnök-tanár MA, a szakoktató képzés, az egészségügyi tanár, a gyógy-pedagógia tanár és pedagógia tanár szak képzéseihez kapcsolódóan a következők:

- digitális tananyagfejlesztések,
- szakindítási anyagok kidolgozása,
- tartalmi-módszertani ajánlások készítése,
- IKT alkalmazások fejlesztése,
- pedagógus-továbbképzési programok megújítása, bővítése,
- kutatások,
- képzők képzése,
- hálózatfejlesztés.

A projekt keretében vállalt szakmai feladatok megvalósításában a konzorciumi partnereken kívül részt vesz szakmai együttműködőként az ELTE BGGYK, az ELTE PPK, a PTE Egészségügyi Kar és a mérnök-tanár-, vagy a szakoktató képzésben érdekelt, szakmai pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények, így a SZIE, BGF, NYME, a SZE, a SZTE, a DE és a DUF.

A pályázat keretében vállalt fejlesztések tervezése többkörös szakmai együttműködés keretében valósult meg. A tudásmegosztások eredményeként várható a műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésében azonos szemléletű elméleti és gyakorlati keretrendszerek, tartalom- és IKT fejlesztések létrejötte. A projekt keretében továbbfejlesztendő hálózati működéssel, a tanárképzők hálózatában együttműködőként résztvevők körének bővítésével várható a műszaki és humán szakterületi szakmai pedagógusképzés szakmai potenciáljának és a képző intézmények reputációjának növekedése.

A projekt keretében tervezett fejlesztések kapcsolódnak a jelenleg futó, a Pedagógusképzés támogatására szóló TÁMOP-3.1.5/12 kódszámú kiemelt projekt céljaihoz és fejlesztéseihez. E projekt keretében kerül kidolgozásra a pedagógus minősítési rendszer, a pedagógus továbbképzések új akkreditációs és minőségirányítási rendszere, ennek keretében bővül a pedagógiai szakmai szolgáltatások (pl. pedagógus továbbképzések, szaktanácsadói szolgáltatások) kínálata. A projektünk keretében tervezett képzés-fejlesztések a TÁMOP-3.1.5/12 kódszámú kiemelt projekt tevékenységek szinergiáit erősítik.

### ***Irodalom***

- Benedek András – Szabóné Berki Éva (2011): Hálózatfejlesztés és innováció a szakmai pedagógusképzésben In.: *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata Szerk.: Kozma Tamás és Perjés István ELTE Eötvös Kiadó Bp. ISSN 2062-090X
- Benedek András – Szabóné Berki Éva (2011): Szakmai tanárképzés-tradíciók és új készítmények. In: Szakmai tanárképzés: múlt-jelen-jövő Konferencia dokumentumok *FKK Füzetek* 7. Szerk.: Hrubos Ildikó, Pfister Éva: Nemzetközi felsőoktatási Kutatások Központja Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Budapest AULA Kiadó Kft. ISSN 2060-9698, ISBN 978-963-89082-2-3;

- Benedek András – Vidékiné Reményi Judit – Balogh Andrásné (2011): *A fenntartható tanulás empirikus modellképe*. Tematikus előadás, XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2011. november 3-5.
- Szabóné dr. Berki Éva – Kovács Tünde (2009): ETI részvétel a Közép-magyarországi régióban kialakítandó szakmai pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózat kiépítésében ETInfo;
- Szabóné Berki Éva (2009): Válság vagy változás a szakmai tanárképzésben? A mérnöktanár-képzés múltja, jelene és jövője Biszterszky Elemér Emlékkonferencia BMF Budapest <http://tmpk.bmf.hu/conferences/bek09/dl/15E-SzBE.pdf>;
- Szabóné dr. Berki Éva (2010): A Budapesti Műszaki és gazdaságtudományi Egyetem innovációja a szakmai pedagógusképzésben [http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Szemle/2010/2szm/2100214\\_szabone\\_abmei\\_innovaciojaaszakmaipedagoguskepzesben-pdf](http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Szemle/2010/2szm/2100214_szabone_abmei_innovaciojaaszakmaipedagoguskepzesben-pdf)

SÓS Tamás

## Az átalakuló szakképzés és a munkaerőpiac kereslet-kínálati folyamatai Észak-Magyarországon

### Bevezetés

A 2010-es évet követően a duális képzés, a keresletvezéreltség, munkaerő-piaci igények, mint „hívószavak”, módszerek és egyben elérendő célkitűzések fogalmazódtak meg a szakképzésben. Számos megközelítés született a helyzet diagnosztizálására az elmúlt években. Ezek közül egy jellemző helyzetértékelést *Velkey Gábortól (2013)* idézek. „A szakképzési rendszer aránytalanul sok pályakezdő munkanélkülit termelt, miközben egyes szakképzettségek esetében nem tudta kielégíteni a gazdaság szakemberigényét, a rendszert egyszerre jellemezte a túlképzés és az alulképzés, a használhatatlan diplomák, szakképesítések, és a szakemberhiány.”<sup>1</sup> A szakképzés átalakításánál az elv, hogy olyan szakembereket képezzenek az állam által támogatott képzéseknél, amire a munkaerőpiacon szükség van.

Az alapvető kérdés az, hogy az intézkedések mennyiben eredményeznek foglalkoztatás-bővítést a pályakezdők körében? A másik kérdés, hogy az állami szakmaszerkezeti döntés mennyiben jelent a képzésben részt vevők számára garantált elhelyezkedési lehetőséget? Észak-Magyarország megyéiben vizsgáltam ezeket a kérdéseket. A gazdasági aktivitási mutatók a régióban alapvetően a hátrányos helyzetet mutatják. „A munkaerőpiac viszontagságaiból következik, a gazdasági erőforrásaik az országoshoz képest is szűkösek, egyedül a megyeszékhelyeken élők, és a Heves megyeiek haladják meg az országos jövedelmi, anyagi szintet.”<sup>2</sup>

„Az állami tervezés elemeit a kormány szakmaszerkezeti döntése, a megyei fejlesztési és képzési bizottságok szakképzés-fejlesztési koncepciói, az Oktatási Hivatal és a kormányhivatalok által – a köznevelési törvényben foglaltak szerint – előírt, a megyei, illetve a fővárosi köznevelési-fejlesztési tervek részeként elkészített, valamint az oktatásért felelős miniszter által jóváhagyott megyei szakképzési tervek alkotják.”<sup>3</sup> A rövidtávú intézkedések fontos eszköze a 2008-tól működő, évente országos szinten megszülető szakmaszerkezeti döntés. 2008-2012 között a regionális fejlesztési képzési bizottságok (RFKB) kompetenciája volt a döntések előkészítése. 2012-től a megyei fejlesztési és képzési bizottságok (MFKB) által évente javasolt a kormány által rendeletben szabályozott szakmaszerkezeti döntés megyékre és fenntartókra vonatkozik. A döntések a szakképzési irányokat és a beiskolázási arányokat határozzák meg. „A megyei fejlesztési, képzési bizottságok három kategóriát határozhatnak meg:

- Korlátozás nélkül támogatott képzések: ebben a kategóriában korlátozás nélkül be lehet iskolázni...
- Nem támogatott képzések: költségvetési hozzájárulásra nem jogosult...
- „Korlátozottan támogatott képzések: költségvetési hozzájárulásra korlátozott keretszámok alapján jogosult.”<sup>4</sup>

A szakmaszerkezeti döntési mechanizmust számos kritika éri, egyrészt az átláthatatlan döntések, transzparencia hiányosságai miatt, másrészt az elmúlt három évben nem jelent meg jogszabály az intézmények számára az előírt tervezési időre. Várhatóan 2016/2017-es tanévben új hangsúlyok is lesznek. „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” koncepció alapján. Így: „Az előző évekkkel ellentétben idén nemcsak a szakiskolai szakképesítéseket lehet hiány-szakképesítésnek javasolni,

<sup>1</sup> Velkey Gábor: *Dinamikus egyensúlytalanság. A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye* 2013. 6. p.

<sup>2</sup> Magyar Ifjúság 2012, *Harmadrészt regionális helyzetjelentések*, 114.p.

<sup>3</sup> Dr. Odobina László: Az államilag támogatott szakképzés tervezésének rendszere. Szak és- felnőttképzés II. évf. 2013.7-8 sz. 12. p.

<sup>4</sup> 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. sz. melléklet

hanem az érettségire épülő (52-es, 54-es szintkódú) szakképesítések is megjelenhetnek ebben a kategóriában...húsz darab szakiskolai szakképesítés..., amelyből legalább öt darab a „női szakmákhoz” sorolható, illetve az érettségire épülő szakképesítések esetén pedig...öt db hiányszakképesítés..., amelyből pedig legalább két db a „női szakma.”<sup>5</sup>

### ***Szakképzési irányok és beiskolázási arányok***

A 2013/2014-es tanévben 6 megyében volt korlátozás állami támogatásban nem részesíthető a 37 szakközépiskolai ágazat területén. Észak-Magyarország megyéi nem voltak érintve.<sup>6</sup> „A 2014/2015-ös tanévben Borsodban továbbra sem volt nem támogatott képzés, míg Hevesben 16, Nógrádban pedig 6 ágazatban.”<sup>7</sup> A 2015/2016-os tanévben a korlátozottan támogatott ágazatok képezik a legnagyobb arányt. A támogatott területekből legtöbb Nógrádban van 13, a nem támogatottból pedig Hevesben 9. Borsod-Abaúj Zemplén megyében egyedül az erdészet és a vízgazdálkodás nem támogatott, Nógrádban ezentúl még az optika. Heves megyében az egészségügyi technikus, földmérő, kohászat, közlekedés, optika, sport, távközlés, vegyészet, vegyipar nem támogatott ágazat.<sup>8</sup>

1. táblázat: ***Állami támogatásban nem részesíthető szakképesítések száma az iskolarendszerű képzésben***

Szakmaszerkezeti döntés szabályozása	BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN	HEVES	NÓGRÁD
	Szakképesítések száma		
2013/2014-es tanévben 331/2012 (XI.28.) Korm. rendelet	49	70	81
2014/2015-ös tanévben 562/2013 (XII.31.) Korm. rendelet	90	177	105
2015/2016-os tanévben 13/2015 (II.10.) Korm. rendelet	86	157	117

Az 1. Táblázat alapján látható, hogy a nem támogatott szakképesítések legnagyobb arányban az utóbbi két évben Heves megyében fordultak elő és az 54-55-ös kvalifikáltabb szakmák voltak többségben. Amennyiben egy jellemző évet kiemelünk, s a 2014-es beiskolázási arányokat nézzük a megyék között jelentős különbséget látunk. Ez más években is megfigyelhető. Nógrádban – a legkisebb megyében – a legnagyobb a támogatott szakmák száma:149, addig a nálánál iparilag fejlettebb Borsodban 32, a szintén jobb mutatókkal rendelkező Hevesben 38. Ez a példa is mutatja a megyékben működő bizottságok nem egységes szempontok, illetve módszertan szerint dolgoztak.<sup>9</sup>

### ***A szakiskolai ösztöndíjjal támogatott szakképesítések köre***

<sup>5</sup> Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal. *Útmutató a 2016/2017.tanévre szóló szakmaszerkezeti javaslatlételhez*, 2015.

<sup>6</sup> 2013/2014-es tanév 331/2012 (XI.28.) Korm. rendelet

<sup>7</sup> 2014/2015-ös tanév 562/2013 (XII.31.) Korm. rendelet

<sup>8</sup> 2015/2016-os tanév 13/2015 (II.10.) Korm. rendelet

<sup>9</sup> 2014/2015-ös tanév 562/2013 (XII.31.) Korm. rendelet

Azok, akik hiányszakmák közé sorolt szakmát tanulnak, szakiskolai ösztöndíjban részesülnek. Ennek összege a tanulmányi eredménytől függően 10-30 ezer forint. A hiányszakma-lista évente módosulhat, ugyanakkor, aki ilyen szakmát kezd tanulni, az a tanulmányai végéig kapja az ösztöndíjat, akkor is, ha az adott szakma kikerül ebből a körből.

„A hiányszakma ebben az esetben egy, a szakmaszerkezeti döntéshez használt kiemelt besorolás. Az ilyen típusú döntésnél nehézséget okoz az, hogy „...sokszor az sem egyértelmű, hogy a hiányszakmákban közgazdasági értelemben hiány lenne, befolyásolja az adott szakmában elérhető bérkínálat és munkakörülmények is.”<sup>10</sup> A korábbi évek gyakorlatának megfelelően az MFKB-k a 2015/2016-os tanévben is 10 hiányszakmára tehetek javaslatot, a kormányrendeletben ez már 12-re módosult.

A 2013/2014-es tanévben a 10 hiányszakmából 7 megegyezett mind a három megyében. Egy év múlva ez négy szakmában fordult elő. A most következő tanévben 12 szakmából 6 azonos: gépi forgácsoló, hegesztő, mezőgazdasági gépész, szociális gondozó és ápoló, vájár, villanszerelő. Két szakma, a gépi forgácsoló, és a mezőgazdasági gépész, mind a három évben a tárgyalt megyékben azonos volt hiányszakmaként. Borsod –Abaúj Zemplén megyében 5 szakma került ebbe a kategóriába, Heves megyében ez 8 esetben fordult elő. Nógrád megyében a vizsgált időszak első két évében teljesen megegyeztek az ösztöndíjjal támogatott szakmák. A most induló tanévben 8 szakmában van egyezés az előző évhez képest. A feszültségek kezelésére egyes szakiskolák között – szabályozott keretek között – a képzési létszámokat a központi döntések után is át lehet csoportosítani. A keretszámokat elsősorban állami intézményeknek osztják le, ők viszont nem mindig tudják feltölteni a szükséges létszámot. A nem állami fenntartású iskoláknak elsősorban speciális, az állam által nem vállalt területeken szánnak szerepet SNI, hátrányos helyzetűek képzésében, illetve esetenként profiljuktól eltérő szakmákban is.

2. táblázat: *A szakiskolai ösztöndíjjal támogatott szakképesítések köre Borsod-Abaúj Zemplén megyében*

2013/2014-es tanév 331/2012(XI.,28.) Korm. rendelet	2014/2015-ös tanév 562/2013 (XII.31.) Korm. rendelet	2015/2016-os tanév 13/2015. (II.10.) Korm. rendelet
Ács	Asztalos	Ács
Gazda	Ács	Cukrász
Gépi forgácsoló	Épület és szerkezetlakatos	Épület és szerkezetlakatos
Ipari gépész	Gazda	Gazda
Kőműves és hidegburkoló	Gép forgácsoló	Gépi forgácsoló
Központi fűtés és gázhálózat rendszerrelő	Hegesztő	Gyártósori gépbeállító
Mezőgazdasági gépész	Ipari gépész	Hegesztő
Szerszámkészítő	Kőműves és hidegburkoló	Mezőgazdasági gépész
Szociális gondozó és ápoló	Mezőgazdasági gépész	Szerszámkészítő
Villanszerelő	Szociális gondozó és ápoló	Szociális gondozó és ápoló
		Vájár
		Villanszerelő

<sup>10</sup> Mártonfi György: Hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások kutatási beszámoló. Bevezetés. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2013. 1-2. sz. 9. p.

3. táblázat: *A szakiskolai ösztöndíjjal támogatott szakképesítések köre Heves megyében*

2013/2014-es tanév 331/2012(XI.,28.) Korm. rendelet	2014/2015-ös tanév 562/2013 (XII.31.) Korm. rendelet	2015/2016-os tanév 13/2015. (II.10.) Korm. rendelet
Gazda	CNC gépkezelő	Gépi forgácsoló
Gépi forgácsoló	Gépi forgácsoló	Gyártósori gépbeállító
Gyártósori gépbeállító	Hegesztő	Hegesztő
Ipari gépész	Ipari gépész	Ipari gépész
Kőműves és hidegburkoló	Kertész	Kertész
Központi fűtés és gázhálózat rendszerrelő	Kőműves és hidegburkoló	Kőműves és hidegburkoló
Mezőgazdasági gépész	Központi fűtés és gázhálózat rendszerrelő	Központi fűtés és gázhálózat rendszerrelő
Szerszámkészítő	Mezőgazdasági gépész	Mezőgazdasági gépész
Szociális gondozó és ápoló	Szociális gondozó és ápoló	Szakács
Villanyszerelő	Villanyszerelő	Szociális gondozó és ápoló
		Vájár
		Villanyszerelő

4. táblázat: *A szakiskolai ösztöndíjjal támogatott szakképesítések köre Nógrád megyében*

2013/2014-es tanév 331/2012(XI.,28.) Korm. rendelet	2014/2015-ös tanév 562/2013 (XII.31.) Korm. rendelet	2015/2016-os tanév 13/2015. (II.10.) Korm. rendelet
Asztalos	Asztalos	Asztalos
Ács	Ács	Cukrász
Gazda	Gazda	Gazda
Gépi forgácsoló	Gépi forgácsoló	Gépi forgácsoló
Ipari gépész	Ipari gépész	Hegesztő
Kőműves és hidegburkoló	Kőműves és hidegburkoló	Ipari gépész
Központi fűtés és gázhálózat rendszerrelő	Központi fűtés és gázhálózat rendszerrelő	Kőműves és hidegburkoló
Mezőgazdasági gépész	Mezőgazdasági gépész	Mezőgazdasági gépész
Női szabó	Női szabó	Női szabó
Villanyszerelő	Villanyszerelő	Szociális gondozó és ápoló
		Vájár
		Villanyszerelő

Borsod-Abaúj-Zemplén megyében az MFKB eredeti tíz javaslatát elfogadták, kiegészítették a mezőgazdasági gépész, valamint a szociális gondozó és ápolóval. A Heves megyei javaslatot a CNC gépkezelő kivételével elfogadták, kiegészítették három területtel: gyártósori gépbeállító, szakács, vájár szakmákkal. Nógrádban az eredeti tíz javaslatot szintén elfogadták, kiegészítették cukrász és vájár szakmákkal. Nem lehet megállapítani, hogy az újonnan felvetődött szakmák indokoltak-e, vagy lobbierdekek alapján kerültek a képzésbe?

Jelentős központi változtatási szándékot feltételez, hogy az MFKB-k javaslatai és a 2014 szeptemberében nyilvánosságot kapott rendlettervezet között nagy eltérés volt a 2015/2016-os beiskolázás kapcsán. Ezt az is illusztrálja, hogy Borsod-Abaúj-Zemplén és Nógrád megyék esetében a tervezet és végül a döntés vonatkozásában csupán 1-1 szakma, az ács, illetve az asztalos egyezett. Heves megyében nem volt egy szakma sem, ami megegyezett volna. A „háttérben” zajló vitát jól mutatja a Heves Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottság véleménye. „A kormányrendelet tervezetben lévő keretszámok meglehetősen és abszolút nincsenek összhangban a helyi



demográfiai létszámokkal. A helyi középfokú képzésben továbbtanulni kívánók száma körülbelül 4-5 ezer fiatal. Ennek egyharmada gimnáziumban, kétharmada szakközép és szakiskolában folytatja tanulmányait. Ezzel szemben a tervezet a reális beiskolázási létszám dupláját, 10 ezer fős létszámot oszt el. A rendelettervezetben lévő irreálisan magas beiskolázási keretszámok felhígulást jelentenek a szakmák és az összlétszám tekintetében, mely egyaránt megtéveszti a piacot, a szülőt, a küldő általános iskolát és képző iskolát, a munkaerőpiacot, a jövőben várható szakember utánpótlás tekintetében.”<sup>11</sup>

A fenti megállapítások egy döntéshozatali folyamat illetékesének nagyon távoli álláspontját tükrözik. Azt illusztrálja, hogy nem egy kiforrott mechanizmusról beszélhetünk. Végül „kompromisszumos” döntés született, a nagyobb volumenű szakmaszerkezeti változásokat elnapolták, a szakképzés újabb átalakítása után kerülhet ezekre sor. A 2015/2016-os tanévet illetően a megjelent kormányrendelet sem hozott a végrehajtók számára teljes megnyugvást. „Megtévesztő, hogy a rendelet mintegy 70%-kal magasabbra emelte a szakközépiszkolában, és 170%-kal a szakiskolában korlátozottan támogatott szakmákban a beiskolázható létszámot. Ez a döntés nehézségeket okozhat mind az iskoláknak, mind a szülők és a diákok eligazodásában, mert nehezen tudják majd megtalálni, hogy mely szakmákra, milyen reális munkaerő-piaci igény van.”<sup>12</sup>

### ***A szakképzés kibocsájtási folyamatai***

Legtöbben – mind a három megyében – szakközépiszkolában tanulnak, ezt követi a gimnazisták száma, legkevesebben pedig szakiskolába járnak. Általános tendencia, hogy a képzésben részt vevők aránya folyamatosan csökkent a tárgyalt időben.

A 15-29 éves fiatalok helyzetét vizsgálta a Magyar Ifjúság 2012 kutatása regionális metszetben is. Megállapították, hogy...”az országos eredményekhez viszonyítva, Heves megyében kevesebb a szakmunkásképzőt és a szakiskolát, illetve gimnáziumot végzettek aránya, ugyanakkor nagyobb arányban vannak alapfokú képzettséggel rendelkezők, de diplomások is. Ezzel szemben Borsod-Abaúj-Zemplén és Nógrád megyében a szakmunkásképzőt végzettek aránya magasabb az országos átlagnál és kevesebb a gimnáziumot végzett, valamint a diplomás fiatal.”<sup>13</sup>

Az utóbbi időszakban visszaesett az OKJ-s végzettséget szerzők száma. A helyzetet jól mutatja, hogy míg 2008-ban Heves megyében közel 8 ezer fő végzett, addig 2014-ben a legmagasabb képzési létszámmal sem érték el Borsodban az 5 ezer főt. Az elmúlt három évben Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a következő szakterületeken képeztek nagyobb létszámot: rendőr, élelmiszer - és vegyiáru eladó, szakács. Heves megyében élen állt a képzésben a targoncavezető, nehézgépkezelő, valamint az élelmiszer – és vegyiáru eladó. Nógrádban népszerű volt a gépipari, a számítástechnikai technikus, az irodavezető és a szakács.<sup>14</sup>

Észak-Magyarországon a felnőttképzés jelentős feladatot vállalt a munkavállalók szakmai, nyelvi felkészítésében. Az is tükröződik, hogy országos összehasonlításban mely területen kell fejlődni a régióban, pl.: informatikai képzés. Legtöbben az állam által elismert OKJ-s képzésben vettek részt. Ezt követte a munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges, nem OKJ-szakképesítés, valamint a nyelvi képzés Borsod-Abaúj-Zemplénben és Hevesben, Nógrádban pedig a hatósági jellegű képesítésre felkészítő képzés. Országosan az OKJ-képzés a szakmai továbbképzés, illetve az általános felnőttképzés volt a sorrend.<sup>15</sup>

<sup>11</sup> Heves Megyei Kereskedelmi és Iparkamara. Kamarai Üzleti Füzetek. 2014.október, 21. p.

<sup>12</sup> Heves Megyei Kereskedelmi és Iparkamara. Kamarai Üzleti Füzetek. 2015. március, 32. p.

<sup>13</sup> Magyar Ifjúság 2012 – Harmadrészt regionális helyzetelemzések, 55.p.

<sup>14</sup> NIVE Statisztika (2014)

<sup>15</sup> OSAP 1665 Statisztika NSZFH

### ***Munkaerő-piaci tendenciák<sup>16</sup>***

Amennyiben a három megye elmúlt három évét nézzük, alapvetően hasonló tendenciák figyelhetők meg, kisebb eltérésekkel. Legtöbben korábban szakképzett fizikai munkakörben dolgoztak, 33-40% átlagában. A segéd és betanított munkások aránya 20-20%. A szellemi munkakörben dolgozott 15-20%, fegyveres szerveknél 3-5%. Az iskolai végzettséget tekintve az alapfokú iskolai végzettségűek aránya 40-50%. A középfokú végzettségűeké 48-52%. A diplomások aránya 4-5% között alakult.

„Főleg Borsod-Abaúj-Zemplén megyére igaz, hogy nagyon sokan rekednek meg az általános iskolában, de a lemorzsolódásra főleg, Nógrád megyében van példa, és általában igaz a régió fiataljaira, hogy nagyon sokuk számára az egyetemi, főiskola képzések elvégzése még gondolatban sem merül fel...”<sup>17</sup>

### ***Állásajánlatok képzettség szerinti struktúrája***

A 2014/2015-ös beiskolázás során szakiskolák és szakközépiskolák szakképző évfolyamaira 13899 főt vettek fel Észak-Magyarországon. A régióban lévő vállalkozások várható kereslete 3-4 év múlva csupán 5346 fő (becslés). Több tanuló végez a szakképzésben, mint ahány szakembert a versenyszféra munkahelyei felvenni terveznek. Országosan is hasonló a helyzet.<sup>18</sup>

Az elmúlt három évben az állam által támogatott munkahelyek adták az új foglalkoztatási lehetőségek zömét, pl.: 2014-ben az álláshelyek 76%-át, ebből 90% közmunka volt. Észak-Magyarország megyéiben az állam által támogatott munkahelyek száma az országos átlagtól magasabb. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében ugyanebben az időben 94% a támogatott munkahelyek aránya, ebből elenyésző a nem közfoglalkoztatott. Heves megyében 70% a támogatott munkahelyek száma, ebből 91% a közfoglalkoztatott. Nógrádban a támogatott munkahelyek átlaga a megyében 84,1%, itt is meghatározó a közfoglalkoztatottak aránya. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 2014-ben a legtöbb üres állást, 33,6%-ot adminisztratív szolgáltatási, 28%-ot feldolgozóipari és építőipari, 12%-ot kereskedelmi tevékenységet végző cégek jelentettek.

A szakképzett munkavállalót igényeltek ipar-építőipar 34%, irodai ügyviteli 18%, kereskedelmi 11% területről. 24%-ban olyan munkakör ellátására kerestek munkaerőt, amely nem igényelt szakismeretet. Mezőgazdasági gépjavítót, motorszerelőt, munkavezetőt, valamint irodai adminisztrátort kerestek nagyobb arányban. Ezentúl bolti eladót, hegesztőt. Kisebb arányban péket, pultost, lakatost, bútorasztalos és építőipari területen képzett szakmunkásokat. Heves megyében ugyanebben az időben a támogatás nélküli területől legkeresettebbek: a feldolgozóipari gépkezelő, összeszerelő, kereskedelmi és vendéglátóipari szakmunkás, ipari-építőipari, illetve mezőgazdasági szakmunkás, egyszerű szállítási és szolgáltatási foglalkozású munkás, építőipari szakember, járművezető, mobil gépek szerelője. Ezekből kisebb arányban keresett ügyintéző, ügynök, takarító, fém – és villamosipari szakmunkás, valamint technikus és hasonló műszaki foglalkozású. Nógrád megyében 2014-ben nagyobb a kereslet a villamos berendezés szerelőre, az egyszerű ipari foglalkozásúakra, bolti eladóra, egyszerű építőipari foglalkozásúakra, tehergépkocsi vezetőkre, szakácsokra volt. Kisebb arányban fémcsiszoló, szerszámköszörűsre, lakatosra, takarítóra, pincérre, forgácsolóra, egyszerű mezőgazdasági foglalkozásúra és vagyionőrre volt szükség.

### ***Fiatalok foglalkoztatási rátája***

A három megyében az aktív dolgozókhoz viszonyítva az álláskereső aránya meghaladja az országos átlagot, 15-23% között mozog. A fiatalok foglalkoztatási rátáját vizsgálva a pályakezdők 11-15%-a álláskereső, 25 évnél fiatalabbak aránya 15-16% között van. „Míg a pályakezdők

<sup>16</sup> BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLEN, Heves, Nógrád megyei kormányhivatalok munkaügyi központjai 2012, 2013, 2014-es évek munkaerő-gazdálkodási felmérései alapján

<sup>17</sup> Magyar Ifjúság 2012, harmadrészt regionális helyzetleírások, 114. p.

<sup>18</sup> Nagyné Varga Katalin: Az MFKB-k feladata, tevékenysége, 2014. 46. p., 48. p.

elhelyezkedésénél az országos átlag több mint a 6 hónap, ez Borsod-Abaúj-Zemplén és Nógrád megyében 7,5 hónap, Heves megyében pedig több mint háromnegyed év.”<sup>19</sup>

### **Összegzés**

A tárgyalt időszak tendenciáit vizsgálva megállapítható, hogy a szakképzés tervezésénél egy filozófia-váltás következett be. A szakmaszerkezeti döntés bevezetésének kezdeti szakaszában az állam elsősorban a foglalkoztathatóság növelésére helyezte a hangsúlyt. A képzési keretek szabályozásával befolyásolta a munkaerőpiac és a szakképzés kapcsolatát. Ennek egyik fontos eszköze az OKJ, mely az egymásra épülés, az átjárhatóság, az előzetes tudás beszámítása révén járult hozzá az egész életen át tartó tanuláshoz, a munkavállalói mobilitáshoz, ezen elvek megvalósítását a szakmaszerkezeti döntések jelenlegi formája korlátozza, amely változtatást igényel. Napjainkban egyre részletesebben szabályozzák, hogy az állam milyen képzést, és milyen arányban támogat, nem támogat, illetve korlátozottan támogat. A besorolásoknál érzékelhető, hogy különböző felfogások érvényesülnek megyénként. Ebből adódóan, például a hiányszakmák meghatározásánál az állam egyes helyeken nagyobb, máshol kisebb részt vállal a szakképzés ellátásában, ami esélyegyenlőtlenséget okoz.

A hiány szakképesítésekhez kapcsolódó ösztöndíjprogramot pontosítani szükséges, jelenleg torzítja a kereslet-kínálati viszonyokat, nem hoz foglalkoztatás bővítést, nem garantál munkavállalási lehetőséget. Hozzájárul ahhoz, hogy az amúgy is alacsony béreket még lejjebb szorítsák.

Az évente elhúzódozó rendeletalkotás és a transzparencia korlátozottsága jelentősen befolyásolja a központi döntés hatékonyságát, illetve a beiskolázásoknál nagyfokú bizonytalanságot okoz. Felvetődik, hogy 3-5 éves viszonylatban lehet-e ilyen módszerek szerint tervezni? A kérdéskör komplexebb, minden részletre kiterjedő vizsgálatot érdemel, és hosszabb távon ítéhető meg igazán a hatása, ezeknek a döntéseknek. Különösen abban az összefüggésben, hogy a munkaerőpiac a régió jelentős részében nagyarányú állami beavatkozással is csupán „alapjáraton” tud működni. A munkaerő-gazdálkodást a térségben befolyásolja az ún. munkaerőpiacon, hogy zömében – különböző időtartamig szólóan – támogatott munkahelyek vannak, amelyek döntő többsége közmunka. Az elmaradott kistérségekben szinte kizárólagos lehetőségként. Észak-Magyarországon nincs elegendő munkahely, az országos átlagtól tartósan nagyobb a munkanélküliség.

A gyöngyöshalászi gumigyár zöldmezős beruházása, 950 fő felvételével üdítő kivétel, de nem ez a jellemző. A gazdasági szabályzók folyamatos változásai miatt sok kiszámíthatatlan tényező befolyásolja a szakképzés tervezhetőségét. Az adott szakmában a tervezésen kívül, számos összetevő okozhatja a hiányt, pl.: a szakmai képzés színvonala, a végzett szakiskolások felkészültsége, munkakörülmények, a munkahely elérhetősége, elvándorlás, bérszínvonal...

A régió gazdasági problémáinak oka alapvetően nem a szakképzési intézményi rendszer szerkezetében és a működésében keresendő. Nagyobb arányú előrelépést lehetne elérni, amennyiben a mikro, a kis és középvállalkozások jobban lennének ösztönözve a szakképzésben történő szerepvállalásra, valamint a felnőttképzést még inkább össze kellene hangolni az iskolarendszerű szakképzéssel. Napjainkban egy-két százalék azon vállalkozások száma, akik szakképzéssel foglalkoznak. Elsősorban a nagyobb cégek. Talán a mostani szabályzó változások nagyobb ösztönzést jelentenek a gazdasági szervezet számára, illetve hatékonyabbá teszik a szakmaszerkezeti döntési mechanizmust.

---

<sup>19</sup> Magyar Ifjúság, 2012 Harmadrész – regionális helyzetelemzések, 69. p.

**Irodalom**

- BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN, Heves, Nógrád megyei kormányhivatalok munkaügyi központjai, 2012, 2013, 2014-es évek munkaerő-gazdálkodási felmérései alapján
- Benedek András (2003): Változó szakképzés. A magyar szakképzésszerkezetének változásai a XX. sz. utolsó negyedében. OKKER, Budapest;
- Henczi Lajos (2012): Rendszerváltás a szakképzési hozzájárulás felhasználásában, Raabe, Budapest;
- Halász Gábor (2011): Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon 1990-2010, kézirat Budapest;
- Harmadrészt – regionális helyzetelemzések, *Magyar Ifjúság*, ISZT Alapítvány - UISZ Alapítvány - Excenter Kutatóközpont, (2012) Budapest
- Mártonfi György (2013): Hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások – kutatási beszámoló, In. *Új Pedagógiai Szemle*, NMH, Budapest,
- Molnár György (2006): *A leggyakrabban használt pedagógiai fogalmak*, In. Benedek András. *A szakképzés pedagógia*. Typotex Kiadó, Budapest
- Nagyné Varga Katalin (szerkesztő) (2013): Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságok feladatai és tevékenysége, MKIK, Budapest;
- NSZFH Útmutató, a 2016/2017 tanévre szóló szakmaszerkezeti javaslatételhez
- Statisztika az NMH adatai alapján
- Odrobina László (2013): Az államilag támogatott szakképzés tervezésének rendszere. In Szak- és felnőttképzés. NMH, Budapest, II. évf., 7-8. sz.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 2013/2014-es tanév 331/2012 (XI.28.) Korm. rendelet
- 2014/2015-ös tanév 562/2013 (XII.31) Korm. rendelet
- 2015/2016-os tanév 13/2015 (II.10.) Korm. rendelet
- Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet, In *Opus et Educatio*, BME, Budapest, I. évf. 1. sz.
- Velkey Gábor (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság. A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Regionális Kutatások Intézete, Budapest; Pécs; Békéscsaba.

**KISSNÉ Szigetvári Barbara**

## **A munkaerőpiac változó igényeihez alkalmazkodó szakképzés**

Magyarország versenyképességének növelése érdekében biztosítanunk kell a tudásalapú társadalomban szükséges oktatást, készségeket és kreativitást minden potenciális munkavállaló részére. Ennek elérése érdekében, az európai kormányok egyik legsürgetőbb feladata az egyre növekvő munkanélküliség elleni küzdelem. Ezért rendkívül fontos, hogy olyan hatékony oktatási és képzési rendszereket hozzunk létre, amelyek felruházzák az embereket a munkaerőpiacon és a gazdaságban elvárt készségekkel, és lehetővé teszik számukra az aktív társadalmi szerepvállalást és az önmegvalósítást. Jelenleg a magyar kormányzati koncepció kiemelt szerepet tulajdonít a szakképzés fejlesztésének, mely a kereslet és kínálat összhangjának megteremtésén, valamint a szakmánként megjelenő igények feltérképezésén alapul.

Tanulmányomban saját iskolám, a Borsod-Abaúj-Zemplén megye székhelyén található vendéglátásra és kereskedelemre specializálódott középiskola szemszögéből vizsgálom a nálunk folyó szakképzés minőségét, képzéseinkben részt vevő tanulóink munkaerő-piaci esélyeit, illetve a várható változásokhoz fűzött reményeinket.

### ***Iskolánk nyújtotta mobilitási lehetőségek***

A négy fő gazdasági ágon belül- mezőgazdaság, feldolgozóipar, építőipar, szolgáltatás-a szolgáltatás területén dolgozó szakképzett munkavállalók létszáma az összes szakképzett munkaerő közel 85%-át teszi ki az utóbbi két évben. Ez az arány előreláthatóan stagnálni vagy növekedni fog az elkövetkezendő években. E tendencia kedvező az olyan szakképző intézetek számára, melyek a szolgáltatás ágon belüli szakmákat oktatják. Ide sorolható a B-A-Z megye székhelyén található Szentpáli István Kereskedelmi és Vendéglátó Szakközépiskola és Szakiskola, ahol jómagam is tanítok.

### ***Intézményünk és környezetének bemutatása***

- intézmény neve: Szentpáli István Kereskedelmi és Vendéglátó Szakközépiskola és Szakiskola
- intézmény címe: 3532 Miskolc, Herman Ottó u.2.
- fenntartó megnevezése: Klebelsberg Intézményfenntartó Központ
- intézmény működésének kezdete: 1954
- tantestület összetétele: 57 fő pedagógus ebből 10 fő szakoktató
- tanulói létszám: 739 fő
- a tanulók megoszlása képzések szerint: 10 szakközépiskolai és 22 szakiskolai osztály
- tanulók összetétele:  
15,02 % hátrányos helyzetű, 10,15 % halmozottan hátrányos helyzetű, illetve 29 fő sajátos nevelésű igényű, 21 fő beilleszkedési, tanulási és magatartási problémákkal küzd, átmenetileg vagy tartós állami gondozásba vett tanuló 11 fő.
- a 2013/14-es tanév végén: 64 fő szakács, 28 fő pincér, 21 fő cukrász és 26 fő vendéglős tanuló tett eredményes záróvizsgát

Miskolc gazdag ipari múlttal rendelkezik az acél- és gépipar területén, aminek azonban mára csupán szomorú maradványait lelhetjük fel az utakon. A jelenlegi helyzetet tükrözi a munkanélküliségi ráta a régióban, ami 16%. A városban és agglomerációjában 316.000 ember él, ebből a regisztrált munkanélküliek száma megközelítőleg 20.000 fő.

Térségünk lesújtóan szegény és szociálisan hátrányos helyzetben van, amint ezt a következő adatok is mutatják. A 2011-es népszámlálás alapján Miskolcnak 165.321 lakosa volt, ami a 2001-es adat 91,1%-a, a népsűrűség 708,8 fő/km<sup>2</sup>. Tömegével hagyják el Miskolcot és környékét az itt lakók. A 2013. január 1-jén mértek szerint a lakosság száma már 162.905-re csökkent, melynek

3,2% roma származású és ez az arány rohamosan tovább növekszik 2014-ben és 2015-ben is. Az intézményünkben folyó minőségi oktatás elérésének érdekében komoly hátrányokkal és nehézségekkel kell megküzdenünk mind iskolánk földrajzi fekvése, régiónk gazdasági helyzete valamint beszállító piaca és felvevő piaca miatt is. Mindezek ellenére, vagy éppen ez okból kifolyólag igyekszünk különféle pályázatokon részt venni.

Iskolánk profilja a kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció és a vendéglátás-idegenforgalom. 12 osztályban képzünk szakácsokat és pincéereket, akiknek szakmai oktatása tankonyhánkon zajlik. Az összlétszám kb. 66%-a vendéglátós hallgató. A szakmai oktatás eredményességét mutatja, hogy az iskola tanulói rendre bejutottak az Országos Szakma Kiváló Tanulója Verseny döntőibe, mindaddig ameddig saját költségvetésünk volt és tudtuk az ezzel járó költségeket fedezni. Az évek során oktatott szakmák vezető szakembereit nevelte ki intézményünk. Tehát elmondhatjuk, hogy a nehézségek ellenére sikerül minőségi oktatást biztosítanunk hallgatóink számára.

Két idegen nyelv tanulására van lehetőség intézményünkben, angol illetve német nyelven oktatunk általános, valamint szaknyelvet. Ebből következően angol illetve német nyelvterületen építettünk ki külföldi kapcsolatokat. A nemzetközi partnerviszonyi kapcsolattartás vagy pályázatírás során számos teendő van, mint például nemzetközi kapcsolatok kialakítása, partnerintézmények koordinátoraival való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás, idegen nyelvi levelezés, intézményi regisztráció, munkaprogram egyeztetés, megállapodások, szerződések, kérdőívek szerkesztése, melyek kivétel nélkül mind egy közös munkanyelven, esetünkben angolul zajlanak. E feladatok elvégzése valamint az egy-egy projekt után elvégzendő utómunkálatok elvégzése úgy, mint az Europass tanúsítványok kitöltése és regisztráltatása mind az én hatáskörömbé tartoznak.

Vendéglátás terén tevékenységi körünk fő profilja a szakács, pincér, cukrász, vendéglátó eladó és vendégfős tanulók oktatása, ezen szakmákon kívül a 2015/2016-os tanévben sommelier képzés bevezetése is szerepel az intézmény beiskolázási tervében. A vendéglátós tanulók kb. 350 főt tesznek ki az iskola összlétszámából, melyből megközelítőleg 60 fő a szakács és 47 fő a pincér diákok száma. Ezeknek a tanulóknak az oktatása iskolai szinten elméleti és tanműhelyi keretek között zajlik, az Otthon Étteremben, mely eszközparkjának folyamatos felújítását és korszerűsítését a decentralizált pályázatokon elnyert támogatásokból valósítjuk meg lépésről-lépésre. Továbbá külső gazdálkodó szervek is részt vesznek a tanulók gyakorlati képzésének fejlesztésében. Ezáltal valós szakmai igényeket adnak át, valamint kreatív és mindinkább megújuló munkaformákat ismertetnek meg tanulóinkkal, így válnak versenyképesé a munkaerőpiacon több más szakmával szemben. Emiatt szükségesnek tartjuk, a külföldi szakmai látogatásokat, tanulásokat, tréningeket vagy esetleges oktatásokat munkatársak számára is, akik a szakmai módszertani tapasztalatok átvétele után beépítik ott szerzett tapasztalataikat mindennapi tevékenységeikbe. Az iskola és a képzésünk sokszínűsége miatt, különböző kulturális és gazdasági rétegekből érkező tanulóknak is lehetőségük nyílik arra, hogy versenyképes szakmához juthassanak azáltal, hogy e mesterségek egyikét tanulják, így a képzés végére megvalósítható a képességek ellentmondásának leküzdése. Mindazonáltal a foglalkozások lehetőséget adnak arra is, hogy tehetséges, szakma iránt elhivatott tanulókat képezzünk, akik versenyeken és különböző rendezvényeken megmérettetnek. Tapasztalataink azt mutatják, hogy azok a tanulók, akik értékelik a szakács és pincér szakmai szépségeit, szép számban helyezkednek el effajta munkakörökben, válnak szakemberekké és öregbítik iskolánk hírnevét. A nálunk képzett tanulóknak jó elhelyezkedési esélyekkel indulnak a munkaerőpiacon.

### ***Külföldön szerezhető szakmai tapasztalat***

Diákjaink mobilitását valamint szakmai tapasztalatszerzését elősegítendő, az Európai Unió két országában, Németországban és Írországban ápolunk partnerkapcsolatokat. Célunk a folyamatos szakmai kihívásoknak való megfelelés, új technológiák és módszerek megismerése a szakképzés terén, továbbá a munkaerő-piaci integráció elősegítése diákjaink részére hazánkban, valamint határainkon túl egyaránt.

A külföldi partnerkapcsolatok kiépítésénél fontos szempont volt az, hogy hasonló képzési formában oktassanak az adott országok iskoláiban. Továbbá figyelembe vettük a befogadó országok gazdaságának fejlettségi szintjét, valamint azt, hogy az iskolánkban tanított két idegen nyelv (angol és német) az adott országok anyanyelve legyen.

2003-ban testvériskolai szerződést kötöttünk Aschaffenburg III. sz. szakközépiskolájával, amelyben hasonló profilú képzés folyik. Azóta nemzetközi pályázatok segítségével és iskolánk alapítványának támogatásával rendszeresen adunk lehetőséget tanulóinknak arra, hogy megismerjék a német iskolarendszert, kultúrát, gasztronómiát, valamint arra, hogy élő környezetben gyakorolhassák az idegen nyelvet és bővíthessék szakmai ismereteiket.

A német mellett az angol szakmai nyelvi képzésünk fejlesztése érdekében céloztuk meg 2005-ben egy olyan iskola felkérését, amely angol nyelvterületen található. Így esett a választás az ír partnerintézményünkre, az Institute of Technology, Tralee elnevezésű főiskolára, melyben nagy szerepet játszott az, hogy a német testvériskolánkkal ők akkor már több éves jól prosperáló intézményi együttműködésre tekinthettek vissza.

E két külföldi partnerünk közreműködésével iskolánkban két különböző nemzetközi program segíti tanulóink szakmai előmenetelét: 8-10 hetes külföldi nyári szakmai gyakorlat, valamint 2-4 hetes évközi cserelátogatás.

Az egybefüggő nyári szakmai gyakorlat külföldön való letöltésére azoknak a diákoknak van lehetősége, akik megfelelő szakmai és idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek, ezenfelül anyagilag is hozzá tudnak járulni az utazás költségeihez. Az önköltségi rész itt kizárólag az útiköltség fedezését jelenti. Diákjaink a kint tartózkodásuk teljes idejére szállást, napi háromszori étkezést és a szerződésben rögzített fix heti pénzbeni juttatást kapnak a befogadó oktatási intézmény által szerzett gazdálkodó intézményektől. Testvériskoláink, az Aschaffenburg-i Staatliches Berufliches Schulzentrum valamint az Írországbeli Institute of Technology Tralee, hasonló feltételek mellett vállalják tanulóink szakmai előmenetelének figyelemmel kísérését, külső gyakorlati helyek biztosítását továbbá azt, hogy lehetőséget nyújtanak diákjainknak a vendéglátóipar szélesebb spektrumának megismeréséhez különben.

Erre a programra a 18. életévüket betöltött diákjaink jelentkezhetnek, mivel csak a kiutazásuk alatt kíséri a csoportot egy-egy nyelvszakos tanár, később az utazásuk teljes ideje alatt kísérőtanári felügyelet nélkül tartózkodnak az adott cél országban, tehát magukért felelősek. A jelentkezőket osztályfőnökük, gyakorlati oktatásvezetőjük, nyelvtanáruk és az iskolavezetőség segítségével választjuk ki. Németországban rendszerint 4-5 hetet, Írországbán, a turista szezon hosszabb mivoltának köszönhetően 8-10 hetet szoktak tanulóink gyakorlati munkával tölteni. Ezek az összefüggő gyakorlatok, iskolánk tanrendjétől függően, a június közepétől az augusztus végéig tartó időintervallumba esnek. Mindkét országban szakács és pincér tanoncokat is fogadnak. Jóllehet, kizárólag a magyar szakácsok nagytudásának és az iskolánkban folyó szakácsképzés magas színvonalának köszönhetően tudunk pincértanulókat is a szakácsok mellé kiküldeni, mivel az utóbbi években felszolgálónak minden képesítés nélküli, felszolgálni vágyó munkavállaló is beállhat egy-egy szezon erejéig.

A két partnerország iskolai koordinátora előzetesen gondosan, nagy szakértelemmel kiválasztja a különböző befogadó vendéglátó egységeket, majd közösen megbeszéljük mindegyik fél igényeit. Ezt követően felveszem a kapcsolatot közvetlenül a gazdálkodó szervezetekkel és szándéknyilatkozatokat, megállapodásokat valamint szerződéseket kötünk a közös munkanyelven, azaz angolul. Mindezzel párhuzamosan, iskolánkban elvégzem a diákok tanulmányi, szakmai, magatartásbeli valamint szociális helyzetének felmérését és körültekintően kiválasztom a diákokat. Az így kialakult csoportnak nyelvi, interkulturális és ország ismereti foglalkozásokat tartok a kiutazásuk előtti hónapokban, melyek keretében idegen nyelvű szakmai kisfilmeket nézünk, szituációs és helyzetgyakorlatokat végzünk, motivációs leveleket írunk, és egyéb az adott kulturális szokásokra ráhangoló feladatokat gyakorolunk. Továbbá feladataim közé tartozik még az utazással kapcsolatos teendők teljes körű lebonyolítása úgy, mint úti okmányok, utasbiztosítások, Európai

egészségbiztosítási kártyák, orvosi alkalmassági igazolások leellenőrzése, menetjegyek beszerzése vagy repülőjegyek lefoglalása.

Egy német szakos kolléga Németországba, én Írországra biztosítom kiutazás alatt a tanári kíséretet a diákcsoport mellé. Megérkezésünk után mindkét országban az iskolák koordinátorai valamint az éttermek vagy szállodák képviselői várnak minket az érkezés helyszínén. Rövid bemutatkozás után minden étterem képviselője elviszi az általa előzetesen kiválasztott tanulókat a szálláshelyeikre, majd ezt követően 48 órán belül a tanulók munkába állnak. A kísérőtanárok a kint tartózkodásuk, általában 4 napja alatt, végigjárják a diákok munkahelyeit, szálláshelyeit és beszélnek munkaadóikkal, majd szerződésben rögzítik a munkavállalás feltételeit. A kísérők hazaérkezésük után is folyamatosan figyelemmel kísérik a magukban maradt diákok beilleszkedését, nyelvi fejlődését és szakmai előmenetelét mind a koordinátorok, mind a munkáltatók, mind maguk a diákok elmondásai alapján. E-mailben, skype-on vagy telefonon 2-3 naponta vannak az érintett felekkel kapcsolatban. A külföldi gyakorlati idő elteltével önállóan utaznak haza tanulóink. Hazaérkezésükkor beszédem tőlük az előzetesen kiadott, már a külföldi munkáltató által kitöltött értékelőlapot, valamint megkezdem az Europass tanúsítványok kiadásához szükséges on-line munkálatokat úgy mint, diákok adatainak és az őt fogadó gazdálkodó intézmények adatainak bevitele, regisztráció ...stb. Végezetül a hozzám postai úton érkező, partnerek által kitöltött Europass tanúsítványokat véglegesítem és a diákok részére átadom.

A nyári szakmai gyakorlati ideje alatt rendre minden problémamentesen zajlik. Mindenhol tiszta, rendezett, nagyon jó körülmények és barátságos, segítőkész munkatársak várják a tanulóinkat, az ígért heti fizetéseket rendben megkapják, a túlórákat becsületesen megfizetik és extra juttatásokban is részesítik diákjainkat (pl. hajókázás, koncertek, kirándulások). Tanulóink szakmai felkészültségével, szorgalmával, munkához való hozzáállásával és csapatmunkájával a munkáltatók minden alkalommal meg vannak elégedve, komolyabb nyelvi nehézségek nem adódnak. Legtöbbjüket szívesen visszavárják a jövőben is. Tanulóink mind szakmai téren, mind az idegen nyelv tudása terén rengeteget fejlődnek egy-egy ilyen út alkalmával: betekintést nyernek a valódi munka világába, valamint önállóságot és más kultúrákhoz való alkalmazkodást gyakorolhatnak külföldön. Összességében rendkívül sikeresnek mondható e program szakmai illetve nyelvi szempontból egyaránt.

Másik programunk a fiatalabb korosztályt megcélzó, rendszerint valamely uniós program által támogatott évközi külföldi cserelátogatás. Ezen látogatások során a külföldi szakképzés intézményesített rendszerébe, a képzőintézetekbe és az ott folyó oktatómunkába nyernek betekintést tanulóink.

A német partneriskolánk, a Staatliches Berufliches Schulzentrum Aschaffenburg, többcélú intézmény, amelyben szakközépiskolai és szakiskolai osztályokban 1700 tanuló képzését kb. 100 tanár végzi. Az iskolában vendéglátás, házvezetés, gyermekgondozás, szociálisgondozás területeken folyik az oktatás. A legnagyobb szekció a vendéglátás, ahol kb. 600 diák tanul szakácsként, hotel- és éttermi szakemberként. 1998 óta rendszeresen vesznek részt gasztronómiai témájú projektekben, évente valósítanak meg csereprogramokat, ír, magyar és francia iskolákkal, szakmai szervezetekkel, továbbá testvériskolai kapcsolatokkal rendelkeznek Csehországban, Franciaországban és Tanzániában is. Az intézmény hatékonyan működik együtt a tartományi kamarákkal és a szakácsszövetséggel.

E hasonló profilú, de fejlettebb szintű oktatási intézmény mint szakképző intézmény vesz részt projektjeinkben, német kollégáink rendkívül magas szakértelemmel koordinálják közös projektjeinket, és segítenek minket abban, hogy gyakorlati képzésünk rendszerét javítsuk, és újításokat vezessünk be, mind az ételkészítési technológiák során, mind pedig a felszolgálás területén. Autentikus környezetben gyakorolhatják diákjaink intézményeikben az idegen nyelvet, továbbá bővíthetik szakmai ismereteiket a különböző eljárásokat bemutató, csúcsmínőségű eszközöket felsorakoztató tanműhelyekben. Dolgoztunk már együtt a Sokrates Lingua E, a későbbi Sokrates Comenius 1. és a Leonardo Mobilitás programokban, melyek során több mint 10 éve szervezünk kölcsönös 2-3 hetes cserelátogatásokat.



Az ír partnerintézményünk a Tralee városában, Írország dél-keleti részén található felsőoktatási intézmény az Institute of Technology, melyet 1977-ben alapítottak és 3500 tanuló végzi tanulmányait benne. Az ott működő számos főiskolai kar két különálló kampuszra oszlik „Déli Kampuszra” és „Északi Kampuszra”, melyekből az utóbbiban található a „hotel, vendéglátás és turizmus” kar. Az itt alkalmazott magas szintű oktatástechnológiának, csúcsmínőségű felszereltségnek és mester szinten képzett oktatóknak köszönhetően méltán kapta e szekció a „Vendéglátás és Turizmus Ír Akadémiája” címet.

Nagy tapasztalattal rendelkező vendéglátó szakemberek, nemzetközileg elismert, Európa számos országából érkező mesterszakácsok oktatják az ott tanulókat. A főiskola több előadótermében látványkonyha működik, ahol a diákok lelátóról nézhetik a konyhatechnológiai folyamatokat, illetve az apróbb mozdulatok minden rezdülését óriáskivetítőn követhetik nyomon. Az 5 tankonyha mindegyike a legjobb minőségű és legújabb konyhai felszerelésekkel, illetve kis és nagy termelőgépekkel van felszerelve.

Az iskolai gyakorlat részeként, a pincértanulók megadott időközönként az intézmény erre a célra kialakított „tantertermében” bemutatják az iskola dolgozóinak, valamint az oda érkező külsős vendégeknek a felszolgálás minden egyes fázisát, egészen az önálló rendezvényszervezésig. Mindazonáltal szakács, illetve pincér tanulóinknak egyaránt egyedülálló tapasztalatszerzési lehetőséget nyújt, hogy megismerhetik Európa egyik legjobban felszerelt felsőoktatási intézményét és az ott folyó moduláris oktatási formákat.

Jelenleg megpályáztunk egy Erasmus+ KA1 mobilitási projekt elnevezésű programot, melynek segítségével megvizsgálni kívánjuk, hogy milyen formában zajlik a partneriskolák szakmai elméleti és gyakorlati képzése, továbbá összevetjük az ételkészítési technológia, felszolgálás és italismeret területén a magyar- ír- német gasztronómiai standardokat. Ezen túlmenően a résztvevőknek lehetőségük nyílik munkatapasztalatok szerzésére, cseréjére és az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésére. Iskolánk tanulóinak szociális és kulturális helyzete, valamint megyénk hátrányos gazdasági helyzete következtében az itt tanulók nem csak az európai, hanem a magyar átlag alatti színvonalon élnek, így egyedülálló lehetőség nyílna számukra, hogy e pályázat keretein belül szélesíthessék szakmai hozzáértésüket és olyan kompetenciákat fejlesszenek ki, melyek a munkaerőpiacon növelik esélyeiket.

E programtervezetünkben a tanulói mobilitáson kívül figyelmet fordítunk majd a munkatársak külföldi mobilitására is. Így tehát céljaink közt szerepel, hogy diákjaink mellett oktatóink is betekintést nyerjenek egy másik nemzet gasztronómiai szokásaiba, képzési rendszerébe és ehhez tartozó módszertárába, mindemellett bővítsék szaknyelvi tudásukat mind verbális, mind írott formában idegen nyelven mobilitásuk révén. Az így létrejött szektorközi együttműködés során, nem csak nemzetközi tapasztalatokat szerezhhetnek, de különböző fejlesztő programokon is részt vehetnek a szakképzésben dolgozó tanáraink, sőt az életen át tartó tanulás jegyében, tudásukat, szakértelmüket is magasabb szintre fejleszthetik.

A vendéglátás-idegenforgalom és turizmus területén mindkét célország szakmai kiválóságainak csoportja áll rendelkezésünkre, hogy segítsék saját, illetve közös célunk elérését.

Összességében jól látható, hogy az Európai Unió horizontális célkitűzései egyeznek iskolánk célkitűzéseivel, miszerint vendéglátóipari képzéseink lehetőséget biztosítanak az interkulturális munkavállalásra azáltal, hogy a partnerországok szakmai elmélet és gyakorlati ismeretanyagával rendelkezünk. Ezáltal megvalósulhat a munkaerő szabad áramlása határainkon innen és azokon túl.

### ***Iskolánk nyújtotta lehetőségek a 2014/2015-ös tanévben***

Iskolám, a Miskolcon található Szentpáli István Kereskedelmi és Vendéglátó Szakiskola és Szakközépiskola, mint ahogy az a nevében is foglaltatik a kereskedelem és a vendéglátás terén képzeti „kis” szakembereit. E két területen belül én a vendéglátás szakterületen dolgozom, mint angol nyelv tanár és mint a nemzetközi kapcsolatokért felelős munkatárs. Éppen ezért, valamint az okból kifolyólag, hogy iskolánk fő profilja egyre inkább a vendéglátás, kutatásomat a vendéglátás-idegenforgalom szakirányon folytattam.

Diákjainkat foglalkoztató gazdasági szervezetekkel vagyok kapcsolatban belföldön és külföldön egyaránt. A belföldi gyakorlati helyek felkutatása nem az én feladatomban, ennek ellenére sokszor van szükség új kapcsolatok kiépítésére, melynek megvalósításában szerepet vállalok. A külföldön lévő vendéglátó egységekkel való kapcsolatépítés azonban teljes mértékben az én hatáskörömben tartozik, ezáltal jó rálátásom van a diákok foglalkoztatására, ide értve a velük szembe támasztott követelményeket, elvárásokat mind elméleti, mind gyakorlati képzettségük terén. Azért különösen fontos tisztában lennünk a helyi követelményekkel, mert csupán az országos szinten megadott szakmankénti szükségletek előrejelzései nem adnak megbízható támpontot. A 1. táblázatban az ezen szakmák iránti várható kereslet, illetve kínálat becsült értékeit láthatjuk.<sup>1</sup>

	Kínálat		Kereslet		Eltérés	
	Beiskolázás szakiskola és szakközépiskola szakképző évfolyamára 201/2016. fő (becslés)	Kilépés szakiskolából és szakközépiskolából – 2017. fő (becslés)	Adott szakma effektív munkakínálatának részét képezők száma. fő (becslés)	Vállalkozások kereslete. 2017–2018. fő (becslés)	Szakiskolai kibocsátás és kereslet 2017-2018-es országos szakmankénti eltérése (becslés)	Munkaerő-kínálat és kereslet 2017-2018-as országos szakmankénti eltérése (becslés)
Vendéglátás szervező – vendéglős – 5481101	<b>2023</b>	<b>1802</b>	<b>1428</b>	<b>4168</b>	<b>-2365</b>	<b>-2740</b>
Vendéglátó eladó – 3481105	<b>481</b>	<b>429</b>	<b>340</b>	<b>69</b>	<b>360</b>	<b>271</b>
Cukrász – 3481101	<b>2595</b>	<b>2311</b>	<b>1830</b>	<b>1869</b>	<b>442</b>	<b>-39</b>
Pincér – 3481103	<b>4479</b>	<b>3990</b>	<b>3160</b>	<b>2184</b>	<b>1806</b>	<b>976</b>
Szakács – 3481104	<b>6991</b>	<b>6227</b>	<b>4932</b>	<b>1915</b>	<b>4312</b>	<b>3017</b>

1. táblázat: Az adott szakmák iránti várható kereslet-kínálat

Intézményünkben oktatott vendéglátós szakmák a következők: vendéglátásszervező-vendéglős-OKJ 5481101, vendéglátó eladó- OKJ 3481105, cukrász- OKJ 3481101, pincér- OKJ 3481103 és szakács OKJ- 3481104. Ezen és más ehhez hasonló kereslet-kínálat kimutatások alapján a fenntartó intézményenként dönt a beindítható képzésekről minden évben.

Iskolánkban a vendéglátás területén a 2014/2015-ös tanévben nem indult az érettségire épülő 2 éves vendéglátós képzés, így jelenleg csak a 2013/2014-es tanévben indított osztály van kifizető osztályként. Intézményvezetőnk reményei szerint a 2015/2016-os iskolaévben újra indíthatunk ilyen képzést. Idén az alábbi táblázatokban felsorolt képzések indultak a megadott keretszámokkal intézményünkben.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>

[http://mkik.hu/upload/mkik/szakkepzes/kopeczi/szakiskola2014/szakiskola\\_2014\\_vallalatok\\_tanulmany\\_1403\\_17\\_1140.pdf](http://mkik.hu/upload/mkik/szakkepzes/kopeczi/szakiskola2014/szakiskola_2014_vallalatok_tanulmany_1403_17_1140.pdf)

<sup>2</sup> <http://www.ker-misk.sulinet.hu>

**Szakiskolai képzés**

Tanulmányi terület egyedi kódja	Szakma	OKJ szám:	Képzési idő	Felvehető létszám (fő)
03	<a href="#">Eladó</a>	34 341 01	3 év	68
04	<a href="#">Cukrász</a>	34 811 01	3 év	34
05	<a href="#">Vendéglátó eladó</a>	34 811 05	3 év	34
06	<a href="#">Szakács</a>	34 811 04	3 év	34
07	<a href="#">Pincér</a>	34 811 03	3 év	34

2. táblázat: *Képzések és keretszámok intézményünkben***Szakközépiskolai képzés<sup>3</sup>**

(4+1 évfolyamos képzés)

Tanulmányi terület egyedi kódja	Tanulmányi terület (szakmacsoport)	Képzési idő	Felvehető létszám	
			Osztály	fő
02	Vendéglátás-turisztika ágazati szakközépiskolai képzés	4 év	1	34

3. táblázat: *Szakközépiskolai képzés intézményünkben*

A tanulók a négy évfolyam alatt felkészítést kapnak az érettségi vizsgára, illetve a szakmai képzés is elkezdődik. A 12. évfolyam szakmai tárgyakkal bővített érettségi vizsgával zárul. A fenti osztályokban végzett tanulók (2018/2019-es tanévben) az érettségi vizsga után az alábbi szakképesítést választhatják.

**Technikusképzés<sup>4</sup>**

OKJ azonosító	Tervezett szakképesítések megnevezése	Képzési idő	Felvehető létszám	
			Osztály	fő
54 811 01	<a href="#">Vendéglátásszervező-vendéglős</a>	1 év	1	34

4. táblázat: *Technikusképzés intézményünkben*

Megyénkben, sőt városunk területén sem a mi iskolánk az egyetlen, intézmény, amely a fent felsorolt képzéseket nyújtja. Éppen ezért a duális képzéses rendszerben nagy verseny folyik

<sup>3</sup> <http://www.ker-misk.sulinet.hu><sup>4</sup> <http://www.ker-misk.sulinet.hu>

lokálisan is a gazdasági szervezetekkel való együttműködés terén: intézményünk diákjainak egyéni gyakorlati képzését a lehető legmegbízhatóbb, legversenyképesebb vendéglátó egységeknél szeretnénk biztosítani.

### ***A jelenlegi szakképzési rendszer hatékonyságának felmérése***

Az intézményünkben folyó jelenlegi pincér és szakács szakoktatás hatékonyságát kívánom felmérni, valamint azt hogy a nálunk folyó szakképzés milyen mértékben alkalmazkodik a munkaerőpiac támasztotta követelményekhez. Az alábbi részben mindezt a gazdálkodó szervezetek képviselői, valamint a gyakorlati oktatást végző kollegák által kitöltött teszt jellegű kérdéssorok segítségével mérem fel. Ezen túlmenően a két külföldi partnerünk, Németország valamint Írország diákjainkat nyári gyakorlaton foglalkoztató befogadó intézmények vezető szakembereit is megkérdezem interjú formájában. E partnerek válaszaik különösen érdekesek voltak számomra, mint nyelvtanár és egyben nemzetközi koordinátor számára.

Az új szakképzési törvény előírja a kötelező, valós visszajelzést adó pályakövetési rendszer kiépítését, mely a képzésekről és az egyénekről gyűjtött adatok lekérdezhetőségével, valamint a képzések színvonalára és a munkahelyi helyállásra vonatkozó munkáltatói és munkavállalói vélemények visszacsatolásával érdemi információs szolgáltatást nyújt. Jelenleg azonban még hiányát érezzük a rendszeresen, standardizált adatgyűjtésnek, melyből pontos képet kapnánk arról, hogy mi történik a képzést eredményesen befejező tanulókkal a szakmai vizsgák befejezte után. Csekély adat áll egyelőre rendelkezésünkre arról, hogy hogyan tudják hasznosítani szakmai, valamint személyes kompetenciáikat a munkavégzés során, ezért tartom alapvető fontosságúnak, hogy a szakképző intézmények képviselői saját ismeretségeik, összeköttetések segítségével mérjék fel tanulóik valós munkaerő-piaci teljesítményét nem kizárólag a tanulói idő letelte után, de az alatt is.

Egy ehhez hasonló saját tanulóim körében végzett „egyéni” pályakövetési rendszert építettem ki az utóbbi 2 tanév során. Az itt szerzett információim, adataim azonban nem általánosíthatók, mivel azon diákjaim sorsát követem figyelemmel, akik a különböző általam vezetett programokban részt vettek. Ezen diákok nagy része az átlagnál jobban elsajátított egy idegen nyelvet és külföldön végezte részben vagy egészben szakmai gyakorlatát, melyek során olyan kompetenciákkal gazdagodhatott, amelyek óriási előnyt jelentenek egy új életpálya kezdetén. A 2012/2013-as tanévben, valamint az azt követő években a sikeres szakmai vizsgát tett diák létszám megközelítőleg 20%-át teszi ki az általam nyomon követettek száma a vizsgált két szakmai területén, azaz 80 végzős közül 16 fiatal szakemberrel vagyok kapcsolatban. Közülük kilenc fő az iskolánk által szerzett előző külföldi gyakorlati helyén kapott munkát szakmájában, ketten más országban helyezkedtek el szintén a vendéglátás területén, négy fő városunkban szintén a szakmájában állt munkába és egy fő eddig csak idegnyomunkból él. Ez az rendkívül jónak mondható elhelyezkedési arány sajnos nem általánosítható, de azt tükrözi, hogy a szakmájuk iránt igazán elhivatott diákok képesek szakmájukban elhelyezkedni, amennyiben előzőleg megfelelő lehetőséget és támogatást kapnak szakmai téren.

### ***Kérdések és válaszok a duális képzés bevezetésének jelenlegi szakaszában***

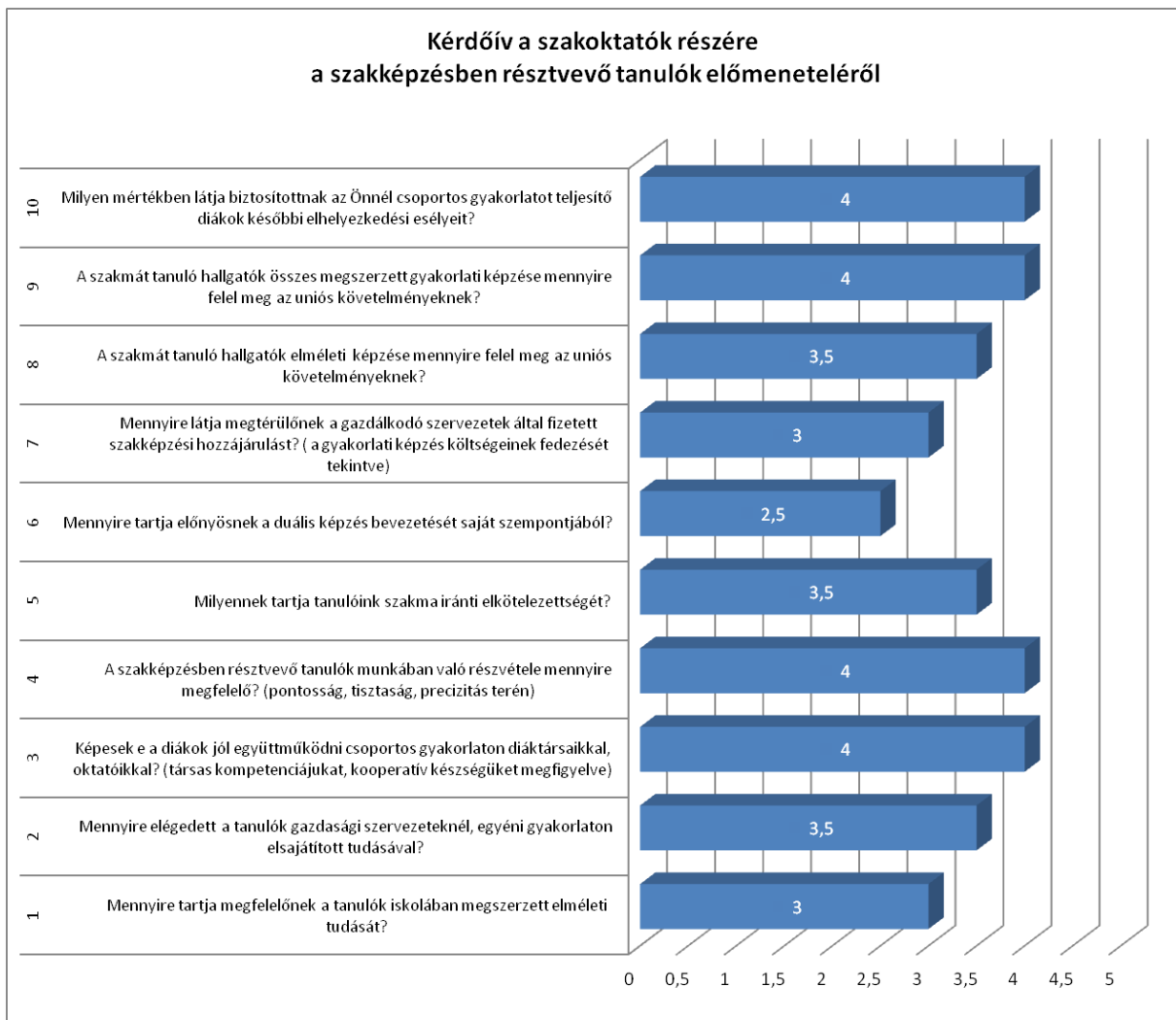
A duális képzés bevezetése óta a szakképző intézmények tanulói, szakmai tudásukat az iskolában nyújtott gyakorlati és elméleti képzésen túlmenően egyéni gyakorlaton, a kijelölt gazdasági szervezeteknél szerzik meg. Ezen új képzési rendszer olyan új követelményeket állít, melyekhez minden félnek hozzá kell szoknia.

Kérdőíves formában kértem az érintett gazdasági szervezetek képviselőinek, valamint iskolánk szakoktatóinak véleményét az e képzési formában folyó szakoktatásról.

### A szakoktatók számára összeállított kérdőívek kiértékelése

A szakképző intézményben oktatóknak nehéz elfogadniuk azt, hogy a csupán egy évig tartó iskolai tanüzemi gyakorlat után a további gyakorlati képzés teljes mértéken kikerül az iskola hatásköréből, mert a gyerekek kizárólag az egyéni gyakorlati helyeiken kapnak szakmai képzést. Ennek ellenére azonban a képzést lezáró szakmai vizsgákon az iskola a felelős a képzés sikerességéért, ugyanúgy, mint a duális rendszer bevezetése előtti időkben. A képzés formájából adódóan problémaként jelentkeznek a gazdasági szervezetek eltérő szakmai fejlettségi szintjéből és az ottani tanulófelelős képzettségéből eredő különbségek. Ezen különbségekből adódóan a szakmai képzés is eltérő szinten valósul meg. Mindez különösen szembetűnő iskolánkban, ahol 60 különböző gazdasági szervezettel vagyunk kapcsolatban.

Alább látható a szakoktatók számára összeállított kérdőívre adott válaszok alapján megtervezett diagram.



1. ábra: Kérdőív szakoktatók részére

Mint az az ábrából kiolvasható, a megadott 5 pontos osztályozó skálán 4-es átlagot ért diákjaink együttműködési készsége a csoportos gyakorlat során, amelyet tanuló társaik illetve oktatóik felé tanúsítanak, valamint a munkában való részvételük, hozzáállásuk. Szintén jónak ítélik a megkérdezettek a tanulók iskolai és egyéni szakmai gyakorlatain elért eredményeket, mely szerint az uniós követelményeknek megfelelő szintű gyakorlati képzésben részesülnek. Ugyanezt az arányszámot kapta a diákok elhelyezkedési esélyeire irányuló kérdés is.

3,5-ös átlagot adtak a gyakorlati oktatók a diákok egyéni gyakorlaton elsajátított gyakorlati tudására, a diákok szakmai elhivatottságára, valamint arra a kérdésre, amely az elméleti képzés uniónak való megfelelésére irányul.

Gyengébb, 3-as osztályzatot adtak a diákok iskolában szerzett elméleti felkészültségére, továbbá arra, hogy a gazdasági szervezetek által fizetett szakképzési hozzájárulást mennyire látják megtérülő befektetésnek az egyéni képzések terén.

A legalacsonyabb pontot a 6-os számú kérdésre adták, mely a duális képzés előnyeire kérdez a szakoktatók szempontjából. Itt mindössze 2,5-ös átlagra értékelték a duális képzés bevezetését. E leggyengébb osztályzat annak köszönhető, hogy e képzési formában a szakoktatók csak a képzés első évében „egyengetik” diákjaink útját, mely közös gyakorlaton eltöltött esztendő után tanulóink kizárólag az egyéni gyakorlati helyeiken tanulhatják a szakmai ismereteiket. Sok gazdálkodó szervezettel a gyakorlati oktatóinknak egyáltalán nincs kapcsolata, így attól a ponttól kezdve, ahogy kikerül a diák a tanüzemünkből nehezen, vagy abszolút nem tudják gyakorlati tanáraink nyomon követni a gyerekeink előmenetelét. Mindemelllett az is nehezíti az egységes szakmai előrehaladást, hogy a befogadó szervezetek nem azonos szinten állnak, tehát a szakmai képzés is eltérő.

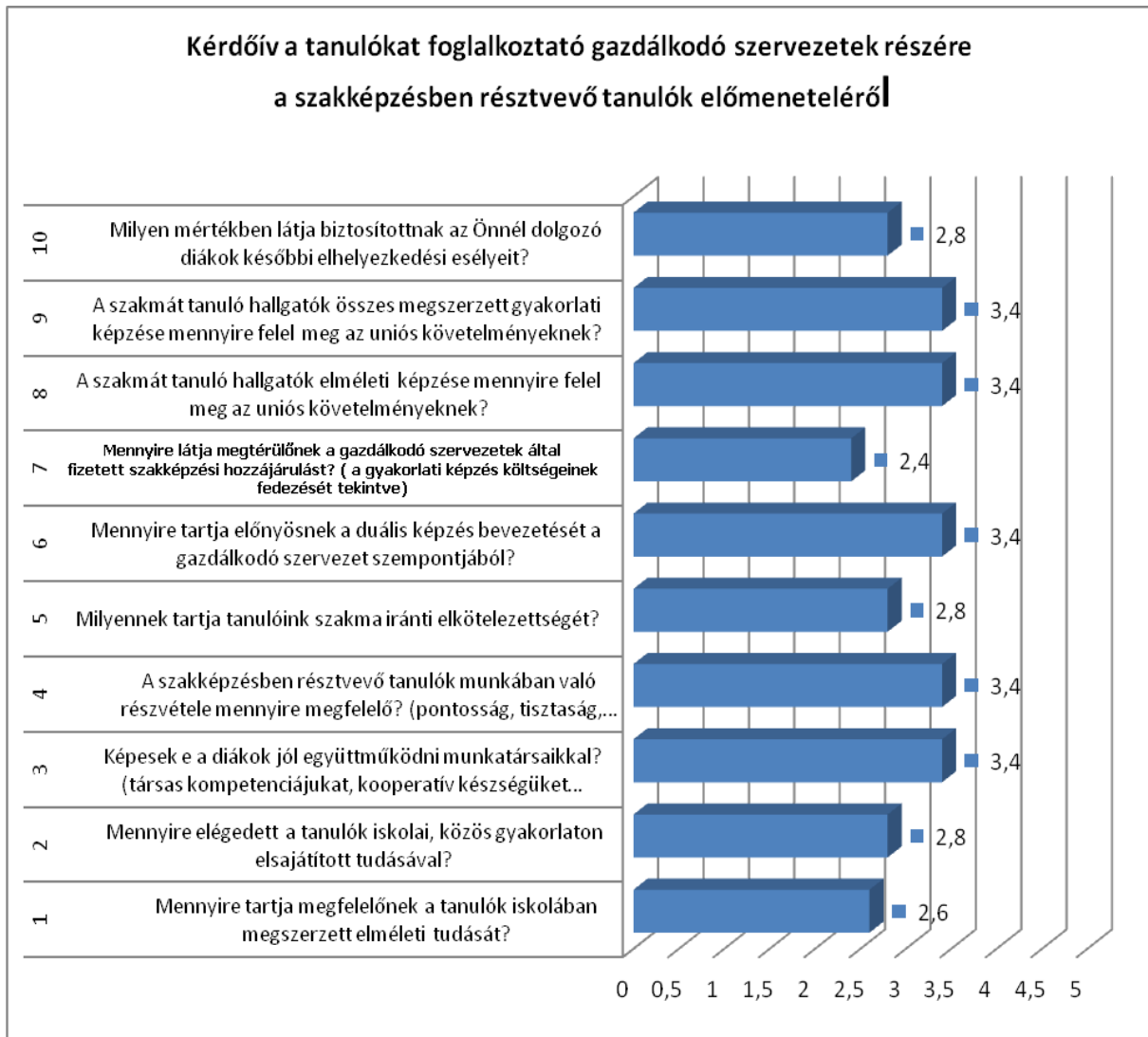
### ***A gazdasági szervezetek tanulófelelőseinek összeállított kérdőívek kiértékelése***

A gazdasági szervezetek képviselői a nagy mennyiségű rájuk háruló többletfeladattal és felelősséggel szembesülnek. Mindemelllett, 15 éves, minden téren éretlen gyerekeket kell foglalkoztatniuk, akik nem kizárólag a munkához való hozzáállás tekintetében fejletlenek. A munka világába való szinte idő előtti becsöppenésük, sok esetben koránt sem mondható gördülékenynek. További konfliktushelyzetet okozhat, hogy nem a szó klasszikus értelmében vett oktatásban részesülnek gyakorlati helyeiken a tanulók. Sok esetben nincsenek oktatva, csupán kisegítő munkákat végeztetnek velük a munkaidő teljes egészében. A szakiskolás tanulók szempontjából, ha nem is a gyakorlati évek letelte alatt, de a munkába állás és pályakezdés idején mindez óriási hátrányt jelent. Több helyről panaszolták már nekünk a tanulók, hogy nem hagyják őket érdemi szakmunkát végezni gyakorlati helyeiken mondván, hogy ők úgysem tudnak semmit.

A gazdálkodó szervezetek tanulófelelőseinek véleményét kérdeztem a duális képzésről valamint a diákok előmeneteléről. A kiadott kérdőívek kérdéseire adott válaszok láthatóak az alábbi 2. ábrán.

Az 1. és a 2. ábra összehasonlításakor szembetűnő, hogy az előző kérdőívhez hasonló kérdésekre e válaszadói kör alacsonyabb pontszámokat adott a kérdések 90%-ra. Ez alól kivételt képez a duális képzés előnyeire irányuló kérdés. Ott ugyanis a gazdálkodó szervezet képviselői 0,9-el magasabb pontszámot adtak (3,4 pont), mint az iskola szakoktatói (2,5 pont). Ez azt tükrözi, hogy e képzési rendszer a gazdálkodó szervezetek számára kedvező változásokat hozott, mivel saját maguk számára „nevelhetik ki” és igényeiknek megfelelően formálhatják leendő munkatársaikat. Szintén 3,4 pontosra értékelték a diákok együttműködő készségét és a munkában való mindennemű részvételét, hozzáállását, valamint az Európai Unióban támasztott követelményeknek való szakmai megfelelésüket elméleti és gyakorlati szinten is.

Tanulóink tanüzemünkben eltöltött, a közös gyakorlati képzés alatt megszerzett tudását, szakma iránti elkötelezettségüket valamint a későbbi elhelyezkedési esélyeiket átlagosan 2,8-ra értékelték. Alacsonyabb, 2,6-os átlagot ért el a tanulók elméleti tudásának szintje, míg a legkevesebb pontszámot a már fent említett szakképzési hozzájárulás megtérülésére irányuló kérdésre adott válasz kapta, mindösszesen 2.4 pontot. Ez az érték valószínűleg a magas képzés költségeknél tudható be.

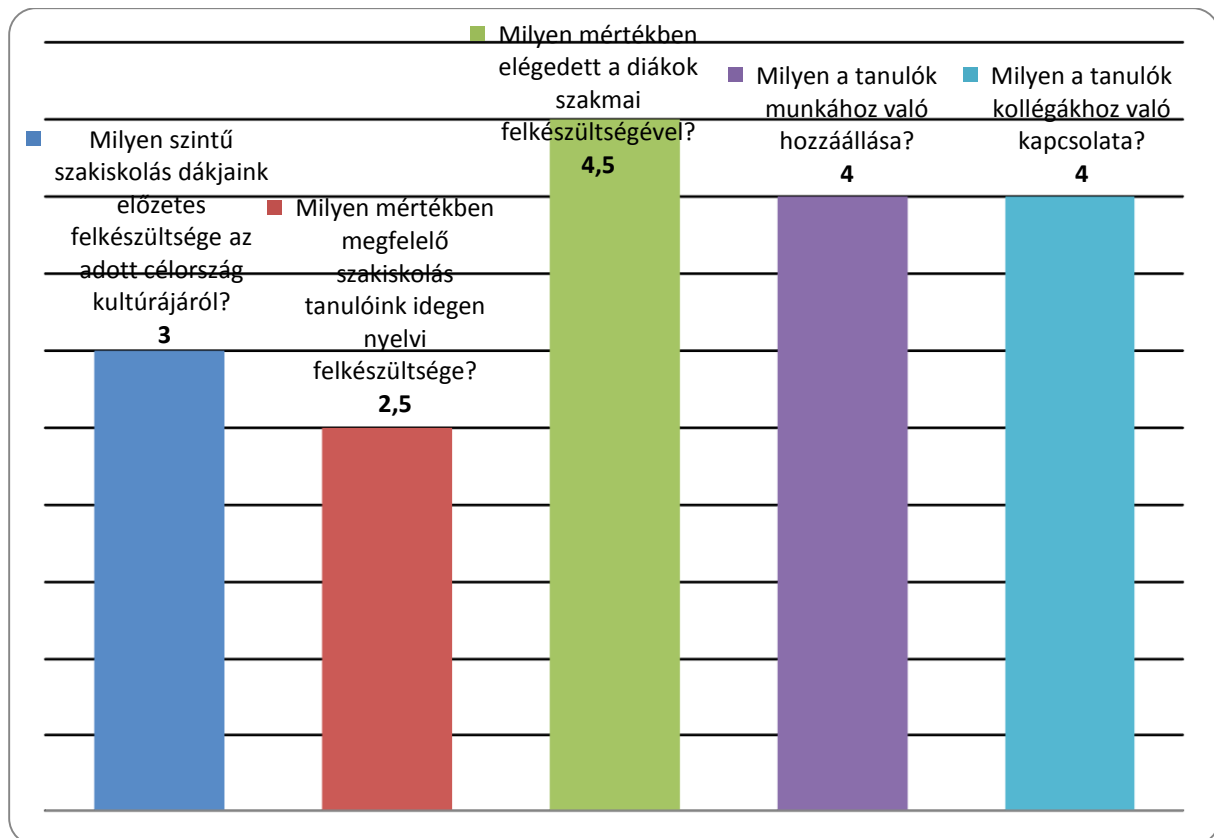


2. ábra: Kérdőív gazdálkodó szervezetek részére

### ***Külföldi partnereinkhez intézett interjúkérdések kiértékelése***

Arra is választ szerettem volna kapni, hogy a határainkon túl működő, tanoncainkat foglalkoztató szervezetek milyen elbírálás alá sorolják diákjaink szakmai, idegen nyelvi, kulturális valamint társas kompetenciáját. Mindezt telefonos interjú keretein belül kérdeztem meg német és ír partnereinktől, melynek eredményeit az alábbi grafikonon ábrázolom.

**Interjú kérdések szakiskolás tanulóinkat nyári szakmai gyakorlat keretein belül foglalkoztató gazdasági szervezetek számára külhonban**



3. ábra: Interjú kérdések külföldi partnereink részére

Egyértelműen látható, hogy a magyar tanoncok által végzett szakmai munka összességében jónak vagy nagyon jónak mondható, mivel a diákok szakmai felkészültségére, munkához való hozzáállására valamint társas és kooperatív kompetenciája 4 egész és 4,5-ös átlagot ért el a külföldön lévő gazdasági szervezetek értékelése szerint.

Tanulóink idegen nyelvi kompetenciája (2,5 pont), valamint az azzal összefüggő kulturális kompetenciájuk (3 pont) ért el kevesebb pontot, tehát ezen a téren felzárkóztatásra szorulnak. Gyenge idegen nyelvismeretük sajnos mindkét országban megfigyelhető volt, e téren kommunikatív készségük azonban a kint tartózkodásuk alatt nagymértékben fejlődött.

### Vizsgálatom eredményei

A szakképzés területén dolgozó munkatársaim, valamint külföldi és belföldi gazdasági partnereink körében végzett felméréseim alapján összegezhetem, hogy intézményünkben a szakképzés szintje megfelel a gazdaság követelményeinek. Jól lehet tanulóink gyakorlati és elméleti képzettségi szintje nem kiemelkedő, azonban a lokális viszonyoknak megfelelő, az átlagos szintet eléri. Mindez azonban, mint fent már említettem, nem intézményünk vagy a szakképzési rendszer hibájából adódik, hanem inkább a felnövekvő nemzedék alacsony általános képességeinek tudható be. Egy szakmai idegen nyelv ismerete nélkülözhetetlen a turizmusban munkát vállalni kívánók körében, éppen ezért az iskolai nyelvoktatásunkat, valamint a külföldi partnereink által kialakított programok biztosította lehetőségeket évről évre fejlesztenünk kell továbbra is.

A vendéglátás mint üzletág óriási lehetőségeket rejt magában, tehát minden érintett fél előtt célként kell, hogy lebegjen a fokozatos átállás és a fejlesztések követése. A szakképzési rendszer jó, partnerek, szakemberek adottak, így a feltételek központi javulását várva hamarosan előrehaladás várható régióinkban is.



### ***Összegzés***

Tanulmányomban a szakképzés hatékonyságát valami a munkaerő-piaci követelményeknek való megfelelést vizsgáltam. Munkaerőpiacon végzett előzetes kutatásaim, valamint felméréseim alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a duális képzés alkalmazásával fel tudunk zárkózni, majd a későbbiekben lépést tartani az Európai Unió tagországaiban támasztott szakképzési követelményekkel. Egyetlen módja a munkaerő országon belüli vagy akár országhatárokon kívüli mobilitásának, hogy egységes rendszeren belül folyjék a szakoktatás a tagállamokban. Ezáltal mind az elhelyezkedés, mind az értékek, követelmények átadása egyszerűbbé válik. Jelenleg országunk gazdasági helyzete valamint a régi rendszer rutinjainak berögződése nem teszi lehetővé az azonnali zökkenőmentes átállást. Mindezt a közoktatás terén fennálló helyzet: a szakképző intézmények központi fenntartóhoz való becsatolása is nehezíti. A várható újabb intézményfenntartó váltás további bizonytalanságot rejt magában. Azonban mivel nemzeti érdek szakképzésünk munkaerő-piaci megfeleltetése, a magyar gazdaság fokozatos erősödésével piacképes tudással rendelkező szakmunkásokat tudunk majd a munka világába útjára engedni.

**MÁTYÁSNE Nagy Éva**

## **Oktatástechnológia fejlesztése a köznevelésben**

*„Az olyan ember, aki nem ért a számítógéphez, a XXI. században analfabétának fog számítani.”  
(Teller Ede)*

### **Bevezetés**

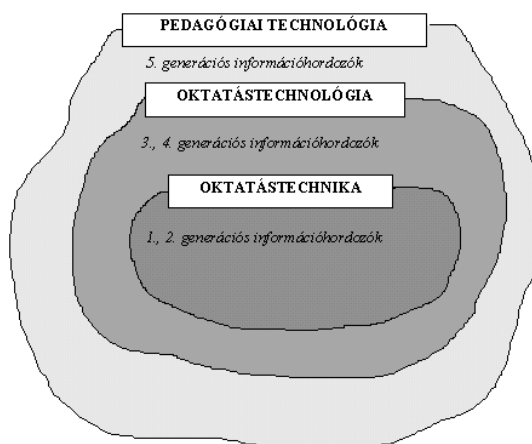
Már a közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú képzésem kezdetekor, azaz szinte a tanulmányaim megkezdése után rögtön megtörtént a szakdolgozati témaválasztásom, amely tehát inkább empirikus, mint tudományos alapon történt. A téma fogalmi elemeivel, valamint a kialakulásával és a tudományok körében elfoglalt helyével viszonylag hamar sikerült megismerkednem és foglalkoznom. Engem azonban jobban érdekelt az oktatástechnológia gyakorlati oldala. Miért is választottam ezt a témát? Talán meglepő lehet, hogy magyar-német nyelvszakosként és nem informatikusként mutatok érdeklődést a téma iránt. Számomra azonban teljesen egyértelmű, hogy az oktatástechnológia helyzete egy technokrata korban, a 21. század iskolájában már nem csak a természettudósok, matematikusok, informatikusok, hanem valamennyi pedagógus napi munkáját és annak sikerét is befolyásoló tényező. Mindig nyitott voltam az újításokra, új eszközök és módszerek alkalmazására, és azt gondolom, hogy a jó oktatásnak választ kell adnia a kor kihívásaira. Nem lehet az oktatást elszigetelten kezelni, nem zárhatjuk ki belőle az oktatásban érintettek, diákok, tanárok és szülők hétköznapijait. Nem lehet csupán a technikai felszereltséget értékelni, és ugyanakkor a személyi oldalt, az oktatási rendszerünk résztvevőinek lényegesen megváltozott feladatát, szerepét figyelmen kívül hagyni. Talán ez az a kölcsönhatás, ami a témával kapcsolatban engem a legjobban megfogott. Szeretnék ezekre a személyes attitűdökre is kitérni, illetve ezekre valamilyen választ adni. Nyelvtanárként és iskolai projektkoordinátorként igen sok országban fordultam meg az utóbbi években, ahol volt szerencsém személyesen is megismerkedni az adott országokban zajló nevelés-oktatás jellegzetességeivel. Láttam az iskolák technikai felszereltségét, több tanórán is részt vettem. Mindezekből és személyes beszélgetésekből arra a következtetésre jutottam, hogy bár jócskán akadnak eltérések az országok köznevelési rendszerei és technikai felszereltségük között, de a közös jellemvonások szolgálhatnak a mi magyar rendszerünkre nézve is tanulságokkal. Az oktatástechnológia fejlesztésének néhány elméleti sajátossága mellett a kérdőívek alapján készült felmérésem eredményeit és az abból levont következtetéseimet szeretném most a következőkben megosztani.

### ***Az oktatástechnológia fejlesztésének elméleti háttere***

#### *Az oktatástechnológia fejlesztésének területei*

A 21. század társadalmait joggal nevezhetnénk információs társadalmaknak. Egyre fontosabbá, szinte az alpműveltség részévé válik az információs és kommunikációs technológiák ismerete, az informatikai ismeretek felhasználói szintű alkalmazása. Az információk megszerzése, tárolása, előállítása vagy esetleges továbbítása a mindennapi élet részévé válik. Ugyanakkor egy igen gyors ütemben változó, fejlődő technika a társadalom egyéneitől gyors reakciót, nyitottságot és folytonos tanulásra való elszántságot követel. Indikálja az egész életen át tartó tanulás igényét. Ezeknek a társadalmi kihívásoknak az oktatásnak is meg kell felelnie. A jövő nemzedékének tudását megalapozó intézményekként az iskolák így középpontba kerülnek. Szükségszerűen alkalmazni kénytelenek az új technikai eszközöket, szemléltető eszközöket, és egyben tanárnak és diáknak egyaránt képesnek kell lennie ezen eszközök használatára. Ez főleg a tanároktól követel meg új készségeket és módszertani megújulást. Az oktatástechnológiának a különböző, modern technikai eszközöket, illetve taneszközöket a pedagógia, a didaktika szempontjából kell megközelítenie, adott szakokra jellemző szakmódszertanok szerint, az oktatási folyamatban betöltött szerepük szerint kell

azokat megvizsgálja. A fejlesztési területek összetettek, és bár a technikai eszközök állnak a középpontban, mégis feltétlenül említést kell tennünk a pedagógiai és módszertani fejlesztésekről is. (lásd 1. ábra)



1. ábra: Az oktatástechnika, oktatástechnológia és pedagógiai technológia összefonódása  
[http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2011/09/T311\\_81\\_Halasz\\_NOIR\\_bel.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2011/09/T311_81_Halasz_NOIR_bel.pdf)  
 (letöltés: 2014.11.10)

### ***Az oktatás módszertana – digitális pedagógia***

A modern, korszerű, a kor igényeinek megfelelő taneszközök alkalmazása, az oktatástechnológia fejlődése nem csupán az új eszközök alkalmazni tudását jelenti, hanem szükségessé teszi az oktatás módszertanának a megújítását is.

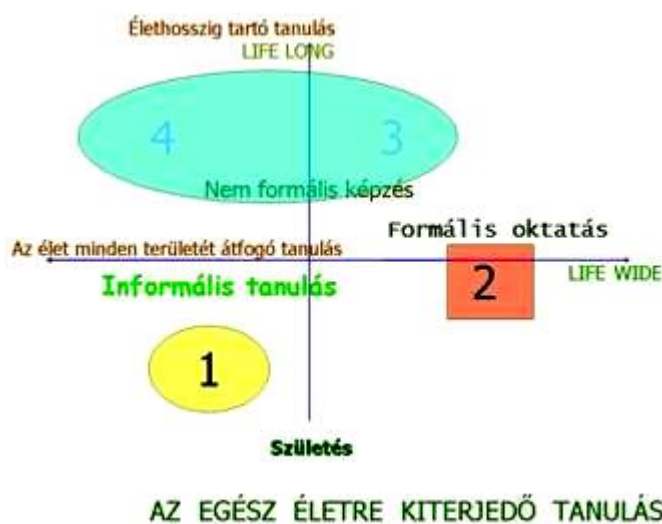
Ez a tanári oldalról is paradigmaváltást követel. A hagyományos, inkább instrukciókra épülő oktatás helyett a kompetencia alapú, inkább konstruktivista tanulási környezet megteremtésére van szükség. Ez a következő tartalmakat fedi, ahogy azt a komplementer tanulási környezet ellentétpárjai is mutatják:

Tradicionális tanulási környezet	Progresszív tanulási környezet
Tények, szabályok, kész megoldások megtanítása	Készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása
Zárt, kész tudás átadása	Az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítása
A tudás forrása az iskola, a tanár, a tananyag	Különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációja
A tanári instrukció dominanciája a tudáselsajátítás során	Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel tudását
Kötött tanterv, merev órabeosztás	Projekt alapú tanulás, szabad időkeretben
A tanulás fáradtságos munka	A tanulás érdekes vállalkozás
Osztályteremben történő tanítás	Könyvtárban és szaktantermekben történő tanulás
Osztálykeretben történő tanítás	Kisebb, csoportokban történő tanulás
Homogén korcsoportban történő tanítás	Heterogén korcsoportban történő tanulás
Iskolán belüli tanulócsoportok	Iskolák közti virtuális tanulócsoportok (CSCL)

Alkalmazkodás és konformizmus	Kreativitás, kritika és innováció
Külső szabályok követése	Belső szabályok kialakítása
Tanárnak történő megfelelés	Standardoknak történő megfelelés
Zárt, monomediális tanulási környezet	Nyitott, hipermediális tanulási környezet

1. táblázat: *Komplementer tanulási környezet ellentétpárjai<sup>1</sup>*

Az új szemlélet, a progresszív tanulási környezet alapja egy mérsékelt, de mégis tudásalapú tanulásfelfogás. Ennek alapján a tanulás személyes konstrukció eredménye, ami azonban csak akkor eredményes, ha megfelelő tudásbázis és irányítás alapján történik. Az aktív, részben önirányított tanulás az élet egészére kiterjedő tanulásként is értelmezhető, illetve megteremti az ahhoz szükséges készségeket. Az egész életre kiterjedő tanulás (lifelong learning) napjainkban társadalmi igénnyé alakult. Ezzel a tanulás fogalma is újraértelmeződött, és egyben újabb dimenzióval, az élet minden területét átfogó tanulással (lifewide learning) is kiterjed (lásd 2. ábra).<sup>2</sup>

2. ábra: *Az egész életre kiterjedő tanulás dimenziói*

[http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/tananyagfejlesztés\\_elektronikus.htm](http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/tananyagfejlesztés_elektronikus.htm)

(letöltés: 2015.01.05)

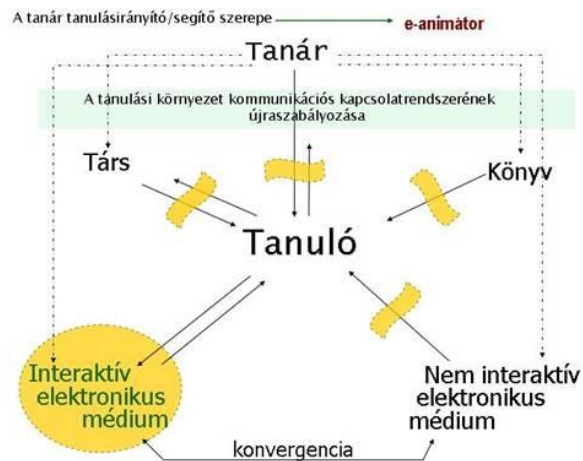
„A legjelentősebb eltérés a hagyományos pedagógiai környezethez képest az, hogy az elektronikus eszközökkel segített tanulás, az e-learning világában, időben és térben kitágulnak az oktatás keretei.”<sup>3</sup> Az ideális tanulási környezet kialakításánál az elmúlt évek kutatásai még további fontos szempontokat említenek, olyanokat, mint a tanuló- és tudásközpontúság, valamint az értékelés és közösség központú környezet fontossága.

Ezek közül fontosnak tartom megemlíteni az oktatásban a megváltozott szereposztást. A kommunikáció szempontjából nem a tanár domináns szerepe kerül a középpontba, hanem a hangsúly a tanulóra tolódik (lásd 3. ábra).

<sup>1</sup> Komenczi, 2007

<sup>2</sup> Komenczi, 2007

<sup>3</sup> Benedek A., 2005



3. ábra: *A tanulási környezet kommunikáció-központú modellje*  
[http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/tananyagfejlesztés\\_elektronikus.htm](http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/tananyagfejlesztés_elektronikus.htm) (letöltés: 2015.01.05)

Ez a tanuló a 21. század túlradó, túlinformált és túlkommunikált világának a közepén található. Ebben a modellben a látszólag perifériára szorult tanárnak egyben jelentős személyiségfejlesztő felelőssége is van. „Az alapelv: a lehető legkevesebb tartalommal a lehető legtöbb képesség kialakítása, illetve optimális szintre történő fejlesztése – nem feledkezve meg a tanulási motívumrendszer és a tanulási stratégiák fejlesztéséről sem.”<sup>4</sup> Ez a megváltozott tanári szerep szerencsés esetben egy újfajta pedagógiai módszertannal is párosulhat, amit Réti Mónika kutatásai is alátámasztanak. Ez az eredményesnek mutakozó módszer a felfedezettő tanulás. Előnyeit és a hagyományos módszerekkel szembeni új aspektusait Réti Mónika a következő táblázatban ismerteti:

Felfedezettő megközelítés	Hagyományos módszerek
A tanulók választási lehetősége és felelőssége	A tanár válogat és irányít
Kérdések és elméletek	Követelmény és elszigetelt feladatok
Együttműködés (kollaboratív tanulás)	Egyéni (magányos) munka
Stratégiai gondolkodás	Memorizálás
Autentikus vizsgálatok	Mintha-vizsgálódás/tanulás
A tanuló: tudásteremtő	A tanuló: információ-befogadó
Interakciók, beszélgetés	Csend és figyelem
A tanár: modell és mentor	A tanár: szakértő és előadó
Interdiszciplinaritás, tantárgyközi kapcsolatok	Egyszerre egy diszciplína/ tantárgy
Sokféle forrás	Tankönyv-központúság
Több csatornán folyó tanulás (multimodalitás)	Egycsatornás (verbális) tanulás
Teljesítmény és önértékelés	Feladatmegoldás, tesztkitöltés

2. táblázat: *Réti Mónika: A felfedezettő tanulás*  
[http://patrona.hu/uploads/menu/1706/fajlok/Reti\\_Patrona\\_20140908.pdf](http://patrona.hu/uploads/menu/1706/fajlok/Reti_Patrona_20140908.pdf) (letöltés:2015.01.05)

Ehhez a felfedezettő tanuláshoz a fent említett szerző tanulási modelleket rendel, amelyek elsősorban a természettudományokban, de valójában a tanítási-tanulási folyamat egészére is

<sup>4</sup> Komenczi, 2007

kiterjeszhető. Ezek a következők: dizájn-, projekt-, kutatás- és problémaalapú tanulás, valamint tanulás komplex instrukció alapján. Ilyen módszertani újítások a megfelelő technikai felszereltség mellett a 21. századi modern oktatás zálogai lehetnek.

### ***Az oktatástechnológia jelenlegi nemzetközi és hazai helyzete kutatásom alapján***

#### *A kutatásban résztvevő tanárok jellemzői*

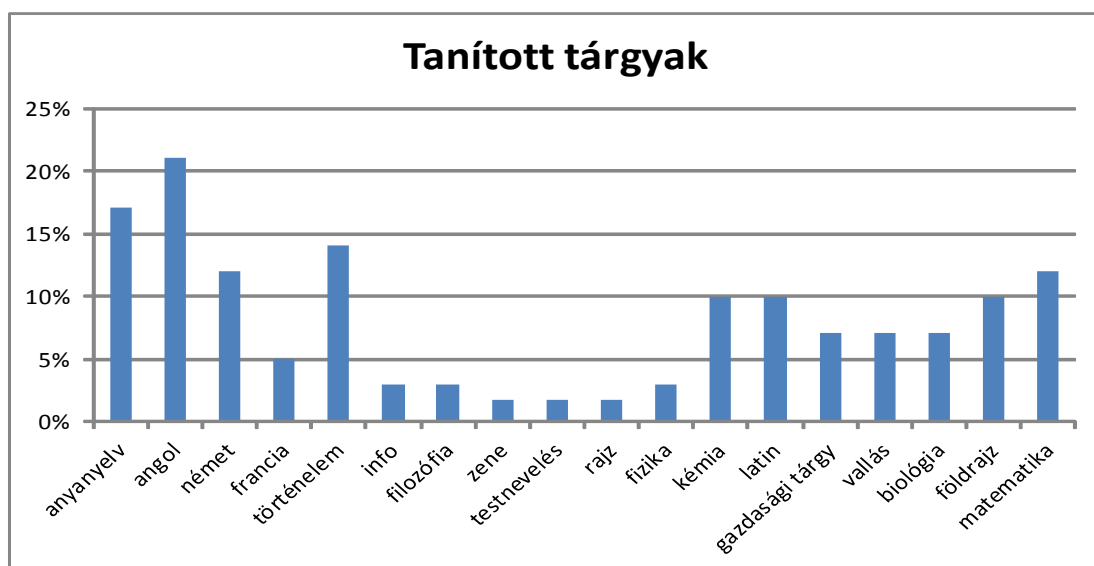
Kutatásomhoz, amelynek elsődleges célja az volt, hogy megvizsgáljam, hogyan jelenik meg a modern oktatás a gyakorlatban az adott köznevelési intézményekben, és hol tart az oktatástechnológia fejlesztése, 5 iskola tanárait kértem meg adatszolgáltatásra. Négy külföldi (német, olasz, török és bolgár) iskola, valamint a saját, magyar intézményem tanárai voltak segítségemre. Feltérképeztem az iskolák tanári és diáklétszámát, így képet kaphattunk az intézményi méretekről. Ennek megfelelően a legnagyobb intézmény a német iskola, amelynek 1400 tanulója van. A második helyet pedig az olasz iskola foglalja el, a maga 1070 diákjával.

Ország	Választott iskolák tanári összlétszáma			Adatközlő tanárok száma			
	Nő	Férfi	Összesen	Nő	Férfi	Összesen	%
Magyarország	34	6	40	12	1	13	32%
Olaszország	77	33	110	9	1	10	9%
Németország	47	39	86	8	7	15	17%
Törökország	40	20	60	9	1	10	16%
Bulgária	32	8	40	10	0	10	25%

3. táblázat: *A kutatásban résztvevő tanárok létszáma, számaránya*

Ami azonban szintén feltűnő, hogy Németországban a legjobb az arány a férfi és nő tanárok között. Itt ugyanis mintegy 46%-ban vannak a tanári pályán a férfiak. Ezt követi Törökország egy 33%-os és Olaszország egy 30%-os adattal. A legalacsonyabb arányt Bulgária (20%) és Magyarország (15%) mutatja, ahol a tanári pálya elnöiesedésének lehetünk tanúi. Az adatközlésben számomra ez a férfi-női arány annyiban bír jelentőséggel, hogy az adatközlőim közül a német kollégák esetében teljes mértékben visszatükröződik az iskola tanárainak nemek szerinti megoszlása. A 15 adatközlő tanár nem szerinti megoszlása ugyanis pontosan 46%-ban (7) férfi és 54%-ban (8) nő. A többi iskola esetében elenyésző a férfi kollégák adatközlése.

A kutatásban részt vevő tanárnők átlagéletkora 44,2 év, míg a férfi tanárok átlagéletkora 47,9 évvel egy kicsit magasabb. Nemre való tekintet nélkül megállapítható, hogy a megkérdezett tanárok több mint 40%-a 50 év feletti. Ezt a kutatás szempontjából azért tartom fontosnak kiemelni, mert a tanárok életkora arra is engedhet következtetni, hogy mennyire állhatnak közel a tanárok az általuk oktatott korosztályokhoz. A diákok életkora, lévén hogy a megvizsgált iskolák középiskolák, 15 és 18 év közé esik. Másrészt az életkor talán arra is utalhat, hogy az aktív tanárok a ma divatos generációs besorolások szerint, vajon többségében melyik generációhoz sorolhatók. Az adatközlő tanárok többsége az X generációhoz (1965 és 1980 között születettek), illetve az azt megelőző baby boom korszakhoz (1946 és 1964 között születettek) sorolható, míg az általuk tanított diákok már nem is az Y generációhoz (1980 és 1995 között születettek), hanem sokkal inkább [Z nemzedék](#)hez (1996-tól napjainkig tart) tartoznak. Ez a tény a tanári pályán aktívan dolgozó tanárok szempontjából nem elhanyagolható, hiszen éppen a felgyorsult, informatikai társadalmunkban ez a tanárokat olyan újszerű kihívások elé állítja, amit csak folyamatos önképzéssel és számukra részben idegen módszertani tudás megszerzésével képesek megoldani.



4. ábra: A megkérdezettek által tanított tantárgyak

Amint azt az 4. ábra nagyon jól szemlélteti, a megkérdezett tanárok által a tantárgyak széles spektruma lefedett, legyen az nyelv, társadalom- vagy természettudomány. Legnagyobb számarányt a nyelvet tanítók jelentik. Ezen belül az angolt mint idegen nyelvet tanítók 20%-ban képviseltetik magukat, de az anyanyelvet (ami jelen esetben magyar, bolgár, olasz nyelvet jelent) tanítók aránya sem sokkal marad le a maga 17%-ával. Így a tantárgyi megoszlás szempontjából az adatközlő tanárok összetételét szerencsésnek tartom. Szeretnék még egy észrevételt tenni azzal kapcsolatban, hogy a megkérdezett tanárok hány tantárgyat tanítanak. Az iskolák diáklétszáma és tanári létszáma vizsgálatánál említettem, hogy bár a német iskola diáklétszáma a legnagyobb, mégsem itt alkalmazzák a legtöbb tanárt. Erre a magyarázat a megkérdezettek példája alapján az lehet, hogy itt nem jellemző, hogy egy tanár csak egy tantárgyat tanít. Az adatközlők tanárok 73%-a két tárgyat tanít, míg 27%-nál a három tantárgy tanítása is előfordult. Ezzel szemben a török kollégák 100%-ban csak egy tantárgyat tanítanak. A bolgár adatok tanulsága szerint 80% tanít egy és 20% két tantárgyat, Olaszországban ez az arány 60% és 30%, míg a magyar intézményben ehhez hasonlóan 53% az egy tárgyat tanítók, 40% a két tárgyat tanítók aránya, és elvértve, 7%-ban előfordul, hogy valaki több mint két, esetleg három tárgyat is tanít.

#### **A tanárok számítógépes szokásai**

A tanárok számítógépes szokásainak felmérésében az első kérdések a számítógép használat idejére vonatkoztak. Ezt az időt heti vonatkozásban és a használat célja szerint adták meg az adatközlők. A használat három célra irányult, amelyek a következők voltak: szakmai célokra való használat, tanórai használat, illetve privát jellegű használat. A tanárok által megadott válaszokat nemek szerint is szétválasztottam.

számítógép használat (óra/hét)	nő	férfi
használat szakmai célokra	7,86	5,9
használat a tanórán	3,65	1,72
használat privát célokra	6,28	6,27
összesen	17,79	13,89

4. táblázat: A tanárok számítógép használatának ideje (óra/hét)



A fenti táblázat alapján megállapítható, hogy a tanárok átlagosan hetente több mint 13 órát töltenek a számítógép előtt, ha a szakmai és privát célokat összeadjuk. A női tanárok a felmérés szerint mintegy 4 órával többet használják átlagosan a számítógépet. A különbség elsősorban a számítógép tanórai használatából adódik, valamint többen használják a női tanárok közül a számítógépet szakmai célokra is, mint férfi kollégáik. A privát célú felhasználás ugyanis szinte teljesen megegyező értéket mutat. A tanárok életkora és a számítógép használata között nem mutatkozott szoros összefüggés, sokkal inkább motiváló tényezőnek látszott az idősebb kollégák körében is az iskolák jó technikai felszereltsége, így az olasz iskolában tanító idősebb tanárok is nagyobb számban alkalmaznak a tanórán is technikai eszközöket.

A tanárok számítógépes szokásainak vizsgálatánál feltétlenül ki kell térnünk arra a kérdéskörre, hogy milyen jellegű tevékenységeket végeznek a tanárkollégák a modern technika eszközeivel. A kérdőív idevonatkozó részének elemzését a következő táblázatban foglalom össze.

Tevékenység	Nemek	minden/ szinte minden nap	egyszer/ többször hetente	egyszer/ többször havonta	ritkábban mint egyszer havonta	soha
szövegek írása	nők	52,3	28,2	8,6	6,5	4,4
	férfiak	54,5	18,2	9,1	18,2	0
lexikonok, szótárak használata, CD/DVD	nők	10,8	30,5	15,2	28,2	15,2
	férfiak	9,1	18,2	0	27,2	45,4
képek, fényképek megformálása	nők	10,8	28,2	26,2	30,5	4,3
	férfiak	0	36,4	0	36,4	27,2
audiók/videók készítése	nők	4,4	15,2	13,0	28,2	39,2
	férfiak	0	9,1	9,1	27,2	54,5
rajzok, grafikonok készítése	nők	2,1	17,4	19,5	26,2	34,8
	férfiak	0	0	36,4	18,2	45,4
számítógépes játékok használata	nők	13,1	6,5	2,1	10,9	67,4
	férfiak	9,1	9,1	0	18,2	63,6
zenehallgatás interneten	nők	23,9	17,4	21,8	19,5	17,4
	férfiak	9,1	45,5	0	27,2	18,2
oktatóprogramok használata	nők	4,4	30,5	17,4	19,5	28,2
	férfiak	0	0	9,0	36,5	54,5
prezentációk készítése	nők	2,1	34,8	34,8	15,2	13,1
	férfiak	0	18,2	36,4	27,2	18,2
tananyagok készítése	nők	6,5	19,5	13,1	17,4	43,5
	férfiak	0	9,1	9,1	0	81,8

5. táblázat: *A tanárok számítógépen végzett tevékenységei (százalékban megadott adatok)*

A tanári, számítógép segítségével végzett tevékenységek elemzésénél teljesen jól kirajzolódott, hogy mindkét nem esetében a leggyakrabban, akár naponta végzett munka a szövegek alkotása, írása. A megkérdezett tanároknak több mint a felére jellemző ilyen jellegű munka. A nők körében kedveltebbek az olyan CD-k és DVD-k, amelyek szótárként, illetve lexikonként alkalmazhatók, bár ezek aránya is a heti használatot tekintve kb. 30% körül mozog. A férfiaknak viszont több mint 45%-a nem él ilyen jellegű segítséggel.

Ugyancsak szembevetendő, hogy a férfi tanárok több mint 45%-a egyáltalán nem készít grafikákat vagy diagramokat, míg ez a női kollégáiknál, ha nem is naponta, de havonta akár a kollégánők 26%-ára is jellemző lehet. A nők gyakrabban készítenek prezentációkat, kis számban előfordulnak olyanok is, akik minden nap. Bár az oktatóprogramok használata a felmérés szerint általánosan nem



túl népszerű, mégis ebben is mutatkozik nemek szerinti eltérés. A nőknek csupán kicsit több mint egy negyede az, aki soha nem használ ilyet, míg a férfiaknak több mint a fele tartozik ebbe a csoportba. A saját tananyag készítése a férfi tanárok több mint 80%-ának egyáltalán nem tartozik a módszerei közé, míg a nőknek kicsit kevesebb, mint a fele néha legalább ezzel a módszerrel is él. Alig használnak a tanárok számítógépes játékokat. A zenehallgatás ugyan csak mindkét nem esetében egy majdnem 20%-ra nem jellemző, de a nők mindennapos zenehallgatása magasabb arányú. Összefoglalva megállapítható, hogy a nők esetében több és kreatívabb a számítógépes anyagok készítése és felhasználása.

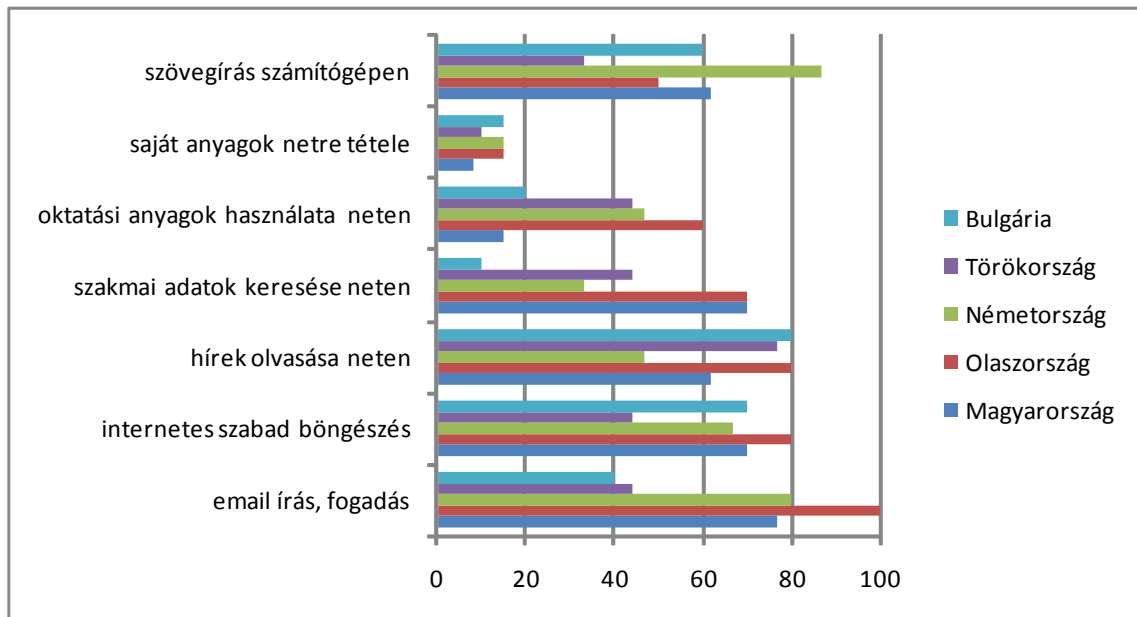
Vajon mi annak az oka, hogy a férfiak kevesebbet élnek a számítógépes feladatok alkalmazásával? Ezt próbáltam felmérni azzal a kérdéscsoporttal, amelyek a számítógép használatával kapcsolatos tapasztalatokra kérdeztek rá. Vizsgálódásom célja az volt, hogy felfedjem az esetleges bizonytalanságból, bizalmatlanságból adódó elutasító viselkedést a számítógéppel szemben. Tapasztalataimat a következő táblázat tükrözi.

Probléma	nemek	egyetérték	inkább egyetérték	részben egyetérték	inkább nem érték egyet	nem érték egyet
Félek, hogy a számítógép lefagy és adatok elvesznek	nő	4	11	9	13	63
	férfi	0	0	36	18	46
A számítógép néha olyan dolgokat csinál, amit nem értek.	nő	13	13	24	15	35
	férfi	0	18	36	10	36
Nem tanulok a számítógéppel, mert nem számíthatok arra, hogy az azt csinálja, amit én akarok.	nő	5	0	10	20	65
	férfi	0	18	0	10	72
Kiszolgáltatottnak érzem magam, ha munka közben problémák lépnek fel.	nő	17	15	13	13	42
	férfi	0	10	27	18	45
Bosszankodom, hogy nem értem a gépet.	nő	11	11	22	17	39
	férfi	0	10	10	45	35
Gyakran csalódott vagyok, mert nem értem, hogyan működik a számítógép.	nő	5	10	17	20	48
	férfi	0	10	10	27	53
Néha az az érzésem, hogy a számítógép azt csinál, amit akar.	nő	5	5	10	20	60
	férfi	0	18	0	36	46

6. táblázat: *Számítógépes munka folyamán felmerülő problémákhoz való viszony ábrázolása (adatok százalékban)*

A táblázat részben talán magyarázatot ad a kérdésfeltevésekre, ha azt figyelmesen megvizsgáljuk. Általánosságban ez alapján ki lehet jelteni, hogy a tanároknak szinte a fele (kb. 49%-a) nemre való tekintet nélkül nem érzi problémásnak a számítógépen való tevékenységet. Meg tudják oldani az esetlegesen felmerülő gondokat. Mégis néhány ponton találtam eltérést, ami talán azt támasztja alá, hogy a nők szívesebben dolgoznak a számítógépen. Az adatokból arra következtettek, hogy a számítógépen történő munka tehát nem azért problémás, mert megbízhatatlan, hanem a kollégák inkább az elvégzett munkájuk rögzítésében, tárolásában, illetve annak hosszútávon való megőrzésében kételkednek. Nem szeretnének hiába dolgozni.

A nemek szerinti különbségek mellett most még röviden kitérek arra, hogy mutatkozik-e a számítógépen, illetve interneten végzett tevékenységek körében országonként valamilyen különbség. Ebben az összehasonlításban most nem választottam szét az eredményeket nemek szerint, hiszen a vizsgált iskolák körében a nemek szerinti megoszlásban jelentősen alulmarad a férfi tanárok száma.



5. ábra: Tanárok interneten és számítógépen végzett tevékenységei országonként (adatok százalékban)

Ebben az összehasonlításban most csak a leggyakrabban végzett tevékenységeket emeltem ki. A grafikonból szemmel láthatóan kiderül, hogy szinte minden tevékenységben az olasz kollégák járnak az élen. Ha visszaemlékezünk arra, hogy ennek az iskolának a legjobb a technikai felszereltsége, akkor ez eléggé kézenfekvő magyarázatként is szolgál. Itt a technikai háttér valóban biztosítani tudja, hogy a tanárok a tanóráikon és a mindennapi munkájukban használják a modern technika által kínákozó lehetőségeket. Feltehetőleg nagyobb számban állnak a tanárok részére készen használható oktatási anyagok is, mivel a tanárok mintegy 60%-a tud ilyet használni, míg más országoknál ebben is jelentős hiány mutatkozik. Bár több ország tanára eljut az interneten a szakmai anyagok kereséséig, mégis úgy tűnik, hogy ennek a felhasználása nem ideális, ebben nem sikerül még ehhez a legmodernebb eszközöket segítségül hívni. Sokan megragadnak a számítógépen megírt szövegek alkalmazásánál, amint azt a német iskola tanárainak példáján is láthatjuk. Náluk mintegy 87%-ban ez a bevált módszer. Ez valóban megfelel annak a ténynek, hogy a német iskola szinte minden tantermében rendelkezésre áll projektor, ami az elkészített anyagok bemutatását lehetővé teszi. De nem annyira ad lehetőséget az interaktivitásra, mint az olasz iskola táblái. Ezért náluk nyilvánvalóan kevesebb százalékban, a grafikon tanulsága szerint csak nagyjából 50%-ban, készítene a tanárok szövegeket számítógépen. Ahol még jócskán akad tennivaló, az véleményem szerint az, hogy a tanárok merjék bátran megosztani az esetleges jól elkészített saját anyagaikat. Ezeknek a tanároknak a száma ugyanis bármelyik ország esetében nagyon elenyésző, nem éri el a 20%-ot sem.

### A kutatásban résztvevő diákok jellemzői

Ország	diákok összlétszáma	adatközlő diákok		
		lány	fiú	összesen (%)
Magyarország	370	21	0	21 (5,67%)
Olaszország	1070	18	6	24 (2%)
Németország	1400	13	8	21 (1,5%)
Törökország	693	12	4	16 (2,3%)
Bulgária	555	14	7	21 (3,78%)

7. táblázat: A kutatásban résztvevő diákok létszáma országonként

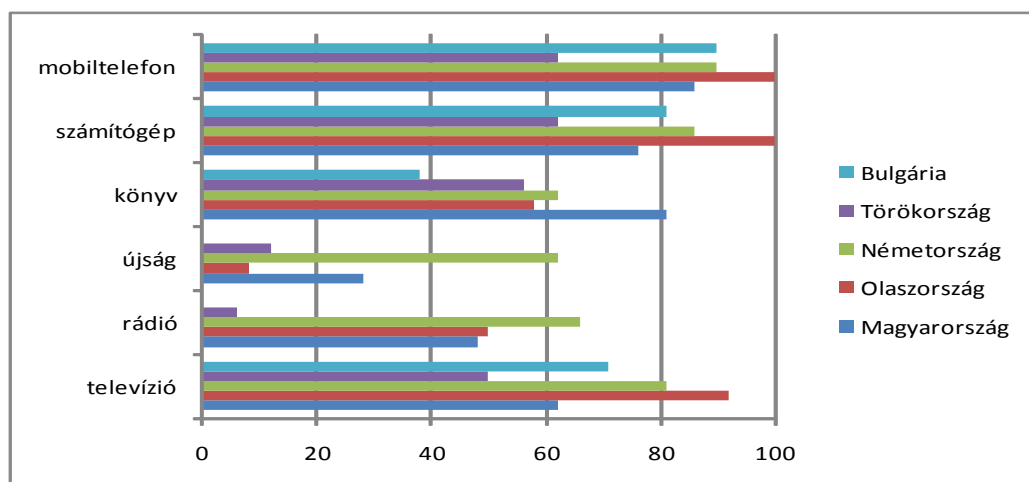
Bár a kiválasztott iskolák összlétszáma igen eltérő, a kutatásomhoz mégis azt kértem az adatszolgáltatásban segítő kollégáimtól, hogy a kérdőíveket lehetőség szerint kb. 20-25 diákkal töltsék ki. Ezt a döntést azért hoztam, mert ennél nagyobb mennyiségű kérdőív kiértékelése már jóval nagyobb gondot okozott volna. Másrészt azt gondolom, hogy a kutatás eredménye nem csupán a megkérdezettek mennyiségétől függ. Sokkal inkább attól, hogy a megkérdezettek lehetőség szerint mindkét nemet képviseljék. Erre kollégáim ügyeltek, így a budapesti iskola kivételével, mivel az kizárólag lányiskola, más iskolákban nemcsak lányokat, hanem fiúkat is megkérdeztek tanártársaim. A megkérdezett diákok többségükben, 61–75%-ig lányok, míg a fiúk számaránya 25–38% közé esik.

életkor	Magyarország	Olaszország	Németország	Törökország	Bulgária
13 év	0	0	3	0	0
14 év	0	2	6	0	6
15 év	16	21	5	1	0
16 év	1	1	1	0	3
17 év	3	0	0	9	1
18 év	1	0	2	6	11
19 év	0	0	4	0	0

8. táblázat: A kutatásban résztvevő diákok életkora országoként

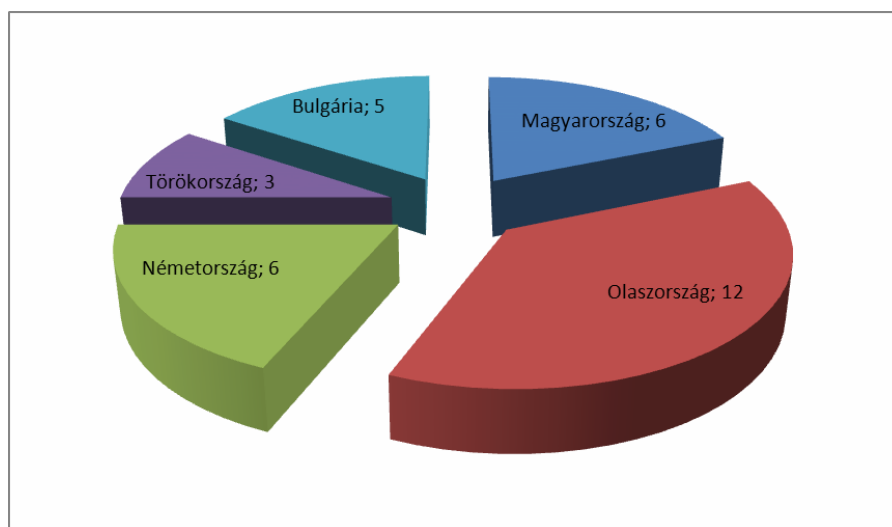
### A diákok számítógépes szokásai

A diákok számítógépes szokásait az általános médiahasználatuk felől próbáltam megközelíteni. Az első kérdéscsoporttal arra kerestem a választ, hogy a diákok szabadidejükben milyen médiumokat használnak. Természetesen az is érdekelt, hogy mennyire népszerűek még a könyvek, vagy esetleg szóba jön-e még újságolvasás, illetve vannak-e országoként ebben eltérések, ami esetlegesen az iskolai médiahasználatra vagy a diákok iskolai feladataira való felkészüléssel is kapcsolatba hozható. Ugyanis arra a kérdésre, hogy az iskolai feladatokra való felkészüléshez mit használnak leginkább a diákok, egybehangzóan a számítógép vitte el a pálmát. Az asztali számítógépek és laptopok mellett jelentős konkurenciát az egyre nagyobb számban megjelenő okostelefonok jelentettek, de a könyv mint információforrás eléggé lemaradt. Olaszországban és Magyarországon nem is került megemlítésre, Németországban és Bulgáriában a diákok mintegy 30%-a keres ezek segítségével a tananyaghoz kiegészítést, míg Törökországban a diákok az iskolai feladatokhoz meglepő módon 80%-ban használják a könyveket. Így bizonyára érdekes lehet a következő diagram, ahol többek között a könyv népszerűségének besorolását is láthatjuk.



6. ábra: A diákok által szabadidőben használt médiák országoként (adatok százalékban)

Az ábráról jól látható, hogy a szórakozás legfőbb eszköze a számítógép és a mindent tudó mobiltelefonok, szinte kivétel nélkül minden országban. Így azt gondolom, hogy nem kell csodálkoznunk, ha diákjaink az oktatás területén is egyre szívesebben dolgoznak ilyen segítséggel. Számukra ezeknek az eszközöknek a használata a mindennapi életük része, természetes velejárója.



7. ábra: A diákok internethasználata iskolai feladatokhoz országonként (adatok hetente órában megadva)

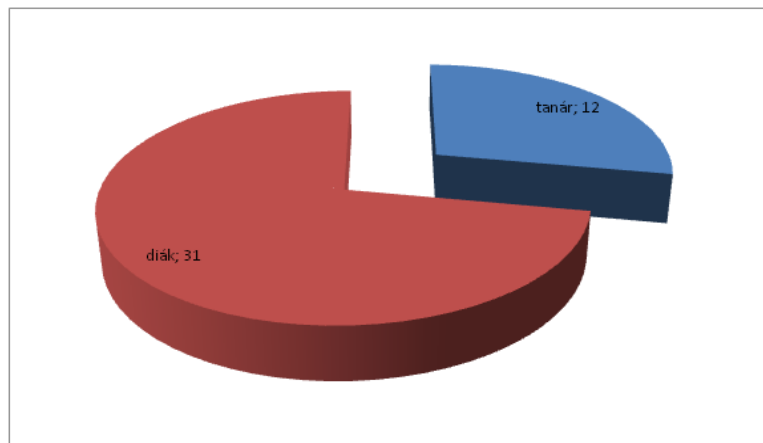
A legnagyobb arányú iskolai felhasználás az olasz diákok esetében tapasztalható, bár itt is több mint kétszer annyi időt töltenek a diákok magáncélúan a számítógép előtt, aminek szintén megvan a magyarázata. Az ő iskolájuk a legjobban felszerelt, ezért nyilván ad lehetőséget a diákoknak is arra, hogy házi feladataikat vagy előadásait a modern technika eszközeivel készítsék el. A többi ország esetében általában négyszer annyi időt töltenek a diákok magánjellegű internetezéssel, mint iskolai feladatkezeléssel vagy információk utáni kutatással. A diákok internetezési szokásainál fontosnak tartottam, hogy azt is megvizsgáljuk, milyen jellegű tevékenységeket végeznek a diákok. Ezt a tanároknál is megtettem. Talán érdemes lesz majd az eredményeket összehasonlítani, mert ez is segíthet bennünket abban, hogy megtudjuk, az oktatásban milyen jellegű feladatok alkalmazásánál várható a diákok részéről jelentősebb motiváció. Ezeket a tevékenységeket nem tartottam fontosnak országonként szétválasztani, mivel az eredmények az összes országra nagyon hasonló képet festettek.

Tevékenység	minden nap/ szinte minden nap	egyszer/ többször hetente	egyszer/ többször havonta	kevesebb mint havonta egyszer	soha
e-mailek írása és fogadása	29	31	13	13	14
szabad böngészés a neten	65	25	5	5	0
információkeresés házi feladatokhoz	22	47	17	10	4
hírek/ aktuális információk lehívása	35	22	13	15	15
online feladatok megoldása	15	27	23	19	16
Chatrooms, Facebook, Instant-Messaging használata	84	7	5	2	2
Online- Shopping	1	17	20	22	40
internetes játékok használata	17	8	10	15	50
tévézés/ rádióhallgatás az interneten keresztül	12	18	18	22	30

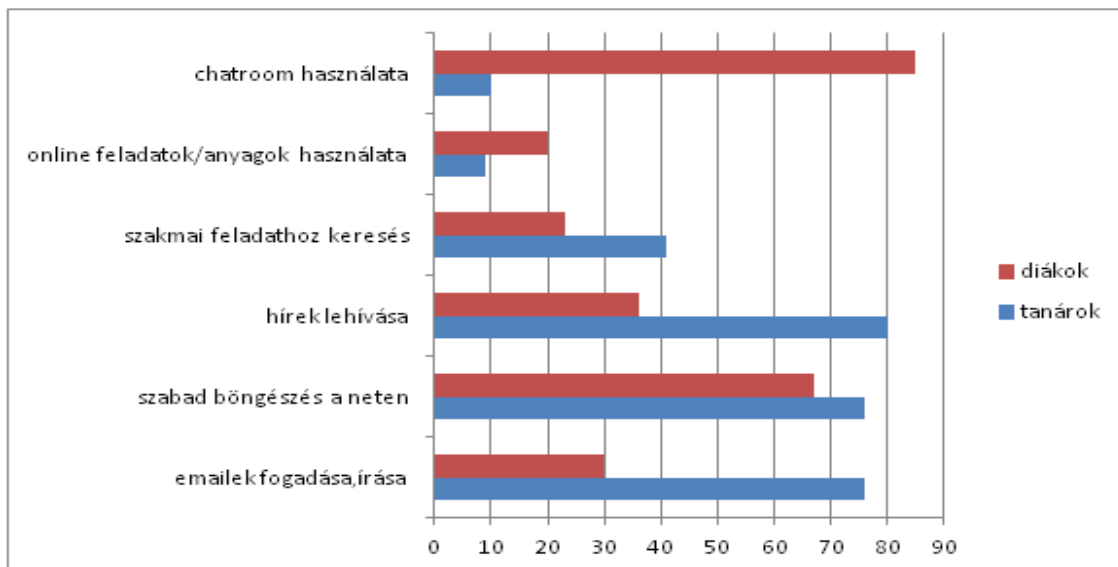
9. táblázat: A diákok interneten végzett tevékenységei (százalékban megadott adatok)

### ***A modern technikai eszközök használatát megnehezítő tényezők tanári szemszögből***

Néhány olyan tényezőre szeretném itt felhívni a figyelmet, ami számomra a kutatásomból egyértelművé vált, és amelyek egyben szerintem a megváltozott tanári szereppel való azonosulást is megnehezítik. Ezek közül egyik az internethasználat mennyiségi eltérése. Mivel a diákok idejük jóval nagyobb részét töltik a technikai eszközök használatával (lásd 8. ábra), nyilvánvaló az, hogy azokat lényegesen nagyobb jártassággal is kezelik. Ez a tanárt, amennyiben igyekszik tekintélye vagy legalábbis az iránta való tisztelet megőrzésére, lépéstartásra, önképzésre kötelezi. A másik szembetűnő különbség a végzett tevékenységekben is látható. Míg a diákok a technikai eszközöket sokkal inkább kommunikációra használják, addig a tanárok esetében még mindig dominál a szövegalkotási késztetés, az írásos kommunikáció jellege. Ez is megnehezíti a tanároknak a munkáját azért, mert nem olyan kézenfekvő a tanár számára, hogy milyen feladatokkal tud jól hatni diákjaira.



8. ábra: *Tanári és diák internethasználat (hetente, órában)*



9. ábra: *Tanárok és diákok napi tevékenységei*

## **Befejezés**

Következtetésként azt gondolom, hogy az oktatástechnológia fejlesztése csak a különböző területeinek egyidejű fejlesztése által érheti el teljesen a tőle elvárt sikereket. Hiába van az állami beruházás az iskolák technikai színvonalának növelésére, ha azt párhuzamosan nem követi a digitális tananyagok magas szintű fejlesztése vagy a tanári készségek ilyen jellegű továbbképzése. Persze ezzel nem azt akartam kimondani, hogy akkor nem is kell erre anyagi keretet fordítani, hanem éppen ellenkezőleg. Sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni például a tanári képzésekre. Így nem alakulhatna ki az a helyzet, hogy diákok bizonyos tanáraik szakmai kompetenciáját is megkérdőjelezhessék, csak azért, mert képtelenek jól megalapozott szakmai tudásukat korszerűen, számukra idegen technikai feltételek mellett megfelelően tálni. Kutatásom tapasztalata szerint is hasonlókat állapítottam meg. A kérdőíves megkérdezésben az iskolák technikai hátterének felmérése mellett igyekeztem a tanárok és a diákok modern technikához való viszonyára és az ehhez kapcsolódó érzelmi hátterükre is odafigyelni. Azt tapasztaltam, hogy ahol a technikai háttér biztosított és a tanárok is megfelelően fel vannak erre készülve, mert megkapták az ehhez szükséges továbbképzési lehetőséget, ott a diákok elégedettsége is teljes. Ahol ugyan megvan bizonyos mértékig a technikai feltétel, de a tanárok felkészültsége – nem szakmai, hanem technikai – ehhez elégtelen, ott a diákok éles kritikákat fogalmaztak meg, és nem sok értelmét látták a technikai újítások kényszerű alkalmazásának. Nem tartották az órát érdekesebbnek, nem segítettek feltétlenül a tananyag megjegyzésében. Sokkal inkább gondolták azt, hogy adott esetben a tanáruk a hagyományos módon, az egyszerű táblai levezetéssel nagyobb eredményt érhetett volna el. Aggályok a tanárok részéről is megjelentek. Többen azt gondolták, hogy számukra így a felkészülés időigényesebb, nem igazán voltak arról meggyőződve, hogy munkájuk így eredményesebb vagy akár maradandóbb lenne. Tehát még az is felmerülhet, hogy a párhuzamos fejlesztésnél is fontosabb, vagy időben elsőbbséget érdemelne a tanárok ilyen jellegű képzése. Ezzel ugyanis nemcsak az oktatásfejlesztést szolgálánk, de jelentősen növelnénk a tanárok szakmai elismertségét is. Így a tanárok sokkal inkább meg tudnának felelni a 21. századi megváltozott szerepüknek, amikor már nem a tanár az információ egyetlen forrása, hanem sokkal inkább segítője a helyes információk kiszűrésének, megtalálásának. Ehhez azonban neki magának is képesnek kell lennie mindazoknak az eszközöknek a kifogástalan alkalmazására, amelyeket diákjai napi szinten, gyakorlatilag veleszületetten használnak. Nem tennénk ki a tanártársadalmat annak a veszélynek, hogy ők legyenek a 21. század analfabétái és ezzel a Teller-féle jóslat beteljesüljön.

## **Irodalom**

- Benedek András (2005): *A szakképzés pedagógia alapkérdései* Typotex Kiadó, Budapest,
- Burrhus F. Skinner (1973): *A tanítás technológiája*, Gondolat Kiadó, Budapest,
- Dictionary of Education*, Oxford, Oxford University Press, 2008.
- Elek Elemérné (2004): *Oktatástechnológia*, Eger, EKF Líceum,
- Hopkins, David (2001): *School Improvement for Real*. Routledge/Falmer, London/New York,
- Kiss Árpád (1973): *A tanulás programozása*, Gondolat Kiadó, Budapest
- Kiss Árpád (szerk.) (1976): *Programozott tanítás és pedagógiai technológia*, OPI, Budapest,
- Nádasi András (1995): *Az oktatástechnológia és a taneszközök*, jegyzet ELTE, Budapest,
- Nádasi András (1976): *Az oktatástechnikai eszközök és anyagok komplex alkalmazása*, MÉM, Budapest,
- Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. ELTE, Budapest,
- Pedagógiai Lexikon, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978

*Internetes források:*

Az Európai Unió intézményeitől és szervezeteitől származó tájékoztatások, A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) (2009/C 119/02)

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>  
(letöltés: 2014. 10. 15.)

Bognár Mária: Iskolafejlesztés, oktatási reform – tapasztalatok az ezredforduló idejéről  
<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulmanyok/iskolafejlesztes> (letöltés: 2014. 10. 17.)

Halász Gábor (2011): Javaslat a nemzeti innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest,  
[http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2011/09/T311\\_81\\_Halasz\\_NOIR\\_bel.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2011/09/T311_81_Halasz_NOIR_bel.pdf)  
(letöltés: 2014. 10. 17.)

Komenczi Bertalan (2007): Tananyagfejlesztés elektronikus tanulási környezetekben, Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatika Intézet, Eger,  
[http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/tananyagfejlesztes\\_elektronikus.ht](http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/tananyagfejlesztes_elektronikus.ht) (letöltés: 2014. 10. 20)

Nádasi András: Oktatásmélt és technológia (elektronikus jegyzet)  
[http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktatasmelt/1\\_tananyag13.html](http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktatasmelt/1_tananyag13.html) (letöltés: 2014. 11. 05.)

Nyíró Zsuzsa (2009): Jelenlegi hangsúlyok, fejlesztési irányok és stratégiák az Európai Unió és az OECD tagországokban  
<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulmanyok/jelenlegi-hangsulyok> (letöltés: 2014. 11. 20.)

Réti Mónika: A felfedezettő tanulás (Inquiry based learning, IBL), Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest  
[http://www.patrona.hu/uploads/menu/1706/fajlok/Reti\\_Patrona\\_20140908.pdf](http://www.patrona.hu/uploads/menu/1706/fajlok/Reti_Patrona_20140908.pdf) (letöltés: 2015. 01. 05.)

DOBOZY Gyöngyi

## A diákok mindennapjai a tanulói munkaterhek vizsgálata az érettségi előtti és utáni 2-2 évfolyamon

### *Bevezetés*

Húsz éve tanítok közgazdászt tanárként, ebből az első öt tanévet csak felnőttoktatásban, a további 15 évet a mai napig is – a felnőttoktatás mellett – közgazdasági szakközépiskola érettségi előtti képzésében, és érettségi utáni OKJ-s szakképzésben. Nagy szeretettel végzem munkám, mindig is érdekelt a diákok iskolai, és iskolán kívüli tevékenysége. Nagyon fontosnak tartom tanárként, pedagógusként, hogy minden tanulóból akkor tudom kihozni a maximumot, ha jobban megismerem őket, ami alapján következtetést tudok levonni az aktuális viselkedésére, a teljesített eredményére, és az egyénnek megfelelően tudom őket segíteni a tanulmányaiban, hogy minél magasabb színvonalon tudjanak teljesíteni. E kutatásomban – első lépésként – főleg szakközépiskolásoknál a tanulói munkaterheket vizsgálom 4 évfolyam (érettségi előtti és utáni 2-2 évfolyamon) diákjainak a hétköznapijaiban.

### *A kutatás körülményeinek rövid bemutatása*

A kutatás 2013/2014. tanév II. félévében – 2014. március 18-tól - 2014. április 30-ig – történt, összesen 455 diák bevonásával 4 régió 6 városában:

- Dél-alföldi Régióban Kecskemét és Gyula városaiban összesen 209 diák töltötte ki kérdőívet, ami a kutatás 46%-át teszi ki,
- Nyugat-dunántúli Régióban szintén 2 városban történt a kutatás: Győrben és Szombathelyen, ami a kutatásom 32%-át teszi ki.
- Közép-dunántúli Régióban Veszprémben 71 diák a kutatásom 16%-a,
- Dél-dunántúli Régióban pedig Kaposváron a 30 diák a kutatásom 6%-át teszi ki.

A kutatás vizsgálata, módszere a kérdőív, melyet elektronikusan töltöttek ki a diákok. A kérdőívben a diákok mindennapjai felől érdeklődtem, 23 kérdést tettem fel, amely kérdések majdnem lefedik a nap 24 óráját. Például reggel mennyi időt töltenek el tisztálkodással, reggelizéssel, mennyi idő alatt érnek be az iskolába, mennyi időt töltenek iskolában és iskolán kívül szakkörön, emeltszintű oktatáson, korrepetáláson, délután mennyi időt fordítanak tanulással, marad-e még szabadidejük, ha igen, akkor mennyi, és azt mivel töltik el, illetve hány órát alszanak hétköznap.



1. ábra *A kutatás színbelyeinek bemutatása régióként és városokként<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Forrás: [http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyarorsz%C3%A1g\\_r%C3%A9gi%C3%B3i](http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyarorsz%C3%A1g_r%C3%A9gi%C3%B3i) - letöltés dátuma: 2014. május 18. - *Városok bejelölése saját készítés*



A kutatásban résztvevők létszámának nemenkénti, városenkénti, évfolyamonkénti és iskolatípusonkénti bemutatását (fő), valamint évfolyamonkénti megoszlását (%) az 1. sz. mellékletben mutatom be. A táblázatból megállapítható, hogy a férfiak aránya összességében jelentősen kisebb (27,3%), mint a nőké. A kérdőíveket főleg szakközépiskolások töltötték ki, és ez alapján elmondható, hogy a szakközépiskolai oktatásban inkább a gyengébbik nem vesz részt (ezen kutatás alapján) nagyobb arányban, ami 72,7%-ot tesz ki. A kérdőívet kitöltő diákok 83,1%-a (378 fő) szakközépiskolában tanul, a fennmaradó 16,9% (77 fő) pedig szakiskolában.

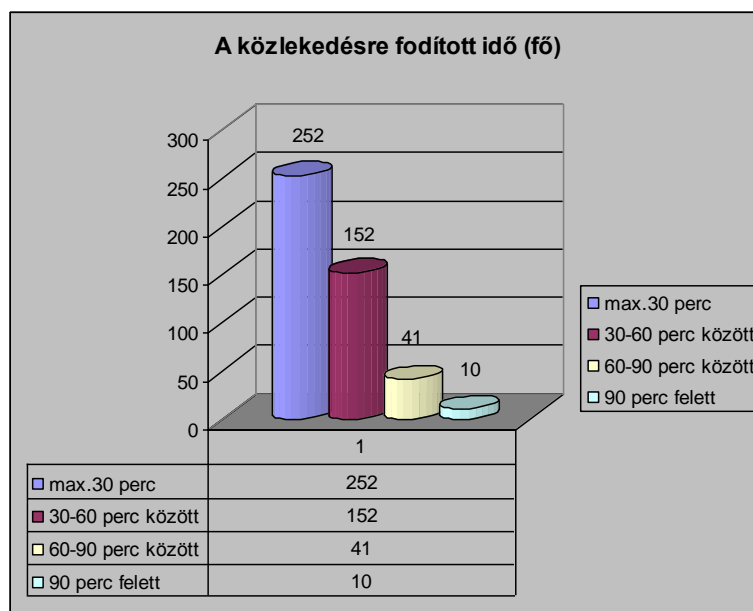
### ***A tanulói leterheltség vizsgálata a kérdőív alapján***

Kutatásomban a tanulói munkaterhek vizsgálatát és feldolgozását ugyanolyan szempontok szerint végeztem az összehasonlíthatóság miatt, mint Szénay Márta: *A diákok „munkaideje”*<sup>2</sup> című cikkében, azon belül is csak a szakközépiskola 12. évfolyamára vonatkozóan. Ezt kiegészítettem az időmérleg-vizsgálat lényegével, hogy majdnem a nap 24 órájára vonatkoznak a felméréseim, és azon belül minden lényeges tevékenységre kiterjednek. A felmérések is, és az eredmények feldolgozása is a napi események időrendi sorrendjében történtek. Fontos, hogy a kérdőív tartalmaz kontroll kérdéseket is, és kiegészül 2014. októberében 45 fővel kontroll kérdőív kitöltésével is. Mindkettő a felmérés, kutatás pontosabb, valóságnak megfelelőbb adatok szolgáltatását támasztja alá.

#### *Hétköznap reggelente a tisztálkodásra, reggelizésre, és utazásra fordított idő elemzése*

A diákok többsége 15-30 perc idő alatt készül el reggelente a felkeléstől számítva, ez a kutatás közel felét (43% -át) teszi ki. A felmérésben részt vettek 27%-ának (124 fő) 30-45 percre van szüksége ahhoz, hogy reggel felkelés után tisztálkodjon, és reggelizzen, és majdnem 20%-ának (1/5-ének, 88 főnek) csupán 15 percre, míg 11%-uknak (48 főnek) majdnem 60 percre. Átlagosan a vizsgált 455 főnél 28,3 percre van szükség a felkeléstől az iskolába indulásig a tisztálkodásra, és a reggelizésre (1. sz. táblázat 1. sorának átlageredménye – későbbiekben mindig így hivatkozom az átlageredményt).

Az iskolába jutáshoz az utazásra fordított időt vizsgáltam. A 455 fő által adott válaszok eredményét mutatja be az 2. ábra. A diákok 56%-a (252 fő) maximum 30 perc alatt ér be reggelente az iskolába. Ebbe a létszámba benne vannak a bejáró tanulók is.



2. ábra: *A diákok közlekedésre fordított idejének bemutatása időintervallumonként*

*Forrás: saját készítés a kérdőívek összesítésekor készített táblázatok alapján*

<sup>2</sup> Szénay Márta: A diákok „munkaideje” - <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/diakok-munkaideje> 1. ábrarészlet (letöltés dátuma: 2014. november 14.)

A diákok 33%-ának (152 főnek) már 30-60 perc közötti időre van szüksége ahhoz, hogy eljusson a középfokú oktatási intézménybe. A fennmaradó 41 főnek (9%) már 1-1,5 óra, 10 főnek (a kutatott létszám 2%-nak) több mint 1,5 óra szükséges ahhoz, hogy reggel legkésőbb  $\frac{3}{4}$  8-ra iskolára kész állapotban a saját termében várja a tanítás megkezdését. Ez utóbbi 10 tanuló Gyulán, Győrben, és Szombathelyen jár iskolába, és ebből a gyulai diákok aránya 50%, akik szakiskolások. A fennmaradó 5 tanuló Győrben és Szombathelyen 13. és 14. évfolyamra, szakképzésre járnak. Ha átlagban nézem a közlekedésre fordított időt, akkor 40,4 perc szükséges a reggeli utazáshoz. Azt viszont tudjuk, hogy az iskolai tanórák és az esetleges különórák után ismételtlen ugyanennyi időre van szükség a délutáni hazautazáshoz (1. sz. táblázat 2. és 7. sorának átlageredménye a későbbi korrekcióval korrigálva).

Vizsgáltam továbbá, hogy a tanulók az oktatási intézmény városában laknak-e, vagy annak vonzáskörzetében, esetleg nagyságrenddel távolabb (bejárók, nem bejárók), illetve kollégiumban. A kutatásban résztvevő 455 főből nagyon magas a bejárók száma (270 fő), ami közel 60%-ot tesz ki. Ha évfolyamonként nézem a bejárók arányát, akkor a 14. évfolyam az, ahol legtöbben más városban készülnek fel az OKJ-s szakmai vizsgákra. Az ő arányuk 27,4% az összes bejáró tanulókéhoz képest. A fennmaradó három évfolyamon közel azonos a bejárók aránya: 25,6%–24,0%–23,0%. A nem bejáró tanulók –vagyis az oktatási intézmény városában lakó diákok- a bejáró tanulókhöz képest az összes kutatásban résztvevőknek csak 37%-át teszik ki, vagyis 166 fő a 455 főből. A fennmaradó 19 fő (4%) kollégista. A bejáró tanulók 72%-a (195 fő) jár be több mint 15 km távolságról minden reggel az iskolába. Ez azt jelenti, hogy az oktatási intézmény vonzáskörzetében sok olyan kisebb település van, ahol nincs középiskola, ahol az általános iskolai után a diák a tanulmányait tudná folytatni. Nyilván az is benne van, hogy esetleg nem abba a helyben lévő iskolában szeretne továbbtanulni, de ismerve a városok földrajzi elhelyezkedését, ennek kisebb a valószínűsége.

*Az iskolai tanórák heti óraszám a az érettségi előtti képzésben, az OKJ-s szakképzésben, és a szakiskolában*  
A felmérés (mint már említettem) 2013/2014. II. félévben történt, ami azt jelenti, hogy még a 2004/2005-ös tanévtől érvényes jogszabály szerinti kerettanterveken alapuló helyi tanterv szerint tanulnak még, amely szerint: „Egy tanuló heti óraszám a 9-12 évfolyamon a következőkből tevődhet össze: 30 óra/hét: kötelező a közoktatási törvény 52.§ (3) alapján és legfeljebb 3 óra/hét a kerettantervi rendelet 8.§ (2) alapján. Így a tanuló heti óraszám a nem kötelező tanórai foglalkozások felhasználásával legfeljebb 33 óra/hét lehet. Ettől eltérni csak a kerettantervi rendelet 8.§ (3)–(4) bekezdésének megfelelően lehet.”<sup>3</sup>

#### *Az érettségi előtti ágazati szakképzésnél*

2013. 09. 01-vel indult az új kerettanterv szerinti szakképzés, ami szerint felmenő rendszerben (először 2017. májusában) kötelező lesz szakmából érettségi vizsgát tenni ötödik érettségi tárgyként. A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. számú törvény 8.§ (5) bekezdése alapján „Az adott szakképző iskola típusára és évfolyamára – a nemzeti köznevelésről szóló törvényben – a nappali rendszerű oktatásra meghatározott tanulói éves kötelező összes óraszám szakmai elméleti és gyakorlati képzésre rendelkezésre álló részének legalább kilencven százalékának tartalmát a szakképzési kerettanterv állapítja meg. A szabadon hagyott időkeret szakmai tartalmát a szakképző iskola szakmai programja határozza meg.”<sup>4</sup> A 3. ábrából kitűnik, hogy az új kerettanterv szerint a diákok munkaterheinek a heti kötelező óraszámok 35-36 órára növekedtek. Ebben az óraszámokban már benne van képző intézmények által alkalmazható tíz százaléknyi – heti 4 óra – szabadsáv, mert az a tapasztalatom, hogy képző intézmények éltek ezzel a lehetőséggel.

<sup>3</sup> A kerettantervek alkalmazása – NEFMI, Budapest,

[www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv\\_alkalmazasa.rtf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv_alkalmazasa.rtf) - 2000. (letöltés dátuma: 2014. október 29.)

<sup>4</sup> Forrás: A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. számú törvény,

[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1100187.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1100187.TV) (letöltés dátuma: 2014. október 28.)

Óratervezet a kerettantervekhez – szakközépiskola				
Tantárgyak	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.
Magyar nyelv és irodalom	4	4	4	4
Idegen nyelvek	3	3	3	3
Matematika	3	3	3	3
Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek	2	2	3	3
Etika			1	
Biológia – egészségtan		2	2	1
Fizika	2	2	1	
Kémia	2	1		
Földrajz	2	1		
Művészetek*		1		
Informatika	1			
Testnevelés és sport	5	5	5	5
<i>Osztályfőnöki</i>	1	1	1	1
<i>Szakmai tárgyak órakerete, amelyből lóra (szakmai irányú képzésre) szabadon tervezhető**</i>	6	7	8	11
<b>Szabadon tervezhető órakeret</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Rendelkezésre álló órakeret</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

\*A négy művészeti tárgy (Ének-zene, Vizuális kultúra, Dráma és tánc, Mozgókép-kultúra és médiaismeret) kerettanterveiből szabadon választhatóan tölthető fel a Művészetek órakerete.

\*\*A szakképzési kerettantervek alapján, ágazatonként különböző tartalommal.

3. ábra: *A szakközépiskolában alkalmazott óratervezet az új kerettanterv szerint*<sup>5</sup>

Az érettségi utáni OKJ-s képzésben a 2013/2014-es tanév eléggé megosztott volt. Ez abból adódott, hogy a 13. évfolyamokon már a 2013. szeptember 1-jétől érvényes új kerettanterv szerint kellett oktatni, míg a 14. évfolyamokon két fajta kimenő szakképzés is tanult. Az egyik, a régi modulrendszerű szakképzés, a másik pedig a szakközépiskolák által szervezhető felsőfokú szakképzés utolsó évfolyama. A szakképzésen az új kerettanterv szerinti heti óraszám – szintén 2013. szeptember 1-jétől – a pénzügyi-számviteli ügyintézőknél 35 óra/hét szabadsávval együtt<sup>6</sup>

*A különórákra fordított idő az iskolában, és iskolán kívül*

A különóra között külön vizsgáltam a szakkörre, az emeltszintű oktatásra, és a korrepetálásra fordított időt. Az első két különóra csak az iskola falai között jellemző, míg a korrepetálás inkább iskolán kívül. Ez utóbbi járul hozzá az ún. „árnyék-iskolarendszer” kialakulásához, ami a mai napig is a szülők részéről jelentős anyagi forrást vesz igénybe, a diákok részéről pedig elég sok szabadidőre van szükség. Itt még érdemes megemlíteni azt az utazásra fordított időfelhasználást, amire szükség van, hogy odaérjen a diák a magántanárhoz, majd haza.

A különóra között a szakkörre kapott eredmény összesítésnél a kutatásban résztvevő 455 diák közül csak 47 fő az, aki jár szakkörre, ez mindössze 10,3%-a az összes diáknak. Nézőpont kérdése a kapott eredmény „helyes” értelmezése. Általában csak azok járnak szakkörre, akik kiemelkednek az átlagos tanulók közül, és valamilyen országos versenyre-, vagy emeltszintű érettségire készülnek. Ha megvizsgálom, hogy városonként hogyan oszlik el a fenti létszám, akkor azt látom, hogy a 47 szakkörre járó tanulóból 62%-a (29 fő) az, aki kecskeméti tanuló. A többi városban 4,2% és 12,8% között szór a szakkörre járók aránya

<sup>5</sup> Forrás: [http://eduline.hu/kozoktatasi/2013/1/29/uj\\_kerettantervek\\_kozoktatasi\\_tantargyak\\_ora\\_BO74EW](http://eduline.hu/kozoktatasi/2013/1/29/uj_kerettantervek_kozoktatasi_tantargyak_ora_BO74EW)  
<http://kerettanterv.ofi.hu/> (letöltés dátuma: 2014. október 28.)

<sup>6</sup> Forrás: [https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_jumi&view=application&fileid=7&tip=kpr](https://www.nive.hu/index.php?option=com_jumi&view=application&fileid=7&tip=kpr) (letöltés dátuma: 2014. november 01.)

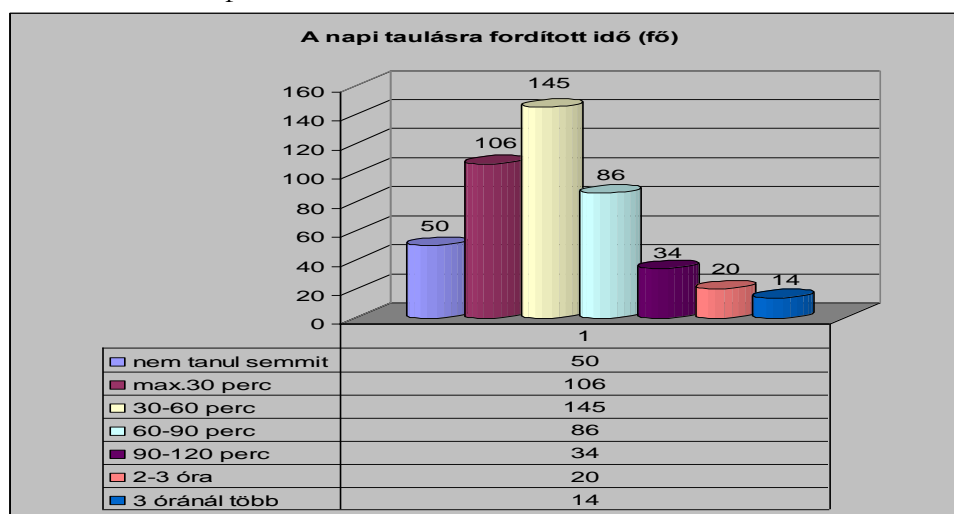
Ezek után külön vizsgáltam a szakkörre járókat, hogy ők mennyi időt töltenek hetente szakkörön. Ebből kitűnik az, hogy a szakkörre járókból 26 fő (55%) az, aki heti 2 órában jár szakkörre, 18 fő (35%) pedig csak heti 1 órában. A fennmaradó 3 fő legalább 3 órát tölt hetente valamilyen szakkörön. Átlagban, ha a teljes kutatás sokaságát vizsgálom, akkor hetente átlagban 0,17 óra, vagyis 10,5 percet tölt 1-1 tanuló szakkörön, naponta 2,1 percet.

A különórák közül az emeltszintű oktatást azok az érettségire készülő tanulók veszik többnyire igénybe, akik emeltszinten szeretnének érettségizni valamelyik tantárgyból. Ez a tantárgy lehet kötelező tantárgy (magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, idegen nyelv), vagy szabadon választott 5. tantárgy. Emeltszintű oktatásra csak a 11. és a 12. évfolyamosok járnak, és 1 fő Veszprémben a 14. évfolyamosok közül. A fakultációra járók aránya 24% (109 fő) a kutatott létszámon belül, ami majdnem negyede a vizsgált sokaságnak. Ha városonként nézem, akkor a 109 főből Kecskeméten 87 fő jár emeltszintű oktatásra, ők az összes fakultációra járók 80%-át teszik ki. Szombathelyen 13 fő (12%), Veszprémben pedig 9 fő (8%) jár. Az emeltszintű oktatásra járók közül 72 fő (66%) az, aki heti 2 órát tölt fakultáción, és 31 fő (28%) az, aki több mint 2 órát. Ebből a 31 főből 27 fő Kecskemétre jár iskolába, és ők heti 4 órát töltenek fakultáción, mert kettő tantárgyból szeretnének emeltszinten érettségizni. Átlagban, ha a teljes kutatás sokaságát vizsgálom, akkor hetente átlagban 0,59 órát, vagyis 35,5 percet tölt 1-1 tanuló szakkörön, naponta 7,1 percet.

A korrepetálásokra fordított időt az iskolában, és az iskolán kívül szintén a különórák kategóriájában vizsgálom. A kapott eredmény meglepő számomra, mert a vizsgált sokaságnál csak közel 20% (90 fő) jár valamilyen korrepetálásra, ebből 42 fő (a korrepetálásra járók 47%-a) hetente csak 1 órát tölt korrepetáláson, míg 39 fő (43%-a) hetente 2 órát, a fennmaradó 10% (9 fő) pedig legalább 3 órát tölt el. Átlagban, ha a teljes kutatás sokaságát vizsgálom, akkor hetente átlagban 0,33 órát, vagyis 20 (19,8) percet tölt 1-1 tanuló korrepetáláson, az naponta 4,0 perc.

#### *Hétköznap, az otthoni (délutáni) tanulásra szánt idő*

A délutáni tanulásra fordított idő szempontjából (4. ábra) a vizsgált 455 fős sokaságból 50 fő (a sokaság 11%-a) nem tanul semmit egyik tanítási nappól a másikra. Meglepő számomra, hogy a végzős 12. és 14. évfolyamosok (14 és 17 fő) közül vannak a legtöbben, akik nem készülnek a következő tanítási napra. Legjellemzőbb, hogy a diákok (145 fő) naponta 30-60 perc közötti időt készülnek, ami 32%-a az egész sokaságnak. Maximum 30 percet tanul naponta 106 fő, egy-másfél óra között 86 fő tanul, ami majdnem 20%-ot tesz ki. A 1,5-2 óra közötti tanulást 34 fő jelölte be, ami 23%-a a kutatott létszámnak. Naponta 3 óránál többet csak 20 tanuló tanul, ami mindössze 3%-a a vizsgált létszámnak. Ők szinte arányosan helyezkednek el mind a négy évfolyamon (5-4-5-5 fő). Átlagban: ha a teljes kutatás sokaságát vizsgálom, akkor naponta 58 percet tanul otthon a diákok a következő tanítási napra.

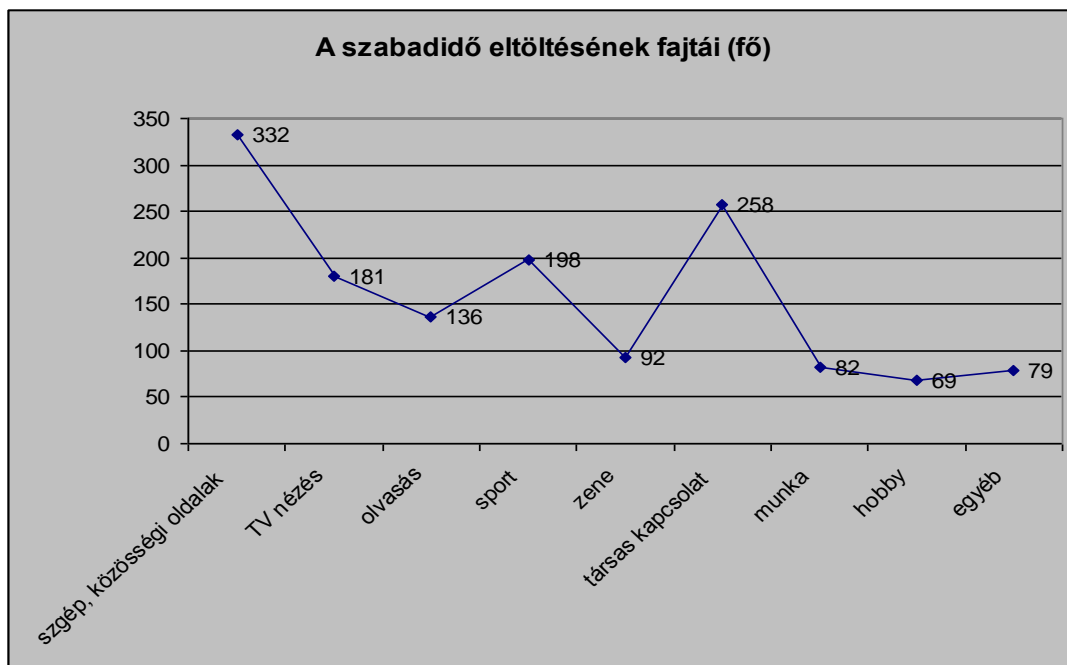


4. ábra: *A napi tanulásra fordított idő időintervallumonként*  
 Forrás: saját készítés a kérdőívek összesítésekor készített táblázatok alapján

*A délutáni szabadidő elemzése*

A délutáni szabadidő elemzésén belül vizsgálom azt, hogy van-e a diákoknak szabadideje, vagy nincs, de ha van szabadideje akkor mennyi, és azt mivel tölti. Nagyon kevés azon diákok száma (33 fő) és aránya (7%), akiknek nincs semmilyen szabadideje. Ők szinte arányosan helyezkednek el évfolyamonként, viszont Kecskeméten tanulnak a legtöbben, akiknek (17 fő–52%) nincs szabadidejük. A jellemző szabadidő hossza 30 perc és 120 perc között van, ami a vizsgált sokaság 58%-át teszi ki. Nagyon magasnak tartom azon tanulók létszámát (136 fő), akinek 2 óránál több szabadideje van, ez a 455 főnek a 30%-át teszi ki. Átlagban, ha a teljes kutatás sokaságát vizsgálom, akkor naponta (minimum) 83 perc szabadidővel rendelkezik egy-egy tanuló (1. sz. táblázat 10. sor).

A szabadidős tevékenységek fajtáinál 9 lehetséges válasz közül (5. ábra) több szabadidős tevékenységet is választhattak a kérdőív kitöltői. Jellemzően 3-3 szabadidős elfoglaltságot jelöltek be átlagban. A legnépszerűbb szabadidős tevékenység a számítógépezés, a közösségi oldalakon való „lógás”, valamint a társas kapcsolat ápolása, amikor a barátjával, barátnőjével tölti a szabadidejét a diák. A számítógépet a vizsgált sokaságból 332 fő, vagyis 73% részesíti előnyben, míg 57%-nak (258 főnek) van barátja/barátnője, akivel szívesen tölti a szabadidejét. A tévé nézése, a sportolás, és az olvasás csak közepes helyet foglalnak el a szabadidős tevékenységek között, átlagban közel 40%.



5. ábra: *A szabadidő eltöltésének fajtái (fő)*

Forrás: saját készítés a kérdőívek összesítésekor készített táblázatok alapján

Megdöbbenő számomra, hogy a diákok 18%-a (82 fő) vállal munkát (ebből 38%-a kecskeméti), és/vagy kényszerül dolgozni a nappali tagozatos iskola mellett. Ők főleg diákmunkát vállalnak azért, hogy meg tudjanak élni, mert szüleiknek nincs lehetőségük a család megélhetéséhez a pénzt előteremteni. Sajnálatos az, hogy ebből a 82 főből 16-16 fő jár a 11. és 12. évfolyamra, a fennmaradó 50 fő pedig szintén fele-fele arányban a 13. és 14. évfolyamra.

A kutatás felmérése szerint 69 főnek van hobbyja (15%), és 79 fő (17%) jelölt be egyéb tevékenységet, amelyek az alábbiak városonként: a kecskeméti diákok hobbyja és egyéb szabadidős tevékenységei: kutya etetése és sétáltatása, kertészkedés, kisebb testvérre vigyázás, táncolás, iskola után a suliban játszás (ping-pong, vagy csocsó), nyelvtanulás, hegedülés. Gyulán a szakiskolás diákok szabadidős tevékenységei: motorozás, focizás, biciklizés, hímzés, táncolás, háziállattal való foglalatosság (kutya). A győri szakiskolás diákok az alábbiakkal foglalkoznak hobbyként: úszás, lovaglás, kutyázás, kosarazás, rajzolás, zeneszerkesztés, táncolás, focizás (ez utóbbiak több diáknál). A győri szakképzős diákoknál: kutyasétaltatás, táncolás, festés, vásárolás, nyelvtanulás, focizás,



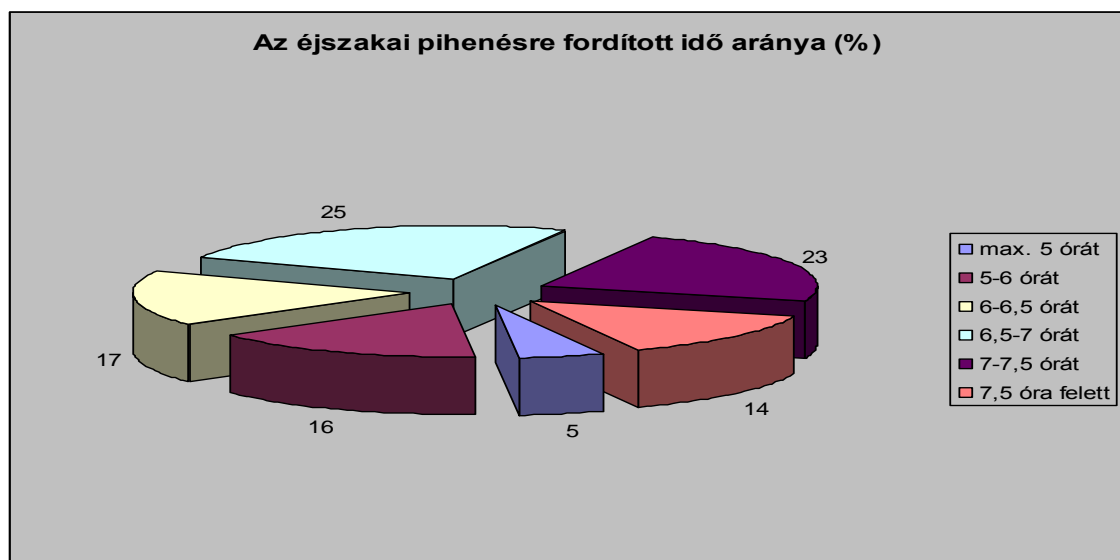
bulizás, Szombathelyen sorozat nézése interneten, focizás, edzés, görkorcsolyázás, kézműveskedés, filmnézés, kutyasétáltatás. Veszprémben a diákok: lovagolnak, takarítanak, verset írnak, motoroznak, rajzolnak, varrnak, táncolnak, sütnek-főznek, gördeszkáznak szabadidejükben, a kaposváriak hobbyja: gitározás, számítógépes programozás, autók felújítása, beszélgetés szülőikkel, filmnézés, horgászás, zene vágása, saját sci-fi írása.

#### *A délutáni szabadidő mellett a szülőknek való segítség időtartamának vizsgálata*

A délutáni elfoglaltságból a szülőknek való segítség időtartamát külön vizsgáltam. A vizsgált sokaságnál 56 fő (12%) az, aki nem szokott délutánonként a szüleinek segíteni a háztartási, vagy ház körüli munkában. Legtöbben maximum 30 percet segítenek, ami 172 főt jelent, ez összes létszám 38%-át teszi ki. Elég sokan vannak (76 fő – 17%) akik több mint 1 órát segítenek hétköznap délutánonként még a tanulás mellett a szüleinek. Átlagban, ha a teljes kutatás sokaságát vizsgálom, akkor naponta közel 38,8 percet segít egy-egy tanuló hétköznaponként a szüleinek (1. sz. táblázat 9. sor).

#### *Hétköznaponként az éjszakai pihenésre fordított idő*

Hétköznaponként az éjszakai pihenésre fordított időtartamnál a kutatásom összesítése alapján (6. ábra) nagyon soknak találok a vizsgált 455 főből azt a 173 főt diákot (kb. 38%), akik hétköznap éjszakánként, maximum 5 órát, 5-6 órát, illetve 6-6,5 órát alszanak.



6. ábra: Az éjszakai pihenésre fordított idő aránya (%)

Forrás: saját készítés a kérdőívek összesítésekor készített táblázatok alapján

Hetente rendszeresen 5-6,5 órát aludni éjszakánként nagyon kevés ahhoz, hogy az ember kipihenje magát, és másnap fitten, üdén jelenjen meg az iskolában. A tanári munkám során szerzett tapasztalataim is ezt támasztják alá, mert nagyon sokszor látom órán, hogy a tanulók nem tudnak koncentrálni, lefekszenek a padra, és próbálnak pihenni, néha aludni is. A tanulók többsége (218 fő) 6,5-7 óra, és 7-7,5 óra között alszik hétköznap éjszakánként, ami összesen majdnem fele (48%-a) a vizsgált létszámnak. Az én kutatásom alapján mindössze 62 fő (közel 14%) azon diákok létszáma és aránya, akik többet pihennek éjszakánként, mint 7,5 óra. Átlagban, ha a teljes kutatás sokaságát vizsgálom, akkor hétköznaponként az éjszakai pihenésre fordított idő 6,9 óra tanulónként. (1. sz. táblázat 11. sor: 6,9 óra x 60 perc = 414 perc).

#### **Kontroll kérdések, kontroll kérdőív, személyes interjúk**

A kérdőívembe beépítettem kontrollkérdéseket, ami közé beletartoznak az alábbiak: Reggel hány órakor kelsz hétköznap? (kérdőív 4. kérdése), Este hány órakor fekszel le? (kérdőív 22. kérdése),

Hány órát alszol hétköznap? (kérdőív 23. kérdése). A 4. és a 22. kérdés eredményeképp matematikailag ki kellene jönni a 23. kérdésre adott válasznak, hogy mennyi órát tölt alvással hétköznap. A kérdőívek feldolgozása után kapott eredményt nem tartottam valósnak, ezért külön átnéztem és feldolgoztam a kontrollkérdésekre kapott válaszokat is, és az alábbi jellegű válaszokkal találkoztam tömegesen: este 21.00-21.30 között fekszik le, reggel fél 6 – 6 között kel, éjszaka 5-6 órát alszik. Ez matematikailag nem helyes, mert 8,5 órát alszik éjszaka, és így az igazi eredmény nagyságrenddel (legalább 2 órával) eltér a válaszadó „alvásérzetétől”.

2014. októberében Kecskeméten 45 fővel ún. kontroll kérdőívet töltöttem ki a fentiek miatt is, és az miatt is, hogy a kérdőívem nem teljesen fedi le a nap 24 óráját. A kérdőív kitöltését követően személyes interjúk keretében elbeszélgettem a diákokkal a feldolgozásom során felmerülő kérdésekről is. Az alábbiakat tudtam meg többek között, ami alátámasztja a feltételezéseimet: „azért ír be kevesebbet az éjszakai alvásidőre vonatkozóan, mert nem tudja magát teljesen kipihenni, felkeléskor az az érzete van, hogy alig aludt valamit, és megdöbbenő volt számukra is, amikor szembesítettem őket a tényleges alvásidővel, valamint az „alvásérzetből” származó idővel. Elmondták továbbá azt is, hogy reggelente inkább korábbra állítják be az ébresztőórát, hogy mire ténylegesen felkelnek, az között 15-45 perc is eltelik, de természetesen a kérdőívbe válaszként a kevesebb alvásidőt jelölték be. Nagyon sok diák azért kel korábban, hogy még tanuljon, a 12. évfolyamtól jellemző a kávézás, esetleg a dohányozás, valamint nagyon sok családnak van háziállata, és reggelente sok tanuló besegít pl. a kutyaetetésbe. A bejáró tanulók, de még a városiak sem vették bele a válaszokba azt az időt, amíg a lakásról eljutnak a buszmegállóig, és azt sem, hogy a közlekedési eszköz nem közvetlenül az iskola mellett áll meg, hanem 10-20 percet még gyalogolni kell, hogy beérjen az oktatási intézménybe, valamint a különórákra járásra fordított közlekedési idő sem került be a válaszokba. A bejáró tanulókra jellemző inkább, hogy 15-30 perccel korábban érnek be a suliba, mert csak így jön a tömegközlekedési eszköz. Az iskola után a diákok 65%-a elmegy ebédelni (kb.20-30 perc), valamint kb. 15%-a nem megy haza közvetlenül, hanem az iskolában tölti az osztálytársakkal, és játszanak (nálunk az aulában van ping-pong és csocsó asztal), beszélgetnek, és van olyan kieső idő a diákok legalább felénél, amikor „csak úgy elvan”, és nem csinál semmit.”<sup>7</sup> Átlagban az alvásérzet és a tényleges alvás közötti különbség 113 perc (1. sz. táblázat 12. sor). A fennmaradó idő, amire a kérdőívemben nem kérdeztem rá, 218,9 perc, de ezen időt a fenti tevékenységek lefedik a szóbeli személyes interjúkon elmondottak alapján. (1. táblázat 13. sor).

---

<sup>7</sup> Forrás: személyes interjúk a kontroll kérdőívet kitöltő diákokkal 2014. október 20-22. között.

**Kutatásom eredményeinek összegzése, korábbi kutatással való összehasonlítása**

A kutatásomban vizsgált diákok mindennapjaiban a tanulói munkaterheket többféleképpen összesítettem, melyet az 1. táblázatban mutatok be, ahol a kiindulópont a 2003-as kutatás adatai. A **kiemelt sorok a napi, illetve a „heti diákmunkaidő” részét képezik.**

1. táblázat: A kutatások eredményeinek összefoglalása és összehasonlítása (perc)

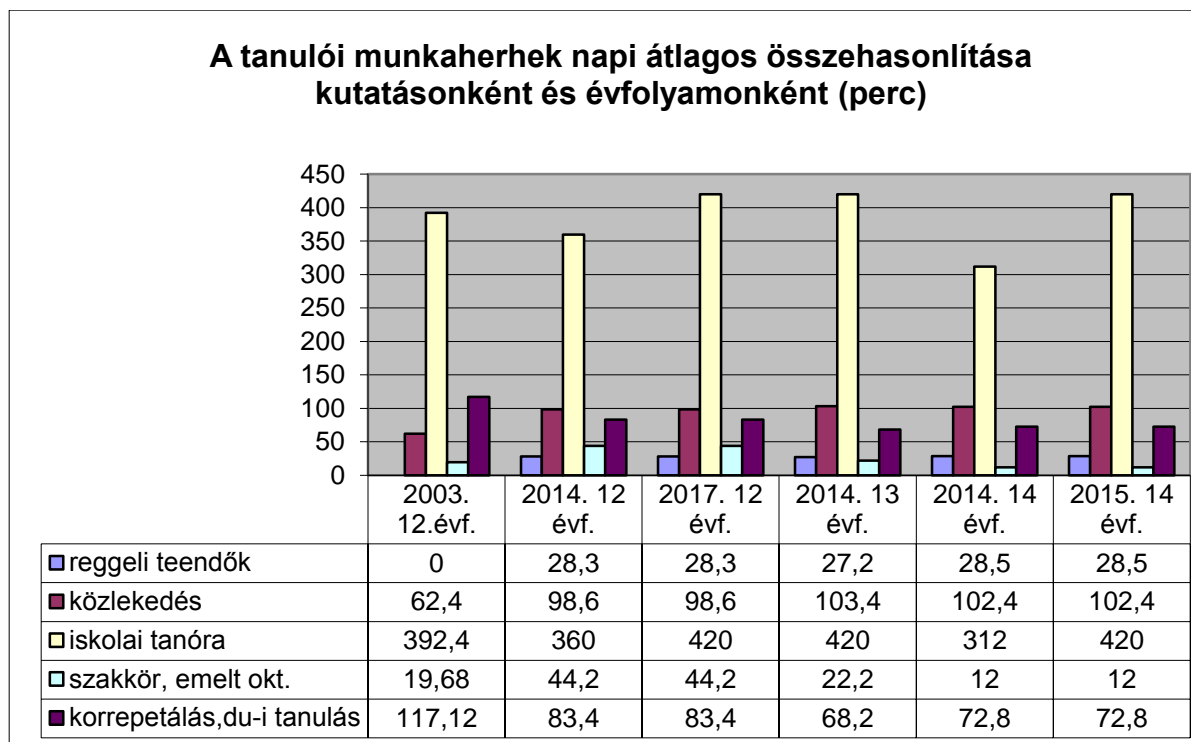
Sor-szám	Tevékenység megnevezése	2003-as kutatás eredményei 12.évf. <sup>8</sup>	Kutatásom eredményei 2013/2014. II. félévében <sup>9</sup>				
			átlag-eredmény	kérdőív inter-valluma	12. évf. átlaga	13. évf. átlaga	14. évf. átlaga
1.	<b>Reggel tisztálkodás, reggelizés</b>	-	<b>28,3</b>	<b>15-60</b>	<b>28,3</b>	<b>27,2</b>	<b>28,5</b>
2.	<b>Közlekedés reggel, és délután</b>	<b>31,2</b>	<b>50,4</b>	<b>15-90</b>	<b>49,3</b>	<b>51,7</b>	<b>51,2</b>
3.	<b>Iskolai tanóra – régi /Új kerettanterv szerint</b>	<b>392,4</b> -	<b>372</b>	<b>348-432</b>	<b>360/420</b>	<b>-</b> <b>420</b>	<b>312/420</b>
4.	<b>Szakkör</b>	<b>19,68</b>	<b>2,1</b>	<b>60-180</b>	<b>21,6</b>	<b>22,2</b>	<b>0</b>
5.	<b>Emeltszintű oktatás</b>	-	<b>7,1</b>	<b>60-240</b>	<b>22,6</b>	<b>0</b>	<b>12</b>
6.	<b>Korrepetálás</b>	<b>17,52</b>	<b>4,0</b>	<b>60-180</b>	<b>20,4</b>	<b>20,5</b>	<b>16,2</b>
7.	<b>Közlekedés délután</b>	<b>31,2</b>	<b>50,4</b>	<b>15-60</b>	<b>49,3</b>	<b>51,7</b>	<b>51,2</b>
8.	<b>Délutáni tanulás</b>	<b>99,6</b>	<b>58</b>	<b>0-200</b>	<b>63</b>	<b>47,7</b>	<b>56,6</b>
9.	Szülőknél segítség	30,0	38,8	0-70	32,2	37,9	41,4
10.	Szabadidő	138,6	83	0-180	96,7	103	90,1
11.	Éjszakai pihenés	454,2	414	300-480	395	398	407
12.	Kontroll kérdések, kontroll kérdőív korrekciója	-	113	-	113	113	113
13.	Fennmaradó idő	225,6	218,9	-	188,6/ 128,6	- 147,1	260,8/ 152,8
14.	Összesen: (24 óra x60 perc)	1.440	1.440	-	1440	1440	1440
15.	<b>Heti „diákmunkaidő” (óra) régi képzés szerint</b>	<b>49,8</b>	<b>47,7</b>	<b>-</b>	<b>51,2</b>	<b>-</b>	<b>44,0</b>
16.	<b>Heti „diákmunkaidő” (óra) új kerettanterv szerint</b>	<b>-</b>	<b>47,7</b>	<b>-</b>	<b>56,2</b>	<b>53,4</b>	<b>53,0</b>

A fenti táblázatban kiszámoltam egy átlageredményt, amiben mind a 455 diák válaszában az átlaga szerepel tevékenységenként a nap 24 órájára vonatkozóan. Utána összesítettem a kérdőíveket külön a 12. évfolyamosokra (mert a 2003-as kutatásból a 12. évfolyamos szakközépiskolás adatokkal tudtam összehasonlítani), majd külön kiszámoltam a szakképzési osztályok két évfolyamára, ahol a 13. évfolyamon már az új kerettanterv szerint tanulnak a diákok 2013. szeptember 1-jétől a komplex rendszerű OKJ-s képzésben. Ezen kívül a 14. évfolyamra, ami „kimenő képzése” a régi modulós rendszerű OKJ-s képzésnek, de ez mellett az érvényes jogszabályok ismeretében „megterveztem” a 2014/2015-ös tanévtől a 14. szakképzős évfolyamos diákok várható munkaterheit is.

<sup>8</sup> Szénay Márta: A diákok „munkaideje” - <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/diakok-munkaideje> - letöltés dátuma: 2014. november 14

<sup>9</sup> Saját készítés a kérdőívek összesítésekor készített táblázatok alapján



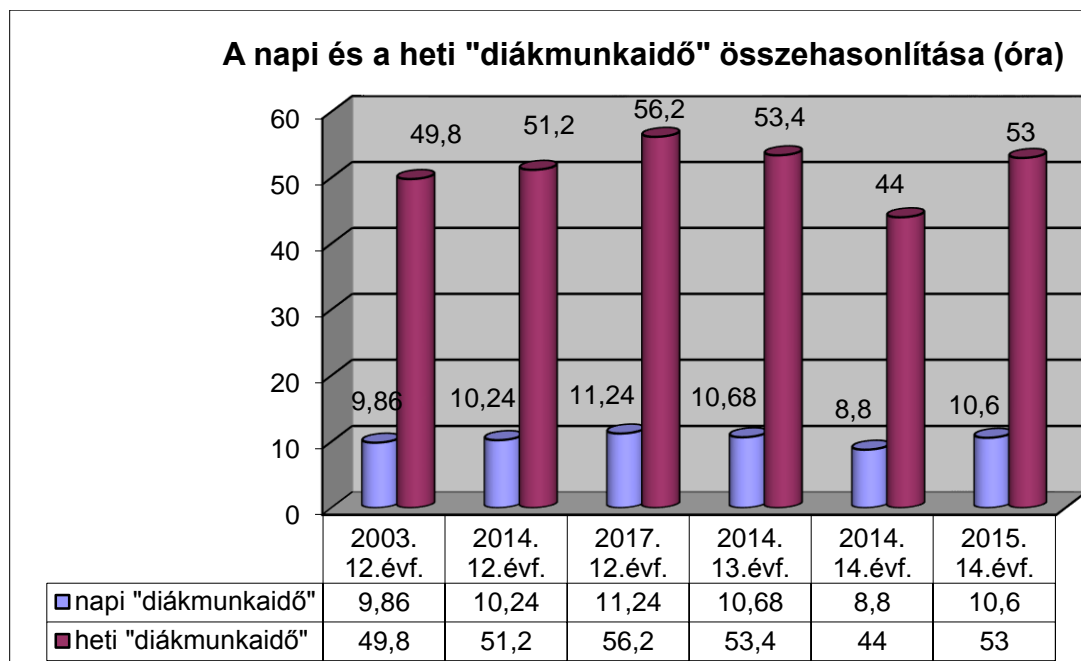


7. ábra: A tanulói munkahetek napi átlagos összehasonlítása kutatásonként, évfolyamonként (perc)

Forrás: saját készítés a kérdőívek összesítésekor készített táblázatok alapján

Az 1. táblázat kiemelt adatait az 7. ábrán látható diagramban szemléltettem az iskolához kötődő tevékenységenként, ahol az összesítésekből jól kitűnik, hogy a munkahetek összetétele az utóbbi kb. 10 évben egy kicsit eltolódott mindkét irányban. Ez alapján megnőtt a közlekedésre fordított idő, és az iskolai kötelező tanórák száma az új kerettanterv szerint, viszont csökkent a szakkörrel, emeltszintű oktatással töltött idő még úgy is, hogy 2003-ban még nem volt kétszintű érettségi, még nem jártak a diákok emeltszintű oktatásra, valamint szintén csökkent a korrepetálásra, és a délutáni tanulásra fordított idő nagysága.

A kutatásom végső eredményét a 8. ábrán látható diagramban összesítettem. A 2014. évben végzős 12. évfolyamos szakközépiskolás diákok munkaheterei a 2003-as kutatáshoz képest nőttek heti 1,4 órával a régi képzés szerint (51,2-49,8 óra), az új kerettanterv szerint pedig 6,4 órával fognak nőni felmenő rendszerben a 2016/2017-es tanévtől (56,2-49,8 óra). A 13. évfolyamon a szakképzős diákok már az új kerettanterv szerint tanulnak 2013. szeptember 1-jétől, az ő heti „munkaidejük” 53,4 óra. A 14. évfolyamnál lehet látni a hatalmas különbséget: a „kimenő régi modulós OKJ-s képzésnél” 44 óra volt a heti „diákmunkaidő”, de a 2014/15-ös tanévtől kezdve ahol a tavalyi 13. évfolyamosok most már 14. évfolyamosok lettek, az ő heti „munkaidejük” már 53 óra. Náluk heti 9 órával nőtt a tanulással kapcsolatos idő.



8. ábra: A napi és heti „diákmunkaidő” összehasonlítása kutatásonként, évfolyamonként (óra)

Forrás: saját készítés a kérdőívek összesítésekor készített táblázatok alapján

A diákokkal szemben támasztott magas követelmény, a minél magasabb megfelelési igény arra kényszeríti a diákokat, hogy felvegyék a „mókuskereket”, és ha érvényesülni akarnak, el akarnak valamit érni az életben – pl. bejutni egy színvonalas, neves egyetem államilag finanszírozott szakára –, akkor nincs megállás naponta közel 11 órán keresztül, és még nem pihent, nem kapcsolódott ki. Ez az óraszám meghaladja a felnőttek heti törvényes munkaidejét.

### Irodalom

A kerettantervek alkalmazása – NEFMI, Budapest

[www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv\\_alkalmazasa.rtf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv_alkalmazasa.rtf) - 2000. (letöltés dátuma 2014. okt. 29.)

A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. számú törvény

[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1100187.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1100187.TV) (letöltés dátuma: 2014. október 28.)

Az új kerettanterv óraszámjai

[http://eduline.hu/kozoktatas/2013/1/29/uj\\_kerettantervek\\_kozoktatas\\_tantargyak\\_ora\\_BO\\_74EW](http://eduline.hu/kozoktatas/2013/1/29/uj_kerettantervek_kozoktatas_tantargyak_ora_BO_74EW) <http://kerettanterv.ofi.hu/> (letöltés dátuma: 2014. október 28.)

Központi programok – Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal

[https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_jumi&view=application&fileid=7&tip=kpr](https://www.nive.hu/index.php?option=com_jumi&view=application&fileid=7&tip=kpr) –

(letöltés dátuma: 2014. november 01.)

Magyarország térképe:

[http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyarorsz%C3%A1g\\_r%C3%A9gi%C3%B3i](http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyarorsz%C3%A1g_r%C3%A9gi%C3%B3i) (letöltés dátuma: 2014. május 18.) – *Városok bejelölése saját készítés*

Szénay Márta: A diákok „munkaideje” [http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-](http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/diakok-munkaideje)

[munkaterhei/diakok-munkaideje](http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/diakok-munkaideje) (letöltés dátuma: 2014. november 14.)

Személyes interjúk a kontroll kérdőívet kitöltő diákokkal 2014. október 20-22. között.

Melléklet 1.: *A kutatásban résztvevők létszámának nemenkénti, városenkénti, évfolyamonkénti és iskolatípusonkénti bemutatása (fő), valamint évfolyamonkénti megoszlása (%)*

Város	11. évfolyam			12. évfolyam			13. évfolyam			14. évfolyam			Összesen		
	ffi	nő	Ö	ffi	nő	Ö	ffi	nő	Ö	ffi	nő	Ö	ffi	nő	Ö
<b>Kecskemét</b>	15	36	51	14	33	47	3	32	35	0	36	36	32	137	169
<b>Győr</b>	4*	9*	13*	6*	18*	24*	9	8	17	11	19	30	30	54	84
<b>Szombathely</b>	4	9	13	0	16	16	1	6	7	8	17	25	13	48	61
<b>Veszprém</b>	5	16	21	0	11	11	4	17	21	4	18	18	13	58	71
<b>Kaposvár</b>	-	-	-	-	-	-	11	4	15	8	7	15	19	11	30
<b>Gyula</b>	7*	13*	20*	10*	10*	20*	-	-	-	-	-	-	17	23	40
<b>Összesen</b>	35	83	118	30	88	118	28	67	95	31	93	124	124	331	455
<b>Évfolyam összesen (fő)</b>	118			118			95			124			455		
<b>Évfolyam megoszlása (%)</b>	26			26			21			27			100,00		

\*-gal jelzett 11-12. évfolyamos diákok szakiskolások, a többi tanuló szakközépiskolában tanul

*Forrás: saját összeállítás a kérdőívek alapján*

KATONA Péter

## Tehetséggondozó portfólió a kollégiumpedagógiai gyakorlatban

Véleményem szerint a tehetségek felismerése, azonosítása és a személyiségközpontú tehetséggondozás központi helyet kell, hogy elfoglaljon a határozott jövőképpel rendelkező és szervezeti kultúráját tudatosan alakítani kívánó kollégium pedagógiai tevékenységrendszerében.

A következőkben a tehetséggondozás hazai kollégiumpedagógiai megjelenéséről lesz szó. A téma – bár a teljességre törekvés jegyében igényelné –, e cikk tartalmi és terjedelmi kereteit meghaladó nagysága nem teszi lehetővé, hogy nemzetközi kitekintésben tárgyaljam. Ezért e helyen csak jelzésszerűen említem meg, hogy a középiskolai kollégiumi rendszernek és benne a tehetséggondozásnak nincs egységes nemzetközi gyakorlata.<sup>1</sup>

### *Tehetséggondozás a köznevelési intézményrendszerben*

A tehetséggondozásra nem tekinthetünk úgy, mint egy elvont, eszmei magasságokban lebegő fogalomra: sokkal inkább a köznevelés teljes intézményrendszerét átszövő, annak szerves részét képező folyamatra, program- és tevékenységrendszerre. Ennek megfelelően az óvodától az általános és a középiskolán át a kollégiumig és – a Nkt. 18. § (2) bekezdésének j) pontja által is erre kötelezett – pedagógiai szakszolgálatokig minden intézménynek megvan benne a sajátos helye és szerepe. Fontos tisztában lennünk azzal, hogy a tehetségekkel való foglalkozás – amellet, hogy a legszebb tanári feladat – még a pedagógia egyéb területeinél is nagyobb egyéni felelősséget helyez a pedagógusra, aki egyszerre szembesül oktatói, nevelői, személyiségfejlesztői, mentori és tréneri feladatokkal, miközben ezek esetleg nem mindegyikére van képesítése. Emellett pontosan ismernie kell az alapfogalmak jelentését (mi a tehetség?, ki a tehetség? stb.).

#### *A tehetség fogalma és összetevői*

A tehetség fogalmát könyvtárnyi irodalom igyekszik definiálni, így itt csak az általam legfontosabbnak ítélt momentumokat ragadom ki.

A legkorábbi meghatározások a tehetséget az átlagon felüli *intellektuális képességekkel* azonosították (Terman, 1924). Későbbi kutatók rámutattak, hogy a tehetség *kibontakozásában* alapvető szerepe van a *környezeti tényezőknek* és az *önképnek* (Tannenbaum, 1983), s a kiemelkedő képességek nem okvetlenül vezetnek az átlagot meghaladó *teljesítményhez* (Gagné, 1993). Már a kutatások korai szakaszában kiderült, hogy nagyon fontos a *kreativitás*, az *intuíció*, a *motiváció*, az *akaraterő* és az *elkötelezettség* szerepe (Révész G., 1918), s ezeket felhasználva alkothatták meg az ún. *kiszélesítő, többdimenziós tehetségmodelleket* (Renzulli, 1978). Azt is kimutatták, hogy az értelmi képességek és az alkotókészség nem szükségszerűen járnak párban (Kitano és Kirby, 1986), s a tehetséget a *kreatív személyiségjegyek* különböztetik meg az egyszerűen jó intellektusúaktól (Landau, 1980). Önmagában valamely kiemelkedő képesség csak *tehetségigéretté* teszi az egyént (Orosz R., 2010), a kibontakozáshoz a *külső tényezők* (család, iskola, társak) hozzájárulása is szükséges (Mönks és Knoers, 1997). Emellett a tehetség kulturálisan meghatározott és az egyén élete során is változó (Szentmihályi és Robinson, 1986), folyamatos tanulási folyamat. A legkomplexebb, ún. 2X4+1 faktoros tehetségmodell Czeizel Endre (1997) nevéhez fűződik: négy adottság (*általános értelmi, speciális mentális, kreatív és motivációs*) mellett négy külső hatást (*család, iskola, kortárs csoport* és

<sup>1</sup> Angolszász országokból jól ismert az ottani felsőoktatásra jellemző college-rendszer. Előfordulnak ott a középiskolás korosztályt is képző bentlakások, amelyek náluk szorosan kapcsolódnak az elitképzéshez (pl. Eton). A nemzetközi (kompetencia-alapú) mérésekben rendre jól szereplő Finnországban ugyanakkor egyáltalán nincsenek középiskolai kollégiumok, holott azt hihetnénk, hogy azt már csak az állam területi kiterjedtsége és településhálózata is indokolná (ehelyett a diákok szervezett, iskolabuszos utaztatása és a távoktatás jellemző).

társadalom) említ, valamint beemeli a „sors-faktort” is a rendszerbe (élettartam, egészség, véletlenek stb. szerepe).<sup>2</sup>

„Tehetőségesnek tehát azok tekinthetők, akik kiváló adottságaik alapján magas szintű teljesítményre *képesek* az élet bármely területén” (Balogh L., 2007).<sup>3</sup>

### ***A tehetséggondozás folyamatának szakaszai***

A tehetségigéretből akkor válik tehetség, ha a hangsúlyt a fejlődésre és a fejlesztésre téve, a tehetséggondozást folyamatként fogjuk fel. Már Maslow kiemelte, hogy minden emberben – azaz, tehetjük hozzá, a tehetségigéretekben is – ott van a fejlődésre és az önmegvalósításra való igény. A gyermek környezete előtt áll az a feladat, hogy biztosítsa a tehetség kibontakoztatásának feltételeit: Gagné ún. *differentiált adottság- és tehetségmodellje* szerint az egyén akkor válhat *produktív tehetséggé*, ha a kiemelkedő genetikai adottságokat a tanulási, fejlesztési folyamatok, valamint személyen belüli és a kedvező környezeti hatások katalizálják.<sup>4</sup>

A tehetséggondozás folyamatának első szakasza a tehetség azonosítása, a tehetségigéret felismerése. A tehetséggondozás kulcsfontosságú pillanata ez, hiszen hiánya vagy pontatlan működése tehetségek elkallódásához vezethet. A *tehetségazonosítás* akkor lehet a legpontosabb, ha komplex módszerekkel végzik: ezek közül a legismertebb az objektív tanári jellemzés, a célirányos tesztek és felmérések, kérdőívek felhasználása, továbbá a szülői és iskolapszichológusi vélemény kikérése.

A következő fázis a *gyorsítás*: korai iskolakezdést, évfolyam-összevonást, korai felsőoktatásba kerülést jelenthet. Megjegyzendő, hogy abban az esetben, ha a környezeti tényezők (pl. a családi, iskolai háttér) nem voltak megfelelőek, a gyorsítás felzárkóztatással, szintrehozással is megvalósulhat (pl. az időben lassításnak tűnő, de hosszútávon megtérülő „nulladik”, előkészítő osztály).

*Elkülönítés*: a tehetséges tanulók összeválogatása, szegregálása a többiétől kedvezően hathat teljesítményükre, ám hátrányai miatt inkább a gazdagítás és dúsítás alkalmazása ajánlott. A *gazdagítás* a tehetséggondozás legfontosabb, a tehetséggondozás teljes tartama alatt jelen lévő eleme, amely egyaránt lehet mélységi, tempóban történő, tartalmi jellegű és a kreatív és kritikus gondolkodás ösztönzésére irányuló. Képzett, felkészült tanárokkal és professzionális szakmai programokkal valósítható meg; jellemző szervezeti formái: differenciált tanórák, szakkörök, fakultációk, önképzőkörök, egyéni és csoportmunka, versenyek, táborok, projektek, speciális osztályok, hétvégi iskola.<sup>5</sup>

### ***A tehetséggondozás intézményesülése***

Fontos alapeleme a jelenlegi köznevelési rendszernek, hogy a terület jogi alapjait biztosító Nkt. 62. § (1) bekezdésének a) és b) pontja a tehetséggondozást minden pedagógus feladatává és kötelességévé teszi, míg a törvény 3. számú melléklete szerint a kollégiumokban kívánatos a *tehetségfejlesztő tanár* végzettséggel rendelkező pedagógusok alkalmazása.

<sup>2</sup> Mezei Anna-Polonkai Mária-Schmercz István: *Sajátos pedagógiai, pszichológiai ismeretek*. BME GTK APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 2012. 161. p, p. 42-56. és Inántszy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. 139. p., 51. p. Teljességében kifejti: Czeizel Endre: *Sors és tehetség*. Urbis, 2004. 242. p.

<sup>3</sup> Balogh László: *Elméleti kiindulási pontok a tehetséggondozó programokhoz*. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozása. Mi a tehetség? <http://tehetseg.hu/mi-tehetseg> (utolsó lekérdezés: 2014. március 16.). Kiemelés tőlem. A *képesség* kiemelése azért hangsúlyos, mert az önmagában még nem garantálja a kiemelkedő teljesítményt. Manapság vita van a tehetséggondozás szakemberei között arról, hogy azt a korábbi premisszát fogadjuk-e el alapértelként, hogy igazán tehetséges csak a népesség nagyon kis hányada, vagy azt az újabban terjedő álláspontot, hogy a népesség igen nagy hányada tehetséges valamiben, csak azt a „valamit” kell megtalálni és fejleszteni.

<sup>4</sup> Inántszy-Pap J. et al. id. m. 53. p.

<sup>5</sup> Polonkai M. et al. id. m. 56-61. p.

Mára Magyarországon is kialakult a tehetséggondozás szervezeti-intézményi háttere, amely biztosítani tudja a módszertani innovációk terjedését, a tehetséggondozó műhelyek és intézmények kapcsolattartását, hálózatosodását és esetenként érdekvédelmét is.

A hazai tehetséggondozás teljes spektrumát felöleli, vagyis az állami, önkormányzati és civil tehetséggondozó programoknak egységes keretet ad az Országgyűlés 126/2008 (XII. 4.) határozatával megalapított és 20 évre létrehozott *Nemzeti Tehetség Program* (NTP), amely az oktatásért felelős miniszter irányításával működik. Finanszírozását központi költségvetési forrásokból és a Munkaerő-piaci Alapból támogatott *Nemzeti Tehetség Alap* végzi.<sup>6</sup>

A NTP megvalósítását és a tehetségek nyomon követését, több szempontú segítségét az országos tehetségálózat részét képező mintegy nyolcvan *Tehetségsegítő Tanács* biztosítja. Feladatuk a tehetségek felkutatása, fejlesztése, az erőforrások biztosítása és bővítése. A versenyszféra felé is nyitott helyi és térségi szintű konzultációs fórumok, amelyek területi és tematikus alapon egyaránt szerveződnek. 2013 decemberében 17.600 jogi személyiségű szervezet és 610 köztisztviselőben álló magánszemély tagjuk volt. Munkájukat 2006 márciusától országos szinten a *Nemzeti Tehetségsegítő Tanács* (NTT) fogja össze, amely konzultatív szervezatként a kormány illetékes tárgyalópartnere. A NTT jogi képviselője a *Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége* (MATEHETSz). A NTP feladatainak végrehajtása a kormányzat részéről 2011 tavasza óta az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* (OFI) szervezeti keretei között történik. Az OFI *Nemzeti Tehetségfejlesztő Központjába* (NTFK) tagozódik be a *Nemzeti Tehetség Programiroda*, amely a NTP körüli operatív feladatokat látja el, beleértve az Arany János Tehetséggondozó Programok koordinálását is.<sup>7</sup>

A tehetségügygel kapcsolatos kormányzati feladatok segítésére 2009-ben létrejött a *Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum* is, a mindenkor oktatásért felelős miniszter elnökletével.<sup>8</sup> Az NTP megvalósulása új szemléletű, módszertani frissítésre és erősítésre törekvő pályázati programok keretében történt: 2009-2011 között a 3,4 milliárd forintból gazdálkodó *Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program*, majd 2012-től 2014 tavaszáig a 2 milliárd forintos költségvetésű, a tehetségek közvetlen segítésére összpontosító *Tehetséghidak Program* által. Az Európai Unió hétéves fejlesztési ciklusaihoz igazodva 2014 és 2020 között a NTP feladatait a *Talentum Program* viszi tovább.<sup>9</sup>

### ***Esélyteremtés, felzárkóztatás és tehetséggondozás a kollégiumban***

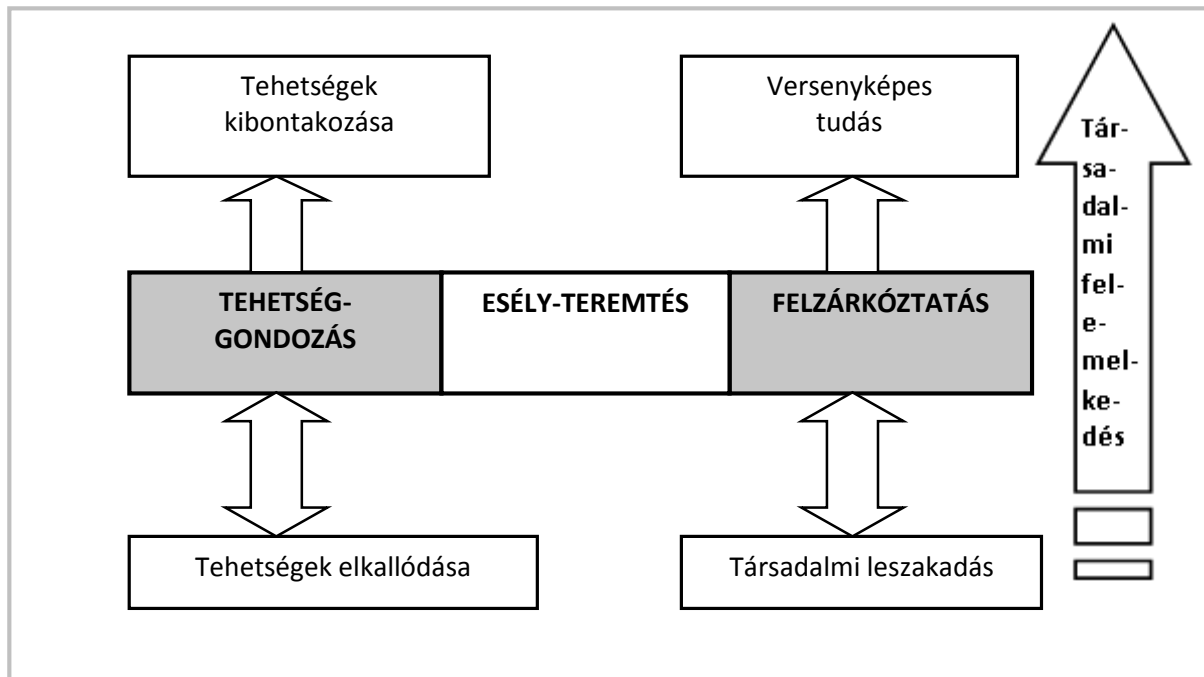
Nézetem szerint a megfelelő szakmai programokkal felvértezett kollégiumok – összetett tevékenységrendszerük révén – kiválóan alkalmasak lehetnek annak a társadalmilag kiemelt jelentőségű feladatnak az ellátására, amit a társadalmi mobilitás biztosításának igénye jelöl ki. Ennek eszköze az esélyteremtés, amely feladat – pedagógiai tartalmát tekintve – két fő tevékenységrendszerre osztható: tehetséggondozásra és felzárkóztatásra. E tevékenységek összefüggéseit, egymáshoz való viszonyát és társadalmi szerepét a következő ábrával szemléltetem.

<sup>6</sup> SZJA-1%-os felajánlásokat is fogad: 2009 óta a felajánlók száma 129 ezerről 350 ezerre, a felajánlott adóbevétel 870 millió forintról 1,4 milliárdra nőtt. Tóth Tamás: *A hazai tehetséggondozás helyzete, intézményi feladatok*. Előadás, elhangzott a Tehetséghidak Program Tudástranszfer Fórumán. TÁMOP 3.4.5, Szeged, 2014. március 11. A korábban indított programok, pl. az Új Tudás Program célja is az addigi (állami, önkormányzati, intézményi és civil) programok összefogása volt, főként az Új Magyarország Fejlesztési Terv forrásainak felhasználásával. Polonkai M. et al. id. m. 68. p.

<sup>7</sup> A NTFK-hoz tartozik felsőoktatási tehetséggondozáshoz sorolható Országos Tudományos Diákköri Tanács titkársága is. <http://www.ofi.hu/rolunk/ofi-rovid-bemutatasa/nemzeti> (utolsó lekérdezés: 2014. március 16.).

<sup>8</sup> Társelnöke a NTT elnöke, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke és az Országgyűlés oktatási és tudományos bizottsága által delegált országgyűlési képviselő. Alapításáról az 1119/2009. (VII. 23.), működésének jelenlegi szabályairól az 1372/2011. (XI. 8.) kormányhatározat rendelkezik. uo. 70. p.

<sup>9</sup> Finanszírozásuk főleg a Társadalmi Mobilitás Operatív Programok különböző alprogramjai által történt. Fontos megemlíteni, hogy a programok és a rájuk fordítható források a felső- és a közoktatást érintő tehetséggondozás egészének közszféra általi finanszírozását jelentették.



1. ábra. Az esélyteremtés és a társadalmi mobilitás kapcsolata (saját szerk.)

A kollégium mint a köznevelési intézményrendszer alappillére a magyar oktatástörténet során kulcsszerepet játszott a tehetséggondozásban és a vidéki, valamint a kevésbé tehetséges társadalmi rétegek gyermekei érvényesülésének elősegítésében, a társadalmi mobilitás biztosításában.<sup>10</sup>

Az oktatásban való részvétel a történelem során (a klasszikus ókori civilizációkat leszámítva) mindig a vezető társadalmi rétegek privilégiuma volt. A középkori Európában – az oktatás egyedüli letéteményeseként – kizárólag az egyház kínálta a felemelkedés esélyét az alávett sorban élő, ám jó képességű fiúknak. Az újkorban aztán a társadalmi esélyteremtés és a tehetséggondozás sajátos színterévé a különböző (protestáns és katolikus) felekezeti fenntartású kollégiumok váltak. Kiemelkedő oktatási színvonaluk miatt Magyarországon a református kollégiumok, majd a jezsuita és piarista kollégiumok váltak híressé.<sup>11</sup>

Az államszocializmus időszakában központi akarat volt a munkás-paraszt származású fiatalok nagyarányú bejuttatása a felsőoktatásba. Ezt az 1948-as politikai fordulatot követően először adminisztratív eszközökkel (felvételi diszkriminációval) kívánták megoldani. Ez előbb színvonalasítás, majd ahhoz vezetett, hogy az állami szigor későbbi enyhülésével újra nagyobb arányban kerültek be az egyetemekre értelmiségi családokból származó hallgatók. A '60-as évekre az akkori oktatásirányítás számára nyilvánvalóvá vált, hogy „a munkásosztály vezető szerepe” az értelmiségi pályákon csak akkor várható, ha gyermekeiket már a középiskolákban felkészítik az egyetemi és főiskolai felvételre, hiszen megfelelő előképzettség birtokában nagyobb eséllyel állhatnak helyt a felsőoktatásban. Mivel a legrosszabb szociokulturális közegekből érkező, de tehetséges munkásfiatalok családi háttere sok esetben nem volt ideális, ennek a hatásnak a kompenzálására a fővárosban az évtized közepén több speciális, kifejezetten a felsőoktatási felvételre felkészítő kollégiumot hoztak létre számukra. Ezek egyike volt a Táncsics Mihály Kollégium, a mai Táncsics Mihály Tehetséggondozó Kollégium (TMTK) egyik elődintézménye, ahol a cél érdekében saját módszertant és értékelési rendszert fejlesztettek ki.

<sup>10</sup> Jelenleg e kettős célnak kíván megfelelni az ország teljes területén jelen lévő Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), amely a középiskolák és kollégiumok együttműködésének jó példája is.

<sup>11</sup> Jellemző oktatástörténeti érdekesség, hogy esetükben nem a gimnáziumoknak volt kollégiumuk, hanem a kollégiumoknak gimnáziumuk. A magas szintű tantárgyi oktatás és az intézményi nevelés jelentőségének együttes hangsúlyozása nevelésfilozófiai szemléletet is kifejezett. E példaértékű múlt emléke a mai elnevezésben pl.: Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma és Diákotthona. Pedagógiai modelljük lényeges eleme volt, hogy a – döntően a köznépi származású – diákokat oktató tudóstanárok egyúttal nevelők is voltak a bentlakásos intézményben.



Benedek I. (1997) tipizálta a hazai középiskolai bentlakásos intézményeket. Rendszerében – eltérő sajátosságaik alapján – megkülönböztetett felsőoktatásra előkészítő kollégiumokat, szakkollégiumokat, speciális kollégiumokat, általános kollégiumokat, diákszallásokat és internátusokat. A mai értelemben vett tehetséggondozó feladatok ellátására az előbbi kettő, továbbá az internátus alkalmas. Az akkori Táncsics (pontosabban annak speciális felvételi felkészítő részlege) e rendszerben a *felsőoktatásra előkészítő kollégium*, többi részlege pedig az általános kollégium kategóriájának felelt meg. A TMTK tehetséggondozó tevékenységportfoliójának bővülését jelentette az AJTP elindítása 2000-tól; a két esélyteremtő, tehetséggondozó program egyidejű jelenléte indokolta, hogy 2010-től az intézmény nevében is megjelenítse fő profilját.<sup>12</sup>

Módszertani kultúrájában az előkészítő kollégiumhoz hasonlítható, ám szakirányú felvételre felkészítő és személyre szabott tehetséggondozó feladatokat felvállaló, gimnáziumi helyett szakközépiskolai növendékekkel foglalkozó innovatív intézménytípusként jelent meg e rendszerben a *szakkollégium*. Úttörő képviselője a budapesti Ady Endre Közgazdasági Szakkollégium (Fővárosi Gyakorló Kollégium) volt, amely ugyan – 60 évnyi működés után, melynek utolsó harmadában (1992-től) alapító okirata szerint is szakkollégium volt – 2012-ben áldozatául esett a fővárosi intézményrendszer finansziális „racionalizálásának”, de módszertani műhely-jellege, kiadványai és szakmai újításai azóta is meghatározzák a kollégiumi tehetséggondozást és tanártoábbképzést.<sup>13</sup>

### ***Tehetséggondozó és felzárkóztató programok helyi gyakorlata***

Tehetséggondozás, felzárkóztatás – egy szóval: esélyteremtés – helyi gyakorlatáról írni – első hallásra – hálás feladatnak tűnik egy tehetséggondozó kollégium esetében. E tevékenységek összetettsége és sokrétűsége miatt azonban úgy gondolom, ezek részletes kifejtésére e helyen nincs mód. A kérdéskör megközelítését végezhetnénk a jogi-intézményi szabályozottság, a pedagógiai hozzáadott-érték megjelenése vagy a mérhető továbbtanulási és versenyeredmények felől egyaránt, ám e szempontok részletes bemutatása meghaladja e munka terjedelmi kereteit, s talán a szerző elméleti és módszertani felkészültségét is. Ezért a feladatra a továbbiakban inkább áttekintő-rendszerező aspektusból adok választ: egyrészt felvázolom az intézményünkben folyó tehetséggondozó munka történeti előzményeit, bemutatom annak főbb jellegzetességeit és elhelyezem a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja szakmai koordináta-rendszerének megfelelő foglalkozási rendszerben, másrészt rámutatok az annak fenntarthatóságával és fejlesztésével kapcsolatos problémakörre.

Véleményem szerint az eredményes tehetséggondozás és a hatékony felzárkóztatás – történjen az tanulmányi, művészeti területen vagy a szociális kompetenciák vagy a személyiségfejlesztés terén – egyben mindig esélyteremtés is. Az e munka során befektetett pedagógiai hozzáadott-érték a tanuló életpályája során szakmai sikerekben, kibontakozásban, önmegvalósításban érik be. Sok esetben vezet egyéni felemelkedéshez, s mint ilyen, hozzájárul a társadalmi mobilitáshoz.

A tehetséggondozásban munkájával bármilyen részt vállaló pedagógus ebből a „globális” folyamatból lokális szinten leginkább annyit érzékel, hogy az évek során egy nehéz sorsú diákja a fizika OKTV-n harmadik helyezett lesz, egy másik sorra nyeri az irodalmi versenyeket és alkotói

<sup>12</sup> A szakmai előrelépés jövőbeni lehetőségét a jelenlegi jogi környezet a szakkollégiummá válás lehetőségével biztosítja.

<sup>13</sup> A tipizálás részletesen: Benedek István: *Kollégiumi neveléstan. A kollégiumi nevelés elmélete és gyakorlata*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997. 312. p, 31. p. Eszmei rokonság állapítható meg a felsőoktatás szakkollégiumaival, elsősorban a mentor-diák kapcsolat és a műhely-jelleg miatt – a középiskolai kollégium ettől még nem kópiája, hanem megalapozója a felsőoktatásnak. Az Ady Endre Közgazdasági Szakkollégiumhoz köthető a szakkollégiumi modell elmélete és gyakorlata (Benedek István (szerk.): *Gondolatok a kollégiumban. Ady Endre Közgazdasági Szakkollégium*, Budapest, 2002. 215. p.) és a Nemzeti kollégiumi alapprogram tematikájába is beépült, ill. abból kifejtett és levezetett, a tematikus alapprogrami foglalkozásokhoz felhasználható kidolgozott témakörök publikálása (Benedek István (szerk.): *Gondolatok a kollégiumban II. Foglalkozási tervek az alapprogram témakörébe*. Ady Endre Fővárosi Gyakorló Kollégium, Budapest, 2005. 249. p.). Ezzel az Ady a NTP által is preferált, „jó gyakorlatok terjesztése” terén is élenjárónak mondható kollégium volt. E szakmai műhelyhez köthető a *Kollégium* c. folyóirat (1990) és a *Kollégiumi Akadémia* (2004) indulása is. Benedek I. (2002) id. m. 11 spp. és [http://ibenedic.hu/?page\\_id=200](http://ibenedic.hu/?page_id=200) (utolsó lekérdezés: 2014. március 16.).



pályázatokat, a harmadik egyszerre jeles tanuló, eredményes sportoló, néptáncos, s végül sikeres mérnök. Van, amelyiküknél az siker, hogy elmaradott kistelepülésről, iskolázatlan szülői háttérrel indulva főiskolai diplomát vagy kurrens szakmát szerez, másoknál a sikert évente több, országos tanulmányi versenyen besöpört dobogós helyezéskben mérik. A tanár számára a legjölesőbb visszaigazolás azonban az, amikor e diákok évek múltán is visszatérnek különböző kollégiumi rendezvényekre vagy egyszerűen spontán beszélgetésre, nem elmulasztva felemlíteni, hogy az itt kapott segítség mennyire hasznos volt későbbi tanulmányaik során is.<sup>14</sup>

Tehetséggondozás és felzárkóztatás: e két fogalom alapvetően meghatározza a mai TMTK pedagógiai programját és szakmai hitvallását. A felzárkóztató, esélyteremtő és tehetséggondozó szakmai programok – különböző hangsúlyokkal – már a TMTK elődintézményei tevékenységét is jellemezték. Az egyesítés előtt – a tanulói összetételből és a kitűzött pedagógiai célokból fakadóan – a tantárgyi felkészítést a Rátz László (akkor: Latinka Sándor) utcai Diákotthonban a felzárkóztatás, a Táncsicsban a tehetséggondozás dominálta. A jelenleg működő két tehetséggondozó szakmai program eredményességét az azokban résztvevő és onnan kikerülő növendékek tanulmányi sikerein és versenyeredményein túl az oktatáspolitikai és a szakmai szervezetek elismerései igazolják vissza.<sup>15</sup>

### ***Speciális felvételi felkészítő program***

Intézményünkben a legnagyobb múltra visszatekintő tehetséggondozó-esélyteremtő szakmai programot tehát a speciális egyetemi-főiskolai felvételi felkészítő részleg (az egyszerűség kedvéért a továbbiakban: SPEC) képviseli. Szakmai programja és filozófiája az utóbbi években kevésbé változott, a kollégium szervezeti felépítésében játszott formális szerepe azonban átalakult. A kilencvenes években még a kollégium elkülönült, saját igazgatóhelyettes vezetésével, széleskörű belső intézményi autonómiát élvező részlegeként funkcionált, azóta azonban a TMTK szerves része, szakmai programként működik.

A SPEC kiemelt hangsúlyt fektet az emelt szintű tantárgyi felkészítésre, ám délutáni foglalkozásai deklaráltnan csak kiegészítik, nem helyettesítik az iskolai tanítást.<sup>16</sup> A fokozott szellemi igénybevétel megkívánja, hogy motivált és ambíciózus tanulók vegyenek részt a programban: ennek az a következménye, hogy a résztvevők jelentős hányada elit középiskolák diákja, eredménye pedig a kiemelkedően sikeres versenyeken és a kiugró felvételi mutatókon mérhető le.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Az AJTP számos kiemelkedő tehetségét – köztük TMTK-ban nevelkedettet is – mutatja be a nemrégiben megjelent „Aranykönyv”. Bővebben erről: Kovácsné Szeppefeld E. (szerk.): *Arany-könyv. Az Arany János Tehetséggondozó Program intézményei és kiemelkedő tehetségei*. É. n., k. n. (2013) 271. p.

<sup>15</sup> Az utóbbi három évben három kolléga kapott szakmai elismerést: 2013-ban Csefkó Zoltán, a felvételi felkészítő részleg tanára miniszteri dicséretben részesült, míg Az Arany János Tehetséggondozó Programban dolgozó pedagógusok közül Pro Talento-díjas lett Tolnai Róbert munkaközösség-vezető (2010) és Ringhofer Ervin általános igazgatóhelyettes, programgazda (2013).

<sup>16</sup> „A speciális részleg a tanulók céljainak eléréséhez sokoldalú segítséget nyújt. A tanulmányi előrehaladásban a belső és a meghívott óraadó tanárok segítik őket. Az iskolai tanulmányokon túlmenően, azokra építve kiscsoportos felkészítés is folyik, amelyen minden tanuló az általa megcélzott pályairány tárgyainak megfelelően vesz részt.” <http://www.tankol.hu/tankol/tehetséggondozas/spec/> (2013. szeptember 6.).

<sup>17</sup> Uo. A sikeres felvételik aránya 90-100% közötti, a végzősök jellemzően hazai és külföldi elit egyetemekre jutnak be. Mivel az alapozó tárgyakat (matematika és rokontudományai esetén, pl. lineáris algebra, analízis) jórészt már elsajátították, az egyetemen könnyebben is „maradnak meg”. Ezeket túl OKTV, OSZTV és más tantárgyi országos versenyek díjazottjai, matematika és fizika olimpiai válogatottak sora volt táncsicsos „speces” kollégista. (A legutóbbi, kopenhágai fizika diákolimpiára – egyedülálló módon – a két-két arany és ezüst, valamint egy bronzérmét szerzett ötfős magyar csapat két tagját is SPEC-es tanár készítette fel). ([http://www.komal.hu/hirek/2013-06/fizika\\_diakolimpia.h.shtml](http://www.komal.hu/hirek/2013-06/fizika_diakolimpia.h.shtml)) Utolsó lekérdés: 2014. március 16.).

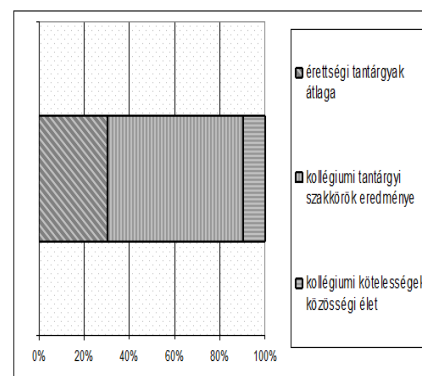
1. táblázat: A TMTK speciális felvételi felkészítő szakköreinek eredményessége (2007-2013)<sup>18</sup>

helyezés	matematika	fizika	kémia és term.tud.	informatika és szakmai	Σ
<b>Nemzetközi tanulmányi versenyek (minősítések is)</b>					
1.	7	1	1	-	9
2.	1	1	-	-	2
3.	2	2	-	-	4
4-10.	-	1	-	-	1
11-20.	-	1	-	-	1
<b>Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny</b>					
1.	2	1	-	-	3
2.	-	-	1	-	1
3.	1	-	-	-	1
4-10.	2	-	2	4	8
11-20.	1	1	-	-	2
<b>Egyéb országos tanulmányi versenyek</b>					
1.	7	3	-	1	11
2.	5	2	2	-	9
3.	5	4	-	-	9
4-10.	8	5	2	-	15
11-20.	1	1	-	-	2
össz.	42	23	8	5	78
átlag/év	7,00	3,83	1,33	0,83	13

(saját szerk.)

Módszertani összefoglalás gyanánt ismertetem a SPEC szakmai programjának legfontosabb elemeit.

- Két tantárgyból heti két-két óra emelt szintű szakkör.
- Negyedévente versenydolgozatok.
- Saját étkezelési és ösztöndíj-rendszer (2. ábra).<sup>19</sup>
- Kötelezően választott részvétel önképzőkörön.



2. ábra: Az értékelési rendszer pontszámainak összetevői a felvételi felkészítő programban.<sup>20</sup>  
(saját szerk.)

<sup>18</sup> Forrás: a tanulmányi versenyek és a TMTK adatbázisa, valamint Csefkó Zoltán portfoliója. Látható, hogy az iskolai felkészítés mellett a kollégiumi tehetséggondozó szakköröknek is jelentős szerepe van a kiemelkedő eredményesség (éves átlagban 13 versenyhelyezés) elérésében. A diákok versenyre felkészítő tanárként ez idő alatt 27 alakommal neveztek meg kifejezetten a TMTK pedagógusát. Ez 35%-os arány, de a többi 51 helyezést is olyan kollégista érte el, akinek felkészítése részben a TMTK tehetséggondozó szakkörein történt.

<sup>19</sup> „A negyedéves értékelések az egyetemi felvételihez nélkülözhetetlen eredményeket összesítik egyetlen pontszámban.” <http://www.tankol.hu/tankol/tehetsseggondozas/spec/> (2013. szeptember 6.). „Az értékelés végeredménye az itteni élet minden területére hatással van, de két vonatkozásban, az ösztöndíj és a szabad mozgás (kimenő) meghatározásában döntő szerepet játszik.” (uo.). Az önképzőköri munkát, az írásos pályamunkákat és az országos versenyeredményeket a pontrendszer honorálja, míg az esetleges kollégiumi normaszegést (késést, igazolatlan mulasztást, a lakókörnyezet elhanyagolását) szankcionálja.

<sup>20</sup> A számított pontszám az értékelési, a kimenő- és az ösztöndíjrendszer alapját képezi.

A SPEC által tartott tantárgyi felkészítő szakkörök: matematika, fizika, analízis, lineáris algebra, idegen nyelv, történelem. Önképzőkörök a mindenkori diákok érdeklődési területeinek megfelelően és a tanári kapacitások függvényében szerveződnek (néhány ezek közül az elmúlt évekből: francia, török, spanyol, breton nyelv, bridzs, sakk, játéklklub, újságírás stb.). Mindezeket túl a SPEC kapcsolódik a TMTK később bemutatott foglalkozási rendszeréhez.

Az elmúlt évek társadalmi és demográfiai változásainak bizonyos negatív hatásai alól ugyanakkor a program sem vonhatta ki magát. Miközben a TMTK férőhely-kihasználtsága évről-évre maximális vagy a közeli volt, a középiskolás diáklétszám csökkenése maga után vont a „speces” diákok létszámának csökkenését (részben ez vezetett a részleg önállóságának megszűnéséhez is). A megoldás irányába a kitörési pont a belső nyitás volt: az utóbbi években a kollégium bármely növendéke részt vehetett a „speces” szakkörökön, sőt ösztöndíjat is kaphatott. További, újabb keletű gond a program finanszírozásának megoldatlansága, az ösztöndíjrendszer jövőjét illető bizonytalanságok, továbbá a programban oktató tanárok kis száma (emiat a reáلتudományágak erősebben reprezentáltak, mint a humán területek).

### **Arany János Tehetséggondozó Program**

A TMTK az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) alapító intézménye, tehát a kezdetektől, 2000-től vesz részt a programban.<sup>21</sup> Az AJTP az első országos tehetséggondozó és esélyteremtő program, melyet 2004-ben a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programja (AJKP), 2008-ban a Halmazottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi-szakiskolai Programja (AJKSzP) követett.<sup>22</sup> A TMTK a Nemzeti Tehetség Programok rendszerébe mint regisztrált Tehetségpont kapcsolódik és a fent említettek közül az AJTP-ben vesz részt partneriskolájával, a budapesti Puskás Tivadar Távközlési Technikum Infokommunikációs Szakközépiskolával (PTTI).

Az Arany János Programok a mai Magyarország egyetlen, az állam teljes területére kiterjedő és legrégebben működő esélyteremtő és felzárkóztató szakmai programjait jelentik, az AJTP ezen belül a tehetséggondozást hivatott szolgálni. Kidolgozott és bejártatott módszertannal, kiépült intézményhálózattal rendelkezik.

A program főbb jellemzőinek vázlatá:<sup>23</sup>

#### *a) A programba való bekerülés feltétele:*

- pályázhat az a bármely okból hátrányos helyzetű nyolcadik osztályos tanuló, akinek életkörülményei nem teszik lehetővé, hogy átlagon felüli képességeit kibontakoztassa;
- vagy: a szülők legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek;
- vagy: jegyző által védelembe vett vagy hátrányos helyzetűnek minősített gyermek;
- vagy: olyan gyermek, aki után önkormányzati határozat alapján rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak.

<sup>21</sup> Az Arany János Programok (AJP) jogszabályi alapját a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről teremtette meg [http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=20252.585277](http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=20252.585277) (utolsó lekérdezés: 2014. április 17.). A többször módosított jogszabály 39. §-ába az 1998-2002-es kormányzati ciklusban került kiegészítések indították el az AJP-at: az AJKP-ot és az AJKSzP-ot a 39/H §, az AJTP-ot a 39/I §. A 2000-ben az első Orbán-kormány által indított program jelenleg nagyrészt a 2006. májusi OM-dokumentum által ismertetett keretek között működik. OM Közlemény a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjáról. 2006. május 24., 10. p. [www.nefmi.gov.hu/letolt/.../ajtp\\_palyazat\\_om\\_kozlemeny\\_070918.doc](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/.../ajtp_palyazat_om_kozlemeny_070918.doc) (utolsó lekérdezés: 2014. április 17.).

<sup>22</sup> Mezei A., Polonkai M., Schmercz I.: Sajátos pedagógiai, pszichológiai ismeretek. BME GTK APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 2012. 64. p.

<sup>23</sup> Tartózkodva a forrás szövegének beemelésétől, itt csak a program legfontosabb jellemzőit foglalom össze. Az AJTP kollégiumi foglalkozási és tevékenységi rendszeréről részletesen tájékozhat az 59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet 4. számú melléklete. Az ott közöltek országosan egységesen kötelezőek a részt vevő intézményekre és diákokra, e dolgozatban a helyi sajátosságok bemutatására törekszem.

*b) A bekerülés módja:*

- osztályfőnöki ajánlás és jellemzés;
- a küldő önkormányzat támogató nyilatkozata;
- az NTP programirodának megküldött jelentkezési lap (a tanuló önéletrajzával);
- a központi középiskolai felvételin való eredményes részvétel, ami kiegészül:
- az AJTP-hez kapcsolódó (közös iskolai-kollégiumi) felvételi elbeszélgetéssel;
- továbbá egységes logikai-pszichológiai teszt megírásával.

*c) Az AJTP fő célkitűzése:*

- Indulásakor: az ötezer főnél kisebb lakosságú településről származó diplomások aránya alulreprezentált e helységek népességének a teljes népességhez viszonyított hányadához képest. Ezt az arányt kívánta a kormányzat javítani a kistelepeleésekről származó tehetségek felkarolásával (települési hátránykompenzáció).<sup>24</sup>
- Jelenleg: a tehetséges, de hátrányos helyzetű, nehéz sorsú fiatalok bejuttatása a felsőoktatásba oly módon, hogy az adott egyetemet vagy főiskolát el is tudják végezni, ne kallódjának el.<sup>25</sup> További cél, hogy a megszerzett versenyképes végzettséggel nőjenek elhelyezkedési esélyeik, életkörülményeik javuljanak. Társadalompolitikai cél a hátrányos helyzetű társadalmi réteg felemelkedésének elősegítése (társadalmi mobilitás; a hátrányos helyzet ne termelődjön újra).

*d) Az AJTP által nyújtott támogatás a hozott szociokulturális hátrányok leküzdéséhez:*

- speciális tanterv, segítség az általános iskolából hozott tanulmányi lemaradás felszámolásához (előkészítő évfolyam emelt óraszámú idegen nyelv és informatikaoktatással);
- speciális tanterv és foglalkozási rendszer a középiskola öt évfolyamán: AJTP-blokk (tanulásmódszertan, humán kultúra-blokk, ön- és társismeret modul), munkamegosztásban az iskola és a kollégium között;
- a középfokú, államilag elismert nyelvvizsga térítésmentes megszerzésének támogatása;
- segítség a B kategóriás járművezetői engedély térítésmentes megszerzéséhez;
- a tanfolyam sikeres elvégzése után minden tanuló ECDL-bizonyítványhoz jut;
- önkormányzati ösztöndíjrendszer;<sup>26</sup>
- ingyenes kulturális és sportprogramok, tanulmányi kirándulások.

*e) Az AJTP finanszírozása:*

- 2012-ig normatív rendszerben;
- jelenleg feladatfinanszírozás keretében.<sup>27</sup>

*f) Az AJTP helyi sajátosságai:*

<sup>24</sup> Ezt – az azóta eltörölt – követelményt felülírták a szociális szempontok, így már nagyvárosi, sőt budapesti tanulók is felvételt nyerhetnek.

<sup>25</sup> A középiskolákból kilépők életpálya-követése fontos feladat. A felsőoktatásban a NTP-hez kapcsolódó mentorprogramok feladata. A tehetségszolgáltatók, pedagógusok – az alapfokú intézményektől a felsőoktatásig ívelő – szakmai és anyagi támogatására jött létre a Magyar Génius Program. (Polonkai M. et al. Id. m. 72. p). Folytatása a már említett Tehetséghidak, a jövőben pedig a Talentum Program.

<sup>26</sup> Sajnos ennek biztosítását egyre több (többnyire maga is önhibáján kívül hátrányos helyzetű, kistelepeleési) önkormányzat képtelen vállalni.

<sup>27</sup> Oly módon, hogy a központi költségvetés a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) részére elkülönítetten biztosít 2,7 milliárd forintot a különböző tehetséggondozó programok finanszírozására – Marekné dr. Pintér Aranka, a KLIK akkori elnökének szóbeli bejelentése az AJTP XIII. Országos Konferenciáján, Budapesten (2013. március 19.).

- folyamatos tanári felügyelet és differenciált szaktárgyi segítségnyújtás a kollégiumban is;
  - a programot két önálló intézmény (iskola és kollégium) működteti, melyek között folyamatos és élő kapcsolat, szakmai egyeztetés és munkamegosztás van.
- A program TMTK szervezésében megvalósuló főbb elemei:
- a testi-lelki egészség harmonikus egységének hangsúlyos volta: egészségét, felvilágosító programok és előadások, védőoltások (influenza, HPV), a sport kiemelt szerepe, elsősorban:
  - úszásoktatás, korcsolya- és uszodabérletek, sítáborok, műfüves futball;
  - AJTP tanulmányi feladatok átvállalása a PTTT-től: szaktárgyi felzárkóztató és korrepetálás a TMTK foglalkozási rendjébe illeszkedően; külön AJTP angol nyelvi órák az iskolai csoportbontásoknak megfelelően; az AJTP-blokkból a tanulásmódszertan, ön- és társismeret foglalkozásai a TMTK-ban, a kollégium tanáraival történik;
  - havonta egy kollégiumi hétvége tanulmányi és személyiségfejlesztő foglalkozásokkal, szabadidős, sport- és kulturális programokkal;
  - kül- és belföldi tanulmányi kirándulások szervezése.

### ***A Táncsics Mihály Tehetséggondozó Kollégium foglalkozási rendszere***

Az előzőekben bemutatott tehetséggondozó és felzárkóztató programok az intézmény foglalkozási rendszerébe illeszkedve, a jogszabályok betartásával működnek.

A kollégium foglalkozási rendszere megfelel a Nemzeti kollégiumi alapprogram elvárásainak és előírásainak. Integrálja a tehetséggondozó programokat, de működési köre szélesebb azoknál, hiszen a hagyományos tanulássegítő és a szabadidős tevékenységeket is magába foglalja. A kollégiumi tevékenységek rendszerében megkülönböztetünk irányított (a személyiség fejlődéséhez szükséges, általában szabadidős jellegű, ám tanári ráhatás nélkül a diákok által esetleg nem vagy nem szívesen választott), kötött (többnyire tantárgyi jellegű) és kötetlen tevékenységeket (BENEDEK I., 2002). Előbbi kettő az intézmény formalizált foglalkozási rendszerének részét képezi, utóbbi a tanuló által szabadidejében, szabályozástól csaknem mentesen végzett időtöltések összefoglaló neve.<sup>28</sup>

A kollégiumi alapprogram ugyanezt a kategorizálást úgy végzi el, hogy a kötetlen tevékenységek kihagyásával, a kötött és irányított tevékenységekre összpontosít a foglalkozások részletezésénél; ú.m. tanulást segítő, egyéni és közösségi fejlesztést megvalósító, továbbá a szabadidő eltöltését szolgáló foglalkozások.

A TMTK foglalkozási rendszerének kialakításánál alapelv volt az átjárhatóság megteremtése: ennek megfelelően a felvételi felkészítő szakköröket az AJTP tanulói vagy az érettségi utáni képzésben részt vevők is látogathatják.<sup>29</sup> Az intézményben nem lezárt pedagógiai vita tárgya, hogy a kötött tanulószoba és a tantárgyi foglalkozások mennyire legyenek hangsúlyosak a foglalkozási rendszerben: a kollégák egy része ellenzi az „iskola a kollégiumban” jelleget (vö. BENEDEK I. 2002), mások a hagyományaink részének tekintik és a megtartás mellett vannak. Helyes és kívánatos megoldás minden bizonnyal az arany középút, ahol a kötött, az irányított és a kötetlen tevékenységek harmonikus arányban, egymást kiegészítve képezik a kollégium tevékenységportfólióját. A TMTK tantárgyi foglalkozási rendszerét az *2. táblázat*, a teljes foglalkozási spektrumot és a Nemzeti kollégiumi alapprogrammal való kompatibilitást a *3. táblázat* szemlélteti.

<sup>28</sup> Benedek I. (2002) id. m. 67spp.

<sup>29</sup> Fordított irányban ez az átjárás már korlátozottabb, aminek oka az AJTP szoros elszámolási kötelezettsége: az „aranyos” rendezvényeken való részvétel – nem AJTP-tanulók számára – csak a jogszabályi előírásokat nem sértő mértékben lehetséges (pl. tanulmányi kirándulásokhoz csatlakozás önköltségi alapon).

2. táblázat: *A Táncsics Mihály Tehetséggondozó Kollégium tantárgyi foglalkozásainak rendszere*

	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E
Magyar nyelv és irodalom	X	X	X	X		Angol nyelv		X	X	X	X
Olvasásfejlesztés-szövegértés	X	X				Német nyelv		X	X		
Történelem	X	X	X	X	X	Francia nyelv			X		
Matematika	X	X	X	X	X	Orosz nyelv			X		
Fizika			X	X	X	Spanyol nyelv			X	X	
Kémia			X	X		Elektrotechnika		X	X		
Biológia			X			Programozás					X
Földrajz			X	X		Analízis					X
Környezetvédelem					X	Algebra					X

A: felmérés (tanév elején), B: felzárkóztató (tanév eleji felmérés alapján), C: korrepetálás (igény és eredmény szerint), D: érettségi felkészítő szakkör (jelentkezés alapján), E: tehetséggondozó szakkör (jelentkezés alapján).

(RINGHOFER E. 2014 alapján, módosítva).

3. táblázat *A Táncsics Mihály Tehetséggondozó Kollégium foglalkozási rendszere*

Foglalkozás megnevezése (59/2013 EMMI r. 1. sz. melléklet)	Munkaforma és a résztvevők köre (TMTK)	Foglalkozási óraszám/hét	Megjegyzés
<b>1. Tanulást segítő foglalkozások</b>			
a) rendszeres iskolai felkészülést biztosító egyéni és csoportos foglalkozás, b) differenciált képességfejlesztő, tehetség-kibontakoztató foglalkozás, c) a bármely okból lemaradó tanulók felzárkóztatása, hátránykompenzáció, d) a tantárgyi ismeretek bővítése és a pályaválasztás segítése érdekében szervezett szakkörök, diákkörök, e) tematikus csoportfoglalkozás.	a) tanulószoba b) tantárgyi szakkörök, versenyfelkészítés ca) felzárkóztató (csoportos) cb) korrepetálás (1-3 fő) d) szakkörök (érdeklődési kör szerint) da) középszintű érettségire felkészítő db) emelt szinten felkészítő dc) diákkör, önképzőkör e) tematikus csoportfoglalkozás 1. témakör	max. 15 2/szakkör  1-2  1-3 2/szakkör    1-3/tanév	eredmény alapján jelentkezés alapján felmérés alapján isk. eredm. szerint jelentkezés alapján        kötelező
<b>2. Egyéni és közösségi fejlesztést megvalósító foglalkozások</b>			
1. <i>Csoportvezetői foglalkozások:</i> a) közösségi foglalkozás a kollégiumi csoportok számára: a csoport életével kapcsolatos feladatok, tevékenységek, események, problémák megbeszélése, értékelése b) tematikus csoportfoglalkozások: az e rendeletben előírt témakörök, időkeretek között szervezhető foglalkozások 2. <i>A kollégiumi közösségek szervezésével összefüggő foglalkozások:</i> a) a kollégiumi diákönkormányzatok működésének támogatása	1. <i>Csoportvezetői foglalkozások:</i> a) heti csoportfoglalkozás („kollégiumi osztályfőnöki óra”) b) tematikus csoportfoglalkozások 2-12. témakörök  2. <i>A kollégiumi közösségek szervezésével összefüggő foglalkozások:</i> a) DÖK-gyűlések és rendezvények b) kollégiumi közgyűlések, diákforumok	1  20-22/tanév      1  2/tanév	Kötelező, az adott csoport vezetője tartja. Kötelező, témakörönként más-más tanár tartja. Gólyatábor, kollégiumi hét, farsang, gyermekhét stb.

b) kollégiumi diákfórumok (kollégiumi gyűlés, kisebb közösségek szerinti megbeszélések) <i>3. A tanulókkal való egyéni törődést biztosító foglalkozások:</i> a foglalkozásokon (tanulói vagy pedagógusi kezdeményezésre) a diákok feltárhatják egyéni problémáikat ezek megoldásában számíthatnak a pedagógus tanácsaira, segítségére			
<b>3. Szabadidő eltöltését szolgáló foglalkozások<sup>30</sup></b>			
Állandó, vagy adott eseményre szerveződő kollégiumi diákcsoportok számára szervezett - irodalmi, képzőművészeti, zenei, tánc, vizuális képességeket fejlesztő művészeti, - természettudományos, műszaki, vállalkozói, gazdasági ismereteket bővítő szakmai, - egészséges életmódra nevelést, a rendszeres testedzést szolgáló sportcélú, - a hasznos gyakorlati ismeretek megszerzését, az önellátás képességének fejlesztését célzó, - a pályaeorientáció szempontjából is fontos tartalmakat hordozó, szakkörök, szakmai, művészeti foglalkozások, kollégiumi sportkörök, rendezvények, versenyek, vetélkedők.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- táncoktatás (AJTP szalagavató)</li> <li>- múzeumlátogatás, kiállítások</li> <li>- házi sportbajnokságok (labdarúgás, kosárlabda, strandröplabda, asztalitenisz, fitneszversenyek stb.)</li> <li>- műfüves futballpálya-, korcsolya és uszodabérlet</li> <li>- kézműves-szakkör</li> <li>- játékklub</li> <li>- filmklub</li> <li>- gólyatábor, egészség hét, kollégiumi hét, farsang, gyermek hét, Erzsébet-tábor</li> </ul>	változó alkalmi rendszeres  igény szerint  2 2 2 rendszeres (évente 1-2)	Kötelezően választható legalább egy.

### ***Esélyteremtés és tehetséggondozás mint a kollégium szervezeti kultúrájának, pedagógiai arculatának központi eleme***

Nézetem szerint kívánatos, hogy a – felzárkóztatást és tehetséggondozást egyaránt magába foglaló – esélyteremtés minden középiskolai kollégium pedagógiai küldetésének alappillére legyen. Ez az elméleti elvárás azonban nem minden esetben van összhangban a gyakorlati lehetőségekkel: az esélyteremtő pedagógiai környezet megteremtése a korábban említett kollégiumtípusok mindegyikében vagy nagy többségében elérhető, annak teljes, a tehetséggondozást is magában foglaló spektruma azonban leginkább a speciális és a szakkollégiumokban válhat valós gyakorlattá.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Az 59/2013 (VIII. 30.) sz. miniszteri rendelet előírásainak megfelelően, fentiekén kívül, tanév elején minden kollégista választ egy –heti egy óra kötelező elfoglaltságot jelentő– szabadidős foglalkozást. A TMTK „kínálata” a 2014/2015-ös tanévben közel 60 féle kötelezően választandó szabadidős foglalkozásból állt.

<sup>31</sup> Ennek ugyanis objektív kritériumai vannak: ilyen a megfelelő tárgyi-technikai környezet, a szakos ellátottság és a pedagógusok módszertani repertoárjának, pedagógiai kultúrájának, (tovább)képzettségének magas színvonala, a kimunkált és gyakorlatban is megvalósított pedagógiai program.

A TMTK rendelkezik azokkal az objektív feltételekkel, amelyek lehetővé tették, hogy a magyar tehetséggondozó hálózat és a fővárosi középiskolai kollégiumi rendszer, összességében a társadalmi mobilitást elősegítő hazai intézményrendszer fontos elemévé váljon. Az esélyteremtő szakmai programok egyaránt beépültek a kollégium szervezeti kultúrájába és pedagógiai arculatába.<sup>32</sup>

A hatályos jogszabályok (főként a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja) által meghatározott foglalkozási rendszernek a TMTK tehetséggondozó programjai megfelelnek, azzal kompatibilisek. A két tehetséggondozó program a kollégium foglalkozási rendszerébe illeszkedve meghatározza az intézmény pedagógiai arculatát. Az itt dolgozó, mesterségüket hivatásnak tekintő pedagógusok hiszik, hogy e pedagógiai arculat – a szervezeti kultúra fontos alkotóelemeként – szerves része a Táncsicsról a külső szemlélő (a „megrendelők”: a diákok és a szülők), valamint a szakmai partnerek szemében kialakult képnek.

### Irodalom

- Benedek István (1997): *Kollégiumi neveléstan. A kollégiumi nevelés elmélete és gyakorlata*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 312. p
- Benedek István (1993): *Kollégiumpedagógia. Tanulmányok a kollégiumi nevelés témaköréből*. Zánka.
- Benedek István (2013): *A közoktatási intézmény hatékonysága. „B” rész*. BME GTK APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 116. p.
- Benedek István (2012): *Közoktatás-rendszer- és szervezattan. „B” rész: Szervezattan*. BME GTK APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 105. p.
- Benedek István (2011): *Pedagógus szerepváltozások. Az intézményvezetés kompetenciaalapú megközelítése*. PPT-bemutató, Ady Endre Közgazdasági Szakkollégium, Budapest, 42. p.
- Benedek István (szerk.) (2006): *Gondolatok a kollégiumban III. A minőségfejlesztés, a minőségbiztosítás a kollégiumi oktató-nevelő munka gyakorlatában..* Ady Endre Fővárosi Gyakorló Kollégium, Budapest, 279. p.
- Czeizel Endre (2004): *Sors és tehetség*. Urbis, 242. p.
- Inántszy-Pap Judit-Orosz Róbert-Pék Győző-Nagy Tamás (2010): *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 139. p.
- Kovácsné Szeppefeld Erzsébet (szerk.) (2013): *Arany-könyv. Az Arany János Tehetséggondozó Program intézményei és kiemelkedő tehetségei*. 271. p.
- Mezei Anna-Polonkai Mária-Schmercz István (2012): *Sajátos pedagógiai, pszichológiai ismeretek*. BME GTK APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 161. p, (2.3.4. Hazai tehetséggondozás, tehetséggondozó programok).
- Ringhofer Ervin (2014): *Tehetségmodell a Táncsics Mihály Tehetséggondozó Kollégiumban – Út a szakkollégium felé*. Előadás, elhangzott a Tehetséghidak Program Tudástranszfer Fórumán. TÁMOP 3.4.5, Szeged, 2014. március 11.
- Rogers, Carl R.–Freiberg, H. Jerome (2007): *A tanulás szabadsága*. EDGE 2000 Kiadó – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 596. p.
- Simon István (1998): *Kollégiumtörténeti vázlatok és tanulmányok*. UnivPress, Budapest.

---

<sup>32</sup> Az előző fejezetekben részletezett tényeken túl bizonyítja ezt, hogy a TMTK és tanárai (előadóként is) részt vesznek az országos szakmai fórumokon, továbbképzéseken; tagjai szakmai szervezeteknek; óráadó tanárok több, elismert és eredményes tehetséggondozó iskolában (pl. Budapesti Fazekas Mihály Gimnázium); az intézményben rendszeresen jó gyakorlat és ismeretátadó műhelytevékenység folyik (pl. AJTP országos kollégiumi munkaközösség).



*Internetes források*

- Balogh László (2007): *Elméleti kiindulási pontok a tehetséggondozó programokhoz*. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozása. Mi a tehetség? <http://tehetseg.hu/mi-tehetseg> (utolsó lekérdezés: 2014. március 16.).
- A KöMaL versenyzőinek sikeres szereplése a 2013. évi Fizika Diákolimpián. (Lekérdezés: 2013. szeptember 6.) [http://www.komal.hu/hirek/2013-06/fizika\\_diakolimpia.h.shtml](http://www.komal.hu/hirek/2013-06/fizika_diakolimpia.h.shtml)
- Tóth Tamás (2014): *A hazai tehetséggondozás helyzete, intézményi feladatok*. Előadás, elhangzott a Tehetséghidak Program Tudástranszfer Fórumán. TÁMOP 3.4.5, Szeged, 2014. március 11. <http://tehetseg.hu/> (utolsó lekérdezés: 2014. március 16.).

*Jogszabályi források*

- 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről. [http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=20252.585277](http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=20252.585277) (utolsó lekérdezés: 2014. április 17.).
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=99300079.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV) (utolsó lekérdezés: 2013. szeptember 30.).
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny, 2011. évi 162. szám, 39622-39695. p.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Magyar Közlöny, 2012. évi 115. szám, 19493-19641. p.
- 229/2012. (VIII. 28.) kormányrendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról. Magyar Közlöny, 2012. évi 112. szám, 19043-19094. p.
- 46/2013. (VII. 4.) EMMI rendelet az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany János Kollégiumi Program és az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Program támogatásának igénylése, döntési rendszere, folyósítása, elszámolása és ellenőrzése részletes szabályairól. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1300046.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300046.EMM) (utolsó lekérdezés: 2014. április 17.).
- 59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet a kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. Magyar Közlöny, 2013. évi 133. szám 65488-65585. p. [www.ajtp.hu](http://www.ajtp.hu) (Lekérdezés: 2013. szeptember 6.).
- OM Közlemény a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjáról. 2006. május 24., 10p. [www.nefmi.gov.hu/letolt/.../ajtp\\_palyazat\\_om\\_kozlemeny\\_070918.doc](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/.../ajtp_palyazat_om_kozlemeny_070918.doc) (utolsó lekérdezés: 2014. április 17.).
- A Táncsics Mihály Kollégium minőségirányítási programja. Budapest, 2009. 60. p. <http://tankol.hu/tankol/dokumentumok/MIN%C5%90S%C3%89GIR%C3%81NY%C3%8DT%C3%81SI%20PROGRAM%202009.pdf> (utolsó lekérdezés: 2013. október 3.).
- A Táncsics Mihály Tehetséggondozó Kollégium pedagógiai programja. Budapest, 2010. 87. p.
- A Táncsics Mihály Tehetséggondozó Kollégium pedagógiai programja. Budapest, 2013. 99. p.
- A Táncsics Mihály Tehetséggondozó Kollégium Szervezeti és Működési Szabályzata. Budapest, 2011. 37. p. és mellékletek.

**NAGY Krisztina**

## **A pedagógus-továbbképzés megítéléséről**

(A pedagógusok és közoktatási vezetők körében végzett kutatások alapján)

### **Bevezetés**

A pedagógusok hétévenkénti továbbképzését jogszabály írja elő. Ez viszonylag új fejlemény a hazai gyakorlatban. A pedagógusok szervezett továbbképzése és belső késztetésen alapuló önművelése azonban nagy hagyományokra tekint vissza, a magas színvonalú szakmai munkának pedig elengedhetetlen feltétele (*Kiss Gy., 1970*). Az igazán elhivatott pedagógusok sohasem kérdőjelezték meg létjogosultságát: „...a pedagógusok kifejezetten szeretnek tanulni, belső igényük van a folyamatos szakmai továbbfejlődésre. Az élethosszig tartó, folyamatos tanulás igényét egyértelműen alátámasztották a pedagógusok és az intézményvezetők körében végzett interjúk is.” – állapítja meg *Sági Matild*. Ez az öröndetes tény jelent meg a TALIS-vizsgálatokban is: a magyar pedagógusoknak majd 90%-a részesült valamilyen továbbképzésben a vizsgálatot megelőző 18 hónapban, mely igényeiknek nagyrészt megfelelt. Ez nagyjából megfelel a TALIS-átlagnak. E vizsgálatok arra is rávilágítottak azonban, hogy a magyar kollégák az átlagnál kevesebb időt (16,7 nap) fordítottak továbbképzésre a teljes mintához képest (17,3 nap), kisebb arányban vesznek részt kutatásokban, s hogy a fiatal tanárok, valamint az egyetemet végzettek részvétele az átlagtól elmarad. (*Sági M., 2011*)

### **A továbbképzés megítélése a magyar pedagógusok körében**

Vizsgálataimat a pedagógus-továbbképzés témakörében két egymást követő évben, 2013-ban és 2014-ben végeztem. Mindkét esetben kérdőíves felmérést végeztem, az elsőben gyakorló pedagógusok, a másodikban közoktatási vezetők és közoktatási vezetői továbbképzésben részt vevő kollégák körében. Az első felmérésben 79, a másodikban 106 aktív és nyugalmazott pedagógus illetve közoktatási vezető vett részt. Ez már nagy mintának tekinthető, reprezentatívnak azonban nem. Ennek oka a megkérdezettek számán túl az, hogy a mérésben – bár igyekeztem minél szélesebb kört elérni a mintavétel során – lényegesen alulreprezentáltak az általános iskolai tanítók, a szakszolgálatok munkatársai és a vidéki pedagógusok, továbbá a megkérdezettek aránya nem tükrözi az egyes iskolafokokon és típusokban, a különböző fenntartók által működtetett iskolákban dolgozó pedagógusok valós megoszlását.

A vizsgálatok során a fent vázoltakhoz hasonló tapasztalatokat szereztem: kollégáink továbbképzés iránti elkötelezettsége megkérdőjelezhetetlen. A pedagógusoknak mindössze 5%-a adott nemleges választ, míg a megszólított közoktatási vezetők, helyettesek, vezető képzőt végzők és végzettek egybehangzóan (100%) állították, hogy a pedagógusok rendszeres szakmai továbbképzését fontosnak tartják.

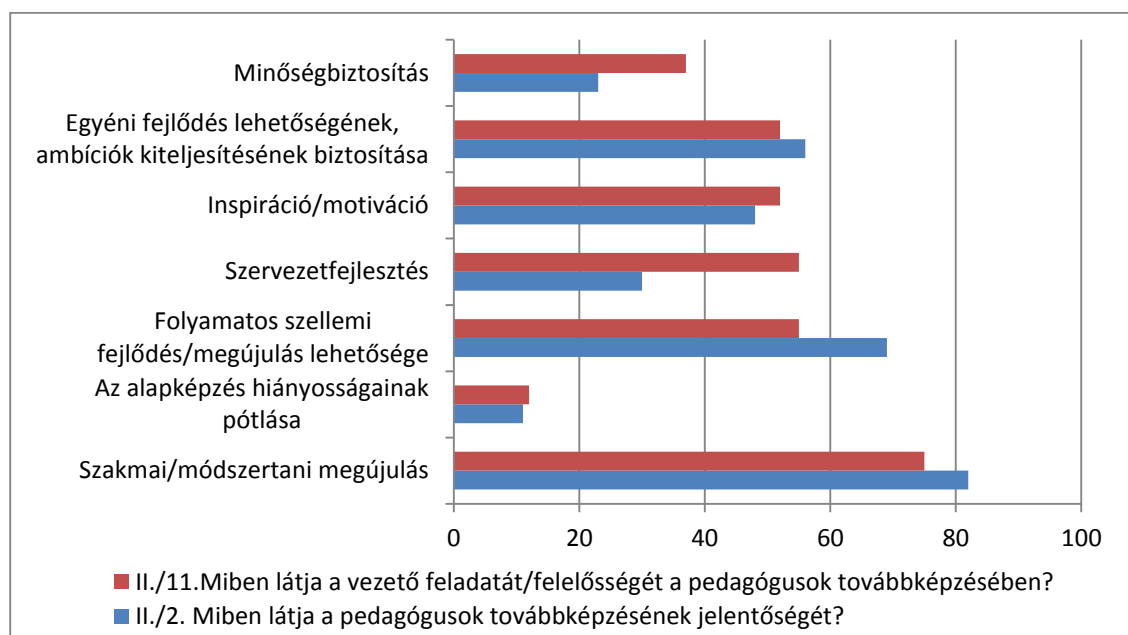
A megkérdezettek többsége (77,3%) a továbbképzésben elsősorban a szakmai/módszertani megújulás lehetőségét látja. Alighanem hasonló gondolatmenetet követnek, akik a folyamatos szellemi fejlődésre, megújulásra való lehetőségként és törekvésként értékelik (65%), csak az előbbieket a szakmai, az utóbbiakat az egyéni fejlődésre helyezik a hangsúlyt, ám ezek a gyakorlatban egymástól nehezen elválasztható kategóriák, különösen, ha figyelembe vesszük azt a szakmai alaptételt, hogy a pedagógus az oktatási-nevelési folyamatban teljes személyiségével vesz részt. Feltűnő, hogy hasonló párt alkot az egyéni fejlődés lehetőségeinek és az ambícióknak kiteljesítése (65,1%), és az inspiráció-motiváció (45,3%). Itt elsősorban a továbbképzéshez fűződő erős érzelmi motivációk fejeződnek ki.

Várakozásaimhoz képest csak kevesen tekintenek a továbbképzésre mint szervezetfejlesztési (28,3%), és minőségbiztosítási eszközre.

Érdekes, hogy míg a pedagógiai szakirodalom ma már egyértelműen felvállalja, hogy a képzés során a pedagógus-hallgatók pályára való teljes felkészítése nem megvalósítható. Addig az alapképzés hiányosságainak pótlásában a továbbképzésnek feltűnően kevesen tulajdonítanak jelentőséget – a válaszadóknak mindössze 10,4%-a –, holott „A kutatási eredmények szerint a gyakorló pedagógusok nézeteinek alakítása a pedagógus-továbbképzés keretei között sokkal eredményesebbnek bizonyul, mint az alapképzés során. Ennek a jelenségnek minden bizonnyal az oka, hogy a továbbképzésben sokkal több lehetőség van a tapasztalati tanulás megszerzésére, rendszeresen és közvetlenül kapcsolódhatunk a pedagógus saját gyakorlati problémamegoldásaihoz.” (Falus I., 2004, 2007)

### ***Kötelező továbbképzés vagy belső képzetés?***

A kötelező továbbképzés és a belső képzetésen alapuló önművelés megjelenik a kortárs pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban is. Míg Falus Iván a pedagógusokat professzionális tanulóknak tekinti, akik – kialakult személyiségük és önreflexív gondolkodásuk révén – rálátással bírnak tudásukra és annak hiányosságaira, így meg tudják határozni további tanulásuk irányát: „szakemberként képesek [...] saját tanulásuk önszabályozására”, „aktív tanulóknak kell (őket) tekinteni, akik megkonstruálják saját tudásukat”. (Falus I., 2004) Nyilván az intézményvezetők többsége is így gondolkodik, és ez jól összefér a kortársak szakmai és emberi megbecsülésével, ami a jó munkahelyi légkör elengedhetetlen alapeleme, miközben feltétele a nevelőtestület egységének megteremtéséhez. Ezzel ellentétes véleményt fogalmaz meg *Sági Matild*: „A pedagógusok körében végzett interjúink tanúsága szerint Magyarországon a legtöbb tanár nem tudja pontosan megfogalmazni, hogy milyen témakörű, típusú szakmai fejlesztésre lenne szüksége.” (Sági M., 2013)



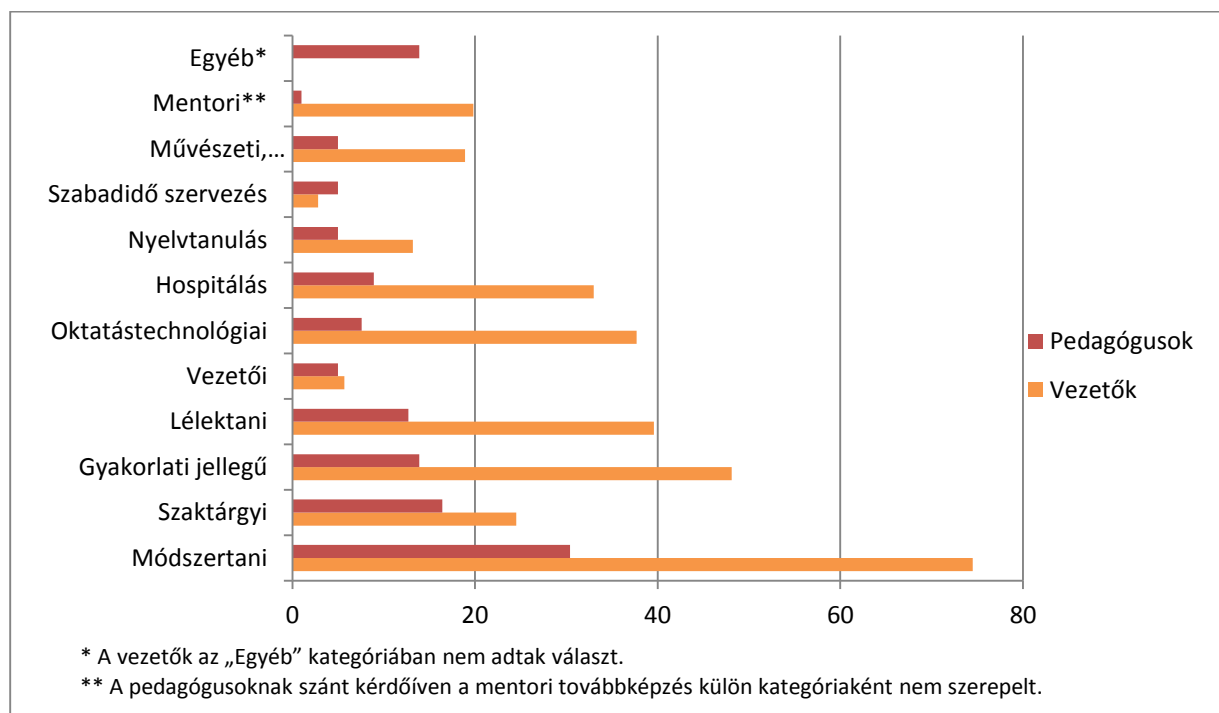
1. ábra: A közoktatási vezetőknek az egyes továbbképzési területek fontosságáról, és a vezetőnek a pedagógusok továbbképzésében betöltött feladatáról, ezzel kapcsolatos felelősségéről alkotott véleményének összehasonlítása

### ***A pedagógus-továbbképzés az egyéni célok és a szervezetfejlesztés szolgálatában***

Nagyon tanulságos összehasonlítani, vajon mennyiben ítélik meg másként a pedagógus-továbbképzést a közoktatási vezetők a szerint, hogyan nyilatkoznak róla általánosságban, gyakorlatilag pedagógusként, és aszerint, hogy saját vezetői felelősségüket hogyan látják e

kérdésben. Bár a szakmai/módszertani fejlődés, megújulás továbbra is a legfontosabb szempontként jelenik meg, egyértelműen látható az arányok eltolódása és a vezetők tudatossága, felelősségvállalása. Itt a szervezetfejlesztés (a folyamatos szellemi fejlődéssel azonos arányban) már a második legfontosabb szempont, és az inspiráció, motiváció hasonló súllyal jelentkezik (mely az egyéni fejlődési lehetőségekkel immár egyenlően esik a latba). Azért is kell felfigyelnünk a motiváció megnövekedett fontosságára, mert itt már egyértelműen külső, a vezetőtől a pedagógus felé irányuló motivációról van szó. Ugyanerről tanúskodik a minőségbiztosítás fokozott kiemelése a válaszokban (ezzel természetesen összefügg, hogy a minőségi munkavégzés alapelemeként továbbra is a szakmai, módszertani megújulás szerepel, mint a legtöbbször által megjelölt szempont). Semmiképpen sem lehet szó nélkül hagyni, hogy a vezetők, amikor kollégáik továbbképzésében betöltött szerepüket és felelősségüket értékelik, éppen ezeket a területeket hangsúlyozzák jobban: minőségbiztosítás, motiváció/inspiráció és szervezetfejlesztés (miközben továbbra is tiszteletben tartják és méltányolják az egyéni ambíciókat). Itt szépen kidomborodik az a szervezetfejlesztéssel kapcsolatos elvárás, hogy a munkavállaló és a szervezet céljait közös nevezőre hozzák, ami elsősorban vezetői feladat, mely nagyfokú empátiát, a dolgozók, a szervezet és a lehetőségek alapos ismeretét feltételezi (Kapa M., 2014).

Az alábbi diagram azt mutatja, milyen továbbképzési lehetőségeket választanának a vezetők beosztottjaik, és a gyakorló pedagógusok a maguk számára. Szembeszökő különbség, hogy a pedagógusok minden kategóriában alacsonyabb százalékban választottak. Ennek fő oka valószínűleg az, hogy esetükben a kérdés csak saját továbbképzési elképzeléseikre, terveikre vonatkozott, a vezetők azonban tantestületük vonatkozásában adták meg válaszaikat, tehát eleve több személyre kellett gondolniuk. Lehetséges magyarázatnak tűnik az is, hogy a vezetők általában tájékozottabbak a továbbképzési kínálat tekintetében, ezért jelöltek meg több lehetőséget.



2. ábra: A pedagógusok és a vezetők továbbképzési elképzeléseinek összehasonlítása önmaguk, illetve nevelőtestületük vonatkozásában

Feltűnő hasonlóság, hogy mind a vezetők, mind a pedagógusok a kiemelkedően fontosnak tartják a módszertani és a gyakorlati jellegű továbbképzéseket, hisz ezt választották legnagyobb számban (e mellett a pedagógusoknál a szaktárgyi továbbképzésekre helyeződött a hangsúly). A

pedagógusok különösen akkor tanulnak szívesen, képzik örömmel magukat, ha a megszerzett tudásnak hamar, vagy szinte azonnal hasznát veszik, s elsősorban igaz ez az osztálytermi munkára: „A gyakorló tanárok [...] a mindennapi megvalósíthatóság, a praktikusság igen fontos szempontjait tartják szem előtt.” (Kotschy B., 2007) Erre utaltak azok a pedagógusok, akiknek a továbbképzéssel szemben támasztott elvárásaik a következőképpen foglalhatók össze: az előadó legyen „igényes, felkészült”, „gyakorlati szakember”, az átadott tudás „gyakorlatban jól használható”, a továbbképzésen „tényleges képzés” folyjon. Tisztelik gyakorló pedagóguskollégáik tudását, ezért hospitáláson, „tapasztalatcserék kötetlen beszélgetésein” örömmel vennének részt, ám elutasítják pl. a csoporttréninget, mert azt komolytalannak, haszontalannak tekintik.

Szintén egyetértés tapasztalható a lélektani továbbképzések fontosságának tekintetében – nyilván ennek az az oka, hogy a pedagógusoknak sokkal több ilyen jellegű problémát kell kezelniük mindennapi működésük során, mint korábban, hisz erre a korábbinál lényegesen nagyobb társadalmi igény, elvárás is mutatkozik.

Szignifikáns eltérés látható az oktatástechnológiai eszközök használatára irányuló és a hospitálást mint módszert felhasználó továbbképzések esetében: míg a vezetők határozottan preferálnák ezeket, addig a pedagógusok viszonylag kis számban jelölték, csakúgy, mint a nyelvtanulás esetében és a művészeti, drámapedagógiai területen. A szabadidő szervezés és a vezetői továbbképzés egyik csoport érdeklődésének sem szerepel homlokterében, viszont a vezetők szívesen küldenek kartársaikat mentori tanulmányokra. Érdekes, hogy a pedagógusok éltek azzal a lehetőséggel, hogy a kérdőíven az „Egyéb” kategóriában teljesen egyéni elképzeléseiket is feltüntethették: drogprevenációs, környezeti nevelési, konfliktuskezelési és önismereti kurzusokat (a vezetők közül azonban senki nem írt ebbe a rovatba).

### ***Külső vagy belső továbbképzés?***

A vezetők 72,6%-a egyértelműen a külső továbbképzést preferálja, míg a TALIS-kutatásokból az derült ki, hogy a magyar pedagógusoknak a hospitálásba mint képzési és továbbképzési módszerbe vetett hite nagyon erős, és elsősorban a saját intézményükben történt óralátogatásokat tekintették hatékonynak. Kutatásaim ezt csak részben erősítették meg.)

A külső továbbképzések jelentősége a pedagógus-továbbképzésben tagadhatatlan, és egyes területeken kizárólagos (új szak, szakvizsga, szakképesítés megszerzése esetén, bizonyos módszertani tartalmak elsajátításakor, vagy ha a testületnek csak egy vagy kevés tagját érinti stb.) Ezzel együtt a belső továbbképzés megbecsültsége sajnálatos módon visszaesett az utóbbi évtizedekben, annak ellenére, hogy költséghatékony, különösen akkor, ha a nevelőtestületnek jelentős, közös problémával kell megküzdenie pl. SNI, drogprevenáció, tanulási nehézségek kezelése. A rendszeres és kölcsönös óralátogatások a magyar pedagógiai gyakorlattól nem voltak idegenek: a régebbi szakirodalom egyértelműen áldásos hatást tulajdonít e módszernek a tantestület egységének kialakításában és megszilárdításában, mert egymás munkájának megismerése által fokozza a kartársak közötti megbecsülést, miközben elősegíti a jó módszerek és gyakorlatok átadását, a nevelőtestületen belüli eszmecserét, kommunikációt, ösztönzi a „hivatásbeli együttműködés” különböző formáinak meghonosodását. A hospitálás ezen kívül növeli a saját hatékonyságba vetett hitet. Reflexív, önreflexív gondolkodásra sarkall, építőjelleű, óv a stressztől és a kiégéstől is, amint azt pl. a PDS típusú iskolákban tapasztalták. A kooperációnak ez a formája szemléletváltással is jár: az óralátogatás inentől kezdve nem az egyoldalú ellenőrzés eszköze, hanem a kölcsönös tanulása, az értékelés úgyszintén. A tantestületi továbbképzéseknek egy lehetséges új iránya rajzolódik ki, mely első pillantásra talán megijesztheti a nagyfokú autonómiájukat féltő kollégákat, ám találkozik a magyar pedagógusoknak a hospitálásba mint képzési és továbbképzési módszerbe vetett hitével (Sági M., 2011).

### ***Következtetések a kérdőíves felmérésből nyert adatok elemzése után***

1. A pedagógusok és a közoktatási vezetők továbbképzés iránt érzett elkötelezettsége példamutató. Minden megkérdezett támogatja, szükségesnek tartja a pedagógusok rendszeres szakmai továbbképzését. Ez egybevág a gyakorló pedagógusok vélekedésével és a TALIS-vizsgálatok eredményeivel.

2. A közoktatási vezetőknek mindössze 21,7%-a szerzett már korábban szakvizsgát, miközben általában az idősebb generációk képviselői közül kerültek ki a válaszadók. Ez arra utal, hogy a pedagógus társadalom a szakvizsgás továbbképzések terén jelentős lemaradással küzd, hisz az nem lett a pályán maradás feltétele, így a 30-60-90-120 órás továbbképzések sokkal népszerűbbek voltak az elmúlt 15 évben. Ebben jelentős változást hozhat a Nemzeti köznevelési törvény által bevezetett „Életpályamodell”, melyben az előrelépés feltétele a szakvizsga megléte. Érdekes adalék, hogy a vezetőképzés ugyan nem esik a pedagógusok érdeklődésének homlokterébe, és a vezetők is elenyésző számban jelezték, hogy kartársaikat szívesen terelnék ilyen irányba, mégis rendkívül népszerűnek mondható, hisz a megkérdezettek 37,7%-a jelenleg pedagógus beosztásban dolgozik, tehát a közoktatási vezetőképzőt nagyrészt nem igazgatói pozíciójuk megtartása céljából végzik. További kutatások deríthetnének fényt arra, vajon a szakvizsga megszerzése jelenti-e számukra az elsődleges vonzerőt, vagy távlati vezetői ambícióikat kívánják így megalapozni?

3. A közoktatási vezetőknek nevelőtestületükre és a pedagógusoknak saját magukra vonatkoztatott továbbképzési elképzelései nagyban hasonlítanak, amennyiben mindkét csoport a módszertani, szaktárgyi, lélektani és gyakorlati jellegű képzéseket választaná legnagyobb számban. A vezetők elsősorban a külső továbbképzések szervezését pártfogolják, ám szívesen látogatják kollégáik óráit, és attól sem ódzkodnak, hogy bemutató foglalkozásokat tartsanak. Ezzel azonban – tapasztalatom szerint – csak nagyon ritkán élnek, bár megerősíthetné „vezetőtanári” tekintélyüket testületük előtt, a beosztott pedagógusok szemében pedig az igazgató szakmai kiválósága a legfontosabb vezetői erények egyike (ha nem legfontosabbika). A kölcsönös óralátogatások így inkább csak elvi vezetői támogatást kapnak, ezért a tapasztalatok, módszerek átadásának ez a hatékony és költségtakarékos módja a nevelőtestületekben háttérbe szorul, és nem segíti a kartársak „hivatásbeli együttműködésének” kialakulását.

4. A vezetők a továbbképzésben a szervezetfejlesztés hathatós eszközét látják, és igyekeznek ilyen értelemben használni. Ám elfogadják, hogy a pedagógusok és az intézmény érdekeit közös nevezőre kell hozni, mert csak így biztosíthatják a kollégák együttműködését. A továbbképzést tehát nem kizárólag szervezetfejlesztési eszközként ismerik el, vagy a szervezetfejlesztést sokkal szélesebben értelmezik, nem szűkítik pusztán a munkakörök betöltésének feladatára, hanem a minőségbiztosítás, a teljes személyiség fejlesztésének lehetőségét is látják benne. Ez pedig szintén szervezeti érdek is.

5. A vezetők jól látják, hogy a pedagógiai program és a továbbképzési program összhangjának megteremtése szükséges, de a gyakorlati megvalósítás problémáira utal, hogy sokan érzik úgy, e feladatot csak részleges sikerrel oldották meg, ugyanez igaz a környezeti változások és a továbbképzési program összhangjának vonatkozásában.

### ***Irodalom***

Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata In.: *Educatio* 3. 359-374.

Falus Iván (2007): *A tanárrá válás folyamata* Budapest, Gondolat

Falus Iván (2013): *Új tendenciák a pedagógus-továbbképzés nemzetközi gyakorlatában.*  
[http://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop\\_315\\_pedkepzes\\_fejl/projekthirek/nyito\\_konferencia\\_beszamolo/6\\_szekcio/6\\_1\\_falus](http://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/nyito_konferencia_beszamolo/6_szekcio/6_1_falus)

*Iskolavezetés I.* (Szerk.: Kiss Gyula) Magyar Pedagógiai Társaság Budapest, 1970.

Kapa Mátyás: *Emberi erőforrás fejlesztése, minősítés (Alkalmazott ember erőforrás gazdálkodás a köznevelés rendszerében)* Budapest, 2014. (BME Egyetemi jegyzet)

Kotschy Beáta (2007): *A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái* In.: Falus Iván: *A tanárrá válás folyamata* Budapest, Gondolat.

*Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői* (Szerk. Hermann Zoltán et. al.), Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2009.

Sági Matild (2011): *Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében*  
[http://epa.oszk.hu/00000/00035/00149/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2011\\_10\\_005-017.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00149/pdf/EPA00035_upsz_2011_10_005-017.pdf)

Sági Matild (2013): *A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben*  
[https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/erok\\_es\\_eredok.pdf](https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/erok_es_eredok.pdf)

**BOGNÁRNÉ Szigeti Edit**

## **Egy sikeres felnőttoktatási kezdeményezés nyomában – A hevesi Nyugdíjasok Középiskolája az 1980-as évek végén**

A felnőttek és a nyugdíjasok legszélesebb rétegeinek a művelődés és tanulás minden formájába történő bevonása a XXI. század első évtizedeiben már széles körben felismert társadalmi igény. Manapság számos lehetőség áll a fiatalabb és idősebb felnőttek rendelkezésére mind az iskolarendszeren belül, mind pedig iskolarendszeren kívül annak érdekében, hogy tudásukat, ismereteiket gyarapítsák és akár szükségszerűségből, akár csak szórakozásból tanuljanak és képezzék magukat. A nyugdíjasok tanulása, vagy bármilyen hasznos tevékenységben való részvétele, az úgynevezett „aktív időskor” megvalósítása jelentős erőforrás lehet az előregedő társadalmak számára. Az idősek az őket körülvevő, változó világról szerzett ismereteik és tapasztalataik gyarapításával és a tanulás által frissen tartott szellemükkel nem csupán saját életminőségüket javíthatják, hanem sokat segíthetnek a fiatalabb generációk nevelésében, a hagyományok ápolásában és az unokák, dédunokák gondozásában is.

### ***Demográfiai változások***

A XX. század utolsó és a XXI. század első évtizedeiben Európa szerte nagymértékben átalakult a társadalom összetétele és napjainkban már meghatározó jelenség az időskorú népesség megnövekedett aránya a fiatalokkal szemben. Statisztikai adatok alapján, ma Magyarországon a 60 éven felüliek korosztályának aránya mintegy 20 százalékot tesz ki és ez az arány évről évre nő. Ahogyan azt a KSH 2011-es magyarországi népszámlálásról készített 2012-ben kiadott tanulmányában olvashatjuk, „a demográfiai változások fenntarthatósági kérdéseket vetnek fel az oktatás különböző szintjein, a munkaerőpiacon, a szociális és egészségügyi ellátásban (KSH, 2012:20)”. Ezek a demográfiai jelenségek az időskorúak igényeinek megfelelő tanulási és művelődési lehetőségekre és az időskori változásokkal való megbirkózáshoz segítséget nyújtó szakemberek tevékenységére irányítják a figyelmet. A szakirodalomban „őszülő”-nek nevezett társadalmunkban (Szabóné Molnár, 2009) különösen megnőtt a gerontológia jelentősége. Boga Bálint, az idősek tanulásának egyéni és társadalmi hasznáról írva, megjegyzi, hogy a gerontológia a XX. század tudománya, mivel az idősek aránya a népességen belül ekkor érte el azt a mértéket, hogy komolyan foglalkozzanak vele (Boga, 2013).

### ***Tanulás felnőtt- és időskorban***

Szinte nincs olyan tudományág, amelynek ne lenne valamilyen módon kapcsolódási pontja az időszöddel és az időseket érintő kérdésekkel, kutatva az „aktív”, „egészséges”, vagy „sikeres” időskor (Bajusz–Jászberényi, 2011) titkát nem csak az egyén szemszögéből, hanem társadalmi és gazdasági szempontok alapján is. (Boga, 2013) A titok egyik kulcsa minden bizonnyal a tanulás, mint az ember egész életét végigkísérő folyamat. A tanulás, amely állandó kíváncsiságot és nyitottságot feltételez a körülöttünk lévő környezet iránt, meghatározó szerepet tölt be minden korosztály életében. A tanulás fogalmára vonatkozóan a nemzetközi és hazai szakirodalomban többféle, és állandóan változó, megközelítéssel és meghatározással találkozhatunk, de egyikről sem jelenthetjük ki, hogy mindenre kiterjedő és átfogó definíció, mivel az értelmezése mindig szorosan összefügg egy-egy nép történelmi-társadalmi-gazdasági környezetével, kultúrájával és hagyományaival. (Carol



E. Kasworm *et al.*, 2010.1) A kifejezések, mint pl. „felnőttképzés”, „felnőttek tanulása”, vagy „felnőtt- és folyamatos képzés” terminológiai változásainak bemutatásával a nemzetközi és a hazai szakirodalomban *Feketéné Szakos Éva* a felnőttképzés tanulásközpontúságának térnyerésére, az informális és nem formális tanulás értékének a felismerésére hívja fel a figyelmet (*Feketéné Szakos*, 2014). A felnőttek tanulásával, nevelésével, képzésével kapcsolatban érdekes megemlíteni, hogy pl. az amerikai szakirodalomban használt „adult education” (felnőttoktatás) kifejezés eleinte a „home education” (otthoni nevelés), vagy „popular education” (népnevelés, népi, közösségi nevelés) elnevezéssel egyenértékű volt, jelezve a felnőttek inkább informális tanulási szokásait (*Stubblefield and Rachal*, 1992, In: *Carol E. Kasworm et al.*, 2010. 1). Amerikában az „education” (nevelés, edukáció) kifejezést csak a XX. században kezdték kizárólagosabban a formális oktatási tevékenység megjelölésére használni. Vonatkozó kutatások igazolják, hogy a felnőttek sokkal inkább kedvelik a nem formális, vagy informális tanulási lehetőségeket, mint az iskolarendszerű kööttségeket (*Bajusz*, 2010). A felnőttkori tanulás másik fontos jellemzője a praktikus és a mindennapokban hasznosítható tudás iránti igény. Különösen érvényes ez az idősebb, nyugdíjas korosztályra, akiknek már általában nem a további szakmai képzettség, vagy bizonyítványok megszerzése a célja, hanem inkább a mindennapjaiban hasznosítható és szükséges ismereteket kívánnak szerezni, pl. számítógép, internet használata (Molnár, 2011, 2012) idegen nyelvek, barkácsolás, kreatív tevékenységek, stb.

### ***Gerontagógia, gerontoeducáció***

A gerontagógia, vagy gerontoeducáció az időskorúak tanításának és tanulásának az elmélete és gyakorlata. Feladata, hogy az idős embereket felkészítse az öregedéssel együtt járó változásokra és a tanulással elősegítse az öregkor életminőségének javulását. (*Hidy*, 2002; *Sipos*, 2011) A gerontagógiát tekinthetjük úgy, mint a gerontológia speciális szakterületét, vagy tekinthetjük az általános embernevelés, vagy antropagógia egyik alrendszerének, amely a pedagógia, mint gyermeknevelés és andragógia mint felnőttnevelés mellett helyezkedik el a rendszerben (*Durkó*, 1999; *Boga*, 2011; *Feketéné Szakos*, 2014). Míg az andragógia a felnőttek oktatásának, képzésének és tanulásának a tudománya, amelynek a fókuszában általában a formális közoktatásból a munkaerőpiacra lépő felnőttek oktatása és képzése áll, a gerontológia az idősekkel foglalkozó tudomány, amely az időskorral járó, elsősorban fiziológiai, testi-szellemi, egészségügyi változások kérdésével és azok kezelésével foglalkozik. Ahhoz, hogy az idősek tanulásáról általában és az elmúlt évtizedekben ezen a téren bekövetkezett változásokról, valamint azok okairól átfogó képet alkothassunk, fontos meghatároznunk, hogy mit nevezünk időskornak, vagy nyugdíjas kornak ma, és mit jelentett ugyanez a fogalom 20-30 évvel ezelőtt. Bár a tudományos szakirodalomban számos eltérő időskor-kategóriával találkozhatunk, a köztudatban az időskorúak általában az adott kor nyugdíjasai is egyben. Ez tükröződik az elmúlt évtizedekben 55-60 évről 60-65 évre emelkedő nyugdíjkorhatárban is. Az időskori tanulás kérdésének megnövekedett jelentőségét mutatja, hogy pl. a budapesti Zsigmond Király Főiskolán 2009-ben egy Gerontoeducációs Kutatóközpontot hoztak létre és az andragógia szakon belül gerontoeducáció szakirányt indítottak. Országszerte számos intézmény foglalkozik az időskorú lakosság tanulási igényeinek megfelelő képzések és programok kialakításával, pl. Eger, Miskolc, Pécs, Győr, Budapest, Zsigmond Király Főiskola Nyugdíjasok Óbudai Akadémiája, ELTE Harmadik Kor Egyeteme, Újbuda 60+ programok, stb. A 2013-ban induló *Andragógia és Művelődéstudomány* című folyóirat 1. évfolyamának teljes 2. számát az időskori tanulás témájának szentelte. Ezen kívül, az időskorúakra jellemző tanulási tendenciákat

mutatják be és gazdag szakirodalmi áttekintést nyújtanak a Zsigmond Király Főiskola által negyedévenként kiadott Gerontoeducáció című tudományos folyóiratban megjelenő tanulmányok, kutatási jelentések és elemzések is. Ugyanakkor a hazai gerontológia kezdeteinek a megismerésére kevés forrás áll rendelkezésre. Mini kutatásom betekintést nyújt egy ma is egyedülállónak tekinthető – a szakirodalomban „hevesi gerontológiai modell”-hez kapcsolódó felnőttoktatási, gerantológiai program – a Hevesi Nyugdíjasok Középiskolája – megvalósításának a körülményeibe.

### ***A mini kutatás célja, helyszíne és módszerei***

Dr. Giller Lászlóné, Ildikóval, a Hevesi Gimázium nyugdíjas, magyar-angol szakos középiskolai tanárával otthonában készítettem interjút arról, hogy hogy hogyan került kapcsolatba az idősek tanulásának kérdésével és miként, milyen motívumok alapján jött létre az 1980-as években a magyarországi viszonylatban úttörőnek tekinthető kezdeményezés eredményeképpen Hevesen a Nyugdíjasok Középiskolája? Mik voltak a képzés főbb célkitűzései, tartalma, a tanterv részei, mi jellemezte az iskola akkori életét, kértek-e visszajelzést a végzett tanulók tapasztalatairól, volt-e a kezdeményezésnek utóélete. A történetet Ildikó korabeli dokumentumokkal is alátámasztotta, összegyűjtve az évtizedek óta őrzött újságvivágásokat, a megjelent tudósításokat és a beszélgetés során bemutatta az akkori nyugdíjas hallgatók írásait és a közös kirándulásokról, a tanévzáró ünnepségről és bizonyítványosztásról szóló fényképeit. (ld. 1. melléklet)

### ***A Hevesi Nyugdíjasok Középiskolája***

#### *Eredmények és elemzésük*

A kezdeményezés háttere – Hogyan indult a nyugdíjasok középiskolája? Milyen főbb célkitűzései voltak? Mi jellemezte a képzők indítékait?

Dr. Giller Lászlóné fiatalon, 1971-ben került Heves városába magyar-angol szakos tanárként. Osztályfőnökként a hevesi gimnazista tanítványaival havi rendszerességgel járt önkéntesen, karitatív céllal a városban működő Szociális Otthonba. Személyes látogatásaikkal, irodalmi műsoraikkal, frissen kialakított kapcsolataikkal egy kis szeretetet, törődést szerettek volna adni az otthon lakóinak. A szociális otthon vezetője, Szegő főorvos úr<sup>1</sup> gerontológiai gondozói munkát is végzett a város időskorú lakosaival azzal a céllal, hogy segítsen az embereknek az időskorral járó problémák megoldásában (Vértes, 1985; Mikeš, 1985). Szegő doktor véleménye szerint több veszély is leselkedik az idősekre. Az egészségügyi problémákon kívül három problémát nevezett meg. Szerinte ez a három dolog nyomozthatja az időskorúakat:

- magány
- elszigetelődés
- tétlenség

Szegő doktor a fentebb említett időskori problémák elkerülése céljából teremtette meg a Nyugdíjasok Főiskoláját Egerben, a mai Eszterházy Károly Főiskola intézményében.<sup>2</sup> Az 1980-as években kérte fel Ildikót egy nyugdíjasok számára megtervezett középiskola tantervének kidolgozására. Ildikó idősek iránti tisztelete, valamint az az igény, hogy az óvodás-, iskoláskorú gyermekekkel minél jobban felkészült „nevelőnők”, nagymamák, foglalkozhassanak, adta azt az ötletet, hogy létrehozza a „nagymama képzést” a nyugdíjasok középiskolájában. A „nagypapák”

<sup>1</sup> Dr. Szegő Imre főorvos, gerontológus, a hevesi idősek otthonának az igazgató főorvosa, aki az idős emberekkel való foglalkozás során jutott a „gerontológiai prevenció” gondolatához. 1974-ben indította el az idősek szociális otthona keretében a gerontológiai gondozót, ami teljesen új szociálpolitikai kezdeményezésnek számított akkoriban. 1990-ben „Az idős kor egyes orvosi-szociális problémái és megelőzésük lehetősége” című kandidátusi disszertációjában összegzi tapasztalatait, amely a szakirodalomban a „hevesi gerontológiai modell” néven vált ismertté.

<sup>2</sup> Míg az egri Nyugdíjasok Főiskolájáról említést tesz a szakirodalom (Jászberényi, 2011. 76-77.), a hevesi Nyugdíjasok Középiskolájával kapcsolatban nem találtam tudományos hivatkozást.

részére pedig „barkácsolás” fakultáció tantárgyának bevezetésével hasznos háztartás körüli munkák elvégzésére dolgozta ki a tananyagot. Legfontosabb céljuk az volt, hogy a nyugdíjasok ezzel az iskolával új célt láttak maguk előtt, tartalmas, örömteli öregséget élve tanultak és esetleg alkalmi munkát is vállalhattak (Németi, 1987).

#### *Mi adta a nagymama-képzés ötletét?*

A képzés tartalmában a gyermeknevelői szak jelentőségét a korra jellemző társadalmi háttér is meghatározta. Ezt a társadalmi képet Ildikó a következőképpen festi le: „Abban az időben „kulcsos gyereknek” neveztük azokat a kisgyerekeket, akik lakáskulccsal a nyakukban futkároztak felügyelet nélkül a lakónegyedekben, az ő részükre találtam ki a „nagymama-képzést”. A Gyermeknevelés tagozat hallgatóinak a tantervében a tárgyi tudáson kívül a kulturált társadalmi beilleszkedéshez szükséges alapvető illemszabályok megtanítása is szerepelt. A résztvevők a gyermekek egészséges testi, lelki neveléséhez és szellemi fejlődéséhez szükséges ismereteket sajátíthattak el. A városban elismerték az eredetileg alacsonyán iskolázott időskorúak újonnan szerzett tudását, oly mértékben, hogy a nyugdíjasok felnőtt gyermekei megállították Ildikót az utcán, és köszönetüket fejezték ki a szüleik számára nyújtott új tudásanyagért. Hálásan mesélték el, hogy a nagymamák már a „Gyermeknevelési tagozaton” elsajátított tudással foglalkoznak otthon az unokákkal. Mivel a nagymamák a II. tanévben óvodákba és általános iskolákba jártak óralátogatásokra, észrevétlenül sajátították el a legújabb tanítási módszereket. Az iskola ezáltal kettős célt ért el, mert a nagymamák szakértelemmel segíthettek otthon az unokák lecke kikérdezésében és a tanulásban, valamint – ami a szakirodalomban megemlített legfontosabb időskori tanulási motívumok egyike – megnőtt a nyugdíjas embereknek az önbecsülése, mert idős korukban is képesek tanulni és új ismereteket elsajátítani.

#### *A képzés tartalma és megvalósítása – a tanterv*

Hosszas engedélyeztetés után, 1985. szeptemberében megnyithatta kapuit a Nyugdíjasok Középiskolája Hevesen (Mikes, 1985). A nyugdíjas középiskolát kétéves képzési időszakra tervezték. Oktatási céljaikat a következőkben fogalmazták meg:

- a) a./ bizonyos szintű műveltség elérése, korszerű történelemszemlélet,
- b) b./ a gerontológia tantárgyának bevonásával segítenének az időseknek megtalálni a választ időskori problémáik megoldására,
- c) c./ a „nagymama-képzés” és a „technikai alapismeretek” tantárgyainak választói részére mintegy lehetőséget kínálnak, hogy saját családtagjaik segítségével kívül akár jövedelem kiegészítőként alkalmi munkatevékenységet is vállalhassanak ezen iskolai tanulmányok elvégzése után.

Az oktatás I. évében a következő tantárgyak voltak a tantervben:

- Egy tanítási óra: Történelem tantárgyból – nőknek és férfiaknak egyaránt
- Egy tanítási óra: Magyar irodalom (Gyermek irodalom – a Gyermeknevelést választók részére – nőknek)
- Egy tanítási óra: Fizika (a Technikai alapismereteket választó) – férfi tanulóknak

Két óra gyakorlati oktatás:

- Gyermeknevelést választók részére óvodai ismeretek, óvodai látogatás, illetve alsótagozatos iskolalátogatás
- Technikai alapismereteket választók részére műhelymunka, barkácsolási alapismeretek.

A tanítás heti egy alkalommal történt, 4X45 perces tanórán. Az alaptantárgyban tanított Történelem óra helyett havi egy alkalommal tartott egy szakember Gerontológiai alapismeretet. A II. évfolyamon az oktatás az I. évfolyaméhoz hasonlóan alakult. A gyermeknevelők gyakorlati oktatása óvodai, általános iskolai napközis óralátogatásokon kívül gyermekápolási ismeretekkel is bővült. A Technikai alapismereteket választó tanulók szakipari üzemekbe látogattak el és a háztartási gépek, villanszerelési munkák ismereteit sajátították el.

A nyugdíjas tanulóknak félévenként szóbeli vizsgát kellett tenniük az elsajátított anyagból. Habár írásos számonkérés nem történt, a tanulók írásbeli megnyilatkozásukra is lehetőséget kaptak. Osztályfőnökük, Ildikó, felkérte őket, hogy írják le életüknek egy-egy életszakaszát, vagy kedvenc versüket, imádságukat, vagy egy sajátos népszokást, amit az utókornak szívesen hátrahagynak (ld. 2. melléklet). Így születtek azok a szép vallomások, amelyeket Ildikó azután logikai sorrendbe helyezett el és Carl Orff Carmina Burana zenéjének aláfestésével irodalmi műsorba szerkesztett. Ma is meghatottan idézi fel a pillanatot, amikor a nézőtéren a nyugdíjas tanulók gyermekei, unokái, barátai ültek, és tekintették meg az előadást. Néhány nyugdíjas maga mondta el a saját írását, míg a bátortalanabbak helyett egy-egy gimnazista adta elő az időskorú tanuló vallomását. Az említett évfolyamok résztvevőinek írásbeli munkái mind a mai napig Ildikó tulajdonában vannak. Az akkoriban 60-80 éves asszonyok gyermekkori élményeiket, népszokásaikat, imádságaikat, élettörténetüket írták meg, amelyek kultúrtörténeti szempontból valódi kincsnek számítanak. (ld. 2. melléklet)

A kétéves képzés befejezéseként a tanulók egy záró szóbeli vizsgát tettek és egy oklevelet, úgynevezett „Látogatási bizonyítvány”-t kaptak, amely igazolta, hogy ezeken a képzéseken részt vettek. A *Gyermeknevelői* szakágat elvégzők órabérért hivatalosan gyermekfelügyeletet is vállalhattak, a *Technikai képzésen* részt vett tanulók karbantartási, háztartás körüli munkákat is végezhettek.

#### *Az iskola életéről*

Az első évfolyam 1985. szeptember 11-én indult 28 tanulóval. Életkoruk 60-80 év között volt. Fülöpné Rozika néni 1906-ban született, tehát 79 évesen iratkozott be a kétéves iskolába. A 28 tanuló közül 8 férfi volt. Az ünnepélyes tanévnyitóról még a Magyar Televízió Híradója is beszámolt, hiszen ez a kezdeményezés országos hírértékű volt (*Vértes*, 1985).

Igazi osztályközösség alakult ki az idős diákok között, mert hétvégeken közös színházlátogatást, múzeum látogatást szerveztünk, sőt még osztálykiránduláson is voltak. (ld. 2. melléklet) Megtekintették Arany János szülőhelyét Nagyszalontán, és Nagyváradon az Állami Színház Magyar Tagozatának előadásában megnézték Shakespeare Szentivánéji álom című darabját. Sok olyan nyugdíjas tanuló volt közöttük, aki akkor járt életében először külföldön! Ahogyan Ildikó meséli: „Nagyszerű színfoltja volt azokban az években iskolai életünknek, hogy kedd délutánonként a nyugdíjas tanulók a gimnáziumba jártak tanulni és közülük néhányan bekapcsolódtak az általam vezetett Irodalmi Színpad életébe is.” Mivel Heves városában azokban az években a gimnázium Irodalmi Színpada adta az ünnepi műsorokat a különböző állami ünnepségeken (pl. március 15-e megünneplése), a nyugdíjas tanulók közül is 3-4 fő versmondással lépett fel ezeken az ünnepségeken. A második osztály 1987-ben indult 19 fővel és 1989-ben végeztek (Kovács, 1989).

#### *Kérdőív a végzett hallgatók iskolában szerzett tapasztalatairól*

A végzett tanulók a képzés végén értékelő kérdőívet töltöttek ki, amelyben személyes adataikon kívül több kérdésre válaszoltak a képzéssel kapcsolatban. A kérdésre, hogy miért is jelentkeztek a képzésre szinte mindannyian a „hasznos időtöltés”, vagy „tudásvágy” indítékokat jelölték meg. A legidősebb résztvevő, Rozika néni, aki 81 évesen végezte el az iskolát, arra a kérdésre, hogy „Mit jelentett idős korban újra tanulni, ismét iskolapadba ülni?” egyszerűen annyit válaszolt, hogy „könnyű volt”. A felmérésből kiderült, hogy a tanulók mindannyian örömmel jártak a foglalkozásokra, érezhetően bővült a látóköriük és életvitelükben is változást jelentett a tanulás. Az iskola tehát sokkal többet jelentett, mint a hagyományos értelemben vett tárgyi tudásbővítést, kognitív értelemben vett tanulást, hiszen a sok színes, közös élmény, pl. kirándulások, színházlátogatás, ünnepségek, színjátszókör és farsangi batyusbál, stb. tartalmas barátságokat is teremtettek az idős diákok számára. (ld. 2. melléklet) Nagy eredmény volt az is, ami a képzésről adott visszajelzésekből szintén kiderült, hogy a tanulók szinte mindannyian rendszeres könyvtárlátogatóvá váltak. Egyikük még a Magyar Rádió Könyvről-könyvért című nyilvános vetélkedőjén is könyvjutalmat nyert.

*A kezdeményezés „utóélete”*

Dr. Giller Lászlóné, Ildikó, aki ma már Budapest XI. kerületében él, sokszoros nagymamaként beszél az általa elindított nagymama-képzés jelentőségéről és utóéletéről. A „hevesi modell” sikeréből kiindulva és látva, hogy az időskorúakban milyen nagy tudásvágy él, Újbudán 2002-ben indított el egy „Nagymama klubot”, ahol az érdeklődők kezdetben az unokák nevelési problémáit vitatták meg, „...közben, ahogy a résztvevők unokái sorban felnőttek, a klub mára már inkább úgynevezett „Szeretet klubba” alakult (Újbuda, 2008). Az elnevezés is jól mutatja, hogy az idősek a társaság kedvéért vesznek részt az összejöveteleken, mivel azoknak a központi témája már nem a nevelési tanácsadás, hanem inkább a közösségi művelődésen és a hasznos szabadidőtöltésen van a hangsúly. Mindemellett, bár az idős klubtagok elsősorban gerontológiai és egészségügyi problémákat vitatnak meg, az elsődleges cél a jó emberi kapcsolatok fenntartása, ami a „mosolygós, pozitív gondolkodású idősor”-hoz is hozzájárulhat.

Ildikó, akit a mai napig foglalkoztat az időskorúakkal való törődés, nem tudja elfogadni a modern társadalomban sokak szemléletét az időskorúakkal szemben. Sokan úgy vélik, hogy az idős emberek vonuljanak vissza otthonukba, üljenek a TV előtt, átadva helyüket és szerepüket a fiataloknak. A feleslegesség-érzés elkerülése, a tudás és tapasztalat továbbadásának igénye nagyon fontos szerepet játszik az idősek életében. Ezt támasztja alá *Szabóné Molnár Anna* is: „A generációk közötti tudás átadása, a kultúratranszfer nagy fontossággal bír az idősek számára, hiszen értékesnek, kompetensnek érezhetik magukat, társadalmilag értékes tapasztalatok birtokosának. A fiatalabbak és idősebbek együttes, integrált tanulása növeli a generációk közötti jobb megértést és nagyobb mértékű szolidaritást, hozzájárul az idősek megbecsüléséhez, erősíti önbecsülésüket (*Szabóné Molnár, 2008*).”

Ildikó az idősödés problémájának a megoldására Cicerót idézi: „Szembe kell szegülni az öregséggel Lelius és Scipio, s a hátrányait szorgalommal kell pótolni: úgy kell küzdeni az öregség, mint valami betegség ellen. Tervszerűen ápolni kell az egészséget, mérsékelt testgyakorlatot kell végezni, s csak annyi ételt és italt szabad fogyasztani, amennyi helyreállítja, de nem rontja az erőt. És nemcsak a testnek kell támogatást nyújtani, hanem sokkal inkább a szellemnek és a léleknek, mert ezek is kialusznak öregkorban, ha nem csepegtetsz beléjük olajat, mint a mécsesbe.” (*Cicero: 1987*).

Egyetemes kultúránk példák olyan sorát adja, miszerint nem törvényszerű az időskori szellemi lelassulás, eltunyulás. Köztudott, hogy Platón 80 éves korában írta a *Törvények* c. művét, Szophoklész 89 éves korában alkotta *Oidipusz Kolonoszban* című darabját. Michelangelo 89 éves koráig tevékenyen alkotó művész volt. Monteverdi 75 éves volt, amikor a *Poppeia megkoronázása* c. operáját írta, Verdi az *Othello* komponálásakor 72 éves, a Falstaff c. opera színpadra állításakor 76 éves volt. Bellini, Rembrandt, Corot, Monet, Renoir ugyancsak öregkorukban alkották egyetemes érvényű festményeiket. A fenti példákat látva, valamint ha a magyar tudóstársadalom, művészek időskorban is szívósan alkotó tagjaira gondolunk, pl. Teller Ede, Szent-Györgyi Albert tudósok, Jókai Anna, Wass Albert, Márai Sándor, Kodolányi János, Szabó Magda írók életvitelét szemléljük, kézzelfogható példákat láthatunk arra, hogy saját képességeinkhez mérten értelmes, igényes életet éljünk idős korban is.

Legyen az akár „Nagymama-klub”, vagy „Szeretet-klub”, Ildikó tevékenységének legfőbb mozgatórugója a boldog időskorra való törekvés. Célja „újra divatba hozni azokat a mosolygós tekintetű, békességet sugárzó időskorúakat, mint amilyenek dédanyáink és a hevesi parasztasszonyok voltak (Újbuda, 2008).” A másik cél az idősek és a fiatalok, a nagyszülők és unokáik közötti kapcsolat erősítése az idősebb korosztály kisgyermek nevelésében való részvételével. A téma iránti komoly érdeklődését mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy 2003-ban elnyerte a Nemzeti Felnőttképzési Intézet „Gyermeknevelő e-learning program” készítésére kiírt pályázatát. Ezt a tananyagot az Eduweb Távoktatási Rt. CD formájában is elkészítette.

**Következtetések**

Az 1980-as évek végén négy évig sikerrel működő hevesi Nyugdíjasok Középiszkolája országunkban egyedülálló kezdeményezés volt (*Vértes, 1985*). Résztvevői a tanulási időszak alatt és utána is

minden bizonnyal – saját bevallásuk szerint is – tartalmasabb emberi életet éltek, szellemi elfoglaltságuk boldoggá tette őket. Bár az úgynevezett „hevesi modell” sikeres megvalósítása óta majdnem 30 év telt el, az iskola tapasztalatai és eredményei ma is értékes forrásul szolgálhatnak nem csak az időskori tanulás történetének és témakörének a kutatói, hanem az időskorúakkal foglalkozó andragógusok, gerontológusok és egyéb felnőttképzési és művelődésszervező szakemberek és intézmények számára is.

## Irodalom

- Boga Bálint (2011): Tanulás időskorban, gerontagógia. *Gerontoeducáció* 4. 1. 4. sz. ZsKF, Budapest,
- Cicero, Marcus Tullius (1987): *Az öregségről. A barátságról*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest,
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia – A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*, Magyar Művelődési Intézet. Budapest,
- Feketéné Szakos Éva (2014): *Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Giller Lászlóné – Szegő Imre: Nyugdíjasok középiskoláját szervezték Hevesen. *Köznevelés*, 1988. Budapest
- Hidy Pálné (2002): Gerontagógia In: Benedek András–Csoma Gyula–Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon A-Z*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest,
- Jászberényi József (2011): Geronto-educáció: az időskorúak helyzete és perspektívái itthon és a nagyvilágban. PrintXBudavár Zrt. Budapest,
- Carol E. Kasworm–Amy D. Rose–and Jovita M. Ross-Gordon (2010): Introduction – Adult and Continuing Education as an Intellectual Commons. In: Carol E. Kasworm–Amy D. Rose–Jovita M. Ross-Gordon (ed): *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey Bass Inc. California,
- Kovács Judit (1989): Csak a Szegő házaspár tudja? Elviselhető öregséget! *Magyar Nemzet*,
- Mikes Márta (1985): Az országban egyedülálló – Nyugdíjasok középiskolája Hevesen *Népújítás*,
- Molnár György (2012): A technológia és hálózatalapú alapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára. *Információs Társadalom: Társadalomtudományi Folyóirat* XII:(3), „INFONIA” Alapítvány és a Gondolat Kiadó, Budapest,
- Molnár György (2011): Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban – az IKT alapú megoldások tükrében. *Szakképzési Szemle* XXVII:(3). NSZFI, Budapest,
- Németi Zsuzsa (1987): Jövőre újra... Középiskolába – nyugdíjasan. *Népújítás*,
- Sipos Mercédesz (2011): Az időskori motiváció kutatása. *Gerontoeducáció* 2011/1. 1. 1., ZsKF, Budapest,
- Stubblefield, H.W. –Rachal, J. R. (1992): On the origins of the term and meaning of „adult education” in the United States. *Adult Education Quarterly*, 42(2),
- Szabóné Molnár Anna (2005.): *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Felnőttképzési Kutatási Füzetek, NSZFI, Budapest,
- Szabóné Molnár Anna (2008): Hazai körkép az idős felnőttek tanulási igényeiről. *Felnőttképzés*. 3. sz. NSZFI, Budapest
- Szabóné Molnár Anna (2009): Tanulás idős korban. In: Zrinszky László (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből: A megújuló felnőttképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest,
- B. A. (2008): Megújul a Nagymamaklub – interjú Dr. Giller Lászlónéval. *Újbuda*,
- Vértés László (1985): Nyugdíjasok iskolái. *Magyar Nemzet* Budapest,

*Internetes szakirodalom*

*Andragógia és Művelődéstudomány* I. évfolyam 2. szám 2013. Tanulás időskorban - tematikus szám

<http://andragogiaesmuvelodeselmelet.hu/I-efolyam-2-szam-2013> (letöltés: 2015. 05.05. 18.05)

Bajusz Klára (2010): Az időskori tanulás. Internet: [www.ofi.hu/tudastar/bajusz-klara-idoskori](http://www.ofi.hu/tudastar/bajusz-klara-idoskori)

Bajusz Klára - Jászberényi József (2013): Az időskori tanulásról

[http://www.kulturaeskozosseghu/pdf/2013/3/2013\\_3\\_05.pdf](http://www.kulturaeskozosseghu/pdf/2013/3/2013_3_05.pdf) (letöltés: 2015. május 4. 10.15)

Boga Bálint (2013): Az idősek tanulásának egyéni és társadalmi haszna. *Andragógia és*

*Művelődéstudomány* I. évfolyam 2. szám <http://andragogiaesmuvelodeselmelet.hu/node/41>

(letöltés ideje: 2015. május 3. 23.40)

Bródy Sándor Megyei és Városi Könyvtár „Ezen a napon...” – Életrajzi adatbázis. Szegő Imre

<http://brody.iif.hu/dsr/view/2129> - az adatbázisban megjelölt forrás: Szecskó Károly (2010):

Dr. Szegő Imre. Kézirat. Pécsi István: Harcba az öregedéssel: Új utakon egy hevesi

kezdeményezés. *Népújjság*. 30. évfolyam 1979. szept. 23. 4.

Központi Statisztikai Hivatal (2012): *Magyarország, 2011*. Budapest (letöltés: 2015. május 4. 20.30)

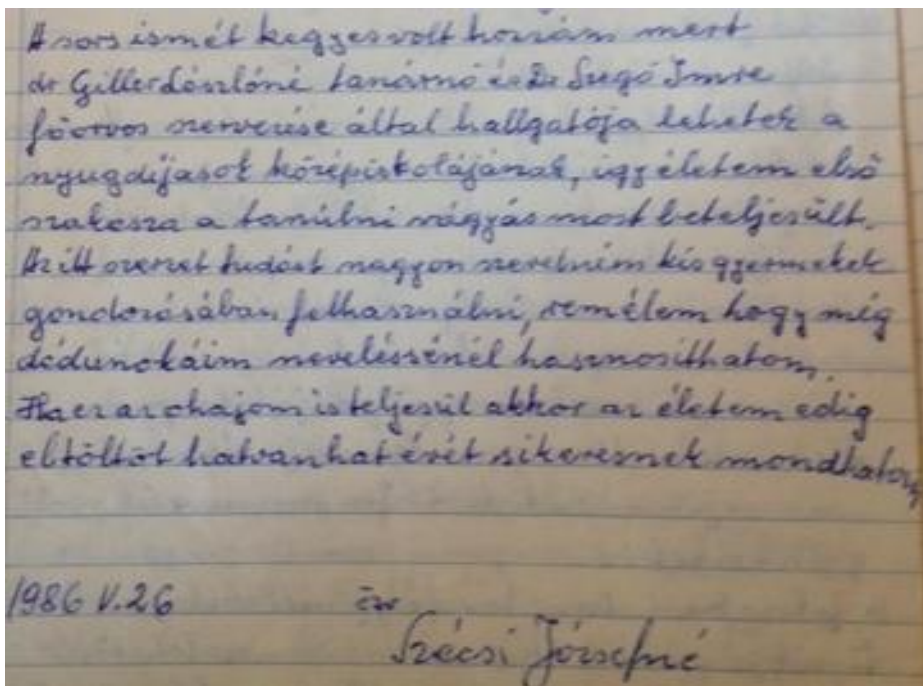
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2011.pdf>



Melléletek:



1. sz. melléklet: A nyugdíjasok középiskolájának első évfolyama – a tanévzáró ünnepség után a gimnázium épülete előtt (az eredeti fotó Dr. Giller Lászlóné tulajdona)



2. sz. melléklet: Özv. Szécsi Józsefné, 66 éves tanuló visszajelzése a tanulmányairól (az eredeti dokumentum Dr. Giller Lászlóné tulajdona)



KISSNÉ Gaál Zsuzsanna

## A pedagógus személyiségének hatása és mediátori szerepe a nevelési tanácsadásban – a vezetői attitűd jelentősége



1. ábra: *Anyukám pedagógus, és a nevelési tanácsadásban dolgozik*  
/Kiss Zsófia 8 éves gyermek rajza/

### Bevezető

Pedagógusként 15 éve, a nevelési tanácsadásban 13 éve dolgozom. A legfontosabb dolog számomra megtalálni a segítség azon formáját, ami az egyén belső szabadságát tiszteletben tartja, a gyermekek számára pedig olyan környezetet teremt, amiben a legegészségesebben tudnak fejlődni. A szülei számára olyan támaszt ad, amiben megtalálják saját nehézségükre a gyógyírt. A pedagógusoknak olyan útmutatást nyújt, ami jobban segíti az egyedit, az individuumban rejlő tehetséget meglátni a csoporton belül.

A fejlődés útja nehézségekkel van kikövezve. A bennünk lévő rend helyreállítása cselekvő energiát igényel. Ez mindig nagy munkával jár. A hozzánk forduló szülők és szakemberek gyakran túl rövid idő alatt kívánnának megoldást az évek óta érlelődő problémáikra. A változást pedig csak a tőlük független tényezőktől várnák, önmaguktól kevésbé. Az interperszonális kapcsolatok egyensúlyának megtalálása közös feladat, ehhez segíthet hozzá a mediátori szerepkör.

A vezetői attitűd, irányítási és koordináló képességet, tiszteletet és empátiát is feltételez. Az együttműködés csak ezen jellemzők mentén tud megvalósulni. A nevelési tanácsadáson belül, pedagógusként, gyógypedagógusként, pszichológusként egyaránt vezetni kell egy folyamatot. Ez nem a szó klasszikus értelmében történik, hanem sokkal „láthatatlanabban”, de annál nagyobb figyelemmel. Jó vezető az, akire fel lehet nézni, de aki le is tud hajolni, ha kell. A gyermek utánoz, példát vesz, de biztonságra is vágyik, sorsát követve és vezetve lehet csak segíteni őt a fejlődés útján.

A bevezetőt indító rajz első ránézésre talán nem is olyan meglepő. A kép attól válik érdekessé, hogy valójában a valóságos és megélt élmény közötti különbség tükröződik benne. A meseterápiás tevékenységet mindig egy körben, a szőnyegen ülve, mondókázással kezdjük, melynek szerves része az utánzás is. A külső kép belsővé válása azt eredményezte, hogy a szőnyegről egy székre

„kerültem”, a gyermekek pedig ülő pozíciójukat térdelőre „váltották” fel. *Feldmár András* szerint: „*A legjobb mód, ahogy az ember tanul, az utánzás. A mimézis. De csak azokat akarjuk utánmozni, és csak azokat tudjuk utánmozni, akik cselekednek. Aki beszél, azt nem lehet utánmozni, mert ha utánzol valakit, aki beszél, akkor csak beszélés. Az pedig unalmas. Tanulni valakitől csak úgy lehet, hogy ha az a valaki cselekszik. És nem csak cselekszik, hanem örömmel csinálja azt, amit csinál, és boldogságot sugároz.*” Ezen gondolatok és a kép találkozás jól tükrözi a pedagógus személyiségének és vezetői attitűdjének jelenlétét és jelentőségét a gyermekkel való foglalkozás során.

### **Rövid szakirodalmi kitekintés**

A pedagógiai folyamatok főszereplőjét, a pedagógust sokféle szempontból vizsgálják, elemzik. Az eredményesség meghatározása eltérő válaszokat ad. Az egyik felfogás szerint pedagógusnak születni kell, mert vannak az emberrel született tulajdonságok, amik predesztinálhatják a pedagóguspályára. *Falus Iván* (2003) azt vallja, hogy a képzéssel különböző adottságú személyekből is válhat jó pedagógus. Többféle álláspont fogalmazódik meg azzal kapcsolatban is, hogy milyenfajta képzés vezet az eredményességhez. Tudósok egy csoportja szerint a szaktudományi felkészültség nem csak szükséges, hanem elégséges feltétele is az eredményességnek. Azonban a gyakorlat nem ezt igazolja. Mert egyéb tényezők is befolyásolják az eredményességet, melyek túlmutatnak a szakmai tudáson, de a pszichológiai és pedagógiai ismereteken is.

A nevelési tanácsadásban folyó munka alapvetően pszichológiai szemléletű. A képességek fejlesztése, a fejletlen funkciók erősítése mellett, az egész személyiség érettebbé tételét tűzte ki célul. Onnan indul el, ahol a gyermek tart, és csak akkor kezdődik a konkrét fejlesztő munka, ha ehhez az érzelmi feltételek is biztosítva vannak. Alapvető cél a motiváció felkeltése a teljesítmény iránt. Fokozatosan juttatja el a gyermeket a realisabb önértékelés felé, amikor már ő maga is képes belső erőit a nehézségek leküzdésére összpontosítani. A tevékenység fontos eleme a szülőkkel való tevékenység. A szülőnek is meg kell tanulnia, hogy ne a gyermek teljesítményét, hanem erőfeszítéseit értékelje. Jó, ha egy szülő egy-egy foglalkozást meg is nézhet, mert ezzel is nagyobb betekintést kap a nevelési tanácsadásban folyó munkáról. Így közvetlenül megtapasztalhatja annak, az iskolai foglalkozástól eltérő jellegét, lehetősége lesz új oldalról megismerni gyermekét.

*Genzwein Ferencné* (1973) elemzése alapján a következő különbségek tehetők nevelési tanácsadó és óvodai-iskolai pedagógus személye között: a tanácsadó pedagógusa nem minősít és nem is értékeli, így nem függ erősen tőle a gyermek. Nem az iskolában vagy óvodában folyhat csak a foglalkozás, hanem indifferens környezetben, más légkörben is; más módszerek mentén is folyhat a munka. A tanácsadó a gyermek egyéni tempójához igazodva halad; egyéni, vagy kics csoportos formában történik a fejlesztés, az óvodai és iskolai csoportok magasabb létszámával szemben. A foglalkozás intenzívebb; a tanácsadó pedagógusa nem az aktuális lemaradás pótlására törekszik, ahogyan azt az iskola és óvoda pedagógusa teszi, hanem megkeresi az elmaradás okait, hiányait, és onnan kezdi a fejlesztést. (*Horányi és Hoffmann*, 1999)

A nevelési tanácsadásban folyó munkakörben team viszonyok vannak, így a benne lévő emberek egyenrangúak. Ezt a team munkát a kutató, vagy alkotó teamek működéséhez lehet hasonlítani, amiben „*a vezetőnek sajátos katalitikus hatást kell betöltenie és ebben szinte teljesen kommunikációjára van utalva.*” (*Buda Béla*, 2002) A vezető személyiségnek nagy jelentősége van a munkaszervezetekben, „*különösen olyan szervezetekben, amelyekben az emberi tényező nagy szerepet játszik*” (*Buda Béla*, 2002.)

A nevelési tanácsadás területéhez kapcsolódó mediátori munka alapja a *megoldásközpontú mediáció* lehet. Ebben a fajta mediációs munkában a mediátor nem dönt, a döntés joga és felelőssége a résztvevő kezében van. Fontos mindkét fél álláspontjának megértése és az elakadások feldolgozása. A felek kölcsönösen jutnak el előnyös megoldásokhoz, saját maguk döntenek a többi résztvevő figyelembe vételével, így alakítják ki közös nézőpontjukat a vitás kérdésekben.

A szülő-gyermek-pedagógus közötti mediátori szerep jellegzetessége, hogy nem kétszereplős, hanem háromszereplős modellben kell az együttműködést hatékonyra tenni. Bár úgy is értelmezhetjük, hogy a gyermek van a középpontban, s a szülő, mint elsődleges szocializációs közegben lévő nevelő, s a pedagógus, mint másodlagos szocializációs közegben működő nevelő

együttesen hatást gyakorol a gyermek egészséges fejlődésére. A gyermekre azonban hatnak más nevelők, testvérek, és a kortárs csoport is. Ezek között az interperszonális kapcsolatok között azonban vitathatatlanul a legfontosabb a szülő-gyermek kapcsolat, a hatás itt a legjelentősebb.

### ***Kutatási cél és hipotézis***

Célom az volt, hogy kérdőívek, gyermekrajz elemzés és esetleírás segítségével, egy nevelési tanácsadós tevékenységen, a prevenció keretében bemutassam be, érzékeltessem és igazoljam a pedagógus személyiségének hatását, mediátori szerepkörének jelentőségét, valamint vezetői attitűdjének jelenlétét a nevelési tanácsadásban.

A kutatás előfeltevéseit három tételben határoztam meg, melyek a következők:

- Az óvodákban és a nevelési tanácsadásban dolgozó pedagógusok személyisége meghatározó tényező a prevencióban részt vevő gyermekek megsegítésében.
- A nevelési tanácsadásban dolgozó pedagógust mediátori szerepkör jellemzi.
- A pedagógusokban fellelhető vezetői attitűd megteremti a hatékony prevenciók ellátás feltételeit, és segíti az együttműködést a nevelési tanácsadásban részt vevő pedagógusok között.

### ***A kutatás folyamatának leírása***

A kutatásban részt vevő személyek a Zala Megyei Pedagógia Szakszolgálat Zalaegerszegi Tagintézményének Nevelési Tanácsadásában a 2014-15-ös tanévben prevenciók ellátásában résztvevő tanköteles korú óvodások, illetve azok pedagógusai és szülei köréből kerültek ki. A prevencióban résztvevő gyermekek közül 74-en vettek részt a vizsgálatban. Kolléganőimmel fejlettségi vizsgálat keretében kétszer rajzoltattunk a gyermekekkel emberrajzot. A két rajz kivitelezése között 5 hónap telt el. Ez alatt az idő alatt a gyermekek folyamatos, heti rendszeres fejlesztésben vettek részt, 1 óra időtartamban.

A szülői kérdőív 5 zárt kérdésből áll, a kitöltése név nélkül történt. 72 szülői kérdőív érkezett vissza a 74-ből, melyeket összességében pontosan, értelemszerűen töltöttek ki. Ez a magas szám azt jelzi, hogy a szülők együttműködtek, kérésünket szívesen fogadták, a pontos kitöltés pedig arra utalhat, hogy komolyan is vették a feladatot. A pedagógus kérdőív 10 nyitott kérdésből áll. Az óvónők sok adminisztratív feladatuk ellenére is szántak időt a kérdések megválaszolására. Összesen 26 kitöltött kérdőív érkezett vissza a 36-ból. Ezek többsége jól átgondolt, a kérdés egészét figyelembe vevő válaszokat tartalmaz. Ez azt mutatja, hogy a kapcsolatunk az óvónőkkel jó, de még további megerősítést igényel.

A nevelési tanácsadásban dolgozó kollégáim közül, velem együtt 6-an vettünk részt a vizsgálatban. Szakterületünket tekintve van közöttünk gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, meseterapeuta. Mindannyian törekszünk arra, hogy a gyermek gondozása során a legteljesebb, minden területet átfogó fejlesztést kapja. A holisztikus szemlélet nem csak az intellektusra koncentrál, hanem a test-lélek-szellem egységét tartja szem előtt. Minden munkatársam nagy odafigyeléssel, és hozzáértéssel töltötte ki a kérdőívet.

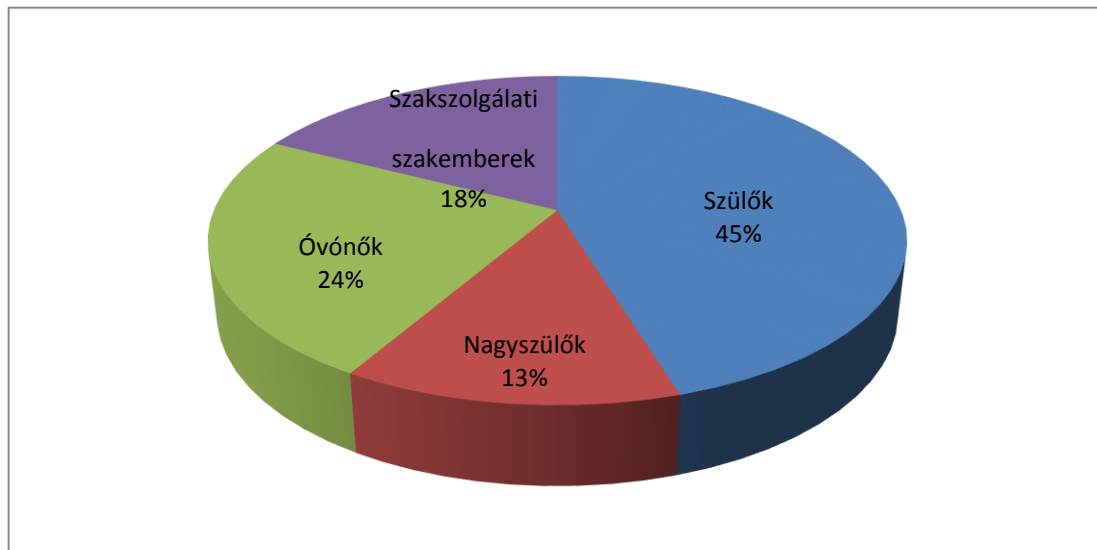
### ***A kutatási módszerek kiválasztása és indoklása***

A kutatási módszert a téma jellege adja meg. A kvantitatív és kvalitatív kutatási módszer ötvözése a kérdőívek és a számszerűsíthető rajzelemzések segítségével, lehetőséget biztosít arra, hogy szummatív adatokkal is feltérképezhető és összefüggésbe hozható legyen a gyermek fejlődésében bekövetkező pozitív változás. Fontos kihangsúlyozni az erre a kutatási formára jellemző természetességet, értelmezhetőséget, amely nyitott és rugalmas folyamatot feltételez, s amely hangsúlyosan a kommunikációra épül.

A *szülői kérdőívek* válaszaiból kiderül, hogy a gyermekek szülei döntően, 96%-ban fontosnak tartják a jó szakmai kapcsolatot az óvónő és a fejlesztést végző szakember között. A 4%-uk azonban úgy gondolja, hogy nincs jelentősége ennek a kapcsolatnak, mindez nem befolyásoló tényező az eredményes fejlesztés vonatkozásában. A szülők többsége fontosnak tartja a team munkát, ez

előrevetítheti a mediátori szerepkört is, hiszen ha többen kapcsolódunk be egy folyamatba, a konfliktus megjelenésének lehetősége, és a megoldás igénye is megnőhet. Természetesen, ha a konfliktus a szakemberek között jön létre, a nevelési tanácsadós szakember nem lehet mediátori szerepkörben, hacsak munkája nem vezetői szinten valósul meg.

Az 1. ábra azt mutatja be, hogy a szülők, ha 20 pontot lehetne elosztani a gyermekük fejlődésében szerepet játszó személyek között, milyen arányban osztanák el.



2. ábra: A tanköteles korú óvodás gyermekek fejlődésében szerepet játszó nevelők eloszlása a szülők véleménye alapján (Saját kutatás)

A szülői vélemények azt tükrözik, hogy saját magukat tartják a legfontosabb ágensnek gyermekeik fejlődésében. Ha figyelembe vesszük azt a legújabb kutatási eredményt, mely szerint az első életév történései meghatározóak az ember fejlődése szempontjából, akkor ez az arány még kevésnek is mondható. Az anya-gyermek kapcsolat és a gyermek egészséges fejlődése szempontjából döntő fontosságú a közvetlen születés utáni interakció.

A nagyszülők 13 százalékot kaptak. Ezt azért tartom reálisnak, mert a többgenerációs családok már kevésbé vannak jelen az elsődleges szocializációs közegben, így a nagyszülők szerepe is csökkent. Véleményem szerint ez a tendencia látszólag nagyobb szabadságot ad a szülők kezébe a nevelés tekintetében, de elgondolkodtató, hogy vajon a nagyobb tapasztalattal és tudással rendelkező nagyszülők „kizárása” a nevelésből, valóban a gyermek érdekét szolgálja-e?

Az óvónők 24 százaléka és a szakszolgálati szakemberek 18 százaléka között kevés a különbség. Az óvónők „egész nap”, nyolc órában foglalkoznak a gyermekekkel, a nevelési tanácsadós szakemberei pedig, hetente egyszer, egy órában. Ezért ezt az eredményt kevésbé tartom reálisnak. Valószínűsíthető, hogy a szülők kedvezni akartak nekünk, hiszen a kérdőív jellegéből következtethettek arra, hogy mi a kutatás témája. Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy van olyan szociokulturális hátrányban élő gyermek, akinek szülei nem tudnak megfelelő környezetet biztosítani számára, s részben ezzel tisztában is vannak, ezért hangsúlyosnak érzik, és elismerik a fejlesztő pedagógus és gyógypedagógus munkáját.

A pedagógus kérdőívek kielemezésekor a következő megállapításokra jutottam:

- Az óvónők a jó pedagógus személyiségjellemzői közé sorolták többek között a *nyitottságot, kezdeményező készséget, a barátságos, tapintatos és vidám természetet*. Ezek mind nagyon fontosak a jó légkör, megfelelő környezet kialakításához, melyben a gyermek a legegészségesebben tud fejlődni.
- A nevelési tanácsadásban dolgozó szakemberek a *példamutató, jó emberismerő, pozitív életszemléletű, irányítási képes, tervszerű és tudatos személyiségű* pedagógust látják ideálisnak.

Ezekben a válaszokban már jobban megjelennek a vezetői attitűd jellemvonásai is, ami előre vetíti a jó pedagógus és jó vezető közötti összefüggést. A közös halmazból kiemelném a *humort*, mint a jó pedagógus ismérvét. A jó vezető jellemvonásai között is fellelhetők olyan tapasztalások, melyek sajátélmény útján fogalmazódtak meg.

Az óvónői válaszok közül kiemelném a következőket: *precíz, őszinte, nyílt és előre látó személyiség*. Fontos számukra, hogy a jó vezetőre jellemző legyen a *közösségalkotás képessége és a személyes példamutatás*. A szakszolgálat szakemberei a jó vezető ismérvei közé sorolták többek között az *irányítást, a reális elvárásokat, és a motiválás képességét*.

Az összehasonlítás során megfigyelhető, hogy a jó vezető- jó pedagógus közös halmazba, mind az óvónők, mind a szakszolgálatban dolgozó szakemberek több jellemvonást is soroltak. Ami mindkét szakterületen dolgozó szakembereknél azonos volt ezek közül, az az *empátia, kreativitás, türelem, együttműködés, következetesség, határozottság és szakmai felkészültség*. Ez azt mutatja, hogy több személyiségjellemző egyaránt kívánatos a vezető és beosztott pedagógusnál is. Az empátiai és a türelem két olyan személyiségvonás, ami az érzelmi intelligenciához kötődik és segíti a kreativitás és együttműködés összehangolását. A szakmai felkészültség az értelmi intelligencia mellett, tapasztalatot is feltételez. A következetesség és határozottság hiánya anarchiához vezetne, ami megakadályozhatná mind a pedagógus, mind a vezető munkáját.

A szakszolgálati dolgozók véleményében az *irányítás és a jó emberismeret*, az óvónőknél az *emberszeretet és a konfliktusmegoldó képesség* került még a közös jellemzők halmazába. Ez nem meglepő, hiszen a nevelési tanácsadás területén dolgozó szakemberek jó emberismerete kívánalom, irányítást pedig feladat. Az óvónők emberszeretet nélkül nem lennének képesek munkájukat végezni, a konfliktuskezelés pedig napi rutinként jelentkezik munkájukban.

A *prevenციót* egyöntetűen megelőzőként írták le mind a nevelési tanácsadásban, mind az óvodában dolgozó pedagógusok. Egy óvónő hangsúlyozta ki, hogy a családban kellene a prevenciónak történnie, a többi esetben vagy általánosságban, vagy az óvodához, iskolához kapcsolódóan történt a fogalom meghatározása. A prevenció családba helyezését én jelzés értékűnek, elgondolkodtatónak és hangsúlyosnak tartom. Tapasztalataim alapján a családban történő „prevenció” a leghatékonyabb, és a gyermek számára legmegfelelőbb. Fontos, figyelemre méltó gondolatok voltak még a következők: *„Hétköznapi nyelven nem kell megvárni, amikor már ég a ház.”; „Hatékonyabban kezelhetők a problémák, ha idejében cselekszünk.”; „A prevenció a nevelés legeredményesebb módszere.”* Tehát ha a prevenció időben lép be a fejlődési folyamatba, ez növeli a hatékonyságát. Még azelőtt történik a segítség, mielőtt a probléma kialakulhatna. A nevelés nem más Nagy József nyomán, mint a személyiségfejlődés segítése, ehhez járul hozzá kellő időben a prevenció, így válik a nevelés legeredményesebb módszerévé.

Egyértelmű és egyöntetű válaszok születtek arra vonatkozólag, hogy az óvodáskorú gyermekeknél mikor van szükség prevencióra. Akkor, ha testi, lelki, szellemi, vagy másképp árnyalva kognitív, pszichés, szociális, testi fejlettségben van elmaradás, vagy más megfogalmazásban rész-képesség elmaradás tapasztalható. Ennek hátterében nevelési zavarok, negatív élethelyzetek, társadalmi különbségekből adódó helyzetek is állhatnak.

A pedagógusok a gyermekekkel való foglalkozást team munka keretében képzelik el. Az együttműködés, a kommunikáció, a tájékoztatás, a munkakapcsolat igénye, a közös munka összehangolása mindenki részéről megfogalmazódik. A jó kapcsolat, hajlandóság, egymás

megbecsülése, a gyermek érdekeinek kihangsúlyozása nagyon fontos szempontok. A korrekt tájékoztatás és a szülőkkel történő kapcsolattartás hangsúlyos. Ennek összehangolása, a konfliktusok kezelése, a „középút” megtalálása már mediátori szerepkört is feltételez. Ennek meglétét a nevelési tanácsadásban az óvónők kevésbé érzékelik, míg a nevelési tanácsadásban dolgozó szakemberek egyöntetűen tapasztalják.

A következő gondolatok jelennek meg *mediátori szerepkörként*: a szülő-óvoda-iskola közötti kapcsolati rendszerben, a gyermek egészségesebb mentális fejlődése érdekében, a konfliktusmegoldás folyamatában előremutató megoldásokat javasolunk. A képet árnyalja, hogy válaszainkban jelzésként megjelenik az is, hogy kevésbé gyakoroljuk ezt a szerepkört.

Arra a kérdésre, hogy a nevelési tanácsadásban dolgozó szakembereknek *vezetői attitűddel* kell-e rendelkezniük, 15 óvónő többségek nemmel válaszolt. Akik igennel válaszoltak, a következőkkel indokolták: vezetni kell egy csoportot; problémahelyzetek kezelésénél, feladatok koordinálásánál szükséges; tanácsadás hatékonyságát növeli; saját munkájuk megszervezése és koordinálása esetén; a szülők felé határozottságot, empátiát és intelligenciát kell sugározni; gyermekközpontú és elfogadó attitűddel kell rendelkezniük.

A nevelési tanácsadásban dolgozó szakemberek közül többségében igennel válaszolták meg ezt a kérdést. Az igen esetén a következő válaszok születtek: koordinálni kell a munkát; szakmailag irányítani kell egy adott helyzetet; irányítani kell egy csoportot, esetlegesen az óvónőket, szülőket.

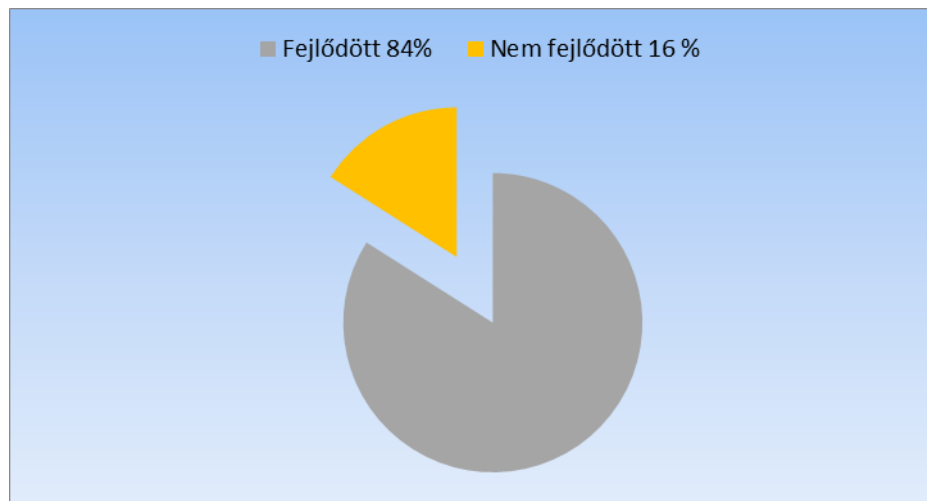
Az irányítás, vezetés és koordinálás a nevelési tanácsadásban dolgozó szakemberek személyiségjellemzőiként jelennek meg az imént felsorolt válaszokban. Tehát a vezetői attitűd megléte a nevelési tanácsadói tevékenységben az óvónők értékelhető véleményében tükröződik, ami egyben találkozik a nevelési tanácsadásban dolgozók többségének válaszaival is.

### ***Az emberrajzok elemzése***

A Goodenough skála alkalmazása lehetőséget teremt arra, hogy a gyermek fejlődését nyomonkövessük. Az emberrajz jelzi a testséma tudat alakulását, valamint az emocionális és mentális állapotot is. Az emberrajz színvonalának vizsgálatakor a részletezettség, komplexitás, motoros koordináció fejlettségét és fejlődését követhetjük nyomon. A rajzkvóciens (RQ) jellemzően szoros kapcsolatot mutat az intelligencia-kvócienssel (IQ-val). Főként gyenge, határovezeti, vagy fogyatékos gyermekeknél figyelhető meg az egyezőség.

Az adatok kielemezésekor a 74 gyermekből 62 gyermek esetében figyelhető meg számszerűsíthetően a fejlődés 5 hónap alatt, 12 gyermek esetében ugyanennyi idő elteltével rosszabb lett az RQ. A gyermekek 84%-ánál tapasztalt fejlődés nagyon biztató. Azoknál a gyermekeknél, ahol nem bizonyítható számszerűsíthető fejlődés, elképzelhető, hogy rajzuk színvonala nem változott, csak korban 5 hónappal idősebbek lettek, ami jelentősen megmutatkozik az RQ-ban. Ettől még egyes részképesség területen pozitív változás is történhetett.

A gyerekek egy részénél valószínűsíthető, hogy spontán érés következtében is észrevehető fejlődés mutatkozik meg az ábrázoló képességükben is, hiszen ebben a korban az 5 hónap jelentős fejlődési időnek számít.



3. ábra *Az emberrajz fejlődése*

Árnyalja az összképet, hogyha az emberrajz elemzést részletesebben megvizsgáljuk a részletezettség, a komplexitás és motoros koordináció függvényében. Az emberrajz részletezettségét figyelembe véve 64 gyermek rajzának értékelése fejlődést mutat. 5 esetben nem történt változás, 5 esetben pedig kevesebb pontszámot értek el a második vizsgálat alkalmával. Az emberrajz részletezettségének ilyen mértékű fejlődése mindenképpen utalhat arra, hogy a gyermekek testkép-tudása nőtt. A részleteket nem külön-külön látja egy egészként, hanem a részleteket együtt érzékeli egy egészként. A másik megfigyelhető változás, hogy a gyermekek egyre több részletet vesznek észre az emberi test megfigyelése során.

A komplexitás tekintetében 20 gyermeknél nem történt változás az összértékekben, 10 gyermeknél pedig valószínűsíthetően nem történt fejlődés, hiszen a számok alacsonyabb értéken állnak. A többiek egyértelmű fejlődést mutatnak. A komplexitás fejlődése már magasabb szintű, az ebben történő pozitív változás hosszabb folyamatot feltételez. Az emberrajz felöltöztetése, több ruhadarab megjelenése, az ujjak számának pontos lerajzolása, a tenyér kihangsúlyozása már inkább iskolás korra tehető.

A motoros koordináció pontszámait összehasonlítva 3 gyermeknél nem történt fejlődés, 15 esetben pedig nem történt változás, a többiek fejlődése ezen a területen általában jelentős. Itt kiemelő, hogy a kéztőcsont fejlődése nem sürgethető, minden embernél más és más ütemben válik írásra alkalmassá. Több olyan gyermek is van, aki kimagasló fejlődést mutat a rajzkészség tekintetében. 11 gyermek esetében 30, vagy annál több pontnyi fejlődés figyelhető meg. Ez mindenképpen jelentős és figyelemre méltó. Valószínűsíthetően ilyen pozitív változás spontán érésel nehezen valósulhat meg, főként olyan gyermekeknél, ahol a szociokulturális hátrány létező nehézség.

### ***Az emberrajz fejlődése, esetleírás tükrében***

K. T. nagycsoportos korú fiú október óta vesz részt prevenciós ellátásban. Két testvérével és szüleiével él együtt egy szoba-konyhás lakásban. A szülei mindketten 8 osztályt végeztek. Bölcsődébe nem járt, harmadik éve jár óvodába. Zavartalan terhességből 38. hétre, 2770 grammal jött a világra. Édesanyja nem tudta szoptatni. Mozgásfejlődése időben zajlott, beszédfejlődése elhúzódott, beszédhibája miatt logopédiai ellátásra is szorul. Szociokulturális háttere nehezített a családi körülmények, többek között az anya gyenge intellektusa miatt.

A 2014 októberében elvégzett fejlettségi vizsgálat során a kisfiú együttműködött, de figyelme fáradt, feladattudata kialakulatlan volt. A környezetére vonatkozó adatokat ismerte. Időfogalmi kialakulatlanok voltak, irányokat jól differenciált. Színismerete megfelelő volt. Verbalitásában beszédkésztetése visszafogottságot mutatott. Kifejezőkészsége fejlesztésre, szókincse bővítésre

szorult. Hallási differenciáló képessége kifejezetten gyenge volt. Képolvasásában az összefüggéseket csak részben látta megfelelően. Gondolkodási képessége az analízis-szintézis terén volt nehezített. Számfogalmi gondolkodása jelentősen elmaradt az átlagtól. Emberábrázolása az életkori átlagot nem érte el. Síkban és térben jól tájékozódott.

Az öt hónap alatt a szülőkkel kétszer konzultáltam, az óvónőkkel pedig heti rendszerességgel. Ezek az alkalmak lehetőséget biztosítottak arra, hogy a gyermek fejlődését közösen nyomon kövessük, az esetleges öt ért környezeti hatásokról, személyközi viszonyairól időben értesüljünk. A szülők bár nyitottak és együttműködőek, de az anya értelmi akadályozottsága miatt nehezen tudja a saját életvezetését is megfelelő mederben tartani. Próbálok számára olyan útmutatót nyújtani, amely az egészséges anya-gyermek kapcsolatot erősíti. Tanácsokkal látom el, hogy milyen módon foglalkozzon gyermekével. Hogyan tanítsa a világ megismerésére, hogyan ébressze fel a kíváncsiságát a természet felé, hogyan és miket játsszon vele otthon. Az esti mesélések, a gyakori testi kontaktus, a közösen eltöltött kirándulások, az együtt játszott társasjátékok mind-mind erős emocionális töltéssel is bírnak. Csak megfelelő érzelmi biztonság ölelésében tudnak a gyermekek intellektuálisan is fejlődni.

Az óvónők mindent megtesznek a gyermek egészséges fejlődése érdekében. Minden apró sikerélménynek örülnek, ami a kisfiú számára is fontos motivációs erővel bír. Naponta végeznek olyan manuális tevékenységet, melyben a finommotorika fejlődni tud. T. óvodájában különféle játzóterületek vannak. Többek között bábozó sarkok, szőnyegek, melyeken lehet meséket hallgatni vagy éppen építő kockákkal építeni. Kisasztal kisszékekkel, ahol a kézműves foglalkozásokat is tartják. Kint az udvaron mászóakák, csúszdák és hinták vannak. Tehát olyan a környezet, melyben a gyermekek egészségesen tudnak fejlődni.

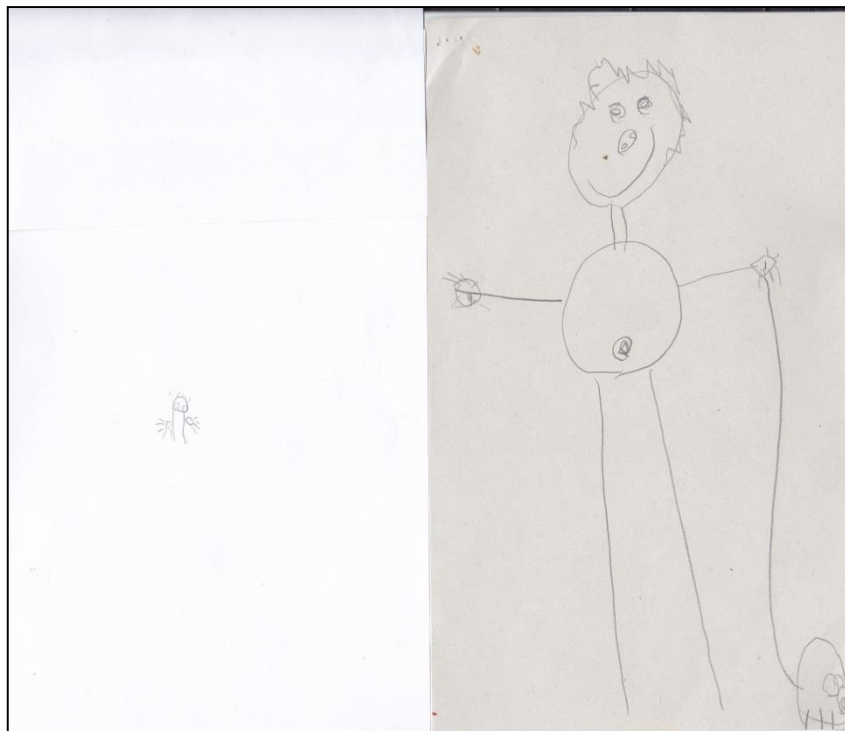
Az óvodában folyik a kisfiú prevenciós célú fejlesztése is, csoportos formában. Kezdetben nagyon visszahúzó, szorongó kisfiú volt, mely rajzain is megmutatkozott. A rajzlapot csak kis területen töltötte ki ábrázolásával, emberrajza miniatűr volt. A fej-láb ember még jelentős elmaradást tükrözött.

A foglalkozásokat mindig beszélgetéssel és mondókázással kezdjük. Ez az érzelmi intelligencia és verbalitás fejlesztése mellett a testséma tudat kialakítására, így az emberábrázolás képességére is hatást gyakorol. T. kezdetben nehezebben kapcsolódott be az említett tevékenységekbe, idővel egyre lelkesebb lett, ma már kifejezetten szeret önállóan mondókázni. Gyakran hangzik el mese a foglalkozásokon, amihez minden esetben ábrázolás is társul.

A mese nem csak az érzelmi intelligenciára hat, hanem segíti az egyént abban, hogy a rend helyreálljon benne. A test-lélek-szellem egységét segíti a cselekvés útján. *Boldizsár Ildikó* szavait tolmácsolva: „*A mese az élet forrásához vezet.*” Az alkotó-fejlesztő metamorphoses meseterápia egy olyan módszer, amely egységében, holisztikusan látja az embert, s így próbál hatni. A népmesék úgy képesek „rendezni” a világot, hogy a teljességet állítják helyre a középponton keresztül. Nem ismerik a lehetetlent és a tehetetlent, de ismerik a lehetséges és cselekvő energiát, mely a terapeuta és a terápiában részt vevő számára is létfontosságú.

T. sokat változott az öt hónap alatt. Figyelme, feladattudata fejlődésnek indult. Számfogalma már az átlag körül mozog. Verbalitása még jelenleg is el van maradva, de ábrázoló képessége sokat javult. Emberábrázolása pedig nagy változáson esett át. A fej-láb típusú, alig látható, miniatűr emberből, az egész lapot kitöltő, „égig érő” emberré változott. A motoros koordináció és részletezettség terén nagy előrelépés tapasztalható. Az ember méretének megváltozása egyértelműen arra utal, hogy a szorongás kezd megszűnni. Az én érzelmi biztonsága kezd helyrebilleni. Az arc pozitív érzelmet fejez ki, s részletezettségében is jóval gazdagabb. A túlzó méretek még arra utalnak, hogy a folyamat egyik állomásán vagyunk, de jó úton haladunk.





4. ábra: K. T. tanköteles korú óvodás emberrajza 5 hónap eltéréssel

### ***A hipotézis igazolása és/vagy cáfolata***

A hipotézis első tétele, mely szerint *az óvodákban és a nevelési tanácsadásban dolgozó pedagógusok személyisége meghatározó tényező a prevencióban részt vevő gyermekek megsegítésében*, igazoltnak látszik, hiszen a folyamatban részt vevő nevelők – szülők és pedagógusok – egyaránt megerősítik véleményeikkel ezt az állítást.

A szülők szinte egyöntetűen úgy ítélték meg, hogy részben, vagy teljes egészében meghatározza a fejlesztés eredményességét a fejlesztő, vagy gyógypedagógus személyisége, szakmai felkészültsége. A pedagógusok pedig azzal, hogy a jó pedagógus személyiségjellemzői közé sorolták többek között a következőket, *empatikus, kreatív, türelmes, elfogadó, segítőkész, együttműködő, következetes, határozott, toleráns, jó humorú, rugalmas, kedves, emberszerető*, és a prevenció létjogosultságát sem vitatták, mindenképpen a hipotézis igazolásához járultak hozzá.

A pedagógus emberekkel foglalkozik, így a pedagógus személyiségének hatása a hivatásának ellátása közben evidencia. Az, hogy meghatározó tényező, azt sem lehet elvitatni. William Arthur Ward szavait idézve: „*A középszerű tanár magyaráz. A jó tanár indokol. A kiváló tanár demonstrál. A nagyszerű tanár inspirál.*” Mindez érvényes a pedagógusokra általában, így a szakszolgálatban dolgozó szakemberekre is. A nagyszerű pedagógus inspirál, mindezt nem teheti másképp, mint nyitott, elfogadó, cselekvő, kreatív, ösztönző individuumként, hiszen így válnak a gyermekek is nyitott, elfogadó, cselekvő, kreatív és ösztönző individuummá.

A kutatásban részt vevő gyermekek 5-7 éves gyermekek, akiknek életkori sajátossága az utánzás. Ezért hangsúlyos az, ha bármit teszünk, az példaként él bennük tovább. Ezért minden egyes mozdulatunk, cselekedetünk, mondatunk megmutatkozik általuk. Olyan ez, mint egy tükör, ahol mi is megláthatjuk valódi énünk árny oldalait is.

A hipotézis második tételét, mely szerint *a nevelési tanácsadásban dolgozó pedagógust mediátori szerepkör jellemzi*, a nevelési tanácsadás szakemberei a feladatkörük részeként értelmezik, ezért érvényesnek tekintik. Ha eljön hozzánk egy szülő a problémájával, sokszor az óvodát, vagy iskolát, az azokban dolgozó nevelőket is hibáztatja. Ilyenkor az énvédő mechanizmusok nagyon erősek, és a gyermekét védő anyát elég nehéz meggyőzni arról, hogy gyermekében, s közvetlen környezetében is

lehetnek „hibák”. Ezzel szemben az óvoda, vagy iskola pedagógusa a teljes csoport, vagy osztály közösség érdekét tartja szem előtt. Előfordul, hogy ez nem egyezik az egyén érdekével.

Olyan eset is gyakran előfordul, hogy a pedagógus kér segítséget a kialakult helyzet megoldására. A pedagógusok inkább minősítenek és értékelnek, a pszichológiai szemléletet előtérbe helyező nevelési tanácsadós szakemberek pedig megismerő és megértő szemlélettel viszonyulnak a gyermekhez. Ennek tudatában kell nekünk, szakszolgálatban dolgozó szakembereknek segíteni a pedagógusok munkáját úgy, hogy közben nem az elmarasztalás és meg nem értés, hanem a segítség szándéka mutakozzon meg. Az ilyen esetekben általában mediátori szerepkörbe is kerülünk, ahol mindkét fél meghallgatása után, közösen megoldást kell találnunk úgy, hogy a döntés joga és felelőssége a szülők és pedagógusok kezében kell, hogy maradjon.

Az óvónők körében nehezebbnek bizonyult a mediátori szerepkör értelmezése. Voltak olyan válaszok, melyekből kitűnt, hogy egy külön végzettségként vették figyelembe, és így semmiképp sem tudták elképzelni és elhelyezni szakszolgálati keretek között. Azok a válaszok, amelyek valamelyest próbálták összekapcsolni a munkánkat ezzel a szerepkörrel, a gyakorlatát hiányolták. Ez mindenképpen újabb jelzés arra vonatkozóan, hogy van mit előre lépünk még, akár a kommunikáció, akár az együttműködés terén.

A hipotézis harmadik tételének bizonyítása, mely szerint *a pedagógusokban fellelhető vezetői attitűd megeremti a hatékony prevenció ellátás feltételeit, és segíti az együttműködést a nevelési tanácsadásban részt vevő pedagógusok között*, talán a legösszetettebb. Először azt kellett bizonyítani, hogy a pedagógus vezetői attitűddel is rendelkezik. Mivel a kutatás során nyomon követhettük, hogy vannak olyan személyiségjellemzők melyek mind a pedagógusra, mind a vezetőre igazak - *empátia, kreativitás, türelem, együttműködés, következetesség, határozottság és szakmai felkészültség* – s ráadásul mind az óvónők, mind a szakszolgálatban dolgozók válaszaiban meg is jelentek, ezért ennek igazságát vitathatatlan.

A pedagógusokban fellelhető vezetői attitűd egyik fontos jellemvonása az együttműködésre való képesség. Ez azt feltételezi, hogy az ilyen személyiség a team munkát a helyén kezeli és értelmezi, azaz hangsúlyosnak és fontosnak tartja a nevelési tanácsadás során létrejövő interperszonális kapcsolatokban. A gyermekekkel való foglalkozás egyértelműen team munkában képzelhető el, mely a pedagógusok válasza szerint a közös munka összehangolásának keretén belül valósulhat csak meg. Összességében tehát a hipotézis igazolást nyert.

## **Összefoglaló**

Az általam elvégzett kutatás, a kutatásba bevont személyek viszonylag kis száma miatt nem reprezentatív, de a levonható konzekvenciák mindenképpen tanulságosak és további kutatásra ösztönzőek.

A személyiség változása, alakulása, fejlődése szocializációs hatások eredménye, azaz az individuum testi-lelki-szellemi síkon pozitív irányú változáson megy keresztül. Ezen folyamat segítője a nevelési tanácsadás szakembere. Aki ha megfelelő időben – prevenció keretében -, a jó pedagógus személyiségjellemzőivel felvértezve, a vezetői attitűd jelenlétével, és a mediátori képességek lehetőségként való kihasználásával hat a gyermek fejlődésére, akkor képes a nevelés folyamatát előmozdítani.

A kérdés már csupán csak az, vajon szükség lenne-e ránk, nevelési tanácsadásban dolgozó szakemberekre, ha a gyermeket körbe vevő szocializációs közeg egészséges mechanizmusok mentén működne, s engedné az egyént saját sorsát követve nevelődni?

*„Ti vagytok az új, melyről gyermekeitek eleven nyílként röppennek el.  
Az újász látja a célt a végtelenség útján, és ő feszít meg benneteket minden erejével, hogy nyilai sebesen és messzire szálljanak.*

*Legyen az újász kezének hajlítása a ti örömetek forrása;  
Mert Ő egyként szereti a repülő nyilat és az újat, amely mozdulatlan.”*

*/ Kablil Gibran/*

**Irodalom**

- Bagdy Emőke (1997): *Családi szocializáció és személyiség-zavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (2002): *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*. Animula Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Horányi Annabella, Hoffmann Gertrúd (1999): *Pszichológia és pedagógiai szolgálat a Nevelési Tanácsadóban*. Okker Kiadó Kft.
- Mediáció. [www.wikipédia.hu](http://www.wikipédia.hu) (Letöltve: 2015.01.05.)
- Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes (1985): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Porkolábné Balogh Katalin (2002): A korai prevenció fejlesztés. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szilágyi Vera (2003): A nevelési tanácsadó szerepe az iskola szocializációs feladatának megvalósításában. In: Kézdi Balázs (szerk.): *Iskolai mentálhigiéné*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Pécs.
- Torda Ágnes, Darvas Ágnes: Példatár az emberalak ábrázolás és a vizuo-motoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez. A/3 Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Kft.
- Vekerdy Tamás (2011): *Érzelmi biztonság*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

## Melléklet

### 1. számú melléklet

#### Szülői kérdőív

Kedves Szülők! Kérem szíves együttműködésüket a kérdőív kitöltésében, mely tanulmányi célokból kerül majd felhasználásra. A kérdőív kitöltése név nélkül történik. Kérem, aláhúzással jelölje az ön által helyesnek ítélt választ. Köszönöm!

Kissné Gaál Zsuzsanna pedagógus, meseterapeuta

**1, Ön szerint gyermeke fejlődéséhez hozzájárul-e a fejlesztő foglalkozásokon való részvétel?**

- a, egyáltalán nem
- b, kicsit
- c, észrevehetően
- d, jelentősen

**2, Mit gondol, a fejlesztést végző szakember személyisége, szakmai felkészültsége befolyásolja-e a fejlesztés eredményességét?**

- a, nem
- b, részben
- c, igen

**3, Ön szerint fontos-e a jó szakmai kapcsolat az óvónő és a fejlesztést végző szakember között?**

- a, nem
- b, nincs jelentősége
- c, igen

**4, Mit gondol, kinek van a legnagyobb szerepe jelenleg gyermeke fejlődésében?**

- a, Önöknek, szülőknek
- b, óvónőknek
- c, fejlesztő pedagógusnak, gyógypedagógusnak
- d, Mindenkinek együttesen

**5, Ha 20 pontot lehetne elosztani a gyermeke fejlődésében szerepet játszó nevelők között, hogyan osztaná el? Kérem a pontozott vonalra írja a számokat! (pl. szülők: 10p., nagyszülők:2p., óvónők: 5p. fejlesztő ped.: 3p.)**

szülők.....

nagyszülők.....

óvónők.....

fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus...

## 2. számú melléklet

**Kérdőív pedagógusoknak**

Tisztelt kollégák! Kérem szíves együttműködésüket a kérdőív kitöltésében, mely tanulmányi célokból kerül majd felhasználásra. A kérdőív kitöltése név nélkül történik. Köszönöm!

Kissné Gaál Zsuzsanna pedagógus, meseterapeuta

1. **Az ön véleménye szerint milyen személyiségjellemzői vannak a jó pedagógusnak? Kérem, soroljon fel legalább 5 jellemzőt.**
2. **Kérem írja le, hogy mit tud Ön a prevencióról?**
3. **Mit gondol, óvodás korú gyermekeknél milyen esetben van szükség prevencióra?**
4. **Fontos-e, hogy több szakember is bekapcsolódjon az óvodai prevenció tevékenységbe? Ha igen, miért?**
5. **Ön szerint milyen feltételekre van szükség a hatékony együttműködés érdekében?**
6. **Mi a véleménye arról, hogy a nevelési tanácsadás munkájában megjelenik-e a mediátori szerepkör? (Mediátor: A mediátor egy személy, aki meghatározza a konfliktus természetét, és megfelelő megoldást kínál az érintettek számára.) Ha igen, hogyan?**
7. **Ön szerint ki a jó vezető? Kérem, soroljon fel legalább öt jellemzőt.**
8. **Az ön véleménye szerint a nevelési tanácsadásban dolgozó szakembereknek vezetői attitűddel kell-e rendelkezniük? Ha igen, miért?**
9. **A felsorolt vezetői tulajdonságok ön szerint befolyásolják-e a prevenció eredményességét? Ha igen, melyek ezek a tulajdonságok?**
10. **Az Ön által felsorolt vezetői tulajdonságok véleménye szerint pozitívan befolyásolják-e a nevelési tanácsadásban részt vevő pedagógusok együttműködését? Ha igen, melyek ezek a tulajdonságok?**