

MISKOLC, 2008. FEBRUÁR 1.

# **I. MISKOLCI „TANÍ-TANI” KONFERENCIA**

RÉSZLETES PROGRAM  
TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓK

Miskolci Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Tanárképző Intézet

*A konferencia társrendezői:*

Magyar Pedagógiai Társaság  
Borsod-Abaúj-Zemplén megyei tagozata

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
Tanárképző Intézet

Neveléstudományi Egyesület

„Taní-tani” című folyóirat

*Programbizottság:*

Ádám Anetta  
Karlovitz János Tibor  
Karlowits-Juhász Orchidea  
Knausz Imre  
Lubinszki Mária  
Ugrai János

*Szerkesztette:*

Karlovitz János Tibor

# Köszöntő

A *Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében* először rendeztünk olyan konferenciát, amelyet úgy hirdettünk meg szakmánk berkeiben, hogy egy legfeljebb háromezer karakternyi terjedelmű összefoglalóval bárki jelentkezhetett előadónak.

Szándékunk az volt, hogy közös szakmai programon legyünk együtt általános- és középiskolai tanárokkal, a pedagógusképzésben és a doktori iskolákban tanuló hallgatókkal, főiskolákon és egyetemeken képző oktatókkal. Reméltük, gyakorlati és elméleti szakemberek osztják meg egymással gondolataikat, tapasztalataikat.

Konferenciánk középpontjába a „tanítani” szót állítottuk. Egyszersmind igyekeztünk szélesre tární a kapukat, hogy senki se szoruljon ki, akinek a tanításhoz-neveléshez bármi köze van.

A megadott határidőig közel nyolcvan jelentkezést regisztráltunk. Minden beérkezett tartalmi összefoglalót két-két munkatársunk elbírált – itt köszönjük meg a *Neveléstudományi Egyesület* tagjainak közreműködésüket, önzetlen segítségüket ebben a folyamatban –, melynek alapján összeállíthattuk a konferencia programját.

Jelen kötet ezt tartalmazza, továbbá közzétesszük a beérkezett, elbírált összefoglalókat. Előbbit szekciók szerinti beosztásban, utóbbit pedig az első szerzők neveinek betűrendjében.

Aki olvassa, nem csupán az tűnik szemébe, hogy céljaink megvalósultak-e (nem a mi érdemünk a jelentkezők, érdeklődők nagy száma – és gyakorlatias orientációja), hanem az is, hogy számos előadás a korszerű pedagógiai módszerekkel foglalkozik, két szekciót az élethossziglan tartó tanulás (felnőttképzés, szakképzés) szakemberei töltenek meg, jelentős a súlya a konstruktív pedagógiák képviselőinek, újszerű pedagógiai pszichológiai megközelítéseket ismerhetünk meg, fontos témává vált a gyermekek védelme, és – sok más mellett – több referátum foglalkozik a digitális pedagógia újabb vívmányával, a digitális táblával is.

Köszönettel tartozunk *Trencsényi Lászlónak*, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnökének és *Torgyik Juditnak*, a Neveléstudományi Egyesület alelnökének azért, hogy konferenciánkat az első pillanattól kezdve felkarolták, támogatták, tanácsaikkal ellátták, és minden munkafázisban lehetett rájuk számítani. Belső munkatársaink közül *Ádám Anetta* és *Ugrai János* végeztek kiemelkedően sok munkát.

Bízunk abban, hogy kezdeményezésünkkel hagyományt tudunk elindítani, és előadóinkkal, valamint összes érdeklődővel, akik Rostocktól Prágán át Kolozsvárig és Székelyudvarhelyig egyetemeken, főiskolákon, középiskolákban és általános iskolákban tanítanak – vagy ezután lesznek tanítókká, tanárokká –, a következő években is *találkozhatunk a Miskolci „Tani-tani” Konferencián.*

*Karlovitcz János Tibor*  
tszv. egy. doc.

*Knausz Imre*  
intézetigazgató egy. doc.



# Részletes program

Helyszín:

ME BTK Tanárképző Intézet  
Miskolc-Egyetemváros (Gyermekváros)

9.00-9.45

Érkezés, regisztráció

10.00-10.15

I. terem

Az I. Miskolci „Taní-tani” Konferencia megnyitója:

Fazekas Csaba dékán, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar

Knausz Imre intézetigazgató, Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet  
Ádám Anetta társelnök, Magyar Pedagógiai Társaság BAZ megyei tagozat  
Karlovitz János Tibor elnök, Neveléstudományi Egyesület

10.15-11.30  
Szekcióülések

<p>I. terem</p> <p><i>Nevelés-történet, nevelés-filozófia</i></p>	<p><i>Levezető elnök:</i></p> <p>Trencsényi László</p>	Ugrai János: A reformlendület természetrajzáról. II. József oktatáspolitikájának főbb jellemzői
		Áment Erzsébet: A budai Új Iskola csoporttanítási módszerének adaptálása a tanárképzésben
		Kézi Erzsébet: Gimnáziumi tanulók és tanítóképző intézeti növendékek Sárospatakon a két világháború között
		Pornói Imre: A két 8 osztályos – népiskola kontra általános iskola
		Gáspár Csaba László: Az elismerés kultúrája és a használat civilizációja - nevelésfilozófiai reflexiók
<p>II. terem</p> <p><i>Pedagógiai pszichológia</i></p>	<p><i>Levezető elnök:</i></p> <p>Bagdy Emőke</p>	Kádár Judit: Sajátos együttműködés igényű helyzetek: én, te, ő...
		Lubinszki Mária: A heideggeri filozófia lehetőségei a pedagógiai pszichológia gyakorlatában
		Nagy Ágnes: A maszk-készítés és annak dramatikus felhasználása a tanárjelöltek szakmaspecifikus személyiségfejlesztésében
		Závoti Józsefné: Fogyatékosok esélye a felsőoktatásban
		Kanczler Balázs: Pedagógiai pszichológia
<p>III. terem</p> <p><i>Komparatív pedagógiák, nemzetközi gyakorlatok</i></p>	<p><i>Levezető elnök:</i></p> <p>Torgyik Judit</p>	Kovács Zoltán: Magyar, román és roma gyermekek szocializációja technológiai gyakorlatokkal
		Fazakas Ida & Szentés Erzsébet: Szociálpedagógusok Egerben és Marosvásárhelyen
		Csereklye Erzsébet: Az integrált oktatás hatásait értékelő tanulmányokról
		Baráth Richárd: Az NCLB és az oktatásügy témája a 2008-as amerikai elnökválasztáson
		Martis Zsombor: Egy skandináv út – Dánia oktatási rendszere

11.30-12.30  
Ebéd

12.30-14.00  
Szekcióülések

I. terem <i>Gyermek- és ifjúság- védelem</i>	<i>Levezető elnök:</i>  Ugrai János	Trencsényi László: Miskolci tapasztalatok a gyermekbántalmazásról
		Buda Mariann: Iskolai zaklatás – fogalmi és kutatási nehézségek
		Makai Éva: A Critical friend, mint új szolgáltatás
		Czakó Kálmán: Ifjúságsegítők képzése. A felsőoktatás és a felnőttoktatás szerepvállalása az ifjúságsegítő teendőkre való felkészítésben
		Róth Irma: Az iskola és a szülői ház kapcsolata az Andrássy Gyula Szakközépiskolában
		Cs. F. Nemes Márta: Családpedagógia, utóvédelem
II. terem <i>Digitális pedagógia</i>	<i>Levezető elnök:</i>  Karlovitz János Tibor	Buda András: Interaktív tábla az oktatásban
		Danka Adrienn: Egy eLearningen alapuló egyetemi kurzus tapasztalatai
		Farkas Károly: Informatikát játékosan „taní-tani”!
		Herczegh Judit: Tanítani az információs társadalomban
		Pelikán István: IKT a történelemtanításban
		Vénné Meskó Katalin: IKT eszközök az oktatásban – Az eredményes és hatékony tanulásért
III. terem <i>Szakképzés</i>	<i>Levezető elnök:</i>  Keszthelyi András	Farkas Éva: Új tanítási-tanulási stratégiák a szakképzésben
		Torgyik Judit: Milyen az oktatás kapcsolata a munkaerő-piacca?
		Tauszig Judit: Mozgássérült fiatalokkal készített interjúk tapasztalatai
		Sarka Ferenc: Változó közoktatás, változó szakképzés, átalakuló pedagógusi szerepek
		Mészáros Ilona: Romák felnőttképzésével kapcsolatos törekvések: pedellusok Ózdon
		Hassan Elsayen & Szűcs Ferenc Károly: A multimédia és a virtuális valóság kronológiája a Budapesti Műszaki Főiskolán

14.00-14.15  
Szünet

14.15-15.45  
Szekcióülések

I. terem  <i>Tanulás</i>	<i>Levezető elnök:</i>  Knausz Imre	Bagdy Emőke: Tapasztalatok a Problem Based Learning (probléma alapú tanulás/tanítás) interaktív tanítási módszeréről
		Tóth Zoltán & Revákné Markóczi Ibolya & Dobóné Tarai Éva & Ilona K. Schneider & Franz Oberländer: A tanítás hatása az elsőosztályos tanulók vízzel kapcsolatos fogalmi rendszerére
		Herpainé Lakó Judit: Az informális tanulás szerepe a családi nevelésben, különös tekintettel a testkultúrára és a testedzésre
		Mező Ferenc & Mező Katalin: Tanító- és tanárképzésben részvevő hallgatók tanulás módszertani teljesítményének vizsgálata
		Molnár Balázs: Az IPOO-minimum program tapasztalatai az óvodapedagógus-képzésben
		Rózsa Lászlóné: Az „IPOO minimum” program a tanítóképzésben
		II. terem  <i>Felnőttképzés</i>
Tátrai Orsolya: Miért lehet szüksége a fiatal felnőtteknek is a felnőttképzésre? A munkanélküliség és a képzettség néhány összefüggése		
Miklósi Márta: Minőség és értékelés a felnőttoktatásban az Európai Unió szabályozásának tükrében		
Juhász Erika: A felnőttképzés intézményrendszere Heves megyében		
Karlovitcz János Tibor: Tanulás, elhelyezkedés, munkanélkülivé válás, tanulás...		
Simándi Szilvia: Informális tanulási lehetőségek a turizmus során		
III. terem  <i>Innovatív módszerek</i>	<i>Levezető elnök:</i>  Kovács Zoltán	Bikics Gabriella: A projekt módszer alkalmazása a felsőoktatás-pedagógiában - egy BA specializáció első tapasztalatai
Kiss László: Projektek alkalmazása a Kecskeméti Főiskola GAMF Kar mérnök tanár képzésében		
Lesku Katalin: Környezeti nevelés projektorientált pedagógiai szemlélettel		
Szójártó Imre: A mozgóképkultúra és médiaismeret szaktárgyi módszertan tézisei		
Bányai Sándor: Komplex fejlesztési program ifjúságsegítők és animátorok számára élménypedagógiai foglalkozások, mint nevelési módszer alkalmazására		
Karlowits-Juhász Orchidea: Innováció a közoktatásban: erőforrások és akadályok		

15.45-16.15  
Szünet

## 16.15-17.45 Szekcióülések

I. terem  <i>Szak- didaktikák</i>	<i>Levezető elnök:</i>  Juhász Erika	H. Tóth István: A mondat sokféleségéről nyelvészeti és anyanyelv-pedagógiai szempontokból
		Bíró Anett: Lexikai hibák és szerepük a nyelvtanításban
		Hlavnyai Ágnes: A nyelvi képzés új lehetősége a szakközépiskolában
		Varga Melinda: A korai nyelvtanítás a pedagógusképzésben
		Cseh Ágnes Gabriella: A szöveges feladat megoldóképességének vizsgálata geometriai és aritmetikai tartalmakon
		Munkácsy Katalin: Az eltérő szociális dialektus szerepe a matematikatanulás eredményességében
II. terem  <i>Gyakorlat</i>	<i>Levezető elnök:</i>  Buda András	Csordásné Anda Éva & Józsa Krisztián: A számolási készség fejlesztésének lehetőségei matanda korongos abakusszal
		Ovárdics Andrea: Az egészségföldrajzi kutatások eredményeinek adaptálási lehetősége a főiskolai hallgatók egészségfejlesztésébe
		Ádám Anetta: A közoktatás vállalkozói – a magániskolák alapításának főbb motívumai
		Gaál Gabriella: A konstruktív pedagógia elmélete és gyakorlata
		Pajor Nikolett: A konstruktivista tanulásemélet gyakorlati alkalmazhatósága
		Jármai Erzsébet Mária: Az érzelmek szerepe és a konstruktív pedagógia kapcsolódása
III. terem  <i>Értékelés</i>	<i>Levezető elnök:</i>  Tóth Zoltán	Knausz Imre: Az osztályzat természetéről
		Kovácsné Duró Andrea: Tanárok értékelési gyakorlata a középiskolás tanulók nézőpontjából
		Mulicza Katalin: Osztályzás, asszimetria, „osztrakizmosz”
		Györgyiné Koncz Judit: A kvalitatív interjúk attitűdváltó szerepe a pedagógusképzésben
		Halabuk József: Pedagógiai elvárások és szociális célok együttes érvényesülése a „Kandó-iskola” múltjában
		Kovács János: Az Andrássy Gyula Szakközépiskola szervezeti kultúrájának jellemzői

## 17.45-18.00

Az I. Miskolci „Taní-tani” Konferencia összegzése és zárása:

Trencsényi László ügyvezető elnök, Magyar Pedagógiai Társaság



# Tartalmi összefoglalók

## A közoktatás vállalkozói – a magániskolák alapításának főbb motívumai

Ádám Anetta

Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet  
adamanetta@freemail.hu

Magániskola, alapítványi iskola, innovatív iskola, alternatív iskola, szabad iskola: Vélekedések, hitek, ítéletek övezik az oktatási magánszektor a szakmában és a közvéleményben egyaránt. Még az alapfogalmak használatában sincs konszenzus.

Jelen előadás - egy empirikus kutatás eredményei alapján - az észak-magyarországi régióban található magániskolák csoportosítására, tipizálására tesz kísérletet. A térség magániskoláinak jellemzői jelentősen különböznek az ország más térségeihez, főként a fővároshoz viszonyítva, de eltérnek eredményeink a szektorral kapcsolatban a szakmai közvélemény által formált képtől is.

Azt mutatjuk be, milyen forrásból származnak és melyek azok a legfontosabb motivációk, amelyek az iskola létrehozásában döntő szerepet játszottak. Megvizsgáljuk azt, ezek a motívumok hogyan élnek tovább, hogyan jelennek meg az iskola működésében, deklarált vagy látens funkcióiban.

# A budai Új Iskola csoporttanítási módszerének adaptálása a tanárképzésben

Áment Erzsébet  
ELTE TÓFK Neveléstudományi Tanszék  
e.a.ament@freemail.hu

Az elmúlt években az EK Főiskola Neveléstudományi Tanszékének tanáraként pedagógiai kommunikációs képességfejlesztő órákat ill. az ELTE TÓF Karán magyar reformpedagógiai módszereket tanítottam. A foglalkozások tervezésénél a budai Új Iskolában már 1931-ben kísérleti céllal bevezetett csoportoktatás motivált, ennek adaptálásával mintát szerettem volna nyújtani a leendő tanároknak a tanítási órák gyermek- és együttműködés-centrikus, valamint az inkluzív és integrációs keretben való tanítás, és a nem szakrendszerű órák megszervezéséhez, módszertani tárházuk bővítéséhez. Ezeknek a foglalkozásoknak a tapasztalatát foglaltam össze.

A tanegység célja: a hallgatók pedagógiai adottságainak intenzív fejlesztése, az elsajátítható képességek kialakítása. A gyakorlati képzésen kapjanak képet önmagukról, a tanítás és a nevelés folyamatáról, a módszerekről. Ismerjék meg a tanári mesterséggel és a pedagógusi hivatással összefüggő képességeket, empátiát, toleranciát és a csoporttréning keretei között fejlesszék azokat, legyenek birtokában a tanításhoz szükséges módszereknek. A foglalkozások sémája: tanári magyarázat, ezt követően a hallgatók az első foglalkozástól kezdve *állandó munkacsoportban „együttműködő”, nivelláló tanulást folytatnak, felnőtteknek tervezett strukturált és strukturálatlan gyakorlatokkal*, ugyanilyen keretben szimuláció, szerepjáték, magyarázat, vita, megbeszélés folyik ill. a bemutatott módszerek kipróbálása.

Az alkalmazott csoportmunka menete:

- a tanár által közölt új ismeretet „értelmező megvitatás” követi,
- az új ismerethez tartozó csoportfeladatot a résztvevők együttműködő, magyarázó, kiegészítő beszélgetéssel elemzik,
- a csoport bármely tagja képes az elsajátított ismeretet átadni a többi csoportnak,
- megfelelő előkészítő tevékenység után a csoport kreatív és alkotó feladatok, gyakorlatok összeállítására is képessé válik, verbális és nonverbális szituációteremtéssel, strukturált és strukturálatlan feladatok megoldása,
- az összeállított gyakorlatot, gyakorlatsort bemutatja,
- önálló szerepjátékkal nevelési szituációkat jelenít meg,
- keretjáték a tanult ismeretek alkalmazásával, szimulációs helyzetekben
- videófelvétel a választott helyzet megoldásáról (esetenként), ennek elemzése közösen,
- a csoportok értékelése egymás munkájáról, rangsor megállapítása,
- csoportonként portfólió készítése, melyben az egyes hallgatók munkája is értékelhető.

A program alkalmazhatósága. A kidolgozott együttműködő, állandó csoportban szervezett tanulási program alkalmas a tanár-diák-diák együttműködési kompetencia kialakítására, és eredményes módszerként használható az integrált nevelésben. A program olyan modulokból áll, amelyekkel az együttműködésen kívül a különböző tanulási – tanítási módszerek is elsajátíthatók, és már a tanítási gyakorlatokon is használhatók a nem szakrendszerű oktatásban, az integrált és inkluzív csoportokban. Jó szervezés esetén folyamatosan figyelembe veszi a hallgatók/tanulók tapasztalatait (a közös megbeszélés szelektálja a negatív attitűdöt és megerősíti a használhatót), fejleszti a belső és külső motivációt. A foglalkozásonkénti visszacsatolás lehetővé teszi minden résztvevő optimális fejlesztését, a tagok közötti nivellálódást. Javasolható az oktatás-nevelés bármely színterén.

# Tapasztalatok a Problem Based Learning (probléma alapú tanulás/tanítás) interaktív tanítási módszeréről

Bagdy Emőke

Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológia Tanszék

emoke.bagdy@t-online.hu

A Problem Based Learning (PBL) a hatvanas években Kanadában a McMaster egyetemen született új edukációs stratégia és tanítási/tanulási módszer. Howard Barrow dolgozta ki. Elméleti alapját a Kolb-féle tapasztalati tanulás rendszere alkotja. A módszer diametrális ellentéte a frontális típusú, hagyományos tanításnak. Minden tantárgyra alkalmazható, problémahelyzetekből kiinduló, a tanuló a tanár társaként, aktívan vesz részt a folyamatban, az anyagfeldolgozó munka kiscsoportokban történik, a munkalépések erősen strukturáltak és ez a tanulóknak nagy biztonságot (ezáltal gondolkodási szabadságot) ad. A tanulók saját, „belülről jövő” megoldásokat keresnek, a feladatok megoldása a személyes kreativitás működtetésével történik. Élvezetes, szórakoztató és eredményes oktatási forma.

Alkalmazhatóságát az ötödik osztálytól kezdve az egyetemi szakirányú továbbképzés (felnőttoktatás) különböző szintjeiig sokféle tanítási kontextusban próbáltam ki, továbbá a szülők és nevelők közötti együttműködés létrehozása érdekében is alkalmaztam, nyolcvan fős nagycsoport keretében. Tanári munkaértekezletek levezetésének kreatív módszereként is hatékony.

Előadásomban bemutatom (időbeli lehetőség esetén demonstrálom) a módszert és életkori szintek szerinti alkalmazhatóságát. Átadom az eddig született magyar nyelvű irodalmát és az adaptációhoz szükséges tudnivalókat.

Az a célom, hogy ezzel elősegíthessem az iskolarendszerünkben jelenleg adott, kötött oktatási keretek között is a nevelőmunka kreatív megújítását, amely a tanári hivatásszemélyiség számára is megújulást kínál.

# Komplex fejlesztési program ifjúságsegítők és animátorok számára élménypedagógiai foglalkozások, mint nevelési módszer alkalmazására

Bányai Sándor  
Kalandok és Álmod Program  
banyai\_sandor@yahoo.com

## „Játsszunk célbadobókat! Én dobok – és Te azt kiáltod: Gyönyörű!”

Az előadás célja egy külföldön már nagy hagyományokkal rendelkező nemzetközi modell, az *élménypedagógia első hazai felsőoktatásbeli adaptációjának bemutatása*. A program az ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Karának társadalomtudományi tanszékén zajló ifjúságsegítő képzés animáció szakirányt felvett hallgatói számára zajlik.

Élménypedagógiának a „cselekvés általi tanulás és fejlődés” egyik sajátos változatát, sokféle terápiás, nevelési, szabadidős és rehabilitációs stratégia bonyolult szintézisét nevezzük. Egyfajta alternatív módszertan, amely eltávolítja a tanulókat az iskolapadtól, kivezeti őket az osztályteremből a való világba, hogy próbára tegyék értékeiket, tudásukat, meggyőződéseiket, interperszonális képességeiket és kreatív gondolkodásukat. A tapasztalati úton való oktatás multiszenzoros tanítás. Bevonja a résztvevőket, és lehetőséget, sikert kínál a különféle tanulási stílussal rendelkezőknek.

A folyamat során az aktívan résztvevő tanulók valós következményekkel járó tapasztalatokban részesülnek. Felfedezéseket tesznek, és a tudással ők maguk kísérleteznek, ahelyett, hogy mások tapasztalatait olvasnák vagy hallgatnák. Az animátorok (segítők, pedagógusok...) segíthetik a kivételes és izgalmas helyzetek létrejöttét. Carl Rogers szavaival élve: „az élménypedagógia nem más, mint személyközpontú pedagógia, mely mind az egyén, mind a csoport fejlődésére és sikerességére fókuszál.”

Az élménypedagógia alapjai sokféle nevelési mozgalomban fellelhetők, mint pl. a szabadterei nevelésben (*outdoor education*), a kalandpedagógiában (*challenge education*), az „emberközpontú pedagógiában” (*humanistic education*), a szabadidő-pedagógiában (*recreational education*), és a játékpedagógiában (*play education*).

A francia „animáció” szó egyéni és kisközösségi aktivizálást jelent, a csoportban rejlő képességek kibontását, az egyéni és csapataktívítás fejlesztését. Az animátor életre kelt, mozgásba hoz, aktivizál egy csoportot, mégpedig olyan formában, hogy bizonyos változásokat indít el. Az animátorok képesek pedagógia módszereket alkalmazni a fejlesztés általános és speciális feladatainak megoldásában, rendelkeznek a társadalmi kapcsolatok, viszonyok, kezeléséhez, szükséges ismeretekkel.

A program egy szisztematikusan egymásra épülő sorozat, mely magában foglal tréningyszerű képzéseket, személyes élményt biztosító tevékenységeket, a gyakorlati kipróbálás alkalmait, a rendszeres szakmai műhelyfoglalkozásokat, a konzultáció lehetőségeit, az önkéntes animáció pedagógia modelljének elméleti és gyakorlati megismerését, és a folyamat során létrejövő szellemi pedagógiai értékek kiterjesztését, disszeminációját az animáció, a játékpedagógia és a multikulturalitás témakörében.

# Az NCLB és az oktatásügy témája a 2008-as amerikai elnökválasztáson

Baráth Richárd

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar

seagu7@vipmail.hu

Az Egyesült Államok 2008 novemberében 44. elnökét készül megválasztani. Az jelöltségeként folyó verseny ez alkalommal nagyon korán, már 21 hónappal a választások előtt megkezdődött, ami mögött tisztán kirajzolódik az állampolgárok gyökeres változtatás iránti igénye és pluszban ehhez járul az is, hogy 1928 óta először sem az elnök sem az alelnök nem indul a világ vezető hatalmának legfőbb hivataláért. Az elnökjelöltségért folyó harc további jellemzője, hogy e során a választók megismerhetik a jelöltek véleményét néhány kiemelt és számos egyéb fontos témában interjúk, kampánybeszédék és televíziós viták tömegén keresztül. Az ideai verseny főbb témái között szerepel számos aktuális (iraki háború, illegális bevándorlás, egészségbiztosítás) és örökzöld kérdés is (abortusz, azonos neműek házassága, őssejtkutatás, társadalmi háló, adók). Az oktatás nem igazán kiemelt ügy a mostani választáson de mivel ez mindig örökzöld témának számít és minthogy George Bush két elnöki ciklusa során jelentős változások történtek az oktatásügyben ezért a jelöltek szereplései során erről is gyakran kifejtik álláspontjukat. Ehhez kapcsolódóan szó esik továbbá arról is, hogy milyen okból és hogyan próbál Bill Gates hatást gyakorolni a versenyre a Fehér Házért egy 30 millió dolláros adománnyal. A tévévitákat és beszédekről szóló tudósításokat figyelve gyakran felmerül az oktatásüggyel kapcsolatban egy rövidítés: NCLB.

De mi is ez az NCLB? – George W. Bush 2001-ben írta alá a No Child is Left Behind törvényt, amely beiktatása óta számos vitát generált és az elnökjelölti verseny résztvevői is gyakran hivatkoznak rá, főleg negatív bírálataik során. Beszámolómban továbbá ismertetni kívánom az NCLB lényegét, kitérve a mögötte meghúzódó Outcome Based Education filozófia főbb jellemzőire. Az Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2000-es adatai szerint az Egyesült Államok nemzetközi szinten a legtöbbet költött az alsó és a középszintű oktatás finanszírozására, ami sejteti, hogy mekkora szereppel bírhat mégis az oktatás az állam életében. Ehhez mérten jelentős lehet, hogy az új elnök majdan milyen irányvonalakat kíván életbe léptetni. Minthogy a változás már rögtön a 2008 januári iowai kaukusz után kulcsszóvá vált így számítani lehet rá, hogy a sokat kritizált NCLB törvény is módosítások elé néz minimum, míg egyesek egyenesen az eltörlését szeretnék megvalósítani az ovális iroda átvétele után. Előadásom második felében ezért a demokrata és a republikánus elnökjelöltek közti véleménykülönbségeket kívánom felvázolni a témával kapcsolatban, nagyobb hangsúlyt helyezve a komolyabb esélyesek oktatásügyi elképzeléseinek bemutatására.

# A projektmódszer alkalmazása a felsőoktatás-pedagógiában - egy BA specializáció első tapasztalatai

Bikics Gabriella

Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézet Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék  
bikicsg@freemail.hu

A németországi felsőoktatásban, ezen belül a tanárképzésben régóta elterjedt a projektmódszer, amely a hagyományos oktatási módszereknél céltudatosabban fejleszti a munkavállaláshoz szükséges kulcskompetenciákat, például a következő képességeket: önálló tervezés és szervezés, önálló ismeretszerzés és ismeretátadás, kommunikációs és kooperációs, koordinációs és korrekciós képességek, konfliktuskezelési és probléma megoldási képességek, reflexiós és döntési képesség. Mindezek a képességek a munkavállalók körében végzett felmérések szerint ugyanolyan fontosak (esetenként fontosabbak), mint a lexikai ismeretek.

Előadásom első részében közvetett és közvetlen németországi tapasztalataim alapján beszámolok a projektmódszer néhány alkalmazási lehetőségéről a német felsőoktatásban, tanárképzésben és továbbképzésben.

A magyar felsőoktatás és tanárképzés jelenlegi helyzete a projektmódszer számára sajnos nem kedvező, hiszen hely-, idő- és munkaigényes, valamint kis létszámú szemináriumi csoportokat feltételez. Mivel azonban a németországi példák tanulságai meggyőzőek, erőfeszítésekre van szükség annak érdekében, hogy a projektmódszer a tanári mesterképzésben helyet kapjon.

Ennek első állomásaként a germanisztika német alapszakos (BA) képzésben elindítottunk egy „Német nyelv és kulturális projektreferens” elnevezésű, 50 kredites specializációt, ami négy féléven keresztül tart, és tíz tantárgyból áll.

Előadásom második részében beszámolok ennek a képzésnek első féléves tapasztalatairól a következő súlypontok mentén: A képzés célja, célcsoportja, tantárgyai, tematikája, tananyaga, munkamódszerei, az eddig megvalósított hat projekt rövid bemutatása, hallgatói és oktatói oldalról történő értékelése. Mivel az elkészült projektek multimédiás elemeket is tartalmaztak, a beszámolót gazdag szemléltető anyag egészíti ki, ami a projektek előkészítése és prezentálása során a hallgatók által készített plakátokból és power pointos diákból, illetve a hallgatókról készített fényképekből és filmekből áll.

# Lexikai hibák és szerepük a nyelvtanításban

Bíró Anett

Pannon Egyetem IOK Nyelvi Lektorátus

biroanett@freemail.hu

A hibák szerepének értékelése, a hibaelemzés, illetve a hibajavítás beépítése a tanítási-tanulási folyamatba vagy kizárása abból a nyelvtanítás számos olyan dilemmáinak egyike, mint a tudatosság és az ösztönösség mértéke; a nyelvi elemek izoláltsága és egészlegessége; a nyelvi tartalom (kiejtés, szókincs, nyelvtan és nyelvhasználat) mértékének és tanítási módjának kérdése; induktív vagy deduktív nyelvtanítás; a készségek tanításának arányai; a tanári irányítás, kontroll mértéke és a frontális munka tanórai aránya; illetve az anyanyelv szerepe, és ehhez kapcsolódóan a fordítás mértéke. Ezek a dilemmák az idegennyelv-tanításon belül úgy tűnik, függetlenek a paradigmaváltásoktól, mindig központi szerepet játszanak, és befolyásolják a nyelvtanítás hatékonyságát.

A hibák figyelembevétele, a hibák nyelvtanulásban betöltött szerepéről alkotott nézetek alkalmazása, a hibaelemzés elvégzése (akár intuitív alapokon) a tanítási gyakorlat elengedhetetlen alkotóeleme. A tanuló által elkövetett hibák természete és minősége ugyan nem közvetlenül méri a nyelvtudás szintjét, mégis talán ez az egyik legfontosabb információforrás a tanuló tudásáról. A hibák az adott pillanatban jellemző tudásra engednek következtetni, és lehetővé teszik a hiányos területek felmérését, létrejöttük okainak megértésével a tanár olyan releváns adatokat, információkat adhat át a tanulónak, amelyek segítik a problémák megoldását, és a megfelelő szabályok felismeréséhez vezetnek.

Hibák a nyelv minden szintjén, a grammatika, fonetika, szemantika, lexika és pragmatika területén megjelenhetnek. Közülük a lexikai hibák felismerése és a szándékolt jelentés rekonstruálása talán a legnehezebb a nyílt rendszerből történő opcionális választásokból fakadóan. A lexikai hibák – amelyek a tapasztalatok szerint a tanulók által írt fogalmazásokban a hibák nagy százalékát teszik ki, és a szándékolt jelentés kifejezését lehetetlenné tevő, a szándékolt jelentésnek nem megfelelő lexikai egységek kiválasztásából származnak – ezért zavarják a megértést, sőt irritációt is kiválthatnak. Emellett a lexikai hibák a tanulói performanciát hosszú távon jellemzik, a jobb nyelvi kompetenciával rendelkező nyelvtanulók a grammatikailag helyes nyelvtani szerkezetek mellett, még gyakran követnek el lexikai jellegű hibákat. A szókincs kommunikációban betöltött központi szerepe miatt a lexikai hibák feltérképezése, okaik feltárása a hatékony tanulásirányítás fontos eleme, az idegen nyelvek tanításának lényeges aspektusa kell, hogy legyen.

# Interaktív tábla az oktatásban

Buda András

Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete  
buda@delfin.unideb.hu

Az elmúlt évek központi programjai a legtöbb iskolában megteremtették az informatikai eszközök oktatásban történő felhasználásának infrastrukturális feltételeit. Ennek köszönhetően – bár a tartalomfejlesztés nem volt ilyen gyors ütemű – egyre több pedagógus alkalmazza a számítógépet a tanítási órákon. Azonban hiába az emelkedő létszám, sokan még nem mindig nem sajátították el ezen eszközök használatát, ugyanakkor pedig már itt az új technikai fejlesztés, az interaktív tábla. Sokan hallottak már erről az új eszközről, jóval kevesebben vannak, akik valamilyen szinten megismerték az alkalmazás lehetőségeit, és ma még meglehetősen alacsony azoknak a száma, akik az aktív felhasználók közé sorolhatók. A hallomásból, másodkézből származó információk pedig olykor végletesen eltérő képet festenek az interaktív tábláról.

Az előadás azt kívánja elemezni, hogy milyen érvek szólnak az eszköz alkalmazása mellett és bemutatja, hogy mi szól az alkalmazás ellen. Számba veszi azt is, hogy a táblatípus kiválasztásakor milyen szempontokat érdemes figyelembe venni, különös tekintettel a felhasználás helyszínére és módjára. Az érdeklődők példákat is láthatnak a lehetséges alkalmazásokra, melyek segítségével eredményesebben valósulhat meg a módszertani repertoár gazdagítása.

## Iskolai zaklatás – fogalmi és kutatási nehézségek

Buda Mariann

Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet

mariann.buda@gmail.com

Az iskolai zaklatás (pszichoterror, mobbing, bullying) külföldön már évtizedek óta intenzíven kutatott terület. Lassan Magyarországon is feléled a közvélemény és a tudomány érdeklődése a kétségkívül fontos és aktuális probléma iránt. Éppen ezért szükséges, hogy ne csak a külföldi kutatási eredményeket tanulmányozzuk, hanem a hazai érdemi vizsgálatok megindulása előtt vizsgáljuk meg, milyen fogalmi és ebből adódóan kutatási nehézségek, érvényességi problémák húzódnak meg e rendkívül összetett jelenség háttérében. Előadásomban ezt a témát járrom körül a hazai és külföldi megközelítések ill. kutatási tapasztalatok tükrében.

## Ifjúságsegítők képzése. A felsőoktatás és a felnőttoktatás szerepvállalása az ifjúságsegítő teendőkre való felkészítésben

Czakó Kálmán

Pannon Egyetem Pedagógiai Kutatóközpont  
czako@almos.vein.hu

A *segítés folyamata* az informálástól az áldozatvállalásig nagy távolságot átívelő út. Az ifjúság érdekében végzett tájékoztatás, értékteremtés, a teendőkhöz kapcsolódás, azokban való részvétel, az érdekek védelme és az érdekérvényesítés, az alkalmi segítségnyújtás, a közös értelmes munka, a folyamatos szubszidiárius magatartás vagy a legteljesebb értelmezésben vett szolgálat képezi azokat az attitűdöket, amelyek mérföldkövekként megjelölhetők.

A képzési rendszer átalakulása időszakában nem változik az a *generációs felelősség*, mely a képzés megvalósítóit saját helyükön ösztönözheti tennivalóik elvégzésében. A képzési rendszer saját munkaszervezése, benne a képzési csoportok létrehozása, működtetése, minősítése, a képzési rendszer hitelesítő eljárásai, a képzési ágak feladatellátás érdekében kialakított differenciálása, a képzési formák pl. elektronikus kultúra révén való fejlesztése olyan terület, melyet az ifjúsággal kapcsolatos teendők ellátásában eszközjellegű, nem lehet ténymeghatározó jelentőségű minden esetben.

Látjuk azt, hogy a társadalmi folyamatok, közösségek, egyéni helyzetek új tartalmú pedagógiai eseményeket jelentenek. A tapasztalaton alapuló, előrelátással végzett munka a személyi és a tárgyi keretfeltételek folyamatos gondozását javallja, és nem csupán már meglévő elemek közötti választást, vagy válogatás követel. A problémák jelentkezésével egyidejűleg kreatív, alkotó lehetőséget, valamint a tervek kivitelezését, implementálását úgy kell a választható lehetőségek spektruma mellé odatenni, hogy minden irányító tevékenységünk a tényekre vonatkozzon, ha lehet a legmegalapozottabb adatok és mérések eredményeire támaszkodva. *A nevelők irányító feladatot vállalnak* a munka során.

Tanítani azonban mindig csak *felkészülten érdemes*, ha a hatékonyságot is szem előtt tartjuk. Ifjúságunkkal szemben vállalt kötelezettségünk a hitelesség, az élet küzdelmeiben való helytállásra nevelés, a személyes és közösségi boldogulás előmozdítása a személyes vezetés révén. A felsőoktatás és a felnőttképzés a felkészítés olyan helye kell hogy legyen, amelyben a felnövekvő nemzedék fejlődését biztosítani képes nevelők és oktatók eredményes munkát végezhetnek.

Az előadásban azon képzési *helyek és formák kerülnek összefoglaló bemutatásra*, ahol ma Magyarországon ezzel a témával foglalkozik a képzési rendszer, illetve ahol a felnőttképzésben már látszanak a kezdeményezések. - Az előadás nem önmagáért való összegzés kíván lenni, hanem annál több azért, hogy az ifjúsággal kapcsolatos nevelői és képzésbeli felkészítéshez fontos tematikus egységek tartalmi összegezését is adja, illetve azokat képzésment tervezéséhez hasznosítható formában rendezve mutatja be.

## A szöveges feladat megoldóképességének vizsgálata geometriai és aritmetikai tartalmakon

Cseh Ágnes Gabriella  
EJF Gyakorló Általános Iskola  
gecsabi@freemail.hu

A matematika területén is egyre fontosabb elvárás a hasznos tudás kialakításának megteremtése. A matematikai gondolkodás kutatásában évtizedek óta kitüntetett figyelem övezi a szöveges feladatok megoldásával kapcsolatos elméleteket és empirikus eredményeket.

Mérésem elméleti alapjául a szövegesfeladat-megoldás elméleti modelljei (Kintch és Greeno, 1985; Mayer és Hegarty, 1998) és a hazai és nemzetközi nagymintás felmérésekben alkalmazott feladatok szolgáltak. A tudástranszfer és a „realisztikus” megközelítésmód vizsgálatára tesztjeimet kétféle tartalmon – aritmetikai és geometriai – dolgoztam ki az általános iskola 6. és 8. osztálya számára.

*A mérőeszköz és a minta.* A vizsgálatban alkalmazott tesztjeinek egyike aritmetikai, míg a másik geometriai jellegű volt. Közös volt a tesztekben a feladatok értékelésmódja, amely szekvenciálisan egymásra épülő itemek 0-1 pontozását jelentette, lehetővé téve az eredmények diagnosztikus pedagógiai elemzését is. A két teszt együttes reliabilitás mutatója 0,93 és a két teszten elért eredmények korrelációja 0,67.

Egy-egy mintafeladat a két tesztből:

1. Geometriai feladat: *5 km 860 m hosszú járdát kívánnak készíteni úgy, hogy két lap szélességben 50 cm-es négyzetes betonlapokat raknak le. Hány lapra van szükség?*

2. Aritmetikai feladat: *Az 1. számú iskolába 582 tanuló jár; 163-mal kevesebb, mint a 2. számú iskolába. A tanárok száma mindkét iskolában 38. Hány tanuló jár összesen a két iskolába?*

A mintát egy gyakorló iskola hatodikos és nyolcadikos tanulói alkották. (N=134)

*Eredmények.* Mindkét tesztváltozat esetén szignifikáns különbség volt a két korosztály teljesítményében. A geometria eredményei a nagyobbaknál, az aritmetikai teljesítmények a hatodikosoknál voltak viszonylag jobbak. A mérés következményeként megállapítható, hogy a valóságot megfelelően modellező problémamegoldás helyett a tanulók a megtanított stratégiákat részesítik előnybe.

A teszteredmények vizsgálata során többváltozós összefüggés-elemzések (klaszter- és regresszió-analízis) segítségével a tesztek belső tartalmi és strukturális jellemzőit tártam föl.

A háttérvizsgálatok elemzése azt jelzi, hogy sem a szülők iskolai végzettsége, sem a tanulók tervei a tanulmányaikkal kapcsolatban nem mutat jelentős korrelációt az eredményeikkel.

# Az integrált oktatás hatásait értékelő tanulmányokról

Csereklye Erzsébet  
ELTE PPK  
ecsereklye@t-online.hu

Előadásomban az Egyesült Államokbeli deszegregáló/integráló oktatás hatékonyságát mérő kutatások által leggyakrabban vizsgált faktorokat mutatom be, majd összegzem a kutatások legjellemzőbb eredményeit és összevetem ezeket a legfrissebb hazai kutatás által vizsgált faktorokkal és a kutatások eredményeivel.

Az USA-ban a deszegregált/integrált oktatás hatékonyságát az 1970-es évek második felétől kutatják. Az első kutatások a különböző iskolák és programok rövid távú hatásait vizsgálták, azt, hogy mi történik a diákokkal még az iskolában a deszegregáció/integráció hatására. Vizsgálták a diákok teljesítményváltozását, amely (az USA-ban nagyon elterjedt, de legalább annyira vitatott) standardizált teszteken elért eredmények összehasonlítását jelentette, főként az iskolák faji összetételének (ld.: a fehérek arányának változásai), illetve a tanulókörnyezet szocioökonómiai változásainak tükrében. A rövid távú hatásokat elemző kutatások vizsgálták továbbá a diákok rövidtávú szocializációját, a sztereotípiáik, előítéleteik és attitűdjeik módosulását is. Valamennyi szerző egyetért abban, hogy az integráló/deszegregáló oktatás teljesítménynövelő hatása akkor tud érvényesülni, ha a kisebbségi, hátrányos körülmények között élő diákok tanulási környezetében nő a többségi etnikumhoz tartozó diákok aránya és/vagy javul a közösség összesített szocio-ökónómiai státusza. A kisebbségi diákok teljesítménye minden ilyen esetben javult, többségi diákok teljesítménye pedig vagy nem változott, vagy javult. Az attitűdök változását vizsgáló kutatások során főként az iskolán belüli kapcsolatteremtési mintákat figyelték meg: azt tapasztalták, hogy hatalmas különbségek vannak még ugyanazon intézmény deszegregált és deszegregált osztályaiba járók kapcsolatteremtési szokásai között is. Az előítéleteket és sztereotípiákat vizsgálva kiderült, hogy a korábbi, más etnikumúakkal való személyes kapcsolat és a faji előítéletek és sztereotípiák elvetése közt pozitív összefüggés van, amely hosszabb távon is kimutatható.

A hosszú távú kutatások fókuszában az állt, hogy mi történik a deszegregált iskolákat végzett diákokkal a felsőoktatásban, a munkaerőpiacon, illetve, hogyan alakul társadalmi mobilitásuk. A hosszú távú kutatások megerősítik az ún. *perpetuation theoryt*, amely szerint azok, akik deszegregált iskolában tanultak, később nagyobb eséllyel tanulnak és dolgoznak deszegregált környezetben, javulnak a munkaerőpiaci esélyeik, egyrészt a deszegregált iskolákban elsajátított kommunikációs és kapcsolatteremtési készségeknek köszönhetően, másrészt pedig azért, mert egy olyan, többségieket is magába foglaló informális hálózat tagjaivá válnak, amelyben könnyebben szerezhetnek tudomást például az aktuális munkalehetőségekről.

A magyar integráló oktatás hatásosságát egyelőre kevesen kutatták, közülük az egyik legfrissebb a Kézdi Gábor és Surányi Éva által vezetett, 2007 novemberében bemutatott vizsgálat, amely az Országos Oktatási Integrációs Hálózat programjának hatásait értékeli. Mérési módszerük és eredményük nagymértékben hasonlítanak a fent említett amerikai kutatásokéhoz. Összességében ők is arra a megállapításra jutottak, hogy az integráló oktatásban a kisebbségi tanulók teljesítménye egyértelműen javul, miközben a többségieké sem romlik, illetve, hogy javul a többségi tanulók kisebbségiekhez való viszonya, csökken a köztük lévő társadalmi távolság és előítéletesség, önértékelésük pedig kiegyensúlyozottabbá válik.

# Családpedagógia, utódvédelem

Cs. F. Nemes Márta  
Családi Nevelésért Alapítvány  
csna@mail.datanet.hu

1. TISZTA beszédre, (őszinteség, nyíltság), és a SZERETET kifejezéseire adj példát!
2. A PÉNZ központúsága helyett, az ÉLET védelmének szolgálatára, az EGÉSZSÉGES ÉLETRENDRE VISSZATÉRÉS személyes modelljét add, ahol a testi-, lelki-, értelmi-, érzelmi-, erkölcsi egészség védelmét értsd az EGÉSZSÉG alatt!
3. Bizalmaddal és példáddal a (kis és nagy) gyermekek érdekében a szülei összetartását, családja optimális nevelőrendszerként működését segítsd elő!
4. A gyermekre ható közösségben, családban lévő titkok családon kívüli idegeneknek (médiáknak) ki nem adásával segítsd elő az összetartást, a társadalmi betegségek gyógyulását.
5. A fiú gyermekek verekedésénél kérdezd meg a verekedőt: Ki bántott? Nézd meg, a háttérben, mi a probléma? A kislány túl korai szexuális életre hajlandóságánál, ne ezt a viselkedési zavart erősítsd fogamzásgátló hormonális beteggé tétellel, hanem helyette fejleszd adottságaiban, segítsd képességei fejlődését a tanulásában és szerepeltesd!
6. Vedd észre minden gyermeki viselkedési zavarnál az apa –fiú, és anya-lány kapcsolati zavart, segítsd elő a mögötte lévő apa –anya kapcsolat javulását, segítsd a gyermekek fejlesztését, támogasd játékos formákkal probléma feldolgozásukat, (képességeik szerint játszó-, képző és színművészeti, vagy tanulmányi, sport versenyeken) szerepeltetésüket, munka-, család-tervezéssel élet célokhoz eljuttatásukat.
7. Tanuld meg, alkalmazd a szerepcserés szerepjáték módszerű konfliktusfeloldást, és problémamegoldást, és tanítsd a gyermekek, terjeszd a szülők körében azt!
8. Ne fogadd el a kapcsolati konfliktusok mögött álló eluralkodott PÉNZ érdekű szemléletet, domináns hatalmi szféra rátelepedését a nemzetekre, az értékek titkolózással kísért eltulajdonítását, a felnőttek és gyermekek, élőlények és kulturális, történelmi értékek háborús módszerekkel történő elpusztítását, sehol a világon.
9. A globális eredetű családi, nemzeti, nemzetközi konfliktusok megoldásánál a BÉKE célt – a közösség tagjai igényeinek egyeztetésére, egymás igényeivel azonosulást családpedagógiai „civil békeköveti módszerekkel” segítsd elő **ÖSSZEFOGÁSSAL A BÉKÉÉRT.**
10. Tégy meg mindent a növekvő tendenciát mutató családi bajok, elkorcsosulás, élővilág kihalása megelőzésére, az éghajlatváltozást okozó természet-, környezet-, egészség-, család-, utódkárosítás leállítására! Terjeszd az EGÉSZSÉGES ÉLETRENDRE VISSZATÉRÉS gyakorlatát, közte pl. a gyaloglást, hegymászást, táncterápiát, ünnepeket, egyenlő élet és kibontakozási esélyek jogát, igényeld a hátrányos helyzet kiküszöbölésében önműködő gazdaság működtetésével, munkanélküliség és életet veszélyeztető könnygáz-spré-, fegyverhasználat, fegyvergyártás és kereskedelem, titkolózás felszámolásában az ország-, és nemzetköziség irányítási kötelezettséget!

# A számolási készség fejlesztésének lehetőségei matanda korongos abakusszal

Csordásné Anda Éva  
MATANDA KOMPLEX  
matanda@freemail.hu

Józsa Krisztián  
SZTE BTK Neveléstudományi Intézet  
jozsa@sol.cc.u-szeged.hu

A számolási készség – az iskolai tanulás meghatározó eleme – és fejlettsége vizsgálatával több hazai kutatás is foglalkozott már: feltárták a fejlődés folyamatát, rámutattak a gyermekek közötti jelentős fejlettségbeli különbségekre. E munkák alapján egyértelműen megfogalmazható, hogy a számolási készség fejlesztésének, a fejlődésben megkésett gyermekek segítségének kiemelt jelentősége van. Az előadás keretében a fejlesztés lehetőségeivel foglalkozunk. Bemutatjuk a MATANDA-t, a készség fejlesztésének egyik lehetséges eszközét. Emellett az eszköz alkalmazására épülő kísérletünk eredményeit ismertetjük.

A MATANDA fantázianév egy játékos készségfejlesztő eszközrendszert takar. Elsődleges célja az elemi és az alpműveleti számolási készség fejlesztésének segítése. Az eszközök rúdra fűzött korongok rendszeréből állnak, amelyeknek lapjai színükben (piros, kék) és felületképzésükben is eltérnek egymástól. A pedagógusok részére demonstrációs célra, a tanulóknak pedig saját használatra tartalmaz manipulatív eszközöket. A hagyományos golyós számológép és a piros kék korongok ötvöze, amelyek összes előnyét magában foglalja, annak hátrányait, (szétszóródás, csörömpölés) kiküszöböli. Az eszközöket részletes, fejlesztést segítő gyakorlatgyűjtemény egészíti ki.

2006. szeptemberében egy tanévnvi fejlesztő programot indítottunk, - majd a következő tanévben, már második osztályban folytattunk, - egy halmozottan hátrányos régióban, súlyos társadalmi és egyéni hátrányokkal küzdő tanulók körében. Kutatási kérdésünk a következő volt: a MATANDA alkalmazása számottevő mértékben hozzájárul-e a számolási készség fejlődéséhez?

A kontrollcsoportos kísérlet elő- és utómérése során a DIFER Programcsomag elemi számolási készséget mérő tesztjét alkalmaztuk (Cronbach  $\alpha=0,92$ ). A kísérleti csoportban 119, a kontrollban 112 tanuló volt, mindkét minta 7-7 osztályból állt.

Az előmérés idején a kísérleti és kontrollcsoport számolási készségének átlagos fejlettsége 60%p. Korábban nagymintás mérésből ismert, hogy az országos átlag ekkor 82%p. A kísérletet megelőzően a csoportok fejlettsége tehát jelentősen, átlagosan körülbelül másfél évvel elmaradt az országos átlaghoz képest, a középső csoportos óvodások tavasszal mérhető fejlettségi szintjének felelt meg. Az előmérést követően a kísérleti osztályokban, egész tanévben használták a MATANDA-t, a közreműködő pedagógusokkal folyamatosan konzultáltunk, látogattuk óráikat. A kontrollosztályokban hagyományos keretek között zajlottak a matematikaórák.

Az utómérés során a kísérleti csoportban 88%p, a kontrollban 77%p volt a számolási készség átlagos fejlettsége, a különbség szignifikáns. A hatásmérés jelentős: 0,85. A kísérleti csoport esetében kompenzálni tudtuk a számolási készség számottevő elmaradását, a tanulók tanév végére elérték a készség fejlettségének országos átlagát (88%p).

Kísérletünk eredményei alapján úgy véljük, hogy a MATANDA eredményes eszköz lehet a számolási készség fejlesztésében, a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatásában.

## Egy eLearningen alapuló egyetemi kurzus tapasztalatai

Danka Adrienn  
ELTE PPK  
danka.adrienn@gmail.com

2007. júliusában megjelent egy új kötet a tankönyvpiacon, *Pintér Róbert* szerkesztésében. *Az információs társadalom – Az elmélettől a politikai gyakorlatig* címet viselő kiadvány abban segíti az olvasót, hogy az információs társadalom sokrétű jelenségvilágában elmélyedjen, kiigazodjon. Szükségünk is van erre a lehetőségre, hiszen maga a témakör az utóbbi évtizedekben az élet minden területén jelentősen felértékelődött. Talán ennek is köszönhető, hogy ma már számos felsőoktatási intézmény curriculumának része lett a téma.

A könyvhöz eLearninges tanulási környezet is készült, így több felsőoktatási intézmény lehetőséget kapott arra, hogy kurzust indítson az információs társadalom témaköréről. Így tett az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara is, mely az ELTE eLearning keretrendszerének módosított moodle oldalán hirdette meg „*A neveléstudomány aktuális kérdései 2.: Információs társadalom*” című kurzust.

A tankönyv 13 fejezetből áll, mely fejezetek digitalizált formában olvashatók a keretrendszerben. Az on-line forma persze többet kínál, mint a könyv: minden egyes fejezetnél a tananyag előtt önellenőrző kérdőívek találhatók, a tananyag után pedig feladatok, tesztek következnek. Az eLearning kurzus szerkesztői számos modult kihasználtak, amelyre egy moodle felület lehetőséget ad: a saját fejlesztésű fogalomtártól kezdve, a fórumokon át egészen a kérdőívekig, tesztekig.

Az ELTE PPK-n meghirdetett kurzus a maga műfajában egyedülálló volt, hiszen a félév során mindössze 5 alkalomra hirdetett az oktató kontaktóráját. A hallgatói munka igen jelentős része tehát on-line formában történt. Ezt annyiban egészíthette ki a tanulás off-line formája, hogy a hallgatók kézhez kapták a tankönyvet, így nem feltétlenül kellett a felületen olvasniuk a tananyagot.

Kutatásom első felében a kurzust teljesíteni kívánó hallgatókkal készítettem interjút a félév közepe táján. Kérdéseim három fő probléma köré épültek: (1) milyen tanulásmódszertani jellegzetességek figyelhetők meg a hallgatók körében; (2) milyen pedagógiai, módszertani problémák merülnek fel az oktatási forma kapcsán; (3) milyen előnyöket és hátrányokat tudnak megfogalmazni a hallgatók a kurzushoz kapcsolódó moodle felületet illetően.

Az interjúkból kiderült, hogy a hallgatók nagyobb arányban foglalkoznak a kurzussal off-line, hiszen gyakrabban veszik a kezükbe a tankönyvet a tananyag elsajátítása érdekében, minthogy a felületen olvasnák azt. Az on-line munka többségüknél tehát a félév végi érdemjegy megszerzésének feltételeként előírt összes feladat megoldására „korlátozódik”. Arra is fény derült az interjúk során, hogy a moodle-ban található tevékenységek egy részét feleslegesnek, és nem kellően motiválóknak tartják, míg másik részüket kifejezetten élvezik, és saját tanulásuk szempontjából is hasznosnak ítélik. Elhangzottak kritikák és javaslatok is a szóbeli kikérdezések során, amelyek a moodle felhasználó-baráti mivoltát illetik.

Az interjúk elkészítése mellett a naplózott fájlok elemzése is adott némi információt arról, hogy a hallgatók mely tevékenységekkel töltötték a legtöbb, illetve a legkevesebb időt, vagy hogy milyen stratégiát választottak a tanuláshoz.

# Új tanítási-tanulási stratégiák a szakképzésben

Farkas Éva

Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar  
farkas@human.pte.hu

Összhangban az európai uniós alapelvekkel a szakképzés társadalmi presztízisének, valamint munkaerő-piaci relevanciájának érdekében 2004-ben hazánkban is megkezdődött a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakítása. Az eltelt évtized gazdasági-társadalmi és természetesen oktatáspolitikai változásai szükségessé tették azt, hogy a korábban elkezdett modernizációs folyamat tovább folytatódjék, és a tanulók iskolai sikerességének növelése, valamint a munkaerő-piaci igények javítása érdekében a jelenleginél korszerűbb szakmajegyzék készüljön. *A szakképzés modernizációja egyszerre jelent tartalmi, módszertani és szerkezeti megújulást.* Ennek középpontjában már a paradigmaváltáshoz szorosan kötődő kompetenciaalapú tananyagfejlesztés meghonosítása áll. A tudásalapú gazdaság kiteljesedésével az értéktermelés döntően tudástermelés. A tudás azonban csak részben szakmai tudás. A verseny felértékelte azokat a kompetencia- és személyiségfejlesztő tevékenységeket, amelyek már az új gazdaság kívánalmainak jobban megfelelő képzési szemléletet tükrözik. Az oktatás szerepének új típusú felfogása szükségessé teszi a nemzeti tantervek felülvizsgálatát, új tananyagok kidolgozását és bevezetését, az oktatás szerkezetének átalakítását. A változások új tanítási, tanulási kultúra alapjainak lerakását kívánják meg, melyben kulcsszereplő a pedagógus, kulcselem pedig a módszer. Az új szakképzési tartalmak *új tanítási-tanulási stratégiákat* és módszereket kívánnak meg a szakképzés deklarált célja – a szakmaspecifikus kompetenciák fejlesztése – érdekében.

*Kutatásunk célja,* hogy általános képet kapjunk a szakközépiskolákban szakképzési évfolyamon folyó munkáról, a szakközépiskolai intézményvezetők és pedagógusok szakképzésben zajló változásokkal kapcsolatos véleményeiről, tájékozottságuk mértékéről, az elindult és várható változásokhoz való viszonyukról. A kutatás módszere primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdezés a közoktatási intézménytörzs szakközépiskolai feladatellátását végző 845 intézmény körében 2006 őszén. Kutatási eredményeink között említjük, hogy a magyar pedagógus társadalom hallott és természetesen foglalkozik a szakképzés új struktúrájával és tartalmával, de nem kellően tájékozott, fogalmi keretei pontatlanok. Az új információk, elvárások nem állnak össze koherens rendszerben egyfajta kompetenciaalapú pedagógiai gondolkodásmóddá a pedagógusok fejében, akik csak részleteiben ismerik a szakképzési reform folyamatát, és rendkívül nagy mértékben érznek *információ hiányt*. Elismerik a reform szükségességét, egyetértenek az oktatáspolitikai törekvésekkel, mégis véleményeiket szinte minden esetben valamilyen irányultságú érzelmi attitűd színezi.

# Informatikát játékosan „taní-tani”!

Farkas Károly

Budapesti Műszaki Főiskola NIK, Kecskeméti Főiskola GAMF

farkas.karoly@nik.bmf.hu

A gyermekek a számítógéppel forró, lángoló szerelmi viszonyban vannak. Ez jó dolog! Ez a pedagógia számára óriási lehetőség. De fontoljuk meg Papertnek azt az intelmét is, amely szerint, amint az informatikával való játék tantárggyá válik, elveszti különlegesen motiváló hatását. Az informatika tanítása, tehát az informatikával való játék irányítása, az oktatás minden szintjén nélkülözhetetlen. Ezt adekvátan elkezdni már az általános iskola első osztályában szükséges. Az informatikát felhasználni pedig a didaktikában nem csak célszerű, de egyre többször ez a leghatékonyabb, és ezzel összefüggésben a leggazdaságosabb út. (Erősen megfontolandó az is például, hogy az iskolai felszerelések szükségességi sorában hova is helyezzük az interaktív táblát! Lehet, hogy valóban olyan robbanásszerű eredményeket hoz, amint a számítógép!)

A Játékos Informatika (JIO) hazánkban az elsők között kialakított, tudományosan igazolt, és folyamatosan fejlesztett ismeretanyag-, és didaktikai- rendszer az informatika oktatására. Ennek egyik részletét, az objektumorientált programozási szemléletmód játékos oktatásának lehetőségét mutatjuk be. Elsődleges célunk a gondolkodás fejlesztése.

1. *Elektronikus drámapedagógia az alsó tagozaton.* A Logo programnyelv főszereplője a teknőc, a szintonia pedagógiai hasznosítását lehetővé tevő gondolati fogódzó, egy objektum. A képernyőn (interaktív táblán) elhelyezett teknőcök menüből választható utasításokkal jelmezeket vehetnek fel, s különböző tulajdonságokkal ruházhatók fel. Rajzelemekből építhetünk animálható szereplőket, díszletet, majd jeleneteket játszathatunk el. Ezzel a gyermekek fantáziáját, kreativitását felhasználva fejleszthetjük anyanyelvi és digitális készségeiket, algoritmizáló készségüket. A MicroWorlds Ex Logo nyelvet például, mint nyitott mesekönyv-író programot (amilyen pl. a Mesevilág) vagy, mint saját játékprogramot összerakó (Click and Play) fejlesztőkörnyezetet használhatják a gyerekek.

2. *Készítsünk játékprogramot!* A tanításban, a felső tagozaton is, a legfontosabb a motiválás. A diákok számára általában vonzóbb a szövegszerkesztés, vagy a táblázatkezelés haladóbb szintű használata helyett/mellett, ha elkészíthetik saját játék-programjukat. Ezt megtehetik néhány Logo alaputasítás bemutatása, a logikai matematika elemeinek használata segítségével. A tenisz, az autóvezetés, a labirintus, a flipper stb. programok megalkotásakor a diákok az alkotás élményét érezhetik meg. Ötleteik részletesebb kidolgozása hajtja őket a próbálkozással történő önálló tanulásra, kutatásra.

3. *A szinuszgörbe ontológiája.* Középiskolában a matematikai fogalmak megismertetésére nem is igen van jobb módszer, mint a számítógépes szemléltetés. Matematikai görbéket egyszerű mozgások szuperpozíciójával is generálhatunk. A körvonal létrehozható forgás és egyenes vonalú mozgás szuperpozíciójával. (Ádám nevű teknőc halad, Éva forog, Káin utánozza Ádámot is és Évát is, ennek eredménye körözés.) A spirál: körözés, és sugárirányú haladás eredője. A szinusz görbét Káin befutja, – Ádámot és Évát utánozva, - ha Éva egy körözés vetületét hajtja végre. Mindezt érteni: szavakból többségünknek felsőfokú tanulmányok után lehetséges, mozgások szemléltetésével viszont éppen középiskolában is sokaknak. Ráadásul a diákok maguk készítik el a didaktikai modellt: „Amit hallottam elfelejték, amit láttam arra emlékezek, amit megalkottam, azt megtanultam.”

4. *Objektumorientált Logo.* Az objektumorientáltság fogalmait nem csak a programozóknak célszerű megismerni. A szintonia, az episztemológia hasznosításával ezek a Logo-ban nem csak láttathatók, de „próba-siker” tanulással tapasztalhatók, szórakozva elsajátíthatók.

## Szociálpedagógusok Egerben és Marosvásárhelyen

Fazakas Ida

Eszterházy Károly Főiskola Szociálpedagógia Tanszék  
fazakasida@ektf.hu

Szentes Erzsébet

Sapientia Tudományegyetem (Marosvásárhely)  
liza@ektf.hu

A jelen tanulmányban egy pályakép kutatás részét képező összehasonlító vizsgálatot mutatunk be, melyet két intézmény szociálpedagógus hallgatói körében végeztünk.

A vizsgálat az egri és marosvásárhelyi első és negyed éves szociálpedagógus hallgatóinak munka-érték és munka-érdeklődés kérdőív eredményeit tartalmazza, valamint ezek összehasonlítását. Az eredmények értelmezésekor természetesen megpróbálunk a képzés tartalmi összetevőire (önismereti munka, fejlesztési programok, tudástartalmak, stb.) reflektálni és egyben a képzések minőségének folyamatos javítására szánjuk.

A vizsgálat során mindkét felsőoktatási intézményben nagy figyelmet fordítunk arra, hogy a képzési struktúra – szakmai képességfejlesztő programok, elméleti és gyakorlati tárgyak aránya – hogyan járul hozzá a szociálpedagógus hallgatók szakmai fejlődéséhez, pályaszocializációjához, a szakmával való elégedettséghez.

A marosvásárhelyi Sapientia Egyetem megalakulása óta, a szociálpedagógia szakon oktatók folyamatos szakmai kapcsolatban állnak az egri Eszterházy Károly Főiskola szociálpedagógia tanszékének oktatóival. Mindkét felsőoktatási intézmény oktatói rendszeresen „át-tanítanak”, hallgatói csereprogramok zajlanak, közös kutatásokat végeznek oktatók és hallgatók egyaránt. Így természetes, hogy a különbségek mellett, a két szociálpedagógus képzésben sok a hasonlóság a tartalmi összetevőket tekintve. A közös elemek mentén rávilágítunk a szakma tanulásának két megvalósítási módjából körvonalazódó eredményekre.

# A konstruktív pedagógia elmélete és gyakorlata

Gaál Gabriella

Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar  
Neveléstudományi Tanszék  
gaalgabi@ektf.hu

A 21. században alapvető elvárásként fogalmazódik meg, hogy a felnövekvő nemzedéket olyan alpműveltséggel kell ellátni, amelyet konstruktívan, kreatívan alkalmazhatnak. E cél megvalósításában eredményesen alkalmazható a konstruktív pedagógia, amely megőrizte a reformpedagógiában kialakult tanulási környezet elemeit, felépítette a tanulás elméletét és gyakorlatát. E felfogás összetevői: az új tudás a tanuló előzetes tudása alapján formálódik; a legtöbb tudás társas kapcsolatok során jön létre; a tanulás helyzetekhez kötődik; a siker feltétele a sokféle tanulási stratégia alkalmazása, a gondolkodási műveletek aktivizálása, a sokszínű tanulói tevékenység biztosítása.

*A kutatás célja.* A konstruktív pedagógia multimédiás oktatóprogramjának kidolgozása, amely hozzájárul a tanulás típusainak értelmezéséhez, a tudás kialakításához szükséges hatékony módszerek elsajátításához, a differenciálás szükségességének felismeréséhez, a játék szerepének hangsúlyozásához, a problémamegoldás tényezőinek feltárásához, a pedagógiai képességek intenzív fejlesztéséhez, amelyek a konstruktív nevelői és oktatói munka feltételei.

*A multimédiás oktatóprogram tartalma:*

- Pszichológiai tanuláselméletek – behaviorista- és kognitív tanuláselméletek
- Tanulásfelfogások és pedagógiai elméletrendszerek - Comenius előtti pedagógia-, a szenualizmus- és a cselekvés pedagógiája, a konstruktív pedagógia általános jellemzői, cselekvés pedagógiája és a konstruktív pedagógia szemléletmódjának összehasonlítása
- Konstruktív pedagógia – a tanulás típusai, a konceptuális váltások kidolgozásának és a differenciálás szükségessége, a játék mint megismerő tevékenység, a problémamegoldás, a kreatív gondolkodás, a valós kontextusba ágyazottság, a konstruktív tanulási környezet, a projektmódszer, a teljesítés szintjei
- Pedagógiai képességek - általános és speciális pedagógiai képességek
- A pedagógiai kommunikáció – a kommunikáció fogalma, a pedagógiai kommunikáció sajátosságai, a pedagógusok magatartása, a verbális és a non-verbális kommunikáció

*A multimédiás oktatóprogram hatásai:*

- A multimédiás oktatóprogram szignifikánsan javította a hallgatók teljesítményét. A teljesítmény változásának feltárása önkontrollos pedagógiai kísérletet alkalmaztunk, a kapott eredményeket egymintás *t*-próbával dolgoztuk fel.
- Az ötfokozatú Likert-skálán végzett értékeléssel a gyakorlati munkára történő felkészítés segítésének minősítési átlaga 4.55.

Az oktatóprogram általános és részletes célok meghatározásával, a tananyag kidolgozásával, a médium elkészítésével hozzájárult az oktatási folyamat rendszerlemeinek fejlesztéséhez. Empirikus vizsgálatokkal, matematikai statisztikai eljárásokkal kimutatható, hogy a multimédiás oktatóprogram képes emelni a mérhető tudást; és felkészíteni a hallgatókat a pedagógiai tevékenységek iskolai végzésére.

## Az elismerés kultúrája és a használat civilizációja - nevelésfilozófiai reflexiók

Gáspár Csaba László  
Miskolci Egyetem BTK Filozófiai Intézet  
cslgaspar@freemail.hu

Nevelésfilozófiai szempontból a nevelés a kultúrába való bevezetés által az ember elvezetése önmagához. A kultúra az ember sajátos létmódja: a létezéssel mint olyannal szembeni értékelő állásfoglalásból megrajzolt, kidolgozott egzisztenciavezetési, életmegvalósítási minták összessége. Annak kérdezése, hogy micsoda az ember, a világ, és válasz erre a kérdésre annak meghatározásával, hogy milyen alaperőket ismer el az ember a létezését meghatározó közelebbi és távolabbi léttartományokban. Ennek alapján a kultúra értékrelevanciákat határoz meg. A kultúrába való belépés a kultúrát alkotó értékek, szellemi javak, «világok» elismerését jelenti. Az elismerés révén válnak valamely kultúra elemei *értékekké* az ember számára. Ezen elismerő gesztus hiányában nem lehetséges belépni semmiféle kultúrába mint érték-világba. Aki az elismerést megtagadja, az nem a kultúrába, hanem csak egy működő emberi életmechanizmus funkciórendszerébe, vagyis a civilizációba lép be. Ez semmiféle elismerést nem kíván, elegendő a használat előírások megtartása és a viselkedési szabályok követése.

Amit elismerek, sajátos jelenlétebe kerül; s mivel a valamiképpen jelenlévők alkotják az ember jelen-való világát, ezért az elismerés révén a jelenlévőket megválogatva az ember maga alkotja meg azt a megvilágított relevancia-teret, ami jelentésszerűen körülveszi és mint megvilágított tér, a világát alkotja. Az elismert jelenvalóságok együttese az emberi valóság, a kultúra. A kultúra eleveenségét az elismerés aktivitása adja. Nem az a döntő, hogy mindegyre új és új dolog kerüljön lelkes elismeréssel jelenvalóságba s válják az ember világának, a kultúrájának az elemévé. Legalább ennyire fontos — az új elem, alkotás, mű, gondolat, eszme stb. kulturális értékű elismerésének lehetőségi föltételeként —, hogy az egyszer már jelenvalóvá lett/tett jelenvalóságok a megismételt elismerés révén megőrizték jelenvalóságukat, és az itt és most élő ember tényleges jelen-valóságát, szimbolikus jelenvaló világát alkossák. Ha a kultúrából kivész az elismerés *ismétlésének* rítusa, akkor részben vagy egészében múzeummá válik, kivonul az eleven jelenléteből, és ténylegesen nem alkotja az ember jelen valóságát.

Vajon a modern ember világa őriz még valamit ebből a kulturális jelenvalóságból, vagy helyébe, a *meghódoló elismerés* helyébe a *meghódító használat* eszközszerű, valódi jelenvalóságot nélkülöző világa lépett? Kortársi gyanúnk szerint a *személyes elismerés kultúráját* egyre inkább kiszorítja a *személytelen technikai használat civilizációja*. A civilizált eszközhasználó tolakszik a kultúrált-művelt ember helyébe.

# A kvalitatív interjúk attitűdváltó szerepe a pedagógusképzésben

Györgyiné Koncz Judit  
Károli Gáspár Református Egyetem  
gykj@kre.hu

A kutatás előzménye: A pedagóguspálya összetevőit vizsgálva felmerült az igény olyan módszerek alkalmazására, melyek segítségével pontosabb képet lehet nyerni egyrészt a pedagógus mindennapi munkájáról, másrészt alkalmas a pályához kapcsolódó, de felszín alatt meghúzódó mögöttes tartalmak, ismeretek, érzések felderítésére.

A kutatáshoz alkalmas módszer, jellegénél fogva, a kvalitatív interjú, mely lehetőséget kínál a résztvevők pályával kapcsolatos legbelsőbb gondolatainak rögzítésére, a pedagógus szakma apró részleteinek alapos megismerésére. A szerző 22 fős mintán keresztül vizsgálta gyakorló pedagógusok hivatással kapcsolatos gondolatait, melynek eredményeképpen 17 tematikus egységet alkotva feltérképezte a pedagógusok napi munkáját, a közvetlenül a tanítási munkához kapcsolódó egyéb tevékenységeket, a pedagógusok pályával kapcsolatos érzéseit, gondolatait.

Az eredmények értékelése során nyilvánvalóvá vált, hogy egyrészt a tapasztalatok kiválóan integrálhatók a pedagógusképzésbe, másrészt jól látszott, hogy a módszer nem csupán kutatási célokra használható, hanem a szakma elsajátítására is kiváló kiegészítő módszer.

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók tanulmányaiknak megfelelően, alkalmazkodva a pedagógiai és pszichológiai stúdiumokhoz, interjúkat készítenek a közoktatás különböző területein dolgozó pedagógusokkal, melyek elemzése, kiértékelése hozzájárul ahhoz, hogy tanulmányaik során reális pálya- és pedagóguskép alakuljon ki bennük.

A interjúk dokumentálása a munka második nagy szakasza, mely a tanulásnak egy olyan indirekt formája, ahol a hallgató elméleti tudása összekapcsolódik a gyakorlati ismeretekkel, amely egyben jól felkészíti a hallgatót arra, hogy valójában mire számíthat, amikor külső tanítási gyakorlatra megy, illetve pályakezdőként elhelyezkedik. Ezzel párhuzamosan a hallgató pályáról alkotott előzetes elképzelései, elméleti tanulmányai és az interjúk során összegyűjtött gyakorlati tapasztalatai is egységbe rendeződnek.

A kvalitatív interjú pedagógusképzésben való alkalmazása megalapozza, hogy a hallgatóban a valós társadalmi helyzetnek megfelelő pályakép alakuljon ki, hogy a közvetlen, kötetlen szakmai kapcsolat révén pozitív pedagóguskép alakuljon ki benne, illetve hozzásegíti, hogy gyakorló pedagógusként aktív tagja legyen szakmai munkaközösségeknek, hogy a szakmai párbeszéd munkája szerves részévé váljon.

# Pedagógiai elvárások és szociális célok együttes érvényesülése a „Kandó-iskola” múltjában

Halabuk József

Budapesti Műszaki Főiskola TMPK

halabuk.jozsef@tmpk.bmf.hu

A neveléstörténeti tanulmányokat általában vagy a szemlélet és vizsgált tárgykör irányába elkötelezett pedagógusok, vagy ezek iránt mélyen érdeklődő, de közel sem minden esetben tanári kötődésű történészek írják. Ezekben az esetekben gyakran tapasztalható, hogy vagy a pedagógiai élet szociális megalapozottsága hiányzik az anyagokból, avagy magának a mindenkori pedagógiai cselekménynek a mélyreható bemutatása. Szerencsés kivételné tekintendők azok a művek, ahol valóban széles látókörűen alkottak a szerzők.

A kérdéskör megfelelő kutatás-szaktudományi megközelítésnek fontosságát egy – kedvező tartalmú, de koránt sem egyedinek számító – példa segítségével mutatjuk be.

A budapesti „Kandó-iskola” egykor szakképző intézményként alapított, majd több lépésben (érettségit adó) középiskolává fejlődött. Az elméleti- és a gyakorlati képzés aránya figyelemre méltó volt. A hagyományos iskolai képzési kereteken kívüli szakképzési formákat lényegében az ipari szükségletek arányában alakították. Az iskola történetében viszonylag hamar megkezdődött (sajátos és eredményes utat bejárva) a diákok felsőfokú képzettsége megszerezhetőségének bitósítására való törekvés. (Ez akár modell is lehetett volna később.)

A műszaki élet (termelés, kutatás, fejlesztés, szolgáltatás területein) elvárásai jól dokumentálható módon szabták meg az intézményben folyó oktató-, nevelőmunkát. Ugyanakkor az iskola tevékenysége sokban hozzájárult a hazai tudományos-technikai fejlődéshez. Külön említésre méltóak a tanfolyami keretekben (akár több helyszínen is) folyt szakképzési oktatások. Mindezek mellett a személyes- s az intézményközi szakmai kapcsolatok is tartalmasak voltak. Az iskola – a képzési tartalom jellegét felismerve – súlyt helyezett diákjai emberi kapcsolatai kedvező irányú formálása előmozdítására, azonkívül az általános műveltségi színvonaluk emelésére. Az iskola meghatározó eleme volt a hazai szakoktatási rendszernek.

A nagy társadalmi változások maguk is megérintették az adott intézményi struktúrát, a képzés tartalmát és a nevelés körülményeit. Szembeötlő tény, hogy a még oly mély és radikális változások sem módosították az időben kedvezőtlen irányba az itt folyó képzést, nevelést. A társadalom élete ugyanakkor nem rekedt kívül az iskola falain. Az egykori diákok későbbi visszaemlékezéseikben figyelemre méltó módon méltatták iskolájuk tevékenységét.

A szakmai középiskolát technikummá, majd felsőfokú technikummá szervezte az oktatáspolitikai és –irányítási. Számos átszervezés jó néhány iskolát érintett vele kapcsolatban az esztendő során. Változott formákban tovább erősödtek kapcsolatai a hozzá hasonló szervezetszerű képzőintézményekkel. Több kedvezőtlen jegyeket mutató hatás esetében sikeresen volt képes azokat végső soron kedvező jellegűekké formálni. Az új gazdasági-, szociális elvárások szinte minden esetben hasznos és eredményes pedagógiai „válaszokat” szültek.

A főiskolává szerveződése mintegy betetőzése volt addigi működésének. Állandó belső átszervezései azonban jól mutatták az irányába „egyenetlen” módon megjelenő szociális elvárások sokrétű mindenkori jelenlétét is. A BMF keretében integrálódott több műszaki felsőoktatási intézménnyel. A mérnök-tanár, a szakoktató képzés, az általános képzésbe épülő szociális és pedagógiai elemek mindvégig jelentékenyek voltak.

## A multimédia és a virtuális valóság kronológiája a Budapesti Műszaki Főiskolán

Hassan Elsayen  
Tanárképző és Mérnökpedagógiai Központ  
hassan.elsayed@tmpk.bmf.hu

Szűcs Ferenc Károly  
Tanárképző és Mérnökpedagógiai Központ  
szucs.karoly@tmpk.bmf.hu

A Budapesti Műszaki Főiskola jogelődjénél a rendszerváltás idején indult meg a mérnökstanár hallgatók oktatóprogram készítési gyakorlata. A Kandó Kálmán Villamosmérnöki Főiskola Tanárképző Tanszékén az 1990/91-es tanévben minden hallgatónak a didaktika labor keretek között oktatóprogramot kellett terveznie. Mivel a tanszéknek mindösszesen két darab AT 286-os számítógépe volt, így a programok tényleges gépi megvalósítására nem kerülhetett sor. A tervezés során a program felépítését a visszacsatolásokat, az ellenőrző kérdéseket és a képernyő terveket a hallgatónak el kellett készíteni.

Az 1992/93-as tanévben Szabó Péter hallgató már nem csak tervet írt, hanem otthon saját gépén a programot is elkészítette a fényképezés alapjairól. Végzés után is tovább foglalkozott a témával, és a 2006-os évben a Lánchídon volt egy fotókiállítása.

1994-ben a tanszék ajándékba kapott egy AT 486-os számítógépet a Líbiai nagykövetségtől, amely a tanszék laborjában került elhelyezésre. Így megnyílt a lehetősége annak, hogy a hallgatók ténylegesen oktató programokat készítsenek. Az 1994/95-ös tanévben kísérlet képen az egyik labor csoport az általuk tervezett oktatóprogram konkrét megvalósítására kapott utasítást. A kapacitás szűkössége nem tette lehetővé, hogy az egész évfolyam megvalósítsa a program tervét számítógépen. A tíz fős labor csoport fele BASIC-ben programozott, ezt tanulták hivatalból a villamosmérnök hallgatók. A csoport másik fele C++-ban készítette el a programját. A programok minőségét alapvetően befolyásolta a nyelv, amiben készültek, mindenesetre valamennyi működőképes volt, bár egyik másik némi kifogásolni valót is tartalmazott. Például: Az egyik programnál az ellenőrző kérdésnél, ha csak egyszer is hibázott a programot használó, akkor nem engedte továbblépni a tananyagban. Ez fölösleges korlát, mert esetleg elveszi a további tanulástól a kedvet. Néhány program meglehetősen egyszerű volt egy-egy DOS-os parancs használatáról, mások viszont komolyabb témákhoz nyúltak analóg-digitál technika, trigonometria stb. Meglepően magas színvonalú program készült pl. a földelt emmitteres kapcsolásról, ami már-már az animációt is megközelítette.

1995-ben, miután a világbanki program keretén belül egy komplett számítógépes labort kapott a tanszék, már minden hallgatónak oktató programot kellett készítenie. Ez meg is történt. Közben a hardver eszközállománnyal együtt, a szoftver készleteink is bővültek. Egyre magasabb szintű megoldások születtek. Az 1996/97-es tanévben már csoportos feladatot kellett megoldaniuk, ami egyben a csapatszellemet is erősítette. Így születtek olyan „alkotások”, mint az eszközeink című CD.

Ettől az időponttól kezdve egyre inkább előtérbe került a virtuális valóság. Fokozatosan fejlesztettük az eszköz állományt ebben az irányban is. Beszereztünk egy virtuális fejsisakot, és az ehhez szükséges fejlesztő programokat. 1998-ban sikerült megvennünk egy virtuális valóság modellező nyelvi fejlesztő szoftvert. Ezzel sok 3D-s anyagot fejlesztettünk, amelyeket az interneten keresztül használtunk az on-line képzésben.

2003-tól kezdtünk foglalkozni az interaktív virtuális körpanoráma anyagok fejlesztésével, amellyel jó eredményeket sikerült elérnünk. Felhasználtuk a felvételeket a különböző (mint például az úgynevezett nyílt napi) rendezvényeken.

# Tanítani az információs társadalomban

Herczegh Judit

Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék

hjudith@citromail.hu

Az információs korban élünk, ami magyarázatul szolgál arra, hogy az internet képes a társadalmi-gazdasági változások erőteljes motorjaként funkcionálni. A nyugati civilizáció és kultúra minden lényeges elemének alapja az információ. Egy olyan médium esetében pedig, ami valós idejű és tartamú információk közlésére és eljuttatására képes korábban elképzelhetetlen távolságokba az időzóna korlátainak áthágásával, egyértelmű a központi szerep. Ez a médium nem csupán kulturális értékek és mintázatok elsajátítására hivatott, hanem képes közösségformálóként, akár társadalmi hagyomány teremtőként is fellépni. Azt mondhatjuk, hogy az internet mindenkié és senkié, és ez az, ami megkülönbözteti a többi tömegkommunikációs médiumtól. A szellemi szabadság, az ellenőrizhetetlenség látszatát kelti a felhasználóban.

A számítógép és internet, nemtől függetlenül, nem csupán napjaink szerves nélkülözhetetlen részévé vált, de az oktatásban is helyet kapott. Nem csupán szórakoztató időtöltés, de a tanulás és életszervezés formálója is.

Nem véletlen hát, ha a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének IKT Eszközhasználati Felmérése az Észak-Kelet Tiszántúl Régió tanáira, tanítóira koncentrált, hiszen részben ők az Információs Kor által kitermelt generációk tudásának és attitűdjeinek letéteményesei. A tanárok eszközhasználata, vagy éppen annak hiánya, a számítógép és internet világához való hozzáállás, a professzionális eszközkezelés, vagy éppen az eszközzel, vagy médiummal szembeni szkepticizmus hat a diákokra, befolyásolja az eszköz és médiumhasználatukat, hiszen nem mindegy, hogy milyen korai életszakaszban kezdődik a tanulás és az oktatásban, maga a tantermi oktatás irányítója milyen szerepet szán a számítógépnek.

# Az informális tanulás szerepe a családi nevelésben, különös tekintettel a testkultúrára és a testedzésre

Herpainé Lakó Judit

Eszterházy Károly Főiskola, Andragógiai és Közművelődési Tanszék

lako@ektf.hu

A magyar lakosság rossz egészségi állapota (2005-ben elhunytak több mint fele a keringési rendszer betegségeinek következtében halt meg, negyede a különféle daganatos betegségek, emésztőrendszeri problémák áldozata lett). Az egészséges életmód iránti igény kialakítása (alapvető szintén a család). Az egészség értéként való elfogadása, kezelése, őrzése, óvása (elsődleges szintén a család). Az egészség megőrzésének egyik lehetséges és hatékony módja a testkulturális értékek átadása.

*A család, mint nevelési szintén átalakulásának változásai.* Az egész életen át tartó tanulás értelmezése az elmúlt néhány évben erőteljesen átalakult, a korábban, általában a felnőttképzésre szűkített értelmezést felváltotta egy széles körű, tág meghatározás, melynek lényege, hogy az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli.

Az informális tanulás egész életen át tartó folyamat, a személyiség egészét érintő tanulás, amely során minden egyén a napi tapasztalatain, és a környezetében előforduló tanító hatásokon keresztül – például a *családban* – elsajátít attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást.

A családban kialakult sportszerető légkör fontos tényező a fiatalok mozgásos aktivitásának szokásrendszerre alakulásában. A szülői befolyás, ha nem is közvetlenül, vagy bevallottan, de látens módon, mint pozitív példa hat a gyermek aktív sportéletére. Ha a családban a testkultúra megfelelő szinten preferált, akkor ennek fontossága kisgyermekkorától beleivódik a gyerekek értékrendjébe is. Egy-egy sportág örömeinek közös megélése a családot összetartó erővé válik.

*Minta és módszer:* adatgyűjtés módja: kérdőív; időpont: 2007. február-március; korosztály: 10-14 éves kor (5-8. osztály); megkérdezettek száma: Eger 224 fő, Újszilvás 110 fő.

*A kutatás fő kérdéskörei:*

- Különböző generációk testkultúrához fűződő viszonyának hatása a családban (gyerekek – szülők – nagyszülők);
- Családtagok sportolási szokásai;
- Az iskola tanórán kívüli testkulturális programjai a diákok és szüleik, nagyszüleik számára.

*Eredmények:*

- Azokban a családokban, ahol több generáció végez testedzést, a gyermek is sportol rendszeresen (14 család ~4%);
- A nagyszülőkkel közösen végzett testedzés-testmozgás különleges élményeket tartogató, kiaknázatlan terület, melyet családi és társadalmi szinten is szükséges lenne népszerűsíteni és támogatni.

A család, mind elsődleges nevelési szintén és az informális tanulás egyik legfontosabb helyszíne, erőteljesen befolyásolja a gyermek egészségtudatos magatartásának kialakulását, s ezen belül a testkultúrához, testedzéshez való hozzáállását is.

# A nyelvi képzés új lehetősége a szakközépiskolában

Hlavnyai Ágnes  
Andrássy Gyula Szakközépiskola  
hlagi@agymk.sulinet.hu

1. A NYEK (nyelvi előkészítő évfolyam) bemutatása
  - 1.1. Célok
  - 1.2. Törvényi szabályozás
  - 1.3. Két tanítási nyelvű osztályok és a nyelvi előkészítő
  - 1.4. Nyelvi lehetőségek
2. NYEK-es osztályok az Andrássy Gyula Szakközépiskolában
  - 2.1. Osztályok, megosztás nyelvek szerint
  - 2.2. Óraterv, óraszámok, csoportbontások stb.
  - 2.3. Nyelvi tananyag, elosztás, tanító tanárok beosztása-megosztása, tankönyvek stb.
  - 2.4. Kapcsolat a nyelvvizsgálóval
  - 2.5. Támogatottság-Tempus, iskolavezetés, szülők, Ptmik
3. Eddigi tapasztalatok
  - 3.1. Tanárszemmel...vélemények
  - 3.2. Diákszemmel...kérdőívek
4. Módosítási javaslatok, ötletek
  - 4.1. Tanári oldalról
  - 4.2. Diákok szerint
5. A NYEK értékelése, helye a szakközépiskolai és középiskolai oktatásban

# A mondat sokféleségéről nyelvészeti és anyanyelv-pedagógiai szempontokból

H. Tóth István

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása (Prága)

david228@freemail.hu

A magyar nyelvészet és anyanyelv-pedagógia közel négy évtizede kezdődött jelentékeny erejű megújulása óta a *mondatra* mint organikus, a beszéd nyelvtanilag lezárt, viszonylag befejezett, szerves egységére számos nézőpontból tekinthetünk. Közismert, hogy máig sok a lezáratlan kérdés a mondat körül, hogy valójában csak lezáratlan kérdések vannak körülötte. Ha másért nem, akkor azért, mert mind a mondat elméleti kérdéseivel foglalkozók, mind a beszédcselekvésben létrejött produktumokat kutatók, más-más szempontot, szempontegyüttest alkalmaznak. Növeli a kutatási megközelítések lehetőségét az anyanyelv-pedagógia a sajátos, mindenekelőtt gyakorlati fogantatású alapállásának köszönhetően.

Induljunk ki abból, hogy más korpuszt és elemzési módszert vesz figyelembe a *nyelvtörténet* és a *dialektológia* szakembere, mint a *mai nyelvállapotot* faggató kutató. A *szemantika* sokféle kérdéséből bőven jut a mondat természetének alaposabb megértésére. A *szociolingvisztika* és a *kommunikációelmélet* szintén bevonja érdeklődési körébe a mondatot. A *fordítástudomány*nak ugyancsak megvannak a sajátos kutatási felvetései, eszközei a mondattal összefüggésben. Így érkezünk el az *alkalmazott nyelvtudomány* és az *anyanyelv-pedagógia* pragmatikus gondolkodásához, szemléletéhez és gyakorlatához.

A mondat alaptermészetével és tanulók írta műelemző szövegművek mondatszerkezeteinek összefüggéseivel foglalkozó kutatásaim egyik kikristályosító pontja a mondattannak az a felfogása, miszerint csak lezáratlan kérdések vannak a mondat körül. Ezt a megállapításomat a gyermeknyelvből vett kutatási minták és eredmények megerősítették; a napjainkból való megfigyelések újabb kérdéseket vetnek fel – elsősorban a nyelvpedagógia aspektusából. A mondat struktúrájának, kiváltképp annak az élőbeszédre alapuló írásbeli formájának a pontosabb megismerése jelentékeny kiterjedésű vizsgálatra készítetett.

Az volt a *hipotézisem*, hogy a halmozott mennyiségű szempontot követő, írásban megnyilatkozó a korlátozott helyzete miatt viszonylag kisszámú mondatszerkezet-variánssal dolgozik a költői műbeli világról kialakított állásfoglalásának, gondolatainak és érzéseinek a kifejezésekor. Költői szövegműről, versről kellett írásbeli elemzést készíteniük a vizsgálatba bevont tanulóknak (= 279 fő). Az írásbeli elemzést befolyásoló tényezők:

1. a kutatásban 10–14 éves fiúk és lányok vettek részt, akik városi és falusi környezetből származók voltak;
2. lírai szemelvényt, verset kellett elemezniük stilisztikai szempontból;
3. érvelő, meggyőző szövegkörnyezetben elolvasásra kellett ajánlaniuk az értékelt szemelvényt.

Összességében az *életkoruk*, a *stilisztikai felkészültségük* és a *retorikai kompetenciájuk* befolyásolta, alakította a diákok írásbeli megnyilatkozásait, ezzel együtt a *mondatstruktúráikat*.

Az alábbi szempontokra kellett figyelniük a vizsgálatban szereplőknek:

1. a lírai alkotás műfaji jegyeire;
2. az alkalmazott szövegfajta, jelesül műismertetés (másképpen: esszé) nyelvi-stilisztikai és szerkezeti jellegzetességeire;
3. a terjedelemre – fontos volt a logikus, meggyőző kifejezés;
4. a helyénvaló idézetek (= citátumok) beépítésére a saját szövegműbe, a saját fogalmazásba.

A diákok a kutatásban felhasznált műismertetésük megírásáig tanult, elsajátított, alkalmazott retorikai kliséket is mozgósították a szövegük megalkotásakor. Ez a tudás nemcsak befolyásolta őket, hanem segítette is az elemzendő korpussszal összefüggő tények, adatok, érvek és összefüggések hálójának a megteremtésében.

# Az érzelmek szerepe és a konstruktív pedagógia kapcsolódása

Jármai Erzsébet Mária

Budapesti Gazdasági Főiskola KVIK Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet

jlisie@yahoo.com

A 80-as évek eleje óta formálódó új felismerések a pszichológia különböző ágainak (fejlődés,- személyiség,- kognitív és szociálpszichológia) egyfajta elméleti integrációját eredményezik az érzelmek kutatásában, így tágabb keretek között értelmezhető a kognitív/emotív rendszer. A megismerés érzemállapot-függő jellege és az, hogy a tanulási folyamat megfeleltethető azonosított idegi struktúráknak, további bizonyítékot szolgáltat arra, hogy az *érzelem* és a megismerés egymástól elválaszthatatlanok. Mindezek a felismerések a *konstruktivizmus tanulásfelfogásának* irányába mutatnak. A konstruktív didaktika jellemzői a tapasztalati tudás felhasználása, a változatos kontextus, a szituativitás, a társas elsajátítás, a cselekvés és szereplés, életszerűség, adaptivitás, interdiszciplinaritás, emocionális töltés. A memória működését sokkal jobban segíti a *konstruktív tanulásfelfogásba* illeszkedő, mint egy objektivistá inductív-empirikus alapon álló, egyszerű ismeretátadásra épülő tanulás-értelmezés.

A tanárok diákjaik jobb megismerésével a különböző gondolkodási stílus és személyiség-jellemzők által meghatározott tanulási stílusokhoz szerencsés esetben így az odaillo tanítási stílust is felkínálhatják. Csak az ismeretek átadásával/memorizálásával az ember később töredékére emlékszik annak, mint amit képileg vagy tettekkel segítenek elsajátítani. Mindezek már a tanár hozzáértésén múlnak, mint ahogy az is, hogy miképpen járul hozzá az emlékezeti funkciók aktivizálásához.

Vajon elgondolkodunk-e azon a mindennapi tanítási gyakorlatban, hogy miért fontos az *érzelmek szerepe*? Korábbi vizsgálatokból úgy tűnik, hogy a pedagógia csak tüneti síkon foglalkozik az érzelmekkel; bizonyos részterületeken elfogadja és épít jótékony szerepükre (motiváció, szociális klíma, jó közérzet, pozitív tanár-diák viszony stb.), de ennek mélyebb okait a tanulási siker pozitív érzelmeknek való tulajdonításában ignorálja. A pedagógiai közgondolkodásban az érzelmi nevelés (személyes és szociális kompetenciák fejlesztése) szükségessége nem kötődik a kognitív kompetenciák fejlesztéséhez (információ-feldolgozás, megismerés képessége, kommunikációs és gondolkodási képesség, tanulási képesség, a memória működése), valamint az érzelmek szerepének súlya nem kapcsolódik össze a személyiségfejlesztés eredményességével. A pedagógiai gyakorlatban tapasztalható jelenségeknek általában pszichológiai háttere, magyarázata van. Ezek megértése, az érzelmi hatások megismerése alapvető feladat a tanításban.

# A felnőttképzés intézményrendszere Heves megyében

Juhász Erika

Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar, Andragógiai és  
Közművelődési Tanszék  
juhasz.erika@ektf.hu

A 2001. évi felnőttképzési törvény átláthatóvá tette az addig csak részeiben ismert felnőttoktatás piacának intézményrendszerét. Bár a törvény által előírt intézményi és programakkreditáció súlyos terheket rótt a felnőttoktatási intézményekre, ezért első körökben főként a nagy intézmények (pl. regionális munkaerő-fejlesztő és képző központok, nagy oktatási részvénytársaságok és korlátolt felelősségű társaságok) akkreditálták magukat, mégis igen gyorsan bővült a regisztrált és az akkreditált intézmények száma is. A jelenlegi vizsgálatunk az adatbázis Heves megyei adatainak elemzésére alapul.

Ez a másodelemzés elsősorban arra mutat rá, hogy a megyében milyen mértékben vannak jelen a képző intézmények – az országos adatokkal is összevetve és arányosítva. Ezt követően jogi formáik arányait vizsgálva a profit és non-profit intézmények adatsorait hasonlítjuk össze, majd ezekhez kapcsolódóan az általános és szakképzések arányait is megvizsgáljuk. Feltételezzük, hogy a képzési kínálat a képzési igények mentén alakul ki, ezért a lakosoknak a képzési igényeire is következtetni próbálunk. Végezetül áttekintjük, hogy a munkaerő-piaci lehetőségek növelése, a végzettek esélyegyenlősége szempontjából milyen főbb szolgáltatásokat, tanácsadásokat és egyéb segítséget nyújtanak a vizsgált intézmények a hallgatóiknak és a potenciális hallgatóiknak.

Az országos és a Heves megyei adatsorok összevetésével, a megye társadalomstatisztikai mutatóinak áttekintésével lehetővé válik egy képzési és szakképzési helyzetkép, valamint az ezirányú perspektívák rövid felvázolása, mint egy Heves megyei felnőttképzési térkép kutatásának előzetes tanulmánya.

## Sajátos együttműködés igényű helyzetek: én, te, ő...

Kádár Judit

Pedagógiai Szakszolgálat, Vác  
judit48@gmail.com

A 20. század az európai kultúra számára a Gyermek felfedezésével kezdődött. Paul Klee és Picasso, Sztravinszkij és Bartók, Sigmund Freud és Jean Piaget, a pedagógia megújítói – Steinertől Montessoriig és Freinet-ig – mind azt kutatták, szorongták és ünnepezték, milyen különös, önmagában teljes, emberi mélységeinket, azok legszelídebb és legvadabb vonásait egyaránt felölelő mikrokozmosz a gyermek és a gyermeki világa. A 20. század második fele a technológia határtalanságának felfedezésével kezdődött; űrhajóinkra, géntérképeinkre, interkontinentális rakétáinkra és számítógépeinkre ma ugyanolyan eufórikus rémülettel tekintünk, mint amivel elődeink a bennünk rejtőző gyermek hatalmát csodálták. A legtiszteletreméltóbb vívmányok tömegével sikerült elérnünk, hogy ma a magunk személyében és pedagógus hivatásában eszköztelennek, tehetetlennek és kiszolgáltatottnak érezzük magunkat. A beszélgetés helyét átvette az interjú, a szakma helyét a karrier, a tanítás helyét a fejlesztés, a kibontakozás személyes rajzolatának helyét átvette a tesztponyszám és a címkézés, a pedagógiai műhelymunka helyét az oktatási programcsomag, a gyerek helyét a gyerek-dolog.

Előadásomban e különös fejlemények gyakorlati (pedagógiai) kockázatairól és kezelésük gyakorlati (pedagógiai) lehetőségeiről szeretnék beszélni. Megkísérlem föltárni azt a destruktív folyamatot, ami ahhoz vezet, hogy gyereknevelés helyett mindinkább szoftverfejlesztés folyik a pedagógia legfőbb helyszínein és a társintézményekben. Megkísérlem számba venni e folyamat következményeit a pedagógusok kompetenciaérzésére és helyzetmegoldó kapacitására nézve egyaránt. Végül – az integráció fogalmának tisztázásával – megkísérlem annak bizonyítását, hogy a holisztikus szemlélet és a közvetlen emberi, szakmai kommunikáció helyreállításával milyen sokat tehetünk a pedagógiai nehézségek megoldásáért.

Legfőbb mondandóm az az egyszerű gondolat, hogy az iskola nem elsősorban ismereteket közvetít, hanem bánásmódot tanít – a világ dolgaival, önmagunkkal és egymással –, ennek a legfontosabb tanításnak a hitelessége (ezáltal hatékonysága) azonban csak azok közvetítésével valósulhat meg, akik a saját személyükben képviselik a jó bánásmódot – önmagukkal, egymással és a rájuk bízott gyerekekkel egyaránt. Az iskola, amikor a legjobb formáját nyújtja, azt a szilárd meggyőződést alakítja ki a diákokban, hogy a feladat, az erőfeszítés, a változás jó és fontos dolog. Akivel azonban rosszul bánnak – legyen az diák vagy tanár – semmilyen feladattal nem terhelhető, és semmilyen erőfeszítésre, változásra nem kérhető, mert a fájdalom és az önvédelem az egyetlen, amire figyelni tud. Évtizedek óta jelszavak és pénzügyi megfontolások vezérelte szabályozási-újraszabályozási káoszban élnek iskolák és pedagógusok; helyzetük, állapotuk egyre kritikusabb mértékben hasonlít a gyerekére, akivel rosszul bánnak. Amellett érvelek, hogy a pedagógia nem-technikai eszközrendszerének megújítására ma nagyobb szükségük van az iskoláknak, mint a legszebb interaktív táblákra.

# Pedagógiai pszichológia

Kanczler Balázs

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
kanczlerbalazs@freemail.hu

Bemutatásra kerülnek a pedagógiai pszichológia kutatási módszerei. Ismertetem az Eysenck-féle személyiség-kérdőív dimenzióit, és a „Big Five” kérdőív faktorait. A kompetenciákhoz tartozó motívum- és képességrendszerek és a személyiségfejlesztés 8 törvénye is ismertetve lesz. Maslow szükségletpiramisának bemutatása. A 6-18 éves tanulók legfontosabb jellemzőit szükségesnek tartom bemutatni. Harsányi István 6 személyiség megismerési területének bemutatása. Ismertetem a hatékony büntetési módszereket, mert a nem megfelelő büntetés tudja a tanuló személyiségében a legnagyobb károkat okozni, melyek az esetek többségében irreverzibilisnek bizonyulnak. A Maccoby és Martin féle 4 szülői-nevelői magatartást. Ezzel szemben Adelson 3 féle tanári modellt különböztet meg. Hazánk nagyjai közül Kelemen László 5 kívánatos pszichológiai jellemzőt különböztet meg. Vekerdy Tamás 4 pszichológiai jellemzőt tart fontosnak a pedagógusoknál. Carl Rogers szintén 4 személyiségjegyet határoz meg, csak lényegretörőbben. A pedagógusok pályaszocializációját bemutatom, s nem maradhat ki a mentálhigiénés tevékenység ismertetése sem. Feldolgozásra kerül az eltérő bánásmódot igénylő gyermekek csoportjai: a lassú tanulók, tehetséges tanulók, a hátrányos helyzetű tanulók, a tanulási zavarral küzdő tanulók, az alulteljesítő tanulók, a nehezen nevelhető tanulók, és a gyógypedagógiai ellátásra szoruló gyerekek. Ismertetem Renzulli tehetség definíciójának összetevőit, és Mönks tehetséget támogató színtereit, és a tehetségfejlesztés stratégiáit. A gyermeknél jelentkező problémák esetén a Pedagógiai Szakszolgálat hathatós segítsége nélkülözhetetlenné válik. Ismertetem az Iskolapszichológus tevékenységének körét, mely a mai világban nélkülözhetetlenné vált, szem előtt tartva a prevenció fontosságát.

## Tanulás, elhelyezkedés, munkanélkülivé válás, tanulás...

Karlovitz János Tibor  
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet  
bolkarlo@uni-miskolc.hu

2007 folyamán két féle vizsgálatot bonyolítottunk le Békés megyében: az egyik során a felnőttképzésben résztvevők hozzáállását vizsgáltuk, s választ kerestünk arra, mit és miért tanulnak, a másikban vállalkozások vezetőit, vezető munkatársait kérdeztük, milyen végzettségi, képzettségi szintet várnak el munkavállalóiktól, továbbá miképpen segítik elő szakmai továbbképzésüket, fejlődésüket.

A vizsgálat – amely a kikérdezés kutatási módszerén belül strukturált interjúkkal készült – első részére 2007 tavaszán, a másodikra ugyanezen év őszén került sor. A hanghordozóra rögzített interjúk elkészítésében a Tessedik Sámuel Főiskola andragógia szakos hallgatói működtek közre.

Főbb megállapításaink nagyrészt egybecsengenek más kutatások eredményeivel. Ilyenek például, hogy a legtöbben vagy fiatalok, vagy pedig idősebb, de folyamatosan tanuló felnőttek. Van egyfajta, korábbi tanulmányaikból hozott sikeres tanulási stratégiájuk, és ez találkozik a képző tanárok stílusával, módszertani repertoárjával. Így a tanulást akadályozó tényezők nem a képzés módszereitől függenek, hanem az illető saját iskolán kívüli környezetének hatásaitól: családi kötelezettségeitől, tanulásának finanszírozási lehetőségeitől, munkahelyi elfoglaltságaitól. Tanulásmódszertani segítséget nem kapnak, igaz, nem is igényelnek. A képzéstől biztos állást, jobb minőségű munkahelyet, magasabb megszerezhető jövedelmet várnak. A tandíjat gyakran családi összefogással teremtik elő – és esetleges lemorzsolódásuknak döntő mértékben anyagi okai vannak.

A részletekben vannak eltérések, hangsúly-eltolódások. Ennek okai részben Békés megye sajátosságaiban rejlenek, de belejátszanak az uniós támogatáspolitikák – elsősorban a mezőgazdaság-politika – hatása is. Ilyen például, hogy a tavaszi kérdezés idején elkészült 58 db interjú alanya között egyetlen sem akadt, aki mezőgazdasággal összefüggő képzésben vett volna részt, holott Békés megye jól termő földjei révén Magyarország egyik „éléskamrája” is lehetne... Ez a helyzet őszre megváltozott, mivel uniós források révén több felnőttképzési vállalkozás a mezőgazdaság fejlesztését célzó, támogatott képzéseket indított.

A vállalkozások (munkáltatók, foglalkoztatók) vezetői túlnyomó többségükben néhány vagy néhány tucatnyi munkavállalót alkalmazó kisvállalkozások voltak. (Békés megyére általában nem jellemző a több ezer fős nagyvállalkozások jelenléte.) Ezek túlnyomó többsége a „túlélésért” küzd. Az interjúkból kitűnik, általában nincs képzési tervük. A munkaügyi, foglalkoztatási szabályoknak formálisan igyekeznek ugyan eleget tenni (a beosztottaktól megkövetelik a szakképesítés igazolását), de ön- és továbbképzési lehetőséget nem biztosítanak, illetve nem tesznek lehetővé. A dolgozók, ha tanulnak is, azt a munkahelyükön igyekeznek titkolni, és nem véletlenül: a kikérdezett vállalkozások vezetőinek többsége elmondja, nem örülne, ha kiderülne, munkatársai tanulnak, mert erre nem lehet idejük, energiájuk.

Úgy tűnik, megvalósul a felnőttkorúak modern kori tanulásának képlete: tanulás – elhelyezkedés – munkanélküliség – tanulás – elhelyezkedés – munkanélküliség – tanulás...

# Innováció a közoktatásban: erőforrások és akadályok

Karlowits-Juhász Orchidea  
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet  
viresz@gmail.com

Együttnevelés, esélyteremtés, megváltozott pedagógusszerep, kompetencialapú oktatás, hatékony tanár-szülő kommunikáció, differenciálás, kooperativitás, tevékenységközpontúság, árnyalt értékelés, projektszemlélet, multikulturalizmus, információs technológiák... – az utóbbi évek közoktatási innovációjának alapkövei.

A fenti fogalmak széleskörű elterjedésében nagy szerepet játszott a Szociális és Munkaügyi Minisztérium hatáskörébe tartozó Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP), amelynek szakmai megvalósítása 2004 szeptemberében kezdődött el. Az összesen 25,7 milliárd forint összegű forrásból két központi program finanszírozására került sor. Az egyik program (2.1.1) célja a hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulók, ill. sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásában érintett szakemberek képzése, az integrációs oktatással kapcsolatos oktatási programok kifejlesztése és adaptációja; a másik program (3.1.1) fő célja pedig a pedagógusok és oktatási szakértők felkészítése a kompetencia alapú oktatás feladataira.

A 2004-2008 között több fejlesztési fázisban megvalósuló központi programok hamarosan lezárulnak, a pályázók több-kevesebb sikerrel megvalósították a szerződésben vállalt feladatokat, és elérték a kitűzött indikátorértékeket. De hol is tartunk most? A programok zárása felé közeledve – fejlesztői, szakértői, megvalósítói tapasztalataimra támaszkodva – azt kívánom megvizsgálni, hogy mennyiben volt (és egyáltalán mennyiben lehetséges) sikeres a központi fejlesztések eredményeinek meghonosítása a hazai közoktatásban.

Előadásomban a következő kérdésekre kívánok fókuszálni. Milyen erőforrásokkal gazdagodtak, és milyen akadályokba ütköztek a pályázó intézmények? Egy-egy konkrét, központilag kifejlesztett program, programcsomag milyen átalakuláson ment keresztül az adaptáció során? Milyen reflexió teszi lehetővé a programadaptációk hatékonyságának vizsgálatát? Melyek a tulajdonképpeni eredményességi mutatók, és hiteles-e a visszajelzésük? Maguk az intézmények (az intézményvezetők, ill. a pedagógusok) hogyan ítélik meg a pályázatokhoz kapcsolódó fejlesztéseket? Megelőzte-e (vagy legalább kíséri-e) megfelelő szemléletbeli változás az infrastrukturális és módszertani innovációt? Van-e az intézményeknek reális, hosszú távú stratégiájuk az eredmények továbbvitelére? És – nem utolsósorban – mennyiben motiváltak a pedagógusok az új szemlélet, programok, módszertani elemek, eszközök bevezetésében, ill. fenntartásában? Véleményem (és tapasztalataim) szerint ez utóbbi az egyik legkardinalisabb kérdés, amit tisztáznunk kell ahhoz, hogy releváns módon beszélhessünk a közoktatásbeli innováció lehetőségeiről és korlátairól.

# Gimnáziumi tanulók és tanítóképző intézeti növendékek Sárospatakon a két világháború között

Kézi Erzsébet

Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar

kezi.erzsebet@axelero.hu

Sárospatakon a két világháború között folyamatosan működött a református kollégium, amely oktatási komplexum a református teológiai akadémiát, a református főgimnáziumot, valamint 1923-ig jogakadémiát, 1929-től pedig a tanítóképző intézetet is magában foglalta.

Bár a korszak anyakönyvei hiányosan állnak rendelkezésünkre, de így is lehetőségünk volt mind a főgimnázium, mind pedig a tanítóképző intézet tanulói összetételének vizsgálatára.

A teológiai akadémia tanulóinak vizsgálati eredményeit tudomásom szerint még nem publikálták.

Mivel 2007-ben ünnepeltük Sárospatakon az önálló tanítóképzés megindulásának 150. évfordulóját, így készült egy adatfile, amely a sárospataki tanítóképző intézet növendékeinek adatait tartalmazza, másrészt korábbi kutatásaink eredményeképpen rendelkezésünkre állt egy adatsor a református kollégium tanulóinak adataiból. Így lehetőségünk van a két intézmény tanulói rekrutációjának összehasonlítására.

Az anyakönyvek a lakhelyet, a tanulók felekezeti hovatartozását, valamint szüleik foglalkozását és érdemjegyeit tartalmazzák. Így az összehasonlítás ezen adatok alapján történhetett meg.

A tanítóképző intézeti képzés a két világháború között még nem érettségi vizsgával fejeződött be, lényegében szakiskola volt. A statisztikák sem sorolták a középiskolák közé. Bár 1920-ban, valamint 1938-ban is kísérlet történt ennek a helyzetnek a megszüntetésére, de az ország anyagi teherbíró képessége mindkét alkalommal megakadályozta a probléma megfelelő rendezését.

Ebből a tényből már alapvetően következett a két intézmény tanulói rekrutációjának különbsége. A mindig is archaikus szemléletű Magyarországon az érettségi vizsgának nagy társadalmi presztízse volt. Lényegében belépést jelentett az „úri rendbe”, felvételi lehetőséget az egyetemekre, valamint a fiúk számára biztosította a párbajképességet, valamint a sorkatonai szolgálatnál jóval rövidebb önkéntes katonai szolgálatot.

Mivel ezekben a kedvezményekben a tanítóképzőben végzettek nem részesültek, így ez a tény már önmagában is az alacsonyabb társadalmi rétegek iskoláztatási lehetőségét sejteti a tanítóképzőkben.

A sárospataki református főgimnázium tanulói között az 1930-as években 12,6% a paraszt és munkáscsaládból érkezett tanulók aránya, addig a sárospataki református tanítóképzőben 21,4% ugyanezen foglalkozási kategória képviselője.

A gazdasági élíthez tartozó szülők aránya még az angol nyelvet nem tanuló osztályokban is 3,9 % volt a gimnáziumban, ezzel szemben a tanítóképzőben nem volt tőkés vállalkozó, vagy földbirtokos gyereke az 1938-39-es tanévben.

A református főgimnáziumban a nem angolos osztályokban a reformátusok aránya 84,5% volt, addig a tanítóképzőben ez az arány csak 70% volt.

1920 után a tanítóképzőben soha nem volt zsidó tanuló, ezzel szemben a főgimnáziumban még a Holocaust éveiben is volt néhány százalék.

Mindkét intézmény országos beiskolázási lehetőséggel rendelkezett, de a tanítóképzőben nem voltak budapesti tanulók, mert a főváros megteremtette a saját képzési lehetőségeit.

# Projektek alkalmazása a Kecskeméti Főiskola GAMF Kar mérnök-tanár képzésében

Kiss László  
Kecskeméti Főiskola GAMF Kar  
kiss.laszlo@gamf.kefo.hu

A felsőoktatás módszertani hátrányban van mind a közoktatáshoz, mind a külvilág által támasztott igényekhez képest. Ez a hátrány csak egy módszertani megújulással hozható be, aminek rövid idő alatt be kell következnie, különben lemaradásunk végzetes lesz. A megújulás egyik lehetséges útja a projektmódszer alkalmazása. A Kecskeméti Főiskola GAMF Karán 15 éves tapasztalat gyűlt össze a projektoktatással kapcsolatosan. Az előadás bemutat néhány projektet, konkrétan az úgynevezett infográfia (informatikai eszközökkel készített geográfia) projekteket.

Az elmúlt 10 évben hozzávetőlegesen 30 infográfiai projektet hajtottak végre a hallgatóink. A látványossága miatt ez az egyik legszívesebben vállalt feladat, hiszen az infográfia széles lehetőséget biztosít a jó ötletek megvalósításához. A bemutatott projektek több csoportba oszthatóak, a csoportokon belül nagyon sok a variációs lehetőség.

1. Földrajzi objektumok keresése: egy felirat nélküli vaktérképen fel van tüntetve megfelelő számú tájékoztató pont, vonal, terület, hegy, víz stb. és ezek segítségével kell megtalálni egy be nem jelölt objektumot.
2. Térképszínezés: kisiskolásoknak való játékos ismerkedés a térképpel. Adott egy fehér felület a berajzolt ország - vagy megyehatárokkal. A tanulók kifestik a térképet úgy, hogy a szomszédos országok, illetve megyék különböző színűek legyenek.
3. Puzzle-típusú kirakós játékok: adott egy keret, például Magyarország határaival körülvett fehér terület. Mellette véletlen sorrendben, alakhelyesen, különböző színnel kiszínezve megjelennek az ország megyéi. Ezeket kell a kurzorral a helyükre vonszolni.
4. Távolságbecslés: azt kell megbecsülni, hogy országúton számítva mekkora a távolság két város között.
5. Mi a fővárosa?: egy adott ország fővárosát kell kitalálni. Ha jó a válasz elfogadja a program, és megmutatja a térképen is a fővárost, többszöri hibás válasz esetén megadja a helyes választ.
6. 3D látványtérkép: a szokásos síktérképi jelölési rendszer alapján elkészíti az adott terület domborzati képét. Kiindulásként a szintvonalakkal rajzolt hegy-és vízrajzi térképet használja. Ennek segítségével léptékhelyesen elkészíti a gömbfelületre szerkesztett domborzati képet, amit forgatni lehet, és különböző perspektívákból meg lehet nézni. A végeredmény rendkívül látványos, segítségével jól látható a valóságos felszín alakulata.

Tapasztalataink szerint a hallgatók sokkal szívesebben tanulnak úgy, hogy közben kézzel fogható, látványos, hasznos munkát végeznek. A végrehajtáshoz szükség van elméleti és programozási ismeretekre, valamint magas szintű alkalmazásra. Kedvelik az olyan projektet, amelyiknek az eredményét mások is hasznosíthatják. Mivel az infográfiai programok használatát a pedagógiai gyakorlat során megtaníthatják az iskolásoknak, így azonnal szembesülnek a munkájuk eredményével. Igazi sikerélményt jelent számukra a tanulók visszajelzése, a program használata közben tanúsított öröme.

# Az osztályzat természetéről

Knausz Imre

Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

knauszi@knauszi.hu

A tervezett előadás gondolati modelleket próbál felállítani arról, hogy az osztályozás milyen funkciókat tölt be a mai magyar közoktatásban, és különösen, hogy pontosan mennyiben beszélhetünk ellentmondásról az osztályozás mai gyakorlata és a kompetencia-központú oktatás eszméje között.

Az előadás alapvető hipotézise, hogy az iskolarendszer egyik hagyományos főfunkciója – az érdemelvű szelekció közvetítése – és a napjainkban előtérbe kerülő, sokkal kevésbé megvalósuló másik funkció, a kompetenciafejlesztés (azaz a tanítás) között ellentmondás feszül, és ez az ellentmondás az értékelés területén mutatkozik meg a legélesebben. Míg az osztályozás alapvetően jó szolgálatot tesz az érdemelvű szelekció közvetítőjeként, a kompetenciafejlesztést rendkívül hatékonyan akadályozza, ezen a téren kifejezetten kontraproduktív eszköznek bizonyul. Mivel azonban az iskolarendszer nem menthető fel egyik funkció teljesítése alól sem, nagy körültekintést és egyben elszántságot igényel egy megfelelő értékelési rendszer kialakítása. Ezen a téren eddig számottevő előrehaladásról nem beszélhetünk, sőt a kérdés világos megfogalmazására sem került sor.

Az előadás egyik célja az osztályozás természetének vizsgálata. Vitatja azt a hiedelmet, hogy az osztályozás lényege a számszerűsítésben áll. Ebből a hiedelemből következnek, hogy az osztályozással kapcsolatos problémák egyedül a szöveges értékeléssel számolhatók fel. Valójában az osztályozás leglényegesebb vonása nem a számszerűség, hanem a szelekciós tétellel bíró minősítés és a menet közbeni teljesítményértékelés tudatos összekapcsolása. A közoktatási törvény szóhasználatával az „érdemjegy” és az „osztályzat” egyneműsítése. („A félévi és az év végi osztályzatot az érdemjegyek alapján kell meghatározni.” 70. § (1)) Az érdemjegyek ennél fogva az iskolai tanulásban alapvető motivációs szerepet töltenek be, és ez a motiváció az értékelés szelekciós-szummatív funkcióján alapul. A tanulók figyelmét a minősítés tétjére (a szelekciós versenyre) irányítják, és mintegy elterelik a tanulásról. Ezáltal eleve reménytelenné válik a fejlesztő értékelés megvalósítása.

Az előadásban érvelni szeretnék amellett, hogy az osztályozásnak ma uralkodó rendszere bizonyos tudástípusokhoz kötődik (alapvetően a visszamondható, „objektív” tudás eszméjéhez), és más tudásfelfogásokkal (így azzal, amit ma kompetenciának szokás nevezni) nem kompatibilis. Ennél fogva közvetlenül felelős azért, hogy a mai iskola áltudást, álműveltséget termel. Ennek belátásához természetesen tisztázni kellene a műveltség és az álműveltség közötti különbséget is.

# Az Andrásy Gyula Szakközépiskola szervezeti kultúrájának jellemzői

Kovács János  
Andrásy Gyula Szakközépiskola  
kovacs@agymk.sulinet.hu

A magyar oktatási rendszer több évtizede folyamatos és nagyméretű kihívásokra keresi az adekvát válaszokat. Ebben a rendkívül flexibilis, sokszor konfúzus viszonyrendszerben alapvetően a kihívás-kényszer szindróma jellemző szakképzési rendszerünkre, szakképző iskoláinkra.

Ezért a szakképző iskolák vezetési feladatrendszere, menedzsmentkultúrája/attitűdje a többi intézményi szegmenstől eltérő igényeknek, szükségleteknek kell, hogy megfeleljen. Ezek a körülmények ezért ebben a körben egy speciális, rugalmas, pragmatikus, az üzleti szférához közelítő vezetői/szervezeti kultúrát involváltak.

Ezeket a meghatározó feltételeket egy szakképző iskola vezetése standard, a napi tevékenység minden részletében állandóan jelenlévő tényezőként érzékeli, s törekszik követelményeinek megfelelni. Ez a folyamat azonban nem lehet egytényezős, kizárólag vezetési aspektusú, hanem ki kell terjednie a vezetési struktúra további, intézményi keretekben alakítható elemeire is.

A hatékony és rugalmas iskolavezetés a menedzsmentfeladatok értelmezése és elvégzése során az önfejlesztésre, illetve az adekvát feladat-kijelölésre, illetve megvalósításra koncentrálnak, hiszen a környezet és a vezetettek köre normál viszonyok között jelentős mértékben és rövid idő alatt nem változtatható meg, másfelől a vezetés és a feladat tényezői inkább függenek ezektől, mintsem fordítva. Ugyanakkor a vezetési tevékenység minőségirányítási kritériumai is egyre fontosabbak: a csatornázott és standardizált szervezeti feedback-folyamatok léte és működtetése megkerülhetetlenül szükséges egy piac- és szervezatorientált szakképző intézményben. A folyamatok konkrét működése, alkotóelemeik és szereplőik összetétele természetesen helyzetfüggő; alkalmazásukat, gyakoriságukat, konkrét formájukat az adott helyzet determinálja. Alapvető tényező azonban a szervezeti kultúra alanyai (vezetés-vezetettek) közötti érdekkölcsönösség tartalmi-formai összetevőinek tisztázása és deklarációja, az erőhatalom vezetői gyakorlásának normatív és szabályozott módja, a szervezeti célok/tevékenységek megvalósítása participációs feltételeinek világos megfogalmazása.

Az intézményvezetés az önfejlesztési, a feladatstrukturálási és a környezetmegismerési/értelmezési tevékenységek differenciálása és hatékonyabbá tétele mellett feltétlenül szükségesnek tartja az iskolai szervezeti kultúra újbóli felmérését, analizálását, különös tekintettel arra, hogy a nevelőtestület/munkatársak körében a közelmúltban jelentős változás állt be. Ezen *felmérés/analizálás* konkrét eszközeként az előadó által végzett *kérdőíves vizsgálatot* jelölte meg megbízva egyúttal a kutatási eredmények elemzésével és értékelésével is. A kutatás/elemzés funkciója az, hogy kiderüljön az új összetételű nevelőtestület/munkatársak milyen *szervezeti kultúra-értékeket* preferálnak, s a továbbiakban ezek az *értékpreferenciák* a hatékony és sikeres szervezeti feladat-megoldást támogatják-e, elősegítik-e avagy gátló tényezőként kell számolni velük, s ezért a vezetés nem kerülheti meg a szervezeti kultúra (részleges) átalakításának hosszú, nehéz és bonyolult munkáját.

# Tanárok értékelési gyakorlata a középiskolás tanulók nézőpontjából

Kovácsné Duró Andrea  
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet  
duro.andrea@gmail.com

A pedagógusok értékelési gyakorlatát vizsgáló külföldi és hazai kutatások (*Capel, Emmer és Millet, Hover, Falus, Kotschy, Szivák, Vámos*) egyik meghatározó vonása, hogy alapvetően tanári nézőpontból elemzik a felmerült problémákat. Az utóbbi időben azonban a tanulók véleményének és elvárásainak is nagyobb szerepet szánva közelítik meg ezt a kérdéskört; részint a tanár-diák szubkultúra, kommunikáció, valamint a tanulók tanárképeinek feltérképezéséhez kapcsolódva, (*Healt, Szabó és Örkény, Vámos*), részint központi témaként kezelve, mint például a „fekete pedagógia” jelenségének feltárása során. (*Hunyady Gyné – M. Nádasi – Serfőző*)

Ezek sorába illeszkedik a 10. osztályos középiskolások körében lefolytatott kvalitatív kutatásom is, amelynek keretében az értékelést „visszapillantó tükörnek” tekintve a pedagógiai folyamat néhány jellegzetes vonását kívántam megragadni. Elsősorban arra kerestem a választ, hogy egy mikroközösség iskolai életében milyen szerepet játszik az értékelés, mely értékelési funkciók megvalósítása élvez prioritást, s mindez milyen módon befolyásolja a tanár-diák és a szülő-diák kapcsolatok minőségét.

A tanulókkal lefolytatott, az előző munkanap történéseit magában foglaló félig strukturált interjúk alapján figyelmem elsősorban az értékeléssel összefüggő helyzetekhez, személyekhez társított fogalmak, attitűdök vizsgálatára irányult. A tartalomelemzés során az elhangzott történetek, azok kontextusa, az egyes narratívákat megjelenítő nyelvhasználat vizsgálata egyaránt fontos volt.

Az események sűrű leírása alapján a „kis munka elvét” érvényesítő, a bukás elkerüléséhez szükséges minimális teljesítmény elérésére törekvő, a rossz eredményeket a szülők előtt gyakorta elhallgató tanulók képe rajzolódott ki. Míg a nevelői oldalról az értékelés tárgyát a memória-teljesítményre szűkítő, elsődlegesen a minősítő és a szummatív funkciót megvalósító, az értékelést torzító hatásoknak számos esetben teret engedő, a normák betartását jellegzetesen büntetéssel szorgalmazó, a hivatalnoki szerepkört preferáló tanárok képe körvonalazódott. A tanulói reprezentációkban tehát egyöntetűen a tanár-diák viszony aszimmetrikus voltára, a pedagógusok szűk körű értékelési módszertanára utaló helyzetek jelennek meg, amelyek a tanulók és tanárok kultúrája közötti disszonanciát, a nem megfelelő kommunikációt is jelzik; egyúttal azt is megmutatják, hogy az iskolai történésekből mi tekinthető relevánsnak a tanulók számára. A pedagógiai munka eredményessége szempontjából ennek ismerete azért fontos, mert egyértelműen jelzi, hogy a fiatalok hogyan élik meg az iskolai értékelést, milyen üzeneteket hordoz számukra tanáraik viselkedése; s mindez milyen változtatásokat tesz szükségessé a hatékonyabb tanári munka érdekében.

# Magyar, román és roma gyermekek szocializációja technológiai gyakorlatokkal

Kovács Zoltán

Babeş-Bolyai Tudományegyetem Módszertan Tanszék (Kolozsvár)

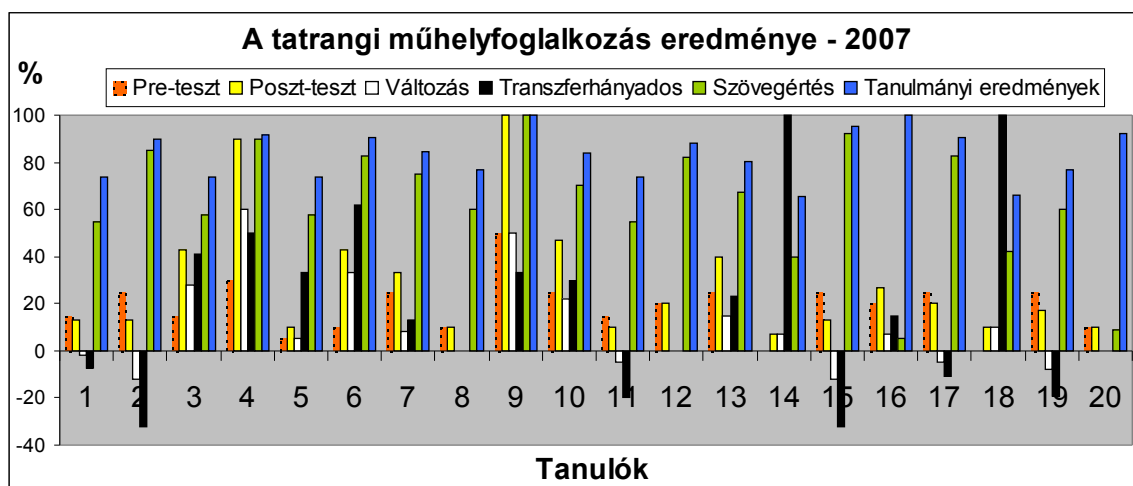
kovzoli7@yahoo.com

Előadásom célja bemutatni a romániai Brassóhoz közeli falvakban együtt élő etnikumok gyermekeinek egy szocializációs lehetőségét annak érdekében, hogy csökkentsük az interetnikus konfliktusok kialakulásának valószínűségét, illetve, hogy a konfliktusokat meg lehessen előzni. Gyakorlati jelentősége az elért eredményeknek abban áll, hogy a bemutatott kísérlet modellként szolgálhat a kérdés további megoldásainak a kereséséhez.

Kutatásunk a Brassó melletti Tatrang községközpontához tartozó iskolák 20 tanulójának egynapos (2007. május 19.), kooperatív csoportmunkával megtervezett kreatív műhelyfoglalkozásaira vonatkozik. A foglalkozásokhoz szükséges anyagokat és a tevékenység programját *Davies Trevor*, a readingi egyetem docense biztosította, a tanulók kiválogatásával, a helyszín megszervezésével *Székelyné Hencz Melinda* iskolaigazgató foglalkozott, a tanulók személyiségjegyeinek a fejlesztő értékeléssel történő vizsgálatát, a kreativitásméréseket meg az alulírott végezte. A tevékenység során minden heterogén csoport munkáját – szükség esetén – egy-egy pedagógus vagy önkéntes segítette.

Dolgozatunk ismerteti és értelmezi a kutatás kiinduló hipotéziseit (t.i. a sikeres együttműködés fejleszti-e az empatikus képességeket, illetve hogy a jobb vagy a gyengébb tanulók képességei fejlődnek jelentősebb mértékben), a foglalkozások menetét, a méréseket, valamint az elért eredményeket, amint azt a mellékelt diagramon látni lehet.

*A technológia napja* elnevezésű műhelyfoglalkozást egy évvel korábban alapos helyszíni tájékozódás, és egy éves felkészülés előzte meg. A tevékenységek sikerrel folytak le, a visszajelzések biztatóak. A kutatási projektünk következő fázisaként azt tervezzük, hogy a kísérlet során szerzett ismereteinket és tapasztalatainkat hasonló műhelyek létrehozása érdekében más iskolák tanárainak a kiképzését is megvalósítsuk az idei évben.



# Környezeti nevelés projektorientált pedagógiai szemlélettel

Lesku Katalin

Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Környezeti és Testi Nevelési Intézet  
lesku.katalin@gmail.com

Az emberiség természethez való viszonya a fejlődése során hatalmas változásokon ment keresztül. Kezdetben csak észlelte a természetben lejátszódó folyamatokat, különbséget tudott tenni a folyamatok különböző állapotai között. A természetet kiismerhetetlen, örökkévaló létezőként tapasztalta meg.

Később a különböző tevékenységeihez egyre inkább felhasználta, tulajdonának tekintette azt. Még mindig kimeríthetetlennek gondolta, önmagát a természettel egyenrangú partnerré minősítette.

Korunk embere pillanatnyi érdekeit előtérbe helyezve úgy próbálja komfortigényeit kielégíteni, hogy egyre nagyobb mértékben alakítja át természeti környezetét, nem gondolva arra, hogy ezzel gyermekei, unokái létét fenyegeti. Figyelmen kívül hagyja, hogy a meglévő erőforrások kimeríthetők; és a szükségleteit kielégítő tevékenységei környezetszennyezők.

A tevékenységei által okozott környezeti problémák tették szükségessé, hogy a természet és az emberi civilizáció összhangjával kapcsolatos kérdések tudatosan kerüljenek vissza az oktatásba.

Az emberiség természeti erőforrásokat egyre nagyobb mértékben kihasználó, környezetszennyező tevékenységei a környezeti nevelés fogalmi kereteinek megalkotásához vezettek. A fogalom kialakulása két nemzetközi eseménnyel függ össze: 1975-ben megalakították az IEEP-t, ill. 1977-ben Tbilisziben megrendezték a környezeti neveléssel foglalkozó első kormányközi találkozót, és elfogadták a környezeti nevelés egyik alapidokumentumát.

Napjainkra a környezeti nevelés fogalma elterjedt, széles körben használt. Elterjedését Magyarországon a NAT bevezetése segítette, amely előírja, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusoknak foglalkoznia kell a környezeti neveléssel (NAT 1995). A NAT 2003-as változata a környezeti nevelést kiemelt fejlesztési feladatként jeleníti meg, amelynek át kell hatnia oktatás minden elemét, lehetőséget adva ezzel a különböző tantárgyközi programok, kereshittantervek kialakítására. Így a frontális osztálymunka, az előadás és a tanárközpontú módszerek elveszítik uralkodó szerepüket, a tanulási-tanítási folyamatok gyermekközpontúvá válnak. Olyan szemléletek jelennek meg, amelyek által a tanulási-tanítási folyamatok életszerűvé válnak. Ezen szemléletek egyike a projektorientált tevékenység.

A környezeti nevelés céljai között szerepel, hogy aktív, kreatív, kritikusan gondolkodó, komplex, holisztikus látásmóddal rendelkező, cselekvőképes diákokat neveljen. Ezt a célt a projektorientált szemlélet alkalmazása kiválóan segíti.

# A heideggeri filozófia lehetőségei a pedagógiai pszichológia gyakorlatában

Lubinszki Mária

Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

lubinszki.maria@chello.hu

A pedagógiai és pszichológiai gyakorlatban egyaránt fontos az egészséges, elhárításoktól mentes, a személyiség lehetőségeivel összhangban lévő életvezetés kialakításának kérdése. Pedagógiai oldalról az önmegvalósítás, a gyermek képességeinek megfelelő szakirány- és pályaválasztás, a tehetség felismerése és fejlesztése kerül fókuszba, pszichológiai szemszögből a terápiás gyakorlatban az autentikus, érett személyiségműködés és a hamis self képződés dinamikája kapcsolódik a témához. A heideggeri filozófia nagy hatással volt a pszichológia tudományára; az 1940-es években már kezdett kibontakozni terápiás vetülete; daseinanalízis néven új pszichológiai iskola alapult. Előadásom célja felhívni a figyelmet arra, hogy a daseinanalízis fontos pedagógiai vonatkozásokkal bír, noha ez idáig kevésbé került fókuszba.

A freudi pszichoanalízisből és a heideggeri filozófiából született daseinanalízis elsősorban nyugat-európai és tengerentúli pszichiátriai - pszichológiai körökben terjedt el. A német *Dasein* kifejezés a heideggeri filozófia kulcsfogalma, Heidegger specifikus értelemben érti: jelentése a „da” - jelen lenni, itt lenni, szóból származik, mely a létező jelenlétének nyitottság-területére utal. A „*Sein*” – lét szó a dasein egzisztenciájára utal: a létezés mellett magában hordozza a legmélyebb dimenziót is, a létet. A dasein a daseinanalízis alapszava, kitüntetettsége az önmagunkkal bánni tudás, és az önmagunkat megérteni tudás. E viszony jellegzetessége a nyitottság; nyitottság a lehetőségekre, és mindarra, ami önmagától megmutatkozik a hétköznapi életben.

A daseinanalízis tehát egy fenomenológiailag megalapozott irányzat; ebből kiindulóan érthető meg, miben gondolkodik másképp az emberi jelenségekről.

A daseinanalízis elsősorban a gyermek világhoz való viszonyát, és a saját lét-lehetőségeihez való viszonyát tartja szem előtt. A pszichoterápiás vonatkozásokon túl, most elsősorban a pedagógiai lehetőségeket emelném ki. A tanítási órán a pedagógus munkáját megnehezítő magatartás – problémák és a szorongó gyermek megértéséhez vihet közelebb a daseinanalízis. Kulcsszavakban, néhány összefüggés:

- ❖ Az aktuális, problémás szituáció jövőhöz kapcsolása lényegesen nagyobb hangsúlyt kap fenomenológiailag, mint a múltbeli okok kutatása.
- ❖ A pedagógusnak fontos azokra a jelentéstartalmakra fókuszálni, ami a hétköznapi életben – gyakran még a gyermek számára is - elfedett. Milyen vágyai, álmiai vannak, milyen szükségletei sérülnek.
- ❖ A cél feltárni, hogy a gyermek világhoz kapcsolódása milyen módon, milyen erővel, a létezés mely dimenziójában sérült.
- ❖ A szorongó gyermek pszichológiai értelmezéséhez a daseinanalízis további fontos kiegészítéseket tesz. Rámutat a szorongás pozitív vonatkozásaira; arra, hogy épp ez mutathatja meg a gyermek önfelfedezésének, saját lehetőségeinek irányát, ha a pedagógus jól értelmezi. A szorongás ott jelenik meg, ahol hiányzik az ember önmegvalósítása, ahol behatároltak, korlátozottak a lehetőségek.

## A Critical friend, mint új szolgáltatás

Makai Éva

Magyar Pedagógiai Társaság Gyermek- és Ifjúságvédelmi szakosztálya  
makai.eva@gmail.com

Előadásomban arról kívánok beszélni, hogyan jelent meg hazánkban is a tanácsadói és szakértői szerep mellett egy új típusú segítő-szakértő, a Critical friend, azaz a kritikus barát (a továbbiakban: CF) szerep iránti igény. Bemutatom, hogy az innováció két éve alatt hogyan formálódott az új szerepről alkotott felfogás, a szerepre irányuló felkészítés, s hogyan valósult meg annak gyakorlati kipróbálása. Továbbá, hogy a kísérleti kipróbálások nyomán milyen tapasztalatok, tanulságok fogalmazhatók meg a további hasznosíthatóság érdekében.

Az innováció munkahipotézise szerint a CF (a kritikus barát) olyan felkészült, képzett segítő szakértő

- Jól ismeri a nevelési /oktatási intézmények világát.
- Értelmezni tudja adott szituációkban az intézmény alapszabályait.
- Adatait a megoldandó probléma köré rendez.
- Segít pontosítani (pontosan definiálni) a problémát.
- Az intézménytől (a vezetéstől) független, kívül áll a konkrét folyamatokon.
- Elkötelezett a segítendő (személy, csoport, intézmény) problémáinak feltárásában, megoldáshoz segítségében.
- A problémafeltárás folyamatában fejleszti a személy, a csoport pedagógiai kultúráját, kompetenciáit - az intézmény szervezeti, pedagógiai kultúráját.
- Empatikus, elfogadó, azonosul az érintettek problémáival (ilyen értelemben „szubjektív”).
- Megbízónak a hiteles valóságról kell számot adnia (személyiségi jogok és adatvédelem).
- Nem oldja meg az érintettek helyett a problémát (kérdések, inspirációk, összehasonlítások, indikátorok alkalmazásával segít, hogy jobban lássák azt).
- A hatékonyság esélyével segíti megbízóját a problémamegoldás felé.
- Adaptívan képes hozzásegíteni partnerét a probléma megoldásához.
- Tapasztalatairól, a problémáról, hatékonyan képes kommunikálni.
- A felek együttműködésre épít.
- Hozzásegít ahhoz, hogy az érintettek együttesen hozzák létre a változást.

Az innováció, amelynek eredményeiről, hatásvizsgálatáról számot adok a HEFOP és EQUAL Program keretében a Független Pedagógiai Intézet, az MH Líceum Alapítvány, valamint az ILS Alapítvány együttműködésében valósult meg az e szervezetekhez, intézményekhez közelálló nevelési-oktatási (illetve a kipróbálás első évében: szociális) intézmények körében.

## Egy skandináv út – Dánia oktatási rendszere

Martis Zsombor  
Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
zsob@freeweb.hu

A dolgozat kísérletet tesz Dánia oktatási rendszerének komplex bemutatására. Hogyan működnek a különböző oktatási intézmények, miként szervezik ezeket? Milyen részekre tagolódik a dán oktatási rendszer? A formális és a non-formális iskolák is ismertetésre kerülnek.

Több – az oktatás szervezésében és működésében – lényeges intézetet is bemutatok. (Nemzetközi Oktatási Információs Központ, Dán Értékelési Intézet) Ezen kívül a dán népőiskolák, óvodák, valamint az egyetemi oktatás is megismerhető a dolgozathoz.

Kiemelendő, hogy a dán oktatásról, annak felépítéséről az elmúlt években nem született átfogó magyar nyelvű összefoglaló. Ez az írás azért született, hogy közelebb hozza a dán szemléletmódot, ismertessen egy más rendszert az oktatás szervezésében.

Összefoglalva arra a kérdésre ad választ a dolgozat: Hogyan működik az oktatási rendszer a legkisebb skandináv államban?

## Romák felnőttképzésével kapcsolatos törekvések: pedellusok Ózdon

Mészáros Ilona

Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszék  
drmeszai@t-online.hu

Az előadás Borsod-Abaúj-Zemplén megye második legnagyobb városában a romák felnőttképzésével kapcsolatos törekvéseket kívánja bemutatni, kiemelten a pedellusok képzésével és tevékenységével foglalkozik. Ez az országosan is megemlítésre méltó program a „Pedellus program” a Munkaügyi Központ Ózdi Kirendeltsége által indult 2001-ben a városban. Az azóta is jól működő lehetőség elsősorban azokban az iskolákban működik, ahol 50 %-nál nagyobb a roma tanulók aránya.

A pedagógiai asszisztensi formációhoz hasonló, de sokrétűbb munkakör számos humánpolitikai elemet tartalmaz és egy élő, szerves kapcsolatot testesít meg a szülők, a gyermekek és a lakókörnyezet között. A közhasznú támogatási formában működő foglalkoztatás a tanév kezdetétől a végéig tart (kivétel a táborok).

Az előadás bemutatja a programot, vagyis a képzésüket – és más törekvéseket is – tevékenységüket. A két kérdőíves vizsgálat pedig a pedellusokat alkalmazó munkáltatókkal (18) és az összes itt dolgozó pedellussal (33 fő) készült. Mind a pedellusokat alkalmazó munkáltatók, mind a pedellusok pozitívan fogadták ezt a programot, hasznosnak találják és továbbfejlesztésre javasolták. (jelenleg az OFA működteti más néven).

A pedellusok tevékenysége hozzájárul a romák átmeneti munkához jutásán túl elsősorban a roma származású gyerekek iskolai beilleszkedéséhez, a közösségi elvárások megismertetéséhez, s ezáltal a nevelő-oktató munkára fordítható idő hatékonyságának növeléséhez, és a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai hiányzásának csökkentéséhez. A program biztosítja a romák társadalmi integrációjának könnyebbé tételét, valamint nem utolsósorban munkához jutásukat. Aktivizálják saját erőforrásaikat, egyéni célokat fogalmaznak meg, s annak megvalósítása érdekében konkrét lépéseket is tesznek.

*„Egyikünk cigány, másikunk pedig nem.  
Egy hazában, egy reménnyel, de külön min két világ.  
Nem ismerjük egymást.  
Tudjuk, a legfontosabb az iskola. Minden ott dől el.  
Ha segít, az lökés egész életre szól.  
A kudarc szintúgy. „  
(Csillei Béla)*

# Tanító- és tanárképzésben részvevő hallgatók tanulás módszertani teljesítményének vizsgálata

Mező Ferenc

Debreceni Egyetem BTK Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék

Mező Katalin

Kocka Kör Tehetséggyógyító Kulturális Egyesület

mezof@freemail.hu

A pedagógiai szakirodalomban közel félévszázada megjelent motívum, hogy a tanulók nem ismerik a hatékony ismeretelsajátítás módszereit, megértés nélkül, reprodukív módon, „magolva” tanulnak. A gyakorló pedagógusokkal folytatott eszmecsere és a 11-23 éves tanulók/hallgatók körében végzett tanulásdiagnosztikai vizsgálatok megerősítik ezt az állítást, s kiegészítik azzal, hogy a probléma napjainkban sem oldódott meg. Ráadásul, oktatói tapasztalataink szerint, még a tanár-/tanítóképzésben részvevő hallgatók sem rendelkeznek az értő tanulást lehetővé tevő tanulási stratégiával, módszertani repertoárral – holott a későbbiekben nekik kellene azokat tanítványaiknak átadni.

2007-ben a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói, a hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar óvodapedagógia szakos hallgatói, a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola és az egeri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola hallgatói (N=146) körében végeztünk tanulás módszertani vizsgálatokat. Vizsgálati kérdéseink három nagyobb csoportba rendezhetők: a) vajon produktív, reprodukív vagy információvesztéssel járó tanulás jellemzi-e hallgatóinkat; b) a kérdések másik része az intellektuális képességek és a tanulás módszertani teljesítménytesztben elért eredmények közötti korrelációk létezésére fókuszált; c) végül: a nemek és intézmények közötti (tanulás módszertani teljesítménybeli, képességbeli) különbségekre vonatkozó kérdésekre is választ kerestünk.

Vizsgálati eszközök: a tanulás módszertani teljesítmény mérésére Jupiterbolha-próba és Plútóvarangy-próba, az általános intelligencia mérésére Raven-teszt.

Vizsgálati eredményeink rámutatnak arra (a kvalitatív módon régóta sejtett, de kvantitatív eredményeket adó teljesítménytesztekkel eddig alá nem támasztott jelenségre), hogy a felsőoktatásban résztvevő, jó intellektuális képességekkel rendelkező hallgatók esetében is súlyos tanulás módszertani problémák fordulhatnak elő. Gyakorlati következmény: tanulásfejlesztés javasolható a hallgatók számára. Eredményeink jelzik, hogy a hallgatók tanulási problémáinak hátterében nem képességbeli, inkább módszertani problémák állnak. Sem nemek, sem képzőhelyek közötti különbség nem tapasztalható.

Úgy véljük, célszerűnek tűnik a főiskolai/egyetemi képzés legelső félévében tanulás módszertani kurzuson történő részvételi lehetőséget biztosítani a hallgatók számára. Végső soron az intézményi minőségbiztosítás egyik (önkontrollal vizsgálatokkal jól mérhető) eleme lehet a hallgatók tanulás módszertani fejlesztése. E minőségbiztosítás két módon is értelmezhető: 1) a hallgatók sikeresebbek lehetnek tanulmányi feladataik teljesítésében, s ez hatással lehet az intézmény számszerűsíthető teljesítménymutatóiban is (átlagok, versenyeredmények, presztízs-mutatók stb.); 2) az intézményi hírnév, imago eleme lehet a kiváló információfeldolgozási kompetenciákkal rendelkező pályakezdők kinevelése (hozzátéve, hogy amíg az iskolai környezetben tanulásmódszertanról, addig a munkaerőpiacon információfeldolgozási kompetenciáról beszélhetünk).

# Minőség és értékelés a felnőttoktatásban az Európai Unió szabályozásának tükrében

Miklósi Márta

Debreceni Egyetem BTK Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék  
mmiklosi79@freemail.hu

Az Európai Unióban az 1990-es évektől kezdtek el foglalkozni az oktatás minőségének kérdésével közösségi szinten, mivel ez a munkaerőpiac és az Európai Közösségen belüli szabad munkaerő-áramlás szempontjából egyaránt alapvető fontosságú. Mára kialakult az oktatás nemzetközi piaca, amelyen való megmaradás követelménye a különböző képzések, képzési rendszerek versenyképessége. Az Európai Unió korábban a képesítések kölcsönös elismerésének politikáját folytatta az egyes tagállamok oktatási rendszereinek összehasonlításában, mostanra azonban változás következett be, ugyanis a végzettségek kölcsönös elismerése bizalmi elvre épül. Fontos kiemelni az Európai Unió oktatási minisztereinek 1995-ös berlini tanácskozását, valamint azt az 1998 májusában megrendezett konferenciát, amely a nem-formális tanulás akkreditálásának, értékelésének európai gyakorlatáról szólt. A minőség értékelésének területén történő együttműködésre az Európai Unió oktatási miniszterei még ugyanebben az évben felkértek egy munkacsoportot, hogy állapodjon meg az oktatás minőségét jellemző mutatókban, vagyis indikátorokban. Ilyen előzmények után a 2000-ben közzétett „Memorandum az élethosszig tartó tanulásról” új koncepciókat, megközelítésmódokat vezetett be. A felnőttképzési tevékenység monitorizálása, elemzése terén szükségessé vált a „látókör” kiszélesítése és a tevékenységek dokumentálásának és elemzésének finomítása. 2001 februárjában az Európai Tanács Stockholmban tartott ülésén elfogadott egy jelentést az uniós országok oktatási és képzési rendszerének konkrét céljairól. Ez volt az első olyan dokumentum, amely az egyes nemzetek oktatáspolitikáját megpróbálta Európai Unió kontextusba helyezni. Az Európai Bizottság a következő évben dolgozta ki az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményeit, amelyek alapján összevethető az egyes országok teljesítménye. Ilyen előzmények után napjainkban egyre nagyobb számban jelennek meg azok az elemzések, amelyek az oktatás minőségével, eredményességével és hatékonyságával foglalkoznak, erőteljes igény mutatkozik ugyanis ennek a három területnek az alaposabb feltérképezésére. Az „Oktatás és képzés 2010 – A lisszaboni stratégia sikere sürgős reformoktól függ” című dokumentum (2004) hangsúlyozta, hogy javítani kell a meglévő mutatók minőségét és összehasonlíthatóságát, különösen az élethosszig tartó tanulás területén. Fontos még kiemelni az Európai Unió Felnőttképzésre vonatkozó „Cselekvési tervét” (2007), amely a Bizottság 2006-os Közleményében (Tanulni sohasem késő) szereplő 5 célkitűzés (a részvételt akadályozó tényezők megszüntetése; a felnőttkori tanulás minőségének biztosítása; a tanulási eredmények elismerése és jóváhagyása; befektetés az idősebb népességbe és a bevándorlókba; valamint a mutatók és referenciaértékek) megvalósításának körülményeire vonatkozóan tartalmaz előírásokat.

# Az IPOO-minimum program tapasztalatai az óvodapedagógus-képzésben

Molnár Balázs

Debreceni Egyetem, Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar  
molnarb@hwpf.hu

A tanulásmódszertan - és a tanulásmódszertani kérdések általában is - az óvodapedagógus-képzés nem kellőképpen preferált területei közé tartoznak. Az óvodapedagógus hallgatók tanulásmódszertani képzésének jelentősége (mint a felsőoktatási tanulmányokat megalapozó stúdium) mindazonáltal vitathatatlan. Ez nem csak az óvodapedagógus-képzésre igaz, de a felsőoktatásra általában is. A felsőoktatási intézmények egyre inkább szembesülnek azzal a ténnyel, hogy a felsőoktatás modernizálása, hatékonyságának növelése nagymértékben függ a hallgatók tanulásmódszertani felkészültségétől. Ennek jelentőségét alátámasztja az a tényező is, hogy a felsőoktatás „eltömegesedésével” együtt jár azon hallgatók számának emelkedése, akik jó képességűek ugyan, de a spontán módon elsajátított tanulástechnikáik nem mindenben elégítik ki a BA- vagy éppen a Master-képzés igényeit. Egy jól felépített, kompetencia-központú tanulásmódszertani kurzus segíteni tud ezeknek a hallgatóknak is.

Az IPOO-minimum program, amely alapjait Mező Katalin és Mező Ferenc fektették le, a tanulási módszerek, technikák fejlesztését megcélzó rendszer. A 2007/2008-as tanév első félévében a program összehangoltan is kipróbálásra került a Debreceni Egyetem tanárszakos hallgatói, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola tanító szakos hallgatói, illetve a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Karának óvodapedagógus hallgatói körében. A program kipróbálása számos gyakorlati tapasztalattal járt, amelyek nem ritkán túlmutatnak a szűk értelemben vett tanulásmódszertan hatókörén is.

A kísérleti kurzus óvodapedagógus hallgatókkal dolgozó részében 20 elsőéves hallgató vett részt, amely az elsőéves évfolyam körülbelül egyharmadát jelentette. Noha a kurzus mind a bemenetnél, mind a kimenetnél tudományos igényre törekvő, objektív mérőeszközöket is használt, az előadás során nem ezekre az eredményekre koncentrálok, hanem azokra a benyomásokra, tapasztalatokra, hallgatói megnyilvánulásokra, amelyek szubjektívek ugyan, ám egy-egy tanulásmódszertani kurzus sikerét mégis nagymértékben befolyásolhatják. Így például:

- A hallgatók milyen attitűdöket hoztak a középiskolából,
- korábbi tanulási kudarcikat milyen elhárító mechanizmusokkal fogadták,
- az évfolyamból adódóan milyen típusú egyéb kihívásokkal kellett szembenézni (elsőévesek esetén a csoportépítés, ismerkedés, feszültségoldás sem elhanyagolható terület – noha nem a tanulásmódszertan tárgyköréhez tartozó feladatok)
- az óvodapedagógusi pálya specifikumai miként nyilvánultak meg a félév során,
- a felsőoktatással kapcsolatban milyen félelmekkel, tévhitekkel küzdenek a hallgatók,
- hogyan lehet kezelni a felsőoktatás és az oktatáspolitikai technokrata és/vagy álszent kinövéseit, amelyekben átlátnak már az elsőéves hallgatók is,
- mennyiben befolyásolják a tanulásmódszertani kurzusok sikerét a szimpátia-antipátia viszonyok vagy az életcélok megléte, minősége stb.

A fenti tényezők többsége „háttérváltozó” egy-egy tanulásmódszertani kurzus esetében, azonban átsiklani felettük, automatikus sémákkal „megoldani” ezeket aligha szabad, különben a megtanult technikák technikák maradnak, nem válnak a személyiség integráns részévé.

## Osztályzás, asszimetria, „osztrakiszmosz”

Mulicza Katalin

EDS Magyarország / Kelly Services Hungary Kft.

katalin.mulicza@eds.com

Előadásommal a Taní-tani internetes folyóiratban megjelent, az osztályzás kérdésében kibontakozott vitához szeretnék hozzászólni. A Fóti Péter által említett lehetséges átmeneteket keresve, a közös továbbgondolás reményében szeretnék bemutatni egy saját fejlesztésű értékelő-osztályozó-módszert. Az eljárást, melyet jelen rövid összefoglalóban nem áll módomban ismertetni, olyan budapesti középiskolákban, németet tanítva alkalmaztam, ahová a motiváció és a tudásszint nagyon alacsony fokán álló gyerekek jártak.

Talán helyesebb úgy fogalmazni, hogy alkalmaztunk. A folyamatnak épp az volt a lényege, hogy a téma megválasztásától kezdve az értékelés szempontjainak kialakításán át, a beszámolás időpontjának kijelöléséig, minden releváns kérdésbe bevontam a tanulócsoporthat, beleértve a teljesítmény értékelését és osztályozását is. Fontos hangsúlyozni, hogy a *csoporthat*, mert a demokráciában „a rend olyan szabályokon alapul, amelyeket a róluk szóló beszélgetés, vita után az egész közösség határoz meg” (Fóti Péter: Az osztályozás és a bürokratikus iskola), tart és tartat be.

Azért is tartottam fontosnak, hogy a tanulókat bevonjam a teljesítmény értékelésébe, mert a sokat emlegetett „tudásalapú gazdaságban” az erős kommunikációs-önreflexiós képességgel rendelkező munkaerő keresettebb, mint a fegyelmezetten alárendelődő, szalagnál dolgozó fizikai munkás. Vagy legalábbis az előbbit fizetik meg igazán. Emiatt is fontos kérdés, hogy az osztályzásnak az a formája, mely ma Magyarországon bevett gyakorlatnak számít, vagyis ahol egyedül a tanár határozza meg, ki, mikor, miből, milyen formában számol be, és milyen kritériumok alapján, hányast kap, nemcsak a demokratikus személyiség kifejlődését akadályozza, hanem a piacépés munkaerő nevelését is megnehezíti.

A tanítás során tehát arra tettem kísérletet, hogy az osztályzás megtartása ellenére tompuljon az asszimetria, mely a tanár-diák viszonyra általában jellemző. Szeretném a saját, gyakorlati példáimon keresztül bemutatni, hogy az asszimetria tudatos csökkentése nem jár szükségszerűen együtt a tanári tekintély csorbulásával, illetve az eredmények elmaradásával, sőt. Ez az eljárás azt is lehetővé tette, hogy a hangsúly a jegyszerzésről magára a tanulási folyamatra helyeződjön át, az előbbi pedig csak mint valamiféle záróakkord jelenjen meg - még hozzá nem a tanulási, hanem az értékelési folyamat zárásaként. Az értékelés más típusú megközelítése a gyerekek számára új élmény volt, és a többség számára sikert hozott, ezzel is hatékonyan segítve elő a munkafegyelem megteremtését. Ez utóbbihoz annál is inkább hozzájárult, mert a diákok társaiktól visszajelzést kaphattak, mind teljesítményükre, mind viselkedésükre vonatkozóan, ami középiskolás korban sokkal meghatározóbb, mint a felnőttektől érkező válaszreakciók.

Megjegyzem, hogy a „demokrácia-elv”-et természetesen ki kellett egészítenie a partnerség egyéb gesztusainak is. Ezért bizonyos kérdésekben, melyeknek a „bürokratikus” iskolában nagy jelentőséget szokás tulajdonítani, de valójában a munkavégzéssel nincsenek feltétlenül összefüggésben, nyugodtan lehetett engedni a gyerekeknek.

Ők ezt meghálálták, és előbb-utóbb képesek voltak partnerként viselkedni. Mindezt olyan „bürokratikus” iskolákban, ahol a kollégák véleménye szerint a gyerekek „neveletlenek”, „fegyelmezetlenek”, de legfőképpen „kezelhetetlenek” és „taníthatatlanok” voltak.

## Az eltérő szociális dialektus szerepe a matematikatanulás eredményességében

Munkácsy Katalin  
ELTE Természettudományi Kar  
katalin.munkacsy@gmail.com

A matematikáról gyakran hisszük azt, hogy a többi tantárgynál demokratikusabb, matematikából kevésbé függ a tanulók sikere a családi háttértől, mint a többi tárgyban. Valóban sok példája van, hogy nehéz körülmények közül kikerülő tanulókból nagy matematikusok válnak, azonban a hátrányos helyzetű tanulók többsége számára a matematika nehezebben tanulható a többi tantárgynál, amint erre statisztikai elemzések és osztálytermi kutatások egyaránt utalnak. Nemzetközi program keretében végzett vizsgálatunkban arra kerestünk választ, hogy a bruneri külső reprezentációs módok tervszerű alkalmazása milyen hatással van a kisiskolák 6-10 éves tanulóinak matematikatanulásának fejlődésére. A fogalmak fejlődését egy jól számszerűsíthető elem vizsgálatán keresztül elemeztük, a tanulóknak téglatestek éleit, csúcsait, lapjait kellett megszámolniuk. A kiinduló eredmények meglepően gyengék voltak, 5% alatt volt azoknak a tanulóknak az aránya, akik mindhárom adatot pontosan meg tudták adni. A túlnyomó többségükben magyar anyanyelvű és hátrányos helyzetű tanulók számára a kérdésben szereplő fogalmak ismeretlenek voltak. A cselekvéses, képi és szimbolikus feladatok hatására a tanulók számára a téglatestekkel, általában a poliéderekkel kapcsolatos fogalmak jelentéssel telítődtek, és ez abban is megnyilvánult, hogy az utómérésben már pontosan számolták le a kért adatokat. A tanulók nyelvi problémái a pedagógusok előtt mindvégig rejtve maradtak. Az irodalmi adatok és saját tapasztalataink alapján megállapíthatjuk, hogy a matematikatanulást a tanulók nyelvi hátránya alapvetően befolyásolja, és ez nemcsak akkor jelentkezik, ha eltér a család és az iskola nyelve, hanem akkor is, ha a szociális dialektus különbözik.

# A maszk-készítés és annak dramatikus felhasználása a tanárjelöltek szakmaspecifikus személyiségfejlesztésében

Nagy Ágnes

Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

nagyagnes3@freemail.hu

Felgyorsult társadalmunkban bekövetkeztek bizonyos változások, melyek maguk után vonták az iskola és – ezen keresztül – a pedagógusok feladatainak és részszerepének megváltozását. A nevelési feladatok módosulása és a szerepelvárások átalakulása rugalmasságot és metamorfózist követel meg a pedagógusok részéről is.

Ezzel párhuzamosan a tanárképzésben egyre inkább igény mutatkozik a szakmai felkészítés mellett a pedagógiai munkához nélkülözhetetlen képességek és készségek fejlesztésére, amelyek a hatékony tanári munka alapját képezik.

Tapasztalataim szerint a hallgatók körében éppen a pályaalakulás vonatkozásában a legnagyobb a bizonytalanság; a tanárjelöltekben gyakorta szorongást vált ki, hogy személyiségük megfelel-e a pedagógus-szerep támasztotta követelményeknek.

A hallgatók a tanítási gyakorlat során „élesben” élik át a személyiség és pedagógus-szerep hirtelen egybekapcsolódását. A nem megfelelő illeszkedés okozta kellemetlen élmények pedig komoly kihatással lehetnek a pályával kapcsolatos attitűdjeikre.

Mindezek értelmében a pályára való felkészítésnek egyik fontos lépése a hallgató szerepelképzeléseinek, személyiségének és képességeinek összeillesztése és egységbe rendezése.

Előadásomban a tanárjelöltek szakmaspecifikus személyiségfejlesztésének tapasztalatait mutatom be egy – a pedagógus pályára való felkészítésben véleményem szerint jól alkalmazható – szimbolikus megjelenítésre épülő lehetőségen keresztül. Ez a „saját-pedagógus-maszk” elkészítési folyamata.

Esetünkben a pedagógus-álarc egy olyan projektív felület, melynek megalkotása lehetőséget ad arra, hogy a személy saját tulajdonságait és a pedagógusszerep számára fontos attribútumait egységbe olvasztva ábrázolja. Az időkorlátoktól függően a konferencián kitérnék a maszk szimbolikájára, készítésének, elemzésének szempontjaira, dramatikus alkalmazásának kérdéseire is.

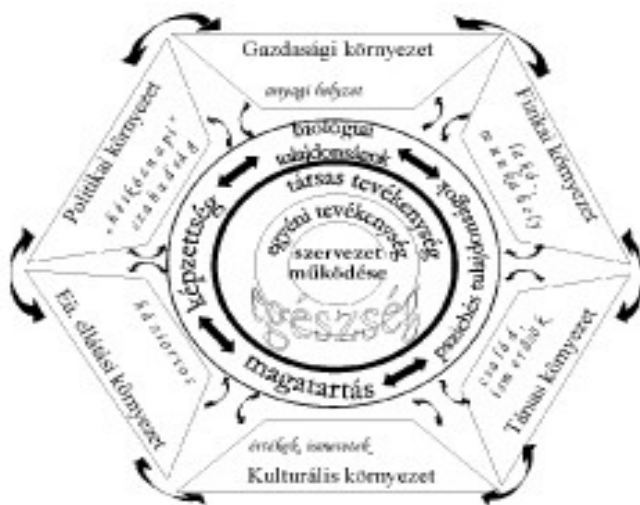
# Az egészségföldrajzi kutatások eredményeinek adaptálási lehetősége a főiskolai hallgatók egészségfejlesztésébe

Ovárdics Andrea

Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

andrea.ovardics@freemail.hu

A civilizációs betegségek közé sorolt parlagfűpollen okozta allergiás megbetegedések számának csökkentése interdiszciplináris megközelítést tesz szükségessé. A környezet pollen szennyezettségének csökkentése, a kiváltó okok összetettsége miatt csak széles körű társadalmi összefogással valósítható meg eredményesen (**1. ábra**).



1. ábra Korszerű szemléleten alapuló egészségmodell [1]

például a parlagfű okozta környezeti és egészségügyi ártalmakra, kiemelten kezelve a pollenallergiát.

A pedagógusjelöltek kognitív kompetenciafejlesztésének fókuszában az összefüggéskezelő képesség, a környezeti problémák gazdasági, ökológiai és társadalmi következményeinek ismerete áll. Az ismeretanyag alapját az egészségföldrajzi vizsgálatok eredményei adják, melyek a népesség egészségi állapotának, egészséggel kapcsolatos viselkedésének, és az ezekhez kötődő összetett társadalmi jelenségek területi egyenlőtlenségét tanulmányozza a komplex földrajzi térben.

Előadásomban bemutatom, hogy a Körlánc Egyesület által kidolgozásra került *Parlagfű Pedagógiai Kalauz* oktatócsomag főiskolai moduljába hogyan jeleníthető meg a parlagfű elterjedésének, a pollenallergia gyakoriságának vizsgálatára vonatkozó egészségföldrajzi kutatások eredményei.

[1] <http://www.csf.hu/index.phtml?rovat=cikk&ck=547>

# A konstruktivista tanulásemélet gyakorlati alkalmazhatósága

Pajor Nikolett

Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar  
pajorn@human.pte.hu

A múlt évszázad második felében a globalizáció és az információs társadalom kialakulását kísérő tudásalapú társadalom elérésének az igénye általános érvényűvé tette az egész életen át tartó tanulás követelményét a fejlett világban, és egy új tanulási paradigma kialakulását hozta magával, amelyben a hangsúly a tanításközpontú szemléletről a tanulásközpontú szemléletre helyeződött át. Az objektívista oktatási paradigmát elméleti síkon egyre inkább a konstruktivista tanulási paradigma igénye váltja fel, ám a gyakorlati előfordulása Magyarországon más külföldi országokhoz képest még nem jelentős.

A szakirodalmak terén sem jelentős a konstruktivista tanuláseméletekről szóló kutatások, értekezések mennyisége. Ezt bizonyítja az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum honlapján található 25 db konstruktivista szakirodalom, melyből mindössze 9 db a magyar nyelven megjelent, ebből magyar eredetű 2 db pedagógiai jellegű, Nahalka Istvántól és 4 db andragógia jellegű, mely Feketéné Szakos Éva nevéhez köthető.

A cikkemben leíró jelleggel a konstruktivista ismeretelmélet andragógiai alkalmazhatóságát mutatom be egy gyakorlati példán keresztül. 2006 októberétől 2007 májusáig Németországban lezajlott Nemzetközi Moderátor Képzés kiváló példa lehet a hazai konstruktivista andragógia számára. Olyan fontos konstruktivista alapelveket valósított meg nyitott tanulás formájában, mint az előzetes tudásra való építkezés, a tanulási folyamat reflexív megfigyelése, a csoportmunkában való tanulás, az új tanári szerepek megjelenítése, az életközeli (viabilis) tanulási környezet megvalósítása, az öntevékeny tanulás elősegítése. Mindezeket korunk legfejlettebb info - kommunikációs eszközeivel valósította meg.

# IKT a történelemtanításban

Pelikán István

Evangelikus Kossuth Lajos Gimnázium és Pedagógiai Szakközépiskola  
pelikan.istvan@eklg-miskolc.sulinet.hu

A tanári szerep és tevékenység bizonyos fokú átalakítását igényelte és eredményezte az IKT eszközök rendszerszerű használata az iskolákban. Már a prezentációs szinten alkalmazva is motiváló erővel hat az új technika. A szimulációs vagy interaktív programok, tananyagok használata jelenti az igazi áttörést. Az interaktív tábla a tanár és diák közös eszköze ebben a folyamatban.

A történelemtanítás – akárcsak a magyar oktatásügy – napjainkban a megújulás kihívásával küzd. Az új érettségi tükrében kikerülhetetlen egy szemléletbeli, módszertani váltás. Az új paradigma a képességek, készségek fejlesztését előtérbe helyezi, a kompetenciák fejlesztését az ismeretek elsajátítása mellé emeli.

A csupán technokrata szemléletű IKT fejlesztés (több gép, több CD) nem megoldás. Az eszközöknek az új szemléletű történelemoktatással kell harmonizálniuk. Ebben a tanuló és az önálló (egyre önállóbbá váló) ismeretszerző tevékenység kerül a középpontba. A tanári szerep is változik, kizárólagos információközlő szerepe megszűnt, az instrukcióról a segítségre helyeződik át a pedagógiai hangsúly.

Az iskolai gyakorlatunkban az IKT implementáció a szakirodalomban kiemelt alkalmazási szintek közül az első háromnak (Kommunikatív használat, informatív használat, digitális taneszköz kidolgozása vagy adaptálása, beillesztése a hagyományos taneszközök rendszerébe és kipróbálása.) felel meg.

IKT implementáció. A legalapvetőbb kapcsolódás pont mentén indultunk el: a vázlataikat, szemléltető eszközöket dolgoztuk át először prezentációvá, munkalappá, tesztlappá. A frontális órák hagyományos „szemléltetési paradigmájának” kiterjesztése, és egy-egy szerencsésebb esetben meghaladása volt a célunk. A felhasználás tapasztalatai alapján rövidültek a kezdetben igen terjedelmes - és ezért órai használatra korlátozottan alkalmas - bemutatók. Az „enciklopédia” modelltől fokozatosan áttértünk a „magazin”, vagy inkább „képújság” formákra. A terjedelmes anyagok kezdetben túlnőttek az órák keretein, és a be nem fejezettség érzése frusztráló volt. De a túl sok kép és a túl sok szöveg nem érte le a kívánt hatást. A kezdetben 10-12 lapos prezentációk 4-5 oldalasra karcsúsodtak.

A „vetítésen” után az interaktív prezentációk következtek. Ezek az órák a számítástechnika teremben zajlottak, vagy kissé hosszadalmas előkészítés és cipekedés után a tantermekbe kerültek. Ebben a fázisban jelent meg az első interaktív tábla. A vetített kép és gép körüli ügyködés szinkronba került. A figyelem irányítása és a tanuló interaktivitás megvalósítása leegyszerűsödött.

Interaktív tábla. „Firkálgj csak nyugodtan a térképre!” – lehetne a jelszó. A bemutató anyagok virtuális valósága megkönnyíti a jó minőségű szemléltető anyagok alkalmazását. Az „alkalmazás” szó itt szinte teljes körű pedagógiai felhasználást jelent: másolás, kivágás, törlés, kiemelés, áthúzás, átrajzolás, saját vázlatba való átemelést, és sokoldalú „újrafelhasználás”.

Munkámban nőtt az infokommunikációs eszközök szerepe, azonban nem tartom azonban kizárólagos csodaszernek. Érezhető, hogy a tankönyvek a maguk lezárt világával már nem felelnek meg a sokcsatornás ismeretszerzésnek. Tudom azt is, hogy, színes TV-, videóvilág gyorsan pergő képei nem adnak strukturált, alapos tudást. Tapasztaltam, hogy legeredményesebb a két eszköz párhuzamos használata. Ebből kívánok – gyakorlati példákkal illusztrált – bemutatót tartani.

## A két 8 osztályos – népiskola kontra általános iskola

Pornói Imre

Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kar  
porimrit@t-online.hu

Az 1868:XXXVIII.tc.-kel szentesített 9 éves tankötelezettség, mely a 6 osztályos mindennapos népiskolára alapult, az 1870-es évektől kezdve fejlesztési elképzelések keresttüzébe került. A 4-es osztásra épülő magyar iskolarendszerben a 8 osztály egyfajta bűvös szám lett, mely az alapozó képzés vonatkozásában a serdüléskezdeti 14. életévben történő választást is alátámasztotta.

A vita a 8 osztály elvégzésének kötelezősége, azaz minden mást megalapozó jellege és annak végtelen műveltséget adó jellege között volt. Népiskola vagy mindenki számára kötelező alap-általános iskola? Pro és kontra érvek több évtizedes egymásnak feszülése, szakmai viták, kultúrpolitikai struktúraváltó hatalmi beavatkozások jellemezték a „8 osztályosok” küzdelmét.

A sors fintora, hogy a két elképzelés megvalósítása között mindössze 5 év telt el. 1940-1945. Létrejöttük sorsközössége, születésük közös bábája a „Politika”. Mindketten a nagy világégés gyermekei, egyúttal azonban a közoktatás szerves fejlődésének logikus termékei.

A népiskola fejlesztés nem türt halasztást a Felvidék 1938-as visszatérését követően, hiszen Csehszlovákiában 8 osztályos népiskolai tankötelezettség volt. Ez, s a sokat hangoztatott kultúrfőlény sem azt nem tette lehetővé, hogy a csatlakozott területen 6 osztályra szállítsák le a népiskola osztályainak számát, sem azt, hogy az anyaországban alacsonyabb szintű népiskoláztatás maradjon érvényben. Így született az első politikai döntés 1940-ben.

A rendszer totális összeomlását követő politikai vákuumban minden korábbiak szerinti továbbhaladás lehetetlenné vált, így született a második politikai döntés az általános iskola bevezetéséről, melytől a korábbi művelődési privilégiumok felszámolását, s a társadalom általános műveltségének felemelését, a demokratikus fejlődéshez szükséges társadalom kialakítását várták.

Kiépítésük racionalitása saját korukban egyformán lehetetlen volt. Ezt támasztják alá azok a statisztikai adatok, melyek koruk iskoláinak tárgyi és személyi feltételeit tartalmazzák. Ezek az osztottsági adatok, a tantermi adatok, s a pedagógusok számszerű adatai. A sok-sok azonosság születésük körülményeiben természetes úton jelentkezik tanterveikben is.

A célok megfogalmazásában azonosság jelentkezik a nemzeti műveltség megszerzésében, a megfelelő erkölcsi alapok létrehozásában, valamint a társadalomba való beilleszkedés fontosságának hangsúlyozásában. A népiskola általános és gyakorlati irányú alpműveltségről, az általános iskola egységes, alapvető műveltségről szól.

Mindez az I-IV. osztály tantárgyi leírásaiban, céljaiban, feladataiban mondatszintű azonosságokat eredményez. Ugyanakkor a korszak leginkább ideológikusabb tárgyában, a történelemben a korábbi népiskolai bizonyosságok helyét az általánosságok váltották fel. A másik nemzetismereti tárgy, a földrajz vonatkozásában lényegi tartalmi megegyezésekkel találkozhatunk a két tantervben, ugyanakkor a háború hatásának következtében a világ népeinek jobb megismerése és összefogásának szándéka jelenik meg 1946-ban.

A természettudományi tárgyak esetében lényegi bővülés tanúi lehetünk, hiszen ezen tárgyakat a korábbi polgári iskola tantervéből emelték át.

Minden iskolatípus tényleges hatása csak teljes kiépülésüket követő évtizedekben nyilvánul meg. Ebben nincs összevethetőség a két 8 osztályos között.

# Az iskola és a szülői ház kapcsolata az Andrássy Gyula Szakközépiskolában

Róth Irma  
Andrássy Gyula Szakközépiskola  
irma@agymk.sulinet.hu

- I. Az iskola és a szülői ház nevelési feladatai – a partnerek elvárásai egymástól.
- II. Iskolánk Pedagógiai Programjában, valamint a Házirendben a kapcsolattartásra vonatkozó elvárások.
- III. A szülők elvárásai az iskolával szemben:
  - az oktatás-nevelés színvonala.
  - felkészítés a következő iskolafokozatra, a tanuló továbblépésére vagy munkába állására;
  - az intézmény fő tevékenységén kívül felkínált egyéb szolgáltatások, például kulturális és sportolási lehetőségek;
  - a közvetlen partneri megkeresésre történő reagálás;
  - a munkatársak alkalmassága és magatartása;
  - az információáramlás és kapcsolattartás;
  - az intézmény környezete, létesítményeinek, épületeinek megfelelése, állaga;
  - az intézmény tárgyi felszereltsége;
  - panaszok és reklamációk kezelése.
- IV. A szülők lehetőségei az iskolával való kapcsolattartásra:
  - iskolavezetéssel
  - pedagógusokkal (szaktanárokkal)
  - osztályfőnökkel
  - szülői szervezettel
- V. A szaktanárok és az osztályfőnök, mint a diákokkal legközvetlenebb kapcsolatban levő pedagógusok, együttműködése a szülőkkel.
- VI. A szülők elégedettségének/elégedetlenségének, igényeinek vizsgálata, és az eredmények felhasználása az osztályfőnöki munkában.

## Az „IPOO minimum” program a tanítóképzésben

Rózsa Lászlóné

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Pedagógia és pszichológia Tanszék  
dorarozsa@freemail.hu

Előadásomban először röviden ismeretem az IPOO programra épülő „Tanulásfejlesztés” c. tantárgy helyét a képzés struktúrájában.

Majd kétirányú célunkat értelmezem: egyrészt segítséget adni a hallgatóknak saját módszertani kultúrájuk fejlesztésére, másrészt – általam elsődlegesnek tartva – olyan eszközt továbbadni, amivel saját tanítványaik körében hatékony tanulási képességeket alakíthatnak ki. Az iskolakezdő éveknél a legfontosabb a szerepe a kompetenciák megalapozásában, amire később építeni lehet - több értelemben is:

- A szenzitív periódusok az egyes tevékenységek fejlődésének folyamatában már 9-10 éves korban lezárulhatnak.
- A tanulási tevékenységekhez való pozitív érzelmi viszony kialakulása az önértékelés, a személyiségfejlődés fontos eleme.
- Az értelmi képességek fejlődésének, fejleszthetőségének alapjait a kisiskoláskorban alapozzuk meg az olvasás, írás, a matematika, a zene, a mozgás, és más alapkompenciák kialakításával.
- A tanulás megtanítása is ebben az életkorban alapozódik meg, mégpedig a szoktatás, a tanulási szokások kialakítása által. Sokat segít, ha konstruktív szokásformák alakulnak ki, amelyekre később tudatosan lehet tanulási technikákat, stílusokat és tanulási stratégiákat felépíteni attól függően, hogy milyen tartalmakról van szó.

Amit a kurzus során elsajátítunk, az a  *kreatív tanulás*: olyan tevékenységre épülő reflexió, melynek során direkt és indirekt információkat gyűjtünk, rendezünk, összefüggéseket tárunk fel, és képesek vagyunk azokat alkalmazni. Ennek folyamata az IPOO.

Az alsó tagozatban tevékenységközpontú, cselekedtető, motivált, játékos, rugalmas, szemléletes, problémamegoldásra orientált módszerekkel kell tanítani, és olyan munkaformákkal, melyek a szociális kapcsolatokban való tanulásra irányulnak. A kooperatív tanításnak, a választható feladatoknak, az egyéni fejlesztésnek a lehetőségét az első iskolás évektől biztosítani lehet. Segítheti ezt a folyamatos továbbhaladásra épített értékelésforma, a fejlődés – fejlesztés hosszabb időintervallumban megadott lehetősége. A szöveges, ténylegesen a tevékenység színvonalára, segítségére irányuló értékelés megadja a lehetőséget a sikerélmények szerzésére, a kudarcok elkerülésére, a tanulási tevékenység szeretetére. A kurzus során ehhez is próbáltunk modelleket nyújtani.

Végül bemutatok a hallgatók munkájából készült „alkotásokat” és az általuk a kurzusról adott jellemzőket rangsorolom. Összegzésként a továbbfejlesztés lehetőségeit vetem fel.

# Változó közoktatás, változó szakképzés, átalakuló pedagógusi szerepek

Sarka Ferenc

IRM Miskolci Rendészeti Szakközépiskola

fsarka@t-online.hu

Napjainkban erőteljesen zajlik a pedagógus szerep átértékelődése. Az állandó változások okát az oktatáspolitikával foglalkozó szakemberek mindig azzal indokolják „a magyar közoktatás korszerűsítésre szorul.” A kijelentés „hangzatos” mert minden intézkedést ezzel indokolnak, hogy jobb lesz, hatékonyabb lesz, és no meg gazdaságosabb is. Ezek a korszerűsítés felhőjébe burkolt intézkedések nagy része jelent-e valódi korszerűsítést, tartalmi megújulást abban igen megoszlik a szakma véleménye. Hogyan reagálnak ma a korszerűsítés hírére a pedagógusok. Egyesek a megszokott utat nehezen adják fel. Vannak, akik megpróbálnak alkalmazkodni a változásokhoz, és vannak, akiket ez a változás megzavar és bármilyen elképzelést bizalmatlanul fogadnak. Megint mások elzárkóznak a fejlesztéstől, a fejlődéstől még akkor is, ha az új törekvések szimpatikusak. Az átértékelődés okaként két lényeges kérdéskör köré csoportosíthatók a pedagógusok véleménye. Az egyik hogy a módosítások a változások gyakran úgy kerülnek be az iskolai gyakorlatba, hogy előzetes kipróbálásuk nem történik meg. Ezzel együtt úgy néz ki, mintha az oktatáspolitikai egyes, nem átgondolt intézkedéseivel, szembe menne a szakmával. A másik ok a pedagógusok szerint hogy a korszerűsítésnek nevezett módosítások általában külföldi adaptációk eredményeként kerülnek itthoni felhasználásra.

Ebben az egész oktatási forrongó reformban úgy érzem, hogy a főszerep továbbra is a pedagógusé marad. Ő az, akivel elő kellene készíteni a „szakmainak” nevezett döntéseket, meghallgatni a véleményét és akkor könnyebb lenne a megvalósítás is. „Velük együtt a szakmai változást, és ne ellenük.” Hiszen Ő lesz az, akinek a megváltozott körülmények között is végre kell hajtani a reformot, Ő lesz az, aki ott áll az osztály előtt és álljon ott úgy, mint a szakmai változást akaró, annak híve és „partnere” a tanulónak az ismeretszerzés folyamatában. Ő az, akinek ebben a folyamatban is, és a nevelőmunkában is, partnerként kell kezelnie tanítványait, hisz csak ilyen együttműködő attitűddel rendelkező pedagógus tud nagy célokat megvalósítani. Az előadásomban szólni kívánok az alábbiakról:

- Milyen új jelenségek tapasztalhatók napjainkban, az iskola világában?
- Milyen módszerekkel tud ezekre reagálni a pedagógus?
- A pedagógus milyen szerepváltásra kényszerül?
- Az új feladatokhoz milyen új fegyvelmezési stratégiák szükségesek?
- Hogyan lehetne a tanár diák kapcsolatot javítani, a nevelés az ismeretek elsajátításának hatékonyságát növelni ott ahová „nehéz” a tanulás iránt motiválatlan fiatalok járnak?
- Napjainkban melyek lehetnek a tanári szerepviselkedés sajátosságai?
- Hogyan csoportosíthatóak a pedagógusokkal szemben napjaink alapkövetelményei?

Végül, kutatásokra hivatkozva számba kívánom venni – mintegy felsorolás-szerűen – a hatékony munkavégzést szolgáló oktatói alapképességeket.

## Informális tanulási lehetőségek a turizmus során

Simándi Szilvia

Eszterházy Károly Főiskola Andragógiai és Közművelődési Tanszék  
simandiszilvia@ektf.hu

A turizmus korunk egyik fontos jelensége, a szabadidő eltöltésében jelentős szerepe van a turistáskodásnak. Mindeközben egyre inkább elterjedtebbé válik az a nézet, hogy a szabadidős tevékenységek, a társas élet, a különböző hobbik gyakorlása, stb. során is nagyok sok új tudásra és fontos készségekre lehet szert tenni (vö. Csapó 2005, 8), mert napjainkban a kompetens tudás meghatározásába a formális tanulás, a non-formális tanulás és az informális tanulás útján szerzett tudás egyaránt beletartozik (vö. Csoma 2003). Feltételezésünk szerint a turizmus, mint népszerű szabadidős tevékenység – az élmények során szerzett tapasztalatok formájában – szintén formálója a kompetens tudásnak és a személyiségfejlődésnek. Az ember gyakran észre sem veszi, hogy a szabadidő eltöltése közben is „tanult”, hogy megszerzett valamilyen tudást, gazdagította személyiségét vagy bővítette kompetenciát (vö. Európai Bizottság Memoranduma 2007, 125).

A turizmus a fiatalok számára informális tanulási- és tapasztalati helyzetet kínál, hiszen az évközbeleni iskolai kötöttség után a nyári szünetben a fiatal egy olyan „másik világba” léphet át, amely által személyisége továbbfejlődhet, tapasztalatokat szerezhethet, személyes képességeit kipróbálhatja, és új helyzetekben új magatartásformákat alkalmazhat. Ezáltal a turista szerepben való vizsgálódás, a fiatalok viselkedésének és informális módon történő személyiségfejlődésének még alaposabb megismeréséhez egy lehetséges kutatási terepet biztosít. A témaválasztást azzal is alátámasztjuk, hogy az ifjúságkutatók tézisei szerint a fiatalok egyre nagyobb mértékben részesednek a felnőttek mindennapi élvezeteiben, egyre önállóan vesznek részt különböző szolgáltatásokban és kiemelik a turizmust, mint egyik lehetséges terepet.

A leírtaknak megfelelően 2007-ben empirikus kutatást végeztünk, kutatásunk célcsoportja az Egerben élő, illetve az oda bejáró 12. évfolyamon tanuló középiskolás tanulók voltak. Az adatfelvételt kérdőíves megkérdezés keretében végeztük. Szakértői vélemények alapján a mintanagyságot az alapsokaság 25%-ában állapítottuk meg, azaz 492 főben.

A kérdőívek rögzítése után SPSS system fájlt készítettünk, a továbbiakban a számításokhoz és az elemzéshez ezt az adatbázist használtuk. Az empirikus kutatás a középiskolások turizmusban való részvételének megismerésére, illetve az azt befolyásoló és meghatározó tényezőknek és a nyaralás alatt végzett tevékenységeknek vizsgálatára tesz kísérletet, kiemelve az informális módon történő tanulást, amelyet szűkebb és tágabb értelemben is vizsgálunk. Ennek megfelelően szűk értelemben az informális tanulás alatt az utazás alatt végzett tevékenységekre, illetve az utazással kapcsolatos döntések meghozásához szükséges információk eléréséhez igénybe vett eszközök vizsgálatára térünk ki. Tágan értelmezve pedig úgy értelmezzük, hogy az informális tanulás a személyiségfejlődésnek (szocializáció) fontos eszköze, megvalósulhat a turistáskodás alatt szerzett élmények befogadásán keresztül – felhasználva az előzetesen megszerzett tapasztalatokat és tudást –, meghatározója a kulturális erőforrásokkal való rendelkezés, és a tanulásnak ez a formája nem szükségszerűen tudatos, illetve szándékos. Az előadás keretében a vizsgálat eredményeit, összefüggéseit törekszem bemutatni.

# A mozgóképkultúra és médiaismeret szaktárgyi módszertan tézisei

Szíjártó Imre

Eszterházi Károly Főiskola Közművelődési és Andragógiai Tanszék

szimre@ektf.hu

A mozgóképkultúra és médiaismeret tanításmódszertan alapelvei. 1. A tantárgy szakpedagógiai alapjait a tantárgy körüli összefüggésekben mutassa be (hazai történeti metszet, nemzetközi összehasonlítás, a tantárgy helye a magyar közoktatás szabályozási rendszerében és vizsgarendjében). 2. A tantárgy felépítésének egészét mutassa be a Nemzeti alaptantervben elfoglalt helyétől a tanórán keresztül a mikrotanítási gyakorlatokig. 3. Részében és egészében illeszkedjen az általános didaktikai megfontolásokhoz. 4. Terjedjen ki a szaktárgy valamennyi módozatára (alapóraszám, közép- és emelt szintű érettségire felkészítő óraszám). 5. A pedagógiai helyzetek bemutatása és értelmezése tanórai megfigyelések tapasztalataira alapuljon.

Hat pont köré lehet csoportosítani a kötet tartalmát.

## I. Tantárgytörténet és tantárgyi modellek

Cél. Elhelyezni a tantárgyat két összefüggési sorban. a) Vázlat a mozgókép- és médiaoktatás magyarországi történetéről: a filmmel, tömegművelődéssel, társadalmi nyilvánossággal, kommunikációval foglalkozó magyar tantárgy(ak) története. A mozgókép- és médiaoktatás tartalmának és didaktikai arculatának átalakulása. b) A mozgókép- és médiaoktatás főbb modelljei a világban, a magyar tantárgy helye ezek között a modellek között.

## II. A tantervi szabályozás

Cél. A mozgókép- és médiaoktatás helyének bemutatása a tantervi szabályozásban.

A kerettantervi tartalmak és a mozgókép- és médiaoktatás. A Kerettanterv Mozgóképkultúra és médiaismeret fejezetének értelmezése.

## III. Tüzetes rész

Cél. A tantárgy módszertani elemeinek bemutatása.

A mozgókép- és médiaoktatás fogalma. A mozgókép- és médiaoktatás célja. A mozgókép- és médiaoktatás szakdidaktikai alapjai. A tananyag; a tananyag kiválasztása, a tananyag elrendezése. Tanmenet-javaslatok: alapóraszám, közép- és emelt szintű érettségire felkészítő óraszám; útmutatók a tanmenetek használatához. Példák a tanmenetek témaköreinek lebontására. Az óravázlat fogalma. Szempontok az óravázlatok értékeléséhez. Óratípusok. A tanulói tevékenység típusai, a projektmunka. A fogalomalkotás – a fogalomalkotás pedagógiai alapjai. Példák mozgóképes és médiás fogalmak bevezetésére. A tankönyvhasználat szakdidaktikai elvei. Vázlat a mozgóképszöveg-elemzés módszertanáról. Mikrotanítási gyakorlatok. A mozgóképkultúra és médiaismeret a szakképzésben. A mozgókép- és médiaoktatás iskolán kívüli formái.

## IV. Módszertani ajánlások négy tanítási segédanyaghoz

Cél. A fontosabb tanítási segédanyagok használatának bemutatása.

1. Sulinet Digitális Tudásbázis. 2. Mozgókép- és médiaismeret feladatgyűjtemény. 3. Érettségire felkészítő komplex óraterv-csomag. 4. Filmórák, médiaórák – módszertani videokazetta-sorozat.

## V. A mérés és értékelés

Cél. A mérés és értékelés módszertani alapjainak bemutatása a tantárgy példáján.

A számonkérés tanórai formái. A vizsga.

## VI. A mozgókép- és médiatanár

Cél. A mozgókép- és médiatanárok attitűdjeinek bemutatása. Mozgókép- és médiatanárok pályaképe és típusai.

## Miért lehet szüksége a fiatal felnőtteknek is a felnőttképzésre? – A munkanélküliség és a képzettség néhány összefüggése –

Tátrai Orsolya

Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Doktori Program

taorsolya@yahoo.co.uk

A gazdasági és társadalmi változások hatása az élet szakaszolásában is megjelent: az ifjú- és felnőttkor közé ékelődött egy teljesen önálló életszakasz, amit a szakirodalom a fiatal felnőttek korosztályának nevezett el. Biológiai fogalommal élve ők alkotják a posztadoleszcensek (18-30 év közötti) csoportját. A posztadoleszcencia a felnőtté válás önálló, időben korlátozott formája lett, mára az élet részévé vált. Az ifjú felnőttek vagy sokáig otthon laknak, vagy anyagilag függő viszonyban maradnak szüleiktől – ez az életszakasz tehát akkor kezdődik, ha a fiatal a felnőtté válás során társadalmi vagy gazdasági önállóságot mutat, és akkor fejeződik be, ha az önállóság tartósan megvalósul. A fiatalok a felnőtté válási folyamat során különböző irányba indulhatnak el: elköltöznek a szülői házból, befejezik tanulmányaikat, munkába állnak, összeköltöznek partnerükkel, vagy házasságot kötnek és gyermeket vállalnak. A posztadoleszcensek ezeket a szakaszokat különválasztják, és időbeli kitérőkkel új időbeli sorrendben építik be életükbe. A társadalom és a munkaerőpiac konkurencia- és teljesítménynormáival szembesülve jövőjük megalapozását az államilag elismert végzettségben, valamint a tovább- és átképzésekben, a felnőttképzésben látják, azaz többségük egyre tovább tanul, illetve a képzés és a munkavégzés egybefonódnak. A munkanélküliség különösen nagy veszélyt jelent számukra, amely ellen tehát a képzettségben keresnek védelmet.

A rendszerváltást követően a munkanélküliségi ráta jelentős mértékben emelkedett és bár 1997-2001 között javulás volt tapasztalható, 2002-től ismét nőtt a munkanélküliek aránya. A regisztrált munkanélkülieken belül a pályakezdők aránya folyamatosan növekszik, ami azt is jelzi, hogy a frissen munkaerőpiacra kerültek kevésbé tudnak helytállni, és megfelelni az igényeknek. A munkanélkülieken belül a legnagyobb arányt a 25-34 éves korosztály képviseli, így az egyik legnagyobb problémát ennek a fiatal korosztálynak a foglalkoztatása jelenti.

Az iskolázottság a munkanélküliség alakulásának fontos tényezője, ezt bizonyítja az is, hogy a munkanélküliek döntő többségét az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők alkotják. A munkaerő- és tudásfelhasználás terén az új követelmények, igények egyre gyorsabban változnak, aminek következtében az oktatási- és képzési rendszer átalakítása szükségszerűvé vált. Ennek egyik kulcsterülete a felnőttképzés, amely magába foglalja az általános és szakképzést, kiterjed az általános- és középiskolai, valamint a felsőoktatásra egyaránt. Területei közé tartozik az iskolarendszerű felnőttképzés, a munkaerőpiaci, a vállalati, és egyéb kiegészítő, át-, és továbbképzés. Mivel az oktatásnak ez a szektora képes legrugalmasabban megfelelni a munkaerőpiaci igényeknek, a fiatal felnőttek elhelyezkedési nehézségeinek egyik orvoslási módja lehet.

# Mozgássérült fiatalokkal készített interjúk tapasztalatai

Tauszig Judit  
Szociális és Munkaügyi Minisztérium  
tauszigjudit@yahoo.com

A neveléseméleti témájú előadás egy 2006/2007-es tanév őszén az Addetur Alapítványi Szakiskola és Középiskolába járó, többségében a Mozgássérültek Állami Intézetében élő mozgássérült középiskolás fiatal tanulóképét és iskolaelméleteit vizsgáló empirikus kutatás egy szeletét mutatja be. Tartalmában interjúk megkérdezések során feltárja e fiatalok iskolával kapcsolatos nézeteit, tanárokkal kapcsolatos attitűdjét. A vizsgálati mintát árnyalva törekszik az egyes vizsgálatba bevont tanulócsoporthoz (szakiskolások, gimnazisták, szakközépiskolások) eredményeinek összehasonlítására. A kutatás eredményeit ezen túl összeveti az e témakörökben korábban végzett felmérések tapasztalataival.

A kutatás kiindulópontját Golnhofer-Szabolcs reprezentatív felmérésének tanulságos, de egyben elszomorító kutatási eredményei adták. Mint a vizsgálatokból kiderült az iskolák -főként középokon- egyre kevésbé jelentenek valós életvilágot a diákok számára. A megkérdezett középiskolai tanulók az iskolába járást kényszerként és kötelezettségként élik meg. Az iskolát frusztráló, unalmas helynek tartják, ahol csupán a kortársaikkal való együttlétet tekintik pozitív tényezőnek. A felnőtt és a gyerekkultúra között hatalmas szakadék tátong, amely miatt jellemzővé válik tanár és diák kölcsönös meg nem értése, egymás mellett való elbeszélése. Az iskolai kommunikáció megromlása csökkenti az együttműködés eredményességét, és számos konfliktus és kudarc forrásává válik.

A kutatás eredményei a szakközépiskolások esetében hoztak hasonló eredményeket. A szakiskolások és gimnazisták velük szemben az iskolához és a pedagógusokhoz való erős érzelmi kötődésükről számoltak be, mely valószínűleg sajátos élethelyzetükből is fakadt, hiszen kollégistaként távol otthonuktól egyedül kellett boldogulniuk a mindennapokban. Az eredmények a korábbi kutatások tapasztalatain túlmutatva e fiatalok nagy életbölcességéről is tanúskodtak. Korukbeli társaiknál jóval több megközelítésben, differenciáltabban tudtak gondolkozni az iskola funkciójáról, tanulásban betöltött szerepéről. Pontosan átlátták és átérezték saját szerepüket a pedagógusokkal való kapcsolatuk és saját iskolai karrierjük alakításában.

## Gyakorlati képzés az andragógia tudományában: taniroda

Tombor Viktória

Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar  
viktoria\_tombor@citromail.hu

A tanirodai oktatási módszer túlmutat a projekt módszeren. Ennek oka abban rejlik, hogy a tanirodai módszer tulajdonképpen nem más, mint a projektmódszer csak nagyban. A tanulók a tanirodában egy fiktív vállalkozást működtetnek, egy-egy projekten dolgoznak. A kompetenciafejlesztést a körülmények a jól felszerelt infrastruktúra még külön segítik. Kutatások igazolják, hogy egy inger gazdagabb környezetben sokkal hatékonyabb az oktatás, mint egy ingerszegény környezetben. A taniroda oktatási módszer magába foglalja a projektmódszer összes ismervét. Így: Környezetvonatkozás és problémaorientáció, a tanulás és tevékenység integrációja, interdiszciplinaritás, komplexitás, produktum előállítása, termékorientáció, egyszeri tevékenység, a résztvevők érdeklődésének megfelelő szerveződés, témaválasztás, önszerveződés, hatása csoporton belüli környezetre, társadalmi, gyakorlati jelentőség, célirányos tervezés, több érzékszerv aktivizálása, megváltozott pedagógusszerep, a tanítási-tanulási folyamat megváltozott értelme. A tanirodai oktatási módszer a projekt módszer kibővítése, komplexebbé, modernebbé tétele. Hatalmas nagy előnye a tanirodás módszernek a projektmódszerrel szemben, hogy ez a módszer nem egyszerűen kooperatív munkán alapul. Nem kívánja a kognitív tudást minden áron az empirikus megtapasztalásnak alávetni, hanem kiegészíti azt. A módszer hatalmas előnye, hogy az órán már megtanult elméleti tudást egy gyakorlati foglalkozáson szemléleti, interdiszciplinárisan, több aspektusból, komplexen és abszolút kreatívan vizsgálva. Így könnyen beláthatjuk, hogy a tanirodai módszer olvasztótégelye a kompetenciaalapú oktatásnak, a kooperatív munkának, az empirikus megtapasztalásnak, a projektmunkának és kognitív tudásnak, melynek a szálai a hatékony munkaerő –piacra vezetnek. A taniroda, mint pedagógiai módszert úgy gondolom, hogy mindenképpen ki kell terjeszteni az andragógia, a személyügy-munkaügy oktatási struktúrájába. Lévéen, hogy a taniroda egy olyan oktatási módszer, melyhez szorosan kapcsolódik egy megfelelő nagyságú, korszerű technikai eszközökkel felszerelt terem és egy fiktív vállalkozás. A vállalkozás profilját a tanulók közösen találják ki. A tanirodai képzés kiegészíti, elmélyíti az elméletet, lehetőséget nyújt az üzleti élet, a vállalkozás világának minél plasztikusabb megismerésére és élethű szimulálására. A taniroda akárcsak egy vállalkozás több részlegből áll. Így személyügy, pénzügy, számvitel, titkárság, értékesítés és beszerzés. A tanirodai ügyvitel teljes egészében megfelel egy működő vállalkozás ügyvitelének. Az elmúlt félév azon tanirodához kapcsolódó kutatásomat szeretném bemutatni, amely az andragógia tudomány hallgatói számára lett kialakítva.

# Milyen az oktatás kapcsolata a munkaerő-piaccal?

Torgyik Judit

Kodolányi János Főiskola Neveléstudományi Intézet Pedagógia Tanszék  
jtorgyik@uranos.kodolanyi.hu

2006-ban a ROP pályázat keretében munkatársaimmal felmérést végeztünk a Közép-Dunántúli Régióban a közép és nagyvállalatok körében. Célunk a régió munkaadói részéről mutatkozó elvárás-rendszer megismerése a diplomás pályakezdőkkel kapcsolatban, a frissen végzett diplomásokkal szembeni elégedettség felmérése, valamint a várható munkaerő-kereslet prognosztizálása velük összefüggésben. A kutatás másik célja volt, hogy a karrieriroda működtetéséhez személyes kapcsolatot vegyünk fel a régióban működő vállalkozásokkal és munkáltatókkal. A kapcsolatfelvétel alapot biztosít a karrieriroda adatbázisának működtetéséhez. A munkaerő-piaci kutatás során, strukturált interjúval kérdeztük ki a régióban megkeresett cégek humánpolitikai vezetőit. 40 munkaadó vállalat humánerőforrás menedzserével találkoztunk. Tíz fő témakörbe sorolható kérdéscsoportot állítottunk össze, amely a strukturált interjúk alapját képezte. A kérdéscsoportok: *a vállalat legfőbb ismertetőjegyei*, a jelenlegi *munkaerőigény* (az alkalmazottak végzettsége, munkaerő-összetétele, frissen végzettek jelenléte, a szakmai gyakorlat, mint előny), a *munkaerőigény előrejelzés*, a *pályakezdő diplomások alkalmazása* (alkalmaznak-e egyáltalán frissen végzetteket, saját főiskolánkról vannak-e dolgozók, mi jellemzi az elégedettséget, elvárások hogyan artikulálódnak, hogyan, milyen elvek szerint veszik fel az új dolgozókat), a *felsőfokú szakképzéshez való viszonyulás* (milyen ismertsége és elismertsége van, alkalmaznak-e ilyen munkaerőt, segítenék-e az FSZ-képzésben részt vevő hallgatókat), van-e, milyen jellegzetességekkel írható le, közös kutatás-fejlesztésre milyen igény mutatkozik, hogyan vélekednek a felsőoktatás minőségéről), miként szerveződnek a cég dolgozói számára, milyen jellegű képzéseket támogatnak, a *vállalat állásbörzén való részvétele* (részvevői-e, milyen tapasztalatokkal bírnak), *az együttműködés jellege a felsőoktatás egyes területeivel* (milyen jellegű oktatási és K+F együttműködést látnak megvalósíthatónak).

Az eredményekből kiderül, pl. hogy a cégek csak rövid intervallumra tudnak előre tervezni a munkaerő-felvétellel kapcsolatban, szívesen veszik a gyakorlattal rendelkező jelentkezőket, kevésbé várják a pályakezdőket, magas elvárásokat fogalmazznak meg a diplomásokkal kapcsolatban, amelyeknek a jelentkezők gyakran nem tudnak megfelelni (pl. a használható nyelvtudás hiánya, személyiségbeli jellemzők, munkához való hozzáállás hiányosságai miatt). A cégek a felsőoktatást túl elméletinek tartják, keveslik a gyakorlatot. A humánerőforrás vezetők által elmondottak az oktatók számára is komoly tanulságokkal szolgálnak.

# A tanítás hatása az elsősztályos tanulók vízzel kapcsolatos fogalmi rendszerére

Tóth Zoltán, Revákné Markóczi Ibolya  
Debreceni Egyetem Természettudományi Kar

Dobóné Tarai Éva  
Kék Általános Iskola, Budapest

Ilona K. Schneider, Franz Oberländer  
Rostocki Egyetem (Németország)

e-mail: tothzoltandr@yahoo.com

Egy nemzetközi együttműködésben kifejlesztett didaktikai modell („Rostocki Modell”) alkalmazhatóságát vizsgáljuk 1-4. osztályos gyerekek vízzel kapcsolatos ismereteinek fejlesztésében. Ennek a vizsgálatnak a során – többek között – arra is kíváncsiak voltunk, hogy az elsősztályos tanulók vízhez kapcsolódó fogalmi rendszerében hogyan változnak a mindennapi fogalmak tudományos fogalmakra. A fogalmi fejlődés és fogalmi váltás követésére az ún. tudástér-elmélet módszerét használtuk, amely alkalmasnak bizonyult annak megállapítására, hogy a tanulók jellemző tudásszerkezetében van-e kapcsolat, illetve a kétféle fogalmi rendszer között milyen hierarchikus kapcsolat létezik.

A vizsgálatban két magyar és két német általános iskolai osztály tanulói vettek részt, összesen 84-en. Az előteszt során felmértük a tanulók előzetes fogalmi rendszerét. A témakör Rostocki Modell alapján tervezett és megvalósított oktatását követte az első utóteszt, majd a nyári szünet után vettük fel a második utótesztet. A tanulók fogalmi rendszerének tesztelése minden esetben egyéni interjúk alapján történt.

Az eredmények értékelése után a következő megállapításokat tehetjük: (a) A tanulók vízzel kapcsolatos előzetes fogalmi rendszerére egyértelműen a hétköznapi (elsősorban makroszintű) megfogalmazások jellemzőek. (b) A tanítás lényegesen megváltoztatta a tanulók fogalmi rendszerét. A korábbi hétköznapi megfogalmazások mellett megjelentek a tudományos (elsősorban részecskeszintű értelmezéssel kapcsolatos) megfogalmazások is, de ez a két fogalmi rendszer vagy egymástól teljesen elkülönül a tanulók kognitív struktúrájában, vagy a tudományos fogalmak a mindennapi fogalmakra épülnek. (c) Korábbi irodalmi adatokkal egyezően mi is azt találtuk, hogy az elsősztályos tanulók számára a „részecske” fogalma két dolgot jelent, egyrészt olyan apró része az anyagnak, amelynek ugyanolyan makroszkopikus tulajdonságai vannak, mint magának az anyagi rendszernek; másrészt olyan építőegység, amely egy folytonos anyagi közegben helyezkedik el. (d) Azt, hogy a tudományosan elvárható modellel – amelyben a részecskeszintű fogalmakra épülnek a makroszintű fogalmak – nem tudtuk leírni a tanulók jellemző tudásszerkezetét, annak tudhatjuk be, hogy az elsősztályos tanulók többségénél még kialakulatlanok a formális gondolkodás elemei.

*A kutatást a MÖB-DAAD (20. és 28. sz. projektek), valamint az OTKA (T-049379) támogatta.*

# Miskolci tapasztalatok a gyermekbántalmazásról

Trencsényi László

ELTE PPK NI Alkalmazott Neveléstudományi Tanszék

trenyo@index.hu

A gyermekbántalmazásról – ideértve a gyerekek egymás iránti agresszióját is – gyarapodó szakirodalom két paradigmaticus pólus közé feszíti teoretikus hálóját. Pregnáns kifejezője a „gyermekjogi” hivatkozással fogalmazó Herczog Máriaé, aki ebből a nézőpontból minden, mondhatni bármi nem-konstruktív beavatkozást a másik ember (gyerekember) személyiségébe bántalmazásként tételez, illetve Vajda Zsuzsáé, a pszichológusé, aki az európai nevelési kultúra hagyományai közt érvényesülő, meghatározható (vagy nem is mindig meghatározható) szeretet-tartományon belül bekövetkező atrocitást határozottan kivon e jelenségkörből. Sajátos az, hogy mind a jogi, mind a pszichológiai ihletésű argumentáció pedagógiai gondolatartományban tör érvényre, előbbi a „totális gyermekvédelem” normája, másik a „családias szigor” értéke mellett tör lándzsát. A dichotómiák természete szerint nincs béke a két álláspont közt, erre utal a szerzők fokozódó szenvedélye is megnyilatkozásaikban. Bátorkodom a vitában úgy megszólalni, hogy e, érvényes megoldáshoz nehezen vezető ellentétpárt – legalábbis munkahipotézisként – félretolva új szempontokat vigyek az elemzésbe.

Tapasztalataim a Miskolci Városi Pedagógiai Intézet és a Tabula Rasa alapítvány konzorciumában 2007 fordulóján lezajlott, mintegy 100 főre kiterjedő interjú elemzésére támaszkodnak. Meg kell jegyezni, hogy az interjús módszert egy ilyen, nem-vallomásos vagy éppen „túlvallomásos” témában sokan tartották kétségesnek. Ha az interjúk tapasztalatait arra használjuk, amire valók, akkor e tényleges veszély elkerülhető. Mit mérhetünk interjúval? Az interjúalany közlési kedvét, élményeik minőségét, s a hozzájuk fűződő ideológiákat (beleértve hamistudatokat is). S helyben vagyunk! E modell szerint az egészséges érésben lévő, érett személyiség képes és hajlandó reflektálni. (van kivel) meg/kibeszélnie szóban forgó élményeit, az élmények, tapasztalt, átélt esetek mértéke a feldolgozhatóság határain belül marad, az ideológiák egy nem-doktriner elítélés, távoltartás, elhatárolódás az agressziótól, - jó esetben az aktív és hatékony és agresszió-kerülő közbelépést is vállaló – szolidaritást tanúsít az agresszió áldozatával. Érettebb esetekben az okok, összefüggések keresésére az emberi viszonyok más elemeit is bekapcsoló gondolkodásmód mutatkozik. A családban, iskolában (más nevelő-szervezetekben) és a „társadalomban” szerzett élmények, tapasztalatok korrelációra hajlanak, ha konfliktus van közöttük, vagy valamelyik kritikusan diszfunkcionál e kérdésben, akkor valamelyik másik (másik kettő) alrendszerre biztonságosan tud támaszkodni az egyén kapcsolatrendszerében, a társadalom jól működő hálójában. A fenti definícióhoz képest három csoportot hoztunk létre. Az első csoport (Békesség szigete) megközelíti a fenti normát, biztonságos a helyzet, a második csoport (Küszöbön) a határesetek köre, míg a harmadik csoportba (A pokol tornácán) az agresszorként vagy áldozatként szinte irreverzibilis károsodást szenvedett kamaszok körét soroltuk. Keressük a tipusos jegyeket, megpróbálunk modelleket állítani.

Az elemzés alapvetően kvalitatív eszközökkel történik – ez természetes. A csaknem véletlenszerű mintában kvantitatíve is szembetűnő – kulturális jegyként működő dolog – azonban, hogy a megkérdezettek körében a büntetés alapvetően a hatalommal bíró felnőttek megtorló – szenvedést elérni kívánó – gyakorlata (jóformán egyetlen konfliktusmegoldó, fejlesztő célú büntetésélménnyel találkoztunk), hogy az alkalmazott büntetéseknak legalább ötöde eleve diszfunkcionális (még a büntető személy is tudja, hogy nincs hatással a vétkesre, de hát mihez tartásvégett meg kell tenni), s megdöbbentő adat: 15-20%-ra tehető a mintában az a tanuló, aki tanárától kapott testi fenyítést, vagyis – lett légyen bármi előzménye – az agresszor hivatásos pedagógus, s az agresszió áldozata az iskolában nevelkedő növendék!

## A reformlendület természetrajzáról - II. József oktatáspolitikájának főbb jellemzői -

Ugrai János  
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet  
ujje@freemail.hu

II. Józsefről azt tartja a történeti emlékezet, hogy olyan uralkodó volt, aki szíve szerint majdnem mindent felforgatott, megbolygatott volna. S valóban, tíz esztendeig tartó uralkodása sok tekintetben az özönvíz képével illusztrálható. Rendeletek ezreit kellett apparátusának végrehajtani, s nem volt olyan terület, ahol a felvilágosult abszolútizmus legtűrelmetlenebb (vagy pozitív olvasatban: leginkább tette kész) képviselője ne lépett volna fel a hagyományos struktúrák felszámolásának igényével. Mindez kétségtelenül kiemeli személyét a korszak többi uralkodója közül, s a közép-európai történelem egyik izgalmas figurájává avatja.

Ugyanakkor a modern történeti kutatások felismerték azt, hogy az egyes területeket érintő intézkedései, intézkedéssorozata összességében nem volt annyira radikális, mint amilyen kép a császárról rögzült az emlékezetben. Időnként kétségtelenül kapkodó, esetenként valóban elképesztően túlzó ötletei ellenére a struktúrák felforgatása kevésbé írható a számlájára. A türelmi rendelet kibocsátását például egy közel száz éve tartó belső, katolikus vallás- és egyházreform, valamint a gazdaság és a társadalom meghatározó fejlődése előzte meg Ausztriában. A büntető és polgári jogi kodifikáció folyamata már Mária Terézia korában elkezdődött, s csak a 19. század első éveiben ért véget – s a példákat még hosszan sorolhatnánk.

Ugyanígy a furcsa, időnként egyenesen idealista, ám gyorsan elhaló törekvések és a hosszabb távú szerkezeti változásokba jól beleillő, összességében tartós és sikeres intézkedések sajátos elegye jellemezte II. József oktatáspolitikáját is. Az állami / uralkodói oktatáspolitikát az 1750-60-as években született meg a Habsburg Birodalomban, s elsődleges célja az volt, hogy az egyház, valamint a rendek rovására minél nagyobb befolyást, felügyeleti és irányítói jogokat szerezzen a tanügy egy-egy része, majd egésze fölött. Mindez az 1760-1810-es évek között igen élénk szakmai diskurzust, értelmiségi vitát, s meghatározó jelentőségű változásokat eredményezett. Ennek a felélénkülő oktatáspolitikai forgatagnak az 1780-1790 közötti fontosabb jellemzőit gyűjtöm össze az előadásban – annak reményében, hogy ezáltal előrébb jutunk a mindenkori reformtörekvések természetrajzának megismerésében is.

# A korai nyelvtanítás a pedagógusképzésben

Varga Melinda

PPKE BTK Germanisztikai Intézet

vmelinda@gmx.de

Az elmúlt 10-15 évben jelentősen megnőtt az érdeklődés az óvodai és az általános iskola első osztályától kezdődő idegennyelv-oktatás iránt. Egyre több intézmény indít korai idegen nyelvi programokat, sokszor a szükséges feltételek hiányában is, hogy a szülői igényeket kielégítse. Megoszlanak a vélemények arról, milyen életkorban lehet, kell, szabad vagy ajánlatos elkezdni az ismerkedést az első idegen nyelvvel. Egységesebbek a vélemények arról, hogyan érdemes kisgyerekeknek idegen nyelvi foglalkozásokat tartani, és milyen felkészültséggel kell rendelkeznie a pedagógusnak.

Előadásomban a korai nyelvoktatás céljainak, tartalmainak és módszereinek rövid áttekintése után a szükséges feltételek (személyi, időbeni, létszám, tananyag) közül a pedagógus felkészültségét fogom kiemelni.

A korai nyelvoktatásban az ideális helyzet az lenne, amikor az osztálytanító egyben a nyelvet tanító pedagógus is, illetve az óvodákban az óvodapedagógus. Ebben az esetben lehetséges lenne, hogy az idegen nyelv minden nap, akár többször is rövidebb időre megjelenhessen a gyerekek programjában. Az iskolában lehetőség lenne rá, hogy az egyes tantárgyak tartalmát a pedagógus az idegen nyelv tanításának folyamatába integrálja, illetve így könnyen megjelenhetne az idegen nyelv a többi tantárgy tanítása során is. Az osztálytanító vagy az óvodapedagógus szoros kapcsolata a gyerekekkel segítené a jobb differenciálást, és jobban figyelemmel tudná kísérni az egyes gyerekek fejlődését is. A gyerekeknek a pedagógus nyelvhasználata nem okoz gondot, hamar megszokják, hogy a pedagógus bizonyos helyzetekben más nyelvet használ. A bemelegítő programok egy nyelv - egy személy elvéhez hasonlóan működik az is, amikor a gyerekek az idegen nyelvet adott helyzetekhez kötik. Felmerül a kérdés, hogy milyen végzettség teszi lehetővé, hogy a pedagógus megfeleljen a felsorolt elvárásoknak?

A pedagógusnak ismernie kell tehát a gyermeki fejlődés sajátosságait, a nyelvszajátítás folyamatait, a célnyelvi kultúra gyermekirodalmát, és gyermeknyelvét, rendelkeznie kell nyelvpedagógiai ismeretekkel és nagyon jó nyelvtudással.

Jelenleg a felsőoktatás átalakulásával a tanítóképző főiskolákon a választható műveltségterületi kategóriába sorolt élő idegen nyelv az eddiginél kisebb kreditkerettel működik, az óvodai idegennyelv-oktatásra csak a nemzetiségi óvodapedagógus képzés készít fel.

Talán a mesterképzés keretében nyílik majd lehetőség arra, hogy a korai nyelvoktatás nagyobb szerepet kapjon.

# IKT eszközök az oktatásban – Az eredményes és hatékony tanulásért

Vénné Meskó Katalin

Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

mesko.katalin@tfk.kefo.hu

Napjainkban, az információs társadalomban a tanulás, a munkavállalás és már a szórakozásnak is alapfeltétele az információs és kommunikációs technológiák területén való jártasság. A mai kor embere élete során informatikai eszközök tömkelegébe botlik. A gyermekek már óvodás, kisiskolás korban találkoznak a számítógéppel, és fejlődésük szerves részéhez tartozik nemcsak a számítógép, hanem a különböző digitális eszközök használatának megismerése is. Az élet alapfeltételévé vált a számítógép, gondoljunk akár csak arra, hogy főiskolákon, egyetemeken a tantárgyfelvétel a számítógéphez ill. internethez kötött, vagy arra, hogy a ma megtalálható álláshirdetések zömében a számítógép legalább felhasználói szinten való ismerete elvárásként szerepel. Mégis sokan hiszik, hogy a számítógép, a mai kor technikai vívmányai elmagányosítják az embert, ártnak a személyes kapcsolatoknak, elszegényesítik az emberek közléseit.

Pedagógia szempontból az a kérdéskör válik érdekessé, hogy az IKT eszközökkel oktatott tárgyak hogyan hatnak a tanulásra. Ezen eszközök megismerésével és alkalmazásával olyan új – a hagyományos pedagógiai technológiáktól eltérő – módszertani lehetőségek nyílnak meg a pedagógusok előtt, melyekkel hatékonyabbá és eredményesebbé tehető az oktatás. Röviden tehát azt a választ adhatjuk, hogy pozitív hatást mutatnak nemcsak a tanulási motivációra, hanem a szociális készségekre is. Gyors válaszuk indoklásaként álljon itt néhány kutatással alátámasztott tény.

Számítógéppel és más informatikai eszközök felhasználásával oktatott tárgyak esetében a tanulók több információhoz juthatnak, ill. az IKT többek között lehetővé teszi az azonnali visszajelzést mind a tanuló, mind pedig a pedagógus számára, ezzel szintén növelve a hatékonyságot. Az iskolai értékelés és osztályozás jelentős hatást gyakorol a tanulási motiváció alakulására, ezért lehet eredményes és hatékony az oktatás, ha az értékelés, a visszacsatolás azonnal megtörténik.

IKT-val segített tanulás során az információk terjesztése biztonságosabban és szélesebb körben valósul meg, a tanulók saját ütemben haladhatnak és az azonnali visszacsatolás következményeként eredményesebbé válik a tananyag elsajátítása és a problémamegoldó képesség fejlődése.

Már kisiskolás korban döntő jelentőségű a sikeres felnőtté válás folyamatának megalapozása. IKT eszközökkel segített tanulás nagyobb mértékben fejleszti a gyermek természetes kíváncsiságát, ill. kialakul benne az önálló tanulás iránti kedvező magatartás. Ez néhány olyan szempont, mely a tanulók későbbiekben való érvényesülésükhöz, az életben való alkalmazkodásukhoz elengedhetlenné válik.

A digitális eszközökkel történő oktatás már elindult hódító útjára, csak az a kérdés, hogy mikor válik természetessé minden pedagógus számára. Az IKT eszközök sokaságában mindenki megtalálhatja a számára legmegfelelőbbet, így újíthat, vagy akár teljes egészében változtathat az addigi pedagógiai módszerein.

Úgy gondolom, hogy az IKT eszközökkel segített tanulás még eredményesebbé tehető a kooperatív tanulási módszerek összekapcsolásával, ugyanis a csoportos tanulás háttérbe szorítja a tanárközpontú-, és teret enged a tanulóközpontú oktatásnak. A két pedagógiai módszer külön-külön már bizonyított, tehát joggal merül fel a kérdés: Vajon együtt is képesek fejleszteni a tanulók képességeit, és ha igen, akkor milyen mértékben?

## Fogyatékosok esélye a felsőoktatásban

Závoti Józsefné

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Zavoti.Jozsefne@bpk.nyme.hu

Az Európai Unió 2000-ben a Nizzai Ülésen megfogalmazta társadalmi kirekesztés és szegénység elleni stratégia céljait: foglalkoztatottság lehetővé tétele; forrásokhoz, javakhoz, jogokhoz egyenlő hozzáférés; a társadalmi kirekesztődés kockázatának elkerülése; a legelesettebbek segítése.

Az Európai Tervhez csatlakozik hazánk is, az ICSSZEM a társadalmi kohézió erősítésében látja a célmegvalósítását, melynek egyik prioritása:

A társadalmi kohéziót szolgáló prioritások:

- Humántőke, tudásbázis fejlesztése
- Esélynyújtás óvodástól a diplomaszerezésig, a foglalkoztatás terén

A megvalósítást nehezítő és sürgető tényezők: 600.000 fogyatékos / a népesség 5,7 %-a/; komplex rehabilitáció feltételei nem adottak; alacsony a sérültek foglalkoztatási szintje /9 %/; segélyeken élők > rehabilitációs szolgáltatásokat igénybe vevő. Ők a munkaerőpiacon a leghátrányosabb csoport: a fogyatékosok a lakosság 5,7 %-a.

Speciális helyzetükre jellemző: életkörülményeik rosszabbak, foglalkoztatási arányuk rossz (656 ezer munkavállalási korúból 95 ezren vannak jelen a munkaerőpiacon), a foglalkoztattak 1/5-ét alkalmazják védett munkahelyen.

A fogyatékos személyek képzettségi adatai: a fogyatékos személyek iskolai végzettsége összességében alacsonyabb, mint a népesség egészéé. Szakképesítéssel, illetve érettségivel 25%-uk rendelkezik, míg egyetemi, főiskolai végzettsége a fogyatékos személyek 5%-ának van. Foglalkoztatottsági adatok: a 2001. évi foglalkoztatási mutatója 9%-os.

A társadalmi integráció alapja a megfelelő képzettség, szaktudás, melyet a felsőoktatási intézmények biztosíthatnak. A fogyatékos fiatal felsőoktatásban folytatott tanulmányait törvényi szabályozással néhány éve segíti társadalmunk. A kezdetben kísérleti célú törekvések napjainkban szabályozott, jogi támogatást bíró rendszerré fejlődtek. A 2005. évi CXXXIX. Törvény valamint a 79/2006 (IV.5.) Korm. rendelet fogyatékosokra vonatkozó paragrafusainak figyelembe vételével történik a sérültek integrációjának és esélyteremtésének folyamata.

*A Nyugat-magyarországi Egyetem esélyteremtő törekvései:* elsődleges támogató feladatnak tekintjük valamennyi karon a sérült hallgatók számára az ismeretek hozzáférhetőségének megteremtését, a felkészülés háttérének biztosítását, a számonkérésnél az egyéni speciális szükségletekhez igazított oktatói eljárások alkalmazását, a fogyatékoság figyelembe vételével adekvát gyakorlati terepek biztosítását, a képzési támogatási összeg adekvát felhasználását a hallgatóval. Továbbá személyes megbeszélés alapján kapcsolattartást a sérült hallgatóval, a segítők /hivatásos, önkéntes/ és a hallgatói közösségek között, melynek módjai a személyes kapcsolat, a telefonos kapcsolat, az elektronikus levelezés és a hagyományos levelezés.

A Nyugat-Magyarországi Egyetemen jelenleg összesen 36 fogyatékos hallgató tanul. Többségében koordinátorok tartják a kapcsolatot a sérültekkel, akik a törvény által előírt jogukat ismertetik, a tananyag hozzáférhetőséget igény szerint biztosítják. A vak hallgató számára a technikai háttér megadják az infrastrukturális lehetőségek alapján. Egyetemünk a fogyatékkal élő hallgatók támogatását kiemelt feladatnak tekinti.

