

Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben

Simándi Szilvia

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

MÉDLAINFORMATIKAI KIADVÁNYOK

Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben

Simándi Szilvia



Eger, 2015



Kezek – Észak-Magyarország felsőoktatási
intézményeik együttműködés
TÁMOP-4.1.1.C-12/KONYV-2012-0001

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszeceniyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Szerkesztette:
Dr. Forgó Sándor

Sorozatszerkesztő:
Dr. Kis-Tóth Lajos

Szerző:
Simándi Szilvia

ISBN 978-615-5509-89-6

Felelős kiadó: dr. Kis-Tóth Lajos
Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben
Vezető: Kérészy László
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Tartalom

1.	Bevezetés	11
1.1	Célkitűzések, kompetenciák a tantárgy teljesítésének feltételei	11
1.1.1	Célkitűzés	11
1.1.2	Kompetenciák	11
1.1.3	A tantárgy teljesítésének feltételei	11
1.2	A kurzus tartalma	12
1.3	Tanulási tanácsok, tudnivalók	13
2.	Élethosszig tartó tanulás megjelenési formái	14
2.1	Célkitűzések és kompetenciák	14
2.2	Élethosszig tartó tanulás	14
2.2.1	Az élethosszig tartó tanulás	14
2.2.2	Delors jelentés	16
2.2.3	Kulcskompetenciák	17
2.2.4	Formális tanulás	19
2.2.5	Nem-formális tanulás	19
2.2.6	Informális tanulás	21
2.2.7	Az autonóm tanulás kutatása	22
2.2.8	Vizsgálat az egész életen át tartó tanulásról	23
2.3	Összefoglalás, kérdések	24
2.3.1	Összefoglalás	24
2.3.2	Önellenőrző kérdések	24
2.3.3	Gyakorló tesztek	24
3.	Hallgatók a felsőoktatásban, DPR	26
3.1	Célkitűzések és kompetenciák	26
3.2	Hallgatók a felsőoktatásban	26
3.2.1	Generációk	27
3.2.2	Ifjúságkutatások	29
3.2.3	Hallgatók a felsőoktatásban	30
3.2.4	Résztvevő képzésben részt vevő hallgatókra irányuló kutatások	31
3.2.5	Aktív hallgatók vizsgálata	33
3.2.6	Diplomás pályakövetés	34
3.2.7	Pályakövetéses vizsgálat frissdiplomások körében	34
3.3	Összefoglalás, kérdések	36
3.3.1	Összefoglalás	36

3.3.2	Önellenőrző kérdések	36
3.3.3	Gyakorló tesztek	36
4.	<i>Tanárjelöltek, tanár szakos hallgatók vizsgálata</i>	38
4.1	Célkitűzések és kompetenciák	38
4.2	A tanárjelöltek vizsgálata	38
4.2.1	Pedagógiai nézetek kutatása 1.	39
4.2.2	Pedagógiai nézetek kutatása 2.	41
4.2.3	Részletek kutatásokról – hallgatói nézetek	42
4.2.4	Részletek kutatásokról – inkluzív szemlélet	43
4.2.5	A tanári kompetenciaszintek	43
4.2.6	A 0. szint – az önálló gyakorlatra bocsátás feltételei	44
4.3	Összefoglalás, kérdések	45
4.3.1	Összefoglalás	45
4.3.2	Önellenőrző kérdések	45
4.3.3	Gyakorló tesztek	45
5.	<i>Pedagógusvizsgálatok</i>	47
5.1	Célkitűzések és kompetenciák	47
5.2	Pedagóguskutatások	47
5.2.1	Pedagóguskutatások irányai	48
5.2.2	Pedagóguskutatások	49
5.2.3	Kutatás a pedagógusok gondolkodásáról	50
5.2.4	Tanítható-e a pedagógusmesterség?	51
5.2.5	Sztenderdek – nemzetközi kitekintésben	52
5.2.6	Tanári kompetenciák – nemzetközi kitekintésben	53
5.2.7	Pedagógiai kompetenciák	54
5.3	Összefoglalás, kérdések	55
5.3.1	Összefoglalás	55
5.3.2	Önellenőrző kérdések	55
5.3.3	Gyakorló tesztek	55
6.	<i>Az iskola belső világa</i>	57
6.1	Célkitűzések és kompetenciák	57
6.2	Az iskola belső világa	57
6.2.1	Szakirodalmi megközelítések	58
6.2.2	Szemponstör az iskolák belső világának a megismeréséhez	58
6.2.3	Az Iskola belső világa – megközelítések	60
6.2.4	Iskolai dokumentumok 1.	61
6.2.5	Iskolai dokumentumok 2.	62

6.2.6	Részlet néhány kutatásból	62
6.3	Összefoglalás, kérdések	63
6.3.1	Összefoglalás	63
6.3.2	Önellenőrző kérdések	63
6.3.3	Gyakorló tesztek	63
7.	Nemzetközi PISA felmérés	65
7.1	Célkitűzések és kompetenciák	65
7.2	PISA felmérés	65
7.2.1	A PISA vizsgálat bemutatása	65
7.2.2	2012-es PISA kiemelt területe: Matematikai műveltség	66
7.2.3	Példa a nyilvánosságra hozott feladatokból: Matematika 2012	67
7.2.4	PISA 2009 kiemelt területe – a szövegértés	68
7.2.5	PISA 2006 kiemelt területe – az alkalmazott természettudományi műveltség	69
7.2.6	Magyarországi következtetések, felsőoktatási kutatások	70
7.2.7	Összefoglalás	71
7.2.8	Önellenőrző kérdések	71
7.2.9	Gyakorló tesztek	72
8.	Bevezetés az andragógiába	73
8.1	Célkitűzések és kompetenciák	73
8.2	Bevezetés az andragógiába	73
8.2.1	Hazai terminológia	73
8.2.2	A felnőttkori tanulásról	74
8.2.3	A felnőttkori tanulás sajátosságai	75
8.2.4	A felnőtt tanuló jellemzői	76
8.2.5	Az iskolai és a felnőttkori tanulás	77
8.2.6	Élettapasztalat	77
8.2.7	Motiváció	79
8.3	Összefoglalás, kérdések	80
8.3.1	Összefoglalás	80
8.3.2	Önellenőrző kérdések	80
8.3.3	Gyakorló tesztek	80
9.	Pedagógia – Andragógia	82
9.1	Célkitűzések és kompetenciák	82
9.2	Pedagógia – andragógia	82
9.2.1	Pedagógia-andragógia viszonyáról	82

9.2.2	Hazai Delfi kutatás	84
9.2.3	Hazai terminológia kialakulása	85
9.2.4	Az andragógia területei	87
9.3	Összefoglalás, kérdések	88
9.3.1	Összefoglalás	88
9.3.2	Önellenőrző kérdések	88
9.3.3	Gyakorló tesztek	88
10.	Felnőttképzési módszerek	90
10.1	Célkitűzések és kompetenciák	90
10.2	Felnőttképzési módszerek	90
10.2.1	Előadó-központú módszerek	90
10.2.2	Előadás	91
10.2.3	Magyarázat	94
10.2.4	Tanbeszélgetés	95
10.2.5	Résztevő-központú módszerek	96
10.2.6	Kooperatív oktatási módszer	99
10.2.7	Ötletroham	100
10.2.8	Szituációs módszerek	101
10.2.9	Projektmódszer	102
10.2.10	Vita	103
10.3	Összefoglalás, kérdések	106
10.3.1	Összefoglalás	106
10.3.2	Önellenőrző kérdések	106
10.3.3	Gyakorló tesztek	106
11.	A felnőttképzés területei és irányai	107
11.1	Célkitűzések és kompetenciák	107
11.2	A felnőttképzés területei és irányai	107
11.2.1	Klasszikus felosztás	108
11.2.2	A felnőttképzés funkciói – pótló funkció	108
11.2.3	A felnőttképzések kiegészítő funkciója	109
11.2.4	A felnőttképzések szakmai tudásbővítő funkciója	110
11.2.5	Egy kedvelt felnőttképzési módszer: a tréning	111
11.3	Összefoglalás, kérdések	114
11.3.1	Összefoglalás	114
11.3.2	Önellenőrző kérdések	114
11.3.3	Gyakorló tesztek	114
12.	Szakképzés és munkaerőpiac	116
12.1	Célkitűzések és kompetenciák	116

12.2	Szakképzés és munkaerőpiac	116
12.2.1	A szakképzés	117
12.2.2	Szakképzéssel foglalkozó kutatók	117
12.2.3	Országos Képzési Jegyzék	119
12.2.4	Munkaerő-piaci képzések	119
12.2.5	Aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök	121
12.2.6	Aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök hatékonyságának vizsgálata	122
12.2.7	Munkaerőpiac elvárásai 1.	123
12.2.8	Munkaerőpiac elvárásai 2.	125
12.3	Összefoglalás, kérdések	125
12.3.1	Összefoglalás	125
12.3.2	Önellenőrző kérdések	126
12.3.3	Gyakorló tesztek	126
13.	Összefoglalás	127
13.1	Tartalmi összefoglalás	127
13.2	Zárás	128
14.	Kiegészítések	129
14.1	Irodalomjegyzék	129
14.2	Médiaelemek összesítése	130
14.2.1	Táblázatjegyzék	130
14.2.2	Külső hivatkozások	130
14.2.3	Ábrajegyzék	130
15.	Tesztek	132
	Gyakorlótesztek	132
	Próbavizsga	132
	Záróvizsga	133

1. BEVEZETÉS

1.1 CÉLKITŰZÉSEK, KOMPETENCIÁK A TANTÁRGY TELJESÍTÉSÉNEK FELTÉTELEI

1.1.1 Célkitűzés

Célunk, hogy felkeltsük az igényt pedagógiai, illetve andragógiai ismeretek megszerzésére, a vizsgált terület szakirodalmain és empirikus kutatásain keresztül, kedvet adva az olvasónak ismeretei bővítésére. A felsőoktatásban dolgozó, pedagógus végzettséggel nem rendelkező oktatók számára kívánunk olyan felsőoktatási és felnőttképzési ismereteket nyújtani, amelyek kapcsolatban állnak az élethosszig tartó tanulás tudásmegújító, tudásbővítő eszméjével. Törekvésünk, hogy felkeltsük az érdeklődést a terület iránt, és további ismeretek megszerzésére ösztönözzünk. Igyekeztünk olyan kutatásokat és elméleteket számba venni, amelyek kiindulási alapul szolgálhatnak a kurzus céljához és tartalmához.

1.1.2 Kompetenciák

A képzés során az olvasó ismerjen meg felsőoktatási és felnőttképzéssel kapcsolatos kutatásokat. Törekedjen a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra a közoktatás és a felnőttképzés világában. Legyen nyitott a személyiségfejlesztés változatos módszereinek elsajátítására. Legyen képes a tanultakat analitikus, szintetizáló formában alkalmazni, és jól tájékozódni a szakirodalomban.

Törekedjen a pedagógiai, andragógiai nézeteinek a megfogalmazására, legyen nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteltetésére. Legyen képes pedagógiai és felnőttképzési tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére.

1.1.3 A tantárgy teljesítésének feltételei

A leckék végére az olvasó alapvető felsőoktatási és felnőttképzési információk birtokába jut, és reményeink szerint áttekintéssel és rálátással rendelkezik a főbb szakirodalmakról, motiválva újabb kutatások és tanulmányok megismerésére. A tantárgy teljesítésének feltétele egyéni feladatok elkészítése, továbbá beszámoló/írásbeli kollokvium.

Egyéni feladatok: 2 releváns, pedagógusképzéssel, felnőttképzéssel foglalkozó szakmai folyóiratban megjelent kutatás 10-15 soros összefoglalása, ismertetése.

Javasolt szakmai folyóiratok (a teljesség igénye nélkül):

Acta Paedagogica
Educatio
Esély
Felnőttképzés
HERJ
Iskolakultúra
Képzés és Gyakorlat
Kultúra és Közösség
Magyar Pedagógia
Magyar Tudomány
Neveléstörténet
Oktatás-Informatika
Szakképzési Szemle
Szakoktatás
Szociológiai Szemle
Tudásmenedzsment
Új Pedagógiai Szemle

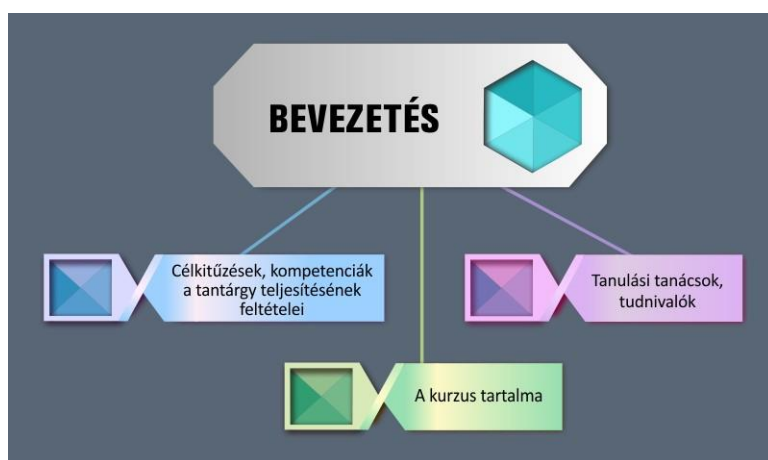
1.2 A KURZUS TARTALMA

Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben

1. Bevezetés
2. Élethosszig tartó tanulás megjelenési formái
3. Hallgatók a felsőoktatásban, DPR
4. Tanárjelöltek vizsgálata
5. Pedagógusvizsgálatok
6. Az iskola belső világa
7. Nemzetközi PISA felmérés
8. Bevezetés az andragógiába
9. Pedagógia – Andragógia
10. Felnőttképzési módszerek
11. Felnőttképzés területei és irányai
12. Szakképzés és munkaerőpiac
13. Összefoglalás
14. Kiegészítések
15. Tesztek

Tananyagunk két nagyobb egységre osztható. Első egységünkben először az élethosszig tartó tanulás változatos megjelenési formáiról lesz szó, kiemelt figyelmet szánunk a formális, nem-formális és informális tanulásnak. Ezt követően az ifjú korosztály sajátosságaira mutatunk rá, előtérbe helyezve a felsőoktatásban tanuló hallgatókat és a frissdiplomás pályakezdőket. A tanári hivatást választó hallgatókkal, tanárjelöltekkel részletesebben is foglalkozunk.

A második blokkban az andragógia jellemzőit tekintjük át, és a hangsúlyt a felnőttkori tanulás sajátosságaira helyezzük. Bemutatjuk a felnőttképzés területeit és főbb irányait, és kapcsolatot keresünk a felnőttkori tanulás és a munkaerő-piaci elvárások között.



1. ábra: Fogalomtérkép

1.3 TANULÁSI TANÁCSOK, TUDNIVALÓK

A bevezetést követően a tananyag 11 leckéből/fejezetből épül fel. Minden lecke végén ellenőrző kérdésekkel és gyakorló tesztekkel kívánjuk segíteni az elsajátítást. A fejezetek végén található ellenőrző kérdések nem fedik le a teljes anyagot, csupán belekérdeznak azok tartalmába. Azt javasoljuk, hogy szánjon időt ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására, mielőtt befejezi az adott lecke tanulását és továbbhaladna a következő fejezethez. A fejezetek végén azért sem érdemes megválaszolatlanul hagyni az egyes kérdéseket, mert rajtuk keresztül lehetőség nyílik átgondolni az egyes lecek tartalmát a saját tapasztalatok bevonásával.

A tananyag végén próbavizsga teszt segíti a tanulási folyamatot.

2. ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS MEGJELENÉSI FORMÁI

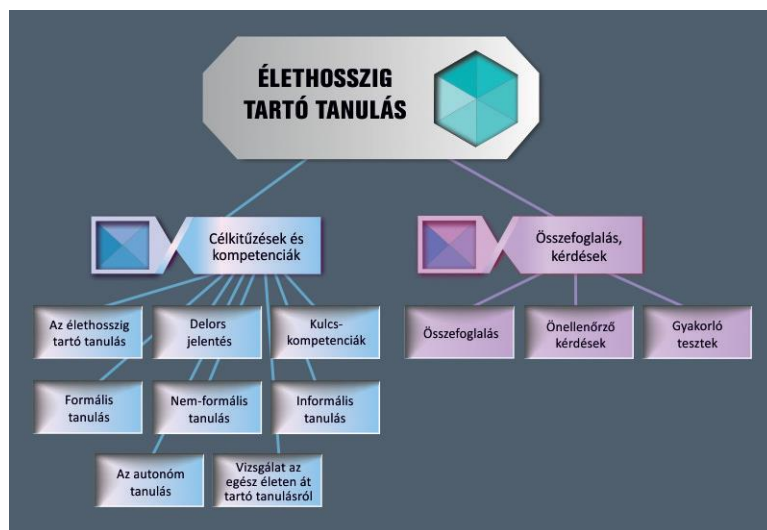
2.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A fejezet célja az élethosszig tartó tanulás szellemiségének, kultúrájának bemutatása, ezt követően a tanulás formalizáltság szerinti felvázolására törekszünk. Célunk, hogy az olvasó legyen képes a tanultakat analitikus, szintetizáló formában alkalmazni, továbbá legyen képes elemezni, értelmezni e területek kutatási eredményeit.

Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos neveléstudományi, szaktudományi megújulásra. Legyen képes pedagógiai és andragógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére.

2.2 ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

Tartalmi bemutatás gondolattérkép formájában.



2. ábra: 2. fejezet gondolattérképe

2.2.1 Az élethosszig tartó tanulás

A „lifelong learning – élethosszig tartó tanulás” elméletei a 20. század elejéig nyúlnak vissza, köszönhetően annak, hogy például Dewey, Smith stb. újraértelmezték a felnőttek tanításának – nevelésének tartalmát,

mégpedig úgy, hogy azt kiterjesztették az alapoktatás utáni időre is, azaz szervesen összekötve¹.

Kezdetben tehát inkább az iskolázás kiterjesztéséről, és nem egyéni tanulásról esett szó. Például a híres 1972-ben megjelenő Faure jelentés még a „lifelong education”, azaz az élethosszig tartó képzés/nevelés kifejezést használta. Az élethosszig tartó tanulás fogalmának a tartalma folyamatosan gazdagodott, napjainkban következőképpen definiálhatjuk: a megszületésünktől kezdődő és a halálunkig tartó tanulási folyamatot foglalja magában, azaz már a beiskolázást megelőző kisgyermekkorai nevelést és az aktív életkort követő időszakot is. A tanulás megvalósulhat formális, nem-formális, informális módon is; illetve minden tanulási tevékenység ide sorolható, függetlenül annak tartalmától (például általános műveltséghez kötődő vagy szakmai, munka világához köthető ismeret stb.)²

Az 1996-os évet például az élethosszig tartó tanulás évének is nyilvánították, amelynek keretében több rendezvény is céljaul tűzte ki a folyamatos tanulás társadalmi jelentőségének a tudatosítását. A programsozozat kiemelt témája többek között a tanulásra motiválás, valamint a képzések és a munkaerőpiac közötti kapcsolat erősítése volt. Ezen rendezvények száma napjainkban emelkedő tendenciát mutat.

✿ További rendezvények:

Élethosszig tartó tanulás: XXI. századi oktatási paradigma vagy múló divat?

<http://www.fmik.elte.hu/2012/03/01/1715/>

Az egész életen át tartó tanulás és a karrier kapcsolata – konferencia Keszthelyen

<http://pedagogiai-tarsasag.hu/?p=7074>

A nap minden szakában és útközben is elérhető tanulási formák – ideértve az on-line tanulást is – lehetővé teszik az egyének számára, hogy a lehető leghatékonyabban használják fel tanulásra fordított idejüket, függetlenül attól, hogy egy adott pillanatban éppen hol tartózkodnak (Memorandum 2000).

¹ NÉMETH BALÁZS: A lifelong learning koncepció történeti gyökerei. Tudásmenedzsment. 2001. 1. sz. 41-45. p.

² TÓT ÉVA – BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – SZEGEDI ESZTER: Az egész életen át tartó tanulás eszközrendszere. Budapest, Tempus Közláptvány. 2012.

✿ A témáról bővebben olvashat:

Komenczi Bertalan: Elektronikus tanulási környezetek

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_03_elektronikus_tanulasi_kornyezetek_kutatasai_pdf/03_elektronikus_tanulasi_kornyezetek_kutatasai.pdf.

Papp-Danka Adrienn: Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei

<http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesi-lehetosegei/>

2.2.2 Delors jelentés

A Delors-jelentés (UNESCO Nemzetközi Bizottság) szerint a tanulás életünk során négy alappillér köré szerveződik:

- megtanulni tudni/megismerni: tanulni is meg kell tanulni, gondolkunk például a helyes, hatékony tanulási technikák elsajátítására, annak kitapasztalására, hogyan tudunk hatékonyan tanulni, és képessé válni az egész életen át tartó tanulásra
- megtanulni dolgozni/cselekedni: például helyzetek felismerése, helyzetnek megfelelő cselekvés, a tudás gyakorlatban történő alkalmazása, a munka világában való eligazodás stb.
- megtanulni együtt, másokkal élni: nem elszigetelten élünk, ide tartoznak a különböző személyi és a társas kompetenciák, és azok alkalmazásai stb.
- megtanulni élni: ide tartozik például a személyiség kiteljesedése, az életvezetés, az egészséges életmód, a lehetőségek felismerése, azokkal való élés stb.



3. ábra: *Tanulni mindenhol lehet*

2.2.3 Kulcskompetenciák

Az egész életen át tartó tanulás európai referenciakerete nyolc kulcsfontosságúnak nevezett kompetenciát nevez meg.

1. *A kulcskompetenciák referenciakerete. A kulcskompetencia-területek meghatározása és az egyes területekhez tartozó ismeretek, készségek és attitűdök ismertetése*

Kompetencia	Meghatározás (rövidített)
Anyanyelvi kommunikáció	- gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezése és értelmezése - megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján
Idegen nyelvi kommunikáció	- gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezése és értelmezése idegen nyelven - megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége idegen nyelven - közvetítéshez és a kultúrák közötti megértéshez kapcsolódó készségek
Matematikai, természet-tudományi és technológiai kompetenciák	- az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatát fejben és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából. - a hangsúly folyamaton, mint annak kimenetén van, - a természeti világ magyarázatára szolgáló ismeretek és módszerek használatára való képesség és hajlam
Digitális kompetencia	- az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során - a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik
A tanulás tanulása	- részét képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének - az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon, a munkahelyen, oktatásban és képzésben – történő alkalmazásának a képessége
Személyközi és állampolgári kompetenciák	- mindazok a viselkedésminták, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben
Vállalkozói kompetencia	- a változás kiváltására való törekvés, - a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának, támogatásának és alkalmazásának a képessége - az egyén felelőssége saját cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése - sikerorientáltság
Kulturális kompetencia	- a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezése

Forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egeszeleten-at-tarto> (letöltés dátuma: 2014. április 27.)

2.2.4 Formális tanulás

A tanulás formalizáltsága szerint különbséget tehetünk a formális, a nem-formális és az informális tanulás között.

A formális tanulás az oktatási rendszer keretein belül történik, az erre a célra létrehozott intézményekben.

Rendszerint a tudás megszerzését igazoló hivatalos elismeréssel (diploma, bizonyítvány) zárul, azaz valamilyen végzettséget ad, intézményes keretek között.

Ide soroljuk: az általános iskolát, a középiskolát, a főiskolát, egyetemet stb.

A formális tanulás életünk során vissza-vissza térhet, akár munka mellett, akár munka helyett.

✿ Egy témához kötődő kutatás:

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2011): Felnőttek a felsőoktatásban.

www.forraykatalin.hu/doski/felnott_hallgatok.pdf

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.



4. ábra: Oktatási tanterem

2.2.5 Nem-formális tanulás

Napjainkban a nem-formális és az informális módon történő tanulás szerepe is egyre inkább elismert.

A nem-formális tanulás az iskolarendszeren kívüli oktatást-képzést foglalja magában, amely képzettséget nyújthat, és általában nem zárul végzettséggel.

Ide tartoznak például a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok stb., és ide sorolhatjuk a különböző művelődési alkalmakat is. Beletartoznak a kulturális intézmények ismeretbővítő és személyiségfejlesztő foglalkozásai is. Megjegyezzük, hogy a szervezettség és az irányítottság a formális és a nem-formális tanulásra egyaránt jellemző.³



5. ábra: Művelődési Ház, Eger

Farkas Éva „A rejtett tudás” című könyve (2014) a nem formális környezetben szerzett tudás elismerhetőségéről szól.

A szerző munkájában arra a kérdésre keresi a választ, hogyan lehet felszínre hozni, hitelesíteni a nem formális környezetben szerzett tudásokat. Farkas Éva a hazai oktatási és gazdasági helyzetnek megfelelően kidolgozta a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési eljárásának lehetséges modelljét, eszközrendszerét.

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

³ TÓT ÉVA: A nem-formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. Szakképzési Szemle. 2002.18. évf. 2. sz. 178-193. p.

Farkas Éva: A rejtett tudás.

<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/02/15.pdf>

letöltés dátuma: 2015. március 10.

2.2.6 Informális tanulás

Az informális tanulás az előzőekkel ellentétben egész életünk során jelen van, jelen lehet: mindennapi tevékenységeink során különféle tapasztalatokat, értékeket és tudásokat sajátíthatunk el. Egyik megközelítése szerint „a tanulásnak ez a formája nem szükségszerűen tudatos, illetve szándékos, az elsajátított tudás gyakran nem elismert tevékenységek „melléktermékeként (byproduct)” alakul ki. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát”.⁴

Az egyénben ugyanis sok esetben nem is tudatosul, hogy akár a szabadidő eltöltése közben is gazdagíthatja személyiségét, megszerezhet valamilyen tudást, bővítheti kompetenciáit, erősítheti készségeit, aminek hatásai főként a mindennapi élethez és a műveltséghez kapcsolódnak.

Kutatási eredmények azt mutatják, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik az egyén, annál inkább jellemző rá az önképzés.

Tót Éva munkájában a munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulást vizsgálja. A kutatás célkitűzése az volt, hogy hazai kontextusban elemezze az informális tanulás fogalmát, illetve életút interjúk segítségével törekedett az informális tanulás munkaerő-piaci szempontból releváns hazai sajátosságainak a feltárására.

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Tót Éva: Munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás.

www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/308

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

⁴ KOMENCZI BERTALAN: Az Európai Bizottság Memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 6. sz. 122-132. p.



6. ábra: *Informális tanulás a Mátra Múzeumban*

2.2.7 Az autonóm tanulás kutatása

A tanulás vizsgálatakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az autonóm tanulás kérdését sem. Forray és Juhász értelmezéséből indulunk ki, akik az OTKA kutatásukban az autonóm tanulást úgy értelmezik, hogy „a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló (...) utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat (...) a hobbijához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról”. Az „autonóm tanulás” fenti meghatározása magában foglalja, hogy ez esetben nem véletlenszerűen bekövetkező, hanem tudatos, szisztematikus tanulásról, illetve olyan önálló tevékenységről van szó, melynek egyik jellemzője az önirányítottság. Az autonóm tanulás az informális tanulás részét képezi, megvalósulhat bárhol, bármilyen élettevékenységhez kapcsolódóan, tudatosan, az egyén saját akaratából.⁵

⁵ FORRAY R. KATALIN – JUHÁSZ ERIKA: Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. Új Pedagógiai Szemle, 2008. (58. évf.) 3. sz. 62–68. old.

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Forray R. Katalin –Juhász Erika:

<http://www.ofi.hu/tudastar/forray-katalin-juhasz>

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

Az autonóm tanulás hazai előzményeinek vizsgálatánál Durkó Mátyás öznevelésről alkotott elméletét is alapul vették. Az öznevelésre képes egyén Durkó szerint:

- önállóan tud eligazodni a változó körülmények és elvárások között
- rendelkezik az önelemzés, öndiagnózis képességével erényei és hiányosságai tudatosítására;
- rövid és középtávú célokat tűz ki maga elé és megtervezi azokat;
- rendelkezik azokkal az alapvető eszközökkel, amelyek a kitűzött célok megvalósításához szükségesek
- önmagát értékeli és ezzel új öznevelési célokat indukál.⁶

2.2.8 Vizsgálat az egész életen át tartó tanulásról

Egy országos reprezentatív vizsgálat az egész életen át tartó tanulás segítő és gátló tényezőinek vizsgálatát tűzte ki céljául. A vizsgálat is jól igazolta azt a többszörös megállapítást, hogy a „tanulás tanulást szül”, ugyanis az eredmények azt mutatták, hogy a magasan iskolázottak – a főiskolai, egyetemi végzettségűek – másokhoz képest nagyobb arányban bővítik tudásukat. Bármilyen tanulási célt vettek is figyelembe – a munkahely megtartása, a nyelvtudás bővítése, a számítógépes ismeretek vagy akár újabb szakmai képesítés/oklevél megszerzése stb. – minden esetben a felsőfokú végzettségűek mutatkoztak a legaktívabbnak. Megállapították, hogy a hosszantartó formális tanulás jellemzően további tanulási szándékokat eredményez, és ebből a szempontból a felsőoktatás tömegesedése előnyös folyamatnak tekinthető: minél több magasan iskolázott személy van jelen a munkaerőpiacon, annál több tanulni szándékozó személy alkotja a foglalkoztatottak és munkát keresők csoportjait.

A tanulást az egyén részéről a munkaerőpiachoz való alkalmazkodás eszközeként is vizsgálták, és arra az eredményre jutottak, hogy a gazdaságilag fejlett régiókban nagyobb kereslet mutatkozott az idegen nyelv és az infokommunikációs technológiák iránt, míg a kistelepüléseken élők körében kevésbé voltak specifikusak a tanulási szándékok. A válaszadók

⁶ DURKÓ MÁTYÁS: Andragógia. Budapest, Magyar Művelődési Intézet 1999.

több mint fele vélte úgy, hogy meglévő végzettségei elértéktelenedtek az utóbbi években, ezért nemcsak tanulási szándékokról, hanem ún. tanulási kényszerről is beszélhetünk.⁷

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Török Balázs: Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*. 2006. 2. 333–347.

www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/827

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

2.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

2.3.1 Összefoglalás

Ebben a leckében az élethosszig tartó tanulás megjelenési lehetőségeit mutattuk be. Ezt a követően a tanulás formalizáltság szerinti felosztását vázoltuk fel.

Ma már szinte közhelynek számít, hogy tanulni nem csak iskolában lehet, hanem akár munkahelyünkön, szabadidőnkben stb. is. Az egyes életutak, élethelyzetek egyénenként nagyon eltérőek lehetnek, a tanulás életünk folyamán többször visszatérhet, akár munka mellett, akár munka helyett.

2.3.2 Önellenőrző kérdések

- ? Mit értünk élethosszig tartó tanulás alatt?
- ? Miért értékelődtek fel napjainkban a különböző kompetenciák?
- ? Mi a különbség a formális, nem-formális és az informális tanulás között?

2.3.3 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

1. Az informális tanulás ... megvalósulhat.
 - a. tudatosan és nem tudatosan is
 - b. csak tudatosan

⁷ TÖRÖK BALÁZS: Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*. 2006. 2. 333–347.

2. Az önnevelésre képes egyéntud eligazodni a változó körülmények és elvárások között.
 - a. önállóan
 - b. segítséggel
3. Tanulni iskolapadban lehet.
 - a. csak
 - b. nem csak
4. A(z) tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló (...) utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján.
 - a. autonóm
 - b. formális
5. Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a(z) ... iskolázottak másokhoz képest nagyobb arányban bővítik tudásukat.
 - a. magasan
 - b. alacsonyan

3. HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN, DPR

3.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

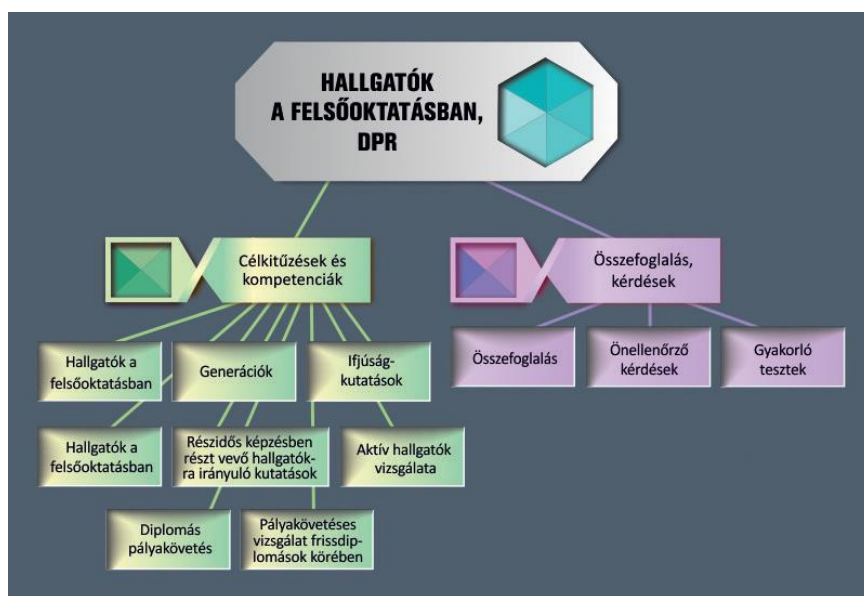
A fejezet betekintést ad a felsőoktatásban tanuló hallgatókkal kapcsolatos kutatásokba, ezt követően a Diplomás Pályakövetési Rendszer céljait és feladatait mutatjuk be, majd országos kutatások eredményeivel zárjuk.

Célunk, hogy az olvasó képet kapjon a felsőoktatásban tanulókról, legyen képes szakmai tapasztalatai és a tanulmányok eredményei alapján munkáját korrigálni, és ezzel saját szakmai fejlődését irányítani.

Legyen nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Legyen képes pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére.

3.2 HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN

Tartalmi bemutatás *gondolattérkép* formájában.



7. ábra: 3. fejezet gondolattérképe

3.2.1 Generációk

Egyre többször halljuk az X, Y és Z generáció kifejezéseket.



8. ábra: Generációk

Például Tari Annamária, ismert pszichológus több könyvet, tanulmányt is írt erről a témáról (Y generáció, Z generáció), továbbá számos előadást is tartott különböző fórumokon.

A Törőcsik Mária vezetésével készült „Ifjúságkutatás Magyarországon különös tekintettel az ifjúsági kultúrák, a kulturális fogyasztás és a média jelentőségére” kutatásban többek között a Z generáció sajátosságait vizsgálták a „Tudománykommunikáció a Z generációnak” címmel.

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Tudománykommunikáció a Z generációnak

<http://www.zgeneracio.hu/>

A különböző szakirodalmak az egyes generációs eltéréseket a következőkben fogalmazzák meg (a teljesség igénye nélkül): a változásokhoz való alkalmazkodás, a folyamatos tanuláshoz való viszonyulás, a karrierépítés, a szabadidő eltöltés, az anyagi helyzet, a közösségi média hasz-

nálat stb. A következőkben egy munkából⁸ idézünk részleteket, az egyes generációs különbségek szemléltetésére, a munka világához való kapcsolat alapján.

Veterán generáció (1946 előtt születettek)

Már jellemzően nem aktív munkaerő-piaci generáció. Többnyire egy munkaadónál, egy szakterületen dolgoznak egy életen át. A háború és a világválság gyermekei olyan környezetben nőttek fel, amelyben az alkalmazkodás a siker záloga.

Baby boom generáció (1946–1964)

A demográfiai robbanás gyermekei, kötődnek a munkahelyhez, fontosak számunkra a státuszszimbólumok, és a hierarchiában betöltött szerepek. Ők azok, akik a rendszerváltás után először tapasztalták meg a munkanélküliséget, és ők azok, akik nem ma mehetnek nyugdíjba, úgy, ahogy tervezték.

Az X generáció (1965–1979)

Az X generáció tagjai már két-jövedelmű családokba születtek, ahol a válás is megszokott jelenség volt. A nők tömegesen csatlakoztak a munkaerő-piaci folyamatokba, sok gyerek nem is látta a szüleit, mert azok mindketten dolgoztak. Így a „kulcsos gyerekek” generációja önálló, találgony és önellátó nemzedékké vált, akik a munkahelyen is értékelik a szabadságot és a felelősséget. Az első generáció, akik már kamaszként is találkoztak számítógépekkel, a technológiai fejlesztések begyűrűztek életükbe, ők pedig lassan meg tanulták kezelni azokat.

Az Y generáció (1980–1994)

Nyitottak az újdonságokra, befogadóak, gyorsan sajátítják el a technológiai újdonságokat. nem akarnak úgy élni, mint szüleik, akik állandóan hajtják a pénzt, és szorongva felelnek meg minden elvárásnak. Netes személyiséggel és új kommunikációs stílussal rendelkeznek.

A Z generáció (1995–2009)

Ők már teljes egészében beleszülettek abba a világba, amelyet egyre inkább meghatároznak a különböző digitális technológiák. Hozzászoktak, hogy állandó, korlátlan és azonnali hozzáférésük van a világhálózhoz. Azt,

⁸ KISSNÉ ANDRÁS KLÁRA: Generációk, munkaerőpiac és a motiváció kérdései a 21. században. HR Magazin. 2014.

hogyan viselkedik a Z generáció a munkahelyeken, csak prognosztizálni lehet. A rájuk irányuló elemzések és kutatások alapján a Z generációt, mely a 21. század első éveiben áll majd munkába, a gyors váltások jellemzik.

3.2.2 Ifjúságkutatások

2000 óta négy alkalommal jelent meg országos, reprezentatív felmérés (Ifjúság 2000, 2004, 2008, 2012) az ifjúság élethelyzetére, életmódjára vonatkozóan. A kutatás a 15–29 éves (kb. kétmillió magyar fiatalra) korosztályra terjed ki, és 8000 fő megkérdezésével zajlik.

A megismételt ifjúságkutatások célja, hogy felmérjék, milyen módon változnak az ifjúsági korosztályok iskoláztatását, elhelyezkedését, karrierjét, önállósodását és boldogulási esélyeit befolyásoló társadalmi tényezők, továbbá, hogy ezek a hatások hogyan jelennek meg a fiatalok életmódjában, szabadidős tevékenységében, kulturális fogyasztásában stb.

A vizsgált témakörök:

- Családalapítás
- Oktatási helyzetkép
- Munkavállalás
- Nemzetközi migráció
- Szabadidő
- Új média
- Sportolási szokások
- Szenvedélyek
- Politikai attitűdök
- Az ifjúság legnagyobb problémái

A posztindusztriális társadalomban az ifjúkor egyre inkább kitolódik, köszönhetően a meghosszabbodott iskolában eltöltött időnek, aminek következtében későbbre tolódik a családalapítás, illetve a munkába állás is.

✿ A kutatásról bővebben olvashat: Ifjúság2012 kutatás

http://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Ifjusag_2012_tanulmanykotet.pdf

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

Az országos kutatások mellett regionális, helyi kutatásokkal is találkozhatunk, melyek egy-egy térség fiataljainak sajátos vonásaira, jellemzőire keresik a választ.

✿ Például: Egri fiatalokról készült ifjúságkutatás:

http://www.echosurvey.hu/user/browser/File/kutatasi_beszamolo/t-eger2010.pdf

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

3.2.3 Hallgatók a felsőoktatásban

A rendszerváltást követően a nappali tagozatos hallgatói létszám 1990 és 2010 között háromszorosára, a részidős képzés hallgatóinak száma pedig hatszorosára növekedett. Összességében a magyar felsőoktatási expanzió 1990-ben indult mintegy 102 ezer hallgatóról, és 2005-ben ért véget 424 ezer hallgatóval, ezt követően a hallgatói létszám csökkenni kezdett, számuk 2010-ben 361 ezer fő volt.⁹ A 2014/2015-ös tanévben pedig 307 ezren iratkoztak be (aktív hallgatók) az összes képzési szinten és munkarendi formában (FIR-OSAP adatok).

✿ A témáról bővebben olvashat:

Polónyi István: Honnan jönnek a hallgatók?

www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/2149

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

Az élethosszig tartó tanulás felértékelődésének, a felsőoktatásban bekövetkezett expanziónak és a munkaerőpiacon végbemenő folyamatoknak eredményeként az utóbbi években, évtizedekben a hallgatók összetétele is megváltozott, még inkább heterogénné vált: többek között az életkor, az élettapasztalat, a munkaerő-piaci helyzet és az előzetes tudásszint stb. szemszögéből.

A felsőoktatásban tanuló hallgató-hallgató között is jelentős különbség található: Egyes tanulmányokban „nem szokványos hallgatóként” definiálják azon hallgatókat, akik például felnőttkorukban jelentkeznek a felsőoktatásba, főként részidős hallgatóként (vö. Forray és Kozma 2011), vagy nemtradicionális hallgatónak nevezik a munka mellett tanuló hallgatókat, a tanulmányaikat megszakító, többedik jelentkezésre felvételt nye-

⁹ POLÓNYI ISTVÁN: Honnan jönnek a hallgatók? Educatio 2. 244-258. p. 2012.

rő hallgatókat, vagy a nem szokványos társadalmi rétegből érkező hallgatókat stb.¹⁰

„Az 1990-es években a nem szokványos hallgatók új csoportjai jelentkeztek tömegesen az oktatásban: a dolgozók, felnőttek, idősek csoportjai. Az ő bevonásuk az oktatásba magát a hagyományos oktatást feszíti szét (permanens nevelés, élethosszig tanulás). A felnőttek olyan új hallgatói csoport, amely tömegesen most jelenik meg az egyetemek kapujában.”¹¹ (Forray és Kozma 2011)

Az az életkor, amikor a részdíós képzésű hallgatók aránya meghaladja a nappali képzésben részt vevőkéét, egyre jobban kitolódik. Azonban nemcsak a részdíós képzésekbe belépők száma, hanem az alapképzésbe belépők életkora is nőtt, tehát egyre több felnőtt életkorú tanuló vesz részt a felsőoktatásban. 2005-ben a 25 éves korosztályban a nem nappali képzésben részt vevők voltak többségben, 2007 és 2009 között a nappali, illetve a részdíós képzésekben tanulók aránya a 26 éveseknél fordult meg. 2010-től pedig a 27 évesek között kerülnek először többségbe a nem nappali képzési formák hallgatói¹² (KSH 2014).

3.2.4 Részdíós képzésben részt vevő hallgatókra irányuló kutatások

A „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában” (kutatásvezető: Forray R. Katalin) kutatás során a felsőoktatásban részt vevő felnőttek törekvéseinek, felsőoktatásba történő beilleszkedésüknek sajátos jellemzőit vizsgálták, valamint a hallgatók társadalmi és a kulturális háttérét (Forray és Kozma 2011). Kérdőíves kutatás keretében első diplomát szerző, pécsi, debreceni és gödöllői levelező hallgatókat (n= 1094) kérdeztek meg. Három jellegzetes arculatú hallgatói csoportot különítettek el: értékörzők, törekvők, instrumentalisták, azonban sikerült azonosságokat is feltárni a hallgatói csoportok között.

A három, levelező tagozaton tanuló hallgatói csoport összehasonlítása alapján arra a következtetésre jutottak, hogy „a sokat emlegetett felsőfokú képzésben részt vevők ma Magyarországon tipikusan fiatal és középkorú nők, akik egy-egy egyetemi központ (régiónközpont) vonzáskörzetében, jellemzően kisvárosban élnek. Első generációs értel-

¹⁰ PUSZTAI GABRIELLA: Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra. Akadémiai doktori értekezés. 2010.

¹¹ FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: Felnőttek a felsőoktatásban. In Biró Zsuzsanna Hanna (szerk): Az iskola térben, időben. Bp., Új Mandátum Kiadó. 220–235. p. 2011. 222.

¹² KSH (2014): Felnőttoktatás, felnőttképzés. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktat13.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

miségek, akik a felsőfokú képzésben részt véve „emelkednek ki” szüleik társadalmi rétegéből. Erőforrásaik, amelyekkel gazdálkodnak: a fiatalságuk és a családjuk, amely megtartja és támogatja őket. A havi konzultációkra rendszerint kevesebb mint egy napi utazással, tömegközlekedéssel jutnak el; ilyenkor a gyerekek a családra maradnak. Ez a felnőtt hallgatói csoport, amellyel a felsőfokú képzéseket szervező egyetemeknek számot kell vetniük.” (uo.)

Mindhárom csoport elemzésekor egyezést találtak abban is, hogy a kutatásban részt vevők tanulási nehézségekkel küzdenek. A megkérdezettek első helyen az idővel való gazdálkodás nehézségeire, ezt követően a segédletek hiányára, majd a felsőfokú tanulmányok végzéséhez szükséges készségek és képességek hiányára panaszkodtak. A hallgatók között különbség mutatkozott abban is, hogy „sikert sikerre halmozó, folyamatosan képzésben részt vevő hallgatókról van-e szó, akik jól elsajátították az alapokat, éveikig fegyelmezetten tanultak, formális oktatásban vettek részt, iskolai sikereik voltak, vagy „a vigaszágon haladnak – mint megkérdezetteink általában” (u.o.).

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2011): Felnőttek a felsőoktatásban.

http://www.forrayrkatalin.hu/doski/felnott_hallgatok.pdf

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

Kerülő Judit a részdős hallgatókkal kapcsolatos kutatásában arra jutott, hogy a negyven év felettiek a tanulásaik segítő tényezői között az életkorból eredő sokrétű tapasztalat fontosságát, szerepét emelték ki, mely különösen a gyakorlati jellegű, szakmai tantárgyak elsajátításában nyújt számukra segítséget. Fontosnak tartják a tanulás szemléletformáló hatását is. „Különösen a negyven év felettiek esetében szembeűnő, hogy míg a képzés elején csak a megfeleltre törekednek, addig a későbbi félélévekben presztízst növelő tényező az érdemjegy is. Elsősorban családós felnőttekre jellemző, hogy gyerekeik figyelemmel kísérik szüleik tanulmányi eredményét. Nagyon kellemetlen a rossz jegy, nehéz otthon megmagyarázni: Nekem a gyerekeim miatt muszáj jó jegyeket kapnom. A fiam alig várja, hogy vizsgázzam, mert akkor én is elnézőbb vagyok, ha ő egy hármast hoz haza. De ha én négyest vagy ötöst kapok, akkor nagyon megnő a tekintélyem, hát erre is jó a tanulás – fogalmazta meg egyik megkérdezettünk a tanulás presztízsnövelő szerepét.” (Kerülő 2010:225)

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Kerülő Judit: A felnőttkori tanulás gondjai és örömei.

<http://www.kulturasz.hu/letoltes/kotet.pdf>

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

3.2.5 Aktív hallgatók vizsgálata

2011-ben 31 felsőoktatási intézmény kereste meg hallgatóit egy online kérdőíven keresztül. (A válaszadók teljes létszáma 45 949 fő volt.) A vizsgálat kérdései a tanulmányi életútra, nemzetközi mobilitásra és a munka világhoz való kapcsolatra vonatkoztak.

Néhány részlet az eredményekből: A nyelvtudást illetően a hallgatók körében az angol nyelvtudás jellemző (91 százalék), német nyelvismerettel a hallgatók 61 százaléka rendelkezik; az orosz, spanyol, olasz, francia nyelvek ismertsége 10-10 százalék körüli. A német nyelv ismerete leginkább a jogi és a gazdaságtudományi területeken domináns.

A hallgatók 5,6 százaléka számolt be külföldi tanulmányokról a képzés ideje alatt, leggyakrabban Tempus/Erasmus ösztöndíj keretében. Legkevésbé a természettudományi, műszaki és informatikai területekről pályáztak. Többnyire egy szemeszter erejéig töltöttek kint időt, kb. 4-6 hónapot.

A hallgatók fele a tanulmányok mellett munkát is vállalt, főként az esti, levelező, vagy távoktatásos munkarendeken tanulók.

A „Diplomás pályakövetés – Hallgatói motivációs felmérés 2009” vizsgálat államilag elismert felsőoktatási intézmények nappali alap- és osztatlan képzésben résztvevő hallgatók megkérdezésével készült, és a továbbtanulási szándékokra, motivációkra kérdeztek rá.

A továbbtanulási motivációkkal kapcsolatban a megkérdezettek közel fele jelezte, hogy gondolkodik mesterképzésben, és további egyötödük valamilyen szakirányú továbbképzést végezne.

Újabb alapszak választását elsősorban a bölcsész-, valamint pedagógusképzésben részt vevők tervezik.

PhD-képzést legnagyobb arányban az orvos- és egészségtudományi terület megkérdezett hallgatói terveznek, de a bölcsészek, a művészképzésben részt vevők, valamint a természettudományi szakokon tanulók körében is magas a doktori képzés iránt érdeklődő hallgatók aránya.

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Diplomás pályakövetés- Hallgatói motivációs felmérés 2009.

http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/hallgatoi_motivacios_kutatas2009/kutatasi_jelentes_hallgatoi.pdf

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Veroszta Zsuzsanna: Frissdiplomások 2012.

Diplomás Pályakövetési Rendszer országos kutatás.

http://www.felvi.hu/felsooktatasiaruhely/dpr/eredmenyek/hallgatoi_kutas/kutatasi_jelentes

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

3.2.6 Diplomás pályakövetés

A Diplomás Pályakövetési Rendszerek (DPR) a végzett diplomások munkaerő-piaci lehetőségeit kísérik figyelemmel, továbbá a felsőoktatási intézmények számára is visszajelzéseket adnak a hallgatók lehetőségeiről.

A kapott adatok és információk segítségével szolgálhatnak a felsőoktatás tervezéséhez, fejlesztéséhez, illetve a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolatának erősítéséhez.

Jogszába ly is előírja, hogy a végzett hallgatók pályáját az intézményeknek figyelemmel kell kísérniük, ezért a legtöbb intézményben működik DPR Iroda. Az adatok és eredmények hasznosak lehetnek mind a felsőoktatás vezetői számára, mind a leendő/jelenlegi hallgatók számára, mind a munkaerőpiac szereplői számára. A vizsgálatok a már végzett hallgatók nyomon követése mellett, a felsőoktatási intézményekben még aktívan tanuló hallgatókra is irányulhatnak.

✿ Például: 2014-es DPR-jelentések

<http://tik.ektf.hu/vegzettek/jelentesek>

3.2.7 Pályakövetéses vizsgálat frissdiplomások körében

A frissdiplomások körében végzett kutatás az alapsokaság – a 2008-ban, 2010-ben és 2012-ben abszolutóriumot szerzetek – teljes körére (a hagyományos egyetemi, főiskolai, az osztatlan és az alap- és mesterképzések végzettjei) kiterjedt, azaz 32 felsőoktatási intézményre. Az adatfelvétetre online kérdőíves megkeresés keretében került sor, anonim és önkéntes válaszadás keretében.

A vizsgálatban résztvevő intézmények alapján az alapsokaság 148 548 fő volt, a létrejött adatbázis elemszáma 24 233 fő volt, tehát az átlagos válaszadási ráta közel 20 százalékosnak mondható.

A főbb kutatási kérdések a következők voltak: Megéri-e diplomát szerezni? Érezhető-e a gazdasági válság kilépésre gyakorolt hatása? Érde-

mes-e külföldön tanulni/dolgozni? Mekkora a jövedelmi egyenlőtlenségek?

Néhány részlet az eredményekből: A diplomások körében kisebb a munkanélküliség előfordulási gyakorisága, és jövedelmük meghaladja az átlagot. Azok a frissdiplomások, akik felsőfokú tanulmányaik alatt külföldön is tanultak, a későbbiekben kisebb eséllyel végeznek felsőfokú végzettséget nem igénylő munkát. A férfiak és nők átlagkeresete között minden képzési területen különbség található. Ágazati különbségek is kimutathatók, a legnagyobb 15 ágazat közül az információ, kommunikáció, a pénzügyi, biztosítási tevékenység, feldolgozóipar, energiaszektor kínálja a legmagasabb frissdiplomás fizetéseket.

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Veroszta Zsuzsanna:

A Diplomás Pályakövetési Rendszer eredményei 2013. Gyorsjelentés
Educatio Nonprofit Kft Felsőoktatási Osztály.

http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/hallgatoi_motivacios_kutatas2009/kutatasi_jelentes_hallgatoi.pdf

letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.



9. ábra: Főiskolai hallgatók

3.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

3.3.1 Összefoglalás

A fejezet során a fiatal felnőtt korosztályra irányuló kutatásokból kívántunk ízelítőt adni, a téma különböző aspektusain keresztül. Kitértünk az ifjúságkutatásokra, ezt követően a felsőoktatási intézmények aktív hallgatókra és frissdiplomásokra irányuló kutatásaiból emeltünk ki részleteket.

3.3.2 Önellenőrző kérdések

- ? Miért fontos a felsőoktatási intézményeknek az aktív hallgatók nyomon követése, vizsgálata?
- ? Kik tartoznak a Z generációhoz?
- ? Mely szereplők tudják a DPR vizsgálatok eredményeit hasznosítani?

3.3.3 Gyakorló tesztek

1. Az Ifjúság 2000, 2004 stb. vizsgálatok a korosztályra terjednek ki.

- a. 16–20 éves
 - b. 15–29 éves
2. A DPR a rövidítése.
- a. Diplomás Pályakövetési Rendszer
 - b. Diplomás Pedagógus Radar
3. A diplomások körében ... a munkanélküliség előfordulási gyakorisága.
- a. kisebb
 - b. nagyobb
4. Az Y generáció tagjai között születtek.
- a. 1980–1994
 - b. 1960-1965
5. Az az életkor, amikor a részidős képzésű hallgatók aránya meghaladja a nappali képzésben részt vevőkéét, egyre jobban
- a. kitolódik
 - b. előrébb csúszik.

4. TANÁRJELÖLTEK, TANÁR SZAKOS HALLGATÓK VIZSGÁLATA

4.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Jelen fejezetben a tanárjelöltekkel kapcsolatos kutatásokból válogatunk ki néhányat. Kutatások is alátámasztják, hogy a képzésbe belépők – a korábbi személyes és iskolai tapasztalataik nyomán – a képzés szempontjából a tanári szakmával és a saját személyiségükkel kapcsolatos különböző nézetekkel rendelkeznek.

Célunk, hogy az olvasó belelásson a terület kutatásaiba, ismerjen meg pedagógiai kutatásokat, továbbá legyen képes azokat saját szakterületén alkalmazni. Legyen nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására. Legyen képes pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére.

4.2 A TANÁRJELÖLTEK VIZSGÁLATA



10. ábra: 4. fejezet gondolattérképe

4.2.1 Pedagógiai nézetek kutatása 1.

A pedagógussá válás folyamata legtöbbször már a pedagógusképző intézménybe lépés előtt megkezdődik, hiszen a jelentkezőre hatást gyakorolnak korábbi tapasztalatai: az általános és a középiskolai tanórákon szerzett élményei, illetve tanáraitól alkotott véleményei. A kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy a tanárképzés eredményessége és hatékonysága érdekében nem hagyható figyelmen kívül a hallgatók előzetes pedagógiai nézeteinek a feltárása, és az arra való reflektálás. A hallgatókban sok esetben nem is tudatosul, hogy a korábbi személyes és iskolai élményeiket magukkal viszik a felsőoktatási képzésbe, a kialakult személyes elméleteikkel és pedagógiai nézeteikkel együtt. Falus Iván szerint „az első éves hallgató több mint 10 000, tanulóként átélt tanítási óra tapasztalati bázisán kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, a pedagógus feladatairól”.¹³

 *Példa a diákélmények felidézésére:*

✳ Fejezze be az alábbi nyitott mondatot!

A magyar óra számomra

A tanítás olyan, mint...

Kálmán a hazai nézetkutatások kapcsán leírja, hogy annak módszertanára három fő irány jellemző: kvalitatív kutatások, kérdőíves vizsgálatok, és egymásra épülő, kvalitatív-kvantitatív módszereket is használó nézetkutatás. Kvalitatív például: a mély-, életút-, és a félig strukturált interjúk, fogalomtérképek, támogatott felidézés, esszékérdés, metaforaalkotás stb. A kérdőíves vizsgálatokra jellemző, hogy az eszközt a kutató vagy a kutatócsoport állítja össze, és a kérdések a pedagógusjelöltek, pedagógusok nézeteire, attitűdjeire, véleményeire, tudására és tapasztalatára stb. irányul.¹⁴

Bárdossy – Dudás szerint az eredményes képzés miatt fontos, hogy a nézetek feltárása és szükség szerinti megváltoztatása a képzés fókuszában legyen. A tanárképzésben segíteni kell a hallgatókat rejtett nézeteik megvizsgálásában és megváltoztatásában. Ugyanis ha nem történik meg a hallgatói nézetek feltárása, szükség esetén a módosítása, akkor hatástalan maradhat a képzésben mozgósítható, megszerezhető tudás. A kutatások irányulhatnak a tanárképzésbe belépő hallgatók személyes tudá-

¹³ FALUS IVÁN: *A pedagógussá válás folyamata*. Educatio. 2004. 359–374.

¹⁴ KÁLMÁN ORSOLYA: *A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban*. In Kotschy Beáta (szerk): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger, Líceum Kiadó. 2013.

sának vizsgálatára, vagy a pályaválasztási motivációk tanulmányozására. A hallgatói nézetek empirikus vizsgálatára először a hagyományos feltáró módszereket – kérdőív, interjú – alkalmazták a kutatók. Újabban a nézet-kutatásokban új módszerek, mint például a fogalomtérkép, a metaforaalkotás – jelentek meg, melyek kifejezetten a nézetek, „a nem tisztán fogalmi szinten lévő személyes konstrukciók vizsgálatában” használhatók. A reflektív gondolkodás, reflektív tanítás értelmezése, a saját tevékenységre való reflektálás lehetőségeinek vizsgálata meghatározó irányzatot képviselt a pedagógusok gondolkodásának és a tanárképzés fejlesztésének a kutatásában is. A kutatók és képzők számára a két problémakör – a reflektív gondolkodás és gyakorlat, valamint a nézetek megismerése és feltárása – összefügg egymással.¹⁵

A következőkben néhány pedagógiai nézetekkel foglalkozó kutatót – a teljesség igénye nélkül – mutatunk be Bárdossy és Dudás munkája alapján: Például Szivák Judit vizsgálatában a pedagógusok és a hallgatók gondolkodásának, nézeteinek feltárásához alkalmazható módszereket veszi sorra. Golnhofer Erzsébet és M. Nádasi Mária kérdőívvel próbálták meg feltérképezni a tanárjelöltek gondolatait a nevelés céljáról. Támogatott felidézést alkalmazott Falus Iván a tanári döntéshozatal vizsgálatánál és Kotschy Beáta a tanítási tervektől való eltérés tanulmányozására. A metaforaelemzés felhasználásának eredményeiről Vámos Ágnes több tanulmányban számolt be. Köcséné Szabó Ildikó interjú, fogalomtérkép és támogatott felidézés módszereivel vizsgálta a tanárjelöltek nézeteit és a nézetek változását. Sántha Kálmán támogatott felidézéssel, kognitív térképpel tárta fel egy pályakezdő tanár nézeteit és reflektív gondolkodását.¹⁶

Az „Új utak a pedagóguskutatásban” címet viselő kötetben többek között a tanárjelöltek és a pedagóguskutatások sokszínű problémaköreiből olvashatunk tanulmányokat. Például Bikics Gabriella a pedagógussá válás kihívásait, nehézségeit vizsgálja német és magyar tanárjelöltek megközelítésében: „Milyen új személyes és szakmai kihívásokat jelent a német fiatalok számára egy új szakasz megkezdése? Mik a tanulságok a magyar pedagógusképzés számára?” stb. Dudás Margit a pedagógiai nézeteknek, a hallgató „saját pedagógiájának” feltárását vizsgálja, Kálmán Orsolya pedig a pedagógusjelöltek és pedagógusok nézeteit hazai kutatások alapján nemzetközi kontextusban elemzi.

¹⁵ BÁRDOSSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT: *Pedagógiai nézetek*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. 2011.

¹⁶ BÁRDOSSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT: *Pedagógiai nézetek*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. 2011.

4.2.2 Pedagógiai nézetek kutatása 2.

Bárdossy és Dudás a pedagógiai nézetek fogalmára, jelentőségére, feltárásuk módszereire irányuló kutatások fontosabb eredményeit következőképpen foglalják össze. Következzék néhány részlet a munkájukból:

1. A szakirodalomban bizonyított, hogy a felsőoktatásba, a tanárképzésbe belépők kialakult nézetekkel érkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről.

2. A kutatók egyetértenek abban, hogy a kialakult nézetek forrása a tanulóként szerzett korábbi személyes és iskolai tapasztalat, és a nézetek többnyire rejtettek, implicit jellegűek.

3. A nézetek kutatásában elfogadott az a definíció, mely szerint a nézetek leíró, értékelő és előíró komponensekkel rendelkező mentális, személyes konstrukciók. Ebből következően nézetnek tekinthető minden olyan feltevés, felismerés, vélekedés, meggyőződés, személyes elmélet, amely egy adott tartalom leírásában és megítélésében valamint a hozzá kapcsolódó döntésben befolyásolja/befolyásolhatja a nézetet birtokló egyént (esetünkben a diákot, a hallgatót, a tanárt).

4. A kutatók közös álláspontja az is, hogy a nézetek feltárása a tanárképzés szakszerűbbé és eredményesebbé tételének kulcsa, mivel a nézetek a képzési folyamatban filterként funkcionálnak, befolyásolják a tanári szakma tanulását, a tanárképzés eredményességét.

5. A szakirodalom alapján a képzés szempontjából releváns nézeteknek tekinthetők a tanári szakértelemről, a tanári szakma tanulhatóságáról, a tanításról, a tanulásról és hallgatóknak önmagukról, mint leendő tanárokról kialakult nézetei. A szakma tanulásában meghatározó jelentőségű, hogy a tanárképzésbe belépők hogyan vélekednek e szakmai fogalmakról, és e tartalmakhoz kötődő saját implicit elveiknek, azaz pedagógiai nézeteiknek milyen tartalma és szerkezete van.

6. A nézetek feltárása, explicitté tétele azt jelenti, hogy azok tudatosíthatók, megfogalmazhatók, közzétehetők (szóban vagy írásban). A feltárás folyamata – a reflektív paradigma alapján – a személyiségen belül zajló változásnak, a gondolkodásban végbemenő részben percepció, részben interpretációs folyamatnak tekinthető. Ez a folyamat önelemzést, a tapasztalatok reflexióját, az ehhez szükséges önelemző képességek működését igényli és feltételezi.

7. A nézetkutatásokban új módszerek, kvalitatív kutatási módszerek – például a fogalomtérkép, a metaforaalkotás – jelentek meg, melyek kifejezetten a nézetek, a nem tisztán fogalmi szinten lévő személyes konstrukciók vizsgálatában használhatók.

8. A fejlesztési folyamatot is jelentő kutatásokban a hallgatóknak módjuk volt megfigyelni, átgondolni és megérteni azokat a folyamatokat, amelyek saját nézeteik kialakulásához vezettek. Nem csak a kutatók

számára voltak feltárhatók a hallgatók nézetei, hanem a hallgatók maguk is képessé váltak nézeteik explicitté tételére, személyes elméleteik kialakulási történetének és eredményének megismerésére, a „saját pedagógia” megfogalmazására. Ez adott esélyt – a képzés nyújtotta tapasztalatok eredményeképpen, és szükség esetén – a belépő nézetek módosítására¹⁷.

4.2.3 Részletek kutatásokból – hallgatói nézetek

Szivák Judit kutatásában tanítási gyakorlat előtt álló hallgatókat kérdezett meg interjú és fogalmi térkép módszerével.

A főbb kutatási kérdések a következők voltak:

- Mit kezd a képzés a hallgatók előzetes tapasztalatain alapuló naiv nézeteivel?
- Nyújt-e a felkészítés hiteles és hatékony alternatív tapasztalatokat?
- Milyen hatékonysággal épülnek be a képzés tartalmai?
- Rendelkezik-e a pedagógusképzés olyan technikákkal, melyek segítik a korábbi tapasztalatok reflektív feldolgozását, illetve a képzés tapasztalatainak beépítését?

Arra az eredményre jutott, hogy a hallgatók nézőpontjára a diákperspektíva jellemző, és a nevelés, tanítás tevékenységével kapcsolatos nézetek még nem szerveződtek céltudatos rendszerbe.

A fogalmi térképről: A fogalmi térkép két dimenzióban ábrázolja a fogalmakat, a belső és külső kapcsolatok grafikus megjelenítésével. A technika során arra kéri a vizsgálati személyeket, hogy egy központi témához szerintük kapcsolódó összes lehetséges fogalmat grafikus vázlaton ábrázoljanak úgy, hogy az alá- és fölérendeltség, a rész és egész viszonyai is láthatóvá váljanak. A fogalmi térképezést a hetvenes évek vége óta használják a tanulók és a tanárok tudásának feltárására.¹⁸

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Szivák Judit: Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei.

epa.oszk.hu/00000/.../iskolakultura_EPA00011_2003_05_088-095.pdf
letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

¹⁷ BÁRDOSSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT: Pedagógiai nézetek. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. 2011.

¹⁸ SZIVÁK JUDIT: Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. Iskolakultúra 2003. 5. 88–95.p.

4.2.4 Részletek kutatásokból – inkluzív szemlélet

Számos esetben a kutatások képzésfejlesztési céllal készülnek. Például a tanárjelöltek inkluzív szemléletéről készült kutatásban arra keresték a választ, hogy mennyire tájékozottak a leendő tanárok a SNI tanulókkal kapcsolatos fogalmakról, elnevezésekről, pedagógusi feladatokról. A kutatási kérdések között többek között arra kérdeztek rá, hogy a hallgatók milyen ismeretekkel rendelkeznek az integratív pedagógia területéről, és hogyan vélekednek az akadályozott gyermekek „ép” tanulókkal való együtt tanításáról stb. Az eredmények alapján azt a következtetést vonták le, hogy nagyobb hangsúlyt kell fordítani a képzésben erre a területre, tehát a kutatás eredményei a képzésben kerültek felhasználásra.¹⁹

Megjegyzés: A Nemzeti Köznevelésről szóló törvény (2011. évi CXCV. törvény) értelmezésében sajátos nevelési igényű (SNI) gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd.

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Némethné Tóth Ágnes: A tanárjelöltek inkluzív szemlélete.
<http://tagnes.pbworks.com/f/A%20tan%C3%A1rjel%C3%B6lte%20inkluz%C3%ADv%20szeml%C3%A9lete.pdf>
 letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

4.2.5 A tanári kompetenciaszintek

Míg egyes kutatások, elemzések kifejezetten a pedagógusképzésbe belépő hallgatók előzetes nézeteire irányulnak, más kutatások a pedagógusképzés idejére, időtartamára vagy a kimeneti követelményekre, illetve készülnek felmérések a pedagógussá válás egyes szakaszairól is, a kezdő tanártól a szakmai professzióig.²⁰

Falusék például a tanári kompetenciaszintek kidolgozására irányuló kutatásukban a tanári szakmai fejlődés következő szintjeit azonosították: 1. szint – a diplomás tanár, 2. szint – a véglegesített tanár, 3. szint – a tapasztalt tanár, 4. szint – a kiváló tanár, 5. szint – a mestertanár.

¹⁹ NÉMETHNÉ TÓTH ÁGNES: *A tanárjelöltek inkluzív szemlélete*.

<http://tagnes.pbworks.com/f/A%20tan%C3%A1rjel%C3%B6lte%20inkluz%C3%ADv%20szeml%C3%A9lete.pdf> (letöltés dátuma: 2014-06-15)

²⁰ FALUS IVÁN: A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 2004. 359–374.

A felsoroltak mellé beiktattak egy 0. szintet is, melyben a tanárjelöltek önálló, egyéni gyakorlatra való bocsátásának feltételeit állították össze. Az egyes szinteket úgy próbálták meg kialakítani, hogy megnézték a tanári pálya adott pontján milyen felkészültség várható el, és meghatározták a szakmai fejlődés szintjeinek legfőbb sajátosságait is. A sztenderdek tartalmi kidolgozásánál figyelembe vették azon pedagóguskutatók eredményeit is, amelyek a tanári munka és a kompetenciák fejlődését vizsgálták.²¹

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Kotschy Beáta (szerk): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 2011.

http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf

letöltés dátuma: 2014. augusztus 28.

4.2.6 A 0. szint – az önálló gyakorlatra bocsátás feltételei

Falusék például a tanári kompetenciaszintek kidolgozására irányuló kutatásukban egy 0. szintet úgy próbálták meg kialakítani, hogy elemzéseken keresztül megvizsgálták, milyen felkészültség várható el egy tanárjelölt hallgatótól. (A tanárjelöltek helyzete tanítási gyakorlatuk során összetett, átmeneti státuszukból adódóan: ideiglenes tagjai a tanári kar-nak, azonban munkájukat a gyakorlatvezető tanár irányítása mellett még hallgatóként végzik. A tanulók körében már tanárként lépnek fel, gyakorlatvezető tanárukhoz részben tanítványként, részben kezdő kollégaként tartoznak.)

A minősítéshez egy négyszintű értékelést dolgoztak ki:²²

Az adott terület.../ Az adott tevékenység....

1 =Nem jellemző

2 =Esetleges, általában nem jellemző

3 =Többnyire jellemző

4 =Jellemző, tudatosan átgondolt

Néhány részlet következze a tanárjelöltek értékeléséhez kidolgozott szempontsorból, többek között az alábbiak kerülnek értékelésre:

- Az IKT használatának alapszintű képessége jellemzi.

²¹ KOTSCHY BEÁTA: A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 2011.

²² FALUS IVÁN: A pedagógussá válás folyamata. Educatio. 2004. 359–374.

- Tudatos és változatos a módszer- és eszközhasználata.
- Tisztában van a közösségfejlesztés lehetőségeivel.
- Figyelembe veszi a tanulók eltérő szociokulturális háttérét, vallja az esélyegyenlőség megteremtésének elvét.
- Tervei jól strukturáltak, az órák egyes lépései logikusan épülnek egymásra.
- A tervezés során gondol az előre látható nehézségekre, s ezek megoldásának lehetséges alternatíváira is. (...)

4.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

4.3.1 Összefoglalás

A fejezet során a tanárjelöltekre irányuló kutatásokból kívántunk ízelítőt adni. A téma jeles kutatói többek között: Falus Iván, Kotschy Beáta, Sallai Éva, Köcséné Szabó Ildikó, Golnhofer Erzsébet, Vámos Ágnes, Szivák Judit, Nahalka István, Bárdossy Ildikó, Dudás Margit stb.

4.3.2 Önellenőrző kérdések

- ? Mit értünk fogalmi térkép alatt?
- ? Miért fontos a hallgatók pedagógiai nézeteinek a kutatása?
- ? Mire irányulhatnak a tanárjelöltekkel kapcsolatos kutatások?

4.3.3 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

1. A tanárjelöltek helyzete tanítási gyakorlatuk során összetett, státuszukból adódóan: ideiglenes tagjai a tanári karnak, azonban munkájukat a vezetőtanár irányítása mellett még hallgatóként végzik.
 - a. átmeneti
 - b. állandó
2. A tanár szakos hallgatókra a korábbi iskolai élmények.
 - a. hatást gyakorolnak
 - b. nem gyakorolnak hatást
3. Ebből következően nézetnek tekinthető minden olyan feltevés, felismerés, vélekedés, meggyőződés, személyes elmélet, amely egy adott tartalom leírásában és megítélésében valamint a hozzá kap-

csolódó döntésben befolyásolja/befolyásolhatja a nézetet birtokló egyént (esetünkben a diákot, a hallgatót, a tanárt).

- a. igaz
- b. hamis

4. ... módszerek például: a mély-, életút-, és a félig strukturált interjúk, a fogalomtérképek, a metaforaalkotás stb.

- a. Kvalitatív
- b. Kvantitatív

5. A fogalmi térkép két dimenzióban ábrázolja a fogalmakat, a belső és külső kapcsolatok grafikus megjelenítésével.

- a. igaz
- b. hamis

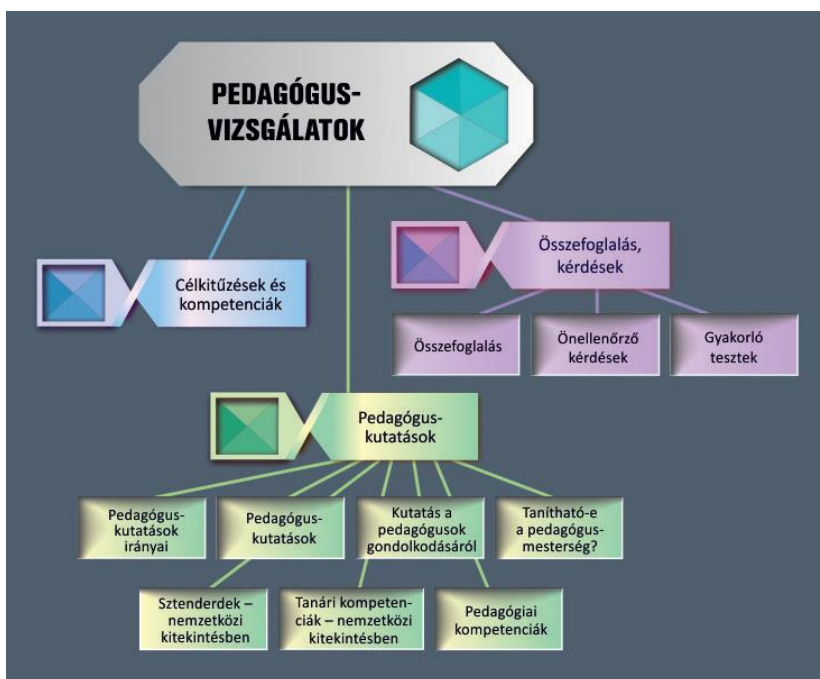
5. PEDAGÓGUSVIZSGÁLATOK

5.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Számos kutatás többek között az alábbi kérdésekre keresi a választ: Milyen a jó tanár? Mitől válik sikeressé, hatékonná? Milyen főbb tartalmi elemi vannak a pedagógusmesterségnek? Hogyan gondolkodnak a pedagógusok?

Célunk, hogy az olvasó belelásson a terület kutatásaiba, ismerjen meg pedagógiai kutatásokat, továbbá legyen képes azokat saját szakterületén alkalmazni. Legyen nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Legyen képes pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére.

5.2 PEDAGÓGUSKUTATÁSOK



11. ábra: 5. fejezet gondolattérképe

5.2.1 Pedagóguskutatások irányai

A fogalom meghatározásakor a Pedagógiai Lexikonban olvasható definíciót vesszük alapul: „A pedagógiai kutatás a pedagógus szakma sajátosságaival, a pedagógusok élet-és munkakörülményeivel, tevékenységével, valamint a pedagógusképzéssel foglalkozó ága. Egyik iránya a tanári szakma sajátosságait igyekszik feltárni, azaz milyen speciális tudás, szakértelem jellemzi a pedagógusokat.”²³

A pedagógusok nem képeznek egységes csoportot. Nagy Mária szerint „a másfélszázévezres nagyságrendű tanári, tanítói szakma meglehetősen heterogén. Képzettség, iskolatípus, az iskola földrajzi helyzete, szaktárgyak, nem, életkor, szakmai felkészültség és meggyőződések szerint a pedagógus-szakmának nagyon különböző rétegeit találjuk a mai magyar iskolákban.”²⁴

Magyarországon a pedagóguskutatások jelentős része szociológiai jellegű kutatás, illetve a pedagógusképzés megújítását szolgáló kísérletezés a pedagógiai készségek fejlesztésére. A gondolkodáskutatás egy viszonylag új terület.²⁵

Sallai szerint a pedagógusok tevékenységével, személyiségével foglalkozó kutatások főként arra keresik a választ, hogy milyen is a jó pedagógus, melyek azok a tulajdonságok, amelyeket elvárnak tőlük tanítványaik és a szülők, és melyek azok, amelyek a pálya eredményes műveléséhez elengedhetetlenül szükségesek.²⁶

²³ KOTSCHY KOTSCHY BEÁTA: *Pedagógiai készségek*. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (fszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest. III. 146. 1997.

²⁴ NAGY MÁRIA: *Pedagógusok*. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 273-301. 2000.

²⁵ HERCZ MÁRIA: *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. Szeged, SZTE. PhD értekezés. 2007.

²⁶ SALLAI ÉVA: *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására*. Veszprémi Egyetem, Veszprém. 1996



12. ábra: Pedagógusok

5.2.2 Pedagóguskutatások

A pedagógiai kutatások középpontjában a pedagógus szakma, a pedagógusok közössége, az egyes pedagógus mint szakember vagy mint személyiség áll. A pedagógiai kutatáson belül elkülöníthetők a szociológiai és a pszichológiai aspektusú kutatások.

A pszichológiai jellegű vizsgálatok a pedagógusok személyiségvonásait, viselkedését, tudását, értékeit, attitűdjeit, gondolkodását, nézeteit, reflexióit, tervezési stratégiáját, döntési folyamatait, értékelő rendszerét, mentálhigiénéjét kutatják.

A szociológiai jellegű vizsgálatok pedig főként a tanárok társadalmi helyzetével, jellemzőivel, szerepeivel, szerepkonfliktusaival, értékközvetítő funkcióival foglalkoznak.²⁷

✿ A tanulmányokról bővebben olvashat:

Válogatta és szerkesztette: Meleg Csilla. Iskola és társadalom II.
mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf

²⁷ HERCZ MÁRIA: A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. Szeged, SZTE. PhD értekezés.2007.

Háber Judit: Pedagógusok

Háber Judit: A pedagógusnők helyzete, egy pálya elnőiesedése

Kuczsi Tibor: A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője

Horváth Attila: Orvosok – pedagógusok

Boreczky Ágnes: Egy letűnt világ árnyai

✿ A tanulmányokról bővebben olvashat:

Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk): Pedagógusok a pályán. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet. Budapest, 2012.

http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/pedagogusok_a_palya_n.pdf letöltés dátuma: 2014. augusztus 28.

Sági Matild – Ercsei Kálmán: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők

Derényi András: A pedagógusok felsőoktatásban folyó szakmai továbbképzése

5.2.3 Kutatás a pedagógusok gondolkodásáról

A pedagógusok gondolkodása, tudása, nézetei meghatározzák a mindennapi iskolai tevékenységet, ezért különösen fontos ennek a területnek a vizsgálata. Például Hercz Mária kutatásának célja a pedagógusok szakmai énképének és gyermekképének jellemző vonásainak és kapcsolatának a vizsgálata.

Hercz a kutatásban a következőkre keresi a választ: Hogyan alakul a pedagógusok szakmai énképe és gyermekképe? Hogyan vélekednek a szakmai tudásról? A személyes pedagógiai tudás vizsgálatakor találhatók-e csoport-tipikus vonások, vagy az egyéni különbségek jelentősek? Van-e eltérés a pedagógus-énkép és gyermekkép vizsgált rétege és a tanítással kapcsolatos kiemelt nézetek esetében is? Ha igen, mely elemekben? Milyen tényezők mentén különül el a pedagógusok egyes csoportjainak gondolkodása a gyermekek kognitív fejlesztésével kapcsolatban?

Hipotézisei:

- A pedagógusok pozitív szakmai énképe és önértékelése nagyobb mértékben függ az iskolán belüli, mint a külső, társadalmi tényezőktől. Alakulásában jelentős szerepe van a gyermekekkel való kapcsolatuknak. A kialakult szakmai énkép továbbképzések hatására módosul.
- Szakember-képük jellegzetes csoport tipikus vonásokat mutat alapvető pedagógiai-szakmai kérdésekben. Pedagógiai tudásukban a tanult elemek egységes rendszerként jelennek meg, de az

egyes tudáselemekről való gondolkodásuk a tanított korosztálytól függően különbözik.

- Gyermekképük a kognitív fejlődésre/fejlesztésre fókuszálva pedagógus-csoportonként különbözik.

A vizsgálat résztvevőit rétegzett véletlen mintavételi eljárással választották ki, és 666 pedagógusnak a gyermekek kognitív fejlődéséről való gondolkodását hasonlíthatták össze. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagóguscsoportok gondolkodása jelentősen eltér egymástól mind szakmai énképük és szakemberképük, mind gyermekképük esetében. A pedagógusok gondolkodása közötti különbség kizárólag pedagóguscsoportok (illetve az intézmények) között volt jelentős, beosztás, végzettség, a továbbképzésekben való részvétel, illetve a pályán töltött évek mentén csak egy-egy rész kérdésben különült el gondolkodásuk a gyermekek fejleszthetőségével, kognitív fejlesztésével kapcsolatban.²⁸

5.2.4 Tanítható-e a pedagógusmesterség?

Sallai Éva²⁹ meghatározása szerint a pedagógusmesterség „azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt, a pedagógus személyisége által meghatározottan, sajátosan strukturált, viselkedésben megnyilvánuló ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek, attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerekek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek”. A pedagógusmesterség alábbi tartalmi elemeit sorolja fel:

- teoretikus háttér – ismeretek a világról, emberről, az ember fejlődéséről, tanulásról;
- bizalomteli légkör megteremtésének a képessége – a feltétel nélküli elfogadás, az empátia és a hitelesség, melynek feltétele az önazonosság, az önfogadás;
- szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai stb.) tudás, tanítástechnikai készségek;
- szerepviselkedés-biztonság: kommunikációs ügyesség, rugalmas és gazdag viselkedésrepertoár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkotás, erőszakmentes, kreatív konfliktuskezelés;

²⁸ HERCZ MÁRIA: *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. Szeged, SZTE. PhD értekezés. 2007.

²⁹ SALLAI ÉVA: *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására*. Veszprémi Egyetem, Veszprém. 1996

- együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal;
- pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése;
- mentális egészség.

5.2.5 Sztenderdek – nemzetközi kitekintésben

A 2000-es évek közepén az ELTE-n lépéseket tettek a tanári kompetenciák feltárására, és a 2005-ben kidolgozott kompetencialistát alapul véve 2008-ban az Eszterházy Károly Főiskolán (több ELTE-n és más intézményben dolgozó kollégával közösen) munkacsoport kísérelte meg a kompetenciák szintjeinek, a sztenderdeknek a kidolgozását, és az ezek értékelésére alkalmas eszközök elkészítését, összegyűjtését. A munka egyfelől a pedagógusképzésben elérendő sztenderdeket ölelte fel, továbbá kísérletet tett egy olyan rendszer kidolgozására is, amely alapul szolgálhat a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatására.

A hazai sztenderdek kidolgozása előtt sor került nemzetközi tapasztalatok, gyakorlatok feltérképezésére is. 10 ország tapasztalatai alapján próbálták meg összehasonlítani a Magyarországon kidolgozott képesítési követelményeket az USA-ban és a különböző európai országokban kidolgozott kompetenciákkal, sztenderdekkel. A vizsgált országok: Anglia, Ausztria, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Egyesült Államok voltak.

Az összehasonlító elemzés az alábbi fő kérdésekre tért ki:

- Az egyes országokban alkalmazott kompetenciák tartalma
- A kompetenciák szintjeinek meghatározására tett kísérletek
- A kompetenciák alkalmazásának területei, kontextusa

A szerzők az alábbi szempontok alapján elemezték a vizsgált országok dokumentumait és szakirodalmait (néhány szempont):

- Van-e az adott országban pályaalkalmassági vizsgálat?
- Ha igen, miből áll, milyen mértékben veszik figyelembe, hogy a vizsgált személy milyen életkorú tanulókat fog tanítani?
- Vannak-e meghatározott kompetenciák/sztenderdek?
- Milyen forrásból, hogyan határozták meg azokat? A pedagógiai kutatóknak, tanárképzőknek, tanároknak volt-e ezekbe beleszólásuk?

- Milyen a kompetenciák/sztenderdek elfogadottsága?
- A tanárképzés és a tanári pálya mely szakaszaira dolgozták ki ezeket?
- Mire használják őket? Használják-e például olyan területeken, mint a tanárképzés programjának kialakítása, a tanárképzés során értékelési kritériumok kialakítása, a hallgatók munkájának irányítása, tanárértékelés, tanári előmenetel kritériumai? Ha igen, mindezekben hogyan használják?
- A továbbképzés illeszkedik-e valamilyen módon a sztenderdekhez?³⁰

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Falus Iván (szerk.): Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés

http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf letöltés dátuma: 2014. augusztus 28.

5.2.6 Tanári kompetenciák – nemzetközi kitekintésben

A kompetenciák elemzése alapján megállapítható, hogy minden országban (egyedül az ausztriai tanulmányból nem derült ki egyértelműen) kidolgozták a kompetenciáknak valamilyen rendszerét, amelyek szerepet játszanak a tanári felkészültség megítélésében. A kompetenciák tartalma és részletezettsége eltérő képet mutat, azonban néhány közös kompetencia minden ország listájában megtalálható.

A közös kompetenciák között megemlíthető a hazai kompetencia-rendszerben kidolgozott kompetenciák többsége:

- az egyes tanulók megismerése, fejlődésének előmozdítása,
- a csoportok megismerése, fejlődésük előmozdítása,
 - a szaktudományos ismeretek megléte és integrálása a tanulók személyiségfejlődése érdekében,
- a pedagógiai folyamat tervezése,
 - tanítási tevékenységek széles választékának felhasználása, az oktatási folyamat irányítása,
- a pedagógiai folyamat értékelése, kommunikáció, kapcsolattartás a pedagógiai folyamat többi résztvevőjével,
- felelősségvállalás a tanárok saját szakmai fejlődéséért.³¹

³⁰ FALUS IVÁN: (szerk.) : Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés. Eger, EKF. 2011.

5.2.7 Pedagógiai kompetenciák

A pedagógiai kompetenciák a tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. Gyakran szükségesnek tartják a kompetencia fogalmába beleérteni a diszpozíciót is, a szónak abban az értelmében, hogy a kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt (Falus Iván).³²

Milyen területekre vonatkoznak a pedagógiai kompetenciák?

- Tantárgyi tudás
- Pedagógiai tartalmú tudás
- Tanulókkal és tanulással összefüggő tudás
- Oktatással és tanulásszervezéssel összefüggő tudás
- Az osztállyal és az iskolával összefüggő tudás
- Tantervvel, taneszközökkel összefüggő tudás
- A tanulók értékelésével összefüggő tudás
- A tanítás értékelésével összefüggő tudás
- Rutinok (adminisztráció)³³

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

A 8 kompetencia területei a következőkre épülnek:

1. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. Szaktudományi, szak módszertani tudás
4. A pedagógiai tervezés
5. A tanulás támogatása

³¹ FALUS IVÁN (szerk.): Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eger, EKF. 2011.

³² FALUS IVÁN: Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/tanari-kepесitési>

³³ SZABÓ-THALMEINER NOÉMI: Kompetencia alapú pedagógusképzés Romániában <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2006/osz/4.pdf>

6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

5.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

5.3.1 Összefoglalás

A fejezet során a pedagóguskutatások lehetséges kutatási irányairól igyekeztünk egy képet felvázolni. Számos kutatás irányul a pedagógus szakma pszichológiai és szociológiai aspektusainak a vizsgálataira (például a tanár személyiségére, a pedagógusok tulajdonságaira, a pályára való felkészítésre, a pedagógus szakma jellemzőire stb.).

5.3.2 Önellenőrző kérdések

- ? Mire irányultak többek között a nemzetközi sztenderdkutatások?
- ? Mit vizsgálnak a pszichológiai és a szociológiai megközelítésű pedagóguskutatások?
- ? Sorolja fel a pedagógusmesterség tartalmi elemeit!

5.3.3 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

1. A pedagógusok egységes csoportot.
 - a. nem képeznek
 - b. képeznek
2. A pedagógusmesterség tartalmi elemei közé ... az együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal.
 - a. tartozik
 - b. nem tartozik
3. A jellegű vizsgálatok a tanárok társadalmi helyzetével, jellemzőivel, szerepeivel, szerepkonfliktusaival, értékközvetítő funkcióival foglalkoznak.
 - a. szociológiai
 - b. pszichológiai
4. A pedagógusmesterség „azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt, a pedagógus személyisége által meghatározottan, saját-

tosan strukturált, viselkedésben megnyilvánuló ismereteknek, jártaságoknak, készségeknek, képességeknek, attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerekek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek.

- a. igaz
- b. hamis

5. Gyakran szükségesnek tartják a kompetencia fogalmába beleérteni a diszpozíciót is, a szónak abban az értelmében, hogy a kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt.

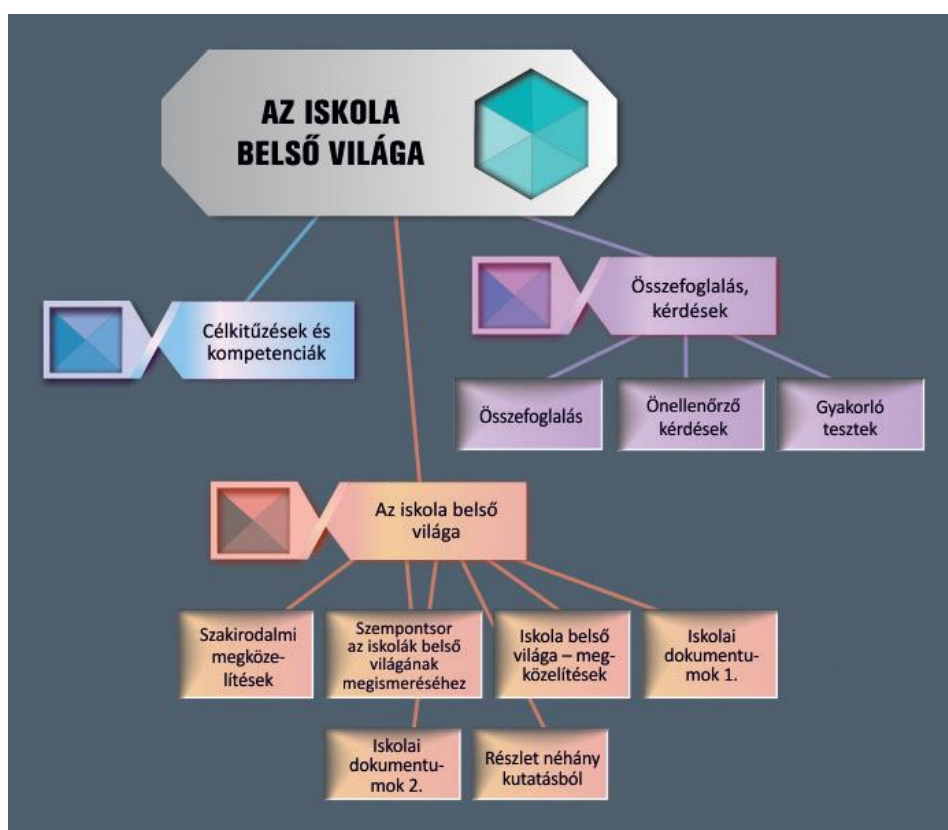
- a. igaz
- b. hamis

6. AZ ISKOLA BELSŐ VILÁGA

6.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A fejezet célja, hogy az iskola belső világáról, arra irányuló kutatásokról képet adjunk, továbbá egy szempontsort mutassunk önálló felmérésekhez. Az olvasó belelásson a terület kutatásaiba, ismerjen meg iskolai kutatásokat, továbbá legyen képes azokat saját szakterületén alkalmazni.

6.2 AZ ISKOLA BELSŐ VILÁGA



13. ábra: 6. fejezet gondolattérképe

6.2.1 Szakirodalmi megközelítések

Golnhofer szerint egy iskola nem szakítható ki abból a környezetből, amelyben működik. Makroszinten és mikroszinten is determinált: makroszintű tényező az oktatáspolitikai, gazdaságpolitikai, társadalompolitikai stb., helyi szinten pedig a helyi demográfiai, gazdasági, társadalmi és kulturális helyzet. Továbbá minden iskola más, hiszen minden intézménynek megvan az egyedi sajátossága, a sajátos szervezeti kultúrája.

Régebbi szakirodalmakban, megközelítésekben az iskolák belső világát gyakran azonosították az iskolák légkörével, a szervezettel kapcsolatos attitűdökkel, érzésekkel, elégedettségekkel, elégedetlenségekkel.

Az elmúlt évtizedekben különböző szempontok (iskolafenntartók, vállalt, alkalmazott pedagógiai koncepciók, ideológiák, társadalmi, pénzügyi háttér stb.) mentén is differenciálódtak az iskolák. Újabban az iskolák belső világát alapvetően az iskolák hatékonyságához, eredményességéhez kötötten értelmezik, vizsgálják.

Ezen a területen viszonylag kevés kutatás reprezentatív, és a kutatási témák is eléggé szűk körűek. Továbbá fontos információkat tartalmaznak a különböző tanulói teljesítményértékelések is (IEA, PISA, monitorvizsgálatok, diagnosztikus mérések stb.)³⁴.

6.2.2 Szempontsor az iskolák belső világának a megismeréséhez

Az iskolák belső világának megismeréséhez, a terepmunka segítéséhez rövidített változatban ajánlunk néhány kidolgozott, gyakorlatban alkalmazott szempontot, Golnhoferék munkája alapján:

Az iskolák és környezetük:

- Az iskolával kapcsolatos társadalmi igények
- Iskolakép a társadalomban
- Az iskola működésére ható szereplők, illetve működésében érdekelték
- Kapcsolat a szűkebb és tágabb környezettel
- A makro társadalmi környezet
- A helyi társadalom és az iskola
- A fenntartók és az iskola
- A család és az iskola
- Az iskolák közötti kapcsolatok, hálózatok

³⁴ Golnhofer Erzsébet (szerk.): Az iskola belső világa.
<http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf>

Az iskolákon belüli viszonyok:

- A szervezet működése
- Intézményi struktúrák és működésük
- Az iskolavezetés sajátosságai. Az iskolavezetés és a tantestület
- Szervezeti kultúra
- Az iskolai szereplők, szervezeten belüli kapcsolatok
- Diákjogok, pedagógusjogok, szülőjogok
- Diákok, diákcsoporthok az iskolákban
- Pedagógusok, pedagóguscsoportok
- Interakciók az iskolában
- A változások hatása a szervezet működésére

Szocializáció, nevelés az iskolában

- Személyiségfejlesztés
- Pedagógusok, tanulók, szülők értékvilága
- A pedagógusok nevelési feladatai, a feladatok teljesítésének feltételei
- A diákok és a felnőttvilág (a gyermek- és ifjúsági kultúra, valamint az iskolák)
- A szocializáció iskolai keretei, tevékenységei
- A tanítás és tanulás szervezése az iskolákban
- Pedagógiai kultúra és a tanulókhoz igazodás
- A tanítás-tanulás infrastruktúrája



14. ábra: Dobó István Gimnázium

6.2.3 Az Iskola belső világa – megközelítések

2006-ban készült egy kiadvány „Az iskolák belső világáról” címmel. A szerzők többek között az alábbi aspektusokból vizsgálták a témát: Például Golnhofer Erzsébet az értelmezések sokszínűségét, az iskolák belső világának megismerésének szempontjait, kutatását stb. írja le, kitér a szervezeti kultúra sajátos jegyeire. Ollé János az iskolát mint szervezetet mutatja be, különös tekintettel az iskolai dokumentumokra (Pedagógiai Program, Házirend, SzMSz), illetve az iskolai szerepekre. Szivák Judit az iskolai kommunikáció oldaláról vizsgálja a témát: hatékony kommunikáció, kommunikációs hibák, verbális és nem verbális kommunikáció stb. Hegedűs Judit az iskolai segítőket (kortárssegítők, diákönkormányzat, pszichológusok, gyógypedagógusok stb.) térképezte fel munkájában, M. Nádasi Mária az iskolai agresszió (agresszió fajtái, következményei) kérdésével foglalkozik, Hunyady Györgyné pedig a lehetséges konfliktusok típusait és azok megoldási javaslatait vázolja fel.

✿ A tanulmányról bővebben olvashat:

Golnhofer Erzsébet (szerk.): Az iskola belső világa

<http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf>

letöltés dátuma: 2014. augusztus 28.

6.2.4 Iskolai dokumentumok 1.

Pedagógiai program:

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 26. §

(1) A nevelő és oktató munka az óvodában, az iskolában, a kollégiumban pedagógiai program szerint folyik. A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és az intézményvezető hagyja jóvá. A pedagógiai program azon rendelkezéseinek érvénybelépéséhez, amelyekből a fenntartó, a működtetőre többletkötelezettség hárul, a fenntartó, a működtető egyetértése szükséges. A pedagógiai programot nyilvánosságra kell hozni.

(2) Az iskola pedagógiai programjának részeként, ha e törvény másként nem rendelkezik, a miniszter által kiadott kerettanterveket kiegészítve helyi tantervet készít. A helyi tanterv megnevezi az oktatásért felelős miniszter által kiadott kerettantervek közül választottat és rendelkezik a kerettantervben meghatározott, a kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozások időkerete legfeljebb tíz százalékának felhasználásáról. A kollégium az érdekelt iskola pedagógiai programját figyelembe véve készíti el a pedagógiai programját.

(3) Amennyiben az általános iskola egész napos iskolaként működik, pedagógiai programjának része valamely, az oktatásért felelős miniszter által kiadott, vagy saját maga által kidolgozott és e törvényben meghatározottak szerint jóváhagyott nevelési-oktatási program.

(4) A többcélú intézmény egységes, valamennyi nevelési-oktatási feladatot átfogó pedagógiai programot, ennek keretein belül az egyes feladatok ellátásához óvodai pedagógiai programot, iskolai helyi tantervet, kollégiumi pedagógiai programot használ. Az általános művelődési központban működő nevelési-oktatási intézmények pedagógiai programja része a nem köznevelési feladatot ellátó intézményegység tevékenységét is meghatározó pedagógiai-művelődési programnak. A pedagógiai-művelődési program biztosítja a köznevelési és a nem köznevelési közfeladatok egységes elvek szerinti megvalósítását.

(5) Az iskola pedagógiai programját vagy annak módosítását a jóváhagyást követő tanévtől felmenő rendszerben vezetheti be. A kooperatív órákra való készülés a tanár részéről is másfajta előkészületet igényel, másfajta óratervezést, ami sokszor időigényesebb is lehet. A frontális oktatással szemben a tanár a tanítási órákon nem a főszereplő, hanem a háttérben marad, és onnan irányít, de mindig ott van, ha segítségre van szükség. Segít abban, hogy a csoportok/párok önállóan oldják meg a problémákat.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

6.2.5 Iskolai dokumentumok 2.

SZMSZ és a házirend

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 25. §

(1) A köznevelési intézmény működésére, belső és külső kapcsolataira vonatkozó rendelkezéseket a szervezeti és működési szabályzat (a továbbiakban: SZMSZ) határozza meg.

(2) Az óvoda házirendje a gyermeki jogok és kötelességek gyakorlásával, a gyermek óvodai életrendjével kapcsolatos rendelkezéseket állapítja meg. Az iskola és a kollégium házirendje állapítja meg az e törvényben, továbbá a jogszabályokban meghatározott tanulói jogok gyakorlásának és – a tanulmányi kötelezettségek teljesítésén kívül – a kötelezettségek végrehajtásának módját, továbbá az iskola, kollégium által elvárt viselkedés szabályait.

(3) A házirend előírhatja az óvodába, iskolába, kollégiumba a gyermekek, tanulók által bevitt dolgok megőrzőben, öltözőben való elhelyezését vagy a bevitel bejelentését. A házirend az óvodába járáshoz, a tanulói jogviszonyból, kollégiumi tagsági viszonyból származó kötelezettségek teljesítéséhez, jogok gyakorlásához nem szükséges dolgok bevitelét megtilthatja, korlátozhatja vagy feltételhez kötheti. Ha az előírt szabályokat megszegik, a bekövetkezett kárért a nevelési-oktatási intézmény nem felel.

(4) A köznevelési intézmény SZMSZ-ét, a nevelési-oktatási intézmény házirendjét nevelési-oktatási intézményben a nevelőtestület, más köznevelési intézményben a szakalkalmazotti értekezlet az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, továbbá az iskolai vagy a kollégiumi diákönkormányzat véleményének kikérésével fogadja el. Az SZMSZ és a házirend azon rendelkezéseinek érvénybelépéséhez, amelyekből a fenntartóra, a működtetőre többletkötelezettség hárul, a fenntartó, a működtető egyetértése szükséges. Az SZMSZ és a házirend nyilvános.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

6.2.6 Részlet néhány kutatásból

Ligeti György „Az iskola belső világa” című írásában iskolaszociológus szemszögből szól az iskola belső világáról, és három fontos területre: az állampolgári nevelésre, az esélyegyenlőségre, illetve a személyiségfejlesztésre összpontosít. Hangsúlyozza, hogy a nem direkt hatások ép-púgy nevelési tényezők, mint a hagyományos értelemben vett nevelés.

Mészáros János és Szatmáry Nóra „Az iskolai honlapokról az elvárások és lehetőségek tükrében” című munkájukban az iskolai honlapokat elemzik. Napjainkban az iskolai honlapok egyre fontosabb szerepet töltenek

be az intézmények külvilággal folytatott kommunikációjában, és egyben sajátos virtuális közösségi terekké is válnak. A szerzők az intézmények honlapjainak elemzése során arra keresik a választ, hogy a honlapok milyen lehetséges funkciókat töltenek be az iskolák életében.

✿ A tanulmányról bővebben olvashat:

Ligeti György: Az iskola belső világa

<http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-belso-vilaga-090617-1>

6.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

6.3.1 Összefoglalás

A lecke során szempontokat kívántunk adni egy-egy iskola belső világának megismeréséhez. A bemutatott szempontsor kiindulási alapot adhat egy-egy intézmény életének megismeréséhez. Ezt követően bemutattuk a jelenleg hatályos Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény Pedagógiai Programmal és az SZMSZ-szel, illetve a házirenddel kapcsolatos előírásait.

6.3.2 Önellenőrző kérdések

- ? Mely makroszintű tényezők befolyásolják egy-egy iskola életét?
- ? A szervezeti kultúra milyen módon, milyen területeken hatja át az iskolák működését?
- ? Válasszon ki két középiskolai házirendet és hasonlítsa össze azokat!

6.3.3 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

1. A nevelő és oktató munka az óvodában, az iskolában, a kollégiumban program szerint folyik.
 - a. pedagógiai
 - b. iskolai
2. A pedagógiai programot nyilvánosságra hozni.
 - a. kell
 - b. nem kell
3. intézménynek megvan az egyedi sajátossága, a sajátos szervezeti kultúrája.
 - a. Minden
 - b. Néhány

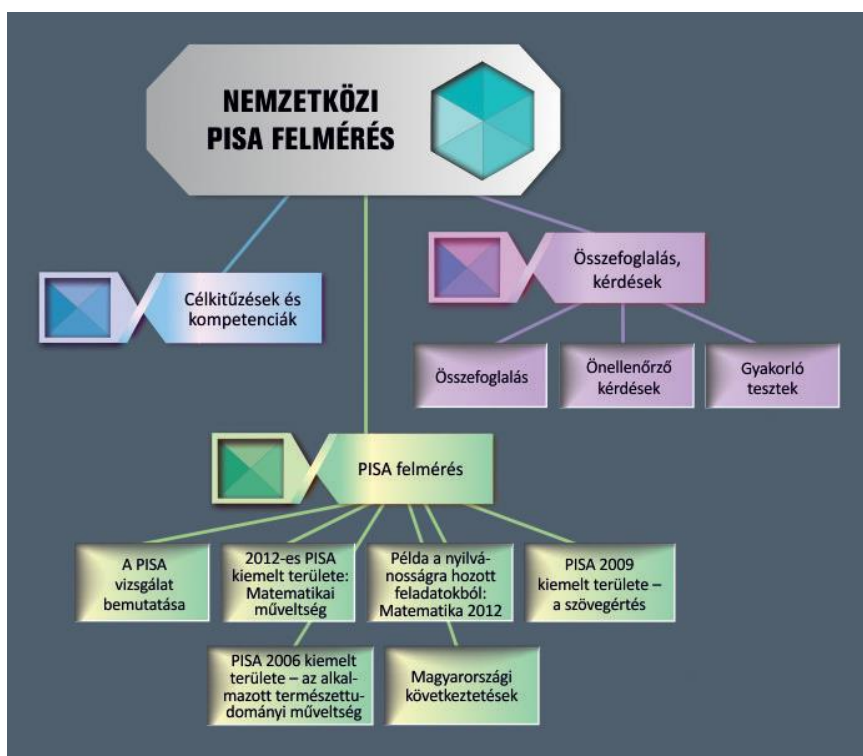
4. Napjainkban az ...egyre fontosabb szerepet töltenek be az intézmények külvilággal folytatott kommunikációjában, és egyben sajátos virtuális közösségi terekké is válnak.
 - a. iskolai honlapok
 - b. iskolai újságok
5. A köznevelési intézmény SZMSZ-ét, a nevelési-oktatási intézmény házirendjét nevelési-oktatási intézményben a nevelőtestület, más köznevelési intézményben a szakalkalmazotti értekezlet az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, továbbá az iskolai vagy a kollégiumi diákönkormányzat ...fogadja el.
 - a. véleményének kikérésével
 - b. –

7. NEMZETKÖZI PISA FELMÉRÉS

7.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Célunk, hogy az olvasó megismerkedjen a PISA felmérések célkitűzésével, betekintést nyerjen hazai eredményekbe, és a vizsgálatokhoz kötődő felsőoktatási kutatásokba. Belelásson a terület kutatásaiba, ismerjen meg pedagógiai kutatásokat, továbbá legyen képes azokat saját szakterületén alkalmazni.

7.2 PISA FELMÉRÉS



15. ábra: 7. fejezet gondolattérképe

7.2.1 A PISA vizsgálat bemutatása

A háromévente megrendezésre kerülő PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálat három tudásterületen (szövegértés, matematika és természettudomány) méri a tanulók képességeit. A PISA

vizsgálat során arra kíváncsiak, hogy a 15 éves diákok milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben. A PISA a mintavételkor nem az egyes évfolyamokat veszi alapul, hanem az azonos életkorúakat, az egy adott évben születetteket. A PISA-vizsgálatok kiemelten fontosnak tartják, hogy az eredményeket a háttérváltozókon keresztül elemezzék. Ennek köszönhetően árnyaltabb kép rajzolódhat ki egy-egy ország vonatkozásában.

A vizsgálat során azt vizsgálják, hogy a tanulók megállják-e helyüket a mindennapi életben, képesek-e tudásukat hasznosítani, új ismereteket befogadni és azokat alkalmazni, tehát nem az iskolai tananyag számonkérése a cél. Ezért igyekeztek olyan mérőeszközöket kialakítani, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók teljesítményei nemzetközileg összehasonlíthatók legyenek.

Minden évben egy-egy tudásterületet kiemelten kezelnek, 2003-ban a 15 évesek matematikai műveltsége, 2006-ban a tanulók természettudományos műveltsége, 2009-ben a szövegértés volt középpontban, 2012-ben pedig újra a matematika kapott kiemelt figyelmet.

A PISA-vizsgálatot az OECD szervezi, de az OECD országok mellett partnerországok is részt vesznek. 2000-ben összesen 32, 2003-ban 41, 2006-ban 57 ország, 2009-ben 65 oktatási rendszer vett részt.

2012-ben a magyar tanulók ötödik alkalommal vettek részt a PISA vizsgálatban, körülbelül 4600 fő 15 éves tanuló. A felmérés összesen 65 ország 500 000 tanulója terjedt ki.³⁵

7.2.2 2012-es PISA kiemelt területe: Matematikai műveltség

A matematikai műveltség „az egyénnek az a képessége, hogy különböző kontextusokban megjelenő problémákat matematikailag megfogalmaz, matematikai ismereteit alkalmazva megold, és matematikailag értelmez. Ide tartozik a matematikai gondolkodás, valamint a matematikai fogalmak, eljárások, tények és eszközök használata jelenségek leírásához, magyarázatához, előrevetítéséhez. Segítségével az egyén felismeri a matematika szerepét a világban, és konstruktív, elkötelezett, megfontolt állampolgárként megalapozott ítéleteket és döntéseket hoz.”

Matematikai kompetenciaosztályok:

- reprodukció (egyszerű matematikai műveletek)

³⁵ BALÁZSI ILDIKÓ ÉS MÁSONK: PISA2012 Összefoglaló jelentés, Budapest, Oktatási Hivatal. 2013.

[HTTP://WWW.OKTATAS.HU/PUB_BIN/DLOAD/KOZOKTATAS/NEMZETKOZI_MERESEK/PISA/PISA2012_OSSZEFOGLALO_JELENTES.PDF](http://www.oktatasi.hu/pub_bin/download/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf) (2014.JÚNIUS 10.)

- összekapcsolás (különbféle elemek integrációja egy probléma megoldása érdekében)
- reflektálás (tágabb matematikai gondolkodás)

2003-ban volt először kiemelt terület a matematika. Ekkor alakították ki azt a képességskálát, amelyen az akkori OECD-országok átlagát 500 pontban, a szórást 100 pontban rögzítették. Ez a skála szolgál a mérések alapjául. Az eredmények azt mutatták, hogy a legjobb eredményeket a távol-keleti országok érték el, a lista élén Sanghaj-Kína áll 613 ponttal. Az európai országok közül Lichtenstein és Svájc áll a rangsor elején (535, 531 pont). A magyar diákok a 2012-es PISA-mérésben az OECD-átlag alatt teljesítők csoportjába kerültek 477 ponttal, ez a 2009-es méréshez képest is 13 ponttal alacsonyabb.³⁶

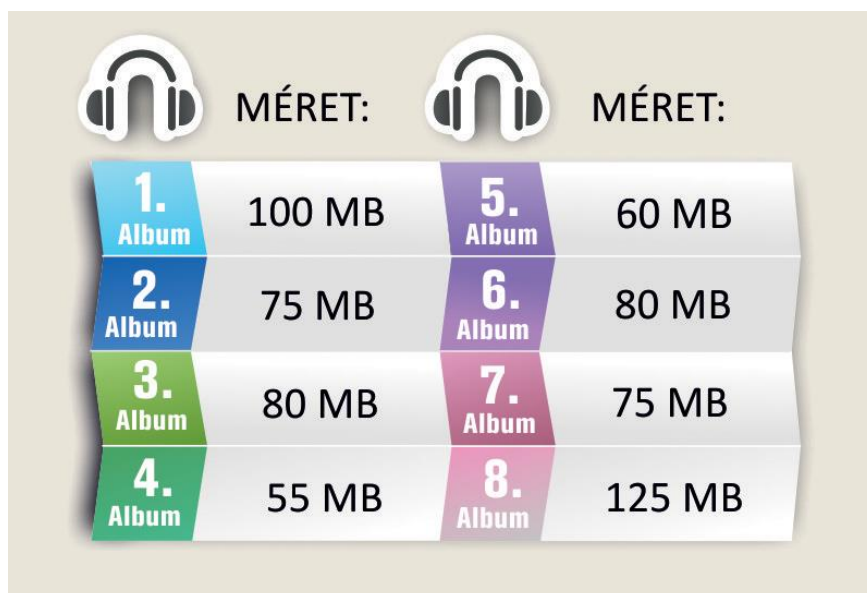
7.2.3 Példa a nyilvánosságra hozott feladatokról: Matematika 2012

A feladatokat a fiatalok nyelvén fogalmazzák meg, az érthetőség kedvéért:

1. kérdés: Pendrájv (rövidített)

Iván egy 350 MB-os fényképalbumot szeretne átmásolni a pendrájvjára, ám nincs ehhez elegendő szabad terület. Nem szeretne letörölni egyetlen fényképet sem, de hajlandó két zenei albumot törölni. Iván pendrájvján a következő méretű zenei albumokat tárolja.

³⁶ BALÁZSI ILDIKÓ ÉS MÁSONK: PISA2012 Összefoglaló jelentés, Budapest, Oktatási Hivatal. 2013.
[HTTP://WWW.OKTATAS.HU/PUB_BIN/DLOAD/KOZOKTATAS/NEMZETKOZI_MERESEK/PISA/PISA2012_OSSZEFOGLALO_JELENTEK.PDF](http://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf) (2014.JÚNIUS 10.)



 MÉRET:	 MÉRET:
1. Album 100 MB	5. Album 60 MB
2. Album 75 MB	6. Album 80 MB
3. Album 80 MB	7. Album 75 MB
4. Album 55 MB	8. Album 125 MB

16. ábra: Matematikai feladat

Legfeljebb két zenei album letöltésével Iván fel tud-e szabadítani anynyi területet, hogy rátehesse a pendrájvjára a fotóalbumot? Karikázd be az „Igen” vagy a „Nem” választ, és döntésed számításokkal támaszd alá!

További példafeladatok letölthetők innen:³⁷

- ✿ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_nyilvanos_feladatok.pdf

7.2.4 PISA 2009 kiemelt területe – a szövegértés

Meghatározás: Írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan vegyen részt a mindennapi életben.

Gondolkodási műveletek:

- hozzáférés és visszakeresés
- integráció és értelmezés
- reflexió és értékelés

³⁷ OKTATÁSI HIVATAL: PISA2012 Nyilvánosságra hozott feladatok.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_nyilvanos_feladatok.pdf (2014. ÁPRILIS 16.)

Fő kérdések:

Mennyire értik a fiatalok azt, amit olvasnak?

Képesek-e megtalálni egy szövegben az információt, amelyre szükségük van, tudják-e értelmezni és saját céljaikra használni, és alkotnak-e kritikai ítéletet róla, összevetve az olvasottakat eddigi tapasztalataikkal?

Tudnak-e különféle szövegeket különféle helyzetekben olvasni, akár saját örömeikre, akár praktikus célból?

Ezekre a kérdésekre keresik a választ a PISA2009 eredményei. Az eredmények megtekinthetők itt:

✿ Összefoglaló jelentés – PISA 2009 – Oktatási Hivatal
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszogl_jel_110111.pdf

✿ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/peldafeladatok/pisa_r088_dolgozok_hun.pdf

7.2.5 PISA 2006 kiemelt területe – az alkalmazott természettudományi műveltség

Meghatározás: Az egyénnek az a képessége, hogy a természettudományi ismeretek és azok alkalmazása segítségével képes kérdéseket feltenni, új ismereteket elsajátítani, meg tud magyarázni természettudományi jelenségeket, és megfogalmaz természettudományi problémákkal kapcsolatos, bizonyítékokkal alátámasztott következtetéseket. Az egyén megérti az emberi tudásként és emberi felfedező munkaként is értelmezhető természettudományok jellemző tulajdonságait, valamint azt, hogy a természettudományok és a technika hogyan alakítja fizikai, szellemi és kulturális környezetünket. Megfontolt állampolgárként hajlandó magát elkötelezni természettudományi vonatkozású problémák és elméletek mellett.³⁸

Természettudományi kompetenciáknak a következőket tekintik:

- természettudományi problémák felismerése
- jelenségek természettudományi magyarázata
- következtetések levonása természettudományi bizonyítékok felhasználása alapján

³⁸ BALÁZSI ILDIKÓ ÉS MÁSONK: PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalmá. Budapest, Oktatási Hivatal. 2007.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2006_jelentes.pdf

Az eredmények megtekinthetők itt:

- ✿ Pisa 2006 összefoglaló jelentés:
[HTTP://WWW.OKTATAS.HU/PUB_BIN/DLOAD/KOZOKTATAS/NEMZETKOZI_MERESEK/PISA/PISA2006_JELENTEK.PDF](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_merekek/pisa/pisa2006_jelentes.pdf)
- ✿ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_merekek/pisa/pisa2006_peldafeladatok.pdf

7.2.6 Magyarországi következtetések, felsőoktatási kutatások

Szigorú szabályok biztosítják, hogy az egy-egy ország esetében a kapott eredmények lehetőleg hűen tükrözzék az adott ország 15 éves tanulóinak teljesítményét a mért területeken (kidolgozott mintavételi eljárások és adatfelvételek, például a részvételi arányokra vonatkozóan). A tesztek mellett az árnyaltabb kép érdekében a tanulók és az iskolaigazgatók is kitöltenek egy-egy kérdőívet, az egyes iskolák tanulói összetételéről.

A 2012-es mérésben a magyar tanulók mindhárom területen az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek. Azt is megállapították, hogy Magyarországon található az egyik legszorosabb a kapcsolat a háttérváltozók és a teljesítmények között. Többek között befolyásoló tényező a szülők iskolai végzettsége, gazdasági helyzete, a család kulturális tőkéje stb. Magyarországon a teljesítménykülönbség főként az iskolák közötti különbségekből származik. Megvizsgálták azt is, hogy az oktatási ráfordítás és az eredmények között milyen kapcsolat lelhető fel. Magyarországon vonatkozásában az a következtetést vonták le, hogy matematikai átlageredményünk alacsonyabbnak mondható, mint ami az oktatási ráfordítások alapján várható lett volna.³⁹

A Magyar Tudományos Akadémia Közoktatási Elnöki Bizottsága 2014-ben „PISA-eredmények a felsőoktatás és a kutatás igényeinek tükrében” címmel nyilvános konferenciát szervezett.

A következő vitaindító előadásokkal: Csapó Benő (Szegedi Tudományegyetem): A PISA 2012 eredményei és a magyar tudomány jövője; illetve Jánosi Imre (ELTE TTK) : A középiskolai oktatás eredményei egy felsőoktatási intézmény felmérései alapján címmel tartott előadást.

Részlet:

³⁹ BALÁZSI ILDIKÓ ÉS MÁSONK: PISA2012 Összefoglaló jelentés, Budapest, Oktatási Hivatal. 2013.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_merekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (2014.június 10.)

„A helyzet súlyos, de nem reménytelen” – foglalta össze magyar szempontból a diákok eredményeit Csapó Benő, az MTA doktora, a Szegedi Tudományegyetem tanára, a PISA igazgatótanácsának elnöke. Az elmúlt öt PISA-felmérés eredményeit áttekintve egyebek mellett arra hívta fel a figyelmet, hogy a magyar közoktatás teljesítménye összességében romlott, a diákokat pedig sokszor a szövegértés hiánya akadályozza meg abban, hogy a matematikai szöveges feladatokat jól megoldják. Kitért arra is, hogy Magyarországon a diákok között 20 százalék a funkcionális analfabéták aránya, a nagyon gyengén teljesítők aránya pedig a korábbi 23 százalékról 28 százalékra emelkedett. Csapó Benő az oktatás tudományos kutatásokkal való támogatásának fontosságát hangsúlyozta.”

✿ Tanulmány a témában:

Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit:

Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban

<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf>

✿ Csapó Benő: A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához

http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf

letöltés dátuma: 2014. augusztus 28.

Összefoglalás, kérdések

7.2.7 Összefoglalás

A gyakorlatban alkalmazható tudás szerepének felértékelődését a PISA mérések is alátámasztják. A lecke során a PISA nemzetközi felmérések célját és eredményeit ismertettük, az egyes műveltségterületeket részletesebben is bemutattuk.

7.2.8 Önellenőrző kérdések

- ? Hány évente kerül megrendezésre a PISA vizsgálat?
- ? Milyen tudásterületeken méri a tanulók képességeit?
- ? Hogyan befolyásolja a szülők iskolai végzettsége az eredményeket Magyarországon?

7.2.9 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

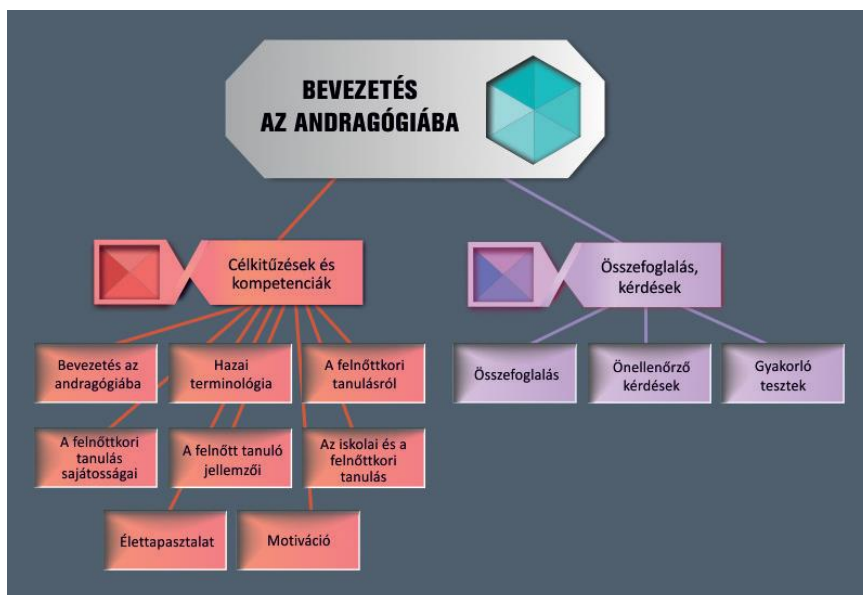
1. A vizsgálat a tanulók tudását méri.
 - a. elméleti
 - b. gyakorlati
2. A vizsgálat a éves diákok tudásának mérésére irányul.
 - a. 13
 - b. 15
3. A vizsgálatok az eredményeket háttérváltozókon keresztül értelmezi.
 - a. nem
 - b. –
4. 2012-es mérésben a magyar tanulók mindhárom területen az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek. Azt is megállapították, hogy Magyarországon található az egyik legszorosabb a kapcsolat a háttérváltozók és a teljesítmények között.
 - a. igaz
 - b. hamis
5. A PISA a mintavételkor ... veszik alapul.
 - a. az azonos életkorúakat, az egy adott évben
 - b. az azonos évfolyamon tanulókat

8. BEVEZETÉS AZ ANDRAGÓGIÁBA

8.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Az információs technológiák gyors változásainak, a naprakész tudás felértékelődésének és a különböző kompetenciák felerősödő szerepének köszönhetően a felnőttkori tanulás helyszíneinek, illetve különböző formáinak kutatása is egyre aktuálisabb területté válik. Célunk, hogy az olvasó lásson rá a terület kutatásaira, ismerjen meg andragógiai kutatásokat, továbbá legyen képes azokat saját szakterületén alkalmazni.

8.2 BEVEZETÉS AZ ANDRAGÓGIÁBA



17. ábra: 8. fejezet gondolattérképe

8.2.1 Hazai terminológia

Amennyiben a felnőttkori tanuláshoz kapcsolódó hazai terminológiát vizsgáljuk, különbséget tehetünk a felnőttnevelés, felnőttoktatás és felnőttképzés meghatározások között. A fentiek elhatárolásához a 2002-ben megjelent Felnőttoktatási- és képzési lexikont vesszük alapul.⁴⁰

⁴⁰ Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László (főszerk.): Felnőttoktatási és –képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság : OKI : Szaktudás Kiadó Ház, 2002.

A felnőttnevelés Durkó definíciója szerint „a nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztését” jelenti (uo. 172), amely formális és nem-formális módon is megvalósulhat. Durkó munkáiban következetesen a felnőttnevelés kifejezést használja, ma azonban már kevésbé használjuk ezt a mindennapi fogalomhasználat során.

A felnőttképzést Zrinszky László és Koltai Dénes szűkített értelemben úgy határozza meg, mint „a felnőttek – rendszerint hivatalosan elismert végzettséget is kínáló – ... szakmai kiképzését, továbbképzését és átképzését”. Általánosabb értelemben pedig „a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentráló nevelést, oktatást” (uo. 163) jelenti.

A felnőttoktatás fogalmát, annak egyik legismertebb kutatója, Csoma úgy definiálja mint „a felnőttnevelés azon területét, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg” (uo. 172). A meghatározás főként az elméleti ismeretátadást hangsúlyozza. Elsősorban iskolarendszerű (formális) felnőttoktatást értünk alatta, de iskolán kívüli és tanfolyami formákban (nem-formális felnőttoktatás), vagy kötetlen, szabad ismeretterjesztésben is előfordulhat. Az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciáján „a felnőttoktatás jelöli azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét, legyenek azok formálisak vagy mások, amely által az embereknek – akiket felnőttek tekint az a társadalom, amelyhez tartoznak – fejlődik képességük, gazdagodik tudásuk, és magasabb szintre emelkedik szakmai és kvalifikációs végzettségük, vagy új irányba fordítja őket, hogy kielégítsék saját és társadalmuk szükségleteit.”

Napjainkban talán a felnőttképzés fogalma a legelterjedtebb a mindennapi használatban, jól példázza elnevezésében a felnőttképzésről szóló törvény (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről), vagy „Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóságának” neve is stb.

8.2.2 A felnőttkori tanulásról

A felnőttkori tanulási képességekre vonatkozó kísérletekről, vizsgálatokról már Thorndike (1928) *Adult Learning* című munkájában is olvashatunk, melyben Thorndike korábbi elméleteket, nézeteket is megcáfolt eredményein keresztül. Ilyen volt például James (1890) elképzelése, miszerint a személyiség alakítási, fejlesztési lehetősége csak az ifjú korig, 25 éves korig tart, azután az egyének már nem képesek újat tanulni, új képességekre, készségekre szert tenni. Thorndike kísérleti eredményei alapján megállapította, hogy „minden tanítható egészen az 50 éves korig”. A fejlődés optimuma jöllehet 25 év körül van, utána lassú hanyatlás következik be, de ez 50 éves korig legfeljebb fél százaléknyi, és még

akkor is összességében legalább olyan teljesítményszintű, mint a serdülőkorban volt. Napjainkban a felnőttkorban történő tanulási képességekről dióhéjban azt mondhatjuk el, hogy a felnőttként is képesek vagyunk tanulni; tulajdonságainkat, magatartásunkat megváltoztatni, ha elegendő okot és indokot érzünk rá, azaz meghatározó tényező a motiváció és a motiváltság, melyet befolyásol az egyén iskolai végzettsége és egészségi állapota is.⁴¹

Csoma a felnőttkori tanulást változatos, sokszínű tevékenységnek tekint: „változatai között vannak társadalmilag kötött és társadalmilag kötetlen alakzatok. Minden tanulás (a tanítás és a tanulás interaktív kapcsolatában és a személyiség intim „organizmusában”, az egyének belvilágában) időben megy végbe; a tanulásnak – hogy végbemenjen – időre van szüksége.” A tanulás jelen lehet a munkaidőben, amennyiben a főfoglalkozású munka járulékaként jelentkezik, és jelen lehet a munkán kívüli idő valamennyi (járulékos) tevékenységében, továbbá a szabadidős elfoglaltságokban is.

8.2.3 A felnőttkori tanulás sajátosságai

Egy dolgozó, felnőtt ember napi időbeosztását alapvetően meghatározza munkahelyének időrendje, gondoljunk például az egyműszakos, többműszakos munkarendre stb.

Singer szerint amennyiben tanulás munka és a család mellett történik, egy újfajta időbeosztást kíván meg a tanulási tevékenységet végző felnőttől, hiszen a tanulás a szabadidőből, illetve a családi életre fordítandó időből von el órákat, napokat, mely hatványozottan érezhető a szervezett képzésben való részvételnél. A hétköznapiakba és a hétvégékbe be kell illeszteni a képzés helyszínére történő utazásokat, és a követelmények teljesítéséhez szükséges felkészülésre (gyakorlásra, olvasásra, otthoni tanulásra) fordítandó időt is. Ennek kialakítása természetesen egyénenként eltérő, függ a felnőtt tanuló élethelyzetétől, szociális körülményeitől, képességeitől, korábban megszerzett készségeinek szintjétől, a tanulás-hoz korábban kialakított magatartásától, attitűdjétől, szorgalmától, akaraterejétől, tanulási szokásaitól, motivációjától stb.⁴² Durkó úgy fogalmaz, hogy aki súlyos időzavarban van, az nem tud produktív módon tanulni, hiszen az ember akkor tud legjobban tanulni, ha saját maga hatá-

⁴¹ Durkó Mátyás: Az andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. MMI. 1999.

⁴² SINGER PÉTER: A gyorsuló idő sodrában avagy a szabadidő dilemmái.
<http://www.ofi.hu/tudastar/idofelhasznalas/gyorsulo-ido-sodraban>
 (letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.)

rozhatja meg a tanulási tempóját, és ha a határidőkből származó stressz a minimumra csökkenthető.⁴³

Nem hagyható az sem figyelmen kívül, milyen az egyén hozzáállása, viszonya magához a tanuláshoz. Tapasztalatok azt mutatják például, hogy a szervezett formában történő tanulást nem szívesen folytatják azok, akik korábbi tanuláskorán kudarcélményeket éltek át, és negatív tanulási tapasztalatokkal rendelkeznek, azaz a korábbi (rossz) benyomások rányomják a bélyeget a későbbi tanulásra is. Továbbá a felnőttkori tanuláshoz igen dominánsan jelentkezik az igény a gyakorlatban is alkalmazható tudás iránt, igen gyakori elvárás, hogy a munkaerőpiacon kamatoztatható legyen. Amennyiben az elsajátított tudást, készséget és szakértelmet nem ismerik el érzékelhető módon, függetlenül attól, hogy a tanulást önigazolási vágyból vagy munkahelyi előmenetel céljából folytatják, újabb akadály lehet a felnőttkorban történő tanuláshoz (Memorandum 2000).⁴⁴

8.2.4 A felnőtt tanuló jellemzői

A felnőtt tanulóknak számos sajátos jellemzőjük van, úgymint:

- az élettapasztalat,
- többnyire munka, család mellett történik a tanulás
- és nagyon heterogének: életkor, családi állapot, motiváció, munkakör alapján stb.

Felnőtt tanulók pozitív sajátosságai között szokás említeni:

- a nagyobb felelősségtudatot és felelősségvállalást
- az erősebb kitartást
- a gazdagabb valóságismeretet, az élettapasztalatot
- és a pozitívabb intellektuális és gondolkodási képességeket

A szakirodalom (Kálmán 2008, Kraiciné és Csoma 2012, Koltai és Zrinszky 2008 stb.) általában véve az alábbi vonásokat emeli ki a felnőttek tanulási jellemzőiként:

- az új ismereteket saját tapasztalataikra vonatkoztatják (konstruktív tanulás),
- különböző intenzitással tanulnak,

⁴³ DURKÓ MÁTYÁS: Az andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. MMI. 1999.

⁴⁴ Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.

<http://www.tudosz.hu/EgeszEletTanulasEu.pdf> (letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.)

- igénylik, hogy odafigyeljenek speciális tanulási szükségleteikre (felnőtt emberként kezeljék őket; emellett a tanulás többnyire munka, család mellett valósul meg)
- megerősítést várnak,
- frusztráció, szorongás nélkül akarnak tanulni stb..⁴⁵

8.2.5 Az iskolai és a felnőttkori tanulás

Az iskolai (gyermek- és ifjúkori) tanulás teremti meg az alapokat a felnőttkori tanulásra. Tapasztalatok azt mutatják, hogy például a szervezett formában történő tanulást nem szívesen folytatják azok, akik korábbi tanulásuk során kudarcélményeket éltek át, és negatív tanulási tapasztalatokat szereztek.

Forray és Kozma (2011) szerint „Annyi valószínűsíthető, hogy a felnőttkori tanulás azoknak megy jobban, akiket kis korukban rendszeresen és fegyelmezetten treníroztak (formális oktatás, elemi kultúrkészségek), és akiknek iskolai sikereik voltak. Az élethosszig tanulás – vagy egyszerűbben: a felnőttkori iskolába járás – annak természetes, aki a formális oktatásban hosszan és alaposan vett részt. Minél többet járunk iskolába, annál könnyebben és szívesebben kapcsolódunk vissza.”

- Az iskolai (gyermek- és ifjúkori) tanulás megteremti az alapokat a felnőttkori tanulásra – ha ez kimarad, nehéz pótolni, de nem lehetetlen!
- Egész életünkben képesek vagyunk tanulni, a pszichés és intellektuális képességeink lehetővé teszik – ha komoly egészségügyi problémák ebben nem gátolnak
- Hozzáférhetővé kell tenni minden életkorban a tanulási lehetőségeket
- Felnőttkorban a tanulás melletti feladatok nehezítik a tanulási aktivitást, intenzitást (időszakosan el is lehetetlenítik)
- A tanulási lehetőségeket az életkori helyzet figyelembe vételével kell kialakítani (gyermek: elsődleges feladata a tanulás, felnőtt: munka, család mellett tanul)⁴⁶

8.2.6 Élettapasztalat

A felnőtt tanulók differenciáltabb élet-és munkatapasztalatokkal rendelkeznek. Már az első andragógiai kutatások beszámoltak arról, hogy a

⁴⁵ DURKÓ MÁTYÁS: Az andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. MMI. 1999.

⁴⁶ KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA – CSOMA GYULA: Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. Budapest 2012.

felnőttek oktatása-képzése során nem lehet figyelmen kívül hagyni az élettapasztalat szerepét, melyet kétféleképpen is vizsgálhatunk: a „hozott” tapasztalatok segíthetik vagy gátolhatják is az új tudás elsajátítását. Segítheti akkor, ha az új tudást rá lehet építeni a tapasztalatokra. Gátolhatja, megnehezíti az új tudás elsajátítását, ha az ellentmond a tapasztalatoknak (Kraiciné és Csoma 2012).

A felnőttoktatásnak számolnia kell azzal, hogy sok felnőtt kötődik a már meglévő véleményéhez, rögzült szokásaihoz. Ez esetben megtörténhet, hogy disszonancia keletkezik a szerzett új ismeretek és a korábban kialakult gondolkodásmód között (Maróti 1993). A felnőtt tanuló a tanórán elhangzó információk és a saját tapasztalatai között kapcsolatot keres, és a már meglévő tudásanyagához kapcsolja az új ismereteket. Amennyiben azok nagyon eltérnek a meglévő tapasztalataitól, akkor azt vagy átértelmezi, vagy megtartja, vagy visszautasítja, ezért ugyanazt az információt sokféleképpen értelmezik, értik meg (Arnold és Siebert 2006).⁴⁷

A résztvevők motiválásában az élettapasztalatok tananyagban történő megjelenítése és a tanultak napi alkalmazhatóságának bemutatása meghatározó jelentőségű. Felnőttképzési kutatások igazolják, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra releváns problémákat kell megoldaniuk, amelyeket személyes életükben, vagy munkájuk során alkalmazni tudnak (Forray és Juhász 2008).⁴⁸

A konstruktivista tanulásfelfogás épít a tanuló ember előzetes tudására, amely valamilyen módon keretét adja a részletek megismerésének. A konstruktivista tanulásfelfogás nem az indukció fogalmát használja a tanulás logikájának, „irányának” leírására: a tanulás során az átfogóbb tudásrendszereink válnak egyre részletesebbé, egyre kidolgozottabbá, egyre differenciáltabbá, ezért a folyamatra sokkal inkább a dedukció fogalma alkalmazható⁴⁹ (Nahalka 1998). „A konstruktivista felfogás szerint a tudást a tanuló, a megismerő ember maga konstruálja meg magában. A tudás formálódása tehát – legalábbis ebben a szemléletben – nem a szubjektum és az objektív valóság közötti kapcsolat által, hanem a tanuló

⁴⁷ ARNOLD, ROLF – SIEBERT, HORST: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 4. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2006.

⁴⁸ Forray R. Katalin – Juhász Erika: Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere <http://www.ofi.hu/tudastar/forray-katalin-juhasz> letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.

⁴⁹ Nahalka István (1998): A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése. In Falus Iván (szerk): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tk.

ember belső, konstruktív tudásépítési folyamatai által meghatározott... Az ember mindig egy meghatározott, fejlődésének adott fokára jellemző képet hordoz magában a világról, tudáskonstrukciós folyamatait elsősorban ez a belső elméletrendszer, sokszor naiv, laikus elméletei határozzák meg. Megismerésünk eredménye tehát nagyon személyes, nem értelmezhető a külvilág egyszerű tükrözéseként, automatikus beviteleként.” fogalmazza meg Nahalka (1999).

8.2.7 Motiváció

A felnőttek esetében a motiváció jóval nagyobb szerepet játszik mint a tanköteles fiataloknál. A felnőtt általában „nem kényszerből tanul, hanem azért, mert tudni szeretne valamit, amit még nem tud, és a tanítási-tanulási folyamatban már inkább egyenrangú félként vesz részt a tanárral” (Zachár 2006), kivéve ha ún. „tanulási kényszerről” beszélünk, például a munkaerőpiacon való sikeresebb elhelyezkedés reményében történő tanulás esetében. Amennyiben a felnőtt végzettséget igazoló bizonyítványért tanul, a részvételi motívum nem mindig párosul a tanulás szándékával, és a kevésbé motiváltakra az értékelésfüggő tanulás inkább jellemző.

Roger Boshier a részvétel fő indítékaként hat faktort azonosított (EPS, Education Participation Scale), melyek közül a tudásvágy (tanulás iránti nyitottság, tudásbővítés, szellemi kihívás), a szakmai előrelépés motiváló ereje (jobb munkavégzés lehetősége vagy előlépés, szakmai fejlődés), a társas kapcsolatok keresése (másokkal együtt történő tanulás iránti igény), illetve a külső elvárásra történő tanulás (nem önkéntes, családi vagy a munkahelyi nyomás hatására vesz részt képzéseken) is helyet kap.

A felnőttkori tanulás sokféle motivációból történhet, számos kutatás irányul a felnőttkorban történő tanulás motívumainak vizsgálatára (Például Kerülő 2009, Bajusz 2009, Török 2006 stb.) Mihály Ildikó az OECD országokban készült felnőttek tanulási motívumait vizsgáló kutatásokkal kapcsolatban írt tanulmányában számszerűsíti is a felnőttkori tanulás hatását: „egy személy egy évnyi plusz tanulása 4 – 7 százalékkal növelheti meg korábbi esélyeit.”⁵⁰

⁵⁰ Mihály Ildikó: Felnőttek tanulása – elméleti és gyakorlati tapasztalatok. Új Pedagógiai Szemle, 2003. (53. évf.) 10. sz. 121-132. p.

8.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

8.3.1 Összefoglalás

A lecke során a felnőttkori tanulás sajátos jellemzőit tekintettük át, elsődlegesen azokat a tényezőket, melyek hatást gyakorolnak a felnőttkorban történő tanulásra.

8.3.2 Önellenőrző kérdések

- ? Ismertesse a hazai terminológia fogalmi hármását! (felnőttnevelés, felnőttoktatás, felnőttképzés)
- ? Milyen sajátosságai vannak a felnőttkori tanulásnak?
- ? Milyen kapcsolat van a felnőttkori és az iskolai tanulás között?

8.3.3 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

1. A a felnőttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg.
a. felnőttképzés
b. felnőttoktatás
2. A ... tanulóknak számos sajátos jellemzőjük van, úgymint: az élet-tapasztalat, előzetes tudás, és többnyire munka, család mellett történik a tanulás.
a. gyermek
b. felnőtt
3. Amennyiben a felnőtt végzettséget igazoló bizonyítványért tanul, a részvételi motívum ... a tanulás szándékával.
a. nem mindig párosul
b. mindig párosul
4. A felnőttek esetében a motiváció ... szerepet játszik, mint a tanköteles fiataloknál.
a. nagyobb
b. kisebb
5. A épít a tanuló ember előzetes tudására, amely valamilyen módon keretét adja a részletek megismerésének, a tudást a tanuló, a megismerő ember maga konstruálja meg magában..

- a. konstruktivista tanulásfelfogás
- b. kognitív pedagógia

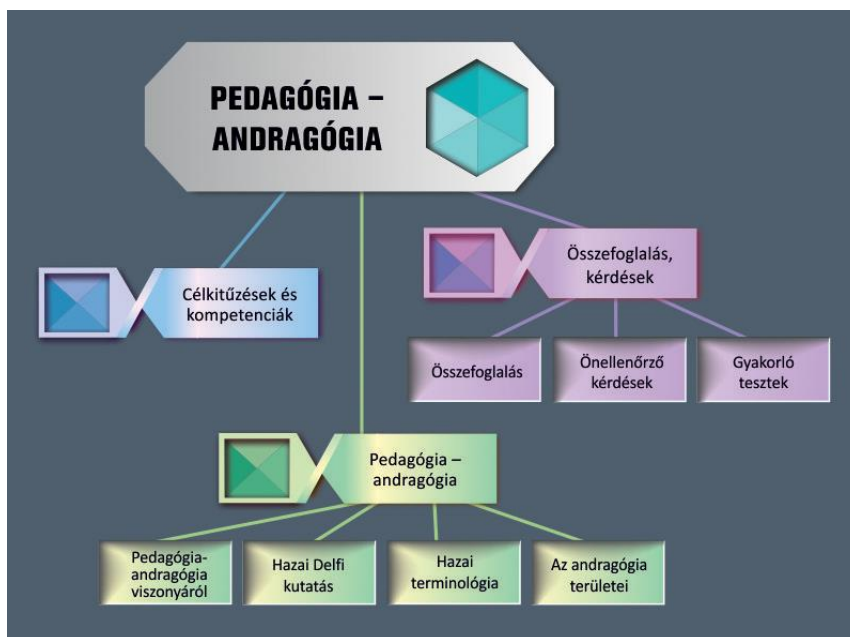
9. PEDAGÓGIA – ANDRAGÓGIA

9.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

Az andragógia és pedagógia viszonyának kérdéséről, nexusáról több neveléstudós szakember munkájában olvashatunk. A főbb kutatási kérdések között szerepel: Hol is helyezkedik el az andragógia a neveléstudományok között? Hogyan látják a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek az andragógia mai hazai helyzetét?

Célunk, hogy az olvasó lásson rá a terület kutatásaira, ismerjen meg andragógiai kutatásokat, továbbá legyen képes azokat saját szakterületén alkalmazni.

9.2 PEDAGÓGIA – ANDRAGÓGIA



18. ábra: 9. fejezet gondolattérképe

9.2.1 Pedagógia-andragógia viszonyáról

Csoma áttekintésében a pedagógia a gyermekek, a felnövekvő nemzedékek neveléséről szól, melyet a szó eredete, a görög kifejezés is alátámaszt: „gyermek vezetése”, melyből a vezetés később neveléssé, okta-

tássá, képzéssé változott. Majd a pedagógia általánosabb jelentést kapott, minden nevelés, tanítás azonos lett a pedagógiával, így a felnőttek nevelése, tanítása is a pedagógia határákörébe került, és a pedagógia egyik szakágaként kezdték számon tartani, sőt felnőtt-pedagógia néven kezdték jelölni.

Csoma ezzel a kifejezéssel különösen nem ért egyet, ad abszurdumnak nevezi a „felnőtt-gyermekvezetést”. „Fokozatosan érlelődött a felismerés, amely szerint a felnőttek eredményes tanítása megkívánja, hogy másként történjék, mint a gyermekeké. Általánosabban: másként, mint a felnövekvő nemzedékeké. Ide értve annak belátását, hogy a felnőttek tanulásának eredményességét, színvonalát csökkentheti, sőt tönkretelheti tanításuk szakszerűtlensége. Legelőbb akkor, ha a felnőttoktatási, felnőttképzési programokban nem úgy tanítanak, ahogyan a felnőttek – felnőttként! – eredményesen tanulni tudnak.”

Az andragógia kifejezést Alexander Kapp német tanár alkotta meg 1833-ban a felnőttek oktatásának, képzésének jelölésére. Az elnevezés a pedagógia (gyermek + vezetés) mintáját követi. A felnőtt férfit jelentő görög „aner- androsz” ugyancsak a vezetéssel kerül párba. Az andragógia tehát általános értelemben, szó szerint felnőtt-vezetést jelent.

Csoma a pedagógiától külön választja az andragógiát, azzal indokolva, hogy speciális gyakorlatot követelnek a felnőtt nemzedékek tanítási sajátosságai.⁵¹

M. Knowles, az andragógiai szakirodalomban sokszor hivatkozott szerző bő 30 évvel ezelőtti elméletére alapozva Maróti a pedagógiai és az andragógiai megközelítés főbb különbségeit következőképpen foglalta össze. Az összehasonlítás nem tér ki arra, hogy mire irányul a felnőttkori tanulás, az milyen célból, milyen funkcióból történik, illetve milyen formában valósul meg, és annak milyen kimeneti követelménye van. Az általános vonásokra helyezi a hangsúlyt, és nem tesz aközött különbséget, hogy formális vagy nem-formális tanulás megvalósulásáról van-e szó.⁵²

⁵¹ CSOMA GYULA: Andragógia, – a pedagógia mellett (?). In: Khademi-Vidra Anikó (szerk.): Az andragógia elmélete és történeti alapjai 1. jegyzet.

⁵² MARÓTI ANDOR: Van-e didaktikája a felnőttek tanításának? Iskolakultúra. 7. sz. 83-89. p. 1993.

2. táblázat: *Pedagógiai és andragógiai megközelítés Knowles nyomán, rövidített*

PEDAGÓGIAI ÉS ANDRAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS		
	PEDAGÓGIA	ANDRAGÓGIA
» A tanuló/résztevő helyzete	A tanuló függ a tanáraitól	Az egyén a függőségtől a fokozódó önirányítás felé halad
» A tapasztalatok felhasználása	Csekély	A felnőttek élet- és munkatapasztalattal rendelkeznek
» A tanultak felhasználása	Késői felhasználás felnőttkorban	Közvetlen alkalmazás a gyakorlatban
» Tanulási orientáció	Tantárgyi tagolás	Problémaközpontú
» Oktatás légköre	Tekintélyelvű	Partneri, kölcsönös tisztelet jellemzi
» Tanulók/résztevők kapcsolata	Versengő	Együttműködő
» Értékelés	Tanári döntés alapján	Hasznosság, felhasználhatóság alapján, önértékelés

FORRÁS: Maróti (1993)

19. ábra:

Lada értelmezésében a humán tudományok rendszerében a pedagógia szerves folytatásának tekinthetjük az andragógiát. „Mindezzel együtt eleitől fogva kereste a helyét a neveléstudomány rendszerében: megkülönböztetve magát a felnővekvő nemzedékek nevelését-tanítását tárgyának tekintő pedagógiától, bár idővel a közös, sőt az azonos elemeket is keresve, elismerve”⁵³ (Csoma 2009).

9.2.2 Hazai Delfi kutatás

A pedagógia és az andragógia viszonyának tisztázására vállalkozott az a Delfi kutatás is, mellyel a nemzetközi és a hazai felnőttoktatás helyzetét vizsgálták. A Delfi módszert akkor szokás alkalmazni, mikor a szakma művelőinek nézeteit szisztematikus feltérképezéssel, összeha-

⁵³ Csoma Gyula: Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái
<http://ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/csoma-gyula-andragogiai> (letöltés dátuma 2015. február 3.) 2009.

sonlító elemzéssel kívánják megismerni. A módszer segítségével még árnyaltabban kívánnak hozzájárulni a tudományterület meghatározó kérdéseinek tisztázásához, továbbá a lehetséges fejlesztési irányok kijelöléséhez.⁵⁴

A hazai vizsgálat előzményeként elmondható, hogy 1991–1995 között nemzetközi Delfi kutatás is készült a vizsgált területek kapcsolatáról (bővebben lásd Feketéné Szakos Éva munkáit). A kutatás során többek között az alábbi kérdésekre keresték választ: Hogyan határozható meg a felnőttoktatás fogalma? Milyen viszony áll fenn az andragógia és a pedagógia között? A teljesség igénye nélkül néhány részlet következzen a válaszokból. A megkérdezett szakemberek fele azzal értett egyet, hogy szignifikáns különbség van a pedagógia és az andragógia között: a pedagógia a gyermek és ifjúkor nevelési kérdéseivel foglalkozik, a felnőttekkel való foglalkozásnak külön elmélete, filozófiája van. Azzal érveltek, hogy jelentős különbség van a célok, alapelvek, résztvevők, szükségletek között, mely a gyermek és a felnőtt különbözőségéből is fakad. Mások úgy látták, hogy ugyan vannak bizonyos különbségek, azonban nem szignifikánsak, tehát nem különbözik erőteljesen a két terület egymástól. Az egyik válaszadó azzal indokolta kijelentését, hogy a felnőttek között is hatalmas különbségek vannak, nem csupán a gyermekek és a felnőttek között. Akadt olyan magyarázat is, miszerint a különbségtételnek a múltban volt inkább jelentősége, mert a korszerű pedagógiai és andragógiai elméletek számos azonos vonással rendelkeznek. Jól mutatják a felsorolt példák, hogy nemzetközi szinten sincs teljes egyetértés.

A Delfi kutatás során Soós Pál kiemelte, hogy „kezdetben a magyar felnőttnevelés szakemberei a pedagógia területéről érkeztek, ezért a két szakmai terület nagyon összefüggő és egymást kiegészítő volt. Később a kultúra-, a filozófiai, szociológiai és politikai tudományok is érdeklődni kezdtek a felnőttképzés iránt, és a korábbi szoros kapcsolatok a pedagógiával meglazultak.”

9.2.3 Hazai terminológia kialakulása

Durkó Mátyás (1926–2005) a hazai andragógiaelmélet atyja, 1968-ban megjelent „Felnőttnevelés és népművelés” című munkájával rakta le a hazai andragógia elméleti és gyakorlati alapjait.

Durkó a Mayer Józsefnek adott interjúban mesélt arról, hogyan tapasztalta meg és ismerte fel egyetemi tanársegédként, hogy a felnőttekkel való foglalkozás más megközelítést, más módszereket igényel:

⁵⁴ FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA: Andragógia és pedagógia. Educatio. 1. sz. 61-71. p. 1999.

„- Abban a kérdésben teljes az egyetértés, hogy ha Magyarországon andragógiáról, mint tudományról beszélünk, akkor erről Téged kell kérdezni. Azt állítják e szakma művelői, hogy ezt Te hoztad létre, Te határoztad meg azokat a kereteket, amelyek kijelölték a lehetséges kutatási irányokat s Te voltál az, aki azt is meghatározta, hogy melyek azok az ismeretek, amelyeket ezen a területen az egyetemeken oktatni kell. De mielőtt belemerülnénk a beszélgetésbe, azt meséld el, hogyan lettél az andragógia szakértője?

- Én eredetileg magyar-francia szakos középiskolai tanár vagyok, itt, Debrecenben végeztem az egyetemet. Akkor az irányultságom az irodalom felé vonzott, az irodalmi tanszéken dolgoztam, mint tanársegéd. Gyakorlatilag elkészítettem Oláh Gáborról a kandidátusi disszertációm. Vajon milyen élmények hatására lett belőlem népművelő? Volt Debrecentől mintegy tíz kilométerre egy tanyaközpont, Ondód. A Szabad Föld szervezett irodalomterjesztő, irodalomnépszerűsítő felolvasásokat ezen a helyen. Én mint harmadéves egyetemi hallgató vállaltam egy előadást, ami azt a címet viselte, hogy „Fényesebb a láncnál a kard”. Az előadás témája tehát a magyar szabadságharc költészete volt. Elmentem ebbe a tanyaközpontba, ahol egy nagy istállóban fogadtak, egy szál körte égett. Negyven-ötven ember ült ott és várta az előadás megkezdését. Én készültem erre, megírtam az előadás vázlatát. Már vagy félórája beszéltem, mikor látom egyik ember is, a másik ember is alszik. Az én addigi előadói-nevelői tudásom, az előadó közönség kapcsolatáról kialakított elképzeléseim összetörtek egy pillanat alatt. Az eredmény egy lehetett: az én gyönyörűen elkészített előadásvázlatomat ott helyben összetéptem és elkezdtem magamtól, teljesen szabadon Petőfiről beszélni. Verseket idéztem, verseket szavaltam, erre azt látom, hogy az emberek ébrednek, kezdenek figyelni. Végül egy jó kis előadás kerekedett ebből a helyzetből. Számomra probléma volt a legizgalmasabb kérdés: mi lehetett az oka a látottaknak, tapasztaltaknak? Ennyire más, eltérő lehet az este, munka után felnőtteknek tartott foglalkozás jellege attól, amit gyerekeknek szoktunk tanítani? Szóval a felnőtteknek tartott foglalkozások kérdése, mint alapvető probléma jelentkezett nálam s kezdett el komolyan foglalkoztatni. A végeredmény az lett, hogy irodalommal való foglalkozásból átvágtam magamat a felnőttekkel való foglalkozás egész lélektanán, didaktikáján, metodikáján. Édesanyámnak volt egy szavajárása, gyakran mondogatta, hogy „ha felteszed a kolompot, akkor rázzad is”. Tehát félretettem mindazt, amit Oláh Gáborról írtam, mert én a felnőttek oktatásának problémáját éreztem immár sajátomnak, megoldandónak, emberi és erkölcsi kötelességemnek. Rájöttem arra, hogy ezt a területet nem lehet elméleti és gyakorlati ismeretekkel bíró szakemberek nélkül művelni. (...) Előterjesztést tettem a népművelők képzési rendszerének kialakítására.

Ezt 1956-ban fogadták el, s ez év szeptemberében kezdhettem meg a debreceni egyetemen a népművelők képzését úgy, hogy nem volt se tudomány, sem szakismeret, nem volt rendszere az egésznek. Előlről kellett mindent kezdeni, végiggondolni, s így igaz az, hogy ezekben a kérdésekben hozzám lehet fordulni. Aztán még tíz évet dolgoztam azért, hogy a Népművelés és felnőttnevelés című könyvem megjelenhessen 1968-ban.” (Interjúrészlet, Mayer 2002)

Ebben a könyvben foglalta össze és rendszerezte a felnőttnevelés elméletének alapjait. A kötet fő fejezetei: (1) a felnőttnevelés és a népművelés társadalmi szükségessége és feladatai; (2) a felnőttek nevelhetőségének problémája, tanításuk sajátosságai; (3) a nevelési folyamatban a felnőttek élettapasztalatára történő építés fontossága; (4) a felnőttnevelés és a népművelés tudományelméleti és rendszertani kérdései. Elmondható, hogy „az andragógia alaptémái – bárha azóta részleteiket, problémáikat tekintve bővültek, differenciálódtak is – nem léptek ki ennek a négy fő fejezetnek a keretei közül. Munkájának eredményei ma már az andragógiai tudományosság alapvonulatát alkotják, és új szempontokat adnak a neveléstudománynak”. (Csoma 2005).

„Nyugati és lengyel irodalomból tudtunk hozzájutni szellemi muníciónak. Ezekben az anyagokban láttuk azt, hogy a kérdést meg lehet közelíteni pedagógiai síkon. Tehát az embernevelés a felnőtt nevelés síkjába illesztve jelenik meg. Mindez persze hamarosan rendkívül kiszélesedett, mert kiderült, hogy maga a felnőtt nevelés annyira differenciált folyamat, hogy szinte minden tudománynak van olyan aspektusa, amelyekkel ezt meg tudjuk közelíteni. Elsősorban a szociológia, amely akkor még nálunk szintén keletkező tudomány volt, másrészt a pszichológia, harmadrészt pedagógia, továbbá művelődéstörténeti, történeti tudományterületek voltak azok, amelyek jó közelítési szempontokat és lehetőségeket tartalmaztak.” (Interjúrészlet, Mayer 2002)

A diszciplináris rendszer lehetőségét 1920-as években először Medinszkij vetette fel, majd 1951-ben és 1957-ben Henselmann és Pöggeler dolgozták ki. Magyarországon 1968-ban Durkó Mátyás alkotta meg ennek rendszerét.

9.2.4 Az andragógia területei

Lada szerint az andragógiát a pedagógia szerves folytatásának tekinthetjük, és a pedagógiához hasonlóan kialakultak a részterületei. Zárójelben a területek legfontosabb képviselői is feltüntetésre kerülnek (a

teljesség igénye nélkül, és annak korlátával, hogy kategorikusan az egyes kutatók tevékenysége nem választható szét egymástól):⁵⁵

Például: Durkó Mátyás, Koltai Dénes, Magyar Edit, Zrinszky László, Juhász Erika, Farkas Éva, Németh Balázs, Kerülő Judit stb.

- Andragógiaelmélet, andragógiai didaktika: Például: Durkó Mátyás, Csoma Gyula, Zrinszky László, Várnagy Marianne, Maróti Andor, Kraiciné Szokoly Mária, Csiby Sándor, Feketéné Szakos Éva, Várnagy Marianne stb.
- Andragógiatörténet: Például: Felkai László, Benő Kálmán, Juhász Erika, Sári Mihály stb.
- Összehasonlító andragógia: Például: Heribert Hinzen, Sz. Tóth János, Harangi László stb.
- Andragógia gazdaságtan: Például: Polónyi István, Szép Zsófia stb.

9.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

9.3.1 Összefoglalás

A fejezet során a pedagógia és az andragógia viszonyát tekintettük át, részleteket ismertettünk a hazai andragógia történetéből, és bemutattuk a téma főbb jeles kutatóit kutatási területek alapján.

9.3.2 Önellenőrző kérdések

- ? Milyen főbb részterületei vannak az andragógiának?
- ? Mi a célja a Delfi kutatásnak?
- ? Hogyan vélekednek a hazai felnőttképzési szakemberek a pedagógia és az andragógia viszonyáról?

9.3.3 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

1. A(z) ... tehát általános értelemben, szó szerint felnőtt-vezetést jelent.
a. andragógia
b. pedagógia

⁵⁵ Lada László: Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya. In: Lada László – Koltai Dénes (szerk.): Az andragógia korszerű eszközeiről, módszereiről. Budapest, NFI. 2006.

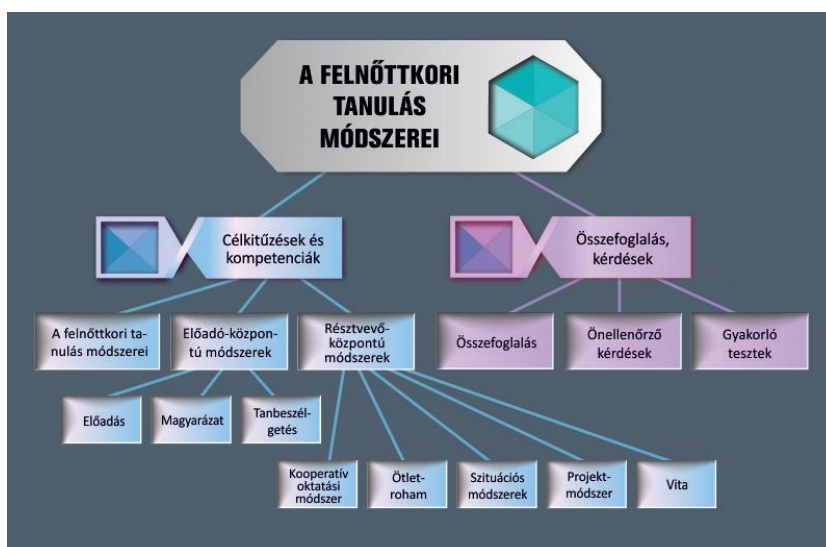
2. A(z) ... jellemző inkább, hogy a tanultak közvetlenül a gyakorlatban azonnal alkalmazhatóvá válnak.
 - a. andragógiára
 - b. pedagógiára
3. A ... akkor szokás alkalmazni, mikor a szakma művelőinek nézeteit szisztematikus feltérképezéssel, összehasonlító elemzéssel kívánják megismerni.
 - a. Delfi módszert
 - b. projekt módszert
4. . A(z) ... jellemző inkább, hogy az oktatás légköre partneri.
 - a. andragógiára
 - b. pedagógiára
5. A diszciplináris rendszer lehetőségét Magyarországon 1968-banalkotta meg.
 - a. Durkó Mátyás
 - b. Csoma Gyula

10. FELNŐTTKÉPZÉSI MÓDSZEREK

10.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A felnőttkori tanulásnál igen dominánsan jelentkezik az igény a gyakorlatban is alkalmazható tudás iránt, igen gyakori elvárás, hogy az a munkaerőpiacon is kamatoztatható legyen. Figyelembe kell venni, hogy a felnőtt pragmatikus, így a felnőttoktatásban és a felsőoktatásban is törekedni kell a gyakorlatorientáltságra, azaz a képzést valóságos munkahelyezethez, problémákhoz érdemes kapcsolni. Az olvasó ismerjen meg felnőttképzési módszereket, továbbá legyen képes azokat saját szakterületén alkalmazni.

10.2 FELNŐTTKÉPZÉSI MÓDSZEREK



20. ábra: 10. fejezet gondolattérképe

10.2.1 Előadó-központú módszerek

Az alábbi módszerek bemutatásához Falus (1998)⁵⁶, Kraiciné és Csoma (2012)⁵⁷, Várnagy (1995)⁵⁸ munkáit használtuk fel.

⁵⁶ Falus Iván (1998) (szerk): Didaktika. Budapest, Nemzeti TK.

⁵⁷ Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába.

Az előadó-központú módszerek alkalmazása a felnőttoktatásban leginkább az „ismeretterjesztő előadások” keretei között terjedtek el, illetve meghatározó szerepet töltenek be a felsőoktatási intézményekben is.

Előadó-központú módszerek:

Előadás: szóbeli közlésén alapul

Magyarázat: előadás kiegészítéssel, magyarázattal, kérdéssel

Tanbeszélgetés: előadás beszélgetéssel kiegészítve (irányított megbeszélés)

A szóbeli közlés az ismeretközvetítés klasszikus módszere: egy téma monologikus, részletes, szóbeli kifejtése szakértő személy által. A szó a görög *lectare* szóból származik, ami eredetileg írott szöveg hangos felolvasását jelentette. Az előadást ma ritkán alkalmazzák önmagában, általában magában ötvözi az elbeszélés és magyarázat elemeit is. Ma már csak a szabad, szóbeli előadást értjük alatta, nem a felolvasást.

Az előadó-központú módszerek esetében főként frontális tanulásszervezésről beszélhetünk. Az előadó termék ennek megfelelően hagyományosan kettős felosztásúak: a nagyobb rész a hallgatóságé, akik többnyire padosorokban ülnek, a kisebb rész az előadó számára fenntartott hely. M. Nádasi Mária a tanulásszervezés kapcsán arra hívja fel a figyelmet, hogy a frontális munka akkor alkalmazható a legsikeresebben, ha a tanulókat a tanulási előfeltételek szempontjából homogenitás jellemzi.

Az előadói munkát és az előadás követhetőségét napjainkban a power pointos prezentációk, jó didaktikai felépítés esetén nagy mértékben segíthetik.

Az előadók fontos eszköze még a beszédkultúra, amely a helyes és szép beszéd tartalmi és formai követelményein nyugszik: hangsúly, hangerő, hanglejtés, helyes lélegzetvétel. Az előadás szerkezete jól tagolt, és választékosan előadott (Falus 1998; Kraiciné és Csoma 2012; Cserné 2006.)

10.2.2 Előadás

Mikor érdemes előadást tartani?

- Viszonylag nagy létszámú hallgatóságot akarunk tájékoztatni,
- a tananyag nem hozzáférhető más forrásból,

<http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

⁵⁸ Várnagy Marianne (1995): A felnőttoktatás didaktikája és módszertana. Budapest, ELTE.

- egy tananyagrészt bevezetésénél, melyet majd más módszerek követnek,
- egy új téma kerül bevezetésre, vagy egy terület újabb eredményeit ismertetjük,
- illetve összegzéskor, összefoglaláskor.

Ellenvetések az előadással szemben:

- Csekély a kapcsolat az előadó és a hallgatók között. Ezért az előadó kevésbé tud megfelelően kapcsolódni a hallgatók előzetes tudásához, tapasztalati háttéréhez.
- Kedvez az anyag passzív felvételének.

Az előadás felépítését meghatározó tényezők:

- az előadás célja (miért és miről fogunk beszélni),
- a témával kapcsolatos helyi problémák, háttérismeretek,
- a résztvevők várható összetétele, előzetes ismeretei és felkészültsége, motiváltsága,
- a szemléltetés és az előadást oldó módszerek lehetősége.

Az előadás szerkezeti felépítése:

Bevezetés:

Célja az előadó és a hallgatóság közötti kapcsolat kialakítása, a hangulatteremtés, a figyelemfelkeltés, a hallgatóság megnyerése.

A kifejtés:

A téma kibontása az ismeretek átadását, a tényanyag közlését, bemutatását jelenti. A kifejtés szerkezetének kialakításakor – a téma jellegétől függően – több út követhető.

- A hierarchikus kifejtés esetén az előadás logikája a megvilágítandó fogalom egyre kisebb részegységekre bontását követi.
- A szekvenciális elrendezés esetén valamilyen szempont (pl. időrend, egymásra épülés stb.) szerint rendezzük el mondanivalónkat.
- Gyakran több szempont alapján történik az összehasonlítás, ilyenkor – a követhetőség és könnyebb értelmezés érdekében – érdemes mondanókat táblázatban összefoglalni és kivetíteni.

A tényanyag kifejtését mindhárom szerkezeti mód esetében szemléltetéssel, példákkal, figyelemfelkeltő fogásokkal lehet hatékonyá, változatossá tenni.

A felnőttkori tanulás leírásához legalkalmasabbnak a konstruktivista tanulásfelfogást tartják (vö, Nahalka 1998, Kraiciné és Csoma 2012, Feketéné 1999 stb.), mely nem az indukció fogalmát használja a tanulás logikájának, „irányának” leírására: a tanulás során az átfogóbb tudás-rendszereink válnak egyre részletesebbé, egyre kidolgozottabbá, egyre differenciáltabbá.

A következtetés, összefoglalás és zárás:

Az összefoglalás során ki kell emelni a lényegét, a fontos megjegyzendő elemeket, kapcsolatokat felmutatni a meglévő, illetve esetleg a jövőben következő ismeretekhez, eseményekhez.

✿ A témához kötődő írások:

Feketéné Szakos Éva: Új paradigma a felnőttoktatás elméletében?

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00063/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_09_029-042.pdf (letöltés dátuma 2014. augusztus 28.)

Feketéné Szakos Éva (2003): Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből. Magyar Pedagógia. 103. évf. 3. sz. 339–369. p.

www.magyarpedagogia.hu/document/Feketene_MP1033.pdf

(letöltés dátuma 2014. augusztus 28.)



21. ábra: Előadóterem

10.2.3 Magyarázat

Az előadást ritkán alkalmazzák tisztán önmagában, a magyaráznak Brown és Armstrong tipológiája szerint három formája létezik:

- Az értelmező magyarázat, amely adott fogalmakat értelmez és példákkal világítja meg tartalmát. Kérdése: Mi? Mit?
- A leíró magyarázat, egy folyamat vagy struktúra leírására szolgál. Kérdőszava: Hogyan?
- Az okfeltáró magyarázat a jelenségek, összefüggések okainak feltárását szolgálja. Kérdőszava: Miért?

Hasonló elemekből épül fel, mint az előadás, részét képezi annak. Ok-okozati összefüggéseket feszeget, a megértés szintjét célozza meg. Világos, a hallgatóság számára megérthető nyelvezetet kell használni

Ugyanis a felnőtt hallgató a tanórán elhangzó információk és a saját tapasztalatai között kapcsolatot keres, és a már meglévő tudásanyagához kapcsolja az új ismereteket. Amennyiben azok nagyon eltérnek a meglévő tapasztalataitól, akkor azt vagy átértelmezi, vagy megtartja, vagy visszautasítja, ezért ugyanazt az információt sokféleképpen értelmezik. Az is igaz, hogy a felnőttek széles körű élettapasztalata főként a gyakorlatból ered, és inkább gyakorlati problémák megoldására használják. Implicit (személyes, naiv, laikus) elméleteknek is nevezett elgondolásaikat a tapasztalat során a beválás megerősíti (Sz. Molnár 2009).

A magyarázattal a logikai összefüggések, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítjük elő. A hatékony magyarázat követelményeit betartva – jól tervezett, megfelel a hallgatók fejlettségi szintjének, a megfelelő példák bemutatása – elsősorban a hallgatók gondolkodására ható módszer.

10.2.4 Tanbeszélgetés

„Előadás és megbeszélés nem szigetelhetők el egymástól; összetartoznak, mint a belégzés és kilégzés” – írta andragógia-módszertani könyvében Franz Pöggeler.

Az irányított megbeszélés funkciója a célzott gondolkodtatás. A megbeszélés leggyakrabban szóbeli kommunikációra épül, és általában az oktató irányítja a folyamatot. A módszer alkalmazására lehetőség nyílik online és virtuális környezetben is.

A megbeszélés lényegesen több mint egy egyszerű beszélgetés, hiszen előzetesen meghatározott célja, a kérdések segítségével előzetesen megtervezett folyamata van. A magyarázattól eltérő módon az oktatási folyamat egyes lépéseinek meghatározásában a résztvevőknek közvetlenül vagy közvetetten sokkal nagyobb szerepe van. A módszer népszerűsége abban rejlik, hogy az előadó az előadás alatt informálódhat a hallgatóság előzetes ismereteiről, motivációjáról, melyet beépíthet további előadásába, másrészt a résztvevők lehetőséget kapnak kérdéseik feltevésére. A felnőtt hallgatók élettapasztalata segítheti vagy gátolhatja is az új tudás elsajátítását. Megkönnyíti az oktató munkáját, ha tud építeni a tapasztalatokra, megnehezíti viszont, ha az ellentmond a tapasztalatoknak.

Ez a módszer az oktató és a hallgatók együttműködésén alapszik. Legalább kétszereplős műfaj. Abban az esetben hasznos a beszélgetés, ha a hallgatónak van tudása arról, amiről beszélgetni szeretnénk vele. A beszélgetés mindig célirányos, látnunk kell magunk előtt, hogy honnan hová szeretnénk eljutni a hallgatókat.

Az oktató a jól és jókor feltett kérdésekkel tudja meghatározott irányba terelni a beszélgetést (a kérdés legyen pontos, világos, rövid és egyértelmű, feleljen meg a résztvevők előzetes ismereteinek, legyenek gondolkodtató jellegűek). Ez esetben nem kész ismeretközlésre kerül sor, hanem a már meglévő ismeretek, személyes élettapasztalatok alapján segíti az oktató az új fogalmak, következtetések megközelítését, felkelti és irányítja az önálló gondolkodást.

A kérdések az egész hallgatóságnak szóljanak, és hagyjunk elegendő időt a gondolkodásra.

A válaszok elhangzásakor fontos, hogy tapintatosak, bátorítók legyenek, azaz emeljük ki a pozitív elemeket. A nem megfelelő válaszok esetén rávezető kérdésekkel segíthetünk a hallgatóknak, azonban a negatív értékelés minden formája kerülendő (elmarasztalás, cinikus megjegyzések stb.)

A kérdések feltevésénél mindig a fokozatosság, az egymásra épülés szerint haladjunk. Természetesen ez vonatkozik a beszélgetések során a kérdésekre is. Mindig az egyszerű felől haladjunk a bonyolultabb felé.

A kérdések típusai:

- Nyitott kérdés (Mi a véleménye... Mit tud mondani a ...-ról. Jól alkalmazható például egy beszélgetés indításakor).
- Zárt kérdés (eldöntendő).
- Pontosító kérdés (A pontosító kérdés a vizsgált téma részleteire kérdez rá. A pontosító kérdés a kérdezőnek és a megkérdezettnek segít összpontosításban, és felszínre hozza a válaszok mögötti tényeket, információkat).
- Alternatív kérdés (választás lehetőségét kínálja fel, különösen alkalmas igényfelmérésénél, képzések zárásánál, vizsgáztatásnál stb.)

A tanbeszélgetés, vagy irányított megbeszélés az előadás az egyik feloldása: az előadó lehetőséget ad a résztvevőknek a hozzászólásra.

✿ A témáról bővebben olvashat:

Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába.

<http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> (letöltés dátuma 2014. augusztus 20.)

10.2.5 Résztvevő-központú módszerek

A résztvevő-központú módszerek bemutatásának és azok felsőoktatásban való alkalmazásának lehetőségeit többek között Falus (1998), Kraiciné és Csoma (2012), Szilágyi (2008), Várnagy (1995)⁵⁹, Juhász (2009) munkáit alapul véve állítottuk össze.

⁵⁹ VÁRNAGY MARIANNE: A felnőttoktatás didaktikája és módszertana. Budapest, ELTE.1995.

✿ A témáról bővebben olvashat:

Juhász Erika (2009): Tréningek tervezése és szervezése. In Henczi Lajos (szerk): Felnőttoktató. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 328-332. p.

www.kulturasz.hu/letoltes/Treningek_tervezese_es_szervezese.pdf

(letöltés dátuma 2015. január 30.)

Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába.

<http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

Szilágyi Klára (2008): A csoportos tanulás jellemzői. In: Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Tanár-továbbképzési konferenciák Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

site.nive.hu/hefop351/ttk/download.php?filename=4_kotet_b5.pdf

(letöltés dátuma 2015. január 30.)

A résztvevő-központú módszerek (például a kooperatív oktatási módszer, a szituációs módszer, a vita stb.) hatékony segítséget nyújthatnak a tudás rekonstrukciójában, a régi tudás újjal történő felcserélésében, a társas tanulási folyamatokban. (Sz. Molnár Anna 2009).

Megvalósulhat csoportmunka, illetve egyéni munka, páros munka, hálózati munka segítségével.

Az élet egyre több területén válik nélkülözhetetlenné az együttműködő csapatmunka, a megszerzett tudást munkánk során gyakran csoport-helyzetben kell alkalmaznunk. A csoportmunka közkedvelt munkaforma, számos felnőttoktatási módszer eleme.

A csoportban történő tanulás és a csoportmunkára épülő módszerek a felnőttek esetében motiváló hatásúak, mert a csoport támogatást, kihívást, pozitív ingerlő hatást jelenthet számukra (Sz. Molnár Anna 2009). A résztvevők involválódnak, személyes tapasztalatuk vagy élményük keletkezik a foglalkozás során. A csoportban szociális tanulási folyamat zajlik, a szociális kompetenciák fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszköze. A foglalkozásvezető, oktató feladata, hogy a levezetéshez rendelkezésre álló teljes időintervallumot végig gondolva tematikusan előkészítse a foglalkozásokat. Minden egyes foglalkozásnak forgatókönyve van. (Szilágyi 2008).

A csoportmunka lényege, hogy egy adott foglalkozás résztvevői (a plénum) a program ideje alatt tervezett módon, egy előre meghatározott feladatot, 3-6 fős kiscsoportra bontva, a foglalkozásvezető, oktató részvétele nélkül, együttműködve oldanak meg. A csoportoknak megvan a saját dinamikájuk.

(Plénum: A teljes csoport együttlétének helyszíne, ahol a csoporttagok megtalálják pozíciójukat. A csoportmunka szakaszai után a kis csoportok eredményeikről – rendszerint a plénumban, nagycsoportban – kölcsönösen tájékoztatják egymást.)

A csoportmunka előnyei között szokott megjelenni, hogy a csoporttagok megismerik egymást, bizalom alakul ki; a résztvevők egymástól is tanulnak és a problémákhoz új szempontokat vethetnek fel az egyes résztvevők.

A csoportmunka hátrányai közé sorolják, hogy nagy létszám esetén nem alkalmazható, és csak jól felkészült vezető irányíthatja, mert csoportvezetési ismeretek hiányában a csoportmunka hatékonysága alacsonnyá válik.

Fontos szervezési feladat annak eldöntése, hogy kik kerüljenek egy csoportba. Létrehozhatunk homogén csoportokat (viszonylag hasonló tudással, ismeretekkel rendelkezők kerülnek egy csoportba), illetve heterogén csoportokat is. Ebben az esetben az oktató tudatosan törekszik arra, hogy különböző tudással rendelkezők kerüljenek egy csoportba. Például a résztvevők egyik fele abszolút kezdő a témában, míg a másik fele a csoportnak már jelentős szakmai tapasztalattal rendelkezik. Továbbá véletlenszerű megoldással is élhetünk, például mindenki kap egy számot.



22. ábra: Csoportmunka

Kadocsa 2006: 41 alapján

10.2.6 Kooperatív oktatási módszer

A kooperatív oktatási módszer csoportmunka keretében valósul meg. A kooperatív csoportmunka alapelvei:

- Az építő egymásrautaltság: Az építő egymásrautaltság a kooperatív tanulás első alapelve. Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha az egyének vagy az egyes csoportok fejlődése pozitívan összefügg egymással.
- Az egyéni felelősség: Az egyéni felelősségtudat nagyban hozzájárul a kooperatív tanulási módszerek sikeréhez. Példája ennek, amikor a tagok azonos témán dolgoznak, munkamegosztás van közöttük, és mindenki egy részfeladatért a felelős. Vagyis az egyes résztvevők is felelősek azért, hogy hozzájárulnak-e a közös cél eléréséhez. Ez szemben áll a csoportmunka azon értelmezésével, amelyek csoportcélú tűznek ki és csoportos értékeléssel jutalmaznak, de nem teszik felelőssé az egyént a feladat végrehajtásában, így nem hoz javulást a tanulási teljesítményben.
- Egyenlő részvétel: A hagyományos csoportmódszerek egyenlőtlen részvételt eredményeznek; a módszer főként a jobb teljesítményű, extrovertált diákok részvételét eredményezi, és nem mindenki veszi ki egyenlően részét a munkából. Az egyenlő részvételt általában a következő módokon lehet elérni: (1) szereposztással, (2) munkamegosztással.

- Párhuzamos interakció: A kooperatív tanulás során a tanulók között egyidejű interakciók zajlanak. Ezáltal a kooperatív tanulás hatékonyabb, mint a hagyományos oktatás.

✿ Példák a feladatokra:

http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_modszertan.htm

letöltés dátuma: 2014. augusztus 28.

10.2.7 Ötletroham

Alkalmazhatjuk önmagában is, de egy felnőttképzési módszer alkotórészeként is (tréning, projektmunka stb.). Az ötletroham/ brain storming (ötlettársítás, szabad ötletfeltárás, ötletroham) olyan csoportos feltáró munka, amelynek a célja, hogy az egyének csoportos véleményalkotásából származó előnyöket hasznosítsák, ahol szükség van a csoport tagjainak egyéni tudására, kombinatív képességére és kreativitására.

Az ötletroham/brain storming lényege a szabad, kritikától mentes ötletfelvetés, és a gondolatársítás (új ötlet generálásának) lehetősége. A problémák megfogalmazására, megoldások keresésére irányuló módszer.

Menete: a szabályok ismertetése és a pontos, írásban történő kérdésfelvetés után az oktató felírja a táblára, flip chartra a résztvevők gyors, szóban elhangzó asszociációit, ötleteit. A feltett kérdésre a résztvevők szabadon asszociálnak és gyors egymásutánban, mindenféle mérlegelés nélkül egy-egy fogalom, szó formájában hangosan bemondják ötleteiket. Minden asszociáció, még a legabszurdabb is bemondható.

Ezt követően a résztvevők az ötleteket közösen értékeli, rangsorolják a későbbi munkához kapcsolódó szempontok alapján, s végül megállapodnak a felvetett kérdésre adott, konszenzusos válaszról.

Fejleszti a csapat tagjainak nyitott, divergens gondolkodását, a toleranciát, az asszociációs készséget, az ötletek egymáshoz való kapcsolódását a közös cél szem előtt tartásával. A résztvevők álláspontjának összegyűjtését jelenti, rendszerint abból a célból, hogy az ötletek és javaslatok vitájának eredményeként alakuljon ki az optimális, közös megoldási javaslat.

Alkalmazható például: általános problématerületek feltárásához, a feltárt problémák okainak listázásához. (Kraiciné és Csoma 2012; Várnagy 1995).

Az ötletroham/brain storming módszer alkalmazásának variációi: „szolga” módszer Kipling verséről kapta nevét, amely így kezdődik:
„Hat hűséges szolgám van,
(Mindent tőlük tudok):

A nevük Mit, Miért, Hogyan,
És Hol és Ki és Mikor.”

Philips 66 módszer:

A Philips cégnél vezették be. Hat fős csoportok hat percig beszélnek meg az ülésen felvetett javaslatokat. A javaslatokat a moderátor terjeszti a csoport elé. Az ötleteket az ötletroham/brain storming módszerével tárgyalják. Ezt követően újabb forduló jön. Elsősorban konkrét műszaki probléma megoldásánál alkalmazzák szakértők közreműködésével.

10.2.8 Szituációs módszerek

A szituációs módszerek az aktivizáló módszerek igen fontos csoportját képezik, közös jellemzőjük, hogy a résztvevők képzeletbeli helyzetbe kerülnek. Életszerű vagy ahhoz hasonló problémát kell saját tapasztalataik, vagy a tanultak alapján a szerepek tanulmányozása és eljátszása révén megoldaniuk.

A módszercsoport előzetes ismeretek, előítéletek, vélemények, attitűdök feltárását, magatartási-, viselkedési formák gyakorlását, korrekcióját teszi lehetővé. (Csoma és Kraiciné 2012)

Esetjáték

- Esetpélda: A szituációs játékok egyszerűbb fajtája: a valóság egyetlen konfliktusát kell írásban vagy technikai eszközzel bemutatni. Ezután a résztvevők csoportmunkában kialakítják saját megoldási javaslatukat, röviden ismertetik és indokolják azokat. Az eltérő nézeteket a foglalkozásvezető vitára bocsátja, majd értékeli.
- Incidens-módszer: Annyiban különbözik az előzőtől, hogy a foglalkozásvezető két-három fontos, a döntéshez nélkülözhetetlen elemet nem ad meg a helyzetismertetésben.
- Esettanulmány: Bonyolult esetre épülő, hosszabb időt és komoly előkészítést igénylő módszer.

Szerepjáték

A szituációs módszercsoport népszerű formája. Szerepjátékról akkor beszélünk, ha valaki egy másik személy szerepét vagy feladatvégzését eljátssza, például tréning során.

- A szerepjáték azt jelenti, hogy a résztvevők meghatározott időre szociális interakciót hajtanak végre, amely az adott tanulási folyamathoz anyagot szolgáltat.

- Lényege a következő: foglalkozásvezető szóbeli vagy írásbeli helyzetismertetése után a résztvevők önként vállalt szerepek megalkotásával és eljátszásával szimulálják a problémát, és egyfajta megoldásra jutnak. A drámajátékszerű megoldásoknál azon van a hangsúly, hogy a szereplők jól jelenítik-e meg a megformált személyiségtípusok gondolkodásmódját. A plénum többi tagja, akik szerepjátékban nem vesznek részt, nézőként, hallgatóként figyelik az eseményeket. A játék eredményét a plénum megvitatja és értékeli.
- A szerepjáték ideje általában néhány perctől 20-30 percig terjed.
- A szerepjátékok lehetnek előzetes szerepjátékok, amelyben "mintha helyzeteket" teremtenek, olyanokat, amelyeket a résztvevők a jövőben valamikor átélhetnek. Ennek célja, hogy a résztvevők kipróbálják, hogy az adott szituációkban hogyan viselkednek.
- Az utólagos szerepjátékok során a résztvevők az általuk már egyszer átélt szociális szituációkat elevenítik fel, hogy meghatározzák korábbi viselkedésük okait, körbejárják a lehetséges más megoldásokat.
- A szerepjáték nem játék, vezetéséhez szakképzett és gyakorlott vezetőre van szükség. A szerepjátékban a szereplők realitása nyilvánossá válik, amelyet professzionális módon kezelni kell.

10.2.9 Projekt módszer

A projekt általános értelemben egy meghatározott időegység alatt elvégzendő komplex feladat feltételeit, folyamatát és eredményeit meghatározó tervezet.

Iskolai körülmények között a projekt módszer megvalósítása gyakran nehézségekbe ütközik, mert nehezen illeszthető a szokásos szervezeti formák és keretek közé. Újfajta tanár-diák viszonyt feltételez, ami viszont a felnőttoktatásban kiválóan alkalmazható. (Falus 1998, Csoma és Kraiciné 2012).

Kilpatrick szerint a módszer alkalmazása során négyféle projekt kidolgozására kerülhet sor: gyakorlati feladat, mint például egy hasznos tárgy megtervezése és kivitelezése, egy esztétikai élmény átélése (cikk megírása, színi előadás megtartása), egy probléma megoldása, valamilyen tevékenység, tudás elsajátítása.

A projekt módszernek megkülönböztető jegye az a nagyfokú szabadság, amelyet a hallgató számára biztosít a célok kiválasztásától, a tervezéstől a feladat végrehajtásának módozatain keresztül egészen az elkészült produktum és a tevékenység értékeléséig. A tanulás, azaz az ismeretek, jártasságok, szokások stb. elsajátítása indirekt módon valósul

meg. A tanulás inkább eszköz jellegű, mindegy mellékterméke a produktum elérésére irányuló tevékenységnek.

A projektmódszer pozitívumai között szokás említeni:

A résztvevők kezdeményező, aktív szerephez jutnak, motiváltabbá válhatnak egy-egy produktum létrehozása során. Több készség fejlesztésére alkalmas: fejleszti a kommunikációs és szociális képességeket, a kreativitást, a problémamegoldó és analitikus gondolkodást, az önállóságot, a kooperációt, a tervezést, az alkalmazkodást, az időbeosztást, az információk megosztását stb.

Konkrét, hasznosítható, gyakorlati tudást nyújt, ahol mindenki képességének megfelelően tud részt venni egy-egy probléma megoldásában. Megvalósul az egymástól történő tanulás elve is.

Előkészítő szakasz két fő részből áll: a célok, a téma kiválasztása, megfogalmazása (egy eredeti, kreatív projekt kiválasztása, miközben sok ötletet, megvitatnak és elvetnek a résztvevők) magában is kreatív feladat (brain storming), illetve a tervezés (feladatok, felelősök, helyszínek, munkaformák). Ezt követi a kivitelezési szakasza, majd a zárószakasz: zárás, értékelés, amely magában foglalja a projekt bemutatását.

A felsőoktatásban leggyakoribb projektek például a kutatási projektek pl. új anyagrészt feldolgozásakor.

10.2.10 Vita

A vita dialógikus szóbeli közlési módszer, célja a gondolkodtatás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vita során egymásnak ellentmondó nézetek szóbeli kifejtése, ütköztetése történik.

A vita során nem „kérdés-felelet”-re kerül sor, hanem véleményeknek, kijelentéseknek, nézeteknek ütköztetésére. A vita mindig ellentétes nézetek szembesítését jelenti, amelynek célja valamilyen probléma tisztázása és megoldása. Ennek érdekében a semleges vitavezető (moderátor) legfőbb dolga: a vita elindítása, vezetése, a vita "mederben tartása" és a lezárása. A felek egyenrangú partnerek, a résztvevők nagyfokú önállóságot kapnak. A vita alkalmazása fejleszti a problémamegoldó képességet, a kommunikációs képességet, a személyközi kapcsolatot és a közösségre is jótékony hatással lehet. A tárgyi feltételek megteremtése is fontos, például a megfelelő terem.

A vita feltételei:

Akkor beszélhetünk vitáról, ha a vitapartnerek logikai, morális és intellektuális feltételeknek eleget tesznek így:

- egymásnak ellentmondó, különböző véleményeket képviselnek;
- a vitás kérdésről elégséges ismerettel rendelkeznek, hajlandók ezeket megosztani és érvek hatására módosítani;
- minden véleményt nyitottan, előítélet nélkül fogadnak, mások véleményét tiszteletben tartják;
- érveiket átgondolva felkészültek a vitára;
- elfogadják a vitavezető személyét és betartják a vita formai szabályait (téma, érvek, időkorlátok, a vita kimenetele, következtetései; képesek a másik álláspontját megérteni, interpretálni a másik fél érzéseit és jelezni saját érzéseit).

A vitázó partnerek – függetlenül a társadalomban betöltött szerepüktől, iskolai végzettségüktől, kommunikációs képességüktől stb. – egyenrangú felek, azonos partnerek.

A vitapartnerek egyfajta szellemi párbajt vívnak, de a vita lezárultával a párbajnak vége, azt követően semmiféle "szellemi, fizikai" megtorlásnak, visszavágásnak helye nincs.

Egyéb, vitatechnikához közel álló lehetőségek:

Notesz módszer:

A módszer célja az előzetes ismeretek feltárása és a résztvevők aktivizálása. Ennek érdekében a foglalkozásvezető a konzultáció előtt – tapasztalat- és problémagyűjtés céljából – a résztvevőnek a témához kapcsolódó megválaszolandó kérdéseket küld. Pl. a képzést megelőzően néhány kérdést tartalmazó „kis notesz” került kiosztásra a résztvevők számára (innen ered a neve, ma már elektronikusan történik), azzal a kéréssel, hogy a benne szereplő néhány kérdésről gyűjtsék össze név nélkül a tapasztalatokat és véleményeket. A foglalkozást a résztvevők képviselői indítják, a noteszben, dokumentumban összegyűjtött konkrét és névtelen megjegyzések ismertetésével, annak kivetítésével. A résztvevők ezután szavazással eldöntik, hogy az egyes témakörökben felmerült kérdések, megjegyzések közül, melyekkel kívánnak foglalkozni valamilyen módon (tisztázás, támogatás stb.) a foglalkozás során. Ezután öt-hattagú kiscsoportban néhány perc alatt megvitatják a kérdést, kialakítják a csoportvéleményt, amelyeket a plénumban ismertetnek. A foglalkozásvezető értékeli, és szükséges esetben kiselőadással kiegészíti a csoportok munkáját.

Méhkas, vagy zümmögő munkacsoport

Feladattal indító vitatechnika: a vezető által feltett kérdésről a résztvevők a 66-os módszernél nagyobb csoportokban és hosszabb idő alatt (15

fős csoportokban 15-20 perces) megbeszélést folytatnak, tapasztalataik összegyűjtése, összevetése céljából. Ezt követően beszámolnak a plénumnak. Az összegzett anyag képezi a közös vita alapját. Az összefoglalás és értékelés a moderátor feladata. A módszer megvalósítását érdemes megrendezni például nagy létszámú előadások után konzultációként, vagy vitaindítónak, amikor egy nagy létszámú csoportban a tagok még kevéssé ismerik egymást. Így sokan szóhoz juthatnak, és a résztvevők a kiscsoportokban könnyebben megszólalnak. A csoport bizonyos munkamegosztást írhat elő magának, választhat vezetőt a beszélgetés vezetésére és jegyzőt az elhangzó ötletek lejegyzésére. A módszer előnye, hogy rövid idő alatt vélemények sokaságát hozza felszínre a résztvevők előzetes tudásáról, motivációjáról. A résztvevők a tanulmányozandó kérdés részesének érezhetik magukat, azaz gyorsan aktivizál, fokozza az együttműködési készséget. A módszer hátránya, hogy – lévén a méhkas módszer rendszerint csak kiegészítő módszere egy másiknak – a feltett kérdésnek, illetve a feladatnak egyszerűnek kell lennie. Ha túl bonyolult a feltett kérdés, vagy nem sikerül a rendelkezésre álló idő alatt megoldani, akkor nem ad sikerélményt és elvonja a figyelmet a fő feladatokról.

Feleletválasztásos döntési játék

A résztvevők egy feladatlapot kapnak, önállón kezdik meg kitölteni. A tudattartalom feltárását és a megértettek alkalmazását, valamint az ellenőrzést egyaránt szolgálhatja. A szituációs módszer csoporttal olyan módon van kapcsolata, hogy gyakran egy meghatározott szerepkör szempontjából kell a választást vagy válogatást elvégezni. Ilyenkor a gyakorlatban előforduló nézetek vagy magatartásformák között kell válogatni a résztvevőknek és kiválasztani az egyetlen helyes vagy optimális megoldást. Az egyenkénti szavazásnak természetesen nem az igazság eldöntése a célja, hanem az új helyzetekbe való beleélés, az állásfoglalás gyakorlása. Kombinálható csoportmunkával is, ilyenkor a szavazás előtt beszélgetnek a kiscsoportok, a szavazás azonban mindig egyéni. Ezután vitában védhetik és támadhatják az egyes variációkat. A foglalkozásvezetőnek csupán a vita végén szabad tájékoztatnia a csoportot saját véleményéről, és szükség esetén ekkor kell érvelnie a helyes megoldás mellett.

10.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

10.3.1 Összefoglalás

A lecke során a felnőttképzésekben alkalmazott előadó- és a résztvevő-központú módszerek bemutatására helyeztük a hangsúlyt.

10.3.2 Önellenőrző kérdések

- ? Milyen előnyei vannak a kooperatív csoportmunkának?
- ? Mikor érdemes előadást szervezni?
- ? Milyen szituációs módszereket ismer?

10.3.3 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

1. A ... dialógikus szóbeli közlési módszer, célja a gondolkodtatás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A ... során egymásnak ellentmondó nézetek szóbeli kifejtése, ütköztetése történik.
 - a. vita
 - b. tréning
2. A csoportmunka munkaforma.
 - a. előadó-központú
 - b. résztvevő-központú
3. A(z) módszerek az ismeretek terjesztésének legősibb eljárásai. Az előadó termék ennek megfelelően – még ma is – hagyományosan kettős osztatúak: a nagyobb rész a hallgatóságé, akik színházi elrendezésű szék-, vagy padosorokban ülnek, a kisebb rész az előadó számára fenntartott hely.
 - a. előadó-központú
 - b. résztvevő-központú
4. ... Esetén a foglalkozásvezető két-három fontos, a döntéshez nélkülözhetetlen elemet nem ad meg a helyzetismertetésben.
 - a. Incidens-módszer:
 - b. Esetpélda:
5. Az szerepjátékok során a résztvevők az általuk már egyszer átélt szociális szituációkat elevenítik fel, hogy meghatározzák korábbi viselkedésük okait, körbejáráják a lehetséges más megoldásokat.
 - a. utólagos
 - b. előzetes

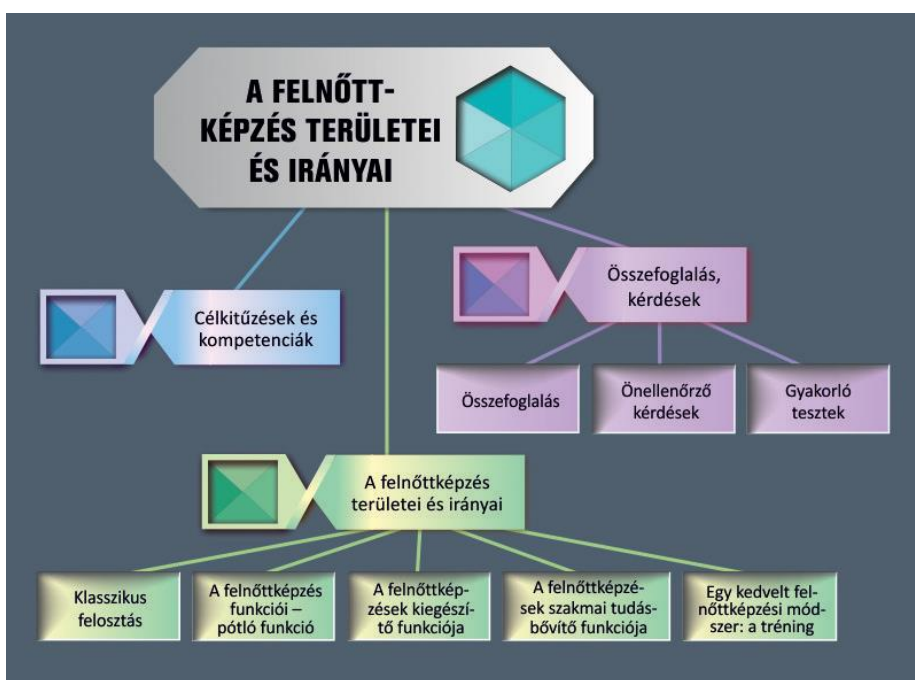
11. A FELNŐTTKÉPZÉS TERÜLETEI ÉS IRÁNYAI

11.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A fejezet célja, hogy az olvasó képet kapjon a felnőttképzés főbb területeiről, kutatási irányairól.

Az olvasó lásson rá a terület kutatásaira, ismerjen meg andragógiai kutatásokat, továbbá legyen képes azokat saját szakterületén alkalmazni. Legyen nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Legyen képes andragógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére.

11.2 A FELNŐTTKÉPZÉS TERÜLETEI ÉS IRÁNYAI



23. ábra: 11. fejezet gondolattérképe

11.2.1 Klasszikus felosztás

A klasszikus felosztás szerint beszélhetünk általános és szakirányú felnőttnevelésről, továbbá közéleti-közösségi, állampolgári kriminális, katonai, vallásos, hitéletbeli stb. andragógiáról. Tartalmukat a következőképpen foglalhatjuk össze Durkó munkássága alapján:⁶⁰

- Általános irányú felnőttnevelés: Fő célja az alap- és általános műveltség pótlása (ilyen például az érettségire való felkészítés), vagy kibővítése (általános műveltségi szint növelése) felnőttkorban.
- Szakirányú andragógia: A munka világához kapcsolódik, ilyen például a munkanélküliek felzárkóztató képzése, átképzése; az új szakmákra való felkészítés; a vezető és menedzserképzés stb.
- Specializált tartalmú andragógia:
 - Közéleti-közösségi, állampolgári andragógia: Az alkotó közösségi, közéleti munkához szükséges szociológiai, közgazdasági, szociálpszichológiai stb. műveltség kialakítása.
 - Kriminál-andragógia: Alapvető célja olyan felnőttkori ismeret-, képesség-, gyakorlati készség és magatartás-formálás, amely előkészíti a szabadulás után a társadalomba való reszocializációs folyamatok minél hatékonyabb lezajlását.
 - Vallásos, hitéletbeli andragógia: A felnőttnevelés egyik legrégebbre visszavezethető területe, napjainkban ilyen például a jegyes oktatás.

11.2.2 A felnőttképzés funkciói – pótló funkció

Amennyiben a felnőttképzések munka világához kapcsolódó funkcióit vizsgáljuk, különbséget tehetünk Zachár munkája alapján a képzések pótló, kiegészítő, illetve a folyamatos szakmai tudást közvetítő stb. funkciói között.⁶¹

A felnőttképzés egyik „alapfunkciójának” is nevezett pótló funkciónak célja az első iskolai végzettség és/vagy – az egyén életpályája szempontjából szükséges – szakképzettség megszerzése. A fejlett társadalmakban többnyire ez a „pótló” funkció az alap(általános)-iskolai végzettség és az első szakképzettség megszerzését jelenti. Gondoljunk például a felnőttkorban történő szakma megszerzésére, vagy akár az általános iskola 7-8. osztályának a megszerzésére.

⁶⁰ Durkó Mátyás: Andragógia. Budapest, Magyar Művelődési Intézet. 1999.

⁶¹ Zachár László: A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói.

<http://www.ofi.hu/tudastar/felnottoktatas-kepzes/felnottkepzes-rendszer>

letöltés dátuma: 2014. július 29.

A tartósan munkanélküliek körében jellemző az alacsony iskolai végzettség, a szakképzettség hiánya, vagy elavultsága, a 40 év feletti korosztály túlsúlya, a romák magas aránya.

Felnőttképzési kutatások (Halmos 2005) a következő képzéssel szembeni elvárásokat fogalmazzák meg hátrányos helyzetűek esetén:

- A megkülönböztetett bánásmód, individualizált fejlesztés.
- A személyiség stabilizálásának elérése, fejlesztése.
- Tanulási motiváció, a tanulási készség, kommunikációs készség fejlesztése.
- A munkaköri képesség megnevezése, pályaorientáció.
- A hiányzó alapismeretek pótlása.
- A szükséges szakmai és mentális képességek elsajátítása.
- Nyílt, hozzáférhető, rugalmasan egymásra épülő rendszerek alkalmazása.
- A képzést megelőző és a képzés folyamán szükséges szolgáltatások biztosítása.

A hátrányos helyzetű térségek és rétegek munkaerő-piaci helyzetének javításában sajátos szerepet töltenek be a megyei munkaerő-piaci helyzethez igazodó, sokszínű, komplex munkaerő-piaci programok. Jelentőségük az utóbbi években megnőtt és a hátrányos helyzetű rétegeken belül kiemelten foglalkoznak a pályakezdők, megváltozott munkaképességűek munkaerő-piaci elhelyezkedésének segítésével. Tartalmukat tekintve jellemzőek a kombinált programok, a felzárkóztató, ismeretpótló, betanító jellegű és szakmai végzettséget adó képzések egyaránt.⁶²

11.2.3 A felnőttképzések kiegészítő funkciója

Az ún. kiegészítő képzések főként a szakképzés eredményességét, a munkavállalás-munkahelykeresés sikerét, vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát segítik. A kiegészítő képzések skálája nagyon széles, a pályaorientációs (pályaválasztási) ismeretektől kezdve, az elhelyezkedési ismeretek és/vagy készségek, továbbá a munkakör színvonalasabb ellátásához szükséges, nem szakképesítést nyújtó ismeretek megszerzéséig (például nyelvtudás, számítógép-kezelés, korszerű munkavállalói tulajdonságok) kapcsolódhatnak.

A Pécsi Tudományegyetemen felmérés készült a munkaerő-piaci szereplők idegen nyelvi elvárásairól.

⁶² Halmos Csaba: A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 2005.

A tanulmányban a nyelvtudás munkaerő-piaci fontosságának megítélését vizsgálták a Pécsi Tudományegyetem hallgatói, és a régióban tevékenykedő vállalati partnerek megkérdezésével. A kutatás hiánypótló jellegűnek nevezhető, mert magyar viszonylatban kevés kutatás irányul a nyelvtudás és a munkaerő-piac elvárásai közötti megfelelések elemzésére. Néhány eredmény a kutatásból: A régió munkáltatói válaszai alapján elmondható, hogy elsősorban a multinacionális és az exporttevékenységet folytató vállalatok esetében van szükség napi rendszerességgű idegennyelv használatra. Folyamatosan nő az idegen nyelvek ismerete iránti igény, egyre több területen van szükség az ilyen jellegű kompetenciákra. Jelentősen megnőtt a szóbeli kommunikáció szerepe, és a Skype üzleti elterjedésével a nyelvi megformálás helyett egyre inkább a kommunikáció tartalma került előtérbe. Az angol mellett a következő években a német és az orosz nyelvtudás iránti igény növekedését prognosztizálják, és úgy vélik, hogy manapság már nem elegendő csupán angolul tudni.

✿ A tanulmány elérhető:

Dr. Jarjabka Ákos, Dr. Márta Anette, Balogh Gábor, Dr. Háhn Judit, Dr. Herman Sándor, Hornyák Miklós, Horváth Márton:

Munkaerő-piaci igények felmérése a nyelvoktatási rendszer és annak kimeneteléről szolgáló vizsgarendszer megújítására.

http://nyelvtanulas.pte.hu/sites/nyelvtanulas.pte.hu/files/u54/Munkaero_piac_tanulmany.pdf

letöltés dátuma: 2015. január 28.

11.2.4 A felnőttképzések szakmai tudásbővítő funkciója

A folyamatos szakmai (tovább)képzés, illetve a magasabb szintű szakképesítések megszerzése a fejlett piacgazdaságokban általában a munkaadói igények alapján történik. A képzések irányulhatnak át- vagy továbbképzésekre is.⁶³

Barizsné Hadházi Edit és Polónyi István munkájában a munkaadók, a vállalatok felnőttképzéssel kapcsolatos motivációit, képzési politikáit elemzik. „A felnőttképzési rendszer érdekeltiségi rendszere” című OTKA kutatás keretében Polónyi többek között a munkaadók képzéstámogatási motivációját, magatartását vizsgálja. Arra a megállapításra jut, hogy: sze-

⁶³ Zachár László: A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói.

<http://www.ofi.hu/tudastar/felnottoktatas-kepzes/felnottkepzes-rendszere>

letöltés dátuma: 2014. július 29.

repük alapvető, hiszen munkaadó a felnőttképzések meghatározó részének kezdeményezője, támogatója, sőt helyszíne, de legalább is tűrője. A standard oktatás-gazdaságtani szakirodalomból közismert a munkáltatók magatartásának motivációi is. A munkáltatóknak a munkavállalóik oktatásával kapcsolatos magatartása különbözik attól függően, hogy általános vagy speciális képzésről van-e szó.

Általános a képzés, ha az a résztvevők termelékenységét oly módon növeli, hogy az nemcsak a képzést biztosító vállalatnál érvényesül, hanem más vállalatoknál is. Speciális a képzés, ha az általa elérhető termelékenység növekedés csak az oktatást biztosító vállalatnál érvényesül.

Az általános képzést általában a munkáltató inkább időben támogatja, a képzés költségeit nem ő fizeti. A képzésben résztvevők viszont hajlandók megfizetni a képzés költségeit, mivel az növeli jövőbeli keresetüket. Speciális képzés esetében viszont a munkáltató mind az oktatási költségeknek, mind annak hasznainak egy részét megosztja a munkavállalóval. A munkaadók szakképzéssel kapcsolatos kiadásai nem kizárólag saját döntésükön múlik. Ugyanis sok országban a munkaadókat törvény kötelezi meghatározott alkalmazotti képzés viselésére (pl. Franciaország), vagy képzéssel kapcsolatos adók fizetésére, illetve annak visszanyelhetőségére (pl. Magyarország).

✿ A tanulmány elérhető itt:

Barizsné Hadházi Edit és Polónyi István (szerk): Felnőttképzés, vállalati képzés

<http://mek.oszk.hu/05500/05593/05593.pdf>

11.2.5 Egy kedvelt felnőttképzési módszer: a tréning

A felnőttképzések egyes funkcióihoz kötődő képzések más-más szempontból tekintik hatékony felnőttképzési módszernek a tréningmódszert.

A pótló funkció esetében például a komplex programok hatékonyabban segítik a munkanélküliek elhelyezkedését: a programok sikerét a munkanélkülieknek nyújtott többszolgáltatások, a hosszabb ideig tartó személyes törődések alapozzák meg. A programokhoz mindig kapcsolódnak különböző formákban különféle személyiségerősítő, felkészítő tréningek – sokszor többféle is – amelynek az a célja, hogy különösen a programok megkezdése előtt megerősítsék a résztvevőket abban, hogy

érdemes részt venni a programban, és meg tudnak felelni a követelményeknek.⁶⁴

Kutatások eredményei szerint a legtöbb tréninget a következő iparágban működő vállalkozások biztosítják alkalmazottaiknak: pénzügyi, biztosítási és ingatlanforgalmazási szektor, a szolgáltató ipar (főleg a szállítással és kommunikációval foglalkozó szervezetek), közüzemi szolgáltatók.⁶⁵

A tréning csoportdinamikai hatásokra és irányított tapasztalati tanulásra, saját élményre építő módszer. Személyiségfejlesztési céllal, a szociális és interperszonális készségek fejlesztése és /vagy az elvárt viselkedési formák elsajátíttatása céljából szervezik.

Tréningmódszerrel fejleszthető például a kommunikációs készség, a konfliktushelyzetek kezelése, a prezentációs technikák, a tárgyalástechnika, a vezetői időgazdálkodás, feladatmenedzsment, a változásmenedzsment, az önismeret és önmenedzsment, a problémamegoldás, a stresszkezelés, az időgazdálkodás, a csapatépítés stb.

A tréning lényege:

- a résztvevők az új ismereteket, kompetenciákat nem elméletben, nem a hagyományos úton (előadások és azt követő önálló tanulás útján) sajátítják el
- nagyrészt csoportmunkában tevékenykednek
- lehetőleg a valósághoz hasonlatos körülmények között
- a tréning cselekvésorientált jellegű
- a résztvevők tudatos, önként vállalt, hatékony együttműködésén alapul
- a résztvevők képessé válnak a hatékony csoportmunkára és a prezentációk megtartására

A módszer fontos jellemzője a vizuális megjelenítés, azaz a moderációs eszközök (kártyák, kitűző táblák, plakátok, fotó jegyzőkönyvek) tudatos és tervszerű alkalmazása.

A tréning megtervezése:

Rendszerint hat, maximum tíz munkaóra, a részfoglalkozások ideje pedig kb. 20-90 perc. A tréningnapok rendszerint négy időegységre bom-

⁶⁴ Halmos Csaba: A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 2005.

⁶⁵ Barizsné Hadházi Edit és Polónyi István (szerk): Felnőttképzés, vállalati képzés.

lanak: reggeli és délelőtti, illetve ebéd utáni és késő délutáni blokkokra, közöttük egy vagy két kávészünetet tartanak.

Alapvetően azt szokták tanácsolni, hogy a tréning helyszínéül a lakó- és a munkahelytől távoli, kisebb településen, üdülőhelyen lévő semleges környezetet, csendes szállodát, vagy bentlakásos szálláshellyel ellátott képző intézményt célszerű választani, mert így a résztvevők „otthontól való elszakadása” optimális munkakörülményeket biztosít. A helyszín kiválasztásánál fontos a tárgyi feltételekre is figyelni, például hogy a terem se túl nagyok, se túl kicsik ne legyenek, illetve mozgatható bútorzat legyen: a székeket körben lehessen elrendezni, hogy mindenki mindenkit lásson.⁶⁶



24. ábra: Tréning

⁶⁶ KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA – CSOMA GYULA: Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. Budapest 2012.
<http://kraicineszokolymaria.hu/wp-content/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf>
(letöltés dátuma: 2014. augusztus 30.)

✿ A témáról bővebben olvashat:

Juhász Erika (2009): Tréningek tervezése és szervezése. In Henczi Lajos (szerk): Felnőttoktató. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 328-332. p.

www.kulturasz.hu/letoltes/Treningek_tervezese_es_szervezese.pdf

(letöltés dátuma 2015. január 30.)

11.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

11.3.1 Összefoglalás

A fejezet során a felnőttképzés főbb területeit és irányait tekintettük át különös tekintettel a felnőttképzések egyes funkcióira. Ezt követően egy népszerű felnőttképzési módszert, a tréningmódszert mutattunk be.

11.3.2 Önellenőrző kérdések

- ? Mit nevezünk pótló funkciónak?
- ? Foglalja össze röviden a tréningmódszer lényegét! Milyen tréningeket ismer?
- ? Mit foglal magában a kriminálandragógia?

11.3.3 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

1. A funkció célja az első iskolai végzettség és/vagy – az egyén életpályája szempontjából szükséges – szakképzettség megszerzése.
 - a. pótló
 - b. folyamatos szakmai továbbképzés
2. A(z) célja az alap- és általános műveltség pótlása (ilyen például az érettségire való felkészítés), vagy kibővítése (általános műveltségi szint növelése) felnőttkorban.
 - a. általános irányú felnőttképzés
 - b. szakirányú felnőttképzés
3. A képzések feladata, hogy segítséget nyújtsanak a munkanélküliség időtartama alatt vagy a munkanélkülivé válást megelőzően,

preventív módon, még a munkaviszony keretein belül, hogy a munkavállalót „piacképes” szakmai tudáshoz jutassa.

- a. foglalkoztatást segítő
- b. pótló

4. A tréningmódszer lényege a résztvevők az új ismereteket, kompetenciákat ... sajátítják el.

- a. elméletben, a hagyományos úton (előadások és azt követő önálló tanulás útján)
- b. nagyrészt csoportmunkában tevékenykedve, a valósághoz hasonlatos körülmények között

5. a képzés, ha az a résztvevők termelékenységét oly módon növeli, hogy az nemcsak a képzést biztosító vállalatnál érvényesül, hanem más vállalatoknál is.

- a. Általános
- b. Speciális

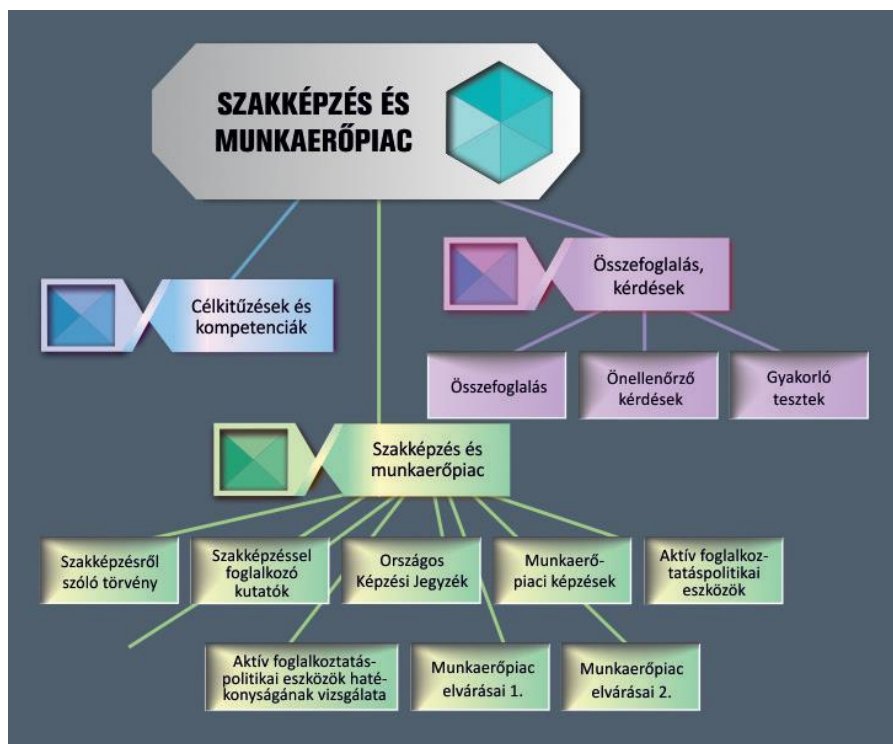
12. SZAKKÉPZÉS ÉS MUNKAERŐPIAC

12.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A fejezet célja, hogy áttekintést adjon a szakképzés és a munkaerőpiac sajátos jellemzőiről, és betekintést nyújtson a terület kutatásaiba, kutatóira.

Az olvasó legyen nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Legyen képes andragógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére.

12.2 SZAKKÉPZÉS ÉS MUNKAERŐPIAC



25. ábra: 12. fejezet gondolattérképe

12.2.1 A szakképzés

A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény preambuluma a következőket fogalmazza meg: „a munkaerőpiac és a gazdaság által keresett és elismert szakképesítéseknek az esélyegyenlőség elve érvényesítésével történő megszerzésének biztosítása, a globális és a nemzetgazdaság igényeinek kielégítésére egyaránt alkalmas, rugalmas, a foglalkoztathatóságot elősegítő szakképzési rendszer működésének elősegítése, valamint az Alaptörvényben meghatározott művelődéshez és munkához való jog érvényesülése céljából”.

A szakképzés intézményei a törvény szerint: (Szt. 4. § (1) bekezdés)

- a szakközépiskola,
- a szakiskola, beleértve a speciális szakiskolát és a készségfejlesztő speciális szakiskolát is (a továbbiakban a szakközépiskolával együtt: szakképző iskola),
- az állami felnőttképzési intézmény, valamint
- a felnőttképzésről szóló törvényben meghatározott, iskolarendszeren kívüli szakmai képzést folytató intézmény.

12.2.2 Szakképzéssel foglalkozó kutatók

„Összegző vizsgálat készült a hazai szak- és felnőttképzési kutatások és fejlesztések helyzetéről” (Benke Magdolna), melyben a kutatási megbízás az alábbi feladat elvégzésére szolt: „Annotált irodalomjegyzék összeállításával, adott szempontrendszer alapján összegzés készítése az utóbbi évek legfontosabb kutatási és fejlesztési eredményeiről, javaslatok megfogalmazása középtávú kutatásokra az adott témakörben.

Az egyes témacsokrok vizsgálatát az adott terület szakértői végezték el, akik többségükben kutatók, egyetemi-főiskolai oktatók. A következő témák kerültek górcső alá:

1. A gazdasági szerkezetváltásnak a szakképzés rendszerére gyakorolt hatása, a foglalkoztatási szint növelését segítő programok, a szakképesítések rendszere, az OKJ fejlesztése, kompetenciafejlesztés (Szabóné Berki Éva)

2. A szakképzés finanszírozási rendszerének, a felnőttképzés támogatási rendszerének fejlődése (szakképzési hozzájárulás, egyéni képzési számlák, ...) (Szép Zsófia)

3. Hátrányos helyzetű tanulói rétegek, speciális képzési célcsoportok (fogyatékosok, romák, idősek, nők, ...) tanulási esélyei, speciális képzési programjaik (Várhelyi Iván)

Munkához kapcsolódó tanulás, gyakorlati képzés, a munkahelyi képzések alakulása, a munkavállalók képzési esélyei, átképzés, munkavállalói tanulói magatartás (Erdei Gábor)

5. Társadalmi párbeszéd a képzés szolgálatában, a szociális partnerek és a kamarák szerepe a szakképzés és a felnőttképzés fejlesztésében (Benke Magdolna)

6. A képzés regionális dimenziói, a regionális és az ágazati tervezés kapcsolata a képzés vonatkozásában, a térségi integrált szakképző központok (Benke Magdolna)

7. Módszertani kérdések: tanterv, e-learning, atipikus tanulás, előzetesen megszerzett tudás beszámítása, moduláris tananyagfejlesztés, távoktatás, formális és informális tanulás (Horváth Cz. János)

8. Az élethosszig tartó tanulás összefüggései és kihívásai, a népesség tanulási attitűdjei és tanulási esélyei (Kálmán Anikó)

9. A tanárok és a gyakorlati oktatók, a trénerek képzése (kihívások, programok) (Balogh Andrásné)

A fenti 9 összegző témában a vizsgálatok elvégzésére egy szempontrendszer alapján került sor.

Többek között vizsgálták, hogy az adott kutatás fejlesztési munkához kapcsolódik vagy sem; eredeti, elsődleges kutatómunkát jelent vagy adatok másodfeldolgozását; elméleti jellegű kérdéseket jár körül, vagy módszertani kérdéseket vizsgál, ha mindkettőt, milyen arányban; hazai szakirodalmon alapul vagy nemzetközini; a kutatás eredménye mennyiben tekinthető új eredménynek, új innovációnak, milyen forrásból történt a kutatás finanszírozása; milyen szakértői háttérrel kapcsolatosak be a kutatás lebonyolításába (saját kutatói háttér, más egyetemek, főiskolák, iskolák oktatói, szociális partnerek, önkormányzat, ...); a vizsgált téma mennyiben illeszkedik az európai kutatási áramlatok sodrába stb. ⁶⁷

✿ A témáról bővebben olvashat:

Benke Magdolna- Gondolatok a hazai szakképzési és felnőttképzési kutatások olvasása közben.

http://mszt.iif.hu/documents/0902189_benke.pdf

További jeles kutatók: Farkas Éva, Vámos Tamás, Polónyi István stb. Munkásságukra, publikációs tevékenységükre a Magyar Tudományos Művek Tárában (www.mtmt.hu) is rákereshetünk.

⁶⁷ Benke Magdolna: Összefoglaló az „Összegző vizsgálat a hazai szak- és felnőttképzési kutatások és fejlesztések helyzetéről” c. kutatás eredményeiről.

12.2.3 Országos Képzési Jegyzék

Az állam által elismert szakképesítéseket az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) tartalmazza. Az első ilyen jegyzéket 1993-ban készítették el.

Az OKJ tartalmazza (2011. évi CLXXXVII. törvény 6. §.):

- a) a kizárólag iskolai rendszerű szakképzésben oktatható szakképesítéseket,
- b) az iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzésben is oktatható szakképesítéseket,
- c) a kizárólag iskolarendszeren kívüli szakképzésben oktatható szakképesítéseket, továbbá
- d) a szakképesítés-ráépüléseket és a rész-szakképesítéseket.

Az OKJ-ban kell meghatározni

- a) a szakképesítés azonosító számát, szintjét és megnevezését,
- b) a szakképesítés megszerzéséhez szükséges képzés képzésszervezési formától függő adott időtartamát (az iskolai rendszerű szakképzésben a szakképzési évfolyamok számát, az iskolarendszeren kívüli szakképzésben az óraszámot),
- c) a szakképesítések szakmacsoportját és szakközépiskolai ágazat szerinti besorolását,
- d) annak a megjelölését, hogy a szakképesítés az esti, a levelező, a távoktatás vagy egyéb sajátos munkarend szerinti képzésben oktatható.

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Erdei Gábor és Tőzsér Zoltán az OKJ vizsgarendszerének változását vizsgálta egy országos kutatás tanulságai alapján.

[http://www.academia.edu/5968877/2010 - ERDEI G%C3%81BOR - T%C5%90ZS%C3%89R ZOLT%C3%81N - Az OKJ vizsgarendszer%C3%A9nek v%C3%A1ltoz%C3%A1sa](http://www.academia.edu/5968877/2010_-_ERDEI_G%C3%81BOR_-_T%C5%90ZS%C3%89R_ZOLT%C3%81N_-_Az_OKJ_vizsgarendszer%C3%A9nek_v%C3%A1ltoz%C3%A1sa)

12.2.4 Munkaerő-piaci képzések

A munkaerő-piaci képzések szakmai és nem szakmai képzések is lehetnek, amennyiben azok a munkaerőpiac aktuális szükségleteihez igazodnak, a munkavállalói pozíció javítása érdekében.

A munkaerő-piaci képzés támogatása olyan foglalkoztatást elősegítő aktív eszköz, amellyel a munkanélküli vagy a munkaviszonyban álló, de munkanélküliséggel veszélyeztetett rétegek képzésével növelhető az

elhelyezkedési esély, illetve a munkahely megtartása. A támogatás célja az álláskereső vagy a munkaviszonyban állók elhelyezkedési esélyének javítása, illetve a munkahely megtartásának elősegítése.

Támogatható munkaerő-piaci képzések:

Támogatható a Munkaügyi Központ által felajánlott vagy elfogadott (egyéni kezdeményezésű) képzése annak a személynek, aki:

- a) álláskereső,
- b) 25. életévét – felsőfokú végzettségű személy esetén 30. életévét – nem töltötte be, és a tanulói, hallgatói jogviszonya megszűnését követően álláskereső támogatásra nem szerzett jogosultságot,
- c) gyermekgondozási segélyben, gyermeknevelési támogatásban, illetőleg terhességi gyermekágyi segélyben, gyermekgondozási díjban vagy ápolási díjban részesül,
- d) munkanélküliséggel fenyegetett munkaviszonyban álló,
- e) rokkantsági nyugdíjas, baleseti rokkantsági nyugdíjban, rokkantsági járadékban részesülő személy, – beleértve a teljesen munkaképtelen minősítéssel rendelkezőt is –, ha szakmai alkalmassági vizsgálat igazolja, hogy képzést követően a foglalkozás gyakorlására munkaviszony vagy egyéni vállalkozás keretében alkalmas
- f) rehabilitációs járadékban részesül.

✿ Bővebben olvashat:

Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat, www.afsz.hu

Halmos Csaba a felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedését, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra vizsgálta. Néhány megállapítás munkájából:

A hátrányos helyzetűeknek tekinthető tartós munkanélküliek és rehabilitációs programba bevontak esetében a képzés eredményessége valamivel gyengébb, az elhelyezkedési arányuk is alacsonyabb.

A pályakezdők elhelyezkedését az utóbbi időszakban számos tényező kedvezőtlenül érinti: alacsony kereslet, növekvő minőségi követelmények, a nyugdíjkorhatár fokozatos emelkedése, az oktatási rendszer elmentmondásai stb. A pályakezdő regisztrált munkanélküliek aránya az évek során 8-10% között változott, ugyanakkor a képzésben résztvevők között 25-30%-os aránnyal részesednek (túlreprezentáltság). Évente átlagosan 11-12 ezer pályakezdő munkanélküli vett részt munkaerő-piaci képzésben. A legmagasabb elhelyezkedési arányokat (60-67%) a felsőfokú végzettségűeknél tapasztalták.

Vizsgálták azt is, hogy a lakóhelyük szerint hátrányos helyzetűnek minősített településeken élők, milyen mértékben vesznek részt munkaerőpiaci képzésekben és ezeknek milyen az eredményessége. Az ún. depressziós térségek kedvezőtlen helyzete közismert. A munkaerőpiaci képzések tekintetében a gondokat tovább növeli, hogy kereslet hiányában nincs mire átképezni a dolgozókat, a képző intézmények többsége a megyékben, illetve megyeszékhelyeken és nagyobb városokban működik.

✿ A tanulmány elérhető:

Halmos Csaba: A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra

<http://mek.niif.hu/06400/06455/06455.pdf>

letöltés dátuma: 2014. augusztus 28.



26. ábra: Munkaiügyi központ

12.2.5 Aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök

Aktív eszközcsoport, ami a foglalkoztatás elősegítésére szolgál.
(www.afsz.hu) Például:

- Munkaerő – piaci képzés/átképzés
- Munkanélküliek vállalkozóvá válásának támogatása
- Közhasznú foglalkoztatás
- Foglalkoztatást bővítő bértámogatás
- Önfoglalkoztatók munkahely-teremtésének támogatása
- Járulékok átvállalása
- Utazási költségek átvállalása
 - Pályakezdők támogatási formái (munkatapasztalat-szerzés támogatása, foglalkoztatási támogatás)
- Rehabilitációs alaprészből adható támogatás
- Részmunkaidős foglalkoztatás támogatása
- Intenzív álláskeresés támogatása

12.2.6 Aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök hatékonyságának vizsgálata

1994 óta vizsgálják a jelentősebb aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök működésének hatékonyságát, eredményességét az erre a célra kifejlesztett monitoring rendszer segítségével. A félévente kiértékelésre kerülő felmérés többek között a munkaerő-piaci képzésekben érintett személyekre irányul. A munkaerő-piaci képzések eredményességét illetően a számok azt mutatják, hogy a munkaerő-piaci képzésben részt vevők között legnagyobb számban szakmunkások és általános iskolai végzettségűek jelentek meg (2012-ben a munkaerő-piaci képzésben érintettek több mint 60%-a legfeljebb szakmunkás végzettséggel rendelkezett, ezen belül az általános iskola dominált, közel egyharmaduknak legfeljebb általános iskolai végzettsége volt). Főként valamilyen szakmai képzésben vett részt, azonban ők voltak egyúttal a legkevésbé sikeresek is a képzés utáni elhelyezkedésben. (NMH 2012). Kutatások is megerősítik, hogy a munkanélküliség időtartama predesztinálja a további munkaerő-piaci esélyeket, mivel a legális foglalkoztatásba való visszatérés esélye fordítottan arányos a munka nélkül töltött idő hosszával. Az aktív eszközök működésének hatékonyságát, eredményességét.⁶⁸

Az utánkövetés ideje 6 hónap (a támogatás befejezését és a továbbfoglalkoztatási kötelezettséget követően), a vizsgálat alanya a támogatásban érintett egyén. A munkában állás tényét vizsgálják, függetlenül

⁶⁸ Nemzeti Munkaügyi Hivatal: 2010. évben befejezett főbb aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök hatékonyságának vizsgálata
http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=afsz_stat_fobb_aktiv_eszkozok
(2014. augusztus 3.)

attól, hogy az adott egyén a támogatásban részesült vállalkozásnál dolgozik-e, vagy sem. A monitoring során az elhelyezkedési mutatót vizsgálják, azaz az adott eszközt befejezők hány százaléka dolgozik a befejezést követő 6. hónapban. Az egyénre jellemző dimenziók mentén: nem, életkor, iskolai végzettség, területi elhelyezkedés.

Néhány eredmény: 2010-ben a munkaerő-piaci képzést befejezők közel hatvan százaléka küldte vissza a kiküldött kérdőívet. A munkaerő-piaci képzést befejezők válaszai alapján az elvégzett tanfolyamok jó színvonalúak voltak, a válaszolók fele kiválóra, vagy jóra értékelte, csupán a válaszolók 4%-a érezte gyengének az elvégzett tanfolyam színvonalát. A munkaerő-piaci képzést befejezettek közül válaszadók fele elhelyezkedett, további 2%-a vállalkozást indított

A válaszadóknak több mint a fele nem helyezkedett el a képzés befejezését követően. Miért?

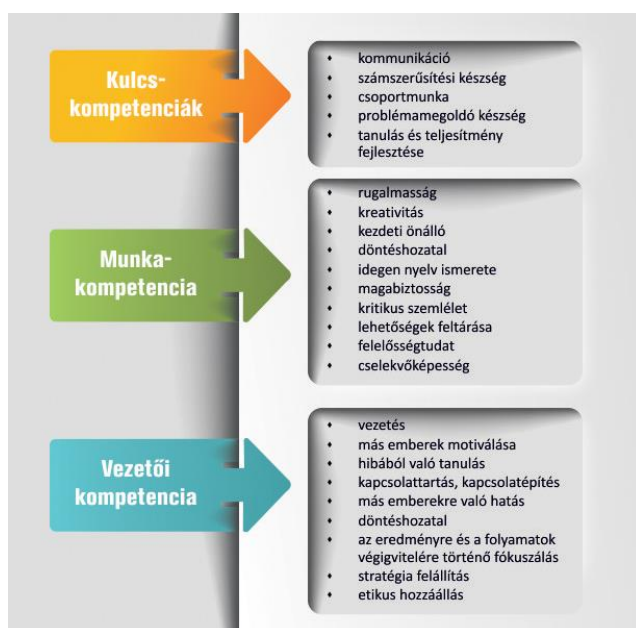
- a legtöbben az álláshely hiányát említették (37%)
- egyharmaduk arra hivatkozott (29%), hogy betegsége miatt nem tudott elhelyezkedni
- 10%-uk azért nem helyezkedett el, mert továbbtanult
- a képzést követően a válaszolók 6%-a valamilyen típusú gyermeknevelési támogatásban (GYES, GYED), vagy ápolási díjban részesült.

12.2.7 Munkaerőpiac elvárásai 1.

A kompetencia alapú tudást a munkaerőpiac is egyre inkább értékeli, amellyel kapcsolatban számos felmérés is készült. Ezek közül kiemeljük a Szent István Egyetem kutatását⁶⁹, melynek „célja volt felmérni a hazai, gazdaságilag sikeres vállalatok munkavállalókkal szembeni kompetencia-elvárásait, annak érdekében, hogy az iskolarendszerű képzés és a munkaerő-piaci elvárás egymáshoz közelítése adatokon alapuló értelmezést nyerjen.” A hazai felmérés első lépése egy kompetencialista elkészítése volt, amely alapjául az európai uniós iránymutatások szolgáltak. A kompetencialistában a kulcsfontosságúnak nevezett kompetenciák mellett a munka világához kapcsolódó kompetenciákat és a vezetési funkciókhoz kapcsolódó legfontosabb készségeket gyűjtötték egybe.

⁶⁹ Karcsics Éva: A versenyképes munkavállaló kompetenciái az Európai Unióban és Magyarországon. Európai Tükör 3. sz. 128-140. p. 2007.

3. táblázat: Az aktuális és stratégiai kompetenciák listája az uniós kategóriák szerint



Forrás: Karcsics (2007, 133)

A tanulmány szerzője (Karcsics 2007) kiemeli, hogy számos olyan igény is megjelent a hazai munkáltatók elvárásai között, amelyek például az EU-s ajánlás alapján megalkotott kompetencialistán nem szerepelnek. Ilyen a „pontos, precíz munkavégzés”, a „megbízhatóság”, a „lojalitás”, az „elkötelezett munkavégzés”, vagy az „nagy/átlagon felüli munkabírás, terhelhetőség”. Véleményük szerint a magyar munkakultúrának az „eredményeivel” függenek össze ezek a kívánalmak, mert ezek az elvárások igazából alapvetőnek is tekinthetők a munka világában, indokolva azzal, hogy a felsorolt tulajdonságok megléte nélkül egyetlen munkavállaló sem lehetne versenyképes. Ezeket a kompetenciákat speciális magyar kompetenciáknak tekintették a vizsgálat során, és felzárkózási kompetenciáknak nevezték el.

✿ A tanulmány elérhető:

Karcsics Éva: A versenyképes munkavállaló kompetenciái az Európai Unióban és Magyarországon. Európai Tükör 3. sz. 128-140. p. 2007.
http://epa.oszk.hu/02000/02051/00003/pdf/EPA02051_Tudomanyos_Kozlomenyek_12_057-064.pdf

12.2.8 Munkaerőpiac elvárásai 2.

Kiss László műhelytanulmányában „Munkaerő-piaci stratégiák, munkáltatói elvárások és a diplomások” a felsőfokú végzettségűek munkaerőpiaci-elhelyezkedésének egyes kérdéseiről ír.

Néhány részlet a kutatásból:

„Jó kommunikációs képesség, jó problémamegoldó készség, rugalmasság, együttműködési készség, szervezőkészség, „set priorities” — az egyes álláshirdetésekből ezek a leggyakrabban előforduló személyi elvárások. Általánosságnak, banálisnak tűnhet mindez, mégis alapvetően meg tudják határozni a munkaerő-piaci érvényesülést, de mondhatnánk, hogy általában az életben való érvényesülést is. Egy lehetséges értelmezés szerint a kompetenciák azok a viselkedésformák, tulajdonságok, képességek, amelyek megkülönböztetik a kiválóan teljesítő egyént az átlagostól. Tanulási, fejlődési folyamat során a kompetenciák elsajátíthatók vagy elmélyíthetők, jól érzékelhető struktúrákba szerveződnek. (...) Az interjúrészletekből is látható, hogy a személyes kompetenciák a mindennapi munka során milyen nagymértékben előtérbe kerülhetnek, mennyire meghatározhatják a sikeres beilleszkedést, az elfogadottá válást. A munkaerőpiac elvárásai között rengeteg „általános humán” képesség szerepel. Becsületesség, tisztesség, kommunikációs készség, segítőkészség, rugalmasság — ezek a kompetenciák lényegében az egyén szocializációs folyamata során fejlődnek ki. A munkaerőpiac elvárásai egyértelműen túlmennek a szigorú értelemben vett szakmaiságon — ebből következően viszont a felsőoktatási intézmények feladatát sem egyszerűsíthetjük le technokrata módon a munkaerőpiac munkavégzési, gyakorlati igényeinek kielégítésére.”

✿ A kutatásról bővebben olvashat:

Kiss László: „Munkaerő-piaci stratégiák, munkáltatói elvárások és a diplomások

http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2008_01/oldal83_94_kissl.pdf

letöltés dátuma: 2014. augusztus 28.

12.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

12.3.1 Összefoglalás

A fejezet során a szakképzési törvény és a munkaerőpiac elvárásait tekintettük át, különös tekintettel az Országos Képzési Jegyzékre. Ismertettük az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközöket, illetve bemutattunk munkaerő-piaccal kapcsolatos kutatásokat.

12.3.2 Önellenző kérdések

- ? Mit nevezünk aktív foglalkoztatáspolitikai eszköznek?
- ? Mit értünk felzárkózási kompetencia alatt?
- ? Sorolja fel a vezetői kompetenciákat!

12.3.3 Gyakorló tesztek

Válassza ki a helyes választ!

1. A(z) elismert szakképesítéseket az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) tartalmazza.
 - a. állam által
 - b. szakma által
2. A mindazoknak a szakmai és nem szakmai képzéseknek összefoglaló megnevezése, melyek célja a munkaerőpiac aktuális szükségleteinek megfelelő képzettség biztosítása, az állampolgárok munkavállalói pozíciójának javítása a gazdaság kiszolgálása érdekében
 - a. munkaerő-piaci képzés
 - b. középiskolai képzés
3. A(z)foglalkoztatáspolitikai eszközök (például: munkaerő-piaci képzés/átképzés, munkanélküliek vállalkozóvá válásának támogatása stb.) a foglalkoztatás elősegítésére szolgálnak.
 - a. aktív
 - b. passzív
4. A megalkotott kompetencialistán a „pontos, precíz munkavégzést”, a „megbízhatóságot”, a „lojalitást”, az „elkötelezett munkavégzést”, vagy a „nagy/átlagon felüli munkabírást, terhelhetőséget nevezték el.
 - a. felzárkózási kompetenciáknak
 - b. magas szintű kompetenciáknak
5. Az interjúrészletekből is látható, hogy a a mindennapi munka során milyen nagymértékben előtérbe kerülhetnek, mennyire meghatározhatják a sikeres beilleszkedést, az elfogadottá válást.
 - a. személyes kompetenciák
 - b. képesítések

13. ÖSSZEFOGLALÁS

13.1 TARTALMI ÖSSZEFOGLALÁS

A bevezetést követően a tananyag első felében a felsőoktatás világában vizsgálódtunk, ezt követően felnőttképzési kutatásokra helyeztük a hangsúlyt. Minden lecke összeállításánál törekedtünk arra, hogy a vizsgált téma kutatásaiból néhányat részletesebben is bemutassunk. Természetesen a teljességre való törekvés nélkül, hiszen megfigyelhető, hogy napjainkban számos vizsgálat, kutatás irányul mind a pedagógia, mind az andragógia területére.

Első egységünkben az élethosszig tartó tanulás változatos megjelenési formáiról volt szó, kiemelt figyelmet szántunk a formális, a nem-formális és az informális tanulásnak. Megismerkedtünk a Delors jelentés alap gondolatával (megtanulni tudni/megismerni; megtanulni dolgozni/cselekedni; megtanulni együtt, másokkal élni; megtanulni élni), és az autonóm tanulás jellemzőivel. Ismertettünk az ifjúságra mint korosztályra irányuló kutatásokat, azok vizsgálati területeit, és előtérbe helyeztük a felsőoktatásban tanuló hallgatókat és a frissdiplomás pályakezdeket. A tanári hivatást választó hallgatókkal, tanárjelöltekkel részletesebben is foglalkoztunk. A pedagógussá válás folyamata legtöbbször már a tanár/pedagógusképző intézménybe lépés előtt megkezdődik, a jelentkezőre hatást gyakorolnak a korábbi tapasztalatai: az általános és középiskolai tanórákon szerzett élményei, tanáraitól alkotott véleményei.

Ezt követően tananyagunk egyfajta keresztmetszetét adta az iskolai tevékenységnek, a pedagóguskutatásoktól kezdve az iskola belső világáig stb. A pedagóguskutatások főbb vizsgálati területeiből mutattuk be néhányat a téma jeles kutatóin keresztül, ezt követően szakemberek által kidolgozott szempontsorral kívántunk segítséget nyújtani egy-egy iskola belső világának a megismeréséhez.

Napjainkban a gyors technológiai változások és az információ, illetve a tudás menedzselése a tanulás felértékelődését hozta magával: becsüli a gazdaság és a munkaerőpiac is, és hatást gyakorol a felnőttkorban történő tanulásra is. A második blokkban a felnőttképzések jellemzőit tekintettük át, és a hangsúlyt a felnőttkori tanulás sajátosságaira helyeztük, különös tekintettel a felnőttkori tanulás jellemző vonásaira: miben más felnőttként tanulni. Bemutattuk a felnőttképzés területeit és főbb irányait, a felnőttkori tanulás funkcióit (pótló, kiegészítő, szakmai ismeretek bővítésére irányuló stb.) és motivációit, továbbá kapcsolatot keres-

tünk a felnőttkori tanulás funkciói és a munkaerő-piaci elvárások között, majd a szakképzésről mutattuk be kutatásokat.

13.2 ZÁRÁS

Tananyagunkkal felsőoktatási és felnőttképzési kutatásokból kívántunk ízelítőt adni. Bízunk benne, hogy a bemutatott neveléstudományi kutatások megismerésével az olvasó alapvető pedagógiai és andragógiai ismeretek birtokába jutott, amelyet a többek között bemutatott szakmai folyóiratokon keresztül folyamatosan bővíteni, újítani érdemes.

14. KIEGÉSZÍTÉSEK

14.1 IRODALOMJEGYZÉK

Kötelező irodalom:

1. Estefánné Varga Magdolna (szerk.): Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben. Eger, EKF. 9-51. p. 2011.
2. Dobó István, Perjés István, Temesi József (szerk.): Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. AULA Kiadó Kft. 9-64. p. 2010.
3. Kotschy Beáta (szerk.): Új utak a pedagóguskutatásban. Líceum Kiadó, Eger. 11-32, 81-220. p. 2013.
4. Kraiciné Szokoly Mária: Felnőttképzési Módszertár. Bp. Új Mandátum 282 p. 2. 3. 4. fejezet. 2004.
5. Falus Iván (szerk.): Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eger, EKF. 2011.

Ajánlott irodalom:

1. Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. In: Zrinszky László (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés. Budapest, Gondolat Kiadó. 145-175 p. 2010.
2. Jakab Julianna: Gondolatok a készségfejlesztő képzési módszerekről. Tudásmenedzsment, 10. sz., 102-108.p. PTE, FEEFI. 2001.
3. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúságszociológia. 247-387. p. Szeged, Belvedere Meridionale. 2006.
4. Kálmán Orsolya: A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éveit alatt. Magyar Pedagógia. 104. évf. 1. szám 95-114. p. 2004.
5. Székely Levente (szerk.) (2013): Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet. Budapest, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó. 90-179. p. 2013.
6. Kadocsa László: Az atipikus oktatási módszerek. Felnőttképzési Kutatási Füzetek. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet. 11-48. p. 2006.

14.2 MÉDIAELEMÉK ÖSSZESÍTÉSE

14.2.1 Táblázatjegyzék

1. A kulcskompetenciák referenciakerete. A kulcskompetencia-területek meghatározása és az egyes területekhez tartozó ismeretek, készségek és attitűdök ismertetése 18
2. táblázat: Pedagógiai és andragógiai megközelítés Knowles nyomán, rövidített 84
3. táblázat: Az aktuális és stratégiai kompetenciák listája az uniós kategóriák szerint..... 124

14.2.2 Külső hivatkozások

14.2.3 Ábrajegyzék

1. ábra: Fogalomtérkép 13
2. ábra: 2. fejezet gondolattérképe 14
3. ábra: Tanulni mindenhol lehet..... 17
4. ábra: Oktatási tanterem 19
5. ábra: Művelődési Ház, Eger 20
6. ábra: Informális tanulás a Mátra Múzeumban 22
7. ábra: 3. fejezet gondolattérképe 26
8. ábra: Generációk 27
9. ábra: Főiskolai hallgatók 36
10. ábra: 4. fejezet gondolattérképe 38
11. ábra: 5. fejezet gondolattérképe 47
12. ábra: Pedagógusok 49
13. ábra: 6. fejezet gondolattérképe 57
14. ábra: Dobó István Gimnázium 60
15. ábra: 7. fejezet gondolattérképe 65
16. ábra: Matematikai feladat 68
17. ábra: 8. fejezet gondolattérképe 73
18. ábra: 9. fejezet gondolattérképe 82
19. ábra: 84
20. ábra: 10. fejezet gondolattérképe 90
21. ábra: Előadóterem 94
22. ábra: Csoportmunka 99
23. ábra: 11. fejezet gondolattérképe 107
24. ábra: Tréning 113
25. ábra: 12. fejezet gondolattérképe 116
26. ábra: Munkaügyi központ..... 121

15. TESZTEK

GYAKORLÓTESZTEK

A fejezetek végén található ellenőrző kérdések a megtanulandó tartalmak egyes elemeire és a közöttük lévő összefüggésekre irányultak. Azt tanácsoljuk, hogy a fejezetek végén ne hagyják megválaszolatlanul az egyes kérdéseket, hanem ezen keresztül is próbálják meg átgondolni az egyes fejezetek tartalmát, a saját tapasztalatok bevonásával.

PRÓBAVIZSGA

1. Ismertesse az élethosszig tartó tanulás fogalmát!
2. Egyetért a következő állítással? „Tanulni csak az iskolapadban lehet.” Indokolja meg a választát!
3. Mi a lényege a fogalmi térképnek?
4. Ismertesse az andragógia szó eredetét!
5. Kutatások alapján mikor kezdődik meg a tanárrá válás folyamata a tanárjelöltek esetében?
6. Mi jellemzi a tanárjelöltek státuszát?
7. Miért más felnőttként tanulni?
8. Képesek vagyunk felnőttként tanulni?
9. Mikor érdemes előadó-központú módszert alkalmazni?
10. Mit tartalmaz az Országos Képzési Jegyzék?
11. Mire irányulnak a szociológiai jellegű pedagóguskutatások?
12. Milyen módszer segítségével igyekeztek hazai szakemberek fel térképezni az andragógia helyét, helyzetét?
13. Hogyan definiálná a felnőttoktatás fogalmát?
14. Ismertesse a kooperatív csoportmunka alapelveit!
15. Mikor érdemes a projektmódszert választani?
16. Milyen műveltségterületek mérésére irányulnak a PISA felmérések?
17. Ismertessen 3 szempontot az iskolák belső világának a megismeréséhez!
18. Milyen iskolai dokumentumokat ismer?
19. Milyen munka világához köthető kompetenciákat ismer?
20. Mit nevezünk szakképzésnek?

ZÁRÓVIZSGA

A. variáció

1. Ismertesse a legfontosabb kulcskompetenciákat!
2. Mi jellemzi az önnevelésre képes egyént?
3. Mit értünk felnőttképzés alatt?
4. Miért fontos a felsőoktatási intézményeknek a DPR?
5. Mire irányulnak a hallgatói motivációs kutatások?
6. Falusék kutatásukban milyen tanári kompetenciaszinteket azonosítottak?
7. Mi a lényege a fogalmi térképnek?
8. Mit tartalmaz az Országos Képzési Jegyzék?
9. Milyen sajátos jegyei vannak a felnőttkori tanulásnak?
10. Milyen előnyei és hátrányai vannak az előadó-központú módszereknek?
11. Mit nevezünk munkaerő-piaci képzésnek?
12. Ismertesse a kooperatív csoportmunka alapelveit!
13. Milyen eredményei lehetnek egy projektmunkának?
14. Mire irányulnak a PISA felmérések?
15. Hány évente végeznek PISA felmérést?
16. Ismertesse a Pedagógiai Program lényegét!
17. Ismertesse az andragógia szó eredetét!
18. Mi jellemzi a tanárjelöltek nézeteit?
19. Miben másabb felnőttként tanulni?
20. Milyen aktív foglalkoztatáspolitikai eszközöket ismer?

B. variáció

1. Definiálja az élethosszig tartó tanulás fogalmát!
2. Ismertesse a tanulás formalizáltság szerinti felosztását!
3. Miért fontos a felsőoktatási intézményeknek az aktív hallgatók vizsgálata?
4. Milyen témaköröket érintenek az ifjúságkutatások?
5. Miben más a felnőttkorban történő tanulás?
6. Mi jellemző a nézetkutatások módszertanára?
7. Sorolja fel a pedagógiai kompetenciákat!
8. Hogyan befolyásolják a korábbi iskolai élmények a tanár szakos hallgatók nézeteit?
9. Mit értünk felnőttoktatás alatt?
10. Foglalja össze a hagyományos és a kooperatív csoportmunka sajátos jellemzőit!
11. Milyen főbb lépései vannak a projektmódszernek?

12. Mi a célja a PISA méréseknek?
13. Mit vizsgál a matematikai műveltségterület (PISA)?
14. Ismertesse az iskolai SZMSZ lényegét!
15. Az iskolai honlapok hogyan tükrözik egy intézmény belső világát?
16. Milyen viszony áll fenn a pedagógia és az andragógia között?
17. Soroljon fel legalább 5 jeles felnőttképzéssel foglalkozó kutatót!
18. Foglalja össze a résztvevő-központú módszerek sajátos jellemzőit!
19. A tréning elméletorientált vagy gyakorlatorientált módszer? Indokolja meg választát!
20. Minek a rövidítése az OKJ? Fejtse ki röviden a lényegét!

Tesztek

1. Aaz iskolarendszeren kívüli oktatást-képzést foglalja magában, amely képzettséget nyújthat, és általában nem zárul végzettség megszerzésével.
 - a. nem-formális tanulás
 - b. formális
2. A posztindusztriális társadalomban az ifjúkor egyre inkább , köszönhetően a meghosszabbodott iskolában eltöltött időnek, aminek következtében későbbre tolódik a családalapítás, illetve a munkába állás is.
 - a. kitolódik
 - b. előrébb csúszik.
3. A tartoznak például a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok stb.
 - a. nem-formális tanulás
 - b. formális
4. A tanárszakos hallgatók nézőpontjára a jellemző inkább, és a nevelés, tanítás tevékenységével kapcsolatos nézetek még nem szerveződtek céltudatos rendszerbe.
 - a. diák-perspektíva
 - b. tanár perspektíva
5. Az egész életen át tartó tanulás európai referenciakerete ... kulcsfontosságúnak nevezett kompetenciát nevez meg, igaz az egyes kompetenciák között átfedések találhatók.
 - a. 8
 - b.10
6. Egyes tanulmányokbannevezik a munka mellett tanuló hallgatókat, a tanulmányaikat megszakító, többedik jelentkezésre felvételt nyerő hallgatókat, vagy a nem szokványos társadalmi rétegből érkező hallgatókat stb.
 - a. nemtradicionális hallgatónak
 - b. öregdiákoknak

7. A rendszerváltást követően a nappali tagozatos hallgatói létszám 1990 és 2010 között ..., a részidős képzés hallgatóinak száma pedig ... növekedett.

- a. háromszorosára, hatszorosára
- b. kétszeresére, négyszeresére

8. A szervezettség és az irányítottság a formális és a nem-formális tanulásra egyaránt

- a. jellemző
- b. nem jellemző.

9. Az élethosszig tartó tanulás felértékelődésének, a felsőoktatásban bekövetkező expanziónak és a munkaerőpiacon végbemenő folyamatoknak eredményeként az utóbbi években, évtizedekben a hallgatók összetétele is megváltozott, még inkábbvált:

- a. heterogénné
- b. homogénné

10. A sokat emlegetett felsőfokú képzésben részt vevők ma Magyarországon ... akik egy-egy egyetemi központ (régiónközpont) vonzáskörzetében, jellemzően kisvárosban élnek.

- a. tipikusan fiatal és középkorú nők
- b. tipikusan férfiak

11. A szakma tanulásában meghatározó jelentőségű, hogy a(z) hogyan vélekednek e szakmai fogalmakról, és e tartalmakhoz kötődő saját implicit elveiknek, azaz pedagógiai nézeteiknek milyen tartalma és szerkezete van.

- a. tanárképzésbe belépők
- b. oktatók

12. A ... tanulás az oktatási rendszer keretein belül történik, az erre a célra létrehozott intézményekben.

- a. nem-formális tanulás
- b. formális

13. A szakirodalom szerint ... gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd.

- a. sajátos nevelési igényű (SNI)
- b. figyelmet igénylő

14. Falus Iván szerint „az első éves hallgató, tanulóként átélt tanítási óra tapasztalati bázisán kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, a pedagógus feladatairól”.

- a. több mint 10 000
- b. kevesebb mint 1000

15. ... módszer például: a mély-, életút-, és a félig strukturált interjúk, fogalomtérképek, támogatott felidézés, esszékérdés, metaforaalkotás stb.

- a. Kvalitatív
- b. Kvantitatív

16. ... a képzés, ha az általa elérhető termelékenység növekedés csak az oktatást biztosító vállalatnál érvényesül.

- a. általános
- b. speciális

17. A ... csoportdinamikai hatásokra és irányított tapasztalati tanulásra, saját élményre építő módszer. Személyiségfejlesztési céllal, a szociális és interperszonális készségek fejlesztése és /vagy az elvárt viselkedési formák elsajátíttatása céljából szervezik.

- a. tréning
- b. csoportmunka

18. Az ún. képzések főként a szakképzés eredményességét, a munkavállalás-munkahelykeresés sikerét, vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát segítik.

- a. pótló
- b. folyamatos szakmai továbbképzés

19. A ... körében jellemző az alacsony iskolai végzettség, a szakképzettség hiánya, vagy elavultsága, a 40 év feletti korosztály túlsúlya, a romák magas aránya.

- a. tartósan munkanélküliek
- b. folyamatos szakmai továbbképzés

20. A funkció célja az első iskolai végzettség és/vagy – az egyén életpályája szempontjából szükséges – szakképzettség megszerzése.

- a. pótló
- b. folyamatos szakmai továbbképzés

21. A(z)általános értelemben egy meghatározott időegység alatt elvégzendő komplex feladat feltételeit, folyamatát és eredményeit meghatározó tervezet.

- a. projekt
- b. esetpélda

22. A(z) az aktivizáló módszerek igen fontos csoportját képezik, közös jellemzőjük, hogy a résztvevők képzeletbeli helyzetbe kerülnek. Életszerű vagy ahhoz hasonló problémát kell saját tapasztalataik, vagy a tanultak alapján a szerepek tanulmányozása és eljátszása révén megoldaniuk.

- a. szituációs módszerek
- b. előadó-központú módszerek

23. A résztvevő-központú módszerek megvalósulhatnak.....segítségével.

- a. csoportmunka
- b. frontális szervezés

24. A (z).... magyarázat, egy folyamat vagy struktúra leírására szolgál. Kérdőszava: Hogyan?

- a. leíró
- b. okfeltáró

25. ...-központú módszer az irányított megbeszélés.

- a. Előadó
- b. Résztvevő

26. Tapasztalatok azt mutatják például, hogy a szervezett formában történő tanulást ... folytatják azok, akik korábbi tanulásuk során kudarcélményeket éltek át, és negatív tanulási tapasztalatokkal rendelkeznek.

a. nem szívesen

b. szívesen

27. A személyiség alakítási, fejlesztési lehetősége csak az ifjú korig, 25 éves korig tart, azután az egyének már nem képesek újat tanulni, új képességekre, készségekre szert tenni.

a. igaz

b. nem igaz

28. A résztvevők motiválásában az élettapasztalatok tananyagban történő megjelenítése és a tanultak napi alkalmazhatóságának bemutatása meghatározó jelentőségű.

a. igaz

b. nem igaz

29. Kutatások is megerősítik, hogy a munkanélküliség időtartama predestinálja a további munkaerő-piaci esélyeket, mivel a legális foglalkoztatásba való visszatérés esélye ... a munka nélkül töltött idő hosszával.

a. fordítottan arányos

b. egyenesen arányos

30. A szakképzési intézménynek minősül a törvény szerint:

a. az állami felnőttképzési intézmény

b. a gimnázium

31. A munkaerő-piaci képzések szakmai és nem szakmai képzések is lehetnek, amennyiben azok a munkaerőpiac aktuális szükségleteihez igazodnak, a munkavállalói pozíció javítása érdekében.

a. igaz

b. hamis

32. A munkaerő-piaci képzés támogatása foglalkoztatást elősegítő eszköz.

a. aktív

b. passzív

33. A mindazoknak a szakmai és nem szakmai képzéseknek összefoglaló megnevezése, melyek célja a munkaerőpiac aktuális szükségleteinek megfelelő képzettség biztosítása, az állampolgárok munkavállalói pozíciójának javítása a gazdaság kiszolgálása érdekében
- a. munkaerő-piaci képzés
 - b. középiskolai képzés
34. A pedagógusmesterség tartalmi elemei közé tartozik a bizalomteli légkör megteremtésének a képessége.
- a. igaz
 - b. hamis
35. Az andragógia általános értelemben, szó szerint felnőtt-vezetést jelent.
- a. igaz
 - b. hamis
36. A pedagógia és az andragógia viszonyának tisztázására vállalkozott az a Delfi kutatás is, mellyel a nemzetközi és a hazai felnőttoktatás helyzetét vizsgálták.
- a. igaz
 - b. hamis
37. A(z) elismert szakképesítéseket az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) tartalmazza.
- a. állam által
 - b. szakma által
38. A(z) ... jellemző inkább, hogy az oktatás légköre partneri.
- a. andragógiára
 - b. pedagógiára
39. A vita esetében ... a megfelelő terem.
- a. fontos
 - b. kevésbé fontos
40. A pedagógusmesterség tartalmi elemei közé tartozik együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal.
- a. igaz
 - b. hamis

41. Az önnevelésre képes egyéntud eligazodni a változó körülmények és elvárások között.
a. önállóan
b. segítséggel
42. Tanulni iskolapadban lehet.
a. csak
b. nem csak
43. A DPR a rövidítése.
a. Diplomás Pályakövetési Rendszer
b. Diplomás Pedagógus Radar
44. A diplomások körében ... a munkanélküliség előfordulási gyakorisága.
a. kisebb
b. nagyobb
45. A tanár szakos hallgatókra a korábbi iskolai élmények.
a. hatást gyakorolnak
b. kecóvésbé gyakorolnak hatást
46. ... módszerek például: a mély-, életút-, és a félig strukturált interjúk, a fogalomtérképek stb.
a. Kvalitatív
b. Kvantitatív
47. A a felnőttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg.
a. felnőttképzés
b. felnőttoktatás
48. Amennyiben a felnőtt végzettséget igazoló bizonyítványért tanul, a részvételi motívum ... a tanulás szándékával.
a. nem mindig párosul
b. mindig párosul
49. A diszciplináris rendszer lehetőségét Magyarországon 1968-banalkotta meg.
a. Durkó Mátyás
b. Csoma Gyula

50. A ... akkor szokás alkalmazni, mikor a szakma művelőinek nézeteit szisztematikus feltérképezéssel, összehasonlító elemzéssel kívánják megismerni.

- a. Delfi módszert
- b. projekt módszert

Fejezetek során található gyakorló tesztek megoldó kulcsai:

Fejezetek					
2.3.3.	1 A	2 A	3 B	4A	5A
3.3.3.	1 B	2 A	3 A	4 A	5 A
4.3.3.	1 A	2 A	3 A	4A	5A
5.3.3.	1 A	2 A	3 A	4 A	5 A
6.3.3.	1 A	2 A	3 A	4A	5A
7.3.3.	1 B	2 B	3 B	4 A	5 A
8.3.3.	1 B	2 B	3 A	4A	5A
9.3.3.	1 A	2 A	3 A	4 A	5 A
10.3.3.	1 A	2 B	3 A	4 A	5 A
11.3.3.	1 A	2 A	3 A	4 B	5 A
12.3.3.	1 A	2 A	3 A	4 A	5 A