

könyvtáros, iskolai könyvtári szakértő, Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális
Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely
tanító, okleveles pedagógiatanár, Oladi Általános Iskola Szombathely
tanító, biológia szakos tanár, okleveles pedagógiatanár, Celldömölki Városi Általános Iskola, Celldömölk
tanító, okleveles pedagógiatanár

Gyakorló pedagógusok a pedagógusi kompetenciákról

A gyakorló pedagógusokkal szembeni társadalmi elvárásoknak való megfelelés egyik indikátora a tanulói kulcskompetenciák fejlesztésére tett tanári erőfeszítések megjelenése a tanítási gyakorlatban. Az írás szerzői azt vizsgálták, hogy a környezetükben tanító pedagógusok mennyire vannak birtokában a tanulói kulcskompetenciák fejlesztésének, illetőleg a tanári kompetenciaterületek mennyire épültek be tanítási gyakorlatukba, és mennyire járulnak hozzá a tanulók fejlesztéséhez, vagy mit tesznek a pedagógusok annak érdekében, hogy folyamatosan fejlődjenek és fejlesszenek?

Bevezető

A gyakorló pedagógusoknak a tanári kompetenciákról alkotott vélekedését, az oktatás eredményessége iránt egyre növekvő társadalmi és szakmai igény miatt különösen időszerűnek tartjuk. Az e témában korábban elvégzett vizsgálatok szerint kirajzolódik, hogy a gyakorlati pedagógia általános, szinte minden területen jelentkező nehézségekkel küzd. Egy radikálisan új pedagógiai szemlélet követel helyet magának az oktatásban, ami a minőségre igyekszik nagyobb hangsúlyt helyezni (Jakab, 2007).

A tapasztalat azt mutatja, hogy a magyar iskolákban a tanítás-tanulás még ma is dominánsan a pedagógus által vezérelt tevékenység, ahol pedig a gyermeknek több aktivitásra kellene lehetőséget kapnia. Az is problémát okoz, hogy hazánkban nincs tradicionális kultúrája a pedagógiai differenciálásnak. A módszertani kultúra megrekedt a hagyományos technikák alkalmazásánál és a modernebb eljárások, mint projektoktatás, kooperatív munka, IKT alkalmazása, nehezen terjednek. A rohamos társadalmi fejlődés azonban ezekért kiált.

Az oktatás minőségének javításához szorosan kapcsolódik a pedagógusok képzésének megváltoztatása is, melynek érdekében Magyarországon is teret hódított a kompetencia-alapú pedagógusképzés. Ennek célja, hogy a pedagógus oktató-nevelő tevékenységét számos, meghatározott ismerettel, képességgel, gyakorlati készséggel és attitűddel rendelkező tudja végezni. Az Európai Unió tagállamaiban, így hazánkban is elvárás a minőségileg garantált oktatás, ahogy Réthy (1998, 222. o.) fogalmaz, „...napjainkban a minőség az oktatásban jogos elvárás”.

Az eredményességhez szükség van egy új szakmai profil kialakítására a pedagógusképzésben, annak bizonyosságául, hogy a képzés alkalmazkodik az új kihívásokhoz. Manapság a tanulói személyiség fejlesztése, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése,

a szakmai együttműködési képességek, a kommunikációs képességek erősítése, az új oktatásszervezési formák iránti nyitottság, új információs-kommunikációs technológiák alkalmazása a korábbinál nagyobb hangsúlyt követel magának (Kárpáti, 2008).

A tanári kompetenciák fejlesztése: lehetőség és kötelezettség

Általánosságban a kompetencia valamely szakma képviselőjének hozzáértését, jártaságát, alkalmasságát, rátermettségét, ügyességét jelenti. A fogalom értelmezése nem ilyen egyértelmű a pedagógiában. Falus (2004, 368. o.) szavaival a tanári kompetenciák „...képesek felölelni a szaktárgyi, a szaktárgyi-pedagógiai, és a pedagógiai mesterségbeli tudás és nézetek egészét...”. Mások szerint a tanári szakértelem „...a tudásnak arra a formájára utal, melynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg” (Horváth és Vass, 2005, idézi: Némethné, 2007, 211. o.).

Értelmezésünk szerint a pedagógusok egyik fő feladata, hogy megismerjék tanítványaik személyiségét, biztosítsák annak harmonikus fejlődését. „Ennek egyik lehetséges útja a növendéket is, a nevelési- oktatási folyamatot is egységben szemlélő, megismerésre épülő tervszerű fejlesztő pedagógiai cselekvés, amely figyelembe veszi az általános, az életkori és az egyedi sajátosságokat. A megismerésnek és a fejlesztésnek az iskola kontextusában pedagógiai célja van. Az egyén azon sajátosságaira és azoknak az eredetére irányul, amelyek a fejlesztési lehetőségek feltárását, a célok kijelölését, a fejlesztő programok kimunkálását és végrehajtását szolgálják. A megismerésnek és a fejlesztésnek dialektikus kölcsönhatásban kell lennie” (Tóth, 2007, 22. o.). E tevékenységrendszer végső célja, hogy minden tanuló a szükségleteinek és igényeinek megfelelő oktatásban és nevelésben részesülhessen. „Az alapvető elvárás az iskolával szemben, [...] a *szociális életképesség magalapozása*. [...] Mindenekelőtt arra kell törekednie, hogy a kompetenciák minél szélesebb körét hatékonyan fejlessze” (Bábosik, 2008, 9. o.). A pedagógiai tevékenység alapozása a képzés feladata, amire a gyakorlat során szerzett finomabb technikák támaszkodhatnak. A tanári kompetenciák megléte, fejlesztése ezért is kulcskérdés, mert a „jó tanár pozitív mintaként hat a diákokra. [...] a tanítón múlik, képes lesz-e megszerettetni a tanulást diákjaival. [...] A hatékony tanárok felelősséget vállalnak munkájuk eredményességéért, különböző diákokhoz különböző módon, eltérő módszerekkel [...] viszonyulnak” (Torgyik, 2007, 96. o.).

Az új felsőoktatási törvénnyel (2011. évi CCIV. törvény) harmóniában a 8/2013. EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről újrafogalmazza, és egyben megerősíti a képzés 2006-ban előírt kimeneti követelményeit és célját: „A képzés célja tanárok képzése, akik széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek. Felkészültek a Nemzeti alaptantervben, a fejlesztési területek, nevelési célok alapján meghatározott köznevelési feladatokra és az oktatói-nevelői munka értékeinek, a közműveltségi tartalmak közvetítésére, a tudásépítésre, a kulcskompetenciák fejlesztésére és érvényesítésére” (8/2013. EMMI rendelet, 1. melléklet).

Amennyiben elfogadjuk azt, hogy a hatékony pedagógiai tevékenység feltétele a tanulók személyiségének és képességeinek ismerete, az ennek megfelelően tervezett pedagógiai folyamat, munkaformák és eszközök, akkor azzal is azonosulnunk kell, hogy a jó pedagógustól elvárható az optimális tanuló- és megismerési technikák, a korszerű tanulásszervezési módok ismerete, a differenciálás lehetőségének széleskörű alkalmazása és a modern infokommunikációs eszközök bevonása az oktatásba (Némethné, 2007, 219. o.).

Mit tehet a praxis?

Fenti gondolataink érvényességét tágabb szakmai környezetünk is igazolja. „Az európai oktatás eredményességének legfontosabb sarokköve, a tanári hatékonyság növelése, ami a képzés színvonalának emelésén túl, a már pályán levő pedagógusok korszerű szakmai tudásának fejlesztését is igényli” (N. Tóth, 2011. 335.).

A tanári tevékenység meghatározása nagyon összetett feladat, mert a tanulók különböző életkora, tanulási jellemzőik, szociális körülményeik számos tanári képességet, stratégiát követel. Ezek mellett figyelembe kell venni a tanár oktatási módszereit, kommunikációs képességeit, szaktárgyi tudását, gyakorlati készségeit vagy a továbbképzéseken nyújtott teljesítményét is (Kárpáti, 2008.). A képzéseken való részvétel hozzájárul a pedagógusok tanári kompetenciáinak fejlődéséhez, ami elősegítheti a tanulók kompetenciáinak nagyobb arányú fejlesztését. A korábban ismertetett 2005-ös uniós pedagógusképzési stratégia már fejlődési folyamatként értelmezi a pedagóguspályát, a pedagógushivatást (Falus, 2007; Iker, 2011a), amit az érvényes direktíva így határoz meg: „A képzés és a pályán eltöltött hatékony idő folyamatos fejlődést és továbbképzést feltételez részint az alkalmazkodás, részint az ismeretfrissítés miatt” (8/2013. EMMI rendelet, 1. melléklet).

Hazánkban évtizedes múltra tekint vissza az a szabályozás, hogy a pedagógusoknak hétévente, kötelezően, 120 óra akkreditált továbbképzést kell teljesíteniük, tudásuk, képességeik felrészítése céljából (277/1997. Kormányrendelet¹ 4–6. §). A továbbképzéseket formailag a szakirányú és a szakvizsgás képzésektől az újabb szak, vagy szintemelő diplomán túl teljesíteni lehet 30–60–120 órás tanfolyamokkal is, illetve 30 óra erejéig, de minimum 5 óra nem akkreditált, úgynevezett rövid képzéssel (szakmai nap, pedagógiai nap, jó gyakorlat bemutatása, oktatóként, trénerként, stb. A rendelet 2013 őszi módosítása egyrésztől szigorítja a teljesítést, másrészt szélesíti a lehetséges továbbképzési formákat, hisz a jogszabálynak megfelelő szintű nyelvvizsga-bizonyítványt, vagy például – főként könyvtárostanárok esetében – kulturális továbbképzést is beszámíthatnak a továbbképzési kötelezettség teljesítésébe. N. Tóth (2011, 354. o.) kutatási adataiból kiderül, hogy a vizsgálatba vont 260 pedagógus szerint a kollégák „elsősorban a rövid idejű (30–60 óra) tartó tanfolyamokat választják, amennyiben azok tartalmát hasznosnak ítélik és a költségei sem hárulnak rájuk”.

Tartalmilag és a célokat tekintve beszélhetünk fejlesztő továbbképzésekről, amikor az oktatáspolitikai reformoknak, irányelveknek megfelelő témájú, esetenként központi alapítású és szervezésű felkészítések zajlanak. Vannak kompenzációs képzések, amikor a megfelelő, munkakörhöz szükséges szakot, képzettséget szerzi meg a pedagógus, az aktuális nevelési, oktatási problémákra reagáló tanfolyamokat pedig problémacentrikus képzéseknek hívjuk (Liskó, 2004.). A továbbképzések tartalmi kidolgozóinak, az alapítási eljárást lebonyolítóknak és a hiteles és hatékony megvalósítóknak hatalmas felelősségük van e téren. Az utóbbi évek képzéskínálata vegyes, a képzéseken való részvételi intenzitás a finanszírozás minimum 80 százalékos központi támogatása mellett szintén vegyes (Liskó, 2004).

Vannak periódusok – a 7. év közeledtével, illetve uniós forrású képzések indítása idején –, amikor az intézmények számára kötelezően előírt továbbképzési tervezés arányosítási törekvései ellenére is tömeges a részvételi arány, noha a képzések színvonala, a képzési kínálat és a pedagógusok igényei nem mutatnak minden esetben párhuzamot. 2011-ben például az akkreditációs rendszerben regisztrált tanfolyamok közel fele magánvállalkozáshoz, harmada valamely szakmai szolgáltatóhoz, töredéke pedig alapítványokhoz és felsőoktatási intézményekhez volt köthető (N. Tóth, 2011).

Az új pedagógiai szakmai szolgáltatási rendelet (48/2012. EMMI rendelet, 1. § [2]–[4])² értelmében azonban a köznevelési intézmények pedagógiai szakmai szolgáltatásokat, így továbbképzést is megynként a szakminisztérium, illetve a Klebelsberg

Intézményfenntartó Központ által létrehozott, vagy azzal szerződést kötött állami szakmai szolgáltatótól vehetnek igénybe. A pedagógus továbbképzési akkreditációs eljárás, amelyet a még hatályban lévő 277/1997. Kormányrendelet szabályoz, lassú, de az utóbbi időben szigorúbb, a didaktikai, módszertani megoldásokra még több hangsúlyt fektető, referenciákat kérő eljárás lett. A továbbképzéseket mind az Oktatási Hivatal, mind a Felnőttképzési Akkreditációs Testület ellenőrizheti úgy tartalmilag, mint a jogszabályi megfelelés tekintetében (277/1997. Kormányrendelet). A szervezett továbbképzések fajtáiról, számáról és az azokon tanúsítványt szerzettek létszámáról a szolgáltatók évente beszámolnak az Oktatási Hivatalnak, másrészt kiadványaikon és honlapjaikon keresztül tájékoztatnak. Ezzel együtt sem állítható, hogy a részvételi hajlandóság megfelelő vagy emelkedik, illetőleg a képzések hatékonysága fokozódik (Liskó, 2004; Keller, 2007; Kárpáti, 2008; N. Tóth, 2011).

Kutatásunk célja³

Hazánkban a pedagógus társadalom előregedni látszik, kevés a pályakezdő. Az idősebb korosztály viszont nehezen tart lépést a modern technikai eszközök fejlődésével, a jól bevált frontális munkát nehezen cserélik a hatékonyabb módszerekre. Egyetértünk Kotschy Beátával (2007, 156. o.), amikor leszögezi, hogy „a pedagógiai munka eredményesebbé tétele csak akkor következik be, ha a pedagógusok maguk is elfogadják a változtatás szükségességét, és képesek a problémák megoldására új válaszokat, módszereket keresni, ezeket a gyakorlatban sikerre vinni.”

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy mi teszi problémássá a tanulók kompetencialapú oktatásának természetessé válását, a pedagógusok szakmai fejlődésének belső indíttatását, a tanári kompetenciák fejlesztése/vagy fejlettsége és a tanulói kompetenciafejlesztés koherenciáját. Tudnak-e kollégáink kellő figyelmet fordítani a tanulói személyiség megismerésére, hiszen a hatékony oktatásnak ez az egyik alapja.

Egyéni bánásmóddhoz, a 2012-ben elfogadott köznevelési törvény értelmében (is), minden tanulónak joga van. Vajon akarnak-e, tudnak-e kollégáink lépést tartani az oktatási módszerek, eszközök fejlődésével, képzik-e magukat az iskolai hatékonyság érdekében? Megnézzük, hogyan viszonyulnak a különböző területen és különböző tárgyat tanító kollégáink a diákok személyiségfejlesztéséhez, mint mindennapos tevékenységhez, és miben látják azt megvalósulni; eleget tesznek-e módszertani kultúrájuk megújításáért, hiszen tény, hogy pedagógusi kompetenciáik fejlettsége kihat a tanulói kompetenciák fejlesztésére/fejlettségére. Feltevéseinket több pontban fogalmaztuk meg.

Hipotéziseink

1. A tanulói kulcskompetenciákkal és fejleszhetőségének lehetőségeivel, módszereivel kollégáink kellően tisztában vannak, ennek ellenére túlzott hangsúlyt fektetnek az ismeretközlésre, ami miatt a tanulói személyiség megismerése és a közösségek fejlesztése háttérbe szorul.
2. A modern tanulásszervezési eljárásokat és infokommunikációs eszközöket a tanárok többsége ismeri és rendszeresen alkalmazza.
3. Kollégáink reálisan látják a szakmai együttműködés és kommunikáció, a szakirodalom tanulmányozása, illetve a továbbképzéseken való részvétel szükségességét saját szakmai hiányosságaik pótlásában.

A kutatás helye

Kutatásunk során hat megyében (Győr-Moson-Sopron, Fejér, Pest, Somogy, Vas és Zala) különféle iskolatípusokban, többféle területről (tanító, általános iskolai tanár, könyvtáros tanár, középiskolai tanár, igazgató-helyettes, igazgató) kérdeztünk meg kollégákat a megjelölt témákkal kapcsolatban.

Mintavétel és minta

Vizsgálatunkhoz a válaszadókat, összesen százhusz gyakorló pedagógust, személyes felkéréssel választottuk ki saját tantestületeinkből, ismeretségi körünkéből, és önkéntes válaszadásra kértünk őket. A kiválasztás során figyeltünk arra, hogy minden iskolatípus képviselve legyen, de a pályán eltöltött idő alapján is minél szélesebb körbe tartozzanak a megkérdezettek. Mivel vizsgálatunk a pedagógus populáció egy nagyon kis szeletére terjedt ki, felmérésünk nem reprezentatív, mégis hisszük, hogy saját iskoláinkra és közvetlen kollégáink véleményeire vonatkozólag, de talán mások számára is hasznos ismeretekhez jutottunk belőle.

Válaszadóink között a férfiak aránya rendkívül alacsony, mert a tantestületekben szinte alig akad férfi, ami arra utal, hogy az oktatás elnőiesedése saját intézményeinkben is megfigyelhető. A középiskolai pedagógusok és az általános iskolák felső tagozatos válaszadói között elvétve még találtunk férfit, de a tanítók között alig (N. Tóth, 2013, 5. o.).

A pályán eltöltött időt vizsgálva látjuk, hogy a 120 fős mintában csak minden hatodik kolléga számít pályakezdőnek, miközben minden második 20 évnél régebben dolgozik a pályán, ami iskoláinkban is jól példázza a pedagógus szakma előregedését.

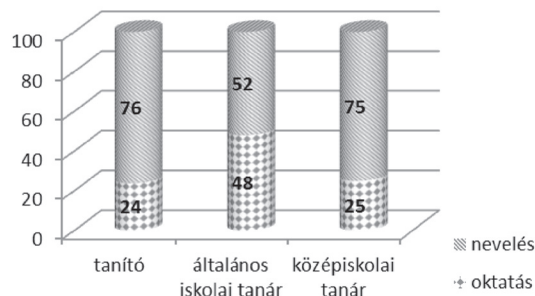
A kutatás módszere és eszköze

Adatgyűjtésünkhöz az egyéni, írásbeli kikérdezés feltáró módszerét alkalmaztuk, ennek alapja egy 42 db zárt végű kérdést tartalmazó, saját szerkesztésű kérdőív volt, melyet részben elektronikus, részben pedig nyomtatott formában juttattunk el a kollégákhoz, kik maximális segítőkészségüket bizonyították a maradéktalan kitöltéssel és visszajuttatással.

A kutatás eredményei és következtetések

Oktatás és/vagy nevelés

A pedagógus gondolkodása és cselekvése szempontjából alapvető kérdés, hogy miképpen értelmezi a tanulók személyiségének, kompetenciáinak fejlesztését. Ebben a nevelői-oktatói munkával kapcsolatos beállítódás meghatározó szerepet tölt be, éppen ezért vizsgálódásunk egyik fő törekvése annak igazolása, vajon a nevelést vagy az oktatást tartják fontosabbnak kollégáink. A rendelkezésre álló információk alapján megállapítható, hogy a napi teendők között a nevelés dominánsabb az oktatásnál (1. ábra).



1. ábra. Az oktatás/nevelés fontosságának aránya beosztás (iskolafokozat) szerint

A beosztás és a vélemény összefüggésének igazolására statisztikai eljárást választottunk, amivel igazolást nyert, hogy ($\chi^2_{szf:5} = 7,49$; $p < 0,02$) a beosztás és az oktatás szerepének megítélése a pedagógiai feladatok között mindössze 2 százalékos valószínűséggel független egymástól. Látható (1. ábra), hogy a tanítói munkakörben dolgozók válasza szerint a nevelés kétszer olyan fontos, mint az oktatás. Az általános iskolai tanároknál ez az arány kiegyenlítettebb, de a középiskolai tanároknál ismét a nevelés fontossága jelenik meg erőteljesebben, ami felülmúlta várakozásunkat, mert a középiskolában tanító pedagógusokról inkább feltételeztük az ismeretközpontú hozzáállást.

Azzal, hogy ilyen mértékben emelik ki kollégáink a nevelés jelentőségét, az ezzel járó többletfeladatok is előtérbe kerülnek. Az osztályfőnökség például a pedagógusok többsége számára a többletterhek ellenére is vállalható. Szinte biztosra vehetjük, hogy nem anyagi és szakmai megbecsülés indokolja szerepvállalásukat, sokkal inkább a munkájuk és tanulóik iránti felelősségük, szakmai elhivatottságuk. Ebből kiindulva megkértük a kollégákat, rangsoroljanak néhány tanári tevékenységet annak fontossága szerint. Válaszaikat az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A tanításban legfontosabbnak ítélt tényezők sorrendje

Tanári tevékenység megnevezése	Rangkorrelációs együttható
A hagyományostól eltérő tanítási módszerek alkalmazása	0,833
Az ismeretanyag átadása	0,777
A tanulók kommunikációjának fejlesztése	0,666
A tanulók kreativitásának fejlesztése	0,555
Az egyéni képességek megismerése	0,333
A tanulók reális önismeretének fejlesztése	0,333
A tanulók társas kapcsolatainak megismerése	0,222
Az értékelés	0,11

Válaszadóink – az 1. táblázatban láthatóan – úgy vélik, munkájukban legfontosabb a szakmai megújulás, és az oktatási tevékenység/„ismeretanyag átadása” foglalja el az első-kelő második helyet a sorban. A tanulók kommunikációjának, kreativitásának és reális önismeretének fejlesztése kevésbé hangsúlyos része tennivalóiknak. A vélemények és az egyes szakképzettségek (tanár, tanító) között összefüggést feltételeztünk, de ezt statisztikailag nem tudtuk igazolni ($\chi^2_{szf:15} = 3,51$; $p > 0,99$).

Korábban már utaltunk arra, hogy a vizsgálatban részt vevők fele több, mint 20 éves pedagógiai gyakorlattal rendelkezik. Valószínűsíthető tehát, hogy a tanulói kulcskompetenciákkal való részletes ismeretszerzést a diplomaszerezés után, továbbképzéssel sajátították el, míg fiatalabb kollégáik akár már a képzés kimeneti követelményeiben tették ugyanezt. A tanulói kulcskompetenciák iskolai dokumentumokban történő fellelhetőségében némi bizonytalanságot tapasztaltunk. Válaszadóink szerint a NAT-ban (63 százalék), a pedagógiai programban (20 százalék) vagy az IMIP-ben (9 százalék) és a házirendben (8 százalék) találhatóak meg ezek. A válaszok az iskolák működési dokumentumainak tartalmi sokszínűségét egyértelműsítik.

A tanulói kulcskompetenciákról a kollégák majdnem fele (44 százalék) gondolja, hogy ezek alapokat nyújtanak a tanulóknak a mindennapi életben való eligazodáshoz, harmada (29 százalék) szerint viszont az iskolai életben való eligazodást segítik. A kollégák átlagosan 9,8 tanulói kompetenciát említettek. Többségük (62 százalék) nyolc kulcskompetenciát, harmad részük viszont több vagy kevesebb fejlesztendő területet jelölt meg. A vélemények a kompetencia-fejlesztés célját illetően homogénebbek ($s=6,6$), azok mennyisége vonatkozásában viszont kevésbé ($s=9,4$). A szakképzettségek és a tanulói kulcskompetenciákat illető tájékozottság között szignifikáns összefüggést statisztikailag nem tudtunk kimutatni ($X^2_{szf:7}=3,7$; $p>0,8$), a kompetenciák fejlesztésének tantárgyi keretein viszont érthetően nincs határozott ($s=9,7$) egyetértés a pedagógusok között.

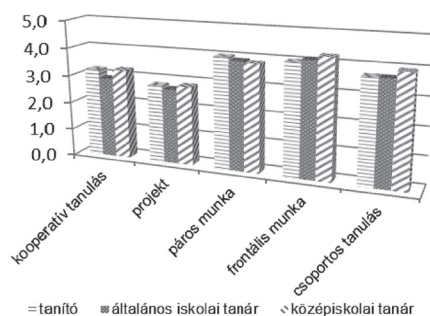
Személyiség- és közösségfejlesztés

A megkérdezett pedagógusok harmada (34 százalék) saját megítélése szerint munkaidejének körülbelül tizedét (11–15 százalék) fordítja a tanulók személyiségének megismerésére/fejlesztésére, másik harmada (33 százalék) ennél kevesebbet (6–10 százalék), ötöde (26 százalék) pedig munkaidejének hozzávetőleg ötödét (16–20 százalék) tölti ezzel, ellentétben azokkal (8 százalék), akik elenyésző (0–5 százalék) időt fordítanak rá. A jelenség tovább erősíti a korábbi megállapítást, mely szerint iskoláink oktatáscentrikusak. Az oki háttér vizsgálata különösen azért indokolt, mert a véleményekben nem egészen egyértelmű a pedagógusi tevékenységek fontossági sorrendje. Adataink szerint (1. táblázat) a tanulók személyiségének egyetlen sajátossága (önismeret, képességek, kommunikáció, társas kapcsolatok, kreativitás) sem került a rangsor élére, itt viszont a kollégák kétharmada mégis úgy nyilatkozott, hogy jelentős energiákat fektet e tevékenységbe. Ez a kontraszt motiválta a szakképzettségek és a személyiségfejlesztésre vonatkozó vélemények összefüggésének vizsgálatát. Az elemzésbe vont csoport meggyőződése erősen ($s=12$) szóródik. A legszerteágazóbb véleményeket a középiskolai tanároktól kaptuk ($s/\bar{x}=61$ százalék). Az attitűdök és szakképzettségek között levő összefüggés az általános és középiskolai tanárok csoportjaiban volt kimutatható ($x^2_{szf:7}=9,91$; $p<0,2$), ami, úgy véljük, arra utal, hogy a felső tagozat és a középiskolák tanulóinak életkori sajátosságai, valamint a sokrétű és folyton változó információk adaptálása háttérbe szorítják a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységeket, ezért a hangsúly az új ismeretek tanítására tolódik (1. táblázat).

A tanulói közösségek fejlesztéséről mint kiemelt pedagógusi kompetenciáról válaszadóink úgy tartják, ez elsősorban osztályfőnöki, másodsorban napközis nevelői, harmadsorban pedig szaktanári feladat. A közösségfejlesztés szempontjából hatékonynak értékelt módszerek közül mintánkat alkotó kollégák a kooperatív munkaformát emelték ki első helyen, a frontális munkaforma pedig a rangsor végére került. Erősen megoszlanak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy mely képzési szinteken kellene ezeket a módszereket leginkább alkalmazni. A megkérdezett pedagógusok több, mint fele (55 százalék) az

alsó tagozat mellett foglalt állást, ötöde pedig a felső tagozat mellett (20 százalék). A kérdőívet kitöltők tizede (16 százalék) gondolta úgy, hogy minden iskolai szinten szükség lenne közösségfejlesztő módszerek használatára. A középiskolákat a megkérdezetteknek tizede (9 százalék) tartotta erre megfelelőnek.

A közösségek alakulására bizonyítottan pozitív hatású tanulásszervezési módok (projektmunka, csoportmunka stb.) iránti saját beállítódásukról a vizsgálatba vont nevelők a 2. ábra tanúsága szerint nyilatkoztak, aminek elkészítéséhez a különféle tanítási-tanulási módszerek hatékonyságának ötfokú (Likert) skálán törénő jelölése adta az alapot. Felmérésünk eredménye szerint a frontális munka ($\bar{x} = 4,1$) még mindig a legnépszerűbb a tanárok között. Kedvelik ugyan a páros ($\bar{x} = 3,9$) és csoportmunkát ($\bar{x} = 3,8$) is, de a kooperatív tanulás és a projektmunka utolsó a népszerűségi sorban ($\bar{x} = 3,1$ és $2,8$). A tanulók differenciált fejlesztésére szolgáló munkaszervezési módok (páros, csoport, projekt, kooperatív) összességében ($\bar{x} = 3,4$) elmaradnak a frontális munka egyeduralma ($\bar{x} = 4,1$) mögött (2. ábra).

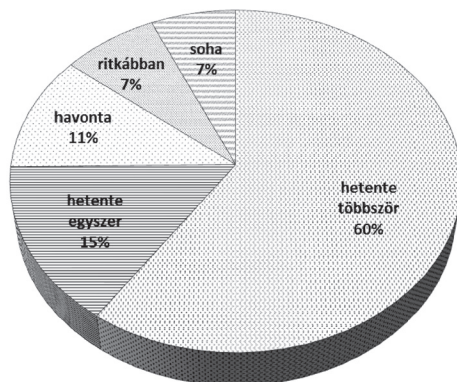


2. ábra. A közösségfejlesztő tanítási-tanulási módszerek népszerűsége ötfokú skálán

Vizsgálatunk során a válaszadók véleménynyilvánításában összhangot kerestünk az elmélet és a tényleges napi gyakorlat sajátosságai között. Megállapítottuk, hogy véleményeik ellenére a felmért pedagógusok harmada (29 százalék) soha vagy nagyon ritkán használja óráin a kooperatív és/vagy a projektmódszert. A kollégák 88 százaléka pedig úgy nyilatkozott, hogy általában (nagyon gyakran vagy mindig) frontálisan tanít. Az egyes munkaformák elutasítása vagy preferációja és a szakképzettségek között szignifikáns összefüggést ekkora mintán nem tudtunk kimutatni. A tanítók attitűdjeit a módszerek iránt ($s=6,6$) vélhetően az osztálytanító és a napközis nevelő közösen végzett tevékenységrendszere befolyásolja, míg a felsőbb évfolyamokban ($s=10,2$) egy tanulócsoport akár hétszer ennyi szaktanár együttműködését is igényeli. Ennek ellenére a középiskolában tanítók véleménye mindkét csoportnál egységesebb ($s=4,8$) a módszerek kedvelése és elutasítása terén.

Infokommunikációs eszközök a tanórán

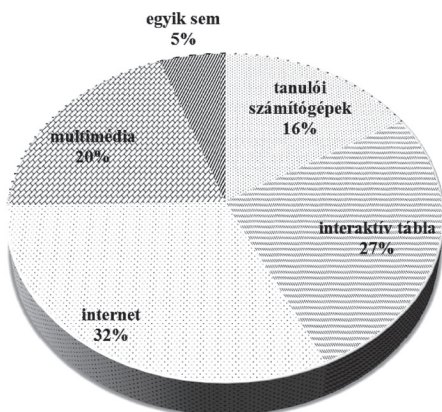
Az oktatási folyamat hatékonyságát ma már sokféle IKT-eszkővel tudjuk fokozni. Használatukkal javítható a diákok motiváltsága is, így rendszeres alkalmazásuk fejlesztő hatással bírna. Az IKT-eszközök megléte ugyanakkor egymagában nem oldja meg az oktatás problémáit, szükséges módszertani változtatások meglépéséhez azonban hozzájárulhat (Molnár, 2011). Vajon a pedagógusok általunk felmért csoportja milyen gyakorisággal tud IKT-támogatású tanórát tartani?



3. ábra. IKT-eszközök használatának gyakorisága

Vizsgálatunk eredményei szerint kollégáink 60 százalékának hetente többször is van erre lehetősége. Az is kiderült, hogy a különböző képzettségű pedagóguscsoportok közül leginkább a tanárok preferálják a modern technikával segített tanítás-tanulási folyamatot.

Az eszközök használatának gyakoriságát elemezve tudjuk, a középiskolai tanárok hetente több alkalommal, az általános iskolai tanárok és a tanítók pedig ritkábban hívják segítségül ezeket. Az oktatás korszerűsítése megköveteli az eszközök iskolai jelenlétét, valamint a használatukhoz szükséges pedagógusi kompetenciákat. Adataink szerint még mindig vannak olyan pedagógusok (14 százalék), akik soha vagy nagyon ritkán vetik be az IKT-t a folyamatba. Tekintve, hogy mintánk többsége az idősebb korosztályhoz tartozik, valószínűsítjük, hogy ők tanulmányaik során alig vagy egyáltalán nem részesültek informatikai képzésben, amit további önképzéssel vagy továbbképzéssel lehet pótolni. Nem beszélve arról, hogy a pedagógusok többségének ezen modern berendezések (számítógép, okostelefon stb.) otthoni beszerzése anyagi gondot jelenthet, ami az iskolák többségéről is elmondható. Az oktatásban jelen lévő számítógépek elavultak, kevés az egy tanárra jutó berendezés. „Átlagosan az általános iskolák tekintetében országos viszonylatban 15 tanuló jut egy számítógépre. Ha a számolás során nem vesszük figyelembe az elavult számítógépeket.” (Tóth, Molnár és Csapó, 2011, 131. o.)



4. ábra. Tanítási órán használt információtechnológiai eszközök

A tanítási órán a pedagógusok leginkább az internetet (32 százalék) és az interaktív táblát (27 százalék) részesítik előnyben, bár előfordul, hogy egyiket sem veszik igénybe (5 százalék). A tanulói számítógépek használata az informatika órák kivételével csekély (16 százalék). Fontos lenne, hogy az IKT-t gyakrabban bevonják az oktatás egészébe, hogy a diákok a gyakorlatban is alkalmazható tudást szerezzenek a helyes internet-, forrás- és adatbázis-használathoz. Az eszközök alkalmazása új pedagógiai módszereket

Már egy 2009-es kutatási összefoglalásban is olvasható, hogy a kooperációban gondolkodó pedagógusok a kollégáikkal való együttműködés hatására hatékonyabbnak értékelték saját munkájukat, mint azok, akik magányosan dolgoznak (Herman és mtsai, 2009). Kutatásunkban ennek megvilágítását is megcéloltuk. A válaszokból következtítettünk a kollégák közötti kommunikáció iránti attitűdökre (81 százalék). Ugyanakkor kiderült, hogy a munkaközösségi megbeszélések hatékonyságát általában csekélynek (17 százalék) minősítik, noha ezen megbeszélések célja, hogy az azonos tantárgyat tanító kollégák meg tudják vitatni szaktárgyuk felmerülő kérdéseit. Elgondolkodtató például, hogy legkevésbé hatékonynak (1 százalék) az igazgatói megbeszélést, illetve a tantestületi értekezletet (1 százalék) tartják a pedagógusok.

pedagógusok és szülők; pedagógusok és tanulók stb.) között valósul meg. Már egy 2009-es kutatási összefoglalásban is olvasható, hogy a kooperációban gondolkodó pedagógusok a kollégáikkal való együttműködés hatására hatékonyabbnak értékelték saját munkájukat, mint azok, akik magányosan dolgoznak (Herman és mtsai, 2009). Kutatásunkban ennek megvilágítását is megcéloltuk. A válaszokból következtítettünk a kollégák közötti kommunikáció iránti attitűdökre (81 százalék). Ugyanakkor kiderült, hogy a munkaközösségi megbeszélések hatékonyságát általában csekélynek (17 százalék) minősítik, noha ezen

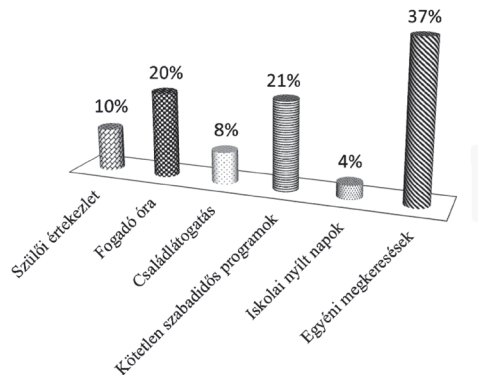
feltételez, melyeket a régóta pályán lévő kollégáknak is meg kellene ismerniük. Az oktatóprogramok használata és fejlesztése sokban segíthetné munkájukat. A technika azonban nem helyettesíti a pedagógust, csak mint segédeszköz van jelen. A válaszadók több, mint a fele preferálja az internetet és az interaktív táblát, a tanulói számítógépeket és a multimédiás eszközöket a pedagógusok egyharmada tudja bevonni az órába, pedig a digitális tananyag látványosabb, szemléletesebb, segítségével fejleszthetjük a diákok kommunikációját, kreativitását, koncentrációját, problémamegoldó képességét, együttműködési készségét. A megváltozott szakmai szerephez új módszertani kultúrára van szükség. A megkérdezettek többsége (61 százalék) belátja, hogy a modern módszerek és eszközök jelentős mértékben javítják az oktatás minőségét, mindazonáltal meglepően sokan gondolják azt, hogy csak kis mértékben (36 százalék), és kevesen (3 százalék), hogy egyáltalán nem. A közösségalkítás hatékony módszereit (kooperatív tanulás, csoportmunka, páros munka, projekt) preferálók és az IKT-eszközöket kedvelők között szignifikáns összefüggést mintánkon nem tudtunk kimutatni ($\chi^2_{szf:3} = 2,893$; $p > 0,95$).

Szakmai együttműködés és a kommunikáció lehetőségei, formái

Az oktatásban kiemelt szerepet kap a professzionális kommunikáció, mely különböző formákban és személyek (pedagógusok;

megbeszélések célja, hogy az azonos tantárgyat tanító kollégák meg tudják vitatni szak-
tárgyuk felmerülő kérdéseit. Elgondolkodtató például, hogy legkevésbé hatékonynak (1
százalék) az igazgatói megbeszélést, illetve a tantestületi értekezletet (1 százalék) tartják
a pedagógusok.

Válaszokat kerestünk a pedagógusok és szülők közötti kommunikáció hatékonyságát
elősegítő kapcsolattartási formák minőségére és gyakoriságára.

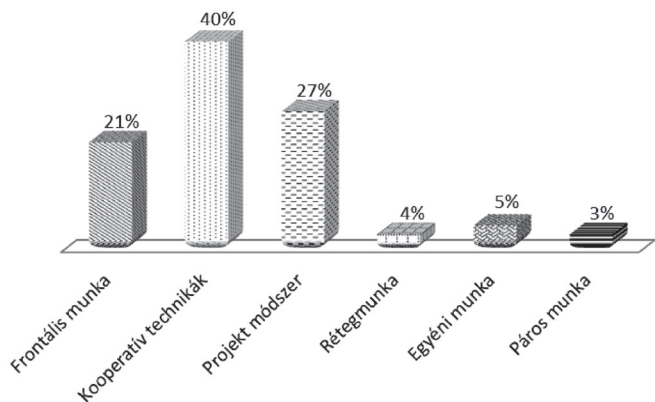


5. ábra. Kapcsolattartási formák hatékonysága a tanár-szülő kommunikációban

Megállapítást nyert, hogy szülő és pedagógus között leghatékonyabb információcserének
a négy szemközti beszélgetéseket tartják, így a kötetlen szabadidős programok, valamint
a fogadóórák valóban minőségi kommunikációra teremtenek alkalmakat a felek között.
Mivel a pedagógusi családlátogatás ma már nem kötelező, a válaszok is ennek megfele-
lően alakultak, noha ezen alkalmak is a személyes beszélgetésekre adnának lehetőséget.
Megítélésünk szerint a családlátogatás a megnövekedett terhek miatt nem várható el a
kollégáktól, pedig a haszna vitathatatlan. A szülői értekezletek során általában a pedagó-
gus kommunikál, a szülő pedig passzív befogadóként információt szerez, ezért e fórum
nem tekinthető interakciónak, sőt, sok esetben gátolja a kapcsolat alakulását, amit az
elutasító tartalmú pedagógusi válaszok mennyisége is jól példáz (5. ábra).

Válaszadóink szerint az óvodával mint társszervevvel való kapcsolat komoly (56 szá-
zalék) jelentőséggel bír, ugyanakkor más szakmai és szolgáltató szervezetek fontossága
is megjelenik (39 százalék). Az önkormányzatok/fenntartók és a középiskolák is elő-
fordulnak a kapcsolattartási formák között, de a válaszadók tizede számára egyáltalán
nem fontosak.

Végezetül a tanulói kommunikáció hatékonyságának növeléséről is szót kell ejtenünk,
mert szervesen kapcsolódik a felnőtt közösségen belüli információcsere jellegzetességei-
hez. A fejlesztés érdekében különböző technikák tanórai alkalmazása lenne szükséges.
Az egyes tanulásszervezési módok helyes megválasztása óhatatlanul kihat a tanár-diák
kommunikációra is. A 6. ábrán a kollégák erről alkotott állásfoglalását figyelhetjük meg.

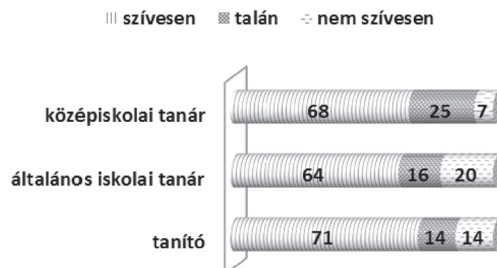


6. ábra. A tanulásszervezési módszerek hatékonysága a tanár-diák kommunikációra

Mintánk a tanár-diák kommunikációt leginkább elősegítő tanulásszervezési módszereként a kooperatív technika alkalmazását (40 százalék) nevezi meg. Közel azonos arányban értékelték hatékonynak a frontális munkát (21 százalék) és a projektmódszert (27 százalék). 3–5 százalék közötti az arány a réteg-, egyéni és páros munka tanár-diák kommunikációra való hatékonyságát illetően (6. ábra). A kommunikációs szint emelésében hatékonyan ítélt módszerek (projekt, kooperatív, páros) és azok tanórákon való alkalmazási gyakorisága között – sajnálatos módon – nem találtunk szignifikáns összefüggést ($\chi^2_{szf.2} = 3,826$; $p > 0,8$).

Szakirodalom és továbbképzési hajlandóság

A tanulói személyiség fejlesztésével mint tanári kompetenciával korábban már foglalkoztunk. Most arra keressük a választ, vajon hozzáférnek-e kollégáink az ezzel kapcsolatos szakirodalomhoz vagy a vele összefüggő továbbképzésekhez. Megnéztük, részt vennének-e a kompetencia fejlesztését célzó tanfolyamokon.

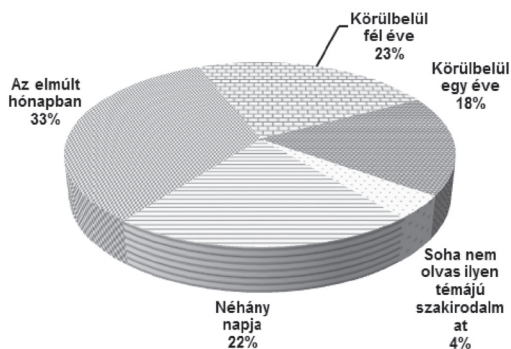


7. ábra. A tanulók személyiségének megismerésére szervezett tanfolyamon való részvételi szándék %-ban

Összesítésünk alapján (8. ábra) a megkérdezett pedagógusok kétharmada szívesen részt venne olyan tanfolyamon, amely a tanulók egyéniségével, személyiségével foglalkozik, míg a kollégák tizede egyértelműen elzárkózott a lehetőség elől. Minden ötödik

válaszadó bizonytalan a szervezett tanulás sikerében, mindazonáltal az önművelés iránti igények érzékelhetők a véleményekből, ami mégis az élethosszig tartó tanulás létjogosultságát támasztja alá a pedagógusok körében.

Az 8. ábrán megfigyelhető, hogy a szakirodalom tanulmányozását mennyire preferálják a válaszadók.



8. ábra. A pedagógiai, pszichológiai témájú szakirodalom népszerűsége a válaszadók körében

Látjuk, hogy a megkérdezettek mintegy ötöde néhány nap, harmada egy hónap távlatában olvasott pszichológiai témájú szakirodalmat. Azok aránya, akik fél éve, egy éve vagy soha nem olvasnak ilyen témájú írásokat, meglehetősen jelentős (45 százalék). A megoszlás arra utal, hogy kollégáink fele fontosnak tartja ugyan az önképzést és olvassa a szakirodalmat, a másik fele viszont bizonytalan abban, hogy mit válasszon, amivel pozitívan befolyásolhatná saját munkavégzését vagy annak hatékonyságát. Jelen elemzésben a tanítóké a legheterogénebb csoport ($s = 6$; $s/\bar{x} = 25\%$). A modern oktatásszervezési módok alkalmazása és a professzionális irodalom használata között ($\chi^2_{szf.3} = 2,694$; $p > 0,3$) szignifikáns összefüggést nem tudunk kimutatni.

Összegzés, következtetések

A kutatásunk elején megfogalmazott hipotézisek többnyire reális feltevéseknek bizonyultak. A pedagógusok a tanulók egyéni képességeinek megismerését fontosnak tartják, első helyen kiemelt feladatukként szerepeltetik, azonban kétharmad részük nem tud erre elegendő időt fordítani. Válaszadóink úgy érzik, az iskolában az évfolyamok előrehaladtával az oktatás szerepe egyre fontosabbá válik a neveléssel szemben. A tanári kompetenciáknak a napi teendők közötti arányai nem függ össze a pedagógusi beosztásokkal. Megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek ismerik az új közösségfejlesztő módszereket és azok hatékonyságát, bár a gyakorlatban ezek még nem általánosak, túl nagy a hangsúly az ismeretközlésen. A frontális munka még mindig előtérben van, noha a csoport- és a páros munka fokozatosan terjed. Háttérbe szorul a kooperatív tanulásszervezés, a projekt módszer pedig ritkán szerepel a tanórákon. A közösségfejlesztés – véleményezőink szerint – kiemelten az osztályfőnökök feladata, ennek módszereit viszont az alsó tagozatban használják leginkább.

A tanulói kulcskompetenciák terén munkatársaink bizonytalanok, nem egységesen tájékozottak azok fogalmi tartalmában, fejlesztési kereteiben, és nem ismerik alaposan az iskola működési dokumentumainak tartalmát.

A pedagógus társadalom előregedése tény, ami megmutatkozik a modern informatikai eszközök használatának gyakoriságában is, hipotézisünket tehát nem tudtuk igazolni. Még mindig vannak, akik nem alkalmazzák ezeket rendszeresen, még akkor sem, ha tudják, nagy segítséget jelentene számukra, és rendelkezésre is állnak az intézményben. Ennek ellenére a használat fontosságát a megkérdezettek többsége elismeri. A modern IKT-eszközök közül az interaktív tábla és az internet használata a leggyakoribb, és az ezek megismerését segítő továbbképzésekre is szívesen jelentkeznének a kollégák, mert tisztában vannak azzal, hogy javítják az oktatás színvonalát, és az oktatási folyamat szerves kiegészítőjének tartják ezeket. Szakmai fejlődésben elkötelezettek a kollégák, önművelésre és továbbképzésekre viszont csak szűk területen (IKT) vállalkoznának.

A szakmai érintkezés célravezető kapcsolattartási formáiról hipotézisünkkel egyező eredményt kaptunk. Az általunk megkérdezettek igénylik a négy szemközti kommunikációt, amire a szükségesnél kevesebb lehetőségük adódik. A családlátogatás hasonló körülményeket feltételezne, de a pedagógusoknak csak töredéke él ezzel a lehetőséggel, mert a szülők egy része sem partner benne.

A tanár-diák kommunikáció hatékonyságát szolgáló tanulás-szervezési módok közül kiemelték a kooperatív technikákat és a projektmódszert. Kutatásunkból ugyanakkor kiderült, hogy ezeket csak ritkán vagy néha alkalmazzák praxisukban. Megállapíthatjuk, hogy birtokában vannak a hatékonyságot elősegítő pedagógiai ismereteknek, de ezeket még nem adaptálták teljességgel a tanítás-tanulás folyamatába. Ez a hipotézisünk sem igazolódott.

Összegzésként azt mondhatjuk, a tanulóknak és a pedagógusoknak együttesen fejlődniük kell az oktatás hatékonysága érdekében. A minőségi reform már elindult, és alapvető pedagógiai szemléletváltást (paradigma) hajt végre az iskolákban és a pedagógusok körében (Bakó, 2011). A továbbképzési lehetőségekhez a jogszabályi háttér adott, a kompetencia-alapú oktatásra több körön keresztül történt már szakmai felkészítés, a közelmúlt tantervei is a kompetenciaegyüttesek köré formálódtak. Ennek ellenére a pedagógusok gyermek- és kompetencia-fejlesztési szemlélete nem egységes, mert az adott pedagógus szakmai fejlődését, tudásának frissítését nagyban befolyásolják nézetei, hiteli, igényessége. Leszögezhetjük, hogy a pedagógus-továbbképzési rendszer céljának, tartalmának, finanszírozásának, kivitelezésének megújítása elengedhetetlenné vált: „az egész továbbképzési rendszer támogasson egy olyan pedagógus életpályamodellt, amely a képzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést egy koherens rendszerré változtatja” (Iker, 2010, 168. o.)

Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (2011) 2013. 04. 27-i megtekintés, *NetJogtár*, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190. TV
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. (2013) *Magyar Közlöny*, 15. sz. 979–1325.
- 15/2006. (IV.3.) OM rendelet A tanárképzés képesítési követelményeiről. (2006) 2013. 04. 27-i megtekintés, *Nemzeti Jogszabálytár*, http://www.njt.hu/cgi-bin/njt_doc.cgi?docid=102184.143048
- 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet A pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről. (2012) *Magyar Közlöny*, 167. sz. 27850–27866.
- 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről. (2013) 2013. 04. 27-i megtekintés, *NetJogtár*, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277.KOR
- Bábosik István (2008): Az iskola korszerű funkciói. In: uő (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER Kft., Budapest. 7–12.

- Bakó Balázs (2011): Kooperatív tanulás. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 188–220.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 2013. 04. 25-i megtekintés, http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf
- Európai Bizottság (é. n.): *Európa 2020 stratégia*. 2013. 04. 26-i megtekintés, Európai Bizottság, http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_hu.htm
- Falus Iván (2007): Előszó. In: uő (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7–10.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **13**. 3. sz. 359–374.
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Iker János (2010): Konferencia a pedagógus-továbbképzés megújításáért. *Pedagógusképzés*, **8**. 3. sz. 163–168.
- Iker János (2011): *Pedagógusképzés – továbbképzés (2006–2010)*. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés I*. Savaria University Press, Szombathely. 51–86.
- Iker János (2011): *Záró tanulmányok a Pedagógiai szolgáltató és kutató hálózat kialakítása a pedagógus-képzésben a nyugat-dunántúli régióban című projekt eredményeiből*. NymE RPSZKK, Szombathely. 2013. 04. 26-i megtekintés, <http://pszk.nyme.hu/letolthetodokumentumok/viewcategory/17-tamop-412/830-zarokoetet-kepek-nekuel>
- Jakab György (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 3–4. sz. 59–71.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal – Ecostat, Budapest. 193–214. <http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>
- Keller Magdolna (2007): Tanári kompetenciák alakulása a pályán. *Pedagógusképzés*, **5**. 4. sz. 97–111.
- Kotschy Beáta (2007): A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 156–163.
- Kotschy Beáta (2011): A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése. In: uő (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztemderd-jei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 20–23.
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, **13**. 3. sz. 391–405.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, **172**. 9. sz. 1038–1047.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, **6**. 3. sz. 21–41.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda Kft., Pápa.
- N. Tóth Ágnes (2011): Munka és tanulás vs. pedagógus életpálya. In: uő (szerk.): *Változó professzió változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 331–360.
- N. Tóth Ágnes (2013): *Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – Empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében*. Kézirat.
- Petriné Feyér Judit (1998): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatás folyamata. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Simon Katalin (2011): Tanulásmódszertan. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 155–184.
- Torgyik Judit (2007): A tanári szerep dimenziói. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös Kiadó, Budapest. 87–103.
- Tóth Edit, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, **21**. 10–11. sz. 124–137.
- Tóth László (2007): Hatékony tanulómegismerés. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére*. SulinoVA Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 22–50.
- Zachár László (2008): A kulcskompetenciák hatása az alkalmazkodóképesség kialakulására és fejlesztési lehetőségeire. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Okker Kft., Budapest. 15–42.

Jegyzetek

¹ 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről és a 346/2013. (IX. 30.) Kormányrendelet A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet, valamint a Klebelsberg Intézményfenntartó Központtól szóló 202/2012. (VII. 27.) Kormányrendelet módosításáról.

² 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelete a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai

szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről.

³ Az adatgyűjtést, adatrögzítést, elemzést a tanulmány íróin kívül Bolla Csaba, Hegedüs Mária, Némethné Bagó Ibolya, Biró Patrik, Magyar Ferenc, Nemesné Pethő Anikó, Ress Brigitta, Tihanyi Viktória gyakorló pedagógusok, pedagógiatanár MA szakos hallgatók végezték.