

Tartalomjegyzék

I.

Modulfejlesztés, modulmenedzsment

Torgyik Judit

A projektmódszer alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban

A projektmódszer megvalósításának gyakorlatát a svájci Fachhochschule Aarau-ban töltött tanár-továbbképzés ideje alatt volt lehetőségem közelebbről is megismerni. Érdekesnek találtam, ahogy a diákok felelősségteljesen és tanári irányítás nélkül remek megoldásokat hoznak létre, s ráadásul kedvvel és nagy motivációval, lelkesedéssel dolgoztak. Elgondolkodtam azon, hogy nálunk miért nem eléggé ismert ez a didaktikai eljárás. Amikor tanárjelölt hallgatóimat egy-egy vizsgán arról kérdezem, hogy látott-e már projektmunkát iskolai gyakorlatok során, többnyire nem a válasz. Holott a projektek alkalmazása évtizedek óta szerves részét képezik a fejlett országok oktatásügyének. Az USA-ban 1925-től Kilpatrick és John Dewey pragmatista gondolatainak terjedése óta vált egyre népszerűbbé. Ma pedig általános, hogy a különböző nyugati iskolák tanulói, és a felsőoktatási intézmények hallgatói önálló projektfeladatokat oldanak meg, majd vizsgabizottság előtt védik meg munkájukat, a projektmunkának a közoktatásban, mind pedig a felsőoktatásban komoly helyet szánunk.

Nemrégiben a munkaadók közt végzett felméréseink arra mutatnak rá (vö. *Torgyik, Hinek, Mile, 2007*), hogy a cégek kifejezetten elvárják a leendő munkavállalóktól az önálló munkavégzés, a helyzetfelismerés, a problémamegoldás képességét, a kooperativitása való hajlandóságot. Mindezeket a kompetenciákat a megszokott, a tradicionális módszerekkel történő képzés nem fejleszti eléggé, azonban a projektmódszer teljes egészében megfelel a fenti elvárásoknak. Ha jól belegondolunk, sok esetben a munkahelyen is lépten-nyomon egy-egy projektfeladatot kell megoldania a dolgozók szervezett csoportjának.

Mi a projekt?

A projekt valamely valóságos problémához kapcsolódó téma sokoldalú, több tudományterületet érintő, élményszerű feldolgozása, amelynek végén, a hallgatók közösen, (csoportban, vagy párban) egy általuk megtervezett produktumot hoznak létre, melyet a külső érdeklődőknek, a munkacsoport tagjain kívüli személyeknek (csoporttársaknak, az oktatóknak) is bemutatnak pl. szakmai prezentáció, színházi előadás, kiállítás, ételkóstoló, filmbemutató, iskolai sporttáborról szóló dokumentáció, fotódokumentáció stb. formájában.

Mindez nagymértékben a hallgatók önálló munkavégzésére, kreativitására, belső motiváltságára alapszik. A projekt feldolgozása nem a felsőoktatásban megszokott másfél

órás keretek között zajlik, hanem másféle időbeosztást igényel, pl. projektnap, projekthét, vagy még hosszabb időintervallum formájában. Nagyobb rugalmasságot kíván a szervezőktől, s talán épp ezért nem terjedt még el kellőképp a hazai képzésben. (M. Nádasi, 2003) Jellemzője továbbá, hogy a tantermen kívül tanultakat is bevonják a megvalósítás folyamatába. Ugyanakkor a munkacsoport tagjai közt lehetnek szülők, ismerősök, barátok, a város szakemberei, tanácsadók stb. is. A projekt nyitott és rendkívül rugalmas módszer.

Az oktató szerepe is más, mint a hagyományosan megszokott előadások, szemináriumok vezetésekor. Jelen esetben az oktató háttérbe szorul, nem kész ismereteket ad át, hanem a résztvevők önállóan dolgoznak, maguk tervezik meg a munka folyamatát, és a kivitelezés módja is saját elképzeléseikre van bízva. Önállóan kell formába önteniük, kivitelezniük terveiket. A munka végén jut ismét nagyobb szerep az oktatónak, amikor a teljesítmény értékelése történik, az előre megadott szempontok alapján. A munka folyamatát az oktató a háttérből figyeli, s a tanácsaival segítheti, ha arra a hallgatók igényt tartanak. Többnyire azonban a hallgatói csoport saját maga végzi a feladatot, a direkt instrukciók pedig minimálisra korlátozódnak. A projektoktatás nem képzelhető el a hagyományos keretek között, megvalósítása jóval szabadabb, kötetlenebb formát kíván, nem egyszer másfél órát, hanem projektnapot – amikor a diákok egy napon át csak az adott témával foglalkoznak, vagy projekthetet, vagy egy féléves projektről is szó lehet, melynek során a hallgatók hétről hétre találkoznak, kapcsolatba lépnek egymással, s közben a megvalósítás sem csupán a tanteremben történik.

Kilépnek a teremből, kutatnak, könyvtáraznak, fényképeznek, interjút készítenek, kiállítást terveznek, ifjúsági tábort szerveznek, újságot készítenek, konferenciát szerveznek, környezetvédelmi megmozdulást tartanak, vagy szociális demonstrációval hívják fel a város lakosainak figyelmét valamely aktuális társadalmi problémára stb. Nem lehetséges csupán egy órát erre szánni. A projekthét, a projektnap magával vonja a megszokott órarendi órák felbontását egy napig, egy hétig, amikor csak az adott témakörrel foglalkoznak tömbösített formában.

Mi a haszna a projektmódszer alkalmazásának?

- A projektmódszer, mivel közösségi együttműködést igényel, fejleszti az emberi kapcsolatokat, szociális kompetenciákat, megtanít csoportban dolgozni, együttműködni (pontosan ez az, amit oly gyakran hiányolnak a hazai munkavállalóktól), valós, életszerű, szakmai szerepeket gyakorolni, a munkatársakhoz alkalmazkodni.

- A projektben a hallgatók egyéni illetve a csoport közös megegyezésen alapuló elképzeléseit valósíthatják meg, mindez tanulásra ösztönöz, motivál, vitára, megbeszélésre, az egyéni vélemény kifejtésére ösztönöz.

- A projektmódszer alkalmazása hozzájárul a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás fejlődéséhez. Valamennyi diákunkban ott szunnyad az alkotó fantázia, az aktivitásra való hajlandóság, ennek kiaknázására, kihasználására jó alkalom a projektfeladatok megoldása. Sok olyan hallgató is kitűnhet tehetségével, egyedi meglátásaival, akiket a hagyományos oktatás során észre sem vesznek társai, tanárai.

- A projekt megoldása közben a diákok a tanórán elsajátított elméleti ismereteket valós élettapasztalatokkal kapcsolják össze. Ezért a projekt rendkívül életszerű, a diákság körében kedveltsége éppen ennek köszönhető. A hallgatók tevékenység közben (learning by doing) észrevétlenül tanulnak, gyakorlatban alkalmazzák az órákon szerzett ismereteiket, és azon kívüli tudásukat. Általános tapasztalat, hogy az ilyen jellegű életszerű feladatokat sokkal inkább kedvelik a felsőoktatásban tanulók, mint a hosszú, a produktivitásnak kevésbé helyet adó előadásokat, vagy a szemináriumokat. A projektek interdiszciplináris jellegűek, azaz a különböző tudományterületeken, a különböző órákon, tantárgyakban és az órán kívül szerzett ismeretek kitűnően összekapcsolhatók.

-A projektek megoldására szerveződött csoportban egymás mellé kerülnek a különböző képességekkel rendelkező, eltérő tudású diákok, így megnő az egymástól tanulás lehetősége. Nem utolsó szempont az sem, hogy az egyes csoportokban együtt dolgoznak társaikkal a speciális szükségletekkel rendelkezők (fogycatékkaal élők), etnikai kisebbségből származók, külföldről érkezett Erasmus vendéghallgatók is, így növekszik az feléjük mutatott érdeklődés, elfogadás, a tolerancia, egészében véve javulnak a csoportközi viszonyok. *Aronson (1995)* szociálpszichológiai vizsgálatai kimutatták, hogy a heterogén összetételű csoportban végzett munka a csoportközi kapcsolatok fejlődéséhez vezet, megerősíti a gyengébb, az elesettebb segítségét, a humánus viselkedés fontosságát.

- A hallgatóknak a projektmunka lehetőséget ad a közvetlen emberi kapcsolatokra, interakciókra, ez az oktatási módszer megnöveli a párhuzamos interakciók számát, mely a hallgatói aktivitás és a figyelem növekedésével jár együtt. Az aktív bekapcsolódást igénylő, személyes részvételt kívánó kooperatív feladatok komolyabb tanulási eredményekkel kecsegtetnek. Ennek az oktatási formának az alkalmazása során minden hallgatónak egyenlő esélye van képességei kibontakoztatására, tehetsége megmutatására. A hagyományos oktatás, a megszokott módszerek, a jó képességekkel rendelkezőknek és a szorgalmas diákoknak kedveznek. A kooperatív tanulásra építő projekt módszer során azonban nem csak a jók

kapnak lehetőséget. Az egyenlő esély a részvételre azt is jelenti, hogy minden hallgatónak hozzá is kell járulnia az eredményhez, hisz a végső értékelés során a csoportot közös értékelésben részesítik, valamennyi tag azonos jegyet fog kapni, ezért érdeke az aktív munka, a gyengébbek segítése, „felhúzása”.

- A módszer hatásvizsgálatai szerint (vö. *Hegedűs, Szécsi, 2002*) projektmunka idején rohamosan csökken a fegyelmezetlenség, a hiányzás, hisz a hallgatók magukénak érzik az ügyet. További pozitívuma, hogy a projektmódszer nem idegeníti el a diákot az oktatási intézménytől, a tantárgy kedveltsége növekszik, örömtelibb, feszültség-mentesebb tanulási folyamat várható. A pedagógusok oldaláról nézve emberibbé válik a hallgatókkal való kapcsolat, az oktatók érdekesebbnek, változatosabbnak találják a projektfeladatokat, mint a megszokott módszereket.

A projektek megvalósításának menete

Minden egyes *projekt oktatói előkészítéssel kezdődik*. Ennek során számba kell venni a tervezett *időtartamot* (a kezdő és a befejező dátumot), s ehhez képest legalább egy hónappal érdemes elkezdeni a tervezést. Át kell gondolnia az oktatónak a *projekt célját*, érdemes azt a kérdést feltenni, hogy mit fognak tudni, mire lesznek képesek a hallgatók a projekt elvégzése során? Milyen kompetenciáik fognak fejlődni? Mely tantárgyakhoz, témákhoz fog kapcsolódni? Milyen interdiszciplináris kapcsolati pontokat jelenthet a feladat a megoldás során? Az előkészítés része a feladat *értékelési szempontjainak kidolgozása*, mert az ehhez kapcsolódó kritériumokat a résztvevők előre megkapják, hogy munkájukat az ennek tudatában szervezhessék.

Az oktató feladata, a projektmunka bevezetése során a hallgatóságnak vázolni a projektmódszer lényegét, a munkavégzés jellemzőit, meg kell értetni a projektmunka menetét, módszertanát. Láttatni kell, hogy a feladatuk más lesz, mint az előadásokon, vagy a szemináriumi órákon. Sokkal nagyobb hallgatói aktivitásra lesz szükség, és jóval kevesebb oktatói részvétellel kell számolniuk. Az előkészítés része a témák megnevezése is. Mindez történhet úgy, hogy az egy tanszéken dolgozók különböző projekttémákat hirdetnek meg, ezeket a faliújságon közzéteszik, majd a hallgatók erre jelentkeznek. Ezzel felbomlanak a hagyományos csoportok, ki-ki érdeklődése szerint választ témát, s vezetőtanárt magának. Történhet a témák kihirdetése úgy is, ha egy tárgyhöz nevez meg minden oktató témaköröket, melyből csoportjának tagjai választanak, s így kisebb (4-6 fős) alcsoportok képződnek.

A következő lépés a *feladat megtervezése csoportokban*: ennek során már elkezdődik a hallgatók önálló, direkt oktatói irányítás nélküli tevékenysége. Ajánlott a tervezést *ötletbörzéssel*, (brain-storming alkalmazásával) és a *mind-map készítésével* elvégezni. Ennek során a hallgatók a feladat lehetséges megvalósítási módjait, szükséges lépéseit, személyi és tárgyi feltételeit vázolják fel, saját ötleteiket sorolják, megbeszélik, megvitatják, közösen elfogadják, megállapodnak egy közösen elfogadott megoldásban, s azt ágrajz-szerűen írásban is rögzítik azt. A mind-map arra szolgál, hogy a felmerült ötleteket rendszerezve, vizuális formában láthatóvá tegye. Segíti a tagok közötti kommunikáció megfelelő áramlását, és a tervek könnyebb megvalósítását. A tervezéshez a csoportoknak nagyalakú csomagolópapírt, filctollakat kell biztosítanunk.

Mindezek után következik a *feladat végrehajtása*: az előzetes elképzelések megvalósítása, a tervezett produktum, az alkotás, a feladat kivitelezése, elkészítése. Ehhez a szükséges a források önálló, csoportos, páros munkában való megkeresése, felkutatása (eszközök, anyagok, források, szakirodalom, segítő személyek, stb.) ugyancsak a hallgatói csoport önálló feladata. A kivitelezés nem csupán a tanteremben történik, hanem igénybe lehet és kell is venni a terem kívüli információszerzési, tanulási, kutatási lehetőségeket, (pl. múzeum, utca, színház, könyvtár, internet, gyárlátogatás stb.), azaz a formálisan megszerzhető tudás mellett az informális és a non formális tanulási alkalmakat is. A szülő, az utca embere, a falu jegyzője, a város főorvosa, egy-egy civil szervezet munkatársa, a rádió vezetője éppúgy segítségére lehet a hallgatói csoport projektfeladatának elkészítésében, mint a tanórán tanultak.

A projektmunka kivitelezése igen egyedi formákat ölthet. Mondhatni, az életben bármi lehet a projekt témája. A projekt elkészítése kicsit hasonlít arra, amikor a középkorban a céhlegények mestermunkát készítették, mellyel bizonyították a tanultak alkalmazni tudását. Majd a munka elkészültével, szakmájuk mestereivé váltak. A megvalósítás módja a feladat jellegétől függően rendkívül változatos, csakis a kreativitástól függ, mi fog a végén elkészülni. Az oktató a hallgatók feladatmegoldása közben, amennyiben szükséges segít, konzultációra mindvégig lehetőséget ad, azonban a direkt iránymutatásokról tartózkodik.

A munka megvalósításához az oktatási intézménynek biztosítania kell a teret és az időt, helyet a hallgatók rendszeres találkozásaihoz, megbeszéléseihez, melyet az intézményen kívüli alkalmak, összejövetelek, internetes levelezések, informális megbeszélések egészítenek ki. Ne gondoljuk azt, hogy ha már ez a módszer nem a másfél órás keretek közt zajlik, tantermet és időintervallumot nem is kell hozzá biztosítanunk. E nélkül nehéz lenne a feladatot megvalósítani. Csakhogy az is igaz, hogy a hely és az idő is rugalmasan kezelendő,

lehet, hogy az összejövétel egyes esetekben rövidebb lesz, máskor külső helyszínen folytatódik, vagy valósul meg. Az oktató pedig mindvégig jelen van (lehet, hogy a tanári szobában), s ha igény van rá segít. De ebben az esetben nem áll a katedrán. Sokkal inkább egyfajta mentori szerepben fogja feladatát ellátni.

A feladat megoldásának csoport előtti bemutatása: amikor a projektre szánt előre megadott időtartam lejárt, a hallgatói csoport szemlélteti, bemutatja a közösen elkészített alkotást, a többiek pedig társaik munkáját hallgatják és megfigyelik.

A bemutatásnak igen változatos formái lehetnek, a munka jellegétől függően, a hallgatók maguk találják ki, választják meg a számukra leginkább megfelelőnek tűnő megoldást. Pl. Power Point prezentáció színes képekkel, és magyarázatokkal, előadással, fotókiállítás, táncbemutató, poszterbemutató, írásvetítő fóliákon keresztül történő bemutatás, egy elkészített makett, modell működés közbeni szemléltetése, filmbemutató, hangfelvétel lejátszása, szóbeli előadással kísért szemléletes bemutató stb. egyaránt része lehet a projekt prezentálásának. A projekt bemutóján külső szemlélők is jelen lehetnek, pl. más csoportok, szakok hallgatói, az intézmény más oktatói, érdeklődő szülők, szakemberek.

A bemutatás teljesen nyilvános, széleskörű érdeklődésre tarthat számot, mellyel cél az is, hogy minél nagyobb közönség ismerje meg a csoport munkáját, minél nagyobb nyilvánosságot kapjon a bemutató. (Ez egyfajta reklámként is felfogható, a hallgatói teljesítmény népszerűsítésére szolgál, ugyanakkor a jól sikerült produktumok hírére a közönség messzire viszi, mely a csoportot megerősíti, önbizalommal, sikerélménnyel töltheti el.)

A feladat értékelése: a munka lezárásaként először a hallgatók saját munkájukat értékelik (önértékelés, önreflexió formájában), majd a hallgatótársak és az oktató ad visszajelzést, mond véleményt a munkáról, a produktumról, a teljesítmény minőségéről az előzőleg megadott szempontok szerint. Az értékelés történhet *zsűrizéssel* is, előre felkért zsűritagokkal. Érdemes törekedni a pozitívumokra reflektáló értékelésre, a hibák helyett az egyedi megoldásokat, a kreativitást, az ötletességet, az ügyességet jó észrevenni, kiemelni. A zsűri tagjai összeállhatnak a kar oktatóiból, de képviselhetik magukat a hallgatók és külső szakemberek is. Az értékelés mindig tartalmazzon előreívő javaslatokat, amelyekkel a munka folytatására, javítására, továbbvitelére ösztönzi a csoport tagjait a bizottság, vagy az oktató.

A közoktatásban hazánkban már létezik a nemrégiben bevezetett *projektérettségi*, amikor a diákok a projektmunkát az érettségi vizsgán védik meg. Bár a lehetőség megvan, azonban még kevés iskola él vele. A projektérettségi mintájára a felsőoktatásban is

elképzelt *projekt vizsga*, ahol a hallgatók jeggyel zárják hosszabb időintervallum alatt megvalósult féléves projektmunkájukat.

Jó gyakorlatok a projektmódszerrel kapcsolatban

A projektmódszer alkalmazására jó példát találunk a Miskolci Egyetem Germanisztika Tanszékén, ahol a német szakos hallgatók országismereti tanulmányaihoz kapcsolódva készítenek évek óta tájakat, városokat bemutató projekteket. Oktatóik németországi tanulmányútjuk alkalmával szereztek ismereteket a projektmódszer gyakorlati megvalósításával kapcsolatban, amelyet hazaérve azóta is hasznosítanak.

A Pécsi Egyetem Juhász Gyula Főiskola Karán a tanító- angol műveltségterület szakos hallgatók képzésében alkalmazzák régóta a projektmunkát, az egyik angol anyanyelvű lektor ötlete nyomán. "Az iskola projekt" két választási lehetőséget kínált a hallgatóknak: a jelenlegi oktatási rendszer bemutatását brossúra formájában, vagy az ideális iskola megtervezését. A többség az ideális iskola témát választotta, melynek keretében a hallgatók iskolákat látogattak, igazgatókkal beszélgettek, terepen gyűjtöttek tapasztalatokat, majd azokat elemezték, közösen megbeszélték. A végén illusztratív posztert készítettek, angol nyelven. A hallgatók számára életük első projektmunkája volt ez, sem az általános, sem pedig a középiskolában nem vettek részt hasonlóan addig. Mindezek ellenére a feladat fogadtatása valamennyi csoportnál igen pozitív volt.

A másik, a "múzeum projektjük" célja angol nyelvű tájékoztató anyag készítése a városba látogató külföldiek számára. Ez a projekt abból a valós problémából indult ki, hogy Szekszárdról akkoriban nem volt angol nyelvű múzeumi tájékoztató anyag, s így a projektermék felhasználási lehetősége gyakorlatilag adott volt. A feladat elkészítése során a hallgatók többször a helyi, városi múzeumba látogattak, jegyzeteket készítettek, könyvtáraztak, további kutatómunkát is folytattak. Tájékoztató anyagukat azóta is hasznosítják a múzeumban. (*Molnárné, 2001*)

A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karán komoly hagyományai vannak a projektmódszer alkalmazásának. A főiskolán rendszeres projektpedagógiai konferenciákat tartanak már jó néhány éve. A kecskeméti óvodapedagógus- és tanítóképzésben a '90-es évek elején vezették be a projektmunka alkalmazását a technika tárgy oktatásában, mert a tapasztalatok szerint ez volt az egyik legkevésbé kedvelt tantárgy. A módszer hatására rohamos változás következett be a tárgy kedveltségében.

Ugyancsak Kecskeméten, a Műszaki Főiskolai Karon (a GAMF-on), a mérnök-tanárképzés része a projektfeladatok megoldása, amelyre egy félév áll rendelkezésre. A témaválasztást a hallgatók saját érdeklődése befolyásolja, az oktató csak ötletet ad. Ennek nyomán pl. a mérnök-tanár hallgatók egy általános vagy középiskolai tárgyhoz illeszkedő oktatócsomagot készítettek el. Témakörök: a belsőégésű motorok működése, test mozgása lejtőn, a mozgó test animációs bemutatása, gömbtükrök és lencsék képalkotása stb. A feladat megoldásához a főiskolások felkerestek egy-egy középiskolát, ahol egy oktatót nyertek meg mentornak. Meg kellett ismerniük, hogyan tanították a témát eddig. Majd egy működő oktató szoftvert készítettek el, amelyhez képeket gyűjtöttek és alkottak, kisfilmeket készítettek, ábrák rajzoltak, hanganyagokat készítettek. A feladatot prezentáció zárta, ahol bemutatták féléves feladatmegoldásuk eredményét. A képzés hatásvizsgálata azt mutatja, hogy a projektmunka megelégedéssel töltötte el a hallgatókat, hatására növekedett a tantárgy kedveltsége, s a főiskolai feladatok megoldására fordított idő is.

Projektek megoldása bármely szakterülethez kötődhet. Pl. a kommunikáció szakos képzésben egy dokumentumfilm elkészítése egy szabadon választott város környezetvédelmi helyzetéről, egy diákújság előállítás, a turizmus-vendéglátás szakosok esetében egy napos animátori gyermekprogram megszervezése és lebonyolítása, a szociális munkások esetében pedig a fogyatékkal élők, az idősek és a szegények gondjaira felhívó demonstráció, fotókiállítás ugyancsak megvalósítható projektmunka formájában.

A témák, az ötletek, a megvalósítási módok száma végtelen. Érdemes szélesebb körben kihasználni az ebben rejlő lehetőségeket.

Felhasznált irodalom:

Aronson, E.: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995.

Hegedűs Gábor, Szécsi Gábor: A projektpedagógia elmélete és gyakorlata. In: Hegedűs Gábor, Szécsi Gábor, Mayer Ágnes, Zombori Béla: Projektpedagógia. Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét, 2002. 69-135.o.

M. Nádasi Mária: A projektoktatás. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.

Molnárné Pál Éva: Projektek a tanítóképzésben. In: Hegedűs Gábor (szerk.): Projekt módszer II. KF TFK, Kecskemét, 2001, 68-73.o.

Torgyik Judit, Hinek Mátyás, Mile Csilla: Célzott munkaerő-piaci kutatás a Közép-dunántúli Régióban. Szakképzési Szemle, 2007. 4.sz. 407-434. o.

Előadás – és prezentációtechnika

TARTALOM

1. Az előadók/előadások legfőbb hibái
2. Az előadás tartalma és struktúrája
 - 2.1. Tartalom
 - 2.2. Struktúra
3. Segédanyagok
 - 3.1. Handout
 - 3.3. Power Point diák
4. Az óratartás alapszabályai
 - 4.1. A figyelmi kapacitás
 - 4.2. Élőbeszéd vagy felolvasás?
5. Hogyan tartsunk rossz előadást?

1. AZ ELŐADÓK/ELŐADÁSOK LEGFŐBB HIBÁI (DIÁKOK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN, 2007/08 TAVASZI FÉLÉV)

- felkészületlen
- olvassa az anyagot
- monoton, unalmas
- túlságosan csapongó
- nem ért a technikához
- nincs kontaktus a hallgatókkal
- túl sok az anyag
- rosszul strukturált anyag
- sokat „ööö”-zik
- a diái nehezen követhetőek
- érezteti a diákkal, hogy ő semmit sem tud, hülye

2. AZ ELŐADÁS TARTALMA ÉS STRUKTÚRÁJA

2.1. Tartalom

- **gyakori panasz a túl sok anyag**, a hallgatók arra panaszkodnak, hogy lemaradnak, a tanár pedig, hogy a diákok nem tudják követni
- **fókuszált**: inkább kevesről mondjunk többet, mint sok mindenről keveset

A kevesebb több!

- **Kutatás**: 3 előadás hatékonyságának összevetése – a 3 előadás anyaga 90%, 70% és 50% -ban tartalmazott új információt (a fennmaradó időt ismétlés, lényegkiemelés, példák felsorolása, illetve az anyag a hallgatók korábbi ismereteihez való kapcsolása töltötte ki). **Eredmény**: azok a hallgatók értették meg legjobban az új anyagot és emlékeztek rá legjobban, akik a legkevesebb (50%) új információt kapták
- **nem az számít, hogy mennyit mondunk el – az számít, hogy mennyi információt fogadnak be és értenek meg**
- ennek következménye, hogy a tényszerű anyagok elmondása helyett hatásosabb/kívánatosabb az alapelvek, alapfogalmak megértetésére fókuszálni

A

„De akkor hogy adjam le az anyagot?!”

minőségi óra/előadás során a mennyiségi veszteség többféle úton „pótolható”

- egy témakör megalapozásához állítsunk össze egy **előzetes olvasmánylistát**; ehhez adjunk kérdéssort, amely segíti a téma szerkezetének és alapfogalmainak a feltárását (az elsődleges olvasmánylista tartalmazza az alap olvasmányokat, a másodlagos olvasmánylista azon hallgatók számára hasznos, akik egy adott témában szeretnének elmerülni)
- az előzetes felkészüléshez készítsünk egy **vázlatot** a diákok számára
- a témához kapcsolódó anyagokat, információkat, cikkeket, videókat töltsük fel az **internetre**, illetve linkeljük be az elérhetőségüket
- a számonkérésben ne csak az órán elhangzott anyagok ismeretét mérjük fel, hanem az órán kívül, önállóan feldolgozott anyagokét is (és erről előzetesen informáljuk a hallgatókat!)

2.2. *Struktúra*

- **átgondolt, tiszta és logikus felépítés**

- minél jobban „benne vagyunk” egy témában, annál valószínűbb, hogy nem magyarázunk el ismertnek vélt dolgokat
- próbáljuk a **hallgató tudás – és ismeretszintjéről** szemlélni az előadást – vajon elég érthető-e?
- Általános tanács: **mond meg, hogy miről fogsz beszélni, beszélj róla, aztán foglald össze, hogy miről beszéltél!**

Ami segíthet:

- **„útjelzők”**: az útjelzők olyan állítások, melyek az előadás struktúráját és „irányát” jelzik (pl. „A következőkben röviden bemutatom...” , „Most térjünk rá második pontunkra...”)
- **„keretek”**: ezek olyan állítások, melyek egy adott rész kezdetét vagy végét jelzik (pl. „Az eddigiek során ... elméletét mutattam be.”, „Most pedig nézzük...”). A keretek alkalmazása különösen fontos akkor, ha az előadás számos, komplexen felépülő témát és altémát foglal magába.
- **kulcsfontosságú elemek**: irányítsuk a hallgatók figyelmét az anyag kulcsfontosságú elemeire azok hangsúlyozásával, ismétlésével és kiemelésével (pl. „A lényeg tehát...”, „XY fő gondolata tehát...”)
- **összefoglalások**: a részösszefoglalások és az anyag végső összefoglalása segít a hallgatóknak a lényeges elemek kiemelésében, illetve az elhangzottak egyéb anyagrészekhez való kötésében. Az összefoglalás alkalmas arra, hogy az elhangzottakat összehasonlítsuk a korábban elhangzott információkkal, illetve kiemeljük a különbségeket és hasonlóságokat (pl. „Freud elméletének áttekintése után látjuk, hogy bár a pszichológiai adatszerzés során ugyanolyan fontosnak gondolta a szubjektumot, mint Wundt, a wundti introspekciós módszert szánalmasan felszínesnek gondolta, mivel az nem érte el a tudattalan mélységeit.”)

3. SEGÉDANYAGOK

3. 1. Handoutok

Tartalma

- **Vázlat**: az előadás vázlata segíti a hallgatókat az elhangzott anyag követésében. Hatékonyabb lesz az anyag követése és feldolgozása, mivel nem kell görcsösen arra figyelni, hogy mindent leírjanak.
- **Ábrák, diagrammok**: Sok időt takarítunk meg, ha a hallgatóknak nem kell az órán ábrákat másolniuk, rajzolniuk.
- **Kiegészítő olvasmánylista**: hasznos jelezni az egyes olvasmányok relatív súlyát/fontosságát
- **Nehezen hozzáférhető anyagok**: a diákok által nehezen vagy egyáltalán nem elérhető anyagok feltüntetése
- **Kérdések/problémák**: a handouton szisztematikusan és egyértelműen tüntethetjük fel a témával kapcsolatos kérdéseket; az előadás előtt feltett/bemutatott kérdések felkeltik az érdeklődést és előzetes kognitív tevékenységet indítanak el, ami segíti az anyag feldolgozását; az előadás után feltett kérdések segítik az anyag továbbgondolását és kontextusba helyezését

3.2. Power Point diák

Alapelvek

- a diák **ne legyenek zsúfoltak, szöveghangsúlyosak**
- legyen kapcsolat beszéd és látvány közt, ha egy ábrát/képet mutatunk ne beszéljünk másról
- nem kellene egész mondatok, elég **csak vázlatosan**
- 28 – as betűnél kisebbet ne használjunk
- legyen **látványos, de nem csiricsaré, hanem letisztult**
- minden dia min. fél – 1 percig maradjon fent

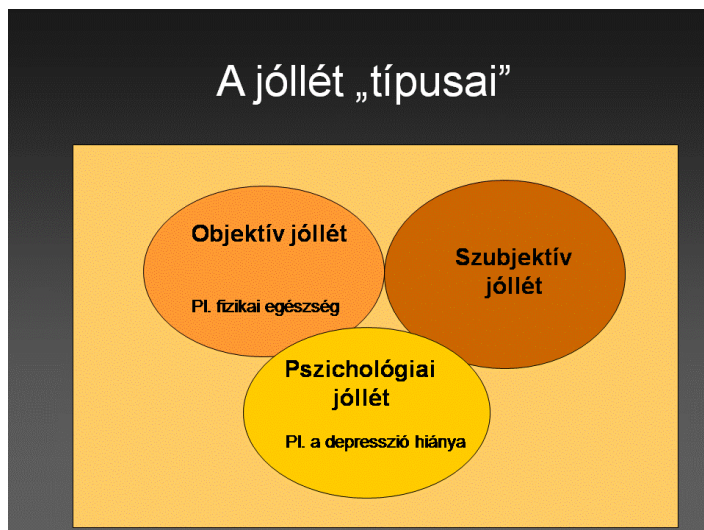
Ez egy jó dia

- kevés szó
- kevés sor
- egyszerű betűtípus (Calibri, Arial)
- világos betűszín

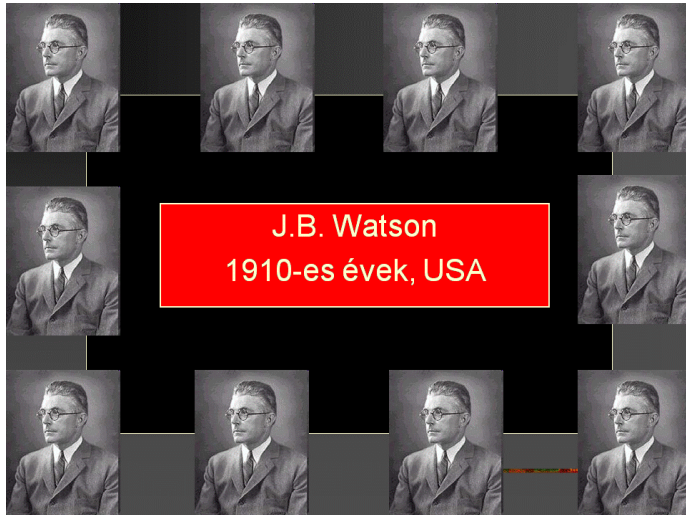
Ez egy rossz dia

- sok szóval magyaráz el nem túlságosan fontos vagy lényegtelen dolgokat
- túlságosan sok sor
- a Times New Roman betűtípus jól mutat papíron, de nem mutat jól a diákon
- a sötét betűszín rosszul olvasható

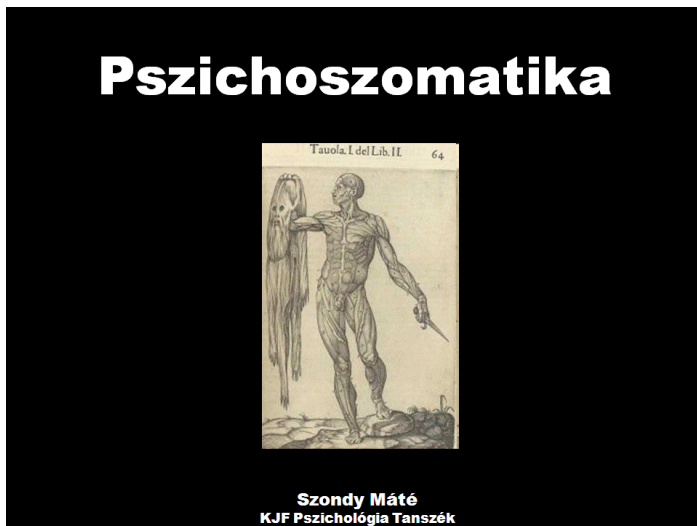
Példák



Áttekinthető, egyértelmű tartalom



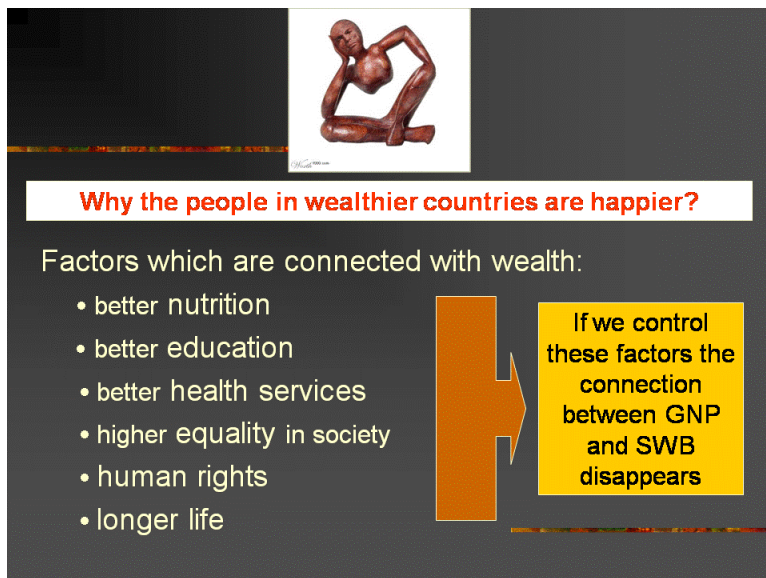
Vázlatos szöveg, figyelemfelkeltő design



Letisztult, figyelemfelkeltő design

További jellemző kompulzív viselkedésformák közé tartozik a **számolgatás**, az **ismételgetés**, a **felvásárlás/felhalmozás** és a **tárgyak állandó rendezgetése**, hogy azok pontosan egy sorban álljanak. Gyakoriak egyes kognitív problémák is, például **bizonyos mondatok ismételtetése**, **listák készítése és ellenőrzése**. Egyes kényszerbetegek fegyelmezett, míg mások bonyolult és állandóan változó rituálékkal élnek. A rituálék gyakorlása enyhíti valamelyest a szorongást, de ez a megkönnyebbülés csak átmeneti.

Szöveghangsúlyos, nehezen követhető és nehezen áttekinthető dia



Why the people in wealthier countries are happier?

Factors which are connected with wealth:

- better nutrition
- better education
- better health services
- higher equality in society
- human rights
- longer life

If we control these factors the connection between GNP and SWB disappears

Vázlatos, színeiben kissé túlságosan tarka dia

4. ÓRATARTÁS, ELŐADÁS ALAPSZABÁLYAI

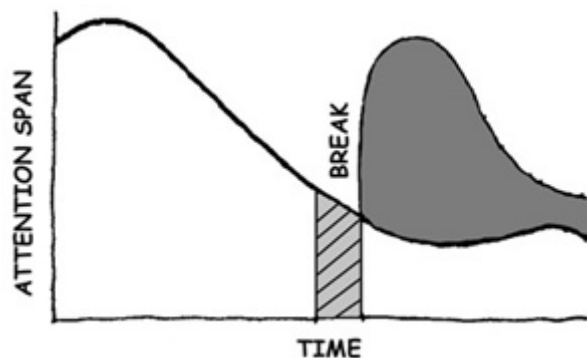
Alapelvek

- **ne legyen unalmas!!**: közönség figyelmét fenn kell tartani: érdekes prezentációs eszközök (dia, videó, stb.); előzetes kérdések; változatos módszerek (előadás, csoport - és pármunka váltogatása)
- lámpaláz belefér
- **idő betartása**: civilizált magatartás része

- **legyünk egyértelműek:** jelezzük az óra célját és struktúráját; legyünk hallhatóak és amit mutatunk, az legyen látható; kerüljük a szakkifejezések és idegen szavak szükségtelen használatát

4.1. A figyelmi kapacitás

Kísérletek és a mindennapi tapasztalat is azt mutatják, hogy a figyelmi kapacitás mértéke ingadozó. Az óra elején magas, 15 – 20 perc múlva viszont csökkenni kezd – ez a trend folytatódik egészen az óra végéig, amikor még egy kismértékű emelkedést tapasztalhatunk.



A
figyel
mi
kapac
itás
drasz
tikus
csökk
enése

A felolvasás a legjobb és legegyszerűbb módja annak, hogy unalmassá tegyük az óráinkat.

t megelőzhetjük:

- az óra „ritmusának” változtatásával
- humor alkalmazásával
- kérdések feltevésével
- figyelemfelkeltő audiovizuális ingerekkel (dia, videó)
- csoportaktivitásokkal
- rövid szünet beiktatásával

4.2. Felolvasás vagy élőbeszéd?

Miért félünk az élőbeszédétől?

- több az ún. hezitációs (gondolkodási) szünet („ő”, „izé”),
- félünk attól, hogy elfelejtjük a szöveget

A felolvasás „alesetei”

- a diákat olvassuk fel (ezzel azt feltételezzük a hallgatóságról, hogy ők nem tudnak olvasni)
- előre megtanuljuk a szöveget és úgy teszünk, mintha spontán módon beszélénk (ilyenkor gyakran elfelejtjük, segítségképp bepillantunk a szövegbe, ott viszont nem találjuk az adott részt, nem igazodunk ki rajta és zavarba jövünk)

Az előbeszéd előnyei

- a spontán beszéd sokkal élményszerűbb
- a gesztusok, mimika és a szöveg szinkronban vannak,
- a szereplés sokkal hitelesebb
- a közönség nem veszi annyira zokon, hogy spontán beszédnél az előadó beszéde nem folyamatos, hezitál, ismétli magát. Kárpótolja a hallgatóságot a spontán beszédmód, humor, aktív szemkontaktus
- legjobb megoldás: előbeszéd, melyben segít egy néhány címszavas vázlat

5. HOGYAN TARTSUNK ROSSZ ELŐADÁST? (SZOKOLSZKY (2004) ALAPJÁN)

1. Állítsd a hallgatóságot kihívás elé!

Ez az egy esélyed van, hogy mindent elmondhass. Nem hagyatsz ki olyat, amiről azt gondolod, hogy lényeges. A hallgatóság okos és érdeklődő emberekből áll – bízni kell abban, hogy mindent fel tudnak fogni.

2. Ne pocsékolj az időd felkészüléssel!

Az időt kutatással kell tölteni, nem pedig azzal, hogy hogyan fogod előadni a mondandódat. Kutatásod minden részletét ismered, beszélni meg mindenki tud. Csak nem teszed magad nevetségessé azzal, hogy tükör előtt gyakorolod az előadásodat.

3. Ne légy mániákusan precíz a szemléltetéssel!

Minek tölteni a drága időt szemléltető fóliák, diák tervezgetésével. Nem nagy baj, ha benn marad egy – két helyesírási hiba, kihagyás, stb., úgyis inkább arra figyelnek, amit mondasz.

4. Ne feltűnösködj!

Ne beszélj hangosan, ne használj túl nagy betűtípust a szemléltetésnél, mert azt a benyomást keltheted, hogy mindenáron a középpontba akarsz kerülni.

5. Ha előadás közben elfogy az idő, beszélj gyorsabban!

Ha jeleznék, hogy fogy az idő, de még a mondanivalód feléig sem értél, akkor gyorsíts a beszédtempón, így még esélyed lesz rá, hogy mindent elmondjál.

6. Ne nézz a szemükbe!

Ne keresd a szemkontaktust, mert azt egyrészt egyesek bizalmaskodásnak vehetik, másrészt pedig jobb, ha nem látod, hogyan reagálnak.

A legfontosabbak:

- ❖ *felolvasni a szöveget tilos*
- ❖ *legyen jól strukturált és követhető szerkezetű az anyag*
- ❖ *tartsuk fenn a kapcsolatot a hallgatósággal és reagáljunk a jelzéseikre (pl. fáradtság)*

FORRÁS

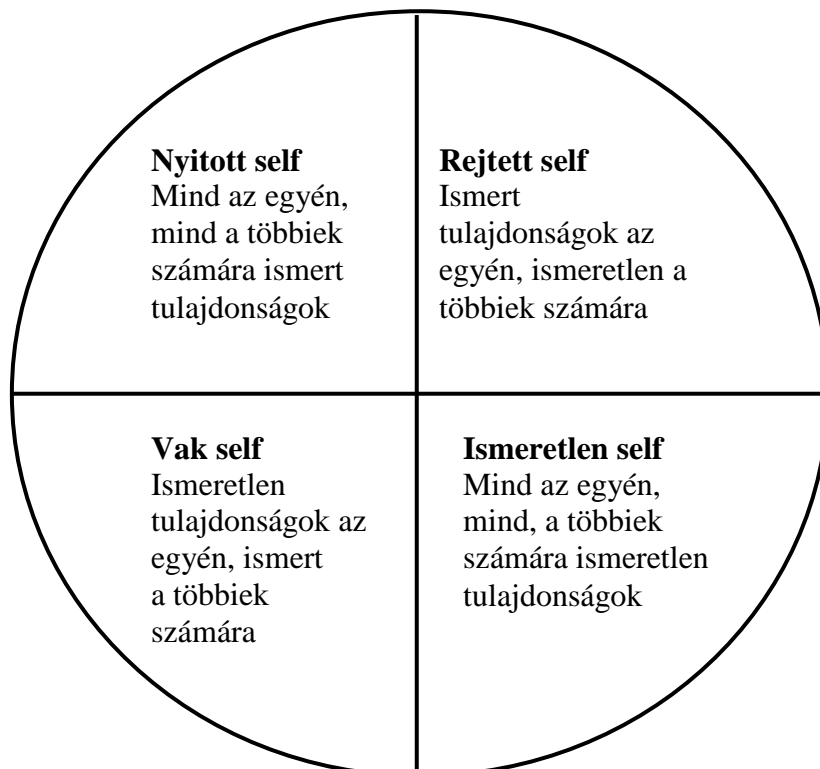
Németh E. (2002) *Az önismeret és a kommunikációs készség fejlesztése*. Századvég Kiadó, Budapest.

Szokolszky Á. (2004) *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest
<http://www.cdtl.nus.edu.sg/handbook/lecture/basics.htm>

Interperszonális kompetenciák (Dr. Bordás Sándor PhD)

Az önismeret

Az oktatási folyamatokban, egy kiscsoport közegében az egyén akár akar, akár nem, folyamatosan megjeleníti magát, még akkor is, ha hallgat. A lényeg nem az önmaga szerepeltetésének a ténye, hanem a mikéntje, vagyis hatékony, célirányos, stb. volta. Ez az önreprezentáció nem más, mint az egyénnek saját magáról adott információja mások számára. Ez a folyamat kisebb vagy nagyobb mértékben önfeltárás is, mivel az így közvetített információ a másik számára új ismeretet jelent önmagunkról. Ez az információ változatos formájú lehet, mivel vonatkozhat általunk megfigyelt tényekre, múltbeli és jelenbeli érzéseinkre, gondolatainkra önmagunkról és másokról, valamint múlt és jelenbeli vágyainkra, szükségleteinkre. A kulcsmozzanat önmagunk megjelenítése. Hogy ez mennyire teljes és egyáltalán mennyire lehet teljes, az számos tényező függvénye. Minden összefügg a „self“ (az „én“) fogalmával, amely nem tetszőleges, és nem feltárható minden további nélkül. Ennél a kérdésnél ajánlatos az ú.n. Johary-ablakot (Bordás – Huncík, 1999) megemlíteni, amely az egyén teljes létezését egy körrel ábrázolva az egyes kvadránsoknak megfelelően négy különböző self-megnyilvánulási lehetőséget különít el:



1. ábra

Ennek a sémának az alapján az önmagunk megmutatását egyfajta „ablaknyitásként“ is felfoghatjuk. Ami itt a fejlődési és fejlesztési irányt jelenti, nyilvánvalóan a rejtett selfből származó információk mind nagyobb részének a nyitott selfbe történő átáramoltatásának tendenciájában fogalmazható meg. Ez azt is jelenti, hogy amennyiben valaki jó önprezentációs készséggel rendelkezik, annál a nyitott self-kvadránsa a többihez képest jóval nagyobbá válik. Egyértelmű, hogy az önfeltárlkozás nem mindig fájdalommentes. Gyakorló munkánk, csoportos képzések során is gyakorta megfogalmazódik, hogy az önmagam megmutatásával esetleg éppen az elutasítást vagy negatív kicsengésű megméretést kockáztatjuk, szükségtelenül felfedjük gyenge oldalainkat, és ezzel támadhatóvá és sebezhetővé válunk.

Ezzel szemben viszont önmagunk megmutatásával rengeteget nyerhetünk elsősorban a növekvő önismeretünkkel. Paradoxnak tűnik, de igaz, hogy *önmagunkat annyiban ismerhetjük, amennyire mások által megismertettünk*. Gondolataink, érzéseink, igényeink és szükségleteink mindaddig a magunk számára is homályosak, amíg nem öntjük őket szavakba. Az a folyamat, amelynek során önmagamot másokkal megértetem, szükségképpen megköveteli, hogy közlendőimet tisztázzam, definiáljam és ezáltal magam is eljussak a közlések mélyebb megértéséhez.

A Johary-ablak ismeretlen selfjét a személyiségünk tudatalatti részeként is kezelhetjük. Freud S. fogalmazta meg az egyéni tudattalant, Szondi Lipót a családi tudattalant, Jung C. G. pedig a kollektív tudattalant. Óriási hajtóerőkkel rendelkezhetünk egyéni (én), családi (pl. mi, mint hagyományörző család), és kollektív szinten (pl. mi, mint hagyományörző nemzet), melyek nem feltétlenül mobilizálódtak, és ha igen, nem feltétlenül tudatosak. Különböző csoportos foglalkozásokon, a pszichológiai játékoknak köszönhetően, lehetőség nyílik a különböző hajtóerők feltárására, tudatosítására és megismerésére. Majd lehetőség nyílik a szükségletek azonnali hierarchikus rendszerbe való besorolására a nagyon tárgyilagos Maslow-féle (1970) szükségleti hierarchia alapján. Külön érdemes foglalkozni az élettani, a biztonság, a szeretet, a megbecsülés, a kognitív, az esztétikai és az önmegvalósítási szükségletekkel egyéni szinten, majd ezeket családokra és kollektívákra vonatkozóan analizálni.

A növekvő önismeretünk mellett önmagunk megmutatásával javulnak kapcsolataink, mivel közelebb kerülünk másokhoz, javul a kommunikációs készségünk, csökken a büntudatunk, stb.

A személyiség

A korábban tanult személyiségelméletek felelevenítése és az önismeret szempontjából fontos területek hangsúlyozása a fő cél. Elsősorban Kretschmer, Freud, Jung, Eysenck, Cattel személyiségelméleteire gondolunk (Pálhegyi, 1985).

A kommunikáció

A közlések eszköztárának gyakorlását szemináriumokon a kommunikációs blokkal lehet kezdeni. A verbális kommunikáció tartalmi köreinek gyakorlásával (pl. interjú) és a hallgatás aktív, empátiás, nyitott, tudatos formáinak elsajátításával próbáljuk hatékonytá tenni a hallgatók, a csoporttagok kommunikációját. Az aktív hallgatás Rogers által megfogalmazott hármas útját tartjuk fontosnak: a parafrázálást, a pontosítást és a visszajelzést.

A verbális kommunikációs készség gyakorlása mellett nagy szerepet kapnak a nonverbális kommunikáció elemei és azok visszajelzései a hallgatók, a csoport részéről. Tudjuk, hogy nem áll módunkban „nem kommunikálni“, mert ha egy szót sem szólunk, testtartásunk, összevont szemöldökünk, doboló ujjaink, stb. fontos információkat közvetítenek partnerünknek, ebben az esetben a feszültségünkről árulkodnak.

A nem verbális kommunikáció három forrásból eredhet: (1) testmozgások, testtartás, (2) a közlés vokális csatornája (hangerő, hangmagasság, hanglejtés) és (3) a közlési tér viszonyai és ennek alakítása. A nem verbális csatornákon keresztül érkező információk egyes kutatások szerint jelentőségükben felülmúlják a verbális csatorna üzeneteit. Eszerint egy teljes kommunikációs aktusból származó információknak több mint 50 %-a, a testnyelven keresztül jelenik meg. A teljes üzenet közvetítésében az egyes információs csatornák

a következőképpen osztoznak: 7 % verbális csatorna, 38 % vokális csatorna (hangerő, hangmagasság, beszédtempó, stb.), 55 % testi kommunikáció csatornája. A nem verbális kommunikáció jelentőségét fokozza, hogy annak üzenetei gyakorta valósabbak, mint a verbális csatornáéi. Példaként nem kell messzire menni: a késésünk miatt sértett partnerünk hiába állítja, hogy semmi baj, összeráncolt homloka, kissé felemelt vállai, verbális közlésének ellenkezőjéről árulkodik. Az, hogy e kommunikációs csatornák gyakorta informatívabbak, többek között abból is fakad, hogy a nem verbális kifejezőeszközök kongruenciája eleve magasabb, s így egymás hatását erősítik. Persze ennek ellenkezője is előfordulhat, amikor pl. valaki erőteljes, akaratérvényesítési gesztusokkal érvel, és akar valakit meggyőzni, ám közben kerüli a másik tekintetét.

A kifinomult nonverbális kommunikáció mind a közlések pontos árnyalását, és hatékonyságát szolgáló eszközök birtoklását és helyes alkalmazását, mind pedig a kommunikációs partner

nem verbális közléseinek relative pontos felismerését teszi lehetővé. Gyakori, hogy mi magunk sem vagyunk tudatában annak, hogy nonverbális viselkedésünk milyen hatással van a környezetre. Egy asszertív-tréning kézikönyv említi azt az esetet, amikor egy magát elfogadónak látó vállalati részlegvezető végignézett egy az általa vezetett értekezletről készült videofilmet: megdöbbenve látta, amint felemelt mutatóujját fenyegetően rázza, amint a többiek hozzászólását karbafont kézzel hallgatja, amint lebecsmérlő grimaszokat vág, ha a figyelem nem rá irányul, stb. (Zuker, 1983).

A kommunikáció axiómái

Paul Watzlawick és munkatársai a kaliforniai Palo Altóban az emberi kommunikáció öt alaptulajdonságát (axiómáját) határozták meg, melyeket később német nyelvterületen D.Baacke bielefeldi kommunikációkutató 11 axiómára módosított /In: Winkel R. (1977)/. Watzlawick, Beavin, Jackson által megfogalmazott első axióma, mely szerint „lehetetlen nem kommunikálni”, rengeteg vitát váltott ki a kommunikációkutatók között. Eszerint a cselekvés, vagy nem cselekvés (lásd lentebb), szavak és hallgatás, gesztusok, vagy pillantások mind közölnek valamit, tehát állandóan kommunikálunk. A későbbiekben Beavin, Watzlawick társszerzője a Pragmatics of Human Communication című munkának, elismeri, hogy nem minden nonverbális viselkedés minősül kommunikációnak, és a nonverbális viselkedést inkább informatívnak, mint kommunikatívnak írná le. Beavin korábbi elképzeléseiket is felülbírált a verbális és nonverbális csatornák különböző információ hordozását illetően, és később úgy gondolta, hogy egy teljes üzenet modellt kellene elfogadni, amely a verbális és nonverbális közlésmódokat egységbe rendezetten mutatná, és gyakran egymással felcserélhető módon kezelné. Mégis a bielefeldi kommunikációkutatók elfogadják Watzlawick-ék által megfogalmazott axiómákat, sőt 11-re bővítik, melyeket csak röviden ismertetek:

1. Az állandóság axiómája, amely abból a Watzlawickéktól származó megállapításból származik, hogy „képtelenség nem kommunikálni”. Míg az értelmetlen beszéd, a hallgatás, az elkülönülés, a mozdulatlanság stb. is kommunikációs formák, amikor a többiek számára meghatározott jelek küldése történik. Tehát a cselekvés vagy nem cselekvés, szavak és hallgatás, gesztusok vagy pillantások, mind közölnek valamit. Állandóan kommunikálunk, és nem létezik kommunikációnélküliség.
2. Az a mód, ahogy valaki valamit mond, kérdez, vagy válaszol, ahogyan hallgat, pillant, vagy elpirul, az mindig a kommunikációban részt vevők kapcsolatát mutatja. Ez a kapcsolat gyakran sokkal fontosabb a kommunikáció tartalmánál, sőt nemritkán ez

maga a valódi tartalom. A kommunikáció minden esetben a résztvevők közötti sokoldalú kapcsolatot tükrözi, hiszen a kapcsolati aspektus nélkül egyáltalán nem tudnánk, hogy kell felfognunk meghatározott információkat. A szituatív összetevők nélkül sok kérdés és kijelentés teljesen félreérthető lehet. Minden kommunikáció kapcsolatot is ábrázol, amely döntő jelentőségű a kommunikáció tartalmának megértésében.

3. A rögzítés axiómája. Minden kommunikációban kialakulnak beszédszerepek, melyek mögött sémák húzódnak meg. A szerepsémák megkönnyítik a kommunikációt, mivel már szóról szóra lehet tudni, hogy mi következik, és a partner meghatározott beszédmintákba való kényszerítésével el lehet kerülni az előre nem látható lefolyást. A sémákba rögzítés akkor okozhat problémákat, ha az egymást rögzítő emberek állandó kapcsolatban állnak. Ez kóros állapothoz vezethet: mindig ugyanarról beszélnek, vagy olyan szerepbe kényszerítik a partnert, amelyet az nem szeretne játszani, de játszani kell.” (D. Baacke)
4. A gazdaságosság axiómája. Már az előző axiómában is jelentkezett a kommunikációk negyedik alapvonása, mivel épp a dialóguspozíciók és szerepjátékok rögzítése a leggazdaságosabb pszichikus, fizikai és szociális erőáfordítás. „Másképpen a kommunikáció annyiban is gazdaságos, hogy valami (egy téma, egy személy stb.) mellett dönteni egyben valami elleni döntést is jelent: minden kommunikáció egyszerre egy másik lehetőség negációja, megtagadása” (D.Baacke). Az axióma lényege, hogy a kommunikációs partnerek kommunikációjuk kockázatait és ráfordításait illetően gazdaságosan viselkednek, hogy ezzel elkerüljék a szükségtelen és nem kívánt erőfeszítéseket.
5. Az intézményesülés axiómája. Rainer Winkel álláspontja szerint a társadalom öt nagy rendszert ismer: a politikát, gazdaságot, családot, tudományt és a tájékoztatási eszközöket, közülük az utóbbi a többi rendszerről és az azokban folyó kommunikációkról informál, és azokat kritikusan értékeli. Véleménye szerint a kommunikációs kapcsolatok mind az öt nagy területen intézményesedésre hajlanak: a politikusok parlamenteket, pártokat, frakciókat stb. hoznak létre, a gazdaság szövetségeket, szakszervezeteket, bankokat stb. alapít, a családok házassági egyezményeken, ünnepnapokon és otthoni rítusokon alapulnak, a tudományok iskolákat, egyesületeket és intézeteket szerveznek, a tájékoztatási eszközök létrehozják a saját tévéhálózatukat, a könyvkereskedők egyesületét, filmforgalmazási vállalataikat stb.. Ennek az axiómának a lényege, a kommunikációnak az a

tendenciája, hogy önmagát hosszabb-rövidebb ideig hivatalos vagy félhivatalos, magánjellegű intézmények útján tartsa fenn.

6. Az elvárás axiómája. Ahhoz, hogy a kommunikációkat ne csak kifelé biztosítsuk, de belülről is stabilizáljuk, elvárásokat alakítunk ki, amelyek betartása kölcsönös biztonsági igényeket elégít ki. Az elvárások normák alakjában rögzülnek. A hatodik axióma lényege D. Baacke szerint a kommunikáció egyik struktúraeleme a kölcsönös elvárás, mely lehetővé teszi a szociális identitást.
7. A szabály és szerep axiómája. A kommunikáció nem a véletlen valószínűségi törvényeitől függ, hanem szabályok határozzák meg. A pszichológiai szabályok közül ismert a beszélgetések lefolyásának ritualizálással és konvenciókkal való rögzítése (megszólítási szabályok, stílus stb.). A szociológiai szabályok szerepkapcsolatokká sűrűsödnek és itt Watzlawick két egymással ellentétes kapcsolatot különböztet meg: a szimmetrikus és kiegészítő interakciókat. Az első esetben a partnerek viselkedése tükörképszerű, emiatt interakcióik szimmetrikusak. Mindegy, hogy az egyes esetekben hogyan viselkednek a partnerek, mert mindenfajta viselkedésre képesek (erő, gyengeség, jóság, keménység stb.). A másik esetben a partnerek viselkedése kiegészíti egymást, ebből alapvetően másfajta viselkedés adódik, a komplementer viselkedés. A szimmetrikus kapcsolatok tehát egységre és a partnerek közötti különbség csökkentésére törekszenek, míg a kiegészítő interakciók egymást kölcsönösen kiegészítő különbözőségeken alapulnak. A komplementer kapcsolatokban az egyik partner mindig fölérendelt, a másik alávetett helyzetbe kerül. A hetedik axiómának a lényege, hogy a kommunikációt pszichológiai szabályokkal és szociológiai szerepkapcsolatokkal jellemezhetjük, amelyek vagy a partnerek elvi egyenlőségén alapulnak (vagyis szimmetrikusak), vagy előfeltételük a különbözőség (ezek a komplementer kapcsolatok).
8. A tartalom kapcsolat axiómája. A második axiómában említésre került, hogy minden kommunikáció egyben kapcsolat is. Itt D. Baacke ezt az axiómát annyiban módosítja, hogy minden kommunikáció kapcsolatot és tartalmakat is ábrázol, amelyek egyikének esetről esetre változóan elsődleges vagy másodlagos jelentősége lehet. Ennek az alaptulajdonságnak a lényege, hogy minden kommunikációnak vannak tartalmi és kapcsolati aspektusai, de csak a szituatív háttér hangsúlyozza ki az egyiket vagy a másikat.
9. A kontrollaxióma. A kilencedik aspektus, az ellenőrzési mechanizmusokkal foglalkozik, amelyek nélkül a kommunikáció elképzelhetetlen. Minden beszédbeli

megnyilvánulás tartalmaz utalásokat, javaslatokat, véleményt, utasításokat, kívánságokat stb. Ezeket a beszélő szemszögéből mindig ingernek is kell tekinteni, amelyre a címzettől egészen konkrét reakciókat vár. A beszélgetés résztvevői a beszéddel, az érveléssel és tagadással, a kérdéssel és válasszal kölcsönösen ellenőrzik egymást. A kommunikációban részt vevő egyének úgy is ellenőrizhetik a másik megnyilvánulásait, hogy azokra egyetértéssel vagy elutasítással, vagyis szankciókkal reagálnak. A kilencedik axióma lényege, hogy minden kommunikációban működnek ellenőrző mechanizmusok, amelyek kontrolláló képesség és kontrollálhatóság formájában stabilizálják a kommunikációs kapcsolatot, viszont a túlzott ellenőrzés a kapcsolat megmerevedéséhez vezethet.

10. A zavarás axiómája. Magától értődik, hogy minden kommunikáció megzavarható. Megzavarhatók az iskolai kommunikációk, a családi élet kommunikációs zavaroknak lehet kitéve, de az üzleti kommunikációt is különböző külső hatások zökkenhetnek ki, pl. mobiltelefonok, váratlan látogatások stb. Ezért ez az axióma úgy fogalmaz, hogy a kommunikáció integrált részei a zavarok.
11. Az eszköz és öncél axiómája. Minden kommunikációnak van eszköz és fogyasztói jellege. A kommunikációt akkor jellemezhetjük eszközként, ha a benne közölt tartalmak és a vele összefüggő kapcsolatok a kommunikációs partnerek szerepeinek kiélése szempontjából fontosak, személyes vagy hivatalos céljaikat, státuszukat, pozíciójukat: együttevén társadalmi – politikai, hivatásbeli, gazdasági és privát életterületet érintik. Az ilyen jellegű kommunikációk az életbeli orientáció és küzdés eszközei, vagyis nem azonosak a céljukkal. Funkciójuk lefolyásukon kívül van, bár ahhoz kötött. A kommunikáció akkor öncélú és ennyiben nevezhető fogyasztóinak, ha célja önmagában van. Ha pl. azért sakkozom, mert szeretek sakkozni, vagy ha azért beszélek a börze árfolyamairól, mert érdekel az árfolyam emelkedése vagy süllyedése, akkor ezeknek a kommunikációknak a célja önmagukban van. Lényeg ennél az axiómánál, hogy minden kommunikációnak lehet instrumentális és fogyasztói jellege, vagyis eszközként szolgálhat egy önmagán kívül levő cél eléréséhez, vagy pedig az ember önmegvalósításának is tekinthető, amely önmagában találja meg a célját.

Végül megállapítható, hogy a kommunikációs folyamat D. Baacke szerint magában foglalja az alapaxiómák egész sorát, olyan tulajdonságokat, amelyek maguk hozzák létre egymás hatásukat. Ezek: az állandóság (nem lehet nem kommunikálni), a kapcsolati, rögzítési, gazdaságossági, intézményesedési, elvárásai, a szabály-és szerep-, a tartalom és a kapcsolat-, az ellenőrzési, a zavarás, az eszköz- és öncél axiómák.

Az asszertivitás

A hatékony kommunikáció egyik legfontosabb célja, hogy az egyén minél nagyobb mértékben tudja irányítani szociális helyzeteinek kimenetelét. Annyiban van szó valamiféle általánosabb készség kialakításáról, amennyiben maga a kompetens viselkedés képes létrehozni a kompetencia-tudatot, ez pedig a szociális hatékonyság egyik legfontosabb összetevője. A szociális tanulás elméletében ez a jelenség, mint a személyes hatékonyság tudata fogalmazódik meg (Bandura, 1977). A szociálisan kompetens viselkedés definíciója ennek alapján a következőképpen adható meg: „a szociálisan kompetens egyén viselkedésének pozitív és negatív következményei hosszú távon egyensúlyban legyenek“ (Hinsch és Pfingsten, 1983). Maga a szociálisan kompetens viselkedés tehát azt jelenti, hogy az egyén kisebb-nagyobb mértékben rendelkezik olyan képességekkel, amelyek segítségével az önérvényesítés és a szociális alkalmazkodás követelményeit összhangba tudja hozni. A gyakorlati kivitelezésekben, szemináriumi órák gyakorlásában helyt kell, hogy kapjon: a szociális helyzetek és konfliktusok differenciált értékelésének gyakorlása, a szociális típushelyzetek modellálása szerepjáték segítségével (az egyes helyzetek megfogalmazása és a hozzá rendelhető hatékony kommunikációs eszközök kiválasztása), a célszituációk kiválasztása, lejátszása az adott egyén vagy csoport speciális szükségleteinek megfelelően.

A hallgatókkal, csoporttagokkal igyekezni kell elfogadtatni és begyakoroltatni az asszertív viselkedés legfontosabb elemeit. Az asszertív viselkedés jellemzői: önkifejező, tekintettel van mások jogaira, őszinte, egyenes és közvetlen, ügyel mind a saját, mind a kapcsolat érdekeire, a közlés verbális csatornája döntően a közlés tartalmát szolgálja, a nonverbális csatorna a közlőnek a közléshez és a befogadóhoz való viszonyát szolgálja, konkrét helyzetre, célra, személyre irányul, szociálisan elfogadható, tanult, nem veleszületett. Szerepjátékokkal főleg az asszertív viselkedés begyakorlása valósulhat meg, de a passzív és az agresszív viselkedések is szerepet kaphatnak kontrolljátékként. A passzív viselkedés jellemzői: önmaga fontosságát tagadja, többnyire gátolt, mások választanak helyette, határozatlan, feladja céljait, a közlés általában bizonytalan, magyarázkodó, gyakori az általános alany, az indirekt fogalmazás. Konfliktusok esetén önmagát okolja, jogos igényeit is mentegetőzve adja elő, a beszéd halk, szaggatott, a testtartás merev, védekező, a testbeszéd pedig a közlő állapotát és nem a közlés lényegét fejezi ki. Ezzel ellentétben az agresszív erőszakos, és céljait mások rovására valósítja meg, közléseiben sok a minősítés és a másokra való utalás. Konfliktus esetén a másikat okolja, felelőst keres, és mindenáron győzni akar, gyakran személyes sérelme köti le. Elvárja, hogy a másik lemondjon a jogairól az ő javára, beszéde hangos és szaggatott, testtartása

támadó és mások felé mutató gesztusokat alkalmaz, testbeszéde pedig a közlő állapotát fejezi ki. E viselkedéstípusok szerepjátékokkal való megmutatása után világossá válik a hatékony viselkedés fontossága.

A konfliktus

A konfliktus a latin *confligere* szóból származik, eredeti jelentése összecsapás, vita, harc. A szakirodalomban a meghatározások többnyire nem egységesek. Csepeli György (1984) így fogalmazott: „társadalmi viszonyok világában akkor beszélünk konfliktusról, amikor a viszonyok alanyai egymással összeegyeztethetetlen tevékenységre éreznek indíttatást”, illetve (1993) „akkor keletkezik, ha egymást kizáró célok vezetnek a konfliktus börtönébe zárt feleket, és az egyik csak a másik kárára győzhet”.

Konfliktusok okai

1. Információ alapú: túl sok, túl kevés vagy téves információ.
2. kapcsolat alapú: oka a rossz kommunikáció, az erős érzelmek, a negatív viselkedés vagy sztereotípiák.
3. érték alapú: oka a mindennapi értékek, vagy az alapértékek ütközése, amely lehet filozófiai, ideológiai, vallási, politikai stb. Nagyon nehéz rendezni.
4. strukturális alapú: oka az egyenlőtlen hatalommegoszlás (Spranger – tipológia), az időhiány, a nehéz kooperáció, a források feletti egyenlőtlen rendelkezés, vagy földrajzi viszonyok.
5. Érdek alapú: pszichológiai, procedurális.

A konfliktusok szintjei

1. Intrapersonális a megismerés tárgya: az egyén
2. Interperszonális a megismerés tárgya: a személyek
3. Szervezetben belüli a megismerés tárgya: szervezetben belüli személyek és csoportok
4. Szervezetek közötti a megismerés tárgya: a szervezetek (képviselői)
5. Nemzetközi a megismerés tárgya: a népek, állam(csoport)ok.

Az intrapersonális konfliktussal a személyiségpszichológia, az interperszonálissal a személyiség- és szociálpszichológia, a szervezetben belüli a szociál- és szervezetpszichológia, vezetéstudomány, üzemgazdaságtan, a szervezetek közöttivel a szervezetszociológia, szervezéselmélet, marketing, mikroökonómia, politológia, a nemzetközi konfliktussal pedig a politológia, hadtudomány és a jogtudomány foglalkozik.

Mivel a konfliktus nagyon összetett és bonyolult jelenség, ezért különböző módon csoportosítható: így alanya, hordozója szerint lehet egyéni és csoportos konfliktus. A csoportos konfliktus magába foglalja a társadalmi kiscsoporttól kezdődően a szervezeteken, a kultúrán át, egészen a nemzetközi konfliktusokig. Az alany viszonyulása szerint a konfliktus lehet külső (az egyének, illetve csoportok közötti) és belső. A csoporton belüli konfliktusok az egyénektől vagy a kiscsoportoktól kezdődően egészen az országok közötti viszonyokig terjedhetnek.

A konfliktushelyzet a személy, illetve a csoport vonatkozásában lehet:

1. Belső – akkor jön létre, ha az egyént vagy a csoport egészét önmagával ellentétes gondolatok kínozzák, és esetleg saját értékrendje, meggyőződése, szükséglete vagy szokásrendszere ellenére cselekszik.
2. Külső konfliktushelyzet egymástól kölcsönösen függő személyek, csoportok, társadalmi berendezkedések között akkor alakul ki, ha tudatosan eltérő célkitűzésük, és tekintet nélkül a másik fél ellenállására, olyan pozíció megszerzésére törekszenek, mely csak egyiküké lehet.

Konfliktuskezelési technikák

A konfliktus a mindennapi élet szerves része. A konfliktus nem jelent szükségszerűen rossz dolgot, nemegyszer a fejlődést szolgálja (Hus, Giordano Bruno, Kepler, stb.). Konfliktushelyzetben alapvetően kétféle stratégia között választhatunk: az ún. nyerő – vesztes és az ún. nyerő – nyerő stratégia között. A konfliktuskezelés egyik kiindulópontja, hogy a mindennapi élet gyakorlatában nem célravezető azaz elv, amely a sportok világában olyannyira magától értetődő, miszerint egy konfliktus (egy verseny) megoldása (kimenete) csak úgy képzelhető el, hogy a versengők egyikének jó teljesítménye (ti. a nyertesé) a többiek számára veszteséget (vereséget) jelent. Hiszen ennek az elvnek az érvényesülése a mindennapokba állandósítaná a konfliktusokat mind az egyes emberek, mind társadalmak, illetve társadalmi csoportok, szervezetek között. A nyerő-nyerő stratégia azon a belátáson alapul, hogy nagyon ritkán fordul elő olyan világos és egyértelmű helyzet, melyben az egyik fél sikere a másik teljes kudarcát hozza magával. Ez a stratégia konszenzuális, azaz a megegyezést keresi és alkalmazza: a vitákat úgy próbálja meg lezárni, hogy a probléma megoldása nyereséggel járjon a konfliktusban álló felek mindegyike számára (Fisher et al, 1998).

A tárgyalási és közvetítési taktikák, stratégiák alkalmazása egyre nagyobb szerephez jut mindennapi életünkben, a közéletben, és nemegyszer bonyolult, háborúval fenyegető helyzeteket sikerül jól képzett közvetítők, tárgyalási szakemberek segítségével megoldani.

A nyugati világban a tárgyalási szakemberek és a közvetítők az életnek majdnem minden szintjén megtalálhatók. Az iskolások konfliktusait tanáraikkal és egymással az iskolai közvetítők segítségével oldják meg, és hasonló szakemberek ülnek a helyi önkormányzatok, a bíróságok előszobáiban, hogy szaktudásukat latba vetve megelőzzék a költséges, bonyolult és hosszadalmas bírósági procedúrákat. Mind a tárgyalásnál, mind a közvetítésnél rendkívül fontos, hogy a felek képesek legyenek a kompromisszumra, tudjanak alkut kötni. Ezzel az alkukötéssel kapcsolatban el kell oszlatni egy félreértést. Az alku szónak nagyon gyakran pejoratív felhangja van, és sok ember azzal próbálja bizonyítani tisztességét, hogy kijelenti, ő bizony nem alkuszik. A továbbiakban azokról a taktikákról lesz szó, melyek segítségével békés és kreatív módon próbálunk megoldani vitás ügyeket, mégpedig úgy, hogy a tárgyalás végén lehetőleg mindkét fél azzal az érzéssel álljon fel az asztaltól, hogy nyert.

A játékelméletről tudjuk, hogy nagyon sok olyan játék van, mely ún. zéró megoldással végződik. Ez annyit jelent, hogy a győztes a játék során minden sikert learat, az ellenfél viszont egyértelműen veszít. Számos sportverseny erre az elvre épül. A legmarkánsabb példa az ökölvívás vagy a birkózás, melynek lényege, hogy ellenfelünket kiüssük, vagy két vállra fektessük. De ha ezen elv szerint viselkednénk baráti, partneri kapcsolataink során, akkor aligha alakulhatnának ki hosszan tartó barátságok vagy több évtizedes házassági kapcsolatok. Ha az országok vezetői mindig a zéró megoldással akarnák egyes népek, nemzetek vitáit megoldani, akkor örökös háború tombolna a világon. Tehát marad a kompromisszumkeresés, a tárgyalás.

Tárgyalás

Alapvetően két tárgyalási formát különböztetünk meg: a versengő és az együttműködő tárgyalást. A versengő formát az információhiány, a bizalmatlanság, az erőszakra való törekvés és a háborúskodás jellemzi. Az együttműködő stratégia jellemzői: bizalom, az információ megosztása, a kreativitás.

A hatékony tárgyalásnak hat fontos eleme van, világnézet, klíma, pozíció (helyzet), szükségletek (érdeklődés), újrafogalmazás, alternatív alkudozás, melyek bővebben a következőket tartalmazzák:

Világnézet: hit, attitűdök, értékek, kultúra közege, tapasztalatok

Klíma: a verbális és non-verbális viselkedés összessége

Pozíció: a felek kiindulási helyzete, társadalmi pozíciója

Szükségletek: rövid, ill. hosszú távúak

Újrafogalmazás: a probléma újratálalása a prioritások szerint

Alternatív alku: a két fél prioritásainak összehangolása.

A tárgyalás során 5 fajta stratégiát szoktunk emlegetni: támadás, megkerülés, informálás, nyitás, egyesítés. Ezekből az utolsó három az igazán hasznos az együttműködő tárgyalás során. Az informálás során mind a két fél igyekszik részletesen elmondani álláspontját a vitás dologról. Beszélnek érzéseikről, szükségleteikről, céljaikról. A nyitás során a felek kérdeznek egymástól, pontosítják információikat, aktívan hallgatnak, ha kell, igyekeznek megérteni a másik fél prioritásait, szükségleteit, kiérezni, hogy mi is van a felszín alatt, vagyis a látható pozíció mögött. Az egyesítés során a felek keresik a közös nevezőket, újrafogalmazzák egymás szükségleteit, és alternatív alkudozás formájában igyekeznek mindkét fél számára elfogadható megoldást találni. Ha jól alkalmazzuk a három említett módszert, akkor végül is eljutunk a közös igen kimondásához.

Közvetítés

A közvetítés olyan tárgyalási forma, amikor a téma bonyolultsága, a partnerek közti hosszan tartó rossz viszony vagy más komplikáló esemény miatt a felek egy harmadik, semleges személyt (szakembert) kérnek fel a tárgyalás lebonyolítására.

Az eredményes közvetítés elengedhetetlen előfeltétele tehát az, hogy a vitás felek önként megegyeznek abban, hogy egy harmadik személy közbeiktatásával oldják meg problémájukat. A tárgyalásra (tárgyalásokra) semleges helyszínen, általában a közvetítő irodájában kerül sor. A közvetítés legismertebb előfeltételei, ill. szabályai a következők:

Előkészület

A közvetítő a tárgyalás előtt igyekszik minél több és pontosabb dokumentációt, anyagot összegyűjteni a vitás ügyről.

Ülésrend

A közvetítő szabja meg, miközben ügyel arra, hogy mind a két partner egyenrangú helyet kapjon a tárgyalás során, de emellett a közvetítő saját magának olyan helyet biztosít, ahonnan jól szemmel tarthatja a két fél minden apró megnyilvánulását (mimikáját, gesztusait, hangeffektusait, stb.). Bonyolult tárgyalás esetén ajánlatos, hogy a felek a közvetítés során jegyzetelhesse maguknak.

Bevezető ceremónia

A közvetítő ennek során ismerteti a vitás felekkel a közvetítés szabályait. Kihangsúlyozza, hogy a felek önként, saját akaratukból kérték fel őt a közvetítésre. Kiemeli továbbá, hogy ő az ilyen tárgyalások szakembere, elfogulatlan, semleges fél, és az is marad mindvégig. Elmondja, hogy azon fog igyekezni, hogy a közvetítés végére mindkét fél számára elfogadható eredmény szülessék (ún. nyertes-nyertes stratégia). Pontosán közli a tárgyalás időhatárait is, és hozzáteszi, hogy ha ez az idő nem lenne elégséges a megegyezéshez, akkor további tárgyalásra kerül sor. Megnyugtatja a feleket, hogy mindkettőjüknek elegendő idő áll majd rendelkezésére ahhoz, hogy kifejtse álláspontját, és egyben felkéri őket arra, hogy a közvetítés során figyelmesen hallgassák meg a másik véleményét, ne vágjanak egymás szavába, ne sértegensék, támadják egymást, ne használjanak durva, bántó kifejezéseket és kövessék az ő utasításait.

Közli a partnerekkel, hogy az itt elhangzó információkat bizalmasan fogja kezelni. Elmondja azt is, hogy ha valamelyik fél úgy érzi, hogy bizonyos intim jellegű információ van a birtokában, azt egy rövid, szeparált beszélgetés során közölheti vele. Természetesen az ilyen különbeszélgetés lehetősége a másik fél számára is adott.

Végül közli azt is, hogy ő csupán közvetít az ügyben, tehát úgy fogja irányítani a tárgyalást, hogy a felek saját maguk találják meg a kölcsönösen elfogadható kompromisszumos megoldást.

Miután a közvetítő elmondta hosszú monológját, mindkét féltől megkérdezi, hogy világosan megértették-e és elfogadják-e ezeket a szabályokat. Igenlő válaszuk után indul meg a valódi közvetítési folyamat.

Fontos követelmény, hogy ezt a bevezető ceremóniát mindig pontosan be kell tartani, mert ha a felek előtt nem világosak a szabályok, a közvetítés hatékonysága lényegesen csökken.

A közvetítési folyamat

a) Nyitás – Informálás

A közvetítő külön-külön meghallgatja a felek álláspontját a vitás kérdéstről. Módszere az, hogy az ún. aktív hallgatást kérdések feltevésével váltogatja. Tehát megpróbál minél több információhoz jutni (aktív hallgatás), de ha úgy érzi, hogy nem világos számára X álláspontja, akkor pontosító kérdéseket tesz fel neki. Miközben hallgatja X beszédét, megpróbálja tisztázni magában, hogy milyen X pozíciója az adott esetben, és igyekszik fényt deríteni arra, hogy milyenek X valódi szükségletei az adott témában. Arra is választ kell kapnia, hogy X mit érez a témával, ill. partnerével kapcsolatban. Miután részletesen végighallgatta, ill.

kikérdezte X-et, egy záró kérdést tesz fel neki: pl. „Akar még valami fontosat elmondani a dolgról?”.

Csak ezután fordul Y-hoz, akit hasonló módon hallgat – kérdez végig. Ha a közvetítés folyamán egyik vagy másik fél részéről agresszió jelei mutatkoznának, a közvetítő ezeket azonnal leszereli, semlegesíti.

b) Prioritások

Az elmondottakból a közvetítő igyekszik kiszűrni, melyek X, ill. Y prioritásai. Ez sokszor komoly nehézségekbe ütközik, mert a felek érzelmi, agresszív, mellékes dolgokba rejtve mondják el problémájukat, tehát nemegyszer igazi detektívmunka kihámozni belőlük azt, ami X, ill. Y számára valóban fontos és elsődleges.

c) Újrafogalmazás

A közvetítő igyekszik a saját szavaival újrafogalmazni azt, amit X-től, ill. Y-tól hallott, és ezt el is mondja nekik. Pl. „Tehát, ha jól értem a szavait X úr, akkor Önt az bántja legjobban, hogy.....“

Ha pl. X úr nincs megelégedve a közvetítő által újrafogalmazott problémával, akkor a közvetítő egy újabb keretbe próbálja helyezni X úr problémáját. Ha erre X úr már rábólint, hogy: „Igen így van, akkor a közvetítő Y úrhoz fordul, és immár neki mondja el X úr problémájának lényegét és megkérdezi tőle, hogy mi a dolgról a véleménye.

Majd ugyanez játszódik le Y úr problémájának újrafogalmazásával is. A probléma újrafogalmazása nagyon igényes feladat, melynek során a közvetítő felhasználja saját tapasztalatait, tudását, valamint az a) pontban nyert információkat: elsősorban azt, hogy magában különbséget tudott tenni X és Y úr pozíciója és valódi szükségletei között. Természetesen ezt nem önti szavakba. Tehát nem mondja azt pl. „Nem is az a maga baja X úr, amit mondott, hanem az, hogy...”

Tehát a tárgyalásnak ebben a szakaszában a közvetítő kölcsönösen megismerteti a partnereket egymás valódi szükségletével, vagyis azzal, hogy mit is szeretnének elérni a közvetítés során.

d) Problémamegbeszélés

Miután a felek a közvetítő segítségével megismerték egymás álláspontját, érzéseit és prioritásait, a közvetítő igyekszik közelíteni álláspontjukat, vagyis a partnerekkel együtt keresi a közös nevezőket.

A közvetítőnek e feladat során különösen ügyelnie kell arra, hogy a felek kommunikációja pontos, egyértelmű legyen, azt is szem előtt kell tartania, hogy a felek között kulturális, etnikai, nemi, szociális különbségek lehetnek, tehát, ami az egyiknek nem fontos, az a másik félből rendkívül érzékeny reakciót válthat ki.

E pont során a közvetítő igyekszik egyre hátrább húzódní, ami annyit jelent, hogy igyekszik elérni azt, hogy a felek már ne rajta keresztül beszélgessenek egymással, hanem közvetlenül kommunikáljanak.

Természetesen szerepe továbbra is fontos. Időről időre emlékezteti a feleket arra, hogy olyan megoldást kell keresniük, mely időtálló. Feljegyzi az elhangzott javaslatokat, és ún. facilitátor módjára összegzi őket. Javasolhatja, hogy több megoldási lehetőség esetén, a felek üljenek le egy ötletbörzéhez (ez az ún. brainstorming), és ennek eredményeit segít kielemezni.

e) Zárás, egyesítés

Ha úgy érzi, hogy mindkét fél számára kielégítő megegyezés született, akkor ezt még egyszer világosan megfogalmazza X és Y urak előtt, megkérdezi tőlük, hogy így értették-e a dolgot, egyetértenek-e az ilyen megfogalmazással. Ha igenlő választ kap, akkor felkéri őket, hogy egyezségüket foglalják írásba.

f) Záróceremónia

Udvarias kézfogás, köszönet az együttműködésért.

Néhány fontos momentum, melyeket érdemes még egyszer kiemelni:

- önkéntesség
- a pozíciók és szükségletek közti különbség
- újrafogalmazás
- a megoldást a tárgyaló felek találják meg, nem a közvetítő
- csakis olyan megoldás jó, mely időtálló lesz
- az egyes pontok szerint haladunk, tehát pl. c) pontból nem térhetünk vissza az a) ponthoz, mert így végtelen vitákat idéznénk elő.

Szemináriumokon a hallgatókkal gyakoroltatni lehet a konfliktusmegoldás tárgyalásos és közvetítéses technikáját különböző szerepjátékokkal, hasonlóan az asszertív viselkedést is, amely komoly elvárássá vált az interperszonális kapcsolatainkban.

Irodalomjegyzék és ajánlott irodalom

[1] BANDURA A.: *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York, 1977.

[2] BERNE E.: *Emberi játszmák*, Gondolat, Budapest, 1984

[3] BORDÁS Sándor – HUNČÍK Péter: *FER (Feszültség-előrejelző rendszer)*, Nap Kiadó, Dunaszerdahely, 1999. (Megtalálható a Széchenyi Könyvtár honlapján is.)

[4] BUDA Béla: *Az empátia, a beleélés lélektana*, Urbis Könyvkiadó, Budapest, 2006.

- [5] CSEPELI György: *A meghatározatlan állat*, Ego School Bt., Budapest, 1993
- [6] FISHER R. – URY W – PATTON B.: *A sikeres tárgyalás alapjai*, Bagolyvár, Budapest, 1998.
- [7] HINSCH R. - PFINGSTEN U. *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*, Urban & Schwarzenberg, München, 1983.
- [8] MASLOW A. H. : *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row, 1970.
- [9] PÁLHEGYI Ferenc: *Személyiséglélektani kalauz*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- [10] ROGERS C. R.: *On Encounter Groups*, Harper and Row, New York, 1970. Magyarul: *Encounter csoportok*, Magyar Pszichológiai Társaság megbízásából, 1984.
- [11] ROGERS C. R.: *Valakivé válni: a személyiség születése*, Edge, Budapest, 2003
- [12] WATZLAWICK Paul – BEAVIN Janet Helmick – JACKSON Don D.: *Az emberi kommunikáció pragmatikája. In: Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény*, Szerk. Buda B. Budapest, 1980, Tankönyvkiadó.
- [13] WATZLAWICK Paul – WEAKLAND J. H. - FISCH R.: *Változás, A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*, Gondolat, Budapest, 1990.
- [14] WATZLAWICK Paul: *A helyzet reménytelen, de nem súlyos*, Helikon Kiadó, 1989.
- [15] WINKEL R.: *Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher*, List Verlag, München, 1977.
- [16] ZUKER E.: *The Assertive Manager*, Amacom, New York, 1989.

„SZAKMAI TECHNIKAI KOMPETENCIÁK”

Előadó: dr. Kontó Gizella

A statisztika alapfogalmai. Sokaság, ismérv. A statisztikai munka szakaszai.

A **statisztika** a valóság tömör, számszerű jellemzésére szolgáló tudományos módszertan, gyakorlati tevékenység.

A statisztika, mint *gyakorlati tevékenység*, több ezer éves múltra tekint vissza, hisz már az ókori Egyiptomban, Kínában, vagy a Római Birodalomban is voltak rendszeres népszámlálások és adóösszeírások. A statisztikának, mint *tudományos elméletnek*, kialakulása azonban csak a XVII. században kezdődött, és még napjainkban is új és új elméletekkel gazdagodik.

A statisztika elnevezés a *status* (állam, állapot) latin szóból származik, ezért szó szerinti fordításának leginkább az államismeret felel meg.

A statisztika, vizsgálatának tárgya és területe szerint két fő csoportba sorolható. Az egyik csoport a statisztika elméleti problémáival s a módszerekkel általánosságban foglalkozik. Ezt *általános statisztikának* nevezzük. A másik része sok önálló részből áll, amelyeket összefoglaló névvel *szakstatisztikának* (ágazati statisztikának) nevezünk.

- **Általános statisztika:** a statisztika általános kérdéseivel foglalkozik.
- **Szakstatisztika:** a társadalmi-gazdasági élet egy-egy területének statisztikai módszerekkel való vizsgálatát tárgyalja.

A statisztika fajtái

- **Leíró statisztika:** az információk összegyűjtését, összegzését, tömör, számszerű elemzését szolgáló módszereket foglalja magába.
- **Statisztikai következtetés:** ha a tömegjelenségek egyedeinek teljes körű megfigyelésére nincs lehetőség (költséges, időigényes), akkor az egyedek szűkebb csoportját figyeljük meg, és ezen adatokból következtetünk a tömegjelenség egészére.

Leíró statisztikai műveleteket alkalmazunk például akkor, ha valamely település háztartásait (tömegjelenség) megfigyeljük taglétszámuk, jövedelmük, kiadásaik, fogyasztási szokásaik stb. szerint.

Következtetési statisztikai módszereket alkalmazunk például a közvélemény kutatásoknál, a forgalomba kerülő termékek minőségének ellenőrzésekor, a lakosok életkörülményeinek vizsgálatánál. További alkalmazással találkozhatunk különböző tényezők közötti összefüggések vizsgálatánál. A lakosság jövedelme (vagy annak változása) pl. miként befolyásolja a tartós fogyasztási cikkekre fordított kiadási összeget (vagy azok változását), vagy különböző ráfordítások hogyan befolyásolják a termelés eredményességét.

A statisztikával szemben támasztott követelmények

Ahhoz, hogy a statisztika megfelelően tudja betölteni szerepét a vizsgált jelenségek feltárásában, három alapvető követelménynek kell megfelelnie.

1. Mindenkor a valóságot tárja fel!
2. Mondanivalóját tömören, áttekinthető módon fejezze ki!
3. Vizsgálatainak végrehajtása és az eredmények közzlése gyors legyen!

A statisztika a valóság számszerű vonatkozásainak megismerésére törekszik, az eredménnyel szemben közömbös, nem foglal állást.

A statisztika tárgyát képező társadalmi-gazdasági jelenségek egyedeken (személyeken, tárgyakon, gazdasági egységeken stb.) alapulnak. A **sokaság, populáció** a megfigyelés tárgyát képező egyedek összessége, halmaza.

Az **ismérv** a sokaság egyedeit jellemző tulajdonság. Az ismérv lehetséges kimenetelei az **ismérvváltozatok**.

Fajtái:

- **Időbeli ismérv:** az ismérvek változatainak időbeli eloszlása (születési év)
- **Területi ismérv:** az egyedek térbeli elhelyezkedése (lakóhely)
- **Minőségi ismérv:** az egyedek számszerűen nem mérhető tulajdonságai (nem: férfi, nő)
- **Mennyiségi ismérv:** az egyedek számszerűen mérhető tulajdonságai (kereset)

A társadalmi-gazdasági jelenségek vizsgálatához általában igen sok adatra van szükség. Az adatok egy része különböző nyilvántartásokból, forrásokból (polgári anyakönyvvezetés, személygépkocsi nyilvántartás stb.) rendelkezésre áll. Ezeket az adatokat, mivel nem statisztikai célokra készültek, **szekunder adatoknak** nevezzük. A jelenségek vizsgálatához azonban ezek a szekunder adatok legtöbbször nem elégségesek. A hiányzó információk megszerzésére ún. **primer adatfelvételt** vagy primer megfigyelést kell végrehajtani.

A *primer megfigyelés munkafolyamatának* időrendi sorrendje a következő fázisokból áll:

1. Statisztikai programkészítés. A statisztikai megfigyelés, azaz az adatok begyűjtésére és feldolgozására vonatkozó terv elkészítése.
2. A megfigyelés végrehajtása, vagyis az adatok begyűjtése.
3. A megszerzett adatok ellenőrzése
4. Az adatok feldolgozása, rendszerezése.
5. Az eredmények közzlése, elemzések.

A megfigyelés során tisztázni kell az adatgyűjtés egységeit. A **megfigyelési egység** az, amire vonatkozólag gyűjtik az adatokat, a **számbavételi egység** pedig az a jogi vagy fizikai személy, aki az adatokat szolgáltatja, illetve ezért felelős.

A statisztikai megfigyelés fajtái

A megfigyelések, adatfelvételek többféle szempont szerint is osztályozhatók.

A megfigyelés gyakorisága szerint:

1. Folyamatos megfigyelés
2. Időszakos megfigyelés
3. Alkalm szerinti (egyszeri) megfigyelés

A megfigyelés köre szerint:

1. **Teljes körű megfigyelés**
2. Részleges megfigyelés
 - Reprezentatív megfigyelés
 - Monografikus megfigyelés

Az adatgyűjtés módja szerint:

1. Önszámlálás
2. Kikérdezés

A *teljes körű megfigyelés* a populáció, sokaság minden egyedére kiterjed. Előnye a pontosság, hiszen minden adat rendelkezésre áll. Hátránya, hogy gyakran nagyon időigényes és költséges. Ilyen megfigyelés hazánkban a népszámlálás, amit 10 évente hajtanak végre.

A *részleges megfigyelés* nem terjed ki a teljes populációra, hanem annak csak egy részére, amit **mintának** nevezünk. Bizonyos esetekben nincs is mód teljes körű vizsgálatra (roncsolással járó minőség-ellenőrzés), ilyenkor csupán pl. minden ezredik terméket vetik alá szűrőpróbának. A mintavétel eredményeiből pedig megfelelő következtetést vonnak le a teljes termékkör minőségi színvonalára vonatkozóan.

Az ilyen megfigyeléseket, amikor a statisztikai sokaság egésze helyett annak csupán egy kiválasztott részét (részsokaságát) figyeljük meg azzal a céllal, hogy az arról alkotott képet a statisztikai sokaság egészére vonatkoztassuk, képviseleti vagy *reprezentatív megfigyeléseknek* nevezzük. A *reprezentatív megfigyelésnek* alapvetően kétféle mintavételi eljárás felelhet meg. Egyik a véletlen mintavételi eljárások, a másik a nem véletlen mintavételi eljárások. A mintavételi technikák előnye a viszonylagos gyorsaság és olcsóság, viszont hátránya a pontatlanság. A részleges megfigyelésből adódó pontatlanságot hibákkal tudjuk jellemezni, és ezt az elemzéseknél figyelembe kell venni.

A *monográfia* egy vagy néhány jellemző, tipikus, vagy éppenséggel különleges egyed tüzetes, minden részletre kiterjedő vizsgálatát, leírását jelenti. Számos tudomány alkalmazza ezt a fajta megfigyelést. Például a történelemtudomány (városok, megyék monográfiája), földrajztudomány (egy meghatározott terület monográfiája), szociológia (családok életkörülményeinek vizsgálata néhány jellemző kolónia kiválasztásával), vállalati gazdaságtan (egy élenjáró, sikeres vállalat tevékenységének tanulmányozása), piackutatás (egy-egy eladási módszer eredményességének vizsgálata).

Az *önszámlálás* alkalmazásakor az írásban feltett (a kérdőívben szereplő) kérdésekre maguk a megszámlálendő egyedek saját kezűleg válaszolnak. Amikor a vizsgálat bonyolultsága, vagy a kérdések speciális volta kétséssé teszi az önszámlálás helyességét, a *kikérdezési eljárást* alkalmazzák. Ilyenkor a megkérdezendőket erre a célra beiktatott számláló-, kérdező biztos keresi fel, aki a kérdéseket felteszi, és a válaszokat leírja.

Statisztikai kérdőív

Akár önszámlálás, akár kikérdezés útján megy végbe a statisztikai adatgyűjtés, minden esetben írásbeli feljegyzést, kérdőívet kell alkalmazni. A *kérdőív* olyan nyomtatvány, amely a kérdéseket, általában az arra adható válaszokat és kitöltési útmutatót tartalmaz. A kérdőíveknek két fajtája ismeretes, az *egyéni kérdőív* és a *lajstrom* (összeíróív).

Az egyéni kérdőíven minden esetben csak egy megfigyelési egységre vonatkozó adatok szerepelnek, míg a lajstromok több megfigyelési egységre vonatkoznak. Egyéni kérdőívet akkor használunk, ha sokféle adatot kérdezzünk, sokféle részletkérdés iránt érdeklődünk.

A *kérdőív megszerkesztésénél* elsőként ki kell választania vizsgálat célját legjobban megvalósító kérdéseket, majd azokat egyszerű, közérthető formában kell megfogalmazni. A kitöltés megkönnyítése és egyértelművé tétele érdekében gyakran előnyömtatott válaszlehetőségek szerepelnek a kérdések után.

Az adatszolgáltatás megbízhatóságát a statisztikai szolgálat az ún. *bizonylati elv* érvényesülésével biztosítja. Ez azt jelenti, hogy a közölt számok, adatok hitelességét okmány, nyilvántartás, közvetlen számlálás vagy mérés bizonyítja. A bizonylatok jelentősége elsősorban a vállalati statisztikában merül fel, mert itt a kiértékelésekhez szükséges adatokat elsődleges nyilvántartásokból, könyvviteli számlákból és a bizonylatokból biztosítják. Ellenben a lakosság által kitöltött kérdőívek maguk képezik a bizonylatot és a közölt adatok

valóságáért az adatközlők vállalnak felelősséget, illetve bizonyítás nélkül el kell fogadni azokat.

A **statisztikai adatok feldolgozása** történhet *centralizált* módon, amikor is az adatokat az adatgyűjtő szervezet dolgozza fel, illetve *decentralizált* formában, ahol az intézkedési jogkörrel rendelkező szervek ismerik meg először az adatokat, de a feldolgozást külső megbízott végzi.

A statisztikai munkafolyamatnak fontos része az *ellenőrzés*. Az ellenőrzés többféle feladatot jelent. A *teljesség ellenőrzéséhez* meg kell vizsgálni, hogy beérkezett-e valamennyi kiküldött kérdőív, és a kérdőíveken minden kérdést megválaszoltak-e. Az ellenőrzés másik fontos feladata a kérdésekre adott válaszok helyességének felülvizsgálata. A *logikai ellenőrzés* arra vonatkozik, hogy a beírt válaszok között nincs-e ellentmondás.

A kérdőívek feldolgozása ma már általában számítógéppel történik. Ahhoz, hogy az adatbevitel egyszerűbb legyen, a kérdőíveken a válaszokat *kódolni* kell (pl. igen: 1, nem: 2, nem tudja: 0).

A **statisztikai adatok elemzésének** végső fázisa egyrészt az adatok *közlése és szemléltetése*. Az általános statisztika fejezetében megismerkedünk az adatrendszerzés és ábrázolás módszereivel, amelyeket itt hasznosítani lehet (statisztikai sorok, táblák, grafikonok). A statisztikai megfigyelés és az adatok elemzése azonban nemcsak a helyzet feltárásának, leírásának eszköze, hanem *összefüggések*, kapcsolatok, új elméletek felállításának is alapja lehet. Az adatgyűjtés célja, hogy bizonyos hipotéziseket, állításokat alátámasszunk, vagy elvethessünk segítségükkel. A statisztikai elemző munka *indukció*, vagyis a nagyszámú esetből, megfigyelésből fogalmaz meg általános következtetéseket. Például a születési statisztika szerint az újszülöttek közt a fiúk aránya 51-52 százalék. Ennek okait vizsgálva valamelyik társadalomtudománnyal együtt működve, az elemző munka már egy magasabb rendű funkciót teljesít. A kutatás nehézségei a társadalomtudományok terén azért nagyobbak, mint a természettudományokban, mert egy-egy jelenség alakulásának számtalan oka lehet, nem olyan egyszerű kimutatni az okozati összefüggéseket.

Viszonyszámok

A statisztikai adatok egymáshoz való viszonyát leggyakrabban a két adat hányadosának megállapítása útján fejezzük ki. A **viszonyszám** két, egymással logikai kapcsolatban álló statisztikai adat hányadosa. A hányados nevezőjében levő adatot a *viszonyítás alapjának*, a számlálójában levő adatot a *viszonyítás tárgyának* nevezzük.

$$V = \frac{A}{B} = \frac{\text{amit viszonyítunk}}{\text{amihez viszonyítunk}}$$

Aszerint, hogy az elemzést milyen céllal végezzük el, vagyis az összehasonlított két adat milyen jellegű, a viszonzszámokat alapvetően két csoportba sorolhatjuk. Vannak *azonos fajta*, illetve a *különböző fajta adatokból* számítható viszonzszámok (egysíkú, egydimenziós, illetve többsíkú, többdimenziós viszonzszámok).

▪ Megoszlási viszonzszám

A viszonzszámok leggyakrabban alkalmazott és legegyszerűbb fajtája az, amikor a részsokaságot az egész sokasághoz viszonyítjuk és az eredményt százalékos formában

fejezzük ki. Ezek a viszonyszámok a populációk *szerkezetét, összetételét, megoszlását* mutatják.

A **megoszlási viszonyszám** a sokaság egyes részeinek a sokaság egészéhez viszonyított aránya. Megadása százalékos formában történik, ezért a kapott hányadost még 100-zal megszorozzuk. Például a lakosság nemek szerinti megoszlása: 55%-a nő, 45%-a férfi. Ha minden részsokaságra kiszámítjuk a megoszlási viszonyszámokat, akkor ezek *összege* a teljes populációra utaló 100%-ot kell, hogy adja.

$$V_m = \frac{\text{rész}}{\text{egész}}$$

A népesség korcsoportok szerinti megoszlása Magyarországon, 2004.01.01.

Korcsoportok	A népesség	
	Száma (e fő)	Megoszlása (%)
0-14	1606	15,9
15-59	6387	63,1
60-	2124	21,0
Összesen	10117	100,0

Forrás: Statisztikai Évkönyv, 2004

▪ **Dinamikus viszonyszám**

A **dinamikus viszonyszámokat** idősorok adatainak egymáshoz való viszonyításával számítjuk ki. Azt az időszakot, amihez a többi viszonyítjuk, *bázisidőszaknak*, az adatot pedig bázisnak, és a bázisidőszakhoz viszonyított időszakot pedig *tárgyidőszaknak* nevezzük.

A dinamikus viszonyszám tehát két időszak (időpont) adatának hányadosa. Megadása *százalékos formában* történik, tehát a hányadost még 100-al megszorozzuk.

Pé. 120% kifejezi, hogy bázisról tárgyidőszakra 20%-kal nőtt a vizsgált mennyiség.

$$V_d = \frac{\text{tárgy}}{\text{bázis}}$$

Ha az idősorban kettőnél több időpont vagy időszak adata szerepel, akkor kétfajta dinamikus viszonyszám számítható:

□ **Bázis viszonyszám**

Az idősor adatainak a bázisul választott időpont vagy időszak adatához viszonyított arányát fejezi ki.

$$b_t = \frac{Y_t}{Y_b}$$

Bázisul az idősor bármelyik időszaka (időpontja) választható, sőt az idősoron kívüli időszak (időpont) is. A bázis megválasztásánál alapelveként rögzíthetjük, hogy bázisként olyan időszak (időpont) adatát helyes választani, melynek nagyságát kivételes, véletlen körülmények nem befolyásolják, így reálisan lemérhető a vizsgált jelenség változása. A statisztikai elemzések során leggyakrabban az első időszakot (időpontot) választjuk bázisul.

□ **Láncviszonyszám**

Az idősor adatainak a közvetlenül megelőző időpont vagy időszak adatához viszonyított arányát fejezi ki.

$$l_t = \frac{Y_t}{Y_{t-1}}$$

A bevételek alakulása (M Ft)

Időszak	Bevétel Y_t	Bázisviszonszám (b_t) 2000 = 100%	Láncviszonszám (l_t) Előző év = 100%
2000	400	100	-
2001	600	150	150
2002	800	200	133
2003	1000	250	125

A bázisviszonszámok számításánál a bázisév (itt a 2000-es év, erre utal a 2000=100% felirat) adata (400) lesz a viszonyítás alapja, ezért minden további bevételt ezzel az adattal, tehát 400-zal osztunk. A 2000-es bázisviszonszám 100%, mert önmagával osztva a 400-at 1-et kapunk, míg pl. a 2003-as adat 250%, mert $1000/400=2,5$ és az arányokat minden esetben megszorozzuk még 100-zal.

A láncviszonszámoknál az adott időszak adatát az öt közvetlenül megelőző adattal osztjuk. 2002-es láncviszonszám 133%, mert $800/600*100$ a számítás módja. Az első időszakhoz nem tudunk láncviszonszámot számolni, mert a megelőző, jelen esetben az 1999-es évi adatot nem ismerjük, ezért itt egy kihúzást alkalmazunk.

▪ Intenzitási viszonszám

Az intenzitási viszonszámok többnyire eltérő, különmemű, de egymással kapcsolatban álló sokaságok elemeinek egymáshoz való viszonyát mutatják. Kifejezik, hogy egyik mennyiségből mennyi jut a másik mennyiség egy egységére (V_i). Pl. *átlagkereset* = összes kereset / létszám (Ft/fő). Vagy a demográfiában pl. *élveszületési arány* = élveszületések száma / lakosok száma. Ez utóbbi mutatót ezrelékben szokás megadni, mert nagyon kicsi számokról van szó, ezért a megkapott hányadost még 1000-rel meg kell szorozni. Magyarországon 2003-ban az élveszületési arány 9,3 ezrelék, ami annyit jelent, hogy 1000 lakosra 9,3 újszülött jut.

Az intenzitási viszonszámoknak két fajtája létezik, a nyers-, és a tisztított intenzitási viszonszám. A **nyers intenzitási viszonszám** lényegében a fent említett két eltérő statisztikai adat hányadosa, és ha ezt a mutatót finomítani akarjuk, akkor a viszonyítás tárgyát (A) a viszonyítás alapjának (B) egy olyan részsokaságával osztjuk el (b), ami szorosabb kapcsolatban áll a viszonyítás tárgyával. Az így kapott mutató a **tisztított intenzitási viszonszám**. Például a *nyers születési arány* = élveszületések száma / lakosok száma * 1000, míg a *tisztított születési arány* = élveszületések száma / 15-49 éves nők száma * 1000. Itt a születések számát nem a teljes lakossághoz, hanem a szülésekkel szorosabb kapcsolatban álló, szülőképes korú nők számához viszonyítottuk. 2003-ban Magyarországon ez 375 ezrelék, vagyis 1000 szülőképes korú nőre 375 születés jut.

Míg a nyers intenzitási viszonszámok számításához szükséges adatok rendszerint rendelkezésre állnak, addig a tisztított változathoz szükségesek gyakran nem. A vizsgált tényleges helyzetet a tisztított viszonszámok reálisabban mutatják.

A gyakorlati életben sokféle intenzitási viszonszámot használunk, pl. népsűrűség, átlagjövedelem, 1 főre jutó GDP, bűnözési-, válási-, halandósági arányszámok stb.

Az intenzitási viszonyszámok jellegzetes típusai - a viszonyszám tartalma szerint - a következők: Sűrűségmutatók, Ellátottságot kifejező mutatók, Arányszámok, Átlagjellegű mutatók. *Sűrűségmutató* például a népsűrűség mutatószáma, amely a népességnek a számára rendelkezésre álló területen való elhelyezkedésének sűrűségét, intenzitását mutatja. Az *ellátottsági mutatók* a szociális, a kulturális stb. ellátás színvonalának mérőszámai. Például a 10000 lakosra jutó kórházi ágyak száma, amely az egészségügyi ellátás egyik mutatója. Az *arányszám* elnevezésű mutatószámokat főleg népességstatisztikában használják, ilyenek a születési, halálozási stb. arányszámok. *Átlagjellegű mutatók* például az 1 főre jutó GDP, 1 termék előállításához szükséges munkaidő stb.

Helyzetmutatók

Az *eloszlás helyzete*: a jellemzőnek tartott értékek – a középvértékek (módusz, medián, átlag) és a kvantilisok – helye az X tengelyen. E mutatókat ezért **helyzetmutatóknak** is szokás nevezni.

Az *eloszlás szóródása*: az ismérvtékek különbözősége, változékonysága, melyet a **szóródás mérőszámaival** vizsgálunk.

Az *eloszlás alakja*: szimmetrikus vagy aszimmetrikus, melyről az **aszimmetria mérőszámai** (alakmutatók) adnak számszerű információt.

A helyzetmutatók értékének meghatározásához elég a statisztikai programba betáplálni az adatokat, az a mutatókat máris kiszámítja (legegyszerűbb az excel program, ami alkalmazható, komolyabb az SPSS).

Átlag

A **számtani átlag** az a szám, mellyel az ismérvtékeket helyettesítve, azok összege változatlan marad.

$$\boxed{\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N}}$$
 súlyozatlan forma, vagy $\boxed{\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^k f_i \cdot X_i}{\sum_{i=1}^k f_i}}$ súlyozott forma, ahol $\sum_{i=1}^k f_i = N$, a

sokaság elemszáma, az előfordulási gyakoriságok összege.

A súlyozott átlagot akkor célszerű használni, ha sok adatunk van, és azok között vannak egyformák. A súly nem más, mint a gyakoriság (f_i), azaz az egyforma elemek darabszáma.

Családok taglétszáma (fő) X_i	Családok száma f_i
1	10
2	15
3	30
4	25
5	15
6	5
Összesen	100

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^k f_i \cdot X_i}{\sum_{i=1}^k f_i} = \frac{1 \cdot 10 + \dots + 6 \cdot 5}{100} = 3,35 \quad \text{A családok átlagos taglétszáma tehát 3,35 fő.}$$

Módusz

A **módusz** a leggyakrabban előforduló ismérvték (tipikus érték). Jele: Mo
 Diszkrét, kevés ismérvték tartalmazó sokaság esetén könnyű meghatározni. Az az X_i érték a módusz, amiből a legtöbb fordul elő.

A családok taglétszámának módusza az előző feladatban, $Mo=3$ (fő). A legtöbb család 3 fő, azaz a tipikus taglétszám 3 fő.

A gyakorisági megoszlás lehet **egymóduszú**, vagy **többszörös** megoszlás. A többszörös eloszlások gyakran heterogén (nem egynemű) sokaságra utalnak, azaz az eloszlás több egymóduszú eloszlást mutató részsokaságból tevődik össze. Ilyen esetben a teljes sokaság vizsgálata mellett – ha a heterogenitást okozó ismérvték ismert – a sokaságot részsokaságokra bonthatjuk, és az elemzést a részekre bontott sokaságokra is elvégezhetjük.

Medián

A **medián** az az ismérvték, melynél ugyanannyi kisebb, mint nagyobb érték fordul elő. *Meghatározása a rangsorból, az adatok sorba rendezett értékeiből történik a középső elem kiválasztásával. (Ha páros sok elemünk van, akkor a két középső érték átlagát vesszük.)*

12 bírság díja egy ítélet során a következő millió Ft-ban:
 2,2; 2,8; 3,0; 4,5; 2,8; 3,2; 3,0; 2,5; 2,0; 3,3; 2,3; 3,0

A rangsor:

Sorszám	Bírság (m Ft)
1.	2,0
2.	2,2
3.	2,3
4.	2,5
5.	2,8
6.	2,8
7.	3,0
8.	3,0
9.	3,0
10.	3,2
11.	3,3
12.	4,5

Medián: $Me = \frac{2,8 + 3,0}{2} = 2,9 \text{ m Ft}$

Jelentése: A bírságok fele vagy 50%-a 2,9 mFt-nál kisebb, a másik fele ennél nagyobb.

Módusz: $Mo = 2,8 \text{ és } 3,0$

Jelentése: A tipikus bírságok 2,8 illetve 3 millió forint.

Átlag:
$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N} = \frac{2,0 + \dots + 4,5}{12} = 2,88 \text{mFt}$$

Jelentése: Az átlagos bírság 2,88 millió forint.

Szóródási mutatók

Ahhoz, hogy a középérték jellemző erejét értékelni tudjuk, szükséges, hogy az ismérvértékek szóródásáról is legyen ismeretünk. Az olyan középérték, amely körül kicsi az ismérvértékek szóródása, jobb jellemzője a sokaságnak, mint az olyan, amelytől az egyes ismérvértékek nagymértékben különböznek. Az átlag jól jellemzi az adatokat, ha kicsi az adatok eltérése ettől az átlagtól. Tökéletesen persze csak akkor jellemezné az adatokat az átlag, ha nem volna eltérés ettől az értéktől, azaz minden adat ugyanakkora volna, tehát nem volna szóródás. Ilyen esettel a valóságban nem igen találkozunk.

A szóródás azonos fajta számszerű adatok közötti eltérés. Egész egyszerűen azt jelenti, hogy az adatok nem egyformák. Például egy cég esetében a keresetek különböznek, vannak magasabb és vannak alacsonyabb keresetű dolgozók.

Mutatói

Abszolút mutatók, amelyek a vizsgált mennyiségi ismérv mértékegységében fejezik ki a szóródást. Gyakoriak a szóródás terjedelme (R), az átlagos eltérés (δ), a szórás (σ) és az átlagos különbség (G)

Relatív mutatók, amelyek elvonatkoztatnak az ismérvértékek nagyságrendjétől és mértékegységétől és elsősorban a szóródás térbeli vagy időbeli összehasonlítására szolgálnak. Százalékos formában értelmezzük ezen mutatókat. Gyakori a relatív szórás (V).

Szórás

Az egyes értékek számtani átlagtól vett eltéréseinek négyzetes átlaga. Megmutatja, hogy az egyes ismérvértékek átlagosan mennyivel térnek el az átlagtól.

A bírságok esetében:
$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^k f_i \cdot (X_i - \bar{X})^2}{\sum_{i=1}^k f_i}} = \sqrt{\frac{1 \cdot (2,0 - 2,88)^2 + \dots + 1 \cdot 88^2}{12}} = 0,62 \text{ MFt}$$

Jelentése: A bírságok értéke átlagosan 0,62 M Ft-tal tér el az átlagostól.

A szórás a leggyakrabban használt szóródási mutató, képlete a számológépek statisztikus üzemmódjába a számtani átlaggal együtt be van programozva, így könnyen lehívhatók.

Relatív szórás

Megmutatja, hogy a szórás az átlagnak hányad része. Úgy is értelmezhető, hogy az egyes ismérvtékek átlagosan hány %-kal térnek el az átlagtól.

A bírságok esetében: $V = \frac{\sigma}{\bar{X}} = \frac{0,62}{2,88} = 0,217 \rightarrow 21,7\%$

Jelentése: A bírságok értéke átlagosan 21,7%-kal tér el az átlagostól.

Térbeli vagy időbeli összehasonlításnál a relatív szórást használjuk.

Azt az időszakot vagy helyet jellemzi jobban az átlaga, amelynek kisebb a relatív szórása.

Ugyanakkora szórás nem biztos, hogy ugyanakkora szóródást eredményez:

Foglalkozás	Átlagkereset (eFt) \bar{X}	Szórás (eFt) σ	Relatív szórás (%) V
Fizikai	100	50	50
Szellemi	300	50	16,7

A fizikaiak keresetének szóródása nagyobb (50% több a 16,7%-nál), ezért a szellemiek keresetét jellemzi jobban az átlaguk (itt ingadoznak kevésbé az adatok az átlag körül).

Kapcsolatelemzések

Azok a gazdasági és társadalmi jelenségek, folyamatok, amelyek vizsgálatával a statisztika foglalkozik, összefüggésben állnak egymással. Az elemző munka során fontos feladat ezeknek az összefüggéseknek a feltárása, a statisztika eszközeivel történő leírása. A jelenségeket, folyamatokat az ismérvek alapján jellemezhetjük, ezért a közöttük lévő összefüggések az *ismérvek közötti kapcsolat*ként jelennek meg.

Az ismérvek közötti kapcsolat fajtái

- *Függvényszerű kapcsolat:* az egyik ismerv szerinti hovatartozás meghatározza a másik ismerv szerinti hovatartozást. Pl. születés éve és életkor között
- *Függetlenség* (ismérvtékek függetlensége): ha az egyik ismerv szerinti hovatartozás nincs hatással a másik ismerv szerinti hovatartozásra
- *Sztochasztikus kapcsolat:* az ismérvtékek között tendenciaszerű az összefüggés. Az egyik ismerv szerinti hovatartozásból csupán a másik ismerv szerinti hovatartozás valószínűsége határozható meg. A sztochasztikus kapcsolat úgy értelmezhető, mint két szélsőség, azaz a függvényszerűség és a kapcsolat teljes hiánya közötti átmenet. Pl. a dolgozó képzettsége és szakmai elismertsége között.

Ha a kapcsolat a függvényszerű kapcsolatot közelíti, akkor szoros a kapcsolatról beszélünk, ami azt jelenti, hogy nem csak a véletlen műve a feltárt összefüggés, létezik valamilyen domináns törvényszerűség a háttérben. Ha a függetlenséghez áll közelebb, akkor laza a kapcsolat.

A sztochasztikus kapcsolat fajtái

- **Asszociáció:** minőségi és területi ismerv kapcsolata (minőségi-minőségi, minőségi-területi, területi-területi) Pl. iskolai végzettség és a beosztás közötti kapcsolat.
- **Vegyes kapcsolat:** mennyiségi és nem mennyiségi ismérvek kapcsolata (mennyiségi-minőségi, mennyiségi-területi). Pl. a kereset nagysága és az iskolai végzettség kapcsolata.

- **Korreláció:** mennyiségi ismérvek kapcsolata. A két ismerv kapcsolatában egyik az ok, a független változó és a másik az okozat, a függő változó. Pl. a munkaviszony hossza és a kereset nagysága közötti kapcsolat.

Tekintsük a következő példát: a közalkalmazottakat megfigyeljük az iskolai végzettség, a vezetésben betöltött szerep (beosztás), a közalkalmazotti munkaviszony hossza és a kereset nagysága szerint. Ha összefüggést tapasztalunk az iskolai végzettség és a beosztás között, ezt a kapcsolatot *asszociációnak* nevezzük, mert mindkét jellemző minőségi ismerv. Az iskolai végzettség (minőségi ismerv) és a kereset nagysága (mennyiségi ismerv) közötti kapcsolat, illetve a beosztás (minőségi ismerv) és a kereset nagysága (mennyiségi ismerv) közötti kapcsolat *vegyes kapcsolat*. A munkaviszony hossza és a kereset nagysága közötti kapcsolatot pedig *korrelációnak* nevezzük, mert mindkét jellemző mennyiségi ismerv.

A kapcsolatelemzéseknél használt statisztikai mutatókat és módszereket szintén tartalmazzák a szoftverek. A szóbeli előadásban talán erre is módunk lesz kitérni.

Tóth Aranka

Kompetencia alapú képzési folyamat – értékelés

A pedagógia értékelés kiemelt jelentőségű nevelési, oktatási módszer. A lényege abban rejlik, hogy kimutassa, az oktatási program céljai és a hallgatóban a program hatására bekövetkezett változások milyen viszonyban állnak egymással.

Jelen dokumentum célja a Kodolányi János Főiskola értékelési kultúrájának megújításához javaslatok megfogalmazása a teljes módszertani megújulás szellemében.

Ennek alapja a kapcsolódó előírások áttekintése, az elméleti háttér bemutatása, a bolognai rendszerű képzési tapasztalatok összegzése, valamint a jelenlegi értékelési gyakorlat feltárása.

- I. Kapcsolódó előírások, szabályok, irányelvek
- II. Elméleti háttér
- III. Értékelés, számonkérés a Kodolányi János Főiskolán
- IV. Javaslatok az értékelési szempontok kidolgozásához

I. Kapcsolódó előírások, szabályok, irányelvek

Az értékelésnek összhangban kell lennie az alábbiakkal:

1. Felsőoktatási törvény
2. MAB határozat
3. A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei és irányelvei
4. A Kodolányi János Főiskolán folyó képzés egységes pedagógiai alapelvei
5. A Kodolányi János Főiskola szakindítási anyaga

1. Felsőoktatási Törvény (2005. évi CXXXIX törvény a felsőoktatásról http://www.lfze.hu/hp/gyujtemenyek/konyvtar/szabalyok/felsooktatasi_torveny.pdf)

57§ - 60§ „A hallgatók teljesítményének értékelése”:

59§ (3) „A felsőoktatási intézmény a szorgalmi időszak megkezdésekor a tanulmányi tájékoztatóban köteles – a helyben szokásos módon – nyilvánosságra hozni a képzési időszak ismeret – ellenőrzési formáit és azok ütemezését...”

59§ (4) „A felsőoktatási intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzatában határozza meg a képzési időszakokat és azok belső ütemezését, valamint a tanulmányi kötelezettségek teljesítésének szabályait, illetően az ismeretek ellenőrzésének és értékelésének módját.”

60§ (3) „ A záróvizsga az oklevél megszerzéséhez szükséges ismeretek, készségek és képességek ellenőrzése és értékelése, amelynek során a hallgatónak arról is tanúságot kell tennie, hogy a tanult ismereteket alkalmazni tudja...”

2. MAB 2007/7/III.2. számú határozata szerint előírás „ Az értékelési és ellenőrzési módszerek, eljárások és szabályok...” bemutatása.

3. A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjeit és irányelveit az ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) koordinálásában kidolgozott, s az Európai Felsőoktatási térség miniszterei által elfogadott dokumentum tartalmazza: (www.enqa.eu)

A hallgatók értékeléséről:

Sztenderd:

A hallgatók értékelése előzetesen közzétett és következetesen, egységesen alkalmazott kritériumok, szabályok és eljárások szerint történjen.

Irányelvek:

A hallgatók értékelése a felsőoktatás egyik legfontosabb eleme. Az értékelés kimenetele alapvetően befolyásolja a hallgatók jövőbeni pályáját. Ezért fontos, hogy az értékelés mindenkor szakszerűen történjen, és vegye figyelembe a felmérésről és vizsgáztatásról létező kiterjedt ismereteket. Az értékelés továbbá hasznos információt nyújt az intézmények számára az oktatás és a tanuláshoz nyújtott támogatás hatékonyságáról.

A hallgatókat *értékelő eljárásoktól* elvárható, hogy:

- mérjék a program által kitűzött célok és kimeneti követelmények elérését,
- feleljenek meg a céljuknak, ami lehet felmérő, formáló vagy összegző,
- legyen világos és közzétett követelmény az osztályozásra,
- olyan emberek végezzék, akik értik az értékelés hallgatói fejlődésben betöltött szerepét, hogy a hallgató elérje a kívánt végzettség megszerzéséhez szükséges tudást és képességeket,
- ahol lehet, ne csak egy vizsgáztató értékítéletére támaszkodjanak,
- vegyék figyelembe a vizsgaszabályzatok minden lehetséges következményét,
- legyen világos szabályzata a hallgatói hiányzásoknak, betegségeknek és egyéb méltányos körülményeknek,
- biztosítsák, hogy az értékeléseket biztonságosan végezzék az intézmény meghatározott eljárásai szerint,
- pontosságukat adminisztratív ellenőrző vizsgálatok támasszák alá.

4. A Kodolányi János Főiskola szenátusa 2005 márciusában elfogadta a főiskola egységes módszertani és pedagógiai alapelvei című dokumentumot, mely mérésre és értékelésre vonatkozóan is fogalmaz meg alapelveket.

2008 tavaszán megalakult a módszertani bizottság, melynek feladata, hogy javaslatot tegyen a főiskola módszertani kultúrájának megújítására. A rektori tanács és a módszertani bizottság által írt levelében az szerepel, hogy a tantárgyi dokumentációk készítésének az értékelési szempontokat differenciáltan ki kell dolgozni, azaz mindenképpen megfogalmazni, hogy melyek az értékelés szempontjai, és hogy elégséges eléréséhez a hallgatónak mit kell, milyen mélységben elsajátítani.

5. Kodolányi János Főiskola szakindítási anyagában megtaláljuk:

Az előírásoknak megfelelően részletesen kifejtve az értékelési és ellenőrzési módszereket, eljárásokat szabályokat.

A 6.1. pontban található a tanegység lezáró értékelés, a 6.2. pontban pedig a kritériumok az esszé- és projektjellegű feladatok értékeléséhez:

A tíz témakörből álló szempontsor alkalmas a kutatási anyagok és az esszé jellegű feladatok minősítésére is.

Táblázatba foglalva megtalálhatók az értékelési szempontok és az ajánlott értékelési útmutató.

Részletesen tartalmazza az értékelési kritériumokat. Felsorolja mindenegyres értékelési szempontnál, kategóriánál, hogy mit kell figyelembe venni a pontozásnál.

II. Elméleti háttér

Az értékelés hozzájárul a hallgató személyiségének fejlődéséhez. Akkor jó, ha ösztönző és fejlesztő hatású, pozitívumokat megerősítő, ill. a hiányosságokat jelzi a kijavítás, korrigálás céljából. Nagyon jó empátikus készséggel, megengedő és eltűrő módszerekkel kell értékelni.

A pedagógiai értékelés célja és funkciói szerint lehet:

- felmérő vagy diagnosztikus
- formáló vagy formatív
- összefoglaló vagy szummatív értékelés.

Diagnosztikus értékelés: felmérő, feltáró értékelés, funkciója a tájékozódás, a hallgató előzetes tudásának feltárása mielőtt a tárgy oktatását megkezdjük.

Feladata a tanulás hatékonyságának javítása, a problémák feltárása. A tanulást segítő diagnosztikus értékelés úgy hatékony, ha megadjuk a javítás lehetőségét. Ez az értékelés a tanulási folyamat irányításának eszköze, nem a hallgatók rangsorolása.

Formatív értékelés: formáló, segítő értékelés. Tudáselemekre, rész tudásokra irányulva kiderülhetnek a nehézségek, a tanulási hibák, így lehetőség van a javításra, pótlásra.

Szummatív értékelés: összegző, lezáró értékelés. Feladata, hogy a tanulási egység végén minősítse, hogy milyen mértékben tett eleget a hallgató a követelményeknek.

Több országban (pl.: Finnország, Románia) megvizsgált intézményeknél mind elméletben mind gyakorlatban a következő módszereket használják széleskörűen:

- önértékelés
- projektértékelés
- szakmai gyakorlatértékelése
- elektronikus értékelés
- portfólió értékelés.

Más, széleskörűen használt innovatív módszerek még az esszék, a tanulói naplók, a csoportértékelés, valamint egymás értékelése csoporton belül.

Önértékelés:

Dr. Torgyik Judit a munkáltatók körében végzett felmérése szerint már a kezdő munkaerővel kapcsolatban is elvárás az önállóság. Tehát az önálló munkavégzésre való képességet már az oktatás során gyakorolni kell.

A fejlődést úgy tudjuk elősegíteni, ha a képzés során nagyfokú önállóságot biztosítunk a hallgatóknak. Erre többféle alkalom nyílik:

- a feladatok, dolgozatok önellenőrzése
- a társak munkájának ellenőrzése, önálló javítása.

A svájci felsőoktatásban jól működik, hogy a hallgatók a foglalkozásokon önértékelő lapokat tölthetnek ki. Óra végén leírják, mit tanultak az órán, milyen képességeik fejlődtek, hol tudják hasznosítani a tanultakat, és mi a véleményük, milyen volt az óra.

Ezt követően a csoport tagjai egymás előtt közösen megbeszélik a visszajelzéseket, véleményeket. (Torgyik, 2007)

Projektértékelés: (Torgyik, 2007)

Ma már a munkahelyeken a feladatmegoldás nem egy-egy egyén önálló feladta, hanem teamek közös tevékenységét, kölcsönös egymásrautaltságát feltételezi.

„A kooperatív tevékenységi források előnye: az együtt működési készség fejlődése, a másik ember véleményének meghallgatása, vitára való alkalom, a másik emberben való alkalmazkodás, a kulturált közösségi viselkedés, az érvelési technikák tanulása, a segítőkészség fejlődése, az egymásra való odafigyelés erősödése, a lemaradók segítése, a szolidaritás.”

A kooperatív feladatmegoldásra jó lehetőség, ha a hallgatók projektfeladatokat kapnak és a projektmunkát közös értékelés zárja. (Torgyik, 2007)

A szakdolgozat értékelése:

Az egyéni projektértékelés módszerét alkalmazhatjuk a szakdolgozat értékelésére, hisz a szakdolgozat is egy önálló projektnek tekinthető. Elkészítése egy tanulási folyamat eredménye.

A jelenlegi gyakorlatban általában csak a végső produktum értékelése folyik. Célszerű a dolgozat és a szakdolgozat védeése mellett a szakdolgozat készítésének folyamatát is értékelni, figyelembe véve és pontozva a hallgató motiváltságát, kezdeményezőképességét, az általa végzett munka folyamatosságát, önállóságát stb.

A végső pontszámra a szakdolgozat, annak védeése és a munkafolyamat legyen figyelembe véve fontosságuk arányában súlyozva.

Csoportos projektértékeléskor nemcsak a tanár értékeli, hanem a csoport tagjai is (a munkafolyamatot).

Egymást és önmagukat értékelik. Hogyan ítélik meg, pl. hogy milyen mértékben vett részt az anyaggyűjtésben, a dolgozat megírásában, a prezentáció készítésében, kinek voltak jó ötletei stb.

Új célkitűzés a jelenlegi gyakorlatnál objektívebb, méréseken alapuló értékelési forma kialakítása a szakdolgozat értékelésére, amely egyúttal valamennyi munkavégzési fázis minősítésére lehetőséget ad (Leonardo da Vinci projekt). (Vadnay, www.e-methods.hu/tw)

Elektronikus értékelés:

Számítógéppel támogatott értékelési módszer. Kommunikációs technikák: e-mail, szinkron és aszinkron vitacsoport; e-portfólió; multimédia készítés; online többválasztós teszt stb. Lényeg az, hogy eszközként megjelenik a számítógép.

Portfólió értékelés:

Portfólió: A szakirodalomban többféle definícióval lehet találkozni, amelyek közös eleme, hogy a portfólió a hallgató munkáiból az ő aktív részvételével összeállított gyűjtemény. Bemutatja a készítő fejlődését, eredményeit is.

Az összeállítás két fő célból történhet, értékelés vagy tanulás elősegítése, illetve a kettő együtt.

A portfólió nem csupán értékelési mód, hanem egy új szemlélet és gyakorlat is a tanítási-tanulási folyamata megvalósításában.

Az oktatóknak több munkát jelent, az előkészítés, a curriculum módosítás, a feladatok megszervezése, azok teljesítésének értékelése nagyon sok idő és energia.

A portfólió alkalmas az életen át tartó tanulás és átképzések dokumentálására. Olyan speciális kompetenciák dokumentálásra is alkalmas, amelyeket hangfelvétel, filmek stb. alkalmasak bemutatni.

A portfólió értékelésének az a lényege, hogy nem csak a dolgozatok, vizsgák által mutatott teljesítményt lehet értékelni, hanem az egész munkát.

A portfólió értékelés alternatív módszerként alkalmazható olyan területen, ahol sokféle kompetencia és készség időbeli fejlődését és elsajátítását kell értékelni.

Az értékelés a kritériumok és teljesítményszintek alapján (pl.: dokumentumok hitelessége, gondolati mélység, önértékelés mélysége, tartalom és forma egysége...stb.) történik.

A követelményszint meghatározása: (Csaláné Ranschburg, 2008)

A gondolkodási szinteknek megfelelően kell megválasztanunk az értékelés eszközeit.

A pedagógiai szakirodalom taxonómiának nevezi az olyan besorolási lehetőséget nyújtó rendezést, ahol a végzendő gondolkodási művelet fokozatosan magasabb rendű. Az ilyen

rendszer úgy épül fel, hogy feltételezi, aki magasabb rendű gondolkodási műveletre képes az adott tartalmon, az az alacsonyabb szintűeket biztosan meg tudja oldani.

Benjamin Bloom taxanómiája

	tény	fogalom	összefüggés
ismeret			
megértés			
alkalmazás			
analízis			
szintézis			
értékelés			

(Csaláné Ranschburg, 2008)

Magyarországon gyakran az analízist, szintézist és az értékelést *alkalmazás II.*-nek nevezik.

Ha egyszerűen memorizálni kell valamit a hallgatónak, akkor ennek értékeléséhez elegendő egy olyan feladat, amely csak a memóriaműködést ellenőrzi, vagyis ismeretszintű.

Ha a hallgatóknak a tanultak csoportosítását, strukturálását igénylő feladatot adunk, akkor megértés szintű műveletet kell végeznie. (Például földrajzból két tanult ország eltérő gazdasági jellemzőinek kiválogatása.)

Elemezni vagy elemeiből összerakni valamit, véleményt alkotni valamiről, ezek azok az értelmi műveletek, amelyekre, más tartalmakkal, munkahelyeken szükségük lesz.

III. Értékelés, számonkérés a Kodolányi János Főiskolán

Áttekintettem a főiskola tanulmányi dokumentációjában „A számonkérés módja” fejezetet, benne „Az értékelés módja, kritériumai”-t.

A dokumentumok többségében a számonkérés módjánál annyi szerepel, hogy pl. kollokvium.

Egyes tárgyaknál zárójelben írásbeli vagy szóbeli.

Az értékelés módja, kritériumai részről ritkán szerepelnek a ponthatárok.

Általában:	89-100 pont jeles	ritkán: 86-100
	77-88 pont jó	76-85
	65-75 pont közepes	61-75
	51-64 pont elégséges	47-60

Több tantárgynál teljesen üres az *értékelés módja, kritériumai* rész.

Példa értékű kritériumok szerepelnek az alábbi tantárgyaknál:

Részletesebb kifejtést találunk a „Társadalmi ismeretek” tantárgy esetén. Kifejti a félév végét lezáró írásbeli dolgozat összetételét, amely 40%-ban a kötelező irodalomra, 40%-ban az órai anyagra épül, valamint tartalmaz egy kifejtendő kérdést (20%).

Öt pontban megadja az elvárásokat:

1. A téma értelmezése, miről kíván szólni
2. A témával kapcsolatos irodalom, miből készült fel
3. A témához tartozó legfőbb fogalmak, kulcsszavak
4. A témához kötődő legfőbb tendenciák
5. A témával kapcsolatos esetleírások

„Magyar művelődéstörténet” tárgy illetve „Az európai integráció története és elmélete” esetében az előzőkhöz hasonló az értékelés módja. Itt további kritériumok jelentek meg:

- A témával kapcsolatos összehasonlítási problémák
- A téma hazai aspektusai
- A témához kapcsolódó legfőbb kihívások pontokkal

„Országismeret” tantárgy esetében rögzítik, hogy a hallgatónak a vizsgán arról kell számot adnia, hogy mennyire látja át a témákhoz kapcsolódó problémákat, tendenciákat. Emellett megtaláljuk az elégséges és a jeles érdemjegyhez szükséges elvárást.

Az elégségeshez a jegyzet megfelelő fejezeteinek megértése és értelmezése szükséges. A hallgatónak legalább egyszerű bővített mondatokban, kevés hibával kell számot adnia tudásáról. Míg a jeles érdemjegyért saját továbbvezető problémákat, kérdéseket is meg kell tudni fogalmazni az adott témán belül, és a rájuk adott lehetséges válaszokat is meg kell tudnia indokolni, mégpedig összetett mondatokban, adekvát nyelvi eszközök használatával.

„Német művészettörténet”-ből mind az öt érdemjegyhez kapcsolt kritériumok megtalálhatók.

„A tanulás tanítása” tárgy esetében pontokba szedve vannak megadva az értékelési szempontok:

- A feladatok hiánytalan, jó minőségű elkészítése 50 pont (100pontból)
- Önálló szakirodalmi kutatómunka, az olvasottak kritikus feldolgozása 30pont
- A hallgató önálló aktív munkájának bizonyítása 10pont
- Tartalmilag és formailag a tanultaknak megfelelő, igényes munka 10pont

„Kutatásmódszertan”-nál az értékelési szempontok az alábbiak:

- Tartalmilag hiánytalan szerkezetileg jól felépített,
- Kellő mennyiségű szakirodalomra épül, melyekre pontosan hivatkozik;
- Önálló munkát bizonyít.

Azaz hiányos, illetve nem egységes mélységű az értékelési szempontrendszer kidolgozása. Más felsőoktatási intézményekben a tantárgyi tájékoztatók általában kevés információt tartalmaznak az értékelésre vonatkozóan. Kivételt képez például a BME „Deklaratív programozás” tantárgya, követelményének leírása három oldal terjedelmű és részletesen kitér a hallgatókkal szemben támasztott követelményekre.

IV. Javaslatok az értékelési szempontok kidolgozásához

Az értékelés célja:

Alapvető cél a diploma kiadhatóságának megállapítása, emellett

- A hallgató motiválása
- Az elmélyült, minőségi tanulás ösztönzése
- Az egész életen át tartó tanulás képességének kialakítása
- A program teljesülésének ellenőrzése
- A minőségbiztosítás megállapítása
- A tanár informálása arról, hogy az oktatás módszerei mennyire hatékonyak

A célok megvalósításához szükséges:

- Átlátható, világos osztályzási alapelvek.
- Az értékelés differenciált formáinak együttes alkalmazása. Az osztályzatok mellett fontos a szöveges értékelés, mely felhívja a figyelmet a hibákra, hiányosságokra, kiemeli a pozitívumokat, megmutatja a további fejlődési lehetőségeket.
- A tanulást segítő értékelés úgy hatékony, ha megadjuk a javítás lehetőségét, hiszen legfőbb feladatunk a hallgató tudásának, kompetenciáinak fejlesztése.
- Az évközi értékelés a tanulási folyamat irányításának eszköze, nem a hallgatók rangsorolása. Ezzel szemben a végső minősítő jegynek a tudásszintet, a kompetenciát kell tükröznie.

Az értékelés körébe tartozó hallgatói teljesítmények:

- absztrakt készítés
- adatelemzés
- beadandó feladatok
- bibliográfia készítés

- cikkek elemzése, tudományos írás bemutatása
- csoportmunka
- Erasmus program beszámoló
- feladatterv készítés
- film, rádió, video program
- szójegyzék (glosszárium) készítés
- gyakorlat
- gyakorlatról szóló beszámoló, illetve jelentés készítése. Jegyzőkönyvek írása.
- gyakorló anyagok használata
- hallgató által tartott szeminárium (vagy annak egy része)
- hallgatói portfólió készítés
- házi feladat
- írásbeli dolgozat (kifejtő, esszé, ZH)
- kerekasztal beszélgetés szervezése, azon való részvétel
- kiállítás rendezése
- koncerten, rendezvényeken való részvétel
- kommentár, újságcikk írása
- könyvismertetés, weboldal ismertetés
- munkafüzet vezetés
- otthoni írásbeli munka
- poszter készítés
- prezentáció készítés, weboldal
- probléma és esettanulmány elemzés
- referátum, szóbeli felelet
- tesztek
- tanulmányút jelentés
- témazáró feladatsor
- vizsga (pl.: szóbeli, online, könyvvel, otthon megoldható feladatok, csoportokban)

Az értékelés kritériumai:

- Miből kell, hogy számot adjon számonkéréskor a hallgató?
- Mi az elvárás?
- Részletes kifejtése, hogy mi szükséges az elégséges, illetve a jeles eredményjegyhez.
- Esetleg a részjegyekhez elvárt tudás, kompetenciák meghatározása.

Az értékelés értékelése:

- Hány tanuló teljesített időben?
- Milyen szinten oldották meg a feladatokat?
- Milyen kompetenciák teljesültek, illetve nem teljesültek?
- Hogyan hat ki az egyes összetevők, szintek nem teljesítése az adott modul teljesítésére?

Az oktatási stratégia minőségelvű rendszeres javításának alapja az értékelés értékelése.

Felhasznált irodalom:

1. Csala Istvánné dr Ranschburg Ágnes: A pedagógiai értékelésről a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok számára
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-08-Csala-pedagogiai>
2. 2005. évi CXXXIX törvény a felsőoktatásról
http://www.lfze.hu/hp/gyujtemenyek/konyvtar/szabalyzatok/felsooktatasi_torveny.pdf.
3. Vadnay Marianna: A szakdolgozat mint egyéni projektfeladat www.e-methods.hu/tw
4. A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei 2005, Bergen
www.mab.hu/doc/ESGford.doc
5. Sue Bloxham, Pete Boyd: Developing Effective Assessment in Higher Education: a practical guide Maidenhead Open University Press, 2007 260p.
6. Simon Gabriella: Kompetencia alapú oktatás, kompetencia alapú tanítás, tanulási programok www.mamesz.hu/konf/SimonGabriella.pdf
7. Vass Vilmos: A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái Új pedagógiai Szemle 2006 március
8. Dr. Torgyik Judit Kutatási zárótanulmány „Regionális munkaerő-piaci kutatás szervezése és Karrier iroda létrehozása a Kodolányi János Főiskola hallgatói számára” 2007

Digidok

A főiskola elektronikus szakdolgozat adatbázisának bemutatása

Plágium keresők :<http://www.kopi.hu>

Keresés a főiskola könyvtári katalógusában

A főiskola könyvtári [OPAC](#)-jének használata (adatok, raktári szakjel, lelőhely...)
helyi sajátosságok (szakok szerinti csoportosítás)

A könyvtári katalógus használata

A könyvtári katalógusban való keresés alapvetően kétféleképpen történhet: **pontos kereséssel** vagy **böngészéssel**.

Pontos keresés

A pontos keresés űrlapja az első, *Keresés* feliratú gombra kattintva érhető el. Itt ki kell választani, hogy a kiadvány mely tulajdonsága alapján akarunk keresni, meg kell adni a keresendő kifejezést (a szerző nevét, a mű címét vagy annak egy szavát stb.) valamint több feltétel esetén a köztük lévő kapcsolatot. A feltételek között használhatók a szokásos ÉS, VAGY, NEM logikai műveletek. Pontos keresés esetén fontos, hogy mindig PONTOSAN adjuk meg az adatokat! Ha nem akarjuk/tudjuk beírni a pontos keresőszót, helyettesítő karaktereket kell használnunk (*, ?)

Inkább kevesebb (1-2) adatot írjunk be, és ha túl nagy találati halmazt kapunk, akkor pontosítsuk a keresést!

- *Szerző* keresésekor mindig a vezetéknevre keressünk (idegen nevek esetében is!)

pl. Arthur Millert → MILLER, Arthurként!

- *Címre* történő kereséskor a névelőket stb. figyelmen kívül hagyja a program, e nélkül kell beírni a keresett címet!

- Ha megtaláltuk a keresett dokumentumot, annak RAKTÁRI SZAKJELÉT kell feljegyeznünk, e szerint találjuk a polcon a könyveket. (A találati listában közvetlenül a címek mögött zárójelben kiemelve is ez a szám látható!)

pl. **Pszichológia / Rita Atkinson [et al.] [nyomtatott anyag], 2003 (150 P 94)**

- Figyelmesen nézzük meg a példányok állapotát: kölcsönözhetőnek ÉS hozzáférhetőnek kell lennie!

- Mivel több fiókkönyvtárunk van, azt is figyelmesen nézzük meg, hogy egy adott példány mely *lelőhelyen* található: Székesfehérvár, Budapest, Kőbánya, Siófok stb.

Böngészés

A második, *Böngészés* feliratú gombbal érhető el. Ezt a keresési módot akkor használjuk, ha nem ismerjük pontosan a keresendő anyag tulajdonságait, csak közelítő információkkal rendelkezünk. Ekkor ugyanis nem pontos egyezést keres a program, hanem a keresési kifejezéshez legközelebb álló rekordtól kezdve listáz ki megadott számú anyagot. Itt nem szükséges a fent említett helyettesítő karaktereket (*, ?) alkalmazni!

Szakedolgozatok

A főiskolán minden eddig írt szakedolgozatot a székesfehérvári központi könyvtárban őrzünk. Az ezekbe való betekintés a főiskola szabályzata alapján, a könyvtár olvasótermében lehetséges.

A szakedolgozattokról csak feljegyzéseket lehet készíteni, másolás, egyéb sokszorosítás, kölcsönzés *tilos*!

- Egyszerre 3 szakedolgozat kérhető!

- A szakedolgozatok kikéréséhez az olvasójegyre / vagy ennek hiányában a diák- vagy egyéb igazolványra van szükség, melyet a használat idejére a kérőlappal együtt az olvasószolgálati pultban kell hagyni a könyvtárosnál!

A keresés menete:

- A *tárgyszó* mezőbe begépeljük a "szakedolgozat" szót.
- A *cím (kulcsszó)* mezőbe pedig a keresett téma kulcsszavait írjuk. (Egyszerre indokolatlanul ne keressünk több kulcsszóra, mert így találatot veszthetünk!)
- Ha konkrét szakedolgozatot keressünk, természetesen bármely más ismert adat alapján elvégezhetjük a keresést.

Katalógusok

Közös katalógusok (MOKKA, ODR)
OSZK
fontosabb szakkönyvtárak katalógusai
könyvkeresők

1.) HUNOPAC (<http://www.mek.iif.hu/porta/virtual/magyar/opac.htm>)

Tartalomjegyzék:

- [Elektronikus könyvtárak](#)
- [Közös katalógusok, lekérdező felületek](#)
- [Országos Széchényi Könyvtár szolgáltatásai](#)
- [Felsőoktatási könyvtárak](#)
- [Szakkönyvtárak, kutatóintézetek, múzeumok, levéltárak, egyéb könyvtárak](#)
- [Megyei könyvtárak](#)
- [Városi és községi könyvtárak](#)
- [Határon túli magyar könyvtárak](#)
- [Külföldi könyvtári katalógusok](#)
- [Információk könyvtárakról](#)
- [Integrált könyvtári rendszerek](#)
- [Adatbázisok](#)
- [Könyvtári sajtó](#)
- [Könyvtári levelező listák](#)
- [Könyvkiadók- és terjesztők](#)
- [E-book könyvkiadók](#)

Könyvkiadás, kereskedelem, könyvkeresők:

- [Hazai könyvkiadók listája](#)
- [Könyvtárellátó Kht.](#)
- [Könyvkereső](#)
- [Net-tankönyv](#)
- [Sunbook](#)
- [Google Book Search](#)
- [Bookline](#)
- [AMAZON](#)
- [Blackwell's UK](#)
- [abebooks](#)
- [Alibris](#)
- [Flaccus](#)

2.) Közös katalógusok

- **ODR** (<http://odr.lib.klte.hu/>)
- **MOKKA** (<http://helka.iif.hu:8088/corvina/opac/wpac.cgi>)
- **WORLDCAT** = www.worldcat.hu közvetlen keresést biztosít az OCLC adatbázisban

3.) Nemzeti Könyvtár és szolgáltatásai (<http://www.oszk.hu>)

4.) Országos szakkönyvtárak:

Bevezetés

Bemutakozás, tematika kiosztása

Könyvtári szolgáltatások bemutatása
olvasóterem

SZOLGÁLTATÁSOK a székesfehérvári központi könyvtárban

A főiskola könyvtára nyilvános szakkönyvtárként működik. Szolgáltatásai a főiskola oktatóin, hallgatóin, munkatársain kívül bárki számára elérhetőek. A könyvtár küldetési nyilatkozatában úgy fogalmazta meg, hogy a könyvtár legyen alkalmas - alapfeladatai ellátása mellett - regionális és városi információs igények magas szintű ellátására is. Működjön kutatóközpontként, idegen nyelvű szakkönyvtárként, a főiskola (és egyéb intézmények) oktatóinak és hallgatóinak információs báziskönyvtárként. A könyvtár gyűjtőköre a képzésnek megfelelő szakterületek és tudományágak szerint alakul. Az állomány közel 100.000 db könyv, jegyzet, folyóirat, kazetta, video, CD, CD-ROM, DVD, szakdolgozat, számítógépes adatbázis.

Könyvtárunk a régió Európai Dokumentációs Központja is.

Beiratkozás: személyi vagy diákigazolvánnyal 1 tanévre.

Olvasóterem: az emeleten kényelmes tanulási, lehetőség (100 férőhely) *folyóiratok és számítógépek* várják a hallgatókat.

Kölcsönzés: a könyvek, jegyzetek – 3 hétre, a hangkazetták, CD-k, DVD-k, napilapok és folyóiratok régebbi számai - 1 hétre, a videokazetták 1 napra kölcsönözhetőek. A kézikönyvtári állomány csak helyben használható, ill. a könyvtár zárva tartási ideje alatt (azaz zárástól nyitáshoz és hétvégén) van lehetőség ezen példányok kölcsönzésére!

A kölcsönzési idő meghosszabbítható, ha a kért műre nincs előjegyzés. Az egyszerre kölcsönzésben levő művek száma max. 10 db. Kérjük a kölcsönzési határidő pontos betartását, a tartozások rendezéséig új kölcsönzés nem lehetséges.

Előjegyzés: a könyvtár állományában szereplő, de kölcsönzésben levő művekre előjegyzés kérhető. A beérkezett művekről sms-ben, vagy telefonon értesítjük olvasóinkat.

Könyvtárközi kölcsönzés: a gyűjteményből hiányzó műveket más hazai és külföldi könyvtárakból a főiskola hallgatói és oktatói számára beszerezzük. (Ennek térítési összege a küldő könyvtár szabályai alapján változhat.)

Irodalomkutatás: dolgozatokhoz adott témakörben hagyományos és elektronikus dokumentumok gyűjtését vállaljuk.

E-könyvtár: CD-ROM és hálózati adatbázisok, számítógépes katalógus (<http://aromo.kodolanyi.hu>), Internet, közhasznú információk, tájékoztatás az országos közös katalógusokról, adatbázisokról (MOKKA, ODR, folyóiratok stb.)

Nyomtatás: az olvasótermi gépekről a hálózati nyomtatóra lehet közvetlenül nyomtatni. (fekete-fehérben 10 Ft/ oldal, színes 100 Ft/oldal).

Fénymásolás: a könyvtár folyosóján kártyás fénymásoló működik. Fénymásoló kártya a könyvtárban kapható.

CD-írás ill. a szkennel használata ingyenes.

Interaktív Nyelvi Olvasóterem: Egyéni és csoportos nyelvtanulásra is van lehetőség. Csoportokat előre egyeztetett időpontban fogadunk:

tel.: 22/543-384, e-mail: nagyzsuzsa@uranos.kodolanyi.hu

(Egyéb információk, segédletek és a részletes könyvtárhasználati szabályzatunk honlapunkon olvasható: <http://www.kodolanyi.hu/lib>)

Keresés a világhálón

Google, AltaVizsla stb.

Levelezőlisták

A könyvtár honlapjának közös elemzése a lent felsorolt szempontok alapján

a.) Keresés az interneten:

Mészáros Tamás összeállítása:

<http://home.mit.bme.hu/~meszaros/doc/web/kereses.html>

Wittinghoff Judit összeállítása:

http://www.bibl.u-szeged.hu/mke_eksz/docs/dbhelp/search/keresok.html

Járolí József összeállítása:

http://webni.innen.hu/Keres_c3_a9s

<http://scholar.google.hu> = Google tudós

A találatok a keresett témával kapcsolatos tudományos munkákat mutatják be. Konferenciák anyagait, szakfolyóiratok cikkeit tartalmazza.

Mindegyik találat tartalmaz bibliográfiát is illetve megadja azokat a cikkeket, tanulmányokat, amelyekben az adott cikkekre hivatkoztak.

<http://www.scirus.com> : Tudományos jellegű kereső

www.polymeta.hu

www.ok.hu = Az Origó keresője ;cikk, szótár, linktár

<http://katalog.index.hu>

www.lap.hu = a legnagyobb hazai tematikus linkgyűjtemény

<http://iate.europa.eu> = Interaktív Terminológia Európa

www.mtv.hu/videotar = MTV videótár

www.niif.hu = Nemzeti Információs Infrastruktúra Fejlesztési Intézet

www.eski.hu = Egészségügyi Stratégiai Kutatóintézet Gyűjteményei : Európai Unió egészségüggyel, szociális területtel foglalkozó anyagai

WHO kiadványok

Kábítószerügyi szakirodalom

Országtanulmányok

Az intézet közhasznú egészségügyi információkat gyűjt és szolgáltat. Az egészségpolitikai szakkönyvtár gyűjteményében az egészségügy számos területéről tájékozódhat az érdeklődő.

www.oszk.hu/humanus = A **HUMANUS** feladata a magyar vonatkozású nyomtatott, elektronikus humántudományi (rész)dokumentumok - azaz időszaki kiadványok vagy tanulmánykötetek részeként megjelent dokumentumok - teljes körű bibliográfiai feldolgozása, tartalmi feltárása, rendszerbe foglalása. Online tartalomfeltáró szolgáltatásként az e bibliográfiai rekordokból épülő rendszert elektronikus úton bocsátja a szolgáltatást igénybe vevők számára, így biztosítja azok magas szintű, rendszerszerű hozzáférhetőségét.

b.) Levelezőlisták:

Hunlist

<http://www.mek.iif.hu/porta/virtual/magyar/hunlist.htm>

Primlista

<http://lista.prim.hu/>

c.) Hírlevelek

Folyóiratok

A könyvtár folyóirat állománya, szakfolyóiratok

Folyóiratok, folyóiratcikkek az interneten (IKER, IKB, NPA, MATARKA)

Idegen nyelvű folyóirat-adatbázisok (EBSCO, EISZ)

A Kodolányi János Főiskola könyvtárának folyóirat állománya: jelenleg közel **400** cím. A külföldi folyóiratok az összállomány több mint 40%-át teszik ki. A főiskola új képzési formáihoz, új szakok indításához a szükséges periodikákat folyamatosan szerzi be a könyvtár.

A könyvtárban a folyóiratok tematikus rendben helyezkednek el:

- A *napilapok* a földszinten találhatók.
- A *heti- és havi* lapok az emeleti olvasóteremben kaptak helyet.
- Az *idegenforgalmi* szaklapokat az emeletre felérve rögtön a lépcső mellett találjuk.
- A szemközti falon a *gazdász* folyóiratok sorakoznak.
- Az olvasóterem hátsó falán a *társadalomtudományi* szaklapok találhatók betűrendben.
- Az *idegen nyelvű folyóiratok* a nyelvi labor melletti falon nyelvenkénti bontásban helyezkednek el.

- Folyóirataink - a legfrissebb ill. a piros csíkkal ellátott számok kivételével – egy hétre kölcsönözhetőek!

- A periodikák folyóévi számai az olvasóterem folyóirattartóin helyezkednek el.

Az előző évfolyamok a raktárból kérhetőek ki (- hogy mely folyóiratot milyen hosszú ideig őrzünk, a könyvtár honlapján (www.kodolanyi.hu/lib) a Folyóiratok menüpont alatt tekinthető meg egy táblázatban).

- Egyes folyóiratok online formában is megjelennek, ezeket a honlapunkon található folyóiratlistán nagy betűvel kiemeltük és a felírra kattintva közvetlenül elérhetőek.

- **CSAK elektronikusan elérhető folyóirataink** is vannak:

- Az **EBSCO** angol nyelvű adatbázis 12 különböző tematikájú folyóirat-adatbázisban való egységes keresést tesz lehetővé.

▪ **ACADEMIC SEARCH PREMIER (ASP)** - humán és társadalomtudományok, oktatás, informatika, fizika, kémia, orvostudomány stb.

▪ **BUSINESS SOURCE PREMIER (BSP)** - menedzsment, a gazdaságtudományok, a pénzügy, a könyvelés, a nemzetközi vállalkozás és a marketing. Az adatbázisban több, mint 10 000 nagyvállalat üzleti profilja kereshető.

▪ **NEWSPAPER SOURCE** - közel 30 amerikai és nemzetközi napilap válogatott tartalmát szolgáltatja napi frissítéssel, hírügynökségek adataiból, valamint televíziós és rádiós hírműsorokból.

▪ **ERIC** - egy amerikai országos pedagógiai információs rendszer, amely több mint 2200 kivonat hivatkozásokkal bővített teljes szövegét, valamint közel 1000 oktatással kapcsolatos folyóirat referátumait és bibliográfiai adatait tartalmazza.

▪ **HEALTH SOURCE, MEDLINE** – orvostudomány.

Ezen adatbázisok szintén a honlap Folyóiratok menüpontja alól érhetőek el.

- Az **EISZ** (Elektronikus Információ Szolgáltatás)

▪ **Science Direct** – elsősorban természettudományos, műszaki és orvosi elektronikus folyóiratokat tartalmaz.

- **DOAJ: Directory of Open Access Journals** - szabad hozzáférésű folyóiratok

Bibliográfia, hivatkozás

Hogyan és mikor hivatkozunk

Bibliográfia készítésének formai követelményei

Hogyan és mikor hivatkozunk?

A hivatkozás minden tudományos igényű dolgozat elengedhetetlen része! Akkor utaljunk másokra, idézzük a szakirodalmat, ha ezzel komolyan előrevisszük a mondanivaló kifejtését.

Mikor idézzünk mások munkájából?

- alátámasztja állításunkat
- valamely ötlet, elképzelés cáfolása miatt
- olyan fontos adat, megállapítás van benne, amely nélkülözhetetlen a téma kifejtéséhez
- szellemesen és eredetien fogalmaz meg egy - akár ismert - gondolatot
- értelmezésre szorul, és értelmezése fontos a téma továbbfejlesztése szempontjából

Az idézetek lehetnek: - szó szerinti idézetek - kötelező az idézőjelek „” használata!
- tartalmi idézés (parafrázis)

Mindkét esetben **kötelező** az idézetek forrására hivatkozni!

Az idézés/hivatkozás módja: sokféle gyakorlat van, de egy dolgozaton belül következetesen csak egyféle módon hivatkozunk!

A hivatkozások kerülhetnek a főszövegben az idézet után folytatólagosan ()-be vagy lábjegyzetbe ill. végjegyzetbe. A főiskola szakdolgozati szabályzata a szövegszéli, zárójeles hivatkozást kívánja meg. Tudományos könyvekben, publikációkban mindkét típus előfordul. A láb- ill. végjegyzetet használhatjuk olyan mondanivaló vagy magyarázat kifejtéséhez is, ami nem tartozik szorosan a főszöveghez!

A hivatkozott művek mindegyikét dolgozatunk végén, az irodalomjegyzékben bibliográfiai adataikkal együtt újra felsoroljuk (módját lásd az irodalomjegyzék elkészítésének bemutatásánál).

Általános rövidítések a hivatkozásokban, ill. az irodalomjegyzékben:

- a kiadás jelölésénél (A kiadás sorszámát mindig arab számmal kell megadni!):

javított → jav.

bővített → bőv.

kiadás → kiad.

átdolgozott → átdolg.

kiegészített → kieg.

edition → ed.

- a megjelenés adatcsoportjánál:

Budapest → Bp.

hely nélkül → h. n.

Akadémiai Kiadó → Akad. K.

Könyvkiadó → Kvk.

Kiadó → K.

kiadó nélkül → k. n.

II.

A felsőoktatás pedagógia korszerű megoldásai

Torgyik Judit

A társadalmi háttér és a felsőoktatás kapcsolata

Napjainkban a sokszínű, multikulturális társadalmak korát éljük, s ennek hatásai leképeződnek az oktatásügyben, jól érezhetők a felsőoktatásban is. Hallgatóink között egyaránt megtalálhatók a külföldi diákok, a speciális szükségletekkel rendelkezők, az etnikai kisebbségekhez tartozók és a halmozottan hátrányos helyzetű családokból érkezők is. Számukra a felsőoktatási tanulmányok folytatása sajátos kérdéseket vet fel. Például a fogyatékkal élők az oktatási intézmény akadálymentesítését kívánják meg, a vendéghallgatók az eltérő kulturális különbségekből eredően várnak segítséget, az etnikai kisebbségi csoporthoz tartozók leginkább társadalmi hátrányaik enyhítéséhez és az elfogadáshoz remélnek segítő kezét.

Multikulturális nevelésről akkor beszélhetünk, ha a felsőoktatási intézmény figyel a különböző háttérű hallgatók eltérő jellegzetességeiből adódó igényekre, a diákság heterogenitására, ha olyan légkört hoz létre, amelyben valamennyi hallgató biztonságban érezheti magát, mert sajátos szükségleteire tudatosan és komolyan odafigyel az intézmény vezetése és oktatói gárdája.

Banks és Banks (2001) szerint a multikulturális nevelés lényege a következőkben ragadható meg: "A multikulturális nevelés, a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális osztályba tartozó tanulók számára. Az egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot ahhoz a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, a különböző csoportokból származó emberek közötti interakció, a kommunikáció sikeres működése és annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja." (XI. o.)

A multikulturális nevelés szűkebb értelemben az etnikai kisebbségek oktatási helyzetével, nevelésével kapcsolatos kérdéseket jelenti, tágabb értelmezésben azonban szorosan összekapcsolódott a társadalom más csoportjaival is, nevezetesen *a speciális szükségletekkel rendelkezők (a fogyatékkal élők), a nők, a szegénységben élők, a vallási tekintetben eltérő csoporthoz és a nyelvi kisebbségekhez tartozókkal* is.

Gyűjtőfogalomról van szó, amely sokféle, igen különböző programot, koncepciót foglal magában, például az interkulturális kommunikációt, konfliktusmegoldást, az esélyegyenlőség javítását, az előítéletek oldását, az elfogadást, a kisebbségi kultúrák megismerésének

módszertanát, a fogyatékkal élő, a kisebbségi csoportokhoz tartozó stb. diákok számára a többiekével azonos tanulási feltételek biztosítását. A multikulturális oktatás jellemzője az inkluzivitás, azaz a *befogadás*, az *elfogadás* minden egyes hallgatóval szemben, függetlenül annak szociokulturális háttérétől.

A multikulturális nevelés alapját az emberi és *állampolgári jogok* jelentik, amelynek keretében az európai uniós országok deklarálják az esélyegyenlőséget, az egyenlő oktatáshoz való jogot, a hátrányos megkülönböztetés tilalmát valamennyi állampolgárnak, így a bevándorló, és a kisebbségekhez tartozó, a speciális szükségletekkel rendelkezőknek éppúgy, mint a középszintbeli, többségi társadalomból származó, különösebb problémákkal nem küzdők számára is.

Mind a nyugati, mind pedig a közép- kelet-európai országokban egyaránt cél a különböző kulturális háttérű, a fogyatékkal élő, a nyelvi kisebbséghez tartozó, a szegénységben élők társadalmi integrációja. Mindazok az oktatáspolitikai intézkedések, amelyek hozzájárulnak a hallgatói rétegek helyzetének javításához, egyúttal a társadalmi beilleszkedésüket, a későbbi munkaerő-piaci integrációjukat, ugyanakkor a kölcsönös elfogadást, a közös jót is szolgálják.

A multikultúra, s vele együtt ennek nevelési vonzata mást jelentéssel bír a nyugat-európai és mást a közép-és kelet-európai országok számára. A nyugati, fejlett országok bevándorlók számára céllországnak számítanak, így ott többnyire a migránsok és a menekültek oktatási kérdéseinek megoldása kerül előtérbe, nem beszélve a nagy számú külföldi vendéghallgató jelenlétéről az oktatási intézményekben. A volt keleti blokk országaiban nem a bevándorlók, sokkal inkább a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának megoldása, hátrányos helyzetükből való kizárásuk jelent komoly kihívást. Közös kérdés azonban a speciális szükségletekkel rendelkezők és a nők társadalmi helyzetének javítása.

A következőkben röviden tekintsük át az egyes esélyegyenlőségi csoportokhoz tartozók – így a speciális szükségletekkel rendelkezők, az etnikai kisebbségek, a nők, a külföldi vendéghallgatók oktatási helyzetét.

Speciális szükségletekkel rendelkezők

A fogyatékkal élők helyzetét sokáig az elkülönítés jellemezte hazánkban, többnyire a szegregáció volt elterjedt, az oktatásügyben külön iskolákat, osztályokat hoztak létre számukra, és rendkívül kevesen jutottak el a felsőoktatásig. Többnyire leszázalékolás, rokkantsági nyugdíj lett osztályrészük. Napjainkban azonban egyre kívánatosabb, hogy a fogyatékkal élők is továbbtanuljanak, mind saját maguk, mind pedig társadalom javára épen

maradt képességeiket hasznosítsák, a többi hallgatóval együtt tanuljanak. Ma már általános törekvés az integráció, és az inklúzió megvalósítása Magyarországon is.

A két fenti fogalom között az a különbség, hogy míg az integráció során ugyan a többiekkel együtt oktatják a speciális szükségletekkel rendelkező személyt, nem biztos, hogy ennek a feltételek is megvannak. Pl. nincs akadály-mentesítve, illetve az oktató nem rendelkezik megfelelő felkészültséggel a velük való foglalkozáshoz. Az inkluzív nevelés az integrációnál magasabb szintet illetve színvonalat jelöl, hiszen ennek során az intézmény, az oktatói gárda szakmailag és infrastrukturálisan is felkészült a fogyatékkal élők fogadására, befogadó magatartást tanúsít. Az inkluzív oktatás nem a deficitekre, a hiányosságokra összpontosít, hanem a pozitív vonásokat állítja középpontba, az ember jól hasznosítható személyiségjegyeire, ép képességeire támaszkodik (Réthy, 2007).

A fogyatékkal élő ember elfogadásának, személyisége fejlesztésének, az oktatási részvétele javításának, a társadalomban vele szemben jelentkező előítéletek módosításának a speciális szükségletekkel rendelkezők oldaláról és a társadalom egésze szempontjából nézve egyaránt komoly haszna van. Nevezetesen a speciális szükségletekkel rendelkező személy maga is a társadalom hasznos tagjának érezheti magát, ugyanakkor mindenkinek nagy segítség, ha általuk több munkavállaló van hazánkban. Míg a nyugati országokban a fogyatékkal élők kb. 40%-a dolgozik, addig Magyarországon csupán megközelítőleg 10%-nyi azok aránya, akik közülük aktív résztvevői a munkaerő-piacnak. A helyzet változtatásában, a szemlélet formálásában komoly szerepet kap a felsőoktatás, a multikulturális nevelés, az érintettek felsőoktatásban való sikeres részvétele, mely a speciális szükségletekkel rendelkező emberek kirekesztésének megelőzését, esélyeik javítását kell, hogy célozza. A befogadáshoz szükség van annak össztársadalmi megértésére, hogy ők is ugyanolyan emberek, mint bárki más, épen maradt képességeikkel a munkaerőpiac hasznára lehetnek, és saját személyiségüket is kiteljesíthetik.

A pedagógusképzésben a hallgatók számára széleskörűen lehetővé kell tenni a fogyatékkal élőkről szóló ismeretek elérését, a megfelelő bánásmód fejlesztését. Eddig a szegregációs szemlélet általános voltát mutatta az is, hogy a gyógypedagógusokat külön intézményben képezték – a budapesti Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán, amely mára az ELTE egyik karaként működik, s a pedagógusképzésbe alig kerültek be a gyógypedagógával kapcsolatos kompetenciák. 2006-tól a fogyatékkal élők sajátos szükségleteinek ismerete, s a hozzájuk való megfelelő viszonyulás minden egyes tanári képzettséggel rendelkezőtől OKM rendeletben megfogalmazott elvárás (1. 4. sz. melléklet a 15/2006, (IV.3.) rendelethez).

A fogyatékkal élőknek joguk van pl. arra, hogy biztosítva legyen a középületekben az akadálymentes közlekedés, mozgássérülteknek a rámpa, kiépített speciális WC, alacsony küszöb, emeletre feljutás akadálymentes lehetősége. A vakoknak Braille írással ellátott számítógépes billentyűzet, felolvasógép. *Valamennyi speciális szükséglettel rendelkezőnek a felsőoktatásban az állapotuknak megfelelő vizsgázás lehetősége* (pl. a vakoknak szóbeli vizsga, a siketeknek írásbeli stb.). Minden felsőoktatási intézményben találunk esélyegyenlőségi koordinátort, aki a fogyatékkal élő hallgatók segítése a feladata.

Etnikai kisebbséghez tartozó hallgató

A másik, sajátos esélyegyenlőségi csoport az etnikai kisebbségekhez tartozóké. Hazánkban megközelítőleg 5-600000 roma lakos él. Közismert, hogy körükben gyakori az aluliskolázottság, halmozott az iskolai sikertelenség. Mindennek háttérében ott találjuk a szociálisan hátrányos helyzetű, létminimum alatt élő, sokgyermekes családokat, a szegénységet, az előítéletes társadalmi környezetet, a nyelvi-szocializációs hátrányokat, és nem utolsósorban a más kultúrából érkező tanuló nevelésére felkészületlen oktatási rendszert, a multikulturális szemléletű tankönyvek, oktatási segédanyagok, és egyáltalán az elfogadó, a diák szükségleteihez alkalmazkodó pedagógia hiányos meglétét. A hazai oktatási intézményekben erős a szegregációs nyomás, melynek különböző formái: az iskolán belüli, és az iskolarendszeren belüli szegregáció egyaránt fellelhetők Magyarországon. A romák alacsony iskolázottsága foglalkoztatottsági helyzetükre is komolyan rányomja a bélyegét. Munkaerőpiacról való kiszorulásuk egyik legfontosabb tényezője az alacsony iskolai végzettség.

Ha egy roma származású embernek sikerül megfelelő szakképzettséget, esetleg diplomát szereznie, a következő, elhelyezkedését nehezítő akadály, mellyel szembe kell néznie: a munkaerő-piaci diszkrimináció. (Jelen írás szerzőjének egyik roma származású ismerőse, egyetemi éve alatt munkát keresett, így szerette volna a tanulmányaihoz szükséges anyagi forrást biztosítani magának, mert a családja nem tudta támogatni tanulmányait, szegénységük, a többi testvérrel való gondoskodás miatt. A roma fiatalember újsághirdetés alapján keresett munkát, majd telefonon egyeztetett a munkaadóval a feltételekről, és az első személyes megbeszélésről. Érdekes módon, amikor személyesen találkoztak vele, rögtön közölték, hogy az állást éppen elfoglalták, a hely betelt...)

A tartósan munkanélküli, létminimumon élő háztartásokban a napi egzisztenciális problémák különösen negatívan hatnak a gyerekek taníttatására. Jellemző, hogy a szülők iskolázottsági szintje jóval alacsonyabb a többségi társadalomban meglévőnél, már náluk is gyakrabban fordul elő kudarcos iskolai életpálya, korai iskolai kimaradás, hiányos írni-olvasni tudás.

A fentiek továbbgyűrűznek a munka világa felé, a munkaerőpiacon a legrosszabb feltételekkel indulnak. A rendszerváltással hazánkban jelentősen csökkent a foglalkoztatottak száma, a roma felnőttek körében, az alacsony iskolázottsági szint igen gyakran kilátástalan munkaerő-piaci esélyekkel társult. A hagyományos kézműves mesterségekre napjainkban, nagy tömegekben nincsen már megfelelőnek mondható társadalmi kereslet, miközben a modern ipari technológiáival dolgozó vállalatok mindinkább a korszerű szaktudást, a magasan képzett munkaerőt igénylik.

Közülük igen kevesen jutnak el az érettségiig, még kevesebben a felsőoktatásig. Megközelítőleg 2%-uknak van diplomája hazánkban. A statisztikák azonban azt mutatják, hogy ha már sikerül bejutniuk, halmozott hátrányaikat komoly erőfeszítésekkel leküzdeniük, többnyire be is fejezik a felsőfokú tanulmányaikat.

Mit tehet az oktató ezen hallgatók esélyeinek javítása érdekében? Az etnikai kisebbségi háttérből érkező diákok tanulmányait pl. azzal segíthetjük, ha velük szemben ugyanolyan elvárásokat támasztunk, mint a többiekkel, ha tartózkodunk mindenféle megkülönböztetéstől, előítéllettől, negatív elvárástól. A teljesítménybe vetett hit, a pozitív várakozás meghozza gyümölcsét. Fontos az is, hogy minél gyakrabban törekedjünk arra, hogy a szemináriumokon kooperatív munkaformákban a csoporttársaival együtt dolgozzanak a kisebbségi származású hallgatók. Ezzel segíthetjük elő, hogy társaik is elfogadják őket, a többiek előítéletei oldódjanak, s értékeiket is jobban észrevegyék. Ha felhívjuk a figyelmet a különböző pályázati és ösztöndíj lehetőségekre, ha jóindulatú támogatással emberi, életvezetési tanácsokkal is szolgálunk számukra. Ezeknek a hallgatóknak sokszor éppen az oktató adhat olyan szakmai mintát, példát, támaszt és tanácsot, melyet a szülők, illetve a közvetlen környezet alacsony iskolázottságánál fogva többnyire nem tud megtenni. A roma hallgatókat segíti pl. a Romaversitas Alapítvány, a Romanokher ösztöndíj központ, a Nyílt Társadalom Intézet, a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány stb.

Külföldi hallgatók

A külföldi diákokat ugyanazok a tanulással kapcsolatos jogok, és szolgáltatások illetik meg, mint bármely társukat. Az Európai Unió prioritásai közé tartozik a munkaerő szabad áramlása. Ehhez járul hozzá a hallgatói mobilitás ösztönzése különböző programokon keresztül, melyek során élénkülő nemzetközi környezetben tanulhatnak diákjaink. Az Erasmus programban az új EU tagállamok felsőoktatási hallgatói vesznek részt mind nagyobb számban. Az az uniós cél, hogy már fiatalon nyitottá, toleránssá váljanak a hallgatók más kultúrák iránt, képesek legyenek a különböző népcsoportokhoz tartozók egymást elfogadni, egymással együttműködni, hogy idejekorán felkészüljenek a multinacionális vállalatok hasonló munkahelyi kihívásaira. Mindez nagyfokú rugalmasságot és alkalmazkodóképességet kíván tőlük.

A vendéghallgatók kezdetben a *kulturális sokk* jelenségével találják magukat szemben, amikor egy új ország eddig ismeretlen szokásvilágához kell alkalmazkodniuk. A szokatlan a hely, újak az emberek, a körülmények, mely próbára teszi az embert - gondoljuk el egy kínai, bangladesi hallgató első napját valamely európai metropolisz egyetemi campuszában.

A nyugati államokban megfigyelhető, hogy az *oktatási intézmények is komolyan alkalmazkodnak* a diákság sokszínű kultúrájához – s nem egyszerűen csak elvárják a hallgatók adaptivitását az intézmény belső rendjéhez. Megmutatkozik mindez például abban, hogy Franciaországban és Luxemburgban az iskolai menzán a bevándorló családok étkezési szokásait is figyelembe véve alakítják ki. Spanyolországban törekszenek arra, hogy az iskolai menzán a diákok vallási és kulturális szokásaihoz igazítsák a menüt. A skandináv országokban a bevándorlók étkezési igényeire az oktatási intézményekben ugyanúgy figyelnek, mint pl. a cukorbetegre, vagy a vegetáriánusokra – egyszerűen lehetővé teszik a választás szabadságát.

Sokhelyütt a nyelvtanítás célzott megerősítésével is segítik a beilleszkedést. A hallgatók számára lehetővé teszik az ország nyelvének intenzív tanulását. E célból külön nyelvtanfolyamokat hirdetnek, hogy a hétköznapi egyszerű élethelyzeteket önállóan, és minél gördülékenyebben meg tudják oldani. A beilleszkedést a nyelvtanulás útján is segítik, a fogadó ország nyelvéből az első hónapokban sok helyütt alapfokú vizsgát kell tenniük a cserediákoknak.

Több országban figyelnek a vendéghallgatók eltérő vallásából adódó sajátos jellegzetességekre is. Például Belgiumban (a flamand közösségekben) a törvény engedélyezi, hogy a diákok hiányozhatnak azokon a napokon, amikor a "tanuló elveihez szorosan kapcsolódó ünnepet ülnék, feltéve, ha azt az Alkotmány is elfogadja". Az elfogadott vallások közé tartoznak az anglikán, iszlám, zsidó, római katolikus, görög katolikus és protestáns

vallások. Németországban szintén elfogadott a hiányzás az oktatási intézményből vallási ünnepek esetén. Franciaországban viszont – ahol köztudott, hogy az oktatás erősen világi jellegű – megtiltották a vallási szimbólumok közszemlére tételét az öltözködéssel kapcsolatban. Itt 2004-ben törvényt fogadtak el, melynek célja a vallási jelképek feltűnő viselésének megtiltása volt. Hollandiában, Svédországban hasonló jellegű viták zajlottak a vallási jelképek közszemlére tételével kapcsolatban. (l. *A bevándorlók gyermekeinek integrációja az európai iskolákban*, 2008)

A nemek esélyegyenlősége

A nők az Európai Unió kiemelt esélyegyenlőségi csoportját alkotják. A nemi különbségek kérdései, a fiúk és a lányok oktatásának jellemzői eddig kevés figyelmet kaptak a neveléstudományban hazánkban. Alig találni magyar nyelvű pedagógiai irodalmat, amely ezt a kérdéskört taglalná, kivéve egy-két történeti munkát. Az Unióhoz csatlakozva fokozott érdeklődés veszi körül a nők és a férfiak társadalmi helyzetét, mind az oktatásügyben, mind pedig a munkaerő-piacon. Kevesen gondolnák, hogy a nők sokáig egyáltalán nem folytathattak felsőfokú tanulmányokat, ennek elérése hazánkban csak 1895-től vált lehetővé, több korlátozás mellett a nők számára is. Ekkor még nem minden kar megnyitotta kapuját az érdeklődő nők előtt. A napilapokban és a közélet minden szintjén tudós professzorok, akadémikusok és országgyűlési képviselők között is komoly viták zajlottak arról, hogy a nők járhatnak-e egyetemre egyáltalán. Jól ismert Hugonnai Vilma esete, aki a svájci Zürichben szerzett orvosi diplomát, majd hazatérve szeretne volna honosíttatni azt. Sokéves harc után sikerült elérnie, hogy diplomáját itthon is elfogadják. Csupán az 1946. évi XXII. törvény nyitotta meg valamennyi felsőoktatási intézmény kapuját a nők előtt is. A nyugati országok nyitottabbnak mutatkoztak, az USA-ban az első női college-ok az 1830-as, 40-es években jöttek létre, majd fokozatosan megjelent a koedukáció is. Franciaországban 1863-ban, a svájci Genfben 1862-től, Zürichben 1867-ben, Angliában az 1870-es években engedték be a nőket az egyetemek falai közé. (*Nagyné, Ladányi, 1976*) Magyarország jelentős késéssel csatlakozott hozzájuk. Eleinte elenyésző számú nőhallgató járt egyetemre, ma már azonban a trend megfordult, a statisztikai adatok nemzetközi szinten, Európában is arról tanúskodnak, hogy több nő tesz érettségit, és magasabb a nők aránya a felsőfokú oktatási intézményekben is mint a férfiaké. Persze ma is vannak olyan szakok, amelyek a nők körében kedveltebbek (pl. tanítói, óvópedagógusi, orvosi) s olyanok is, melyek inkább a férfiakat vonzzák (műszaki, informatikai tudományok).

Az utóbbi időben új tudományterületek jöttek létre, a gender studies – a nemek társadalomtudománya - és a women studies – a nőtudomány, a nők helyzetével foglalkozó szakterület. A nők helyzetére való komolyabb odafigyelés azért is fontos, mert gyermekszülés után nehezebben találnak ismét állást, a kismamákat gyakran éri a munkahelyi diszkrimináció, a szegénység leginkább a nőket érinti, keresetük többnyire alulmarad a férfiakétól. Tanulásuk szintén számos nehézségbe ütközik, komoly áldozatot vállal az, aki a háztartás vezetése, a gyerekek nevelése és a munkahelyi feladatai ellátása mellett diploma, másoddiploma, további szakképesítés megszerzésébe kezd. Vizsgálatok szerint a nők, hátrányaik ellenére a hosszabb képzéseket is nagyobb jóval inkább vállalják, szemben a férfiakkal, akik többnyire a rövidebb tanfolyamokat és kurzusokat keresik.

Egy-egy felsőoktatási intézmény azzal segítheti a kisgyermekes nők tanulásban való aktív részvételét, ha igény szerint rugalmas időszervezéssel él (egyéni tanrend), gyermekmegőrző szobát, játszóházakat hoz létre – ahol a gyermekével szakszerűen foglalkoznak, amíg az édesanya előadásokon tölti az idejét, ha kis beruházással megvalósítható pelenkázó helytel könnyíti meg a kisgyermekkel a felsőoktatási intézménybe érkezők lehetőségeit, illetve lehetővé teszi egyes tárgyak távoktatásban való teljesítését, a vizsgák egyéni ütemezését. Egészében rugalmasan alkalmazkodik az oktatás, mint szolgáltatást igénybe vevők sajátos körülményeihez. Mindez nem csak a kisgyermekes anyák tanulását szolgálja, hanem a hasonló helyzetben lévő oktatók komfortérzetét is növeli.

A segítség néhány módja

Hazánk a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatókat a felsőoktatásba való jelentkezés során pozitív diszkriminációban – előnyös megkülönböztetésben részesíti. Ez azt jelenti, hogy az alapképzésbe, az osztatlan képzésbe, a mesterképzésbe, és a felsőfokú szakképzésbe történő jelentkezéskor többletpontot kap: a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű jelentkező, valamint a fogyatékkal élő és a gyermekgondozáson lévő személy.

A felvételi eljárás során *hátrányos helyzetűnek* nevezzük azt, aki még nem töltötte be a 25. életévüket, és középfokú tanulmányaik alatt rendszeres gyermekvédelmi támogatásban, vagy rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesült, illetve, ha a jegyző védelembe vette, vagy állami gondozott volt.

Halmozottan hátrányos helyzetűnek nevezzük azokat, akiknek legfeljebb az egyik szülője nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkezik, illetve, ha tartós nevelésbe vették. Számukra családjuk többnyire nem tud a felsőoktatási tanulmányok folytatásához elegendő segítséget nyújtani, az intézmény, az oktatók támogató kezére van szükségük.

A felvételi eljárásakor jelenleg többletpontot kapnak:

- az érzékszervi fogyatékosok (hallássérültek, látássérültek)

- a testi fogyatékkal élők (a mozgássérültek)

-a beszéd fogyatékosokkal rendelkezők

-az autisták

-a megismerés és viselkedési rendellenességgel élők (olvasási zavarokkal, (dislexia), írászavarokkal (disgráfia), számolási zavarokkal (diskalkúlia), viselkedési zavarokkal rendelkezők (pl. hiperaktivitás),

-gyermekgondozáson lévők (gyermekgondozás céljából fizetés nélküli szabadságon lévők, terhességi, gyermekágyi segélyben (TGYÁS), gyermekgondozási segélyben (GYES), gyermeknevelési támogatásban (GYET) vagy gyermekgondozási díjban (GYED) részesülők)

A jogosultságot már a felvételi jelentkezési lap beadásakor kérhetik a jelentkezők, akiknek hivatalos igazolásokkal kell mindezt bizonyítaniuk (*Nagy és mtsai, 2008*).

A pozitív diszkrimináció régóta ismert pl. az USA-ban, ahol az afro-amerikai származású jelentkezők több államban kaptak pluszpontot a felsőoktatásba való felvételkor. Ezzel tanulásukat, és későbbi munkahelyi beilleszkedésüket kívánják segíteni, még úgy is, ha mindez sokfelé komoly vitákat váltott ki. Jól tudjuk azonban, hogy mindezek a lehetőségek nem helyettesítik a tanulást, a szorgalmas munkát és a tehetséget, azonban a hátrányban lévőkön sokat segíthetnek. Ezek a fiatalok önmagában is számos gonddal, nehézséggel kell, hogy megküzdjenek a mindennapok során, ami sajátos szükségleteikből, fogyatékukból, szerencsétlen családi háttérükből, árvaságukból, etnikai háttérükből stb. adódik. A többletpontok révén az oktatáspolitikai hozzájárul ahhoz, hogy hátrányaikból némileg ledolgozhasanak.

OKM *Katapult Mentorprogramot* hozott létre a halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők, hallgatók felsőfokú tanulmányainak sikeressége növelése érdekében. Munkájuk tájékoztatás, tanácsadás és mentorhálózat működtetését jelenti. A mentorhálózat: önkéntes felsőbb évfolyamra járó hallgatók személyes, segítségén alapszik, amelynek során a

halmozottan hátrányos helyzetű hallgatónak kortárs segítséget, személyes beszélgetéseket, tanácsokat adnak. Pl. a főiskolán, az egyetemen (az ügyintézésben, a tárgyfelvételben, az épületben, a kollégiumban) való eligazodásban, illetve a beilleszkedésben.

Összefoglalva, a különböző szükségletekkel rendelkező hallgatók számára – legyen az fogyatékkal élő, nyelvi, etnikai kisebbséghez tartozó, halmozottan hátrányos helyzetű stb. nagy jelentőséggel bír az oktatási intézményben a hallgatói egyéni igények figyelembe vétele, a hallgatói igényekből való kiindulás, annak számba vétele, hogy mire van szüksége az egyénnek, s ehhez *rugalmas alkalmazkodás*, egyénre szabott megoldások megtalálása, a hallgatókkal való törődés. Az *elfogadó légkör*, az előítélet-mentes gondolkodás, a különbözőség természetesnek vétele, elfogadása, *sokoldalú segítségnyújtás*, *elkötelezettség*, magas szintű elvárások támasztása minden egyes hallgatóval szemben, az eredményekbe és a tanulásba vetett hit, a *sikerek*, a *jó teljesítmények elismerése*, az egyéni fejlődés figyelemmel kísérése, problémamegoldó orientáció, azaz annak keresése, hogy az egyes hallgatók helyzete hogyan, miként javítható, tehető jobbá.

Felhasznált irodalom:

A bevándorlók gyermekeinek integrációja az európai iskolákban. In: Torgyik Judit (szerk.) (2008): Kulturálisan érzékeny iskola. Educatio Kht, Budapest, 27-51. o.

Banks, J. A. (Ed.), Banks, C. A. M. (ass. ed.) (2001): Handbook of Research on Multicultural Education, Jossey-Bass, San Francisco.

Nagy Attila és mtsai (szerk.) (2008): Katapult 2008. Felvételi kedvezmények és támogatások. Előnyben részesítés a felsőoktatásban. OKM, Budapest.

Nagyné Szegvári Katalin, Ladányi Andor (1976): Nők az egyetemeken I. Küzdelmek a nők egyetemi tanulmányaiért. FPK, Budapest.

Réthy Endréné (2007): Integráció, inklúzió Európában. In: Bábosik István, Torgyik Judit (szerk.): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 217-235. o.

Torgyik Judit (2005): Fejezetek a multikulturális nevelésből. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

KOOPERATÍV TANULÁS

A CSOPORTMUNKA ÖSZTÖNZÉSE

A modern felsőoktatás pedagógiai alapjai

Oktatási segédanyag

Kodolányi János Főiskola

Belső továbbképzés

2008. szeptember 26.

Dr. Fábián Henriette

Neveléstudományi Tanszék

Pszichológiai Csoport

1. Versengés és kooperáció

Versengés az oktatásban. Az iskolát kezdő kis elsőtől a felsőfokú tanulmányait folytató hallgatóig mindenki találkozik a versengés valamely formájával. Sok iskola esetében már a bekerülés versenyhelyzetet jelent, amely folytatódik aztán az osztályozással, az osztályon belüli rangsorrendekkel, a tanulmányi versenyekkel. Versenyhelyzet keletkezik az iskolai testnevelés, a különböző sportok esetében, a felvételi vizsgák rendszerében, középiskolák, egyetemek szintjén, ösztöndíjak megszerzésében, vagy a doktori programokba bekerülésben. A tanulmányok végeztével aztán jelen van a versengés a munkahely megszerzésekor, az állásinterjúk során. Szinte mindig van olyan helyzet, amiben másoknál jobbnak kell lennünk-ez a társas, társadalmi élet kényszerű velejárója. Ezért fontos, hogy az oktatás felkészítsen rá, hogyan lehet kompetensen versengeni- annál is inkább, mert a munka világa egyre inkább igényli a versengő szellemű munkaadót.

A versengés motivál. A versengésnek a motiváló hatása nem tagadható. A versengés nagyobb teljesítményre ösztönöz, és ez megfelel az iskola céljainak. A versengésnek vannak személyiséget építő, közösséget is fejlesztő formái, a verseny színesebbé, izgalmasabbá teheti az oktatást.

A versengés hátrányai. A versengésnek azonban vannak árnyoldalai is- mindig vannak ugyanis olyan személyek, akiknek esélyük sincs a győzelemre, úgymond állandó vesztesek. A verseny egy ideig fokozza a teljesítményt, addig, amíg ki nem derül, hogy kik az állandó győzők és kik az állandó vesztesek. Ha a versengés túlzott szerepet kap, akkor mind a győztesek, mind a vesztesek szorongást élhetnek át, a csoportlégkör pedig megromolhat. Amennyiben az egyik csoport sikeres, a másik sikertelen, úgy a csoportok között feszültség alakul ki. Ha adminisztratív úton hozunk létre két (vagy több) csoportot, amely azonos feladatot kap, úgy, hogy az elérhető jutalom korlátozott (szűkös erőforrások), akkor ez a helyzet automatikusan versenyhelyzetet eredményez, amely a csoportlégkör romlását néha drámai módon segíti elő (lásd pl. Sherif és Sherif kísérlete, 1969, idézi Kollár, 1994).

A kooperáció előnyei. A versengés hatásairól szerzett ismeretek fényében a hetvenes-nyolcvanas években sorra készültek az olyan tanulmányok, amelyek inkább a kooperatív viselkedés következményeit vizsgálták. Azt tapasztalták, hogy ha az oktatók együttműködésre készítő feladatokat adnak, akkor növekszik az iskolai teljesítmény, javul a csoporttagok

közötti kapcsolat, hatékonyabbá válik a nevelés, a gyerekek kedvezőbben fejlődnek. A kooperatív technikák fejlesztik azokat a szociális készségeket, amelyek később az „életben”, vagyis munkahelyen, munkacsoportban, „jó csapatjátékossá”, tehát team-munkára képessé teszik az egyént. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kooperatív módszerek sok esetben hozzájárulnak a tanulmányi eredmény javulásához, fejlesztik az önbecsülést és az önkontrollt, illetve növelik a tanítási órák iránti motivációt.

A kooperáció fejlesztésének fontossága a felsőoktatásban. Manapság nehéz elképzelni olyan munkahelyet, ahol ne kerülne az ember kooperatív interakcióba másokkal. A felsőoktatásnak is feladata, hogy a hallgatókat az együttműködés tapasztalataival lássa el, és olyan kommunikációs képességekkel vértesse fel, amely alkalmassá teszi őket a csoportmunkára. Ez a tapasztalatok szerint azonban nagyon ritkán történik meg- a felsőoktatást leginkább a hagyományos oktatási módszerek (előadás, kiselőadás, hagyományos csoportmunka) jellemzik. Ha azt akarjuk, hogy a felsőoktatásból kikerülő frissdiplomások a társas helyzetek valamennyi formáját kompetensen kezeljék, akkor a tantervekben a versengő és az egyéni tanulási helyzetek mellett létre kell jönniük a kooperatív, kölcsönös egymásrautaltságot teremtő helyzeteknek is.

A kooperatív tanulás viszonya a hagyományos tanulócsoportokhoz. A kooperatív tanulás nem azonos a hagyományos tanulócsoportokkal. Ez utóbbiakat általában az egymás melletti egyéni munka jellemzi- gyakorlatilag mindenki ugyanazon a feladaton dolgozik, a csoport nem osztozik a közös felelősségben, nem ismeri meg a kölcsönös függés élményét. Az egyén csak önmagáért felel, a szociális készségek nem fejlődnek. A hagyományos kiscsoportos oktatás nagyon nagy, minden oktató által ismert hátránya, hogy nagyon gyakran előfordul a „potyautas” problémája, vagyis, hogy néhány csoporttag nem vesz részt a munkában, hanem egyszerűen részesedik a csoportmunka eredményeiből.



A kooperatív tanulás számos szempontból többet jelent a hagyományos kiscsoportos munkánál- hatékonyabb munkát eredményez, ugyanakkor nagyobb kihívást jelent az oktató számára.

2. A kooperatív technika alapelemei



A kooperatív technikák alapelemei:

- ↪ **Pozitív interdependencia**
- ↪ **Közvetlen interakció**
- ↪ **Egyéni beszámolás**
- ↪ **Interperszonális készségek fejlődése**
- ↪ **Csoportfolyamatok**

2. 1. Pozitív interdependencia

A kooperatív technikák legfontosabb jellemzője a pozitív interdependencia, ami azt jelenti, hogy a résztvevők között függőségi kapcsolat van, csak egymást segítve érhetik el a csoporttagok a céljaikat. A résztvevők felismerik, hogy az egyéni eredmény hasznos a csoport számára, a többiek eredménye hasznos az egyén számára.

→ az oktatónak olyan helyzetet kell létrehoznia, amiben a résztvevők érzik, hogy szükségük van egymásra a feladat elvégzéséhez.



Interdependencia: kölcsönös egymástól függés, mindenki eredménye függ a másik eredményétől is.

A pozitív interdependencia létrehozásának több módja is lehet.

Közös célok kitűzése (cél- interdependencia): a résztvevőkkel meg kell értetni, hogy a csoportnak céljai vannak; a tagok felelősek az új anyag megtanulásáért, a többi tag együttműködéséért, azért, hogy mindenki megtanulja az anyagot.

→ A cél- interdependenciát úgy érhetjük el, hogy

- ↪ a siker kritériumaként azt szabjuk meg, hogy mindenki tudja a kijelölt anyagrészt
- ↪ ellenőrizzük, hogy mindenki bizonyíthatóan részt vett a teljesítményben
- ↪ a csoport akkor van kész a munkájával, ha mindenki teljesítette az adott feladatot.

A feladatok szétosztása (feladat- interdependencia): A kooperáció legegyszerűbb formája. A feladatmegosztás magától is létrejön akkor, ha feladat túl bonyolult, vagy kevés idő áll rendelkezésre. Sokszor a csoport vezetője megkönnyíti a feladatmegosztást (lásd a Vezető a csoportban c. részt.)

A közös produktum létrehozásának lényege, hogy a munkafolyamat minden fázisában együttműködik a csoport minden tagja.

→A feladat- interdependenciát úgy érhetjük el, hogy

- ↳ Minden csoport készít csoportbeszámolót, amelynek helyességével mindenki egyetért
- ↳ Találomra beszámoltatunk egyéneket- mindenki legyen képes indokolni a válasz helyességét.

Vezető a csoportban

A csoporttagok közül természetes vezető választódik ki, aki megkísérli kiosztani a feladatokat. Ilyen minden csoportban van, anélkül, hogy az oktató akarná.

A természetes vezető nem feltétlenül a legokosabb, hanem inkább néhány fejlettebb részképesség jellemző rá: képes analitikusan kezelni a feladatokat, meglátni az egész alkotó elemeit, sorrendbe rakni, szegmentálni. Verbálisan általában tehetségesebb, többet beszél, mint a többi, önérvényesítő képessége jobb.

Vezetőnek nem könnyű lenni, hiszen felelősséggel és látszólag hatalommal jár. Ezért önként csak kevesen jelentkeznek erre a szerepre. Amennyiben az oktató jelöli ki a vezetőt, úgy előfordulhat, hogy a kijelölt vezető személye nem esik egybe a természetes vezető személyével, és ez csökkentheti a csoportkohéziót, alcsoportot hozhat létre a vezető ellen. Jobb tehát a csoportra bízni, hogy kezelje a saját hatalmi viszonyait- és tisztában lenni azzal, hogy ez egy tanulandó készség, ami a kooperatív módszer következménye, nem előfeltétele.

Előfordulhat, hogy néhány csoporttag túl sokat beszél, túl aktív, ezáltal uralja a csoportot és gyengíti a többi tag munkateljesítményét, főleg a csendesebb tagokét. Ez akkor is probléma, ha a jó megoldást kényszerítik rá a csoporttagra. Ezért az oktátónak támogatnia kell a szimmetrikus kommunikációs mintákat, vagyis ügyelnie kell, hogy egyes tagok ne uralják el a csoportmegbeszélést.

→Erre jó módszer lehet a *zseton- módszer*: mindenki öt zsetont kap, minden megszólalásnál az asztalra tesz egyet, ha elfogyott, nem vehet többet részt a megbeszélésbe. Ha elfogynak a zsetonok, a csoport újra felosztja őket, és így tovább.

Anyagok, források, információk megosztása (forrás- interdependencia): az anyag szerkesztésével jön létre. A csoport tagjai az információ cseréjével kényszerülnek együttműködésre.

→Ezt elérhetjük úgy, hogy a csoport tagjai az anyag különböző részeit kapják könyv vagy forrásanyag formájában, így közös munkával kell a teljes anyagot összeállítaniuk.

A tevékenység szétosztása (szerep- interdependencia): A pozitív interdependencia kialakulását segíti, ha formalizált szerepeket adunk a csoporttagoknak, mégpedig mindenkinek mást, nem összemérhető szerepeket. Ha lehet, ne alakuljon ki hierarchikus struktúra (lásd a „Vezető a csoportban” c. részt), hanem inkább háló típusú struktúra keletkezzen- ez jobban segíti a kooperációt.

A kiosztható szerepek kétfélék lehetnek:

Végrehajtó szerepek:

- ↳ *Felolvasó:* felolvassa a csoport részére kiadott anyagot fennhangon, gondosan, jól hangsúlyozva, hogy a csoport tagjai megértsék és megjegyezzék a hallottakat
- ↳ *Jegyző:* beírja a munkalapra a csoport által adott legjobb válaszokat, ellenőrizteti és aláírhatja a csoporttagokkal, a csoport döntéseit írásba foglalja, elkészíti a csoport írásbeli jelentését stb.
- ↳ *Anyagbeszerző:* beszerzi a szükséges anyagokat, felszereléseket, eszközöket, tanácskozik a tanárral és a több csoporttal.

Szociális készségeket igénylő és fejlesztő szerepkörök:

- ↳ *Bátorító:* Figyelemmel kíséri, hogy a közös munkában részt vesz- e mindenki, a szótlanabb tagokat munkára ösztönzi.
- ↳ *Ellenőr:* ellenőrzi, hogy mindenki elsajátította az anyagot, és arról be is tud számolni, kijavítja az esetleges hibákat
- ↳ *Dicsérő:* a tagok jóérzését segíti elő azzal, hogy elmondja, milyen hasznosan vettek részt a munkában. Pozitív visszajelzéseket ad, az esetleges nézeteltéréseket megpróbálja elsimítani.
- ↳ *Felügyelő:* közbelép és megakadályozza, hogy a csoport felületes választ adjon, vagy túlságosan gyorsan egyetértésre jusson valamelyik kérdésben.

Közös elismerés, jutalom osztása (jutalom- interdependencia): A jutalom interdependenciát építő hatása akkor érvényesül, ha a csoport, mint egész kap elismerést. Ha

az egész csoport elér egy bizonyos szintet, az pontokkal jutalmazható. A pontok erősítik az összetartozási érzést.

→A jutalom- interdependenciát úgy érhetjük el, hogy

- ↳ a résztvevők az egyéni beszámolókat (teszt, felelet, dolgozat) követően egyéni jutalmat, értékelést kapnak (jegyet, pontszámot)
- ↳ a résztvevők pluszpontokat kapnak aszerint, hogy hány csoporttag érte el rajta kívül az előre meghatározott szintet.

Külső fenyegetettség érzésének keltése (krízis- interdependencia): Úgy érhetjük el, hogy

→ versenyhelyzetet teremtünk valamely külső ellenséggel (lásd: Kooperáció- verseny viszonya c. rész).

Ilyen „külső ellenség” lehet egy másik csoport, évfolyam, másik csoportok a csoporton belül (hosszú távon nem tanácsos), esetleg az oktató személye maga.

Kooperáció- verseny viszonya

A versengés és a kooperáció a mai felfogás szerint nem ellentétei egymásnak, hanem sokkal inkább egymás mellett létező, párhuzamos jelenségek. A körülöttünk levő világ nem kizárólag kooperatív, ezért helytelen, ha csak erre készítjük fel a hallgatókat. Ez utóbbi éppolyan káros lenne, mintha csak versengő módszerekkel dolgoznánk- a két módszernek tehát kéz a kézben kell együtt járnia. A hatékony csapatversenyhez hatékony együttműködés kell a csoporttagok között, és ez fordítva is igaz: bizonyos mértékben a versenyhelyzet segíti a tagok közötti kooperációt. Kihasználhatjuk a versenyhelyzet azon előnyeit, hogy erősíti a csoportkohéziót, zárja a csoportot.

2. 2. Közvetlen interakció

A kooperatív tanulás a tanulók között közvetlen, „szemtől szembe” interakciót igényel, amelynek során a tanulók egymás számára kifejezésre tudják juttatni pozitív függésüket.

Ehhez több készség szükséges, amelyek szintén a kooperatív tanulás során fejlődnek. Ilyenek például az egymásra figyelés, a másik meghallgatásának képesség, aktív figyelem, különböző metakommunikatív készségek

→ Ezeknek a készségeknek a fejlődéséhez úgy járulhatunk hozzá, hogy bizonyos helyzetekben lehetőleg nem veszünk részt a csoport munkájában. Csoportos megbeszélésnél gyakran előfordul, hogy a résztvevő az oktatónak címezi a kérdést, illetve neki beszél, a csoporttársai helyett- amelyet szemkontaktussal jelez. Ilyenkor ne vegyük figyelembe ezt a szemkontaktust, ezzel is segítve a csoport bevonódását a megbeszélésbe.

2. 3. Egyéni beszámolás

A kooperatív csoport csak akkor ér célt, ha minden tag eléri a maximumot a tananyag elsajátításában. Nem kooperatív a csoport, ha akad közöttük lógós, aki helyett a többiek dolgoznak. Ezért fontos, hogy gyakran felmérjük az egyéni teljesítményeket, hogy a csoporttagok ennek megfelelően tudják támogatni egymás munkáját. Az ellenőrzés filozófiája lehet *rendőrségi jellegű*, amikor hiba után nyomozunk, szabálytalanságot keresünk, tetten érünk, vagy konstruktív jellegű keressük, mit tudunk segíteni, hol tudjuk kiegészíteni a munkát. Az adott helyzet, az oktató személyisége, a csoporthoz való viszonya- és persze még más szubjektív tényezők járulnak hozzá ahhoz a döntéshez, hogy melyik stratégiát választjuk.

→ Az egyéni beszámoltatás módjai:

- ↳ Minden csoporttag egyéni vizsgafeladatot kap
- ↳ Szűrőpróbaszerűen kiválasztunk egy tagot, aki az egész csoport munkájáról beszámol

Az egyéni beszámoltatással kapcsolatban sajnos van néhány gyakorlati probléma. Egyrészt, nagyon időigényes végighallgatni az összes beszámolót- másrészt, ha több csoport van, és mindegyikből egy számol be, a végére lankad a figyelem, különösen azok részéről, akik már beszámoltak

Ezt a problémát úgy küszöbölhetjük ki, hogy

→Vegyítjük a csoportokat, azaz minden csoportból egy- egy főt átküldünk egy másik csoporthoz, így olyan csoportok keletkeznek, akik különböző feladatmegoldó csoportokból jöttek létre. Egymásnak számolnak be az elvégzett munkáról. Olyan csoportok esetében lehetséges, ahol mindegyik csoport különböző területen dolgozott. Hátránya, hogy az oktató nem tudja figyelemmel kísérni a beszámolókat.

Az egyéni beszámoló során érdemes jutalom- interdependenciát is létesíteni.

2. 4. Az oktató, mint az interperszonális és csoportkézségek kialakításának a segítője

A kooperatív tanulási módszerek segítik azoknak az interperszonális és csoportkézségeknek a kialakulását és fejlődését, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a csoport résztvevői hatékonyan tudjanak egymással együttműködni és kommunikálni. A legfontosabb ilyen készségek a kommunikáció, a vezetés, a bizalomépítés, döntéshozás és a konfliktusok kezelésének készsége.

Ezeknek a készségeknek a fejlesztése csak akkor lehetséges, ha az oktató hatékony vezetési stratégiát választ. Ez Hersey és Blanchard (lásd Chickering, 1991, idézi Horváth, 1994) szerint akkor optimális, ha az oktató képes a vezetési stratégiáját a csoport érettségéhez, önállóságához igazítani.

- ↳ I. szint: Javaslatuk szerint az oktató kezdetben legyen feladatorientált, ne keresse és ne tegye lehetővé a túlzott személyes kapcsolatokat

→ „Ne bratyizz!”

- ↳ II. szint: A feladatok aktív és hatékony megoldása után kezdheti a feladatorientált viselkedést a kapcsolatorientált irányba terelni, s a csoporton belül fejlődő kohézióhoz saját személyiségét hozzáadva a vezető és a vezetett jó és baráti viszonyát kialakítani

→ „Legyél jóban velük!”

- ↳ III. szint: egy adott érettségi szint után a vezetőnek emberi és feladatadó szerepében is le kell válni a csoportról

→ „Engedd el a gyerek kezét!”

A csoport csak úgy fejlődik, ha a vezető háttérbe húzódik és hagyja, hogy a csoport saját maga irányítsa a dolgait, ne függjön a vezetőtől. Ez mind a csoport, mind az oktató számára fájdalmas lehet, az optimális oktató azonban megkönnyíti az elszakadást, nem pedig önző módon megnehezíti.

2. 5. A csoportfolyamatokból szerzett tapasztalat

A kooperatív tanulás lehetővé teszi, hogy a csoport tagjai a csoportban zajló folyamatokat is saját készségeik fejlesztésére tudják használni. Ezért időt és irányt kell adni a tagok részére, hogy elemezhesék csoportjuk működését és azt, hogy milyen mértékben tudják használni szociális készségeiket. Az oktató, vagy a megfigyeléssel megbízott tag visszajelzése a munkáról elősegítheti a működési folyamat hatékonyságát. A csoportélmények feldolgozása nem automatikus, hanem az oktátónak kell irányított beszélgetésekkel segítenie az egyéni tapasztalatok általános tanulsággá érlelődését. Ez esetben az oktató nem direkt módon tanít, hanem a csoport működését, mint általános tanulási folyamatot használja fel saját érdekében.

→ Ezt úgy érhetjük el, hogy

- ↳ Felszínre hozzuk, milyen élményeik voltak az egyes résztvevőknek az együttes élmény kapcsán
- ↳ Kiderítjük, kiből milyen érzéseket keltett az az élmény
- ↳ Beszélünk arról, a többi résztvevőnek volt-e már hasonló élményben része
- ↳ Általánosságokat fogalmazunk meg magunkra, illetve a helyzetre vonatkozóan

3. A mozaik- módszer

Az egyik leggyakrabban használt kooperatív technika a mozaik módszer (Aronson, 1994). Időközben nagyon sokféle verziója keletkezett (Kagan, 2001). A klasszikus mozaik lépései a következők:

- ↪ I. A megoldandó feladatot, elsajátítandó anyagot elemeire daraboljuk fel- annyi elemre, ahány tag van egy alcsoportban. (kb.2-6 rész). Sokszorosítsuk úgy, hogy az egész csoport létszámának megfelelő készlet legyen- pl. 16 fős, négy részre osztott csoport esetén 4x4 készlet. Mindegyik csoporttag kap egy részt a készletből. Egy másik variáció szerint a csoporttagokra bízunk az anyag összegyűjtését.
- ↪ II. Mindenki különvonul és megtanulja a saját részét. Ennek érdekében esetleg konzultálhat azzal a taggal, akinek ugyanaz a rész jutott, mint neki- tisztázhatják a legfontosabb kérdéseket, egymásnak felmondhatják, vagy megbeszélhetik, hogyan tanítják meg a többieknek ugyanazt a részt.
- ↪ III. Amikor mindenki úgy érzi, elsajátította a saját részét, visszamegy a saját csoportjához, és mindenkinek egyenként elmondja a részét fejből, vagy esetleg a jegyzeteire támaszkodva. A leírt anyagot megmutatni tilos. Mindenki ügyeljen arra, hogy minden fontos információ elhangozzon, mert
- ↪ IV. a munkafolyamat végén számon kérjük az egyénektől a megtanulandó anyagot. Erre a folyamat elején hívjuk fel a figyelmet. Minden tanulónál ellenőrizzük az elsajátítás mértékét, a legjobban teljesítő csoportot még külön is megjutalmazzuk.

Felhasznált irodalom:

Aronson, E. (1994): A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Fülöp Márta (1999): Versengés az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1999.

Horváth, Attila (1994): Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. OKI, Budapest.

Kollár Katalin (1999): Kooperáció az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1999.

Kagan, S. (2001): Kooperatív tanulás. Önkonet Kft, Budapest.

Modern felsőoktatás-pedagógia

Réthy Endréné: Kompetencia-alapú felsőoktatás Képzési segédanyag

A társadalom távlati igényei és a felsőoktatás-pedagógia

A felsőoktatás előtt álló kihívásokra adható egyik, de nem elhanyagolható válasz a kompetencia-alapozás megteremtése a képzésben. Ennek szükséges indokait, jellemzőit, megteremtésének feltételrendszerét törekszem tanulmányomban röviden összefoglalni.

A megváltozott körülmények között elsősorban az új társadalomkép meghatározó szerepét szeretném kiemelni.

A mértékadó társadalomkritikusok, világgazdasági elemzők, jövőkutatók, filozófusok (*Steiner, 1997. G., Lohmann, I. 1999. Schaffhauser, F. 2003.*) a „tudás érájának” nevezik az előttünk álló korszakot, illetve amelyben némelyek szerint már jócskán benne is vagyunk. A tudás érája, melyet hívhatunk az innováció érájának is, az információ érájából fejlődik ki fokozatosan. Az innováció korában világméretben egy általános egységesülés, tervezett világgazdaság alakul ki, melyet két, egymással lényegileg összefüggő momentum jellemez:

1. Az idő komponens rövidülése. Az ipari társadalomból az információs társadalomba való átmenet 200 évet vett igénybe, az információs társadalomból egyetlen generáció életidején belül kialakul a tudásalapú társadalom.
2. Az információ alkalmazásának lehetősége reális időkeretben. A másokkal szembeni előnyszerzéshez nem elegendő az információkhoz való hozzáférhetőség, az információ reális időn belüli alkalmazásához készségekre is szükség van. Maga az alkalmazás válik tudássá.

Aki rendelkezni fog a reális időn belüli információgyűjtés készségével, valamint képes lesz az információ elemzésére, klasszifikálására és szervezésére, az fog szert tenni társadalmi, gazdasági és kulturális előnyökre, s lesz képes ezeket realizálni (*Schaffhauser, 2003*).

Az információ mindenki (és nem csak a szakértők) számára rendelkezésre fog állni, kevés idő alatt és gyorsan fog szétterjedni. A technológiáról az információra helyeződik át a hangsúly. Ez a fejlemény önmagában is, korábban soha nem látott mértékben felértékeli a tanulás, képzés és önképzés, tágabban az önnevelés jelentőségét. A mindenki számára elérhető információ életünk minden szférájában forradalmi operációkat tesz lehetővé.

A felsőoktatás-pedagógia fő célja mindezeket figyelembe véve az, hogy az egyén váljon képessé a változások ellenőrzésére, irányítására. Az oktatás reformja a társadalom értékrendszeri és strukturális változásának része. A jövő társadalmára, a jövőképre az ember-központúság, a globálisan szolidáris tanuló társadalom lehet a jellemző. A felnövekvő nemzedék folytonos és átfogó fejlődése sokoldalú, szabad vizsgálódást, tanulmányozást, tanulást igényel. Fő értékorientáció, értékrend a folyamatos fejlődés vágyától indított önmegvalósítás.

A felsőoktatás megújulásának néhány európai alapelve

A felsőoktatás átalakítása Európa-szerte számos kormányzati és szakmai szervezetet foglalkoztat (OECD, 2003, 2005., ATEE, 2006.). A reformok csomópontjában egy több lehetőséget biztosító, rugalmasabb rendszer kialakítása áll.

A képzés fejlesztését nem lehet egy-egy tartalmi, módszertani fejlesztéssel hatékonyan befolyásolni, mindenféleképpen szükség van olyan alapelvek megfogalmazására, amelyek a felsőoktatás átalakulását meghatározzák. Jelentős szerepet kell hogy kapjon a szakma társadalmi fejlődésért vállalt felelősség. A képző intézmények is váljanak tanuló szervezetekké.

Az uniós társadalom elvárásainak megfelelő ember szocio-morális vonatkozásban altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, az önfejlesztés, önérvényesítés tekintetében pedig a permanens önképzésre motivált, önmaga pozitív adottságait felelősen gondozó, fejlesztő, a változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias egyén (*Bábosik, 2006*).

Egyértelmű, hogy a fejlődés támogatására, a felelősségvállalás fontosságára, valamint az együttműködésre, kompetenciákra, mint a fő kulcsszavakra fókuszálnak a legfontosabb kapcsolódó nemzetközi dokumentumok.

Fejlődés támogatása, mint fontos alapelv elsősorban arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatásban résztvevő egyén a diploma megszerzése után se tekintse befejezettnek saját tanulási folyamatát, azaz legyen képes a folyamatos megújulásra a fiatal diplomás. Ez a képzés+pályakezdetés+szakmai továbbképzés hármásának tudatos összekapcsolódását igényeli. Állandó szakmai fejlődés határozottan megfogalmazott igénye újfajta szerepértelmezést is elvár a képző intézményektől (*Kálmán, Rapos 2007*).

Szakmai felelősség, felelősségvállalás alapelve a kormányzati szerepvállaláson túl az egyén önállóságát, önszabályozási képességét, önmotiválás aspektusainak előtérbe kerülését hangsúlyozza a kiképzés folyamatában (*Réthy, 2003*). Előbb-utóbb meghatározóvá válik az egyén felelősségvállalásának szükségessége magáért a társadalmi fejlődésért is.

Az **együttműködés igénye** mint alapelv, a szakmai szereplők közötti együttműködés, a közös nyelv, a közös vonatkozási rendszerek, a konszenzus kialakítását jelenti. Fontos az alapvető kompetenciák, a képességek személyes birtoklása, a közös gondolkodás új formáinak kialakítása. Együttműködés fokozásának szükségessége a szaktanszékek, a pedagógiai-pszichológiai tanszékek, valamint a gyakorlati terek között elengedhetelenné kell hogy váljon. Mindez nem jelenthet kevesebbet, mint a képzők együttműködését.

A kompetencia-alapú képzés, mint alapelv gyakorlatorientált, amelyben fontos szerepet kap a probléma,- feladat,- és tevékenység – központúság. Ez a szemléletmód átrendezheti a tradicionális diszciplináris formákat, hozzájárulhat a tudomány - rendszertani kérdések átgondolásához is (*Golnhofer, 2007*).

Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása a Tudás+Képességek+Kompetenciák együttes értelmezéséről szól a felsőoktatásban.

De mit is jelenthet mindez?

Elsősorban a tudás újraértelmezését: a tudás elsősorban elméletre alapozott gyakorlati tudást, tenni tudást, adaptációt kell hogy jelentsen a jövőben Számolni kell a kognitív

tudományok integráló hatásával, az egyén kognitív és motivációs stratégiájának kialakításával, azaz azzal, hogy az egyén megtanulja értelmezni, megoldani a felmerülő problémákat. Képes legyen az elsajátított tudományos ismeretek alkalmazására, felhasználására, saját maga önszabályozására (Réthy 2003).

Az újabb és újabb kihívásoknak való megfelelés: a tudásalapú társadalom valóságos kialakítása, kialakulása terén érzett felelősség általános kérdése a felsőoktatást kitüntetetten kell hogy érintse. Az EU olyan tudásalapú társadalmat kíván kialakítani, amely segítségével Európa a világ legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává válhat. Az élethosszig tartó tanulásra való alkalmassá tevés/válás, a tanuló társadalom ideálja kell hogy a felsőoktatás felelősségét is érintse. A tudás, a tanulás újraértelmezése, a felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fenti követelményeknek alárendelt. Bolognai folyamat, egységes európai felsőoktatási térség kialakításaként értelmezendő.

A modern felsőoktatás-pedagógiának, a felsőoktatási intézményeknek elő kell segíteni:

- * a rugalmas alkalmazkodást a munkaerő-piaci viszonyokhoz,
- * többféle bemeneti lehetőség felkínálását,
- * kompetencia-alapúvá válást,
- * az élethosszig tartó tanulásra való alkalmasság kiépülését,
- * a szakmai karrier, a szakmai életút kibontakozásában a felelősségvállalás fejlesztését, támogatását,
- * a tudatos egyéni fejlődés megtervezésének segítségét,
- * az állandó szakmai megújulás igényének kiépítését.

Felsőoktatás-politikai tendenciák Magyarországon az elmúlt évtizedben

A hazai felsőoktatás jövőjéről zajló viták álláspontjai két kérdéscsoport körül látszanak kifejeződnie: a piacosítás kérdése, valamint a kiadott diplomák értéke a munkaerőpiacon.

A fejlett, leginkább versenyképes európai országok csínjában bánnak a felsőoktatás piacosításával, s többet költenek a felsőoktatásra (az OECD átlaga a GDP 1,8 százalékát, míg Magyarország 1,3 százalékot).

További kérdés az is, hogy a diploma milyen biztonságot ad megszerzőjének?

Kétségtelen, hogy jóval nagyobb a diplomával rendelkezők munkaerő-piaci esélye az elhelyezkedésre (80 %), könnyebben találnak munkát, mint a szakképzetleneknek jóval kevesebb (24-27 %- a). Mégis napjainkra megjelenik a diplomás munkanélküliség rémálma.

Az általános tendenciák közül a legfontosabbak:

Jogi szabályozás mentén a központi irányítást felváltó decentralizáció, a felsőoktatás autonómiájának növekedése, intézményi integrációk, valamint a Bolognai folyamat fokozatos érvényesülése jellemezték napjainkig a felsőoktatás átalakulását hazánkban.

A felsőoktatás-pedagógia hazai helyzetét jellemző legmarkánsabb jelenségek a következőkben foglalhatók össze:

- * az intézményhálózat gyengülése,
- * növekvő igények, szükségletek,
- * felsőoktatás eltömegesedése,
- * a továbbtanulás valóságos „alkotmányos” joggá válása,
- * vegyes összetételű diákság,
- * feltételek hiánya az egyéni képességek kibontakozásához,

- * egyéni tanulási utak kiépülése,
- * a háromlépcsős képzés fokozatos kiépülése (BA, MA PhD)
- * kompetenciaalapú képzés.

A fentiekkel kapcsolatosan felmerülő további kérdések is adóttak. Vajon képes- e a fenti jellemzőkre jó válaszokat megfogalmazni a magyar felsőoktatás? Képes-e hátránykiegyenlítő, kompenzáló szerepet betölteni? Tudja-e a tudás piac holnapi igényeit kielégíteni? Képes – e fejleszti-e a tehetségeket? Érvényesül –e a nemzetközi beágyazottsága?

Egyidejűleg további problémákról akár naponta olvashatunk. Feltehetjük magunknak a kérdést növekedési vagy működési válságról van-e szó a felsőoktatásban? A diplomák valóban elértéktelenednek? Túl sok a képzőintézmény Magyarországon? Versenyképtelen a magyar felsőoktatás külföldön?

Újra és újra felmerül- időnként ellentmondásosan is- az elit és a tömegoktatás ellentéte, az elégtelen anyagi támogatás, a szelekció háttérbeszorulása, a személytelen oktatás, a nagyszámú hallgatósághoz nem illeszkedő oktatási módszerek, piaci igények kiszolgálása, a hagyományos értékek feladása, elvesztése.

A kompetenciaalapú felsőoktatás divatos „jelszó” avagy a megújulás eszköze?

A kompetencia-alapú felsőoktatás a nyugati demokráciák felsőoktatását már jellemzi. Hazánkban a válaszkeresés a felmerülő problémákra, új igényekre szükséges és fontos. A felsőoktatás mint az oktatási rendszer alrendszere átértelmezendő. Újragondolásra szorul a megváltozott körülményekből fakadóan a funkciója, szerepe, hatékonysága, eredményessége, más alrendszerekkel való kapcsolata. Kiút lehet a kompetenciára fókuszáló képzési rendszer. A gondolat tehát nem divatkövető, hanem szükséges kiútkeresés egyik eszköze. Az ebben az irányba mutató átalakulás mindenekelőtt őrzi a minőségelvet. Nem enged az elméleti felkészítés alapelvéből, de nem nélkülözi a gyakorlatra orientációt, az egyéni ismeretek, képességek, készségek, attitűdök, együttes fejlesztését sem.

Egyidejűleg fontos szem előtt tartani, hogy az egyes tanegységeken belüli kompetenciák kidolgozásának menete nagy szakértelmet, felkészültséget, megfelelő infrastruktúrát, valamint team munkát követel.

A kompetenciaalapú képzés cél- és követelményrendszerének sajátosságai

A képzési cél és követelményrendszer minden esetben az elmélet és a gyakorlat egységét kell hogy tükrözze.

Híd az elmélet és gyakorlat között, az elmélet és gyakorlat egymásra épülését jelenti.

Magába foglalja mindenekelőtt az oktatói és a hallgatói szerep átalakulását, az új tudást.

Kompetenciák tartalmi meghatározásának kritériumai:

Ismeretek, nézetek, tudás, attitűdök, tevékenységi körök, képességek, személyes elkötelezettség kérdésköreinek bemutatása, elemzése nehéz. E területen nincs ez idáig konszenzus. A kompetencia az Európa Parmanet megfogalmazásában:

Adott helyzetben megfelelő tudás, készségek, attitűdök ötvözet.

A kulcskompetenciák támogatják a személyes önmegvalósítást, a társadalmi beilleszkedést, az aktív állampolgári létet, a munkába állást.

Kompetencia a szervezetelmélet megközelítésében:

- Azok az alapvető személyes tulajdonságok,
- * amelyek eredményeként
- * az adott munkakörben egy munkatárs
- * magatartása alapján értékelhető,
- * előre megadott kritériumok szerint
- * jó/kiváló teljesítményt nyújt.

Az élethosszig tartó tanulás kulcskompetenciái:

- anyanyelven folytatott hatékony kommunikáció
- idegen nyelvű kommunikáció,
- matematikai és természettudományos tudás,
- digitális ismeretek,
- A tanulás megtanulása,
- Személyközi és állampolgári kompetenciák,
- Vállalkozói kompetencia,
- Kulturális kifejezőképesség

Felmerül a kérdés, lehet-e pedagógiai kompetenciákat meghatározni, standardizálni és operacionalizálni a felsőoktatásban?

Sokféle standardizálás létezik külföldön, de magyar viszonyokra adaptált modellek nincsenek. A korrekt kompetenciaprofilhoz szükséges a feladatok pontos meghatározása (*Chrappám, 2007*). Ennek ellenére megpróbálkozunk a legfontosabb oktatói kompetenciák kijelölésével.

Pedagógiai kompetenciák:

Ismeretek, nézetek gyakorlati készségek, attitűdök ötvözetei, amelyek lehetővé teszik hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen ellássa feladatát (*OM-rendelet15/2006*).

Az oktató kompetenciaprofilja:

* Szakmai tudás: tanulás és tanítás hatásmechanizmusainak kellő mélységű ismerete, szaktudományi tudás

* Szakmai képességek: hallgatók megismerése, csoportok kapcsolatrendszerének feltárása, tananyagfejlesztés, korszerű módszerek alkalmazása

* Szakmai szerepvállalás, elkötelezettség: értékkelkötelezettség, pozitív szakmai attitűdök

A kívánatos tudásnak, képességeknek, attitűdöknek, magatartásnak a körét foglalja tehát magába.

Magkészségekről is beszélnek a tudásalapú társadalom által megkívánt készségek fejlesztése terén. E készségek fejlesztése kitüntetett szerephez juthat a felsőoktatásban is. Ide tartoznak:

Vállalkozási és vezetési készségek: vezetés, emberek motiválása és támogatása, mások befolyásolása, kapcsolatok hasznosítása, teljesítményre fókuszálás, ítéletalkotás, tanulás tévedésekből, stratégiai perspektívával rendelkezés, etikai kompetencia

Foglalkoztathatósági készségek: alkalmazkodás, rugalmasság, alkalmak megragadása, önálló döntés, kreativitás, idegen nyelv, kritikai képesség, önbizalom, reflexió, felelősségvállalás

Kulcskészségek: kommunikáció, infotechnológia, munkavégzés másokkal együtt, problémamegoldás, teljesítmény és tanulás fejlesztése.
(A készségek/kompetenciák változó használata nem jelent elvi ellentmondást, mert a kompetenciák szervező elemei valamely tevékenység végzésének készségei, de ezek mindig együtt járnak meghatározott attitűdökkel,(értékelő viszonyulásokkal) és ismeretekkel valamint a tevékenységben kialakuló tulajdonságokkal és viselkedésekkel).

A kompetenciák kialakításának folyamata, útjai.

A kompetenciák kialakításának számos feltétele van. Paradigmaváltásról szükséges beszélnünk. Át kell ugyanis értelmeznünk a felsőoktatás szinte minden területét. Meg kell fogalmazni a társadalmi és egyéni elvárásoknak adekvát új oktatói szerepet, megváltozott hallgatói szerep, az oktatás tartalmát, a tanulás és tanulásszervezés kérdését.

Az átalakuló tanári szerep fő jellemzői

- * projekteket menedzselése,
- * a hallgatói tanulás szervezése,
- * tanácsadás,
- * tanulási anyagokat előállítása,
- * személyes kapcsolatokat építése,
- * nyitottság,
- * reflektivitás,
- * permanens önművelés,
- * individualizált tanszéki tanári kultúrával rendelkezés, együttműködés készsége multidiszciplináris teamek keretében,
- * aktív közreműködés az intézmény nézetrendszerének és filozófiájának kialakításában és megvalósításában,
- * új tanári hierarchia: alap-és posztgraduális képzés oktatói.

A felsőoktatásban tanítók már nem gondolhatják magukról, hogy a tudás, az ismeretek egyedüli hordozói. Maguknak is rendelkezniük kell magasszintű elméleti és gyakorlati tudással, s az elméleti és gyakorlati tudás árnyalt közvetítésének képességével. Ezáltal érhető csak el a hallgatóknál a deklaratív tudás (valaminek a tudása), és a proceduális tudás (a tudással való bánni tudás) készsége kialakuljon.

A hallgatói szerep átalakulása:

- * egyéni tanulási utak megjelenés,
- * egyéni érdeklődés, attitűd, motiváció,
- * kritikusság,
- * különböző szocio - kulturális háttér,
- * eltérő képességek,
- * sajátos szükségletek,
- * sajátos célok, utak,
- * parkoló,

* diplomaszerező,

A tudás alapú társadalom és gazdaság igényeinek való megfelelés kényszere olyan képzés felé visz, mely a befejezett szakmai képzettség illúziója helyett elindítja a hallgatókat a szakmai önismeret és önfejlesztés útján.

Biztosítani kell, hogy a hallgatók megismerjék saját elképzeléseik, elméleteik lényegét ezeket összevessék az újonnan megismert elméletekkel, s így felkészíteni őket a választás lehetőségeire.

Új tudás szükséglete

Az új tudás igénye nem az ismeretek szintjén fogalmazódik meg, hanem a kognitív, motivációs és szociális kompetenciák területén (*Réthy 2003*).

A tudást az innovatív érában a tudás felhasználni tudása jellemzi.

A felhasználók képessége az információnak tudássá való átalakítására mindenek előtt attól függ, milyen az információ hozzáférhetősége. Az információ az lesz, ami lehetővé teszi a tudás felhasználóinak, hogy alkalmazzák. Ez láthatólag információ és tudás kölcsönhatása.

A tudás megszervezett információ, mindannak a megfelelő integrálása, ami, korrekt gondolkodás mellett, hozzájárul a környezetről szóló további ismerethez és annak megértéséhez.

Az információ és a megértés konstans módon interakcióban vannak az egyén képességeivel és megközelítésmódjaival, s csak együtt képesek olyan termékeny szimbiózist alkotni, amelyik mindenki számára hasznos.

Az információ tudássá való átalakításának és alkotó alkalmazásának a képessége az igazi fordulópont, e kompetencia pedig abban ölt alakot, hogy birtokosa a megszerzett, megtanult, elsajátított információt adaptív módon kezeli, felhasználja, alkalmazza; végső soron maga is valóságos, igazi, új, piacképes információt hoz létre, alkot és bocsát a társadalom, a piac (akár oktatási) rendelkezésre (*Schaffhauser, 2003*).

Az oktatás tartalmának átalakulása:

A folyamatos frissítésen túlmenő tartalmi fejlesztés szükséges. A tudományos megalapozottság és a minőség lényeges emelése.

- * rugalmas tantervek,
- * kompetenciák fejlesztése,
- * hasznos, adaptív tudás közvetítése,

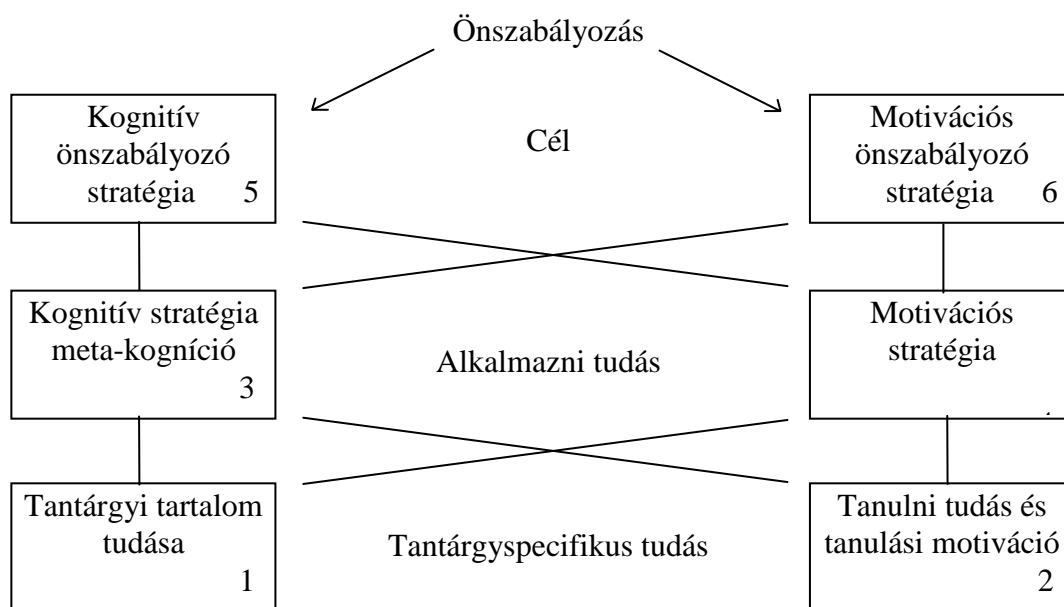
Tanulás újraértelmezése:

- * konstruált, személyes tudás
- * tapasztalatszerzés
- * társas és egyéni tanulás
- * E-tanulás
- * tanulási környezet: hallgató- és tanulásközpontú
- * értékelés: minősítés, fejlesztés

* az önszabályozó tanulás kialakítása, melynek a legfontosabb lépéseit az 1.sz. táblázat ismerteti.

1. sz. táblázat:

AZ ÖNSZABÁLYOZÓ TANULÁS ÖSSZETEVŐI



Boekarts (1997) nyomán

Hatékony tanulásszervezés

- * hatékony tanulási környezet
- * stratégiai, szervezeti és operatív tervezés, tevékenység
- * Az alkalmazott oktatási stratégiák, módszerek megválasztásának tudatossága, interaktív módszerek fokozott felhasználása,
- * Újgenerációs oktatási módszerek alkalmazásának preferálása: projekt módszer, kooperatív módszer, számítógép, internet, multimédia felhasználása
- * Képességfejlesztés, személyiségfejlesztés, előtérbe kerülése,

A teljesítmény-visszajelzés, árnyalt értékelés

A teljesítmény-visszajelzést, mint rendszerelméletileg fontos elemét a felsőoktatásban számos tényező befolyásolja. Mindenekelőtt maga a társadalom, mely az oktatásban a gazdaság továbbfejlődésének motorját látja. Igényét implicit és explicit módon meg is fogalmazza, mobilis, a munkaerőpiacon hatékonyan helytálló, széleskörű kompetenciákkal rendelkező olyan egyének képzését várja, akik kellően motiváltak, tevékenységüket

önszabályozni képesek, énképük pozitív és megfelelő megküzdési stratégiákkal rendelkeznek. Azt várja tehát a társadalom, hogy az oktatásra fordított egyre növekvő költségek megtérüljenek, hogy megfelelő minőségű munka folyjon az oktatási intézményekben, így a felsőoktatásban is. A társadalom egyben érzékeli azt az egyre fokozódó feszültséget, mely a teljesítmény-visszajelzés és az egyes egyén teljesítmény gyengesége, esélyegyenlőtlensége között, az elvárt célok és a megvalósulás diszkrepanciája között feszül. Társadalmi igényként fogalmazódik meg az esélyteremtés mindenki számára fontos elve, illetve a második esély biztosítása az arra rászorulóknak számára.

A teljesítmény-visszajelzés milyensége – mint az oktatás minőségének lényeges komponense – befolyásolja a hallgatók teljesítményszintjét, a hibák korrigálhatóságának mértékét, a hallgatók énképét, érdeklődését, beállítódását, az iskolához fűződő attitűdjeit, motivációját, önszabályozási kompetenciáját.

Mindezek tükrében előtérbe kerül a szóbeli, írásbeli vizsgák, kollokviumok, szigorlatok mellet a projekt és portfólió készítése, s az értékelése területekre történő áttolódása.

Az információs és kommunikációs technológiához (ICT) való hozzáférés biztosítása mindenki számára a felsőoktatásban.

Magyarország és az Európai Unió iskoláinak összehasonlító adatai számítógépes ellátottság és Internet hozzáférés területén elszomorítóak. A kellő felszereltség hiánya, a működési hiányosságok, tapasztalat, idő, érdeklődés hiánya egyaránt nehezíti az információs technológiák általános használatát még a pedagógusok körében is (*Hováth, Hoffmann, 2002*).

A távoktatás (open distance learning, e-learning) a 21. század első öt évében az egész iskolarendszerben várhatóan drámaian fog teret nyerni. Az internet, úgy tűnik, mindenki számára, aki számítógéppel, modemmel és telefonkábelrel rendelkezik, lehetővé teszi a távtanulást, az alapfokú számítástechnikai tanfolyamtól az egyetemig, beleértve a doktori tanulmányokat. A távoktatás mellesleg olyan momentum, amely lényegesen hozzájárul a nevelési és iskolázási rendszer demokratizálásához: mindenki mindenütt tanulhat (*Schaffhauser, 2003*).

Ennek okán fokozott felelősség hárul a felsőoktatásra e kompetenciák megszerzése és megszerettetése terén.

Intézményi kutatás, fejlesztés lehetséges terepei

Régi mondás, az oktatók nem csupán tanítják a legkorszerűbb ismereteket, de annak kialakításához saját kutatói tevékenységükkel önmaguk is hozzájárulnak.

Ahhoz, hogy ez valóban így legyen minden felsőoktatási intézményben, szakmai oktató, kutató műhelyek kialakítása, kialakulása szükséges.

A kutatási eredményeknek nyilvánosságra hozatala érdekében elengedhetetlen a publikációs lehetőségek bővülése.

A nemzetközi kapcsolatok bővülése, fejlesztése, nemzetközi kutatói teamek kialakulása, hatékony működése követelménnyé válik.

Az intézményi autonómia biztosítása mellett a különböző hazai és külföldi felsőoktatási intézmények kutatási együttműködése, kooperációja egyre erősödő igényként jelentkezik a jövőben.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a felsőoktatás szükséges és elengedhetetlen átalakításának egyik fontos pillére a kompetenciákra történő fókuszálás. Mindennek feltételrendszere, menete, szükséges lépései minden felsőoktatásban dolgozó közös érdeke.

Irodalomjegyzék

- Bábosik István (2006): Az optimális iskolamodell kialakítása-a struktúra módosítása nélkül. In: Bábosik István(Szerk.): *Az iskola optimalizálása –a struktúra változtatása nélkül*. Professzorok az európai Magyarországért PEM az Urbis Kiadó közreműködésével. Tanulmányok –IV. 11-23.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Reserchers, policy makers, Educators, Teachers , and Students. *Learning and Instructions*, 2.161-186.
- Chappán Magdolna (2007): Kompetenciák a pedagógusképzésben Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen (kézirat).
- Golnhofer Erzsébet (2007): Az átalakuló pedagógusképzés és a neveléstudomány *Pedagógusképzés*, 4. sz.45-49.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák - sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1.sz. 1-16.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Horváth Ida és Hoffmann Orsolya (2002): *Informatikai eszközök a német nyelvoktatásban. Hol tartanak a magyarországi nyelvtanárok?* www.szabad-part.hu 13. sz.
- Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, 1-2. szám. 77-88.
- Kálmán Orsolya- Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 23-42.
- Lohmann, I. (1999)Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Gogolin, I. –Lenzen, D.(1999): *Medien-Generation*, Opladen, 183-208. Idézi: Schaffhauser Franz (2003): Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolastruktúrák átalakulása a 21. század elején In: In: Bábosik István- Richard Olehowski (Szerk.) *Tanítás-tanulás-értékelés* Péter Lang, Frankfurt am Main, 13-30.
- Ollé János- Perjés István (2006): *A katedra árnyékában. A tanárjelöltek kulcskompetenciáinak dimenziói egy empirikus vizsgálat tükrében*. Ala, Budapest
- M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció Tanulás Tanítás* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Schaffhauser Franz (2003): Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolastruktúrák átalakulása a 21. század elején In: In: Bábosik István- Richard Olehowski (Szerk.) *Tanítás-tanulás-értékelés* Péter Lang, Frankfurt am Main, 13-30.
- Steiner, G.(1977): *Errata. Bilanz eines lebens*, Hanser Idézi: Schaffhauser Franz (2003): Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolastruktúrák átalakulása a 21. század elején In: In: Bábosik István- Richard Olehowski (Szerk.) *Tanítás-tanulás-értékelés* Péter Lang, Frankfurt am Main, 13-30.

Reflektív szemlélet a tanári gyakorlatban

„...a reflexió szlogenné vált /.../, de kevesen gondolkoznak el azon, mit is jelent és milyen következményekkel jár a gyakorlati pedagógusi vagy pedagógusképzési munkában.”
(*Calderhead, McLauhlin, Rodgers nyomán Kimmel, 2006.35.*)

A sikeres tanári tevékenység és az iskola eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata az utóbbi évek pedagógiai szakirodalmának egyik meghatározó témáját képezi. Az iskolai munka hatékonyabbá tételéhez számtalan egzakt módon meghatározható, illetve kevésbé pontosan körülírható tevékenységi elem járul hozzá, de általában mindenki egyetért azzal, hogy a hatékonyság záloga az iskola és a pedagógus kezében van. Rajtuk múlik, hogy mennyire élnek a lehetőségeikkel, hogyan tudnak olyan pedagógiai kapcsolatot kialakítani a tanítványaikkal, és miként képesek olyan tanítási – tanulási kultúrát teremteni, amely elindíthatja az iskolai élet főszereplőit a hatékony tanítás és tanulás nehéz, de sikerekben gazdag útján. Napjainkban összetett képet kaphatunk a tanári tevékenység hatékonyságát meghatározó tényezők bonyolult kölcsönhatásáról. Ilyen összetevőnek tekinthető a tanári reflexió, a pedagógusok reflektív gondolkodása, a reflexiók korlátok tevékenységre gyakorolt hatásai, valamint a reflektív szemlélet, a nézetek és a pedagógiai tudás kapcsolata is.

A tanulmány célja együttgondolkodásra hívni azt a pedagógust, aki tevékenysége korszerűsítése és hatékonyabbá tétele érdekében nyitott az újra, és aki a folyamatos reflektálásnak köszönhetően sok eddigi, a munkájával kapcsolatban felmerült kérdésére választ szeretne kapni.

A reflektív gondolkodás vizsgálatára irányuló törekvéseket először úgy célszerű elhelyeznünk a pedagóguskutatás történetében, hogy közben a korszakok lényeges kutatási irányzataira és eredményeire is fény derüljön. Mindezt szükséges megtennünk, hiszen a reflektív pedagógia nem értelmezhető és nem elemezhető a korábbi irányzatok ismerete nélkül. Ezután elemezzük a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására és fejlesztésére vonatkozó legújabb nemzetközi és hazai kutatási eredményeket, majd a reflektív szemlélet vizsgálatának egy lehetséges módszertani hátterét is bemutatjuk.

A reflektív gondolkodás vizsgálata a pedagóguskutatási irányzatok között

A pedagóguskutatás áttekintésekor számos olyan, a tevékenységet középpontba helyező irányzattal találkozhatunk, amelyek részben követik egymást a történelmi fejlődés során, bizonyos mértékig napjainkban is hatnak, kiegészítik egymást (Sántha, 2007b. 293-296.):

Az első empirikus pedagóguskutatást 1896-ban *Kratz* és munkatársai végezték, akik a jó pedagógus tulajdonságlistáinak összeállításával vizsgálták a tanári munka hatékonyságát. Ezt az utat folytatta tovább *Hart* is, aki az 1930-as években tízezer tanuló véleménye alapján megállapította, hogy a kedvelt és hatékonynak ítélt tanárokat többek között a vidámság, a türelem, a barátságosság, a megértő, elfogulatlan magatartás, az igazságos osztályzás jellemzi (Falus, 2004). A jó pedagógus tulajdonságainak összegyűjtése napjainkban is a pedagógusszemélyiség elemzésével foglalkozó kutatások jellemzője, de még mindig nem igazolt, hogy a preferált tulajdonságokkal rendelkező pedagógusok tevékenysége valóban eredményesebb lenne (Szivák, 2002).

A tulajdonságlisták összegyűjtése a tanári tevékenység ellátásához szükséges képességek leírását eredményezte. Ma már a pedagógusi képességek többféle rendszere ismert: *Sallai* (1996) a kommunikációs ügyességet, a gazdag és rugalmas viselkedésrepertoárt, a gyors helyzetfelismerést, az erőszakmentes és konstruktív konfliktusmegoldást, az együttműködés képességét, a pedagógiai helyzetek elemzésének képességét és a mentális egészséget emeli ki. *Hegyi* (1996) általános (kommunikációs, konstruktív vagy didaktikai és szervező) és speciális pedagógiai képességeket (helyzetfelismerés, döntés, alkalmazkodás, tolerancia, empátia, identifikációs, illetve figyelemmegosztás és játszani tudás képessége) határoz meg részben átfedve, részben pedig kiegészítve *Sallai* rendszerét (Sántha, 2006).

A pedagógustulajdonságok leírása után fordulópontot jelentettek az 1960-as évek, amikor a gyakorlati pedagógiai készségek feltárása került a vizsgálatok középpontjába, vagyis a tanári személyiségről a tevékenységre került a hangsúly. A kutatások arra fókuszáltak, hogy miként lehet a tanári tevékenységet olyan kis egységekre bontani, amelyek egyenkénti fejlesztése az egész munka hatékonyságának növelését eredményezi. Ekkor kezdődött az osztálytermi történések tudományos megfigyelése, megjelent a mikrotanítás. A kutatók következtetései szerint a tevékenységközpontú tanárt az elemzés (reflektálás!), a döntés és a tevékenység végrehajtása jellemezte.

Az 1970-es években a pedagóguskutatás fókuszában a tanári gondolkodás és a döntés elemzése állt. Vizsgálatok igazolták, hogy a pedagógusnak a tanítási órán különböző

minőségű és mennyiségű döntést kell meghoznia. Felmerült a kérdés, hogy vajon mindig tudatos döntést hoznak-e a tanárok, hogyan gondolkodnak, milyen tényezőkkel mérlegelnek a döntéseik során. A gondolkodás és a döntéshozatal középpontba állításával a tanári tevékenység leírására különböző modellek születtek (Snow-modell, Smith-modell, Falus-modell) (Sántha, 2006).

Az 1980-as, 1990-es években a kutatások a pedagógiai tudás leírására, létrejöttének és változásának elemzésére törekedtek. Megjelent a szakértő és a kezdő pedagógus gondolkodását, tevékenységét vizsgáló és összehasonlító kutatási terület is.

Falus (2004) azt a tudást, amivel a pályakezdő és a tapasztalt pedagógusoknak rendelkezniük kell, három kategóriába sorolja. Az általános pedagógiai tudás a szaktárgyhoz nem kapcsolódó olyan ismereteket foglal magában, amelyekkel a tanárnak rendelkeznie kell, amikor belép az iskolába: mit tud az oktatás-nevelés céljáról, a pedagógusszerepről, a tanulók ismeretéről, vagy a megfelelő pedagógiai kapcsolatáról. A tantárgyi (szaktárgyi) tudás hosszabb időtartam alatt formálódik, a szakterület tanításából származó tapasztalatok útján fejlődik. A pedagógiai tartalmi tudás szerint a pedagógusnak figyelni kell többek között a tantárgy céljára és a személyiségfejlesztésben betöltött szerepére; célszerű ismerni az alkalmazott stratégiákat, módszereket, munkaformákat, a tanulók tantárggyal kapcsolatos ismereteit és a tantervet.

A pedagógiai tudás más rendszerezése is ismert ebből az időszakból. Ez a kategorizálás lehetséges reflektálható területeket tárhat fel a pedagógusok előtt, így az alappilléreinek bemutatására célszerű hangsúlyt helyeznünk (Falus, 2006; Sántha, 2007b):

Neves kutatók tagadták, vagy csekély mértékben ismerték el az elméleti ismeretek tanári tevékenységre gyakorolt hatását. Schön (1983) szerint a pedagógus kis mértékben alkalmazza elméleti ismereteit, a tapasztalatait hívja segítségül a tevékenysége során. A kialakított új tudásrendszert használja a különböző helyzetekben, így eseti tudásra tesz szert. Az elméleti ismeretek a hétköznapi iskolai világában kevésbé használhatók, mert ezek speciális, helyzetfüggő tudást és ismerethalmazt igényelnek, amelyekre az elmélet nem tud maradéktalanul felkészíteni (Kessels–Korthagen, 1996).

A gyakorlati tudás a pedagógusok szakmai tapasztalatából származik, kontextusfüggő, lehetővé teszi a problémák gyors felismerését, kezelését és eredményes megoldását. Folyamatosan változó, az új információk és ismeretek halmazából merít, új elemeket épít be a tevékenységbe. Forrásai a személyes tapasztalatok, a másoktól átvett ismeretek, valamint a pedagógus tevékenységével kapcsolatos értékek (Falus, 2001a, 2006; Zeichner–Liston, 1996).

Az 1990-es években feltűnt a nézetek és a reflektív gondolkodás vizsgálata. A nézetek olyan feltételezések, amelyeket igaznak vélünk, befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, felhasználjuk őket a döntéseinknél (Richardson, 1996); olyan állítások, amelyeket vallója igaznak vél vagy tud, de nem áll mögöttük feltétlenül valós igazságtartalom. Irányítják a cselekvést, kognitív jellegűek, rejtettek, de feltárhatók. A tanárok nézetei a személyes élettapasztalatokból, a tanulás idejéből tanulóként szerzett egyéni élményekből származtathatók, de kiemelt szerepet kap a saját tanítás és a gyakorlat is. A kialakult nézetek

nehezen változnak, tartósak, de ha egy alapvető nézet változik, akkor az a többi módosulását is előidézheti. A nézetek szűrőfunkciót látnak el a pedagógusok tevékenységében, befolyásolják azt, hogy milyen információkat hogyan sajátítanak el, miként építik be őket a gyakorlatban bevált sémarepertoárba (Falus, 2001a, 2001b, 2006).

A reflektív pedagógia háttere

A reflektíven gondolkodó pedagógus nem előre meghatározott sémák alapján tanít, hanem rugalmas, kreatív, nyitott, alkalmazkodik a mindenkori pedagógiai szituációhoz, cselekedetei és a tanulók tevékenységének értelmezéséhez okokat, érveket keres, különböző problémamegoldási stratégiákat alkalmazva mérlegeli tetteit. A reflektív gondolkodás a tanári munka minden elemére kiterjedhet, lehetővé teszi a teljes tevékenység elemzését, diagnosztizálását és fejlesztését. A reflektivitás gondolata már a pragmatizmus egyik kiváló képviselője, *John Dewey* szemléletében is megjelent, de a reflektív tanár fogalma *Donald Schön* (1983) munkásságával terjedt el a pedagógiai köztudatban.

Dewey (idézi *Szabó, 1999*) a reflexió hármas komponensrendszerét határozta meg:

- A tanári szerep kognitív összetevőjére vonatkozóan állította, hogy lényeges a gondolkodás nyitottsága, a pedagógus legyen képes nézőpont-változtatásra, kontextusfüggő megoldások alkalmazására;

- A tanári szerep szociális oldalát tekintve a felelősségtudatot emelte ki, hiszen a pedagógusnak tevékenysége rövid- és hosszúlejáratú következményeinek mérlegelésével is számolnia kell;

- Az affektív komponenst illetően az érzelmi bevonódást hangsúlyozta (amellyel a későbbiekben reflexiók korlátként fogunk találkozni), hiszen a tanári attitűd nem korlátozódhat csak tantárgyakra, az ember egészét áthatja.

A reflektív pedagógia elméleti és gyakorlati bázisát *Schön* két könyve alapozta meg. Az 1983-ban írt *The Reflective Practitioner* többek között azt vizsgálta, hogy miként gondolkoznak gyakorlati problémamegoldó tevékenységük során a különböző szakmákat művelő értelmiségiek. Az 1987-ben megjelent *Educating the Reflective Practitioner* kötetében többek között arra a kérdésre kereste a választ, hogy hogyan lehetne megtanítani a hallgatókat a reflektív szakmai gyakorlatra (*Kimmel, 2002*).

A reflektív pedagógia irányzata nem új, áthatja az amerikai, a nyugat-európai és már egyre inkább a közép- és kelet-európai tanárképzési gyakorlatot is, de az európai köztudatban nem kapott akkora hangsúlyt, mint az amerikai képzésben. A reflektív szemléletre alapozó képzésben és továbbképzésben a tanárjelölt és a gyakorló pedagógus megtanulhat saját tevékenységére reflektálni, megismerhet olyan módszereket és technikákat, amelyekkel tevékenységének minden mozzanatát elemezni tudja. A reflektív gondolkodás és a reflektív tanítás az állandó önellenőrzést, a folyamatos fejlesztést biztosítja, és ötvözi a pedagógiai tudásról, a nézetekről, a pedagógiai gondolkodásról az utóbbi évtizedek elméleti koncepcióit (*Falus, 2004; Szivák, 2003; Sántha, 2007b; Tókos, 2005*).

Furlong (2000) arra figyelmeztet, hogy a reflexió tudományos meghatározása nehéz, hiszen majdnem annyi definíció létezik, ahányan foglalkoznak vele. *Schön* (1983) szerint a reflexió lehetővé teszi a párbeszédet a szituáció és a reflektáló személy között, míg *Falus–Kimmel* (2003) a reflexiót tevékenységünk másokra és önmagunkra tett hatásainak szisztematikus számbavételeként értelmezik. Napjainkban szerepet kapott a reflexió

kollegiális természete, hiszen legtöbbször a tanárok az egymás közötti beszélgetésekben reflektálnak a tevékenységükre (Szivák, 2003). A kollegiális reflexió kiemelt jelentőségét a későbbiekben a támogatott felidézés módszerének megismerésekor tapasztalhatjuk.

A reflexiónak két klasszikus iránya létezik. Önreflexió esetén a reflexió tanár–tanár irányú, hiszen ekkor a pedagógus saját tevékenységét elemzi. A másik a tanár–tanuló irány, ekkor a pedagógus a tanulókról vallott ismereteire, a diákok osztálytermi és iskolán kívüli munkájára, magatartására stb. reflektál. A klasszikus irányoktól eltérően a tanári tevékenység elemzése során számos más irányú reflexióval is találkozhatunk (tanár–tananyag, tanár–oktatási rendszer, tanár–értékelés stb.). Minél többirányúak a reflexiók és a reflektált tartalmi kategóriákon belül minél több alkategória található (például értékelés–szöveges, értékelés–diagnosztikus), annál összetettebb a pedagógus reflektív gondolkodása (Sántha, 2007b).

Korthagen–Wubbels (1996) a reflexiót spirális folyamatként értelmezik, amelynek lényege a visszatekintés, az elemzés és szükség esetén a változtatás a tevékenységben. A reflexió fázisait a következőkben határozzák meg:

- *Tapasztalat* (az óra megtartása)

- *Visszatekintés a cselekvésre*. Mit akartam? Mit gondoltam? Hogyan éreztem? Mit tettem? Miért azt? Honnan tudtam, hogy ez így jó? Megítélésem szerint a tanulók mit akartak, éreztek, tettek?

- *A lényeges elemek tudatosítása*. Milyen kapcsolatok állnak fenn az előző kérdésekre adott válaszok között? Mi a probléma lényege? Honnan tudom, hogy probléma? Mit jelent ez számomra?

- *Alternatíva kidolgozása*. Milyen alternatívát látok? Melyek az előnyei, hátrányai? Mit kell tennem legközelebb?

- *Kipróbálás* (ez már az új kör első fázisa – a következő szituáció, tanóra). Mit akartam elérni? Mire akartam különös figyelmet fordítani? Miért?

A pedagógusok reflektív szemléletének formálásában hasznos elem a *reflektív naplókészítés* technikája. A reflektív naplók szabadon választottan, vagy kötött szempontok szerint készíthetők el. A szabadon választott naplókészítés veszélye, hogy így a naplók leíró jellegűvé válhatnak, egyáltalán nem, vagy csak nagyon kevés elemzést, összefüggést tartalmazhatnak. Ez a tény már többféle problémát is felvet. Bizonyos vélekedések szerint a szabadon választott és megfelelően kivitelezett naplók tárják fel igazán az egyéni gondolkodást, mert az előre megadott szempontok tükrözik azt a kutatói elvárást, gondolkodást, aminek a pedagógus meg akar felelni. Más álláspont szerint viszont a rögzített szempontok szerinti naplókészítést követve tárulhat fel az a gondolkodásmód, amely a saját

tevékenység szakszerű elemzéséhez vezet, ami annak bizonyítéka, hogy szükséges a kötött szempontok szerinti naplózás. A döntés, a kétféle technika közötti választás lehetősége a kutató kezében van. A reflektív naplókészítésnél *Korthagen–Wubbels* technikája kiegészíthető a következő kérdésekkel is: Mit csinálok jól? Miért? Honnan tudom, hogy így kell tennem? Mivel vannak gondjaim? Miért? Hol hibázok? Milyen fejlődési lehetőségeim vannak?

A pedagógus, mint reflektív szakember tevékenysége az alábbi szempontok szerint foglalható össze (*Szabó, 1999*):

- Mit csinálok?(A pedagógiai tudás, a nézetek elemzése);
- Mi a tevékenységem értelme, jelentése? (Az osztálytermi történések leírása, elemzése, értelmezése);
- Hogyan és minek a hatására váltam ilyené? (Elveink, értéktételezéseink szerkezetésre, szerveződésére adunk választ);
- Hogyan voltam képes másoktól különböző dolgokat csinálni? (A saját tanítási gyakorlat és a tágabb társadalmi, kulturális kontextus közötti kapcsolat feltárása).

A pedagógusok reflektív szemléletének fejlesztése során a reflexió „karrierjének” gátló tényezőivel, korlátaival is találkozhatunk. *Szabó (2000)* gátló tényezőként említi, hogy a tanárok mindennapi tevékenységeik során korlátozott, elemi megismerési folyamatokkal élnek. Ismertek olyan szélsőséges nézetek is, amelyek a tanítást instabil, zavaros tevékenységként könyvelik el, amely így nem lehet alkalmas a reflexióra. Ezért a reflektív gondolkodás alapos feltérképezésével és fejlesztésével (is) bizonyíthatjuk a hasonló nézetek téves voltát. Nem szolgálja a reflektív pedagógia fejlődését az az álláspont sem, amely a tanári foglalkozásban az elméleti típusú követelmények elsőbbségét hangsúlyozza, másodrangúvá fokozva le így a gyakorlatot.

Kimmel (2006) a reflexió korlátaiként a személyiségvonások hiányát (önbizalom, nyitottság, rugalmasság, reális önértékelés, kommunikációs készségek fejlettségének hiánya stb.), az érzelmeket (fel kell dolgoznunk a történetek érzelmi aspektusait ahhoz, hogy képesek legyünk eltávolodni az órán történetektől, mert csak így tudunk szakszerűen reflektálni), a tudás hiányát (különös helyzetet teremt az, hogy a tanítás értékelésének kritériumai a gyakorlatra reflektálva sajátíthatók el, így ez a tény majdnem áthidalhatatlan korlátot állít a kezdő pedagógusok és a tanárjelöltek esetében, hiszen ők kevés gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek) a nézeteket (amelyek irányítják, befolyásolják tevékenységünket) és a kontextust (iskola légköre, elvárásai, a tanári reflexió támogatására alkalmas kollégák, szakmai vezetők jelenéte) határozza meg.

Módszerek a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására és fejlesztésére

A reflektív gondolkodás feltárására és fejlesztésére kiválóan alkalmasak a kvalitatív módszerek és technikák (például a támogatott felidézés és a fogalmi térkép) amelyek nem törekednek nagy mintán történő vizsgálatokra, reprezentativitásra, hanem a belső, a rejtett, az egyedi és helyzetfüggő kontextusok feltárását és elemzését tűzik ki célul.

A támogatott felidézés

A támogatott felidézés a tanári viselkedést, a cselekvést, az adott szituációban meghatározó gondolkodási folyamatokat tárja fel (Szivák, 2002). Számos előnye létezik:

- Alkalmazása során a tanítási tevékenység minden apró, rejtett részletére fény derülhet;
- Segítségével a pedagógus maga tárhatja fel tevékenységének ok-okozati összefüggéseit;
- A „szembesülés” a saját tanítási órával sokszor nagyon tanulságos;
- Alapoz a kollegiális reflexióra;
- Segíti a közös szakmai nyelv használatát.

Hátránya, hogy mint minden vizsgálat, ez is beavatkozás az érintettek életébe, így az esetleges torzító hatásokat nem tudja kiküszöbölni. Fontos megjegyezni, hogy a több napon, vagy több hétig tartó ilyen jellegű vizsgálatok enyhítik ezt a hatást (pl. nem valószínű, hogy napokon át lehet a kamerának „szerepelni” – lásd részletesen a módszer ismertetését). A támogatott felidézés idő-, forrás-, eszköz- és személyzetigényes, ezért használata alapos tervezést és körültekintést igényel.

Alkalmazása során a következő lépésekre kerül sor (Sántha, 2007a):

- *A tanítási óráról videofelvétel készül.* A pedagógus egy témában és ugyanabban az osztályban tartott több óráját rögzítsük oktatástechnikus segítségével, így elősegíthetjük a tanári tevékenység folyamatában, az órák pedig láncszerű összekapcsolódásának vizsgálatát. A felvétel során a fő szempontokat a pedagógusok cselekvése képezze, a kamera a tanár mozgását kövesse az osztályteremben. A felvételek vágásmentesek legyenek, így a tanárok minden mozzanata pontosan követhetővé válik. A kutatás előtt az oktatástechnikussal is meg kell ismertetni a vizsgálat szempontjait annak érdekében, hogy az óra minden fontos pillanata rögzítésre kerüljön.

- *A felvételeket a pedagógussal közösen vissza kell nézni.* Célszerű a lehető legrövidebb idő után – minimum 10-15 perc pihenő az óraközi szünetekben, maximum a felvétel napján – visszanézni a felvételeket azért, hogy ne merüljenek feledésbe a pedagógus gondolatai az órával kapcsolatban.

- *A felvételek bárhol, bármikor, bárki által megállíthatók, a látottakat a pedagógus kommentálja.* A támogatott felidézés során ez a lépés a legkritikusabb, hiszen több típusa létezik a felvételek elemzésének, és a kutató dönti el, hogy mikor melyiket alkalmazza:

Az első lehetőség szerint a teljes felvétel visszanzézése után a tanár szabadon számolhat be az általa fontosnak tartott órai mozzanatokról. Ezt az elemzési módot a legtöbbször azért mellőzik a vizsgálatok, mert magában hordozza annak a veszélyét, hogy a tanár nem említ fontos pillanatokot, az óra hosszúsága miatt kimaradhatnak, feledésbe merülhetnek lényeges részletek.

Lehetséges olyan megoldás is, hogy a kutató kiválasztja az elemezni kívánt részt, majd kérdésekkel próbálja felszínre hozni a pedagógus gondolatait. Ekkor viszont nem a pedagógus belső gondolatainak feltárása történik meg, hanem külsőleg irányított, a kutató gondolkodását tükröző elemzési folyamat megy végbe.

A harmadik típus szerint a tanár bárhol leállíthatja a felvételt és kommentálhatja a látottakat. Ez esetben előfordulhat, hogy a pedagógus kihagy olyan részleteket, amiről nem szívesen beszélne.

A negyedik lehetőség szerint bárhol, bármikor, bárki leállíthatja a felvételt. Ez a leggyakrabban alkalmazott eljárás, hiszen a legoptimálisabb elemzést teszi lehetővé. Ekkor a pedagógus nem tud kihagyni órarészleteket, a kutató pedig árnyalni tudja a külső irányítás hatását.

- *Az egyes mozzanatokhoz a pedagógus véleményét, magyarázatot fűz,* szabadon asszociálhat a témához tartozó és az osztállyal kapcsolatos élményei között. A beszélgetések lényegesen több időt vesznek igénybe, mint a tanítási órák, hiszen alaposan át kell tekinteni a fontosnak vélt momentumokat.

- *A beszélgetésen elhangzottak teljes szövegét célszerű diktafonon rögzíteni.*

- *A rögzített hanganyag gépelése és elemzése.* A szöveg gépelésekor, ahol szükséges, magyarázatokkal egészíthető ki a szöveg, amelyek más betűtípussal és betűmérettel beírhatók a szövegbe, így segíthetik az elemzést.

A támogatott felidézés kommentárjainak elemzéséhez a tartalomelemzés a célravezető technika azért, mert a kutatás során végigvonuló pedagógusi szabadság és kutatói kreativitás mellett biztosítja a nézetek és a reflektív gondolkodás vizsgálatát. A támogatott felidézés során lehetőség van a tanári tevékenységet meghatározó alapkategóriák és alkategóriák kialakítására. Néhány példa a főbb tartalmi kategóriákra: tervezés és eltérés a tervtől, ellenőrzés-értékelés, tanulóról vallott ismeretek, módszertan, forrásanyag, motiváció, nevelés,

fegyelmzés, felszólítás, percepció, döntések. A kvalitatív tartalomelemzésről és a kialakított tartalmi kategóriákról lásd részletesen *Sántha, 2007a* tanulmányát.

A kognitív (fogalmi) térkép

A fogalmi térkép alapja a verbálisan nehezen leírható, magyarázható struktúrák, koncepciók és azok elemeinek, kapcsolatainak megjelenítése. A térkép két dimenzióban ábrázolja a fogalmakat, azok belső és külső kapcsolatainak grafikus megjelenítésével. A kognitív struktúra az ábrázolt hálózatban jelenik meg, amely az érintett kapcsolatok formáját és természetét nyilakkal, vonalakkal, stb. jelzi (*E. Szabó, 1996; Szivák, 2002*).

A módszer előnye, hogy képes a verbálisan nehezen megközelíthető struktúrák leírására, a képi ábrázolás segíti a fogalmak előhívását, megértését és kutatását, a térkép kvantitatív és kvalitatív módon is feldolgozható. A gondolkodás vizsgálatán túl használható a megértés elősegítésére, vagy ellenőrzésére is.

A fogalmi térképekkel kapcsolatban is indokolt néhány továbbgondolandó kérdést megfogalmazni (*Szivák, 2003*): mi történik akkor, ha a tanárok egyes pedagógiai szituációkat nem tudnak térképszerűen megrajzolni? Minden fogalom lebontható és ábrázolható? Ilyen esetben segít a támogatott felidézés, ahol a tanárok verbálisan feltüntethetik az absztraktabb pedagógiai szituációkat, ezért célszerű a két módszer párhuzamos használata a kutatás során. Problémát jelent a térképek feldolgozása is, hiszen nem létezik egységes, standardizált feldolgozó eljárás, így a szubjektivitás kérdése sem mellőzhető, ami a kvalitatív vizsgálatok egyik állandó kritikája.

A térkép elkészítése történhet strukturálatlan és strukturált módon. A strukturálatlan fogalmi térkép alkalmazásának főbb lépései (*Sántha, 2007a*):

- *A pedagógus megnevezi a vizsgálni kívánt téma szempontjából általa fontosnak vélt fogalmakat. A fogalmakat magyarázza;*

- *A magyarázatokat diktafonon rögzíteni kell;*

- *A pedagógus a felhasznált összes fogalmat egy térképen ábrázolja. A térképen minden, a fogalmakhoz kapcsolódó és a pedagógus által lényegesnek vélt jelölésnek fel kell tűnnie: alá- és fölérendeltség, nyíl, vonal, aláhúzás, bekeretezés, a fogalmak nagysága, hierarchiája. A térképkészítésnél a pedagógus szabadon használhatja saját jelrendszereit.*

- *A strukturálatlan kognitív térképek elemzése.*

A strukturált térképkészítéskor a pedagógus a kutató által előre meghatározott fogalomkészletből készíti a térképet, így számolni kell azzal, hogy nem teljes mértékben a saját reflektív gondolkodását tárja fel, hanem előre meghatározott elvek (például a kutató gondolatai) is közrejátszhatnak. A diktafonon rögzített szöveget (hasonlóan a támogatott felidézéshez) kvalitatív tartalomelemzésnek célszerű alávetni. A kognitív térképek egy lehetséges elemzési technikája megtalálható *Sántha, 2007a* tanulmányában, ahol a meglévő

szempontok új tartalmakkal kiegészülve lehetővé teszik az összetett elemzést, hozzájárulva így a pedagógusok reflektív gondolkodásának minél alaposabb feltárásához.

Reflektív gondolkodásunk fejlődése és tanári munkánk hatékonysága érdekében időnként célszerű megvizsgálnunk tetteink önmagunkra és a tanulókra gyakorolt hatásait, nem szabad kizárnunk mindennapi tevékenységünkől a változtatás lehetőségét, hiszen ez lehet az állandó fejlődés kulcsa.

Irodalom

E. Szabó Zoltán (1996): A fogalmi térkép és a rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 195–204.

Falus Iván (2001a): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–234.

Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet–Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–26.

Falus Iván–Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print, Budapest.

Falus Iván (2004, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Furlong, J. (2000): Intuition and the Crisis in Teacher Professionalism. In: Atkinson, T.–Claxton, G. (szerk.): *The Intuitive Practitioner*. Open University Press, Buckingham, 15–31.

Hegyi Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Kiadó, Budapest.

Kessels, J.–Korthagen, F.A.J. (1996): The relationship between theory and practice. Back to the classics. *Educational Researcher*, 3. 17–22.

Kimmel Magdolna (2002): A reflektív gyakorlat gyökerei. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 120–123.

Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 35–49.

Korthagen, F.A.J.–Wubbels, T. (1996): Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1. 51–72.

Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan, New York. 102–119.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, 1–2. sz. 206–215.

Sántha Kálmán (2007a): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177–243.

- Sántha Kálmán (2007b): A hatékonyság kulcsa: reflektivitás. In: Bábosik István–Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös Kiadó, Budapest. 293–314.
- Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith, London.
- Schön, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Josei-Bass, San Francisco.
- Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*, 2-3. sz. 500–506.
- Szabó László Tamás (2000): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból. Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*, 133–140.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print, Budapest.
- Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: Az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 65–71.
- Zeichner, K. M.–Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.

A felsőoktatás modern módszertana II.

A pedagógiai értékelés a kompetenciafejlesztés szolgálatában

Bevezető gondolatok

A pedagógiai értékelés a pedagógia részterületéből önálló tudományos diszciplínává fejlődött a világon több mint fél évszázada! Olyan mértékben átszövi az oktatás minden mozzanatát, hogy mindaddig, amíg nem ismerkedünk meg tudományos alapjaival, nem szembesítjük saját gondolkodásunkat, módszereinket ezekkel az elvi és gyakorlati kritériumokkal és kutatási eredményekkel, azt gondolhatjuk, értünk hozzá, hisz folyamatosan értékelünk.

Különösen veszélyes ez a tudat a felsőoktatásban, ahol tradicionálisan tanárfüggő az értékelés, ahol az oktatókat diákként arra szocializálták, hogy a tanárnak minden esetben igaza van, szélsőséges esetben bármilyen teljesítményre bármilyen jegyet adhat. Sajnos az oktatók nagy része tud saját, vagy napjainkból származó, saját gyermek vagy unoka révén átélt példát hozni arra, hogy a vizsgára való felkészülés nem hozta meg a várt sikert, véletlenül múlt. Amikor azonban maga értékeli, mintha elfelejtené ezeket a tapasztalatokat.

A valóság azonban a látszattól jelentősen különbözik. Hazánkban még ma is kikerülhet úgy egy hallgató a pedagógusképző intézményekből, hogy nem tanult pedagógiai értékelést, tesztfejlesztést. Akkor tehát, amikor a felsőoktatás oktatói körében beszélnünk kell a pedagógiai értékelésről, valójában a felsőoktatás – régebbi – képzési hiányosságát szeretnénk pótolni. Munkánk célja tehát azok segítése, akik érezték már, hogy nem mindig sikerül reálisan, igazságosan értékelniük, szükségük lehet a változtatásokra, de ehhez eddig nem rendelkeznek a hétköznapi gyakorlatban használható tudással. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy nem egy tudományos tanulmányt fognak olvasni, hanem a pedagógiai értékelésnek a „hétköznapi pedagógia” számára átírt összefoglalóját.

Az írás a „know how” műfajához híven gyakorlat-centrikus. Tartalma egyrészt két évtizedes pedagógiai értékelési szakértői tapasztalatunkra épül, melyből egyet a megye tanulóinak tudás-és képességmérésével, és a pedagógusok képzésével töltöttünk, valamint egy hallgatóinknak írt jegyzetre, melynek érthetőségét, használhatóságát több kurzusban teszteltünk (Hercz, 2007). Ezt egészítettük ki a felsőoktatásban tanítók számára szükséges, a nemzetközi pedagógiai értékelésben sikeresnek bizonyult módszerekkel. Előzőket azért

tartottuk fontosnak leírni, hogy az Olvasó egy pillanattal se érezze, hogy neki az olvasottakat tudnia kellene, és lehetne – hisz a leírtak sok-sok év tanulás, gyakorlat (és hobbyszerű kutatómunka) eredményeként fogalmazódtak meg.

A bemutatásra kerülő módszerreperatóár természetesen sok objektív tényezőtől függ, nem alkalmazható mindig, mindenhol, mindenre azonos módon és azonos sikerrel. A bemutatásra kerülő módszerek közül többet kipróbáltunk az elmúlt években itt, a főiskolán a tanár-szakosok, a szociális munkások és közgazdász hallgatók körében, levelezős és nappalis képzésben egyaránt. Tapasztalatainkról az adott módszernél beszámolunk, illetve példákkal illusztráljuk őket.

Kérjük az Olvasót, hogy kritikusan olvasson, vesse össze saját tapasztalataival, bátran tegyen kérdőjeleket és felkiáltójeleket az egyes gondolatokhoz, módszerekhez. Lesznek első olvasásra könnyen elfogadható részek, de valószínűleg lesznek olyanok is, amiről azt gondolja: ez az én tantárgyaimhoz nem illik. Ez nem biztos, hogy így van, érdemes hangosan gondolkodni, kollégákkal is megbeszélni. Megtiszteltetésnek veszem, ha kérdéseivel megkeres akár személyesen, akár e-mailen.

Kitekintés: a mérés és értékelés típusai

A tipizálás első pillanatban távolinak tűnhet az értékelés miértjeinek és hogyanjainak vizsgálatától, mégsem az, ha a következő felosztások esetében mindig átgondoljuk, mi is a mérés célja – hisz ezek alapján kell mindig megválasztanunk az adott célnak megfelelő módszert.

- Az *értékelő szakértelme* alapján megkülönböztethetjük a laikus és a szakértői értékelést. A laikus értékelők szerepe nemzetközi szinten jelentősen megnőtt, esetünkben a hallgatók, vagy szüleik, illetve a főiskolával kapcsolatban álló nem értékelési szakemberek véleményéről van szó, aminek ismerete és figyelembe vétele az innovációs folyamatokban szerepet kell, hogy kapjon.
- Az *értékelő nevelési-oktatási folyamatban való részvételének közvetlensége* szerint külső, illetve belső értékelésről szólhatunk. Ez a felosztás nézőpont-függő, hisz a tanszék szempontjából már az intézetvezetés értékelése is külső lehet, az intézet szempontjából pedig a főiskola vezetőié. Valójában külső értékelőkön pedagógiai szempontból azokat értjük, akik nem vettek részt a pedagógiai folyamatokban, az eredmények létrejöttében.
- Az *eredmények felhasználásának célja* szerint lehet fejlesztési vagy minősítő (ellenőrző) (Hopkins, 2004). E két szempont pontos elkülönítése terveinkben rendkívül jelentős, rendszerben szorosan együtt kell megjeleníteni az értékelési folyamat különböző pontjain.

A felsőoktatásban az értékelés több szintje és számos célja, funkciója kapcsolódik rendszerre, melyet az *1. táblázatban* foglalunk össze.

1. táblázat. A pedagógiai értékelés célja és funkciói az értékelés szintjei szerint

		AZ ÉRTÉKELÉS SZINTJEI		
		főiskolai	intézeti/tanszéki	hallgatói
CÉLOK	1) Minősítés	Társadalmi megmérettetés	„Minőségbiztosítás, a képzési program sztenderdjeinek való megfelelés” ¹	- Minősítés (értékelés, osztályozás, jellemzés) - „A diploma kiadhatóságának megállapítása” ¹
	2) Diagnosztizálás (helyzetfeltárás)	Információgyűjtés a rendszer irányításához	Információgyűjtés (diagnózis) a tervezéshez, fejlesztéshez, tanításhoz	Információgyűjtés tudásáról, kompetenciáiról, képességeiről, személyiségtulajdonságairól.
FUNKCIÓK	1) Innováció / fejlesztés	Eredményesség, hatékonyság, produktivitás növelése Innovációs folyamatok alapozása	Az iskolai folyamatok, ill. a rendszer szabályozása - Minőségfejlesztés - „Konstruktív elkötelezettség” ¹	Személyiségfejlesztés (formálás) Motiválás/szankcionálás (jutalmazás és büntetés/megerősítés és leépítés)
	2) Összegzés	Az eredmények összegzése, dokumentálása	Az eredmények összegzése, dokumentálása	A teljesítmények összegzése, dokumentálása
	3) Tájékoztatás (informálás)	Információk a társadalom és a politika számára	Tájékoztatás, visszajelzés az oktatás résztvevői számára, pl.: - „A modul tanulási programja teljesítéséről” ¹ - „A tanár informálása módszerei hatékonyságáról” ¹	Tájékoztatás tudásáról, képességeiről, kompetenciáiról, segítség, korrekció. pl. „az élethosszig tartó tanulás képességeinek kialakítása” ¹
	4) Orientálás	A hallgatók áramoltatása a rendszerben	Orientálás minőségfejlesztési, tartalmi változtatási irányba	Orientálás pálya vagy pályamódosítás, ill. továbbtanulási irány felé

- Az értékelés *viszonyítási alapja* szerint normaorientált, kritériumorientált, vagy a hallgatóhoz (nálunk hallgatóhoz – H.M.) viszonyított értékelést különíthetünk el (Golnhofér, 2003). A pedagógiai értékelésben mindig felmerül az összehasonlítás igénye. A hallgatók tudását viszonyíthatjuk: a többi hallgató tudásához (például egy átlaghoz képest hol helyezkedik el), ezt nevezzük normára-irányuló értékelésnek; vagy a követelményekhez, ez az ún. kritériumra-irányuló értékelés. Míg az első eljárás valamilyen módon (szempontok alapján) általában csak mintát vesz a tananyagból, addig a második mindig elvárja a pontosan meghatározott követelményeket (taxonómiák létrehozását).

¹Hervainé (2007) (Id. Irodalom)

- Amikor például arra vagyunk kíváncsiak, hogy egy hallgató az általunk tervezett kompetencia fejlődésében hol tart, szükségünk meghatározni az adott kompetencia megjelenési szintjeit, fokozatait, de az is elképzelhető, hogy egy adott tudás vagy kompetencia (rutin) csak akkor elfogadható, ha optimálisan működik. Hétköznapi példa az írás: csak akkor mondhatjuk, hogy valaki tud írni, ha készség szinten tudja működtetni készségeit.
- Az értékelésnek a nevelési-oktatási folyamatban betöltött szerepe alapján megkülönböztethetünk diagnosztikus, formatív vagy szummatív értékelést (Scriven, 1967; Vidákovich, 1990, 2005). Az 2. táblázatban áttekintjük a három típus jellemzőit.

2. táblázat. A diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés /mérés jellemzői*

	DIAGNOSZTIKUS	FORMATÍV	SZUMMATÍV
Célja	a hallgató/ -közösség kiindulási szintjének, összetételének megismerése	az oktatási- nevelési folyamat szabályozása	az oktatási- nevelési folyamat eredményének rögzítése, globális kifejezése
Feladata	részletes információszerzés a tudásszint / kompetenciák/ képességek / neveltség állapotáról	korrekció, segítségnyújtás biztosítása	a létező és az elvárt teljesítmény összevetése
Funkciója	az oktatási- nevelési ciklus tervezésének segítése (állapotfelmérés alapján fejlesztés tervezése)	a hallgató haladásának elősegítése (visszacsatolás a hallgatóhoz és a tanárhoz: hibaaonosítás, segítségnyújtás)	újabb minőségi jegyekkel az oktatási- nevelési folyamat fejlesztésének elősegítése
Időpontja	a tanítási szakasz elején esetleg végén (váltásokkor, probléma felmerülésekor, stb.)	a tanítási folyamat közben	a tanítási-tanulási szakasz végén
Tárgya	kognitív, affektív és pszichomotoros területek, fizikális, pszichológiai és környezeti tényezők	kognitív területek	általában kognitív, a tantárgytól függően esetleg pszicho-motoros vagy affektív területek

* Vidákovich Tibor bemutatójának felhasználásával (2005)

– Az értékelés időbeni elhelyezkedése és a benne résztvevő hallgató vagy hallgatói csoport szerint beszélhetünk hosszmetzeti (követő), illetve keresztmetzeti mérésről. Első esetben az adott csoport valamely teljesítményét éveken át mérjük, követjük a fejlődését. A keresztmetzeti vizsgálat során egy adott évfolyam hallgatóit mérjük egy időben.

– A vizsgálatban használt módszerek szerint lehet kvantitatív (mennyiségi) vagy kvalitatív (minőségi) az értékelés. A pedagógiai értékelés számos területén az elért eredmények számszerűsíthetők, statisztikai módszerekkel értékelhetők, vannak azonban ilyen módon nem elemezhetőek. Előbbire példa a tudás-, képesség-, kompetencia-mérés, utóbbira a minőségkutatások egy része, de vannak olyan hallgatói teljesítmények is, melyek nem számszerűsíthetők (művészeti, alkotó-jellegű munkák).

Hogyan? 1. A tervektől a valóságig (Az értékelés folyamata)

A pedagógiai értékelés rendszerként való felfogásának több évtizedes hagyományai vannak a magyar pedagógiában (Nagy, 1979, Báthory, 1997).

Az értékelés folyamatának főbb lépései: tervezés (célkitűzés, tartalom meghatározása feltételek számbavétele, módszer- és eszközválasztás), adatgyűjtés (mérés/vizsgálat megszervezése és lebonyolítása), adatfeldolgozás, majd az eredmények elemzése és értelmezése, s végül az eredmények interpretálása. A pedagógiai értékelés specialitása egy további szakasz: az eredmények visszaáramoltatása az oktatás rendszerébe, majd ezek alapján döntések megfogalmazása, az újabb szakasz tervezése.

Az értékelési folyamat a nevelés-oktatás folyamatának különböző szintjein, más-más módon jelentkezik, hisz másképp gondolkodunk egy kiselőadásról, vagy zárthelyi dolgozatról, mint egy évfolyamszintű vizsgadolgozatról.

Az értékelési rendszer azonban csak akkor működik hatékonyan, ha az értékelést valóban komplex rendszerként értelmezi, s az egyes vizsgálatok/mérések során a fenti lépéseket követi. Alapkövetelményként a folyamatosságot és a fejlesztő jelleget kell megfogalmaznunk: az értékelés akkor hatékony, ha egy olyan rendszer része, amelyben a pedagógiai értékelés egy-egy ciklusában a tervszerű oktatómunka hosszabb-rövidebb szakaszát mérés, elemzés, majd újabb tervezés (célok kitűzése, feladatok megfogalmazása) és megvalósítás (tevékenység) követi (Hercz, 2005).

Hogyan? 2. Az értékelés tanári stratégiái és dilemmái

A tanári értékelés számos ismert módszerének alkalmazása különféle dilemmákat vet fel, melyek alapkérdése: melyikkel érünk el legnagyobb és legjobb hatást a hallgatók személyiségfejlődésében. Egy mosoly hatása legalább olyan jelentős lehet, mint vagy valamilyen osztályzat, vagy tárgyi jutalom. Tekintsünk át néhány jelentős értékelési módszert és formát!

Az osztályozás és a szöveges értékelés

A közoktatásban az utóbbi évtizedben jelentős vitát váltott ki az osztályozás és a szöveges értékelés kérdése. „Az iskolai értékelést még ma is sokan azonosítják az osztályozással. Szükségességéről, előnyeiről és hátrányairól sok vita folyik napjainkban is. A tanuló

értékelése hagyományosan egyet jelentett osztályzásával, ma azonban – optimális esetben olyan összetett eljárás, amely rendszeres és strukturált információgyűjtésre épül, s ezen információk visszacsatolása is biztosított” (Bábosik és társai, 2004, 191-203.) Ezen elvet figyelembe kell vennünk hallgatóink értékelésénél is.

A magyar felsőoktatásban a szöveges értékelést – néhány távoktatási program, vagy gyakorlati, tréning jellegű tantárgy kivételével – alig használják. A kompetencia-alapú értékelésnél érdemes végiggondolnunk, ideális esetben legalább az érdemjegyek (évközi jegyek, vizsgajegyek) kiegészítéseként lenne érdemes használni, vagy az adott kompetenciaszinthez (amelyet az egyes szakterületeken, tantárgyakban megállapítunk, és szövegesen meghatározunk), melyet szövegesen határozunk meg, érdemjegyet kapcsolni. A későbbiekben a portfóliós értékelés címszó alatt még szólunk e kérdésről.

Tudjuk, hogy az érdemjegyeket számtalan tényező torzítja, ezek hatása nehezen kiküszöbölhető: például az értékelés funkcióinak összemosódása (összegző vagy fejlesztő/motiváló), a rejtett tanterv, a tanári elvárások, észlelésének bizonytalanságai. Milyen a 'jó' osztályzás? A jó jegyektől elvárható, hogy a mérésekkel szemben támasztott alapkövetelményeknek megfeleljenek, legyenek objektívek, tárgyszerűek és megbízhatóak (Csapó, 2002). Ha ismerjük a torzító tényezőket, s az értékelés alapkövetelményeit, figyelembevételükkel könnyebben elérhetjük, hogy objektíven, igazságosan osztályozunk.

A szöveges értékelés – mely a felsőoktatás nemzetközi gyakorlatában sokszor a *portfóliós-*, vagy a *projektértékeléssel* kapcsolódik össze – sokféle formája terjedt el a szabadon megfogalmazott nem strukturált változattól a strukturált fogalmazáson át a zárt (listás) jellegűig, illetve ezen formák vegyes alkalmazásáig. Például:

- strukturált változat: előre rögzített egymást logikai sorrendben is követő szempontok
- listás változat: az egyes szempontok tartalmi és a lehetséges fokozatai is rögzítésre kerülnek (skálák alkalmazása)

Tartalmilag lehet a hallgató személyiségére, tevékenységére vonatkozó, vagy a tantárgyi (szakmai, képzési területi) tartalmakra és követelményekre épülő.

Az általánosítás mértéke szerint lehet:

- általános, a hallgató személyiségére, szakmai alkalmasságára vagy tevékenységére vonatkozó (rövid, egy-egy területet fókuszba helyező), vagy
- részletes, mely szakmai kompetenciáinak meglétéről, tudásáról, képességeiről és készségeiről, viselkedéséről, illetve egyéb személyiségtulajdonságairól is képet ad (kompetencia-térkép alapján).

Alapkövetelmény – mint a minden értékelés során – hogy legyen objektív, rendszeres, segítő és fejlesztő jellegű. További követelmények: az életkori és az egyéni sajátosságok figyelembe vétele, az egyére szabottság és ösztönző jelleg, s nem utolsó sorban a közérthetőség.

Mivel? 1. A pedagógiai értékelés eszközei és módszerei

Az értékelés módszer – és eszközrendszere rendkívül széles a standardizált tudás- és képességmérő teszektől a személyiségteszteken át a kérdőívekig, illetve a megfigyeléstől a kérdőíves kutatáson át a SWOT-analízisig, vagy a kevésbé gyakran használt portfóliótól a projekt-értékelésig. Hogy mikor melyiket érdemes alkalmaznunk, illetve melyeket kombinálunk, az az adott értékelési folyamatától, és a vizsgálat körülményeitől függ (cél, idő, létszám, anyagi feltételek, stb.). A következőkben ezek közül mutatunk be néhányat.

Tudásszintmérő tesztek és feladatlapok

A tesztfejlesztés módszereit hosszú évtizedek alatt dolgozták ki a kutatók, ma már azonban a számítógépek fejlődése és a matematikai statisztikai módszerek felhasználása segítségével számunkra is elérhető ez a tudás (Lásd: *Falus, Ollé, 2000*). „A tesztek, mint mérőeszközök fejlesztését, egyre jobb tesztek kidolgozását elsősorban az teszi lehetővé, hogy kiforrott matematikai, statisztikai elméletekkel, modellekkel rendelkezünk, melyekből a tesztek jóságának jellemzésére alkalmas mutatókat vezethetünk le.” (*Csikós, B. Németh, 1998, 84.*)

Miről ismerhetjük meg a jó tesztet? Nem csak egy feladatsor: mérőeszköz. Amikor jól mérő tesztről, *standard feladatlapról* beszélünk, tulajdonképpen olyan mérőeszközre kell gondolnunk, amelynek része a tananyag- és követelménystruktúra, a mérési útmutató, a feladatlap, a javítókulcs és egy adatlap, amely tartalmazza a teszt legfontosabb adatait, statisztikai paramétereit (jóságmutatóit), s a bemérés körülményeit. Vegyük sorra a most még valószínűleg idegennek tűnő fogalmakat!

A *tananyag- és követelménystruktúra* elkészítésekor elemezzük az adott tananyagot a tantervi követelmények alapján, megállapítjuk legfontosabb témaköreit, s elkezdjük egy fa-gráfra, ábrára rajzolni, majd az egyes fő témák részegységeit, mindaddig, amíg a tanított anyagrész összes eleme (röviden) szemléletesen előttünk nem áll. Ekkor táblázatba rendezzük, majd kikeressük a tanterv vonatkozó követelményeit. A két rész összevetéséből látszani fog, mely elemek a legfontosabbak, s az is, hogy melyiket kell, s milyen szinten számon kérni (ezekhez készítünk majd megfelelő nehézségű feladatokat). Ezt a lépést

bármely feladatlap összeállításánál érdemes elvégeznünk, segít a tartalom átgondolásában és az eredmények későbbi elemzésében is, hisz tudjuk majd, hogy az egyes feladatok mit mértek, s ezt a tudáselemet milyen szinten sajátították el tanítványaink.

A *mérési útmutatóban* pontosan leírunk minden körülményt, ami ahhoz fontos, hogy bárhol és bármikor íratják meg a tesztet, ugyanolyan feltételek között tegyék. Leírjuk, hogy a mérés vezetője pontosan mit mondhat a hallgatóknak (ráhangolás, idő, felhasználható eszközök, javítás módja, stb.). Meghatározzuk a szervezés, előkészítés körülményeit (pl. fontos lehet az ültetés-rend), a teszt kitöltésének idejét, a különleges feltételeket, ha vannak. Leírjuk azt is, hogy mit tegyen kérdések, rendkívüli események esetén.

A *javítókulcs, értékelési útmutató* nem kitöltött teszt, ahogy azt gyakran látjuk, hanem a legkisebb értékelhető egységek (itemek) tartalmát adja meg. Így van arra lehetőség, hogy az egyes itemeknél elfogadható többféle megoldást is leírjuk, illetve az értékelési szabályokat egyértelműé tegyük. Minden értékelhető elem egy pontot kell, hogy érjen! Helytelen a fél pontot érő, és értelmetlen a két vagy több pontot érő (tesztelméleti kutatások által évtizedekkel ezelőtt bizonyított tény, hogy megfelelő hosszúságú teszt esetén önsúlyozóvá válik a teszt, a súlyozás torzít). Ha fontosnak tartunk egy tudáselemet, bontsuk több részre a feladatban (kérdézzünk rá más-más módon), ha úgy érezzük, túl sok pontot adnánk egy feladat elemeiért, adjuk csak a teljesen hibátlan megoldásra (például akkor, ha mind a három item hibátlan)!

A *standardizált tesztekhez* tartozik egy adatlap, amely a teszt bemérésének körülményeit, s a mérés eredményeit, a teszt paramétereit tartalmazza, többek között a jószágmutatókat. Azok a tesztek, amelyek megbízhatósága nem éri el a 0,85-ös Cronbach- α értéket, megbízhatatlanok, nem szabadna velük mérni. Vizsgálatok mutattak rá, hogy a rossz tesztekkel mért tanulók eredményei „véletlenszerűen” rosszak, tehát a helyett, hogy objektívebbé tettük volna a teszthasználattal az értékelésünket, még annyira sem pontos az eredmény, mintha a tanulókat ismerő tapasztalt tanár globálisan osztályozna!

1. ábra. Adatlap-részlet: alapadatok és az 1. feladat 1. és 2. itemjének adatai

<u>8. évfolyamos év végi matematika teszt</u>	
Értékelt feladatlapok száma: 149	
Ideje: 2001. február 20.	
Helye: C megye	
Adatfelvétel egyéb körülményei: reprezentatív megyei minta, adatfelvételi biztosokkal	
Készítette: B megyei matematika munkaközösség	
Megbízhatósági együttható	
Cronbach - α	: 0,845
Spearman – Brown	: 0,914
Standard hiba	: 2,6 pont
Konfidencia intervallum	: 42,2 – 52,8 pont

Teljes szórás : 18,6 pont

Relatív szórás : 39,2 %

Feladatlap elemzés

Item	Átlag	Megoldottság (%)	Szórás	Item-összszámszám korreláció	Determinációs hatás
1. 1.	0,63	63,27	0,49	0,38	14,68
1. 2.	0,41	40,62	0,50	0,44	19,23

Mit tehetünk akkor, ha nincs módunk bemérni, standardizálni tesztünket a mérés előtt?

A mérésmethodikai alapkövetelmények, és a jóságmutatók egy részének figyelembe vételével bízhatunk abban, hogy nem hibázunk nagyot.

Jóságmutatók. A standardizált tesztek jóságmutatókkal (jóságkritériumokkal) rendelkeznek. Ha ezek nem érik el a megfelelő szintet, a velük való mérés akár egy- vagy kétjegynyi eltérést is okozhat a hallgató tudásához képest. (Ugyanez a helyzet a nem standardizált, vagy a nem kellően alaposan összeállított feladatlapokkal is.) A jóságmutatók némelyike számszerűsíthető, kiszámítható, más része egyéb módon határozható meg:

- *Tárgyszerűség (objektivitás)*, eléréséhez bizonyos követelményeket kell teljesítenünk az adatfelvétellel, a feladatlap értékelésével és az eredmények értelmezésével kapcsolatban: Az *adatfelvételi objektivitást* úgy biztosíthatjuk, hogy pontos mérési útmutatót készítünk; a *kiértékelési objektivitás* követelményének úgy tehetünk eleget, ha pontos javítókulcsot, értékelési útmutatót állítunk össze. Ez csak többszöri próbaméréssel, a tapasztalatok felhasználásával alakulhat ki. Az *értelmezési objektivitás* útmutató segítségével teremthető meg, mely a referencia-adatokat tartalmazza, például a feladatlap százalékos átlagát, minimum és maximum teljesítményét, stb. (Csíkos, B. Németh, 1998). Utóbbi a mi gyakorlatunkban azt is jelenti, hogy egy tanszék által kidolgozott tesztet csak egyféleképpen lehessen értékelni.
- *Érvényesség (validitás)* lényegében azt jelenti, hogy a teszt azt méri, aminek a mérésére készítettük. Gyakori hiba, hogy a teszt nem a tantárgyi tudást, hanem mást, például gondolkodást, következtetési képességet, logikát, feladatmegoldási rutint vagy monotonia-tűrést mér. Néhány tipikus és gyakori példa a tesztekben:

A tananyagban nem szereplő tényeket, összefüggéseket, nem a fő vonulatba tartozó adatokat kér a teszt. Ez gyakran fordul elő nagy tudású és gyakorlatú pedagógusokkal is, akik a teszt készítésekor (rutinjuk miatt) nem tartják be a mérésmethodikai lépéseket, nem elemzik a követelményeket, az

éppen aktuális tankönyvet vagy a hallgatók által elért szakirodalmat, nem készítenek tesztstruktúrát, tapasztalatból teszik fel kérdéseiket.

Asszociatív típusú feladatokat tartalmazók. A tesztelmélet fél évszázada megállapította, hogy ilyen feladatokkal – amelyek lényege, hogy a két tagmondat között van-e kapcsolat, a kapcsolat oksági, magyarázó vagy más – nem szabad tudást mérni, hisz tipikusan gondolkodási képességeket, figyelmet, és más egyebet mér tantárgyi alapon. Tehát hiába tudja a hallgató a tananyagot, ha a tesztben megfogalmazott állítások közötti logikai összefüggéseket, sokszor alig észrevehető eltéréseket nem tudja értelmezni. Magyarországon még ma is előszeretettel használják a biológia, a kémia és a pszichológia tudásának mérésekor (valószínűleg az összeállítás és a javíthatóság könnyű volta miatt).

Láncfeladatokat tartalmazó tesztek. Azok tehát, ahol, ha az egyik feladatrészt megoldása nem jó, a feladatmegoldó nem tud tovább menni, vagy ha a hibás eredményt alapul véve számol tovább, erre már nem kap pontot. Vannak tantárgyak, ahol mégis szükséges lehet, ilyen esetben azonban külön kell pontozni az eljárást, a lépéseket, és a számítás helyességét.

A feladatok mennyisége és egymásutánisága nem megfelelő. Alapvető hiba, ha a közepesenél jobb képességű hallgató nem képes a teszt végére elérni – csak kapkodva – a megadott idő alatt. A feladatok nehézségi sorrendje fontos, hisz közismertek a figyelem jellemzői. Legeredményesebbnek azt a szerkezetet találták a kutatók, amikor a teszt a közepéig nehezedett, majd onnan könnyebbé vált. Így a hangsúlyos, több pontot érő feladatoknál a hallgató még figyel, s ha nem ér a végére, nem a legnagyobb pontokat veszíti.

Annak ellenére, hogy az érvényesség (validitás) matematikailag kiszámítható, a gyakorlatban inkább minőségi elemzéssel szoktuk meghatározni. Típusai közül a legegyszerűbben értelmezhetőek:

- a) *konstrukciós validitás*, melyet a teszt jó szerkesztésével,
- b) *tartalmi validitás*, melyet a tesztfeladatok tartalmilag megfelelő összeállításával, és
- c) *szakmai validitás*, melyet a szaktudomány eredményeinek figyelembe vételével érhetünk el (Nagy, 1975).

A b és c szempontot a gyakorlatban több szakember együttműködésével szokás megoldani: ha mindhárman azt mondják, a tesztben szereplő feladatok

- *Megbízhatóság (reliabilitás)* mutatói matematikai képletekkel számíthatók ki, melyeket ma már egyszerű statisztikai programok segítségével megtesz helyettünk a számítógép. Tesztünk akkor megbízható, ha pontosan, jól mér. A mutatók értéke egy 0 és 1 közé eső szám. Értékét először a teszt próbamérése után számítjuk ki. Addig módosítjuk és mérjük újra a tesztet, amíg ez az érték 0,8 fölé nem emelkedik az egyik legszigorúbb, a Cronbach- α reliabilitásmutató kiszámításakor (Ld. *1. ábra*). Ez a mutató függ a vizsgált hallgatócsoportoktól is, akkor megfelelő, ha jól elkülöníti a jól és a gyengén teljesítő hallgatót. Tipikusan – nagy valószínűséggel jóslhatóan nem megbízhatóak azok a tesztek, amelyek:

70-80 itemnél rövidebbek. Ez esetben a tesztek esetében mindig jelentkező standard hiba olyan mértékű, hogy a teszt nem mutatja reálisan a hallgatói tudásszint közötti különbséget

100-120 itemnél hosszabbak. Ez esetben a teszt megoldójának figyelmét, monotonia-tűrését mérjük, de valószínű, hogy főként tárgyi adatokat, ismeretmorzsákat tesztelünk, hisz valódi feladatok esetén nem fér bele egy 45 vagy 60 perces tesztbe ennyi item. Később kitérünk a rövid tesztek hibájára is!

Formai követelmények. A jól mérő tesztekkel szemben támasztott követelményekhez szorosan hozzátartoznak a formaiak is. A jó feladatlapok különböznek – már ránézésre is – a többiektől, hisz figyelemfelkeltőek, formailag hibátlanok, áttekinthetőek, jól olvashatóak, ábráik jól szerkesztettek, a feladatok megoldására megfelelő hely áll rendelkezésre, egy feladat nem folytatódik a következő oldalon, s a lapon a feladatok mellett a lap szélén annyi kis négyzetet látunk, ahány értékelendő elemet tartalmaz a feladat (itemkockák az értékeléshez). Számptalan formai követelményt fel lehetne még sorolni, de ezek a legfontosabbak.

A fentieket olvasva talán egy kicsit elgondolkodtató, hogyan is kellene jól mérnünk. *Nemzetközi kísérletek* zajlanak annak érdekében, hogy az online tesztelés kiváltsa a hagyományost, kipróbálás alatt áll egy olyan – később ingyenesen hozzáférhető – szoftver, illetve teszt-keretrendszer, amellyel később a felsőoktatásban válik mérhetővé a tudás, sőt mi több, a kompetenciák! A program intelligensen alkalmazkodik a teszt kitöltőjének képességeihez, így teljes képet ad majd (megfelelően kifejlesztett feladatsorral) a hallgatói tudásról. A biztos működést feltöltött adatbázisokkal a szerzők kb. egy évtized múlva ígérik.

Portfoliós értékelés

A hallgatói portfóliók értékelése a tanítás céljától és a munka jellegétől függően sokféle lehet. Különösen jól alkalmazható azokban az esetekben, amikor a tanulási feladat célja a hallgatók kompetenciáinak fejlesztése.

Legfőbb jellemzője, hogy a hallgatók a munka megkezdése előtt megismerkednek az értékelési szempontokkal, s ezeket az adott feladat (feladatsor) elvégzésénél figyelembe veszik. Az értékelési szempontokhoz rögzített értékelési skála is tartozik, amely lehet:

–kétértékű (nem felelt meg / megfelelt, ill. ennek szinonimái, vagy konkrét szakmai kifejezései),

–többértékű (nem felelt meg / minimális szinten-, standard szinten-, kiválóan ill. mester szinten teljesített)

Minden értékhez megadjuk szövegesen az összes választott szempontból, hogy mit értünk az egyes szinteken. Alapvetően a szerint különböztethetjük meg a portfóliós értékelési módokat, hogy kik és mikor értékelnek:

KIK				
TÍPUS	tanár	hallgató (önértékelés)	társak	külső értékelő
1.	✓			
2.	✓	✓		
3.	✓	✓	✓	
4.	✓	✓	✓	✓

Az értékelők szerint tehát négy típust különböztethetünk meg, ez azonban többszöröződik, ha az idő dimenziót beleszámítjuk. Az első esetben csak a tanár értékeli a hallgatót, ő azonban értékelhet a folyamat közben (az egyes részfeladatok teljesítésekor), és a végén.

A második típuson belül is többféle változat lehetséges. Igen hatékonyá teszi a tanulási-tanítási folyamatot, ha az a hallgató előzetes tudására és motivációjára épül, ezért az értékelési folyamat kezdődhet a hallgatói önértékeléssel és a teljesítményelvárások meghatározásával. A hallgató tehát a tanár által megadott értékelési szempontok alapján megállapítja saját jelenlegi tudását, képességeit, s azt, hogy a kurzus vagy modul végére mit szeretne elérni. Mindketten értékelhetik a munkát a folyamat közben is, vagy csak a folyamat végén.

A harmadik és a negyedik típus esetében is lehet csak szummatív (a folyamat végén történő), vagy vegyes, formatív (folyamat közben) és szummatív az értékelés, ill. lehetséges, hogy az egyes résztvevők csak egy alkalommal, míg mások több alkalommal értékelnek.

Praktikusan egy értékelő táblát szokás létrehozni, melyben az egyes időpontokban az egyes szereplők valamilyen jelrendszert vagy skálát használva bejegyzik értékeiket. Az is lehetséges, hogy mindenki a saját tábláján rögzíti, majd a modul végén összegzi

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a az előzetesen megadott szempontok, a hallgatói önértékelés, és a több értékelő részvétele mind a hallgatói személyiség fejlődése, mind az objektív értékelés szempontjából sokkal eredményesebbé teszi a tanulási-tanítási folyamatot. Különösen hatékony ez az értékelési mód, ha a kurzus zárásakor a tanár és a hallgató, ill. a társak megbeszélnek a záró érdemjegyet.

Projektértékelés

A projekt-értékelés sok területen és sokféle módon használható. Egyik típusa az előzőekben leírt portfóliós értékelés 3. és 4. változata, amikor már közösségi értékelés is zajlik. Számos variációját ismerjük. Lényege a projektmunka szakszerű értékelése. Alkalmazási területe közül talán legérdekesebb a 2005 óta Magyarországon is bevezetett lehetőség: a projektérettségi, melynek analógiájára fel lehet építeni a főiskolai tantárgyak közül számosnak a vizsgakövetelményét. Hogyan is működik? „Értékelni kell: a téma kiválasztását, a hipotézis kialakítását, a tervezet és a bibliográfia elkészítését, a nyers változat, illetve a mintafejezet megírását, esetleg a szervezési munkát és egyéb fázisok elvégzését. A konzultációkat tartó szaktanár rövid szöveges értékelést (jegyzőkönyvet) készít az elvégzett munka szakszerűségéről. Értékelni kell természetesen a munka tartalmát, eredményét is: házi dolgozat, felmérés, interjú, audiovizuális produktum, kiadvány, rendezvény, akció stb. Értékelnie kell a projektmunka megvédését is. A vizsgázónak röviden be kell mutatnia projektjét és válaszolnia kell a szaktanár, illetve a vizsgabizottság tagjainak kérdéseire.” (Falus, Jakab, 2005.)

Példa: E módszer egyik változatát kipróbáltuk a Pályázatírás és projektmenedzsment c. szabadon választható tantárgyunk tanítása során. A csoport zömmel közgazdász hallgatókból állt. A félév során a hallgatóknak projektmunkában egy pályázati dokumentációt kellett elkészíteniük valós pályázati kiírás alapján (melyet az adott szempontok szerint értékeltem), majd a vizsgán be kellett mutatni az elkészült munkát. A team-vizsgán a hallgatók projektmunkájához portfóliós értékelést társítottunk, melynek egy részét képezte a pályázatértékelési technika alkalmazása saját magukra és társaikra. A power-pointos team-bemutatókat a hallgatói csoportoknak – mint a pályázat-értékelő bizottság tagjainak – meghatározott szempontok szerint számokkal kellett értékelniük. Ezt követően a csoportok számszerű eredményeit összesítettük, majd szóban a csoportonként az önértékelésre, s a

bírálok indoklására került sor. A hallgatói összértékelés az előzetesen készített anyag és a teamvizsga együttes pontszámából alakult ki. Hat vizsgázó csoport esetén (18-24 fő) a vizsga két órát vett igénybe, tehát nem többet, mint a hagyományos vizsgák. Előnye volt, hogy életközeli szituációban próbálhatták ki a hallgatók azokat a kompetenciákat, amelyekre a valóságban is szükségük lesz egy ilyen szakmai helyzetben.

A pedagógiai értékelés ritkábban használt módszerei

A *megfigyelés* napjainkban – valószínűleg idő-és szakismeret igénye miatt – nem divatos, pedig rendkívül hasznos és sokrétűen felhasználható módszer. A tanulási-tanítási folyamat bármely területére kiterjedhet. A gyermekek egyes kompetenciáinak, személyiségtulajdonságainak, például szociális fejlettségének értékeléséhez kiváló alapot adó módszer. Alkalmazásának módját, területeit érdemes részletesen megismernünk más pedagógiai kutatási módszerekkel együtt (*Falus, 1996*).

A *kérdőíves vizsgálatokhoz* magas fokú szakértelem szükséges. A módszer látszólagos egyszerűsége miatt sokan alkalmazzák, pedig erre is igaz a feladatlap-készítés szinte minden kritériuma: ismernünk kell összeállításának formai és tartalmi követelményeit, törekedni kell a jóságmutatók meglétére. Érdemesebb standard kérdőíveket, modulokat felhasználnunk. Csak akkor fogjunk ilyen jellegű kutatásba, ha van kedvünk a – rendkívül izgalmas és számítógéppel élvezetes – pedagógiai statisztikában elmélyedni (*Falus, Ollé, 2000*).

A *számítógépes tesztelés*, vizsgáztatás, az online kérdőívkitöltés vagy feladatmegoldás ma még a pedagógiai és mérésmetodológiai problémákon túl megbízhatósági, biztonsági problémákat is felvetnek. Természetesen számos felsőoktatási intézményben vannak ilyen jellegű vizsgák, s nagyszámú kutató dolgozik ezeken a kérdéseken. Az eredmények azt mutatják, hogy az ilyen típusú mérés az ismeret jellegű tudás mérésére alkalmas leginkább, a bonyolultabb gondolkodási struktúrájú, illetve valós élethelyzetekből induló problémamegoldásra csak akkor, ha az eredményeket nem a gép javítja. Kompetenciamérésre is alkalmazható, de csak egyszerű, könnyen leírható kompetenciák mérésére. Minden esetben igaz, hogy a résztvevőket érdekeltté kell tenni abban, hogy a valódi tudásukat mutassák. Ha a méréshez vizsgajegy kapcsolódik, a világ minden diákja megpróbál előzetesen hozzáférni, munka közben keresőket használni, s számos igen érdekes megoldást kitalálni a segítő kommunikációra.

Nagyon alkalmas azonban a számítógép az *önértékelésre*, önálló tanulásra, gyakorlásra, tehát a tanítást érdemes kiegészíteni ilyen típusú anyagokkal, pl. elektronikus (hiperlinkeket tartalmazó) tankönyvekkel, gyakorló feladatokkal, próbavizsgákkal.

MIVEL? 2. A tanítás gyorsértékelésének² technikái (azonnali visszajelzésekkel a minőségfejlesztés felé)

Napjaink pedagógiai gyakorlatában egyre nagyobb szerepet kell, hogy kapjon a hallgatók értékelő-visszajelző tevékenysége, hisz az eredményes tanításnak feltétele, hogy a pedagógus a tanítási folyamatban rendszeres visszajelzések alapján próbálja optimalizálni gyakorlati tevékenységét. Mérést végezni, dolgot íratni, felméréseket készíteni és azokat feldolgozni időigényes, léteznek azonban olyan módszerek, technikák, amelyekkel munkánk minőségéről gyors és pontos visszajelzést kaphatunk.

A gyorsértékelési technikákkal vizsgálható a tanítás eredményessége (az elsajátított tananyag, a megértett és meg nem értett tananyagrészek aránya, összegyűjthetők a felmerült kérdések), a tanóra egésze (hangulata, módszerei, érdekessége), a gyermek érzelmi reakciói (érdeklődés, aktivitás, motiváció a további tanulásra). Alkalmazásuk előnye a folyamatszabályozáson túl, hogy használatuk egyszerű, az alapötletek nyomán bárki átalakíthatja őket a gyermekek életkorától, a tanított tantárgytól függően, s nem utolsósorban a gyermekek aktivitására és motiváltságára is kedvezően hat.

Néhány gyorsértékelési technika használata a gyakorlatban

A következőkben bemutatott technikákat az elmúlt három évben használtuk tanításunk során. Alkalmazásukról a hallgatói visszajelzések a kurzusok végén pozitívak voltak, de kezdetben több okból – mint minden olyan dolog iránt, amit nem ismernek, nem bíznak pozitív kimenetelében – nem mindegyikért lelkesedtek. E módszerek legfőbb előnyének azt tartották, hogy a tanár kíváncsi volt a véleményükre, s egy kicsit megcserélődtek a szerepek: ők értékelhettek. A jelzőkorongok, kártyák sikere azonnali és egyértelmű volt. Több ellenérzést váltott ki eleinte a Σ -lap (szumma-lap) és az érték-kártya, mint később kiderült, azért, mert megzavarta a hallgatókat addigi kellemes semmittevésükben, befogadói szemléletükben. Óra végén értékelést, az előadás, szeminárium tartalmával kapcsolatos megállapításokat csak akkor tudtak tenni, ha figyeltek. Ezen értékelő lapok tartalmát, igényességét (tehát nem a dicsérő-bíráló megjegyzések, vagy a nem-értett dolgok mennyiségét, hanem, hogy tudatosan követte-e az órát) több tantárgy esetében előre megbeszélve beszámítottuk a tanórai aktivitásba, mely szemináriumok esetén az évközi jegy

² A kifejezést az általam látott gyakorlati példák alapján találtam ki, nem „szakszó”. A külföldön látott alapötleteket továbbfejlesztettem.

20%-át tette ki. Esetükben azonban nem nélkülözhető a hallgatók pozitív hozzáállása, együttműködési készsége.

Jelző korongok, kártyák: A hallgatók hangulatának, motiváltságának, vagy érdeklődésének, megértésének jelzésére szolgál az óra bármelyik fázisában. Használata jól bevált szemináriumokon, gyakorlati jellegű tanórákon, különösen szabadon választott tantárgyaknál, tehát azokban az esetekben, amikor a hallgatók motiváltabbak, tanár-diák viszony közvetlenebb.

Az eredeti, gyerekeknek szóló változat formailag egy korong vagy kártya, melynek az egyik oldala fekete a másik fehér, de készülhet fekete/narancsszínű változatban, vagy rajzos kivitelben is (nap, vidámság jelképe, lehet mosolygó arc szimbólummal), illetve szürke (felhő, szomorúság, szomorú arc jellel).

Gondolhatnánk, hogy hallgatóink már idősek ilyen típusú játékokhoz, ám több csoportban is azt tapasztaltuk, hogy a felnőttek számára kifejlesztett plusz-mínusz korongok helyett szívesen terveztek a csoport számára azonos humoros, kedves – néha számunkra megdöbbentő – ellentétpárokat rajzos formában. (A második óra elején a „pályaműveket” kitettük a táblára, megszavazták, majd elkészítették saját maguknak, és a félév folyamán használtuk. Először tanár-szakosoknál próbáltuk ki, később máshol is.)

Tanári visszajelzésnek az egyes órarészek, vagy az óra egészének értékelésére is érdekes: a hallgatók kezükbe veszik a megfelelő színű korongot / kártyát, s adott jelzésre szavaznak vele, vagy – belátható létszámú csoport esetén a titkosság kritériumának megfelelően –lefektetik a tanári asztalra azonos felükkel felfelé, majd ha mind oda került, adott jelre felfordítják (a tanár háttal áll közben). Azonnal láthatjuk, hogy sikerült az óránk: megértették-e, élvezték-e, stb. Kérdésünktől függően más-más lehet az értékelés szempontja.

E módszer eszközök nélküli változatai:

- A táblára írt, vagy csomagolópapírra előre megrajzolt, vagy esetleg fénymásolt néhány (1-3) szempont mellé hármas vagy ötös értékskálát alkotunk, melyekbe minden hallgató 1-1 vonalat húz. Akkor igazán hatékony, ha az értékelési szempontokat a hallgatókkal közösen határozzuk meg. Jól alkalmazható például kiselőadások, páros vagy team-munka értékelésekor is. Általános példa:

SZEMPONT	1	2	3	4	5
A tananyag érdekessége					
A tanári magyarázat érthetősége					
A hallgatók aktivitása					
Saját munkám értékelése					

Σ -lap: Új ismereteket közlő órán ellenőrizhetjük a megértést vele. Óra végén a hallgatók a kártyára írják néhány mondatban, mit jegyeztek meg, tartottak fontosnak, s a lap két alsó sarkába egy-egy számot: balra a tanári munkát, jobbra a saját munkájukat, aktivitásukat értékelőt. A pedagógus a következő órára összegzi egyrészt a tartalmakat, másrészt az osztályzatokat.

Érték-kártya: Formatív értékelésre szolgál. Az óra végén a gyerekek egy kártyát (vagy lapot) használnak, melynek egyik oldalán egy nagy + jel, a másikon – jel van. A plusz-oldalára ráírják röviden, maximum három pontba szedve azokat a dolgokat, amiket megértettek, a mínusz-jelesre, amiket nem, s amikor mennek ki a teremből, egy dobozba dobják. Ugyanennek a módszernek tartalmilag más-más változatai is vannak, pl. a gyermekeknek az óra számukra pozitív, illetve negatív dolgokat kell felírni. Hasznos lehet az is, ha három, a tananyaggal kapcsolatos összefoglaló (igaz) állítást, illetve három kérdést írnak fel (abból a részből, amit nem értettek teljesen).

A példák sorát folytathatnánk, de reméljük, sikerült ötleteket adnunk a későbbi kreatív felhasználáshoz.

Irodalom

- Bábosik István, Békési Kálmán, Busi Etelka, Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2004): Szöveges értékelő eszközcsomag fejlesztése, kísérleti bevezetése és beválás-vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, 4-5. sz. 191-203.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (2002, szerk.): Az iskolai tudás. Osiris, Budapest, 29-65.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (1997, szerk.): Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hercz Mária (2005): Lehetőség a nevelőmunka minőségi értékelésére. Iskolakultúra, 2005. április. 102-107.
- Hercz Mária (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2007. 191-214.
- Hervainé Szabó Gyöngyvér (2007?): *Értékelés a Szociális munka BA szakon* (kézirat). KJF
- Falus Iván (szerk.) (1996): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba, B. Németh Mária (2002): A tesztekkel mérhető tudás. In: Csapó Benő (szerk.) (2002): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest, 91-123.
- Falus Katalin, Jakab György (2005): A projektérettségi. Új Pedagógiai Szemle. 10. sz. 3-22.
- Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 385-416.

Hopkins, D. (2004): Kiválóság és méltányosság – az angol oktatási rendszer jellemzői. Új Pedagógiai Szemle, 12. 16-25.

Nagy József (1975): A témazáró tesztek reliabilitása és validitása. Acta Paedagogica, Szeged

Nagy József (1979): Köznevelés és rendszerszemlélet. OOK, Veszprém.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (szerk.): Perspectives of Curriculum Evaluation, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.

Vidákovich Tibor (2005): Fejlesztő értékelés – Tanulásfejlesztés. Országos közoktatási konferencia Lillafüred (konferencia-előadás)

Vidákovich Tibor (1990): Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Budapest.

III.
Minőségirányítás a felsőoktatásban

Mócz Dóra

Az elégedettségmérések szerepe a Kodolányi János Főiskola minőségbiztosítási rendszerében

A Kodolányi János Főiskola minőségbiztosítási tevékenységének alapját a MAB által már jóváhagyott, a Nemzeti Minőségi Díj modellel megegyező EFQM kiválóság modell intézményünkre adaptált változata jelenti. A meghatározott minőségi kritériumok a szervezet teljes struktúrájára kiterjedve azonos minőségi követelmények biztosítását garantálják.

Ebben a rendszerben a minőségi működés eredményességét, a fő működési folyamatok meghatározása, az adottságok összefoglalása, a javítandó területek feltárása jelenti. Az ismételt mérések alkalmasak a megtett intézkedések hatékonyságának mérése.

Főiskolánk minőségpolitikájának alapelve, hogy a képzés érdekeltjei (hallgatók, munkaadók, oktatók, helyi illetve társadalmi környezet), mint partnerek igényeit a változások érzékelésére rendszeresen áttekintse.

Az intézmény célja a „*bizalmi minőség*” elérése, azaz olyan imázs megteremtése, amelyben rangot jelent a Kodolányi János Főiskola magánintézményben oktatni, kutatni, tanulni, szolgáltatást rendelni, azzal partnerségi kapcsolatra lépni. Ezért célunk az oktatás-kutatás-tanácsadás folyamatát egészben, a maga totalitásában kezelni, egyensúlyba hozni a hallgatók, az oktatók, a technikai személyzet várakozásait, az ennek megfelelő, hatékony oktatási-kutatási-tanácsadási rendszert kialakítani. A „*bizalmi minőség*” elérésében kitüntetett szerepet szánunk a partnerségi kapcsolatoknak és a tudásmenedzsmentnek.

A menedzsment kiemelten fontosnak tartja a minőségi tevékenységet, mivel felismerte, hogy a versenyképesség megőrzésére csak állandó minőségfejlesztésre képes, vevőközpontú működést megvalósító intézmények képesek, amelyek mind a felsővezetés, mind az alkalmazottak minőség iránti elkötelezettségével valós minőségkultúrát képesek kiépíteni és működtetni.

A minőségi működés mérése során fontos a külső értékelés is.

Ilyen értékelőnek a MAB akkreditációs rendszerét tekintjük, melyben az elvárások három szinten fogalmazódnak meg: intézményi, program és kapacitásakkreditáció. Fontos mutatója ennek az értékelésnek a sikeres akkreditációs eljárások száma.

Ugyancsak külső értékelés a minőségpályázatokhoz kapcsolódó szakértői értékelés és ennek megfelelően a választott minőségrendszerhez illeszkedő minőségdíjak elnyerése.

A minőségi tevékenység állomásai a Kodolányi János Főiskolán

1998. MAB akkreditáció első kör.

2000– Regionális képzési központok akkreditációja. A szervezet állapotfelmérése. A Kodolányi János Főiskolán folyamatos a belső elégedettség mérése, mely kiterjed a tantárgyakra, oktatókra, a főiskola infrastruktúrájára, illetve a hallgatói szolgáltatásokra, valamint a záróvizsga elnökök tapasztalataira egyaránt. (2001., 2002., 2003., 2004., 2005. programok önértékelése.)

2003. Önértékelés regionális díj

A 2002-ben indított regionális díj rendszer az EFQM és a Nemzeti Díj egyszerűsített változata, ám megkövetelte, hogy a minőségpolitika egész rendszerét tekintsük át az EFQM elvek alapján. Elvégeztük az önértékelést a képessé tevő, a folyamat, és az eredménykritériumok alapján. Az áttekintést az Oktatási Minisztérium pilot programjával

összekapcsolva végeztük, amely programba az OM 5 intézményt vont be, köztük a Kodolányi János Főiskolát.

A főiskola Akkreditációs és Minőségbiztosítási Irodája más egységekkel partnerségben végig elemezte a 9 kritériumot, a gyengeségeket, az erősítendő területeket. Az önértékeléshez a maastrichti EIPA intézet által készített CAF rendszert használtuk, hogy az önkormányzati szféra, mint szolgáltató szféra értelmezéseit használjuk. Bekerültünk a finalist csoportba, és így a szervezet külső értékelést, látogató bizottságot kapott. Mivel a felsőoktatásban még nem volt versenyző, ezért a főiskolának számos nehézséget okozott az, hogy megértesse a bizottsággal, hogy ki egy felsőoktatási intézmény vevője, hogy miként értendők a folyamatok a felsőoktatási szolgáltatásokban, mi a különbség az akadémiai vezetési kultúra és az üzleti kultúra között, mi a különbség az akadémiai és az üzleti minőség között.

A Kodolányi János Főiskola elnyerte a Fejér megyei Iparkamara által meghirdetett díjat szolgáltatói kategóriában.

2004. Önértékelés Bologna szakok akkreditációja előtt.

A főiskola a külső akkreditációs elvárásoknak megfelelően átszervezte minőségértékelési rendszerét és új alapokat dolgozott ki az adatrendezésre és adatfeldolgozásra, mivel a külső értékelés számos információt adott arra vonatkozóan, milyen gyengeségeink vannak a minőség külső és belső kommunikációjában.

2004-ben a minőségi szolgáltatások fejlesztése révén megpályázhattuk és elnyertük az IIASA Shiba díjat, amelynek fontos eleme, hogy az általános minőségi tevékenység mellett az egyediség, az egyedi sajátosságok számítottak, a minőségtevékenységben való innováció jelent meg értéként.

2004. és 2006. között a Felsőoktatási intézmények részére Európai Unió pályázati forrás felhasználásával minőségi modell kidolgozására nyílt lehetőség konzorciumi keretek között. A Kodolányi János Főiskola a Dunaújvárosi Főiskola vezette konzorcium tagjaként részt vett a HEFOP pályázat *„A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése; Partnerközpontú önértékelési modell megalkotása és továbbképzések a felsőoktatási intézmények humán erőforrásainak fejlesztéséért”* tárgyú projekt megvalósításában.

A pályázatírás tapasztalatai rámutattak arra, hogy az adatgyűjtést új alapokra kell helyezni a főiskolán, új rendszer kialakítása szükséges. Eredményeinket mi magunk sem ismertük fel kellőképpen, miután minden egység, tanszék áttekintette folyamatait és a szervezet életének minden szegmensét átvilágító leltározás is megtörtént, már világosan kirajzolódott az intézmény dinamikus fejlődési íve.

2006. Önértékelés és Swot elemzés, új stratégia. Az EFQM Díj

2006-ban intézményünk bekapcsolódik az európai minőségi díjat átadó konferencia rendezésébe, és ez évben házigazdája az EFQM Ecop minőségkutató csoport konferenciájának. A projekt keretében az intézmény benyújtotta az „EFQM Kiválóság Díj” pályázatát. A pályázat eredményeként Recognice for Excellence 5 csillagos minősítést sikerült elérni.

2007. E-Quality díj – mely az e- learning szolgáltatások és a távoktatás minőségrendszerét ismerte el

2007. Socrates Díj – a mobilitás és a nemzetközi intézményi kapcsolatok elismeréseként

2007. Felsőoktatási Minőség Díj intézményi kategória arany fokozat

2008 Felsőoktatási Minőség Díj pályázat intézményi kategóriában

Az eredmények alapján nyilvánvaló, hogy a minőségmenedzsment tevékenység átfogja a minőségstratégia és politika, a minőségi szolgáltatások, a külső értékelések és az önértékelések területét

Intézményünk hosszútávú stratégiai tervek alapján működik. A megvalósítás éves operációs tervek révén történik, amelyet egységszintű tervekre bontanak. A minőségi tevékenységben azonban nagyon fontos a minőségben való előrehaladás folyamatainak értékelése.

Ezért a minőségi tervezés két vonalon folyik: az akadémiai minőség szintjén (szakminőség, új szakok tervezése, új szintek tervezése), és az elért eredmények, valamint a szolgáltatási minőség szintjén. Ez utóbbi esetében a belső értékelések eredményei alapján új szintek felé mozdulva tervezzük a következő szint feladatait.

Az elégedettségmérés évente ismétlődő feladat a hallgatók és a munkatársak körében.

Az alábbiakban az elégedettségmérések rendszerének és értékelésének részletes bemutatása a 2007. év értékelése alapján történik. A 2008 év eredményeinek feldolgozása folyamatban van.

I. Hallgatói elégedettség felmérés

A hallgatók, mint legfontosabb partnerek elégedettségét négy témakör köré szervezve, négy különböző kérdéssorral igyekeztünk feltárni.

A hallgatói elégedettségre vonatkozó vizsgált témakörök

- a tantárgyak,
- a tanári munka,
- az intézményi infrastruktúra és
- az oktatásszervezés,

amelyek minőségére vonatkozó kérdésekkel mérjük fel hallgatóink elégedettségét.

A **kérdőívek 1-5-ig** megválaszolható kérdéseket tartalmaznak. A felmérések során a válaszadóktól választ kaptunk a kérdésekben megfogalmazott feltételek **teljesülésének** és **fontosságának** megítélésére. A teljesülés és a fontosság együttes elemzése, az ún. **gap analízis** lehetőséget ad arra, hogy a szolgáltatás egyes összetevőinek fontossága megítélését egybevessük az azokkal szemben megnyilvánuló elégedettségekkel.

Jelen anyagunk összefoglalás, az egyes területek részletes vizsgálatára, elemzésére is lehetőséget adnak felmérési adataink, amelyeket különböző újabb szempontok, pl. oktatási helyszín, szak, évfolyam, stb. szerint is szűrhetünk és elemezhetünk.

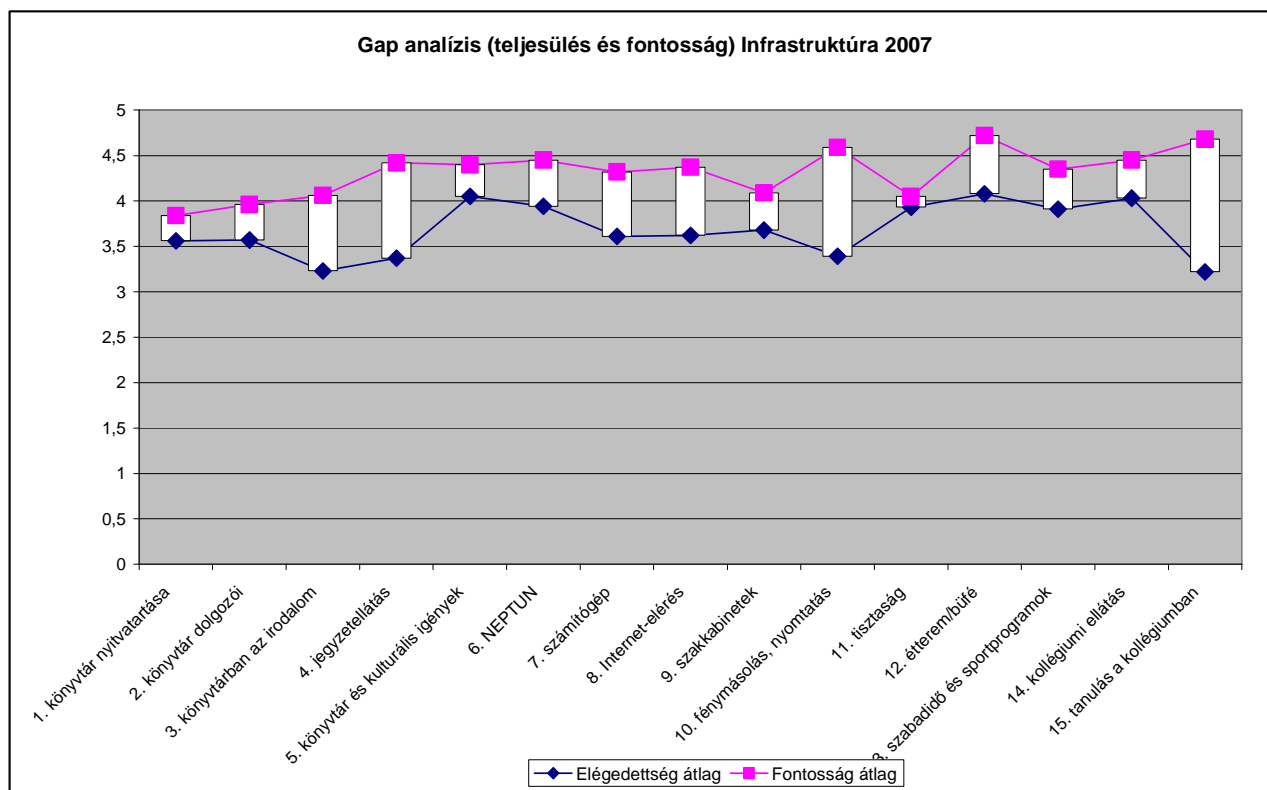
Az éves elégedettségi felmérések eredményei alapján kerül összeállításra az intézmény éves **Minőségfejlesztési Programja**. A programban kitűzött célkitűzések megvalósításának ellenőrzése folyamatos. Megvizsgáljuk, hogy elértük-e a kitűzött célokat, kell-e módosítani módszereinket, ill. hol van szükség beavatkozásokra és további fejlesztések kidolgozására.

Infrastruktúra 2007.

Az infrastruktúrára vonatkozó felmérés a főiskola legfontosabb szolgáltatásaival kapcsolatos hallgatói elégedettséget méri. Technikai lebonyolítása az Ügyfélszolgálati Irodához tartozik, értékelését az Akkreditációs és Minőségközpont koordinálja.

Az ábra vízszintes tengelyén a feltett kérdések, függőleges tengelyén az adott értékek találhatók.

A GAP analízis azt is bemutatja, hogy az adott kérdés teljesülése mellett, mennyire fontos az a terület, melyre a feltett kérdés vonatkozik.



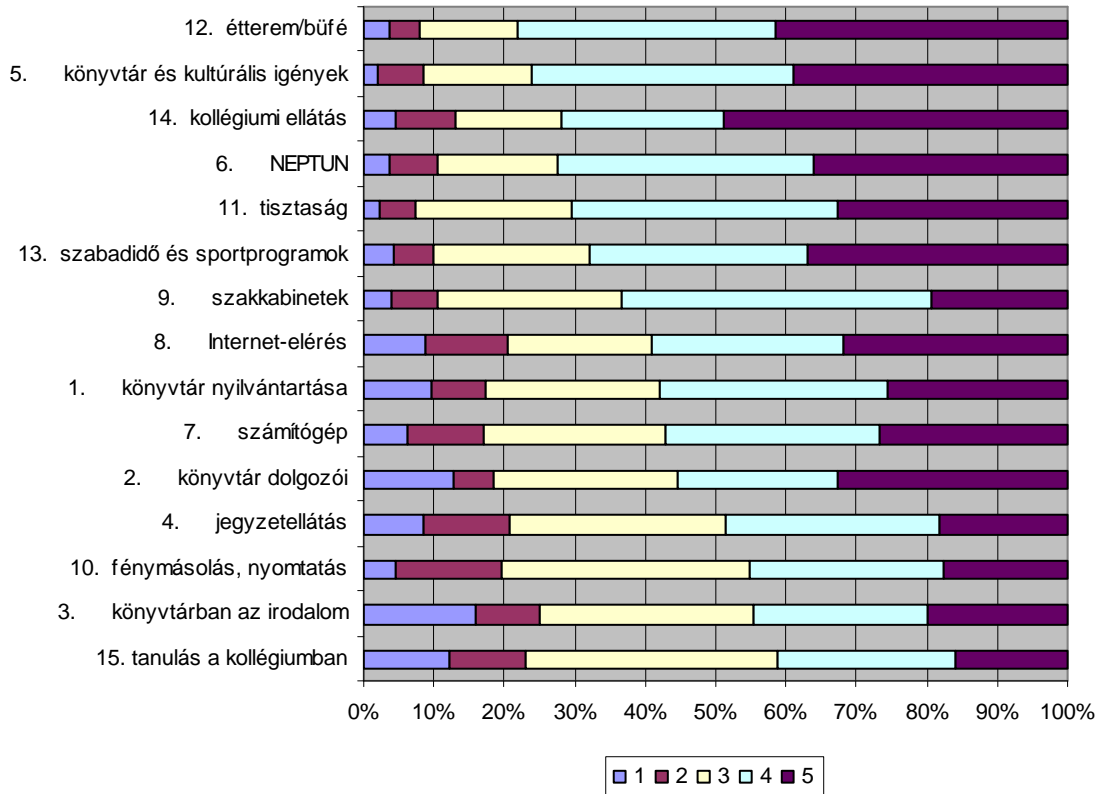
A fenti ábrán láthatjuk, hogy a megkérdezett hallgatók a könyvtár nyitva tartását leszámítva, minden kérdés fontosságát 4-re vagy 4 felettre értékelik. A legnagyobb különbség a teljesülés és a fontosság között a fénymásolás-nyomtatás (1,2) esetében, és a kollégiumi tanulás (1,48) kérdésébe tapasztalható, és az utóbbi teljesülésével 3,22-es átlaggal a legelégedetlenebbek a hallgatók.

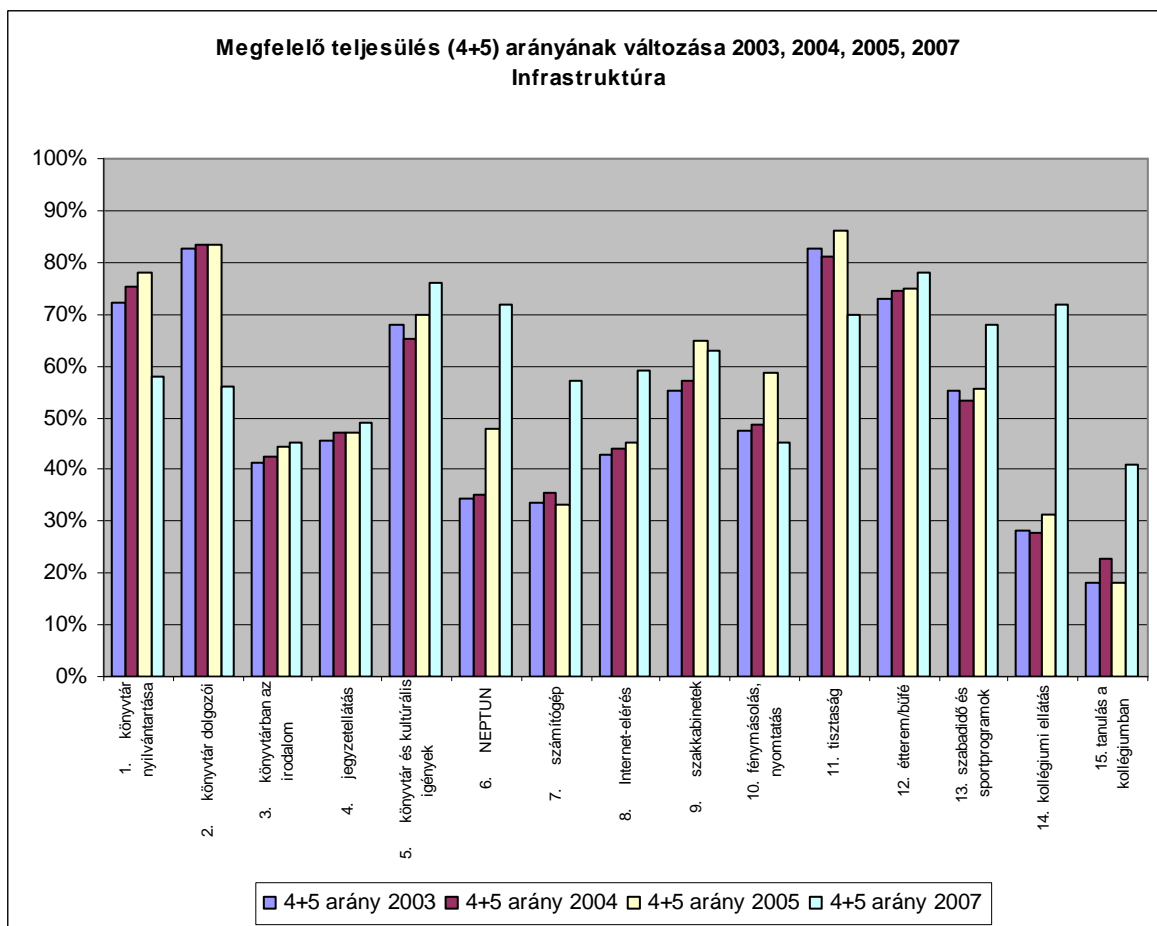
Teljesülés szempontjából a hallgatók három területtel a legelégedettebbek: az étterem büfé kérdésében 4,08-as átlag, a könyvtár és a kulturális igények kérdésében 4,05-ös átlag illetve a kollégiumi ellátás esetében 4,03-as átlag született.

Miként az ábra mutatja a válaszadók az étterem/büfé kérdésével a legelégedettebbek. A válaszadók kb. 78%-a 4-5-re értékeli a szolgáltatás minőségét. Ezen a kérdésen kívül a hallgatók válaszai alapján 4+5 aránya a következő kérdések esetében igen magas: könyvtár és a kulturális igények kielégítése, a kollégiumi ellátás illetve a Neptun rendszer. A legkevesebb 4+5 arány a fénymásolás, nyomtatás, a könyvtári irodalom illetve a kollégiumi tanulás kérdésében érkezett a megkérdezett hallgatóktól.

Minden kérdés esetében az 1-re vagy 2-re értékelő száma kevesebb, mint a kérdőívet kitöltő hallgatók 30%-a.

**Értékelések aránya kérdésenként 4+5 aránya szerint csökkenő sorrendben 2007
Infrastruktúra**





Az elmúlt évek és a 2006/07-es éve felméréseinek összehasonlításból kitűnik, hogy három területen jelentősen növekedett a 4+5 aránya. Az elégedettség Neptun rendszerrel és a számítógépekkel egyaránt 24%-kal növekedett. 2007-ben a legnagyobb, 41%-os növekedést a szabadidő és sportprogramok kérdésével kapcsolatban tapasztalhatunk.

A 2005-ös évhez viszonyítva két kérdés esetében jelentkezik jelentős visszaesés az elégedettség terén, 20%-os csökkenés jelentkezett a könyvtár nyitva tartásával kapcsolatban, és 27%-os csökkenés a könyvtár dolgozóival kapcsolatban.

Tendenciák:

A 2005-ös évben három kérdést jelöltünk meg javítandó területnek: számítógép hozzáférés, kollégiumi tanulás, kollégiumi ellátás. Mindhárom esetben jelentős javulás tapasztalható a 2007-es évben. A legkiemelkedőbb javulás a kollégiumi ellátás terén tapasztalható. 2005-ben a megkérdezett hallgatók csupán 31%-a értékelte 4-re vagy 5-re a kollégiumi ellátás színvonalát, ami erre az évre 72% lett, ami 41%-os javulás.

A 4+5-ös aránya négy területen csökken: könyvtár nyitva tartása, könyvtár dolgozói, fénymásolás nyomtatás illetve szakkabinetek. Utóbbi esetében csupán minimális 1-2%-os csökkenésről beszélhetünk. Jelentős 20%-os csökkenés történt 2007-re a könyvtár nyitva tartása, illetve 26%-os csökkenés tapasztalható a könyvtári dolgozókkal kapcsolatban.

A fenti diagramok ismeretében a 2007/08-as tanévben javítandó területek a következők:

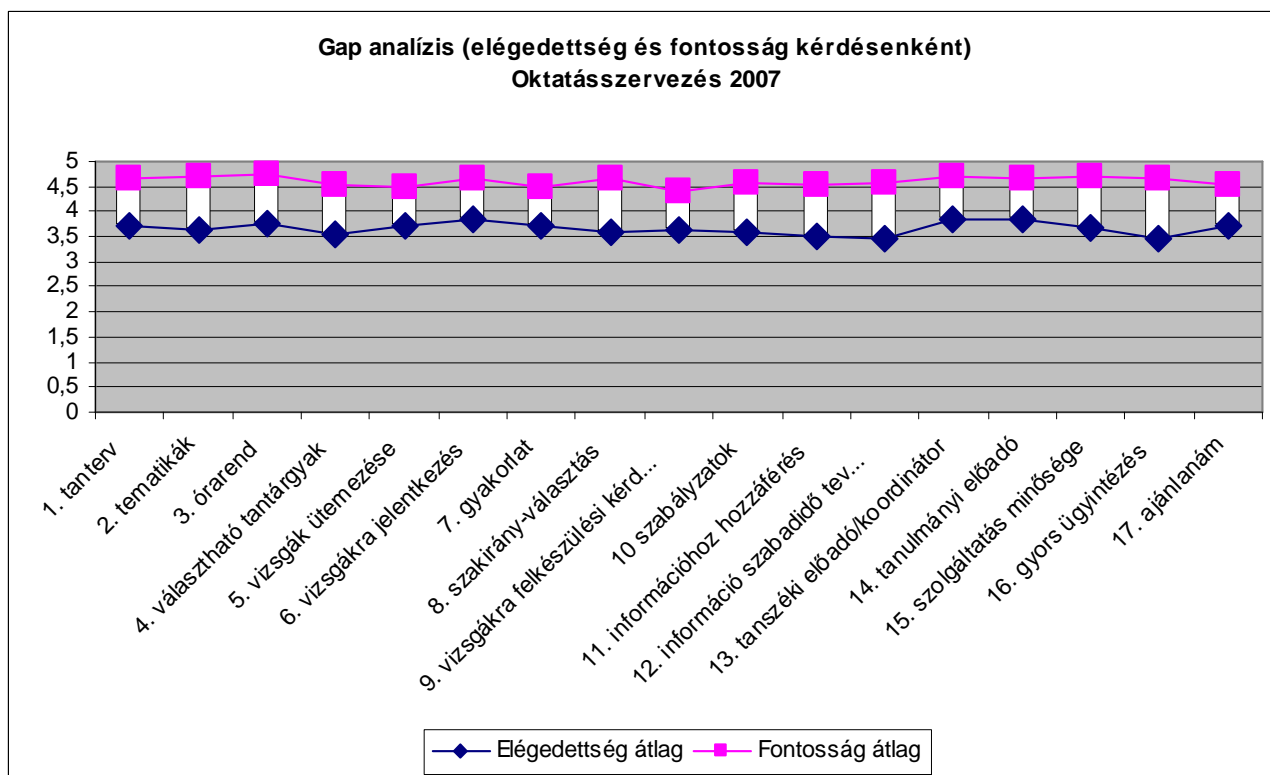
- a könyvtárban az előírt kötelező és ajánlott irodalom elérhetősége
- a jegyzetellátás lehetőségei
- a fénymásolási, nyomtatási lehetősége.
- a nyugodt tanulási lehetősége kollégiumban

Oktatási- szolgáltatási tevékenység

Az Oktatási- szolgáltatási tevékenységgel kapcsolatos elégedettségmérés a főiskola oktatásszervezési szolgáltatásaival kapcsolatos hallgatói elégedettséget méri. Technikai lebonyolítása az Ügyfélszolgálati Irodához tartozik, értékelését az Akkreditációs és Minőségközpont koordinálja.

Az ábra vízszintes tengelyén a feltett kérdések, függőleges tengelyén az adott értékek találhatók.

A GAP analízis azt is bemutatja, hogy az adott kérdés teljesülése mellett, mennyire fontos az a terület, melyre a feltett kérdés vonatkozik.



A fenti ábrán láthatjuk, hogy a hallgató válaszainak összegzése után, a kérdőív összes kérdésével kapcsolatba 4 alatti teljesülési átlagok születtek, míg a fontosság átlagai minden esetben meghaladják a 4-es átlagot.

A teljesülési átlagok között csak minimális különbségek vannak, ez alapján a legrosszabb területek az információ hozzáférés (3,51), az információ a szabadidős tevékenységekről (3,47) illetve a gyors ügyintézés (3,46).

A legjobb teljesülési átlagot elért területek: vizsgákra jelentkezés (3,83), tanszéki előadó/koordinátor (3,84), tanulmányi előadó (3,84)

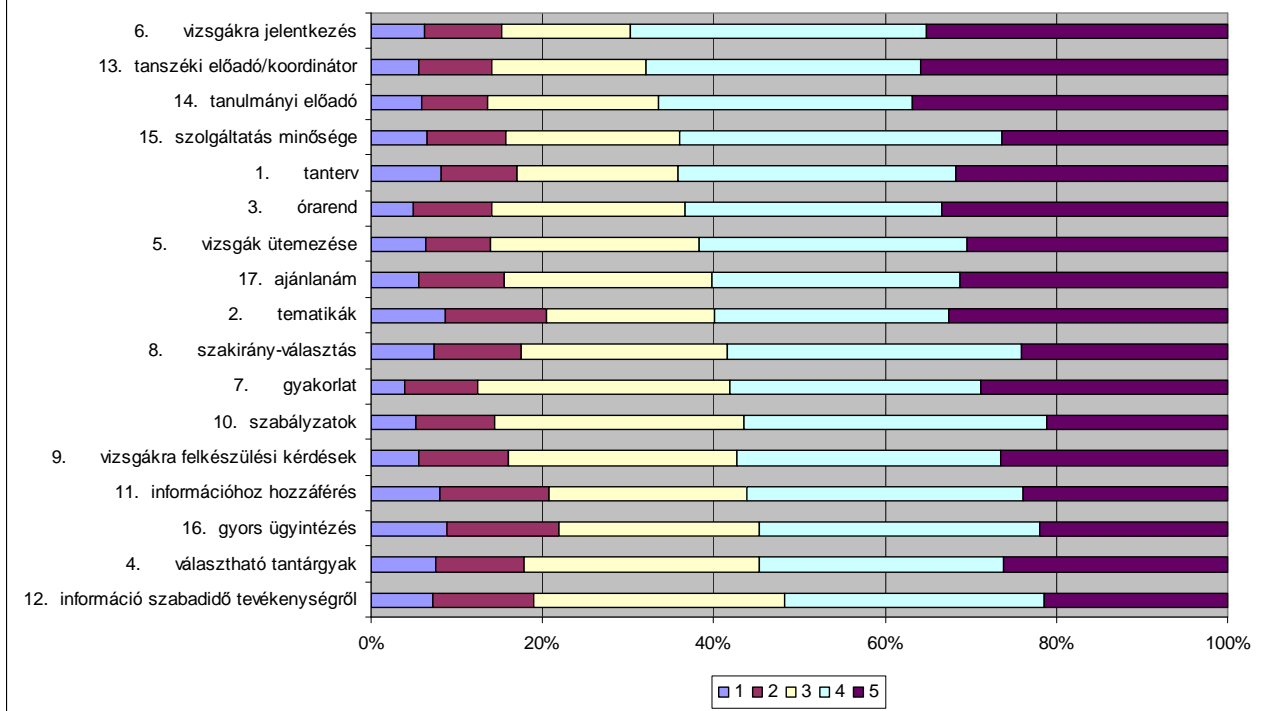
A legnagyobb eltérés a teljesülés és fontosság között a gyors ügyintézés esteében tapasztalható, a különbség 1,18. A legkevesebb, 0,76 eltérés a gyakorlatok esetében figyelhető meg.

A következő ábrán láthatjuk, hogy a megkérdezett hallgatók 70%-a 4+5-re értékelte a vizsgákra jelentkezés kérdését, 68%-a 4+5-re értékelte a tanszéki előadókat/koordinátorokat, és 66%-a 4+5-re értékelte a tanulmányi előadók munkáját.

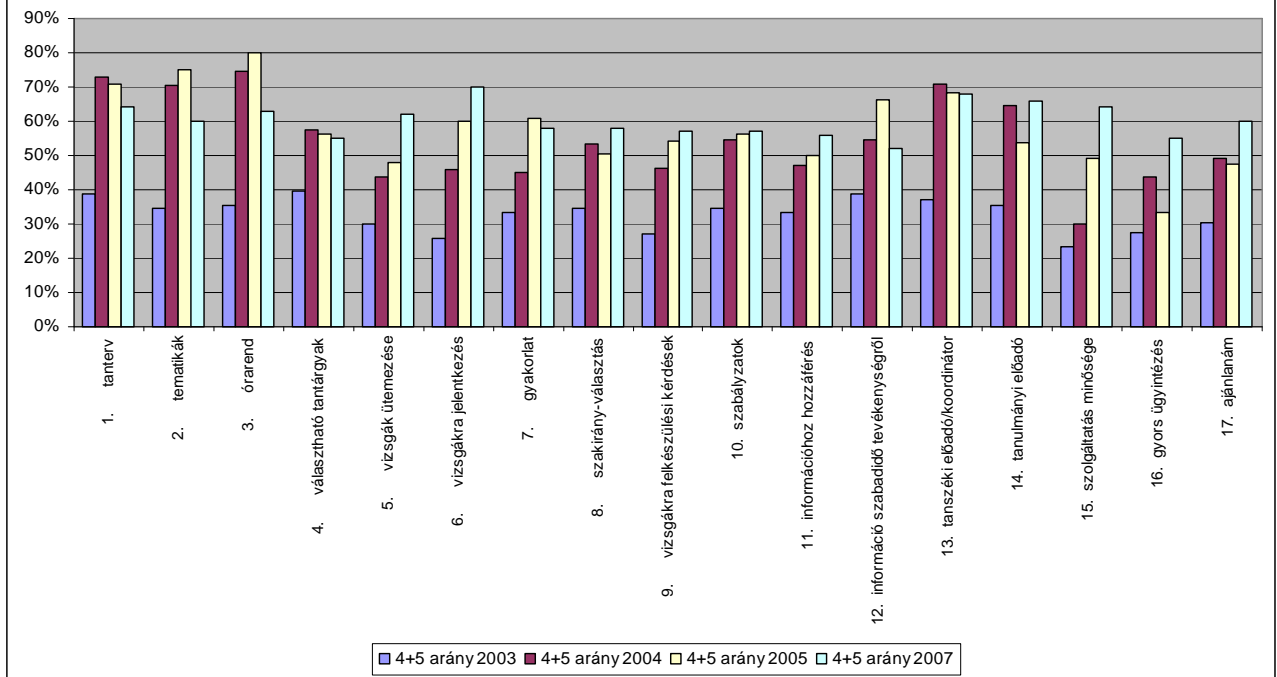
A legkevesebb 4+5 válasz a következő három területre érkezett: gyors ügyintézés (55%), választható tantárgyak (55%), és információ a szabadidős tevékenységekről (52%)

A legtöbb 1 illetve 2 értékelést a tematikák, az információ hozzáférés, és az előbb már említett gyors ügyintézés kapta.

Értékelések aránya kérdésenként 4+5 aránya szerint csökkenő sorrendben 2007
Oktatásszervezés



Megfelelő elégedettség (4+5) arányának változása 2003, 2004, 2005, 2007
Oktatásszervezés



Amint azt a fenti ábrán is láthatjuk jelentős visszaesést a 2005-ös évhez viszonyítva nem tapasztalhatunk. Két kérdés esetében beszélhetünk számottevő romlásról. A tematikák

esetében a 4+5 aránya 75%-ról 60%-ra, az órarend kérdésében pedig 80%-ról 63%-ra esett vissza.

A legnagyobb növekedés a 4+5 tekintetében három kérdés esetében tapasztalható. Az elégedettség aránya a szolgáltatás minősége esetében 49%-ról 64%-ra, a gyors ügyintézés esetében 33%-ról 55%-ra növekedett, és a tantárgy ajánlása esetében 48%-ról 60%-ra növekedett.

Tendenciák:

A 2005-ös évvel ellentétben az idei évben a tanterv, a tematikák és az órarend, illetve a szabadidős tevékenységekről kapott információk azok a területek, ahol a legnagyobb visszaesés tapasztalható a 2007-es évben. A legjelentősebb javulást a vizsgák ütemezése, a gyors ügyintézés és a tantárgy ajánlásának kérdése érte el.

A 2007-es évben a legmagasabb elégedettséget elért három terület a következő: órarend (3,78), tanszéki előadó/ koordinátor (3,84), tanulmányi előadó (3,84).

A legrosszabb elégedettségi átlagokat elérő területek: a gyors ügyintézés (3,46), információhoz hozzáférés (3,51), információ szabadidős tevékenységről (3,47).

Tehát a 2007/08-as tanévben az oktatásszervezés tevékenységen belül az alábbi területek javítandók/fejlesztendők:

- a gyors ügyintézés
- információhoz hozzáférés
- információ szabadidős tevékenységről

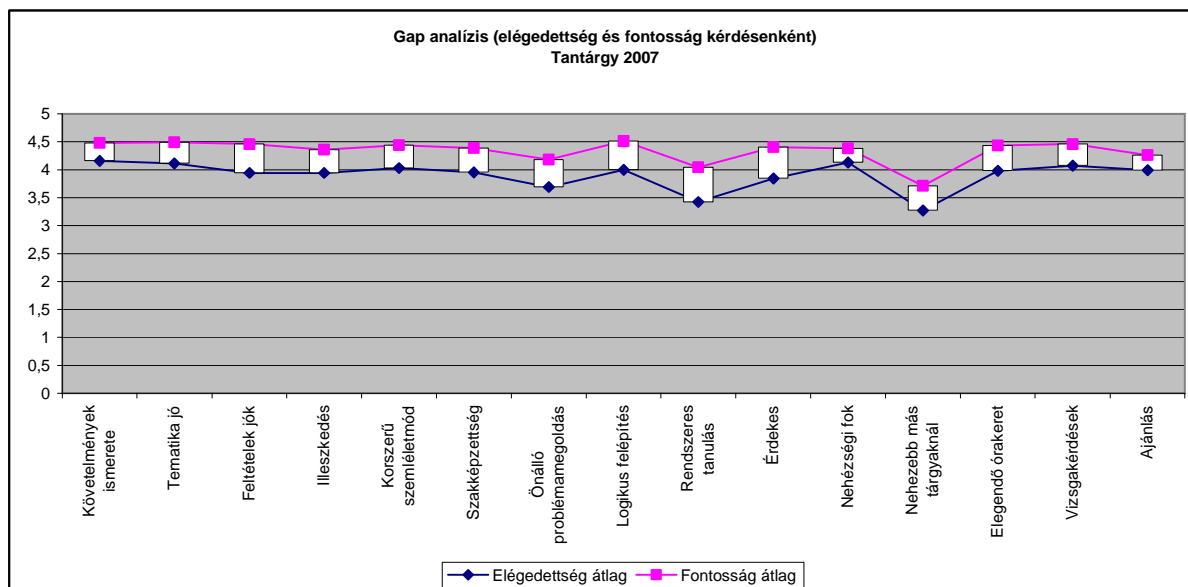
Tantárggyal kapcsolatos elégedettség mérése

A Tantárggyal kapcsolatos elégedettségmérés egy adott tárggyal kapcsolatos hallgatói elégedettségét méri. A tantárgy kijelölése tanszéki/intézeti hatáskör, a vizsgált évben elindult BA szakosok főállású oktatók által oktatott tantárgyai voltak.

A felmérés technikai lebonyolítása az oktatási egységekhez tartozik. A kérdőívek kiértékelését az Akkreditációs és Minőségközpont koordinálja.

Az ábra vízszintes tengelyén a feltett kérdések, függőleges tengelyén az adott értékek találhatók.

A GAP analízis azt is bemutatja, hogy az adott kérdés teljesülése mellett, mennyire fontos az a terület, melyre a feltett kérdés vonatkozik.



A megkérdezett hallgatók válaszaiból kiderül, hogy a legkisebb eltérés (0,27) a teljesülés és a fontosság között az „ajánlás” kérdés esetében tapasztalható. A felmérés során a legnagyobb eltérés pedig a rendszere tanulás kérdésével kapcsolatban született.

Az ábrán láthatjuk, hogy a hallgatók mely három területtel a legelégedettebbek, és mely három területtel a legelégedetlenebbek.

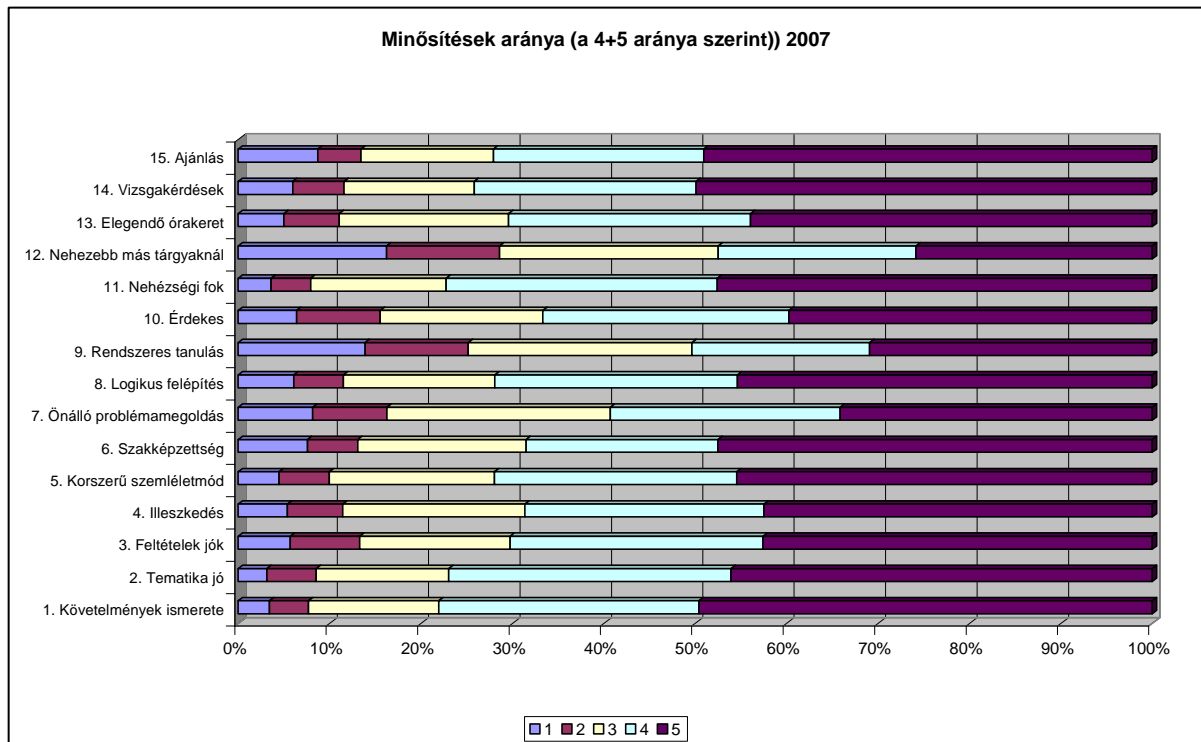
Legelégedettebbek:

- követelmények ismerete (4,16)
- nehézségi fok (4,13)
- tematikák (4,11)

Legelégedetlenebbek:

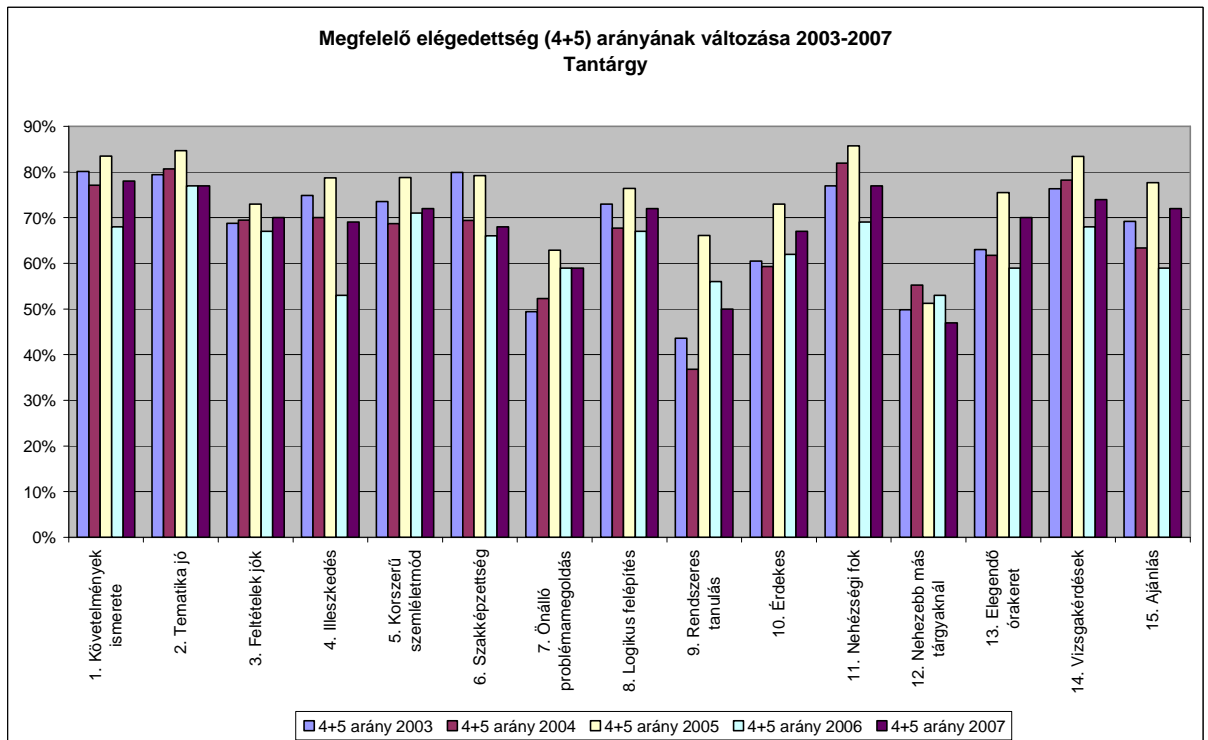
- nehezebb más tárgyaknál (3,27)

- rendszeres tanulás (3,42)
- önálló problémamegoldás (3,69)



A hallgatók válasza alapján a legtöbb 4+5 arányt a nehézségi fok (77%), tematikák (76%), követelmények ismerete (78%), a legkevesebbet a nehezebb más tárgyaknál (47%), rendszeres tanulás (50%) illetve az önálló problémamegoldás (59%) kapta.

Tehát megállapíthatjuk, hogy azok a kérdések kapták a legkevesebb és a legtöbb 4+5 értékelés, amelyek a Gap analízis szerint a legjobb illetve a legrosszabb területek.



A 2005-ös évhez viszonyítva csupán egy kérdés esetébe tapasztalhatunk visszaesést a 4+5 arány esetében. A rendszeres tanulás elégedettsége 6%-kal csökkent.

A legnagyobb, 16%-os növekedést az ún. illeszkedés kapta, tehát a hallgatók egyre inkább érzik úgy, hogy tantárgyaik illeszkednek a képzés célkitűzéseire.

Tendenciák:

Hasonlóan a 2005-ös évhez a hallgatók három területtel a legelégedettebbek: követelmények ismerete, nehézségi fok, tematikák, és három területtel a legelégedetlenebbek: nehezebb más tárgyaknál, rendszeres tanulás, önálló problémamegoldás.

Tehát megállapíthatjuk, hogy 2005-höz viszonyítva a hallgatók véleménye nem igazán változott. A 2005-ben javítandó területnek mondott kérdésekkel 2007-ben a hallgatók még mindig a legelégedetlenebbek.

A fenti diagramok ismeretében a 2007/08-as tanévben javítandó területek a következők:

- nehezebb más tárgyaknál
- rendszeres tanulás
- önálló problémamegoldás

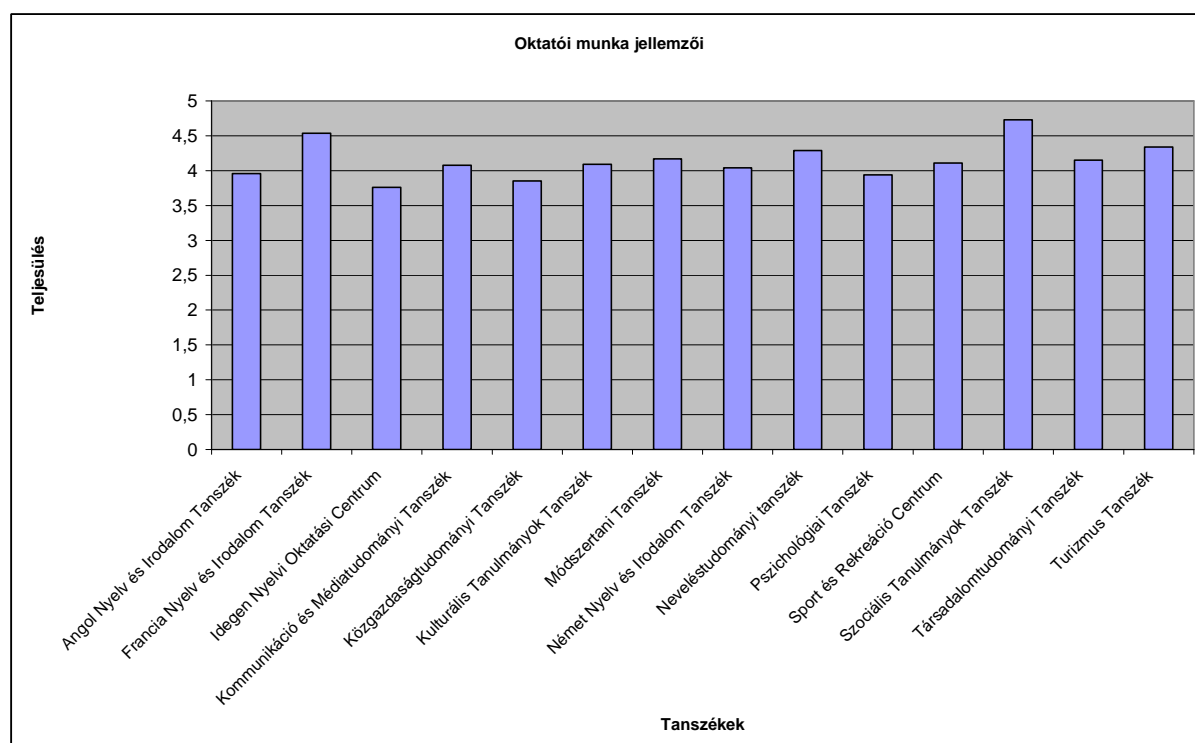
Oktatóval kapcsolatos hallgatói elégedettségmérés

Az oktatóval kapcsolatos elégedettségmérés egy adott oktatóval kapcsolatos hallgatói elégedettségét méri. Az oktatók kiválasztása intézményi hatáskör, a vizsgált évben az elindult BA szakosok főállású oktatói voltak.

A felmérés technikai lebonyolítása az oktatási egységekhez tartozik. A kérdőívek kiértékelését az Akkreditációs és Minőségközpont koordinálja.

Az ábra vízszintes tengelyén a feltett kérdések, függőleges tengelyén az adott értékek találhatóak.

A GAP analízis azt is bemutatja, hogy az adott kérdés teljesülése mellett, mennyire fontos az a terület, melyre a feltett kérdés vonatkozik.

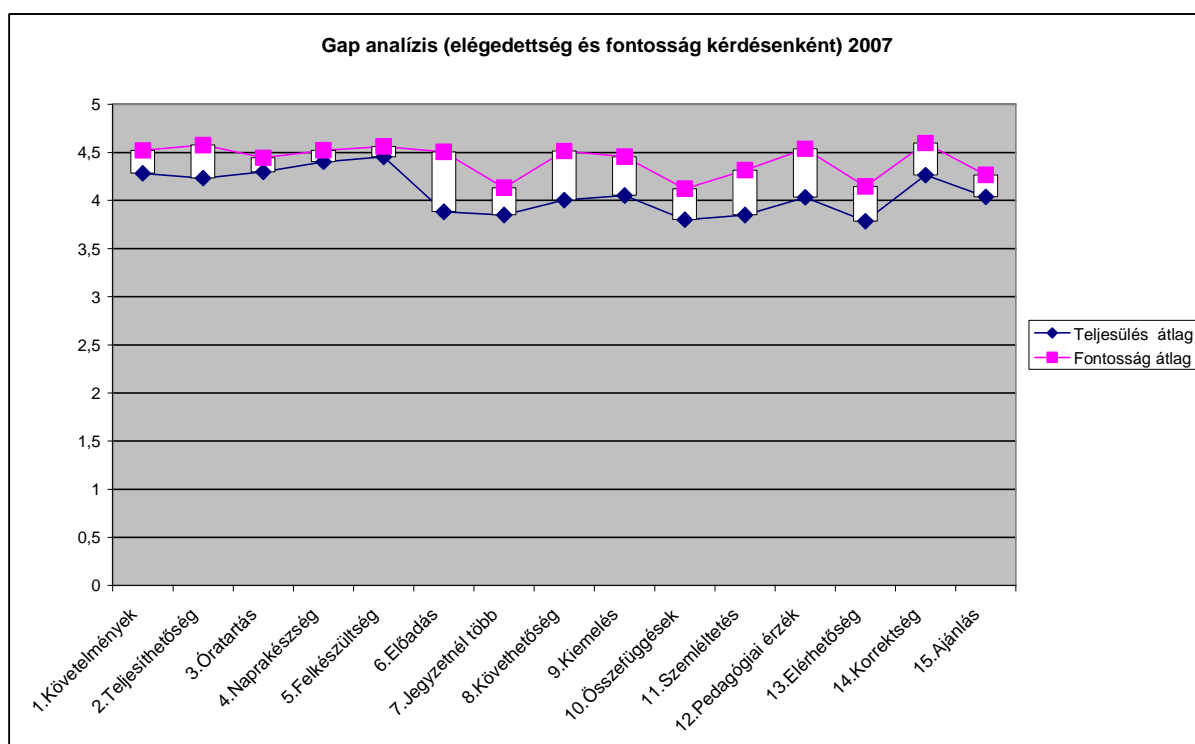
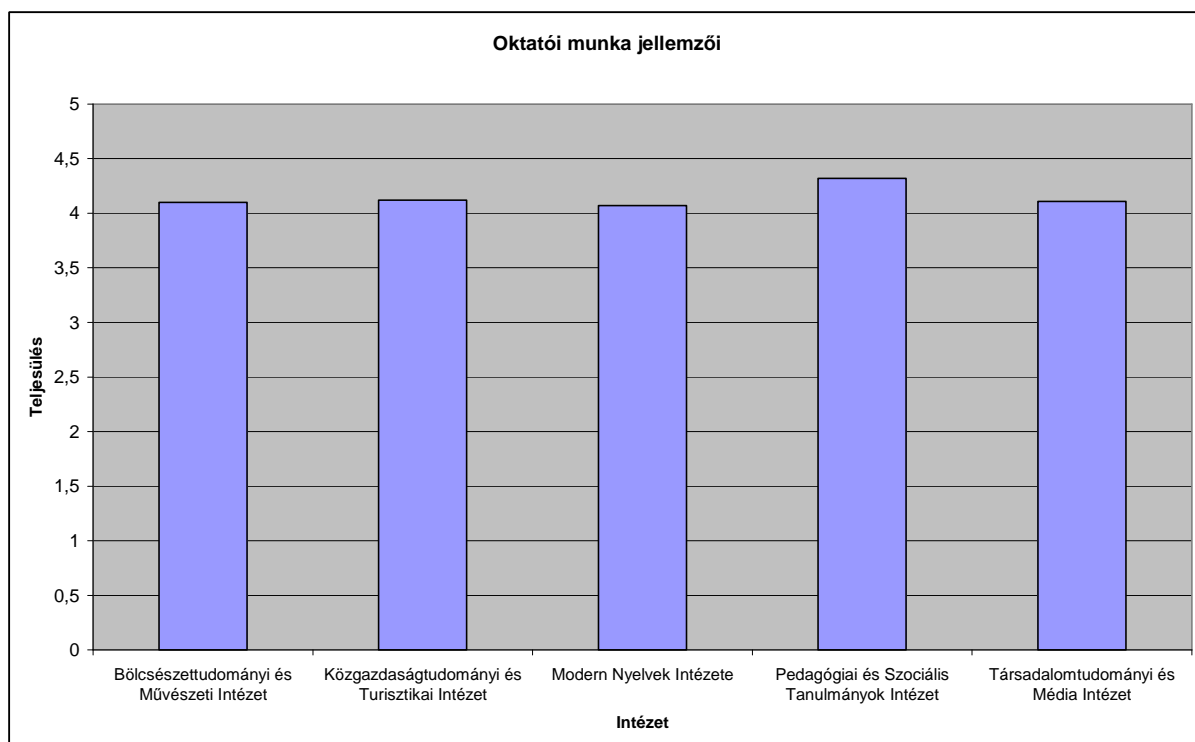


A fenti diagrammon láthatjuk, hogy a tanszékek oktatóival való elégedettség minden tanszék esetében 3,5 feletti. A hallgatók lelegetettebbek a Szociális Tanulmányok Tanszék, és Francia Nyelv és Irodalom Tanszék oktatóinak munkájával. Előbbit 4,73-ra, utóbbit 4,54-re értékelték.

A felmérés alapján a főiskola hallgatói az Idegen Nyelvi Lektorátussal (3,76), illetve a Közgazdaságtudományi Tanszékkal (3,85) a lelegetetlenebbek.

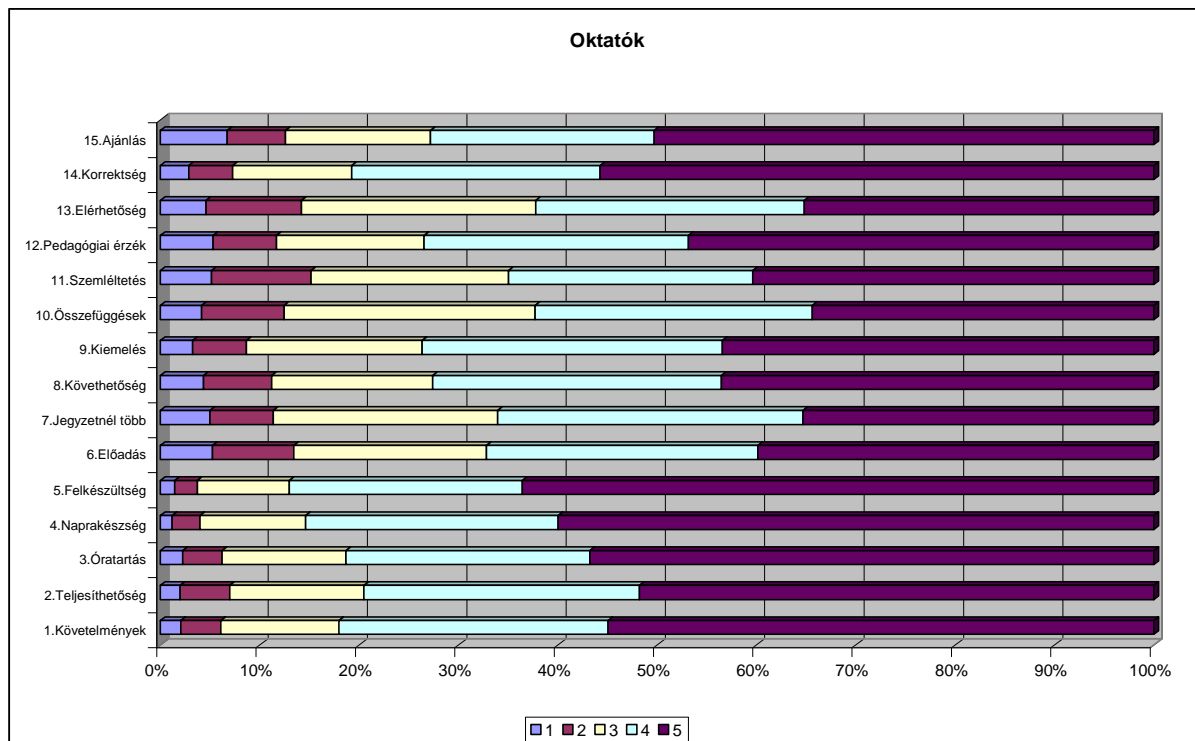
A többi tanszékkal való elégedettség minden esetben 4 feletti eredményt hozott.

A tanszéki eredményekből megállapítható, hogy mely intézet oktatóival a lelegetettebbek, és mely tanszék oktatóival a lelegetetlenebbek a hallgatók. A legjobb, 4,32-es arányt a Pedagógiai és Szociális Tanulmányok Intézet, a leggyengébb, 4,07-es eredmény pedig a Modern Nyelvek Intézete kapta.



A fenti diagramon láthatjuk, hogy a teljesülés átlaga egyik kérdés esetében sem érte el a fontosság átlagát, de minden esetben a teljesülés 3,5-ös átlag feletti eredményt ért el. A legmagasabb átlagok az óratartás (4,3), a naprakészség (4,4), és a felkészültség (4,45) kérdésében születtek. A legkisebb eltérés a teljesülés és a fontosság között szinté a naprakészség és a felkészültség kérdésével kapcsolatban tapasztalható. Mindkét esetben 0,12 a különbség.

Öt kérdés esetében nem érte el a teljesülés a 4-es átlagot: előadás, jegyzetnél több, összefüggések, szemléltetés és az elérhetőség. A legrosszabb teljesülési átlagot 3,79-el az elérhetőség kapta, míg ennek a kérdésnek a fontossága a hallgatók szerint 4,14.



A fenti ábrán láthatjuk, hogy a 6 kérdés esetében (követelmények, teljesíthetőség, óratartás, naprakészség, felkészültség és korrektség) a 4+5-ök aránya meghaladja a 80%-ot. A legjobb eredmény a felkészültség illetve a naprakészség kérdésében született.

A 4+5-ös aránya az összefüggés és az elérhetőség kérdésében lett a legkevesebb.

Tendenciák:

A 2005-ös évhez hasonlóan a hallgatók az idei évben is a naprakészséggel, felkészültséggel és az óratartással voltak a legelégedettebbek.

A 2005-ös évben két kérdést jelöltünk meg javítandó területnek: a szemléltetést és a tantárgyak közötti összefüggéseket. A 2007-es évben öt terület bizonyult hasonlóan gyengének: előadás, jegyzetnél több, összefüggések, szemléltetés és az elérhetőség. Közülük is e legrosszabb teljesülési átlagot az elérhetőség kapta. Tehát a 2005-ös év javítandó területei a 2007-es évben is a leggyengébb teljesülési átlagot elért kérdések között szerepelnek.

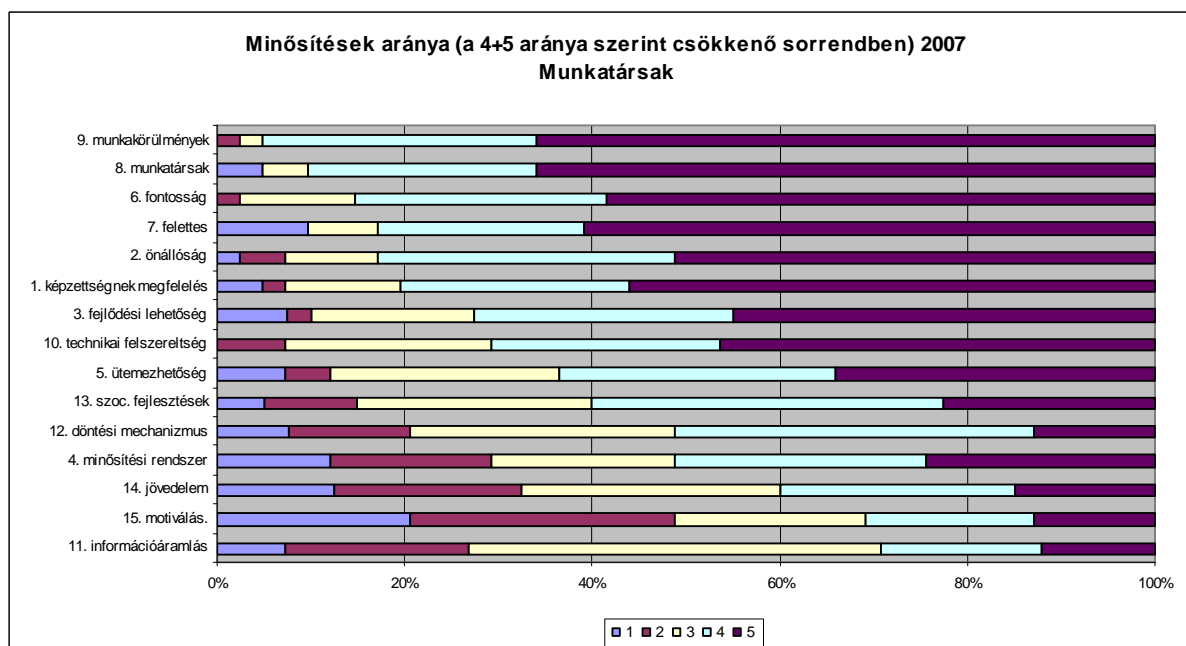
A fenti diagramok ismeretében a 2007/08-as tanévben javítandó területek a következők:

- jegyzetnél több
- összefüggések
- szemléltetés

- elérhetőség
- előadás

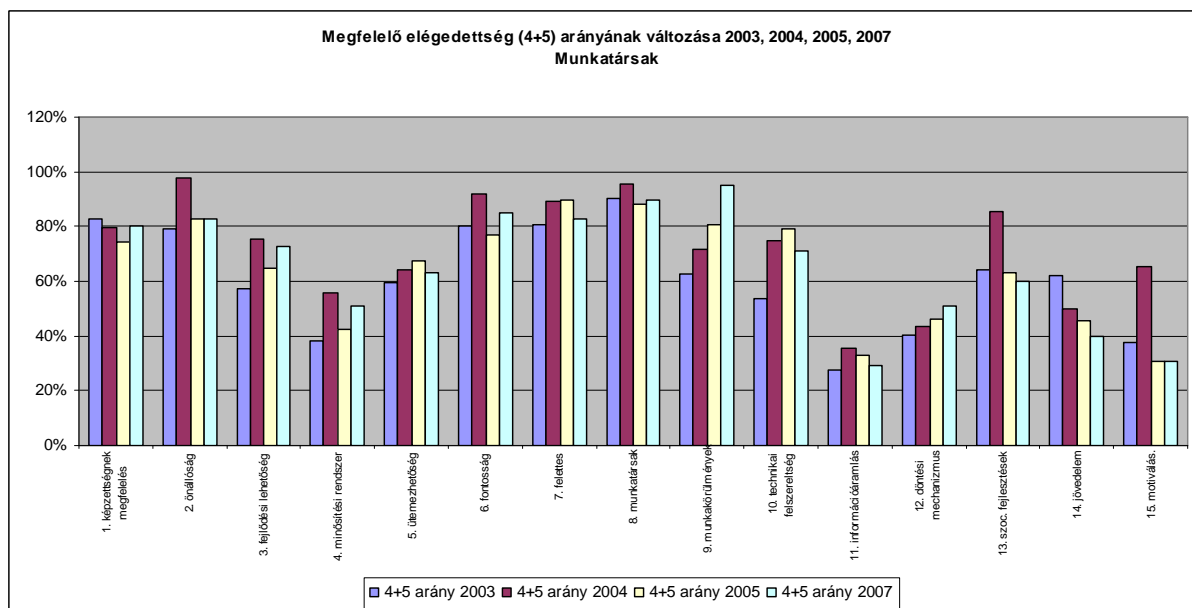
II. Munkatársi elégedettségmérés

Az éves elégedettségmérés másik célcsoportja a munkatársi kör, mely az oktatói és nem oktató munkatársakat egyaránt tartalmazza. Az alábbi ábra függőleges tengelyén a kérdések, vízszintes tengelyén pedig az elégedettség aránya látható.



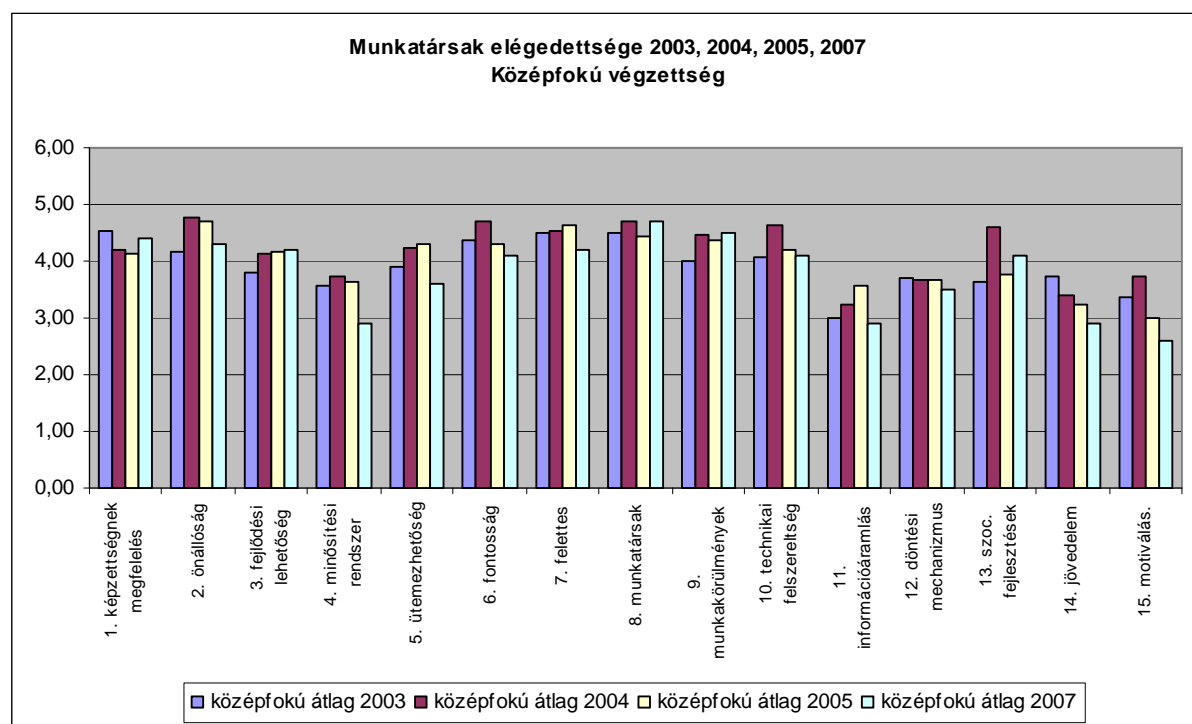
A 2007-es évben a 4+5-ök aránya a munkakörülmények esetében a legnagyobb, összesen 95%, tehát az idei felmérés során a munkatársak ezzel a területtel a legelégedettebbek. Csupán azoknak a száma, akik valamilyen mértékben elégedetlenek. 1-es értékelés pedig nem született ebben a kérdésben. A munkatársak illetve a fontosság esetében is nagy volt a 4+5-ök száma, az előbbi esetben 90%, az utóbbiban pedig 85%.

Az információáramlás esetében a 4+5-ök aránya csupán 29%, a motiválás esetében 31% illetve a jövedelem esetében 40%. Tehát ez a három legfőbb terület, amelyet a jövőben javítani kell.



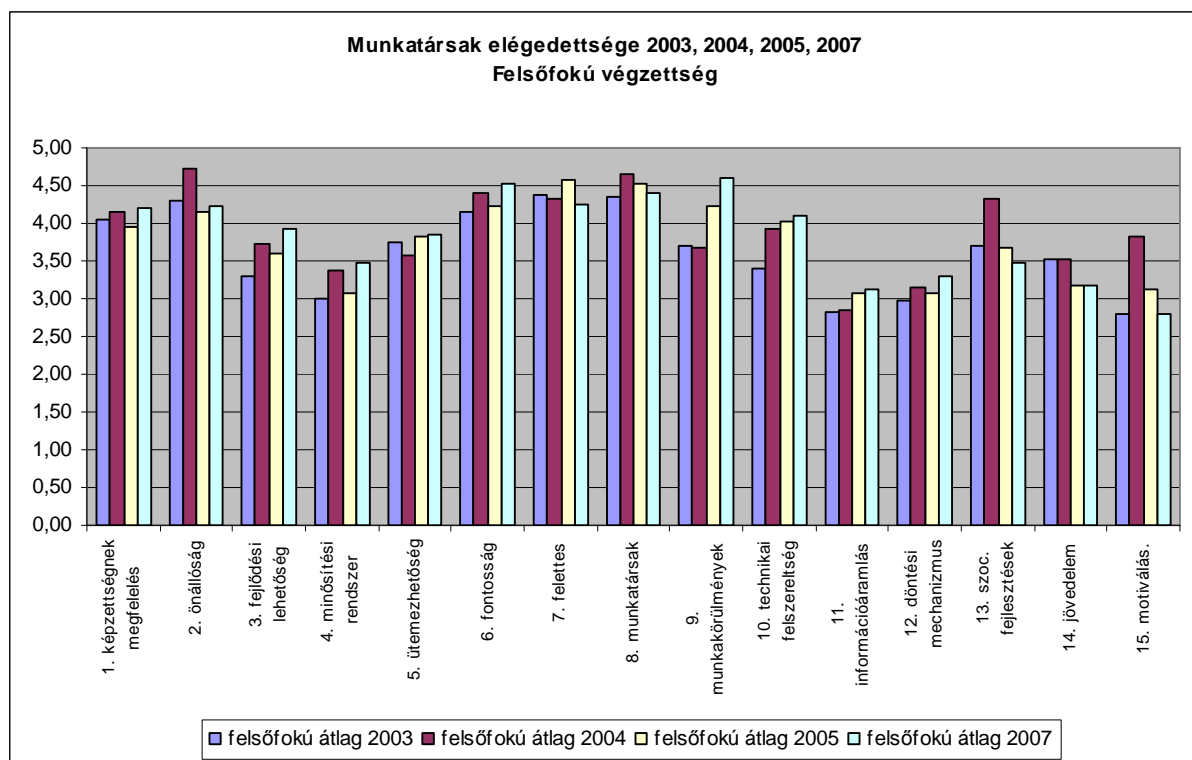
Ahogy azt a fenti ábrán láthatjuk a 2007-es évben a megkérdezett munkatársak munkakörülményekkel, a munkatársakkal illetve a munkájuk fontosságával a legelégedettebbek. Az idei évben a leggyengébb területek a motiválás, jövedelem és az információáramlás. A motiválást leszámítva a másik két terület gyengült a 2005-ös évhez viszonyítva. A diagramon láthatjuk, hogy az elmúlt évekhez képest a munkakörülmények területén tapasztalható a legjelentősebb javulás, a legjelentősebb romlás pedig a motiváltság területén jelentkezik.

A munkatársak elégedettsége az iskolai végzettség alapján



A középiskolát végzett munkatársak esetében a leggyengébb területek, hasonlóan az előbbiekhöz, a motiváltság, a jövedelem, az információáramlás, illetve esetükben minősítési rendszer. A legelégedettebbek a munkatársakkal, a munkakörülményekkel illetve azzal, hogy munkájuk megfelel a képzettségüknek.

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében is a leggyengébb területek a motiváltság a jövedelem, illetve az információáramlás. A legerősebb területek pedig szintén munkatársak, a munkakörülmények, illetve a harmadik terület esetükben a fontosság.



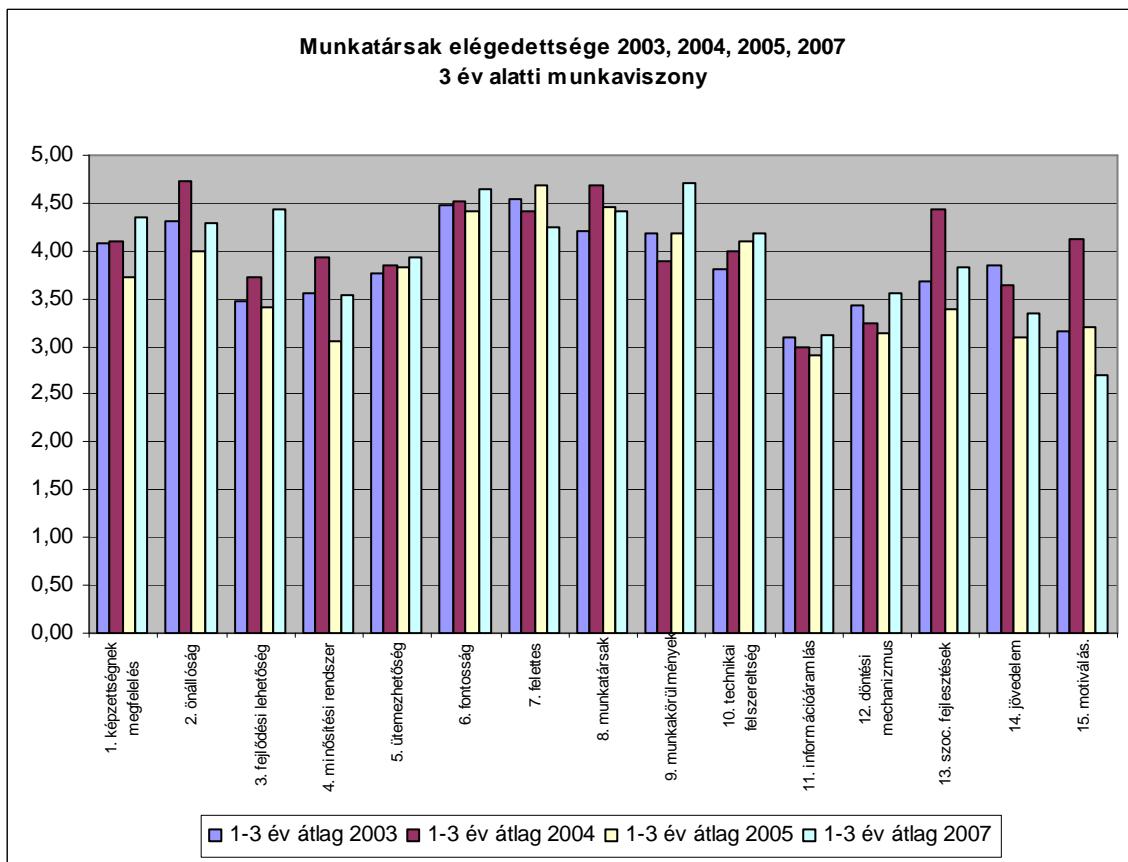
Összefoglalva a középiskolát végzettek illetve a főiskolát végzettek esetében a legrosszabb területek megegyeznek, tehát ezek a területek a leggyengébbek, és ezeket kell fejleszteni. A legerősebb területek is fedik egymást az eltérő végzettségű munkatársak esetében. Az ábrákon láthatjuk a középfokú végzettségük esetében kimagasló javulás nem tapasztalható egyik területen sem, ezzel szemben a felsőfokú végzettségük esetében jelentősen nőtt a munkakörülményekkel kapcsolatos elégedettség az elmúlt évekhez viszonyítva.

Munkatársak elégedettsége munkaviszony hossza alapján

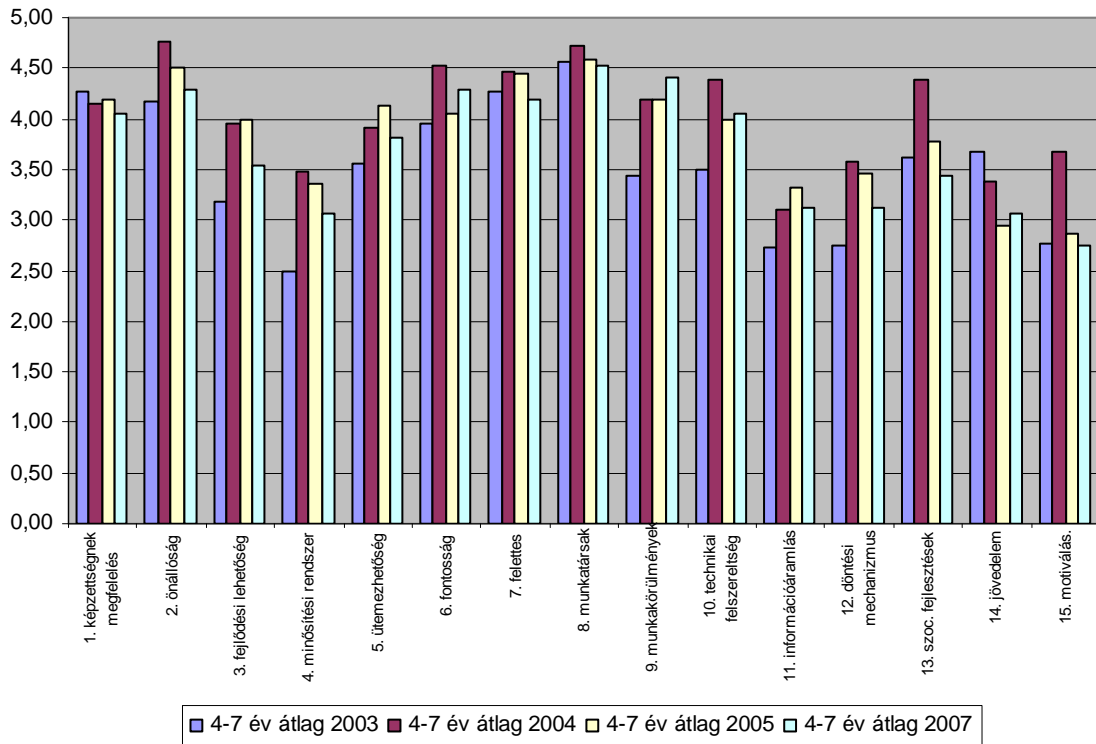
A következő diagramok összehasonlításakor kitűnik, hogy a 3 év alatti munkaviszonnyal, illetve a 8 év fölötti munkaviszonnyal rendelkező munkatársak véleménye megegyezik a leggyengébb területek esetében. Mindkét csoport az információáramlást, a jövedelmet illetve a motiválást tartja a

leggyengébbnek, tehát fejlesztendő területnek. A legerősebb területek esetében nem teljes az egyezés. Mindkét csoport nagymértékben elégedett a munkakörülményekkel illetve a munkatársakkal, de a harmadik legerősebb terület a 3 év alatti munkaviszonyosok esetében a fejlődési lehetőség, a 8 év fölötti munkaviszonyosoknak pedig a felettséssel való elégedettség.

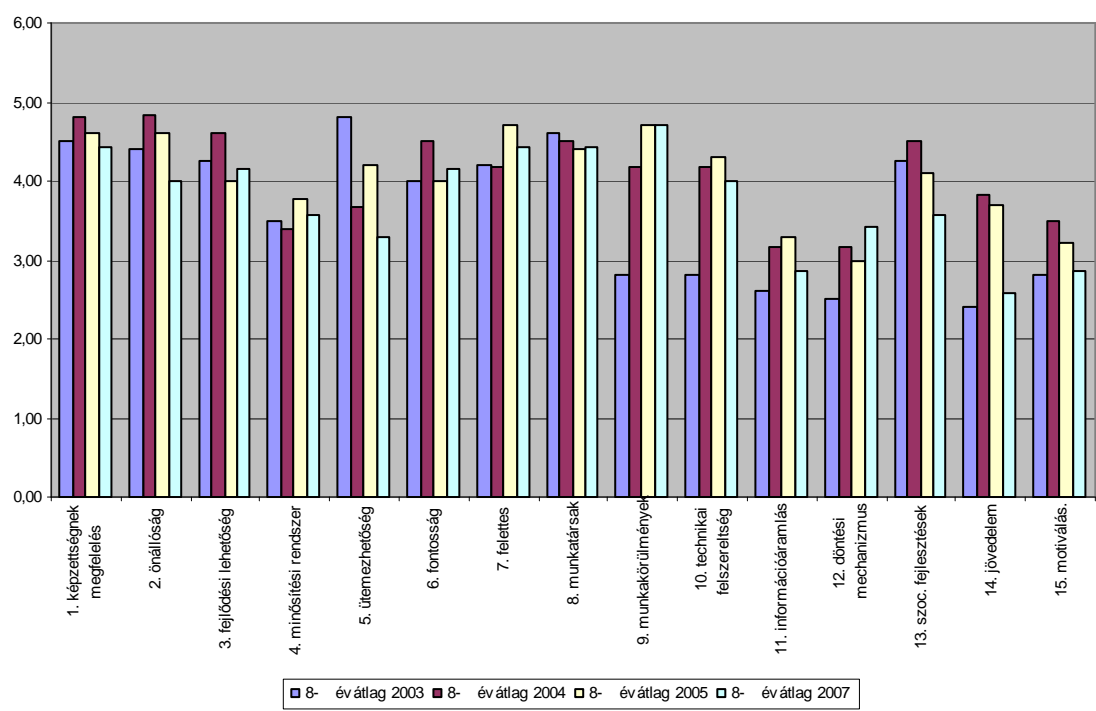
A 4-7 év közötti munkaviszonyosok esetében is a leggyengébb területek közé tartozik a jövedelem illetve a motiváltság, viszont ellentétben a másik két csoporttal, a harmadik leggyengébb terület a motivációs rendszer. A esetükben legerősebb területek megegyeznek a 3 év alatti munkaviszonyosokéval.



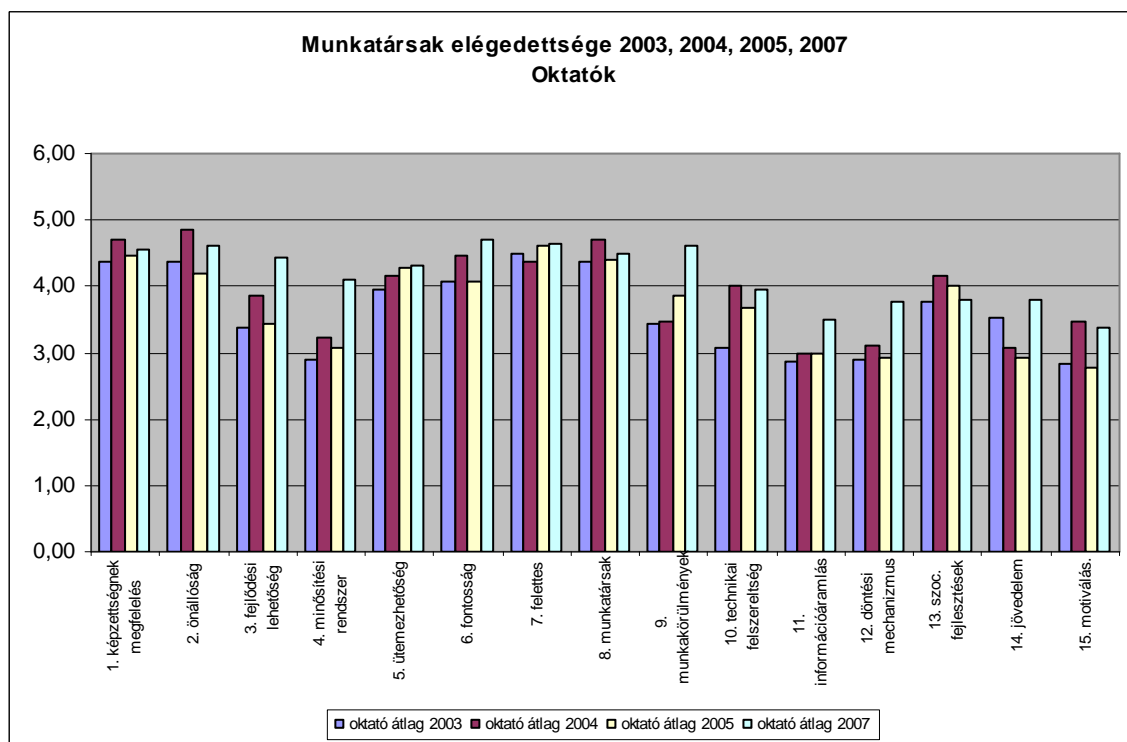
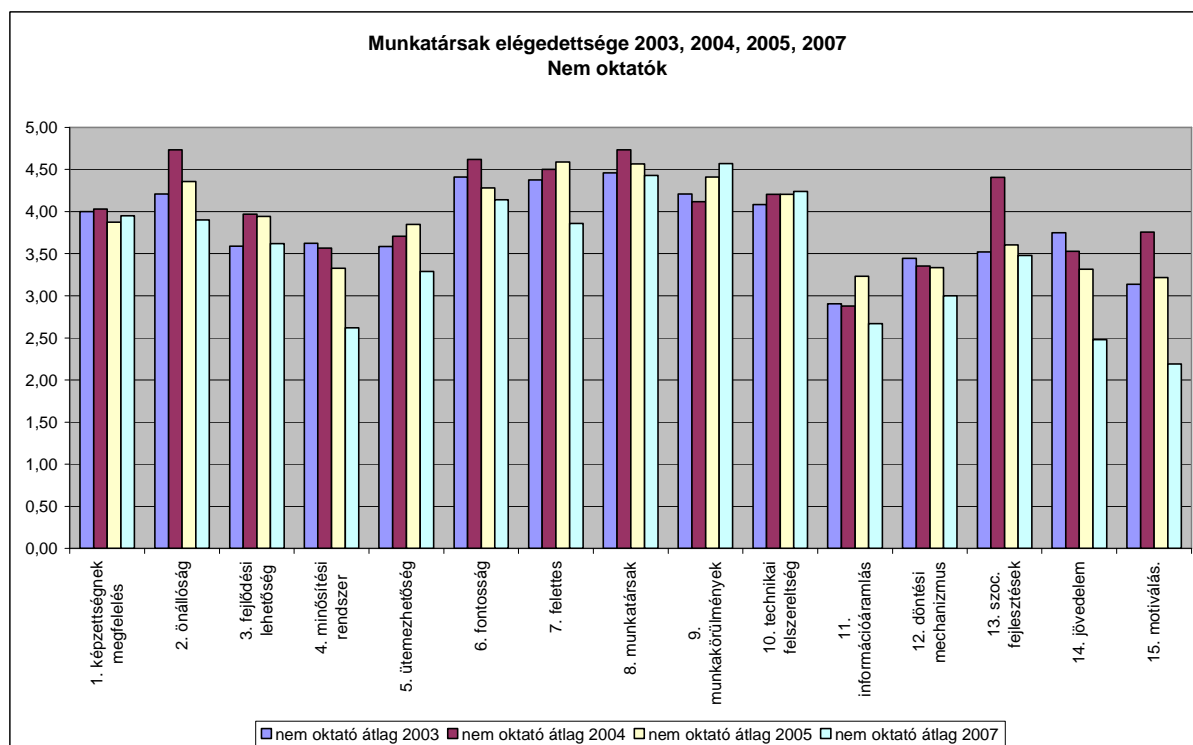
Munkatársak elégedettsége 2003, 2004, 2005, 2007
4-7 éves munkaviszony



Munkatársak elégedettsége 2003, 2004, 2005, 2007
8 év fölötti munkaviszony



Munkatársak elégedettsége: oktató- nem oktató

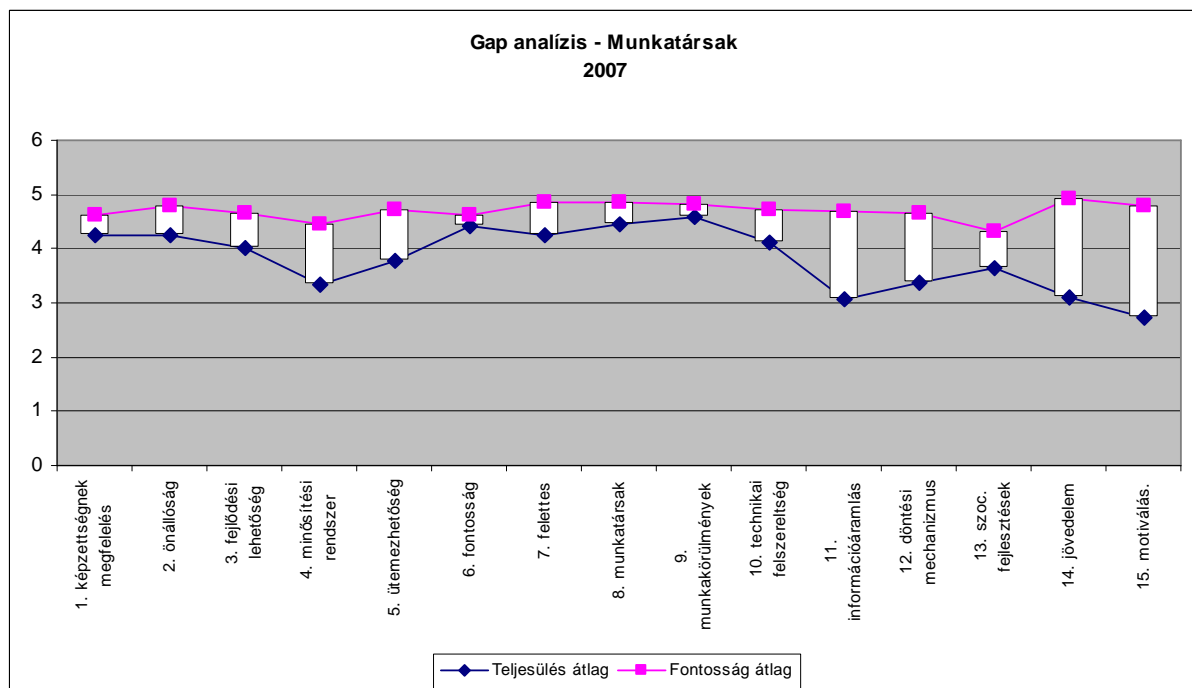


A következő összehasonlítás az oktatói státuszú és a nem oktatói státuszú munkatársak elégedettsége közötti különbségeket mutatja be. A nem oktatók esetében a leggyengébb, tehát fejlesztendő területek a motiválás, jövedelem, illetve a minősítési rendszer, az oktatók esetében az információáramlás, a döntési mechanizmusok illetve szintén a motiválás. A legerősebb területek esetében átfedés van a két

csoport között, mindkét esetben a felettséssel való elégedettség, illetve a munkakörülmények beletartozik a legjobb értéket elérő területek közé, viszont emellett a nem oktatói státuszúak a munkatársakkal, az oktatói státuszúak a fontossággal illetve az önállósággal a legelégedettebbek.

A nem oktatók esetében az elmúlt évekhez viszonyítva a legnagyobb visszaesés a jövedelem illetve a motiválás esetében tapasztalható. Számottevő növekedés egyik területen sem történt az idei évben.

A nem oktatókkal ellentétben az oktatók esetében egyik területen sem történt jelentős romlás, az elmúlt évekhez viszonyítva, viszont sokat javult a fejlődési lehetőség, a munkakörülmények, illetve a döntési mechanizmusok területe, bár utóbbi még így is a leggyengébb területek egyike.



A megkérdezett munkatársak válaszaiból kitűni, hogy mind a 15 terület fontosságát 4-re vagy afelettire értékelik. A legjelentősebb különbség a teljesülés és a fontosság között az információáramlás, a jövedelem, illetve a motiválás területén tapasztalható. Tehát összességében, függetlenül a végzettségtől, státusztól, és a munkaviszony hosszától, a megkérdezett ezzel a három területtel a legelégedetlenebbek.

A legjobb területek, ahogy azt már az előbbieken is megállapítottuk a munkatársak, munkakörülmények, illetve a fontosság.

A legrosszabb érték a motiválásra, a legjobb érték a munkakörülményekre született. Tehát munkatársaink ezzel a két területtel a legelégedetlenebbek, illetve a legelégedettebbek.

Tehát a 2007/08-as évben a javítandó területek a következők:

- minősítési rendszer
- motiválás

- információ áramlás
- jövedelem

Összegzés

Az elégedettségmérések, miként az a fentiekből látható átfogják a főiskola teljes tevékenységét. A felmérések tartalmilag és módszertanilag (elektronikus lekérdezés bevezetése, a lekérdezések tanév végéhez képest történő ütemezése) a kapott visszajelzéseket figyelembevételével évről-évre korszerűsödnek.

Az elégedettségmérések 2008 eredményeinek értékelése során az egyik legfontosabb szempont az lesz, hogy a javítandó területekkel kapcsolatos elégedettség javult-e az előző évhez képest a megtett intézkedések során.