

A kompetencia-alapú oktatás egy pedagógusszemélyiség vizsgálat tükrében

A tanulmány olyan pedagógusokkal végzett személyiségkutatás néhány részeredményét mutatja be, amelyben összehasonlítottuk a hagyományos oktatásban és a kompetencia-alapú oktatásban részt vevő pedagógusok mentális állapotára vonatkozó adatokat.

Oktatási reform – kompetencia-alapú oktatás

Napjaink oktatáseméleti reformja a kompetencia-alapú oktatás. Érezhető ebben a reformban egyfajta elégedetlenség a hagyományosnak tekinthető oktatással szemben. E feltevés szerint a hagyományos oktatás – helytelenül – elsősorban a tanulók propozicionális tudásának fejlesztésére és gyarapítására irányul, miközben háttérbe szorul olyan fontos kompetenciák fejlesztése, amelyek hatékonyabb eligazodást garantálnának a mindennapi életben és a választott szakterületen egyaránt. A kompetencia nem más, mint a tudás egyik fajtája: olyan „mi” és „hogyan” tudások és attitűdök összessége, amelyek bizonyos cselekvések végrehajtására alkalmassá tesznek bennünket.

A kompetencia-alapú oktatás egyben munkaforma is az iskolában, amely előre meghatározott kompetenciák megszerzésére irányul. A legjobb eredményt a kompetenciák (intellektív, szociális és érzelmi intelligencia), a követelmények (szakmai tudás, szociális alkalmazkodás és önfegyelem) és a körülmények (optimális, nehezített és megszkott) megfelelő együttállásában érhetjük el.

Kompetencia-alapú oktatás – tanári szerepértelmezés

A kompetencia-alapú oktatás előzmények nélküli Magyarországon, s nem ismeretlen külföldi oktatási rendszerekben. Néhány ország iskolarendszerét, de főként tanárszerepértelmezését érdemes elemezni, elsősorban a kompetencia-alapú oktatás összefüggésében. Nagy (2008) tanulmányában három országról (Hollandiáról, Olaszországról és Magyarországról) találunk adatokat. Az ott közölt összehasonlító kérdőíves attitűdvizsgálat a tanárok szakmáról való gondolkodását tárta fel. Az olasz és a magyar tanári szakmai kultúra inkább a korlátozott tanári szerepfelfogásnak felel meg (osztálytermi munka főként), míg a holland tanárokhoz a kiterjesztett szerepfelfogás áll közelebb (külső kapcsolatrendszer, szülők stb.). Két területen van egyezés a válaszadók között. Az egyik, hogy mennyire ítélik fontosnak az egyes kompetenciákat, mennyire biztosak azok elsajátításában. E területen minden megkérdezett deficitcs felkészülésről számol be. A másik kérdéskör, hogy milyen készségek megtanulását igényelnék a tanárképzéstől. Mindhárom ország tanárai – nemzeti sajátosságoktól függetlenül – abban igényelnének segítséget, hogy hogyan motiválják tanítványaikat, hogyan alakítsák ki az együttműködés és a bizalom légkörét, és végül hogyan teremtsenek lehetőséget a szülők, diákok kulturális háttérének megismerésére.

Az angliai tanárképzésben (Brumfitt, 2007) a kompetencia-alapú megközelítésnek olyan plusz funkciója van, amely közvetve a tanári szerep alakulására is erősen hat. Azt a másodlagos előnyt társítják hozzá, hogy egyetértés alakul ki az elvárások tekintetében. A kompetenciák megválaszolják az olyan kérdéseket, mint hogy mit várnak el a tanároktól, hogyan értékelik a teljesítményeiket, milyen képzésben kell még részt venniük, és milyen készségekről kell bizonytságot tenniük. Tulajdonképpen a kompetenciák hozzájárulnak egy közös szakmai nyelv kialakulásához, amellyel az elvárások, teljesítmények leírhatók.

A német tanárképzésben az orvosi pályához hasonló gyakornoki rendszer épül az elméleti képzésre és a kompetenciák elsajátítása folyamatosan történik (Bikics, 2007).

Japánban a mentorok felelnek a pályakezdők szakmai előrehaladásáért, a tevékenységük megszervezéséért, értékeléséért. Az iskolavezetők választják ki őket munkatapasztalataik és emberi kvalitásaik alapján is. Feladatkörük ugyanis egyaránt kiterjed a munkavégzésből adódó és az emberi, személyiségbeli problémák megoldásának támogatására, segítésére is. A mentorság több, mint szakmai irányítás, vezetés, inkább egy legitim „felnőtt” támasz. Ez nagyon lényeges, mert ha ennek hagyománya és kidolgozott módszere van, akkor az ő „igénybevétele” nem jelent szakmai inkompetenciát vagy kompetencia-vesztést, gyengésséget, hanem csak egy elfogadott tanulási formát.

Ők 11 kompetenciát írnak le, amelyek hasonló elvárás-kategóriába sorolhatják a kompetenciákat, mint a magyar vagy más európai rendszer. Egyrészt a tanulás-szervezéshez, oktatáshoz kapcsolható kompetenciák köre tartozik ide, másrészt a tanári önismeret, önreflexió, felelősségtudat, amelyek intrapszichészek.

Az osztrák pedagógusképzés (Bikics, 2007) hasonlóságot mutat a némettel, hiszen kiemeli a tudományos gondolkodást, a módszertani vezetési képességeket, kritikai magyarázatot a képzési rendszerről, érzékenységet a társadalmi környezetre és az etnikai, vallási eltérésekre. Viszonylag sok környezetre, tudományhoz való viszonyra vonatkozó kompetenciát és kevesebb személyiségbeli elvárást tartalmaz ez a modell.

Dániában kissé más a tanárképzés modellje, mert a képzésben mintegy modellálják a kompetencia-alapú oktatást, és nem „elszigetelt” tananyagként tanítják. Nagyon sok a hallgatók által önállóan végzett interdiszciplináris problémamegoldó projekt. Kiemelt kompetenciák: az együttműködési készség, az interdiszciplináris érdeklődés, az elkötelezettség, a folyamatos tanulás, a projekt-tanácsadói készségek.

Nálunk többek között Falus (2006) foglalja össze a tudás, készség, kompetencia fogalmak tisztázásához hozzájáruló ismereteket. Számunkra, ebben a munkában a kompetencia fogalom lényeges most, amellyel kapcsolatban igen nagy a zűrzavar. A terminusok inkonzisztens használata, a kulturális eltérések, a fogalomhasználat eltérő céljai mind nehezítik az egységes értelmezést.

A generikus tipológiák körébe tartozik az ír, az ausztrál és az amerikai egyesült államokbeli modell. Írországból alapozó képességeket, gondolkodási képességeket, személyes tulajdonságokat és a munkához kapcsolódó kompetenciákat csoportosították. Ausztráliában hét kulcskompetenciát azonosítottak: az információk összegyűjtése, elemzése, rendszerezése; a gondolatok és információk kifejezése; tevékenységek tervezése és megszervezése; csapatban való munkavégzés; matematikai szemlélet és technikák alkalma-

zása; problémamegoldás; technológiák alkalmazása. Ezekről feltételezték, hogy átvihetők a képzésből a munkába. Az Amerikai Egyesült Államokban a '90-es évektől terjedt el a kompetencia-alapú humánerőforrás-menedzsment. Ők a munkához kötődő funkcionális kompetenciákat állítják a középpontba.

Az interpretatív felfogás szerint nincsenek általános generatív kompetenciák, mert azok személy- és kontextus-specifikusak. Ez közel áll a konstruktivista nézethez, azt állítva, hogy a kompetenciát a kontextus szabályozza. Ez a kompetencia-felfogás egyszerre érvényesíti a személyes jellemzőket és a munkatevékenységet mint kontextus-elemet.

A holisztikus kompetencia-felfogás magába foglalja a tudást, a képességet és az attitűdöket.

Nehezíti a problémamegoldást, hogy a kompetenciákat leírják a diákok oldaláról is, vagyis a kimenet felől. Ebben a logikában csak indirekt módon fogalmazható meg, hogy a pedagógusoknak milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy a tanulókkal elsajátíttassák ezeket. A franciák például az állampolgári kompetenciákat állítják középpontba, ehhez minden tantárgynak hozzá kell járulnia. A svédek célokat különböztetnek meg aszerint, hogy ezek egy részét mindenkinek el kell sajátítania, míg a többi elsajátítására törekedni kell. Az angol tanterv több általános személyiségbeli célt fogalmaz meg, mint az önbizalom, társas kapcsolatokra való képesség, érzelmi jólét stb.

Ha elfogadjuk, hogy az elvárt kompetenciák egyben bizonyos értékrendet is kifejeznek, úgy a dán modellben több az úgynevezett szolidaritási elem, az együttműködésre, közösségiségre építő tevékenység. Ezt támasztja alá Hofstede (1980, idézi: *Fiske, Kitayama, Markus és Nisbett*, 2003) kutatása, amelyben 44 ezer pedagógus és egyetemi hallgató rangsorolt értékeket. A dán kultúrában kiemelkedők azok a – fenti szerzők által femininnek mondott – társadalmi értékek, mint a szolidaritás, együttműködés, az esetek segítése, gyámolítása, szemben az olyan maszkulin értékekkel, mint a karrier, egyéni boldogulás, önmegvalósítás stb. Témánk szempontjából ez azért is lényeges, mert a magyar kultúra individualizációs folyamatai szerepet játszanak a képzés, szakmaelsajátítás kérdéskörében.

Kompetencia-alapú oktatás és tanárképzés

Chetty és Lubben (2010) tanulmánya a tanárképzés kutatási tevékenységét vizsgálja, illetve az identitás problémáit a felsőoktatásban oktatók oldaláról. Tanulmányuk arról szól, hogy milyen szakmai és szervezeti identitással rendelkeznek a tanárképzésben részt vevő oktatók egy új, átalakulóban lévő dél-afrikai műszaki egyetemen, ahol tanárképzés is folyik. Keresik a választ arra, hogy hogyan viszonyul egymáshoz a kutatás és tanítás a tanárképzésben, milyen haszna van annak, ha az oktatók intenzíven kutatnak. Vajon ettől lesz-e jó a tanárképzés, vagy attól, ha kifejezetten a tanári mesterség gyakorlása által elvárt kompetenciákra figyelnek inkább? Adataik azt bizonyították, hogy nincs kimutatható szoros kapcsolat egy egyetem tanárképzési sikeressége és az ott folytatott intenzív kutatómunka között. Az úgynevezett kutató egyetemek nem feltétlenül jobbak a tanárképzésben azoknál az intézményeknél, ahol a gyakorlati tanári munka igényei vezérik a képzést. Ugyanakkor elmondják, hogy nincs jó tanárképzés megfelelő tudományos támogatás, kutatómunka nélkül (814. o.). A magyarországihoz hasonló módon megállapítják, hogy a kutatásnak általában magasabb a szakmai presztízse, mint az oktatói munkának (814. o.). A tanulmány konklúziója tulajdonképpen marad ugyanaz, mint maga a probléma. Az egyetemek – mint szervezetek, és maguk az oktatók egyaránt – bizonytalanok annak eldöntésében, hogy a kutatásnak vagy a professzió-tanításnak kellene inkább prioritást adni. Az egyetemek éppen azzal mérik önmaguk és oktatóik teljesítményét, hogy milyen a kutatási, publikációs teljesítményük. Ehhez a témához közelít taglal Cochran-Smith (2005, 219. o.) is, megállapítva, hogy a tanárképzésben oktatók által végzett kuta-

tást olykor lenézik, leértékelik, mert „nem eléggé rigorózus”, pedig „soha korábban nem kutatták a tanárképzést maguk a képzők annyit, mint napjaikban”.

Doecke (2004, 203. o.) szintén erről a kérdéstről vall egyéni önvallomás formában. A szerző úgy is fogalmaz, hogy cikkét „önvizsgálatként is lehet olvasni, amelyben az ÉN egyfelől olyan hálózatok eredőjeként jelenik meg, amelyekben tanárképzőként dolgozik, másfelől olyan struktúráként, amely alakítja saját belső szakmai világát”.

Evans (2007) szigorú célokat jelöl ki ezen a területen. Az alacsony presztízsű tanárképzési kutatást szerinte úgy kell fejleszteni, hogy kivívja az elismerést. Szakmai professzionalizmusra kell emelni, és rigorózus, igényes kutatásokat kell a tanárképzőknek végezniük. Evans áttekintette az európai helyzetet ebből a szempontból, és megállapította, hogy a tanárképzési kutatások és publikációk minősége nagyon egyenetlen. Ez nyilvánul abban is, hogy a képzésben dolgozók nem a legszínvonalasabb folyóiratokban publikálnak.

Koster, Brekermans, Korthagen és Wubbels (2005) egy Hollandiában végzett háromfordulós kérdőíves-interjú vizsgálat eredményei alapján részletezik a tanárképzőkkel szemben támasztott követelményeket. Adataik alapján rangsorokat állítottak fel, az így kialakult szakmai profil öt feladat-területet és négy plusz egy kompetenciaterületet tartalmazott. (A plusz terület a kutatást jelenti, ami csak az egyetemen dolgozók feladata.) Az általuk azonosítottak közül fontos feladat a saját és kollégák szakmai fejlesztése (szakirodalom-olvasás), a képzési program gondozása, fejlesztése (saját tárgyak anyagának rendszeres revíziója) és az átfogó intézményi tanárképzési curriculum fejlesztése. Kevésbé fontos, de nem elhanyagolható feladat a különböző programok szervezése. A legkiemeltebb kompetenciaterület szerintük: az a képesség, hogy az oktatók szakmabeliekkel megbeszéljék a szakterületük kérdéseit, tájékozottak legyenek az oktatás jelen világában. Mindemellát a kommunikációs és reflexív kompetenciák is elengedhetetlenek a célból, hogy a különböző háttérrel rendelkező hallgatókat elérjék.

Érdekes még néhány részletet kiemelni tanulmányukból: „Azt találtuk a mintánkban, hogy a tanárképzők munkájuk lényegét abban látják, hogy törődjenek saját szakmai fejlődésükkel, képezzenek tanárokat és járuljanak hozzá általában a tanárképzés fejlesztéséhez”. Mivel nagyon keveset tudunk a tanárképzők professzionális minőségéről, illetve arról, hogy hogyan vélekednek erről a tanárképzők, ezért arra összpontosítottunk, hogy a tanárképzők mit tartanak a velük szemben támasztott legfontosabb minőségi követelményekről” (Koster, Brekermans, Korthagen és Wubbels, 2005, 174. o.). Fentiek jól mutatják azt a vívódást, amely a tanárképzés minősége, preferenciái, céljai mentén keletkezik. Sem maguk az intézmények, sem a felsőoktatási környezet nem tisztázta, hogy mi a szerepe az úgynevezett elméleti tudásnak a kompetencia-orientált képzésben, illetve gyakorlati működésben. Adódik a párhuzam, hogy a szakmai identitás-keresés, a tevékenység céljának tisztázása ugyanúgy igény a felsőoktatásban dolgozók részéről, mint az iskolarendszer bármely szintjén, csak eltérő dilemmákkal.

Érdekes kitekinteni az ázsiai oktatási rendszerre is, mert ha nem is a kompetencia-alapú oktatásra, de a tanárszerepre, identitás-alakulásra vonatkozóan találhatók érdekes és hasznos adatok erről a térségről is. A japán iskolarendszerben, de még inkább a japán társadalomban a pedagógusszerep kiemelt rangú, presztízsű. Ez nemcsak abból eredeztethető, hogy világhírű eredményességgel végzik a munkájukat, hanem abból is, hogy ennek mély kulturális gyökerei vannak, és ez a szerep az idők folyamán nem devalválódott. Idetartozik még az a tény is Gordon Győri (2006) szerint, hogy a japánok csak kevésbé importálnak tudást, szemben más országokkal. A tanárképzést tekintve nincs nagy különbség Európával, Amerikával összehasonlítva, már ami a képzési időt és tartalmat illeti. Még az is megkockáztatható, hogy a gyakorlati képzésre kisebb hangsúlyt fektetnek a képzési idő alatt, mint a világ más országaiban.

Ennek kettős oka van, amiből az első pénzügyi, és számunkra kevésbé lényeges, hogy ugyanis nem tartanak fenn költséges gyakorlati rendszereket. Fontosabb viszont számunkra a második: az, hogy az iskola mint munkahely nem várja el, hogy kész tudással érkezzenek a pályakezdők a munkaerőpiacra, a végzést, diplomaszertést valóban csak kezdetnek tekintik. Rendkívül jó mentálhigiénés szempontból, hogy a legfontosabb munkaeszköznek tekintett személyiségről felteszik, hogy az csak a munkaévek alatt csiszolódik ki, megfelelő támogatással. Ezt a támogató rendszert viszont kidolgozták, és nagy tudatossággal differenciálták.

Nem célunk most ennek minden elemét bemutatni, de azért a mentor-rendszer megérdemel néhány szót, hiszen ennek bevezetése most zajlik Magyarországon. Japánban a mentorok felelnek a pályakezdők szakmai előrehaladásáért, a tevékenységük megszervezéséért, értékeléséért. Az iskolavezetők választják ki őket munkatapasztalataik és emberi kvalitásaik alapján is. Feladatkörük ugyanis egyaránt kiterjed a munkavégzésből adódó és az emberi, személyiségbeli problémák megoldásának támogatására, segítségére is. A mentorság több, mint szakmai irányítás, vezetés, inkább egy legitim „felőtt” támasz. Ez nagyon lényeges, mert ha ennek hagyománya és kidolgozott módszere van, akkor az ő „igénybevételük” nem jelent szakmai inkompetenciát vagy kompetencia-vesztést, gyengeséget, hanem csak egy elfogadott tanulási formát. Ha a pályára lépés idejét szentitív szakasznak tekintjük pályaszocializációs szempontból, akkor ebben a mentor szerepe még erőteljesebb, és mintegy prevenciós szolgáltatás is a korai kiégés megelőzésében.

Egy másik összehasonlítást lehetővé tevő tényező a magyar rendszerrel az úgynevezett kollegiális szakmaiság elve. A japán rendszer felismerte azt, hogy a rohamosan és folytonosan változó külső környezeti körülményekre nem lehet autonóm módon kidolgozott válaszokat adni, individuális tanár szerepben ez nem oldható meg. Gordon Győri (2006), miközben a japán rendszert elemzi, számos magyar rendszerre is adaptálható megállapítást tesz. Ugyanis a folytonos változás és annak pszichés terhe a magyar viszonyokra is érvényes, ahogy a Heller (1996) nyomán értelmezhető autonóm, individuális modern kori ember identitás szervezési nehézsége szintén. Ezek alapján könnyű belátni, hogy ahhoz, hogy a tanárok úgy tanítsanak, ahogyan őket sohasem tanították (lásd: kompetencia-alapú oktatás), ahogyan ők maguk azt sohasem tapasztalták meg, csak együttműködve oldható meg. Ez a kollegiális szakmaiság megjelenésének oka. A képzés és főként a pedagógus-továbbképzés japán modellje arra épít, hogy az iskolai munka a tanárok közös alkotása, nem izolált individuumok egyéni részkonstrukciója csupán. A tapasztalt tanárok az együttműködés és gyakorlás különféle formáiban megosztják a tudásukat, és ezzel folyamatosan újrafogalmazzák a tanári szakmai tudást.

Mindezekhez hozzá kell tenni, hogy ebből az összehasonlításból nem következik bármely elem átvétele, adaptáció nélküli követése. Sadler (1979, idézi: *Gordon Győri*, 2006) szerint egyetlen oktatási rendszer sem érthető meg annak társadalmi kontextusa nélkül. Az iskolák megértéséhez többet ad a kontextus megértése, mint az iskola megértése belülről. Felteszi, hogy társadalmi, szociális, gazdasági és antropológiai okok miatt minden oktatási rendszer specifikus és más.

Visszatérve a magyarországi iskolarendszerre, elmondható, hogy a kompetencia fogalmának megjelenése a neveléstudományban, ahogyan Falus és Kotschy (2006) jelzi, nagy riadalmat keltett tevékenységközpontú, behaviorista szemlélete miatt. Holott a „jó tanár” minősítés nemcsak a szervezés, magyarázat miatt jár a pedagógusoknak, hanem a személyiségük olyan vonásai miatt is, amelyek attitűdjeikben fejeződnek ki. A személyiség-fejlesztésnek tehát, ahogyan a szerzők állítják, direkt és indirekt formában is hangsúlyt kell kapnia a képzésben. Magyarországon a kompetencia-alapú képzés egybeesik az egységes tanárképzés bevezetésével. Az egyetemi szintű akadémiai jellegű képzést (*Falus*, 2006) és a főiskolai gyakorlati irányultságú képzést kell célszerűen integrálni, megőrizve mindkettő értékeit.

Klein (1984) áttekinti a helyes pedagógusi attitűd legkívánatosabb elemeit. Az első a diákokkal kialakítandó viszonyra vonatkozik, amiben a kongruencia és az elfogadás a vezető jellemző, továbbá az empátia, amivel a tanár képes észlelni a gyerekekben lejátszódó folyamatokat, és ezt a megértést képes is közölni velük. Mindez a dominatív attitűdöt cseréli integratív attitűdre. Előbbiben a tanárnak negatív képe van a gyerekről, nincs vele élő kapcsolata, vagy puhább formájában elismeri az együttműködés szükségességét, de mégis hatalmi pozícióból hoz döntéseket a másik fél részvétele nélkül. Az integratív attitűd viszont azzal jár, hogy nincs presszió a gyerekekre, a partnerek közösen alakítanak ki tevékenységeket, a tanár indirekt irányítást alkalmaz.

Kompetencia-alapú oktatás és pedagógus személyiség

Ha tanulmányozzuk a kompetencia-alapú oktatás sikerességét biztosító pedagógusszemélyiség-elvárásokat (lásd: Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK), 15/2006/IV.3. OM rendelet), akkor abban megjelennek olyan új elemek, amelyek körvonalaznak egy személyiségprofil, amely képzési előzmények nélkül, pusztán a tananyagok jelenléte mellett nem alakul ki. Szükséges tehát a sikeres pályamegvalósítás érdekében a kompetencia-alapú oktatás számára adekvát új képzési modell kialakítása.

Azok a személyiségjellemzők, amelyek elvártak és kívánatosak az új oktatási forma megvalósításához, több felületen érintkeznek a kiégés rizikófaktoraként leírt szakirodalmi adatokkal. Éppen ezért kutatási célunk volt feltárni azokat az összefüggéseket és ellentmondásokat, amelyek a kompetencia-alapú oktatáshoz szükséges személyiségfedezet és a kiégésben szerepet játszó személyiségbeli rizikótényezők között megjelennek, hisz ennek eredményeire építve lehetséges az említett új pedagógusképzési modellt megkonstruálni, amely nagyobb valószínűséggel hat az elvárt tanári személyiségjellemzők irányába. Ennek vizsgálatára terveztük meg kutatásunkat.

A kutatás bemutatása

A vizsgálatunkban 560 pedagógus vett részt. A vizsgálatba bevontak köre: az Eszterházy Károly Főiskola által szervezett pedagógus szakvizsga program, illetve mester szintű tanárképzés résztvevői. Ily módon az ország minden részéről kerültek a mintába pedagógusok.

Kompetencia-program alapján dolgozik közülük 264 pedagógus (47,1 százalék), a minta további része nem e program alapján tanít. Természettudományi területhez tartozik 253 pedagógus szakképzettsége, 289 pedagógusé a bölcsészettudomány területéhez, 18 főnél nincs erről adat.

A személyiség-kérdőívek kiválasztásánál azt a szempontot vettük figyelembe, hogy melyek harmonizálnak és fedik le a képesítési rendeletben (15/2006/IV.3. OM rendelet) megjelenő személyiségtulajdonságokat, illetve azt, hogy a kutatás céljainak megfelelően milyen összefüggéseket szeretnénk feltárni. Az így kiválasztásra került kérdőívek a következők:

- Big Five személyiségvizsgáló kérdőív (BFQ) (Rózsa, 2000)
- Maslach: Burnout Inventory, a kiégés mérésére szolgáló eljárás,
- Davis: Interpersonal Reactivity Index, az empátia mérésére kidolgozott eljárás.

A kérdőívet 560 fő (128 férfi és 432 nő) töltötte ki normál helyzetben. A normál helyzet jelen esetben azt jelenti, hogy a kérdőívet nem kiválasztási vagy feladathelyzetben, azaz nem versenykörülmények között alkalmaztuk, hanem a közölt kutatási céllal.

A kérdőívbeli nyert adatokat csoportszinten értelmeztük, egyéni személyiségállapotot nem vizsgáltunk. A kérdőív kitöltése anonim és önkéntes volt, célunkat ismertettük a kitöltő személyekkel.

A kérdőív eredményeinek bemutatása

Hipotézisként megfogalmaztuk, hogy a kompetencia-program alapján működő pedagógusok személyiségállapota közelebb van a rendelet által előírt személyiségprofilhoz, és azt is feltételeztük, hogy ez a személyiségállapot nagyobb veszélynek van kitéve a kiégés szempontjából, mentálhigiénés állapotot tekintve instabilabb helyzetet jelent.

A BFQ kérdőív elemzéséhez két csoportot hoztunk létre – a kompetencia-program alapján és hagyományos program alapján dolgozó pedagógusok körét –, és e két csoportot a tesztben elért eredményeik alapján hasonlítottuk össze egymással. Az összehasonlítási szempontot először az adta, hogy megnéztük az egyes főfaktorokban elért eredményük (T-érték) átlagát, majd ezt az összehasonlítást megtettük az egyes alskálák között is.

1. táblázat. Kompetencia- és hagyományos program alapján dolgozó pedagógusok Big Five-ban elért átlagos pontszámai

Kompetencia-alapú program alapján dolgozik-e?		Big Five – energia	Big Five – barátságosság	Big Five – lelkiismeretesség	Big Five – érzelmi stabilitás	Big Five – nyitottság
igen	Átlag	53,8409	52,0303	55,2992	55,6174	50,0568
	N	264	264	264	264	264
	Szórás	8,5164	8,4205	8,8118	7,9294	9,6612
nem	Átlag	51,8041	51,7196	53,4257	54,8480	48,3108
	N	296	296	296	296	296
	Szórás	9,5486	9,2123	8,4147	8,1723	9,6837
Összesen	Átlag	52,7643	51,8661	54,3089	55,2107	49,1339
	N	560	560	560	560	560
	Szórás	9,1255	8,8414	8,6473	8,0607	9,7037

A táblázatból látható, hogy a két csoport nagysága a következő: a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusok elemszáma $n = 264$ fő, míg a hagyományos program alapján működő csoporté $n = 296$ fő, vagyis közel fele-fele az arány. A főfaktorokban – energia, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság – elért eredmények átlagait összehasonlítva minden kategóriában azt látjuk, hogy az átlagos pontszámok magasabbak a kompetenciás csoportban, azaz a kompetencia-program alapján dolgozók személyiségállapota közelebb áll a KKK-ban leírt személyiségprofilhoz.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy ezek a különbségek milyen mértékűek, így az egyes kategóriák összehasonlítandó értékét szignifikancia-próbának vetettük alá. Az öt főkategória közül háromban találtunk szignifikáns eltérést a két csoport között: az energia faktorban ez a szint $p = 0,008$, a lelkiismeretességnél $p = 0,010$ és a nyitottság dimenzióban $p = 0,033$.

Ha követjük azt a fajta – gyakran használt – csoportosítást az öt főkategóriának, hogy interperszonális kategóriának tekintjük az energia, a barátságosság és a nyitottság skálát, a munkavégzés módjára vonatkozóan a lelkiismeretességet és érzelmi szabályozottságnak az érzelmi stabilitást, akkor az így értelmezett három kategóriából kettőben szignifikánsan kedvezőbb képet mutatnak a kompetencia-program alapján működő pedagógusok.

Tovább differenciálható a jelenség, ha nem csak a főfaktorokat, hanem az alskálákat is megvizsgáljuk ebből a szempontból. Az 2. táblázatban jól látható, hogy egyetlen alskálát, az udvariasságot leszámítva itt is jobbak az eredmények a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusoknál.

2. táblázat. A Big Five alskálák átlagértékei a kompetencia- és hagyományos program alapján dolgozó csoportokban

<i>Kompetencia-alapú program alapján dolgozik-e?</i>		<i>Big Five – dinamizmus</i>	<i>Big Five – dominancia</i>	<i>Big Five – együttműködés</i>	<i>Big Five – udvariasság</i>	<i>Big Five – pontosság</i>
igen	Átlag	54,2386	52,4621	53,2955	49,8295	54,7841
	N	264	264	264	264	264
	Szórás	8,7496	8,0265	9,1716	8,7054	8,8543
nem	Átlag	52,3615	50,6149	52,1554	50,2264	54,3142
	N	296	296	296	296	296
	Szórás	9,0887	9,2564	9,7843	8,8620	8,7801
Összesen	Átlag	53,2464	51,4857	52,6929	50,0393	54,5357
	N	560	560	560	560	560
	Szórás	8,9716	8,7395	9,5090	8,7829	8,8104
<i>Kompetencia-alapú program alapján dolgozik-e?</i>		<i>Big Five – kitartás</i>	<i>Big Five – emocionális kontroll</i>	<i>Big Five – impulzivitás kontroll</i>	<i>Big Five – nyitottság a kultúrára</i>	<i>Big Five – nyitottság a tapasztalatokra</i>
igen	Átlag	53,5758	55,0303	55,3447	50,7841	48,8788
	N	264	264	264	264	264
	Szórás	8,3412	7,7493	8,2332	9,0999	8,7756
nem	Átlag	50,8243	53,6926	55,4966	50,2736	46,5743
	N	296	296	296	296	296
	Szórás	8,5531	8,1230	8,6788	9,5830	9,8896
Összesen	Átlag	52,1214	54,3232	55,4250	50,5143	47,6607
	N	560	560	560	560	560
	Szórás	8,5575	7,9700	8,4645	9,3535	9,4431

Szintén vizsgáltuk az eltérések mértékét, és azt találtuk, hogy a tíz alskála közül négyben az eltérés mértéke szignifikáns. Ezek az alskálák a következők: dinamizmus $p=0,013$, dominancia $p=0,012$, kitartás $p=0,000$, nyitottság a tapasztalatokra $p=0,040$.

A BFQ kérdőív adatainak elemzése után azt mondhatjuk, hogy a kompetencia-alapú programmal dolgozó pedagógusok az alábbiakban leírt dimenziókban a Képzési és Kimeneti Követelményekben rögzített elvárásokhoz közelebb eső személyiségprofittal rendelkeznek. Ezek e területek a következők:

- Extrovertáltabbak, jobban szeretik és igénylik a társaságot, az emberi kapcsolatokat.
- Kommunikatívabbak, lelkesebbek és szeretik a sok ingert tartalmazó környezetet.
- Megbízhatóbbak, pontosabbak és nagyobb kitartással végzik munkájukat.
- Nyitottabbak más emberek, értékek, kultúrák felé, nem ragaszkodnak rutinszerű, megszokott cselekvésekhez, keresik a progresszív megoldásokat.

Kutatási szempontból fontos volt azonban azt is megvizsgálni, hogy milyen összefüggés mutatkozik a kiegészítő kérdőívvel azonosított teljesítménycsökkenés és a pedagógusok által végzett tevékenység típus között, azaz, hogy kompetencia-alapú oktatásban vagy nem kompetencia-alapú programban dolgoznak a kitöltők. Ebben a vonatkozásban szignifikáns eredményt hozott a t-próba, amely szerint a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusok egyéni teljesítménycsökkenése szignifikánsan ($p=0,018$) magasabb, mint a hagyományos programmal dolgozó pedagógusoké. A kompetencia-csoportban a válaszadók 64,1 százaléka, míg a hagyományos csoportban a válaszadók 54,8 százaléka található a magas, teljesítménycsökkenés szempontjából veszélyeztetett kategóriában.

A két csoport összehasonlítását az empátia kérdőív alskáláinál is elvégeztük (3. táblázat).

3. táblázat. Az empátia kérdőíven magas pontszámot elérők százalékos aránya két vizsgált csoportnál.

	<i>Kompetencia-alapú programban tanítók</i>	<i>Nem kompetencia-alapú programban tanítók</i>
Perspektíva-felvétel	35,0	29,8
Empátiás törődés	50,2	48,8
Fantázia skála	33,5	31,5
Személyes distressz	1,9	3,7

A kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusok az első három kategóriában mind magasabb értéket értek el a másik csoporthoz viszonyítva, vagyis mások helyzetébe – legyen az akár fiktív személy is – jobban bele tudnak helyezkedni, és ha csekély mértékben is, de az empátiás válaszgyakoriságuk is több. Ha utalunk a képesítési rendelet által elvárt személyiségjellemzők listájára – ahol több helyen is megjelenik az empátikus magatartás elvárása –, akkor ismét a kompetencia-programban dolgozó pedagógusok személyiségállapota áll közelebb a rendelethez. A személyes distressz kérdésben is megerősítést kaptunk a hipotézisünk második felére, mivel a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusok ebben a dimenzióban alacsonyabb pontot értek el, vagyis kevesebb az énré irányuló empátiás válaszuk, mint a nem kompetenciás csoportnak. Márpedig a személyes szükségletek, az énré irányuló odafigyelés hiánya, a másoknak való segítségnyújtás nem visszautasítása komoly mentális kimerüléshez vezethet.

Összegezve: a vizsgálati eredmények megerősítik hipotézisünket abban a tekintetben, hogy a kompetencia-program alapján dolgozók személyiségállapota kedvezőbb, illetve jobban illeszkedik a KKK rendeletben megfogalmazottakhoz, ugyanakkor felhívják a figyelmet a kiegésző szempontjából való kockázatokra.

A kutatás további lehetőségei

Ebben a kutatásban nem volt lehetőségünk a mintát reprezentatívvá tenni, de a minta elemszáma miatt adataink mégis informatívak, tendenciák, irányok kijelölésére alkalmasak. A későbbiekben ugyanezzel a tesztkészlettel, mérőapparátussal a minta kiegészíthető.

A minta kiválogatása során korábban már említettük, hogy az Eszterházy Károly Főiskola pedagógus szakvizsga program keretében, illetve mestertanár szintű képzésünkön vettek részt a teszt kitöltők. Meggondolandó, hogy képzésben nem részesülő pedagógusokkal is elvégezzünk egy vizsgálatot, hiszen pályamotiváció szempontjából feltehetően eltérést mutatnának a mostani mintához képest. Az a motiváció, amellyel a tanulást választották a teszt-kitöltők, feltehetően megkülönbözteti őket attól a csoporttól, amelyik nem vesz részt képzésben.

Érdekes további kutatási irány lenne a településeket kiválogatva rétegzett mintavételrel megvizsgálni a gyermekvédelmi szempontból kitüntetett jelentőségű területek pedagógus-szakembereit, hiszen ennek a munkának az érzelmi kapacitásigénye, én-erőre vonatkozó elvárása és sikerképze feltehetően kimutatható.

Nem vizsgáltuk a napjainkra jellemző inklúziós és integrációs törekvéseket sem abból a szempontból, hogy ez a tényező mint oktatáspolitikai akarat milyen hatással van a pályán dolgozók személyiségállapotára.

A személyiségfejlesztési eljárások hatásait is fel lehetne térképezni, ha a képzésben generálánk különböző metódussal fejlesztett csoportokat, és azok beválását munkalélektani szempontból elemeznénk.

Kutatási cél lehetne még egy lehetséges pályaalakmassági felmérés eredményeinek feltárása is, nem bemeneti követelményként, hanem a képzés elején felvett mérőapparátus adatainak elemzésével. A jelenlegi kutatásunkból ugyanis jól látszik, hogy a pályán

dolgozó pedagógusok egy azonosított csoportjának személyiségállapota nem harmonizál az elvárt személyiségtényezőkkel, sőt kontraindikált.

Kérdés, hogy ha a kimeneti követelményekben támasztott elvárások és jól definiált jellemzők valóban relevánsak, akkor a bemeneti szabályozás kidolgozható-e. Ha ismert a bemeneti személyiségállapot, akkor a képzőintézmények szakemberei erre az állapotra igazított, ezzel kompatibilis képzési programmal tudnának dolgozni.

Másfelől azért is fontos a bemenet, mert a személyiségjellemzők tekintetében vesztélyeztetettek számára a tényleges szakmai képzés mellett új fejlesztő módszerek bevezetése is szükséges lenne. Természetesen a teljes személyiség-átstrukturálás nem lehetne cél ebben az esetben sem, de a motivációk, egyéni aspirációk, képességek, attitűdök feltárása segítené a hallgatókat egy érettebb döntés kialakításában. Ennek a munkának a mentálhigiénés hozama nem elhanyagolható.

A kutatás arra vonatkozóan is tartalmaz közvetett adatokat, hogy a pályaismeret, önismeret mint tudás, illetve ennek tanítása nem elégséges az iskolarendszerünkben. Nagyon kevés ismeret birtokában hoznak döntéseket a fiatalok, de inkább az mondható el, hogy magának a döntésnek a folyamata is ismeretlen számukra. A szociális kompetencia fejlesztését célzó törekvések a közoktatásban erre már jobb esélyt adnak, de ez nem intézményesül teljes egészében. Ha az egyéni életutak professzionális eszközökkel segítettek, akkor jobb személyiségállapotú népesség kerül a felsőoktatásba, és ez a szakmai szocializációhoz is jobb alapot nyújt. A pedagóguspályán ennek jelentősége nem vitatható.

A nappali rendszerű képzés mellett a kutatási adatok a tanár-továbbképzés tervezéséhez és metodikájához is hozzájárulhatnak. Hangsúlyosabbá lehet tenni a képzésben a hallgatók énerő-növelését, energetizálását és különböző más protektorok megtanulását. Képessé tenni a már pályán dolgozó pedagógusokat is arra, hogy saját konstruktumaikat, nézeteiket vizsgálat tárgyává tegyék, elemezzék, szakmaiságukat újra és újra átstrukturálják. A tudatosabb öndefiníció elégedettséget és ép tanár–diák kapcsolati mintát eredményez.

Irodalom

- Bikics Gabriella (2007): *Lehrer(aus)bildung in Deutschland und in Ungarn*. In: Óhidy Andrea, Terhart, E. és Zsolnai József (szerk.): *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwesen, Wiesbaden. 115–126.
- Bumfitt, K. (2007): *A kompetencia-alapú tanárképzés előnyei Angliában*. Konferencia-előadás, Budapest.
- Chetty, R. és Lubben, F. (2010): The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education*, 26. 4. sz. 813–820.
- Cochran-Smith, M. (2005): Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21. 2. sz. 219–225.
- Doecke, B. (2004): Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 20. 2. sz. 203–215.
- Evans, L. (2007): *Developing the European educational researcher: towards a profession of 'extended' professionalism*. Kézirat. Az alábbi konferencián elhangzott előadás: European Conference on Educational Research, University of Ghent, 19–21 September 2007.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–75.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R. és Nisbett, R. E. (2003): A szociálpszichológia kulturális mátrixa. In: Nguyen Luu, L. A. és Fülöp M. (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 165–248.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Hofstede, G. (1980): *Cultures consequences: International differences in work-related values*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Klein Sándor (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. és Wubbels, T. (2005): Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21. 2. sz. 157–176.

Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – Nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 21–41.

Rózsa Sándor (2000): *A BFQ Tesztkönyve*. Oktatási segédanyag ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest.

Sadler, M. (1979): How far can we learn anything of practical value from the study of foreign system of education? In: Higginson, J. H. (szerk.): *Selections from Michael Sadler: Studies in world citizenship*. DeJall and Meyorre, Liverpool.



A Gondolat Kiadó könyveiből