

Kelemen Lajos

**AZ ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS ÉS A
PEDAGÓGUSI KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSÉNEK
ÖSSZEFÜGGÉSEI**



DE Bölcsészettudományi Kar

2007

KELEMEN LAJOS

Bevezető

- I. Az értekezés célkitűzései és a téma körülhatárolása**
- II. A vizsgálat hipotézisei, a vizsgálati minta és az alkalmazott módszerek**
- III. Az eredmények tézisszerű ismertetése**
- IV. Felhasznált szakirodalom**
- V. Publikációs jegyzékem a témában**

Bevezető

Életünk egyik legfontosabb szakasza az óvodáskor, hisz első hat évünkben tanulunk a legtöbbet, illetve ebben a korban élünk meg olyan élményeket, melyek személyiségünket megalapozzák. Nagy a felelőssége tehát az óvodapedagógusnak és a pedagógusképző intézményeknek.

Magyarországon minden ötödik pedagógus óvodapedagógus, számuk közel 30 000 fő. A Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Karán 35 évre tekint vissza az óvodapedagógus képzés, s a legutóbbi akkreditációs jelentés alapján büszkén kijelenthetjük, hogy az ország egyik legszínvonalasabb képzése zajlik ebben az intézményben.

Jelen értekezés arra vállalkozik, hogy képet kapjunk, miként alakulnak az óvodapedagógus-jelöltek pedagógusi képességei, személyiségvonásai a pedagógusképzés alkalmával. Ilyen irányú hatásvizsgálatot nem végzett még senki, bár több kutató más-más aspektusból vizsgálta az óvodapedagógus, tanító és tanárszakos pedagógusjelöltek személyiségét. Dudásné Szalay Erzsébet és Horváth Béla (1968), valamint Erdős Imréné (1971) csak elméleti síkon tett kísérletet az óvónők alkalmassági vizsgálatára. Ungárné Komoly Judit (1978) a tanítójelöltek pályaalkalmasságát célozta meg vizsgálataival. Papp János (1979) tanárszakos pedagógusjelöltek alkalmassági vizsgálatának koncepcióját alkotta meg. Rókusfalvy Pál (1981) testnevelési főiskolára járó hallgatók személyiségének vizsgálatát végezte el. Bagdy Emőke (1986), Komlósi Piroska (1990), Barczy Magdolna (1993), Balogh László és Tóth László (1999) a pedagógusképző főiskolákon zajló képesség- és személyiségfejlesztő tréningek hatásvizsgálatait kutatták. Kocsis Mihály (2003) pedig a tanárszakos pedagógusképzés megítélését vizsgálta. Az egész országra kiterjedően az óvodapedagógus-jelöltek pedagógusi képességeinek és egyes személyiségvonásainak vizsgálatát a képesítési követelmény rendszerben meghatározott kompetenciák tükrében még nem vizsgálta senki. E hatásvizsgálat szükségszerűségét bizonyítja többek között a HEFOP pályázat által vizsgált és hangsúlyozott kompetenciaalapú pedagógusképzés, mely nem nélkülözheti a pedagógusjelöltek vizsgálatát.

Másrészt különösen fontos lehet a pedagógusjelöltek képességeinek, személyiségvonásainak vizsgálata most, amikor a felsőoktatás bolognai-rendszerű átalakulásának folyamata kapcsán az óvodapedagógus szakot újból meg kellett alapítani, illetve a főiskoláknak a szakindítást újból kezdeményezni kellett. Lehetőség van tehát a tantervi hálóban bizonyos tantárgyak súlyát növelni vagy csökkenteni a pályára való hatékonyabb felkészítés céljából.

Vizsgálataimban kíváncsi vagyok arra is, hogy az egyes képességek, személyiségváltozók milyen kapcsolatot mutatnak egymással. Vajon az egyes pedagógusi képességek, személyiségvonások fejlődése illetve fejlesztése maga után vonja-e más képességek, személyiségvonások fejlődését is? Fontos kérdés lehet ez az egyes tantárgyak tartalmi célkitűzéseinek meghatározása tekintetében, pontosabban fogalmazva, mely pedagógusi képességek, személyiségvonások kapjanak prioritást a képzés során.

I. Az értekezés célkitűzései és a téma körülhatárolása

1. Az értekezés egyik célja a hazai óvodapedagógus-képzés kialakulásának és történetének, valamint jelenének és jövőbeni kilátásainak bemutatása.

Az óvodapedagógus-képzés több mint 150 éves, nemzetközileg is elismert múltja „kiérdemelte” a témával való foglalkozást. Az egyes történelmi korok hűen tükrözik, miként körvonalazódott az óvodapedagógus helye, szerepe a kor társadalmában. Bizony voltak olyan időszakok, amikor az oktatáspolitikai a gyermeknevelést kardinális kérdésként kezelte, s ennek eredményeképpen az óvodapedagógus-képzést igen magas színvonalra emelte. Példának okáért mind a mai napig nem tudunk versenyre kelni Klebelsberg Kunó 1926-os rendelete által megvalósult képzéssel, amikor is a három év elméleti képzést egy negyedik év, a külső gyakorlati képzés követett. Napjainkban a felsőoktatás bolognai-rendszerű átalakítása akár lehetőséget is kínált volna, illetve kínálhat hasonló struktúrájú képzésre. A megnövekedett sokrétű tantárgyi követelmények és a nyelvvizsga-kötelezettség azonban háttérbe szorítja a kívánatos pedagógusi képességek kibontakoztatását. El tudnám képzelni, hogy az óvodapedagógus-képzés masteri-képzés szintjén jelenne meg egy féléves vagy éves szakmai gyakorlat. E koncepciónak egyébként az óvodák is örülnének, hisz rengeteg óvodai csoportban szükség lenne egy segítő pedagógusra.

2. Az értekezés másik célja a pedagóguskutatások rendszerezése.

a) Elsőként a pedeutológia, mint a pedagógus személyének komplex kutatására irányuló tudományterület ismertetésére vállalkoztam. Bár a pedeutológia fogalma, s mint tudományterület nem vert gyökeret a szakirodalomban, s a szaktudományokban, de a pedagóguskutatás mindig is örökzöld téma maradt.

b) A pedagóguskutatás eredményeinek rendszerezését a pedagógussá válás alternatívája szempontjából is bemutattam. A pedagógusképzés képesítési követelményeiben elérendő célként citált pedagógusi kompetenciák lehetnek kiinduló pontjai a pedagógussá válás

folyamatelemzésének. A kívánalmak három fő csoportba sorolhatók: 1. tudás, ismeret 2. jártasságok, készségek, képességek 3. attitűd, jellem, hivatástudat (személyiségjellemzők). A három kompetenciakör közül a felvételi során csak a tudás, ismeret jelenik meg, mint szelektáló elv, illetve az óvodapedagógus-, tanítójelöltek esetében a testi, beszéd és énekzenei alkalmatlanság lehet még kizáró ok. Nem véletlen tehát, hogy sok kutató kiemelten hangsúlyozza a pályaalakmassági vizsgálatok szükségességét, hisz a pedagógus legfőbb eszköze a személyisége, ennél fogva a pedagógusi képességek és személyiségvizsgálatok elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy megfelelő személyiségű, és készségeiben, képességeiben jól felkészült pedagógusjelöltek kerülhessenek ki a képző intézményből.

Sajnos a pedagógusképzés folyamatában sem kap hangsúlyos szerepet a személyiség- és képességfejlesztés, szemben a tudás és ismeret átadásának túlzott preferenciájával. Bár szinte minden pedagógusképző főiskola és egyetem beépítette tantervébe a pedagógusi képességeket fejlesztő tréningeket, de általános kép, hogy erre csak nagyon kevés idő jut. Sok kutató végzett ezzel kapcsolatosan hatásvizsgálatokat, melyek egyöntetű eredménye, hogy a rövid időtartamú tréningek csak kis és nem tartós elmozdulást eredményeznek a fejleszteni kívánt képességekben. Ezt támasztják alá a pedagógusi pályán dolgozók pedagógusképzéssel kapcsolatos véleményei is, mert a konfliktuskezelő, kommunikációt és empátiát fejlesztő tréningeket hiányolják a képzésből, felkészületlennek érzik magukat e téren.

c) A pedagóguskutatás eredményeit történetiségében is bemutattam. E prezentálás szépen tükrözi a pszichológia és pedagógia tudományának fejlődését. Kezdetben a jó, a tökéletes pedagógust a kutatók a kívánatos tulajdonságok tükrében igyekeztek meghatározni. Majd a tulajdonságok, egyéb kívánalmak már típusokba rendeződtek. Mindezek az elméletek kevésbé támaszkodtak empirikus kutatásra, inkább csak szubjektív véleményeken alapultak. Majd az objektivitásra való törekvés teremtette meg az alapját a különböző vizsgálati módszerek kifejlesztésének, ezzel együtt nyílt meg a lehetőség a pedagógus személyiségvonásainak, képességeinek egzakt kutatására. Napjainkban vagy az egzakt módszerek hiátusa, vagy az egyes mérni kívánt képesség szakmailag elfogadható meghatározása jelenti a nehézséget a kutatások gyors és széleskörű expanziójának. Szerencsére az egyes tudományterületek kisegítik egymást e téren, gondoljunk csak a tehetségkutatásra, mely az utóbbi időben sokkal dinamikusabban fejlődött, mint a pedagóguskutatás, történetiségében és módszereiben viszont igen sok hasonlósággal bír.

3. Az értekezésem további céljaként olyan pedagógusi képességeket és személyiségvonásokat mutattam be a teljesség igényével, amelyek meglátásom szerint

fontosak az óvodapedagógusi pálya sikeres betöltéséhez, ugyanakkor, mint képességek és személyiségvonások jól meghatározhatók és egzakt módon mérhetők. Így került bemutatásra a szervezőképesség, a kreativitás, az empátia, valamint a nevelési stílus.

4. Jelen értekezés empirikus célja, hogy megvizsgáljam, miként alakulnak az óvodapedagógus-jelöltek pedagógusi képességei, egyes személyiségvonásai a pedagógusképzés alkalmával. Azt kutattam, hogy a pályaorientáció, a szervezőképesség, a nevelési stílus, a kreativitás és az empátia miként fejlődik az óvodapedagógus-jelöltek személyiségében a képzés során. Meghatározza-e a fejlődést az a tény, hogy a vizsgált hallgató nappali tagozatos-e vagy levelező tagozatos. Az utóbbiak esetében azt is vizsgáltam, hogy a nevelési tapasztalattal rendelkezők másként birtokolják-e a vizsgált képességeket, mint a nevelési gyakorlattal még nem rendelkezők. Kíváncsi voltam arra is, hogy az óvodapedagógus-képző intézmények között van-e különbség a pedagógusi képességek, a nevelési stílus alakulása szempontjából. Valamint kerestem a választ arra is, hogy a vizsgált változók milyen módon járnak együtt, megtudva ezzel is még többet a vizsgált jelenségek természetéről. Céloom képet kapni arról, hogy az óvodapedagógus-képzés mennyire hatékony a pedagógusi képességek, személyiségvonások kibontakoztatása terén, s mi a teendő ennek fényében a minőség javítása érdekében.

II. A vizsgálat hipotézisei, a vizsgálati minta és az alkalmazott módszerek

Hipotézisek

1. Pályaorientáció (pálya iránti elhivatottság és értékelő viszonyulás) terén:

- a)** Feltételeztem, hogy a nappali tagozatos óvodapedagógus-jelöltek pályaorientációja, azaz a pálya iránti elhivatottsága és értékelő viszonyulása a képzés során erősödést mutat.
- b)** A levelező tagozatos hallgatók esetében nem számítottam a pályaorientáció nagy mértékű erősödésére.
- c)** Úgy gondoltam, hogy a levelező tagozatos hallgatók közül azok, akik rendelkeznek gyermeknevelési tapasztalattal, a pályához való értékelő viszonyulás terén elfogadóbb attitűddel rendelkeznek, mint a gyermeknevelési tapasztalattal nem rendelkező levelezős hallgatók.

2. A szervezőképesség terén:

- a) Feltételeztem, hogy a szervezőképesség vizsgálata során a harmadévesek jobban fognak teljesíteni, mint az alsóbb évesek, mivel az óvodai gyakorlat terén gazdagabb tapasztalattal rendelkeznek.
- b) Feltételeztem, hogy a szervezőképesség terén sikerebben teljesítők jó tanulmányi eredménnyel bírnak.

3. Konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában mutatkozó nevelési stílusok terén:

- a) Feltételeztem, hogy a konfliktusos nevelési helyzeteket (KNHM) a felsőbb évesek sikerebben oldják meg gazdagabb óvodai tapasztalatuk révén.
- b) Másrészt úgy gondoltam, hogy a felsőbb évesek ritkábban adnak indifferens, agresszív és tehetetlenséget tükröző inerciás válaszokat, vagy másként fogalmazva ők jutnak el leginkább a megoldásokig (restriktív és kooperatív válaszok).
- c) Vélhetően azok a levelezős hallgatók, akik gyermekneveléssel foglalkoztak, illetve foglalkoznak akár szülőként, akár nevelőként, pedagógusként több megoldást jelentő választ adnak a gyereknevelésben tapasztalatlan hallgatókkal szemben.

4. Kreativitás terén:

- a) Feltételeztem, hogy a felsőbb évesek kreatívabbak lesznek az alsóbb évesekkel szemben.
- b) Úgy véltem, hogy a pedagógiai gyakorlattal rendelkező levelező tagozatos hallgatók nevelési tapasztalataik révén kreatívabbak lesznek, mint a gyermeknevelési tapasztalattal nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók.
- c) Feltételeztem azt is, hogy a kreatívabb képességgel rendelkezők a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásaiban több kooperatív választ adnak.
- d) Úgy gondoltam, hogy a kreatív pedagógusjelöltek a szemantikus differenciál skála tekintetében egyértelmű elfogadást mutatnak a gyerek, óvodapedagógus és nevelés iránt.

5. Empátia terén:

- a) Feltételeztem, hogy az empátia skálán a felsőbb évesek empatikusabbak lesznek, mint az alsóbb évesek.
- b) Vélhetően a pedagógiai gyakorlattal rendelkező levelező tagozatos hallgatók is magasabb empátiáról tesznek tanúbizonyságot, mint a gyermeknevelési tapasztalattal nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók.
- c) Feltételeztem, hogy a pedagógusi pálya iránti vonzalom erős empátiával jár együtt.
- d) Úgy gondoltam, hogy a konfliktusos nevelési helyzet megoldásainál az empatikus pedagógusjelöltek jobban kedvelik a kooperatív megoldásokat.

6. A nappali és a levelező tagozatos képzés terén:

- a) Feltételeztem azt is, hogy a nappali tagozatos hallgatók jobb eredményeket érnek el a vizsgálatokban, mint a levelező tagozatos, pedagógiai gyakorlattal nem rendelkező hallgatók.

7. Képző intézmények terén:

- a) Feltételeztem, hogy az intézmények (főiskolák) közötti összehasonlításban nem kapok szignifikáns különbséget, mivel a képesítési követelmények ugyanazok.

Vizsgálataimat 509 nappali tagozatos és 191 levelező tagozatos óvodapedagógus-jelölttel végeztem el négy óvodapedagógus-képző főiskolán, Sopronban, Szarvason, Sáropatakon és Hajdúböszörményben. A vizsgálat időtartama 1-1,5 óra volt. Alkalmazott pszichológiai vizsgáló eljárások:

A pályaaorientációt szemantikus differenciál skálával, a szervezőképességet a G-SZ teszttel, a kreativitást a Dr. Tóth László által kidolgozott TKBS teszttel, az empátiát a Deutsche-Madle-féle skálával, a nevelési stílust pedig az Ungárné Komoly Judit által kidolgozott KNHM-módszerrel vizsgáltam.

SPSS programcsomagot, Spearman-féle korrelációs számítást, varianciaanalízist, klaszteranalízist alkalmaztam az adatok statisztikai feldolgozásához.

III. Eredmények tézisszerű felsorolása

1. A pályaaorientáció alakulásáról a képzésben az alábbi összegzést jelenthetjük ki. Az óvodapedagógus-jelöltek pályaaorientációja az első képzési évtől kezdve erős. A pályán való megmérettetést a hallgatók több mint 90 %-a kipróbálná. A pályával kapcsolatos értékelő attitűd is abszolút értelemben véve igen magas, de ettől függetlenül mégis erősödik a képzési évek alatt. A képzés tehát megfelelően formálja a hallgatók pályaaorientációját függetlenül attól, hogy nappali vagy levelező tagozatos, ez utóbbiak esetében pedig nevelési tapasztalattal rendelkező vagy nem rendelkező hallgatóról van-e szó. Ugyanakkor a képzés pályaaorientációra gyakorolt fejlesztő hatása már a második év végére eléri maximumát. Gondolkoznunk kell azon, hogy a harmadik évben szükséges-e, s ha igen, akkor miként kellene tovább erősíteni a pályaaorientációt.

2. A szervezőképesség a képzési évek során csak a nappali tagozatos hallgatók esetében mutat emelkedő tendenciát. E tények arra engednek következtetni, hogy a nappali tagozatos

képzésben a magasabb óraszám, a több óvodai gyakorlat, a több önállóságot igénylő feladat, s a társak előtti szereplés a szervezőképesség nagyobb arányú fejlődését eredményezi. Úgy tűnik tehát, hogy a jelenlegi, alacsonyabb kontaktórára épülő levelező képzésnek egyik negatív következménye a szervezőképesség kisebb mértékű fejlődése.

Hangsúlyozottabb szerepet kell kapnia a szakmai gyakorlatnak a képzésben, valamint több komplexebb feladat adását kellene kezdeményeznie az oktatóknak. Ugyanakkor meg kellene vizsgálni az oktatók osztályozási szokásait, az értékelés során alkalmazott szempontokat, preferenciákat annak fényében, hogy mely pedagógusi képességek alakulását, fejlődését szolgálják. Elképzelhetően az oktatók és mentor óvodapedagógusok is okai annak, hogy a hallgatók szervezőképességét alkotó mentális képességek kiaknázatlanok maradnak.

3. Az óvodapedagógus-képzés hatékonyan képes formálni a hallgatók konfliktusos nevelési helyzetmegoldásait. Mindez főként a kooperatív nevelési stílust mutató hallgatók számának növekedésében ragadható meg a képzés során. A képzés hatására a hallgatók megtanulják a kompromisszumra épülő konfliktuskezelési módokat. Valószínűleg az évek során egyre hangsúlyosabb szerepet kapó óvodai gyakorlat járul hozzá a hatékonyabb nevelési stílus kibontakozásához. A képzés az első két évben megtanítja a pedagógusjelölteket a társadalmilag elvárt helyzetkezelésre, de az önismeretre, a saját képességek feltérképezésére igazán a gyakorlat tanít. Ott szembesülhetnek a hallgatók azzal, hogy vannak rögzült, rosszul működő helyzetkezelő sémáik, amelyeket a tömbösített óvodai gyakorlat során kénytelenek lesznek „likvidálni”.

Feltehetjük egyébként a kérdést, hogy a kellő óraszámú személyiségformáló szemináriumok, tréningek, amelyek a drámapedagógia módszereivel segítik a konfliktuskezelési stratégiák elsajátítását, mennyiben szolgálnák még hatékonyabban a nevelési stílus alakulását a hallgatók körében.

A levelezős hallgatók esetében kijelenthető, miszerint ha rendelkeznek komoly nevelési gyakorlattal, akkor e tapasztalás jobban meghatározza a kedvező nevelési stílus kialakulását, mint a képzés. A képzés és a nevelési gyakorlat tehát együttesen fejleszti a leghatékonyabban a kívánatos nevelési stílus alakulását. Az ebből levonható konklúzió, hogy növelni kell a képzésben az óvodai gyakorlatot, valamint azokat a tréningeket, szemináriumokat, melyek fejlesztőleg hatnak a nevelési helyzetek hatékony kezelési módjainak elsajátítására.

4. Sem a képzés, sem a nevelésben szerzett gyakorlat nem eredményezi a kreativitás erősödését. A képzés esetében a magyarázat valószínűleg az erős

teljesítményközpontúságban, a pedagógusjelöltek feladatorientált beállítódásában ragadható meg, ami nem kedvez a kreativitást alkotó képességek kibontakoztatásának. A kreditrendszer bevezetése, valamint a nyelvvizsga kötelezettség súlyosbítja e téren a helyzetet, mert ez növelte meg túlzottan a hallgatókra nehezedő terheket. A felsőoktatás bolognai-rendszerű átalakulása sajnos nem tette lehetővé, hogy a szak újra alapításával 7 féléves legyen a képzés, sőt, 30 kredittel még növekedett a kreditszám. Ez azt jelenti, hogy követelményrendszerében valóban 7 féléves lett a képzés, de mindezt hat félév alatt kell teljesíteni. A képzés struktúrájának lazítása elképzelhetetlen tehát, a kreativitás fejlesztésének egyedüli megoldása az oldott légkörű, játékoságot megvalósító szemináriumok, tréningek biztosítása, valamint a kreativitást igénylő feladatadás.

5. A kooperatív konfliktuskezelési technikák alkalmazásához szükség van kreativitásra.

Az eredmény értelmezéséhez a konfliktusos helyzet dinamikáját kell elemeznünk, melynek lényeges eleme a pedagógus helyzetértékelő és döntéshozó képessége. Az ilyen irányú kutatások kiindulási alapjai lehetnek a pedagógusképzés azon céljának eléréséhez, mely a nevelési helyzetek hatékonyabb megoldásainak megtanítását szolgálják. A képzésbe tehát érdemes lenne beépíteni olyan stúdiumot, ami a nevelési helyzetek döntési folyamatait megvilágítaná és tudatosítaná a pedagógusjelöltek számára. Nem feltétlenül konfliktuskezelésről, hanem a pedagógiai folyamat sorozatos döntéseinek elemzéséről beszélek. Elképzelhető, hogy egy ilyen témájú stúdium markánsan javítaná a hallgatók kreativitását. Tehát van mit fejleszteni e téren.

6. Az empátia sem a képzés során, sem a nevelési gyakorlatnak köszönhetően nem fejlődik. Ugyanakkor az is igaz, hogy viszonylag magas az átlag érték (165 elérhető pontból 118 pont az átlag) és nem nagy a szórás. Mindebből arra következtethetünk, hogy a pedagógusjelöltek empátiája általában véve kellően magas, de a képzés nem eredményezi az empátia fejlődését. Úgy tűnik hiányolhatók a képzésből azok a tréningek, amelyek az empátiát fejlesztenék. Az óvodai gyakorlat sem elsősorban az empátiát hívja, mint inkább a különböző nevelési feladatok hatékony megoldásához szükséges képességeket. Szükséges lenne az óvodai gyakorlat teljesítményközpontúságán lazítani ahhoz, hogy a gyerekek és a pedagógusjelöltek kapcsolata empatikusabbá váljon.

7. A kooperatív nevelési stílust alkalmazó hallgatók fontos pedagógiai eszköze az empátia. Ezek az eredmények jól értelmezhetőek, ha elfogadjuk azt a tényt, hogy a nevelési

helyzetek megértése segítheti a jobb megoldás megtalálását, ezért együtt jár a kooperatív válasz az empátiával. Az empátia fejlesztése tehát azért lehet fontos célja a képzésnek, mert ezzel együtt a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásai is hatékonyabbá válnak. Ha megfordítjuk ezt a viszonyt, akkor pedig azt is kijelenthetjük, hogy a nevelési helyzetek hatékony megoldásainak fejlesztése elősegítheti az empátia fejlesztését is.

8. Általában véve a pedagógusi képességek nem fejlődnek erőteljesebben a magasabb kontakt óraszámnak köszönhetően. Ennek magyarázatát abban látom, hogy a magasabb kontakt óraszám nem jelent biztosítékot arra, hogy a tantárgyak tartalma, az oktatói-hallgatói együttlét minőségében lényegesen különbözne a két tagozaton a pedagógusi képességek fejlesztése szempontjából. Ennek igazolásához a tantárgyak tartalmának és a követelményeknek az összevetését, valamint a főiskolai oktatók által alkalmazott pedagógiai módszerek összehasonlítását kellene elvégezni a nappali és a levelező tagozatos képzésben.

9. A képző intézmények összehasonlítása kapcsán csak a szakmai elméleti és gyakorlati tárgyak osztályozásában láthatunk különbséget. A pedagógusi képességek többnyire hasonlóan alakulnak a főiskolák óvodapedagógus-képzéseiben, amit minden bizonnyal az azonos képesítési követelmény, a hasonló tantárgyi tartalmak és követelmények, valamint a hasonló óraszám eredményez.

10. A kutatási eredmények az óvodapedagógus-képzést illetően egy koncepció felvázolását teszik lehetővé:

Mindenképpen szükség lenne a pedagógusképzés képesítési követelményeiben megfogalmazott kompetenciakörök közül a tudás és ismeret mellett a pedagógiai jártasságok, készségek, képességek és pálya által megkívánt személyiségvonások fejlesztését konceptualizáltan beépíteni a képzés folyamatába. Értem ez alatt azt, hogy már a felvételi során szükség lenne egy pályaalkalmassági vizsgálatra, mint amelynek hatékony rendszerére többek között Dr. Papp János is tett kitérőt. A képzésben növelni kellene azoknak a stúdiumoknak a súlyát, amelyek szeminárium vagy tréning keretében, a perfekcionizmus háttérbe szorításával, tartalmuknál fogva szükségessé teszik a kívánt pedagógusi képességek alkalmazását, s ezzel együtt megvalósítják azok fejlődését. Gondolok itt pl. kommunikációt fejlesztő, konfliktuskezelő technikákat kibontakoztató képesség- és személyiségfejlesztő tréningekre, amelynek széles arzenálját valósították meg a DE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének oktatói Dr. Balogh László tanszékvezető irányításával. Illetve azokat a

stúdiumokat emelném ki, amelyek során a hallgatók önálló feladatvégzéssel, aktív módon vesznek részt a pálya fortélyainak elsajátításában, pl. főiskolánkon a játékpédagógia, vagy a vizuális módszertani stúdiumok képesek hívni kellőképpen a kreativitás képességét. Mind emellett külön fontos hangsúlyozni az óvodai szakmai gyakorlat szerepét, melynek óraszámát növelni kellene, illetve ott is szükséges lenne csökkenteni a hallgatókra nehezedő követelményeket. S végezetül a főiskolai oktatók (ideértem magamat is) pedagógiai módszereit is fejleszteni kellene, hogy a tanítás és számonkérés folyamata során a hallgatók kevésbé szorítkozzanak a passzív befogadásra, a mechanikus ismeretelsajátításra. Törekednünk kell arra, hogy a pedagógusjelölteknek tágabb terük legyen a kommunikációjuk, az összefüggéseket átlátó, logikus gondolkodás képességének kibontakoztatására, a feladatvégzéseikben a kellő önállóság kialakítására.

IV. Felhasznált szakirodalom

1. BAGDY EMÓKE (szerk.) (1986): *A hivatásszemélyiség fejlesztése*. Pályaszocializációs Műhely, Kézirat. KLTE, Debrecen.
2. BALOGH LÁSZLÓ – TÓTH LÁSZLÓ (1999): *A hallgatói személyiségfejlesztés helye a tanárképzési programban*. Pedagógusképzés. 135-157.
3. BARCZY MAGDOLNA (1993): *A csoportok hatékonysága és a személyes változás. Személyiség- és képességfejlesztő csoportok összehasonlító vizsgálata*. Kandidátusi értekezés, ELTE, Budapest.
4. DUDÁSNÉ SZALAY ERZSÉBET – HORVÁTH BÉLA (1968): *Kísérletek az óvónői pályára való alkalmasság megállapítására*. Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei, 7.
5. ERDŐS IMRÉNÉ (1971): *Felvételi rendszer és pályalkalmasság megállapítása az óvónőképző intézetekben*. Felsőoktatási Szemle, 1. 233-235.
6. KOMLÓSI PIROSKA (1990): *Személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben*. In: FODOR KATALIN (szerk.): *Személyiségfejlesztés III. Irányzatok és csoportmódszerek*. Közművelődés Háza, Tatabánya. 9-23.
7. KOCSIS MIHÁLY (2003): *A tanárképzés megítélése hallgatók és végzetek körében*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem.
8. PAPP JÁNOS (1979): *Vizsgálatok a tanári pályalkalmasság előrejelzésére*. Nevelés, Művelődés: Acta Paedagogica Debrecina 75. sz.
9. RÓKUSFALVY PÁL – STULLER GYULA – TÓTH ÉVA (1981): *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
10. UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

V. Publikációs jegyzékem a témában

Önálló kötetek, tanulmányok:

1. NEW TIME. A New Transnational Module to Enhance Practical Skills in Social Care in a Multicultural Europe. Leonardo da Vinci Project. (társszerzőként). (Szerk.: Kathy Christie). Hajdúböszörményi Wargha István College Faculty of Education of the University of Debrecen, Hungary, 2000. 517 o.
2. Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógiai képességek fejlődésének összefüggései. In: Tükörcép. Válogatás az óvó- és tanítóképző főiskolák, karok oktatóinak tanulmányaiból. (Szerk.: Raicsné Dr. Horháth Anikó), Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Baja, 2005. 98-107. o.
3. Az óvodapedagógus-képzés hatása a pedagógusi képességek alakulására. In.: Tudományos Periodika I. Tanulmánykötet. Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, 2007. 15. o. (Megjelenés alatt)

Előadások:

1. The state of talent development in Hungary. A questionnaire study among teachers. (társszerzőkel) Az ECHA VI. konferenciáján tartott előadás, Oxford, 1998. szeptember
2. Az óvodapedagógus pálya helyzetképe. Előadás. In.: I. Durkó Mátyás Nemzetközi Tudományos Konferencia Debreceni Egyetem BTK Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék, 2006. szeptember 27. (Az előadás megjelenés alatt)
3. A fejlesztő óvodapedagógus kompetenciái. Előadás. In.: „A gyermek mindenképp felett álló érdeke.” Óvodapedagógiai Konferencia ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszék, 2006. szeptember 29. (Az előadás megjelenés alatt)
4. Az óvodapedagógus-képzés hatékonyságának mutatói. Előadás. In.: Tudomány Napja. Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, 2006. november 08.