

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS ÉS A PEDAGÓGUSI KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Pszichológia tudományában

Írta: Kelemen Lajos okleveles pszichológus

Készült a Debreceni Egyetem Pszichológia doktori programja
(Alkalmazott pszichológia alprogramja) keretében

Témavezető: Dr.

A doktori szigorlati bizottság:
elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 200.....

Az értekezés bírálói:
Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:
elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

Az értekezés védésének időpontja: 200.....

Én, Kelemen Lajos teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült.

.....

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Értekezésem elkészítésében nyújtott segítségükért a következő munkatársaknak, személyeknek szeretnék köszönetet mondani:

Legelsősorban Dr. Balogh László témavezetőmnek és Dr. Tóth László tanár úrnak (Debreceni Egyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék) szeretném kifejezni hálámat és köszönetemet, amiért türelmükkel, útmutatásaikkal segítették értekezésem megírását.

Köszönet illeti a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Karán és Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékén oktató kollegáimat is, akik hasznos észrevételeikkel, tanácsaikkal, barátságukkal segítették munkámat. Külön köszönettel tartozom kedves barátom, Molnár Balázs kollegámnak, aki értekezésem egyes fejezeteinek kimunkálásában segítségemre volt.

Köszönet illeti azoknak a pedagógusoknak és óvodapedagógus-jelölteknek a körét is, akik résztvevői voltak e vizsgálatnak.

Király Zoltánnak is köszönettel tartozom, statisztikai feldolgozásban nyújtott segítsége, tanácsai és észrevételei nagyon sokat jelentettek értekezésem vizsgálati részének megírásában. A vizsgálati adatok bevitelének fáradságos munkáját pedig hallgatóim könnyítették meg, amiért szintén ezúton szeretném köszönetemet kifejezni.

A megértő és segítő családi háttér volt az a nyugodt közeg, mely lehetővé tette, hogy kutatásomban elmélyedjek, értekezésemet megalkossam. Hálával tartozom mindezért feleségemnek, gyermekeimnek és a szülőknek.

VÁZLAT

Bevezető

1. Az óvodapedagógus-képzés és a pedagóguskutatás
 - 1.1. Az óvodapedagógus-képzés története a pályakép alakulása tükrében
 - 1.2. A pedagóguskutatás területei
 - 1.3. Óvodapedagógusi képességek mérésének módszertana
2. Óvodapedagógus hallgatók pályaaorientációjának, pedagógusi képességeinek vizsgálata
 - 2.1. Problémafelvetés
 - 2.2. A vizsgálat célkitűzései és hipotézisei
 - 2.3. A vizsgálati minta
 - 2.4. A vizsgálat körülményei
 - 2.5. A vizsgált pedagógusi képességek, személyiségváltozók és az alkalmazott módszerek
 - 2.6. A vizsgálat eredményeinek bemutatása
3. Összegzés

TARTALOMJEGYZÉK

	Oldal
Bevezető.....	7
1. Az óvodapedagógus-képzés és a pedagóguskutatás.....	9
1.1. Az óvodapedagógus-képzés története a pályakép alakulása tükrében...	9
1.1.1. Az intézményes kisgyermeknevelés kezdetei.....	9
1.1.2. Az óvodaügy és az óvodapedagógus-képzés fejlődése Magyarországon.....	10
1.2. A pedagóguskutatás területei.....	15
1.2.1. A pedeutológia, mint a pedagóguskutatással foglalkozó tudomány kialakulása és eredményei.....	16
1.2.2. A pszichológia területei és alkalmazásai alapján kategorizált pedagóguskutatások.....	20
1.2.3. A pedagógussá válás, a pályafejlődés folyamata szempontjából értelmezett pedagóguskutatások.....	21
1.2.4. A pedagóguskutatás történeti megközelítése.....	35
1.2.4.1. A „tökéletes” pedagógus.....	35
1.2.4.2. Személyiségvonások, pedagógusi képességek.....	40
1.2.4.3. Nevelési stílusok.....	45
1.2.4.4. Pedagógiai döntéseket, pedagógiai gondolkodást középpontba állító irányzat.....	50
1.3. Óvodapedagógusi képességek mérésének módszertana.....	50
2. Óvodapedagógus hallgatók pályaaorientációjának, pedagógusi képességeinek vizsgálata.....	77
2.1. Problémafelvetés.....	77
2.2. A vizsgálat célkitűzései és hipotézisei.....	78
2.2.1. Célkitűzések.....	78
2.2.2. Hipotézisek.....	79
2.3. A vizsgálati minta.....	82
2.4. A vizsgálat körülményei.....	82
2.5. A vizsgált pedagógusi képességek, személyiségváltozók és az alkalmazott módszerek.....	83

2.5.1.	Pályaorientáció.....	83
2.5.2.	Szervezőképesség.....	85
2.5.3.	Nevelési stílus.....	85
2.5.4.	Kreativitás.....	92
2.5.5.	Empátia.....	94
2.6.	A vizsgálat eredményeinek bemutatása.....	95
2.6.1.	Pályaorientáció alakulása a képzés során.....	95
2.6.2.	Szervezőképesség alakulása a képzés során.....	104
2.6.3.	Nevelési stílus alakulása a képzés során.....	111
2.6.4.	Kreativitás alakulása a képzés során.....	131
2.6.5.	Empátia alakulása a képzés során.....	141
2.6.6.	Nappali és levelező tagozatos hallgatók képességeinek összehasonlítása.....	145
2.6.7.	A képző intézmények összehasonlítása a tanulmányi eredmények, pedagógusi képességek, nevelési stílus tekintetében.....	148
3.	Összegzés.....	152
	SUMMARY.....	165
	FELHASZNÁLT IRODALOM.....	177
	MELLÉKLETEK.....	184
1. sz. melléklet:	Óvodapedagógus képzésben megszerezhető kompetenciák Kivonat az óvodapedagógus szak képesítési követelményeiből.....	185
2/a. sz. melléklet:	Tájékoztató a vizsgálat céljáról, tartalmáról.....	187
2/b. sz. melléklet:	A vizsgálati személy adatai.....	188
2/c. sz. melléklet:	G-SZ Teszt.....	189
2/d. sz. melléklet:	Nevelési helyzetek.....	190
2/e. sz. melléklet:	Önjellemző kérdőív (TKBS).....	192
2/f. sz. melléklet:	Szemantikus differenciál-skála.....	195
2/g. sz. melléklet:	Deutsch – Madle-féle kérdőív.....	197
3. sz. melléklet:	Az óvodapedagógus-jelöltek egyes konfliktusos nevelési helyzetre adott leggyakoribb választípusai az értékelőfelfogó faktorok mentén prezentálva.....	200

BEVEZETŐ

Az óvodapedagógus-képzés Magyarországon több mint 150 éves múltra tekint vissza. Ez idő alatt történelmünk, hazánk társadalmi berendezkedése, az ember eszményt meghatározó ideológia és a gyermekekről alkotott kép is többször gyökeresen megváltozott. Napjainkban az Európai Unióhoz való csatlakozás, a felsőoktatás rendszerének módosítása, valamint a rendszerváltás óta megfigyelhető társadalmi értékrend-változás, főként a gyermeknevelésről való gondolkodásban, alakítja a pedagógusképzést.

A változások arra készítetik a pedagógusképző intézményeket, hogy szükség szerint módosítsanak a hallgatóik pedagógussá nevelésének folyamatában, gondolva itt a kívánatos pályakép, pályaaorientáció, a megfelelő pedagógusi képességek és személyiségjegyek kiépítésére. Visszatekintve az elmúlt 50-60 év pedagóguskutatásaira, sajnos nagyon kevés hazai kutatásra bukkanhatunk az óvó- és tanítóképzés tekintetében. Sőt kijelenthetjük, hogy az óvodapedagógus-kutatás témájában nem is látott napvilágot olyan kutatás, mely az óvodapedagógus-képzésre hatást gyakorolhatott volna.

Jelen értekezésemben arra vállalkozom, hogy megvizsgáljam szinte az egész országra kiterjedően, az óvodapedagógus-képzés miként alakítja a hallgatók pályaaorientációját, egyes, a pedagógus pályához fontosnak ítélt képességeket, és nevelési stílust. (Pályaaorientáció alatt a jelöltek óvodapedagógus-pályához való vonzódását, értékelő viszonyulását értem.) Keresem a választ arra, hogy a fenti képességek és személyiségváltozók formálásában a pedagógusképzés milyen szerepet játszik, illetve játszhat. Ha kimondható, hogy a pedagógusképzés által fejleszthető képességekről, személyiségváltozókról van szó, akkor mérni szeretném a képzés hatékonyságát intézmények, valamint nappali és levelezős képzés összehasonlításában. A vizsgálataimmal szeretném körvonalaizni azt, milyen téren kell erősíteni a pedagógusképzést annak érdekében, hogy a kívánatos pályaaorientáció, a fontosnak ítélt pedagógusi képességek és személyiségváltozók alakítása hatékonyabb legyen. Különösen fontos lehet ennek vizsgálata most, amikor a felsőoktatás 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.

Értekezésem elméleti kitekintésében először is az óvodapedagógus-képzés történetén keresztül szeretném bemutatni az egyes korok óvodapedagógusi pályaképét. A pályakép kapcsán érzékeltetni igyekszem a kívánatosnak gondolt pedagógusi képességeket, személyiségjellemzőket.

Az elméleti kitekintés fő részét a pedagóguskutatással kapcsolatos elképzelések és elvégzett vizsgálatok ismertetése alkotja. Szeretném rendszerezetten bemutatni, hogy milyen területei vannak a pedagóguskutatásnak, illetve, hogy az egyes területen milyen eredmények születtek. Ezzel kapcsolatban vizsgálataim helyét is meghatároznám e rendszerben.

Végezetül igen nagy hangsúlyt fektetek a pedagógusi képességek, személyiségvonások kutatásának módszertanára, s erre alapozva saját vizsgálati módszereim kiválasztásának indokoltságára.

Az elméleti részt követően ismertetem az óvodapedagógus-jelöltekkel végzett vizsgálataimat és az eredmények képzésre gyakorolt hatásának lehetőségeit.

1. Az óvodapedagógus-képzés és a pedagóguskutatás

1.1. Az óvodapedagógus-képzés története a pályakép alakulása tükrében

1.1.1. Az intézményes kisgyermeknevelés kezdetei

Az iskoláskort még el nem ért kisgyermek nevelése az ókor és a középkor évszázadaiban szinte kizárólag családi keretekben folyt. Természetesen az árván maradt, vagy éppen elhagyott gyermekek számára létrehozott lelenházak, árvaházak kivételt képeztek. A kor társadalmi, gazdasági viszonyai még nem ösztönözték a kisgyermekkori nevelés intézményesült formáinak kialakulását.

A lassú változást a reformáció és a gazdaság kapitalista átalakulása hozta el. Talán az első elszigetelt próbálkozásnak egy protestáns felekezet, az anabaptisták „anyai otthonai” számítanak a XVI. század első felében. Ezeket az ún. „iskolai anyák” vezették, akiket a közösség bízott meg. Az „anyai otthonokban” nem pusztán csak „gondozás” és „gyermekmegőrzés” történt, de már testi, értelmi és erkölcsi fejlesztés is (Vág, 1979).

Johannes Amos Comenius (1592-1670) a XVII. században már eljutott az „anyaiskola” fogalmáig, de ez még nem több a családi nevelés egy tudatosabb, tervezettebb formájánál, amelyben az erkölcsi és vallásos nevelés áll a középpontban és alkalmasint a testi fenytés is megengedett (Vág, 1993). Haladó gondolatnak számít viszont, hogy az „anyaiskola” feladatai közé sorolta az érzékszervek és az értelem fejlesztését is (Pukánszky – Németh, 1996). Comenius ugyan nem jutott el a mai értelemben vett óvoda fogalmáig, de a kisgyermeknevelés tudatosabb, pedagógiailag erőteljesebben alátámasztott metódusáig igen, ezzel az iskoláskor előtti életszakasz (nála 0-6 éves kor) jelentőségének felismeréséhez nagyban hozzájárult.

A XVI-XVIII. században az árutermelés igényeinek következtében mind nagyobb problémává kezdett válni a kisgyermek felügyelete. Ennek hatására mind gyakoribbá vált, hogy a szülők az egész kicsi gyermekeket is beadták az iskolába, a tanító gondjaira bízta. Ez a jelenség még a XIX. században is megfigyelhető volt, az óvodák tömegesebb elterjedéséig (Vág, 1993).

Ennek az egyre gyakoribbá váló jelenségnek, problémának a kezelésére születtek meg Európa fejlettebb területein az óvoda első előképei. Angliában és Észak-Amerikában az ún. dame schoolok alakulnak át egyre inkább óvodaszerű intézményekké. A dame schoolok eredetileg a reformáció korában keletkeztek, s egy alacsonyabb képzettségű, idősebb asszony által, gyakran a saját lakásában fenntartott iskolát jelentett. Az elemi iskolák terjedésével ez az

oktatási-nevelési forma azonban egyre korszerűtlenebbé és versenyképtelenebbé vált. Hasonló intézmények működtek Németalföldön (ezek voltak a híres „játékkiskolák”), Dániában, Németország egyes területein, Svájcban, Észak-Itáliában, Franciaországban, sőt Japánból is van adat (Vág, 1993). Ezek azonban még spontán módon kialakult, kezdetleges oktató-nevelő intézményei voltak a kisgyermeknevelésnek. Az első olyan intézmény, amely óvodának tekinthető az 1816-ban létrejött Jellemalakítási Intézetben kezdett el működni. Az intézetet az utópista szocialista, Robert Owen (1771-1858) hozta létre New Lanarkban, Skóciában.

Az intézet kisgyermekiskolájában (infant school) 2-4 éves, illetve 4-6 éves gyermekek számára működött csoport, külön teremben. A „tanítóknak” tilos volt a testi fenyítés, durva beszéd. Különösen figyeltek a játékos testnevelésre (egyszerű gimnasztika, tánc, szabadtéri játékok stb. keretében) és az együttélési szabályok elsajátítására. Életkori sajátosságokat figyelembevevő anyanyelvi és értelmi fejlesztés is folyt az „óvodában”. Rövidesen kiderült, hogy mindez egy nagyhatású nevelési mozgalom kezdetét jelentette: 1819-től sorra jönnek létre az infant schoolok Nagy-Britanniában, majd 1825-től a kontinensen is (Vág, 1993). A kezdeti neveléscentrikusabb szemléletmód azonban iskolásabbá válik, amely csak a XIX. század második felében enyhül, s majd csak a századforduló gyermektanulmányozási mozgalma és a reformpedagógiák tudnak rajta hatékonyabban változtatni.

Ezzel párhuzamosan az intézményesült kisgyermeknevelés elméletalkotói, módszertankutatása is erőre kapott, olyan nagyhatású szakírókat adva az óvodapedagógiának, mint Samuel Wilderspin (1792-1866), vagy Friedrich Fröbel (1782-1852).

1.1.2. Az óvodaügy és az óvodapedagógus-képzés fejlődése Magyarországon

Az első óvoda Magyarországon már 1828-ban megnyitotta kapuit Budán. Nemcsak a Habsburg birodalomban, de Közép-Európában is az első ilyen intézmény volt. Ezt az óvodát Brunszvik Teréz (1775-1861) saját költségén hozta létre. Következő évben Pesten és Besztercebányán nyílt óvoda, 1830-ban Pozsonyban alakult két óvoda. És ez csak a kezdet volt. 1836-ban megalakult a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület is, 1837-ben pedig Tolnán megnyitotta kapuit az első óvóképző. Ezzel Magyarország a kisgyermeknevelés egyik centrumává vált. E gyors felfutás fő oka Magyarországon nem az erőteljes polgári átalakulás volt, mint Nyugat-Európában, hanem az, hogy a nemesi reformpolitika talált rá az óvodaügyre, mint céljait jól szolgáló területre. Mivel a kisgyermeknevelés nem esett az 1806-os ún. II. Ratio Educationis hatálya alá, ezért az óvodákban sokkal jobban érvényesíteni lehetett a nemzeti érdekeket, a nemzeti nevelés

szempontjait (pl. a magyar nyelv ápolását), illetve úgy tűnt, hogy a magyar polgári fejlődés ügyét is elő lehet ez által mozdítani (Vág, 1988).

Az óvodapedagógus-képzés Magyarországon az első óvoda megnyitásával együtt elindult, mivel Brunszvik Teréz tizenegy fiatal lányt is maga mellé vett, hogy elsajátítsák a pálya fortélyait (Kövérné, 1996). Amikor 1837-ben a világon harmadikként megnyitotta kapuit az első magyar óvóképző Wargha István (1808-1876) vezetésével, hazánkban már 14 óvoda működött, mintegy kétezer óvodással. A képzést eredetileg kétévesre tervezték (összehasonlításképpen: Londonban mindez három, majd hat hónapos volt), de végül a tizenkét hónapos megoldást választották. De még így is sokan hagyták el az intézetet hamarabb esetleg csak néhány napot, vagy néhány hetet töltve itt (Vág, 1988).

Az elméleti tárgyak heti tizenkét órában jelentek meg, a legfontosabbak ezek közül a neveléstudományi és a pszichológiai jellegű stúdiumok voltak. Heti 6-6 órát kapott az ének-zene, illetve a rajz. Gyakoriak voltak a napi óvodai problémaszituációk elemzése, megvitatása, amelyhez kitűnő alapokat adott a mindennapos gyakorlat (Kövérné, 1996).

A képzés komoly színvonalához az is nagymértékben hozzájárult, hogy a jelentkezők egy része eleve az iskolázottabb rétegből érkezett, volt köztük teológus, jogász, tanító stb. Hozzájárult még mindehhez, hogy a korosztályi megoszlás is erőteljesen a húsz év fölötti életkort mutatta, de nem volt ritka a harminc évesnél idősebb óvodapedagógus-jelölt sem.

Az elméleti és módszertani képzettségen kívül a pedagógus pályához szükséges egyéb képességek fejlesztése is megjelent a képzésben. (Ennek a magyar pedagógiában egyébként is igen nagy múltra visszatekintő hagyományai vannak, elég, ha Apáczai Csere János (1625-1659) munkásságára gondolunk, aki pl. fő művében, a Magyar Enciklopédiában is szigorú erkölcsi és képességbeli követelményeket fogalmaz meg a tanítókkal szemben.). Ezt jól mutatja, hogy Salzmann művei is szervesen beépültek a képzésbe: a Rákkönyvecske jó stílusban megírt módszertani könyv volt, a Hangyakönyvecske pedig a nevelők neveléséről szólt. Ebben már a pedagógusok önfejlesztésének kialakítása is hangsúlyozottan megjelent (Kurucz, 2002).

Wargha István, majd utóda Ney Ferenc (1814-1889) - aki 1861-ig vezette az óvóképzőt -, a magyar óvodapedagógia jelentős teoretikusaivá váltak, s számos, korukat meghaladó gondolatot fogalmaztak meg. Az ő műveiken kívül neves külföldi szakértők írásai is elérhetőkké váltak Magyarországon. Példa gyanánt Wilderspin könyvét maga Kossuth Lajos fordította magyarra.

Az 1848-49-es szabadságharc bukása visszavetette a fejlődést, de a kiegyezés után az óvodaügy számára ismét kedvező feltételek teremtődtek. Ez nem csak az óvodák és az

óvodások számának rohamos növekedésében volt tetten érhető, hanem az óvóképzés fejlődésében is. 1874 után a kisdédóvóképzőben (amely 1843-tól már a fővárosban működött) tantestület kezdte el a működését. Előtte az igazgató volt csak az intézmény egyetlen állandó munkatársa (Vág, 1988). 1875-től a hallgatók „képeségi vizsgát” tettek, amellyel képeségi oklevelet szereztek.

1869-től a fröbéli pedagógia nyomvonalán „gyermekkertésznő” tanfolyamok indultak, amelyek 1873-tól már egy évesek és magyar nyelvűek lettek. Ezeket a Magyarországi Központi Fröbel Nőegylet szervezte (Pedagógiai Lexikon: „óvodapedagógus-képzés”).

Ezzel párhuzamosan a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület elveszítette monopolhelyzetét, majd 1874-ben összeolvadt az Országos Magyar Kisdédóvó Egyesülettel, Országos Kisdédóvó Egyesület néven. 1879-ben elindul a Kisdédónevelés című folyóirat, majd 1887-ben Kalocsán létrejön az első egyházi képző. Eközben az első óvóképzőben két évéssé válik a képzési idő, noha egyre kevésbé képes kielégíteni az országos szükségleteket. Megérett a helyzet a változásra.

A kisdédóvásról szóló 1891. évi XV. törvény Európában is az elsők közé tartozott. Azon túlmenően, hogy az óvodaügy törvényi szintű szabályozása, mint igény, már jóval korábban is megjelent Magyarországon (ahol fejlett volt a kisgyermeknevelés ezen területe), még számos tényező közrejátszott a törvény megszületésében. A kiegyezés utáni időszak gazdasági fejlődése magával hozta a kisdédóvók és az óvodapedagógusok iránti igényt, melyek száma így rohamosan nőni is kezdett. (A kisgyermek megoldatlan felügyeletéből származó balesetek aránya még így is jelentősen emelkedett.) Másrészt az óvodaügy politikai színezete továbbra is megmaradt, a felerősödő nacionalizmus továbbra is fontos terepnek tartotta (Kelemen, 1986). Az óvodapedagógus-képzés is túl tarka képet mutatott, szükségessé vált annak egységesítése.

Az 1891-es törvény és az ezt követő intézkedések ez utóbbi törekvésnek eleget is tettek, egységesítették a képzés rendjét és tartalmát. A képzési idő két év lett, a felvétel követelményrendszerében a megfelelő iskolai végzettségen kívül már bizonyos pályához szükséges képességterületek is megjelentek: megfelelő zenei hallás, ép látás, a beszélszervek hibátlansága, vagy éppen az egészséges testalkat. Visszalépést jelentett viszont a pedagógiai és lélektani tárgyak tantervi elhanyagolása és a gyakorlati idő lecsökkentése (Kövért, 1996). A hiányosságok ellenére is a törvény újabb lendületet adott a magyar óvodaügynek és az óvodapedagógus-képzésnek is.

A képzés hiányosságait, a jogos kritikák hatására, Klebelsberg Kunó 1926-os rendelete próbálta orvosolni. Az óvóképzés négy évéssé vált: három év elméleti rész, a negyedik év

külső gyakorlat. Ez utóbbit 1937-ben törölték el, mivel a megvalósítása nem ritkán problematikus volt (Kövérné, 1996).

A két világháború között az óvodai feltételek sajnos nem tudták követni az óvodába járó gyermekek számának gyors növekedését. A zsúfoltság, szegényes felszereltség megtette a hatását: a szép hagyományok ellenére uralkodóvá vált a verbalizmus és a fegyelmezés. Ehhez járult még a revíziós gondolkör és a keresztény-nemzeti ideológia irányvonalának a megerősödése, amelyeket jobbra merev, didaktikus utakon próbáltak megvalósítani. Mindezt jól mutatta az 1936-os kisdédóvási törvény, amely az óvodák nevelési feladataiból a nemzeti nevelést hangsúlyozta ki, az óvodákat pedig a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumtól a Belügyminisztérium irányítása alá sorolta. A reformpedagógiák és a gyermektanulmányozáson alapuló óvodapedagógiai törekvések sajnos csak szűk körben (a főváros egyes óvodáiban, illetve magánóvodákban) mutatták meg hatásukat (Kelemen, 1986).

A nagy változást óvodaügyben is a II. világháború befejezése hozta meg. 1948-ban az óvodákat államosították, melyeket a következő évben visszahelyezték a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium irányítása alá. Az ideológiai befolyás azonban tovább erősödött, de immáron a kommunista állampárt irányából.

Ebben az időszakban az óvodapedagógus-képzés alig tudott lépést tartani az óvodák fejlődésével, ezért számos intézkedés történt az óvodapedagógus-hiány enyhítésére, amelyek azonban nem ritkán a minőség rovására mentek. Megsokasodtak az esti, sőt a tanfolyamszintű képzések (időnként hat elemi osztály elegendő volt ezekhez a kurzusokhoz), illetve a képzőintézetek száma is megnőtt. Az ötvenes évek közepétől egyre több kritika érte az óvodapedagógus-képzést (többek közt a pszichológiai stúdiumok felszínességét, vagy a módszertanokat oktató tanárok hiányos óvodaismeretét is többen kifogásolták), sokakban érlelődött a gondolat, hogy az óvóképzés problémáit csak egy érettségire épülő felsőfokú képzés bevezetése oldhatja meg (Kövérné, 1996).

Időközben új óvodai törvény született (1953. évi III. törvény), amely a kisdédóvást ideológiai szempontok és az iskolára való előkészítés szempontjaiból szabályozta. Ennek nyomán jelent meg az *Óvodai foglalkozások* című módszertani levél, amely egységes iránymutatást próbált adni valamennyi magyarországi óvoda számára. Az óvodapedagógus képességeivel ez a központi dokumentum még nem foglalkozott. Kötelezőség, megtervezettség, ideológia (pl. az erkölcsi nevelés kapcsán ilyen követelményekkel is találkozhatunk: „Ismerjék fel az óvodában lévő fényképekről Lenin, Sztálin és Rákosi elvtársakat, akik nagyon szeretik a gyermekeket.” /10. o./; „Ismerjék a környék sztahanovistáit.” /21. o./) – ezek voltak talán a legjellemzőbb motívumai az *Óvodai*

foglalkozásoknak. Szerencsére a napi gyakorlat és az Óvodai Nevelés című szakmai folyóirat általában kellő józanságot mutatott a tényleges praxis szempontjából (Kelemen, 1986). A tapasztalatokat összegezve született meg a *Nevelőmunka az óvodában* című kézikönyv 1958-ban, amely az első átfogó hazai nevelési programnak tekinthető. Alapvetően korszerű munka volt, pozitív hatást gyakorolt a hazai óvodaügyre. Az óvodapedagógusok képességeivel külön nem foglalkozik, de számos módszertani megjegyzése mögött látenszen már ott lappanganak a pályához szükséges képességek, pl. „Az óvónő kérdései tartalmilag pontosak, egyszerűek, formailag rövidek, világosak legyenek, határozottan tegye fel azokat.” /94. o./.

1959. szeptemberében megindul az új típusú óvodapedagógus-képzés, amely két éves, érettségire épülő felsőfokú képzés lett, melyben már a pszichológiai és neveléstudományi kurzusok is hangsúlyozottan megjelentek. Ezek a képzők viszonylag kis hallgatói létszámmal működtek, ezért szinte személyre szabott munka, képzés folyt, amely a képzés magas színvonalához is nagyban hozzájárult (W. Mikó, 2002). Igaz, e mellett 1972-1991 között a szakközépiskolai szintű képzés is megtalálható volt hazánkban a továbbra is fennálló óvónőhiány enyhítésére.

1971-ben került bevezetésre *Az óvodai nevelés programja*, amely a hazai és a nemzetközi tapasztalatok és tendenciák figyelembevételével készült, korszerű, átgondolt központi óvodai program volt. Határozottan megjelent benne az egyéni bánásmód éppúgy, mint a családi neveléssel való partneri kapcsolat, vagy éppen a játéktevékenység hangsúlyozottsága (Kelemen, 1986).

A kétévfolymos képzés is rövidesen kevésnek bizonyult, felmerült az igény az elmélyültebb, alaposabb képzésre, amihez a két év már nem tűnt elégségesnek. Így 1983-ban Hajdúböszörményben kidolgozásra került a 2+1 éves modell, amely a két éves nappali képzést egy éves munka melletti tanulással egészítette ki. Az 1985-ös I. törvény pedig az óvóképzést 3 éves főiskolai szintre emelte, ez vezetett el az óvóképző főiskolák megjelenéséhez (Kövérné, 1996). 1986-tól pedig a rugalmas iskolakezdés gyakorlata jelent meg, amely mára általánosan elfogadottá is vált.

A rendszerváltás 1989-ben a magyar óvodaügyet is alapjaiban érintette. Az oktatási törvény 1990-ben történt módosítása felszámolta a nevelés-oktatás állami monopóliumát. 1990 őszétől pedig az ún. *TONEP* (az 1971-es program továbbfejlesztett változata) lett a mérvadó az óvodák számára. Ebben a dokumentumban (összhangban az elődjével) már nagyon sok utalás található az óvodapedagógus személyiségére, képességeire is. Példának okául: „A jó hangulatú és hőfokú játék irányítása megköveteli az óvónőtől, hogy maga is tudjon és szeressen játszani.” /79. o./; „Tartózkodjék a túl erős, a túl halk, a monoton,

színtelen beszéd...” /133. o./; „Figyelmesen követve a gyerekek játékát, képes legyen cselekvéseit, szavait, metakommunikációját a gyerekek folyamatos visszajelzéséhez kapcsolni.” /97. o./ stb.

Az új közoktatási törvény előkészítése során sajnos akadtak az óvoda helyét, szerepét is megkérdőjelező vélemények. De az 1993-as közoktatási törvény végül is egyértelmű siker lett a magyar óvodaügy számára. Az óvodák a magyar közoktatási rendszer alapvető fontosságú, szerves részeként lettek kezelve, amelyen a későbbi módosítások sem változtattak (Szüdi, é.n.). 1996-tól az *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja* a magyarországi óvodák alapidokumentuma, amely alapján 1999. szeptember 1-jétől működnek az Alapprogramra épülő helyi óvodai programok (HOP-ok).

Az Alapprogram és a ráépülő HOP-ok jelentik a magyar óvodák kettős szabályozását. Az Alapprogram keretjellegéből fakadóan biztosítja a sokszínűséget, az alternatívák megjelenését, lehetőséget biztosít a helyi igények érvényesítésén túl az innovatív szemléletmód felerősödésére is a HOP-okban, a HOP-okon keresztül. Nevelés- és gyermekközpontú programról van szó, amely ugyanakkor az óvodapedagógus személyéről igen keveset ír. A „Személyi feltételek” /8. o./ című részben található három pont foglalkozik az óvodapedagógus személyével, amely ugyan kihangsúlyozza a modellnyújtó szerepet, de sokkal inkább a feladatok oldaláról közelíti meg a pedagógus tevékenységét. Ezen a viszonylagos „szegényességen” az egyes HOP-ok, a megjelenő alternatívák és az újjáéledő reformpedagógiák szakirodalma, vagy éppen a hozzájuk kapcsolódó képzések (illetve maga a hároméves főiskolai szintű óvodapedagógus-képzés) a gyakorlatban sokat enyhít.

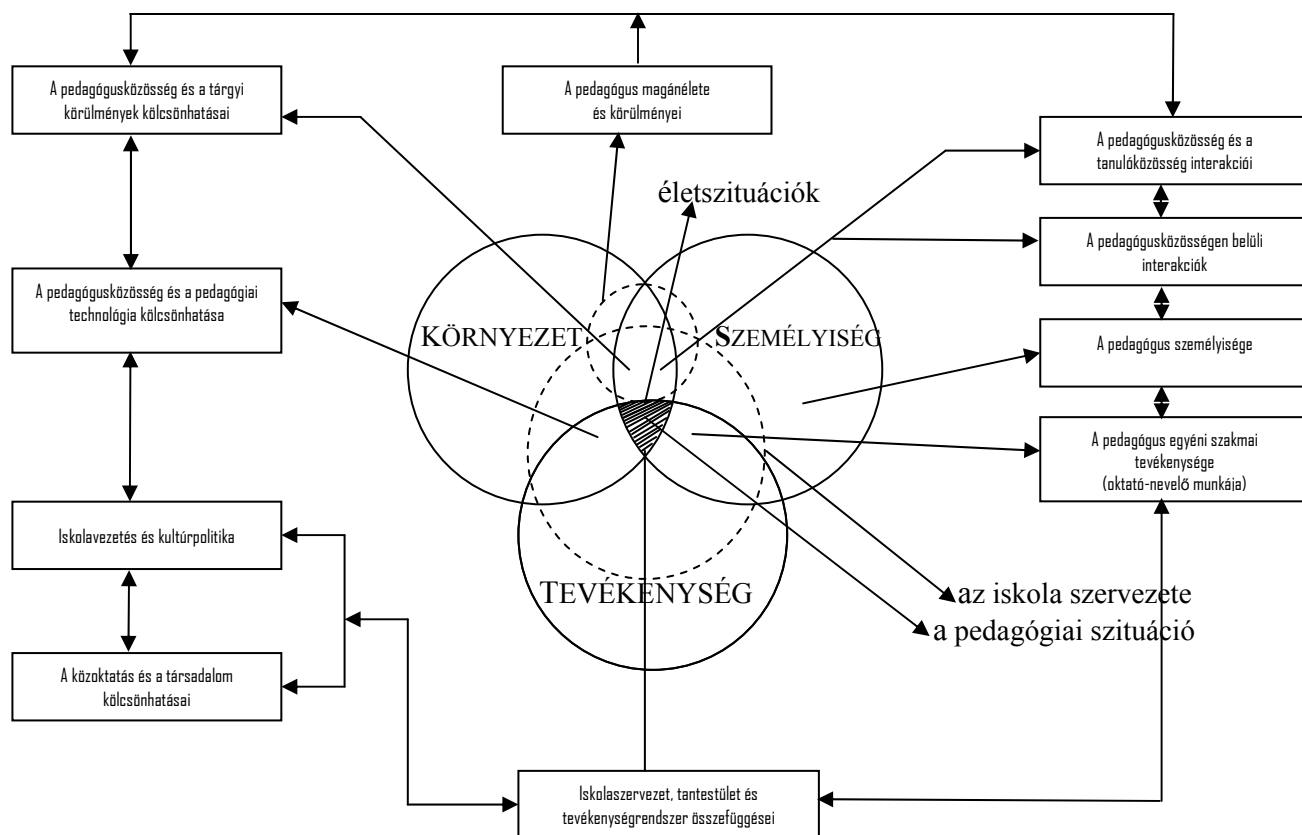
1.2. A pedagóguskutatás területei

A pedagógus személyiségére irányuló kutatások igen régi keletűnek és sokrétűnek mondhatók. Tulajdonképpen már az ókori filozófusok közül sokan, vagy akár a középkor és újkor kiemelkedő gondolkodói és pedagógus személyiségei is megpróbálták értelmezni a pedagógushivatást, a pedagógus szerepét. Természetesen ezek az értelmezések nagyon sok bölcs gondolatot és igazságot magukban foglalnak, de nem jellemezték őket empirikus vizsgálatok, és híján álltak a felhalmozódott elméletek rendszerezésével is. Az alábbiakban a pedagóguskutatás azon modelljeit, aspektusait foglalom össze, amelyek valamilyen rendszerező elv alapján próbálják meg csoportosítani a pedagóguskutatás eredményeit.

1.2.1. A pedeutológia, mint a pedagóguskutatással foglalkozó tudomány kialakulása és eredményei

A pedagóguskutatás tudományos igényének erősödése, a pedagóguskutatásban napvilágot látott vizsgálatok összegzésének, és a kutatási irányok körvonalazásának szükségessége az 1970-es évekre erősödött fel a szocialista országokban. Kellő részletességgel taglalják ezt Rókusfalvy Pál és mtsai (1981). Ahogy ők írják „hazánkban e témakör vizsgálatának jelentőségét a Magyar Pedagógiai Társaság 1978. évi jubileumi ülésén előterjesztett elnökségi „Ajánlások” is hangsúlyozzák. Ugyanezen az ülésen Zibolen Endre sokrétűen elemezte a pedagógushivatás problémáit. Itt került bevezetésre – a kifejezést a lengyelektől átvéve – a pedeutológia fogalma is.” (i.m. 14. o.). A fogalom a paideutész (nevelő) és a logosz (tan) szavak összetételéből származik, és a pedagógushivatás problémáinak komplex kutatására irányuló tudományterületet jelöli. A pedeutológia tárgyát Rókusfalvy a pedagógus személyiségének és tevékenységének kutatásában ragadta meg, figyelembe véve a környezet szerepét is (1. ábra).

1. ábra: SZEMÉLYISÉG-TEVÉKENYSÉG-KÖRNYEZET kölcsönhatása a pedagógiai munka komplex rendszerében (Vonatkoztatási rendszer a PEDEUTOLOGIA problematikájához)



Amint az ábrából kitűnik, a pedagógus személyiségét és tevékenységét több szempontból is vizsgálhatjuk:

- A pedagógus személyiségének vizsgálata személyiség- és képességvizsgáló módszerekkel.
- A pedagógus tevékenységének vizsgálata az oktató-nevelő munka aspektusából. (Szülők, gyerekek elégedettségi vizsgálata, a tanulók tudásának, képességfejlődésének vizsgálata, klímavizsgálat a tanulói közösségben, a pedagógus személyének megítélése a tanulók, szülők által, dokumentumelemzések, szakfelügyelői megállapítások, stb.).
- A pedagógus szerepe, interakciói a pedagógus közösségben.
- A pedagógus magánéletének és körülményeinek hatásvizsgálata a pedagógusi tevékenységre.
- Az intézmény és társadalom hatásvizsgálata a pedagógusi tevékenységre.
- A pedagógus vizsgálata pedagógiai szituációkban.

Az utóbbi két szempontot már Kelemen László is hangsúlyozta a pedagógiai hatás törvényszerűségei között, mint a szervezet és a szituáció konkrétságának törvénye (Kelemen, 1967).

A pedagógus tevékenységének vizsgálatával is sok szerző foglalkozott, említésképpen Gáspár László (1978) nevét említeném meg, aki a tevékenységrendszerekben folyó komplex oktatást hangsúlyozta.

Természetesen a környezet kapcsán ki kell emelni a nevelésszociológia hangsúlyos szerepét is, mellyel többek között Kozma Tamás (1977) foglalkozott behatóbban.

Ungárné (1978) a következőkben foglalta össze a pedagóguskutatás területeit. Ezt kiegészítve az elmúlt közel 40 év kutatási eredményeivel az alábbi kiszemelt területek jelennek meg:

- A pedagógus munkájára vonatkozó becslések, a tapasztalatokat értékelő dokumentumok vizsgálata
- A szakfelügyelői és igazgatói vélemények elemzése
- A pedagógusi magatartás vizsgálata
- A pedagógusi tevékenység vizsgálata
- A hatékonyság kísérleti vizsgálata
- A tantermi szituáció elemzése
- A tanár-tanuló viszony kérdőíves vizsgálata

- A nevelési stílus meghatározása
- A sikeres és sikertelen pedagógus személyiségrajza
- Az eredményes és eredménytelen nevelői eljárások elemzése
- A pedagógusi képességek kialakulásának és fejlődésének vizsgálata
- A pályaalakultság vizsgálata
- Pályatükrök készítése

A pedagógus személyiségével foglalkozó kutatásokat Rókusfalvy (1981), mint az újonnan kialakuló pedeutológia képviselője 4 csoportba gyűjtve citálta:

1. Híres pedagógusok személyiségét elemző tanulmányok, monográfiák, melyeket szellemtudományi irányzatként összegez Rókusfalvy. Itt említhetjük meg Spranger (1946) művét, melyben egyes „pedagógiai génuszok”, pl. Szókratész, Pestalozzi, Fröbel személyiségének lényeges és értékes vonásait írja le.

2. Szereptípusú megközelítések, mint pl. Adelson (1976) elmélete, ahol a pedagógust, mint sámánt, lelkészt és misztikus gyógyítót jellemzi.

3. A pedagógus „kíváncsi” tulajdonságainak vizsgálatával foglalkozó kutatások. Kelemen László (1967) e téren a tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal végzett kérdőíves módszert tartja hatékonynak, illetve a pedagógusok önelemzését is hangsúlyosnak véli.

4. Személyiségjegyek, pedagógusi képességek és tulajdonságok meghatározására és vizsgálatára irányuló kutatások. Rókusfalvy e csoportban Kuzmina (1963), Tausch (1960), Ungárné Komoly Judit (1978) és Harry Schröder (1979) kutatásait emelte ki. Ezek közül is a két utóbbi szerző munkáját tartja követendőnek mind koncepciót, mind metodikát illetően. Schröder kérdőíves technikával, és igen alapos statisztikai-matematikai elemzéssel vizsgálta a pedagógiai szituációk és a pedagógus személyiségének összefüggéseit. Ungárné ilyen témájú munkáját ezt követően ismerhetjük meg.

Rókusfalvy Pál, Stuller Gyula és Kelemenné Tóth Éva (1981) is végeztek ilyen irányú vizsgálatokat a testnevelési főiskolán az 1972/73-as tanévben. Testnevelőtanár-jelöltek pszichológia tantárgyból való felkészültségét és személyiségük néhány aspektusát vizsgálták a tanárképzés hatékonyságának növelése céljából. Tantárgytesztes vizsgálatokkal felmérték 412 hallgatónak a pszichológiai ismereteit és gondolkodásmódját, s összevetették eredményeiket a kollokviumi, szigorlati vizsgaeredményekkel, az általános tanulmányi eredménnyel, valamint

olyan személyiségjellemzőkkel, melyek a kutatók szerint szerepet játszanak a tanulmányi teljesítmény alakulásában. Képesség- és személyiségvizsgálati eljárásként alkalmazták:

- OTIS intelligenciatesztet (Otis, 1941)
- Ehlers-féle teljesítménymotivációs tesztet (Ehlers, 1965)
- 3 faktoros Saarbrückeni listából az „A” faktort, amely a szorongásszintet mutatja meg (Spreen, 1961)
- FPI-tesztet, melynek faktorai az idegesség, agresszivitás, depresszió, izgathatóság, társulási készség, oldottság, fölérendelődési törekvés, gátoltság, nyíltság; másodlagos faktorai pedig az extro-, introverzió, emocionális labilitás-stabilitás és a férfiasság-nőiesség (Fahrenberg – Selg, 1970)
- Stuller Gyula-féle (1979) Teljesítmény-Tematikus-Motivációs-Comma-Teszt (TTMCT). A teljes vizsgálat végrehajtása négy, egymástól eltérő feladathelyzetben (tájékozódás, igényszint, rivalizáció, stressz) történik. A teszt alkalmas arra, hogy a vizsgált személyeket az autocentrikus-heterocentrikus, valamint a sikerközelítő-kudarckerülő dimenzión besorolja. A két dimenzió alapján négy típusba sorolhatók a vizsgált személyek, autocentrikusan sikerközelítők (AS), autocentrikusan kudarckerülők (AK), heterocentrikusan sikerközelítők (HS), és heterocentrikusan kudarckerülők (HK).
- Allmer-féle Sport Teljesítménymotivációs Kérdőív. A teszt öt faktorból áll, a tartós erőfeszítésre való készség, igényszint, teljesítménykészletetés, sikerorientáltság, verseny előtti stresszérzékenység.
- Rotter-féle Külső-Belső Kontrollmérő Kérdőív (Rotter, 1966).
- Albert-Haber-féle Teljesítmény-Szorongás Skála (Albert-Haber, 1960), mely facilitáló és debilizáló skálából áll.

A kutatók a vizsgálatok összegzése után azt az eredményt kapták, hogy az intelligencia és a tanulmányi eredmények között szoros a korreláció, a szerzők az általuk megalkotott tantárgytesztet ennél fogva prognosztikus értékű speciális intelligenciatesztnak tekintik. Az egyes személyiségtényezők és a tanulmányi teljesítmény közötti kapcsolat vizsgálatában viszont a kutatás nem tárt fel szignifikáns összefüggéseket. Ez azt jelenti, hogy sem a teljesítménymotiváció, sem a teljesítményszorongás tekintetében nem találtak szignifikáns összefüggéseket a tanulmányi teljesítménnyel, ami nem feltétlen az összefüggés hiányát, mint inkább az alkalmazott eljárások validitásának kérdését is felveti. Ugyanakkor a szerzők a

TTMCT-eljárással olyan sajátos személyiségszerkezeteket ragadtak meg a teljesítménymotivációs típusok terén, melyek jó alapot szolgálhatnak a különböző típusú hallgatók ösztönzéséhez. Példának okáért az Autocentrikusan Sikerközelítő típusú hallgató a kritikus helyzetekben (rivalizáció és stressz) nyújtja a legjobb teljesítményt, önmegvalósulásra való törekvése erőteljes.

A pedeutológia, mint fogalom és tudományterület nem igazán vert gyökeret a későbbiekben a neveléstudományban, hisz a szakirodalomban kevésbé lehet találkozni e fogalommal, s Sallai Éva (1996), mint e terület egyik szakavatott ismerője is erre a megállapításra jutott.

1.2.2. A pszichológia területei és alkalmazásai alapján kategorizált pedagóguskutatások

A pedagógus személyiségével foglalkozó kutatásokat Ungárné (1978) a pszichológia területei és alkalmazásai alapján gyűjtötte kategóriákba. Ennek megfelelően az alábbi aspektusokat emelte ki:

- a) Oktatáslélektani aspektus: Ez a megközelítési mód a pedagógus didaktikai képességét, szakmai felkészültségét, némiképp a kommunikációs képességét vizsgálja, melyeket Kuzmina konstruktív képességként összegzett (Kuzmina, 1963)
- b) Személyiséglélektani aspektus: Ez az aspektus azt tartalmazza, hogy a pedagógus-gyermek kapcsolatban a pedagógiai ráhatás milyen változásokat idéz elő a gyermekek személyiségében. Vagy másképpen közelítve, a pedagógusra fókuszálva arra a kérdésre kereshetjük a választ, hogy a pedagógus személyisége, egyes személyiségvonásai milyen módon alakítják a neveltek személyiségét.
- c) Neveléslélektani aspektus: Elsősorban a nevelési és vezetési stílus pedagógusokra jellemző sajátosságait vizsgálja e szemlélet, s törekszik ezek alapján a pedagógusok tipizálására.
- d) Fejlődéslélektani aspektus: A tanulók fejlettségi szintjének és a pedagógus munkájának kölcsönhatását vizsgálja, s azt, hogy a neveltek életkori sajátosságai miképp határozzák meg a pedagógus oktató-nevelő munkáját.

- e) Munkalélektani aspektus: Főbb témái a pedagógussá válás szakaszaiban ragadhatók meg, mint a pályaválasztási érettség, a pályaalakultság és a bevételek vizsgálata. Idetartozhat a munkavégzés személyiséget változtató hatásainak kutatása is.
- f) Szociálpszichológiai aspektus: Többek között itt említhetjük meg a gyermekcsoport és a pedagógus kölcsönhatásának vizsgálatát, a pedagógus kommunikációs modelljének kutatásait, a pedagógus helyét, szerepét a nevelő testületben, egyáltalán a nevelő testület csoportdinamikai történéseit, melyek a pedagógus munkáját nagymértékben meghatározzák.
- g) Főiskolai aspektus: Ezt az aspektust Ungánné önálló aspektusként, a pszichológiai megközelítési módoktól elkülönítve alkotta meg. Célja a pedagógusképzés hangsúlyozása a tekintetben is, hogy a főiskolák milyen módon képesek a pedagógusi képességek kialakítására és fejlesztésére.

Természetesen a fenti aspektusok nem különülhetnek el élesen egymástól, hisz egy-egy kutatás akár több megközelítési mód szempontjából is értelmezhető.

1.2.3. A pedagógussá válás, a pályafejlődés folyamata szempontjából értelmezett pedagóguskutatások

Bár ez a megközelítési mód némiképp hasonló az előző részben ismertetett munkalélektani aspektussal, hisz a pedagógussá válás szakaszai szerint különülnek el a pedagóguskutatások. Ugyanakkor az utóbbi évek szakirodalmi alapján az egyes szakaszokra jellemző pedagógusvizsgálatok olyan jelentőséggel bírnak, hogy érdemes külön is tárgyalni e megközelítési módot.

A pedagógussá válás folyamatát négy szakaszra osztotta Rókusfalvy (1981):

1. Pályaválasztás
2. Pedagógusképzés
3. Pályakezdés
4. Pályavitel

Mind a négy szakaszhoz kapcsolódóan találunk a hazai szakirodalomban jelentős kutatásokat.

1. Pályaválasztás

A pályaválasztás témakörénél a pályaválasztási tanácsadók képesség- és személyiségvizsgálatát, valamint a pedagógusképző intézmények alkalmassági vizsgálatait emelhetjük ki. Jelen munkában csak az alkalmassági vizsgálatokra térnénk ki, tekintettel arra, hogy csak e téren találkozhatunk szakirodalmi adatokkal.

Ungárné (1978) szerint a pályaalkalmasság vizsgálatának kétféle útja alakult ki, a globális és az izoláló módszer. (Ezt a kettős felosztást Csirszka (1977) cselekvés-vizsgálatnak, illetve papír-ceruza-tesztnek nevezte.)

a) Globális módszer

A globális módszer alkalmazása során a jelöltet valóságos pedagógiai helyzetben, gyerekek között figyelik meg. Idevonatkozóan Ungárné Komoly Judit (1978) és munkatársai vizsgálatait említhetjük meg elsőként. A Budapesti Tanítóképző Főiskolán mérték a tanító szakra jelentkezők pályaalkalmasságát 1970-72-ben. A pedagógiai alkalmasság fogalmát úgy definiálta, „mint egy személynek egy vagy több olyan képességét, melyekkel egyezményes pedagógiai hatást tud létrehozni” (i. m. 134. o.). A pedagógusi képességek megragadásához Kuzmina kutatásaihoz nyúlt vissza (Kuzmina, 1967, 1970), aki általános pedagógusi képességnek tekinti a kommunikációs, a konstruktív és a szervezőképességet, míg specifikus képességként tartja számon a pedagógiai fantáziát és a feladatmegoldó képességet. Ungárné a három általános képességet a tanító szakra jelentkezők gyermekcsoporttal való foglalkozásának megfigyeléses módszerével vizsgálta. Míg a speciális képességeket konfliktusos nevelési helyzetekre kért megoldások elemzésével igyekezett mérni. (Ez utóbbi már az izoláló módszerhez tartozik.)

A gyermekcsoporttal való egyéni foglalkozás módszerének kívánatosságáról már Kuzmina (1963) is elismerően nyilatkozott, de a módszer megjelenését akadályozta a megfigyelők szubjektív megítéléseinek veszélye, melyet kiszűrni nagyon nehéz.

A gyermekcsoporttal való egyéni foglalkozás körülményeit Ungárné és munkatársai az alábbi módon alakították ki:

1. A jelöltek 8 percig foglalkozhattak napközis tanulókból álló kisiskolás korú tanulócsoporttal. (A körülmények stabilitását a gyermekközösség létszámával, a napszakkal, a hellyel és gyermekközösségenként legfeljebb hat jelentkezővel történt napi foglalkozással igyekeztek biztosítani.)

2. A megfigyelők (pedagógia-pszichológia szakos tanárok) detektív tükör mögül, egységes megfigyelési szempontok és értékelő skála segítségével végezték a megfigyelést.

3. A jelöltek időben és egységesen megkapták az instrukciókat a foglalkozásra való felkészülés érdekében.

A kommunikatív képességet a vizsgálatvezetők a kapcsolatteremtés, a „beleérzés”, „átélés” és a szerepvállalás képességeként fogták fel. Maximális 5 pontot akkor kapott a jelölt, ha a gyermekekkel a kapcsolata zökkenőmentes volt, a tanulók aktívak és fegyelmezettek voltak és jól érezték magukat. 4 pont akkor járt, ha a fentihez képest csak fegyelmezési gondok adódtak. 3 pont járt akkor, ha a jelölt a gyermekekkel csak laza kapcsolatot tudott kialakítani, előre betanult szövegét csak nehézségekkel tudta elmondani. 2 pontot ért, ha autokratikus volt a jelölt és nem vette figyelembe a gyermekek igényeit. 0 pont volt, ha a jelölt nem vállalta a helyzetet. Az 1 pontos teljesítményről egyik képességnél sem tesz említést a szerző (Ungárné, 1978, 149-150. o.). A pontokhoz rendelt értékelésből látható, hogy nagyon kicsi a különbség a 4 és 5 pontosok között, lehet csak annyi, hogy elsőként vagy hatodikként foglalkozik a jelölt a csoporttal, vagy éppen azon múlik, mennyire frusztrálta az előző jelölt a csoportot ahhoz, hogy a következő jelöltnek fegyelmezési gondjai legyenek. A 3 pontos jelölt teljesítménye sem biztos, hogy a kommunikációs képességről szól, lehet hogy felkészületlen vagy az erős teljesítményszorongása az oka a megfigyelt viselkedésnek. A 2 pontos teljesítmény pedig elsősorban a jelölt személyiségéről, a gyermekek iránti attitűdjéről, nevelési stílusáról szól, s nem a kommunikációs képességéről. Az értékelő skála validitása és megbízhatósága tehát megkérdőjelezhető, köszönhetően talán annak, hogy a kommunikációs képesség meghatározása, értelmezése még nem letisztult a szakirodalom szerint sem.

A konstruktív képesség alatt Kuzmina a tananyag megfelelő elrendezését, a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételét, valamint az oktatni tudást értette. Ungárné megfigyelési szempontként a foglalkozás pedagógiai céljának megjelenését és annak következetes megvalósítására való törekvést, az életkornak megfelelő tartalmat, a gyerekek motiválásának eredményességét, és a foglalkozásra való felkészültséget alkalmazta. 5 pontot kapott a jelölt, ha ezeknek az elvárásoknak mindvégig eleget tudott tenni. 4 pont járt, ha a jelölt a foglalkozás során hibát követett el, de azokat javította. 3 pontot ért, ha a foglalkozás tartalma nem illeszkedett jól a gyermekek fejlettségéhez, de a folyamatosság megvalósult. 2 pontos volt a teljesítmény, ha a jelölt amellet, hogy a gyermekek életkori sajátosságait nem vette figyelembe, még pedagógiai céllal sem rendelkezett. 0 pontot kapott a jelölt az öncélú, unalmas vagy káros foglalkozásért.

A szervezőképesség Ungárné szerint abban nyilvánul meg a megfigyelt foglalkozások esetében, hogy a jelölt mennyire volt képes a kitűzött cél érdekében differenciálni, csoportosítani a tanulókat, milyen mértékben tudott cselekedtetni, fegyelmezni és gazdálkodni

a rendelkezésre álló idővel. Az értékelő skálánál már a szervezőképesség három aspektusa mellett egy negyedik aspektus is megjelenik, a szervezésre fordított idő. Ez azt jelenti, hogy a tervezett tevékenység megindításához szükséges feltételek, körülmények megteremtése milyen gyorsan történik meg. Míg az idővel való gazdálkodás pedig azt jelentette, hogy a tervezett foglalkozás belefér-e a rendelkezésre álló 8 percbe, azaz reális volt-e a foglalkozás tervezése. E négy aspektus alapján történt az értékelés. 5 pontot kapott a jelölt, ha a gyerekeket a kitűzött cél elérése érdekében könnyen, jól és gyorsan csoportosította. A csoport egészét aktivizálta, idejével jól gazdálkodott, a szervezésre nem sok időt fordított. 4 pont járt, ha a gyerekeket jól csoportosítja, az időbeosztása közepes, a gyerekeket kevés kivétellel aktivizálja. 3 pontot ért, ha a szervezéssel sok időt töltött el, a gyermekek többségét aktivizálja, és időbeosztása nem nagyon rossz. 2 pont volt, ha a jelölt a gyerekeket nehézségek árán tudta csak csoportosítani, időbeosztása rossz volt, a gyermekcsoportnak csak kis részét tudta aktivizálni. 0 pontot kapott, aki nem tudott boldogulni a feladattal, vagy csak szervezett, de a tervezett tevékenységre nem került sor. A szubjektivitás itt sem kerülhető el, hiszen a 3. és a 4. pont között észrevehetően árnyalatnyi a különbség, a 2. pont a relatíve sikertelen, míg a 0 pontos teljesítmény abszolút módon sikertelen.

Az eredmények értékelésénél Ungárné nagyon helyesen nem az egyes képességekkel való rendelkezés mértékét hangsúlyozta, hanem összesítette a pontokat, s így tett jóslást a tanítói pályára való alkalmasságra. Ily módon az értékelő skálázás szubjektivitásból eredő bizonytalanságait kiszűrhetette.

b) Izoláló módszer

Az izoláló módszer tulajdonképpen képesség- és személyiségvizsgálatból áll. Kérdés természetesen, hogy mely képességek kapjanak prioritást.

Imhof (1961) az alábbi alkalmasságot jelentő tulajdonságokat tartotta fontosnak:

- Jellem
- Pedagógusi képesség
- Intelligencia
- Hivatástudat
- Testi egészség
- Származás
- Művészi képesség
- Általános műveltség

A kiválasztási, illetve felvételi alkalmassági eljárást négy módszertani csoportra osztotta:

a) Dokumentációk tartalma: Bizonyítványok, osztályfőnök írásbeli jellemzése, egyéb képességekről, sikerekről szóló dokumentumok.

b) Szóbeli felvételi alkalmassági: Beszélgetés a pályaválasztás motívumairól, pedagógiai problémákról, jelölt megfigyelése gyermekközösségben.

c) Pszichológiai vizsgálatok: Intelligencia és egyéb képességek vizsgálata

d) Az alkalmassági vizsga során a jelöltről készített megfigyelések elemzése.

Maga az alkalmassági vizsgálat megvalósítására sajnos nem került sor, talán nem is kerülhetett túlzott személyi és tárgyi eszközt, valamint időt igénylő komplexitása, és az egyes feladatok megbízhatóságának és validitásának kidolgozatlansága miatt. Módszertani gazdagsága és az izoláló és globális módszer együttes megjelenítése miatt azonban igen értékes koncepciónak tarthatjuk.

Az izoláló módszerrel történő pedagógiai alkalmassági vizsgálattal hazánkban többen is foglalkoztak. Tanárjelöltek esetében Geréb György és munkatársai, Kiss Ferenc, Somogyi István (1961; 1968). Gyógypedagógus-képzésben Gordosné Szabó Anna (1969). Óvónői pályalkalmassági vizsgálat kapcsán csak a koncepcióig jutott el Dudásné Szalai Erzsébet és Horváth Béla (1968). Babodi Béla (1969), Erdős Imréné (1971), valamint Sarkadi Sándor és Szabados László (1974) ismertette a pályalkalmasság vizsgálatának egy lehetséges módszerét. A hatvanas évek hazai pályalkalmassági vizsgálataiban csak néhány pszichikus funkciót, mint pedagógusi képességet mértek, pl. figyelem megosztásának képessége, emlékezet pontossága, pedagógiai fantázia. A hetvenes években már bővült a vizsgált képességterületek és személyiségjellemzők repertoárja. Többek között Ungárné Komoly Judit és Szabó Pál kutatásaira alapozva Papp János (1979) 96 bölcsészjelöltet vizsgált meg a szóbeli felvételi vizsgához kapcsolódóan 1974 és 1975-ben. 70-90 percet vett igénybe a 6-10 fős csoportokban zajló vizsgálat, amely 4 részfeladatból állt. Elsőként a RAVEN intelligenciateszt alapján mérték az intellektust, majd az Ungárné-féle KNHM-mel a pedagógiai szemléletmódot és stílust, ezt követően a Rosenzweig-féle PFT-vel az idegrendszer tűrőképességét, a frusztrációs toleranciát, s végezetül egy kérdőívvel a motivációs és önismereti bázist. Papp és munkatársai a vizsgálatokból nyert nyers adatokat vizsgálati eljárásonként ötfokú osztályozási rendszerbe sorolták. A négy eljárás értékeit átlagolták. A legmagasabb értéket elérők számítottak leginkább alkalmasnak a pedagógusi pályára a kutatók szerint. Érdekességgéppen megemlíthető, hogy bár az alkalmassági

vizsgálat eredményeit nem vehették figyelembe a felvételi eljárás során, a 27 felvételt nyertből csak 10 fő nyújtott jó teljesítményt az alkalmassági vizsgálaton.

Szabó Pál és mtsai (1972) személyiségdiagnosztikai eszközökkel (Otis, Rosenzweig-féle frusztrációs vizsgálat, TAT) több pedagógusképző intézményben végeztek szűrést. Ők nem az alkalmasságot, hanem az alkalmatlanságot vizsgálták. Bár ugyan jól ki lehetett választani a személyiségében sérült hallgatókat, de jogi akadályai voltak és vannak az alkalmatlanság kimondásának, a hallgató eltanácsolásának.

2. Pedagógusképzés

A pedagógusképző főiskolák fő célkitűzése a pedagógusjelöltek személyiségformálása és képességfejlesztése, a pedagógusi pályához szükséges kompetenciák kialakítása a pedagógiai szakok képesítési követelményeiben megfogalmazott kívánalmak szerint. Az alapképzési szakok képesítési követelményei alapján a kompetenciáknak három csoportját különíthetjük el (1. sz. melléklet): 1. tudás, ismeret 2. jártasságok, készségek, képességek 3. attitűd, jellem, hivatástudat (személyiségjellemzők). Balogh László *„Pszichológia a tanárképzésben”* címmel megjelent művében a tanárszak képzési céljaként lényegében ugyanezt a hármas felosztást ismerteti: 1. széleskörű szaktudományos, pedagógiai és általános műveltség, elméleti és gyakorlati tudás; 2. nevelő és oktató munka hatékony ellátása; 3. érettség, önálló ítéletalkotás, kialakult értékrend, általános emberi-erkölcsi értékek felvállalása és közvetítése, nyitottság, rugalmasság (Balogh-Tóth, 1996)

Sallai Éva *„Tanulható-e a pedagógus mesterség?”* című munkájában a pedagógus mesterség munkadefinícióját is e kompetenciák köré építette fel. Szerinte „a pedagógus mesterség azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt – a pedagógus személyisége által meghatározottan, sajátosan strukturált, viselkedésben is megnyilvánuló – ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek és attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerek fejlődésének optimális segítésében szükségesek” (Sallai, 1996, 11. o.).

A pedagógusszemélyiség kutatása szempontjából ezúttal azok a képességek és személyiségvonások kiemelendők, melyek a pedagógusképzés során fejleszthetők. E téren több publikáció is született, melynek közös jellemzői, hogy valamilyen személyiségfejlesztő tréning hatékonyságát mutatják be a pedagógusképzésben. A publikációk során tárgyalt személyiségfejlesztő tréningek sajnos nem komplex személyiségfejlesztő programok, hanem általában szűk időkeretű kezdeményezések. Komlósi Piroska (1990) és Sallai Éva (1996) hangsúlyozza, hogy a képességek és a személyiség hatékonyabb megváltoztatásához komplex

és több időt igénylő programokra lenne szükség. Az alábbiakban a pedagógusképzésben megvalósított képesség- és személyiségfejlesztésről íródott munkák kerülnek bemutatásra:

Az 1970-es években lett híres a stanfordi mikrotanítási gyakorlat, melynek célja, hogy a pedagógusjelöltek készségeit, képességeit valóságos pedagógiai helyzetben bontakoztatják ki. Módszere, hogy 10 perces tanítás után kiscsoportos formában elemezték a tanítói szerepben lévő személy viselkedését, majd megbeszélték a kívánalmakat és a szükséges változtatásokat, s ezt követte az újratanítás. A kellő számú újratanítás lehetővé teszi a kevésbé rátermett pedagógusjelölteknél is a megfelelő készségek kialakítását (Falus, 1986). A módszer hatékonysága abban rejlik, hogy a pedagógusjelöltek viselkedésrepertoárjába beépíti a releváns reakciókat. A készségformálásban erre igazán nagy szükség van tapasztalataim szerint is, hisz többször szembesülhettem az óvodapedagógus-képzésben azzal a jelenséggel, hogy pl. a konfliktuskezelési technikák megbeszélését követően a szituációs játékokban nem jelentek meg a megbeszélés során preferált reakciómódok. Helyettük a szituációs játékban résztvevő pedagógusjelöltek korábbi tapasztalataira épülő rögzült és sematikus konfliktuskezelési stratégiái voltak megfigyelhetőek, melyek az adott helyzetben inadekvátak voltak. Mintha a szituáció szereplőinek fontosabb szempont lenne az, hogy ne legyenek passzívak abban a helyzetben, mint az, hogy jól oldják meg a helyzetet. Itt említhetjük meg Papp János azon fontos megállapítását, hogy a pedagógusképzést meg kellene előznie egy hosszabb ideig tartó pedagógiai gyakorlatnak, ahol a pedagógusjelöltek több konkrét mintát láthatnának és tanulhatnának a pedagógiai helyzetek kezelésére vonatkozóan a gyakorlatvezető pedagógusoktól (Papp, 2000). Természetesen a hatékonyság szempontjából az is szükséges, hogy a mentor pedagógusok jól felkészültek legyenek, gazdag viselkedésrepertoárral rendelkezzenek és el tudják érni azt, hogy a pedagógusjelöltek szívesen azonosuljanak velük. Papp János koncepcióját sajnos nem láthattuk megvalósulni a pedagógusképzésben, a jelenlegi pedagógusképzés struktúráját tekintve elképzelhetően nehezebb is lenne beépíteni az oktatási folyamatba. Az igazán kívánatos pedig az lenne, ha a tartalmas és kellő idejű pedagógiai gyakorlatot követné a mikrotanítási gyakorlat.

Ungárné Komoly Judit a Budapesti Óvó- és Tanítóképző Főiskola tanító szakán a III. évfolyamon vezette be a csoportos pedagógiai gyakorlatot az 1970-es évek első felében. Az alkalmassági vizsgán túl tehát Ungárné és munkatársai a képzésben rejlő személyiségformáló lehetőségeket is igyekeztek kiaknázni.

Szintén az 1970-es évektől kezdődően kezdtek elterjedni a személyiség- és képességfejlesztő csoportmódszerek az USA-ban és több nyugat-európai országban. Igaz ennek gyakorlata az USA-ban, főként a segítő szakemberek, pszichológusok képzésében már

korábban kialakult. Elliot Aronson (1978) a tréning-csoportokat (T-group-okat) igen hatékonynak és népszerűnek említi fő művében, „A társas lényben”. Hasonló céllal dolgozták ki és alkalmazták az encounter csoportozás módszerét a humanisztikus pszichológusok (Rogers, 1970; 1986a). Carl Rogers a terapeuta-képzésben tartotta fontosnak a csoportozást, míg tanítványa, Thomas Gordon pedig a pedagógusok számára dolgozott ki önismereti és kommunikációs képességet fejlesztő tréningeket (Gordon, 1989). Ez utóbbiakat a szakmában, de a köznyelvben is Gordon-tréningeknek nevezik.

A csoportmódszerek hatékonyságának elemzésére Lieberman, Yalom és Miles (1973 – idézi: Sallai, 1996) vállalkozott. A csoportthatások általános jellemzői mellett kiemelték, pl. az empátia, tolerancia, kommunikációs képesség, konfliktuskezelés kedvező módosulásait.

Magyarországon elsők között Bagdy Emőke és Németh Marietta a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem pszichológusképzésében pályaszocializáció céljából alkalmazott csoportmódszert 1986-ban. 11 fős csoportlétszámmal dolgoztak (Bagdy, 1986a). Céljuk a professzionális kapcsolatépítő kommunikáció, az empátia fejlesztése kétszemélyes, szakmai helyzeteket modelláló szociodramatikus módszer segítségével. Hatásvizsgálati eszközként az S-CPI tesztet alkalmazták, s eredményként azt kapták, hogy emelkedett a tagok interperszonális kapcsolatainak kezelési színvonala, valamint a tagok biztonságérzete. Jelentős változások a tréning rövideje (30 óra) miatt nem következtek be.

Poór Ferenc és Wacha Imre pedig már az 1980-as évek első felében sikerrel alkalmazták a videotechnikát a pedagógusjelöltek kommunikációjának elemzésére és fejlesztésére (Poór-Wacha, 1983; Poór, 1986).

Komlósi Piroška (1990) a zsámbéki tanítóképzésben 1985-től „Pedagógiai gyakorlat” elnevezésű tantárgy keretein belül próbálkozott meg pszichológiai indíttatású, csoportmódszerre épülő személyiség- és készségfejlesztéssel. Koncepciójában a folyamatot három szakaszra osztotta. Szerinte először a gyermek-szerep sokrétű feldolgozásán kell túljutniuk a hallgatóknak, ahhoz, hogy ezt követően a felnőtt-szerep vállalására, s erre épülően a pedagógus-szerep megtanulására kerülhessen sor. Az alkalmazott módszerek között szerepeltek szerepjátékok, pszicho- és szociodramatikus elemek. A koncepció megvalósításának nehézsége, hogy csak egy félévre, szűk 30 órára lehetett tervezni. Ennek ellenére is észlelni lehetett a pozitív irányban történő személyiségváltozást, mint pl. a kommunikáció és érzelem kinyilvánítása terén jelentkező nyitottságot és bátorságot; a szociális érettség erősödését; viselkedési minták elsajátítását, pl. családlátogatás során hogyan kell viselkedni; vagy konfliktuskezelési technikák megtanulását. S természetesen meg kell említeni a szemléletformálódást, a kíváncsi attitűdök kiépülését. Komlósi kiemeli

tanulmánya végén, hogy a program sikeres végrehajtásához háromszor ennyi időre lenne szükség.

Barczy Magdolna (1993) kandidátusi értekezésében a személyiség- és képességfejlesztő csoportok hatékonyságát vizsgálja a személyiség változása tükrében. Hasonló következtetésre jutott, mint Bagdy Emőke, azaz a rövid, intenzív csoportozás csak kismértékű személyiségváltozást eredményez.

Balogh László és munkatársai az ELTE és a JATE pszichológiát oktató tanáraival közösen dolgozták ki már az 1980-as évek elején a tanár szakos egyetemi hallgatók pszichológiai felkészítésének új programját. E programban többek között hangsúlyos szerepet kapott a pedagógusi pályára való felkészítéshez szükséges korszerű pszichológiai ismeretek nyújtásán túl, a pályaaorientáció megfelelő alakítása, a pályamegvalósításhoz szükséges gyakorlati képességek formálása, a kellő önismeret megszerzése (Tantervi alapidokumentum-kézirat, 1984 – idézi: Balogh-Tóth, 1996). A program megvalósítása csak részben volt sikeres, mivel a tanárjelöltek önismeretének fejlesztése, a pedagógiai munkához szükséges képességek és készségek kibontakoztatása nem valósulhatott meg kellőképpen, főként a túlságosan nagy létszámú csoportok miatt. Bár történt próbálkozás kommunikációs képességfejlesztő speciálkollégium beindítására, de ezek csak amolyan „szárnypróbálgatások” voltak Balogh László szavaival élve. Csak 1990-ben indultak meg a reformok, amikor is a KLTE pedagógiai-pszichológiai tanszékének oktatói a pedagógusjelöltek személyiségének gyakorlati fejlesztését kötelezően választható, egy féléves, heti 2 órás, kiscsoportos formában, tréning jellegű csoportmódszer alkalmazásával valósították meg. A tanárjelöltek az alábbi tréningek közül választhattak:

- Gordon-tréning
- Feszültségkezelés a pedagógiai munkában
- Kommunikációs képességek fejlesztése
- Szituációs játékok a pedagógiai munkában
- Életstílus-elemzés

A program előnye, hogy a tanárjelöltek maguk választhatnak tréninget, így az elkötelezettségük, motiváltságuk nagyobb. Bár csak egy tréninget kötelező választani, de szabadon választható tantárgyként lehetőség van több fajta tréningen is részt venni, amely révén eredményesebben megvalósulhat a képesség- és készségfejlesztés, személyiség-formálás. A tréningek kedvező tapasztalatairól konferencián adtak számot az oktatók.

Sallai Éva (1996) a Veszprémi Egyetem pedagógusképzésében vizsgálta a pedagógusjelöltek személyiségének változását. A jelöltek a képzés során minimum 60 óras Gordon-tréningen vettek részt. A szerző a résztvevők szubjektív, önmegfigyelésen alapuló tapasztalatait gyűjtötte össze, s az értékelést a kaliforniai Gordon Intézet munkatársai által összeállított értékelőlap segítségével végezte. A kutatás eredményeképpen kijelenthető, hogy javult a hallgatók kommunikációs ügyessége, változatos konfliktus megoldási módokat tanultak meg, s megfigyelhető volt bizonyos attitűdök finom áthangolódása is.

Magyarországon a pedagógusképző intézményekben az 1990-es évek elejétől kezdtek beépülni a képzésbe az önismereti, képesség- és személyiségfejlesztő csoportmódszerek. Ballér Endre (1993) 1993-as felmérése szerint 31 vizsgált pedagógusképző intézményből 12-ben volt valamilyen tréning. Közös jellemzőjük, hogy többnyire szűk idői kerettel bírtak, a Gordon-tréningekhez hasonló jellegűek voltak, s leginkább a konfliktuskezelési, kommunikációs és empátiás képességet fejlesztő, önismereti célzatú csoporttréningekként jelentek meg a képzésben.

3. Pályakezdés

Pedagógussá válni valójában a gyakorlatban, a pályán lehet. Izgalmas kérdésnek ígérkezik, hogy a pedagóguspályán való megfelelésben, a sikeres beválásban vajon mennyi és milyen szerepet játszik a képző intézmény. Erről szóló hatásvizsgálatról sajnos csak kevés publikáció született. Valószínű azért is, mert a pályakezdést csak részben határozza meg a képző intézmény személyiség-és képességformáló ereje, sokkal inkább döntő szereppel bír a fogadó intézmény vezetőjének és nevelő testületének elvárásai, a munkahelyi légkör, óvodapedagógusok, tanítók esetében a csoportvezető pedagógus, illetve osztályfőnök személyisége, akihez közvetlenül alkalmazkodnia kell a pályakezdőnek. S akkor még nem is említettem a pályakezdő pedagógus személyiségét, a szülők különböző társadalmi helyzetéből fakadó igényeit, s természetesen a pedagógus pálya társadalmi megítélését és rangját. Hogy ezek a hatások egymáshoz képest milyen módon, s milyen mértékben alakítják a pályakezdés, pályavitel folyamatát, azt igen nehéz lenne egzakt módon vizsgálni.

Mindenesetre az tény, hogy a fogadó intézmények vezetőit, az ott dolgozó pedagógusokat a képző intézmények minőségbiztosítással foglalkozó munkatársai meg szokták kérdezni a pályakezdők felkészültségéről. Nyilván a válaszokat torzítják és torzíthatják a válaszolók „alma materhez”, illetve a képző intézményben oktató, nagy tiszteletnek és elismerésnek örvendő kollégákhoz való kötődései, valamint hogy nem érvényesülhet a nagy számok törvénye, minthogy az elhelyezkedési nehézségek miatt csak

egy-két pályakezdővel találkozhatnak, s ez nem ad lehetőséget objektív válaszadásra. Sok óvoda ugyanakkor végzős óvodapedagógus hallgatók gyakorlati záróvizsgájának színhelye és mentora is. A mentor óvónők objektív válaszadásait a hallgató felkészültségéről még az is gátolja, hogy maga az intézmény, a mentor óvónő is megmértetik a gyakorlati záróvizsga alkalmával. Mindezek fényében kollégáim és jó magam tapasztalatai a visszajelzésekkel kapcsolatosan sajnos nem kedvezőek, leginkább azt halljuk, hogy a pályakezdők elhivatottsága sokat gyengült az utóbbi években, ezzel összefüggésben a pedagógusi attitűdjük is gyakran eltér a kívánatostól. Mindennek igazság tartalmára vizsgálataimmal akarok választ kapni majd.

Hasonló eredményre jutott azonban Kocsis Mihály is, aki főként negyedéves, illetve végzős nappali tagozatos hallgatókat kérdezett meg a Janus Pannonius Pécsi Tudományegyetem Természettudományi, Bölcsészettudományi és Művészeti Karán 1998, 1999 és 2000 márciusában (Kocsis, 2003a). Többek között a pedagógus pályával kapcsolatos attitűdre is rákérdezett kérdőíves vizsgálatában a kutató. A 323 válaszolónak közel a fele akart pedagóguspályán elhelyezkedni, s 46%-a a megkérdezetteknek egyértelmű elutasítással nyilatkozott. Az elutasítók indokként elsősorban a társadalmi megbecsültség hiányát, a kis mértékű hivatástudatot említették meg, mind a mellett, hogy többen alkalmatlannak is vélték magukat a pályára, illetve nem érezték magukat szakmailag felkészültnek a felsőoktatás kiábrándító módszereire és tematikájára hivatkozva. Ez utóbbi felvetés kapcsán fogalmazódhat meg a kérdés, mennyire készíti fel a képző intézmény hallgatóit a pályára. Kocsis ezt is kutatta vizsgálatával, történetesen a szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai és tantárgy-pedagógiai képzés színvonalát kellett megítélniük a hallgatóknak egy ötfokú skálán. Legalacsonyabbnak a pszichológiát ítélték (3,21-es átlag), majd a pedagógia (3,63-as átlag), tantárgy-pedagógia (3,70-es átlag), s végül a szaktárgyi képzés (3,93-as átlag) következett. Fő problémaként a stúdiumok elméleti jellegét, s ennél fogva a gyakorlattal kapcsolatos gyakori irrelevanciáját említették meg a hallgatók. Nyílt kérdés megválaszolásával derülhetett fény arra is, hogy a hallgatók többsége nagyobb arányú és időben széthúzódó tanítási gyakorlattal lenne elégedett. A szerző sajnálatos és valós magyarázatként a felsőoktatásban bekövetkezett változásokat, elsősorban a megnövekedett hallgatói létszámot, az oktatók túlterheltségét és a tantervek előnytelenül bekövetkezett szerkezeti változásait emelte ki. Konklúzióként elmondható tehát, hogy a pályakezdő pedagógusjelöltek sok szempontból nem érzik magukat felkészítve a pályára, s hivatástudatuk, pályával kapcsolatos attitűdjük is sok esetben elmarad a kívánatostól. Ebben természetesen szerepet játszik az a tény is, hogy „a munkaerőpiacon a végzeteknek csak mintegy 30-40 %-a tud érvényesülni pedagógusként” (Kocsis, 2003a).

Ugyanakkor sajnos nem rendelkezünk olyan kutatási eredménnyel, amely a pályakezdők pedagógusi képességeit vizsgálta volna. Bár egyre gyakoribb jelenség, hogy egy megüresedett pedagógusi állásra többen is jelentkeznek, s a vezető, vagy a Waldorf-óvoda esetében például pedagógusok és szülők együtt is „tesztelik” a jelentkezőket. A pályaalakmasság megítélése meglehetősen szubjektív ez esetekben, hisz nem jellemző képességvizsgáló tesztek alkalmazása, pusztán a jelölt vilásképe, nézetei, pedagógiai attitűdjei, pályával kapcsolatos elképzelései, ötletessége, elhivatottsága, s legfőképpen szakmai felkészültsége derülhet ki az interjúk alkalmával. S az eredmény ekkor sem a sikeres beválás megállapítását jelenti sok esetben, hanem a jelentkezők között egy rangsor felállítását, s közülük a legalkalmasabbnak tűnő kiválasztását.

4. Pályavitel

Köztudott tény, hogy a képzések, tréningek hatásai az idő múlásával elhalványulnak, főként azok az ismeretek, készségek, képességek kopnak meg, amelyeket kevésbé használunk. Igaz ez a pedagógusképzésre és pályára is. Kérdés azonban, hogy a pedagógusképző intézmények mennyire készítenek fel a pedagógus mesterségre, mennyire látják el és ruházzák fel hallgatóikat olyan hasznos ismeretekkel és készségekkel, amelyek a pedagógus pályán fontosak, s amelyek hosszú távon is megmaradnak. Nos erre a felvetésre az évek óta a pedagóguspályán dolgozóktól kaphatjuk meg a választ.

A pedagógusi hivatással, a pedagógus személyiségével, a pedagógusképzéssel rengeteg kutató foglalkozott, sőt kutató intézetek is megalakultak hazánkban többek között e céllal. Itt említhetjük meg az Oktatókutatási Intézetet, mely intézmény az *Educatio* folyóiratot is gondozta. Valamint az Országos Közoktatási Intézetet is ki kell emelnünk, mely a Jelentés kötetekben publikálta eredményeit (Kocsis, 2003b). De a Felsőoktatási Koordinációs Iroda által megjelentetett publikációk is jelentősek, illetőleg a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ tervező-koordináló-tanácsadó munkáját is illik megemlíteni, mely révén Völgyesy Pál idevonatkozó munkái kiemelendők (Völgyesy, 1973, 1974, 1975, 1977).

A tanárképzéssel kapcsolatos kutatások a fenti intézményeknek köszönhetően erőteljesebbé váltak. Ugyanakkor 1996-ban az MTA Pedagógiai Bizottsága számára készült jelentés igen lesújtó véleményt alkotott a tanárképzéssel kapcsolatos kutatásokról (Szabolcs-Sivák, 1996). A jelentés szerint a tanárképzésben nincs meg a megfelelő kutatási háttér, a kutatási témák horizontja szűk, valamint a tanárképzésnek nincs szakmai folyóirata. Falus Iván a pedagógusképzésről még drámaibb képet festett. Szerinte „A pedagógusok képzői nem

tájékozottak az elméleti kutatásokról, a végzős hallgatók nincsenek felkészítve a megváltozott gyakorlatra. A kutatás távol áll a gyakorlattól.” (Falus, 1992. 68. o.)

A tanári pálya megítélésével kapcsolatban több átfogó munka is született, melyek közül a teljesség igénye nélkül említek meg néhányat.

Ballér Endre (1983) szerkesztésében íródott egy kísérleti kézirat „*A pedagógus*” címmel. Kósáné Ormai Vera (1987) szerkesztésében is napvilágot látott egy neveléslélektani szöveggyűjtemény szintén „*A pedagógus*” címmel. Ugyancsak jelentős mű a Papp János (1999) által szerkesztett, „*A tanári pálya*” címmel megjelent szöveggyűjtemény. E művekre jellemző, hogy nem találkozhatunk bennük kiterjedt és átfogó vizsgálatokkal a pályán lévő pedagógusokra vonatkozóan.

A Nagy Mária (1998) által szerkesztett mű „*Tanári pálya és életkörülmények*” címmel már átfogó vizsgálatokra építve született meg. Elsősorban szociológiai megközelítésben, Ferge Zsuzsa 1972-es vizsgálati eredményeinek összevetésében, 1200 iskolaigazgató és 2400 pedagógus kérdőíves vizsgálatával járta körül a pedagógusi pálya társadalmi megítélését és helyzetét.

Interjúk vizsgálatokra alapozódik Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001) szerkesztésében kiadott „*A pedagógusok pedagógiája*” című kötet, mely a pedagógusok nézeteit, véleményét kutatja a nevelésről, a tanításról, a gyerekekről, az oktatás céljáról, a szakmai tudásról, motivációs elképzelésekről, a differenciálásról, az oktatási módszerekről, az értékelésről, és az iskolai munka tervezéséről. Sajnos azonban a vizsgálati minta a megkérdezettek alacsony száma (100 fő) és főként budapesti illetősége miatt nem lett reprezentatív.

Mindezek a munkák tehát a pedagógusképzés hosszú távú hatásait, főként a pedagógusok személyiségében, képességeiben megragadható hatásokat nem vizsgálták. Egyedül talán Kocsis Mihály (2003a) kutatásaiban lelhetünk fel ide vonatkozóan értékes információkat. Kocsis kérdőíves és interjú vizsgálatokkal kérdezett meg 353 Pécsi Tudományegyetemen végzett pedagógust. A megkérdezettek átlagéletkora 35,03 év volt, a szórás 7.18. Többek között a tanári pályával kapcsolatos attitűdöt, a képzési területek (gyakorlat, szaktárgy, módszertan, pedagógia) értékelését, valamint 29 fővel készített strukturált interjú során a tanárképzésben tanultak felhasználhatóságának megítélését vizsgálta Kocsis. Eredményként azt kapta, hogy a tanárképzés és a tanári pálya presztízse igen alacsony. Mutatja ezt az a tény is, hogy az 1995-ben érettségizettek közel fele szándékozott a pedagógusképzés valamely területén tovább tanulni, míg 2000-ben már csak az érettségizettek egyharmada. Igen meglepő volt az is, hogy a megkérdezettek 43%-a nem pedagóguspályán

dolgozott. A pályát elhagyók több mint fele egzisztenciális nehézségek miatt fordult el a pályától. A pályán maradtak közel 70 %-a viszont szereti választott munkáját, 15%-uk nyilatkozott úgy, hogy más lehetőség híján maradt pedagógus.

A vizsgált képzési területek megítélésében a megkérdezettek a gyakorlati képzést tartották a legértékesebbnek, míg a pedagógiai képzést a leggyengébbnek. Mindazonáltal a gyakorlati képzés átlagértéke egy ötfokú osztályozási rendszerben pusztán 3.61-es átlaggal bírt, ami nem túl kimagasló. A szórás 1, ami a pályát elhagyók és pályán maradtak véleménye közötti lényeges különbséget jól érzékelteti. A többi képzési tartalom esetében az átlagértékek 3.22 és 3.54 között mozogtak szintén 1-es szórással. Érdekes képet kapunk, ha a nappali tagozatos hallgatók eredményeivel összevetjük a fenti átlagértékeket. A nappali tagozatos hallgatók minden esetben legalább négy tizeddel magasabbra értékelték a vizsgált képzési területeket. A szerző szerint a friss élmény, a tanári pálya kontrolljának hiánya és a képzés folyamatos „minőségbiztosítása” játszhat szerepet e véleménykülönbségben.

A képzési területek szöveges értékelésére is kíváncsi volt a szerző, többek között ezzel és ehhez hasonló kérdéssel: *„Melyek azok az elméleti és gyakorlati problémák, amelyek jelenleg hiányoznak a képzésből, de Ön szerint fontos lenne e tartalmak beépítése a pedagógusképzésbe?”* (i. m. 102. o.). Többen javasolták a pszichológiai képzés súlyának növelését, illetve a konfliktushelyzetek gazdag kezelési módjainak tanítását. A válaszolók több mint fele pedig a gyakorlati, módszertani képzés fejlesztését tartotta fontosnak.

Kocsis a kapott válaszok elemzésénél kiemelte azt a tényt is, hogy a megkérdezett nappali tagozatos hallgatók és a már végzett hallgatók is fontosnak vélték a pályaalakítási vizsgálatok bevezetését. Mindez összecseng Papp János (2000) sokat hangoztatott, pedagógusképzéssel kapcsolatos koncepciójával, melyben a pályaalakítási vizsgálat és a magasabb arányú és hatékonyabb gyakorlati képzés döntő szereppel bír.

Érdekes eredményt hozott a 29 fővel folytatott strukturált interjú is. „Általános jellemzője volt az interjúknak, hogy a kérdezettek a tanári szakmára felkészítő – elsősorban pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai és a gyakorlati képzési – stúdiumokkal kapcsolatban viszonylag kevés és kevésbé megbízható emléknnyommal rendelkeztek. ... A szaktárgyi stúdiumok esetében az emlékezet ilyen mértékű megkopása kevésbé volt jellemző.

Pozitívumként általában azok a kurzusok jelentek meg, amelyek az újdonság erejével hatottak, például az iskolai tanítási gyakorlatok vagy a személyiség- és képességfejlesztő tréningek.”(i. m. 119. o.)

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a pedagóguspályán évek óta dolgozó kollégák többnyire egyetértenek abban, hogy szükséges lenne a pályaalakítási vizsgálat, a

pedagógusi pályára jobban fel kellene készíteni a végzett hallgatókat, gazdagítani kell a gyakorlati ismereteiket, képességeiket a nevelési helyzetek kezelését illetően.

1.2.4. A pedagóguskutatás történeti megközelítése

A továbbiakban Falus Ivánnak és munkatársainak *„A pedagógusok pedagógiája”* címmel megjelent művében (szerk: Golnhofer-Nahalka, 2001) ismertetett pedagóguskutatás történeti megközelítése alapján alkotott felosztást ismertetném, amelyet a pedagógusi képességek és a nevelési stílusok tekintetében tovább bontottam.

1.2.4.1. A „tökéletes” pedagógus

Azok az elméletek tartoznak ebbe a kategóriába, amelyek a jó tulajdonságok, ismérvek alapján próbálták meghatározni a jó pedagógust. Ungárné „a priori osztályozásnak” nevezte ezt a régi megközelítési módot, mely elnevezés azért is találó, mert implikálja a pedagógus kíváncsú személyiségjegyeinek, képességeinek spekulatív meghatározását (Ungárné, 1978, 14. o.). Rókusfalvy pedig Kelemen Lászlóra hivatkozva „kíváncsúlistának” nevezi e megközelítést (Rókusfalvy, 1981, 30. o.).

A „tökéletes” pedagógus eszménye, mint ahogy a tökéletes vezető meghatározása, sok szakmában a tökéletesség keresése visszanyúlik az ókorra. Minden társadalmi berendezkedésnek kialakultak az emberideáljai az egyes társadalmi státuszokra vonatkozóan. Példa gyanánt az ókori Kínában közel 1000 évig tartotta magát az úgynevezett „csodagyerekek” felkutatásának, kiválasztásának és kiművelésének gyakorlata. Mivel a csodagyerekeket a nemzeti boldogulás legfőbb értékeinek tartották – az állam érdekében – a birodalom egész területéről delegálták a császári udvarba az ígéretes gyermekeket, ahol egyfajta ösztöndíjban, képzésben részesítették, és/vagy magas állami pozícióba juttatták őket (Harsányi, 1994).

A tökéletes óvodapedagógus, vagy úgy is fogalmazhatnánk, hogy az óvodapedagógus eszmény neveléstörténeti meghatározására az 1.1. fejezetben tettem kísérletet.

Jelen fejezetben csak az utóbbi évtizedek azon elképzeléseit gyűjtöttem össze, melyek a kíváncsú személyiségjegyek és képességek meghatározásával próbálják leírni a jó pedagógust. Mindezt az alapján teszik, hogy tudományosan jól feltártak és ismertek a pedagógiai folyamatok mechanizmusai, törvényei, köztudottak a gyermekek életkori sajátosságai, mérhetők a gyermekek képességeinek fejlődése, s egyértelműek a pedagógiai célok is. Röviden szólva tehát tudományos ismeretek alakítják a bemutatásra váró

elképzeléseket, még ha maguk az elméletek spekulatív jellegűek is, azaz nélkülözik az elképzeléseket alátámasztó vizsgálatokat.

Az alábbi elképzelések közös jellemzője, hogy vagy a pedagógusi pályához kívánatosnak gondolt képességeket sorolnak fel („képességek leltára”), vagy tipizálnak. Elsőként a kívánatosnak gondolt képességek felsorolását alkalmazó elméletek közül mutatok be néhányat.

P. Witty 12 000 prepubertás és pubertáskorú gyermeket kérdezett meg az ideális pedagógusról (Kelemen, 1967). A nyílt kérdőívvel kapott válaszokat rangsorolva az alábbi sorrendet kapta:

- Megértés
- Együttműködés
- Demokratizmus
- Jóság, kedvesség
- Türelem
- Érdeklődés
- Kellemes megjelenés
- Nyájas modor
- Igazságosság
- Humorérzék
- Nyugalom és következetesség
- Alkalmazkodó képesség
- Tanításban való ügyesség

Kratz hasonló vizsgálatai szerint a diákok a kedves, barátságos, vidám, türelmes, és megértő tanárokat kedvelik (Kelemen, 1967).

Novogrodszkij (1961) 17-20 éves fiatalok megkérdezése által már más rangsort kapott:

- Magas fokú szakmai tudás
- Erkölcösség
- Őszinteség és közvetlenség
- Határozottság és következetesség
- Igazságosság
- Önuralom és derű

Baumgärtner (1969 – idézi: Ungárné, 1978) szerint a jó pedagógus haladó gondolkodású, fejlett közlő képességgel rendelkezik, pedagógiai képzelet, tapintat,

humorérzék, jó megfigyelő- és szervezőképesség, színészi érzék jellemzi. A szerző ezeket a tulajdonságokat a pedagógusszerep követelményeihez rendelve vezette le. Azt is megjegyzi, hogy ha mindez érvényesülne, akkor a tökéletes pedagógus minden bizonnyal ellenszenvet váltana ki a tanulókból.

A nemkívánatos pedagógiai tulajdonságok felsorolása inverz, de elfogadható módja a pedagógusi képességek meghatározásának. Eszerint a pedagógus ne legyen szorongó, ne érezze magát csökkent értékűnek, ne legyen túlzottan pedáns, ne akarjon mindenképpen onnipotens lenni, s ne legyen moralista, vagy akár rutintanár sem (Herzog, 1950; Nánási, 1970). Amint látható, a felsorolt negatívumok nem elsősorban a képességek vonatkozásában ragadják meg a pedagógust, mint inkább a személyiség oldaláról. Azon belül is az énerő, önértékelés, érzelmi stabilitás dimenziókat érintik. Csak mellékesen jegyzem meg, hogy az önelfogadásra, érzelmi stabilitásra az embernek mindig szüksége van, ez képezi a lelki egyensúly alapját. Nem specifikusan pedagógiai megközelítésűek az inverz típusú elméletek.

A pedagógusi képességek „leltár-módszere” mellett megjelentek a típusalkotási módszerek. A szerzők úgy gondolták, többet megtudhatunk a jó pedagógus személyiségéről, ha valamilyen szempont szerint tipizáljuk őket. A tipizálási módokat Ungárné (1978) négy típusba sorolta:

1. Az „értéktípus” meghatározása Spranger (1946) elmélete alapján történt (Langeweld, 1962; Cohen, 1969). Idevonatkozóan Ungárné Langeweld hármass felosztású tipológiáját tartja a legérdekesebbnek, mely a pedagógusszereppel való azonosulás három lehetséges megvalósulása alapján tipizál:

a) Diszharmonikus típus: Komoly szerepkonfliktus húzódik meg az egyén beállítódása és a pedagógusszerep között.

b) Harmonikus típus: Pedagógusszereppel való azonosulás tökéletes.

c) „Túlharmonizált” típus: Túlzott azonosulás a pedagógusi szereppel, ami a saját egyéniség feladását jelenti.

A fenti tipizálás egyoldalúságának hibájával szembesülhetünk a leltár-módszerrel szemben, hiszen nem feltételezzük, hogy a harmonikus típusba tartozó személy egyben jó pedagógus is lesz. Azt viszont igaznak gondoljuk, hogy potenciálisan a harmonikus típusú pedagógusból válhat jó pedagógus.

2. „Alkati” típusok elnevezést kapta a következő tipizálási mód. A tanítói pályára való alkalmasságként alkati típusokat jelöltek meg a kutatók (Faragó, 1949; Justhné, 1963;

Caselmann, 1964). E típusokat alkalmi megfigyelésekből, intuitíven alkották meg. Caselmann a nevelőket két fő típusba sorolta a szerint, hogy a nevelő beállítódása elsősorban a feladatokra (logotrop típus), vagy a gyermekekre (pedotrop) irányul. A két típuson belül további altípusokat különített el a szerző. A logotrop merev típusai közé sorolható az oktató, hivatalnok, katonás nevelő, szervező, pedáns. A logotrop típusnak vannak plasztikus altípusai is, mint pl. kultúrember, tudós vagy művész. A pedotrop típus altípusai a szociális ember, karitatív nevelő, művészlélek.

Ez a típustan igen közel áll a nevelési stílus szerinti tipizáláshoz, tekintettel arra, hogy a pedagógus nevelési helyzethez való viszonyulásából, beállítódásából indul ki.

3. A harmadik típuscsoportnak a „többdimenziós” nevet is adhatnánk, mivel már komplexebb módon jellemzi a pedagógusokat. Nem egy dimenzió mentén tipizál, hanem több, kívánatosnak vélt pedagógusi képességek birtoklása tekintetében alkot típusokat.

Kuzmina (1967) felosztása talán a legismertebb ezen a téren. Három minőségi szintet különböztetett meg a pedagógusok tipizálásában aszerint, hogy az általa fontosnak vélt pedagógusi képességekkel (kommunikatív, konstruktív, szervezői képességek, valamint általános, nem specifikus pedagógusi képességek) milyen mértékben rendelkeznek a nevelők:

a) „Mester” szinten a legjobbak vannak, akik munkájukkal is bizonyították kiválóságukat.

b) „Majdnem mester” szinten az a pedagógus van, aki még nem elég gyakorlott, de a fejlődésre képes.

c) „Nem mester” szinten találjuk azokat a nevelőket, akik vagy személyi adottságaik révén nem dolgoznak jól, vagy valamilyen külső körülmény akadályozza őket a kibontakozásban.

Kuzmina elméletének nagy előnye, hogy fejlődésében és lehetőségeiben ragadja meg a pedagógus személyiségének vizsgálatát, ami egyben azt is jelenti, hogy még a „nem mester” szintről is el lehet jutni a „mester” szintre, s természetesen ez fordítva is igaz. Ugyanakkor a szintek közötti felfelé irányuló mozgásnak gátat szabhat a személyiség adottsága. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a pedagógusi rátermettség előfeltétele a „mester” szintre való eljutásnak. Igaz, Kuzmina nem vizsgálta objektív mérési eszközökkel a pedagógusi képességeket, csak a pedagógus munkájának hatékonyságából, eredményességéből következtetett a kívánatos képességek meglétére. Talán nem is vizsgálhatta, mivel az akkori Szovjetunióban a pszichológiai tesztek tiltottak voltak (Mező, 2004). Mindenesetre az zseniális felismerés volt, hogy a hatékony pedagógiai munka, a kívánatos pedagógusi

képességek, és a körülmények együttes jelenléte határozza meg a „mester” szintre való eljutást.

Kuzmina munkásságának jelentőségét mutatja, hogy közel tíz év elteltével jelenik meg ez a felfogás a tehetségelméletekben. Míg Terman az elméletében a tehetséget az intelligenciával azonosította, a Scheifele-féle tehetségelméletben már a kreativitás határozza meg a tehetséget. Ezek a koncepciók, talán a kor szellemének megfelelően egytényezősök. Majd az Otto-koncepcióban jelenik meg először két tényező, az intelligencia és a kimagasló, társadalom számára is hasznos teljesítmény. De valójában a ma is divatosnak számító Renzulli-féle három-, majd négytényezős modell mutat hasonló szemléletet, miszerint a tehetséghez (a mi esetünkben a tökéletes pedagógushoz, akit akár nevezhetnénk tehetségnek) szükség van elhivatottságra, jó intellektusra, kreativitásra és ami a tehetség típusát jelenti, valamilyen kimagasló speciális képességre. Kuzmina ezek közül átvitt értelemben sugalmazta a kreativitást, mint konstruktív képességet, a jó intellektust, mint szervező képességet, és speciális képességként a kommunikációs képességet. Mönks és Czeizel tehetség-koncepciójában pedig megjelennek a környezeti tényezők is, mint szükséges feltételek (Balogh-Dávid, 1999; Mező-Mező, 2003).

Mai szemmel nézve Kuzmina tipizáló elmélete azért korszakalkotó, mert a tehetségkutatás és a pedagóguskutatás találkozási pontjaként is felfoghatjuk. Azaz a mai sokféle tehetségkoncepció közül több is hangsúlyozza, hogy tehetségeket igen sokféle területen kereshetünk, akár az egyes szakmákban is, pl. a pedagógus pályán. Ha elfogadjuk a tényt, hogy vannak a pedagógusi pályának tehetségesei, akkor őket akár a „tökéletes” pedagógusoknak is gondolhatnánk, ily módon a tökéletes pedagógus kutatói tehetségkutatóknak is tekinthetők. Értekezésemben nem vállalkozom arra, hogy a pedagógusjelölteket tehetségazonosítás céljából vizsgáljam, tekintettel arra, hogy a tehetséges pedagógus meghatározásához a kimagasló teljesítmény szükséges, s ez a jelöltek esetében még nem valósulhatott meg. Nem beszélve arról, hogy a téma ilyen irányú megközelítése újszerű és sok dilemmát vet fel, pl. beszélhetünk-e egyáltalán pedagógusi tehetségről. S legfőképp azért nem merülök el e területen nagyon mélyen, mert a pedagógusképzés prioritását elsősorban a kíváncsú pedagógusi képességek kibontakoztatásában látom, s csak másodsorban a tehetséges hallgatók gondozásában.

Lezárva e fejezet gondolatait, megállapíthatjuk, hogy a tökéletes pedagógus kutatása napjainkban összefonódott a tehetségkutatás mozgalmával, azon belül is a tehetségazonosítással. Hisz többek között mindkét terület a képességek meghatározását és

mérhetőségét kutatja, ráadásul a vizsgált képességek nagy átfedést mutatnak, a módszerekről nem is szólva.

4. A negyedik tipizálási csoportba a pedagógusok nevelési stílusait tárgyaló elméletek tartoznak. Ebben a tipizálási csoportban találjuk a legtöbb elméletet, nem véletlen, hisz e témában számos kutatást is folytattak. Mivel a pedagógusjelöltek vizsgálatában a nevelési stílus megállapításának nagy teret szánok, ezért a nevelési stílus kutatását az 1.2.4.3. fejezetben fejtem ki bővebben.

Az utóbbi években, évtizedekben is történtek kutatások a jó pedagógus tulajdonságait illetően, melynek igen kedvelt módszere volt a szülők, gyermekek megkérdezése a jó pedagógusok ismérveire vonatkozóan (Ballér, 1983; Falus, 1998). Falus megállapítása szerint a különböző országokban végzett ilyen irányú vizsgálatok hasonló eredménnyel zárultak, azaz „a vélemények szerint a jó pedagógus türelmes, vidám, jó humorérzékű, igazságos, őszinte, közvetlen, barátságos, határozott, igényes, szereti a gyerekeket, hivatástudattal rendelkezik, művelt, nagy szaktudással bír” (Falus, 2001. 16. o.). A jó pedagógusi tulajdonságok, ismérvek összegyűjtése tehát eredményesnek mondható abból a szempontból, hogy a vélemények konzekvensek. Ugyanakkor empirikus kutatások nem támasztották alá, hogy a fenti tulajdonságokkal gazdagon rendelkező pedagógusok hatékonyabbak lennének. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a vélemények által tükrözött és hangsúlyozott tulajdonságok ne lennének meghatározói a jó pedagógusi munkának, viszont feltételezhető, hogy más, a személyiségből gyökerező rejtettebb vonások és jellemzők is léteznek, melyek fontosak lehetnek a pedagógusi szerep hatékonyabb betöltéséhez. Mindenesetre Falus kiemeli, hogy a jó pedagógus tulajdonságainak meghatározásával, s főként mérhetőségével a pedagógusképzésbe jelentkezők alkalmasságát, a képző intézmények fejlesztési céljait is körvonalazni lehetne.

1.2.4.2. Személyiségvonások, pedagógusi képességek

Falus (2001) szerint a pedagógust jellemző személyiségvonások, pedagógusi képességek empirikus vizsgálatokra épülő meghatározása már szilárdabb elméleti alapokon nyugvó megközelítést jelent. Ennek oka nemcsak a tudományos igényű megközelítésben rejlik, hanem ebből kifolyólag a személyiségvonások, pedagógusi képességek jobban megragadhatóbbá, mérhetőbbé, s természetesen fejleszthetőbbé váltak. Ez nem azt jelenti, hogy az előző pontban említett tulajdonságok, ismérvek hasznavehetetlenné váltak e

megközelítési mód tekintetében, hanem leginkább az induktív módszerre való áttérést figyelhetjük meg. Természetesen hasonló személyiségvonások, képességek jelennek meg e kutatások eredményképpen is, mint a tökéletes pedagógus eszményt megalkotó elméleteknél, azzal a különbséggel, hogy egyik-másik képesség esetében már tudományosan elismert jelenségről beszélhetünk.

Az alábbiakban olyan kutatások kerülnek említésre, amelyek pedagógusokkal vagy pedagógusokról végzett vizsgálatok alapján tesznek megállapításokat a pedagógusi képességek, személyiségvonások meghatározására. Közös jellemzőjük, hogy valamilyen konkrét aspektusból kiindulva próbálták meg feltérképezni a pedagógus jellemző képességeit. Az aspektusok tekintetében jól elkülöníthetők az egyes kutatási irányvonalak.

1. A pedagógusi képességek, személyiségvonások vizsgálatának szükségességét talán a humanisztikus pszichológia képviselői hangsúlyozták először, s Carl Rogers és Thomas Gordon munkásságában találunk idevonatkozóan leírásokat (lásd jelen mű 1.2.3.1 fejezetét).

2. A pedagógiai folyamatok elemzéséből kiinduló kutatások közül elsőként a szovjet pszichológusok megközelítési módját érdemes megemlíteni.

Levitov (1960, - idézi: Ungárné, 1978) a pedagógiai folyamat hatékonysága szempontjából az alábbi öt képességet hangsúlyozta:

- Rövid és érdekes ismeretnyújtási képesség
- Megfigyelőképesség
- Önálló és alkotó gondolkodás
- Találékonyság és pontos orientáció
- Szervezőképesség.

Ha e képességek szűkítésében gondolkodunk, akkor három fontos faktorba rendezhetnénk a felsoroltakat, mégpedig 1. Kommunikációs képesség (ismeretnyújtási képesség), 2. Intellektus (megfigyelő képesség, szervezőképesség) 3. Kreativitás (önálló és alkotó gondolkodás, találékonyság).

Kuzmina (1963) a leglényegesebb pedagógusi képességeket csupán három területre szűkítette, melyek nagyon egybecsengenek az előbbieken bemutatott, általam tömörített levitovi modellel: 1. Kommunikatív képesség, 2. Szervezőképesség, 3. Konstruktivitás. A humort, színészi érzéket, pedagógiai képzeletet és alkotó gondolkodást Kuzmina nem specifikusan pedagógusi képességeként tartja számon.

Kuzmina (1970) későbbi munkájában ismertetett vizsgálata is igen hasonló eredményt tükrözött. Több pedagógusi képességet és személyiségvonást is vizsgált az iskolavezetők és a tanulók pedagógusokról alkotott véleménye alapján. A vélemények egybeesését vizsgálva az alábbi korrelációkat kapta:

- Értelmi képesség 0,888
- Szervezőképesség 0,827
- A beszéd sajátosságai 0,579
- A tudás szintje 0,477
- Jellem 0,128
- Érzelmek 0,101

A Kuzmina által fontosnak vélt három fontos faktor, a kommunikatív képesség, szervezőképesség és konstruktivitás, ha egyik-másik implikáltan is, de igen megbízható korrelációval bír, azaz a pedagógusi pálya szempontjából fontos és jól körülírható képességek.

Reed (1963) tanulóknak adott zárt kérdőívvel vizsgálta a tanárok hatékonyságát. A pedagógus érzelmi beállítottságára, motivációs rendszerére, pedagógusi elvárásaira kérdezett rá. Mindegyik témaegységhez 5, kijelentő módban megfogalmazott állítást rendelt, amelyek egyértelművé tették a vizsgált pedagógus besorolását a kérdező számára az adott aspektusból. Reed úgy vélte, hogy ezzel a módszerrel a tanulók igazán hiteles véleményt adtak pedagógusaikról. A vizsgálat konklúziójaként pedig azt kapta, hogy a pozitív érzelmi beállítottságú és mértéktartó követelményeket támasztó tanár tudja a diákok érdeklődését leginkább fenntartani.

Ryans a pedagógus magatartásának megfigyeléses módszerével a tanári jellemvonásokat vizsgálta. Eredményképpen a tanári magatartás három fontos dimenzióját vázolta fel (Ungárné, 1978):

- Szervezés
- Ösztönzés
- Melegség

A három dimenzióon túl hét általa lényegesnek tartott jellemvonást is felsorolt: kedvező vélemény a tanulókról, tantermi eljárásokról, személyzetről, gyermekközpontú megközelítés hagyományos módjának elemzése, verbális megértés, érzelmi stabilitás, a válasz érvényessége. E pedagógusi jellemvonások az 1960-as évek korának és társadalmi berendezkedésének sajátos pedagógiáját tükrözi, s napjainkban nyilvánvalóan másabb megközelítéssel és fogalmakkal élünk. A dimenziók viszont mai nap is aktualitásnak

számítanak. Ryans vizsgálatai summázataként megállapította, hogy a tanári tevékenység elemzéséből nem lehet következtetni a tanár viselkedésének struktúrájára, s úgy véli, hogy a különböző viselkedésstruktúrák egyaránt eredményezhetnek sikeres tanári tevékenységet.

Persina a tanítók eljárásait megfigyelve a tanítási órákon azt kapta, hogy a szervezőképességben (az osztály irányítása), a ráhatás képességében és az aktivitás módjában nagy különbségek mutatkoznak a pedagógusok között (Kuzmina, 1967). A kiváló pedagógusok nagymértékben rendelkeznek ezekkel a képességekkel.

Róna Borbála és munkatársai (1972) a tanulók teljesítményéből próbáltak meg következtetni a tanítók vezetési stílusára.

Ormai (1962), Donáth Blanka és Harsányi (1965) az optimális tanári magatartásmódokat igyekeztek meghatározni a tanulók érdeklődéséből és munkafegyelméből kiindulva.

Zankov oktatáslélektani kísérleteiben a pozitív tanítási sztereotípiák kialakulásainak formáit és jelentőségét kutatta (Ungárné, 1978).

3. A pedagógusképző intézmények pályaalakmassági vizsgálatai nagy lökést adtak a pedagógusi képességek kutatásához.

Imhof (1961) koncepciójában meghatározta azokat a tulajdonságokat, amelyeket szerinte a pedagógusjelöltek alkalmassági vizsgálata során mérni szükséges, s ehhez a megfelelő módszertani háttérrel is kidolgozta (lásd jelen mű 1.2.3. fejezetét).

T. W. Booker szintén a pedagógusjelöltek kívánatos tulajdonságait kereste kérdőíves módszerrel (Kuzmina, 1967). 162 pedagógust kérdezett meg arról, hogy milyen képességekkel és személyiséggel rendelkező fiatalokat vegyenek fel pedagógusképző főiskolára. Az alábbi rangsorolt eredmény született, mely sok szempontból hasonló Imhof koncepciójával:

- Kialakult személyiség
- Erkölcösség
- Ember- és gyermekszerepet
- Hivatástudat
- Megfelelő fizikai állapot
- Tanítani tudás
- Széles érdeklődés
- Beszédkészség

- Érzelmi érettség és kiegyensúlyozottság

Érzelkelhető, hogy igen szigorú követelmények kerültek megfogalmazásra. Bátran állítható, hogy ha a fenti rangsor alapján kerülhetnének be a jelöltek a főiskolákra, akkor igen nehéz lenne a keretszámot feltölteni. Nagy valószínűséggel a vizsgálatban résztvevő pedagógusok a pedagógusi pályával kapcsolatos elvárásokat fogalmazták meg, s ez inkább értelmezhető a végzős pedagógusjelöltekre, mint a főiskolákra bekerülőkre.

Több kutatás is vizsgálta szinte egy időben (Egri-Petrikás, 1967; Kuzmina, 1967; Békési, 1969) a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációját. Azt találták, hogy a pályaeértelmezés, pályaeérdeklődés a főiskolai oktató-nevelő munka, a tanulmányok hatására erősödik, s a hallgatók a társadalmi problémákra is nagyobb fogékonyságot mutattak az évek folyamán. Az eredmények némiképpen összhangban vannak Booker képesség és személyiség rangsorának motivációval kapcsolatos elemeivel.

A pályaalakmassági vizsgálatok globális és az izoláló módszereivel (lásd jelen mű 1.2.3. fejezetét) szintén több képesség és személyiségvonás vált megragadhatóvá és mérhetővé. Ungárné (1978) tanítójelölteket vizsgált globális módszerrel a Kuzmina által meghatározott kommunikatív, szervező- és konstruktív képességek területén. A konfliktusos nevelési helyzet projiciált megoldásainak írásban történő kikérdezése, mint izoláló módszer, szintén része volt Ungárné tanítójelöltekkel végzett alkalmassági vizsgálatának. Ezek eredményeiről a nevelési stílust taglaló fejezetben számolok be.

4. Pedagógusjelöltek, pedagógusok személyiségváltozásai, személyiségfejlődése

Imhof (1961) a tanítói pálya pedagógusra vonatkozó személyiségformáló hatását kutatta.

A pozitív változások az alábbiakban voltak megragadhatók:

- Jellembeli megerősödés
- Teljesítőképeség fokozódása
- Látókör szélesedése
- A gyermekek jobb megértése

A pálya negatív torzulásokat is eredményez:

- Pedantéria és kicsinyesség
- Omnipotencia érzése
- Egyoldalúság és életidegenség

Szabó Pál és mtsai (1972) személyiségdiagnosztikai eszközökkel (Otis, Rosenzweig-féle frusztrációs vizsgálat, TAT) több pedagógusképző intézményben végeztek szűrést. E mű

korábbi fejezetében már kifejtésre került, hogy ők nem az alkalmasságot, hanem az alkalmatlanságot vizsgálták (lásd jelen mű 1.2.3.1. fejezetét). Eredményként azt kapták, hogy sajnos nagy számban vannak olyan pedagógusjelöltek, akikre jellemző az idegrendszeri labilitás, s nem kielégítő a mentálhigiénés állapotuk.

Rókusfalvy és mtsai (1981) a testnevelőtanár-jelöltek személyiségének és képességeinek alakulását vizsgálták a pszichológiai ismeretek, tanulmányi eredmény és az intelligencia, teljesítményszorongás, motiváció, külső-belső kontroll helye dimenzió összefüggésében. Szinte egyedüli eredményként azt találták, hogy a teljesítménymotiváció szempontjából meghatározható különböző személyiségstruktúrájú egyének milyen feladathelyzetben teljesítenek legjobban (lásd jelen mű 1.2.1. fejezetét).

5. Pedagógusszerep-felfogások

A szociálpszichológiai aspektusú pedagógusszemélyiség-kutatások új színfoltot jelentettek e témában a hatvanas évektől kezdődően. Példának okáért említhetjük meg a szereptípusú megközelítések közül Adelson (1976) elméletét, aki a pedagógust, mint sámánt, lelkészt és misztikus gyógyítót jellemzett.

A pedagógusszerep-felfogások akár alkati típustanként is értelmezhetők, s mint ilyennel foglalkoztam már jelen mű 2. 4. 1. fejezetének 2. pontjában. A továbbiakban azért nem szánok több teret e megközelítési módnak, mert a személyiségvonások és pedagógusi képességek elmélyültebb megismerése szempontjából nem hordoz újszerűséget e téma.

1.2.4.3. Nevelési stílusok

A pedagógus-személyiség kutatásának egyik igen felkapott és divatos területe a pedagógus nevelési stílusának vizsgálata. A nevelési stílus értelmezése alatt kezdetben elsősorban a pedagógus személyiségjegyeinek összegződését értették a kutatók, amelyekre a tanulók jól meghatározható magatartásmódokkal válaszoltak. A későbbiekben azonban bebizonyosodott, hogy a pedagógus személyiségjegyei mellett a nevelési helyzet, a pedagógiai cél vagy akár a gyerekek száma, összetétele is meghatározhatja a pedagógus nevelési stílusát. „Következtetésképpen a nevelési stílus a pedagógus személyiségjegyei és a nevelés lehetőségei által integrált, a tanuló-tanító relációban érvényesülő olyan hatásrendszer, mely a tanulók értékelésének, viselkedésének, csoportosulási tendenciáinak lényegi összetevője.” (Ungárné, 1978. 48. o.). A kutatók egyetértenek abban, hogy a pedagógus nevelési stílusa döntően meghatározza a nevelési folyamatot. Ezzel kapcsolatban számos kutatás is született, amelyekre csak utalni szeretnék.

Lewin-Lippitt-White (1939 – idézi: Ungárné, 1978) 5 fős, 10 éves gyerekek alkotta „training group”-ok létrehozásával igazolták az autokratikus, demokratikus és laissez-faire vezetési stílus hatásmechanizmusait elsősorban a légkör alakulása szempontjából. Klasszikus kísérletük eredménye, hogy jól elkülöníthető a háromféle vezetési stílus, s jól megragadható mindegyikhez rendelhetően a jellemző csoportlégkör. Lewin és munkatársainak kísérletét számos kutató megismételte, Mérei Ferenc pedig óvodás korú gyermekcsoportra is alkalmazta (Kántás, 1971). Mindegyik kísérlet hasonló eredménnyel zárult, melynek fontos konklúziója pedagógiai szempontból, hogy a demokratikus légkörben érezték legjobban magukat a gyerekek. A kisiskolások nevelésében azonban, a pedagógiai helyzeteket tekintve a leginkább kívánatosnak tűnő demokratikus stílus megvalósulása Ungárné Komoly Judit (1978) szerint sokszor nehezen valósítható meg, köszönhetően a magyar iskolarendszer sajátosságainak. De Mérei Ferenc és Kántás László vizsgálata is azt mutatta meg, hogy a demokratikus nevelési stílust képviselő óvónői pedagógus szerep felvételéhez kértek a legtöbb segítséget a vizsgálatban résztvevő óvodapedagógusok (Kántás, 1971). (Természetesen azóta az óvodapedagógia módszereit tekintve sokat változott, ami azt a kérdést veti fel, hogy vajon ma könnyebb-e a demokratikus nevelési stílust alkalmazniuk az óvodapedagógusoknak?)

Lewin és munkatársainak kutatását több kutató is igyekezett tovább formálni.

Anderson és munkatársai (1946 – idézi: Ungárné, 1978) a pedagógusokat két típusba sorolta, uralkodó (dominatív) és együttműködő (integratív) típusba. Tulajdonképpen a lewini autokratikus és demokratikus vezetési stílust keresztelték át a pedagógus személyéhez jobban illeszkedő terminusokkal.

Tausch (1960) a szélsőséges elkülönítést tartotta fontosnak, s ennek megfelelően nagyon autokratikus; aktív integratív és passzív szociálintegratív típusról ír. Mindenesetre az tény, hogy Tausch felveti a nevelési stílusok árnyaltabb megkülönböztetésének szükségességét, még ha ő maga nem is tett arra kísérletet, hogy háromnál több típusban gondolkozzon.

Ruppert (1959 – idézi: Ungárné, 1978) már négy dimenzió mentén alkotott meg négy nevelési stíluspárt: 1, Alanyi és tárgyi nevelés 2, Tiltó és elkényeztető nevelés 3, Tekintélyi és szabad nevelés 4, Öntudatos és büntudatos nevelés. Ruppert mindegyik stíluspárra vonatkozóan megemlíti a kívánatos „arany középutas” nevelési stílust: 1, Tárgyilagos nevelési stílus 2, Gondoskodói nevelői stílus 3, Tiszteletet kifejező nevelési stílus 4, Valóságghűséget képviselő nevelési stílus. Ruppert felosztásában már implikálódik a pedagógusok kategorizálásának módszertani nehézségei.

Becker (1964 – idézi: Ungárné, 1978) a szülői nevelési stílust az érzelmi viszonyulás (meleg-hideg) és a követelménytámasztás (korlátozó-engedékeny) dimenziói mentén ragadta

meg, s ezek variációi alapján alkotta meg a hideg-engedékeny, hideg-korlátozó, meleg-engedékeny, meleg-korlátozó típust. Ezt a felosztást ismerteti Ranschburg Jenő is kiemelve az engedékenységre helyes pszichológiai értelmezését: „Amit a pszichológia engedékenységre alatt ért, nem egyeztethető össze sem a gyermeket elhanyagoló, kényelemszeretettel és közönyből mindent ráhagyó, sem pedig az olvadékonyan engedékeny, mindent megengedő nevelői magatartással.” (Ranschburg - Popper, 1978, 223. o.).

Kozéki Béla Becker felosztását fejlesztette tovább (Bagdy, 1986). Értelmezésében a három dimenzió: 1. a család emocionális légköre (meleg-hideg), 2. a nevelési rugalmasság (nyílt-zárt) és a 3. a követelményekre vonatkozó határozottság és erő (erős-gyenge). Így nyolc típust különített el: 1. Harmonikus (meleg-nyílt-erős) 2. Liberális (meleg-nyílt-gyenge) 3. Ambiciózus (meleg-zárt-erős) 4. Túlvédő (meleg-zárt-gyenge) 5. Hideg, demokratikus (hideg-nyílt-erős) 6. Elhanyagoló (hideg-nyílt-gyenge) 7. Drilles (hideg-zárt-erős) 8. Diszharmonikus (hideg-zárt-gyenge). E nevelési modellek már árnyaltabban mutatják meg számunkra a nevelők gyermekekhez való viszonyulását, ugyanakkor Bagdy kiemeli, hogy e modellek ritkán jelennek meg a maguk tisztaságában.

Természetesen a nevelési stílusok kutatásának elmúlt hatvan évében számtalan egyéb más kutatás is született. Vizsgálataink szempontjából azonban a továbbiakban azokról szólnék, amelyek a pedagógusok nevelési stílusát jól mérhető módon kutatták, s rávilágítottak a nevelési stílus és a pedagógusi hatékonyság összefüggéseire. Sajnos ezzel kapcsolatban kiterjedt és meggyőző kutatás kevés született, s azt mondhatjuk, hogy az óvodapedagógusokra vonatkozóan szinte nem is rendelkezünk ilyen irányú kutatási eredményekkel.

Lewin-Lippitt-White (1939 – idézi: Ungárné, 1978) klasszikus kísérlete egyértelműen bizonyította, hogy a demokratikus nevelési stílus a csoportlégkör és az egyenletes jó teljesítmény szempontjából is eredményesebb a többinél, valamint az autokratikus vezetés agressziót, konfliktusokat szül. A kísérletben a kutatók jól differenciáltan írták le az egyes vezetési stílusnak megfelelő viselkedésmódokat. E megkülönböztetés jelentheti az alapját a pedagógusok vezetési stílus szerinti kategorizációjának.

Mérei Ferenc (Mérei-Binét, 1970) óvodás gyerekeken végzett kísérletével ugyanezt az eredményt kapta. Kísérletének zsenialitása, hogy a vizsgálatban résztvevő óvodapedagógusoknak mindhárom vezetői stílus által körvonalazott szerepkört be kellett töltenie, természetesen más-más gyermekcsoportban. Így aztán kimondható az a megállapítás, hogy a megfigyelt gyermeki reakciók a vezetési stílus következményei, nem pedig a pedagógus személyiségének függvénye. A vezetési stílust az óvodapedagógus ebben az esetben szerepazonosulással valósította meg.

McGee (1955) skálával próbálta meg mérni az autokratizmus fokát. Hasonlóan Lewin-Lippitt-White kísérleti eredményeihez azt kapta, hogy a pedagógus viszonyulási módja jól megragadható reakciókat vált ki a tanulókból.

Igen érdekes a Nejmark (1959 – idézi: Ungárné, 1978) által „tudati barriere”-ként elnevezett jelenség. Nejmark óvodás gyerekeken végzett megfigyeléseinél azt tapasztalta, hogy a gyerekek ellenállást mutatnak, azaz passzívan viselkednek a helyesnek ítélt pedagógusi magatartással szemben, ha nem tudják elfogadni a pedagógust, vagy ha túlzott követeléssel állnak szemben. Ha az első eset tartósan fennáll, akkor a gyerekek viselkedése utal a nem megfelelő nevelési stílusra.

Tausch (1960) szellemes kísérlettel vizsgálta az eredményesnek mondható pedagógusi magatartásmódot konfliktusos nevelési helyzetek megoldásainál. A kísérletben gyerekeknek és pedagógusoknak is egyaránt gyermek-pedagógus konfliktusos helyzeteket ábrázoló képeket mutattak, amelyekhez ki kellett választani adekvátnak ítélt arckifejezést ábrázoló képet, valamint utasítást tartalmazó szöveget. Természetesen gazdag választási lehetőséget kínáltak fel a kísérleti személyeknek arckifejezéseket ábrázoló képekből és írott szövegekből is. Eredményként egyöntetűen azt kapták, hogy az autokratikus tilalmakkal szemben a szociálisan integráló tilalmak a hatékonyabbak.

Heil és Washburne (1961 – idézi: Ungárné, 1978) a Lewin-Lippitt-White-féle vezetői stílusoknak megfelelő pedagógusok gyermeki közösségre, gyermeki magatartásmódokra kifejtett hatásait vizsgálták. Azt a megállapítást vonták le megfigyeléseikből, hogy a gyermeki magatartásmódok négy típusba sorolhatók: 1, Konformista 2, Ellenzéki 3, Habozó-ingadozó 4, Igyekvő. Az első típusú magatartási jellemzőkkel bíró gyerekekre az autokratikus vezetői stílus hat leginkább. A többi háromnál a demokratikus a leghatékonyabb.

Bár kissé közvetve tartozik a gondolatmenethez Ormai (1962) és Donáth Blanka-Harsányi (1965) vizsgálata a tanítói magatartásmódok tanulók érdeklődésére, munkafegyelmére kifejtett hatásainak kutatása. Az eredményeket illetően hasonló megállapításokat lehetett megfogalmazni, azaz vannak helyes és helytelen pedagógusi magatartásmódok a pedagógiai folyamat hatékonysága szempontjából.

Flanders (1965, 1970) interakciós analízissel vizsgálta a tanár-diák interakciót. Az interakciókat 10 kategóriába osztotta, ebből 7 kategória a pedagógus reakcióit, 2 a diák viselkedését rögzíti, illetve minősíti. Az utolsó kategória a csend, a konfúzió jelölésére szolgált. A megfigyelés során minden interakciót jelöltek, s az így kapott adatokból lehetett következtetni, hogy a pedagógus az indirekt-integratív, vagy a direkt-dominatív nevelési

stílusba tartozik-e. A két kategória természetesen az autokratikus, valamint a demokratikus vezetői stílussal ekvivalens.

Flanders módszerét alkalmazta Ungárné Komoly Judit is (1978). Mintegy 50, 3-4. általános iskolai osztályban tanító pedagógus tanítási órákon történő interakcióit elemezte. Nem csak azt kapta eredményként, hogy a tanítók valóban jól elkülöníthetők a direkt-dominatív és indirekt-integratív dimenzió alapján, hanem azt is megállapította, hogy az idősebb tanítóknál a direkt-dominatív, a fiatalabbaknál az indirekt-integratív gyakrabban előfordul. Tehát a nevelési stílus nem pusztán személyiségjegyként értelmezendő. Másik konklúzió, hogy a direkt tanítók megpróbáltak jobb színben feltűnni és ennek következtében „pszeudointegratív” viselkedéseket produkáltak. Mindezt jól lehetett érzékelni a gyerekek reakcióin, hisz csodálkozást, passzivitást („tudati barriere”) mutattak. Szintén értékes eredménynek tekinthető, hogy tanulói kezdeményezést és tartós aktivitást csak indirekt módszerek mellett lehetett tapasztalni. Bár amellet, hogy jól elkülöníthetők a pedagógusok a direkt-dominatív és indirekt-integratív dimenzió mentén, Ungárné megjegyzi, hogy szükséges lenne az egyes kategóriákon belül árnyaltabb különbségeket is kimutatni. Főként azért lenne erre szükség, mert a magyar iskolarendszerben a direkt tanítói magatartás erőteljesebben jelenik meg, mint az amerikai iskolákban, amelyekre Flanders az interakció analízis módszerét kidolgozta.

Ungárné egy árnyaltabb kategorizálással is megpróbálkozott a nevelési stílusok tekintetében. Olyan módszert keresett, ahol a pedagógusok „pszeudointegratív” viselkedését ki lehet küszöbölni. Tausch konfliktusos nevelési helyzeteket ábrázoló képeit, illetve azok szöveges leíratait alkalmazta 8-10 éves gyerekeknél. A gyerekeknek meg kellett válaszolniuk, hogy tanító nénijük hogyan szokott viselkedni az adott helyzetekben. A szerző ezzel a módszerrel nemcsak hogy kikerülte az adatok torzulásának veszélyét, de a vizsgált osztály tanulóinak az osztályfőnökről szóló jellemzéseit összevetve képet alkothatott a pedagógus személyiségéből fakadó nevelési stílusára. A nevelési stílus meghatározásához a kapott válaszok értékelése alapján egy öt tengelyből álló felfogó-értékelő rendszert alkotott. A válaszokat az alábbi tengelyek mentén kategorizálta: 1. Agresszív megoldások (A) 2. Restriktív megoldások (R) 3. Kooperatív megoldások (K) 4. Inerciás megoldások (In) 5. Indifferens megoldások (I). Minthogy ezek az értékkategóriák nem találhatók meg kizárólagosan egy jellemzett pedagógusnál sem, ugyanakkor döntően mégis megjelent legalább két kategória, ezért a szerző az elemzések alapján hat tanítói nevelési stílust emelt ki. 1. AR típus 2. AIN típus 3. IR típus 4. RK típus 5. KR típus 6. KIN típus. E hat típusba a jellemzett pedagógusokat egyértelműen sikerült besorolnia a szerzőnek.

Ungárné ezt követően e felfogó-értékelő rendszert alkalmazta a tanító jelöltek alkalmasságának megítélésére, valamint pedagógusi képességeik fejlődésének nyomon követésére. Módszere többek között szintén a konfliktusos nevelési helyzetek értelmezése, megoldások keresése (KNHM-módszer). A fejlődés nyomon követése érdekében minden évben vizsgálta a konfliktusos helyzetek megoldásának módjait a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanítói évfolyamain. Eredményként azt kapta, hogy a felsőbb évesek egyre kevesebb agresszív és indifferens válaszokat adnak, ugyanakkor nő a kooperatív válaszok száma. Tehát a pedagógusképző főiskolák képesek a hatékony személyiségfejlesztésre.

1.2.4.4. Pedagógiai döntéseket, pedagógiai gondolkodást középpontba állító irányzat

Shavelson (1973 – idézi: Falus, 2001) fogalmazta meg elsőként, hogy az egyik legfontosabb pedagógusi képesség a döntéshozatal. A pedagógiai folyamatot elemezve szembetűnővé válik, hogy a pedagógus igen gyakran kerül döntési helyzetbe, ahogy Falus fogalmaz: „átlagosan két percenként kerül sor döntésre” (i. m. 17. o.). Olyan nagyszámú döntést kell hoznia tehát a pedagógusnak nap mint nap, hogy a lelki egyensúly megtartása érdekében csak úgy tud védekezni, ha a döntések java részt automatizálódnak. A tanári gondolkodás kutatói azt vallják, hogy a pedagógusok fejében sémák alakulnak ki, amelyek révén rutinszerűen megtanulják kezelni a különböző nevelési helyzeteket. Az elmélet alkotói szerint a pedagógusok közötti szakmai különbség többek között abban rejlik, hogy milyen gazdag sémarepertoárral rendelkezik valaki, illetve milyen rugalmasan és relevánsan kezeli sémáit az illető (Brown és McIntyre, 1993). Elgondolkodtató és izgalmas e kutatási terület akár abból a szempontból is, hogy a pedagógusjelöltek sémakészlete miként alakul a képzés során. Valamint a sémakészlet milyen együtt járást mutat a különböző nevelési stílusokkal, a tipikus pedagógiai helyzetekkel.

1.3. Óvodapedagógusi képességek mérésének módszertana

Az óvodapedagógia szak képesítési követelményeiben megfogalmazódnak a pedagógus személyiségével és képességeivel kapcsolatos kívánalmak, melyeket mint kompetenciákat a képzésnek ki kell bontakoztatnia a főiskolai évek alatt (1. sz. melléklet). Az óvodapedagógus pályaképre vonatkozóan az alábbi képességek esetében találkozhatunk prioritásokkal:

- Játzóképesség
- Kommunikációs képesség, empátia
- Konfliktushelyzetek megoldásának képessége
- Pedagógusi tevékenységek hatékony ellátása (feltételek biztosítása, tervezés, szervezés, döntéshozás)
- Önismerettel, önértékelési képességgel rendelkezzen
- Együttműködési képesség

Ha áttanulmányozzuk a pedagógusképző intézmények személyiség- és képességfejlesztő programjait és szakmai gyakorlatait, akkor meg sem lepődhetünk azon, hogy a fenti képességek fejlesztése jelenik meg elsődleges célként.

S ha megnézzük a legjelentősebb pedagógusi képességek azonosítását és mérhetőségét vizsgáló kutatásokat, még ha más elnevezéssel találkozunk is időnként (pl. Kuzmina által használt konstruktív képesség), tartalmát illetően megint csak hasonló eredményre jutunk.

E tényekből kiindulva, s ismervé a pedagógusszemélyiség-kutatás eddigi eredményeit igyekeztem megragadni azokat a képességeket, személyiségvonásokat melyek izoláló (papírceruza teszt módszerrel) módszerrel jól meghatározhatók. Az izoláló módszert egyrészt objektivitása, másrészt a magas számú mintán való alkalmazhatósága miatt preferáltam.

Sajnos rá kellett jönnöm, hogy rendkívül szűkösek a lehetőségek az izoláló módszerrel történő pedagógusi képességek, személyiségvonások mérésére. Ennek egyik oka, hogy maguk a képességek is nehezen megragadhatóak jól elhatárolható entitásként. Példának okáért akár a játzóképességet, vagy akár a kommunikációs képességet is említhetném. Mindkét képességterület több összetevőből áll, mely összetevők azonosítása, egymáshoz való viszonya, változékonysága bizonytalanná teszi a képesség egzakt meghatározását. Az alábbiakban az eddigi pedagóguskutatásokra támaszkodva, valamint a munkalélektan és a pedagógiai pszichológia alkalmazott módszertanára építve szeretném meghatározni a szervezőképességet, kreativitást és empátiát, akár mint a fent felsorolt képességek fontos alkotóelemét, akár mint önmagában megragadható képességet.

Szervezőképesség

A szervezőképesség köztudottan elengedhetetlenül szükséges a pedagógus munkájához. Mindezt korábban több kutató is kiemelten hangsúlyozta (Kuzmina, 1963; Ungárné, 1978; Sallai, 1994; Balogh, 1998; 1999). A tanítók, tanárok esetében többek között a szervezőképesség teszi sikeressé a tananyag differenciált szervezését, a tanóra folyamattervének megvalósítását, vagy akár a tanítási módszerek változatos és sokszor szimultán alkalmazását. Az óvodapedagógus esetében szintén nélkülözhetetlen e képesség alkalmazása. Hisz az óvodapedagógusoknak a délelőtti folyamán számos feladat ellátása és spontán adódó problémahelyzet megoldása mellett szem előtt kell tartania és meg kell valósítani az aznapra tervezett foglalkozásokat a helyi óvodai nevelési programnak megfelelően. Konkrétan prezentálva a helyzetet ez azt jelenti, hogy miközben figyelmét számtalan dolog leköti, pl. segít az egyes gyermekcsoportoknak a játéktevékenység elmélyítésében, igyekszik az előadódó konfliktushelyzeteket kezelni, fogadja az érkezőket, figyel a gondozásra szorulóakra, stb., ezzel egyidejűleg már előkészíti az eszközöket, kialakítja a helyet a csoportszobában és figyeli a lehetőséget a foglalkozás kezdeményezésére, melynek tartalmi és formai kivitelezését a résztvevő gyermekekhez igazítva és őket aktivizálva szervezi. Bizony a nagyszámú (általában 25 fő vagy sokszor a feletti létszámú csoportok) és heterogén összetételű (életkorban és fejlettség tekintetében) óvodai csoportok komoly szervezőmunkát igényelnek a pedagógustól a foglalkozások megszervezésében, az idővel való gazdálkodásban.

A szervezőképesség hangsúlyozása a pedagógiai pszichológiában nem új keletű jelenség. Viszont a munkalélektan volt az a tudományterület, ahol elsőként, mint képességet meghatározták, és vizsgálni kezdték. Bizonyos munkakörök betöltésére jelentkezők pályaalakmasságának eldöntésére alkalmazták és alkalmazzák a szakemberek a személyiség- és képességvizsgálatokat. Az adott munkakörhöz elkészített pályatükör mutatja meg, hogy milyen személyiségjegyek, illetve képességek szükségesek a munkakör feladatainak ellátásához. Példának okáért az olyan vezetői beosztáshoz, ahol sok ember vagy csoport működését kell összehangolni, vagy azokhoz a munkakörökhöz, ahol több tevékenységet, munkafolyamatot, feladatot kell összehangoltan végezni, elengedhetetlenül szükséges a szervezőképesség. A munka- és pályaalakmassági vizsgálatok tehát elsőként vették célba a szervezőképesség mérését.

Csirszka kitűnően foglalja össze „*Munka- és pályaalakmasság pszichológiája*” (1977) kéziratában az alakmassági vizsgálatok kialakulását és alakulásának folyamatát a XX. századelőtől a 1970-es évek végéig. E szerint kezdetben nem beszéltek a kutatók

szervezőképességről, csak összefoglalóan mentális képességről. A mentális képességet nagyon sokáig az intelligencia mérésével mérték. Majd a több faktoros intelligencia-elméletek megjelenése tette azt lehetővé, hogy bizonyos mentális képességek egymástól elkülönült entitásként jelenjenek meg. Ekkor indultak meg azok a mélyreható kutatások, melyek az egyes képességeket, pl. figyelem, emlékezet, gondolkodás, stb. igyekeztek feltárni, és természetesen igyekeztek mérhetővé tenni. A kutatások eredményeképpen egyre inkább megerősödött az a szemlélet, miszerint az egyes mentális képességek önállóan létező képességek, de mégsem függetlenek egymástól. Így alakult ki a képesség-struktúrák elmélete. Ezen elmélet és Csirszka szerint a szervezőképesség a mentális képesség-struktúrába tartozó „komplex képesség, amely absztrakciós, lényeglátási képességből, gondolkodási rugalmasságból, átfogó és nagy terjedelmű disztributív figyelemből, jó emlékezetből, jó kifejezőképességből és még több más „elemi” képességből tevődik össze. Lehetséges azonban, hogy valaki mindezekkel a képességekkel rendelkezik, és mégsem válik jó szervezővé, mert hiányzik belőle a saját képességeinek ilyen irányú megszervezése. Ez pedig már nem annyira mentális képesség, mint sajátosan személyiség-tulajdonság. E magasabb értelemben vett szervezőképesség mellett, amelynek egyes vonatkozásokban döntő fontosságú szerepe van, alacsonyabb szinten is beszélhetünk szervezőképességről. Ebben az értelemben minden munka eredményes és harmonikus végzésének feltétele a megfelelő munkaszervezés. Minden munkatevékenységben van bizonyos szabadság, amely az ésszerűség és célszerűség határain belül a munka különféle mozzanatainak között választást enged és ennek következtében az egyes mozzanatok kapcsolásában, alá- és fölérendelésében szükségessé teszi a megfelelő út és a megfelelő módszer kijelölését.” (Csirszka, 1977, 57. o.).

Hasonlóan szűkített tartalommal értelmezik a szervezőképességet a Szervezői-képesség teszt (SZ-TESZT) kidolgozói, egy német pszichológusokból álló team. Szerintük „szervezésre akkor van szükség, ha azonosan ismétlődő vagy hasonló struktúrájú feladatok (műveletek) adott szempontból előnyös elrendezését kell kialakítani.” (Szervezői-képesség tesztkönyve, 1985, 5. o.). A szervezési feladatok sikeres megoldásához szerintük is több képességre van szükség. Az általuk kidolgozott Szervezői-képesség teszt esetében a jó teljesítményhez szükség van problémaérzékenységre, a logikai összefüggések átlátására, és az idővel való helyes gazdálkodásra. A szerzők hivatkoznak arra, hogy ezzel csak a szervezőképesség technikai oldalát mérik, a tágabb értelemben vett szervezőképességet, mely kiegészül bizonyos személyiségtényezőkkel, pl. szociabilitás, empátia, kapcsolatteremtő képesség, felelősségvállalás, nem tesztelik. Csirszka értelmezésével élve tehát csak a szervezőképesség mentális képesség-struktúráját alkotó elemeit veszi célba a teszt.

Ugyanakkor a tesztalkotók azt is kiemelik, hogy a szervezési feladatok specializálódtak a munkamegosztás során az alábbiak szerint:

- Technológiai szervezés (munkafolyamat alakítás)
- Ergonómiai szervezés (munkatér kialakítás)
- Adatrendszer szervezés (információ-áramoltatás, -tárolás)
- Személyzeti szervezés (munkaerő biztosítás)
- Erőforrás szervezés (vezetési feladatok)

A specializálódott szervezési feladatok sikeres teljesítése a szűkített értelmezésben definiált szervezőképességet egyaránt megkövetelik, tehát többnyire ugyanazok a mentális képességek működnek a feladatvégzés során. Viszont bizonyos szervezési feladatok a tágabb értelemben vett szervezőképességet igénylik, pl. az első három feladathoz nem feltétlen szükséges az interperszonális faktor, a személyzeti és erőforrás szervezéshez viszont már nélkülözhetetlen.

Az óvodapedagógusi munkakör fenti értelmezésében a szervezőképességet a szűkebb, elsősorban a mentális képesség-struktúra részeként ragadtam meg. Ebből következően az óvodapedagógus jelöltek szervezőképességének vizsgálata is ebből az aspektusból történik.

A szervezőképesség vizsgálatának két módja ismeretes. Az egyik az ún. cselekvés-vizsgálatok (Csirszka, 1977), mely során a vizsgált személyt az eredeti munkakörhöz nagyon hasonló helyzetbe helyezik, s előre megadott feladatok végrehajtását várják el tőle.

A másik módszer az írásbeli, ún. papír-ceruza-tesztek, amikor is a végrehajtandó feladatokat csak papíron kell elvégezni.

A két vizsgálati mód több szempontból is mutat hasonlóságokat és különbségeket. Hasonlóságot vélhetünk felfedezni abban, hogy a két eljárás egyaránt teszteli a mentális képesség-struktúra oldaláról megragadott, szűken értelmezett szervezőképességet. Viszont a cselekvés-vizsgálatokban megjelenik a személyiség meghatározó szerepe is. Pedagógiai helyzetet alapul véve a vizsgálatban jelen van a gyermekközösség is, melynek irányítása, a feladatvégzésre való motiválása meghatározza a szervezőképesség manifesztációját. Tehát a tágabban értelmezett szervezőképesség jelenik meg e vizsgálatnál.

Ez azt is eredményezheti a cselekvés-vizsgálat esetében, hogy a helyzet szociális meghatározottsága, és az a tény, hogy a vizsgálati személy tudatában van annak, miszerint őt szakértők figyelik és értékelik, torzíthatja a szervezőképesség mentális képesség-struktúrában való sui generis megjelenését. Pedagógiai helyzeteknél tehát konzisztens szociális környezeti

feltételeket, valamint stresszmentes, vagy minimális teljesítményszorongással járó kísérleti szituációt kell teremteni.

A cselekvés-vizsgálati módszer előnye, hogy nem hagyja figyelmen kívül a környezeti tényezőket és komplex módon, a pályaalkalmasság szempontjából célzottan igyekszik vizsgálni a szervezőképességet. Viszont nagyon nehéz állandó környezeti feltételeket teremteni a pedagógus alkalmassági, rátermettségi vizsgálatok esetében, nem beszélve arról, hogy az értékelést szubjektív elemek torzíthatják.

A munkalélektanban, pálya- és munkaalkalmassági vizsgálatok során mindkét eljárási mód ismeretes. Szakirodalmi publikációk szintjén azonban csak nagyon kevés idevonatkozó vizsgálat illetve kipróbált vizsgálati módszer olvasható. A cselekvés-vizsgálati módszer esetében az Ungárné (1978) és munkatársai által 1970-72-ben végzett, tanítói szakra jelentkezők pályaalkalmassági vizsgálatát említhetjük meg. Papír-ceruza-tesztként pedig a már korábban említett Szervezői-képesség tesztet (Munkaügyi Kutatóintézet, 1985), és ennek egy G-SZ tesztként ismeretes változatát (forrás: Richter Rt. Munkalélektani Laboratóriumában alkalmazott módszer) emelhetjük ki.

Ungárné a tanítószakra jelentkezők pedagógiai alkalmasságát igyekezett mérni a pedagógusi képességek, illetve a személyiség irányultságának vizsgálataival. A pedagógusi képességek közül a kommunikációs, a konstruktív és a szervezőképességet vizsgálta a tanító szakra jelentkezők gyermekcsoporttal való foglalkozásának megfigyeléses módszerével. A gyermekcsoporttal való egyéni foglalkozás módszerének körülményeit már ismertettem korábban (lásd jelen mű 1.2.3. fejezet 1.pontját), ezúttal a szervezőképesség értelmezésére és mérésének módjára térnék ki.

A szervezőképesség Kuzmina (1963) szerint olyan pedagógusi képesség, amely meghatározott pedagógiai célok érdekében aktivizálja a tanulókat. Ilyen értelemben a szervezőképesség inkább egy vezetői képességnek tűnhet, melyet legszűkebben úgy értelmeznek, mint annak a képességét, ahogyan motiválja a vezető a beosztottjait adott feladatok hatékony végrehajtására (Kövérné, 1993).

Ungárné a megfigyelési szempontok kialakításával tágabb értelmezést ad. Szerinte a szervezőképesség abban nyilvánul meg a megfigyelt foglalkozások esetében, hogy a jelölt mennyire volt képes a kitűzött cél érdekében differenciálni, csoportosítani a tanulókat, milyen mértékben tudott cselekedtetni, fegyelmezni és gazdálkodni a rendelkezésre álló idővel. E megfigyelési szempontok némiképp átfedést mutatnak a kommunikációs képességnél említett szempontokkal, pl. a fegyelmezettség esetében (lásd jelen mű 1.2.3. fejezetének 1. pontját).

A módszer körülményeinek inkonzisztenciája, másrészt az értékelés szubjektivitása nem teszi lehetővé, hogy ilyen módszerrel a szervezőképességről megbízható képet kaphassak óvodapedagógus jelöltek vizsgálatát illetően. Ezért célszerűnek láttam a munkalélektanban használatos Szervezői-képesség teszt egy változatát, a G-SZ tesztet alkalmazni. A G-SZ teszt során a vizsgálati személyeknek meg kell terveznie a felsorolt feladatok optimális sorrendjét a megadott feltételek és a rendelkezésre álló idő betartásával. Ehhez egy úthálózatot és a középületek helyrajzát tartalmazó tesztlap szükségeltetik, amelyen fel vannak tüntetve a végrehajtandó feladatok is a megadott feltételekkel (2/c. sz. melléklet). Az SZ-TESZT is hasonló, csak több feltételt kell figyelemben tartani, tehát nehézségi fokát nézve bonyolultabb. E módszer az idővel való gazdálkodást, a több szempont egyidejű figyelemmel követését, a logikai gondolkodást, a feladatok célszerű csoportosítását méri. Tehát figyelmen kívül hagyja a személyiségből fakadó hatótényezőket. Így a szervezőképesség, mint mentális képesség letisztult formában értelmezhető és mérhető.

Ezzel a módszerrel mérni lehet, hogy a szervezőképesség, mint mentális képesség, miként alakul a főiskolai képzés során.

Kreativitáskutatás

A kreativitáskutatás bő témájából merítve elsősorban azok az aspektusok jelennek meg az alábbiakban, melyek a kreativitás jelenségét, valamint a kreatív személyiség főbb vonásait, képességeit, és azonosításuk módjait segítik értelmezni.

A kreativitás értelmezése egyes történelmi korokban

A kreativitás, mint köztudott, alkotó képességet jelent. Az alkotó képesség értelmezése a különböző kultúrákban különböző és sokszínű értelmezést nyert. Példának okáért az ókori Kínában az alkotó képességet a „csodagyerekekben” látták megtestesülni. A csodagyerekeket rendkívüli képességeik alapján lehetett felismerni. Hasonlóan történt ez az ókori Római Birodalomban is, hisz a tehetségesnek vélt rabszolgákat megkülönböztetett bánásmódban részesítették, hogy kimagasló alkotóképességeik manifesztálódhassanak, ezzel is gazdagítva gazdájuk dicsőségét (Harsányi, 1994).

Az ókori görögök az alkotó képességet nem a személyben, a személy képességeiben definiálták, hanem „megvilágosodásnak”, entuziaszmosznak nevezték, ami alatt isteni megszállottságot értettek (Dávid, 2002). Jól szimbolizálja e jelenséget Arkhimédész anekdotikus története, amikor is II. Hieron király kérésére kellett megállapítania egy gyönyörű koronáról, hogy színaranyból készült-e. Mivel a koronának sértetlennek kellett

maradnia, ezért közvetlenül nem vizsgálhatta a korona anyagát. A probléma megoldását, a megvilágosodást az jelentette, amikor a fürdőben a kis medencébe (egyések szerint kádjába) lépve észrevette a víz szintjének emelkedését. Az azóta klasszikussá vált „Heureka!” kiáltással ugrott ki a medencéből. Hisz a korona térfogatának kiszámításból, valamint a korona által kiszorított víz tömegéből ki tudta számolni a korona anyagának fajsúlyát, s azt összehasonlítva a színaranyból készült érmék fajsúlyával, megnyugtató választ adhatott II. Hieron királynak (Kürti, 1989).

Az újkorban - talán a természettudományok, a technika felgyorsult fejlődésének köszönhetően is - az alkotó képesség értelmezése az intelligenciakutatáshoz kötődött. Az egyik aspektus továbbra is a személyiségben ragadta meg az alkotó képesség tényét és vizsgálhatóságát. Itt említhetjük meg Sir Francis Galton munkásságát, aki hitt abban, hogy a jó képességgel rendelkező szülőknek jó képességű gyermekei lesznek, s ez lehet az alapja a fejlődést szolgáló kiemelkedő alkotásoknak. A jó képességek alatt elsősorban a jó intellektust értették hosszú évtizedeken keresztül. Sajnos a galtoni eugenikát (1883) számos országban igyekeztek különböző értelmezésben valóra váltani, aminek eredménye az emberi és személyiségjogok súlyos megsértésétől (pl. értelmi fogyatékkal élők sterilizálása) a népiirtásig (holocaust) terjedt (Mező - Mező, 2003).

A másik aspektus a problémamegoldó gondolkodás, vagy ahogy Klein Sándor fogalmaz a „produktív gondolkodás” megismerésében keresi az alkotó képességet (Klein, 1989, 49. o.). Klein szerint már a 20-as, 30-as évek német pszichológiai irodalmaiban is találkozhatunk e témát taglaló művekkel.

A kreativitáskutatás fordulópontja Guilford nevéhez kötődik, aki a klasszikussá vált székfoglaló beszédében az Amerikai Pszichológiai Társaság 1950. évi közgyűlésén bemutatta 120 faktoros intelligenciastruktúra-modelljét, rövidítve a SOI-modellt (Guilford, 1950, 1967 - hivatkozik rá: Klein, 1989; Tóth, 1996; Dávid, 2002; Mező - Mező, 2003). Guilford rámutatott, hogy a produktív emberek sok olyan mentális képességgel bírnak, amelyek a hagyományos intelligenciatesztekkel nem mérhetők. A kreativitás fogalmát használva beszél az alkotó képességről, melynek alapja a divergens gondolkodás. A divergens gondolkodást nem méri az intelligenciateszt, pedig oly fontos, az alkotáshoz elengedhetetlenül szükséges képességek jelennek meg e művelet által, mint az originalitás, fluencia, flexibilitás, elaboráció. Guilford SOI-modelljével tehát rávilágított arra, hogy az intelligenciatesztek által mért intelligencia mellett létezik egy másik mentális struktúra is, mely az alkotásért felelős, s ez a kreativitás. A kreativitás egy olyan létező jelenséggé vált, mely az intelligenciához hasonlóan több képességgel írható le, Guilford szerint 24 faktoral. Ezt követően a kreativitás

természetének további megismerése, mérésének lehetőségei hirtelen nagy érdeklődést váltott ki a kor kutatóiban. Ez az 50-es évek végére a szputnyik-sok hatására felerősödött az USA-ban, melyet tetézett az a felismerés, hogy az amerikai oktatás rendszere nem alkalmas a tehetséges gyerekek kiszűrésére és a kreativitás fejlesztésére. Elmondható tehát, hogy mind az, amit a kreativitásról tudunk, azt a XX. század második felének kutatásai tárták fel.

A kreativitás természete

A kreativitás meghatározására számtalan kísérlet született Guilford híres beszédét követően. Taylor volt az, aki 1988-ban mintegy 60, kreativitásról szóló definíciót próbált meg rendszerezni (Taylor, 1988 - idézi: Dávid, 2002):

1. „Gestalt” vagy „percepció” típusú meghatározások, ahol a fő hangsúly az ötletek újra kombinálásán, vagy a „Gestalt” újrastrukturálásán van.
2. „Végtermék” vagy „innováció” orientált definíciók, amelyek esetében valamilyen új dolog alkotása, létrehozása a lényeges.
3. „Esztétikai” vagy „expresszív” definíciók, amelyekben az önkifejezés áll a fókuszban.
4. „Pszichoanalitikus” vagy „dinamikus” megközelítések, amelyekben a kreativitás az id, ego és szuperego meghatározott interakciójából eredő jelenséggént kerül meghatározásra.
5. „Megoldó gondolkodás” hangsúlyú definíciók, ahol is a lényeg sokkal inkább magán a gondolkodási folyamaton van, mint egy aktuális probléma konkrét megoldásán.
6. Az „Eltérő” csoportba pedig azok a definíciók kerültek, amelyeket sehova nem lehetett egyértelműen besorolni.

Ezen elméletek között már vannak integratív megközelítésűek is, melyek például a divergens és konvergens gondolkodást egyaránt beépítik a kreatív folyamatba (Urban, 1994). Evidensnek tűnik ez az elmélet, hisz a probléma megoldásának a kereséséhez divergens gondolkodásra, míg a megoldást követő igazolás folyamatánál már konvergens gondolkodásra van szükség.

Érdekes és gyümölcsöző elképzelés Csíkszentmihályi rendszerelméleti koncepciója (Csíkszentmihályi, 1988). A szerző szerint a kreatív teljesítmény létrejöttéhez három tényezőre van szükség, a társadalomra, kultúrára és a személyiségre. Ezen a gondolati síkon

haladva jutunk el Mooney differenciált megközelítéséhez (Dávid, 2002). Mooney a kreativitáskutatás négy aspektusát különítette el:

1. A környezet (hely, szituáció), amelyben a kreatív alkotás felszínre tör.
2. A kreatív produktum, az alkotás eredménye.
3. A kreatív folyamat, mely során létrejön a produktum.
4. A kreatív személy

1. A kreatív környezet

A szakirodalmak egyetértenek abban, hogy az alkotó folyamat fontos feltétele, sokszor akár elindítója a környezet. A fizikai környezet esetleges elégtelensége a szükségletek kielégítése terén problémahelyzetet eredményez. Kellő inger- és eszközgazdagság birtokában pedig lehetőség van a probléma megoldására is.

A szociális környezet szerepe a kreatív potenciál kioldása szempontjából igen meghatározó. Torrance szerint a következő környezeti tényezők segítik a kreativitás kibontakozását: nyitottság, pozitív mintaadás, útmutatás, segítségnyújtás, humorérzék és empátia. Robert Fisher már a bátorító felnőttet (pedagógus) jellemző, kreativitást elősegítő magatartásjegyeket összegzi (Tóth, 2000):

- a gyermek gondolkodására koncentrálni
- kíváncsi
- az önállóságot hangsúlyozza
- aktívan figyel
- mindenről úgy gondolja, hogy kivitelezhető
- arra biztatja a gyermeket, hogy új ötleteket próbáljon ki
- elfogadja a gyermek döntéseit
- hagyja, hogy a gyermek érdeklődése legyen az iránymutató
- elérhető, ha segíteni kell
- nyitott kérdéseket használ
- értékeli a kreatív ötleteket
- bátorítja a játékosságot
- a tévedésekben a tanulást látja
- egyenlőként bánik a gyermekekkel
- együtt találgat a gyermekkel
- részt vállal a kockázatokból

- valódi érdeklődést mutat
- nem ítél gyorsan
- optimista az eredményt illetően

Ezzel szemben a szorongást keltő felnőtt:

- figyelmetlen
- a függőséget hirdeti
- gyakran helytelenít
- rögzült viselkedéshez ragaszkodik
- háttérbe szorít
- türelmetlen
- nem ad visszajelzést
- beavatkozik
- nem fogad el javaslatot
- nincs benne érdeklődés
- előre eldönti milyen választ vár
- feljebbvalóként viselkedik
- kritikus

Fisher szerint tehát bátorító szemléletű pedagógusokra van szükség a diákok kreativitásának fejlesztéséhez. Vajon a pedagógusképző főiskolák oktatóival szembeni elvárás is hasonló, ha kreatív pedagógusokat akarunk képezni? Illetve elgondolkodtató, hogy mennyire jellemzi a különféle számonkérési formákat mindaz, amelyet a szorongást kiváltó felnőtt sajátosságaiként írt le Fisher (Tóth, 2000).

2. Kreatív produktum

A kreativitás ténye a produktumban, a teljesítményben mérhető. Éppen ezért maga a produktum sok mindent elárul a kreativitás természetéről. Irving Taylor a produktum szempontjából ötféle kreativitást ír le, ami egyben skálaként is értelmezhető (Tóth, 2000):

- Kifejező kreativitás: Az önkifejeződés jelenik meg e produktumban anélkül, hogy az eredetiség szerepet kapna, pl. a kisebb gyermekek rajzai.
- Produktív kreativitás: Itt már a hangsúly inkább a képességeken van, s még mindig nem az újszerűségen, pl. nagyobb gyermekek realisztikus rajzai.

- Feltaláló (inventív) kreativitás: A meglévő dolgok újszerű felhasználásából adódik.
- Újító (innovatív) kreativitás: Új elvek, és elképzelések kerülnek kimunkálásra. Egy egész művészeti vagy tudományág alapjai is módosulhatnak általa.
- Teremtő kreativitás: Egy teljesen új eszme, művészeti vagy tudományág születik meg új fundamentumokon.

Természetesen a taylori produktumok szakterületenként más és más formában öltenek testet. A pedagógusi pályán a pedagógus teljesítménye a mindennapok nevelési helyzeteiben a feltaláló kreativitás szintjét nap, mint nap elérheti, pl. az óvodapedagógus a játékeszközöket változatos módon vonja be a különféle műveltségterületek fejlesztésébe. Az újító kreativitást a különféle pedagógiai programok kimunkálásában érhetjük tetten, ami általában egy nevelő testület közös munkájának gyümölcse. A teremtő kreativitás az óvodapedagógia új alapokra helyezését jelentené. (Ezt inkább a mindenkori kormány oktatáspolitikája határozza meg.) Az újító és teremtő kreativitáshoz a pedagógiában leginkább a megfelelő környezet szükséges, s nem elsősorban egy pedagógus személyisége.

3. A kreatív folyamat

A kreativitás folyamatát talán legkorábban Wallas modellálta, aki négy szakaszra osztotta a folyamatot: 1. előkészítés (a probléma megfogalmazódása és a megoldás keresése); 2. lappangás (tudatalatti folyamatok, mely során az agy mobilizálja a témával kapcsolatos eddigi ismereteket, illetve az észlelő apparátust és a figyelmet mindvégig a problémamegoldás szolgálatában tartja, természetesen nem sértve az alkalmazkodást szolgáló funkciókat); 3. megvilágosodás (a megoldásra való rátalálás); 4. igazolás (a megoldásnak gondolt ötlet kipróbálása) (Tóth, 2000).

Cropley (1997 - idézi: Mező-Mező, 2003) a kreativitás folyamatát bonyolultabban modellálta. Egyrészt a wallasi fázisokat kiegészítette az előkészület, a kommunikáció és az érvényesítés fázisokkal. A kreativitás fázis modelljének nevezte el koncepcióját. Mindegyik fázisnál értelmezi Cropley a folyamat lényegét, az eredményt, valamint a folyamat létrejöttéhez és az eredmény eléréséhez szükséges motivációt és személyiségjegyeket.

E koncepció már nem pusztán a folyamat szempontjából veszi górcső alá a kreativitást, hanem a kreatív személyiség jellemzői is prioritást kapnak.

Hasonlóan integratív modellt alkotott Klaus Urban is, melyet a kreativitás komponens modelljének nevezett el (Cropley-Urban, 2000). A modell hat komponensből áll, melyek

mindegyike egy sor alkomponensből tevődik össze. A kreatív folyamat során ezek együttműködve fejtik ki hatásukat a környezeti feltételek lehetőségei függvényében.

Az első három komponens kognitív jellegű:

- 1) Divergens gondolkodás és cselekvés (melynek alkomponensei): elaboráció, originalitás, távoli asszociációk, újrastrukturálás és újradefiniálás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység
- 2) Általános ismeretek és tudásbázis: metakogníció, kritikai és értékelő gondolkodás, oksági és logikai gondolkodás, analízis és szintézis, memóiahálózat, széles felfogóképesség
- 3) Specifikus tudásalap és specifikus jártasságok: különleges tudás és jártasság megszerzése és tökéletes ismerete a gondolkodás sajátos területein, szakértelem

A másik három komponens a személyiséget hangsúlyozza:

- 1) Összpontosítás és feladat iránti elkötelezettség: összpontosítás a témára, tárgyra, szituációra, produktumra; koncentráció, állhatatosság, kitartás, feladat iránti elkötelezettség, szelektivitás, szenvedély
- 2) Motiváció és motívumok: újdonság iránti szükséglet, kíváncsiság, explorációs és ismeretszerzési drive, kommunikáció, self-aktualizáció, flow-élmény (feldobott közérzet), kötelességérzet, ellenőrzés és instrumentális haszon szükséglete, mások általi elismertség szükséglete
- 3) Nyitottság és a többértelműség vagy a félreérthetőség (ambiguitás) tolerálása: az élmények iránti nyitottság, játékoság és kísérletezés, kockázatvállalás, ambiguitás tolerancia, nonkonformizmus és autonómia, regresszió és relaxáció, kikapcsolódás, humor

Az alkotó folyamat függ a környezeti hatásoktól. A modell háromféle környezeti tényezőt vesz figyelembe:

- 1) Individuális, szubjektív dimenzió a közvetlen, helyzeti, anyagi és társas környezettel.
- 2) Csoport vagy lokális dimenzió a család, a társak, az iskola, a helyi oktatási rendszer figyelembevételével (mikrokörnyezet).
- 3) Társas, történelmi, globális dimenzió a kulturális, politikai és tudományos feltételek figyelembevételével (makro- és metakörnyezet)

4. A kreatív személyiség

Az alkotó személyiség sajátos jellemzőinek, képességeinek kutatása már az ókori Kínában is nagy prioritást kapott. Azonban csak napjainkban, Klein szerint az 1930-as években kezdődtek el azok a nagyszabású empirikus kutatások, melyek a kreatív produktumokat mutató emberek személyiségvonásait igyekeztek feltárni (Klein, 1989).

Az eredmény némiképp lehangoló, hisz egy jól körülírható „kreatív személyiség” helyett ellentmondásokkal bíró képességegyüttesek jelentek meg. Ahogy Williams fogalmaz (Tóth, 2000, 235. o.): „a kimagaslóan kreatív gyermekeket (és felnőtteket) azért nehéz jellemezni, mert tele vannak paradoxonokkal: egyszerre nyitottak és zárkózottak, bolondosak és komolyak, alkalmazkodók és renitensek, pedánsak és rendetlenek, stb.”

A kutatások azonban sok képesség terén igen nagy egyetértést mutattak. Az alábbiakban a legjelentősebb kreatív személyiség-kutatások bemutatására kerül sor.

Rogers (1986b) a sikeres alkotó tevékenységhez három belső tényezőt rendelt:

- A tapasztalat iránti nyitottság
- Az értékek belső központja
- Játékosság

Mindezt Klein (1989) az alábbiakkal egészíti ki:

- Nonkonformitás. A kreatív emberek kevésbé konvencionálisak, több kockázatot vállalnak. McKinnon pozitív szempontból értelmezi e személyiségjegyet: „A kreatív személyiség, bár gondolkodásában és cselekedeteiben független, nem kívánja ezt úton-útfélen demonstrálni....Nem elszánt nonkonformista,, hanem bensőleg független és autonóm személy.” (i. m. 62. o.)
- Frusztrációtolerancia

Stein szerint a kreatív embert leginkább jellemző tulajdonságok az alábbiak (Kálmánczhey, 1981):

- Tevékeny
- Kíváncsi
- Pozitív az énképe
- Önbizalma nagy
- Nonkonform
- Kitartó

- Munkaszerető
- Autonóm
- Konstruktívan kritikus szemlélet és széles érdeklődés jellemzi
- Önmagával szemben kevésbé kritikus

Sternberg (1985, - idézi: Dávid, 2002) összegezte az elismerten kreatív egyének személyiségvonásaira vonatkozó szakirodalmi adatokat. Az alábbi ismérveket kapta:

- Újdonsággal szembeni nyitottság
- Komplexitás iránti preferenciát
- Magas fokú feladat iránti elkötelezettséget
- Kíváncsiság
- Függetlenség
- Önbizalom
- Kitartás
- Nonkonformitás
- Kockázatvállalás iránti hajlandóság
- Intrinsic motiváció, játékoság

Davis és Rimm (1985) igen széleskörű kutatómunkát folytattak a kreatív személyiség jellemző képességeinek megállapítására. A szerzőpáros hivatkozik Torrance vizsgálatára, melyben kreatív gyermekek szüleitől kapott, gyermekük jellemzőit taglaló levélelemzésből gyűjtötték össze a kreatív diák személyiségjellemzőit:

- Fizikailag és/vagy mentálisan túlságosan aktív
- Bosszantóan kíváncsi
- Feledékeny és szórakozott
- Elkalandozik a képzelete
- Jó humorérzéke van
- A barátai kissé furcsának találják
- Magányosan szeret dolgozni
- Fantáziadús, játékos
- Szenzitív
- Sokszor felteszi a kérdés: "Mi lenne ha...?"
- Szenvedélyesen olvas

- Bizonyos területen (tudomány, művészet) kiváló
- Nehezen megközelíthető

Torrance kreativitás-tanfolyamon résztvevő pedagógusoktól is kért listát a kreatív diákok jellemzőiről, amelyek szintén a kreativitás nem teszt-jellegű mutatóit tartalmazta. Az előzőeket kiegészítve néhány fontos jellemző kerül bemutatásra:

- Tele van ötletekkel
- Kísérletező kedvű
- Kitartó, makacsul újra próbálkozik
- Komplex dolgokat szereti
- Elfoglalja magát anélkül, hogy mások feladatot adnának neki
- Képes másként is csinálni a dolgokat, mint ahogyan általánosan szokásos
- Nem fél attól, hogy kipróbáljon valami újat
- Az előírtnál bonyolultabban játssza a játékokat
- Órák alatt rajzolgat a füzetébe

Davis és Rimm összefoglalta azokat a képességeket is, amelyeket a kreativitásmérő eljárások mérnek, illetve amelyeket sok szerző, köztük főként Guilford és Torrance egyaránt hangsúlyozott. Ezeket a képességeket kreatív képességeknek nevezték el:

- Folyékonyság (fluencia): Annak a képessége, hogy nyitott problémákra vagy kérdésekre számos választ vagy megoldást adjunk.
- Flexibilitás: Annak a képessége, hogy valamely problémát különbözőképpen közelítsünk meg, különböző kategóriába tartozó ötleteket gondoljunk ki.
- Originalitás: Egyediség, nonkonformitás a gondolkodás és cselekvés terén.
- Elaboráció: Az a képesség, hogy további részleteket tudjunk hozzáadni valamely ötlethez, ami az ötlet továbbfejlesztését, kibontakozását vagy megvalósulását segíti elő.
- Problémaérzékenység: Az a képesség, hogy megtaláljuk a problémát, felismerjük a nehézségeket, felkutassuk a hiányzó információkat és jó kérdéseket teszünk fel.
- Probléma-meghatározás: A következő képességeket magában foglaló készség: 1) probléma azonosítása 2) a probléma fontos aspektusainak elkülönítése 3) a probléma megvilágítása és leegyszerűsítése 4) a részproblémák azonosítása 5) javaslattétel alternatív probléma-meghatározásokra, és 6) a probléma szélesebb kontextusban való megfogalmazása.

- Vizualizáció: Képesség arra, hogy az „elme szemével” lássuk a dolgokat, és mentálisan manipuláljuk a képeket és az ötleteket. Egyes szerzők szerint ez a legfontosabb kreatív képesség.
- Regresszióra való képesség: Az a képesség, hogy „gyermek módjára” tudjunk gondolkodni, mivel a gyermek elméjét még nem hálózták be a szokások, szabályok, törvények, amelyek a kreatív gondolkodás legfőbb gátjai.
- Metaforikus gondolkodás: Az a képesség, hogy valamely kontextusból kölcsönzött ötleteket egy másik kontextusban felhasználjunk
- Értékelés: Az a fontos képesség, hogy a releváns és irreleváns megfontolásokat külön tudjuk választani, hogy kritikusan tudjunk gondolkodni.
- Analízis: Az a képesség, hogy részeire tudjuk bontani, elemezni tudjuk a megfigyelt jelenségeket, dolgokat.
- Szintézis: Az a képesség, hogy meglássuk az összefüggéseket, hogy működő egésszé állítsuk össze a részleteket.
- Transzformáció: Az a képesség, hogy valamit új felhasználásra adaptáljunk, hogy meglássuk az új jelentéseket, implikációkat és alkalmazásokat, hogy kreatív módon átalakítsunk valamely dolgot vagy elképzelést.
- A határok átlépése: Az a képesség, hogy túllépjünk a „szokásos” határokon, hogy új módon használjunk dolgokat.
- Intuíció: Meglátni az összefüggéseket a csekély, gyakran elégtelen információ birtokában is; a „sorok között olvasás” képessége.
- A lehetséges kimenetek bejósolása: Az a képesség, hogy előre lássuk a különféle megoldási módok vagy tevékenységek várható eredményét.
- Ellenállás a korai befejezésnek: Ez is rendkívül fontos képesség. Egyszerűen azt jelenti, hogy „ne ragadjunk le a legelső kínálkozó ötletnél”.
- Koncentrációképesség: Az a képesség, hogy a problémára koncentráljunk, és ne hagyjuk elterelni a figyelmünket.
- A logikus gondolkodás képessége: Az a képesség, hogy ésszerű következtetésekre jussunk.

Davis és Rimm bizonyos személyiségvonásokat is „kreatív képességnek” tekintettek, például a humorérzék, a kíváncsiságot, az ambivalencia iránti toleranciát, a spontaneitást.

Tóth (2000) a kreatív egyének közös jellemzőiként az alábbiakat említi meg:

- Szokatlan érzékenység a környezet ingereire
- Önálló gondolkodás
- Nonkonformitás
- Feladatokban való kitartás

A kiemelkedően kreatív egyének további közös jellemzői Tóth szerint:

- Kedvüket lelik ötletek gyártásában
- Humorosak
- Magas toleranciát tanúsítanak a kétértelműséggel szemben
- Mikro környezetükben dominánsak
- Nem kedvelik a kötöttségeket
- Védekeznek a korlátozások ellen
- Önérvényesítők

Dávid (2002) a kreativitás és az életkor összefüggése kapcsán emel ki öt olyan személyiségtényezőt, amely a kreativitást befolyásolhatja:

- Bizonytalan helyzetek feszültségének tolerálása
- Állhatatosság
- Növekedési, fejlődési képesség és az új élmények iránti nyitottság
- Kockázatvállalás
- Saját meggyőződést bátorító hit, magabiztosság

A kreatív személy vizsgálatának módszerei

Davis (1983, - idézi: Mező-Mező, 2003) a kreativitás azonosítására használt módszereknek öt csoportját különbözteti meg:

1) Önértékelés (Self-assesment): E módszer alkalmazása során a megkérdezett saját magáról ad képet. Idesorolhatók az önéletrajzi kérdőívek, amelyből megtudható, hogy a kreatív egyén fejlődését milyen feltételek, környezeti tényezők határozták meg, illetve milyen személyiségjellemzői alakultak ki.

A kérdőívek, illetve skálák másik csoportja az egyének kreatív tevékenységeire, szabadidős és egyéb tevékenységeik jellemzőire, vagy általában szokásaikra kérdeznek rá, természetesen célzott módon a kreativitás természetét ismerve. Dávid (2002) kiváló összegzést ad a jelenleg ismert és gyakran alkalmazott kérdőívekről az USA-ban és

Európában. Mivel e kérdőívek magyarországi viszonyokra nem adaptáltak, ezért eredeti angol nevén citáltak.

A kisgyermekkor, gyermekkor kreatív tevékenység vizsgálatára a Life Experience Inventory (Michael-Colson, 1979), az Alpha Biographical Inventory (Institute for Behavioral Research in Creativity, 1968), és Renzulli (1977) eljárása (Interest-a-Lyzer) szolgál. Ez utóbbi gyakorlatilag egy önbeszámolót tartalmaz 35 különféle kreatív tevékenységben való részvételre vonatkozóan. Milgram (1990) pedig egy olyan önjellemző kérdőívet dolgozott ki, amelyben egyaránt szerepelnek a jelenlegi iskolai és otthoni szabadidős kreatív tevékenységekre vonatkozó állítások. A Richards és munkatársai (1988, – idézi: Dávid, 2002)) által létrehozott Lifetime Creativity Scales a vizsgálati személy kreatív tevékenységekbe való bevonódásának mennyiségi és minőségi paramétereit egyaránt kutatja a személy egész életútján keresztül a szabadidős tevékenységekben és a munkaidő során egyaránt.

Itt említhetjük meg a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát (TKBS), mely a kreativitáskutatók által leginkább elfogadott kreativitást meghatározó személyiségtényezőket (összesen 12 jellemzőt) méri 72 itemmel. Az önbeszámoló skálák, kérdőívek ugyan szubjektívek, de olyan szokásokra, viselkedésmódokra, motívumokra kérdeznek rá, melyeket a kérdezettek egyértelműen el tudnak dönteni magukról, s megbízható bejósolást adnak bizonyos személyiségtényezők meglétéről vagy hiányáról.

2) Másoktól származó ismérvek gyűjtése: Pedagógusoktól, kortársaktól, osztálytársaktól, szülőktől kérünk jellemzést a vizsgált személyre vonatkozóan. Leggyakoribb eljárás szintén a kérdőívezés. Renzulli és munkatársai (1971) olyan értékelő skálákat alakítottak ki (Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students), amelyben a tanároknak kell értékelniük tanítványaikat. Renzulli és munkatársai kidolgoztak két olyan kérdőívet is (Things My Child Likes To Do Scale, illetve Quest Student Nomination Questionnaire), amelyeket szülők, illetve osztálytársak töltenek ki.

Több próbálkozás született arra, hogy összehasonlítsák a másoktól kapott véleményeket a teszteredményekkel. Halász (1989) utal rá, hogy amikor kreativitástesztek eredményeit egybevetették egyrészt osztálytársak társaikról, illetve tanárok tanítványaikról adott minősítéseivel, valamint kiváló alkotók teljesítményeivel, igen ellentmondásosak voltak az eredmények. Többször érdemi kapcsolatot nem is tudtak kimutatni. Herskovits Mária és Gyarmathy Éva (1994) egy követéses vizsgálatsorozatban hasonlították össze az objektív (pl. tesztek) és szubjektív (pl. vélemények gyűjtése) tehetségazonosító módszerek által kapott információkat, s azt találták, hogy az eljárások között nincs megfelelés. Hasonló eredményre

jutott Mező is (2004), aki szintén tehetségazonosító módszereket vizsgálva kapta azt, hogy a pedagógusok, osztálytársak véleményei nem korrelálnak az objektív eljárások eredményeivel. (Kivéve az intelligencia megítélését, hisz az együttjárást mutat az iskolai teljesítménnyel.) Mások véleményét kutatni arról, hogy egy egyén rendelkezik-e a kreatív személy jellemzőivel, az eddigi kutatások alapján nem tűnik megbízható eljárásnak.

3) Személyiségbeli összefüggések (Personality correlates) keresése: Ez az eljárás személyiségvonásokon keresztül próbálja a kreativitást előre jelezni. Olyan kreativitást elősegítő személyiségtényezőkről van szó, mint pl. a kockázatvállalás, komplexitás preferencia, ambiguitás tolerálása, kitartás, játékoság, önbizalom, stb.

Halász László (1989) kitűnő összefoglalást ad azokról a kutatásokról, amelyek a kognitív stílus, a procepció (Allport az egész viselkedési folyamatot átfogó személyi diszpozíció értelmezésére vezette be e fogalmat) és a kreativitás összefüggéseire világítanak rá.

Frenkel-Brunswik (1949-1950) fogalmazta meg először az ambiguitástűrést. Az intolerancia és tolerancia a kétértelmű benyomásokkal szemben nagyszerűen megnyilvánul a többértelmű figurák észlelése esetén. Megállapításuk szerint a többértelműséget nehezen viselő ember hajlamos az egyszerű megoldásokra, túlegyszerűsített dichotómiákra, nem figyel a közbülső lehetőségekre. Nem jellemzi a kreativitás e feladatokban.

Bruner (Bruner-Tajfel, 1961) elgondolása szerint az erősen szorongó egyének a minimálisra igyekeznek csökkenteni a kockázatot a megismerő folyamatban. Ez összefügg Martindale és Hasenfus (1978, – idézi: Halász, 1989) vizsgálataival. Kreativitás tesztekkel különítették el igen kreatív és nem kreatív személyeket és agykérgi izgalmi szintjüket nézték feladathelyzetekben. A legkreatívabbaknál optimális izgalmi szintet mértek, a nem kreatív egyéneknél pedig növekvő izgalmi szint volt a jellemző. A kreatív személyekre tehát a kockázatvállalás a jellemző optimális szorongásszint és agykérgi izgalmi szint mellett.

A komplexitás ugyancsak két irányban osztja meg az egyéneket. Barron (1963 – citálta: Halász, 1989) különböző mértékben komplex tintarajzok többszázas sorozatából Welsh-sel együtt skálát készített. Így született meg a Barron-Welsh Art Scale (1959) és a Figure Preference Test. Mindkét tesztben a szimmetrikusság és komplexitás különböző mértékével rendelkező alakzatok találhatók (Dávid, 2002). A vizsgálati személyek feladata, hogy megnevezzék azokat az ábrákat, amelyeket leginkább preferálnak. Egyesek a komplex-aszimmetrikus, mások az egyszerű-szimmetrikus ábrákat preferálták. A kreatív egyénekre jellemző a komplexitás preferencia. Shaughnessy és Manz (1991) számos tanulmányt áttekintve jutott erre a következtetésre. A komplexitás és az aszimmetria a teszteljárásban

olyan viselkedést mozgósít, amelynek célja, hogy a személy olyan „jó alakot” teremtsen, amely az originálisnak, meglepőnek és a kellemesnek valamiféle sajátos kombinációja. A komplex egyénekre jellemző a szóbeli kifejezés gazdagsága, a humorérzék, a széles körű érdeklődés. Legfőbb vonásuk az ítéletalkotás és a magatartás függetlenségével járó eredetiség (Halász, 1989). Barronnak sikerült kimutatnia, hogy a komplexitás preferencia és az eredetiség egymás mutatói. Az eredetiség méréséből indult ki. Nyolc – a fogalmi, szóbeli gondolkodás, illetve vizuális formák eredeti kezelését vizsgáló – tesztet használt. A teszt alapján elkülönítette a leginkább és legkevésbé eredeti egyéneket. Az eredeti egyénekre jellemző volt a komplexitás (pozitív korrelációt mutatott a komplexitásteszt eredményeivel), ezzel együtt kedvelik a bizonytalanságot, kockázatvállalást. Személyiségük szerveződése is bonyolultabb, önérvényesítőbbek és uralkodóbbak, elutasítják a konvenciókat.

Getzels és Csíkszentmihályi (1976) az ötletességet és az eredetiséget ragadták meg a kreatív egyének jellemzőjeként az alkotó munka korai stádiumában. Kutatásaik szerint a kreatív egyének abban tértek el kevésbé kreatív társaiktól, hogy sokfajta alternatívát exploráltak, és a végső struktúra kialakítása előtt számos irányváltozást végeztek.

Számos kutatás igazolta tehát, hogy bizonyos személyiségtényezők együttesen, egymást erősítve (ha nem is mindig korrelálva egymással) felelősek a kreatív folyamat és alkotás létrejöttéért. Természetesen ehhez megfelelő motiváltság és környezeti feltételek is szükségesek. Wallach és Kogan (1965) kimutatta ennek szerepét. Megmérték a kreativitástesztetek egymás közötti korrelációját. Meglepő eredményként azt kapták, hogy igen alacsony, mintegy 0.3-as rendű a korrelációs együttható. Ezt követően a vizsgálati helyzetet kellemessé varázsolva (előzetes barátkozás a vizsgálati személyekkel, játékos helyzetek, relaxáció, idői korlátokat nem határoztak meg) vizsgálták iskolai tanulók kreativitását. A kreativitási feladatokon belül jelentős javulást, 0.4-es rendű korrelációt kaptak (Halász, 1989).

4) Divergens gondolkodást mérő tesztek (Divergent thinking tests) alkalmazása:

A kreativitástesztetek fogalma alatt napjainkban leginkább a kreatív gondolkodás tesztjeit értik a pszichológusok, pedagógusok (Crompton, 1996). Általában olyan papír-ceruza tesztek, melyek a divergens gondolkodást jellemző képességeket (originalitás, flexibilitás, fluencia, elaboráció) tesztelik. A legismertebb talán a Torrance-féle tesztbatteria (TTCT – Torrance Tests of Creative Thinking), amelyet Torrance 1966-ban publikált, 1990-ben pedig a revideált változata is megjelent. A Távoli Asszociációk Teszt (Remote Associates Test – Mednick, 1962, – idézi: Dávid, 2002) is gyakran alkalmazott eljárás. Crompton az Európában kifejlesztett tesztek közül német nyelvterületen a Meinberger-féle Divergens Gondolkodási Tesztet (1977), a Schoppe-féle Verbális Kreativitástesztet (1975), és a Kreativitásteszt Óvodások és

Iskolások számára (Kampen és mtsai, 1988, – idézi: Dávid, 2002) elnevezésű vizsgálati módszert tartja a legnépszerűbbnek. Olaszországban és Spanyolországban a Villa-Amuzendi Teszt (1996) és a Calvi (1966) által kifejlesztett Ötletek Kifejezése (Expressing Ideas) a legelterjedtebb (David, 2002).

E mérési eljárások validitásának nehézségeit jelenthetik, hogy a tesztfeladatokban megnyilvánuló kreativitás mennyire mutatja meg a valós életbeli kreativitást.

5) Történeti ismétlődések (Historical recurrence) regisztrálása: Ez longitudinális vizsgálatot foglal magában a kreatív egyének azonosítása céljából. Lényege, hogy az egyén múltbeli életrajzi adataiból próbálnak meg a jövőben valószínűsíthető kreatív megnyilvánulásokra következtetni.

A kreativitás vizsgálata óvodapedagógus jelöltekénél

Talán nem túlzás kijelenteni, hogy a kreativitás a pedagógus egyik legfontosabb képességének számít. Különösen igaz ez az óvodapedagógusokra. Egyrészt a pedagógusokkal szembeni elvárások megkövetelik a kreativitást, hisz az ONAP (Óvodai Nevelés Alapprogramja, 1996) egyértelműen deklarálja, hogy az óvodai foglalkozások nem lehetnek kötelezőek a gyermek számára. A foglalkozásokat a pedagógusoknak kezdeményeznie kell, illetve a mindennapi folyamatba ágyazottan lehet a különféle műveltségi területek ismereteit és készségeit fejleszteni. Ez azt jelenti tehát, hogy a pedagógus lépten-nyomon problémahelyzet előtt áll, hisz a különböző életkorú és fejlettségű gyerekeket változatos módon kell motiválnia, az egyes foglalkozások tartalmát differenciálnia kell, és a pedagógiai cél állandó szem előtt tartásával kell a helyzetek spontaneitásával élnie (pl. nagycsoportos gyerekek irányismereteinek kiépítése, megszilárdítása indirekt módon, játékba ágyazottan). Mindez nagyfokú eredetiséget (egy-egy helyzetből, eszközből milyen meglepő eredményt tud kihozni), fluenciát (milyen sokféleképpen tud motiválni, illetve egy képesség fejlesztésére ötleteket találni), flexibilitást (mennyire képes irányt váltani egy tevékenység közben egy spontán adódó lehetőségnek köszönhetően), komplexitást (több pedagógiai célt tart egyszerre figyelembe, illetve egy helyzetet több cél megvalósítására is kiaknázhathat), önálló gondolkodást, játékosságot (a foglalkozásoknak végig játékos hangulatúaknak kell lenniük, nem beszélve arról, hogy a játékirányítás is fontos pedagógusi feladat), elaborációt és kitartást (az ötleteket meg kell valósítani) igényel.

Látható, hogy az óvodapedagógus kreativitása megragadható az alkotó folyamat, vagy ahogy Guilford kifejezte, a divergens gondolkodás oldaláról. Másrészt pedig a pedagógus személyiségének kreativitást meghatározó jellemzőinek vizsgálatából. Az igazán optimális az

lenne, ha a pedagógusjelölteket kellő szakmai felkészültség birtokában, konstansnak számító óvodai helyzetben figyelhetnénk meg több alkalommal, és a helyzetet az egyének nem teljesítményhelyzetnek fognák fel. A szakmai felkészültség azért lenne fontos, hogy a pedagógusjelölt tudja, mit kell csinálni egy ilyen helyzetben. A kellő kompetencia azonban az első és másod évfolyamosoknál még nem kialakult ahhoz, hogy a vizsgálatot teljes körűvé lehessen tenni. A konstans helyzet a független változók minimalizálása miatt szükséges, ennek megvalósítása azonban megint problémákba ütközik, hisz ugyanazt a gyerekközösséget, ugyanolyan érzelmi-hangulati állapotba hozni többször is, lehetetlenség. Több alkalommal azért lenne szükséges az egyének megfigyelését elvégezni, hogy a személyiségre jellemző kreatív megnyilvánulások nagy valószínűséggel hívhatóak legyenek. Wallach és Kogan vizsgálatai óta pedig tudjuk, hogy a nyugodt környezeti feltételek kedveznek a kreatív megnyilvánulásoknak, ezért a szorongást keltő teljesítményhelyzet kerülendő. Sajnos ez is nehezen teljesíthető, tekintettel arra, hogy a hallgató tud a megfigyelésről. Ez a vizsgálati módszer tehát kivitelezhetetlen az óvodapedagógus jelöltek kreativitásának vizsgálatára.

Maradnak tehát a hagyományos módszerek. A pedagógusjelöltek divergens gondolkodásának vizsgálatát (pl. Torrance-féle tesztbatteria) azért nem választottam, mert vizsgálódásom középpontjában a pedagógusjelöltek azon személyiségjellemzői állnak, melyek úgy mond felelősek a kreativitás képességéért. Nem arra voltam tehát kíváncsi, hogy egy elvont feladathelyzet milyen módon hívja a divergens gondolkodást, hanem inkább arra, hogy az egyének kognitív stílusuk, különféle tevékenységekre jellemző viselkedéses megnyilvánulásuk alapján milyen mértékben kreatívak. Erre az önbecslő skálák tűnnek a legalkalmasabbnak. Ez a megközelítés többet árul el a pedagógusjelöltek kreatív képességeiről, mint a feladathelyzetekhez kötött gondolkodás vizsgálata. Így esett választásom a Tóth László által kidolgozott Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálának (TKBS) a kísérleti verziójára (2e. melléklet), melynek részletes bemutatására a 2.5.4. fejezetben vállalkozom.

Empátia

A pedagógus hivatásban, de minden olyan pályán, ahol emberekkel kell bánni, ahol embereket kell befolyásolni és ösztönözni, fontos képességként jut szerephez az empátia. A jól működő emberi kapcsolatok alapjának, az együttműködés feltételének tekinthető a „beleérző” képesség. A nevelő-gyermek kapcsolatnak pedig nélkülözhetetlen eleme, hogy a

nevelő érzelmi szinten és a megértés szintjén is ráhangolódjon neveltjei lelki állapotára, ezzel teremtve meg a lehetőséget a nevelési és oktatási célok optimális megvalósítására.

Az empátia jelenségének és koncepciójának megjelenését, fogalmának tisztázását, és az empátia képességének jelentőségét a pedagógiában, a mérési és fejlesztési módjait igen körültekintően, mondhatni a teljesség igényével ismertette Buda Béla (1978) empátiáról szóló művében. Buda Béla kutatásai az empátia témájában mai napig felülmúlhatatlannak számítanak, ezért e kutatások alapján szeretném összegezni az empátia képességének főbb jellemzőit és mérési lehetőségeit.

Buda meghatározásában az empátia lényege, „hogyan az ember sajátos képességével bele tudja élni magát a vele közvetlen kapcsolatban levő másik ember lelki állapotába, ez a beleélés sajátos pszichés folyamatokat indít meg, amelyek révén fel tudja idézni magában az ember a másikban zajló indulatok, érzelmek és gondolatok tartalmát és azok összefüggéseit, és e felidézés lehetővé teszi számára a másik ember sajátos és mélyreható megismerését.”(i. m. 17. o.). Ha ezt a meghatározást részenként megvizsgáljuk, akkor az empátia jelenségének világosabb értelmezésén túl választ kaphatunk arra is, hogy az empátia képességének melyek azok a jellemzői, vonásai, melyek a pedagógusi képességek szempontjából relevánsak és mérhetők.

1. Az empátia az ember sajátos képessége. Ez egyrészt azt jelenti, hogy minden ember rendelkezik e képességgel. Valószínűleg azonban, mint ahogy minden más képesség esetében is, nem egyforma mértékben rendelkeznek az emberek az empátia képességével. Az empátia mérésének célja, hogy ezek a különbségek mérhetőek legyenek, hisz ez alapján lehet valakiről megmondani, hogy milyen mértékben empatikus. A mérhetőségnek azonban van egy nehézsége, mely az empátia azon sajátos jellemzőjéből fakad, miszerint az empátia nem pusztán a „beleérző” és a másikat „megértő” képesség, hanem egy szemléletmód, egy attitűd is. Azaz, vannak bizonyos helyzetek, melyekben egyes emberek kevésbé empatikusak, míg mások mély empátiáról tesznek tanúbizonyságot. Ugyanakkor egy másik helyzetben a kevésbé empatikus emberek mély empátiát mutathatnak. Tehát nagymértékben a helyzetek és a személyiség pillanatnyi állapota, kognitív beállítódása határozza meg az empátia képességének alkalmazását. Természetesen más képességek esetében is igaz az, hogy a helyzet (pl. túl sok inger), vagy a személyiség állapota (fáradtság vagy a motiválatlanság) nem teszi lehetővé a képesség egzakt megnyilvánulását. Feltételezhető, hogy amennyiben az empátia méréséhez sikerül olyan helyzetet teremteni, amelyben a vizsgált személyek motivációja, fogékonysága az empátia alkalmazására biztosított, akkor megbízható jóslást adhatunk az egyének empatikus képességére.

2. Az empátia két ember közvetlen kapcsolatában, a kommunikáció által jelenik meg. Kommunikáció nélkül tehát nem jöhet létre empátia. A másik ember érzéseinek átélésére törekvő ember a metakommunikatív, nonverbális és verbális jelzések dekódolásával érheti el az illető érzéseinek átvételét. Sőt, ugyanezek a kommunikációs eszközök teszik lehetővé azt, hogy visszajelezze az empátiát alkalmazó egyén az empátiát kiváltó számára, milyen érzelmek és gondolatok keltődtek benne a kommunikációs jelzések dekódolása kapcsán. Ezek a visszajelzések igazolják azt, hogy megvalósult-e a tényleges empátia, vagy az empátiás érzések keverednek saját, az egyén szempontjából inadekvát érzésekkel. Az empátiás érzések és gondolatok visszajelzésének tudatos alkalmazása a fő eleme a Rogersi terápiáknak is (Rogers, 1986a, 1986b; Holdstock és Rogers, 1993). Olyannyira, hogy a terapeutaképzésben nagy hangsúlyt fektetnek az empátia fejlesztése mellett a kommunikáció fejlesztésére is. A Rogersi iskola képviselői és követői a kommunikáció elemzésével, pontosabban szólva a kommunikációs jelzések kódolásának és dekódolásának vizsgálatával próbálták meg mérni az empátiás képességet. A vizsgálatban terápiás beszélgetéseket rögzítettek magnetofonszalagra, s azt játszották le egy ún. megfigyelői csoportnak. A megfigyelői csoport tagjai azt ítélték meg az egyes interakciós kommunikációs egységekről (páciens gondolatai, szavai és a terapeuta visszajelzése), hogy mennyire érezte át, illetve értette meg a terapeuta a páciens. Természetesen minden megfigyelő saját empátiás képességéhez mérve tudta ezt megbecsülni. A becslésnél egy kidolgozott osztályozási rendszert alkalmaztak, mellyel a megfigyelt, „terapeuta” szerepben lévő egyén empátiájának a szintjét határozták meg. Szakértőnek számító megfigyelőkkel, akik többnyire konszenzust mutatnak a kommunikációs egységek megítélésében, viszonylag jól lehet mérni a terapeutaképzésben résztvevő, s a páciensen segíteni akaró emberek empátiás képességét. Maga a módszer azonban ilyen formában alkalmatlan más emberek empátiás képességének mérésére. Ugyanakkor a módszer alapgondolata használható a pedagógusjelöltek empátiájának mérésére. Ungárné (1978) hasonló módszert alkalmazott tanítójelöltek alkalmasságának vizsgálatánál. A tanítójelölteknek 8 percet kellett eltölteniük kisiskolás korú napközis csoportban úgy, hogy ezen idő tartalmasságát a jelölt határozhatta meg. A jelöltet detektív tükör mögül szakértők (pedagógia és pszichológia szakos tanárok) figyelték meg, többek között a jelöltek kommunikatív képességét. A kommunikatív képességet a vizsgálatvezetők a kapcsolatteremtés, a „beleérzés”, „átélés” és a szerepvállalás képességeként fogták fel. Mivel a vizsgálatban a megfigyelők más képességet (konstruktív és szervezőképességet) is megfigyeltek és osztályoztak, valamint a pedagógusjelöltek teljesítményszorongása, illetve a szerepidegenség érzése igen erőteljes volt, nem beszélve a

rendelkezésre álló rövid időről, kijelenthető, hogy nem kifejezetten az empátiát, hanem az adott helyzetben megfigyelt kommunikációs képességet osztályozták a megfigyelők.

3. Az empátiának különböző szintjei vannak. Ez már a Rogersi-iskola képviselőinek empátiavizsgálataiban is körvonalazódott. Mégpedig a fent említett módszer kritikájában, miszerint az eljárás nem csupán az empátiát méri, hanem az empátia verbális kifejezését, azaz a páciens érzelmi tartalmainak pontos verbalizációját. A pontatlan vagy nehézkes verbalizáció valóban nem jelenti az empátia hiányát vagy felszínességét, de mégis elárul valamit az empátiáról.

E gondolat mentén haladva tehát az empátia folyamatának három szintjét kell elkülöníteni. A folyamat első szakasza a beleélés, amikor a másik ember lelki állapotát érzelmi-indulati síkon ragadjuk meg. A beleélésből empátia akkor lesz, ha az élményt tudatosan feldolgozzuk, és a megértett összefüggéseket önmagunk számára megnevezzük és értelmezzük. Mindezek verbalizálása pedig lehetővé teszi empátiánk mások számára történő kinyilvánítását és értelmezését. Igazi empátiáról Buda Béla szerint csak a második szakasz teljesülésétől kezdődően beszélhetünk (i. m. 58. o). Ez azt jelenti tehát, hogy mérhetővé válhat az empátia úgy is, ha nem a vizsgált személlyel verbalizáltatjuk az empátia során átvett lelki állapot jellemzőit, hanem csak választania kell a leírt értelmezések közül. Ennek egyik módja bizonyos leírt vagy megfigyelt szituációk alanyainak a helyzetben keletkező érzelmeinek, indulatainak a kiválasztása felsorolt megállapítások közül. Konkrétan ilyen jellegű vizsgálatot még nem végeztek, bár hasonlóat már igen. Tausch (1960) az eredményesnek mondható pedagógusi magatartásmódot vizsgálta konfliktusos nevelési helyzetek megoldásainál. A kísérletben gyerekeknek és pedagógusoknak is egyaránt gyermek-pedagógus konfliktusos helyzeteket ábrázoló képeket mutattak, amelyekhez ki kellett választani adekvátnak ítélt arckifejezést ábrázoló képet, valamint utasítást tartalmazó szöveget. Természetesen gazdag választási lehetőséget kínáltak fel a kísérleti személyeknek arckifejezéseket ábrázoló képekből és írott szövegekből is. Eredményként nem az empátiát vizsgálták, hanem azt, hogy a gyermekeknek és a pedagógusoknak is mely megoldásmódok (tilalmi módok) voltak szimpatikusak. Magával a módszerrel megbízhatóan lehetett mérni az empátiától minden bizonnyal nem független nevelési stílust.

Ungárné (1978) és munkatársai pedig konfliktusos nevelési helyzeteket vetítettek le, illetve szöveges és képek formájában adtak oda vizsgálati személyeknek, majd a személyektől szöveges választ vártak a helyzet megoldására. Mivel a válaszokat aszerint tipizálták, hogy milyen szempontból, milyen kognitív stílus alapján oldották meg a helyzetet, így kijelenthetjük, hogy nem elsősorban az empátiát vizsgálták, hanem az egyének kognitív

beállítódását. Mindazonáltal az észrevehető, hogy bizonyos stílus, beállítódás vagy együtt jár az empátiával, vagy éppen negatív korreláció áll fenn az empátiával. (Jelen munkám vizsgálataival ezt is igazolni szeretném.) Ez persze nem azt jelenti, hogy az empátiával negatívan korreláló nevelési stílussal rendelkező egyének empátiás képessége biztos, hogy nem megfelelő, hanem csak annyit jelent, hogy nem alkalmazza az empátiás képességét a konfliktusos nevelési helyzetekben. Ezért érdemes volna mérni azt is, hogy mennyire képesek az emberek megragadni más egyének érzelmi állapotait. Ehhez egy új, Tausch által alkalmazott mérési eljáráshoz hasonló eszköz kimunkálása lenne szükséges, amire jelen dolgozat keretében nem vállalkozom.

Az empátia mérésének másik módja - az empátia második szakaszának szintjén -, amikor nem a mások megfigyelése során keletkező érzelmeket kutatjuk, hanem az egyéneket saját érzelmi állapotukról számoltatjuk be bizonyos élethelyzetekre vonatkozóan. Itt is azt tudhatjuk meg, hogy mennyire szoktak az egyének empatikusak lenni bizonyos helyzetekben, s nem azt, hogy milyen mértékben rendelkeznek az adott képességgel. Azt viszont megtudhatjuk, hogy az egyén személyiségére a társas helyzetek viszonyában mennyire jellemző az empátia. Ilyeténképpen pedig fontos információ a pedagógusi pálya szempontjából, hogy a vizsgált egyén személyiségjellemzőjeként megtalálható-e az empátia vagy sem. Ennek mérésére kitűnően alkalmazható a Deutsch-Madle-féle empátiát mérő önbecslő skála (Deutsch-Madle, 1975), melyet az empátiás tendencia mérésére tartanak alkalmasnak. A vizsgálati személynek 33, empátiás hajlamra utaló vagy éppen annak hiányát jelölő állításról kell eldöntenie, mennyire ért egyet azzal (2/g. sz. melléklet). Az állításokra adott válaszok összegzéséből megtudhatjuk, hogy a vizsgált személy milyen mértékben rendelkezik az empátia hajlamával, vagyis, hogy a személyiségében az empátia milyen szerepet tölt be.

Összegzőképpen elmondhatjuk az empátiáról, hogy mint képességet nehéz vizsgálni. Bár a másik ember helyzetébe való beleélés érzelmeinek tudatosságát, értelmezését már empátiának nevezzük még annak verbalizálása nélkül is, de ennek vizsgálatára még nem született meg megfelelő mérőeszköz. Az empátia képességének vizsgálata márpedig ezen a szinten bír nagy jelentőséggel a pedagógusjelöltek esetében, tekintettel arra, hogy az érzelmek verbalizálása a serdülőkor végén, ifjúkor elején még meglehetősen nehézkes.

Az empátia, mint egyénre jellemző személyiségvonás, társas kapcsolatokban megnyilvánuló attitűd viszont egész jól mérhető. A skálázás alkalmas és bevált módszer a személyiség empátiás hajlamának, tendenciájának mérésére, mint ahogy ezt a Deutsch-Madle-féle önbecslő skála esetében is vallja a szakirodalom.

2. Óvodapedagógus hallgatók pályorientációjának, pedagógusi képességeinek vizsgálata

2.1. Problémafelvetés

A pedagógusképző főiskoláknak igen sok kihívásnak kell megfelelniük napjainkban. Ezek közül talán az egyik legnehezebb a társadalmi elvárásoknak való megfelelés, mely alatt gondolok itt az Oktatási Minisztérium által meghatározott irányelvek betartására, valamint a pedagógusokat foglalkoztató közoktatási intézmények elvárásaira, s természetesen ki kell emelni az óvodák, iskolák partnerintézményeinek, s legfőképp a szülőknek a kívánalmait.

A főiskolák pedagógusképzésének alapjául a szakok képesítési követelményei szolgálnak. A szakok képesítési követelményeiben megfogalmazódik az a pedagógusi eszmény, melyek kinevelésére a főiskoláknak törekedniük kell. Az óvodapedagógus-képzés követelményrendszerében példának okáért kiemelten jelenik meg, hogy a főiskola befejezésére a pedagógusjelölt alkalmas legyen „a problémák felismerésére, azok kritikus elemzésére és konfliktushelyzetek megoldására”, „pedagógiai döntésekre”, a szakmai attitűdök és magatartás terén pedig rendelkezzenek „önismerettel, gyermekközpontú szemlélettel, játékosképeséssel, fejlett kommunikációs képességgel, felelősségérzettel és feladattudattal” (1. sz. melléklet). Természetesen mindezek mellett számos, a pedagógusi kompetenciához tartozó szakmai és műveltségi felkészültséget tükröző elvárás is megjelenik a képesítési követelményben pl. „ismerik a tartalmi szabályozás dokumentumait, az óvodáskorú gyermekek személyiségének fejlődési sajátosságait”. Ez utóbbiak kibontakoztatása könnyen mérhető, hisz a tantárgyi ismeretek számon kérése a kollokviumok, beszámolók vagy dolgozatok formájában egyértelműen megvalósul. A kívánatos pedagógusi képességek és személyiségjegyek, a megfelelő nevelési stílus kifejlesztése, illetve mérhetősége viszont megoldatlan kérdés. Bár a tanítóképzés kapcsán Ungárné Komoly Judit végzett biztató vizsgálatokat, de az óvodapedagógus-képzésben ez még járatlan terület. A képzési célok elérését nagymértékben segítené, ha mérni tudnánk, miként alakulnak az egyes pedagógusi képességek, a kívánatos nevelési stílus a képzés során. Ennek függvényében át lehetne gondolni az egyes tantárgyak, stúdiumok prioritását a képzésben, annak érdekében, hogy a fenti célok elérését hatékonyabban tudjuk megvalósítani. Azt is fontos lenne tudni, hogy az egyes képességek fejlesztése milyen más képességek fejlődését vonja maga után, tehát mely képességek fejlesztése kerüljön előtérbe az egyes stúdiumok keretein belül.

Különösen aktuális lehet ezen feladatok teljesítése most, amikor a felsőoktatás átalakulóban van a bolognai-rendszerre való áttérés kapcsán, s a szakokat újból meg kellett alapítani, illetve a főiskoláknak, egyetemeknek a szakok indítását újból kérelmezniük kellett. Lehetőség van tehát az egyes tantárgyak súlyát, tartalmi vonatkozásait a képzési célok hatékonyabb elérése érdekében meghatározni.

A levelező szakos képzés kapcsán is felmerülnek kihívások a pedagógusképző főiskolákkal szemben. Bár a tantárgyi követelmények a két képzésben ugyanazok, a nappali és levelező szakon szerzett diploma ennél fogva egyenértékű, mégis kérdésként merül fel, hogy a nappali és levelező képzésben ugyanúgy formálódnak-e a képzési követelményben megfogalmazott pedagógusi képességek, személyiségvonások. Ha kiderül, hogy lényeges különbségek vannak a nappali és levelező képzés összehasonlításában, akkor vajon milyen feladatokat jelenthet ez a képző intézmények számára.

2.2. A vizsgálat célkitűzései és hipotézisei

2.2.1. Célkitűzések

Értekezésemben többek között arra vállalkozom, hogy megvizsgáljam az óvodapedagógus-képzés miként alakítja a hallgatók pályaaorientációját, az óvodapedagógus-pályához való vonzódását, a pályához való értékelő viszonyulást.

A pályaaorientáción túl kutatom a szak képesítési követelményeiben is megemlíttet, illetve implikált pedagógusi képességeknek és személyiségvonásnak (a szervezőképességnek, kreativitásnak, empátiának, valamint a nevelési stílusnak) az alakulását a képzés során.

Keresem a választ arra, hogy a fenti pedagógusi képességek és személyiségváltozók formálásában a pedagógusképzés milyen szerepet játszhat. Ha kimondható, hogy a pedagógusképzés által fejleszthető képességekről, személyiségváltozókról van szó, akkor mérni szeretném a képzés hatékonyságát intézmények, valamint nappali és levelezős képzés összehasonlításában is. A vizsgálataimmal szeretném körvonalazni azt, milyen téren kell erősíteni a pedagógusképzést annak érdekében, hogy a kívánatos pályaaorientáció, a fontosnak ítélt pedagógusi képességek és személyiségváltozók alakítása hatékonyabb legyen.

Vizsgálataimban kíváncsi vagyok arra is, hogy az egyes képességek, személyiségváltozók milyen kapcsolatot mutatnak egymással. Vajon az egyes pedagógusi képességek, személyiségváltozók fejlődése illetve fejlesztése maga után vonja-e más képességek fejlődését is? Fontos kérdés lehet ez az egyes tantárgyak tartalmi célkitűzéseinek

meghatározása tekintetében, pontosabban fogalmazva mely pedagógusi képességek, személyiségvonások kapjanak prioritást a képzés során.

2.2.2. Hipotézisek

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

- a)** Feltételezem, hogy a nappali tagozatos óvodapedagógus-jelöltek pályaorientációja, azaz a pálya iránti elhivatottsága és értékelő viszonyulása a képzés során erősödést mutat. Úgy vélem, hogy az óvodapedagógus pályának a fokozatos megismerése, a képzés végén az egyre nagyobb arányú óvodai gyakorlat, ennek köszönhetően az identifikáció erősödése, illetve a diplomás szakemberré, értelmiséggé válás érzése kedvezően befolyásolja pályaorientáció alakulását.
- b)** A levelező tagozatos hallgatók esetében nem számítok a pályaorientáció nagy mértékű erősödésére tekintettel arra, hogy sok levelezős hallgató csak a diploma megszerzése érdekében végzi ezt a szakot, esetükben ennél fogva az óvodapedagógus pályával való identifikáció is gyengébb.
- c)** Úgy gondolom, 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. Feltételezem ezt azért, mert a nevelői szerepkörrel, a gyermekneveléssel járó felelősség miatt úgy vélem az elhivatottnak is erősebbnek kell lennie.

2. A szervezőképesség terén:

- a)** Feltételezem, hogy a szervezőképesség vizsgálata során a harmadévesek jobban fognak teljesíteni, mint az alsóbb évesek, mivel az óvodai gyakorlat terén gazdagabb tapasztalattal rendelkeznek. Az óvodapedagógusi munkához nagyon hasonló helyzetek kötődnek, mint a vizsgálati helyzet, azaz több információt kell egyidejűleg észben tartani, s egyszerre több történés irányában kell megosztott figyelmet gyakorolni. Az ilyen jellegű gyakori helyzetek abból adódnak, hogy nincs kötelező foglalkozás az óvodában, csak kezdeményezések. A pedagógusnak

egyidejűleg tehát több gyermekcsoport, illetve magányos gyermek tevékenységét kell figyelemmel kísérnie és irányítania.

- b)** Ugyanakkor e feladat sikeres teljesítése függhet az értelmi képességtől is. Feltételezem tehát, hogy a sikerebben teljesítők jó tanulmányi eredménnyel bírnak.

3. Konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában mutatkozó nevelési stílusok terén:

- a)** Feltételezem, hogy a konfliktusos nevelési helyzeteket (KNHM) a felsőbb évesek sikerebben oldják meg gazdagabb óvodai tapasztalatuk révén. Ez alatt azt értem, hogy több kooperatív megoldási javaslattal fognak élni.
- b)** Másrészt úgy gondolom, 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). A képzés során kellő rutint és beállítódást szereznek ahhoz, hogy a nevelési helyzetek valamilyen jellegű megoldását elérjék. Megoldás alatt értem azt, hogy a konfliktusos helyzet vagy kompromisszummal, vagy a helyzethez releváns szabály hangsúlyozásával, erősítésével fejeződik be.
- 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. Ugyanakkor gyakoribbak lesznek esetükben a kooperatív válaszok is. Mindezt a nevelésben szerzett tapasztalásaiknak köszönhetően.

4. Kreativitás terén:

- a)** Feltételezem, hogy a felsőbb évesek kreatívabbak lesznek az alsóbb évesekkel szemben, mivel szakmai gyakorlataik során a foglalkozások megtervezése, a gyerekekkel való együtt játszáshoz szükséges ötletesség fejlesztőleg hatott kreativitásukra.
- b)** Úgy vélem, hogy a pedagógiai gyakorlattal rendelkező levelező tagozatos hallgatók nevelési tapasztalataik révén kreatívabbak lesznek, mint a gyermeknevelési tapasztalattal nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók.

- c) Feltételezem azt is, hogy a kreatívabb képességgel rendelkezők a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásaiban több kooperatív választ adnak, mivel a helyzet megoldása mellett a feszültségoldásra és a gyermek életkorának megfelelő válaszadásra is törekednek. Ezek együttes érvényesüléséhez kreativitásra van szükség.
- d) Úgy gondolom, hogy a kreatív pedagógusjelöltek a szemantikus differenciál skála tekintetében egyértelmű elfogadást mutatnak a gyerek, óvodapedagógus és nevelés iránt. Mivel a kreativitás egy könnyedebb, lazább gondolkodást és lelki állapotot igényel, ezért feltételezem, hogy inkább az elfogadó attitűd képes biztosítani ezt a lelki állapotot.

5. Empátia terén:

- a) Feltételezem, hogy az empátia skálán a felsőbb évesek empatikusabbak lesznek, mint az alsóbb évesek, hisz szakmai gyakorlataik révén több időt töltöttek gyerekek között.
- b) Vélhetően a pedagógiai gyakorlattal rendelkező levelező tagozatos hallgatók is magasabb empátiáról tesznek tanúbizonyságot, mint a gyermeknevelési tapasztalattal nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók, a gazdagabb gyakorlati tapasztalataiknak köszönhetően.
- c) Feltételezem, hogy a pedagógusi pálya iránti vonzalom erős empátiával jár együtt.
- d) Úgy gondolom, hogy a konfliktusos nevelési helyzet megoldásainál az empatikus pedagógusjelöltek jobban kedvelik a kooperatív megoldásokat, hisz ezeknél a válaszoknál a gyermeki feszültség csökkentése, a gyermekkel való azonosulás érvényre jut.

6. A nappali és a levelező tagozatos képzés terén:

- a) Feltételezem azt is, hogy a nappali tagozatos hallgatók jobb eredményeket érnek el a vizsgálatokban, mint a levelező tagozatos, pedagógiai gyakorlattal nem rendelkező hallgatók, pusztán azért, mert magasabb óraszámban kerülnek kapcsolatba a neveléstudományokkal, a pedagógiai gyakorlat kapcsán a nevelési helyzetekkel.

7. Képző intézmények terén:

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

2.3. A vizsgálati minta

A vizsgálatban kizárólag óvodapedagógus hallgatók vettek részt az alábbi megoszlásban (1. táblázat).

1. táblázat

A vizsgálatban részt vett óvodapedagógus-jelöltek megoszlása főiskolánként, tagozatonként, és évfolyamonként

Főiskola/Tagozat	Nappali			Levelező		Összes
Hajdúböszörmény	115			191		306
Sopron	154			-		154
Szarvas	170			-		170
Sárospatak	70			-		70
Összes hallgató	509			191		700
Évfolyamonkénti megoszlás:	<i>I.</i> 213	<i>II.</i> 183	<i>III.</i> 113	<i>I.</i> 86	<i>III.</i> 105	

2.4. A vizsgálat körülményei

A vizsgálat lényegében egy „vizsgálati csomag” kitöltéséből állt, amely tartalmazta a hallgató személyi adatait (nem, életkor, évfolyam, levelezősöknél pedagógiai gyakorlat), eddigi tanulmányi átlagát pszichológia, pedagógia és óvodai gyakorlat tárgyakból, pályaorientációra vonatkozó kérdést, a G-SZ szervezőképességet mérő munkalélektani tesztet, konfliktusos nevelési helyzetek megoldását vizsgáló tesztet, a Tóth László-féle Kreativitást Becslő Skálát, szemantikus differenciál skálát a gyermek, óvodapedagógus, nevelés fogalmakra vonatkozóan, és a Deutsch-Madle-féle empátia skálát (2. sz. melléklet). A feladatok a fenti sorrendben következtek, s én külön felhívtam a hallgatók figyelmét, hogy sorban haladjanak. Ennek oka, hogy a G-SZ teszt és a konfliktusos nevelési helyzet feladat komolyabb szellemi erőfeszítést igényeltek, s szerettem volna elkerülni azt, hogy fáradtan végezzék e feladatokat.

A vizsgálati személyek névtelenek maradhattak éppen azért, hogy őszintébb válaszokat adhassanak. A skálák és tesztlapok egymással történő beazonosíthatósága végett viszont mindegyik vizsgálati lapra kértem egy jeligét.

A vizsgálat minden esetben egy tágas előadó teremben zajlott. A hallgatók a vizsgálatról előre értesültek, bár annak tartalmát, részleteit nem ismerték. A vizsgálat 1-1,5 órát vett igénybe attól függően, hogy milyen volt a hallgatók munkatempója. A hallgatók hosszabb vizsgálatra voltak felkészülve az előzetes tájékoztatás szerint, ami azt jelenti, hogy 3 fő kivételével mindenki türelmesen végig tudta csinálni a vizsgálatot.

Egyetlen vizsgálat kivételével mindegyik vizsgálatnál én, mint vizsgálatvezető jelen voltam, s bármilyen kérdés merült fel a hallgatókban a vizsgálat során, én adtam útba igazítást. Természetesen elkerültem minden olyan válaszadást, amely a feladatok eredményét befolyásolhatta volna. Általában az instrukciók figyelmetlen elolvasásából adódtak kérdések, s elég volt csak utalni a feladatok szövegére.

Egyedül a sárospataki főiskolán végzett vizsgálaton nem tudtam jelen lenni, de oktató kollégám segítségével a vizsgálat lebonyolítása a fentiekhez hasonlóan zajlott.

2.5. A vizsgált pedagógusi képességek, személyiségváltozók és az alkalmazott módszerek

2.5.1. Pályaorientáció

Úgy gondolom a hallgatók rendelkeznek egy kialakult attitűddel az óvodapedagógus pályát illetően. Vélhetően jól megragadható a pályával kapcsolatos értékelő viszonyulás, tehát mérhető, hogy elfogadás vagy elutasítás jellemzi-e az óvodapedagógus-jelöltet, ha az óvodapedagógusi pályájára gondol. Mindez mérhető kérdőíves módszerrel, Likert-skálával, metafóraelemzéssel (Réthyné, 2001), vagy akár szemantikus differenciál skálával. Míg az előbbi módszerek nyílt formában kérdeznak rá a pedagóguspályához való viszonyulásra, addig a metafóraelemzés és szemantikus differenciál skála a tudatalatti réteget mozditja meg.

Mindenképpen szerettem volna közvetlen és közvetett formában is rákérdezni a hallgatók pályaorientációjára.

Az óvodapedagógus-pályához való vonzódást egy nyílt kérdéssel vizsgálok már a vizsgálatsorozat elején:

Jövőre vonatkozó elképzelése az óvodapedagógus pályán való elhelyezkedést illetően:

1. Mindenképpen óvodapedagógus szeretnék lenni.
2. Szeretném kipróbálni magam az óvodapedagógus pályán, de más elképzeléseim is vannak.
3. Nem tudom, hogy szeretnék-e óvodapedagógus lenni.
4. Nem igazán vonz a pedagóguspálya, de ha a diplomámmal így tudok álláshoz jutni, akkor majd megszeretem.
5. Semmiképpen sem szeretnék óvodapedagógus lenni.

Az óvodapedagógus pálya iránti vonzódást, elhivatottságot közvetett módszerrel is mérni szerettem volna. Feltételezem, hogy az indirekt módszerrel őszintébb válaszokat kaphatok, s elkerülhető a direkt kérdésekben implikálódó, társadalmilag elvárt válaszadások. Úgy gondolom a hallgatóknak így nem kell énvédő mechanizmusokkal élniük önigazolás keresés céljából, amiért is pedagógusképző főiskolán tanulnak.

A közvetett formában történő vizsgálat kiválasztásánál a metafóraelemzés és a szemantikus differenciál skálázás merülhetett fel. A metafóraelemzés problémája az adatok egzakt értékelése, hisz a kapott tartalmak elemzése nem nélkülözi a szubjektivitást, s mivel a pedagógusi pálya megítélésére vonatkozóan metafóraelemzéssel még senki sem foglalkozott, ezért ez a módszer még nem kimunkált. Éppen ezért a metafóraelemzés helyett csak a szemantikus differenciál skálázás módszerére eshetett a választás.

A szemantikus differenciál skálázás három, az óvodapedagógus-pályához kapcsolódó kulcsfogalomra vonatkozóan készítettem el, mégpedig a gyermek, óvodapedagógus és nevelés fogalmakra. 12 tulajdonságpár mentén kértem értékelni e fogalmakat a 2/f. sz. melléklet szerint. Az egyes tulajdonságpárok azt tükrözik, hogy a vizsgálati személy az adott fogalom esetében milyen értékminőséggel, erővel, illetve dinamikával rendelkezik. Három alskála jelenik meg tehát e mérési eljárásban, skálánként az alábbi tulajdonságpárokkal:

Értékelő alskála: távoli-közeli; általános-egyedi; színtelen-színes; hideg-meleg; láthatatlan-látható.

Erő alskála: törékeny-szilárd; erős-gyenge; puha-kemény; könnyű-nehéz.

Dinamika alskála: lassú-gyors; változékony-állandó; aktív-passzív.

Úgy gondolom, hogy a szemantikus differenciál skálázás segítségével egyértelmű képet kapok a hallgatók pályához való viszonyulásáról, s ez összhangban lesz a vizsgálatssorozat elején megválaszolt nyílt kérdésre adott felelettel.

2.5.2. Szervezőképesség

A jó szervezőképesség, mint ahogy azt több kutató is kiemelten hangsúlyozta (Kuzmina, 1963; Ungárné, 1978; Sallai, 1994; Balogh, 1998; 1999), a pedagógusi munka egyik kulcstényezője, így tehát az óvodapedagógusi munka sikeres ellátásához is nélkülözhetetlen e képesség alkalmazása. A 25 fős, sokszor a 30 főt is elérő vagy meghaladó csoportok, melyek életkorban és fejlettség tekintetében gyakran heterogének, bizony komoly szervezőmunkát igényelnek a pedagógustól.

Az óvodapedagógusi munkakör értelmezésében tehát a szervezőképességet elsősorban a mentális képesség-struktúra részeként ragadhatjuk meg, hisz megosztott figyelemre, problémaérzékenységre, az összefüggések átlátására, és az idővel való helyes gazdálkodásra van szükség többek között. A munkalélektanban használatos szervezőképesség teszt egy változata, a G-SZ teszt lehet leginkább alkalmas arra, hogy az óvodapedagógus-jelöltek ilyen aspektusú szervezőképességét mérni tudjuk (forrás: Richter Rt. Munkalélektani Laboratórium). A G- SZ teszt során a vizsgálati személyeknek meg kell terveznie a felsorolt feladatok optimális sorrendjét a megadott feltételek és a rendelkezésre álló idő betartásával. Ehhez egy úthálózatot és a középületek helyrajzát tartalmazó tesztlap szükségeltetik, amelyen fel vannak tüntetve a végrehajtandó feladatok is a megadott feltételekkel (2/c. sz. melléklet). E módszer az idővel való gazdálkodást, a több szempont egyidejű figyelemmel követését, a logikai gondolkodást, a feladatok célszerű csoportosítását méri. Így a szervezőképesség, mint mentális képesség letisztult formában értelmezhető és mérhető.

Ezzel a módszerrel mérni lehet, hogy a szervezőképesség, mint mentális képesség, miként alakul a főiskolai képzés során.

2.5.3. Nevelési stílus

Az Ungárné Komoly Judit által alkalmazott, tanító jelöltek alkalmasságának mérésére szolgáló módszert választottam a nevelési stílus meghatározásához. A szerző által alkalmazott 8 konfliktusos nevelési szituációt óvodai helyzetekre ültettem át, gondosan ügyelve arra, hogy a helyzet ugyanazt a problémát tartalmazza. Az alábbiakban ismertetem, hogy az Ungárné (1978, 181. o.) által vizsgált konfliktusos nevelési helyzeteket milyen módon ültettem át az óvodai gyakorlatra:

1. helyzet: „Olvasásóra a harmadik osztályban. Hangosan olvasnak a gyerekek. Közeledünk egy kisfiúhoz. Óvatosan a padba nyúl, nagy kötegben naptárokat húz elő. Szétszedi a csomagot, majd nagyon elmerülten rendezgetni kezdi a naptárokat. A tanítónő közeledik...”

A szituáció egy olyan feladathelyzetet jelöl, amelyben a gyerekeknek kötelező részt venni, azaz rendbontásnak minősülhet a helyzetből való kilépés, főként más tevékenység által. Ennek a helyzetnek az óvodára történő adaptálása nem volt könnyű, tekintettel arra, hogy csak a testnevelés foglalkozások számítanak kötelezőnek, minden más foglalkozás csak kezdeményezés, amelyben a gyermek részvétele nem kötelező. Ugyanakkor nagycsoportos gyerekeknél igen indokolt iskolára való felkészülés címén részt venni matematika foglalkozáson. Ekkor elvárják az iskolába készülő gyerekektől, hogy kitartóan csinálják végig a feladatokat. Ennek megfelelően az óvodára átültetett helyzet az alábbiak szerint alakult:

„Matematika foglalkozást tart az óvodapedagógus nyolc, iskolába készülő nagycsoportos gyerekekkel. Két asztalnál ülnek a gyerekek és színes pálcikák segítségével igyekeznek önállóan megoldani a felkínált feladatokat. Miközben az óvodapedagógus az egyik kislány feladatmegoldására figyel, addig az egyik kisfiú előveszi zsebéből a Pokémon-kártyákat, s a mellette ülő fiúcskának mutogatni kezdi. A pedagógus észreveszi, és azt mondja:...”

A hétszáz vizsgálati személy közül csak hárman utasították el a választ a kötelező foglalkozás miatt, tehát természetesnek vélték a hallgatók az óvodai szituációt.

2. helyzet: „Egy elsőosztályos kicsi lány elálmosodva ül a padban. Számtanóra. A többi gyerek a táblánál dolgozó kisfiúra figyel. A kislány a padból babát húz elő, körülnéz, majd óvatosan ringatni kezdi. A tanítónő odalép hozzá...”

Ez a szituáció hasonló tartalmú az előzőhöz. Tekintettel a kötelező óvodai foglalkozások hiányára, ezt a helyzetet úgy módosítottam, hogy megtartottam azt az elvet, miszerint a gyermek egy deklarált csoportszabályt sért meg. Mint ahogy tanítási órán nem szabad játszani, éppen így nem szabad az óvodába felvinni egyszerre több játékot. Ez a csoportszabály nem létezik ugyan írott formában, de erre a helyzetre minden óvodai csoportban alakítanak ki szabályokat:

„Délelőtt fél kilenc van. Az óvodapedagógus kimegy egy pillanatra, hogy segítse az egyik kiscsoportost a mosdó használatában. Eközben megérkezik Marika, egy középső csoportos kislány, aki egy nagy reklámtáskányi játékot hozott. Mikor az óvodapedagógus visszaér a csoportba, akkor azt látja, hogy a gyerekek Marika játécai köré sereglenek. Marika pedig játékait féltve veszekszik egy fiúcskával. A pedagógus közbelépve azt mondja:...”

Az elővizsgálatok során kapott válaszokból egyébként három lehetséges csoportszabályt lehetett kiolvasni. A) Csak megmutatni lehet a játékokat, de utána ki kell vinni azokat a gyermeknek a saját jeléhez, zsákjához, vagy elteszi az óvodapedagógus. B) Csak egy játékot lehet bent hagyni és azzal saját felelősségére játszhat. C) Rendeznek játéknapot, és csak olyankor lehet behozni a saját játékokat. A válaszokból egyértelműen kiderült, hogy az óvodapedagógus jelöltek csoportszabály megsértéseként értelmezték a helyzetet, mivel nem a kisfiút tekintették a konfliktus forrásának, hanem a játékokat birtokló kislányt.

3. helyzet: „Egy kisfiú a negyedik osztályban hirtelen ötlettel a pad alá csúszik. A többiek a tanítónő felszólítására olvasnak. Látjuk az olvasó tanulókat. Majd a pad alá látunk, ahol az előbbi kisfiú csiklandozza a gyerekek lábát. Előbb csak egy gyerek nevet, később kettő, végül kacag az egész osztály.”

Ezt a helyzetet egy az egyben át lehetett ültetni óvodai szituációra, természetesen keresve a lehetőségét annak, mikor ülnek a gyerekek együtt, szabálytól vezérelten fegyelmezetten az asztalnál:

„Ebédidő van, a gyerekek asztalnál ülve ebédelnek. Hirtelen az ötéves Lacika lecsúszik az asztal alá és elkezd csiklandozni társait, akik erre nevetéssel reagálnak. A pedagógus erre az alábbiakat mondja: ...”

4. helyzet: „A tanulók az udvaron körjátszót játszanak: „Körben áll egy kislánya...” Egy kisfiú egyedül áll. Vágyakozva nézi a többiek játékát, majd lehajol, kavicsokat kap fel és kezdi dobálni a játszókat. A játék megszakad.”

Ez a szituáció is hasonlóképpen átültethető az óvoda életére:

„A gyerekek a homokozóban játszanak. Egy kisfiú egyedül áll. Vágyakozva nézi a többieket, majd lehajol, és homokot kezd dobálni a játszókra. A játék megszakad. A pedagógus látva a történeteket így nyilvánul meg: ...”

5. helyzet: „Első osztályos kisgyerek feszeng a helyén, jelentkezik, de a tanítónő nem veszi észre, mert a táblára ír. Közeledünk hozzá, már nem jelentkezik, sír, a pad alatt tócsa...”

Ez az empátiát mobilizáló helyzet is jól illeszkedik az óvoda mindennapjaihoz:

„Altatás történik az óvodában. Az óvodapedagógus mesét mond a gyerekeknek, akik fektetőjükön nyugodtan fekszenek. Az ötéves Jolika azonban nyugtalanul mormog és halkán szölongatja a pedagógust. A pedagógus azonban nem veszi észre. Jolika alatt egy kisebb tócsa jelenik meg, mire Jolika elsírja magát. A pedagógus meghallja Jolika sírását és észre veszi a tócsát is. Félbeszakítva a mesét ...”

6. helyzet: „Csöngetés hallatszik. A tanítónő szavát is halljuk: Vegyétek elő a tízóraitokat, jó étvágyat! A gyerekek enni kezdenek, az egyik tanuló félrevonul, ő nem eszik. Miért nem tízórazol, kérdezi a tanítónő. Otthon felejtettem, feleli a gyerek...”

Az óvodába a gyerekek nem visznek tízórait, de manapság már a kisiskolások sem, mert az intézmény biztosítja a gyermekek számára az egész napi étkeztetést. Ezért úgy kellett módosítani az alaphelyzetet, hogy valami más, a gyermek számára szintén nagy érzelmi hangsúllyal bíró eszköz maradjon otthon:

„Bolhapiac van az óvodában. A gyerekek ilyenkor megunt kisebb értékű játékaikat cserélik ki egymás között. Az óvodapedagógus észreveszi, hogy az egyik gyerek csendben félrehúzódva ül egy széken. „Miért búslakodsz?” kérdezi a gyerektől a pedagógus. „Otthon hagytam a játékaimat, amelyeket el szerettem volna cserélni.” feleli a gyerek. Mire a pedagógus ...”

7. helyzet: „Osztályterem. A tanítás még nem kezdődött el. A tanítónő belép. Körülnéz, majd így szól: „Végre valakinek eszébe jutott megöntözni a virágokat!” „Én voltam!” mondja az egyik kislány.”

Ez a helyzet a pedagógusnak való megfelelni akarást implikálja. Mivel az óvodában nem elvárás a gyerekektől a csoportban lévő virágok rendszeres öntözése, ezért e szituációt módosítani kellett:

„A hatéves Marika azzal rohan az óvodapedagógushoz, hogy Katika valami nagyon csúnyát mondott az óvodapedagógusra. A pedagógus ...”

Ez az óvodai szituáció nagyon gyakori, ugyanakkor a kezelése sokrétű. Mindenesetre az árulkodó gyermeket a pedagógusnak való megfelelni akarás, a bontakozó erkölcsi és szociális érzelmek megszilárdításának vágya vezérli, ezért gondolhatjuk analógnak az iskolai helyzettel.

8. helyzet: „Gyermekcsoport játszik az udvaron. Egy magányos kisfiút látunk. Körülnéz, majd a kerítéshez szalad és kezd kimászni az utcára. A tanítónő észreveszi és elindul felé.”

Ehhez hasonló szituációval találkozhatunk az óvodában is, ezért az alaphelyzet változatlan:

„A gyerekek játszanak az udvaron. Az óvodapedagógus észre veszi, hogy az egyik kisfiú éppen kezd kimászni a kerítésen az utcára. A pedagógus ...”

A nevelési stílus meghatározásához a kapott válaszok értékelése alapján egy öt tengelyből álló felfogó-értékelő rendszert alkotott Ungárné. A válaszokat az alábbi tengelyek mentén kategorizálta: 1. Agresszív megoldások (A) 2. Restriktív megoldások (R) 3. Kooperatív megoldások (K) 4. Inerciás megoldások (In) 5. Indifferens megoldások (Id). Minthogy ezek az értékkategóriák nem találhatók meg kizárólagosan egy jellemzett pedagógusnál sem, ugyanakkor döntően mégis megjelent legalább két kategória, ezért a szerző az elemzések alapján hat tanítói nevelési stílust emelt ki. 1. AR típus 2. AIN típus 3. IR típus 4. RK típus 5. KR típus 6. KIN típus. E hat típusba a jellemzett pedagógusokat egyértelműen sikerült besorolnia a szerzőnek (Ungárné, 1978).

Én is az öt tengelyből álló felfogó-értékelő faktort alkalmaztam a válaszok osztályozására, mivel jól besorolhatók a válaszok valamelyik csoportba.

Az agresszív típusú válaszok közé tartozik az olyan válasz, amely:

- fenyegetettséget jelent, szankciót helyez kilátásba: pl. „majd még számolunk”, „ha azonnal nem hagyod abba, akkor majd megtudod mi lesz” stb.
- a gyermeki méltóság megsértését hordozza magában: pl. „olyan rendetlen vagy”, „ilyen rossz kölyköt még nem láttam”, „kérj bocsánatot!” stb.
- a megszegyenítést helyezi előtérbe: pl. „ülj ide külön ehhez az asztalhoz”, „állj a sarokba”, stb.
- pedagógus gyermekkel szembeni agressziójának burkolt vagy nyílt kiélését jelentette: „elvenném a játékát, s nem adnám vissza”, „odaadnám a többi gyerekeknek a játékát, hadd játszanak vele”, „egy picit megrángatnám, hogy magához térjen”, majd megmondom a szüleidnek, stb.

A restriktív válaszok közé azok a válaszok tartoznak, amelyek utasítást, tiltást fejeznek ki, valamilyen szabály erősítésére, kiépítésére irányulnak. Megoldást jelent a helyzetre, de nem oldja a helyzet feszültségét. A gyermek ugyanakkor nem sérül, hisz a helyzetre irányul a pedagógus reakciója: „Gyere ki az asztal alól és ebédelj úgy, ahogy illik!”, „Nem szabad a kerítésre mászni, mert akkor leesel!”, „Tessék eltenni a kártyákat!” stb.

Ugyanakkor restriktív válasznak minősültek azok is, melyek tartalmukat illetően gyermekszeretetről, gyermektiszteletről árulkodtak. Úgy éreztem, az elutasító, korlátozó, valamint a tapintatos normakiépítő és szabályerősítő válaszok között különbséget kell tennem, mivel minőségükben jól elkülönülnek. Ezért e választípuson belül két jelölést alkalmaztam, restriktív utasító és restriktív tiszteletet sugalmazó jelölést.

Kooperatív megoldásnak számítottak azok a válaszok, amelyek során a pedagógusjelölt kifejezésre juttatja, hogy megértette a gyermek érzéseit, s a gyermek érzéseinek figyelembe vételével keresi a megoldást. Tehát azonosulás, ezzel feszültségoldás és helyzethez illeszkedő megoldás jellemzi a kooperatív válaszokat: „De szép kártyáid vannak, számoljuk csak meg őket!”, „Ne dobáld a homokot, hanem gyere, építsünk együtt egy szép várat!”, „Nézegessük meg közösen Marika játékait, aztán Marika kiviszi a jeléhez őket, mi pedig játszunk egy jót!”

A kooperatív válasznál megengedett a helyzethez illeszkedő szabály megemlítése (nem hangsúlyozása), mindamellett, hogy a gyerekekkel való azonosulás és a helyzet megoldása a gyermeki szükségletek figyelembe vételével markánsan kifejezésre jut. Ilyenkor a szabály deklarálása udvarias, megengedő, kérést kifejező stílusban, de röviden valósul meg. Pl. légy szíves, jó lenne, ha..., vagy a többes szám első személy alkalmazásával: „Ne másszunk evés

közben az asztal alá, hanem inkább”, Az általános alany alkalmazása is egy lehetséges megoldás a szabály feszültségmentes ismertetésére: „Nem szabad a homokot dobálni!”

Ha markánsan megjelenik a válaszban a szabály hangsúlyozása is, pl. hosszú bővített mondattal, vagy több mondattal hangoztatva, akkor kettős jelölést alkalmaztam. Restriktívnek és kooperatívnak is jelöltem: „Ne dobáld a homokot! Tele lesz a szemük homokkal. Építsünk inkább közösen egy várat!”

Amennyiben csak a szabály hangsúlyozása történik a pedagógusjelölt válaszában, még ha az előzőekben említett udvarias, megengedő módon is, akkor már restriktív (tiszteletet sugalmazó) jelölést kapott a válasz: „Ha dobálsz rájuk a homokot, akkor a szemük, hajuk csupa koszos lesz, ráadásul nem fognak veled játszani. Úgyhogy hagyjuk ezt abba!”

Inerciás válasznak minősültek a tehetetlenséget kifejező válaszok, amelyek nem jelentettek megoldást a helyzetre, de a pedagógusjelölt azonosul a gyermekkel. E válaszokban a feszültségoldás tendenciája uralkodik az azonosulás kihasználásával. E kategóriában két választípust különítettem el. Az elsőben a felnőtt azonosul a gyermekkel: „Szép kártyáid vannak, honnan szerezted?”, „Marika te dönts el, hogy mit csináljunk a játékaiddal!”, „Ha észre veszem, hogy bepisilt, odaülnék hozzá és megvigasztalnám.”, „Hova mászol kispajtás, gyere inkább mászókázni, ha mindenképpen mászni akarsz!”

A másik választípusba azok a feleletek kerültek, ahol a pedagógus a saját vagy másnak (szülőnek) az érzéseivel árasztja el a gyermeket, azonosulásra késztet: „Most szomorú vagyok!”, „Én is pisilek be gyermekkoromban.”, „Nekem is rossz lenne, ha homok kerülne a szemembe!” „A szüleid sem szoktak az asztal alá bújni evés közben.”

Szeretném megjegyezni, ha a válaszban a szülő érzéseivel fenyegeti a gyereket, akkor az agresszív válasznak minősült, pl. „Ha megtudják a szüleid, hogy csúnyán beszéltél, akkor nagyon mérgesek lesznek, s megbüntetnek téged.”

Az indifferens válaszok közé azok a megoldások kerültek, amelyek a helyzet megoldása és a gyermek érzelmei szempontjából is inadekvátak. Ahol nem is akarja megérteni a gyermek érzelmeit, hanem csak egy sematikus választ ad: „Eredj játsz valamit mást!” vagy „Ne foglalkozz vele!” Valamint azokat a válaszokat is így jelöltem, ahol a gyermekre bízta a helyzet megoldását, de világosan látni lehet, hogy a gyermek nem képes a helyzet kezelésére: „Menjél ki átöltözni!” – mondja a pedagógusjelölt a bepisilés miatt sírdogáló kislánynak.

Ide kerültek azok a válaszok is, amelyek abszolút elterelik a gyermek figyelmét a helyzetről, s a helyzetet megoldatlanul hagyják: „Itt van ez a vödör és lapát, játsszál inkább

ezekkel!”, „Levenném a kerítésről és elvinném játszani.”, Nem hallanám meg Marika árulkodását:”

Előfordultak olyan válaszok, amelyben nem volt egyértelmű a válaszadó szándéka, vagy több szándék is meghúzódott a helyzetben, azaz kétféleképpen is lehetett értelmezni a választ: „Marikának azt mondanám nem szabad árulkodni. Katikától pedig elnézést kérnék, ha kiderülne, hogy megbántottam valamivel.”. Ebben az esetben két jelölést alkalmaztam. A válasz első része restriktív, mivel szabály kiépítése történik, a Katikához való viszonyulás pedig inerciás (első típusú), mert a kislánnyal történő azonosulásra törekszik a pedagógusjelölt, de megoldást nem talál a helyzetre.

Ha a pedagógus mondata így hangzott: „Ne dobáld a homokot! Ha játszani szeretnél a többiekkel, akkor menj, játssz velük, de ne dobáld őket!”. Ebben az esetben magára hagyja a gyereket a kezdeményezésben, amely biztos, hogy sikertelen lesz a megdobált gyerekek sérelme miatt is. Nem oldotta meg tehát a helyzetet, szabályt és inadekvát megoldást hangsúlyozott, ezért restriktív és indifferens válasznak minősül.

A 3. sz. mellékletben az egyes szituációkra adott leggyakoribb válaszokat mutatom be az értékelő-felfogó faktorok mentén elemezve, annak tanúságául, hogy milyen változatos válaszokat adtak a pedagógusjelöltek az egyes helyzetekre.

A kapott értékkategóriákat a hipotéziseimben meghatározott összehasonlító és korrelációs elemzéseknél alkalmazom. Tehát nem kívánom felhasználni az Ungárné által létrehozott nevelési stílus-típusokat, hisz nem célom a pedagógusjelöltek ilyen irányú jellemzése, hanem a kíváncsi nevelési stílusjegyek alakulásának, képezhetőségének kérdésére keresem a választ.

2.5.4. Kreativitás

Az óvodapedagógus-jelöltek kreativitásának mérése esetében a pedagógusjelöltek azon személyiségjellemzőit állítottam vizsgálataim középpontjába, melyek úgy mond felelősek a kreativitás képességéért. Úgy gondolom, az óvodapedagógusi pálya sikeres betöltésében nagyobb szerepet játszanak a pedagógus személyisége által determinált kreatív megnyilvánulások, mint a különböző helyzetek kreativitást hívó ereje. Vélhetően azért lehet ez így, mert az óvoda kötetlen tevékenységrendszere lépten-nyomon kreativitásra ösztönző helyzetet jelent. Ennél fogva tehát csak a pedagógus személyiségén, beállítódásán múlik, hogy mennyire él a lehetőségekkel. Vizsgálataim célja tehát nem a különböző

feladathelyzetekkel hívható divergens gondolkodás mérése, hanem az óvodapedagógus-jelöltek kreativitásért felelős személyiségjellemzőinek mérése különféle tevékenységekre jellemző viselkedéses megnyilvánulások alapján. Ennek mérésére az önbecslő skálák tűnnek a legalkalmasabbnak. Úgy gondolom ez a megközelítés többet árul el a pedagógusjelöltek kreatív képességeiről, mint a feladathelyzetekhez kötött gondolkodás vizsgálata. Így esett választásom a Tóth László által kidolgozott Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálának (TKBS) a kísérleti verziójára.

A TKBS elsősorban a középiskolás és idősebb diákok kreatív jellemzőinek megállapítására szolgál, tehát alkalmas főiskolás hallgatók vizsgálatára. (Tóth, megjelenés alatt). A TKBS egy 72 állítást tartalmazó önjellemző skála (2/e. sz. melléklet). A 72 állítás a személyiség 12 kreatív jellemzőjét reprezentálja. Tóth a kreativitást meghatározó személyiségjellemzőket a szakirodalmi leírások gyakorisága és megalapozottsága, illetve a kreativitáskutatók kutatásainak eredményei alapján választotta ki, tehát mindegyik személyiségjellemző bizonyítottan felelős a kreativitásért. A személyiség 12 kreatív jellemzője a TKBS-ben:

Nonkonformitás (NON)	Dominancia (DOM)
Komplexitás preferencia (KOM)	Kíváncsiság, érdeklődés (KÍV)
Kockázatvállalás (KOC)	Energikusság (ENE)
Gondolkodásbeli önállóság (GON)	Eredetiség, ötletesség (ERE)
Tűrelmetlenség (TÜR)	Kitartás (KIT)
Önérvényesítés (ÖNÉ)	Játékosság, humor (JÁT)

Mindegyik állítás jól érthető, s általában az egyének nagy biztonsággal el tudják dönteni az önmagukra jellemzőt.

Mindegyik kreativitásjellemzőhöz 6 állítás tartozik. Módszertani megfontolásból a 6 állítás fele pozitív, másik fele negatív állítás formájában van megfogalmazva. A vizsgálati személyeknek az állítások után található A, B, C, D vagy E betűk egyikét kell bekarikáznuk aszerint, hogy az egyes állításokkal mennyire értenek egyet. Minden esetben az A jelenti a nagyfokú egyetértést, B az egyetértést, C a köztes állapotot, D az egyet nem értést, és az E pedig a nagyfokú egyet nem értést.

Az értékelés során a pozitív állításoknál az A felől haladva E irányába csökken a pontszám (+2-től -2-ig), negatív állításoknál pedig nő a pontszám (-2-től +2-ig).

Az egyes kreatív jellemzőre így maximum 12 pont, és minimum -12 pont adható. Minél magasabb pontot ér el az egyén, annál inkább rendelkezik az adott jellemzővel. Összesítve a

72 itemre szerzett pontokat maximum 144 és minimum -144 pont érhető el. Minél inkább közelebb van az egyén a 144 ponthoz, annál kreatívabb személyiségűnek minősül.

2.5.5. Empátia

Az empátia mérésének egyik leggyakorlottabb módja az önbecslő skálák alkalmazása, amikor is a vizsgálati személyeket saját érzelmi állapotukról számoltatjuk be bizonyos élethelyzetekre vonatkozóan. Ezáltal azt tudhatjuk meg, hogy mennyire szoktak az egyének empatikusak lenni bizonyos helyzetekben, vagy másképpen fogalmazva, a vizsgált személy személyiségére a társas helyzetek viszonyában mennyire jellemző az empátia. Ennek mérésére kitűnően alkalmazható a Deutsch-Madde-féle empátiát mérő önbecslő skála (Deutsch-Madde, 1975), melyet az empátiás tendencia mérésére tartanak alkalmasnak. A vizsgálati személynek 33, empátiás hajlamra utaló vagy éppen annak hiányát jelölő állításról kell eldöntenie, mennyire ért egyet azzal (2/g. sz. melléklet). A TKBS-hez hasonló a vizsgálati személyek feladata, tehát az állítások után található A, B, C, D vagy E betűk egyikét kell bekarikáznuk aszerint, hogy az egyes állításokkal mennyire értenek egyet. Minden esetben az A jelenti a nagyfokú egyetértést, B az egyetértést, C a köztes állapotot, D az egyet nem értést, és az E pedig a nagyfokú egyet nem értést.

A 33 állításból 17 pozitív állítást tartalmaz, tehát a megállapítással való egyetértés foka az empátia erősebb mértékére utal. 16 állítás viszont negatív előjelű, azaz a fokozott egyetértés alacsony empátiát jelöl. A skála pontozási módja Likert-rendszerű. Az értékelésnél 0 és 5 pont között adható pontérték, ahol az A jelenti a nagyfokú egyetértést, B az egyetértést, C a köztes állapotot, D az egyet nem értést, és az E pedig a nagyfokú egyet nem értést. Az értékelés során a pozitív állításoknál az A felől haladva E irányába csökken a pontszám (5-től 0-ig), negatív állításoknál pedig nő a pontszám (0-tól 5-ig). Az állításokra adott válaszok összegzéséből megtudhatjuk, hogy a vizsgált személy milyen mértékben rendelkezik az empátia hajlamával. Minél közelebb teljesít a 165 ponthoz, annál nagyobb mértékű empátiás hajlam jellemzi a vizsgált személyt.

2. 6. A vizsgálat eredményeinek bemutatása

2.6.1. A pályaaorientáció (elhelyezkedéssel kapcsolatos elhivatottság és a pályával kapcsolatos értékelő viszonyulás) alakulása a képzés során

A pályaaorientáció mérését két módon igyekeztem megragadni. Egyrészt az óvodapedagógusi pályán való elhelyezkedéssel kapcsolatos elhivatottság tesztelésével, mely egy nyílt kérdésben öltött testet. A kérdésre, hogy mennyire szeretnék kipróbálni magukat a jelöltek az óvodapedagógusi pályán, a jelöltek több mint 90 %-a a két legerősebb választ adta. Vagyis mindenképpen óvodapedagógus akar lenni, vagy csak szeretné kipróbálni magát ezen a területen.

A továbbiakban kétféle felfogásmódban is felhasználtam a kérdésre kapott válaszokat. A hallgatók elhivatottsága megoszlásának prezentálására egy dichotóm változót hoztam létre. Tehát azok a hallgatók, akik mindenképpen óvodapedagógusok akarnak lenni, értelmezésem szerint erős elhivatottsággal rendelkeznek, míg minden más választ gyenge elhivatottságként fogtam fel. Az erős és a gyenge válaszok megoszlását a 2. táblázatban tüntettem fel.

2. táblázat
Elhelyezkedéssel kapcsolatos gyenge/erős elhivatottság megoszlása nappali és levelező tagozatos hallgatók körében, illetve a teljes mintán.

Minta	Elhivatottság				Összes (sorösszegek)	
	Gyenge		Erős			
	fő	%	fő	%	fő	%
Nappali tagozat	349	68,6	160	31,4	509	100
Levelező tagozat	111	58,1	80	41,9	191	100
Teljes minta	460	65,7	240	34,3	700	100

Ugyanakkor maga a kérdés felfogható egy egyitemes Likert-skálaként is, s ilyen értelemben folytonos változó képezhető annak érdekében, hogy korrelációs számításokat lehessen végezni.

A másik módszer, amivel a pedagóguspályához való értékelő viszonyulást mértem, a szemantikus differenciál skálázás módszere volt. A gyermek, óvodapedagógus és nevelés tartalmakra is megvizsgálva az értékelő, erő és dinamika faktorok konzisztenciáját, azt

kaptam, hogy mindhárom tartalomra vonatkozóan csak az értékelő faktor konzisztenciája volt megbízható, ezért csak ezeket az adatokat tüntettem fel (3. táblázat).

3. táblázat

Értékelő faktor konzisztenciája a véleményezett tartalmak esetében, valamint a három tartalom összegzéséből alkotott értékelő faktor konzisztenciája (theta-mutató).

Tartalom	Értékelő faktor konzisztenciája
Gyermek	0,8626
Óvodapedagógus	0,8290
Nevelés	0,7718
Összegzett	0,9097

Célkitűzéseim szempontjából az értékelő faktor a fontos, s hogy erősítsem e mérőeszközt, összevontam a három tartalomra vonatkozó értékelést, s így kaptam egy 0.9097 theta konzisztenciájú összegzett értékelő faktort. A konzisztencia vizsgálatot a theta-mutatóval végeztem, mely a Cronbach alfa-mutatóhoz hasonló erősségű mérés (Fedor-Hidegkuti-Münnich, 2001).

Ezek után megnéztem, hogy az elhivatottság és az értékelő faktor milyen mértékben korrelál. A Spearman korrelációs együttható 0,128; szignifikanciája 0.001. Tehát csekély pozitív korreláció tapasztalható a két változó között. A pályaaorientáció megállapítására ez a két változó szolgál, a köztük lévő korrelációtól függetlenül. A későbbiekben, a két változót külön-külön alkalmazom elemzéseimben.

A pályaaorientáció kapcsán az alábbi hipotézisekre kerestem a választ:

a) Feltételeztem, hogy a nappali tagozatos óvodapedagógus-jelöltek pályaaorientációja, azaz a pálya iránti elhivatottsága és értékelő viszonyulása a képzés során erősödést mutat. Úgy vélem, hogy az óvodapedagógus pályának a fokozatos megismerése, a képzés végén az egyre nagyobb arányú óvodai gyakorlat, ennek köszönhetően az identifikáció erősödése, illetve a diplomás szakemberré, értelmiséggé válás érzése kedvezően befolyásolja pályaaorientáció alakulását.

b) A levelező tagozatos hallgatók esetében nem számítok a pályaorientáció erősödésére tekintettel arra, hogy sok levelezős hallgató csak a diploma megszerzése érdekében végzi ezt a szakot, pályával való identitása ennél fogva kismértékű.

c) Úgy gondolom, 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.

Elsőként a pályán való elhelyezkedéssel kapcsolatos elhivatottság alakulását taglalom. A nappali tagozatos hallgatók évfolyamonkénti összehasonlítását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat

Az elhivatottság megoszlása a nappali tagozatos hallgatóknál az évfolyamok függvényében.

Évfolyam	Elhivatottság				Összes (sorösszegek)	
	Gyenge		Erős			
	fő	%	fő	%	fő	%
1. évfolyam	145	68,1	68	31,9	213	100
2. évfolyam	122	66,7	61	33,3	183	100
3. évfolyam	82	72,6	31	27,4	113	100
Nappali tagozatos hallgatók összesen	349	68,6	160	31,4	509	100

Chi-négyzet = 1,169; df = 2; $p < 0,557$

Magyarázat: a Chi-négyzet próba alapján az évfolyamok között nincs szignifikáns különbség a gyenge és az erős elhivatottság gyakoriságának tekintetében.

A 4. táblázat szerint a pályán való elhelyezkedés elhivatottsága nem változik az évek során. Hogy az elhelyezkedési nehézségek hatását vélhetjük e mögött felfedezni, vagy a pálya szépsége marad változatlan a képzési évek során, csak az értékelő faktor eredményeinek figyelembe vételével dönthetjük csak el.

Az elhivatottság terén a levelező tagozatos hallgatók esetében szintén nem tapasztalhatunk lényeges változást, melyet az 5. táblázat adatai tükröznek.

5. táblázat

Az elhivatottság megoszlása a levelező tagozatos hallgatóknál az évfolyamok függvényében.

Évfolyam	Elhivatottság				Összes (sorösszegek)	
	Gyenge		Erős			
	fő	%	fő	%	fő	%
1. évfolyam	44	51,2	42	48,8	86	100
3. évfolyam	67	63,8	38	36,2	105	100
Levelező tagozatos hallgatók összesen	111	58,1	80	41,9	191	100

Chi-négyzet = 3,106; df = 1; $p < 0,078$

Magyarázat: a Chi-négyzet próba alapján az évfolyamok között nincs szignifikáns különbség a gyenge és az erős elhivatottság gyakoriságának tekintetében.

A kapott eredményt szintén az értékelő faktor eredményeinek figyelembe vételével értelmezhetjük.

A nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók esetében a 6. táblázatban összefoglalt eredményeket láthatjuk.

6. táblázat

Az elhivatottság megoszlása a nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók esetében.

Nevelési gyakorlata	Elhivatottság				Összes (sorösszegek)	
	Gyenge		Erős			
	fő	%	fő	%	fő	%
Nincs	46	63,0	27	37,0	73	100
Van	65	55,1	53	44,9	118	100
Összes	111	58,1	80	41,9	191	100

Chi-négyzet = 1,165; df = 1; $p < 0,280$

Magyarázat: a Chi-négyzet próba alapján a nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók között nincs szignifikáns különbség a gyenge és az erős elhivatottság gyakoriságának tekintetében.

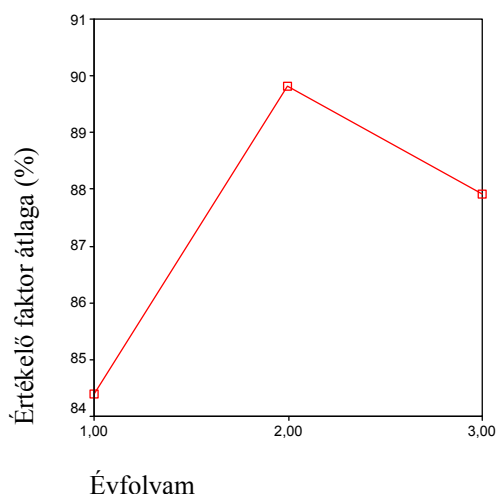
Nincs szignifikáns különbség a két minta között, ami azt jelenti, hogy a jelenleg is nevelői szerepben lévő levelezős hallgatókat nem jellemzi jobban az óvodapedagógusi pályán való elhelyezkedés igénye. Úgy tűnik e kérdésre a levelezős hallgatók az elhelyezkedési lehetőségek ismeretében, valamint a jelenlegi munkahelyük, életvitelük fényében adtak választ.

Második lépésként a pálya iránti értékelő viszonyulást vizsgáltam.

Az értékelő viszonyulás alakulását a gyermekhez, óvodapedagógushoz és neveléshez (összefoglalóan a pályához) a teljes mintán a 2. ábra, illetve a 7-8. táblázat mutatja.

2. ábra

Az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai a teljes mintán.



7. táblázat

Az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai a teljes mintán (az értékelő faktor 0-100% közötti értékeket vehet fel).

Évfolyam	N	Átlag	Szórás
1. évfolyam	299	84,4013	19,22734
2. évfolyam	182	89,8187	11,65930
3. évfolyam	218	87,9174	16,55580
Összes	699	86,9084	16,83793

$F = 6,526$; $df1 = 2$; $df2 = 696$; $p < 0,002$

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget láthatunk az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai tekintetében a teljes mintán.

8. táblázat

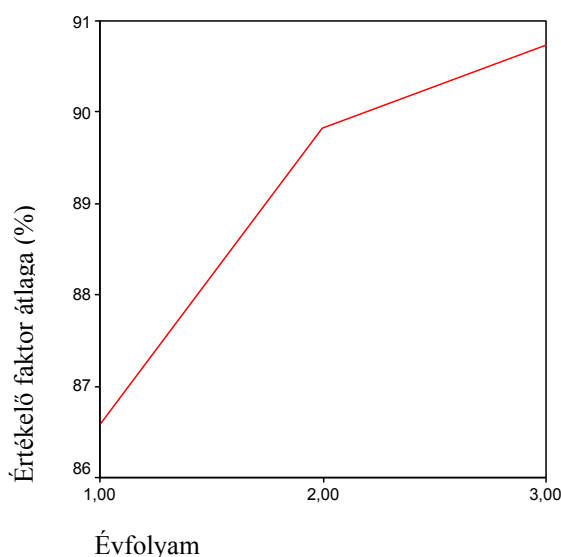
Az értékelő faktor átlagainak évfolyamonkénti összehasonlítása a teljes mintán (az értékelő faktor 0-100% közötti értékeket vehet fel; az alkalmazott statisztikai próba: Tukey-próba).

Összehasonlított évfolyamok	Átlagok különbsége	Szignifikanciaszint
1. évfolyam vs. 2. évfolyam	-5,4173	0,002
1. évfolyam vs. 3. évfolyam	-3,5161	0,048
2. évfolyam vs. 3. évfolyam	1,9013	0,494

Ugyanezt az összehasonlítást a nappali tagozatos hallgatók esetében a 3. ábra, valamint a 9-10. táblázat mutatja.

3. ábra

Az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai a nappali tagozatos hallgatói mintán.



9. táblázat

Az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai a nappali tagozatos hallgatói mintán (az értékelő faktor 0-100% közötti értékeket vehet fel).

Évfolyam	N	Átlag	Szórás
1. évfolyam	213	86,5822	14,44538
2. évfolyam	182	89,8187	11,65930
3. évfolyam	113	90,7345	12,07419
Összes	508	88,6654	13,08605

$$F = 4,892; df1 = 2; df2 = 505; p < 0,008$$

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget láthatunk az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai tekintetében a nappali tagozatos hallgatói mintán.

10. táblázat

Az értékelő faktor átlagainak évfolyamonkénti összehasonlítása a nappali tagozatos hallgatói mintán (az értékelő faktor 0-100% közötti értékeket vehet fel; az alkalmazott statisztikai próba: Tukey-próba).

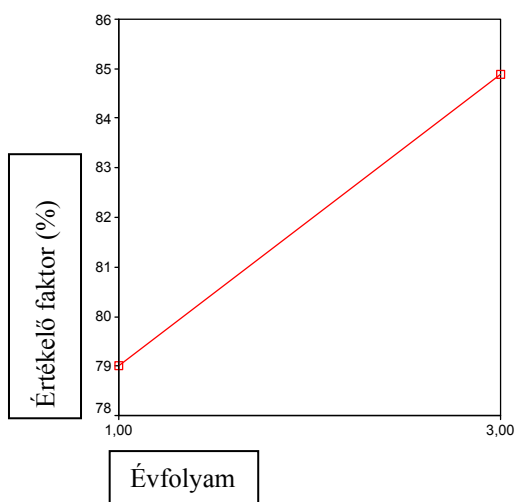
Összehasonlított évfolyamok	Átlagok különbsége	Szignifikanciaszint
1. évfolyam vs. 2. évfolyam	-3,2365	0,037
1. évfolyam vs. 3. évfolyam	-4,1524	0,017
2. évfolyam vs. 3. évfolyam	-0,9158	0,826

Látható, hogy a képzés második évében felerősödik az értékelő viszonyulás. Olyannyira, hogy a teljes mintán és a nappali tagozatos hallgatói mintán is az első évben szignifikánsan alacsonyabb az értékelő viszonyulás, mint a második évben (8.; 10. táblázat). Ez alátámasztja feltevésemet, miszerint a megnövekedett szakmai gyakorlatok életközelibbé varázsolják ezt a pályát, s vonzóbbá is teszik. Mindez azonban a második év végére következik be. Egy újabb év elteltével már nem növekszik az értékelő viszonyulás, annak ellenére, hogy teljesítették a hathetes szakmai gyakorlatot, amely egyébként az óvodai gyermekközösséggel való tartalmasság, a perfekcionizmus szempontjából lényegesen lazább együttlétet jelent. Elképzelhető, hogy az identifikációs folyamat leginkább másodév végére zajlik le, amely magyarázatul szolgálhat az értékelő viszonyulás kicsúcsosodásával ebben az időszakban. Míg a harmadévben, bár marad a magas értékelő viszonyulás, de mégis inkább az elhelyezkedés kérdése vetül fel leginkább.

Levelező tagozatos hallgatók esetében is megnéztem az értékelő faktor alakulását a képzési évek során (4. ábra; 11. táblázat).

4. ábra

Az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai a levelező tagozatos hallgatói mintán.



11. táblázat

Az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai a levelező tagozatos hallgatói mintán.

Évfolyam	N	Átlag	Szórás
1. évfolyam	86	79,0000	23,57212
3. évfolyam	105	84,8857	23,62247
Összes	191	82,2356	23,54552

$$F = 2,985; df1 = 1; df2 = 189; p < 0,086$$

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget nem láthatunk az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai tekintetében a levelező tagozatos hallgatói mintán.

A levelezős hallgatók esetében tendenciáját tekintve növekedést láthatunk az értékelő viszonyulásban a képzési évek során. Bár az elmozdulás nem szignifikáns, mégis jelzi a képzés súlyát e téren.

A nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelezős hallgatók összehasonlítását az értékelő faktor tekintetében a 12. táblázat mutatja.

12. táblázat

Az értékelő faktor átlagainak összehasonlítása nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelező tagozatos hallgatói mintán.

Nevelési gyakorlat	N	Átlag	Szórás
Nincs	73	81,6575	23,57212
Van	118	82,5932	23,62247
Összes	191	82,2356	23,54552

$$F = 0,071; df1 = 1; df2 = 189; p < 0,790$$

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget nem láthatunk az értékelő faktor évfolyamonkénti átlagai tekintetében a levelező tagozatos hallgatói mintán.

Nem láthatunk szignifikáns különbséget az értékelő viszonyulásban a két minta összehasonlításában, amely eltér feltevésemtől, s melynek magyarázatára az alábbiakban vállalkozom.

Hipotéziseim a nappali és levelező tagozatos hallgatók pályaeorientációjának alakulását illetően részben igazolódtak:

a) A nappali tagozatos pedagógusjelöltek pályán való elhelyezkedési szándéka, elhivatottsága ugyan magas, de nem mutat emelkedést a képzési évek folyamán. Ennek oka lehet a „Carpe diem!” szemlélet, azaz Popper Péter gondolataival élve a mai ifjúság jól érzi magát a felsőoktatásban, nem akar hamar felnőni, nem keresi a munkahelyi kötöttségeket (MOE Konferencia, 2002. nov.). A harmadév végén pedig, amikor az elhelyezkedés kérdése aktuálissá válik, az elhelyezkedési nehézségek miatt már sokan nem is az óvodapedagógusi pályán való érvényesülésben gondolkodnak.

A pályával kapcsolatos értékelő viszonyulás esetében igazolódtott hipotézisem. Az értékelő viszonyulás a képzési évek során szignifikáns erősödést mutat (8.; 10. táblázat), ami köszönhető a megnövekedett szakmai gyakorlatnak, s ezzel együtt talán egy erőteljesen lezajló identifikációs folyamatnak. Feltevésem annyiban viszont nem igazolódtott, hogy mindez a folyamat nem három év alatt, hanem már két év alatt lezajlik, hisz a másodév és

harmadév összehasonlításában nincs elmozdulás az értékelő viszonyulást illetően. A harmadév végére úgy tűnik az identifikációs folyamat többnyire lezárul, s a pályán való elhelyezkedés kérdése foglalkoztatja a pedagógusjelölteket.

b) A levelező tagozatos hallgatók esetében igazolódott hipotézisem, miszerint nincs erősödés a pályaaorientáció tekintetében. Bár a pálya iránti elhivatottságuk magas, sőt szignifikánsan magasabb, mint a nappali tagozatosoké ($\chi^2 = 6,732$; $df = 1$; $p < 0,009$), de esetükben sincs erősödés. Ez alátámasztja feltevésemet, miszerint a levelező tagozatos pedagógusjelöltek igen heterogén mintát alkotnak. Van, akinek csak a diploma megszerzése a célja, pl. a jelenlegi munkahelyen való előrelépés érdekében. Míg mások a GYED, GYES biztosította ingyenes tanulási lehetőségét kihasználva presztízből, önbecsülésük végett végzik el a szakot. S olyanok is vannak, akik a munkanélküliség kínzó magányából menekülnek a képzésbe, melyet követően munkát remélnek. Ez a heterogenitás lehet a magyarázata annak, hogy az elhivatottság tekintetében nincs elmozdulás a képzési évek során. Ugyanakkor a levelezős hallgatók már nincsenek olyan védett burokbán, mint a nappali tagozatos pedagógusjelöltek, tehát ők már tudhatják milyen munkanélkülinek lenni, esetleg olyan munkahelyen dolgozni, ahol önmegvalósításuk nem bontakozhat ki. Ráadásul többen költségtérítések is, ami az elkötelezettség szociálpszichológiai törvényének értelmében növeli annak értékét, amiért még áldozatokat is hozunk. Talán e tényekkel magyarázható a levelező tagozatos hallgatók erősebb elhivatottsága nappali tagozatos hallgatótársaikhoz viszonyítva.

A levelező tagozatos hallgatók pályával kapcsolatos értékelő viszonyulása habár nem szignifikáns, de tendenciáját tekintve emelkedést mutat, ami értelmezésemben azt jelenti, hogy a képzésnek sikerült vonzóvá varázsolnia az óvodapedagógusi pályát.

c) Harmadik hipotézisem, miszerint a nevelési gyakorlattal rendelkező levelezős hallgatók nagyobb pályaaorientációval fognak rendelkezni, mint a nevelési gyakorlattal nem rendelkező levelezős társaik, nem igazolódott. Sem az elhivatottságban, sem az értékelő viszonyulásban nem mutatkozott különbség közöttük. Ennek magyarázatát szintén a levelezős hallgatók heterogenitásában találhatjuk meg. Gondolok itt arra, hogy a nevelési gyakorlattal rendelkezők gyermekneveléssel kapcsolatos tapasztalatai nagyon eltérőek lehetnek, pl. szülői szerepkörben alkotott vélemények a saját gyermekei pedagógusairól, családi vagy munkahelyi körülmények jellemzői, leterheltség, stb. A nevelési gyakorlattal nem rendelkezőkre is igaz ez a sokszínűség, s ez eredményezheti a hasonló vélekedést.

Összegzésképpen kijelenthető, hogy a hallgatók pályaaorientációja erős, tekintettel arra, hogy, több mint 90 %-uk ki szeretné próbálni magát ezen a pályán, valamint az értékelő

viszonyulás is abszolút értelemben véve igen magas, közel 6-os fokozatú a hétfokú skálán az értékelő viszonyulás átlagértéke (A 7.; 9.; 11. táblázatban az „értékelő faktor átlaga>82” adat így is értelmezhető).

A képzés tehát megfelelően formálja a hallgatók pályaaorientációját. De gondolkodnunk kell azon, hogy a képzésbe az elhelyezkedési nehézségek miatt asszertív technikák tanítását nem lenne-e ildomos beépíteni. Úgy gondolom, hogy a pályaválasztás kérdésköre egyre inkább kitolódik a felsőoktatásban lévő hallgatók körére is.

2.6.2. A szervezőképesség alakulása a képzés során

A G-SZ teszt eredményeinek elemzését az ún. szervezőképesség index, mint egy pontossági index megkonstruálásával kezdtem. A tesztnek van egy optimális megoldása, azaz van egy optimális rangsor. Az optimális megoldástól való távolságot, azaz az egyes itemek ranghelytávolságainak összegét d / kivonva az összes lehetséges ranghelytávolságból ($d_{\max}$), majd osztva ugyanezzel a számmal, megkapjuk a szervezőképesség indexet:

$$szi = \frac{d_{\max} - d}{d_{\max}}.$$

Az így kapott mutató minél közelebb van az 1-hez, annál pontosabb a megoldás. A továbbiakban ezzel az indexszel, mint változóval végeztem az elemzéseket.

Ellenőriztem a teszt megbízhatóságát is. A konzisztencia vizsgálatot a theta-mutatóval végeztem, s eredményként 0,85-ös erősségű konzisztenciát kaptam. Tehát a teszt megbízható.

A szervezőképesség kapcsán az alábbi hipotézisekre kerestem a választ:

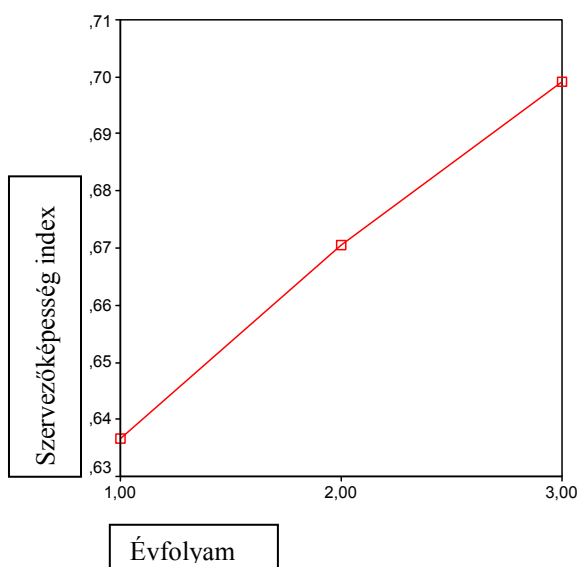
a) Első hipotézisem az volt, hogy a szervezőképesség vizsgálata során a harmadévesek jobban fognak teljesíteni, mint az alsóbb évesek, mivel az óvodai gyakorlat terén gazdagabb tapasztalattal rendelkeznek.

b) Feltételeztem azt is, hogy a sikerebben teljesítők jó tanulmányi eredménnyel bírnak.

Az évfolyamok összehasonlításában a szervezőképesség alakulása a teljes mintán az alábbiak szerint alakult (5. ábra; 13-14. táblázat):

5. ábra

A szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai a teljes hallgatói mintán
(a szervezőképesség index 0-1 közötti értéket vehet fel).



13. táblázat

A szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai a teljes hallgatói mintán.

Évfolyam	N	Átlag	Szórás
1. évfolyam	282	0,6365	0,18151
2. évfolyam	175	0,6705	0,17891
3. évfolyam	198	0,6991	0,15773
Összes	655	0,6645	0,17571

$$F = 7,666; df1 = 2; df2 = 652; p < 0,001$$

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget láthatunk a szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai tekintetében a teljes hallgatói mintán.

14. táblázat

A szervezőképesség átlagainak évfolyamonkénti összehasonlítása a teljes hallgatói mintán (az alkalmazott statisztikai próba: Tukey-próba).

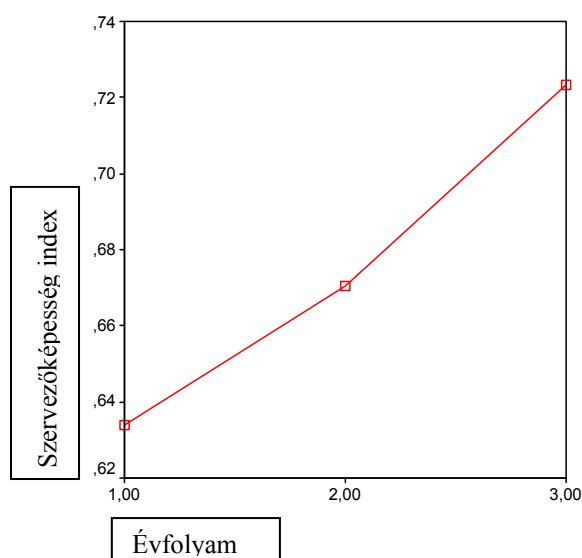
Összehasonlított évfolyamok	Átlagok különbsége	Szignifikanciaszint
1. évfolyam vs. 2. évfolyam	-0,0340	0,106
1. évfolyam vs. 3. évfolyam	-0,0626	0,000
2. évfolyam vs. 3. évfolyam	-0,0286	0,254

A szervezőképesség fejlődése javuló tendenciát mutat, olyannyira, hogy az első és harmadik képzési év összehasonlításában ez szignifikáns is.

Vajon mi játszik ebben szerepet? Megnéztem e mutató alakulását a nappali tagozatos (6. ábra; 15-16. táblázat), a levelező tagozatos (7. ábra; 17. táblázat), és a levelezős, nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező hallgatói mintán (8. ábra; 18. táblázat) is.

6. ábra

A szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai a nappali tagozatos hallgatói mintán (a szervezőképesség index 0-1 közötti értéket vehet fel).



15. táblázat

A szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai a nappali tagozatos hallgatói mintán.

Évfolyam	N	Átlag	Szórás
1. évfolyam	206	0,6339	0,18228
2. évfolyam	175	0,6705	0,17891
3. évfolyam	107	0,7234	0,15292
Összes	488	0,6645	0,17798

$F = 9,269$; $df1 = 2$; $df2 = 485$; $p < 0,001$

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget láthatunk a szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai tekintetében a nappali tagozatos hallgatói mintán.

16. táblázat

A szervezőképesség átlagainak évfolyamonkénti összehasonlítása a nappali tagozatos hallgatói mintán (az alkalmazott statisztikai próba: Tukey-próba).

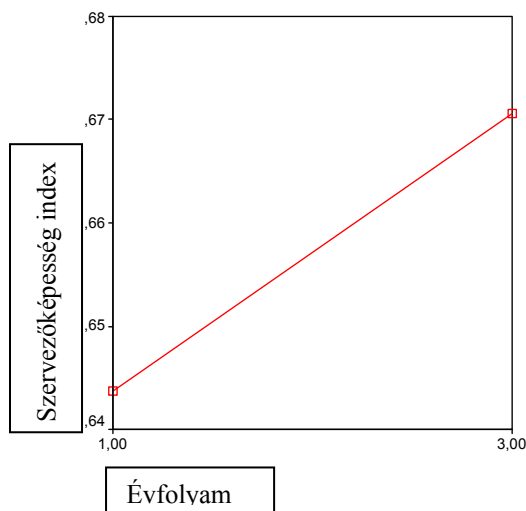
Összehasonlított évfolyamok	Átlagok különbsége	Szignifikanciaszint
1. évfolyam vs. 2. évfolyam	-0,0366	0,105
1. évfolyam vs. 3. évfolyam	-0,0895	0,000
2. évfolyam vs. 3. évfolyam	-0,0529	0,038

A nappali tagozatos hallgatók esetében ugyanaz a tendencia látható, mint a teljes mintán.

A szervezőképesség az alábbiak szerint alakult a képzés során a levelező tagozatos hallgatói mintán.

7. ábra

A szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai a levelező tagozatos hallgatói mintán
(a szervezőképesség index 0-1 közötti értéket vehet fel).



17. táblázat

A szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai a levelező tagozatos hallgatói mintán.

Évfolyam	N	Átlag	Szórás
1. évfolyam	76	0,6437	0,18042
3. évfolyam	91	0,6705	0,15934
Összes	167	0,6583	0,16927

$$F = 1,043; df1 = 1; df2 = 165; p < 0,309$$

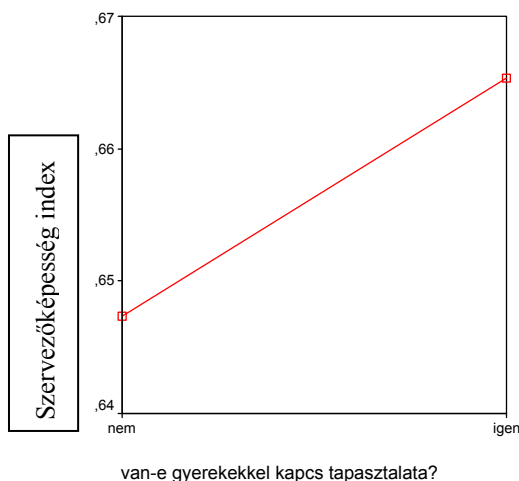
Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget nem láthatunk a szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai tekintetében a levelező tagozatos hallgatói mintán.

A levelező tagozatos pedagógusjelöltek esetében már nem láthatunk szignifikáns elmozdulást a szervezőképességet illetően. Úgy tűnik a képzés számukra e tekintetben nem gyakorol fejlesztő hatást.

Megnéztem a szervezőképesség alakulását is a nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelező tagozatos hallgatói mintán.

8. ábra

A szervezőképesség átlagainak összehasonlítása nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelező tagozatos hallgatói mintán (a szervezőképesség index 0-1 közötti értéket vehet fel).



18. táblázat

A szervezőképesség átlagainak összehasonlítása nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelező tagozatos hallgatói mintán.

Nevelési gyakorlata	N	Átlag	Szórás
Nincs	65	0,6474	0,16585
Van	102	0,6653	0,17186
Összes	167	0,6583	0,16927

$$F = 0,443; df1 = 1; df2 = 165; p < 0,507$$

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget nem láthatunk a szervezőképesség évfolyamonkénti átlagai tekintetében a nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelező tagozatos hallgatói mintán.

A szervezőképesség alakulását úgy tűnik nem befolyásolja az a tény, hogy a pedagógusjelölt rendelkezik-e nevelési gyakorlattal vagy sem.

A szervezőképesség alakulása tekintetében tehát csak a nappali tagozatos hallgatók körére jelenthetjük ki, hogy a képzés során javul e pedagógusi képesség. Esetükben valószínűleg a képzés magas kontaktóra száma, illetve ennek következményeképpen a több, önállóságot és komplexitást igénylő feladattal való szembesülés tehető felelőssé.

A szervezőképesség és a tanulmányi eredmény összefüggéseit is vizsgáltam (19. táblázat).

19. táblázat

A szervezőképesség és a pszichológia, pedagógia, óvodai gyakorlat tantárgyak tanulmányi eredmények összefüggései a teljes, nappali és levelező tagozatos, illetve a nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező hallgatói mintán. (Dőlt betűvel a Pearson korrelációs együttható, vastag betűvel a szignifikancia szint olvasható.)

Hallgatói minták	N	Tantárgyak		
		<i>Pszichológia</i>	<i>Pedagógia</i>	<i>Óvodai gyakorlat</i>
Teljes hallgatói minta	655	-0,039 0,316	-0,029 0,454	-0,034 0,387
Nappali tagozatos hallgatói minta	488	-0,048 0,290	-0,045 0,323	-0,027 0,557
Levelező tagozatos hallgatói minta	167	-0,014 0,858	0,016 0,833	-0,060 0,444
Nevelési gyakorlattal rendelkező hallgatói minta	102	-0,117 0,240	-0,133 0,184	-0,160 0,109
Nevelési gyakorlattal nem rendelkező hallgatói minta	65	0,173 0,169	0,329 0,008*	0,140 0,265

*p<0,05

Az adatokból látható, hogy nincs korreláció a szervezőképesség és a tanulmányi eredmény között.

Hipotéziseim szintén csak részben igazolódtak:

a) A szervezőképesség a képzési évek során csak a nappali tagozatos hallgatók esetében mutat emelkedő tendenciát, olyannyira, hogy az első és harmadik év viszonylatában ez szignifikáns is. A nappali tagozatos hallgatók átlageredményeikben nem különböznek lényegesen a levelező tagozatos hallgatók átlageredményeitől az első évben. Viszont a harmadévesek összehasonlításában már számottevő az átlagkülönbség (15.; 17. táblázat). 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.

b) A 19. sz. táblázatból egyértelműen kiderül, hogy a tanulmányi eredmény és a G-SZ szervezőképességet vizsgáló tesztben nyújtott hallgatói teljesítmény között nincsen

összefüggés. E tény magyarázata érdekében nyúlunk vissza a szervezőképesség képesség-struktúrák elmélete szerinti értelmezéséhez. Az elmélet és Csirszka szerint is a szervezőképesség a mentális képesség-struktúrába tartozó komplex képesség, amely absztrakciós, lényeglátási képességből, gondolkodási rugalmasságból, átfogó és nagy terjedelmű disztributív figyelemből, jó emlékezetből, jó kifejezőképességből és még több más „elemi” képességből tevődik össze (Csirszka, 1977). Ezt szűkítendő a Szervezői-képesség tesztkönyvének szerzői (1985, 5. o.) azt vallják, hogy a tesztbeli szervezési feladatok sikeres megoldásához problémaérzékenységre, a logikai összefüggések átlátására, és az idővel való helyes gazdálkodásra van szükség. Ha ez utóbbi képességek súlyát, szerepét összevetjük a főiskolai tanulás jellegével, akkor talán levonhatjuk azt a következtetést, miszerint nem elsősorban a problémaérzékenység, a logikai összefüggések átlátása szükséges a jó tanulmányi eredmény eléréséhez, hanem inkább az emlékezeti megtartás, a jó kommunikációs képesség és a megfelelő motiváció. A képesség-struktúra elmélete szerint tehát a G-SZ teszt szerint mérhető szervezőképesség és a jó tanulmányi eredmény mögött meghúzódó mentális képességek is benne vannak a mentális képesség-struktúrában, de egymással nem korrelálnak. Egyébként e magyarázatot támasztja alá az a tény, hogy a problémaérzékenységre és a logikai összefüggések átlátására épülő matematika tantárgyi tanulmányok bizonyulnak a legnehezebbnek hallgatóink számára. Valamint érdekes lenne megvizsgálni azt is, hogy a főiskolai oktatók a számonkérés alkalmával mely képességekre fektetik a hangsúlyt. Valószínűleg az emlékezet, kommunikációs képesség és motiváltság döntőbb szereppel bírna, szemben az önálló, összefüggésekre rávilágító, logikus gondolkodással. Ennek oka, hogy a hallgatók jó része rutintalan e kognitív stílus alkalmazásában. Ahogy Kocsis Mihály megjegyzi, egyre több olyan pedagógusjelölt kerül be a felsőoktatásba, akiknek középiskolai tanulmányi eredménye közepes szintű (Kocsis, 2003a.). Másrészt növekedett a hallgatói létszám, ezzel együtt az egy oktatóra jutó hallgatói arány, s ez azt eredményezte, hogy a kollokviumok, zárthelyi és beadandó dolgozatok rövidebb időtartalmúak, sokszor a leglényegesebb ismeretek számonkérésére szorítkozik. Ez liberálisabb értékelést is eredményezhet sok oktató esetében, aminek a következménye, hogy a tanulmányi eredmény tartalmilag nem tükrözheti a szervezőképességet.

A szakmai gyakorlatban nyújtott teljesítmény sem korrelál a szervezőképességgel. Vélhetően azért, mert „inkubátor”-helyzetben zajlik a hallgatók módszertani megméréstetése. Ez azt jelenti, hogy egy gyermekcsoporttal előre megtervezett és előkészített program szerint csak egy témában foglalkozik a hallgató, tehát nincs szükség disztributív figyelemre, differenciálásra, spontán helyzetek kiaknázására, az idői keretek szigorú tartására. Maga a

helyzet nem életszerű, hisz mindaz, amit most tanul, az a gyakorló pedagógusnak rutin feladat. A praktizáló pedagógus számára a különböző pedagógusi feladatok együttes teljesítése jelenti a nagy kihívást, amely már komolyan hívja a szervezőképességet. Természetesen a tanulás időszakában az „inkubátor”-helyzet a megfelelő, de kívánatos lenne a komplex feladatok végrehajtására jobban felkészíteni a hallgatókat, ami egyébként a harmadik év végére, a hathetes szakmai gyakorlat révén meg is történik. Ez láthattuk az előző hipotézis kapcsán is.

Összegzőképpen azt mondhatjuk, hogy hangsúlyozottabb szerepet kell kapnia a szakmai gyakorlatnak a képzésben, valamint több önállóságot és komplexitást igénylő feladat adását kellene kezdeményezni a képzésben. A harmadik év végén ez megtörténik a hathetes szakmai gyakorlattal és a szakdolgozat elkészítésével. Ennek hatását vélhetjük felfedezni a szervezőképesség szignifikáns emelkedésével a harmadik évre vonatkozóan nappali tagozatos hallgatók esetében.

Ugyanakkor meg kellene vizsgálni az oktatók osztályozási szokásait, az értékelés során alkalmazott szempontokat, preferenciákat annak fényében, hogy mely pedagógusi képességek alakulását, fejlődését szolgálják.

2.6.3. A nevelési stílus alakulása a képzés során

A konfliktusos nevelési helyzetek megoldásának módszerét Ungárné kutatásai (1978) alapján alkalmaztam az óvodapedagógus jelöltekre. Ungárné a választípusokat 5 típusba sorolta, az agresszív, restriktív, kooperatív, inerciás és indifferens jellegű válaszok alapján. Én a restriktív és az inerciás típusú válaszokat még két altípusra osztottam. Tudniillik a válaszok elemzése során úgy véltem, van különbség a restriktív válaszokon belül a között, hogy a pedagógusjelölt egy szabályt utasító módon, a gyermekben feszültséget kiváltva hangoztat (restriktív-utasító), vagy a gyermeki méltóságot figyelembe véve, feszültséget nem keltve építi ki, illetve erősíti a szabályokat, normákat (restriktív-tiszteletet sugalmazó).

Az inerciás válaszoknál pedig az empátia irányultsága szerint különítettem el a két altípust, tehát vagy a pedagógusjelölt azonosul a gyerekekkel (inerciás-empatikus), vagy a gyereket igyekszik azonosulásra készíteni vele, vagy a gyermek szüleivel (inerciás-azonosulásra készítő).

Elgondolásom helyességét konzisztencia vizsgálattal kívántam ellenőrizni. A választípusokat skálaként értelmezve néztem meg a konzisztenciájukat szintén a theta-

mutatóval (20. táblázat). A restriktív és inerciás válaszokat külön, az altípusaik összegzésével is megnéztem.

20. táblázat

A választípusok konzisztenciája (theta-mutató) a nyolc nevelési helyzetre vonatkozóan. (Az agresszió esetén csak 6, inerciás-azonosuló esetében pedig 7 nevelési helyzetre vonatkozóan, mivel csak ezekben a helyzetekben volt nem nulla a válaszsám.)

Választípus	Konzisztencia
Agresszív	0,344
Restriktív-utasító	0,587
Restriktív-tisztelő	0,509
Kooperatív	0,626
Inerciás-empatikus	0,419
Inerciás-azonosuló	0,116
Indifferens	0,306
Restriktív	0,674
Inerciás	0,453

A hét választípus közül csak a kooperatív és a restriktív választípus volt konzisztens (0.6 fölötti), az agresszív, inerciás és indifferens választípusok nem mutattak konzisztenciát. A restriktív választípuson belül a két altípus még fölötte van a 0.5-nek, ami enyhe fokú megbízhatóságot jelent.

A mérési eljárás tehát csak a kooperatív és a restriktív választípusok tekintetében megbízható, ezért csak e két választípus alapján végeztem el az elemzéseket. Valamint a többi választípust együtt értelmezve, a nem hatékony helyzetkezelést jelentő válaszok típusának számítottam és jelenítettem meg. Mivel hipotéziseimben éppen erre a két választípusra, mondhatni nevelési stílusra, illetve a hatékony és nem hatékony megoldásokra helyeztem a hangsúlyt, ezért célkitűzéseim teljesítésére alkalmas e módszer.

Az elemzést megelőzően megnéztem azt is, hogy az egyes nevelési helyzetek milyen változatos módon hívják a különböző választípusokat. Tettem ezt többek között azért, mert pl. az agresszív választípust az 5. és 6., az inerciás-azonosulásra késztető választ pedig az 5. helyzet nem hívta elő. Kíváncsi voltam tehát, hogy a nevelési helyzetek közül melyek hívnak kevés választípust, s ezek elhagyása a választípusok elmozdulásait miként módosítja.

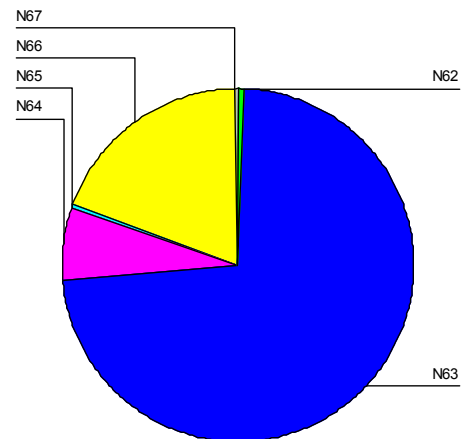
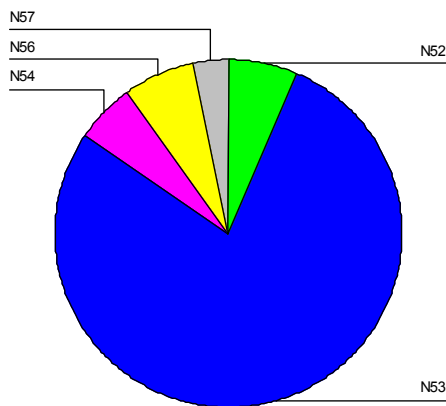
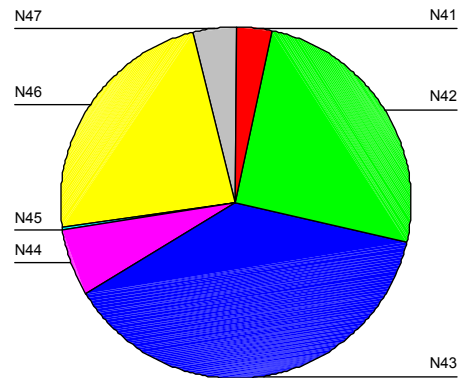
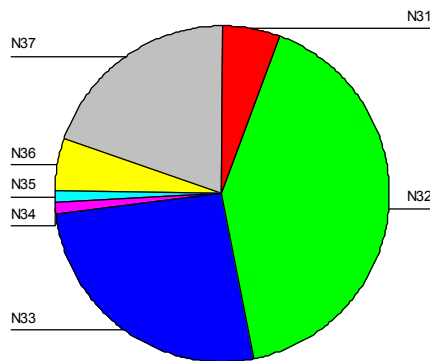
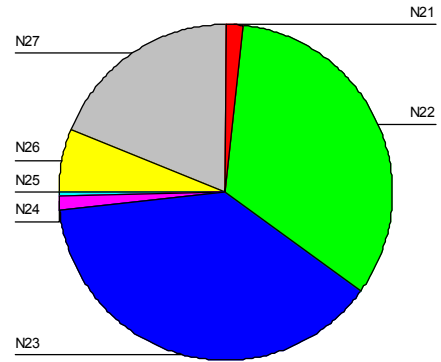
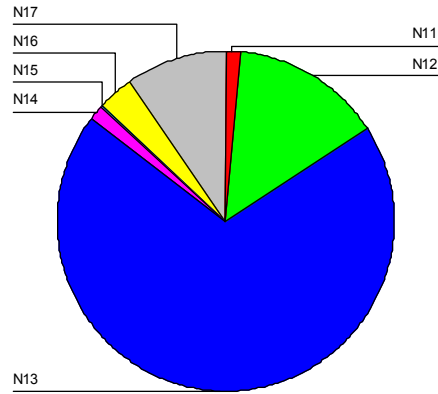
Az egyes nevelési helyzetekre adott választípusok megoszlásait az alábbi ábrákon láthatjuk (9. ábra).

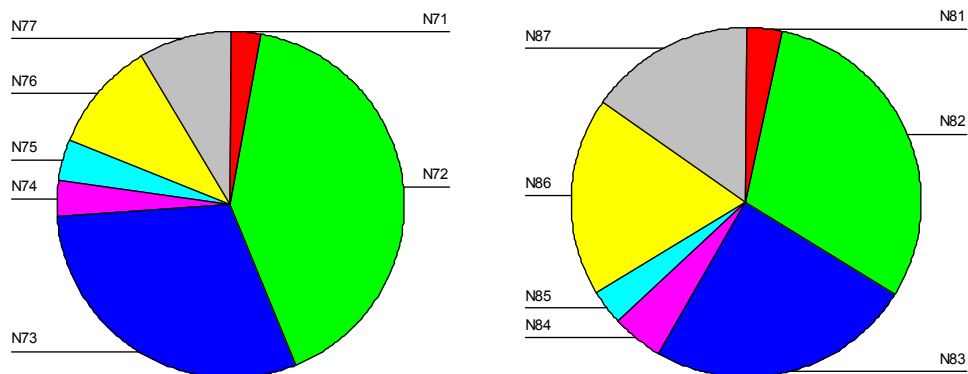
9. ábra

Az egyes nevelési helyzetekre adott válaszok választípusonkénti megoszlása:

(A számok tízes helyi értékei az 1-8 sorszámú nevelési helyzeteket, az egyes helyi értékei pedig a választípust jelölik az alábbiak szerint: 1. agresszív (piros); 2. restriktív-utasító (zöld); 3. kooperatív (kék); 4. inerciás-empatikus (lila); 5. indifferens (világoskék); 6. inerciás-azonosuló (sárga); 7. restriktív-tisztelő (szürke). Példa:

N23 = 2. számú nevelési helyzet kooperatív válasza.





A nevelési helyzetek közül az 1., 5. és 6. helyzet tartalmuknál fogva elsősorban a kooperatív válaszokat hívták, s a többi választ kevésbé vagy egyáltalán nem.

Az 1. szituációban ugyan mindegyik választípus jelen van, de mivel a matematika-foglalkozás alatt Pokémon kártyákkal játszó kisfiú nem követ el az óvodapedagógia szerint szabályszegést, ezért a hallgatók, ismerve a nagyfokú gyermeki önállóság biztosításának elvét, többnyire kooperatív választ adtak. A többi válasz – talán csak az elsőéves nappalis hallgatók restriktív-utasító válaszaitól eltekintve, ahol a fenti elv talán még nem mindenkinél szilárdult meg – jelentéktelennek mondható.

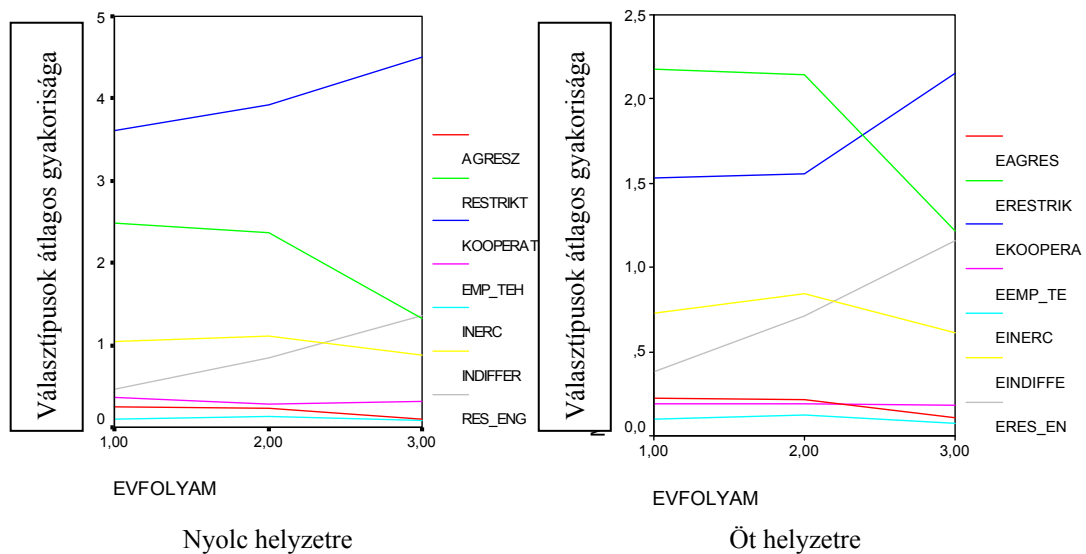
Az 5. és 6. helyzet paralel szituáció, mindkét helyzet egy segítségre szoruló óvodás gyermeket jelenít meg. Éppen ezért természetes, hogy a kooperatív válaszok dominálnak, ugyanakkor elmaradnak az agresszív válaszok, sőt az 5. helyzetnél még az azonosulásra készítő inerciás megoldásokkal sem találkozhatunk.

Megnéztem tehát a választípusok évfolyamonkénti összehasonlítását a teljes mintán nyolc és öt helyzetre vonatkozóan is (10. ábra).

10. ábra

A választípusok évfolyamonkénti összehasonlítása a teljes mintán nyolc és öt helyzetre vonatkozóan. A választípusok átlagos gyakorisága 0-8 közötti értéket vehet fel. Praktikus szempontok alapján az értéktengelyen csak a szükséges, 0-5 közötti értékeket tüntettem fel.

1. agresszív (piros); 2. restriktív-utasító (zöld); 3. kooperatív (kék); 4. inerciás-empatikus (lila); 5. inerciás-azonosuló (világoskék); 6. indifferens (sárga); 7. restriktív-tisztelő (szürke)



Jól látható, hogy nem változik lényegesen a különféle választípusok alakulása a képzési évek során a nyolc, illetve az öt nevelési helyzet mintánkénti összehasonlításában. Tehát kijelenthetjük, hogy a nyolc helyzetre épülő módszerünk ugyanolyan megbízható, mint a három, kevés választípust hívó helyzettel redukált öthelyzetes módszer. Ezért a továbbiakban az elemzést a nyolc helyzetre adott válaszok alapján végzem.

A nevelési stílus vizsgálatával kapcsolatos hipotéziseimet, s azok megválaszolását a könnyebb követhetőség céljából egymást követően fogom ismertetni.

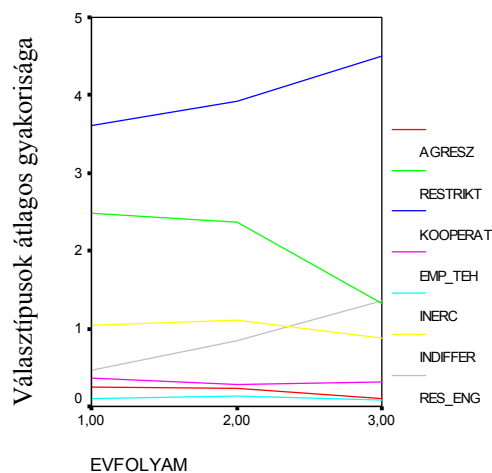
a) Feltételeztem, hogy a konfliktusos nevelési helyzeteket a felsőbb évesek sikeresebben oldják meg, azaz több kooperatív megoldási javaslattal fognak élni.

Elsőként megnéztem a választípusok alakulását az évfolyamok közötti összehasonlításban a nyolc nevelési helyzetre vonatkozóan a teljes mintán (11. ábra; 21-23. táblázat).

11. ábra

A választípusok évfolyamonkénti összehasonlítása a teljes mintán a nyolc helyzetre vonatkozóan. A választípusok átlagos gyakorisága 0-8 közötti értéket vehet fel. Praktikus szempontok alapján az értéktengelyen csak a szükséges, 0-5 közötti értékeket tüntettem fel.

Választípusok színek kódjai: 1. agresszív (piros); 2. restriktív-utasító (zöld); 3. kooperatív (kék); 4. inerciás-empátiás (lila); 5. inerciás-azonosuló (világoskék); 6. indifferens (sárga); 7. restriktív-tisztelő (szürke)



21. táblázat

A választípusok átlagai évfolyamonként a teljes mintán.

Választípus	Évfolyamok	Létszám		Átlag	Szórás
		Fő	Összes		
Restriktív	1. évfolyam	299	700	2,9431	1,78551
	2. évfolyam	183		3,2240	1,46350
	3. évfolyam	218		2,6835	1,56453
Restriktív-ut.	1. évfolyam	299	700	2,4783	1,79915
	2. évfolyam	183		2,3661	1,41513
	3. évfolyam	218		1,3257	1,43343
Restriktív-tisz.	1. évfolyam	299	700	0,4649	0,85605
	2. évfolyam	183		0,8579	1,12001
	3. évfolyam	218		1,3578	1,27017
Kooperatív	1. évfolyam	299	700	3,6020	1,94807
	2. évfolyam	183		3,9126	1,61143
	3. évfolyam	218		4,5092	1,97971

22. táblázat

A választípusok változásainak varianciaanalízise a teljes mintán.

Választípus	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Restriktív	5,420	df1=2; df2=697	0,005
Restriktív-utasító	36,593	df1=2; df2=697	0,000
Restriktív-tisztelő	43,983	df1=2; df2=697	0,000
Kooperatív	14,830	df1=2; df2=697	0,000

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget láthatunk a választípusok évfolyamonkénti átlagai tekintetében a teljes hallgatói mintán.

23. táblázat
A választípusok évfolyamonkénti összehasonlítása a teljes mintán (Tukey-próba).

Választípus	Évfolyamok	Átlagok különbsége	Szignifikanciaszint
Restriktív	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	-0,2809	0,162
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	0,2596	0,172
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	0,5405	0,003
Restriktív-ut.	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	0,1122	0,734
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	1,1526	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	1,0404	0,000
Restriktív-tisz.	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	-0,3930	0,000
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,8929	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,4999	0,000
Kooperatív	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	-0,3106	0,183
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,9072	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,5966	0,005

Amint az ábrából és a táblázatokból kitűnik, igazolódott az a feltevés, miszerint az óvodapedagógus-képzés hatékonyan képes formálni a hallgatók konfliktusos nevelési helyzetmegoldásait. A kooperatív és restriktív válaszok esetében az elmozdulás a harmadik képzési évben mutatkozik meg leginkább.

Érdekességgéppen említem meg, hogy amennyiben az eredeti elképzelésem szerinti hét választípus alakulását megvizsgáljuk, akkor szembeötlő, hogy a restriktív választípus két altípusa egymással ellentétes és szignifikáns elmozdulást mutat.

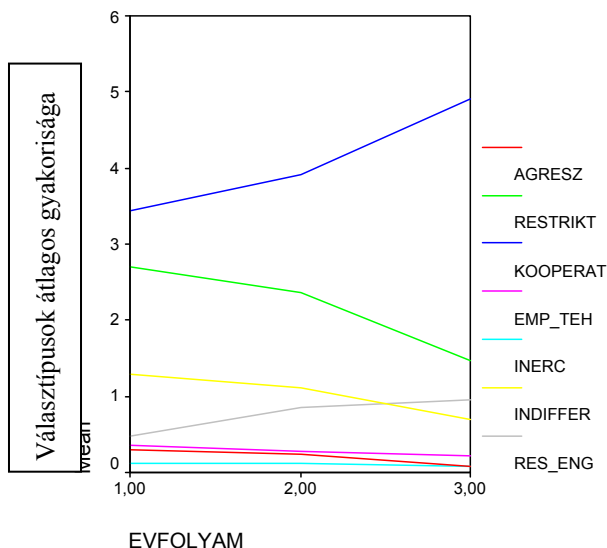
Bár az altípusok, mint mérőeszközök nem voltak konzisztensek, ennek ellenére mégis úgy vélem, hogy értelmezésre szorul e jelenség. Természetesen hangsúlyozva, hogy messzemenő következtetéseket ezzel kapcsolatban nem tehetünk. Úgy gondolom tehát, hogy a képzés hatására a hallgatók megtanulják a szabályok hatékonyabb kiépítésének és betartatásának módjait. Feltételezhetően a kommunikációs stílusban történik egy nagy arányú változás, hisz a közlés tartalma nem változik, ezért nem voltak külön-külön megbízható faktorok, csak együttesen. (Érdemes lenne a konfliktusos nevelési helyzetekre adott válaszokat a kommunikáció oldaláról is megvizsgálni.) A kooperatív nevelési stílust mutató hallgatók számának növekedése mellett tehát a restriktív nevelési stílussal rendelkezők esetében is feltételezhetünk javulást, fejlődést a képzés során.

Mindez a változás még inkább szembeötlőbb, ha csak a nappali tagozatos hallgatók választípusainak alakulását nézzük meg (12. ábra; 24-26. táblázat).

12. ábra

A választípusok évfolyamonkénti összehasonlítása nappali tagozatos mintán a nyolc helyzetre vonatkozóan. A választípusok átlagos gyakorisága 0-8 közötti értéket vehet fel. Praktikus szempontok alapján az értéktengelyen csak a szükséges, 0-5 közötti értékeket tüntettem fel.

1. agresszív (piros); 2. restriktív-utasító (zöld); 3. kooperatív (kék); 4. inerciás-empatikus (lila); 5. inerciás-azonosuló (világoskék); 6. indifferens (sárga); 7. restriktív-tisztelő (szürke)



24. táblázat

A választípusok átlagai évfolyamonként a nappali tagozatos hallgatói mintán.

Választípus	Évfolyamok	Fő	Összes	Átlag	Szórás
Restriktív	1. évfolyam	213	509	3,1737	1,70262
	2. évfolyam	183		3,2240	1,46350
	3. évfolyam	113		2,4248	1,53998
Restriktív-ut.	1. évfolyam	213	509	2,6995	1,72218
	2. évfolyam	183		2,3661	1,41513
	3. évfolyam	113		1,4779	1,43985
Restriktív-tisz.	1. évfolyam	213	509	0,4742	0,90363
	2. évfolyam	183		0,8579	1,12001
	3. évfolyam	113		0,9469	1,18654
Kooperatív	1. évfolyam	213	509	3,4319	1,74867
	2. évfolyam	183		3,9126	1,61143
	3. évfolyam	113		4,9115	1,97103

25. táblázat

A választípusok változásainak varianciaanalízise a nappali tagozatos hallgatói mintán.

Választípus	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Restriktív	10,493	df1=2; df2=506	0,000
Restriktív-utasító	22,945	df1=2; df2=506	0,000
Restriktív-tisztelő	10,030	df1=2; df2=506	0,000
Kooperatív	26,300	df1=2; df2=506	0,000

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget láthatunk a választípusok évfolyamonkénti átlagai tekintetében a nappali tagozatos hallgatói mintán.

26. táblázat

A választípusok évfolyamonkénti összehasonlítása a nappali tagozatos hallgatói mintán (Tukey-próba).

Választípus	Évfolyamok	Átlagok különbsége	Szignifikanciaszint
Restriktív	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	-0,0503	0,947
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	0,7489	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	0,7993	0,000
Restriktív-ut.	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	0,3334	0,860
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	1,2217	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	0,8882	0,000
Restriktív-tisz.	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	-0,3837	0,001
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,4727	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,0890	0,759
Kooperatív	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	-0,4806	0,019
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	-1,4796	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,9989	0,000

A nappali tagozatos hallgatók esetében egyértelmű a fejlődés a képzési évek során a kooperatív válaszok tekintetében, a restriktív válaszok pedig a második évtől kezdődően mutatnak szignifikáns elmozdulást.

Kijelenthető tehát, hogy a nappali képzés három évében a többnyire középiskolai padból kikerült, a gyermeknevelés szempontjából még csak bontakozó személyiségű hallgatók nem csak, hogy nyitottak a gyermeki világ megismerésére, de fogékonyak is a különféle nevelési szituációk kezelési módjának megtanulására a kellő kompetencia megszerzése érdekében.

Ha alaposabban megnézzük az ábrák futását, akkor látható, hogy a második főiskolai évet követően lesz meredekebb futása a vonalaknak. Ez talán érthető is, hisz az óvodában letöltendő gyakorlat ideje nem csak, hogy lényegesen megnövekszik, de a hallgatóknak egyre inkább egyedül kell irányítaniuk az óvodai csoportot. Lényegében a konfliktusos szituációk kezelése is az ő feladatuk lesz ebben az időszakban.

A kedvező válaszok növekedése tehát a nappali tagozatos hallgatóknál egyértelműen a képzés hatásának tulajdonítható. Ennek árnyaltabb értelmezésére az óvodapedagógus-képzés tartalmát és struktúráját kell bemutatnunk (27. táblázat).

27. táblázat
Az óvodapedagógus szak tantervi hálójá.

Szakmai gyakorlat	Félév						Összes
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	
Egyéni	36	30	36	40	40	18	200
Csoportos	-	-	56	56	32	-	144
Nyári	-	30	-	30	-	-	60
Külső	16	16	16	16	18	180	262
Összes óra	52	76	108	142	90	198	666

A táblázat értelmezése:

Egyéni gyakorlat: Az első évben csak az óvodával való ismerkedés, a gyermekcsoportok megfigyelése a feladat. Cél az óvodapedagógus hivatásra való beállítódás, a pálya iránti érdeklődés erősítése, a pályaismeret bővítése, óvodapedagógusi minta megfigyelése, tapasztalatok gyűjtése.

A második és harmadik évben már aktív szereplője a hallgató az óvodai történéseknek. A cél a szerzett elméleti, szakmódszertani ismeretek gyakorlati alkalmazása. A játéktevékenység szervezésének, vezetésének és az aktuális szakmódszertani ismeretek alkalmazásának gyakorlása. (Félévenként két nevelési terület feladatainak szervezése, megvalósítása.)

Csoportos gyakorlat: Az egyéni gyakorlathoz kapcsolódik a III-V. félévben. Az egyéni gyakorlat szakmódszertani feladatait megvalósító hallgató (hospitáló) megfigyelése, majd a gyakorlatvezető (mentor) óvodapedagógussal történő csoportos megbeszélés a feladat.

Nyári gyakorlat: A hallgató lehetőséget kap más óvodában is megfigyeléseket (II. félév), illetve megadott szempontok alapján feladatokat (IV. félév) végezni.

Külső gyakorlat: Az I-V. félévben csak megfigyeléseket, illetve egyéni feladatokat, pl. esettanulmány készítése, képességmérés, szociometriai vizsgálat stb. kell elvégeznie a hallgatóknak, mely feladatokat szemináriumokon kapnak a jelöltek.

A 180 órás, hathetes óvodai gyakorlat az utolsó félévben tulajdonképpen a gyakorlati képzés zárását jelenti. A hat hét alatt meg kell ismernie az óvodai csoportot, komplex módon alkalmazva ismereteit önállóan kell irányítania a gyermekközösséget. Játéktevékenységet és szakmódszertani foglalkozásokat kell kezdeményeznie az adott óvoda pedagógiai programjának megfelelően.

A fenti táblázat mutatja az óvodapedagógus-képzés szakmai tantárgyainak és óvodai gyakorlatának óraszámát a három év folyamán a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Karon. A szak képesítési követelményei is hasonló struktúrát ír elő, éppen ezért a többi főiskolán is hasonló e tantárgyak és az óvodai gyakorlat évfolyamonkénti aránya.

A táblázatból kiolvasható, hogy míg az első két év többnyire az elméleti felkészítésről és az óvodai gyakorlat megalapozásáról szól, addig a harmadik évben, főként a hatodik félévben már az önálló óvodai gyakorlat válik meghatározóvá. Ilyenkor töltik le a hallgatók a tömbösített (6 hetes) óvodai gyakorlatukat, melyben övük a főszerep, hisz gyakorlati záróvizsgát kell tenniük. Minthogy a megkérdezett harmadévesek a kérdés időpontjában vagy éppen gyakorlatukat töltötték, vagy már teljesítették azt, így érthető, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásánál a másodévesekhez viszonyítva szignifikánsan jóval többször alkalmaztak kooperatív válaszokat, mintahogyan azt a másodévesek tették az elsőévesekhez viszonyítva.

Észrevehető, hogy a második év végére ugyan nő a kooperatív válaszok súlya, de valójában a harmadik évben ugrik meg e választípus. Ezzel együtt drasztikusan csökken a harmadik évre a restriktív válaszok száma. Mintha valamilyen helyzetkezelő séma segítené a harmadéveseket az ilyen és ehhez hasonló szituációk kezelésében. Valószínűleg a tömbösített óvodai gyakorlat során találkozhattak, illetve próbálhattak ki olyan konfliktuskezelő módokat, melyek már itt, a válaszadásban éreztetik hatásukat. Például a 7. helyzet az árulkodásról szól. Tipikus jelenség az óvodában, s annak helyes kezelését a látott minták elsajátításával tanulják meg a hallgatók. Vagy például igen gyakori válasz volt a sárospataki hallgatók körében a második nevelési helyzetnél, hogy körbe ültetik a gyerekeket, s közösen nézik meg a sok játékkal érkező kislány játékait, illetve sokan utaltak egy olyan játéknpra, amely az otthonról hozott játékeszközökkel való közös játékot foglalja magában. A hatékonynak ígérkező konfliktusos nevelési helyzeteket kezelő stratégiák kiépülésének lehetünk tanúi tehát a nappali képzésben, a tömbösített óvodai gyakorlatnak köszönhetően. Feltehetjük egyébként a kérdést, hogy azok a személyiségformáló szemináriumok, tréningek, amelyek a drámapedagógia módszereivel segítik a konfliktuskezelési stratégiák elsajátítását, mennyiben szolgálnák a hatékonyabb nevelési stílus alakulását a hallgatók körében.

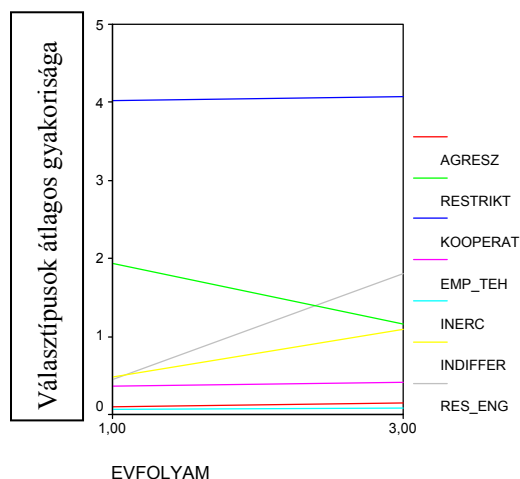
Kimondható tehát az a konklúzió, hogy a főiskolai képzés, azon belül is főként az óvodai gyakorlat a nappali tagozatos képzésben nagy mértékben képes felfejleszteni azokat a praktikus pedagógusi képességeket, melyek a konfliktusos nevelési helyzetek hatékonyabb kezelését szolgálják.

A levelezős képzés esetén a konfliktusos nevelési helyzetek megoldása tekintetében már jóval vegyesebb képpel találkozhatunk (13. ábra; 28-29. táblázat).

13. sz. ábra

A választípusok évfolyamonkénti összehasonlítása levelező tagozatos mintán a nyolc helyzetre vonatkozóan. A választípusok átlagos gyakorisága 0-8 közötti értéket vehet fel. Praktikus szempontok alapján az értéktengelyen csak a szükséges, 0-5 közötti értékeket tüntettem fel.

1. agresszív (piros); 2. restriktív-utasító (zöld); 3. kooperatív (kék); 4. inerciás-empatikus (lila); 5. inerciás-azonosuló (világoskék); 6. indifferens (sárga); 7. restriktív-tisztelő (szürke).



28. táblázat

A választípusok átlagai évfolyamonként nyolc helyzetre vonatkozóan a levelező tagozatos hallgatói mintán.

Választípus	Évfolyamok	Létszám		Átlag	Szórás
		Fő	Összes		
Restriktív	1. évfolyam	86	191	2,3721	1,86640
	3. évfolyam	105		2,9619	1,54996
Restriktív-ut.	1. évfolyam	86	191	1,9302	1,87736
	3. évfolyam	105		1,1619	1,41506
Restriktív-tisz.	1. évfolyam	86	191	0,4419	0,72930
	3. évfolyam	105		1,8000	1,21212
Kooperatív	1. évfolyam	86	191	4,0233	2,33125
	3. évfolyam	105		4,0762	1,90493

29. táblázat

A választípusok változásainak varianciaanalízise a levelező tagozatos hallgatói mintán.

Választípus	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Restriktív	5,694	df1=1; df2=189	0,018
Restriktív-utasító	11,490	df1=1; df2=189	0,001
Restriktív-tisztelő	22,196	df1=1; df2=189	0,000
Kooperatív	5,915	df1=1; df2=189	0,863

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között a restriktív válaszok esetében szignifikáns különbséget láthatunk a választípusok évfolyamonkénti átlagai tekintetében a levelező tagozatos hallgatói mintán.

Amint az ábrából és a táblázatokból kitűnik a kooperatív választípusra nem jellemző az elmozdulás, ugyanakkor igen magas a kooperatív válaszok aránya a többi válaszhoz viszonyítva.

A restriktív válaszok szignifikáns erősödést mutatnak a képzés során. Ugyanakkor a választípuson belül a restriktív-utasító és restriktív-tiszteletet sugalmazó válaszok aránya megfordul a harmadik év végére, s mindez szignifikánsan. Ebben az esetben - hasonlóan a korábbi feltételezéshez -, úgy tűnik, hogy a képzés kialakítja a hallgatókban a szabály kiépítésének azt a módját, mely kevésbé követelő, utasító, és feszültségkeltő, mint inkább tapintatos és a gyermeki méltóságot megtartó.

Szemmel látható változást tapasztalhatunk az ábrán az indifferens választípusok tekintetében is. Bár ennél a választípusnál sem vonhatunk le egzakt következtetéseket, de feltételezhetjük, hogy míg az első évben a pedagógusjelölt bizonyos helyzeteket kellő pedagógiai-pszichológiai tudás hiányában egyszerűen restriktív-utasító reagálással kezelte, addig a főiskola végére, szem előtt tartva a társadalmi elvárást is vagy restriktív-tiszteletet sugalmazó válasszal reagál le, vagy nem találva a jó megoldást indifferens választ ad. De miért nem találja a kooperatív megoldást? A levelezős hallgatók kontaktórája, ennél fogva a személyiségfejlesztését nagymértékben elősegítő szemináriumok és tréningek, valamint az irányított óvodai gyakorlati idő is jóval kevesebb, mint a nappali képzésben. (A nappali tagozatosok óraszámának 20-40 %-a közé tehető a levelező tagozatosok órászáma). Azok a praktikus tapasztalatok, amelyek a pedagógusképzéshez elengedhetetlenül szükségesek, nem olyan mértékben jelennek meg a képzésben, mint a nappali tagozatos hallgatók esetében. Sőt elképzelhető, hogy harmadik év végén a tömbösített óvodai gyakorlattal kerülnek először igazán olyan életközeli helyzetbe, ahol az adódó nevelési helyzetek egy részére nem rendelkeznek tanult mintával. Röviden szólva tehát, a társadalmi elvárásnak való megfelelés és esetlegesen a rutintalanság ténye befolyásolhatja ilyen kedvezőtlenül az indifferens válaszok növekedését.

A levelező tagozatos képzés kapcsán tehát a kontaktórák és az óvodai gyakorlatok hiánya tükröződik abban, hogy nem fejlődnek tovább a harmadév végére a konstruktív konfliktuskezelő stratégiák.

b) Véleményem szerint a felsőbb évesek ritkábban adnak majd indifferens, agresszív és tehetetlenséget tükröző inerciás válaszokat, vagy másként fogalmazva ők jutnak el leginkább a megoldásokig (restriktív és kooperatív válaszok). Azaz a képzés előrehaladtával a

kooperatív és restriktív válaszok együttes száma nőni fog, szemben a nem hatékony válaszokkal.

A hatékony és nem hatékony választípusok egymáshoz viszonyított arányát jelenítik meg a következő táblázatok az egyes évfolyamokra vonatkozóan (30-37. táblázatok).

30. táblázat

A hatékony és nem hatékony választípusok átlagai évfolyamonként a teljes mintán.

Választípus	Évfolyamok	Létszám		Átlag	Szórás
		Fő	Összes		
Hatékony	1. évfolyam	299	700	6,5452	1,67306
	2. évfolyam	183		7,1366	1,23499
	3. évfolyam	218		7,1927	1,56857
Nem hatékony	1. évfolyam	299	700	1,7625	1,40007
	2. évfolyam	183		1,7527	1,35409
	3. évfolyam	218		1,3807	1,31177

31. táblázat

A hatékony és nem hatékony választípusok változásainak varianciaanalízise a teljes mintán.

Választípus	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Hatékony	14,097	df1=2; df2=697	0,000
Nem hatékony	5,791	df1=2; df2=696	0,003

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget láthatunk a hatékony és nem hatékony választípusok évfolyamonkénti átlagai tekintetében a teljes hallgatói mintán.

32. táblázat

A hatékony és nem hatékony választípusok évfolyamonkénti összehasonlítása a teljes mintán (Tukey-próba).

Választípus	Évfolyamok	Átlagok különbsége	Szignifikanciaszint
Hatékony	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	-0,5915	0,000
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,6475	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,0560	0,930
Nem hatékony	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	0,0098	0,997
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	0,3818	0,005
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	0,3720	0,018

Érdekes eredményt olvashatunk ki a fenti táblázatokból. A hatékony válaszok száma csak a második évben emelkedik szignifikánsan. A nem hatékony válaszok viszont csak a harmadik év során csökkennek nagymértékben. Mintha a hallgatók a képzés során először a hatékony válaszadási lehetőségeket tanulnák meg, s csak azt követően kezdik felismerni, és

ezzel egyidejűleg módosítani az életképtelennek minősülő helyzetkezelési sémákat. Úgy tűnik, hogy 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”. E magyarázat valószerűségét igazolják az alábbi táblázatok (33.-37. táblázat), melyek a nappali és levelező tagozatos hallgatókra vonatkozóan ábrázolják a hatékony és nem hatékony válaszok alakulását a képzési évek során. Mint látható, mindkét tagozat esetében hasonló az eredmény, azaz a hatékony válaszok főként az első két évben növekednek, míg a nem hatékony válaszok a képzés végére mutatnak erős csökkenést.

33. táblázat

A hatékony és nem hatékony választípusok átlagai évfolyamonként a nappali tagozatos hallgatói mintán.

Választípus	Évfolyamok	Létszám		Átlag	Szórás
		Fő	Összes		
Hatékony	1. évfolyam	213	509	6,6056	1,44208
	2. évfolyam	183		7,1366	1,23499
	3. évfolyam	113		7,3363	1,56188
Nem hatékony	1. évfolyam	213	509	2,0704	1,38036
	2. évfolyam	183		1,7527	1,35409
	3. évfolyam	113		1,0619	1,17476

34. táblázat

A hatékony és nem hatékony választípusok változásainak varianciaanalízise a nappali tagozatos hallgatói mintán.

Választípus	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Hatékony	12,362	df1=2; df2=506	0,000
Nem hatékony	21,328	df1=2; df2=505	0,000

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget láthatunk a hatékony és nem hatékony választípusok évfolyamonkénti átlagai tekintetében a nappali tagozatos hallgatói mintán.

35. táblázat

A hatékony és nem hatékony választípusok évfolyamonkénti összehasonlítása a nappali tagozatos hallgatói mintán (Tukey-próba).

Választípus	Évfolyamok	Átlagok különbsége	Szignifikanciaszint
Hatékony	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	-0,5310	0,001
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,7306	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	-0,1997	0,458
Nem hatékony	1.évfoly. vs. 2. évfoly.	0,3177	0,048
	1.évfoly. vs. 3. évfoly.	1,0085	0,000
	2.évfoly. vs. 3. évfoly.	0,6908	0,000

36. táblázat

A hatékony és nem hatékony választípusok átlagai évfolyamonként a levelező tagozatos hallgatói mintán.

<i>Választípus</i>	<i>Évfolyamok</i>	Létszám		<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
		Fő	Összes		
Hatékony	1. évfolyam	86	191	6,3953	2,14355
	3. évfolyam	105		7,0381	1,56846
Nem hatékony	1. évfolyam	86	191	1,0000	1,13759
	3. évfolyam	105		1,7238	1,36927

37. táblázat

A hatékony és nem hatékony választípusok változásainak varianciaanalízise a levelező tagozatos hallgatói mintán.

Választípus	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Hatékony	5,711	df1=1; df2=189	0,018
Nem hatékony	15,349	df1=1; df2=189	0,000

Magyarázat: az F-próba alapján az évfolyamok között szignifikáns különbséget láthatunk a hatékony és nem hatékony választípusok évfolyamonkénti átlagai tekintetében a levelező tagozatos hallgatói mintán.

A nappali és levelező tagozatos hallgatók tehát hasonló módon tanulják meg a képzés során a hatékony választípusok alkalmazását konfliktusos nevelési helyzetekben, s egyezőséget vélhetünk felfedezni a nem hatékony választípusok arányának csökkenésében is.

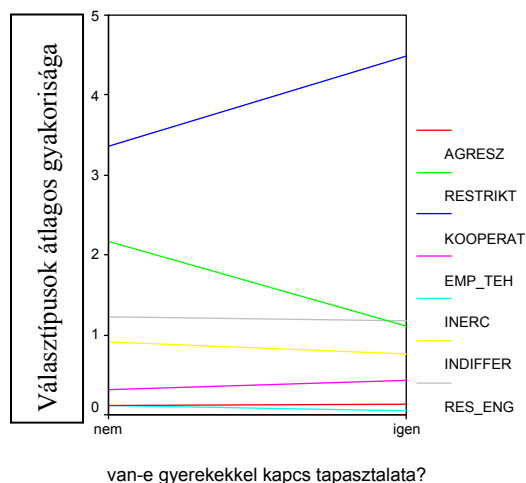
c) Feltételeztem, hogy azok a levelezős hallgatók, akik gyermekneveléssel foglalkoztak, illetve foglalkoznak akár szülőként, akár nevelőként, pedagógusként több megoldást jelentő választ adnak a gyereknevelésben tapasztalatlan hallgatókkal szemben. Ugyanakkor gyakoribbak lesznek esetükben a kooperatív válaszok is.

Az alábbi ábrán és táblázatokban arról kaphatunk képet, hogy a levelezős hallgatók, ha rendelkeznek gyermeknevelési tapasztalattal, akár szülőként, akár gyermekneveléssel kapcsolatos munkakör betöltésével, vajon miként oldják meg a konfliktusos nevelési helyzeteket szemben a pedagógiai gyakorlattal nem rendelkezőkkel (14. ábra; 38-39. táblázat).

14. ábra

A választípusok összehasonlítása nyolc helyzetre vonatkozóan a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező hallgatói mintán. A választípusok átlagos gyakorisága 0-8 közötti értéket vehet fel. Praktikus szempontok alapján az értéktengelyen csak a szükséges, 0-5 közötti értékeket tüntettem fel.

1. agresszív (piros); 2. restriktív-utasító (zöld); 3. kooperatív (kék); 4. inerciás-empatikus (lila); 5. inerciás-azonosuló (világoskék); 6. indifferens (sárga); 7. restriktív-tisztelő (szürke).



38. táblázat

A választípusok átlagai nyolc helyzetre vonatkozóan a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező hallgatói mintán.

Választípus	Nevelési gyakorlat	Létszám		Átlag	Szórás
		Fő	Összes		
Restriktív	nincs	73	191	3,3836	1,66358
	van	118		2,2712	1,62070
Restriktív-ut.	nincs	73	191	2,1644	1,90039
	van	118		1,1017	1,38607
Restriktív-tisz.	nincs	73	191	1,2192	1,29364
	van	118		1,1695	1,18614
Kooperatív	nincs	73	191	3,3562	1,90922
	van	118		4,4831	2,11115

39. táblázat

A választípusok változásainak varianciaanalízise a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező hallgatói mintán.

Választípus	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Restriktív	20,820	df1=1; df2=189	0,000
Restriktív-utasító	14,827	df1=1; df2=189	0,000
Restriktív-tisztelő	0,960	df1=1; df2=189	0,785
Kooperatív	1,244	df1=1; df2=189	0,000

Magyarázat: az F-próba alapján a nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező hallgatói minták között szignifikáns különbséget láthatunk a restriktív és kooperatív választípusok átlagai tekintetében.

A fenti ábrán és táblázatokban látható, hogy szignifikánsan magasabb kooperatív válaszokat, és szignifikánsan alacsonyabb restriktív-utasító válaszokat adnak a gyermeknevelési tapasztalatokkal rendelkezők. Tehát megállapítható, hogy a nevelési tapasztalatokkal rendelkezők már lényegesen több hatékony konfliktuskezelő stratégiával bírnak. Ez összhangban van azzal az állítással, miszerint az óvodai gyakorlat, mint a gyermekneveléssel kapcsolatos helyzetek megtapasztalása kedvezően alakítja a nevelési stílust. A képzés és a gyermekek között nevelő szerepben eltöltött idő együttesen alakítja a kívánatos kooperatív válaszok növekedését, és a nem kívánatos restriktív-utasító válaszok csökkenését. De vajon milyen mértékben játszik meghatározó szerepet a képzés és a gyermekneveléssel kapcsolatos tapasztalat?

Ennek körüljárására hasonlítsuk össze elsőként a végzős nappali szakos hallgatók eredményeivel az első évfolyamos levelezős hallgatók választípusait (40-42. táblázat).

40. táblázat

A választípusok átlagai nyolc helyzetre vonatkozóan a harmadéves nappali tagozatos (1. minta), valamint az elsőéves levelező tagozatos nevelési gyakorlattal nem rendelkező (2. minta) és rendelkező (3. minta) hallgatói mintán.

Választípus	Hallgatói minta	Létszám		Átlag	Szórás
		Fő	Összes		
Restriktív	1. minta	113	199	2,4248	1,53998
	2. minta	29		3,6207	1,71992
	3. minta	57		1,7368	1,60942
Restriktív-ut.	1. minta	113	199	1,4779	1,43985
	2. minta	29		3,1721	1,96521
	3. minta	57		1,2982	1,48763
Restriktív-tisz.	1. minta	113	199	0,9469	1,18654
	2. minta	29		0,4483	0,86954
	3. minta	57		0,4386	0,65513
Kooperatív	1. minta	113	199	4,9115	1,97103
	2. minta	29		2,5862	1,88068
	3. minta	57		4,7544	2,20617

41. táblázat

A választípusok változásainak varianciaanalízise nyolc helyzetre vonatkozóan a harmadéves nappali tagozatos (1. minta), valamint az elsőéves levelező tagozatos nevelési gyakorlattal nem rendelkező (2. minta) és rendelkező (3. minta) hallgatói mintán.

Választípus	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Restriktív	13,573	df1=2; df2=196	0,000
Restriktív-utasító	16,361	df1=2; df2=196	0,000
Restriktív-tisztelő	6,017	df1=2; df2=196	0,003
Kooperatív	15,657	df1=2; df2=196	0,000

Magyarázat: az F-próba alapján a hallgatói minták között szignifikáns különbséget láthatunk a választípusok átlagai tekintetében.

42. táblázat

A választípusok átlagainak különbsége nyolc helyzetre vonatkozóan a harmadéves nappali tagozatos (1. minta), valamint az elsőéves levelező tagozatos nevelési gyakorlattal nem rendelkező (2. minta) és rendelkező (3. minta) hallgatói mintán (Tukey-próba).

Választípus	Hallgatói minták	Átlagkül.	Szignifikancia
Restriktív	1. minta – 2. minta	-1,1959	0,001
	1. minta – 3. minta	0,6879	0,022
	2. minta – 3. minta	1,8838	0,000
Restriktív-ut.	1. minta – 2. minta	-1,6945	0,000
	1. minta – 3. minta	0,1796	0,753
	2. minta – 3. minta	1,8742	0,000
Restriktív-tisz.	1. minta – 2. minta	0,4986	0,051
	1. minta – 3. minta	0,5083	0,007
	2. minta – 3. minta	0,0097	0,999
Kooperatív	1. minta – 2. minta	2,3253	0,000
	1. minta – 3. minta	0,1571	0,882
	2. minta – 3. minta	-2,1682	0,000

Nagyon hasonló eredményt látunk a végzős nappali tagozatos és az elsőéves nevelési gyakorlattal rendelkezők összehasonlításában a kooperatív választípus tekintetében. Ez azt jelenti, hogy a nevelési gyakorlattal rendelkező levelezős pedagógusjelöltek már az első évfolyam végén többnyire ugyanazzal a tudással rendelkeznek a nevelési helyzetek kooperatív megoldása szempontjából, mint a végzős nappali szakos hallgatók. Mindkét mintára jellemző, hogy az elsőéves nevelési gyakorlattal nem rendelkezőkkel szemben szignifikánsan több a kooperatív és kevesebb a restriktív választípus. Ebben az összehasonlításban úgy tűnik döntően a nevelési gyakorlat határozza meg a nevelési helyzetek hatékonyabb megoldásait. Esetünkben tehát igaz a mondás, hogy gyakorlat teszi a mestert.

A másik mód, ahogyan a képzés és a nevelési gyakorlat egymáshoz való viszonyát körüljárhatjuk, az a levelezős hallgatók évfolyamonkénti és gyermeknevelési tapasztalattal bíró vagy nem bíró mintáinak interakciós vizsgálata a kooperatív és restriktív-utasító választípusok mentén. Azért e két választípus alapján történik az interakciós elemzés, mert e két választípus tekintetében találtam szignifikáns elmozdulást a nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező hallgatói minta összehasonlításában (39. táblázat).

Mindkét esetben találunk interakciót a változók között (43-45. táblázat).

43. táblázat

A levelező tagozatos hallgatók évfolyamonkénti és nevelési gyakorlat szerinti megoszlása.

		Nevelési gyakorlat		Összes
		nincs	van	
Évfolyam	1.évfolyam	29	57	86
	3. évfolyam	44	61	105
Összes		73	118	191

44. táblázat

A kooperatív és restriktív-utasító választípusok átlagai a nyolc helyzetre vonatkozóan levelező tagozatos hallgatók évfolyamonkénti és nevelési gyakorlat szerinti mintái alapján.

Választípus	Évfolyam	Átlag Nevelési gyakorlat	
		nincs	van
Restriktív-utasító	1. évfolyam	3,172	1,298
	3. évfolyam	1,500	0,918
Kooperatív	1. évfolyam	2,586	4,754
	3. évfolyam	3,864	4,230

45. táblázat

A levelező tagozatos hallgatók évfolyamonkénti és nevelési gyakorlat szerinti mintáinak interakciós elemzése a kooperatív és restriktív-utasító választípusok átlagainak összehasonlításában.

Választípus	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Restriktív-utasító	7,936	df1=187	0,005
Kooperatív	8,939	df1=187	0,003

Magyarázat: az F-próba alapján a hallgatói minták között szignifikáns különbséget láthatunk a kooperatív és restriktív-utasító választípusok átlagai tekintetében.

A restriktív-utasító válasz esetén szignifikáns csökkenést tapasztalhatunk a gyermeknevelési tapasztalattal nem rendelkező mintában, szemben a nevelési gyakorlattal rendelkező mintában. Ez a képzés hatékonyságát mutatja. Viszont a nevelési tapasztalattal nem rendelkezők harmadéves korukra sem fogják elérni azt a kedvező szintet a restriktív-utasító válaszok terén, mint a nevelési tapasztalással bíró elsőévesek.

Hasonlót figyelhetünk meg a kooperatív válaszok kapcsán is. Tehát a gyakorlattal nem rendelkezők kooperatív válaszai szignifikánsan növekednek, de végzős korukra nem érik el a gyakorlattal rendelkező elsőévesek szintjét. A gyakorlattal rendelkezők kooperatív válaszai viszont nem mutatnak szignifikáns elmozdulást (46. táblázat):

46. táblázat

A restriktív-utasító és kooperatív választípusok alakulása a levelező tagozatos évfolyamok között nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező hallgatói mintán.

Választípus	Nevelési gyakorlat	Érték (t)	Szabadságfok	Szignifikancia
Restriktív-utasító	nincs	-2,953	df1=71	0,004
	van	1,332	df1=117	0,186
Kooperatív	nincs	4,055	df1=71	0,001
	van	1,497	df1=116	0,157

Magyarázat: a t-próba alapján csak a nevelési gyakorlattal nem rendelkező levelező tagozatos hallgatói minta esetében láthatunk szignifikáns különbséget mindkét választípus átlagai tekintetében.

A nevelési gyakorlatnak tehát elsőbbségi hatása van a képzéssel szemben, bár a képzés is hatékonyságot mutat levelezős hallgatók esetében.

A konfliktusos nevelési helyzetek megoldásaiban mutatkozó nevelési stílusokról összességében elmondhatjuk tehát, hogy a nappali tagozatos képzésben, elsősorban az óvodai gyakorlatnak köszönhetően jelentős elmozdulás figyelhető meg a kooperatív stílus irányába, és jelentősen csökkennek a szigorú tükröző restriktív válaszok. Ugyanez igaz a levelező tagozatos hallgatókra is, bár az ő esetükben az a tény, hogy ha rendelkeznek komoly nevelési gyakorlattal, akkor a tapasztalás jobban meghatározza a kedvező nevelési stílus kialakulását, mint a képzés. Az interakciós elemzés kimutatta, hogy a képzés és a nevelési gyakorlat együttesen fejleszti a leghatékonyabban a kívánatos nevelési stílus kialakulását. 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.

2.6.4. A kreativitás alakulása a képzés során

A kreativitással kapcsolatos hipotéziseim igazolása előtt ellenőriztem a Tóth László-féle Kreativitás Becslő Skála 12 skálájának megbízhatóságát, szintén a theta-mutatóval. Egyedül az önérvényesítés skála mutatott 0,5 alatti konzisztenciát, míg a többi skála megbízhatónak bizonyult (47. táblázat).

47. táblázat
A TKBS alskáláinak konzisztenciája (theta-mutató).

TKBS alskálái	Konzisztencia
Nonkonformitás	0,594
Komplexitás preferencia	0,732
Kockázatvállalás	0,543
Gondolkodásbeli önállóság	0,597
Türelmetlenség	0,635
Önérvényesítés	0,490
Dominancia	0,763
Kíváncsiság	0,600
Energikusság	0,642
Eredetiség	0,620
Kitartás	0,734
Játékosság	0,755

A továbbiakban a TKBS alskáláit, mint változókat használtam az elemzésekhez.

a) Feltételeztem, hogy a felsőbb évesek a több szakmai gyakorlatnak köszönhetően kreatívabbak lesznek az alsóbb évesekkel szemben. Ugyanezt feltételezem a pedagógiai gyakorlattal rendelkező levelezős hallgatókra is.

A TKBS egyes skáláinak évfolyamonkénti összehasonlítását, illetve szignifikáns változásait a teljes mintán a 48-49. táblázat mutatja.

48. táblázat
A TKBS alskáláinak varianciaanalízise a teljes mintán.

TKBS alskálái	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Nonkonformitás	0,852	df1=2; df2=671	0,427
Komplexitás preferencia	3,128	df1=2; df2=676	0,044*
Kockázatvállalás	2,495	df1=2; df2=682	0,083
Gondolkodásbeli önállóság	11,477	df1=2; df2=668	0,000**
Türelmetlenség	2,695	df1=2; df2=677	0,068
Önérvényesítés	0,459	df1=2; df2=677	0,632
Dominancia	0,169	df1=2; df2=678	0,844
Kíváncsiság	0,561	df1=2; df2=684	0,571
Energikusság	6,669	df1=2; df2=686	0,001**
Eredetiség	0,230	df1=2; df2=675	0,795
Kitartás	2,347	df1=2; df2=682	0,096
Játékosság	0,515	df1=2; df2=678	0,598

Magyarázat: az F-próba alapján a teljes hallgatói mintán nézve csak a gondolkodásbeli önállóság, energikusság ($p^{**}<0,01$), valamint a komplexitás preferencia ($p^{*}<0,05$) esetében láthatunk szignifikáns elmozdulást a képzés során.

A táblázatból kiderül, hogy a 12 skála közül csak három skálára jellemző az elmozdulás, úgy is mondhatnánk, hogy a fejlődés, hisz az átlagértékek összehasonlításából ez derül ki (49. táblázat).

49. táblázat
A TKBS 3 alskálájának (komplexitás preferencia, gondolkodásbeli önállóság és energikusság) átlagértékei évfolyamonként a teljes mintán.

TKBS alskálái	Évfolyamok	Létszám		Átlag	Szórás
		Fő	Összes		
Komplexitás preferencia	1. évfolyam	287	679	3,2369	3,77602
	2. évfolyam	179		3,5251	3,89802
	3. évfolyam	213		4,0798	3,55260
Gondolkodásbeli önállóság	1. évfolyam	283	671	0,3993	3,49157
	2. évfolyam	178		1,0169	3,20923
	3. évfolyam	210		1,8429	3,13173
Energiakusság	1. évfolyam	294	689	1,2959	4,57372
	2. évfolyam	181		1,5635	3,83009
	3. évfolyam	214		2,6215	3,75565

A gondolkodásbeli önállóság és az energikusság igen dinamikusán fejlődik az évek során. Ez talán összefüggésben van azzal, hogy a kreditrendszerű főiskolai képzés bevezetésével szinte minden tantárgy mellé valamilyen számonkérési forma társul, hisz a kreditek megszerzése hallgatói teljesítményhez kötött. Ez azt eredményezte, hogy az egyes félévek teljesítendő tantárgyi követelményei akár a 20. kollokviumban, beszámolóban vagy dolgozatok, tanulmányok megírásában formát öltő számonkérést is elérhetik. Ez nem csak erősszpontosítást, hanem nagyfokú önállóságot is igényel a hallgatóktól. A harmadik évben a szakdolgozat megírása és az óvodai gyakorlati záróvizsga még inkább előidézi e képességek fejlődését. Ezt az állítást alapozhatja meg az a tény is, hogy mindkét alskála korrelációt mutat a szervezőképességgel (55. táblázat).

A komplexitás preferencia is fokozatosan fejlődik az évek során, köszönhetően talán szintén annak, hogy a felsőbb évfolyamokon átfogóbb és komplexebb feladatok jelennek meg az egyes tantárgyak körében, pl. komplexebb esettanulmányok, fejlődési naplók megírása, valamint az óvodai gyakorlatok területén is, hisz a szakmódszertani tantárgyak önálló csoportvezetést jelentenek sok fontos szakmai elv figyelembe tartása mellett. E feltételezésemet támasztja alá, hogy a komplexitás preferencia szintén szorosan együtt jár a szervezőképességgel is (55. táblázat).

A levelező képzésre vonatkozóan is megnéztem a TKBS alakulását az évfolyamok összehasonlításában (50. táblázat).

50. táblázat
A TKBS alskáláinak varianciaanalízise a levelező tagozatos hallgatói mintán.

TKBS alskálái	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Nonkonformitás	1,200	df1=1; df2=177	0,275
Komplexitás preferencia	1,507	df1=1; df2=182	0,221
Kockázatvállalás	0,583	df1=1; df2=185	0,446
Gondolkodásbeli önállóság	6,357	df1=1; df2=179	0,013*
Türelmetlenség	2,712	df1=1; df2=182	0,101
Önérvényesítés	0,020	df1=1; df2=180	0,889
Dominancia	0,272	df1=1; df2=185	0,603
Kíváncsiság	0,025	df1=1; df2=184	0,874
Energikusság	1,091	df1=1; df2=184	0,298
Eredetiség	0,032	df1=1; df2=179	0,859
Kitartás	0,019	df1=1; df2=181	0,889
Játékosság	0,078	df1=1; df2=180	0,781

Magyarázat: az F-próba alapján a levelező tagozatos hallgatói mintán nézve csak a gondolkodásbeli önállóság ($p^* < 0,05$) esetében láthatunk szignifikáns elmozdulást a képzés során.

Egyedül a gondolkodásbeli önállóság az, ami fejlődést mutat itt is (51. táblázat), vélhetően a szakdolgozatírásnak és a hathetes, tömbösített, nagyfokú önállóságot követelő óvodai gyakorlatnak köszönhetően. A képzés e tekintetben tehát kreativitást igényel és fejleszt, míg általánosságban elmondható, hogy a kreativitást igénylő (játékosság, eredetiség, ötletesség, kíváncsiság, stb.) óvodapedagógusi munkára kevésbé készít fel.

51. táblázat
A TKBS gondolkodásbeli önállóság alskálájának átlagértékei évfolyamonként a levelező tagozatos mintán.

	Évfolyamok	N=181	Átlag	Szórás
Gondolkodásbeli önállóság	1. évfolyam	80	0,7750	2,85061
	3. évfolyam	101	1,8911	3,03941

b) Feltételeztem, hogy a pedagógiai gyakorlattal rendelkező levelező tagozatos hallgatók több nevelési gyakorlatuknak köszönhetően kreatívabbak lesznek a pedagógiai gyakorlattal nem rendelkezőkkel szemben.

A hipotézisem igazolása céljából a TKBS alskáláit összehasonlítottam a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező hallgatói mintán (52. táblázat).

52. táblázat

A TKBS alskáláinak varianciaanalízise a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező hallgatói mintán.

TKBS alskálái	Érték (F)	Szabadságfok	Szignifikancia
Nonkonformitás	0,995	df1=1; df2= 177	0,320
Komplexitás preferencia	2173	df1=1; df2=182	0,142
Kockázattvállalás	1,011	df1=1; df2=185	0,316
Gondolkodásbeli önállóság	1,393	df1=1; df2=179	0,239
Türelmetlenség	0,387	df1=1; df2=182	0,535
Önérvényesítés	0,001	df1=1; df2=180	0,974
Dominancia	0,043	df1=1; df2=185	0,836
Kíváncsiság	4,880	df1=1; df2=184	0,028*
Energikusság	0,065	df1=1; df2=184	0,799
Eredetiség	2,440	df1=1; df2=179	0,120
Kitartás	0,603	df1=1; df2=181	0,438
Játékosság	0,422	df1=1; df2=18	0,517

Magyarázat: az F-próba alapján a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező hallgatói mintán nézve csak a kíváncsiság ($p^* < 0,05$) esetében láthatunk szignifikáns különbséget.

A nevelési gyakorlattal rendelkező, illetve nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók esetében csak a kíváncsiság terén látunk szignifikáns különbséget a nevelési tapasztalattal rendelkezők javára (53. táblázat).

53. táblázat

A TKBS kíváncsiság alskálájának átlagértékei nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező levelező tagozatos mintán.

Nevelési gyakorlat		N=186	Átlag	Szórás
Kíváncsiság	nincs	73	3,5753	3,57039
	van	113	5,0973	5,13734

Ez talán érthető is, ha arra gondolunk, hogy a gyermeknevelés folyamatában gyakran szembesül a szülő, pedagógus megoldatlan nevelési helyzettel. Ha feltételezzük, hogy az egyén elhivatott a pedagógus pálya, a nevelés iránt, akkor minden bizonnyal keresi a megoldásmódokat, s ez előhívja az újra való fogékonyságot, az érdeklődést. Ezt támasztja alá az a tény, hogy a nevelési gyakorlattal rendelkezőkre jellemzőbb a kooperatív megoldási helyzetkezelési mód, valamint kevésbé alkalmazzák a restriktív nevelési stílust (38-39. táblázat). Illetve a kíváncsiság együtt jár a kooperatív nevelési stílussal, s negatívan korrelál a restriktív megoldási móddal (55. táblázat).

Össességében kijelenthető tehát, hogy sem a képzés, sem a nevelésben szerzett gyakorlat nem eredményezi a kreativitás erősödését. Úgy tűnik tehát, hogy a pedagógusi pályára való felkészítéshez, sőt a szülői, illetve pedagógusi, nevelői státuszhoz nem illeszkedik szorosan a kreativitás. Pedig a pedagógus pálya igen is igényli a kreativitást (lásd: Kuzmina, 1963; Kelemen, 1967; Tóth, 2000). Mi lehet az oka ennek a diszkrepanciának?

A képzés oldaláról közelítve könnyebb megválaszolni ezt a kérdést. Hiszen ha csak a képzés követelményrendszerét vesszük alapul, akkor korábban is utaltam arra a tényre, hogy a hallgatók igen gyakran vannak teljesítményhelyzetben. Szinte minden hétre esik valamilyen megmérettetés, aminek megfelelni elég nehéz. Ezt alátámasztandó talán a legfrissebb adat, miszerint a három évvel ezelőtt indult nappali és levelező tagozatos képzés az alábbi létszámban indult, illetve fejeződött be 2005-ben Hajdúböszörményben (54. táblázat).

54. táblázat
2002-ben a DE HPFK-án indult óvodapedagógus szakos képzés hallgatói létszámának alakulása.

	Nappali	Levelező
Képzést kezdték (2002)	86	194
Sikeresen záróvizsgáztak (2005)	49	143
Diplomát kaptak (sikeres záróvizsgával és nyelvvizsgával is rendelkeznek)	33	88

A táblázatból is kiderül, hogy a képzés erősen teljesítményközpontú, a pedagógusjelöltek beállítódása feladatorientált, 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, talán a kreativitás fejlesztésének egyedüli megoldása az oldott légkörű, játékoságot megvalósító szemináriumok, tréningek biztosítása, valamint a kreativitást igénylő feladatadás.

c) Feltételeztem azt is, hogy a kreatívabb képességgel rendelkezők a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásaiban több kooperatív választ adnak, mivel a helyzet megoldása mellett a feszültségoldásra és a gyermek életkorának megfelelő válaszadásra is törekednek. Ezek együttes érvényesüléséhez kreativitásra van szükség.

Az alábbi táblázatban megnézhetjük, hogyan illeszkednek a TKBS alskálái a konfliktusos nevelési helyzetekre adott választípusokhoz. A kapott adatok értelmezését segítheti, ha a szervezőképesség és az empátia kapcsolatát is megvizsgáljuk a TKBS alskáláival, valamint a nevelési stílussal. Az 55. táblázatban a fenti változók korrelációi láthatók.

55. táblázat

A TKBS alskálái, a nevelési stílusok, a szervezőképesség és az empátia korrelációja egymással (Dőlt betűvel a Pearson korrelációs együttható, vastag betűvel a szignifikancia szint olvasható).

TKBS alskálái	Restriktív nev. stílus	Kooperatív nev. stílus	Szervezőképesség	Empátia
Nonkonformitás	-0,065 0,091	-0,015 0,699	0,051 0,267	-0,012 0,764
Komplexitás preferencia	-0,232 0,000**	0,227 0,000**	0,175 0,000**	0,136 0,001**
Kockázatvállalás	-0,076 0,048*	0,006 0,867	0,024 0,607	0,039 0,316
Gondolkodásbeli önállóság	-0,109 0,005**	0,110 0,004**	0,096 0,036*	-0,025 0,523
Türelmetlenség	0,046 0,234	-0,078 0,042*	-0,029 0,533	-0,046 0,245
Önérvényesítés	-0,077 0,044*	0,053 0,165	0,041 0,377	-0,015 0,710
Dominancia	-0,058 0,132	0,028 0,466	0,044 0,339	-0,003 0,940
Kíváncsiság	-0,229 0,000**	0,204 0,000**	0,107 0,019*	0,259 0,000**
Energikusság	-0,173 0,000**	0,163 0,000**	0,165 0,000**	0,075 0,056
Eredetiség	-0,166 0,000**	0,151 0,000**	0,086 0,060	0,121 0,002**
Kitartás	-0,077 0,045*	0,105 0,006**	0,000 0,996	0,066 0,094
Játékosság	-0,130 0,001**	0,127 0,000**	0,099 0,031*	0,290 0,000**
Restriktív nev. stílus	-	-	-0,052 0,253	-0,126 0,001**
Kooperatív nev. stílus	-	-	0,123 0,007**	0,159 0,000**

p* < 0,05; p** < 0,01

A kooperatív választípus a 12 TKBS faktor közül 8 faktorról korrelál, ezek közül hétnél pozitív korrelációt láthatunk, míg a türelmetlenség faktor esetében gyengébb és negatív a megfigyelhető együttjárás.

A hét faktor között szerepel a komplexitás preferencia, amely egyébként az empátiával és a szervezőképességgel is korrelációban áll, s negatív az együttjárása a restriktív választípussal. Ez többszörösen is megerősíti azt a feltételezést, miszerint a konfliktusos nevelési helyzetek kooperatív megoldásához szükség van jó szervezőképességre, komplexitásra és az adott helyzet megértésre.

A kooperatív választípus a gondolkodásbeli önállósággal is korrelációt mutat, amely skála egyébként a szervezőképességgel is mutat együttjárást, s negatívan jár együtt a restriktív választípussal, és egyedüli TKBS skála, amely a képzés során egyértelmű fejlődést mutat. Úgy tűnik nem véletlen e képességek együttjárása, hiszen ha arra gondolunk, hogy a pedagógusjelölt egy konfliktusos nevelési helyzetben jól akar teljesíteni, akkor át kell látnia a helyzet lehetséges kimeneteleit (komplexitás, szervezőképesség), s el kell döntenie, ki kell választania a helyes megoldást (gondolkodásbeli önállóság).

A TKBS eredetiség, kíváncsiság és játékosság skáláival szintén szoros az együttjárása a kooperatív választípusoknak. A fenti gondolatmenetet követve induljunk ki abból, hogy a konfliktusos helyzet optimális megoldásához nem csak, hogy át kell látni a résztvevők szemével a helyzetet (az empátiával szintén szoros az együttjárása a kooperatív válaszoknak), hanem a helyzet résztvevőinek igényeihez igazodó megoldást kell találni. A jó megoldás kereséséhez tehát eredetiségre, kíváncsiságra, ötletességre, s mivel óvodás gyerekekről van szó, nagyfokú játékosságra van szükség. Ez utóbbi képesség teszi lehetővé, hogy a konfliktus feszültségeit játéktevékenységbe vigye át a pedagógus, pl. mikor a homokot dobáló kisfiúnak azt mondja: "Gyere, építsünk közösen egy várat a dobálózás helyett!"

Az energikusság, kitartás, és úgy mond a türelem, szintén korrelációt mutat a kooperatív választípussal. E képességek arról szólnak, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek feszültségének elviselésére, valamint a kivárássra a jó megoldás megtalálásához, esetleg a helyzet résztvevői részéről érkező elutasításra felkészült az egyén. Tehát nem törekszik azonnali helyzetkezelésre, akár a saját feszültségeinek redukálására, esetleg a tekintélyelvű megnyilatkozásra. Restriktív választípusnál ezek az indítékok dominálnak, nem csoda, hogy a kitartás és az energikusság erősen korrelál, de negatívan a restriktív választípussal.

A restriktív választípusnál szintén sok, számszerűen 9 TKBS alskálával találhatunk korrelációt. Ez erősíti azt a feltevésünket, miszerint a kooperatív válaszadáshoz szükség van kreativitásra, míg a restriktív megoldásokhoz nem. Ha a restriktív válaszokat úgy értelmezzük, mint a helyzetet gyorsan és legegyszerűbben kezelni akaró megoldási módot, akkor könnyen értelmezhetővé válik e választípus negatív korrelációja a komplexitással,

kíváncsisággal, eredetiséggel, játékosággal (ezek a skálák korrelációt mutattak az empátiával is, s az empátia is negatívan korrelál a restriktív választípussal), valamint a kockázatvállalással, gondolkodásbeli önállósággal, önérvényesítéssel, energikussággal és kitartással. Az önérvényesítés nem volt konzisztens skála a mintánkon, ezért annak értelmezése irreleváns.

Összességében tehát kijelenthető, hogy megragadva a kooperatív és restriktív válaszadók konfliktusos nevelési helyzetekben történő megoldáskereső stratégiáit és a konfliktusos helyzetek dinamikáját érthetővé válik az egyén helyzethez való viszonyulása, stílusa. Röviden szólva tehát a konfliktusos nevelési helyzetben kooperatív megoldást kereső ember a helyzetet meg akarja érteni, akár emocionálisan is, ezt követően jó megoldást akar találni. Mindehhez, ha alkalmazni tudja a kreativitását, azon belül is egyfelől a komplexitást, gondolkodásbeli önállóságot (helyzet átláthatóságát biztosítják), másfelől az eredetiséget, kíváncsiságot, játékoságot (változatos megoldásmódokat garantálják), s ráadásul rendelkezik türelemmel, kitartással, energikussággal, akkor eljuthat az egyén a jó megoldáshoz. Mindezt az állítást támasztja alá az a tény is, hogy a szervezőképesség és az empátia is szorosan együttjár a kooperatív válasszal.

Szintén ezt az állítást támasztja alá, illetve a restriktív válaszadók megoldáskereső stratégiáját világítja meg a restriktív választípusok kreativitással és az empátiával való negatív korrelációja. Azaz konfliktusos nevelési helyzetben a restriktív stílussal rendelkező egyén nem elemzi a helyzetet, nem mérlegel, hanem a szabály erős kiépítésre koncentrálva egyszerű tiltó-utasító sémával gyorsan igyekszik megoldani a helyzetet.

Itt kell megemlítenünk azokat a kutatásokat, amelyek a pedagógiai folyamatot döntési helyzetekként kezelik, tehát azt vizsgálják, hogy egy nevelési helyzetben a pedagógus hogyan hoz döntéseket. Ez a szemlélet nagyon egybe cseng eredményeinkkel, s arra hívja fel a figyelmet, hogy a képzésbe érdemes lenne beépíteni olyan stúdiumot, ami ezt a döntési folyamatot 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, ami a teljes mintán nézve csak a gondolkodásbeli önállóságban, komplexitásban és az energikusságban mutatott fejlődést. Tehát van mit fejleszteni e téren.

d) Úgy gondolom, hogy a kreatív pedagógusjelöltek a szemantikus differenciál skálázás során egyértelmű elfogadást mutatnak a gyerek, óvodapedagógus és nevelés iránt. Mivel a

kreativitás egy könnyedebb, lazább gondolkodást és lelki állapotot igényel, ezért feltételezem, hogy inkább az elfogadó attitűd képes biztosítani ezt a lelki állapotot.

A szemantikus differenciál skála értékelő faktorát egybevetve a TKBS alskáláival az alábbi táblázatot olvashatjuk (56. táblázat).

56. táblázat
A TKBS alskáláinak korrelációja az értékelő faktoral
(Dőlt betűvel a Pearson korrelációs együttható, vastag betűvel a szignifikancia szint olvasható).

TKBS alskálái	Értékelő faktor
Nonkonformitás	-0,065 0,091
Komplexitás preferencia	-0,232 0,000**
Kockázattvállalás	-0,076 0,048*
Gondolkodásbeli önállóság	-0,109 0,005**
Tűrelmetlenség	0,046 0,234
Önérvényesítés	-0,077 0,044*
Dominancia	-0,058 0,132
Kíváncsiság	-0,229 0,000**
Energikusság	-0,173 0,000**
Eredetiség	-0,166 0,000**
Kitartás	-0,077 0,045*
Játékosság	-0,130 0,001**

$p^* < 0,05$; $p^{**} < 0,01$

A TKBS 12 alskálája közül 6 alskála (komplexitás preferencia; gondolkodásbeli önállóság; kíváncsiság; energikusság; eredetiség; játékosság) erős negatív korrelációban áll az értékelő faktoral. További 3 alskálánál (kockázattvállalás; önérvényesítés; kitartás) pedig szintén negatív korrelációt láthatunk. Csak a nonkonformitás, tűrelmetlenség és dominancia alskálák nem mutatnak együtt járást az értékelő faktoral.

Hipotézisem pusztán csak annyiban nyert igazolást, miszerint a kreativitás együttjárást mutat az értékelő faktoral. Feltételezésemmel ellentétben azonban az együttjárást negatív

előjelű. Ebből következik a megállapítás, miszerint a kreatívabb pedagógusjelöltek gyengébb értékelő attitűddel rendelkeznek a pedagógusi pályát illetően, mint a kevésbé kreatív társaik. Magyarázatként szolgálhat, hogy az értékelő faktort nem elsősorban egy elfogadó attitűdként kell értelmeznünk jelen esetben, hanem kognitív beállítódásként. A beállítódásról pedig tudjuk, hogy nem kedvez a kreativitásnak. Természetesen a kognitív beállítódás sem mentes az érzelmi viszonyulástól, gondoljunk csak a pedagógiában jól ismert Pygmalion-effektusra, vagy ahogy a pszichológia szaknyelvén nevezzük, projektív identifikációra. Minden valószínűség szerint e jelenségek is ellentétes módon járnak együtt a kreativitással. (Érdemes lenne megvizsgálni, azt is, hogy ha a pedagógusokat saját neveltjeik kapcsán kérdeznénk meg a konfliktusos nevelési helyzetek megoldását illetően, akkor vajon mennyire lennének kreatívak.)

A pedagógusképzésre vonatkozóan ebből azt a megállapítást vonhatjuk le, hogy a pedagógusjelöltek körében a gyermek, a nevelés és az óvodapedagógus tartalmak pozitív értékelő megítélése fontos attitűdként kell, hogy megjelenjen. Ugyanakkor a túlzott beállítódásra való hajlam, főként a neveltek megítélése terén nem szerencsés, többek között a kreativitás fejlődése szempontjából sem.

2.6.5. Az empátia alakulása a képzés során

A Deutsche-Madde empátia skála megbízhatóságát is ellenőriztem az elemzést megelőzően. A theta konzisztencia mutató 0,79, ami alapján szintén megbízhatónak mondható e mérési eszköz.

a-b) Feltételeztem, hogy az empátia skálán a felsőbb évesek, valamint a pedagógiai gyakorlattal rendelkező levelezős hallgatók magasabb empátiáról tesznek tanúbizonyságot a gazdagabb gyakorlati tapasztalataiknak köszönhetően.

Az alábbi táblázatok a teljes minta évfolyamok közötti összehasonlítását, valamint a levelezős hallgatók nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező mintáinak összehasonlítását mutatja (57-59. táblázat).

57. táblázat
Az empátia évfolyamonkénti átlagai a teljes hallgatói mintán.

Évfolyam	N	Átlag	Szórás
1. évfolyam	272	118,7831	10,75940
2. évfolyam	180	119,6833	9,35308
3. évfolyam	206	118,8883	10,62083
Összes	658	119,0623	10,34065

$$F = 0,452; df1 = 2; df2 = 655; p < 0,636$$

58. táblázat
Az empátia évfolyamonkénti átlagának összehasonlítása a teljes hallgatói mintán (Tukey-próba).

Összehasonlított évfolyamok	Átlagok különbsége	Szignifikanciaszint
1. évfolyam vs. 2. évfolyam	-0,9002	0,637
1. évfolyam vs. 3. évfolyam	-0,1053	0,993
2. évfolyam vs. 3. évfolyam	0,7950	0,732

59. táblázat
Az empátia, nevelési gyakorlattal rendelkezők, illetve nem rendelkezők átlagának összehasonlítása a levelező tagozatos hallgatói mintán.

Nevelési gyakorlata	N	Átlag	Szórás
Nincs	65	117,4308	10,12727
Van	106	118,8491	10,82483
Összes	171	118,3099	10,55757

$$F = 0,726; df1 = 1; df2 = 169; p < 0,395$$

Amint látható, nincs elmozdulás sem az évfolyamok, sem a levelezős hallgatók két mintája között. Úgy tűnik tehát, hogy az empátia sem a képzés során, sem a nevelési gyakorlatnak köszönhetően nem fejlődik. Ez igen meglepő eredmény. Ugyanakkor az látszik, hogy nem alacsony az átlag érték (165 pont lehet a maximum érték) és nem nagy a szórás. Mindebből arra következtethetünk, hogy a pedagógusjelöltek empátiája általában véve kellően magas, de a képzés nem eredményezi az empátia fejlődését. Hiányolhatók tehát 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. (E magyarázatot a szervezőképességnek és a TKBS három alskálájának, a gondolkodásbeli önállóságnak, a komplexitás preferenciának és az energikusságnak az alakulása is alátámasztja.) Sőt az óvodai gyakorlat a hallgatók

többségének esetében igen komoly teljesítményhelyzetet jelent. A követelményeknek való megfelelni akarás, a figyelő kritikus szemek olyan szorongásos szituációt eredményeznek, amelyben az ellazulás, a gyerekekre való önfeledt odafigyelés nem valósulhat meg. Szükséges lenne az óvodai gyakorlat teljesítményközpontúságán lazítani ahhoz, hogy a gyerekek és a pedagógusjelöltek kapcsolata empatikusabbá váljon.

A nevelési gyakorlattal rendelkezők esetében a magyarázat már jóval nehezebb. A legkézenfekvőbb magyarázatnak az tűnik, ha elfogadjuk a tényt, miszerint egy jó szintű empátia mindenképpen szükséges a nevelői munkához. De milyen fajta nevelői munkához? Meglátásom szerint az olyan pedagógiai helyzetek kezeléséhez, melyek esetleg a nevelő számára is újak, illetve melyekben a gyermek együtt érzésre, segítségre szorul. Feltételezésem valószínűségét támaszthatja alá az a tény, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek, a kreativitást igénylő szituációk ilyen típusú pedagógiai helyzetnek minősülnek, s esetükben korábban láthattuk is a kooperatív nevelési stílus és a kreativitás erős korrelációját az empátiával. Ugyanakkor a nevelési helyzetek túlnyomó része a nevelési gyakorlattal rendelkezők számára már rutinfeladatot jelent, amely nélkülözi az elmélyült empátiát, célja a helyzet mihamarabbi megoldása. Restriktív jellegű választípusokkal találkozhatunk leginkább ilyenkor, mely egyébként erős negatív korrelációt mutatott az empátiával.

Úgy tűnik tehát, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusjelölt pillanatnyi érzelmi állapotán, a nevelési helyzet megítélésén, a pedagógiai rutinfeladatok mennyiségén, tartalmán, de a személyiségére jellemző nevelési stílusán is múlik, hogy mennyire mutat empátiát. E tényezők tekintetében pedig nem számíthatunk lényeges különbségre a pedagógiai gyakorlattal rendelkezők és nem rendelkezők között.

c) Feltételeztem azt is, hogy a pedagógusi pályával kapcsolatos elhivatottság, illetve a pályával kapcsolatos értékelő viszonyulás erősebb empátiával jár együtt, mivel a pedagógusi pályában benne rejlik a gyermeki világgal való együttélés, ami a pálya iránti vonzalom alapja is lehet.

60. táblázat
Az empátia korrelációja az elhivatottsággal és az értékelő faktorról
(dőlt betűvel a Pearson korrelációs együttható, vastag betűvel a szignifikancia szint olvasható).

	Empátia
Elhivatottság	<i>0,173</i> 0,000
Értékelő faktor	<i>0,273</i> 0,000

Igazolódott hipotézisem, miszerint a pályával kapcsolatos elhivatottság és értékelő viszonyulás is fokozott empátiával jár együtt. Mindkét esetben valószínűleg a gyermekszeretet, a gyermekek nevelésének, formálásának igénye jelenik meg, mely a gyermek megértésében, a gyermekkel való azonosulásban realizálódik.

Összességében kijelenthetjük, hogy a pályaorientáció erősítésével fejleszteni lehet a pedagógusjelöltek empátiáját, ami jelen esetben egy kognitív beállítódást, egy szemléletet jelent. Buda Béla empátia-értelmezése is ezt támasztja alá, melynek elemzése e mű 73. oldalán olvasható.

d) Úgy gondolom, hogy a konfliktusos nevelési helyzet megoldásainál az empátikus pedagógusjelöltek jobban kedvelik a kooperatív megoldásokat, hisz ezeknél a válaszoknál a gyermeki feszültség csökkentése, a gyermekkel való azonosulás érvényre jut.

A konfliktusos nevelési helyzetekre adott választípusok együtt járását megvizsgálva az empátiával az alábbiakat láthatjuk (61. táblázat).

61. táblázat
Az empátia korrelációja a nevelési stílusokkal
(dőlt betűvel a Pearson korrelációs együttható, vastag betűvel a szignifikancia szint olvasható).

	Empátia
Restriktív	<i>-0,126</i> 0,001
Kooperatív	<i>0,159</i> 0,000

Amint a táblázatból kiolvasható a kooperatív válaszok valóban korrelálnak az empátiával, míg a restriktív válaszok szintén, de negatív előjellel járnak együtt az empátiás válaszokkal. 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. A restriktív válaszok nem igénylik a gyermek érzelmeinek megértését, pusztán a szabályok erősítésére szolgálnak, ezért negatív korrelációban van az empátiával. Ugyanerre a következtetésre jutottunk a kreativitás és a nevelési stílusok összehasonlításának eredményképpen is az 55. táblázat elemzése kapcsán.

Összességében tehát elmondhatjuk az empátia kapcsán, hogy a képzésben növelni kell az empátiát fejlesztő tréningeket, illetve az óvodai gyakorlatot kell megreformálni olyképpen,

hogy a perfekcionizmus háttérbe kerüljön, s megvalósuljon a gyermekekkel való önfelédtt együtt lét. Ugyanakkor megtudhattuk azt is, hogy a kooperatív nevelési stílust megvalósító hallgatók fontos eszköze az empátia. 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, csakúgy mint a pályaorientáció erősítése.

2.6.6. A nappali és a levelező tagozatos képzés összehasonlítása

a) Feltételezem, hogy a nappali tagozatos hallgatók jobban teljesítenek, mint a levelező tagozatos, pedagógiai gyakorlattal nem rendelkező hallgatók.

Elsősorban a képzésnek a pedagógusi képességekre kifejtett hatását szeretném a felvetésben megvizsgálni olyképpen, hogy a nevelési gyakorlatot, mint eredményt befolyásoló tényezőt, kizárom az összehasonlításból. Azt feltételezem, hogy a magasabb kontakt óraszám jobban kedvez a pedagógusi képességek kibontakozásának.

Az óvodapedagógus szak képesítési követelménye szerint a nappali tagozatos képzés kontakt óraszámának 2500 és 2800 óra közöttinek kell lennie. A levelező tagozatos képzés esetén az alábbiak szerint kell alakulnia a kontakt óraszámnak:

- Alapozó tárgyak esetén: 18-25 %
- Szakmai elméleti tárgyak esetén: 30-40 %
- Szakmai gyakorlat esetén: 14-24 %

Az alábbi táblázatban a tagozat és az évfolyam szerinti hallgatói megoszlást láthatjuk (62. táblázat). Amint látható igen kicsi a nevelési gyakorlattal nem rendelkező levelező tagozatos hallgatói minta. Éppen ezért a kapott eredmények csak tájékoztató jellegűek.

62. táblázat

A nappali tagozatos és a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal nem rendelkező hallgatók tagozat és évfolyam szerinti megoszlása.

		Nappali	Levelező, nevelési gyakorlat nincs	Összes
Évfolyam	1. évfolyam	213	29	242
	2. évfolyam	183	-	183
	3. évfolyam	113	44	157
Összes		509	73	582

Összehasonlítottam a nappali tagozatos és a levelező tagozatos, pedagógiai gyakorlattal nem rendelkező hallgatókat a tanulmányi eredmény, a pályaaorientáció, a szervezőképesség, a nevelési stílus, a kreativitás és az empátia szempontjából tagozat, évfolyam és a kettő interakciójában (63. táblázat).

63. táblázat

A nappali tagozatos és a levelező tagozatos, pedagógiai gyakorlattal nem rendelkező hallgatók összehasonlítása a tanulmányi eredmény, a pályaaorientáció, a szervezőképesség, a nevelési stílus, a kreativitás és az empátia szempontjából tagozat, évfolyam és a kettő interakciójában.

	Tagozat szerint		Évfolyam szerint		Tagozat és évfolyam szerint	
	F(1;581)	Szign.	F(1;581)	Szign.	F(1;581)	Szign.
Pszichológia	0,634	0,427	0,188	0,665	4,331	0,038*
Pedagógia	0,316	0,575	0,560	0,455	0,384	0,536
Gyakorlat	11,934	0,001**	3,725	0,055	7,989	0,005**
Elhivatottság	0,000	0,999	2,333	0,128	0,635	0,426
Értékelő faktor	3,350	0,068	8,725	0,003**	0,434	0,511
Szervezőképesség	0,120	0,730	3,910	0,049*	0,889	0,346
Kooperatív választíp.	11,620	0,001**	21,909	0,000**	0,774	0,380
Restriktív választípus	5,942	0,015*	4,381	0,037*	0,953	0,330
Nonkonformitás	3,560	0,541	0,501	0,823	0,205	0,651
Komplexitás prefer.	0,488	0,486	0,578	0,448	0,302	0,583
Kockázattvállalás	0,709	0,342	0,798	0,372	0,256	0,613
Gondolk. önállóság	0,230	0,632	8,918	0,003**	0,099	0,753
Türelmetlenség	3,515	0,062	0,216	0,642	1,097	0,296
Önérvényesítés	0,000	0,994	0,165	0,685	0,786	0,376
Dominancia	2,651	0,105	0,143	0,706	0,001	0,972
Kíváncsiság	0,054	0,817	0,364	0,547	0,894	0,345
Energikusság	1,349	0,246	0,933	0,335	1,101	0,295
Eredetiség	0,490	0,326	0,257	0,612	0,238	0,626
Kitartás	0,035	0,826	0,013	0,910	0,003	0,956
Játékosság	2,225	0,137	0,019	0,890	0,264	0,608
Empátia	4,714	0,031*	1,825	0,178	0,019	0,892

p* < 0,05; p** < 0,01

Ha az első oszlopot, tehát a nappali tagozatosok átlageredményeit összehasonlítjuk a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal nem rendelkező hallgatók átlageredményeivel, akkor láthatjuk, hogy az óvodai gyakorlatnál, a nevelési stílusnál és az empátiánál van szignifikáns különbség. Az óvodai gyakorlat esetében ez azt jelenti, hogy a nappali tagozatosok általában véve jobb eredményeket kapnak. Ez érthető is, hisz a lényegesen magasabb szakmai gyakorlati óraszámuk köszönhetően jobban is teljesítenek, valamint több lehetőségük van hatékony konfliktuskezelési technikák elsajátítására, s ezzel együtt az empátiájuk is jobban fejlődik.

Az óvodai gyakorlat tendenciáját tekintve az évek során is egyre eredményesebbé válik (2. oszlop). A tagozat és évfolyam interakciójából pedig az olvasható ki, hogy a magasabb óraszám és a képzési évek során szerzett tapasztalat együttesen javítja leginkább a szakmai gyakorlaton nyújtott teljesítményt.

A nevelési stílus tekintetében már érdekesebb a helyzet. Az értelmezést segítheti, ha megnézzük az átlagértékek interakciós táblázatát (64. táblázat).

64. táblázat

A nappali tagozatos és a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal nem rendelkező hallgatók mintáinak átlaga tagozatonkénti és évfolyamonkénti megoszlásban.

Választípus	Évfolyam	Átlag	
		Nappali	Levelező, nevelési gyakorlat nincs
Restriktív	1. évfolyam	3,1737	3,6207
	2. évfolyam	3,2240	-
	3. évfolyam	2,4248	3,1465
Kooperatív	1. évfolyam	3,4319	2,5862
	2. évfolyam	3,9126	-
	3. évfolyam	4,9115	4,1262

Amint látható, a nappali tagozatos hallgatók már a képzés első évének végén (a vizsgálat ekkor zajlott) szignifikánsan alacsonyabb restriktív és magasabb kooperatív válaszokat adtak konfliktusos nevelési helyzetben (63. táblázat 1. oszlopa). Ugyanakkor látható, hogy a fejlődés (átlagok elmozdulása) nem lett nagyobb mértékű a nappali tagozatos hallgatói mintában, mint a levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal nem rendelkezők körében (63. táblázat 3. oszlopa). Kijelenthetjük tehát, hogy a képzési évek során mindkét mintában szignifikáns fejlődést tapasztalhatunk (63. táblázat 2. oszlopa) a nevelési stílusok tekintetében, de az a tény, hogy a hallgató nappali vagy levelező tagozatos, nem befolyásolja lényegesen e

személyiségváltozó alakulását. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a levelező képzés a jelen kontakt óraszám mellett képes biztosítani a megfelelő fejlődést a nevelési stílus tekintetében.

Az évfolyamok átlagainak összehasonlításában a kapott eredmények értelemszerűen összhangban vannak a korábbi hipotézisek kapcsán tapasztalt eredményekkel, pl. az értékelő faktor, a szervezőképesség, a TKBS alsókálai közül a gondolkodásbeli önállóság korábban is szignifikáns fejlődést mutatott.

Hipotézisem megválaszolásához a 63. táblázat 3. oszlopát vizsgáltam meg. A táblázatból kiolvasható, hogy a pedagógusi képességek nem fejlődnek erőteljesebben a magasabb kontakt óraszámúknak köszönhetően. (Egyedül csak a pszichológia és az óvodai gyakorlat során szerzett érdemjegy mutat erősödést.) 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. Ugyanakkor szeretném még egyszer hangsúlyozni, hogy az alacsony levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal nem rendelkező hallgatói mintaszám miatt következtetésem csak tájékoztató jellegűek.

2.6.7. A képző intézmények összehasonlítása a tanulmányi eredmények, pedagógusi képességek, nevelési stílus tekintetében

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

65. táblázat

A soproni, szarvasi, hajdúböszörményi és sárospataki nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatók összehasonlítása a tanulmányi eredmény, a pályaeorientáció, a szervezőképesség, a nevelési stílus, a kreativitás és az empátia szempontjából.

	Szabadságfok	F	Szignifikancia
Pszichológia	df1=3; df2=506	3,330	0,019*
Pedagógia	df1=3; df2=506	19,784	0,000**
Gyakorlat	df1=3; df2=506	15,966	0,000**
Elhivatottság	df1=3; df2=506	3,056	0,028*
Értékelő faktor	df1=3; df2=501	3,063	0,028*
Szervezőképesség	df1=3; df2=485	0,456	0,713
Kooperatív választípus	df1=3; df2=506	1,068	0,362
Restriktív választípus	df1=3; df2=506	2,005	0,112

Nonkonformitás	df1=3; df2=492	4,519	0,004**
Komplexitás preferencia	df1=3; df2=492	3,395	0,018*
Kockázatvállalás	df1=3; df2=495	1,840	0,139
Gondolkodásbeli önállóság	df1=3; df2=487	0,353	0,787
Türelmetlenség	df1=3; df2=493	1,317	0,268
Önérvényesítés	df1=3; df2=495	1,098	0,349
Dominancia	df1=3; df2=491	1,793	0,148
Kíváncsiság	df1=3; df2=498	5,064	0,002**
Energikusság	df1=3; df2=500	1,447	0,228
Eredetiség	df1=3; df2=494	3,375	0,018*
Kitartás	df1=3; df2=499	9,770	0,000**
Játékosság	df1=3; df2=496	8,294	0,000**
Empátia	df1=3; df2=484	1,574	0,195

p*<0,05; p**<0,01

A hipotézisem több pedagógusi képesség tekintetében igazolódott. A fenti táblázatból kiderül, hogy a szervezőképesség, a nevelési stílus, az empátia és a TKBS 6 alszála esetében nem látunk lényeges eltérést a főiskolák között. Ugyanakkor a pszichológia, a pedagógia és az óvodai gyakorlat érdemjegyei, a pályaaorientáció és a TKBS 6 alszála tekintetében vannak eltérések, melynek értelmezéséhez meg kell vizsgálnunk az egyes intézmények összehasonlításában az eredmények alakulását (66. táblázat).

66. táblázat

A soproni, szarvasi, hajdúböszörményi és sárospataki nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatók összehasonlítása a tanulmányi eredmény, a pályaaorientáció, a TKBS 6 alszála szempontjából intézményi párosításban.

Vizsgált változó	Főiskola (fő)		Átlagkül.	Szignifikancia
Pszichológia	Sopron(153)	Szarvas(170)	-0,1029	0,881
		Hbősz.(115)	0,2125	0,511
		Sárosp.(70)	0,3943	0,128
	Szarvas	Hbősz.	0,3154	0,155
		Sárosp.	0,4972	0,027*
	Hbősz.	Sárosp.	0,1818	0,771
Pedagógia	Sopron(153)	Szarvas(170)	-1,0055	0,000**
		Hbősz.(115)	-0,6720	0,000**
		Sárosp.(70)	-0,6205	0,002**
	Szarvas	Hbősz.	0,3335	0,091
		Sárosp.	0,3850	0,102
	Hbősz.	Sárosp.	0,0515	0,992
Gyakorlat	Sopron(153)	Szarvas(170)	-0,4854	0,001**
		Hbősz.(115)	-0,6705	0,000**
		Sárosp.(70)	0,2778	0,304
	Szarvas	Hbősz.	-0,1851	0,506
		Sárosp.	0,7632	0,000**
	Hbősz.	Sárosp.	0,9483	0,000**

Elhivatottság	Sopron(153)	Szarvas(170)	0,0055	1,000
		Hbősz.(115)	0,1663	0,150
		Sárosp.(70)	0,2015	0,129
	Szarvas	Hbősz.	0,1608	0,157
		Sárosp.	0,1960	0,135
	Hbősz.	Sárosp.	0,0352	0,983
Értékelő faktor	Sopron(152)	Szarvas(167)	0,8578	0,099
		Hbősz.(115)	-0,1701	0,976
		Sárosp.(69)	-0,1293	0,993
	Szarvas	Hbősz.	-1,0279	0,052
		Sárosp.	-0,9871	0,163
	Hbősz.	Sárosp.	0,0409	1,000
Nonkonformitás	Sopron(150)	Szarvas(164)	0,0015	1,000
		Hbősz.(113)	0,5848	0,511
		Sárosp.(69)	1,6238	0,006**
	Szarvas	Hbősz.	0,5833	0,497
		Sárosp.	1,6223	0,005**
	Hbősz.	Sárosp.	1,0390	0,189
Komplexitás pref.	Sopron(149)	Szarvas(166)	1,3308	0,013*
		Hbősz.(111)	0,9192	0,234
		Sárosp.(70)	1,1743	0,158
	Szarvas	Hbősz.	-0,4115	0,823
		Sárosp.	-0,1565	0,992
	Hbősz.	Sárosp.	0,2551	0,973
Kíváncsiság	Sopron(153)	Szarvas(167)	1,5424	0,002**
		Hbősz.(112)	1,3893	0,020*
		Sárosp.(70)	0,6125	0,688
	Szarvas	Hbősz.	-0,1531	0,988
		Sárosp.	0,9299	0,327
	Hbősz.	Sárosp.	-0,7768	0,548
Eredetiség	Sopron(148)	Szarvas(167)	1,2541	0,010**
		Hbősz.(113)	0,7498	0,333
		Sárosp.(70)	0,9649	0,244
	Szarvas	Hbősz.	-0,5043	0,652
		Sárosp.	-0,2892	0,941
	Hbősz.	Sárosp.	0,2150	0,979
Kitartás	Sopron(152)	Szarvas(167)	1,2239	0,039*
		Hbősz.(114)	-0,9211	0,266
		Sárosp.(70)	-1,4308	0,074
	Szarvas	Hbősz.	-2,1450	0,000**
		Sárosp.	-2,6547	0,000**
	Hbősz.	Sárosp.	-0,5098	0,845

Játékosság	Sopron(151)	Szarvas(168)	1,6263	0,000**
		Hbősz.(112)	0,5936	0,461
		Sárosp.(70)	-0,1027	0,996
	Szarvas	Hbősz.	-1,0327	0,047*
		Sárosp.	-1,7290	0,001**
	Hbősz.	Sárosp.	-0,6963	0,501

p*<0,05; p**<0,01

A pszichológia esetében pusztán az jelenik meg, hogy a szarvasi főiskolán a tárgy oktatói a sárospataki kollégákhoz képest szignifikánsan liberálisabban osztályoznak.

Még érdekesebb a pedagógia tantárgy követelményeinek alakulása. A táblázatból kiderül, hogy Sopronban mindegyik főiskolához képest lényegesen szigorúbb osztályzatot kapnak az óvodapedagógus-jelöltek.

A gyakorlat kapcsán pedig a soproni és a sárospataki oktatók mondhatók szigorúbbnak szemben a szarvasi és hajdúböszörményi hasonló tárgyat oktatókkal.

A pályaorientáció (elhivatottság és értékelő faktor) tekintetében nem látunk lényeges eltéréseket az intézmények összehasonlításában, tehát e változók tekintetében is igazoltnak mondható hipotézisem.

A TKBS 6 alskáláját illetően azt az érdekességet vélhetjük felfedezni, hogy a 6 alskálából 5 alskála esetében a szarvasi főiskola hallgatói szignifikánsan alul teljesítettek a soproni óvodapedagógus-jelöltekkel, s 3 alskála esetében pedig a sárospataki és hajdúböszörményi hallgatókkal szemben. Ahhoz, hogy e kapott adatot értelmezni tudjuk, mélyrehatóbban kellene megvizsgálni a képzés tartalmi, követelménybeli különbségeit, erre jelen dolgozat keretében nincs lehetőség.

Összességében tehát elmondhatjuk a képző intézmények összehasonlítása kapcsán, hogy főként 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.

3. Összegzés

A pedagóguskutatás több évtizedes történetiségére alapozva vállalkoztam jelen értekezésemben arra, hogy megvizsgáljam, miként alakulnak az óvodapedagógus-jelöltek pedagógusi képességei a pedagógusképzés alkalmával. Tettem ezt azért, mert ilyen irányú kutatás az óvodapedagógusok körében még nem született, márpedig az óvodapedagógus-képzés több mint 150 éves, nemzetközileg is elismert múltja „kiérdemelte” a témával való foglalkozást. Értekezésem praktikus célja pedig az óvodapedagógus-képzés hatékonyságának elősegítése.

Az értekezés két nagyobb részből, egy elméleti összefoglalóból és egy vizsgálat bemutatásából áll.

Értekezésem elméleti összefoglalójának első részében a hazai óvodapedagógus-képzés kialakulását és történetét mutattam be. 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 miatt lenne erre szükség, ami sajnos a pedagógusi képességek kibontakoztatását háttérbe szorítja. 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.

Jelen munkám második részében a pedagóguskutatással kapcsolatos elméleteket ismertettem. Igyekeztem többféle szempontból rendszerezni az eddigi pedagóguskutatásokat, melynek hasznosságát ezúton szeretném kiemelni.

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

oktatáskutató intézetek létrehozása, szakmai folyóiratok gondozása, konferenciák és fórumok jelezték és jelzik a téma prioritását. Sajnálatos tény azonban, hogy ezek a kutatások egymástól igen elszigetelten folytak és folynak. Szükség lenne egy egységes, az oktatáspolitikai, és a pedagóguskutatással foglalkozó intézetek, szakemberek által meghatározott koncepcióra, mely révén a pedagóguskutatás eredményei közvetlenül visszafordíthatók lennének a pedagógusképzés és közoktatás folyamatába. Utópisztikusnak tűnik mindez, ugyanakkor nem idegen a szemlélet és a gyakorlat jó néhány jóléti államban.

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 folyamatának. 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 ének-zenei alkalmatlanság lehet még kizáró ok. Nem véletlen tehát, hogy sok kutató kiemelten hangsúlyozza a pályaalkalmassági 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. Elmélyült hazai vizsgálatok is igazolják ennek szükségességét, pl. Ungárné Komoly Judit, Papp János felvételi alkalmassági kutatásai, valamint Szabó Pál pedagógushallgatók személyiségének alkalmassági vizsgálata.

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 (Kocsis, 2003a).

Kijelenthetjük tehát, hogy a pedagógusképzés tudásközpontú, s mint ilyen, kevésbé alkalmas Sallai Éva szavaival élve „a pedagógusi mesterségre történő felkészítésre”, melynek alapja a megfelelő személyiségfejlesztés, a kívánt pedagógusi képességek magas szintű

kibontakoztatása (Sallai, 1996). Kíváncsi lenne a teljesítményközpontú oktatást lazítani, hogy nagyobb teret kaphassanak a személyiség- és képességfejlesztő stúdiumok, illetve a hasonló célt szolgáló szakmai gyakorlat, mely utóbbira jó példaként szolgálhat a stanfordi mikrotanítási gyakorlat (Falus, 1986).

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 kíváncsi tulajdonságok tükrében igyekeztek meghatározni. Majd a tulajdonságok, egyéb kíváncsalmak 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 hiánya, vagy az egyes mérni kívánt képesség szakmailag elfogadható meghatározása jelenti a nehézséget a kutatások gyors és széleskörű expanziójának. Szerencsére az egyes tudományterületek kiegészítik 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.

Az értekezésem további részében 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 esett a választásom a szervezőképességre, a kreativitásra és az empátiára, valamint a nevelési stílusra mely képességek és személyiségvonás egyébként izolált (papír-ceruza)-módszerrel jól mérhetők.

Értekezésem vizsgálati egységében azt kutattam, hogy a pályaaorientáció, 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, többek között és elsősorban a pedagógusi képességek, és 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. Célom 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.

Vizsgálataimat 509 nappali tagozatos és 191 levelező tagozatos óvodapedagógus-jelölttel végeztem el négy óvodapedagógus-képző főiskolán, Sopronban, Szarvason, Sárospatakon és Hajdúböszörményben. A vizsgálat időtartama 1-1.5 óra volt. Alkalmazott pszichológiai vizsgáló eljárások:

A pályaorientációt 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.

Az adatok statisztikai feldolgozásában Király Zoltán pszichológus, statisztikus segített. Az SPSS programcsomagot alkalmaztuk az adatelemzéshez. Spearman-féle korrelációs számítást, varianciaanalízist, és klaszteranalízist használtunk az elemzés során.

Az alábbiakban ismertetem vizsgálataim eredményét hipotéziseim megválaszolása tükrében:

1. Pályaorientációval (pálya iránti elhivatottság és értékelő viszonyulás) kapcsolatos hipotéziseim megválaszolása:

a) Feltételeztem, hogy a nappali tagozatos óvodapedagógus-jelöltek pályaorientációja, azaz a pálya iránti elhivatottsága és értékelő viszonyulása a képzés során erősödést mutat. Úgy véltem, hogy az óvodapedagógus pályának a fokozatos megismerése, a képzés végén az egyre nagyobb arányú óvodai gyakorlat, ennek köszönhetően az identifikáció erősödése, illetve a diplomás szakemberré, értelmiséggé válás érzése kedvezően befolyásolja a pályaorientáció alakulását.

E hipotézisem részben igazolódott. A nappali tagozatos pedagógusjelöltek pályán való elhelyezkedési szándéka, elhivatottsága ugyan nem mutat emelkedést a képzési évek folyamán, de ennek oka, hogy már a képzés első évétől magas a pályán való elhelyezkedési szándék. A pályával kapcsolatos értékelő viszonyulás a képzési évek során viszont szignifikáns erősödést mutat köszönhető talán a megnövekedett szakmai gyakorlatnak, s ezzel együtt talán egy erőteljesen lezajló identifikációs folyamatnak. Mindez a folyamat azonban nem három év alatt, hanem már két év alatt lezajlik, hisz a másodév és harmadév összehasonlításában nincs elmozdulás az értékelő viszonyulást illetően. A második év végére úgy tűnik az identifikációs folyamat többnyire lezárul, s a pályán való elhelyezkedés kérdése foglalkoztatja a pedagógusjelölteket.

b) A levelező tagozatos hallgatók esetében nem számítottam a pályaorientáció nagy mértékű erősödésére tekintettel arra, hogy sok levelezős hallgató csak a diploma megszerzése érdekében végzi ezt a szakot, esetükben ennél fogva az óvodapedagógus pályával való identifikáció is gyengébb.

A levelező tagozatos hallgatók esetében igazolódott hipotézisem, miszerint nincs erősödés a pályaorientáció tekintetében. Bár a pálya iránti elhivatottság esetükben szignifikánsan erősebb a nappali tagozatos hallgatókhoz képest, s ez ellentétes azon feltételezésemmel, miszerint a diplomaszerzés kevésbé jár belső, identifikációra épülő motivációval. Az értékelő viszonyulás tendenciáját tekintve emelkedést mutat, ami értelmezésemben azt jelenti, hogy a képzésnek esetükben is sikerült vonzóvá varázsolnia az óvodapedagógusi pályát.

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. Feltételeztem ezt azért, mert a nevelői szerepkörrel, a gyermekneveléssel járó felelősség miatt úgy véltem az elhivatottságnak is erősebbnek kell lennie.

Nem igazolódott hipotézisem. Sem az elhivatottságban, sem az értékelő viszonyulásban nem mutatkozott különbség a nevelési gyakorlattal rendelkező és nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók között. A nevelési gyakorlat tehát nem játszik szerepet a pályaorientáció erősödésében.

A pályaorientáció alakulásáról a képzésben az alábbi összegzést jelenthetjük ki:

Az óvodapedagógus-jelöltek pályaorientációja 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 pályaorientációját függetlenül attól, hogy nappali vagy levelező tagozatos, ez utóbbiak esetében pedig nevelési tapasztalattal rendelkező vagy nem rendelkező hallgatóról van-e szó. Ugyanakkor a képzés pályaorientációra gyakorolt fejlesztő hatása már a második év végére eléri maximumát. Gondolkodnunk kell azon, hogy a harmadik évben szükséges-e, s ha igen, akkor miként kellene tovább erősíteni a pályaorientációt.

2. A szervezőképességgel kapcsolatos hipotéziseim megválaszolása:

a) Feltételeztem, hogy a szervezőképesség vizsgálata során a harmadévesek jobban fognak teljesíteni, mint az alsóbb évesek, mivel az óvodai gyakorlat terén gazdagabb tapasztalattal rendelkeznek.

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 tagozatos képzésnek egyik negatív következménye a szervezőképesség kisebb mértékű fejlődése.

b) Ugyanakkor e feladat sikeres teljesítése függhet az értelmi képességtől is. Feltételeztem tehát, hogy a sikeresebben teljesítők jó tanulmányi eredménnyel bírnak.

Nem igazolódott hipotézisem, mivel a tanulmányi eredmény és a G-SZ szervezőképességet vizsgáló tesztben nyújtott hallgatói teljesítmény között nincs korreláció. Ennek magyarázata, hogy a G-SZ teszt szerint mérhető szervezőképesség és a jó tanulmányi eredmény mögött meghúzódó mentális képességek, bár ugyanannak a mentális képesség-struktúrának a részei, de egymással még sem korrelálnak.

A szakmai gyakorlat értékelése sem korrelál a szervezőképességgel. Vélhetően azért, mert „inkubátor”-helyzetben zajlik a hallgatók módszertani megméréstetése, s ez nem hívja kellőképpen azokat a mentális képességeket, amelyek a szervezőképességért felelősek, illetve a mentor óvodapedagógus nem ezeknek a képességeknek az értékelésére helyezi a hangsúlyt.

Összegzésképpen azt mondhatjuk, hogy 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. Konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában mutatkozó nevelési stílusokkal kapcsolatos hipotéziseim megválaszolása:

a) Feltételeztem, hogy a konfliktusos nevelési helyzeteket a felsőbb évesek sikeresebben oldják meg gazdagabb óvodai tapasztalatuk révén. Ez alatt azt értem, hogy több kooperatív megoldási javaslattal fognak élni.

Igazolódott feltevésem, miszerint 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.

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

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).

A hatékony válaszok száma csak a második évben emelkedik szignifikánsan. A nem hatékony válaszok viszont csak a harmadik év során csökkennek nagymértékben. Mintha a hallgatók a képzés során először a hatékony válaszadási lehetőségeket tanulnák meg, s csak azt követően kezdik felismerni, és ezzel egyidejűleg módosítani az életképtelennek minősülő helyzetkezelési sémáikat. Úgy tűnik, hogy 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”.

c) Úgy véltem azok a levelező tagozatos hallgatók, akik gyermekneveléssel foglalkoztak, illetve foglalkoznak akár szülőként, akár nevelőként, pedagógusként több megoldást jelentő választ adnak a gyereknevelésben tapasztalatlan hallgatókkal szemben. Ugyanakkor gyakoribbak lesznek esetükben a kooperatív válaszok is, mivel úgy gondolom, hogy a nevelésben szerzett tapasztalatok szerepet játszanak e tényező alakulásában is.

Itt is igazolódott elgondolásom, mivel a nevelési tapasztalatokkal rendelkező levelező tagozatos hallgatók lényegesen több hatékony konfliktuskezelő mechanizmussal rendelkeztek.

A konfliktusos nevelési helyzetek megoldásaiban mutatkozó nevelési stílusokról összességében elmondhatjuk tehát, hogy a nappali tagozatos képzésben, elsősorban az óvodai gyakorlatnak köszönhetően jelentős elmozdulás figyelhető meg a kooperatív stílus irányába, és jelentősen csökkennek a szigort tükröző restriktív válaszok. Ugyanez igaz a levelezős hallgatókra is, bár az ő esetükben az a tény, hogy 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 kíváncsi 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. Kreativitással kapcsolatos hipotéziseim megválaszolása:

a) Feltételeztem, hogy a felsőbb évesek kreatívabbak lesznek az alsóbb évesekkel szemben, mivel az óvodai szakmai gyakorlat fejlesztőleg kell, hogy hasson az óvodapedagógus-jelöltek kreativitására.

Nem igazolódott a hipotézisem, hisz a 12 alskála közül csak háromra, a gondolkodásbeli önállóságra, az energikusságra és a komplexitás preferenciára volt jellemző a fejlődés. A képzés e tekintetben tehát kreativitást igényel és fejleszt, míg általánosságban elmondható, hogy a kreativitást igénylő óvodapedagógusi munkára (pl. játékoság, eredetiség, ötletesség, kíváncsiság) kevésbé készít fel.

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.

E feltevéssem sem igazolódott. Egyedül csak a kíváncsiság terén látunk szignifikáns különbséget a nevelési gyakorlattal rendelkező levelező tagozatos hallgatók javára.

Összességében kijelenthető tehát, hogy 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.

c) Feltételeztem azt is, hogy a kreatívabb képességgel rendelkezők a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásaiban több kooperatív választ adnak, mivel a helyzet megoldása mellett a feszültségoldásra és a gyermek életkorának megfelelő válaszadásra is törekednek. Ezek együttes érvényesüléséhez kreativitásra van szükség.

Igazolódott hipotézisem, hisz a kooperatív választípus a TKBS 12 alskálaja közül 8 alskálával korrelál, ezek közül is héttel erős korrelációban áll, míg a türelmetlenség faktorraal gyengébb és negatív a korrelációja.

A restriktív választípusnál szintén sok, számszerűen 9 TKBS alskálával találhatunk korrelációt, de negatív előjellel. Ez erősíti azt a feltevésemet, miszerint a kooperatív válaszadáshoz szükség van kreativitásra, míg a restriktív megoldásokhoz nem.

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, ami a teljes mintán nézve csak a gondolkodásbeli önállóságban, komplexitásban és az energikusságban mutatott fejlődést. Tehát van mit fejleszteni e téren.

d) Úgy gondolom, hogy a kreatív pedagógusjelöltek a szemantikus differenciál skálánál egyértelmű elfogadást mutatnak a gyerek, óvodapedagógus és nevelés iránt. Mivel a kreativitás egy könnyedebb, lazább gondolkodást és lelki állapotot igényel, ezért feltételezem, hogy inkább az elfogadó attitűd képes biztosítani ezt a lelki állapotot.

Nem igazolódott hipotézisem. Bár megfigyelhető korreláció a kreativitás és az értékelő viszonyulás között, azonban ez az együtt járás negatív előjelű. Magyarázatként szolgálhat, hogy az értékelő faktor egy attitűd, s az attitűd, mint beállítódás nem kedvez a kreativitásnak.

5. Empátiával kapcsolatos hipotéziseim megválaszolása:

a) Feltételeztem, hogy az empátia skálán a felsőbb évesek empatikusabbak lesznek, mint az alsóbb évesek, hisz szakmai gyakorlataik révén több időt töltöttek gyerekek között.

b) Úgy véltem, a pedagógiai gyakorlattal rendelkező levelező tagozatos hallgatók is magasabb empátiáról tesznek tanúbizonyságot, mint a gyermeknevelési tapasztalattal nem rendelkező levelező tagozatos hallgatók, a gazdagabb gyakorlati tapasztalataiknak köszönhetően.

Egyik feltételezésem sem igazolódott. Az empátia sem a képzés során, sem a nevelési gyakorlatnak köszönhetően nem fejlődik. Ugyanakkor az is igaz, hogy viszonylag magas az átlag érték és nem nagy a szórás. Mindebből arra következtethetünk, hogy a pedagógusjelöltek empátiája általában véve kellően magas, s a képzés nem eredményezi az empátia fejlődését. Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a pedagógus pályára jelentkezők eleve magas empátiával rendelkeznek. Ennek tisztázására egy kontroll csoport bevonására lett volna szükség, például mérnöki, vagy jogi pályát választó egyetemisták, főiskolások empátiájának összehasonlító vizsgálatára lehetne vállalkozni.

Más felől 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.

c) Feltételezem, hogy a pedagógusi pálya iránti vonzalom erős empátiával jár együtt.

Igazolódott hipotézisem, miszerint a pályával kapcsolatos elhivatottság és értékelő viszonyulás is fokozott empátiával jár együtt. Mindkét esetben valószínűleg a gyermekszeretet, a gyermekek nevelésének, formálásának igénye jelenik meg, mely a gyermek megértésében, a gyermekkel való azonosulásban realizálódik.

Ezzel kapcsolatban kijelenthetjük, hogy a pályaorientáció erősítésével fejleszteni lehet a pedagógusjelöltek empátiáját.

d) Úgy gondoltam, hogy a konfliktusos nevelési helyzet megoldásainál az empatikus pedagógusjelöltek jobban kedvelik a kooperatív megoldásokat, hisz ezeknél a válaszoknál a gyermeki feszültség csökkentése, a gyermekkel való azonosulás érvényre jut.

Igazolódott hipotézisem, miszerint a kooperatív válaszok valóban erősen korrelálnak az empátiával, míg a restriktív válaszok szintén erősen, de negatív előjellel járnak együtt az empátiás válaszokkal. 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. A restriktív válaszok nem igénylik a gyermek érzelmeinek megértését, pusztán a szabályok erősítésére szolgálnak, ezért negatív korrelációban van az empátiával.

Összességében tehát elmondhatjuk az empátia kapcsán, hogy a képzésben növelni kell az empátiát fejlesztő tréningeket, illetve az óvodai gyakorlatot kell megreformálni olyképpen, hogy a perfekcionizmus háttérbe kerüljön, s megvalósuljon a gyermekekkel való önfeledt együtt lét. Ugyanakkor megtudhattuk azt is, hogy a kooperatív nevelési stílust alkalmazó hallgatók fontos pedagógiai eszköze az empátia. 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, csakúgy mint a pályaorientáció erősítése.

6. A nappali és a levelező tagozatos képzéssel kapcsolatos hipotéziseim megválaszolása:

a) Feltételeztem, hogy a nappali tagozatos hallgatók jobban teljesítenek, mint az azonos évfolyamú levelező tagozatos, pedagógiai gyakorlattal nem rendelkező hallgatók, pusztán azért, mert magasabb óraszámban kerülnek kapcsolatba a neveléstudományokkal, a pedagógiai gyakorlat kapcsán a nevelési helyzetekkel.

Nem igazolódott feltételezésem. A pedagógusi képességek nem fejlődnek erőteljesebben a magasabb kontakt óraszámúknak 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. Ugyanakkor szeretném még egyszer hangsúlyozni, hogy az alacsony levelező tagozatos, nevelési gyakorlattal nem rendelkező hallgatói mintaszám miatt következtetésem csak tájékoztató jellegűek.

7. Képző intézmények kapcsolatos hipotéziseim megválaszolása:

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

Igazolódott hipotézisem, hisz 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.

Kutatási eredményeim nagy számú gyakorlati következtetés, javaslat megfogalmazását tették lehetővé. Ezek közül szeretném a leglényegesebbeket kiemelni.

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 kitűnő kísérletet. 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, személyiség vonások 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 játékpedagógia, 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 (ideérttem magamat is) pedagógiai módszereit is fejleszteni kellene, hogy a tanítás és számonkérés folyamata során a hallgatók kevésbé szorítkozzanak a passzív befogadásra, a mechanikus ismeretsajátításra. Törekednünk kell arra, hogy a pedagógusjelölteknek tágabb terük legyen a kommunikációjuk, az összefüggéseket átlátó, logikus gondolkodás képességének kibontakoztatására, a feladatvégzéseikben a kellő önállóság kialakítására.

Kutatási eredményeim egyéb hasznosságát tömören az alábbiakban tudnám még összefoglalni:

- Az óvodapedagógus-képzés történetéről sikerült egy átfogó és teljes képet alkotnom, melyből világossá vált, mely történelmi kor milyen mértékben és miért helyezett nagy hangsúlyt a kisgyermek-nevelésre.
- A pedagógusképzésben született hazai és nemzetközi kutatásokat sikerült több szempontból is rendszereznem, melynek hasznosságát többek között a további kutatási célok meghatározásában látom.
- Végezetül módszertani szempontból is értékesnek gondolom e művet. Hisz több pedagógusi képesség, személyiségvonás azonosíthatóságában is sikerült eredményesnek lennem, többek között azzal, hogy megfelelő módszerek kiválasztásával és alkalmazásával az egyes pedagógusi képességek, személyiségvonások természetéről újabb ismereteket szerezhettünk. Ide vonatkozóan szintén fontos eredményként tartom számon azt, hogy több módszerről bebizonyosodott, hogy megbízható és valid mérési eljárás, tehát alkalmazható a (pedagógusi) képességek alakulásának mérésére is. Ez pedig többek között a pedagógusképzés hatékonyságának vizsgálati módszer együttesét növeli.

SUMMARY

Based on several decades of research on teacher-training, my thesis attempts to examine the changes – and possible improvements – of students' pedagogical abilities at a kindergarten teacher-training college. My main objective is to map out and elaborate a certain aspect of kindergarten-teacher training that has been overlooked so far – despite the successes of a century and a half of being an internationally acclaimed field of teacher education. Secondly, on a more practical note, my intention is to improve the efficiency of kindergarten teacher-training.

This thesis consists of two main parts: a theoretical summary is followed by a report and results of a study.

In the first, theoretical part I have introduced a background of Hungarian kindergarten-teacher training, its beginnings and history. The place and role of a kindergarten-teacher in our society has been different in each era. There have been times when authorities overseeing education considered children's education a field of cardinal importance and consequently managed to achieve the highest standards. As an outstanding example, we might mention that even today it seems impossible to surpass Klebelsberg Kunó's 1926 decree that established a system of a three-year theoretical training followed by a fourth year of practice. At present the restructuring of our higher education system based on the Bologna model presented an opportunity for adopting such a system of training. Because of students' increased workloads and compulsory language examinations, there seems to be a demand for such a course of action, since all these requirements leave hardly any room or time for an improvement of pedagogical skills and abilities. I can well imagine a semester- or even a full year-long practical training at the Masters level of kindergarten-teacher training. Furthermore, I am certain that all kindergartens would welcome the idea of having an extra helping hand.

In the second part of this essay I have presented theories concerning teacher-training theory. I attempted to systematically examine the available background in several different ways, the usefulness of which is described below.

To begin with, I have presented Rókusfalvy Pál's work in order to give an overview of pedeutology, a complex field of study that examines teachers' personality. Despite the fact that neither the word „pedeutology”, nor this field of study itself has managed to receive the scholarly attention it deserves, teacher-research has always been a popular science. Foundation

of different educational research institutions, publication of scientific periodicals, conferences and various forums all indicate the relevance of the topic. It is sad, however, that all this research has been carried out independently and isolated of one another. It would be essential to develop a coordinated plan for the politics of education, research institutions and experts so that the results of teacher research can make a difference, can improve teacher-training – and consequently, public education in general. It might seem utopian, but it works: success stories abound in a number of welfare states.

I have also presented a comprehensive system of research regarding teachers, based on alternatives of becoming one. Among the qualification criteria for teacher training, the following suitability checklist may be considered a starting point for analysing the process of becoming a professional teacher. The necessary criteria may be divided into three main categories: 1) knowledge; 2) skills and abilities; and finally, 3) personality traits, such as attitude, character and vocation. Among these three areas of competence, only the first one is measured at any extent during the selection process – except in the case of kindergarten and primary level-teachers, where in addition to physical or musical abilities, if they are unable to sing or speak properly, they may also be disqualified. It is no accident therefore that many researchers emphasize the need for career aptitude tests – since a teacher's most important asset is their character, proper skills and character-evaluations are necessary in the training institution for graduating professional, mature and able teachers. In Hungary there have been several erudite surveys and studies carried out, all proving the necessity of such research. To cite a few examples: Ungárné Komoly Judit, Papp János and his career aptitude tests, as well as Szabó Pál's aptitude tests among teacher trainees.

It is very sad that during the teacher training process, character- and skills development receives so little attention – as opposed to the immense emphasis put on acquiring knowledge and facts. Although almost all training institutions have added teaching skills development courses to their curriculum, the sad reality is that there is hardly any time left for them. Many researchers have carried out effect-examinations, which all seem to indicate that short-term training sessions and courses result only in a slight, short-term improvement in the targeted skills. This opinion receives further credit from people working in the field, those in the teaching profession, who feel they are unprepared in this aspect and would require further courses about conflict-management, communication- as well as empathy-development (Kocsis, 2003a).

It can therefore be stated that teacher-training is focused on facts and knowledge, and consequently, to quote Sallai Éva, „does not prepare one adequately for the teaching

profession”, the basis of which should be proper character development, in addition to acquiring the required teaching skills (Sallai, 1996). It would be desirable to move from a strictly knowledge-based education to one that provides room for courses on character- and skills development – not to mention practical fieldwork, which seeks to attain the same goals. An excellent example would be the Stanford micro-teaching exercise (Falus, 1986).

I have also mapped out the results of teacher-research in a historical perspective. This presentation gives an excellent overview of the development of psychology and pedagogy. At the beginning the concept of the perfect teacher was defined by their desirable qualities. Later these qualities and further necessary traits were grouped into categories. These theories were based on subjective opinion rather than empirical research. The pursuit for objectivity later formed the basis of developing various methods of examination, which also made it possible to objectively examine a teacher’s character traits and skills in an exact, detailed way. At present a quick expansion of research is hindered by either a lack of exact methodology, or a difficulty in precisely arriving at a professionally acceptable definition of a number of skills we wish to examine. Fortunately, results achieved in different disciplines can be of assistance in this respect, consider talent-research for example, which has recently developed more rapidly than teacher-research, but many parallels can be drawn between the two sciences, based on their historical and methodological backgrounds.

In the next section of my thesis I have presented a comprehensive list of the pedagogical skills and character traits that I consider necessary for a career in a kindergarten setting – and which can be well defined and precisely measured. This is why I have chosen organization skill, creativity and empathy, as well as educational style, since all these skills and aspects of character can be reliably measured with an isolated (paper and pen) method.

In the examination section of my thesis I have presented the results of my research focusing on the trainees’ development of career-orientation, organization skill, educational style, creativity and empathy during the teacher-training process. Is there a difference between full-time and correspondence students? With the latter, I also examined whether those with any educational experience show any difference regarding the above skills. By comparing curricula, I also wished to find out the difference of focus, if any, among kindergarten teacher-training institutions concerning their development of pedagogical skills and educational styles. Furthermore, I was also seeking to find any correlation between the factors examined, in order to find out more about the nature of these phenomena. My objective is to assess the overall efficiency of kindergarten teacher-training in the areas of developing

pedagogical skills and character traits, and in light of my findings, to put forward a number of propositions for a possible improvement.

My survey involved 509 full-time and 191 correspondence kindergarten teacher trainees at four training colleges, in Sopron, in Szarvas, in Sáropatak and in Hajdúböszörmény. The time required for the examination varied between an hour and 90 minutes. Applied psychological methodology:

I examined the career-orientation by semantic differential-scale, the organization skill by G-SZ test, creativity by TKBS test, empathy by Deutsch-Madde scale, and educational styles by KNHM-method.

I received assistance from Király Zoltán psychologist, statistician with a statistical analysis of the data. We used SPSS programs, Spearman-correlation analysis, variance-analysis and cluster-analysis.

Below I wish to report my findings along with their relevance of my thesis hypotheses.

1. Answers to my hypothesis regarding career-orientation (vocation and assessment of the profession).

a) I supposed that career-orientation, that is one's vocation and assessment of the profession would show an increase in the case of full-time students during their training. I believed that they would be positively influenced by finding out more and more about a kindergarten teacher's career, by spending more and more time in kindergartens toward to end of their training – and consequently, by developing a stronger identification with the field -, and finally, perhaps, also by becoming a white-collar professional with a diploma.

This hypothesis has been partly verified. Vocation and a motivation to find future employment in the profession does not seem to show an increase in case of full time kindergarten teacher-trainees, but the reason for this is that all these concepts were already strong at the beginning of their training. On the other hand, assessment of the profession does show a significant increase, which may be due to more practical field-work - as well as signifying a strong identification process. However, this process appears to take place in two, not three years. In comparison of grades 2 and 3, we can find no change in students' assessment of the profession. By the end of the second year, the identification process is usually over and trainees' thoughts more often turn to possibilities of finding employment.

b) In the case of correspondence students, I was not expecting a similar increase, since most often their only objective is to get a diploma, therefore identification with the kindergarten teaching profession is likely to be much weaker.

My hypothesis was verified, there is no increase in career-orientation in their case. However, their vocation seems to be much stronger than that of full time students, which seems to refute my hypothesis that the sole aim of getting a diploma usually means low identification-based motivation. On the other hand, their assessment of the profession does show an increase, which in my interpretation means that their training has made kindergarten teaching an attractive career-option for them.

c) I believed that correspondence students who have some educational background will have a more acceptable attitude toward assessment of the profession than those who have none. I based this hypothesis on the concept that vocation is usually stronger with a responsibility of a teacher's or parent's role.

I could not verify my hypothesis. There seemed to be no difference between students that had such a background and those who had none. It can therefore be stated that this kind of educational background does not play any significant role in the development of career-orientation.

Regarding the changes and development of career-orientation during teacher training, I have come to the following conclusions: trainees' career-orientation is strong from the first year onwards. More than 90 per cent of students would welcome a possibility to prove themselves in the field. Assessment of the profession is very high in an absolute sense, and what is more, it does get stronger as their training progresses. The current teacher training framework is therefore suitable to shape students' career-orientation, full- and part-time alike. However, their career-orientation's development training reaches its zenith by the end of their second year. It might be worth examining whether it is important to keep up such development in Year 3, and if so, how can they become more effective.

2. Answers to my hypothesis regarding organization skill.

a) I supposed that 3rd year students would perform much better in this area than first-year trainees, since by then they have much more experience in kindergartens.

Organization skill shows an increase only in the case of full time students during their training. This fact may lead us to believe that full time training, more contact hours, more practical fieldwork in kindergartens, more independent tasks, as well as more opportunities to prove themselves in front of their peers will result in considerable improvement in

organization skills. We might conclude therefore that our present part-time training methodology of fewer contact hours does result in less significant development of organization skills.

b) At the same time, mental abilities may also be a factor in the successful completion of this task. I assumed therefore that those with a better result will also have better grades.

I could not verify this hypothesis, as there is no correlation between students' grades and their performance in a G-SZ test that measures organization skill. A possible explanation may be that achieving good results of organization skill in the G-SZ test and good grades are two phenomena of the same mental ability structure, but there is no correlation between them.

Assessment of practical fieldwork in a kindergarten shows no correlation with organization skill either, possibly because measurement of students' methodological skills is undertaken in an 'incubator' setting. This environment does not require a full use of mental capabilities responsible for organization skill. Furthermore, students' mentors place more emphasis on assessing other capacities.

In conclusion, we can state that practical fieldwork should receive much more attention in teacher training. Instructors should require the successful completion of more complex activities. At the same time we should examine instructors' grading methods and preferences in order to see which are the pedagogical skills, that these criteria shape. It is possible that instructors and teacher mentors are also partly responsible for the fact that students' organizational mental abilities are not developed to the fullest of their potential.

3. Answers to my hypothesis regarding educational styles for conflict-management.

a) I assumed that as a result of more kindergarten-teaching experience, higher-year students will be more successful at conflict-resolution than their younger peers – by which I mean that I would expect them to propose a larger number of cooperative solutions to problems.

I verified my hypothesis that kindergarten teacher-training is highly effective in shaping trainees' conflict-management skills. This fact can be seen in the increasing numbers of students using cooperative conflict resolution techniques. During their training, students learn various methods of solving problems with a compromise.

It is likely that students' practical experiences, their fieldwork in kindergartens is responsible for their development of a more effective educational style.

Furthermore, we may wish to consider adopting a certain system of personality-development trainings and seminars. Drama-pedagogy and its methods are immensely

effective in familiarizing students with useful conflict-management strategies – which would perhaps result in more effective educational styles.

b) In addition, I assumed that students in higher years would be less likely to give indifferent, aggressive, or helpless answers based on inertia. In other words, they would find the correct solution more quickly (restrictive and cooperative answers).

The number of effective answers seems to increase significantly in Year 2, while the number of ineffective answers declines only in Year 3. It appears that students learn effective answers first and it happens only later that they identify and get rid of ineffective, useless conflict-management strategies that they might have had previously. Teacher training therefore shows trainees correct conflict-management, teaches them the rules expected and drawn up by society in Year 1 and 2, but knowledge of the self and of personal capabilities comes only with practice. Students have to face the fact at this point that some of their deeply rooted conflict-resolution skills may not work at all therefore they have to get rid of them during practical fieldwork in a kindergarten.

c) I assumed that correspondence students with experience of education (either as a parent or as an educator), will be able to handle conflict situations more effectively than their inexperienced peers. They may also have more cooperative answers – all this as a result of their experience with children.

I managed to verify my hypothesis, because correspondence students with more educational experience did have a higher number of effective conflict-management mechanisms.

In conclusion, we can propose that as regards educational styles and conflict resolution skills, there has been a significant shift toward more cooperative styles among full-time students, with fewer strict, restrictive reactions, primarily because of practical, kindergarten-based training. The same is true about correspondence students. However, their previous experience with children's education does have a more important impact on their developing a better educational style than their training at the college. Consequently, teacher training and practice are inseparable and are both needed for students to work out a desirable educational style. We can deduce therefore that college curriculums should reflect this increased need for kindergarten practice and training seminars, to enable students to learn effective ways of handling conflict situations.

4. Answers to my hypothesis regarding creativity.

a) I assumed that students in higher grades will be more creative than their younger peers, since their practical experience in a kindergarten should be conducive to improving their creativity.

I could not verify my hypothesis, since out of the 12 subscales, only three, independent thinking, forcefulness and complexity preference have improved. Training does require – and develop – creativity in this respect, while in general we can state that it does not prepare students well enough for a career as a kindergarten teacher, which needs creativity (as in playfulness, originality, resourcefulness and curiosity).

b) I assumed that because of their experience, correspondence students with a background in education will probably be more creative than correspondence students without such background.

I could not verify this hypothesis. There is a difference in only one field, that of curiosity, in favour of correspondence students with a background in education.

In conclusion we can state that neither their training, nor their previous practical experience results in development of creativity necessarily. As for training, the answer probably lies in a strong emphasis placed on performance, or in trainees' task-oriented attitude, which is not conducive to the development of abilities making up creativity. The introduction of a credit system and the obligatory language examination are partly responsible, as they have placed burden on the backs of already overworked students. At present the restructuring of our high education system based on the Bologna model did not provide an opportunity to re-establish the profession and to extend the curriculum for 7 semesters. What is more, students now have to take an extra 30 credits for a degree. It means that regarding requirements, the college now has 7 semesters, the trouble is that students have to finish it in only six. A more relaxed curriculum is therefore impossible, so the only way to improve trainees' creativity is by organizing training seminars with a relaxed atmosphere, or by reorganization of studies that somehow require creativity.

c) I assumed that more creative people will react more cooperatively in a conflict situation, because beside giving an answer, they will also consider relieving tension and choosing a reaction that is suitable for a younger child. One needs creativity to keep all these requirements in mind when reacting.

I verified my hypothesis, since cooperative reaction shows correlation with 8 of the 12 subscales of TKBS, seven of which is very strong indeed. At the same time, there is a weaker, negative correlation with the impatience factor.

As for restrictive reactions, we can find negative correlation with 9 TKBS subscales, possibly further proving my theory that one needs creativity for a cooperative reaction, and do not for a restrictive one.

In order to put the results in a proper perspective, we will need to analyse the dynamics of a conflict situation – an integral part of which are a teacher's situation-assessment and decision-making abilities. Integrating studies of this field into the curriculum would be an excellent starting point for achieving the goals of teaching effective conflict-resolution skills in teacher-training. It might be beneficial therefore to integrate a course that presents students with a detailed examination of decision-making processes in an educational setting. I wish to look beyond conflict-solving situations and extend the scope to all sorts of decisions that may arise in an educational process. It is hoped that such a course would significantly improve students' creativity, since if we consider the full sample, skills-development appears in only three fields: independent thinking, forcefulness and complexity preference. As we can see, there is room for improvement in this area.

d) I believe that at semantic differential-scale, creative teacher trainees will show an unambiguous acceptance of children, kindergarten teachers and education. Since creativity requires a more relaxed way of thinking and emotional state, I assume that it is the accepting attitude that can provide this emotional frame of mind.

I could not verify my hypothesis. Even though there seems to be some correlation between creativity and assessment of the profession, this correlation is a negative one. One reason might be that assessment of the profession is an attitude, and as such, there is a conflict with creativity.

5. Answers to my hypothesis regarding empathy.

a) I assumed that students in the higher grades will score higher on the empathy scale, because they will have spent more time with children during their practical training.

b) I assumed that due to their experience, correspondence students with a background in education will also have higher empathy scores than correspondence students without such background.

I could not verify either of these hypotheses. Empathy does not seem to improve at all, either during teacher training, or during kindergarten fieldwork. On the other hand, it is true that the average score is fairly high and there is hardly any dispersion. We can deduce therefore that teacher trainees already have a lot of empathy, but their training does not result in any more improvement. It seems that at college level there are no courses that would

improve empathy. Kindergarten fieldwork also requires abilities that help students to effectively carry out their educational tasks, rather than empathy itself. The strict requirements of kindergarten practice should be relaxed so that trainees' and children's relationship could become more emphatic.

c) I assumed that choosing teaching as a profession will require strong empathy.

I verified my hypothesis that vocation and assessment of the profession do require strong empathy. The reason in both cases is probably a love of children, a desire to shape their minds – and both these emotions surface in understanding and identifying with them.

Therefore we can deduce that with more emphasis on career-orientation, the empathy of teacher trainees may be improved.

d) I assumed that in solving a conflict situation, emphatic teacher trainees will prefer a cooperative solution, since it will ease children's tension and show an identification with their feelings.

I verified my hypothesis that cooperative reactions show a strong correlation with empathy, while restrictive answers will also show a strong, but negative correlation with emphatic reactions. These results can be interpreted easily if we accept the fact that fully understanding a situation will lead to better way of solving it, therefore cooperative answers and empathy go hand in hand. Restrictive reactions do not require understanding children's feelings, their sole reason is making sure everyone follows the rules, therefore they are in negative correlation with empathy.

In summing up empathy, we can state that we should introduce courses into the curriculum to focus on developing it. Moreover, kindergarten practice should be reformed in such a way that perfectionism is abandoned and a relaxed, easy-going attitude is developed with children. At the same time we have learnt that empathy is an important pedagogical asset in the hands of students who use a cooperative educational style. Development of this skill should be an integral part of teacher training so that conflict-management techniques become more effective. Looking at this statement backwards, we can also propose that developing students' techniques for effective handling of conflict situations will result in just as much an improvement in empathy as in career-orientation.

6) Answers to my hypothesis regarding full-time and correspondence training.

a) I assumed that full time students will perform better than correspondence students of the same grade, but without any experience in education. My hypothesis is based on full-time students have more contact hours.

I could not verify this hypothesis. Pedagogical abilities do not improve solely as a result of more contact hours. My interpretation is that more contact hours do not necessarily ensure higher quality of either subject matter of a course or student-instructor time at either section as regards development of pedagogical skills. In order to prove this hypothesis, every course syllabi and requirements, as well as pedagogical methods of all instructors should be compared among the full-time and correspondence students of each institution. I would like to point out, however, that my rather restricted sample of correspondence students without any educational experience means that some of my conclusions are more like inquiries rather than empirical theories.

7. Answers to my hypothesis regarding teacher training institutions.

a) I assumed that I will not see a significant difference between institutions, since qualification criteria are the same at each college.

I verified my hypothesis, since after having compared all training institutions, the only difference appeared in the grading system used with professional subjects, of both theory and practice. Pedagogical skills-development is very similar at each college, which may be due to the fact that kindergarten teacher-training has the same qualification criteria, similar subject-matter and requirements, even a similar schedule.

My research has enabled me to put forward a large number of practical proposals. Below I wish to highlight some of the most important ones.

Beside facts and knowledge, as two of the core competences defined by the qualification criteria for teacher training, we should introduce into the curriculum a number of courses that develop pedagogical skills, abilities and character traits that are required for this profession. I propose to introduce a career aptitude test at the entrance examination, an effective system of which was put forward by Papp János, among others. During the training process we should make an effort to put greater emphasis on courses and seminars that enable students to make use of, and consequently, to improve, the desired pedagogical abilities, at the same time abandoning perfectionism and pressure to perform. I am thinking in terms of communication- and conflict-resolution techniques, of ability- and personality-improvement training courses, a wide spectrum of which have been carried out at the University of Debrecen, Department of Educational Psychology, the lecturers under the leadership of the head of department, Dr. Balogh László. In addition, I wish to mention courses where students play an independent, yet active role in mastering the tricks of kindergarten teaching profession, such as game-

pedagogy at our college, or visual methodology studies, which both require creativity, that trainees make that extra effort. Furthermore, the importance of practical fieldwork cannot be stressed enough. I propose raising the number of hours spent at a kindergarten and relaxing today's strict requirements. Finally, college instructors' pedagogical methods should be improved, including that of myself, so that trainees do not fall back on passive reception or mechanical rote-learning during neither the teaching nor the examination phase. We should allow students to improve their abilities of communication, of seeing connections, of logical thinking, and to carry out independent work when performing their tasks.

The usefulness of my findings will be detailed below:

- I have managed to draw up a complete and comprehensive history of kindergarten teacher-training. My findings indicate why and to what extent did each historical era place so much emphasis on the education of small children.
- I have managed to systematically review and classify Hungarian and foreign studies of teacher training. My work has effectively enabled me to point out possible future research objectives.
- Finally, I consider this dissertation invaluable in a methodological point of view. I have successfully identified several pedagogical abilities, for example by finding and applying the necessary methods in order to learn more about the nature of certain pedagogical capabilities. I also consider it an important result that some methods have proved to be reliable, valid measurement processes, and can therefore be used for assessing the development and improvement of (pedagogical) skills. Consequently, these findings can now be used to further increase the efficiency of teacher training research.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. ARONSON, E. (1978): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
2. ADELSON, J. (1976): A tanár mint modell. In: PATAKI FERENC (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest. 712-727.
3. ALBERT, R. – HABER, R. N. (1960): *Anxiety in academic achievement situations*. Psychol. 61. 207-215.
4. *Az óvodai nevelés programja*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 1989.
5. BABODI BÉLA (1969): *Az oktatás és a képzés korszerű módszereinek alkalmazása óvónői hivatásra való felkészítésben*. Magyar Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei, 7.
6. BAGDY EMŐKE (szerk.) (1986a): *A hivatásszemélyiség fejlesztése*. Pályaszocializációs Műhely, Kézirat. KLTE, Debrecen.
7. BAGDY EMŐKE (1986b): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
8. BALLÉR ENDRE (szerk.) (1983): *Pedagógia III. A pedagógus*. (Kísérleti jegyzet, kézirat.)
9. BALLÉR ENDRE (1993): *Neveléstudomány és pedagógusképzés*. Educatio, 4. sz. 620-629.
10. BÁNKINÉ TELKES E. – VILLÁNYI L. (1988): Pedagógusok megoldási módjai konfliktusos nevelési helyzetekben. In: Illyés Sándor (szerk.): *Veszélyeztetettség és iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest. 104-149.
11. BALOGH LÁSZLÓ (1998): A tehetségfejlesztő szakpedagógusok képzéséről. In: HERSKOVITS MÁRIA - POLONKAI MÁRIA (szerk.): *Tehetség és társadalom*. KLTE, Debrecen. 72-81.
12. BALOGH LÁSZLÓ (1999): *Tehetségfejlesztő szakpedagógus-képzés a Kossuth Lajos Tudományegyetemen*. Alkalmazott pszichológia, I. évfolyam 1. szám, 75-82.
13. BALOGH LÁSZLÓ – DÁVID IMRE (1999): *A tehetségfejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
14. BALOGH LÁSZLÓ – DÁVID IMRE – GYÖRÝ KÁLMÁNNÉ – PÁSKUNÉ KISS JUDIT – SZATMÁRINÉ BALOGH MÁRIA – TÓTH LÁSZLÓ (szerk.) (1990): *Pszichológiai gyakorlatok (jegyzet tanárszakos hallgatóknak belső használatra)*. KLTE, Debrecen.
15. BALOGH LÁSZLÓ – TÓTH LÁSZLÓ (szerk.) (1996): *Pszichológia a tanárképzésben*. KLTE Pedagógiai-pszichológiai Tanszék, Debrecen.
16. BALOGH LÁSZLÓ – TÓTH LÁSZLÓ (1999a): *A hallgatói személyiségfejlesztés helye a tanárképzési programban*. Pedagógusképzés. 135-157.
17. BALOGH LÁSZLÓ – TÓTH LÁSZLÓ (szerk.) (1999b): *Európai perspektívák a tehetségnevelésben*. Socrates-Comenius Program (HOBE), Debrecen.
18. BARCZY MAGDOLNA (1993): *A csoportok hatékonysága és a személyes változás. Személyiség- és képességfejlesztő csoportok összehasonlító vizsgálata*. Kandidátusi értekezés, ELTE, Budapest.
19. BARRON, F. (1963): *Creativity and psychological health*. Nostrand, New York – Toronto – London, 170-224.
20. BÉKÉSI LAJOS (1969): *A hivatástudatra nevelés néhány kérdése intézetünkben*. A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve. Budapesti Tanítóképző Intézet, Budapest. 281-299.
21. BROWN, S. – MCINTYRE, D. (1993): *Making sense of teaching*. Open University Press, Buckingham.

22. BRUNER, J. S. – TAJFEL, H. (1961): *Cognitive risk and enviromental change*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, 231-241.
23. BUDA BÉLA (1978): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat. Budapest.
24. BUZÁS LÁSZLÓ (1940): *A nevelő személyiségének lélektani vizsgálatai*. Szeged.
25. CASELMANN, C. (1964): *Wesenformen des Lehrers*. Stuttgart.
26. COHEN, L. (1969): *Student identification with profession*. Educ. Res. 41-45.
27. CROPLEY, A. J. (1996): *Recognizing creative potential: An evaluation of the usefullness of creativity tests*. Higy Ability, 7 (2), 223-231.
28. CROPLEY, A. J. (1997): *Fostering creativity in the classroom: general principles*. In: Runco M. (Ed.): *Handbook of creativity*. Cresskill, NJ.: Hampton Press. 81-112.
29. CROPLEY, A. J. – URBAN, K. K. (2000): *Programs and strategies for Nurturing Creativity*. In: Heller, K. A. – Mönks, F. J. – Sternberg, R. J. – Subotnik R. F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd. 126-140.
30. CSIKSZENTMIHÁLYI, M. (1988): *Society, culture and person: A systems view of creativity*. In: R. J. STERNBERG (Ed.): *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 325-339.
31. CSIRSZKA JÁNOS (1977): *Munka és pályaalkalmasság pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
32. DAVIS, GARY A. – RIMM, SILVIA B. (1985): *A kreatív diákok jellemzői*. In: Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (1996) (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 49-56.
33. DAVIS, GARY A. (1983): *Creativity is forever*. Kendall: Hunt Publishing Company.
34. DÁVID IMRE (2002): *A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában*. In: DÁVID IMRE – BÓTA MARGIT – PÁSKUNÉ KISS JUDIT (szerk.): *Tehetségekutatás*. Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7-108.
35. DEUTSCH, F. – MADLE, R. A. (1975): *Az empátia történeti és jelenlegi konceptualizálása, mérése. Kognitív elméleti előretéknítés*. Human Development, 267-287. (Fordítás: OIE Pszichológiai Laboratórium)
36. DONÁTH BLANKA G. – HARSÁNYI ISTVÁN (1965): *A pedagógus értékelő megnyilatkozásai a tanítási óra keretében*. Pedagógiai Szemle, 11. 1014-1030.
37. DUDÁSNE SZALAY ERZSÉBET – HORVÁTH BÉLA (1968): *Kísérletek az óvónői pályára való alkalmasság megállapítására*. Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei, 7.
38. EGRI SÁNDOR – PETRIKÁS ÁRPÁD (1967): *Vizsgálatok és tapasztalatok hallgatóink választott pályára és hivatásra nevelésének lehetőségeiről*. Acta Paedagogica Debrecina, 39. 21-34.
39. EHLERS, TH. (1965): *Über persönlichkeits-bedingte Unfallgefährdung*. Archiv für die gesemnte Psychologie.
40. ERDŐS IMRÉNÉ (1971): *Felvételi rendszer és pályaalkalmasság megállapítása az óvónőképző intézetekben*. Felsőoktatási Szemle, 1. 233-235.
41. EYSENCK, S. B. G. – KÁLMÁNCHEY MÁRTA – KOZÉKI BÉLA (1981): *Magyar és angol iskoláskorú gyermekek összehasonlító vizsgálata: a Junior Eysenck Personality Inventory magyar változata*. Pszichológia, 2. sz. 145-163.
42. FAHRENBERG, J. – SELG, H. (1970): *Das Freiburge Persönlichkeits-inventar (FPI) Hogrefe*. Göttingen.
43. FALUS IVÁN (1972): *A tanári hatékonyságról és a tanárképzésről*. Pedagógiai Szemle, 12. 1109-1123.

44. FALUS IVÁN (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
45. FALUS IVÁN (1992): *Pedagógusképzés, kutatás, gyakorlat – nemzetközi perspektívában*. Új Pedagógiai Szemle, XLII. 1. sz. 66-69.
46. FALUS IVÁN (szerk.) (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
47. FALUS IVÁN (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: GOLNHOFFER ERZSÉBET – NAHALKA ISTVÁN (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó 13-28.
48. FARAGÓ LÁSZLÓ (1949): *A nevelő*. Az új nevelés kérdései, 224.
49. FEDOR GY. – HIDEKGUTI I. – MÜNNICH Á. (2001): *Tesztek használata a pszichológiában és a pedagógiában: minőségi és alkalmazhatósági kritériumok*. Alkalmazott Pszichológia, III. évf. 1. sz. 55-62.
50. FERGE ZSUZSA – GAZSÓ FERENC – HÁBER JUDIT – TÁNCZOS GÁBOR – VÁRHEGYI GYÖRGY (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutató Intézet és Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
51. FLANDERS, N. A. (1965): *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*. Washington. U. S. Government Printing Office.
52. FLANDERS, N. A. (1970): *Analysing classroom behavior*. New York: Addison-Wesley.
53. FRENKEL – BRUNSWIK. E. (1949-1950): *Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable*. Journal of Personality, 18, 108-143.
54. GÁSPÁR LÁSZLÓ (1978): *Egységes világkép, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Budapest.
55. GERÉB GYÖRGY – SOMOGYI ISTVÁN (1961): *Tanárjelöltek pályaválasztási motívumainak pszichológiai elemzése*. Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve 209-217.
56. GERÉB GYÖRGY – KISS FERENC (1968): *Tanárjelöltek alkalmassági vizsgálatának néhány pszichológiai kérdése*. Szegedi Tanárképző Főiskola Tud. Közl. 227-239.
57. GETZELS, J. W. – CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1976): *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art*. New York: John Wiley
58. GOLNHOFFER ERZSÉBET – NAHALKA ISTVÁN (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
59. GORDON, T. (1989): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T. E. T. módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
60. GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (1969): *Kísérlet a hivatásra alkalmasság vizsgálatára a felsőfokú beiskolázásnál*. Pedagógiai Szemle, 1. 493-503.
61. GUILFORD, J. P. (1950): *Creativity*. American Psychologist, 5, 444-454.
62. GUILFORD, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*. McGraw Hill.
63. HALÁSZ LÁSZLÓ (1989): Személyi sajátosságok és kreativitás. In: RANSCHBURG JENŐ (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 74-105.
64. HARSÁNYI ISTVÁN (1989): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
65. HERSKOVITS MÁRIA – GYARMATHY ÉVA (1994): *Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában*. Pszichológia, 4, 515-534.
66. HERZOG, E. (1952): *A pedagógus személyiség problémái a nevelésben*. München. Pädagogische Studienhilfen, Dok.
67. HOLDSTOCK, T. L. – ROGERS, C. R. (1993): Személyközpontú elmélet. In: Elekes Mihály (szerk.): *Egy érintetlen dimenzió*. Belső használatú jegyzet. 5-27.
68. HUNYADI GYÖRGYNÉ (1992): *Négy kérdés a pedagógusképzésről*. Új Pedagógiai Szemle, 1, 20-26.

69. IMHOF, B., (1961): *Menschliche und Fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf*. Zug. Köln.
70. JUSTHNÉ KÉRY HEDVIG (1963): *Az osztályközösség kialakulására ható tényezők*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
71. KÁLMÁNCHEY MÁRTA (1981): *A kreativitás fejlesztésének néhány elméleti és gyakorlati kérdése*. Acta Psychologica Debrecina, 5. szám.
72. KÁNTÁS LÁSZLÓ (1971): *Nevelési légkörök vizsgálata óvodáskorúak csoportjaiban*. Pedagógiai Szemle, 5, 410-419.
73. KELEMEN LÁSZLÓ (1967): *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
74. KELEMEN ELEMÉR (1986): *Az óvoda a magyar társadalom történetében I-III*. Óvodai Nevelés 2-4. szám, 138 - 141.; 216 - 219.; 252 - 256.
75. KLEIN SÁNDOR (1989): A kreativitás pszichológiája. In: RANSCHBURG JENŐ (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 49-73.
76. KLEIN SÁNDOR – FARKAS KÁROLY (1989): *Gyermekközpontú iskola és a személyiségfejlesztő tanárképzés*. Köznevelés, 2, 3-5.
77. KOMLÓSI PIROSKA (1990): Személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben. In: FODOR KATALIN (szerk.): *Személyiségfejlesztés III. Irányzatok és csoportmódszerek*. Közművelődés Háza, Tatabánya. 9-23.
78. KOCSIS MIHÁLY (2003a): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra, Pécs (*Iskolakultúra sorozat*)
79. KOCSIS MIHÁLY (2003b): *A tanárképzés megítélése hallgatók és végzettek körében*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem.
80. KÓSÁNÉ ORMAI VERA (szerk.) (1987): *A pedagógus*. Neveléslélektani Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest.
81. KOZMA TAMÁS (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
82. KÖVÉR SÁNDORNÉ (1993): *Óvodavezetés nem csak vezetőknak*. Szerzői kiadás. Hajdúböszörmény.
83. KÖVÉR SÁNDORNÉ (1996): Óvóképzésünk múltjának néhány manak szóló tanulsága. In: Varga Gyula (szerk): „...Amit a tükör önmaga terem” HWIPF, Hajdúböszörmény. 4-16.
84. KURUCZ RÓZA (2002): *Az első magyar óvóképző*. Babits Kiadó, Szekszárd.
85. KUZMINA, N. V. (1963): *A pedagógiai képességek kialakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
86. KUZMINA, N. V. (1967): *Ocserki pszichologii truda ucsitelja*. Izd. Leningradszkovo Univ.
87. KUZMINA, N. V. (1970): *Metodi isszledovanyija pedagogicseszkaj dejatyelnosztyi*. Izd. Leningradszkovo Univ.
88. KÜRTI JARMILA (1989): *Kreativitásfejlesztés kisisklaskorban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
89. LANGEWELD, M. L. (1962): *A pedagógus antropológiája és pszichológiája*. Pedagogische Rundschau, 19, 27-34.
90. LEVITOV, N. D. (1960): *Gyetszkaja i pedagogicseszkaja pszichologija*. Ucspedgiz.
91. LIEBERMAN, A. M. – YALOM, I. D. – MILES, M. B. (1973): *Encounter groups: first facts*. New York, Basic Books
92. MARTINDALE, C. – HASENFUS, N. (1978): *EEG differences as a function of creativity, stage of the creative process, and effort to be original*. Biological Psychology, 6, 157-167.
93. MC GEE, H. M. (1955): *Measurement of authoritarianism and its relations to teacher's classroom behavior*. Gen. Psychol. Monogr. 52, 89-146.

94. MEZŐ FERENC – MEZŐ KATALIN (2003): *Kreatív és iskolába jár! Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület*, Debrecen.
95. MEZŐ FERENC (2004): *A tehetségazonosítás problémái a vélemények és a teszteredmények összefüggése kapcsán*. Bölcsészdoktori disszertáció. Debreceni Egyetem, Debrecen.
96. MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES (1970): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
97. MICHAEL W. B. - COLSON K. R. (1979): *The development and validation of a life experience inventory for the identification of creative electrical engineers*. Educational and Psychological Measurement, 39, 463-470.
98. MILGRAM, R. M. (1990): Creativity: An idea whose time has come and gone? In: M. A. Runco and R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. Newbury Park, CA: Sage. 215-233.
99. *Módszertani Levelek – Óvodai foglalkozások*. Tankönyvkiadó, Budapest. 1953.
100. NAGY MÁRIA (szerk.) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények*. OKKER, Budapest.
101. NÁNÁSI MIKLÓS (1970): *Negatív tanári személyiségjegyek, mint a korszerűsítés akadályai*. Korszerűség és nevelés a tanárképzésben. Szeged. 179-184.
102. *Nevelőmunka az óvodában – Útmutatás óvónők számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. 1958.
103. NOVOGRODSZKIJ, T. (1961): *Fejlődéslélektan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
104. *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja*. Budapest, 1996.
105. ORMAI VERA (1962): *Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulójának a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére*. Magyar Pedagógia, 4. sz. 382-417.
106. OTIS, J. L. (1941): *Self Administering-Test of Mental Ability*. Journal of Psychology. 14-22.
107. PAPP JÁNOS (1979): *Vizsgálatok a tanári pályaaalkalmasság előrejelzésére*. Nevelés, Művelődés: Acta Paedagogica Debrecina 75. sz.
108. PAPP JÁNOS (szerk.)(1999): *A tanári pálya*. Szöveggyűjtemény. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
109. PAPP JÁNOS (2000): *Tanári pálya és társadalom*. Habilitációs disszertáció. Tézisek. Debreceni Egyetem BTK, Debrecen.
110. POÓR FERENC – WACHA Imre (1983): *A pedagógiai kommunikációs képességek*. Veszprém, OOK.
111. POÓR FERENC (szerk) (1986): *A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
112. PUKÁNSZKY BÉLA – NÉMETH ANDRÁS (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
113. RANSCHBURG JENŐ – POPPER PÉTER (1978): *Személyiségünk titkai*. RTV-Minerva, Budapest.
114. RANSCHBURG JENŐ (szerk.) (1989): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
115. REED, H. B. (1963): *A pedagógusok rátermettségének megvizsgálása és a természettudományos oktatás*. Impl. for Sci. Educ. of a Teacher Competence Res. 5. sz. 473-486.
116. RENZULLI, J. S. – HARTMANN, R. K. - CALLAHAN. C. M. (1971): *Teacher identification of superior students*. Exceptional Children, 38, 243-248.
117. RENZULLI, J. S. (1977): *The enrichment triad model: A guide for development of defensible programs for the gifted and talented*. Wethersfield, CT.: Creative Learning Press.

118. RÉTHY ENDRÉNÉ (2001): Motivációs elképzelések. In: GOLNHOFER ERZSÉBET – NAHALKA ISTVÁN (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 177-202.
119. ROGERS, C. R. (1970): *On Encounter Groups*. Harpers and Row, New York.
120. ROGERS, C. R. (1986a): *Encounter csoportok*. Magyar Pszichológiai Társaság és a Center for Cross-Cultural Communication közös munkaértekezletének segédanyaga. Szeged.
121. ROGERS, C. R. (1986b): *A tanulás szabadsága*. Magyar Pszichológiai Társaság és a Center for Cross-Cultural Communication közös munkaértekezletének segédanyaga. Szeged.
122. RÓKUSFALVY PÁL – STULLER GYULA – TÓTH ÉVA (1981): *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
123. RÓNA BORBÁLA és mtsai (1972): *A pedagógiai vezetés hatása a tanulók teljesítménydiszpozíciójának alakulására az első osztályos napköziben*. Pedagógiai Szemle, 78, 578-584.
124. ROTTER, J. B. (1966): *Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychol. Monographs. 80.
125. SALLAI ÉVA (1996): *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
126. SARKADI SÁNDOR – SZABADOS LÁSZLÓ (1974): *A pályaalakmasság vizsgálatának egy módszere az óvónőképző intézetekben*. Felsőoktatási Szemle, 170-176.
127. SCHRÖDER, H. (1979): *Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
128. SHAUGHNESSY, M. F. – MANZ, A. F. (1991): *Personological research on creativity in the performing and fine arts*. European Journal of High Ability, 2, 91-101.
129. SPRANGER, E. (1946): *A pedagógiai génusz*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
130. SPREEN, C. (1961): *Konstruktion einer Skala zur Messung der manifesten Angst in experimentellen Untersuchungen*. Psychol. Forsch. 26.
131. STERNBERG, R. J. (1985): *Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom*. Journal of Personality and Social Psychology, 49, 606-627.
132. STULLER GYULA (1979): *A teljesítményben megnyilvánuló sikerközelítő, illetve kudarcokhoz vezető orientáltság személyiségtypológiai problémái*. Bölcsészdoktori disszertáció, ELTE, Budapest.
133. SZABOLCS ÉVA – SIVÁK JUDIT (1996): A tanárképzéssel kapcsolatos kutatások. In: Kotschy Beáta (szerk.): *A tanár szerepe és a tanárképzés*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest. 90-95.
134. SZABÓ PÁL – RÓNA BORBÁLA – KÓBOR ENIKŐ (1972): *Pedagógusjelöltek komplex vizsgálata*. Felsőoktatási Szemle, 3, 161-164.
135. SZABÓ PÁL (1974): *Komplex vizsgálatok pedagógusjelöltek körében, 1970-1974*. Kézirat.
136. *Szervezői-képesség teszt tesztkönyve*. Munkalélektani Koordináló Tanács Módszertani Sorozata. Munkaügyi Kutatóintézet. Budapest. 1985.
137. SZÜDI JÁNOS (é. n.): *Óvoda a közoktatás rendszerében*. OKKER, Budapest.
138. TAUSCH, A. M. (1960): *A nevelők arckifejezésének hatása iskolás gyerekek magatartására szóbeli tilalmak esetén. Kísérletvizsgálat*. Z. Psychol. 3-4. 255-277.
139. TAYLOR, C. W. (1988): Various approaches to and definitions of creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 99-124.
140. TÓTH LÁSZLÓ (szerk.) (1996): *Tehetség-kalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
141. TÓTH LÁSZLÓ (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

142. URBAN, K. (1994): Recent trends in creativity research and theory. In: K. A. Heller and E. A. Hany (Eds.): *Competence and responsibility*. Seattle: Hogrefe. 55-67.
143. UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
144. VÁG OTTÓ (1979): *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
145. VÁG OTTÓ (1988): *Az óvodai nevelő-képzés fejlődése Magyarországon*. Óvodai Nevelés, 2, 44 – 46.
146. VÁG OTTÓ (1993): *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
147. VÖLGYESI PÁL (szerk.) (1973): *Képességvizsgálatok a felsőoktatási felvételi eljárásban*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ, Budapest.
148. VÖLGYESI PÁL (szerk.) (1974): *Képességvizsgálati módszerek alkalmazása a felvételi eljárásban*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ, Budapest.
149. VÖLGYESI PÁL (szerk.) (1975): *Képességvizsgálati tapasztalatok az Erdészeti és Faipari Egyetemen*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ, Budapest.
150. VÖLGYESI PÁL (szerk.) (1977): *A felvételi eljárás korszerűsítésének problémája*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ, Budapest.
151. WALLACH, M. A. – KOGAN, N. (1965): *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart and Winston
152. W. MIKÓ MAGDOLNA (2002): *Az óvóképzés múltja, jelene és jövője*. Kisgyermeknevelés, 3, 13 – 20.

MELLÉKLETEK

**Óvodapedagógus képzésben megszerezhető kompetenciák
Kivonat az óvodapedagógus szak képesítési követelményeiből**

1. ALAPKÉPZÉSBEN SZEREZHETŐ ÁLTALÁNOS TUDÁSSZINT:

- Kisgyermekkori nevelés és oktatás történetének egyetemes és magyar jellemzőinek ismerete
- Gyermekek fejlődésének pszichológiai sajátosságainak ismerete
- Magyarország legújabb kori történetének és társadalmának kérdésköreinek ismerete
- Az információs és kommunikációs technika használatához szükséges eljárások ismerete

2. ALAPKÉPZÉSBEN SZEREZHETŐ SZAKSPECIFIKUS TUDÁSSZINT:

- A közoktatás és az óvodai nevelés összefüggéseinek ismerete
- A tartalmi szabályozás dokumentumainak ismerete
- Az óvodáskorú gyermek személyiségfejlődési sajátosságainak ismerete
- A nevelés és fejlesztés elméletének ismerete
- Az óvodás korosztály differenciált személyiségformálásának ismerete
- A sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek nevelési specifikumainak ismerete
- A családdal való együtt nevelés lehetőségeinek ismerete
- Az óvodai tevékenységek tartalmainak közvetítéséhez szükséges szaktudományos és művészeti ismeretek birtoklása
- A tevékenységek szervezéséhez szükséges módszertani ismeretek birtoklása az anyanyelvi nevelés, a játék, a mese-vers, az ének-zene, a vizuális nevelés, a mozgás és a környezet tevékeny megismerése terén
- Az élményszerű óvodai életműszervezés lehetőségeinek ismerete
- Az egészségre nevelés és a mentális egészség védelmének elvi és gyakorlati ismerete
- Az óvodai mérés, értékelés és minőségfejlesztés elveinek, módszereinek ismerete

*AZ ALAPKÉPZÉSBEN SZEREZHETŐ SZAKSPECIFIKUS ISMERETEK
ALKALMAZÁSÁNAK SZINTJE:*

- Képes megteremteni az óvodás gyermek személyiségfejlődéséhez szükséges feltételeket
- Képes ellátni az óvodapedagógusi nevelő tevékenységet
- Képes felmérni szakmai feladatait és lehetőségeit
- Rendelkezik játékszóképességgel
- Rendelkezik fejlett kommunikációs képességgel, empátiával
- Képes a konfliktushelyzetek felismerésére és azok hatékony megoldására
- Képes pedagógiai döntésekre
- Képes az előítéletmentes, integratív és multikulturális nevelésre

- Képes a családokkal, szülőkkel való együttműködésre
- Képes a társintézményekkel, fenntartókkal való kapcsolattartásra
- Képes a szakszolgálatokkal a szakmai partnerség kialakítására
- Képes önálló tanulással és/vagy szervezett továbbképzésekkel új kompetenciák megszerzésére
- Képes idegen nyelven alapszinten kommunikálni

AZ ALAPKÉPZÉSBEN SZEREZHETŐ SZAKSPECIFIKUS SZAKMAI ATTITŰDÖK ÉS MAGATARTÁSMÓDOK (SZEMÉLYISÉGJELLEMZŐK) SZINTJE:

- Rendelkezzon kellő önismerettel, reális önértékelési és önérvényesítő képességgel
- Rendelkezzon sikerorientált beállítódással és minőség tudattal
- Rendelkezzon társadalmi érzékenységgel, közösségi felelősségérzettel és feladatvállalással
- Rendelkezzon az egyetemes emberi és nemzeti normák tiszteletével, tudatos érték választási képességgel
- Rendelkezzon környezettudatos magatartással

Tájékoztató a vizsgálat céljáról, tartalmáról

Kedves Óvodapedagógus-jelölt!

Először is köszönjük, hogy vállalta a kutatásban való részvételt. Mint ahogy a felkérő és tájékoztató levelünkben említettük, e vizsgálattal Ön is részesévé válik az óvodapedagógus-képzés megújulásában folyó munkának. Jelen vizsgálatunkkal azt kutatjuk, hogy a pedagógus képességeket illetően a pedagógusjelöltek milyen változáson mennek/mentek át a képzés során. A kapott adatok nagyban segíthetnek bennünket abban, hogy a gyakorlati és elméleti képzés tartalmi elemeit átgondolhassuk.

A vizsgálat mintegy három órás. Több kérdőív és teszt kitöltését várjuk Öntől. Mindegyik feladatnál külön megtalálja a kitöltéshez szükséges instrukciót, melyet gondosan olvasson el, s csak azt követően lásson hozzá a kitöltéshez.

A vizsgálat során egy szünetet iktatunk be, mely során frissítővel szeretnénk megkínálni Önöket.

Nagyon kérjük Önöket, hogy ne segítsék egymást a tesztek kitöltésében, mert akkor nem kapunk értékelhető adatokat, s feleslegessé válik az Ön és a mi munkánk is.

Névtelenséget természetesen biztosítunk a tesztek, kérdőívek kitöltéséhez, de akkor is kérjük Önt, hogy **ugyanazzal** az Ön által választott jelszóval lássa el a feladatlapokat. Kérjük ezt azért, mert így tudjuk vizsgálni a személyiségen belüli koherenciát az egyes vizsgált területek között. Természetesen lehetősége van a saját nevét is használnia, amennyiben nem zavaró Önnek.

Amennyiben kérdése van, a vizsgálatvezetők készséggel állnak rendelkezésükre. Ha valahol tévesen jelölt, jól látható módon X-elje át a téves választ, s húzza be az Önnek megfelelőt!

Mindezek után jó munkát kívánok.

Köszönettel és tisztelettel:

.....
Kelemen Lajos vizsgálatvezető

2005. április 05.

A vizsgálati személy adatai

Töltse ki értelemszerűen, illetve húzza alá az Önre jellemző információt!

.....
Név vagy alkalmazott jelölés (fantomnév, jelszó)

Nem: 1. Nő 2. Férfi

Évfolyam az óvodapedagógia szakon: 1. Elsőéves 2. Másodéves 3. Harmadéves

Van-e szakpárja: 1. Van, mégpedigszak
2. Nincs

Hány éves:

Pszichológia tantárgyakból eddig szerzett jegyeinek körülbelüli átlaga:

a, 5.00 b, 4.5-4.9 c, 4.0-4.4 d, 3.5-3.9 e, 3.0-3.4 f, 3.0 alatt

Pedagógia tantárgyakból eddig szerzett jegyeinek körülbelüli átlaga:

a, 5.00 b, 4.5-4.9 c, 4.0-4.4 d, 3.5-3.9 e, 3.0-3.4 f, 3.0 alatt

Óvodai gyakorlatból eddig szerzett jegyeinek körülbelüli átlaga:

a, 5.00 b, 4.5-4.9 c, 4.0-4.4 d, 3.5-3.9 e, 3.0-3.4 f, 3.0 alatt

Jövőre vonatkozó elképzelése az óvodapedagógus pályán való elhelyezkedést illetően:

1. Mindenképpen óvodapedagógus szeretnék lenni.
2. Szeretném kipróbálni magam az óvodapedagógus pályán, de más elképzeléseim is vannak.
3. Nem tudom, hogy szeretnék-e óvodapedagógus lenni.
4. Nem igazán vonz a pedagóguspálya, de ha a diplomámmal így tudok álláshoz jutni, akkor majd megszeretem.
5. Semmiképpen sem szeretnék óvodapedagógus lenni.

G-SZ TESZT

Név vagy alkalmazott jelölés (fantomnév, jelszó)

G – SZ TESZT

Alkossa meg a feladatok helyes sorrendjét a térkép és a megadott szempontok figyelembe vételével!

Feltételek:

Indulás otthonról de. 10-kor. 3/4 1-re haza kell érní.

A posta és az üzletek 3/4 12-kor zárnak. Üzlet a 6.7.9.10.

Mindenütt átlagosan 5 percet tölt.

Az állomás a lakástól fél órányira van.

Feladatok:

1. Cipőket a cipészhez vinni.
2. Irógépet elhozni a szervizből.
3. Nadrágot a szabóhoz vinni.
4. Csomagot a Postára vinni (10 kg).
5. Tanácsnál jelentkezni 1/2 11-ig.
6. Péknél kiflit venni (11 után).
7. Közértben tejet venni.
8. Barát elé menni a vonatához 12-re.
9. Hentesnél húst venni.
10. Zöldségesnél díóbelet venni.

A MEGOLDÁS SORRENDJE

- | | |
|---------|----------|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

.....
Név vagy alkalmazott jelölés (fantomnév, jelszó)

Nevelési helyzetek

Nyolc óvodai nevelési szituációt olvashat az alábbiakban. Hogyan fejezné be a történeteket, **mit mondana és mit tenne** a pedagógus helyében az alábbi helyzetekben:

1. Matematika foglalkozást tart az óvodapedagógus nyolc, iskolába készülő nagycsoportos gyerekekkel. Két asztalnál ülnek a gyerekek és színes pálcikák segítségével igyekeznek önállóan megoldani a felkínált feladatokat. Miközben az óvodapedagógus az egyik kislány feladatmegoldására figyel, addig az egyik kisfiú előveszi zsebéből a Pokémon-kártyákat, s a mellette ülő fiúcskának mutogatni kezdi. A pedagógus észreveszi, és azt mondja:
.....
2. Délelőtt fél kilenc van. Az óvodapedagógus kimegy egy pillanatra, hogy segítse az egyik kiscsoportost a mosdó használatában. Eközben megérkezik Marika, egy középső csoportos kislány, aki egy nagy reklámtáskányi játékot hozott. Mikor az óvodapedagógus visszaér a csoportba, akkor azt látja, hogy a gyerekek Marika játékaik köré sereglenek. Marika pedig játékaikat féltve veszekszik egy fiúcskával. A pedagógus közbelépve azt mondja:
.....
3. Ebédidő van, a gyerekek asztalnál ülve ebédelnek. Hirtelen az ötéves Lacika lecsúszik az asztal alá és elkezd csiklandozni társait, akik erre nevetéssel reagálnak. A pedagógus erre az alábbiakat mondja:.....
4. A gyerekek a homokozóban játszanak. Egy kisfiú egyedül áll. Vágyakozva nézi a többieket, majd lehajol, és homokot kezd dobálni a játszókra. A játék megszakad. A pedagógus látva a történeteket így nyilvánul meg:.....
5. Altatás történik az óvodában. Az óvodapedagógus mesét mond a gyerekeknek, akik fektetőjükön nyugodtan fekszenek. Az ötéves Jolika azonban nyugtalanul moccog és halkán szölongatja a pedagógust. A pedagógus azonban nem veszi észre. Jolika alatt egy kisebb tócsa jelenik meg, mire Jolika elsírja magát. A pedagógus meghallja Jolika sírását és észre veszi a tócsát is Jolika fektetője alatt. Félbeszakítva a mesét.....
6. Bolhapiac van az óvodában. A gyerekek ilyenkor megunt kisebb értékű játékaikat cserélik ki egymás között. Az óvodapedagógus észreveszi, hogy az egyik gyerek csendben félrehúzódva ül egy széken. „Miért búslakodsz?” kérdezi a gyerektől a pedagógus. „Otthon hagytam a játékaimat, amelyeket el szerettem volna cserélni.” feleli a gyerek. Mire a pedagógus
.....

7. A hatéves Marika azzal rohan az óvodapedagógushoz, hogy Katika valami nagyon csúnyát mondott az óvodapedagógusra. A pedagógus
8. A gyerekek játszanak az udvaron. Az óvodapedagógus észre veszi, hogy az egyik kisfiú éppen kezd kimászni a kerítésen. A pedagógus

.....
Név vagy alkalmazott jelölés (fantomnév, jelszó)

Önjellemző kérdőív (TKBS)

Ez a kérdőív annak feltárását célozza, hogy milyen is Ön valójában. Önnek csak be kell karikáznia az egyes állítások után álló A, B, C, D vagy E betűk egyikét (állításonként csak egyet) annak megfelelően, hogy mennyire ért azokkal egyet. A betűk jelentése a következő:

- A – teljesen egyetértek
- B – egyetértek
- C – félig-meddig értek vele egyet
- D – többnyire nem értek vele egyet
- E – egyáltalán nem értek vele egyet

Fontos, hogy az értékelőlapon az adatok átvezetése pontos legyen, mert másképp a kapott adatok értékelhetetlenek lesznek.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Az iskolai magatartásom ellen soha nem merült fel kifogás. | A | B | C | D | E |
| 2. Kedvelem a bonyolult problémákat, a nehezen kibogozható szituációkat. | A | B | C | D | E |
| 3. Szeretném kipróbálni, hogyan boldogulnék egy hónapig egyedül egy lakatlan trópusi szigeten. | A | B | C | D | E |
| 4. Többnyire nem értem meg teljesen a tananyagot részletes tanári magyarázat nélkül. | A | B | C | D | E |
| 5. Általában megállom, hogy más hosszúra nyúlt mondandójába sürgetően belekotyogjak, még ha unalmasnak is találom | A | B | C | D | E |
| 6. Inkább lemondok valamiről, ha úgy látom, hogy túl sok ember ellenállását kell legyőznöm. | A | B | C | D | E |
| 7. Társaságban általában én vagyok a hangadó. | A | B | C | D | E |
| 8. Szeretek vizsgáldni, kísérletezni, utána nézni a dolgoknak. | A | B | C | D | E |
| 9. Mindig össze tudom szedni az erőmet, ha szükség van rá. | A | B | C | D | E |
| 10. Nem szoktam olyasmin törni a fejemet egy-egy tárggyal kapcsolatban, hogy mi mindenre lehetne még felhasználni, mint amire való. | A | B | C | D | E |
| 11. Inkább éjszakába nyúlóan is tanulok, mint hogy számonkéréskor gyengén szerepeljek. | A | B | C | D | E |
| 12. Ha játékról van szó, nemigen kell biztatni, noha már nem vagyok kisgyerek. | A | B | C | D | E |
| 13. Sokszor előfordult velem, hogy viselkedésem miatt összeütközésbe kerültem a tanáraimmal. | A | B | C | D | E |
| 14. Inkább olyan munkát szeretnék, ami egyszerű, nem igényel szerteágazó figyelmet. | A | B | C | D | E |
| 15. Nem tenném fel az összes pénzemet olyan szerencsejátékon, amelyen egy vagyont nyerhetek, de mindenemet el is veszíthetem. | A | B | C | D | E |

16. Teendőim megszervezésében nincs szükségem segítségre.	A	B	C	D	E
17. Ideges leszek, ha valakinek többször kell elmondanom ugyanazt, míg végre megérti.	A	B	C	D	E
18. Mindig a saját céljaimat követem, akkor is, ha emiatt másokkal összeütközésbe kerülök.	A	B	C	D	E
19. Nem vagyok egy parancsolgató típus.	A	B	C	D	E
20. A dolgok okai nemigen érdekelnek.	A	B	C	D	E
21. Általában hamar fáradok, sok pihenésre van szükségem.	A	B	C	D	E
22. Már sokszor gondoltam ki magamtól vicceket.	A	B	C	D	E
23. Sokszor előfordult, hogy nem volt kedvem a házi feladat megírásával bajlódni, inkább lemásoltam valakiéről.	A	B	C	D	E
24. Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.	A	B	C	D	E
25. Minden helyzetben úgy cselekszem, ahogy azt elvárják tőlem.	A	B	C	D	E
26. A bonyolult szituációkat inkább kihívásnak veszem, nem pedig kerülendőnek.	A	B	C	D	E
27. Kipróbálnám az ejtőernyős ugrást.	A	B	C	D	E
28. Gyakran kérek tanácsot másoktól.	A	B	C	D	E
29. Viszonylag jól tűröm, ha betegség vagy baleset miatt tétlenségre vagyok kárhoztatva.	A	B	C	D	E
30. Legtöbbször nem szólok, ha elém tolakodik valaki sorban, mert számomra fontosabb a békesség.	A	B	C	D	E
31. Jól boldogulnék olyan hivatásban, ahol befolyásom, „hatalmam”, irányítási jogom lenne mások felett.	A	B	C	D	E
32. A kutatómunka nekem való foglalatosság lenne.	A	B	C	D	E
33. Kevés pihenéssel is beérem.	A	B	C	D	E
34. Gyakran éppen akkor hagy cserben a fantáziám, amikor valami újat kellene kitalálnom.	A	B	C	D	E
35. Nagy odaadással, kitartással szoktam tanulni.	A	B	C	D	E
36. Egy kis bolondozásra, mókázásra mindig kapható vagyok.	A	B	C	D	E
37. Már sokszor kaptam a fejemre azért, mert mást akartam, mint a többiek.	A	B	C	D	E
38. Számomra túl nehéz egyszerre sokféle szempontot tekintetbe venni.	A	B	C	D	E
39. Nem merném vállalni azt, hogy magamat gumikötélhez erősítve leugorjak egy magas hídról.	A	B	C	D	E
40. Egyedül is elboldogulok a feladataimmal.	A	B	C	D	E
41. Azt hiszem, másokhoz képest kevésbé vagyok türelmes.	A	B	C	D	E
42. Amit helyesnek tartok, azt keresztülviszem akkor is, ha rossz szemmel néznek rám.	A	B	C	D	E
43. Nem tartom magamat vezéregyenységnek.	A	B	C	D	E
44. Még nem találkoztam olyan témával, ami annyira megragadta volna a figyelmemet, hogy a kötelezően túl is foglalkozzak vele.	A	B	C	D	E
45. Sokszor észreveszem, hogy csak azért nem sikerül valamit elérnem, mert a kelleténél hamarabb kimerülök.	A	B	C	D	E

46. Többször előfordult már, hogy olyan megoldást találtam egy problémára, amire más nem is gondolt.	A	B	C	D	E
47. Nem érzek magamban annyi erőt, hogy még sok éven át tanuljak.	A	B	C	D	E
48. Mostanában már nem érzem szükségét annak, hogy hébe-hóba leüljek játszani egyedül vagy másokkal.	A	B	C	D	E
49. Társaságban igazodom a többiekhez.	A	B	C	D	E
50. Szívesen foglalkozom összetett és újszerű problémákkal.	A	B	C	D	E
51. Sokszor volt úgy, hogy szándékosan jegy nélkül utaztam a buszon vagy villamoson.	A	B	C	D	E
52. Ki szoktam kérni mások véleményét, hogy tudjam: amit gondolok, azt jól gondolom-e.	A	B	C	D	E
53. Akkor is meg tudom őrizni a nyugalمام, ha hosszú sort kell kiállnom.	A	B	C	D	E
54. A vitákból ritkán kerülök ki győztesen.	A	B	C	D	E
55. Ha többen vagyunk együtt, legtöbbször az történik, amit én akarok.	A	B	C	D	E
56. Vonzanak az ismeretlen dolgok.	A	B	C	D	E
57. Hosszú ideig is képes vagyok egyfolytában tanulni anélkül, hogy elfáradnék.	A	B	C	D	E
58. Nem vagyok eléggé találékony.	A	B	C	D	E
59. Nem szoktam a tanulást abbahagyni addig, amíg a leckéimmel el nem készülök.	A	B	C	D	E
60. Kedvelem a társasjátékokat.	A	B	C	D	E
61. Valahogy mindig kilógok a sorból.	A	B	C	D	E
62. A bonyolult problémák engem csak összezavarnak.	A	B	C	D	E
63. Sohasem mentem teljesen készületlenül az iskolába abban bízva, hogy hátha nem engem hívnak ki felelni.	A	B	C	D	E
64. A megtanulandó anyagot magamtól is teljes mértékben átlátom, nem kell átbeszélnem senkivel.	A	B	C	D	E
65. Nehezen viselem a várakozást.	A	B	C	D	E
66. Akár erőszakosan is ragaszkodom ahhoz, hogy a dolgok az én kedvem szerint történjenek.	A	B	C	D	E
67. Általában kitérek az elől, hogy én legyek az irányító.	A	B	C	D	E
68. Nincs az a dolog, ami annyira érdekelne, hogy miatta órákat töltenék könyvek átböngészésével vagy interneten való kereséssel.	A	B	C	D	E
69. Gyakran érzem, hogy nincs elég energiám egy-egy feladathoz.	A	B	C	D	E
70. Alkalmadtán több ötletem van és gyorsabban jutnak az eszembe, mint sok osztálytársamnak.	A	B	C	D	E
71. Csak annyi időt töltök a tanulással, amennyi feltétlenül szükséges.	A	B	C	D	E
72. Valamikor nagyon szerettem játszani, de már nem vágyom rá.					

Szemantikus differenciál-skála

.....
Név vagy alkalmazott jelölés (fantomnév, jelszó)

Most pedig felüldülésképpen arra kérjük Önt, hogy helyezze el az alábbi fogalmakat (gyermek, óvodapedagógus, nevelés) a tulajdonságskálákon saját megítélése szerint. Azt a számot karikázza be, amellyel legjobban kifejezheti, hogy egy tulajdonság milyen mértékben áll közel az Ön érzése szerint az adott fogalomhoz. **Egy sorban csak egy jelölést alkalmazhat!** Például, ha Ön a gyermeket inkább törékenyebbnek érzi, mint szilárdnak, akkor a törékeny szónál lévő számok közül karikázza be azt, amelyikkel leginkább kifejezheti annak Ön szerinti mértékét. Nincs jó vagy rossz megoldás, az első benyomására hagyatkozzon!

GYERMEK								
TÖRÉKENY	3	2	1	0	1	2	3	SZILÁRD
ERŐS	3	2	1	0	1	2	3	GYENGE
LASSÚ	3	2	1	0	1	2	3	GYORS
TÁVOLI	3	2	1	0	1	2	3	KÖZELI
ÁLTALÁNOS	3	2	1	0	1	2	3	EGYEDI
PUHA	3	2	1	0	1	2	3	KEMÉNY
VÁLTOZÉKONY	3	2	1	0	1	2	3	ÁLLANDÓ
SZINTELEN	3	2	1	0	1	2	3	SZÍNES
AKTÍV	3	2	1	0	1	2	3	PASSZÍV
HIDEG	3	2	1	0	1	2	3	MELEG
KÖNNYŰ	3	2	1	0	1	2	3	NEHÉZ
LÁTHATATLAN	3	2	1	0	1	2	3	LÁTHATÓ
ÓVODAPEDAGÓGUS								
TÖRÉKENY	3	2	1	0	1	2	3	SZILÁRD
ERŐS	3	2	1	0	1	2	3	GYENGE
LASSÚ	3	2	1	0	1	2	3	GYORS
TÁVOLI	3	2	1	0	1	2	3	KÖZELI
ÁLTALÁNOS	3	2	1	0	1	2	3	EGYEDI
PUHA	3	2	1	0	1	2	3	KEMÉNY

VÁLTOZÉKONY	3	2	1	0	1	2	3	ÁLLANDÓ
SZINTELEN	3	2	1	0	1	2	3	SZÍNES
AKTÍV	3	2	1	0	1	2	3	PASSZÍV
HIDEG	3	2	1	0	1	2	3	MELEG
KÖNNYŰ	3	2	1	0	1	2	3	NEHÉZ
LÁTHATATLAN	3	2	1	0	1	2	3	LÁTHATÓ

				NEVELÉS				
TÖRÉKENY	3	2	1	0	1	2	3	SZILÁRD
ERŐS	3	2	1	0	1	2	3	GYENGE
LASSÚ	3	2	1	0	1	2	3	GYORS
TÁVOLI	3	2	1	0	1	2	3	KÖZELI
ÁLTALÁNOS	3	2	1	0	1	2	3	EGYEDI
PUHA	3	2	1	0	1	2	3	KEMÉNY
VÁLTOZÉKONY	3	2	1	0	1	2	3	ÁLLANDÓ
SZINTELEN	3	2	1	0	1	2	3	SZÍNES
AKTÍV	3	2	1	0	1	2	3	PASSZÍV
HIDEG	3	2	1	0	1	2	3	MELEG
KÖNNYŰ	3	2	1	0	1	2	3	NEHÉZ
LÁTHATATLAN	3	2	1	0	1	2	3	LÁTHATÓ

.....
Név vagy alkalmazott jelölés (fantomnév, jelszó)

Deutsch – Madle-féle kérdőív

Ez a kérdőív annak feltárását célozza, hogy Ön miként viselkedik bizonyos élethelyzetekben. Önnek csak be kell karikáznia az egyes állítások után álló A, B, C, D vagy E betűk egyikét (állításonként csak egyet) annak megfelelően, hogy mennyire ért azokkal egyet. A betűk jelentése a következő:

- A – teljesen egyetértek
- B – egyetértek
- C – félig-meddig értek vele egyet
- D – többnyire nem értek vele egyet
- E – egyáltalán nem értek vele egyet

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Szomorúvá tesz, ha egy csoportban magányos idegent látok. | A | B | C | D | E |
| 2. | Az emberek túl sok érzékenységet mutatnak az állatok iránt. | A | B | C | D | E |
| 3. | Gyakran bosszant, ha az emberek a nyilvánosság előtt jelenetet rendeznek. | A | B | C | D | E |
| 4. | Felbosszantanak az olyan emberek, akik csak magukon sajnálkoznak. | A | B | C | D | E |
| 5. | Én is ideges leszek, ha a többiek körülöttem idegesnek látszanak. | A | B | C | D | E |
| 6. | Ostobaságnak tartom azt, hogy az emberek boldogtalanságuk miatt sírnak. | A | B | C | D | E |
| 7. | Hajlamos vagyok arra, hogy barátom problémáiba érzelmileg beleéljem magam. | A | B | C | D | E |
| 8. | Néha a szerelmes dalok szövegei mélyen megindítanak. | A | B | C | D | E |
| 9. | Hajlamos vagyok elveszíteni az önuralmammat, ha rossz hírt viszek az embereknek. | A | B | C | D | E |
| 10. | A körülöttem levő emberek nagy hatással vannak hangulataimra. | A | B | C | D | E |
| 11. | A legtöbb idegen, akivel találkoztam, hűvösnek és érzelem nélkülinek látszott. | A | B | C | D | E |

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 12. | Jobban szeretnék szociális gondozó lenni, mint a kiképzésükben részt vevő központban dolgozni. | A | B | C | D | E |
| 13. | Nem fogok kiborulni csak azért, mert egy barátom kiborult. | A | B | C | D | E |
| 14. | Szeretem nézni az embereket, amikor ajándékokat bontanak ki. | A | B | C | D | E |
| 15. | A magányos emberek valószínűleg barátságtalanok. | A | B | C | D | E |
| 16. | Síró embereket látva feldúlt leszek. | A | B | C | D | E |
| 17. | Némely dal boldoggá tesz. | A | B | C | D | E |
| 18. | Igazából bele tudom élni magam egy regény szereplőinek érzéseibe. | A | B | C | D | E |
| 19. | Nagyon dühös leszek, ha azt látom, hogy valakivel kegyetlenül bánnak. | A | B | C | D | E |
| 20. | Képes vagyok arra, hogy nyugodt maradjak, akkor is, ha a többiek körülöttem idegeskednek. | A | B | C | D | E |
| 21. | Ha egy barátom a problémáiról kezd el beszélni, megpróbálom a társalgást másra terelni. | A | B | C | D | E |
| 22. | Mások nevetése nem ragad rám. | A | B | C | D | E |
| 23. | Néha a moziban azon szórakozom, hogy körülöttem sírnak vagy szipognak. | A | B | C | D | E |
| 24. | Képes vagyok döntést hozni anélkül, hogy az emberek érzései befolyásolnának. | A | B | C | D | E |
| 25. | Nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körülöttem lehangoltak. | A | B | C | D | E |
| 26. | Nehéz azt látnom, hogy némely dolog mennyire kiborítja az embereket. | A | B | C | D | E |
| 27. | Teljesen kiborít, ha látom, hogy egy állatot kínoznak. | A | B | C | D | E |
| 28. | Könyvekbe vagy filmekbe beleélnie magát az embernek egy kicsit ostoba dolog. | A | B | C | D | E |
| 29. | Felháborít, ha idős embereket segítség nélkül látok. | A | B | C | D | E |
| 30. | Ha valakinek a könnyeit látom, az inkább bosszant, mint együttérzést vált ki belőlem. | A | B | C | D | E |

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 31. | Nagyon magával ragad a film. | A | B | C | D | E |
| 32. | Gyakran azt találom, hogy a körülöttem levő emberek izgatottsága ellenére is hűvös maradok. | A | B | C | D | E |
| 33. | A kis gyerekek néha értelmetlenül sírnak. | A | B | C | D | E |

Az óvodapedagógus-jelöltek egyes konfliktusos nevelési helyzetre adott leggyakoribb választípusai az értékelő-felfogó faktorok mentén prezentálva

1. helyzet:

- Agresszív megoldások:
„Elvenném a kártyát és csak akkor adnám vissza, amikor megy haza.”
„Ha nem figyelsz, akkor buta iskolás lesz belőled!”
- Restriktív-utasító megoldások:
„Tedd el a kártyát, akkor játszhattok vele, ha jól megoldottad a feladatokat!”
„Ne zavarj a társaidat!”
„Azonnal add ide a kártyát, majd játékidőben megkapod!”
„Vidd ki a jeledhez és tessék figyelni a feladatra!”
- Restriktív-tiszteletet sugalmazó megoldások:
„Légy szíves tedd el a kártyát, amíg a feladatokkal foglalkozunk!”
„Előbb oldjuk meg a feladatokat, s csak utána vegyük elő a kártyát?”
- Kooperatív megoldások:
„Jó, akkor pálcikák helyett számoljuk meg a kártyáidat!”
„De szép kártyáid vannak, én is szívesen megnézném. Fejezzük be gyorsan, s aztán megmutatod hogyan lehet játszani velük!”
„Mutasd meg akkor a kártyáidat, de aztán befejezzük a feladatokat!”
„Ha fáradt vagy akkor menjél játszani, majd később megnézzük mit lehet kezdeni ezekkel a pálcikákkal.”
- Inerciás-empatikus megoldások:
„Szép kártyáid vannak, én is gyűjtöttem ilyeneket.”
„Ha játszani van kedved, akkor eredj játszani!”
- Inerciás-azonosulásra készítető megoldások:
„Mit fog szólni majd az iskolában a tanító néni, ha azt látja, hogy te inkább játszani szeretsz a feladatok megoldása helyett?”
„A szüleid biztos örülnének, ha tudnák milyen ügyesen tudsz a pálcikákkal számolni.”
- Indifferens megoldások:
„Mire jók ezek a kártyák, mit lehet velük játszani?”
„Ezeket a kártyákat a polcra tesszük, onnan fogják nézni mit csinálunk.”

2. helyzet:

- Agresszív megoldások:
„Ha engedély nélkül behoztad a játékaidat a csoportba, akkor meg kell engedned, hogy játszanak velük a gyerekek!”
„Lacika ne vedd el a Marika játékát, s tessék tőle bocsánatot kérni!”

- Restriktív-utasító megoldások:
„Tessék kivinni a zsákodba a játékokat, s ne forduljon elő még egyszer!”
„Nézze meg mindenki a játékokat, aztán Marika kiviszi a jeléhez őket!”
- Restriktív-tiszteletet sugalmazó megoldások:
„Üljünk körbe, nézegessük meg közösen, aztán eltesszük, nehogy megsérüljenek!”
„Légy szíves vidd ki a játékaidat a zsákodhoz, majd délután hazaviszed őket!”
- Kooperatív megoldások:
„Marika vagy játsszatok szépen vagy vidd ki a jeledhez a játékaidat!”
„Mutasd meg légy szíves hogyan lehet velük játszani, aztán válassz ki egy játékot, amellyel ide bent játszhattok!”
- Inerciás-empatikus megoldások:
„Szép játékaid vannak. Kitől kaptad őket?”
„Hogyan kell velük játszani, megmutatod?”
- Inerciás-azonosulásra készítető megoldások:
„Marika, mindenki kíváncsi milyen játékokat hoztál.”
„Én is szeretném megismerni a játékaidat.”
- Indifferens megoldások:
„Nem szabad veszekedni, inkább játsszatok szépen!”
„Annyi szép játék van az óvodában, miért nem azzal játsszatok?”

3. helyzet:

- Agresszív megoldások:
„Tessék kimászni az asztal alól, s addig állva maradsz, amíg azt nem mondom leülhetsz!”
„Büntetésből az asztal alatt kell maradnod, és ott kell enned is!”
- Restriktív-utasító megoldások:
„Azonnal hagyd abba, és viselkedjél rendesen!”
„Csak a rossz gyerekek viselkednek így!”
- Restriktív-tiszteletet sugalmazó megoldások:
„Ne csiklandozd a többieket, mert zavarod őket az evésben. Gyere, ülj fel szépen és edd meg a levest!”
„Nem vagy te kiskutya! Úgy hogy ülj vissza a helyedre és egyél jó gyerekhez méltón!”
- Kooperatív megoldások:
„Úgy látom jó kedvetek van! Most ebédeljünk meg szépen, s utána játszunk olyat, ki tudja megnevetetni a másikat.”
„Ha jól viselkedsz, akkor altatáskor melléd ülök mesét olvasni.”
„Te olyan ügyes gyerek vagy, gyere mutasd meg a kisebbeknek hogyan kell szépen enni!”

- Inerciás-empatikus megoldások:
„Látom nevetni van kedvetek, akkor nevéssük ki magunkat!”
„Ha azt akarod, hogy rád figyeljünk, nem kell azért az asztal alá másznod!”
- Inerciás-azonosulásra készítő megoldások:
„Olyan boldog lennék, ha szépen ebédelnél!”
„Ha csiklandozod a többieket, akkor félrenyelhetnek, meg is fulladhatnak!”
- Indifferens megoldások:
„Gyerekek ne foglalkozzatok vele, mintha itt se lenne!”
„Menjél csak és a dajka néninek segítségül a fektetőket előkészíteni!”

4. helyzet:

- Agresszív megoldások:
„Szégyeld el magad, tessék bocsánatot kérni a gyerekektől!”
„Csúnya dolgot műveltél, büntetésből itt leszel mellettem, nem játszatsz!”
- Restriktív-utasító megoldások:
„Azonnal hagyj abba, tessék rendesen játszani!”
„Ha még egyszer meglátom, akkor nem úszod meg büntetés nélkül!”
- Restriktív-tiszteletet sugalmazó megoldások:
„Nem szabad ilyet csinálni, inkább játsszál szépen!”
„Ha dobálsz rájuk a homokot, akkor a szemük, hajuk csupa koszos lesz, ráadásul nem fognak veled játszani. Úgyhogy hagyjuk ezt abba!”
- Kooperatív megoldások:
„Ne dobáld a homokot, inkább építsünk közösen egy várat!”
„Gyere kapcsolódjunk be a gyerekek játékába!”
- Inerciás-empatikus megoldások:
„Ha játszani szeretnél velük, akkor miért nem állsz be közéjük?”
„Szerintem nem bombázni kellene a várat, hanem segíteni kellene nekik az építésben.”
- Inerciás-azonosulásra készítő megoldások:
„Ha a te szemed is tele menne homokkal, az neked is rosszul esne!”
„Süssél már nekem egy tortát, úgy megéheztem!”
- Indifferens megoldások:
„Ne dobáld, hanem menjél és játsszál velük!”
„Itt egy vödör és egy lapát, játsszál ezekkel!”
„Ha nem tudsz homokozni, akkor játsszál mást!”

5. helyzet:

- Agresszív megoldások:
„Miért nem szóltál? Most már várd meg, amíg végig olvasom a mesét!”
- Restriktív-utasító megoldások:
„Menjél ki a dajka nénihez és öltözz át!”
„Hangosabban szóljál, vagy gyere oda hozzám, ha pisilni kell!”
„Miért nem pisiltél lefekvés előtt? Mindig pisilni kell előtte!”
- Restriktív-tiszteletet sugalmazó megoldások:
„Semmi baj, de máskor hangosabban szóljál!”
„Megnyugtatja, és elmagyarázza neki, hogy máskor akár oda is mehet az óvó nénihez, ha nem hallja meg a kérését.”
- Kooperatív megoldások:
„Kikíséri szépen, csendben, átöltözteti és folytatja a mesét.”
„Szól a dajka nénihez, hogy segítsen átöltöztetni a gyermeket, míg ő folytatja a mesét.”
„Megvigasztalja, s miután átöltöztette és feltörölte a tócsát, új ágyra fekteti. Mellé ülve folytatja a mesét.”
- Inerciás-empatikus megoldások:
„Odamegy hozzá és megnyugtatja.”
„Gondosan ügyel arra, hogy a gyerekek észre ne vegyék”
„Én vagyok a hibás, ne haragudj rám!”
„Nem áruljuk el senkinek!”
- Inerciás-azonosulásra készítő megoldások:
„Megnyugtatja, és azt mondja, hogy gyermekkorában vele is előfordult.”
„Ha valaki kineveti a kislányt, akkor azt mondom: Neked sem esne jól, ha kicsúfolnának!”
- Indifferens megoldások:
„Kiküldi átöltözni.”
„Nem foglalkozik vele, míg a mesét be nem fejezte.”

6. helyzet:

- Agresszív megoldások:
„Ha otthon felejtetted a játékaidat, akkor megérdemled, hogy ne vegyél részt a csereberében!”
- Restriktív-utasító megoldások:
„Majd legközelebb jobban odafigyelsz, hogy otthon ne maradjanak a játékaid!”

- Restriktív-tiszteletet sugalmazó megoldások:
„Eredj és kérjél szépen valakitől olyan játékot, amelyet neked adhat csereberélésre!”
„Üljél le szépen, s mindjárt kitalálunk valamit!”
- Kooperatív megoldások:
„Hajtogassunk vagy rajzoljunk gyorsan valami szépet, és azt elcserélheted.”
„Felhívjuk a szüleidet, hogy hozzák be az otthon maradt játékaidat.”
„Itt vannak az én játékaim, gyere segíts nekem cserélni!”
- Inerciás-empatikus megoldások:
„Ne szomorkodj, majd legközelebb behozod, addig is még te játszatsz velük.”
„Majd holnap is rendezünk egyet a te kedvedért, jó?”
- Inerciás-azonosulásra készítető megoldások:
„Gyerekek, ki adna Lacikának a cserélendő játékaiból, mert otthon hagyta szegény a sajátjait, és most nagyon szomorú!”
„Ne búslakodj, más gyerek is otthon hagyta!”
- Indifferens megoldások:
„Lesz még az óvodában bolhapiac.”
„Akkor te leszel a piacfelügyelő!”

7. helyzet:

- Agresszív megoldások:
„Ilyen csúnyát nem szabad mondani, kérjél bocsánatot az óvó nénitől!”
„Szégyellj el magad, büntetésből ülj le és gondolkodj!”
- Restriktív-utasító megoldások:
„Nem szabad árulkodni, csúnyát mondani!”
„Csak a buta gyerekek beszélnek csúnyán! Ugye te nem akarsz buta gyerek lenni!”
- Restriktív-tiszteletet sugalmazó megoldások:
„Légy szíves ne használj olyan szavakat, amiről azt sem tudod mit jelent!”
„Marika, ha Katika közölni akar velem valamit, akkor majd idejön hozzám. Neked nem szükséges árulkodni!”
- Kooperatív megoldások:
„Megköszöni Marikának, hogy szólt, de nem tulajdonít jelentőséget Katika szavainak.”
„Megkéri Marikát, ha legközelebb ilyet hall, akkor Katikának mondja, hogy nem illik így beszélni.”
„Biztosan nem tudja Katika mit beszél, úgy hogy ne is hall meg, amit mond!”
- Inerciás-empatikus megoldások:
„Odamegy Katikához és bocsánatot kér tőle, ha megbántotta.”
„Lehet, hogy ki szeretné mondani Marika azt a csúnyát, amit Katika mondott, de inkább ne ismételd meg.”

- Inerciás-azonosulásra készítő megoldások:
„Katika, neked is rossz lenne, ha csúnyát mondanának rád!”
„A szüleid biztosan szomorúak lennének, ha hallanák, hogy így beszélsz.”
- Indifferens megoldások:
„Ne foglalkozz vele!”
„Meg sem hallanám, amit Marika mond.”

8. helyzet:

- Agresszív megoldások:
„Mász le onnan azonnal fiam, s büntetésből itt ülsz a padon!”
„Ha még egyszer meglátlak a kerítésen, akkor telefonálok a szüleidnek!”
- Restriktív-utasító megoldások:
„Gyere le onnan azonnal! Veszélyes oda mászni, többet nem szeretném meglátni ezt!”
„Mit csinálsz! Meg ne próbáld még egyszer!”
- Restriktív-tiszteletet sugalmazó megoldások:
„Jaj kicsim, veszélyes oda mászni! Még a nyakad is kitörhet! Szállj le gyorsan!”
„Halkan szól, nehogy megijessze, s miután leveszi a kerítésről, elmagyarázza neki, hogy nem szabad ilyet csinálni.”
- Kooperatív megoldások:
„Hova mászol? Ha a szüleid hiányoznak, gyere mond el nekem, de nem mászunk ki, mert az utca veszélyes.”
„Leemeli a gyereket a kerítésről, s megkérdezi, miért akart kimászni. Ha kiesett a játéka, vagy oda kint látott meg valamit, akkor kézen fogja a pedagógus a gyereket, s kiviszi, de elmagyarázza közben, hogy nem szabad kimászni a kerítésen.”
- Inerciás-empatikus megoldások:
„Tudom, hogy hiányoznak a szüleid, de ne szomorkodj, jönnek nem sokára.”
„Mászókázni szeretnél, gyere ott a mászóka, mutasd meg milyen ügyes vagy!”
- Inerciás-azonosulásra készítő megoldások:
„A szüleid szomorúak lesznek, ha nem találják itt téged az óvodában.”
„A felelősség az enyém, ha történik veled valami rossz.”
- Indifferens megoldások:
„A pedagógus játékkal eltereli a gyermek figyelmét.”
„A többi gyermek meglátja és akkor mindenki szökni kezd.”