

Élménypedagógiai tapasztalatok kontaktórákon

© JÁRMAI Erzsébet Mária

Budapesti Gazdasági Főiskola, GKZ,
Szaknyelvi és Kommunikációs Intézeti osztály, Zalaegerszeg
jarmai.erszebet@yahoo.com

A tanulmányban bemutatott vizsgálat Dr. Szekeres Diánával, a BGF GKZ Közgazdasági, Vállalkozás és Emberi Erőforrás Intézeti osztály adjunktusával közösen készült.

Az EU tagországaihoz hasonlóan a magyar felsőoktatás is igyekszik a munkaerő-piaci visszajelzéseket figyelembe venni és képzési tartalmaiba beilleszteni. Sajnos általános érvényű a magyar közoktatásra, hogy túlságosan ismeretközpontú, és nehezen, lassan zajlik az a változás, aminek során az ismeretátadás mellett, ezzel harmóniában, a kompetencia-fejlesztés is megvalósulna. Törvénymódosítások történtek és történnek napjainkban is, mindazonáltal a munkaerő-piac jelzései szerint főleg a tartalom-független kompetenciák terén van sok tennivalónk.

Szakirodalmi háttér

E kompetenciák zömében az érzelmi intelligenciát reprezentáló *szociális és személyes* kompetencia elemeihez tartoznak. Az érzelmi intelligencia kompetenciák nem velünk született tehetségek, hanem tanulás révén elsajátított képességek (Goleman & Boyatzis-McKee, 2003:62). Mára már empirikus adatokkal tudják alátámasztani, hogy az érzelmi intelligencia befolyásolja a társas kapcsolatok minőségét, a munkahelyi teljesítményt és a testi-lelki egészséget. A pszichológiai kutatásokból az is kiderült, hogy az érzelmi intelligencia hatásai akkor is megmaradtak, amikor a személyiségtényezőket statisztikailag kiszűrték, ami arra utal, hogy az eredményekért nem a személyiségjegyek felelősek, hanem valami más (Grewal & Salovey, 2011:144-146).

A *szociális kompetencia* a társas működésünket biztosító komponensrendszer, ami nemcsak személyiségből fakadó tényezőktől függ, hanem egy sokkal tágabb kontextustól, a család által szolgáltatott mintáktól, viselkedésektől, attitűdöktől, a felnövekvő fiatalok esetében az iskolai környezettől, a kortárscsoportoktól.

Az elmúlt évtizedekben érezhetően gyengült a családok szociális funkciót betöltő szerepe, így a közoktatási intézményeknek fokozottan kell a szociális nevelési feladatokkal foglalkozniuk. Fontossá vált a megfelelő pedagógiai minta, az élményekben gazdag szociális közeg, tevékenységkínálat, ahol a tanuló tapasztalatokra tehet szert. Ennek megfelelően az iskoláknak olyan gyakorlatokat, tevékenységeket kell az oktatásba beilleszteniük, olyan környezetet kell biztosítaniuk, ahol tudatos pedagógiai irányítás mellett lehet működtetni, gyakorolni, fejleszteni a szociális kompetenciákat (Borosán, 2011:145-146).

A *személyes kompetencia-csoport* (Goleman, Boyatzis & McKee, 2003:63-64) elemei közül az énkép és a helyes önismeret fejlesztése különösen kiemelt feladattá vált, hiszen hosszú ideig kimaradtak a pedagógiai céltételezés fókuszából az ismeretközpontú iskola tanulásfelfogásának keretei között. Ezek a képességek, a helyes önismeret, továbbá a rugalmasság, nyitottság, kezdeményezőkétség a

személyes kompetencia-kör elemei, amelyek fontosak a szociális kompetenciák használatához szükséges önbizalom, magabiztosság megszerzéséhez. E kompetenciák egymással kölcsönhatásban fejleszthetők és fejlesztendők.

Munkaerő-piaci jelzések, igények

Napjainkban a magyar munkaerőpiac elvárásairól legegyszerűbben a munkáltatók álláshirdetéseiben (írott sajtó, Internet, interjúk) közzétett kompetenciagyűjteményekből értesülhetünk, amely, ha nem is azonos, de nagyon hasonló a nemzetközi színtereken ismertekhez. Az elmúlt két évtizedben nagyon sok foglalkozás estében komplex készségeket várnak el, továbbá felértékelődött a szociális kompetencia, ill. a kapcsolódó kommunikációs képesség. A Magyarországon működő multinacionális cégek elvárásainak rangsorában az elméleti alaptudást megelőzi az *önálló munkavégzés képessége*, a *precizitás*, a *szakmai gyakorlati jártasság*. Nyolcadikként említik a *kommunikációs készséget*, ami megelőzi az *idegennyelv-tudást* a 11. helyen és a *számítógépes ismereteket* a 14. helyen (Ilyésné, 2010:267).

Ami a képességfejlesztést illeti, már a közoktatás hiányosságaiból fakadó fogyatékoságot cipeli a hátán a leendő munkaerő. A pályakezdőkre vonatkozóan megállapították, hogy nemcsak a kulcsképeségeik miatt szenvednek hátrányokat, de a felnőtt munka világáról is hiányosak elképzeléseik. Kevés ismeretük van azzal kapcsolatban, hogy a különböző munkavégzések során milyen időbeosztással, milyen körülményekkel, munkakörnyezettel kell számolniuk (Csehné, 2007).

Mind a mai napig érvényesek olyan 50-60 évvel ezelőtti megállapítások, amelyeket a fiatalok elégtelen pályaismerete, téves vagy naiv önismerete miatt hozott döntés alapján született helytelen szakmaválasztásáról jegyezték fel (vö. Noszlopi, 1939). Tömegesen hagyják el úgy az iskolapadot a diákok, hogy még saját érdeklődési körükkel sincsenek tisztában. Egy erre vonatkozó vizsgálat szerint a fiatalok kevésbé részesítik előnyben azokat a szakmákat, ahol szerszámokkal, gépekkel kell dolgozniuk, sokkal inkább olyan munkát szeretnének, ahol döntéseket hozhatnak, függetlenek, önállóak a munkavégzés során (Csehné, 2007). Ugyanakkor éppen az önálló munkavégzés képessége az, amivel kevésbé rendelkeznek, de nehézséget jelent a munkafegyelem és a munkakultúra területén való járatlanságuk is.

Kívánatos lenne, hogy a munkavállaló használja tudatosan képességeit, menedzselje társas kapcsolatait. A csapatépítés mellett szakszerűen kell bánni a belső kommunikációval is; a vezető kommunikációja soha nem lehet esetleges, tudnia kell kezelni a kapcsolatrendszereket, tudnia kell döntéseket delegálni (Jármái, 2010:26).

Az oktatásnak tulajdonított hibák helytállóak, hiszen a reformok általában felülről jött kezdeményezések, a szemléletváltás pedig a „fejekben” megy végbe. Ma jórészt ugyanazok tanítanak, akik 20-25-30 éve, és a fiatalok is a régi tanáraik mintáján szocializálódtak (Jármái, 2010:25). A tanári, oktatói állomány szemléletének, tanítási gyakorlatának megújulása, és a változásokhoz való alkalmazkodás nélkül nehezen mozdul el az oktatás abba az irányba, ahol természetes tanári attitűd lesz az ismeretátadás és a képességfejlesztés harmonikus egységének hozzáértő kezelése a pedagógiai munkában.

Oktatás, képzés

A kompetenciák fejlesztésére vonatkozó korábbi kutatások adatai szerint a magyar iskolák nem biztosítanak elegendő időt és támogatást a tanulóknak ahhoz, hogy a továbbtanuláshoz nélkülözhetetlen alapvető kompetenciákat megszerezzék (Falus, Hunya & Varga, 2011:181). Sok esetben a felsőoktatás nem továbbfejleszt, hanem hiányt pótol.

A fejlesztés fókuszába kerülnek a személyes kompetenciákon kívül olyan további képességek, mint a konfliktuskezelés, együttműködés, kommunikáció – a szociális kompetencia-körből – amelyeknek alacsony fejlettségi szintjét a munkaadók szintén az oktatásnak róják fel. A pedagógiai gyakorlatból szerzett tapasztalatok alátámasztják, hogy ezen képességek fejlesztésére az ismeretközlő módszerek alkalmazása nem elegendő.

A közoktatást zömében meghatározó jellemzők, amelyek mindezedig kritikáknak adtak hangot, és változtatásra ösztökélnek, nem külső reformokat, hanem belülről fakadó gondolkodásmód-váltást igényelnének: a tanórákat a tanári előadás uralja 70-80%-ban, a diákok passzív befogadók, csak a tanárral vannak interakcióban, egymással nem, főként írásban szerepelnek, ahol a tesztek és feladatlapok dominálnak (Eck, 2006), a kooperatív tanulás alig ismert; a kreativitás fejlesztése célzottan nem, csak esetlegesen fordul elő, ahogy a problémamegoldó képességé (Petneki, 2002) is; az önállóság fejlesztése egyik oktatási szinten sincs a gyakorlati munka fókuszában, stb. Tulajdonképpen kutatások adatai igazolják (Petriné, 2001:208; Golnhofer, 2003:102), hogy a pedagógusok nagy többsége a gyakorlatban nem érvényesít olyan pedagógiai módszereket, nem használ olyan eszközöket, amelyeket egyébként elfogad, fontosnak tart.

A munkaerő-piacon ma különösen nélkülözhetetlen *érzelmi kompetenciák* nemcsak a munkavállalás területén fontosak, hanem az élet egyéb területein is. Egymással és a kognitív kompetenciákkal kölcsönhatásban befolyásolják a tanulást, és meghatározzák a személyiségfejlődés egészét. Az iskolai nevelés ideális esetben ezeknek az érzelmi kompetenciáknak a fejlesztését kellene, hogy jelentse.

Készségfejlesztő és klasszikus diszciplínák

Kommunikációs tantárgyak

A munkaerő-piac elvárásai, a pályakövetés visszajelzései tehát arra készítették intézményünket néhány évvel ezelőtt, hogy több készségfejlesztő tantárgy tanítását vezesse be; ezek közé tartozik a Tanulás- és kutatómódszertan, Tárgyalástechnika, Prezentációs- és íráskészség-fejlesztés (Jármay-Szokács, 2009), Kommunikációs gyakorlat, és az Üzleti kommunikáció (magyarul és idegen nyelven választhatóak). Jelen tanulmány egyik témája a két utóbbira vonatkozó vizsgálat bemutatása.

Köztudott, hogy a *kommunikáció* nemcsak a társas élet nélkülözhetetlen eszköze, hanem biológiai, pszichológiai szükséglet is. A szocializáció kommunikáció révén valósul meg. A kommunikáció fejlesztésével fejlődik kifejezőképességünk, társas kapcsolatainkban hatékonyabbak lehetünk, nő az önbizalmunk, könnyebben értjük és értetjük meg magunkat, saját céljainkat megfelelően képviselhetjük. A kooperáció fejlettsége alapvető feltétele a konstruktív viselkedésnek, a társadalmilag oly fontos közösségi célok és egyéni értékek összhangjának. A kooperáció gyakorlása közben megtanulunk tervezni, szervezni, dönteni, alkalmazkodni, segíteni és megérteni

másokat. E készségekkel saját személyiségünk kiteljesedését segítjük elő, amelyben egyéni céljaink és érdekeink vezérelnek bennünket (Borosán, 2011:146).

Az *Üzleti kommunikáció és a Kommunikációs gyakorlat* elnevezésű tárgyak szemináriumain „strukturált csoportfoglalkozás” keretében dolgoztunk. A munkaforma egyik jellemzője, hogy tematikus, meghatározott információt kell feldolgozni. A résztvevőknek személyes tapasztalatuk, élményük keletkezik a foglalkozások során. A strukturált csoportfoglalkozás másik jellemzője, hogy kötött felépítésű, szigorú forgatókönyve van, általában 5 elemet tartalmaz: hangulatteremtés, célkitűzés, ismeretfeldolgozás, személyes hozam, és a következő foglalkozás előkészítése (Szilágyi, 2007:257). Az ismeretfeldolgozás során meghatározott tartalmú gyakorlatok segítségével dolgozza fel a csoport a célkitűzésben megfogalmazott témát. A páros- és csoportmunkában a csoporttagok egymástól is tanulnak, információt szereznek egymástól és egymásról, valamint saját magukról.

A foglalkozások menetében a tudatosítás nagy hangsúlyt kap, az önreflexiót a tanár célzottan segíti. A személyes hozam jelenti az egyéni megfogalmazást a tanultakról. Ez teljesen különböző lehet az egyéni igények, érdekek, átélt élmények szerint, de a tanárnak is fontos a visszajelzés. Az órán tanultak beépülését segítik a házi feladatok, ahol az órával kapcsolatos szubjektív élményeiket fogalmazzák meg a résztvevők. A tudatosításnak ilyen eszközei segítik a helyes önismeret kialakítását, és a társak jobb megismerésével a hallgatók szociális kompetenciája fejlődik.

Mivel az órákon a tanár facilitátor szerepben van és a hallgatók a főszereplők, az órák jellege eltér a hagyományos órai folyamatoktól. Az ülésforma is eltérő (minden óra elején át kellett rendeznünk a termet), mert körben ülnek a hallgatók, és jól látják egymást. A tanár, bár irányít, mégsem olyan domináns, mint a frontális osztálymunkánál, inkább partner, és elvegyül a körben. Az órák menetrendje szoros, sok feladat követi egymást meghatározott időtartamban, és minden csoporttag aktív részvételét követeli a pár- és kiscsoportos munkaforma. Minden hallgatónak figyelni kell, unatkozásra nem adódik mód. A keretek és a gyakorlatok kiválasztása az érdeklődés felkeltését és fenntartását, a tanultak alkalmazását szolgálja.

Hagyományos tantárgyak

A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálatba bevontunk néhány olyan hagyományos tantárgyat, amelyet általában frontális munkaformában, előadás keretében történő ismeretátadással közvetítenek az oktatók. A *jogi tantárgyak* közül a Gazdasági jog, Üzleti jog, Szálláshelyi jog, Munkajog, Közigazgatási jog, és az Európai Unió integrációs ismeretek keretében a szemináriumi foglalkozásokon projekt módszerrel és esetmegbeszéléseket alkalmaztunk csoportmunkában: a hallgatóknak lehetőségük nyílt szerződések, iratminták értelmezésére, szerkesztésére, valamint minikutatómunkát végeztek előre meghatározott téma mentén. A tananyag feldolgozása csoportos prezentációk megtartásával és az előadások megbeszélésével, értékelésével zárult. A munka során megfigyelhető volt a csoportok önszerveződése, az együttműködés és felelősségvállalás alakulása. A közös cél eléréséhez a csoporttagok végigéltek egy problémamegoldási folyamatot, amelyben szükség volt szervezőkészségükre, hatékony egymás közötti kommunikációra, stratégia alkotásra, és annak ellenőrzésre is, hogy a munkát övező nagyfokú szabadsággal miként élnek. Alapelveként a személyes tapasztalatszerzésre építettünk. A módszer segítségével a tantárgyi választóvonalak lebomlottak, és

sikerült a különböző tárgyak egymáshoz kapcsolódó szerepével egyfajta interdiszciplináris szemlélet iránt felkelteni a hallgatók érdeklődését. Jogi tantárgyak esetében szokatlan ez a fajta ismeretátadási mód, annak ellenére, hogy a felsőoktatásnak nagyban kellene építeni a hallgatók önálló tanulására. Amennyiben az önállóságuk még nem kellőképpen fejlett, a módszer adja meg a lehetőséget, hogy a tananyag-tartalom feldolgozásába a képességfejlesztést is beillesszük. Különösen az ilyen – a hallgatók által “száraz és unalmasnak” tartott – tantárgyakat hajlamosak reprodukcióra irányuló tanulással elsajátítani, és kevésbé a jelentésre és alkalmazásra irányuló tanulási stílust választani. Az oktató viszont ennek ismeretében, és hogy a tanulás hatékonyságát javítsa előtérbe helyezhet olyan tanítási módszereket, amelyekkel megkönnyítheti a tudás hosszú távra történő beépülését; ezt szolgálja az aktivitás, jelentés keresés, alkalmazhatóság, önszabályozás, együttműködés (vö. Vermunt, 2012). Mindez olyan új tanári szerepet kíván az oktatótól, mint a feladatokat adó, koordináló, mentor, tanácsadó, mintaadó, aktivizáló, visszacsatoló, csoportos tanulást segítő. A hallgató nagyfokú aktivitása folyamatos tanári odafigyeléssel valósul meg, pozitív szakmai kontrollal és a szakmai munka megismertetésével oly módon, hogy biztosítani lehessen a szakmai bevonódást. A tanár segítséget nyújt a csoportoknak a feladat megértéséhez, tájékoztatást biztosít az anyaggal kapcsolatosan, bemutatja a teljes anyagot érintő kapcsolódási pontokat feltárja az összefüggésrendszert, amelynek segítségével a hallgatók a továbbiakban, csoportokban együtt tudnak működni. Közös oktatói és hallgatói tevékenységre, és konkrét ismeretanyag elsajátítására épült a problémamegoldást elősegítő nagyfokú szabadságot megteremtő módszer. Az évközi hallgatói visszajelzésekből látható volt, hogy az órai örömteli élmény, a pozitív érzelmi légkör kialakítása nem a tananyag jellegétől függ, hanem a tanár által alkalmazott módszertől, a tanítási stratégiától, a tanári munkát megtestesítő attitűdtől.

A készségfejlesztő és hagyományos tantárgyak körében végzett kutatás

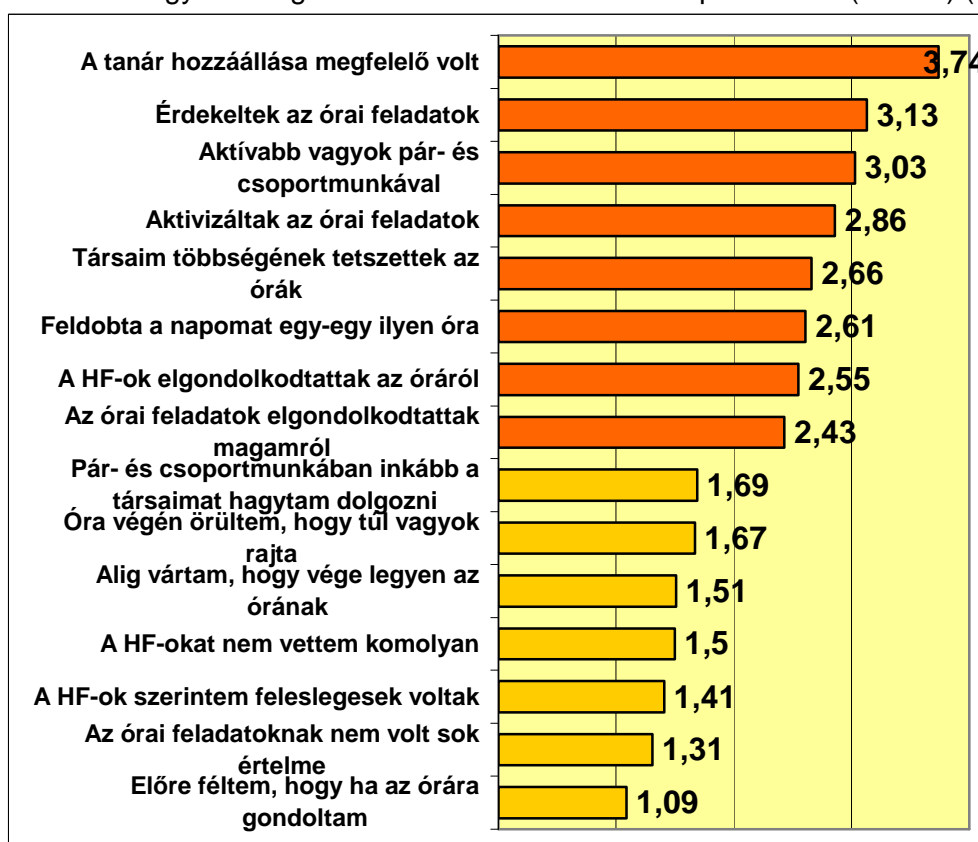
Az órák vizsgálatának az volt a célja, hogy megismerjük a hallgatók részletes véleményét (visszajelzést) az órák tartalmáról, a tanár munkájáról, és az órákon tapasztalt hatásáról. Kérdőíves módszert alkalmaztunk, 230 fős hallgatói minta válaszai alkotják az adatbázist, amelyet minden félévben bővítünk.

Jelen tanulmány kérdőíves felmérésünk néhány eredményét mutatja be, amelyet a két legutóbbi szemeszter végén készítettünk el (2011. december és 2012. május). A kérdőíveket kitöltő hallgatók BA és FSZ képzésben tanulnak (18 és 22 év közötti korosztály).

A kérdőíven 5-fokú Likert skálát alkalmaztunk. Egyes órai eseményeknél a gyakoriságot vizsgáltuk, más esetben arra kérdeztünk rá, hogy a tanórával kapcsolatos állításokkal mennyire értenek egyet a hallgatók. A gyakoriság vizsgálatnál a következő csoportokra fókuszáltunk: órai feladatok, az óra pozitív vagy negatív hangulati hatása, a házi feladatok szerepe, a tanár hozzáállása. Külön hangsúlyt fektettünk a pár- és csoportmunkát érintő visszajelzésre. Konkrétan arról is akartunk információt kapni, hogy a régió különböző településeiről érkező diákok korábbi tanulmányaik során mennyire szoktak hozzá ehhez a munkaformához, illetve mennyire utasítják el, vagy kedvelik.

Az 1. sz. ábra azt a rangsort mutatja, amely a gyakorisággal kapcsolatos válaszok eredményeiből született. A hallgatók a különböző állításoknál 5 kategóriából választhattak: Nem tudom = 0, Majdnem soha = 1, Ritkán = 2, Gyakran = 3, Majdnem mindig = 4. A gyakorisági mutatókból világosan látszik, hogy legtöbben a tanár megfelelő hozzáállását jelölték GYAKRAN vagy MAJDNEM MINDIG fokozaton. Hasonlóan ítélték meg a feladatok érdekességét, és az aktivitást, ami a feladatoknak, és a munkaformának volt köszönhető. A lista alján szerepelnek azok a megállapítások, amelyeket a hallgatók zömmel a MAJDNEM SOHA fokozattal jelöltek. Ez örvendetes tény, hiszen nagyon negatív vélemény lenne a tanár munkájára nézve, ha a hallgató félelmet élne át az órán, vagy nem találná értelmét a feladatoknak, az órai részvételnek. A tanári célkitűzés is az volt, hogy a hallgatókban pozitív tanulási attitűdöt alakítsunk ki a tantárgy iránt azzal, hogy pozitív érzelmi élményt biztosítsunk az órai tevékenységekben való részvétellel.

1. ábra. Az állítások gyakorisága a kommunikációs órákkal kapcsolatban (N=223) (átlagolva)

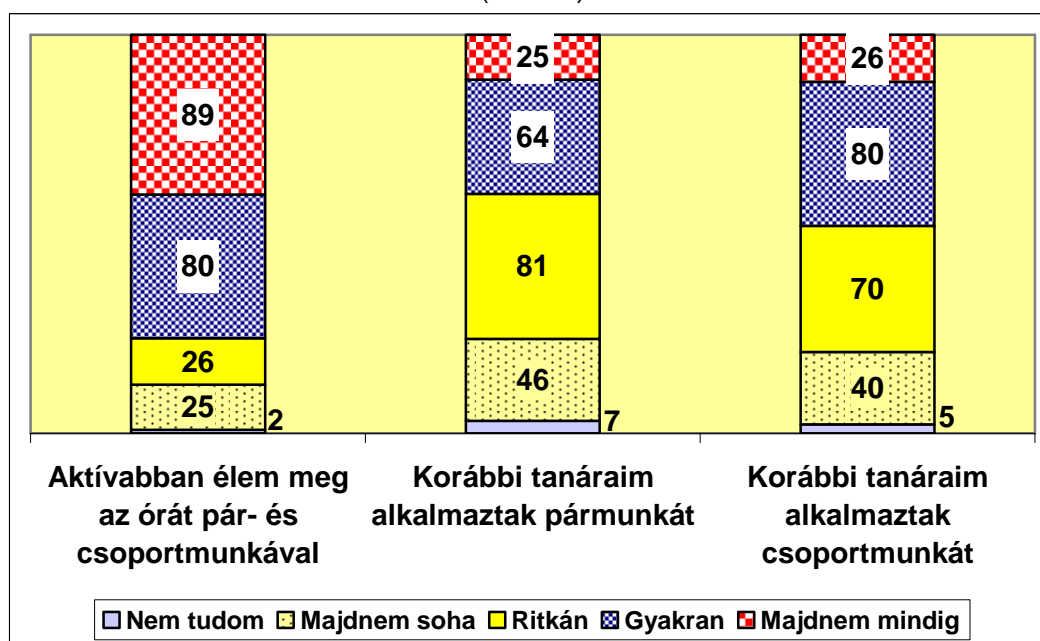


A pár- és csoportmunka, a feladatok sokfélesége, és a diákok folyamatos bevonása az órai folyamatokba megtette a hatását, ami a kitűzött cél is volt. Fontos, hogy a hallgató ne passzívan figyelje az eseményeket, hanem élje át azokat, maradjon róla érzelmi élménye, lehetőség szerint pozitív.

Az iskolai élményeknek legalább akkora szerepük van a diákok életében, nevelődésükben, mint a tananyag elsajátításának. A pozitív iskolai élmények meghatározó módon befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jóllétét, egészségét. Kedvezőtlen esetben azonban megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, és ami talán mindennél nagyobb baj, eluralkodik a bizalmatlanság az iskolával mint intézménnyel, szereplőivel, a közvetített tartalommal, a képviselt értékekkel szemben (Hunyady & M. Nádasi, 2011:209).

Ideális körülmények között a közoktatásban kellene kezdeni a pozitív élményekkel megélt tanulási tapasztalatok szerzését, de a felnőttek esetében hasonlóak a követelmények. Fiatalkorban szerzett tanulási kudarcélményeket lehet közömbösíteni, azaz hozzásegíteni a felnőttet a tanulás élvezetéhez. Csíkszentmihályi Mihály magyar származású kanadai pszichológustól tudjuk, hogy a tanulásnak nem kellene nehéz és kellemetlen tevékenységnek lenni. A „flow”-val foglalkozó könyveiben írja, hogy a kreatív emberek és a magas szinten teljesítők, a tehetséges fiatalok örömet találnak abban, amit csinálnak, és ez az élvezet sarkallja őket, hogy még többet tanuljanak. Ezt az ismeretet kellene, szerinte átültetni az iskolai oktatás folyamatába, amivel a saját tapasztalataink alapján mi is egyetértünk (vö. Csíkszentmihályi, 2009:241).

2. ábra. Információk a korábbi tanulási élményekről a pár- és csoportmunkához kötődően (N=223)



A 2. számú ábrán látható, hogy a megkérdezett hallgatók többségének sem általános iskolában, sem középiskolában nem volt része élménydús, pár- és csoportmunkával megvalósuló tanórákban. A mai kor azonban minden téren megköveteli az együttműködést. A munkaerő-piaci szereplők szavaival: az "egyedülálló harcosok" ideje lejárt, a versenyképességet csak a *szociális képességekben* legjobbakkal lehet biztosítani. A szakemberek úgy vélik, hogy a közoktatásnak nagy szerepe van abban, hogy az iskolák nem csapatjátékosokat, hanem önálló, célratörő, de szociálisan hiányos pályakezdeket termelnek ki a munkaerő-piac számára (Jármái, 2008:98). Nem várjuk el a fiataloktól, hogy maguktól tanulják meg az algebrát, hogy instrualás nélkül váljanak virtuóz hegedűművésszé, mégis valahogy úgy gondoljuk, hogy a gyerekek megtanulják az együttműködés szabályait, csak össze kell ereszteni őket az iskolában (Aronson, 2009:110).

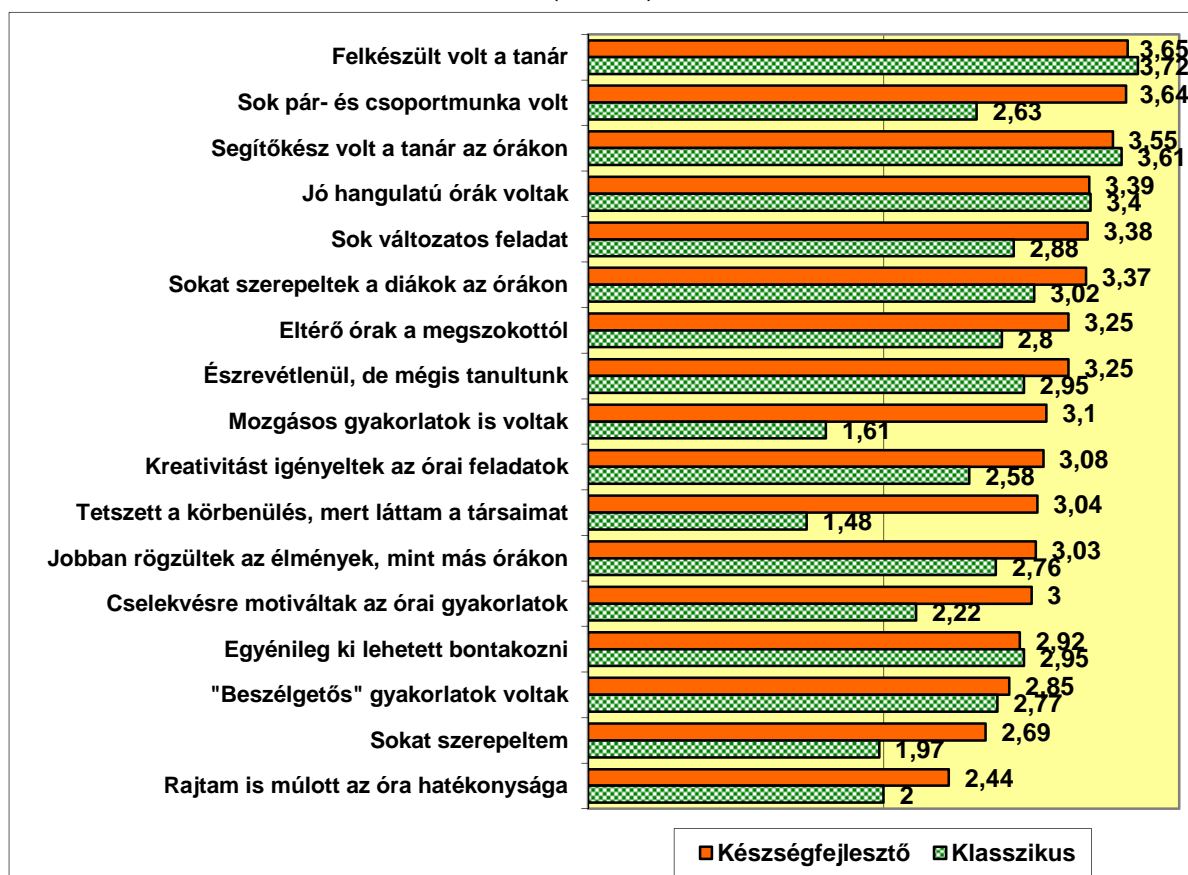
Szomorú eredmény, hogy a megkérdezett hallgatók esetében még az idegen nyelvi órán sem éltek a kommunikációt segítő munkaformákkal, pedig a nyelvi órák deklarált célja a kommunikatív kompetencia kialakítása, fejlesztése. Vajon hogyan valósították ezt meg a közoktatásban tanító kollégák, ha a hallgatók kétharmada hiányolja ezt a kooperatív munkaformát?

A csoportmunkával minden hallgatónak lehetősége nyílik az óra eseményeiben való részvételre. Így a tevékenykedtetéssel a szociális szokások kialakulását kellőképpen segíthetjük. A szokás mint tanult komponens aktiválódásához szociális helyzet kialakítására van szükség. Ezt biztosíthatjuk olyan feladatok, tevékenységek, oktatási-nevelési módszerek, tevékenységformák alkalmazásával, amelyek társas interakciókat feltételeznek. A szokások kialakításánál fontos tudatosítani a viselkedés tényleges megvalósulásával kapcsolatos elvárásainkat, valamint figyelniük kell arra, hogy az elvárás az egyéni sajátosságokhoz, a korosztályhoz igazodjon (Borosán, 2011:145).

A gyakorlatok céljának, értelmének tudatosítása, az önreflexió a házi feladatok elvégzése során történt meg. Az erre vonatkozó eredmények még további finomítást igényelnek, de a házi feladatokban leírt szubjektív élmények nagyon biztatóak, és igazolnak bennünket, hogy az órák tematikus és módszertani felépítését illetően jó úton haladunk.

A 3. sz. *ábra* átlagértékei azt mutatják, hogy mennyire értettek egyet a hallgatók a felsorolt állításokkal (Nem tudok válaszolni = 0, Egyáltalán nem értek egyet = 1, Kevésbé értek egyet = 2, Inkább egyetértek = 3, Teljes mértékben egyetértek = 4) Az egyszínű oszlopok a kommunikációs órákat, a kockás mintázatúak a jogi órákra vonatkozó véleményeket ábrázolják. Tendenciáikban együtt mozognak azok az oszlopok, amelyek a tanár felkészültségét, az órák hangulatát, a hallgatói szerepléseket, az aktivitást mutatják, pozitív véleményt tükrözve az állítások 3 és 4 közötti átlagértékével. Természetesen markánsabb eltérések látszanak a válaszokban is a két tantárgy specifikumaiból eredő különbségek miatt. A Jogi órákon nem a mozgásos feladatok voltak jellemzőek, csoportok szerint ültek, és nem körben, valamint nem váltogatva oldottak meg páros és csoportos feladatokat, ahogy a kommunikációs órán, de ez nem ítéhető negatívumként. Dicséretként lehet elkönyvelni, hogy a hallgatók értékelik a tanári felkészültséget, a feladatok változatosságát, és mindazt, ami azért van, hogy a tanulásuk ne legyen fárasztó és megterhelő. A szereplésben, az egyéni kibontakozásban bátortalanok, és a korábbiakban beidegződött tanulási stílusuk még gátolja őket abban, hogy saját maguknak tulajdonítsanak jelentőséget az óra hatékonyságának emelésében. Az önállóság és kezdeményezés terén még visszafogottak, kihasználják a közösség nyújtotta védelmet, és szívesebben bújnak meg az individuális szerepléshez szükséges önbizalom híján. (Ez a vizsgálat egyéb eredményein látszik.)

3. ábra. Az egyetértés mértékének átlagai az órai élményekhez kapcsolódó állítások alapján (N=225)



Összegzés

A fenti vizsgálatokból kitűnik, hogy az ismeretátadás és a kompetenciák fejlesztése az órai munka keretében komplexen, integráltan történik direkt és indirekt módon, miközben a tanár személyisége, viselkedése, döntő az eredményes tanulás szempontjából. A kutatási eredmények arra utalnak, hogy egyre inkább beigazolódik a Rogers-i koncepció létjogosultsága a tanár facilitátor szerepéről, de aktuálisak a Gordon-i gondolatok, ami szerint a tanítás-tanulás eredményességét a kommunikációs kapcsolatok, az osztály légköre és a tanulás módszertani színvonala határozza meg. Továbbra is a tanár feladata a kíváncsiság ébrentartása, a jó hangulatú, akár játékos helyzetek megteremtése. A tanulási folyamatban a személyes élmények által szerzett ismeretek a maradandók. E meggyőződések az osztályteremben a folyamatközpontú oktatást részesítik előnyben, ahol az ismeretek alkalmazása is megjelenik, szemben a tartalomközpontú oktatással, ahol a jól kidolgozott, objektív és megkérdőjelezhetetlen tudás átadására összpontosítanak (vö. Neelands, 1994). A kutatás további eredményeiről egyéb más fórumokon és tanulmányokban számolunk be a közeljövőben.

Irodalomjegyzék

- ARONSON, Elliot (2009): *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája* (pp. 188). Budapest: Ab Ovo.
- BOROSÁN Lívía (2011): A szabadidő mint pedagógiai lehetőség. In Bábosik et al. (szerk.) *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása* (pp. 144-152). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- CSEHNÉ PAPP Imola (2007): Az oktatás és a munkaerőpiac állapota közötti kapcsolat Magyarországon. *Gazdálkodás*, 51 (1).
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2009): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Budapest: Nyitott könyvműhely.
- ECK Júlia (2006): Kommunikációoktatás a középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (5), 92-97.
- FALUS Katalin, HUNYA Márta, & VARGA Attila (2011): A kulcskompetenciák megvalósítása Magyarországon. In Vágó Irén (szerk.): *Az európai polgár kompetenciái. Az implementáció kihívásai és lehetőségei az oktatás világában* (pp. 179-192). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., & MCKEE, A. (2003): *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Budapest: Vince Kiadó.
- GREWAL, D. D., & SALOVEY, P. (2011): Az érzelmi intelligencia hozadékai. In Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi (szerk.): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról* (pp. 137-156). Budapest: Akadémiai.
- GOLNHOFFER Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 12 (1-2), 101-107.
- HUNYADY Györgyné, & M. NÁDASI Mária (2011): Személyközi kapcsolatok az iskolában. In Bábosik et al. (szerk.): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása* (pp. 209-219). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- ILYÉSNÉ M. Emese (2010): Az oktatás minőségének mérhetőségéről. In Majoros P. (szerk.): *Válság és megújulás. Tudományos Évkönyv 2009* (pp. 257-267). Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola.
- JÁRMAI Erzsébet (2008): HR fejlesztés interdiszciplináris alapon. In Majoros P. (szerk.): *Reformok útján. Tudományos Évkönyv 2007* (pp. 95-110). Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola.
- JÁRMAI Erzsébet (2010): Az oktatás potenciális perspektívái a munkaerő-piac versenyképességének javításában és a humán erőforrás értéknövelése terén. *Agora*, (6), 24-32.
- JÁRMAI Erzsébet, & SZOKÁCS Kinga (2009): Case study of a personal and social self-development competency course. In Majoros P., & Zimmler T. (szerk.): *Proceedings of BBS. Best of BGF* (pp. 118-128). Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola.
- NEELANDS, Jonothan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- NOSZLOPI László (1939): A fővárosi tanulóifjúság pályaválasztása 1938-ban a nevelés problémái szempontjából. *Magyar Pedagógia*, 48, 254-266.
- PETNEKI Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52 (7-8), 147-160.
- PETRINÉ FEYÉR Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In Golnhofer Erzsébet, & Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 202-232). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SZILÁGYI Klára (2007): *Munka- pályatanácsadás mint professzió*. Budapest: Kollégium Kft.
- VERMUNT, Jan (2012): The Power of Teaching Methods in Fostering the Quality of Learning c. előadás 3RD International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY) 2012. október 13. Isztambul. http://www.iceepsy.org/content.asp?Units_id=62 [2012.11.16]