

**A TANULÁSI STÍLUS, MINT FOGLALKOZÁSSPECIFIKUS JELLEMZŐ
VIZSGÁLATA**

-

**ÓVODAPEDAGÓGUSOK TANULÁSI STÍLUSÁVAL KAPCSOLATOS HATÁSOK
FELMÉRÉSE**

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	2
2. Elméleti háttér	3
2.1. Az óvoda intézményrendszere	4
2.1.1. Az intézményes kisgyermeknevelés kezdetei Magyarországon	4
2.1.2. Az óvóképzés kezdetei	4
2.1.3. Óvodaügy a II. világháborút követően	5
2.1.4. Az óvoda szerepe a közoktatás rendszerében	5
2.2. Az óvodapedagógus szakma sajátosságai	6
2.2.1. Pedagógusszerepek	7
2.2.2. A szerepviselkedés tanulása – a pedagógiai szerepek tanulása	8
2.2.3. A szerepek változásai	9
2.3. A tanulás	10
2.3.1. Személyiségfejlődés és tanulás	10
2.3.2. A környezeti tanulás	12
2.3.3. Konstruktivista megközelítés	14
2.3.4. Kulturális megközelítés	14
2.3.5. Komplex tanulás	15
2.3.6. Pedagógiai nézőpont	16
2.4. A felnőttek tanulása	19
2.4.1. Andragógiai megközelítés	19
2.4.2. A tapasztalati tanulás és a felnőttkori tanulás kapcsolata	22
2.4.3. Az informális tanulás	23
2.4.4. A munkahelyi tanulás	24
2.4.5. A felnőttek tanulását befolyásoló tényezők	25
2.4.6. A tanulási stílus	26
3. Módszerek	29
4. Eredmények	30
4.1. Leíró statisztikák	30
4.2. Következtetési statisztikák	41
5. Összegzés	44
6. Bibliográfia	46
7. Táblajegyzék	49
8. Ábrajegyzék	49
9. Melléklet	50
1. sz. melléklet: Kolb kérdőívének magyar változata	50
2. sz. melléklet: A tanulás köre	52

1. Bevezetés

Jelenleg Magyarországon még nem született olyan kutatás, amely az óvodapedagógusok tanulási stílusával foglalkozott volna, ez jelentősen indokolja témaválasztásunkat. Ezen felül személyes motiváció is vezérelt minket: mint szakkollégisták és különböző tudományterületek képviselői, érdeklődünk az interdiszciplinaritás iránt, és ez az érdeklődés vezetett minket, hogy egy témát körüljárva, együttműködve a szakterületeinken szerzett tapasztalatainkat közösen kamatoztatni tudjuk.

A probléma felvetéséhez tartozik az a különlegesség, mely az óvoda intézményéből fakad. Az óvodában dolgozó óvodapedagógusok felsőoktatás keretében, felnőttektől sajátították el a szakmai ismereteket, azonban munkájuk során óvodás korú gyerekekkel foglalkoznak, de feltehetően már nem férnek hozzá óvodáskori „tanulási tapasztalataikhoz”. Ugyanakkor a felnőttkori tanulás sikere sokban múlik az előzetes tanulási tapasztalatok hasznosításának mértékétől. Fontosnak tartjuk ennek a „konfliktusnak” tudományos alapú vizsgálatát. Feltételezzük, hogy az óvodapedagógusok, mint speciális szakma képviselői, jól kimutatható és elhatárolható tanulási stílussal rendelkeznek. Ezt tovább gondolva, kíváncsiak vagyunk arra, hogy az óvodapedagógusok tanulási stílusa hogyan hat az óvodások tanulási stílusára.

Ennek kapcsán kutatásunk hipotézisei az alábbiakban foglalhatóak össze:

- 1) Az óvodapedagógus szakma képviselői egy jól körülhatárolható tanulási stílussal rendelkeznek.
- 2) Az óvodapedagógusokra alapvetően a Kolb-féle tanulási stílus alapján a divergáló tanulási stílus jellemző.
- 3) A pályán eltöltött idő befolyásolja a tanulási stílust az óvodapedagógusok esetében.

Reményeink szerint eredményeink hasznos inputtal szolgálhatnak az óvodapedagógus-képzés számára, illetve rávilágíthatnak a tanulás, mint szocializációs folyamat olyan elemeire is, melyek alapvetőek az egész életen át tartó kisgyermekkorai megalapozásában.

A kutatás a Horváth&Dubecz Tanácsadó Kft. kezdeményezésére indult el, melyben az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium hallgatói is részt vesznek. A cég fő területe a képzés, illetve humán tanácsadás és szakértés, tevékenységük elsősorban a közoktatás lényeges területeire irányul. Engedélyt kaptunk a kutatási eredmények TDK munkában való hasznosítására és kidolgozására. A minta kiválasztása és az adatfelvétel a Horváth&Dubecz Kft. munkatársainak köszönhető, az adatok feldolgozása és a szakirodalmi-elméleti háttér megalkotása, a TDK pályamunka elkészítése pedig Esze Viktória (andragógia BA, pszichológia BA), Polyecskó Dóra (neveléstudományi MA, végzett gyógypedagógus) és Horváth László (andragógia MA, pedagógia BA, végzett andragógus) munkája.

2. Elméleti háttér

A kutatás elméleti háttérének bemutatását különböző szakterületeinknek köszönhetően az interdiszciplináris szemlélet jegyében több oldalról is megközelítjük. Először az óvodáról,

mint intézményről, annak történeti kialakulásáról és sajátosságairól lesz szó, majd pedig az óvodapedagógus szakma specifikumait mutatjuk be. Mivel a tanulás központi részét képezi dolgozatunknak, ezért annak pszichológiai, pedagógiai és andragógiai megközelítése (külön kiemelve az informális tanulás és a munkahelyi tanulás szerepét) adja témánk fókuszát.

2.1. Az óvoda intézményrendszere

Elsőként tehát röviden áttekintjük az óvodai nevelés magyarországi alakulását a kezdetektől, hiszen a történeti háttér a mai napig meghatározza az óvodák szerepét a közoktatási rendszerben.

2.1.1. Az intézményes kisgyermeknevelés kezdetei Magyarországon

Az 1806-ban kiadott II. Ratio Educationis, mely többek között a tankötelezettséget írta elő, nem tartalmazott semmilyen kötelezettséget a kisgyermek nevelésére vonatkozóan. Az egyre urbanizálódó, iparosodó társadalomban azonban megfogalmazódott az igény a legkisebbek ellátásával kapcsolatban is. Az első óvodák így – az iskoláktól eltérően – civil kezdeményezésre alakultak meg. 1828-ban hozta létre Brunszvik Teréz az első kisdédóvó intézetet Budán, a brit „infant school” (1816.) mintájára. Ez tulajdonképpen Közép Európa első kisdédóvó intézete volt, és egy máig tartó mozgalmat indított el. Brunszvik Teréz kezdeményezésére, társadalmi összefogás révén egyre több óvoda nyílt az egész Habsburg Birodalom területén. 1836-ben létrehozta a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesületet, melynek munkája nyomán 1848-ig 77 kisdédóvó intézet, „angyalkert” várta a kisgyermekeket (Vág, 1979). Ezzel elindult a gyerekek iskola előtti foglalkoztatása. Az alkalmazott módszerek természetesen időről időre változtak, érdemes azonban a kutatás szempontjából kitérni az óvóképzés kezdeteire is.

2.1.2. Az óvóképzés kezdetei

Az óvóképzés az első óvoda megnyitásával együtt kezdődött. Brunszvik Teréz tanította az első óvónőket, majd 1837-ben Wargha István vezetésével elindult Tolnán az első óvónőképző, ahol 12 hónapos módszeres képzésben oktattak elméleti, gyakorlati tárgyakat, és művészetet (Vág, 1988). Az 1848-49-es forradalom után az óvóképzés is átalakult. Létrejött az Országos Kisdédóvó Egyesület, és 1879-ben elindul a Kisdédnevelés című folyóirat. Az egyre intenzívebb szakmai működés végül az oktatáspolitikai helyzetre is hatással volt. 1891-ben a nemesi reformpolitika által Európában elsőként kiadták az 1891.évi XV. kisdédóvásról szóló törvényt, mely kötelezővé tette a gyerekek iskola előtti nevelésben való részvételét. A politikai keretek között azonban az óvodai nevelés, és az óvóképzés megőrizte szakmai függetlenségét, és az óvodapedagógus képzés is egyre fejlődött.

A két világháború között az óvodai nevelés fejlődése stagnált, az intézményeket túlszűfolttság, szegényes felszereltség jellemezte, és az 1936. évi kisdiedóvási törvény értelmében a nemzeti nevelés vált hangsúlyossá (*Kövérté, 1996*).

2.1.3. Óvodaügy a II. világháborút követően

A világháború után az óvodai nevelés ügye 1949-től a Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium irányítása alá került, a kommunista ideológiai befolyás pedig egyre jobban erősödött. Az óvodapedagógus – képzés pedig alig tudott lépést tartani a változásokkal és az egyre növekvő igényekkel. Egyre több helyen, esti tanfolyamok által is lehetett képesítést szerezni, így megfogalmazódott az egységes, felsőfokú szakképzés gondolata (*Kövérté, 1996*).

Az 1953. évi III. óvodai törvény már előírta az óvodai nevelés iskolai előkészítő szerepét, és erősítette az ideológiai befolyást. Megjelent az Óvodai nevelés módszertani levél, mely egységessé kívánta tenni az óvodai nevelést. 1958-ban pedig kézikönyv jelent meg „Nevelőmunka az óvodában” címmel, ami az első hazai átfogó nevelési programnak tekinthető (*Kelemen, 2003*).

1971-ben került bevezetésre Az óvodai nevelés programja, amely hazai és nemzetközi tapasztalatokat figyelembe véve az első központi óvodai program volt. A programban megjelent az egyéni bánásmód, a családdal való együttműködés, és a játéktevékenység fontossága is (*Kelemen, 2003*).

Az 1980-as években az óvodapedagógus-képzés is egységessé válik. Az 1985. évi I. törvény az óvóképzést 3 éves, főiskolai szintre emelte.

A rendszerváltás természetesen az óvodai nevelést is érintette. Az 1990-ben történt oktatási törvénymódosítás megszüntette a nevelés – oktatás állami felügyeletét. 1996-tól az óvodák alapidokumentuma az *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja*, mely alapján minden óvoda megalkothatja a helyi óvodai programját, a helyi igényeket, lehetőségeket figyelembe véve, lehetőséget adva az alternatív programok kialakítására is.

2.1.4. Az óvoda szerepe a közoktatás rendszerében

Az óvodai nevelés az iskola előtti, arra felkészítő nevelés színtere. A jelenleg hatályos 2012. évi XXXIX. számú közoktatási törvénymódosítás értelmében a gyermek 3 éves kortól óvodaköteles. Az augusztus 31-ig 6. életévüket betöltő gyermekek pedig tanköteles korúak,

azonban egyéni elbírálás alapján az óvoda dönthet az óvodai élet 1 évvel történő meghosszabbításáról.

Az óvoda tehát az első intézmény, szolgáltatás, amiben a gyermek mindenképpen részt vesz. Sajátos szerepe miatt a családdal együttműködve az óvodai nevelés, az óvodapedagógusok munkája készíti fel a gyermeket az iskolában, és később az életben való helytállásra. A későbbiekben látni fogjuk, hogy az óvodás kor – melyben igen jelentős az óvodapedagógus szerepe – meghatározó a gyermekek fejlődése szempontjából, különös tekintettel a későbbi tanulásukra, kialakuló tanulási stílusukra. Fontos említést tenni arról, hogy jelenleg az óvoda az első, és talán egyetlen olyan intézménytípus, ahol igazán van lehetőség és mód a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően egyéni fejlődésük követésére, segítésére. A tájékozódás, tudásszerzés, tanulás megalapozása mellett a tanulási stílus formálása, továbbá a motiváció is fontos tényező, hiszen előbbiek meghatározóak az élethosszig tartó tanulás kialakulásában. Ezen tényezők befolyásolása révén a pedagógusnak, óvodapedagógusnak kulcsszerepe van a gyermek életében, fontos tehát foglalkoznunk a pedagógussal, a pedagógus szerepeivel figyelembe véve a szakmai sajátosságokat.

2.2. Az óvodapedagógus szakma sajátosságai

A jelenlegi képzési rendszer alapfokozatú diplomát ad az óvodapedagógusok számára. A képzés 6 féléve alatt az óvodapedagógusok sok, a tanítókkal közös kompetenciát, ismeretet sajátítanak el, éppen ezért a két szakma szorosan összefonódik. E mellett van lehetőség szakosodni nemzetiségi óvodapedagógus szakirányra. A jelenlegi képzési modell nagy hangsúlyt fektet a gyakorlatorientált oktatásra. A Képzési és kimeneti követelmények (KKK) óvodapedagógusra vonatkozó információiból csak néhány, a témánk szempontjából fontos elemet emelnék ki:

„b) ismereteik alkalmazását illetően alkalmasak

- az óvodás korú gyermekek személyiségfejlődéséhez szükséges feltételek biztosítására,
- óvodapedagógusi nevelő tevékenység ellátására,
- kompetenciájukból adódó szakmai lehetőségeik és feladataik felmérésére;
- problémák felismerésére, azok kritikus elemzésére és konfliktushelyzetek megoldására;
- pedagógiai döntésekre;
- előítéletmentesen az inter- és multikulturális nevelésre;

- a családokkal való együttműködésre;
- a társintézményekkel, fenntartókkal való kapcsolattartásra;
- a szakszolgálatokkal szakmai partnerség kialakítására;
- önálló tanulással és/vagy szervezett továbbképzésekkel új kompetenciák elsajátítására.
- idegen nyelven alapszinten kommunikálni;

c) szakmai attitűdök és magatartás terén rendelkeznek

- önismerettel; önértékelési képességekkel; önérvényesítés, önmenedzselés képességével; sikerorientált beállítódással; minőség tudattal;
- gyermek- és emberismerettel, gyermekközpontú szemlélettel, játékos képességgel,
- fejlett kommunikációs képességgel,
- társadalmi érzékenységgel, közösségi felelősségérzettel és feladatvállalással,
- az egyetemes emberi és nemzeti normák tiszteletével, tudatos érték választási képességgel;
- a team-munkához szükséges kooperációs képességgel;
- környezettudatos magatartással.” (*Alapképzési és mesterképzési szakok jegyzéke*, 2009)

Ezek a készségek, képességek, attitűdök hozzájárulnak a későbbi sikeres szakmai identitás, és a pedagógusszerep felvételére.

2.2.1. Pedagógusszerepek

Ahogy az előző fejezetben is megmutatkozik, képzésüket tekintve mára az óvodapedagógusok, és a pedagógusok, tanítók az alapokat tekintve ugyanabban a képzésben részesülnek. A pedagógus lét, minden pedagógiai szakember, így az óvodapedagógus munkáját is körülöleli. Az óvodapedagógusok szakmai tevékenységének értelmezéséhez számos, a pedagógusok szakmai szerepével foglalkozó szakirodalom lehet segítségünkre.

A pedagógusszerepeket *Zrinszky László* (1994) három fő szerepkörbe sorolja:

- Nevelőszerep, ami a tanulókkal való kapcsolattartás, kommunikáció velejárója, hiszen a pedagógus bölcsőbb, felnőtt szemszögből tud tanácsot adni tanulóinak.
- Szakemberszerep, ami azon alapul, hogy a pedagógus valamilyen tudományág képzésében vett részt, mely által a téma szakértőjévé vált.

- Tisztviselő szerep, ami arra készíti a pedagógust, hogy munkájáról valamilyen formában beszámolót készítsen (adminisztráljon, statisztikát, elemzést készít, törvényeket értelmez).

Később Zrinszky (1994) ezeket a szerepköröket kiegészíti még néhány szerepkörrel. Az átfogó szerepkör, mely a mindennapi tanár-diák kapcsolatban jön létre, a kollégaszerep, mely a más szakemberekkel való kollegiális kapcsolattartásban mutatkozik meg, a kifelé irányuló hivatalnok- és nyilvános szerep, ami kiegészül a szülővel való együttműködéssel, egyfajta nevelőpartneri szereppel.

A fent leírt szerepek különböző módon, különböző tényezők együttes előfordulása esetén manifesztálódnak, tűnnek fel a pedagógus szerepviselkedésében, így az óvodákban dolgozó pedagógusok viselkedésében is. Ezek a tényezők nem csak a pedagógus státusból következő elvárások függvénye, hanem függ még a hivatásszocializáció során kialakult szubjektív szerepértelmezéstől, a teljesítőképtől, a konkrét szituációtól, és az abban részt vevők viselkedésétől (Kraicné, 2006).

2.2.2. A szerepviselkedés tanulása – a pedagógiai szerepek tanulása

A fent említett pedagógusszerepek elsajátítására jelenleg már a képzési gyakorlatok során, szituációk modellezésével, esettanulmányok készítésével történik, de fontos szerepet tölt be természetesen a szociális tanulás is. A különböző szerepek elsajátítása pedig alapja az óvodapedagógusi hivatástudat kialakulásának, a pályaszocializáció sikerességének így érdemes megvizsgálnunk a szerepviselkedéses tanulás folyamatát, mely a következőképpen jellemezhető:

1. A különféle elvárások anticipált megismerése – általánosságba vett tanulói, szülői, társadalmi elvárások.
2. Az elvárások belsővé tétele. Annak felismerése, hogy az egyén hogyan tudja ezeket az elvárásokat egyeztetni személyiségével.
3. A pedagógiai feladatok tudatosítása, értelmezése. A folyamatos gyakorlat során a pedagógus elsajátítja az elemi tanári készségeket (basic teaching skills), valamint „komplex tanítási módokat” (teaching pattern). Mindezekre hatással van a képzés során elsajátított elméleti háttér, mely beépül ezekbe a viselkedési mintákba.
4. Szerepminták számba vétele, követése. Ez lehet korábbi, tanulóként kívülről megtapasztalt tanári szerep, vagy pedig már kollegiális viszonyban kialakuló példakép.

A szereptanulás egész életen át tart, hiszen fiatalabb pedagógus nemzedékek újfajta szemléletet hozhatnak a már kialakult pedagógiai gyakorlatba. Nemcsak a pályakezdők tanulhatnak a tapasztaltabb kollégáktól, hanem a régebben pályán lévő pedagógusok is újíthatnak meglévő viselkedésmintáikon. Ezt a tanulást *Zrinszky* szerep-áttanulásnak nevezi (*Zrinszky*, 1994).

2.2.3. A szerepek változásai

Tanárokra vonatkozó hivatásszociológiai kutatások alapján több modell is létezik, amik a pedagógusok szerepváltozásait írják le, melyek megfeleltethetők az óvodapedagógusok szerepváltozásaira is. Ezek közül az egyik Hänsel modellje, mely szerint a pedagógus először optimizmussal telve, jobbító tervekkel kezdi meg pályáját. Ez az „idealista” fázis. Amikor találkozik az első nehézségekkel, kívülállónak érzi magát, ez a „marginális fázis”. Ezután jön az „azonosulási fázis”, amikor a pedagógus elfogadja a gyakorlat normáit, elvárásait, és internalizálja azokat.

Katz négy szakaszra osztotta ezt a folyamatot. Ezek a „túlélés”, a „konszolidáció”, a „megújulás”, és az „érettség”.

Thornton és Nardi ennél differenciáltabban határozza meg a változás folyamatát. A pályára kerülés első szakaszában az előzetes befolyások meghatározóak, melyek hatni fognak a későbbi hivatásbeállítottságra. Az ún. „anticipatórikus fázis” után a „formális fázisban” a rögzített köteleességek teljesítésére kerül a hangsúly, mely után a nemhivatalos elvárások megismerése következik („informális fázis”). A valós elvárások megismerése után jön a pedagógusszerep személyessé tétele (*Zrinszky*, 1994).

A pedagógus szerepváltozások, és kutatásunk témája szerint is érdemes megemlítenünk Hubermann svájci vizsgálatának (1989) általános eredményit, melyet *Zrinszky László* (1994) ír le. 160 középiskolai tanár kikérdezése után a pedagógusi pálya íve az alábbi képet közvetítette:

- az 5-10 éve tanítók többsége könnyűnek ítélte pályakezdését
- a 11-19 éve tanítók azonban - függetlenül a pályakezdés sikerességétől – tragikusan látták jövőjüket, kiábrándultan nyilatkoztak munkájukról.
- 20-29. pályaeév a beletörődő, újraértékelés korszaka
- a 30-39. pályaeveket pedig a higgadt, de keserű megnyugvás jellemzi (*Zrinszky*, 1994).

Ez a pályarajz természetesen nem tekinthető örök érvényűnek, és nem is alkalmazható minden esetben, azonban elgondolkodtató lehet a lentebb ismertetésre kerülő kutatási eredményeink tükrében. A későbbiekben látni fogjuk, hogy jelen kutatásunk eredményei is a 10-15 évet pályán töltő óvodapedagógusoknál mutat változást a óvodapedagógusok tanulási stílusában. Ennek természetesen több oka lehet, melyek közül most néhány - történelmi, szakképzési háttér, pedagógusszerep változásmodelljei, és a pályán eltöltött idő - került kifejtésre.

Az óvodapedagógusok már a képzésük során is tanulják a pedagógus lét formáit, szerepeit, ezért a köz- és felnőttoktatásban, valamint a későbbi képzéseken szerzett benyomásaik, és az így szerzett tanulási stílusaik befolyásolják a később kialakuló pedagógusszerep internalizációját. A következőkben tehát a tanulás témájára fókuszálunk pszichológiai, pedagógiai és andragógiai aspektusokból.

2.3. A tanulás

A tanulás témájának áttekintése maga is interdiszciplináris megközelítést igényel, hiszen az élet szinte összes színterén jelen van, és nem egy tudományterület foglalkozik tanulmányozásával. Az andragógia szempontjából, mely komoly hangsúlyt fektet az egész életet végigkísérő tanulásra, különösképpen szükség van a felnőttek tanulásának tudományos alapú meghatározására, mely sok tekintetben a pszichológiai kutatásokban gyökerezik (Zrinszky, 2007). A pszichológián belül szinte az összes terület foglalkozik a tanulás témájával, eltérő mélységben. A következőkben a fejlődéslélektani, személyiségpszichológiai, neveléslélektani, szociálpszichológiai és kognitív pszichológiai megközelítéseken keresztül fókuszálunk rá. Mivel témánk egyszerre érinti az óvodáskorú és felnőtt személyeket, mindenképpen érdemesnek tartom a jelenlegi, főleg pszichológiai aspektust magában hordozó fejezetet személyiségpszichológiai és fejlődéslélektani elméletekkel bevezetni, melyek rámutatnak a személyiség egész életen átívelő változására.

2.3.1. Személyiségfejlődés és tanulás

A pszichológia története során már a pszichoanalitikusok képviselői, így Sigmund Freud és Carl Gustav Jung is dolgoztak ki elméleteket a személyiségfejlődésre vonatkozóan. Freud pszichoszexuális fejlődési elmélete szerint a folyamat a serdülő- és felnőttkor elején tetőzik az általa genitálisnak nevezett szakaszban, és a továbbiakban már nem jellemző a személyiség fejlődése. Vele ellentétben Erik Erikson pszichoszociális elmélete a személyiség fejlődési folyamatát az egész élet időtartamára terjeszti ki. Ez az elmélet az andragógia számára is elfogadhatóbb, hiszen az egész életen át tartó tanulásnak feltétele, hogy felnőtt korban is képesek legyünk fejlődésen keresztül menni és a tanulás segítségével újabb és újabb

információkat, kompetenciákat elsajátítani. Erikson úgy gondolta, hogy életünk összes fázisát jellemzi egy-egy krízis vagy konfliktus, amely mindig fordulópontot jelent az életben. Ezeknek minden esetben két kimeneteli lehetősége lehet, amelyek közül az egyik adaptívabb a másiknál. A fejlődés akkor teljes, ha mindkét pólust megéljük az egyes fázisok esetében, ám végül a pozitív pólus felé billenés segít a továbblépésben. Ezt elérve minden fázis során eltérő érzéseink alakulnak ki, melyek a személyiségünk részévé válnak. Ezeket Erikson énmínőségeknek nevezte. Az egyes fázisok közötti életkori határokat Erikson nem élesen, csupán becsülten határozta meg (1. táblázat). A mi szempontunkból az óvodáskor és a felnőttkor kiemelkedő szereppel bír. Óvodáskorban a gyermekek egyre ügyesebben kezdenek bánni az őket körülvevő tárgyi világgal, és felmerül bennük a vágy a kezdeményezés iránt, hogy hatást gyakoroljanak rá. Ezzel szemben ugyanakkor cselekedeteik akadályokba ütközhetnek, például ha túl gyakran követi próbálkozásukat büntetés, akkor büntudatuk lesz. Ha ezt a krízist sikeresen átvészeli a gyermek, akkor kialakul benne a szándék énmínősége, mely abban segít a továbbiakban, hogy céljaikat félelem és büntudat nélkül valósíthassák meg (Carver és Scheier, 2002).

	Szakasz	Krízis	Énmínőség
1.	Csecsemőkor (1)	Bizalom vs. bizalmatlanság	remény
2.	Kisgyermekkor (2-3)	Autonómia vs. kétségbeesés	autonómia
3.	Óvodáskor (3-5)	Kezdeményezés vs. büntudat	szándék
4.	Iskoláskor (6-11)	Teljesítmény vs. kisebbségérzés	kompetencia
5.	Serdülőkor (12-20)	Identitás vs. szerepkonfúzió	hűség
6.	Fiatalfelnőttkor (20-25)	Intimitás vs. izoláció	szeretet
7.	Felnőttkor (25-60)	Generativitás vs. stagnálás	gondoskodás
8.	Időskor	Énintegritás vs. kétségbeesés	bölcsesség

1. táblázat: Az Erikson-féle pszichoszociális szakaszok (Carver és Scheier, 2002)

Óvodáskori intenzív tanulásuk során tehát a gyerekek számára mindenképpen meghatározó a tárgyi és személyi környezet, melyekkel interakcióban léteznek. Nem mindegy tehát, hogy milyen a szülő és pedagógus hozzáállása. Utóbbival kapcsolatban érdemesnek tartom megemlíteni a Mérei Ferenc által is megismételt White és Lippitt-féle klasszikus kísérletet a vezetői stílusokkal kapcsolatosan. Mérei kísérletében a gyermekek három csoportja 3 különböző stílust képviselő tanárnőt kapott: autoriter, demokratikus és laissez-faire stílusút. A csoportok viselkedése és teljesítménye a vezetői stílus függvényében változott, ebből is látszik, milyen mértékű befolyással bír az a mód, ahogy a tanító a gyerekekhez viszonyul

(Pataki, 1980). Persze ennél meghatározóbb a szülő nevelési stílusa, ám jelen tanulmány kereteit meghaladná ennek kifejtése. Visszatérve Erikson modelljére, hogyha a fejlődés során a kríziseket megoldva elsajátítottuk a megfelelő énminőséget, a leghosszabb ideig tartó felnőttkor szakaszában, amennyiben sikerült valami olyasmit alkotnunk, ami túlél bennünket, eljuthatunk a gondoskodás énminőségéhez, ami mindenre kiterjed, amit életünk során létrehoztunk. Nem feltétlenül kell itt a saját gyermek nevelésére gondolnunk, például a tanítás során is maradandót alkotnak a személyek, ami egy óvodapedagógus szempontjából kiemelkedő szereppel bír. Amennyiben felnőtt korban ez az állapot jellemző a személyre, közel jár a teljességgel működő személy Rogers által létrehozott fogalmához. A fogalom Csíkszentmihályi Mihály flow fogalmához vagy Maslow önmegvalósításához hasonló jelentést hordoz. Rogers esetében a teljességgel működő személy egy olyan bárki által megtapasztalható állapotban van, mely során nyitottság jellemzi a világ megtapasztalására, élete izgalommal, értelemmel, kihívásokkal teli, melyek átélése során önbizalomnak sincs híján. Rogers a humanisztikus pszichológia képviselőjeként a kliensközpontú terápia híve volt. Ennek során a kliens az, aki saját javulásának elősegítője, a terapeuta pedig egyfajta empatisz moderátorként működik a folyamat során és abban segít, hogy a kliens tisztábban láthassa saját érzéseit és tapasztalatait. A terápia végső célja lehet a kliens önmegvalósítása az által is, hogy valós énképe kongruensebb lesz ideális énképével. Valójában ez a célja a humanisztikus pszichológiának, hogy kibontakoztassa az emberekben rejlő potenciált. Az előbbiekben megemlítettük Maslow nevét is, aki szintén jelentős képviselője volt a területnek. Ő alkotta meg az úgynevezett szükségletpiramist, amelyben az emberi motivációs tényezőket nevezte meg. A piramis egyik lépcsőfokáról a másikra átlépni csak az előzőek kielégítésével lehetséges. Az elmélet korábbi változata alapján a piramis lépcsőfokai a fiziológiai, biztonsági, szeretet és valahová tartozás, elismerés és a csúcson az önmegvalósítás szükséglete található. (Carver és Scheier, 2002). Ami a bennünk rejlő potenciál kibontakoztatását illeti, az andragógia szempontjából ez különösen fontos, hiszen a felnőtt személyekben rejlő potenciál feltétele nélkül a tanulási folyamat sem valósulhatna meg. S hogy a tanulással kapcsolatban a pszichológiának milyen elméletei vannak, abban a következőkben lesz szó.

2.3.2. A környezeti tanulás

Az elmélet tükrözi a pszichológia történetében jelenlévő öröklés-környezet vitát, e szerint ugyanis a mérleg a környezet irányába billen. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a behaviorista Watson merész kijelentése arról, hogy bármely gyerekből képes olyan

szakembert nevelni, amelyet csak akar. Ezzel szemben a biológiai érési megközelítés másodlagos szerepet tulajdonított a környezetek, és az ember képességeinek készletét kvázi determinálnak tekintette, így a tanulás-tanítás folyamata kevésbé kapott fontos szerepet, ezért a témával itt nem is foglalkozunk bővebben. Ma már inkább az öröklés és környezet interakciójáról beszélünk, semmint egyik vagy másik egyértelmű dominanciájáról, ám kétségtelen, hogy a tanulás során a környezet szerepe kiemelkedő (Cole és Cole, 2006).

A környezeti tanulás egyik esete a klasszikus kondicionálás. Ennek során a környezethez való alkalmazkodás történik. Alkalmazkodás valósul meg a szenzitizáció és a habituáció során is, ám ezekre bővebben nem térnénk ki (Csépe, 2007). Pavlov kutyákkal végzett híres kísérletét követően hasonló feltételes-feltétlen ingerű kondicionálásokat végeztek újszülött csecsemőkkel is, és a kutatók azt találták, hogy náluk is működik. Például hogyha a szopóreflex feltétlen ingereként cumisüveget adtak a baba szájába, feltétlen válaszként beindult a szopóreflex. Hogyha ehhez minden alkalommal fényingert, homloksimogatást vagy egyéb feltételes ingert társítottak, később a cumisüveg nélkül is megjelent a szopóreflex a feltételes inger hatására feltételes válaszként. Ez a tanulási folyamat persze idősebb személyeknél is működik más ingerekkel és reflexekkel (Cole és Cole, 2006). A klasszikus kondicionálással kialakult kapcsolatok ugyanakkor nem feltétlenül tartanak örökké, akár szándékosan is meg lehet szüntetni őket. Ez a kioltás folyamatán keresztül valósulhat meg. Ilyenkor a feltételes válaszok csökkennek a változatlanul megjelenő feltételes ingerek adása mellett. Ez egy olyan aktív tanulási folyamat, amely a tapasztalatok eredményeként jön létre. Különbség a korábban leírt tanulási folyamathoz képest, hogy itt nem valami új tanulásáról van szó, hanem egy korábban tanult válaszról történő leszokásról, ám érdemes megjegyezni, hogy Pavlov ezzel nem egészen értett egyet (Csépe, 2007).

A klasszikus kondicionáláshoz képest bonyolultabb folyamat az instrumentális kondicionálás, hiszen ennek segítségével új, komplexebb viselkedésformák tanulhatók meg. Ennek során nem pusztán a környezethez való alkalmazkodásról van szó, ilyenkor a viselkedés nem más, mint egy adott esemény bekövetkezésének eszköze, instrumentuma. Minthogy a viselkedést végső soron az önmaga által generált események irányítják, másképpen célirányos viselkedésnek is nevezzük. A tanítás során olyankor alkalmazható, amikor a célszemélyt valamilyen új, kívánatos viselkedésre óhajtjuk megtanítani. A tanulási folyamat során kialakuló válasz Thorndike szerint nem belátás, hanem egyfajta próba-szerencse viselkedés következménye. Ez a folyamat a jutalmazás-büntetés rendszeren keresztül valósul meg. A jutalmazás növeli a viselkedés előfordulási valószínűségét, ezt nevezzük megerősítésnek. A

megegerősítés lehet pozitív vagy negatív. Ha viselkedést büntetés követi, akkor a későbbiekben nem kerül megismétlésre. Ezt a gondolatot fogalmazza meg az effektus törvénye. Az instrumentális tanulás Skinner által vizsgált formáját operáns kondicionálásnak nevezzük (Csépe, 2007; Cole és Cole, 2006).

2.3.3. Konstruktivista megközelítés

Jean Piaget a konstruktivista megközelítés képviselőjeként bírálta a biológiai és környezeti megközelítéseket, és úgy gondolta, hogy az öröklés és a környezet is szükséges a fejlődéshez. A cselekvésre helyezte a hangsúlyt, melyen keresztül a gyermekek elsajátítják ismereteiket. Piaget reflexek helyett veleszületett reflexsémákról beszélt, melyek a tapasztalatszerzés során formálódnak, majd adaptálódva új sémákká alakulnak. Az alkalmazkodás asszimiláció és akkomodáció keresztül valósulhat meg. Előbbi a már meglévő sémához illeszkedő folyamat, utóbbi pedig a sémától való eltérés felismerésének esete. A konstruktivista megközelítés szerint a gyermekek, mint bioszociális lények konstruálják tudásukat, miközben aktívan alakítják saját fejlődésüket. Az elmélet továbbá feltételezi, hogy a fejlődési folyamat során bekövetkező változások az emberi fajon belül univerzálisan mennek végbe (Cole és Cole, 2006). A konstruktivista tanuláselmélet az andragógiában is jelentős szerepet kap, így a későbbiekben még szó esik a témáról.

2.3.4. Kulturális megközelítés

A kulturális megközelítés szerint az előzőektől eltérően az öröklés és környezet a kultúrán keresztül találkozik, ilyen módon kapcsolatuk nem közvetlen. Az elmélet szerint a bennünk rejlő képességek, például a matematika elsajátításának képessége univerzálisan él mindenkinben, ám ezek kibontakoztatása, használata függ a kulturális kontextustól, hogy az adott környezetben milyen módon történik a képesség tanulása, tanítása. Képviselői szerint a fejlődés elengedhetetlen feltétele az egyén és gondozói aktív részvétele. Továbbá fontos szerepet játszik a közvetlen környezet történelmi háttérének tapasztalata is. A történelem által konstruált „élettervek” pedig kultúraspecifikusak, ez által eltérően hatnak a fejlődés során. Eltérőek a hiedelmek az egyes kultúrákban például arról, hogy milyenek a csecsemők, érző, gondolkodó lényként tekintenek rájuk, vagy tehetetlen lényként, melyeknek nincs értelmük. Ettől függően más-más viselkedést mutatnak irányukban mind az édesanyák, mind az őket körülvevő egyéb környező személyek. Tehát a gyereknevelési szokások igen eltérőek a különböző kultúrákban, mely eltérő hatással bír a későbbi fejlődés során. (Cole és Cole, 2006).

2.3.5. Komplex tanulás

A kognitív megközelítés alapján a tanulás során építünk a már meglévő tapasztalatainkra, tudásunkra, ezzel elősegítve adaptációnkat a környezethez. Ehhez viszont feltétlenül szükséges az emlékezeti működés, hiszen ha nem tudnánk raktározni az információkat, nem tudnánk miből építkezni, mikor elvárásokat állítunk egy eseménnyel szemben. A komplex tanulás körébe sorolhatók az információk mentális reprezentációjával kapcsolatos modellek, és a szociális tanuláselmélet (Juhász, 2007).

A mentális reprezentáció fogalma a neobehaviorista Tolman személyéhez kapcsolódik. Jelentése szerint perceptuális, azaz észlelés alapú leképeződése a környezetnek. Az észlelt téri viszonyok képviselőjének együtteseit nevezzük mentális térképnek. Ilyen térképekről beszélhetünk Tolman rágcsálókön végzett útvesztős kísérletei esetében. Az állatok fejében ugyanis az útvesztő barangolása során létrejön a környezet reprezentációja, így idővel egyre kevesebb próba-szerencse viselkedést mutatnak és egyre hamarabb sikerül a megfelelő irányba haladniuk. Ugyancsak a mentális reprezentáció fogalmához kapcsolódik a belátásos tanulás, mint komplex tanulási folyamat. Ezzel kapcsolatos híres kísérleteket végzett Köhler, az alaklélektan képviselője, majmokkal. Az alaklélektan, azaz Gestalt-pszichológia jellemzője, hogy az egész nem tekinti egyenlőnek a részek összességével. A környezet észlelése során a szemlélő a helyzetnek megfelelően strukturálja át az ingermezőt, melynek eredményeként hirtelen bekövetkező belátásra juthatunk. Köhler kísérletei során a majmok a problémákat (rendszerint élelemszerzést) eszközhasználat segítségével oldhatták meg a belátásos tanulás folyamatát követően. A belátásos tanulást nagyban befolyásolják az előzetes tapasztalatok, melyek végül új viselkedést eredményeznek a tanuláson keresztül. Az alaklélektan képviselői szerint a belátásos tanulás a próba-szerencse tanulástól 3 tulajdonságban különbözik, ezek a viszonylagos hirtelenség, a megoldások későbbi hozzáférhetősége és a megoldás más helyzetre való átvihetősége. Köhler hangsúlyozta, hogy elméletük eltér az egyszerűbb inger-válasz alapú feltételezésektől (Juhász, 2007).

Természetes környezetünknek részét képezi a társas környezet. Így nem meglepő módon erre is épült egy tanuláselmélet, mely szintén a komplex tanulási módok közé sorolható. Az elméletben az utánzás központi szerepet tölt be (Juhász, 2007). A szociális tanulás elmélete alapján elmondható, hogy a tanulás nem közvetlenül valósul meg a környezeten keresztül, hanem a helyzettel kapcsolatos korábbi tapasztalatokon keresztül. A korábbiakban az instrumentális kondicionálás esetében már volt szó a jutalom és megerősítés szerepéről. A szociális tanuláselmélet esetében a jutalom a megfelelő cselekedetek utánzását követi. Az

utánzásához a gyerekek először minden esetben megfigyelik a viselkedést, és Bandura szerint a figyelem mellett a tanulási folyamathoz további tényezők szükségesek. Ezek a viselkedés hozzáférhetősége, emlékezet a megfigyeltre, képesség az adott cselekedet mozgásos reprodukálhatóságára, illetve motiváció az utánzásra (Cole és Cole, 2006). A figyelem és motiváció a pedagógia szempontjából is kiemelt jelentőséggel bír. „Amire intenzíven figyelünk, abból többet tudunk megérteni és megjegyezni”, a téma iránti érdeklődés pedig az esetek nagy részében segíti a figyelmet (Zrinszky, 2007. 121. o.). Bandura volt az, aki azt vizsgálta, hogy milyen közegeken keresztül valósulhat meg az utánzás gyerekek körében. Így például az agresszió kialakulásával kapcsolatosan érdekes eredményre jutott a híres Bobo baba kísérletével, amely azóta is érezteti hatását az emberek médiával kapcsolatos hozzáállása tekintetében. Az történt ugyanis, hogy a gyerekek alig különböző mértékben viselkedtek abban az esetben, amikor egy felnőtt közvetlenül előtte vagy egy televízió képernyőjén keresztül bántalmazta Bobót, a bábút. A gyerekek mindkét esetben agresszívnek bizonyultak a bábuval szemben, mégpedig a felnőttektől elsajátított viselkedéseket reprodukálva (Cole és Cole, 2006).

Érdeemes kitérni a tapasztalati tanulás és a felnőttkori tanulás kapcsolataira is, ezt az andragógiai nézőponttal foglalkozó fejezetben tesszük meg.

2.3.6. Pedagógiai nézőpont

A tanulással kapcsolatos pszichológiai elméleteket áttekintve látszik, hogy hányféleképpen lehet közelíteni a kérdéshez, és milyen sok tényezőn múlhat, hogy a tanulás sikeresen zajlik-e vagy sem. A pszichológia története során az egyszerű inger-válasz tanulást feltételező behaviorista nézőponttól eljutottunk az alaklélektanon át az egészen komplex kognitív-szociális tanuláselméletig, melyre a gyerekek tanítása, nevelése során különösképp építhetünk. És ahhoz, hogy a tanulás hatékonyabban végbemehessen, ma már számtalan módszer áll rendelkezésünkre, az oktatók feladata, hogy ezeket hozzáférhetővé tegyék a diákjaik számára. Persze mindez nem volna lehetséges, ha a tanulás során elménkben nem zajlanának az előbbiekben leírt összetett folyamatok. Arra nézve, hogy a személyek vajon milyen tanulási stratégiát alkalmazhatnak az egyes tanulási taktikákon keresztül, több gondolat is született, ám ezekre itt nem térnék ki bővebben. A tanulási stratégiák Tóth László megfogalmazása szerint „a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek, amelyek az információgyűjtést, az információ feldolgozását, és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukba” (Mező, 2004. 12. o.). A különböző tanulási stratégiák alkalmazására vonatkozó hajlamot pedig a tanulási stílus fogalma jelöli. Ennek megállapítására több

elméletalkotó készített kérdőíveket, ezzel segítséget nyújtva, hogy a tanárok képesek legyenek megismerni saját és diákjaik tanulási stílusát, ezzel elősegítve az eredményesebb adaptációt az egyes feladatokhoz. A későbbiekben még szó lesz Kolbról, aki szerzőtársaival négy tanulási stílust határozott meg, melyek két dinamizmusaként az észlelés és feldolgozás kognitív tényezőit határozták meg. Ez a két folyamat a korábbiakban leírt pszichológiai elméletekben központi szereppel bírt, hiszen a percepció alapvető az ingerekre adott reakciók szempontjából, a feldolgozás pedig elengedhetetlen a komplexebb tanulási folyamatok megvalósulásához. Torrance és Rockstein elmélete biológiai alapokon nyugszik, hiszen az agyféltekék domináns működéséhez kapcsolták az egyes tanulási stílusokat. Svensson holisztikus és atomisztikus tanulási stílust különböztet meg, előbbi esetben a tanuló az elsajátítandó anyag egészét igyekszik átlátni, utóbbi esetben pedig részleteiben próbálja megérteni (Mező, 2004). Honey és Mumford alapján négyféle stílust következtethetünk meg. Ezek a tevékeny, töprengő, elméleti és gyakorlati alapstílus. A tipológia előnye, hogy nem állítja egyértelműen, hogy a személyek csak egyik vagy másik kategóriába tartoznak, ám jól használható eredményt kapunk, ha a két domináns stílust vesszük alapul (Zrinszky, 2007). Csak néhányat említettem az elméletek közül, ám ezeken kívül még igen sokfélének lehet találni különböző szerzőktől, melyek más-más aspektusára világítanak rá a tanulásnak.

Tanulási stílus helyett indokolt lehet az Entwistle által javasolt tanulási orientáció kifejezést alkalmazni, amely magában foglalja, hogy a tanulási stílus feltételezett állandóságát sok külső tényező befolyásolhatja. Az orientációs elméletek közül Taylorét említeném, aki szakmai, tudományos, személyes és társas orientációt különböztetett meg. Ezek közül mindegyiket jellemzi egy-egy extrinsic és intrinsic alkategória, kivéve a társas orientációt, amely csak extrinsic kategóriájú lehet (Mező, 2004).

Beszélhetünk tanulási stílusról vagy orientációról, de mindkét esetben elmondható, hogy személy- és helyzetfüggő, így a legideálisabb hozzáállás a pedagógus részéről, ha némi rugalmasságot tanúsít e téren, és nem egyféle lehetőséget tár a tanulóknak a tanuláshoz, hanem türelemmel és mindamellet meg határozott keretek között, a kaotikus eredményeket elkerülve fordul feléjük és ismeretátadás mellett a tanulás folyamatára is megtanítja őket. Ez ugyanúgy vonatkozik az óvodapedagógusokra, mint az alsó-, közép-, vagy felsőfokú képzésben oktatókra és andragógusokra is. Utóbbiak esetében még fokozottabban kell hangsúlyozni a tanuláselsajátítás és empátia szerepét, lévén felnőtt tanulókról van szó. A másik oldalról pedig az óvoda intézménye is nagyon fontos a tekintetben, hogy a gyermekek minél hamarabb képesek legyenek megtanulni tájékozódni, illetve kapcsolatba kerülni

változatos információforrásokkal, eltérő tanulási orientációt kívánó műveltségi területekkel, hiszen ezzel a későbbiekben jócskán növelnénk az egész életen át tartó tanulásban való hatékony részvételüknek valószínűségét. Hogy ez megvalósulhasson, abban pedig az óvodapedagógusoknak kitüntetett szerepe van. Ez további sikereket okozhat a gyermekközpontú óvodai nevelés során, hiszen megfelel a Hermann Alice támasztotta követelményeknek, miszerint az óvodai nevelésnek mindig a gyerekből kell kiindulnia. És mivel a személyiségfejlődés egy különösen fontos szakasza esik az óvodáskorra, különösen fontos odafigyelni a megfelelő körülményekre, közöttük az óvodapedagógusok személyére és módszereire (Vajda, 2005). Nem mehetünk el amellett sem, hogy a tanulás nem korlátozódik az intézményi keretekre, hiszen a formális tanulás mellett beszélünk nonformális és informális tanulásról is (Kraiciné, 2004). Utóbbi valósul meg abban a helyzetben is, amikor például egy óvodapedagógus a munkahelyén a mindennapi tapasztalatai során valamilyen tudásra tesz szert például a gyerekekkel való interakció során.

A korábbiakban említettük a helyzet szerepét a tanulási folyamat során. Fontos kiemelni, hogy bár megállapíthatók domináns tanulási stílusok az egyes személyek esetében, mégsem definiálhatjuk a hatékony tanulás egyedüli meghatározó tényezőjeként. Legalább annyira fontos szerepet játszik a tanulás során, hogy a tanulót milyen

- fizikai ingerek (hangok, megvilágítás, hőmérséklet),
- érzelmi ingerek (motiváció, kitartás, felelősség, strukturáltság),
- társas-kulturális ingerek (egyéni, páros, csoportos tanulás),
- fiziológiai ingerek (érzékszervi, táplálék, mozgékonyság, napszak),
- pszichológiai ingerek (globális/analitikus, féltékenység, impulzív-reflektív)
- és technológiai tényezők (hozzáférés megfelelő eszközökhöz)

veszik épp körül (Kraiciné, 2004; Zrinszky, 2007). A pszichológiai elméletek tárgyalásánál nem térünk ki bővebben rá, de a 20. század közepétől a kutatók elkezdtek foglalkozni a környezet és egyén tranzakciójával az ökológiai- és környezetpszichológián keresztül. Utóbbi két terület az egyén és környezet kapcsolatát interakciónál többnek tartja, ezért is beszélnek tranzakcióról. A környezetpszichológia ugyanakkor nem egyezik a környezeti tanulás elméletekkel. A környezetpszichológiai kutatások során részben azzal foglalkoznak, hogy megállapítsák a fizikai környezet közvetlen hatását a személyek viselkedésére, így például a tanulás esetében. Ezek a kutatások is hozzásegíthetnek, hogy ideális környezetet legyünk képesek teremteni a tanulás során mind saját magunk, mind pedig a tanítványok számára (Dúll, 2007).

2.4. A felnőttek tanulása

Miután átnéztük az óvoda, mint intézményrendszer és az óvodapedagógia, mint szakma sajátosságait és általánosságban, főleg a pszichológia oldaláról megközelítettük a tanulás fogalmát, a téma szempontjából szükséges egy fejezetet a felnőttek tanulásának, annak sajátosságainak, az informális tanulásnak és a tanulási stílusoknak is szentelni, elsősorban andragógiai megközelítésből.

2.4.1. Andragógiai megközelítés

Mint ahogyan az már az előző fejezetben is bemutatásra került, az andragógia tudománya elsősorban a humanisztikus pszichológia tanulásfelfogásából táplálkozik, melynek alapvetően Maslow és Rogers a meghatározó alakjai. *Rogers* (1983) meghatározása szerint a tanulás során a teljes személyiség minőségileg bevonódik, mind érzelmi, mind kognitív szinten a tanulás folyamatába, illetve a tanulás mindig önállóan kezdeményezett, még akkor is, ha külső hatásra tesszük ezt. Kifejti továbbá, hogy a tanulás tartós, mind a viselkedésre, mind az attitűdre hatással van, a tanuló által értékelt folyamatról van szó, mely az önirányító tanulás alapjaira irányítja a figyelmünket, illetve a tanulás lényegét *Rogers* (1983) a jelentésteli tartalomban látja, mely záloga annak, hogy a tudás beépüljön. Ezeket az elemeket viszontláthatjuk a tapasztalati tanulás és a felnőttek tanulása esetében is. Az andragógia tudományának születésekor fontos szempont volt, hogy a felnőttek tanulását, mint sajátosságot, elkülönítsék a pedagógia hatáskörébe tartozó korcsoportok tanulási stílusától. Ennek fényében a felnőtt tanulók sajátosságai a következőkben ragadhatók meg:

- énkoncepció
- tapasztalat
- készenlét a tanulásra
- probléma-központú tanulás
- (belső) motiváció a tanulásra (*Knowles*, 1984)

Knowles (1984) szerint ahogyan a gyermek felnőtt, úgy vált át egy függő személyiségből egy önirányító személyiséggé. Ez alapvetően egy új helyzetet teremt és adott esetben szükséges a tanúlással kapcsolatos álláspont megváltoztatása is. Itt utalhatunk vissza *Rogers* (1983) tanulásfelfogásra, miszerint ha a tanuló saját maga értékeli a tanulását, az valóban, egy autonóm, önirányító személyiséget feltételez. A tapasztalat nagyon fontos szerepet játszik a felnőttek tanulásában, hiszen a felnőtt jelentős élettapasztalattal rendelkezik, mely jó alapját képezheti a tanulásnak. Ezt erősíti meg a konstruktivista tanulásfelfogás is, mely szerint a tanulás kontextusfüggő, tehát csakis egy megfelelő tapasztalati bázis esetén beszélhetünk

eredményes tanulásról, illetve a tanulás tartalma és a gyakorlati felhasználás között nem lehet éles különbséget tenni (*Nahalka*, 1997). Ebből következett az önszervező tanulás elmélete, mely szintén erősen kapcsolódik az önirányító személyiség pontjához. *Feketéné* (2002) emeli ki, hogy az önszervező tanulás elméletéből kifolyólag a tanulásnak csupán a feltételeit kell megteremteni, hiszen a felnőtt, autonóm, önirányító személyiség a saját maga számára megszervezi a tanulást. Ezzel változik a oktató szerepe, illetve a közvetítendő tudás jellege is. Az oktató egy tanító szerepből egy facilitátori szerepbe kell, hogy lépjen, a közvetítendő tudás (már amennyire ez a kifejezés a konstruktivista tanuláselmélet szempontjából értelmezhető) pedig a pragmatizmus oldalára, az alkalmazható tudás oldalára billent el. A felnőttoktatók szerepének változásáról ír *Kraiciné* (2006), aki a tanácsadói és innovátor szerepkör előtérbe kerülését fogalmazza meg. A konstruktív tanulás alapelvei szerint a tudásszerzés egy lezáratlan folyamat (mely az élethosszig tartó tanulás paradigmájával harmonizál), a tudást egyénileg és szociális környezetben konstruálja az egyén. Ezen felül a tanulást aktív folyamatként értelmezik, ami sokdimenzionális viszonylatban valósul meg. Az elsődleges kérdés ebben az esetben az oktatás alakítása. Fontos, hogy a tanulók a lehető legkevesebb külső ösztönzésben részesüljenek, és az oktatók a tanulást segítő tanácsadóként lépjenek fel (*Zrinszky*, 2008). *Knowles* (1984) a tanulásra való készenlétet a társadalmi szerepekből fakadó tanulási helyzetekkel magyarázza, ezt a megközelítést azonban sok kritika érte (többek között *Brookfield* és *Humphries* oldaláról). Többek között probléma, hogy ez a megközelítés nagyon instrumentális, fennáll a veszélye annak, hogy a tanulást csak célok és odavezető lépések konstellációjában értelmezzük és azzal, hogy azt állítja, hogy csak az életben hasznos, gyakorlati dolgokat tanulunk, az önmagáért való tanulás, az érdeklődés és belső motiváció egyéb tényezőit mossa el. Illetve a társadalmi szerepek kezelése gyakorlatilag ebben az esetben hozzájárul a jelenlegi társadalmi szerepek konzerválásához (*Smith*, 1999). Az elmélet és a kritikák fényében azt mondhatjuk, hogy *Knowles* megközelítése inkább a felülről irányított és az egyenlő felek oktatása paradigmát különítette el (*Jarvis*, 1985). Ennek fényében *Jarvis* (1985) úgy értelmezi az andragógiát, melyben a tanuló az önállóság felé mozdul el az önirányító tanulás elméletével, melyben a tanárnak támogató szerepben kell fellépnie, egyfajta facilitátorként. Mivel a tanuló gazdag tapasztalatokkal rendelkezik, ezért a tanulási folyamatnak és tanítási módszereknek erre kell épülnie, így a fókusz főleg a problémamegoldáson, közös megbeszélésen van. A tanulási folyamatot a gyakorlati alkalmazhatóság keretében, annak figyelembevételével kell kialakítani, hiszen a felnőtt elsődlegesen erre koncentrálna. Ennek fényében *Knowles* pedagógiája inkább egy közvetítés, míg az andragógia egy folyamat (*Smith*, 1999).

Maróti (2006) hívja fel a figyelmünket arra, hogy jelenünk felgyorsult világában a tapasztalati tanulás sokszor kudarcot vall, ugyanis már nem elég a személyes tapasztalat, ezért felértékelődik az elméleti gondolkodás, pontosabban a gondolkodás folyamatos megújítása, a képességek folyamatos fejlesztése kerül előtérbe. Ebből következik egy szükséges paradigmaváltás, melyet napjainkban is tapasztalhatunk, a tanítás központú oktatásból a tanuló és tanulás központú oktatás felé tolódik el a hangsúly. Egyre nagyobb szerepe van annak a felismerésnek, amely a tanulókat minden esetben egyedi, sajátos tulajdonságokkal rendelkezőnek gondolja, illetve előtérbe helyezi az együttműködést, kooperációt. Ezek számunkra két másik igen fontos koncepcióra, és az andragógia, a felnőttek tanulása szempontjából releváns témára hívja fel a figyelmet: az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulásra, valamint az informális tanulásra.

Az aktuális oktatáspolitikai törekvésekben implicit és explicit módon is nagyon fontos szerepet játszik a felnőttképzés és azon belül a felnőttek tanulási szokásainak, módszereinek, sajátosságainak ismerete és megfelelő kiaknázása. Az OECD gondozásában készülő Skills Strategy is ezt támasztja alá. Jelenünkben több általános problémával is szembe kell néznünk, mint például a növekvő globális verseny, a magas munkanélküliség vagy az elöregedő társadalom. A problémák mérséklésére vagy leküzdésére elengedhetetlen a megfelelő képesség-készlet, mely a gazdaság és a társadalom rendelkezésére áll, ezeket maximális hatékonysággal használjuk és optimalizáljuk a továbbfejlesztésüket. A képességekbe történő beruházás – mely a fiskális konszolidáció idején, mikor nagy nyomás irányul az állami kiadásokra, különösen nehéz –, hozzájárul hosszú távon a gazdasági növekedéshez és a társadalmi befogadás elősegítéséhez. Az OECD átfogó képesség stratégiája segítségül kíván szolgálni a fenti célok megvalósításához. Egyik célja, a válaszképesség növelésével az oktatást hozzásegíteni a folyamatosan változó igényekhez történő folyamatos alkalmazkodáshoz. Növelni kívánja a tanulás eloszlásának minőségét és hatékonyságát, biztosítva ezzel a megfelelő képességek elsajátítását. Fontos, hogy az emberek, a megfelelő időben és a megfelelő helyen, a leghatékonyabb módon történő tanulással tegyék ezt. Szükséges a megfelelő rugalmasságot is tanúsítani ebben, azáltal, hogy az emberek azt tanulhassanak, amit akarnak, akkor, amikor akarnak és úgy, ahogy ők akarják. Kiemelten fontos a képességek átválthatóságának fejlesztése. Nem csupán az iskolában szerzett jártasságokat kell dokumentálni és általánosan elfogadottá tenni, hanem nagy figyelmet kell fordítani a munka során szerzett képességekre is, ezeket is elfogadottá és elismertté téve. Továbbá az oktatásba történő bejutás könnyítése is megfogalmazódott, olyan lépések

keretében, mint a belépés akadályozó tényezőinek lebontása, különböző be- és újra belépési utak biztosításával. Az újra belépés költségeit is célszerű csökkenteni, olyan módszerekkel, mint a kreditek biztosítása megtanult részelemekért, moduláris képzések, illetve kreditek felhalmozása és egy megfelelő kredit átviteli rendszer kiépítése (OECD, 2012). Láthatjuk, hogy a felnőttkori tanulásnak milyen fontos szerepe van korunkban, ezért adja jelen kutatásunk tárgyának aktualitását is.

2.4.2. A tapasztalati tanulás és a felnőttkori tanulás kapcsolata

Mint azt már a felnőttek tanulásának humanisztikus alapjainak bemutatásánál is említettük, az elmélet alapján a középpontban a felnőttek önképe áll. Szabóné (2009) alapján az ember szubjektív önértékelése a legfontosabb személyiségvonás a tanulás eredményességében, hiszen a saját tapasztalatukat tanulási erőforrásként becsülő felnőttek tanulnak jól, akik akkor tanulnak jobban, ha bevonják őket a tanulási feladatokba. A tanulás tekintetében a legfontosabb, hogy hogyan látja magát a felnőtt, mint tanuló, ugyanis ez sok esetben énkép veszélyeztető kihívás. Reméljük, hogy dolgozatunk ebben segítséget tud nyújtani az óvodapedagógusoknak, ha kaphatnak egy reális képet arról, hogy milyen tanulási stílus jellemzi őket, a munkájuk során milyen tanulási formákkal találkoznak informális úton és ezeket hogyan tudják a mindennapok során hasznosítani.

K. Patricia Cross (1992, idézi Szabóné, 2009) CAL (Characteristics of Adults as Learners) modelljét mutatja be Szabóné dr. Molnár Anna. A modell dolgozatunk szempontjából igen releváns, hiszen kísérletet tesz az andragógiai felfogás, a tapasztalati tanulás és az élethosszig tartó tanulás meglátásainak egységesítésére. Ezek alapján a változók két csoportját hozta létre Cross, a személyes jellemzőket (fizikai változások, életfázisok szociokulturális sajátosságai, pszichológiai fejlődés szakaszai) és a szituációs jellemzőket. A fizikai változások, például a szenzomotoros készségek tekintetében, romló tendenciát mutatnak, míg az értelmi képességek fejlődést az időbeli dimenzióban. Az életfázisok átmenetekből és platókból állnak és nincsenek szoros összefüggésben az életkorral. Ezek alapján meg lehet rajzolni az egyén jellegzetes folyamat-tartományát. Bár a modell alapvetően nem rendelkezik mély magyarázó erővel és empirikus alátámasztással, de hasznos iránymutatás lehet a felnőttek tanulásának tervezésekor, hiszen rávilágít arra és vizuálisan jól illusztrálja, hogy fontos a felnőttek tapasztalatainak figyelembe vétele, hogy alkalmazkodni kell az életkori korlátokhoz, illetve ösztönözni kell a felnőttet, hogy a személyiségfejlődés magasabb szintjére lépjen és a lehető legtöbb választási lehetőséget kell biztosítani számára (Szabóné, 2009).

Ez az értelmezés hasznos átgondolási szempontot ad a kutatásunk eredményeinek feldolgozásához is, de előtte, a tanulás dimenzióit mélyebben vizsgálva, fontos kitérni az informális tanulás és a munkahelyi tanulás aspektusaira is.

2.4.3. Az informális tanulás

Az egész életen át tartó tanulás területére vonatkozó EURIDIKE kutatás nyomán 2000 októberében az Európai Bizottság kiadta a memorandumát az egész életen át tartó tanulásról, melynek célja, hogy az Európai Uniót a legversenyképesebb, legdinamikusabb tudásalapú társadalmává fejlessze – hat kulcsterületet emel ki:

1. Új ismeretek és készségek biztosítása mindenki számára:
Ezen pont lényege a teljes hozzáférés biztosítása mindenki számára, hiszen csak így valósulhat meg a tudásalapú társadalom, hogyha mindenki részesül, ha mindenki egyenlő eséllyel fér hozzá a tudáshoz. Nemcsak a tudás megszerzése, de annak frissítése és megújítása is fontos szerepet játszik.
2. Több befektetés az emberi erőforrások területén:
Európa legfontosabb tőkéje az ember, ezért meg kell haladni a rövidtávú szemléletet és fel kell ismerni, hogy az emberi erőforrásokba investált tőke hosszú távon megtérül.
3. Innováció az oktatásban és a tanulásban:
Az egész életen át tartó és az élet teljes körére kiterjedő tanulás segítése érdekében új és hatásos módszereket kell bevezetni az iskolákban, tehát egyfajta reform, összehangolás szükséges.
4. A tanulás értékelése:
Fontos célkitűzés a tanulás értékelésének javítása, az eredmények értelmezésének módosítása, főleg a nonformális és informális képzések területén. Itt emelhetjük be a pedagógiai szakirodalomból ismert fejlesztő értékelés fontosságát, valamint megemlíthetjük az előzetes tudás elismerésének problematikáját is.
5. Az orientáció és a tanácsadás újragondolása:
Fontos elemként határozza meg, hogy az embereknek minden életszakaszban minőségi és hatékony információt és tanácsadást kell biztosítani az európai tanulási lehetőségekről. Fontos kiegészíteni ezt a pontot azzal, hogy az oktatás és a munkaerőpiac közötti kommunikáció is rendkívül fontos terület, a különböző érintettek közötti kommunikáció erősítése rendkívüli mértékben hozzájárulna a

megfelelő ember megfelelő helyen, képességeinek megfelelő területen való alkalmazásához, mely a hatékonyság szempontjából kulcstényező.

6. Közelebb vinni a tanulást az otthonokhoz:

Ebben a pontban szerepel az az elképzelés, hogy a tanulást minél közelebb kell vinni a tanulóhoz, illetve fejleszteni kell az IKT szolgáltatásokat. Ezzel egyrészt a távoktatás, az e-learning, az m-learning, illetve a blended learning jelentőségét növelnék, de felmerülhet a veszély, hogy ez csökkenti a mobilizációt.

Fontos kiemelni, hogy a memorandum meghatározza a céltudatos tanulási tevékenység három kategóriáját: formális tanulás, nonformális tanulás és informális tanulás (*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*, 2000). Láthatjuk, hogy az andragógia és a felnőttek tanulásáról való gondolkozás és konstruktív vita sok tényezője érintett ebben a hat kulcstényezőben. Az egyik kulcsüzenet a tanulásközpontú megközelítés felé haladva, hogy milyen széles kontextusba lehet helyezni a tanulást. Ennek kapcsán röviden az informális tanulásról és annak szerepéről következik néhány gondolat.

Coombs (idézi Pordány, 2006) úgy definiálja az informális tanulást, mint egy egész életen át tartó folyamat, melynek részese az egyén mindennapi tapasztalata és a környezeti hatások, így a család, a szomszédokkal való érintkezés, tömegkommunikáció, munka, játék, piac, könyvtár illetve azok révén elsajátított attitűdök, értékek, jártasságok, tudás. Láthatjuk, hogy ez az élet minden területére kiterjeszti a tanulást, felismeri a véletlenszerű, nem szándékolt szintjét, illetve az interakcióra helyezi a hangsúlyt. Jellegéből adódóan statisztikai szintű felmérése szinte lehetetlen. Az informális tanulás felértékelődése és a fentebb is bemutatott változások, követelmények elvezetnek minket a cselekvéses tanulás paradigmájához, mely szintén sajátos jellemzője a felnőttek tanulásának. Kulcselem ebből a szempontból a tanulásról való tanulás, a reflektivitás és a cselekvéses tanulás (*Feketéné, 2006*).

2.4.4. A munkahelyi tanulás

Az informális tanulás és a cselekvéses tanulás együttes szemlélete felhívja a figyelmünket a munkahelyi tanulás szerepére, mely egy fontos aspektusát képezi jelen dolgozatunknak. *Brown* (2009) a munkahelyi tanulás különböző aspektusait foglalta össze. Egyik dimenziója a kihívást jelentő munka iránti elköteleződés. Az alkalmazott akkor tud magas szinten teljesíteni, ha látja munkája értelmét és közben ki tudja használni maximálisan a képességeit. A kihívást jelentő munka fejlesztésre és tanulásra ösztönzi az egyént. Egy másik dimenzió a munkahelyi kapcsolatok. Már az előzőekben bemutattuk az interakciók keretében

megvalósuló informális tanulás fontosságát, ezért a munkahelyen sem vonható kétségbe ennek létjogosultsága. Egy harmadik dimenzió a munkahelyi tudás, mely gyakorlatilag a különböző szituációkban, döntési helyzetekben, új események kapcsán történő tanulást jelenti. A negyedik dimenzió az önirányított munkahelyi tanulás, mely szintén reflektál az andragógia elméleteinek felnőttek tanulására vonatkozó részére. Ahogyan a tanulásnak, a munkának is nagyfokú önirányítást kell lehetővé tennie, hogy kiaknázza a felnőtt személyiség tanulási kapacitását. Az ötödik dimenzió, az egyének a munkahelyen szintén egy fontos tényező, például a társas tanulás, társas motiváció hatásán keresztül. Az utolsó dimenzió a mások tanulásának támogatása. Ennek kapcsán gondoljunk csak egy hatékonyan működő mentoring programra, melynek keretében az andragógia elméletének megfelelően, egy partneri kapcsolaton alapuló, kölcsönös tanulási folyamat zajlik le a munkahelyen. Az óvodapedagógusok munkájában is fontos dimenziók lehetnek ezek, hiszen az óvodapedagógus folyamatosan új és új gyerekcsoportokkal találkozik bizonyos időközönként, ami nagyobb fokú alkalmazkodó és változóképességet igényel tőle, így felértékeli számára a tanulás fontosságát, ezáltal pedig kutatásunk jelentőségét. Az óvodapedagógusok számára inspirációt jelentenek a pályázatok generálta változások, esetleg új gyerekcsoportok megjelenése, a munkahely társadalmi környezetének megváltozása is.

A munkahelyi tanulást segítheti a napjainkban népszerű, tudásmenedzsment gyakorlata. Minden tevékenységet, mely egy szervezeten belül a tudás dokumentálására, feltérképezésére, összegyűjtésére, rendszerezésére, megosztására, továbbfejlesztésére és hatékony felhasználására irányul, tudásmenedzsmentnek nevezünk (*Bencsik, 2009*). A ciklikus folyamat az alábbiak szerint zajlik: „tudáscélok meghatározása -> tudás létrehozása, azonosítása -> tudás megszerzése -> tudás fejlesztése -> tudás megosztása -> tudás hasznosítása -> tudás rögzítése -> tudás ellenőrzése -> új tudás létrehozása -> stb.” (*Bencsik, 2009. 40. o.*) Egy hatékony tudásmenedzsment rendszernek megfelelően kell alkalmaznia az andragógia tudományterület korszerű eredményeit, ha eredményesen akarja menedzselni a felnőttek tanulását egy szervezeten belül, így akár például egy óvoda esetében is, hiszen a rengeteg új és megújuló tapasztalat szükségessé teszi a tapasztalatok megosztását az óvodapedagógusok között.

2.4.5. A felnőttek tanulását befolyásoló tényezők

Miután megismerkedtünk a felnőttek tanulásának elméleti koncepcióival és megközelítéseivel, a gyakorlat oldalára áttérve vizsgáljuk meg, hogy a folyamatot magát milyen tényezők befolyásolhatják. *Horst Siebert* (2003) húsz ilyen tényezőt gyűjtött össze:

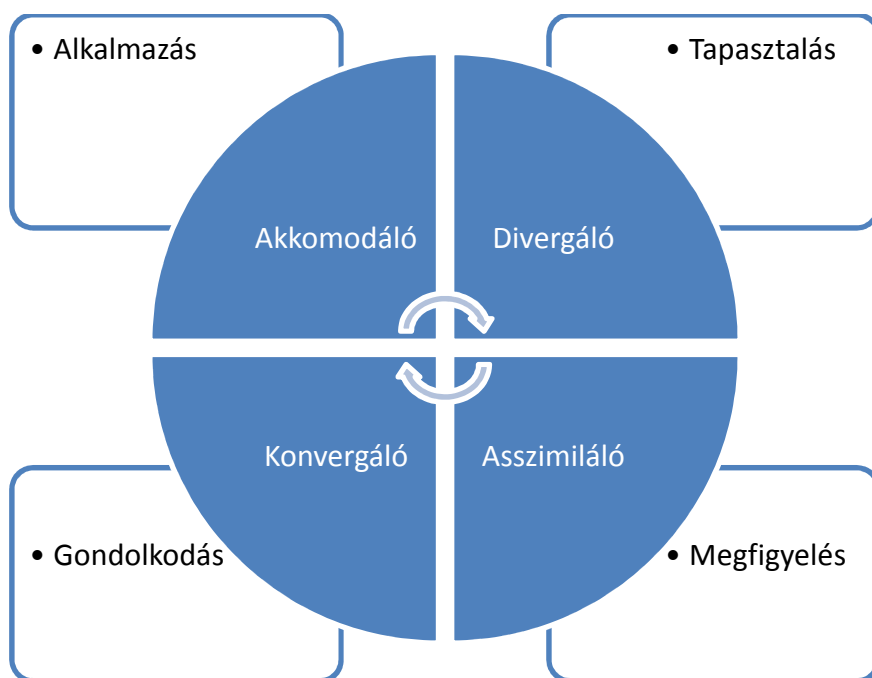
- egészségügyi állapot
- pszichikai állapot
- életkor
- szociális háttér
- szociális változások
- önkép
- érdeklődés
- jövőkép
- értékek
- adottságok
- tanulási technikák
- tanulási környezet
- alkalmazási helyzetek
- referencia személyek
- foglalkozás
- hobbi
- gyakorlás
- demokrácia foka
- tömegmédia

Szempontunkból például igen fontos tényező a foglalkozás, mint a felnőttek tanulását befolyásoló tényező, hiszen ez megalapozza jelenlegi témánk relevanciáját is.

2.4.6. A tanulási stílus

A tanulásról szóló fejeztünk részét kell, hogy képezze a témánk szempontjából releváns tanulási stílus fogalma is. *Tennant* (1997) emeli ki azt, hogy a megismerési, tanulási és konceptuális stílusok vizsgálata nagyon sok megközelítésmódot eredményezett, melyet nem szabad egymást kizáró elméletekként értelmezni, ezért ezt mi sem tesszük meg, illetve dolgozatunk szempontjából és módszertanából kifolyólag Kolb és Fry tanulási stílus elméletét tesszük meg a dolgozat értelmezési keretként, kiemelve azt a tényt, hogy ismerjük a tanulási stílus egyéb megközelítéseit és a választott stílus kritikáit. A tanulási stílus maga azért fontos, mert az andragógia szempontjából a tanuló megismerése különösen fontos, a tanítás során pedig az egyéni szükségletek, képességek és igények figyelembe vétele nagyban függ az egyén preferált tanulási stílusától is, illetve Siebert is egy befolyásoló tényezőként sorolta fel ezt az elemet. A tanulási stílus vizsgálatán keresztül közelebb juthatunk az egyén

megismeréséhez, ezáltal kutatásunkban is az óvodapedagógusok sajátos jellemzőihez, melyet további kutatásokhoz és fejlesztésekhez fel tudunk használni. Kolb és Fry (1976) a tanulási stílusok osztályozását szorosan a tanulási folyamat egy adott modelljéhez kapcsolták. Ez a modell a Kolb által leírt tapasztalati tanulás modellje, melyet az alábbi 1. ábra mutat:



1. ábra: Saját ábra a Kolb-féle tapasztalati tanulás modellje alapján (2012)

Az ábra külső, fehér téglalapjait tekintve a tanulást, mint ciklikus modellt értelmezi mely a konkrét élményből (tapasztalattól) indulva, az észleléseken és megfontolásokon (megfigyelésen) keresztül, az elvont fogalmak és általánosítások megalkotásán (a gondolkodáson) át a fogalmak vonatkozásainak új helyzetekben való kipróbálásához (újra/alkalmazáshoz) jut. Az új alkalmazás során pedig új élmények, tapasztalatok keletkeznek, ezzel a tanulás köre újrakezdődik, kibővül. Ennek fényében az eredményes tanuló négy képességet kell, hogy megfelelően alkalmazzon: a konkrét élmények megszerzésének képességét (tapasztalás) és gondolkodó megfigyelés képességét (reflexió), elvont fogalomalkotás képességét (gondolkodás) és az aktív kísérletezést (cselekvés). Ezeknek a dimenzióknak (cselekvés-reflexió és tapasztalás-gondolkodás) azonban erőteljes vagy kevésbé erőteljes preferenciái alakulnak ki az emberben. Az információ felvétele tehát alapulhat megtapasztaláson vagy gondolkodáson, az információ feldolgozása pedig aktív alkalmazáson vagy pedig megfigyelésen, elemzésen keresztül történhet. Ezek mentén Kolb és Fry négy tanulási stílust különböztetett meg. Az egyik a konvergáló (absztrakt fogalomalkotás és aktív kísérletezés), a másik a divergáló (konkrét tapasztalat és elmélkedő megfigyelés), a

harmadik az asszimiláló (absztrakt fogalomalkotás és elmélkedő megfigyelés) és a negyedik az akkomodáló (konkrét tapasztalt és aktív kísérletezés). A kutatásunk szempontjából érdemes kitérnünk ezen tanulási stílusok kicsit bővebb jellemzésére is. A tanulási stílusok jellemzésére *Tóth és Béky* (2008) kutatását vesszük alapul:

Konvergáló: Kézzel fogható tapasztalatok alapján építi fel tudását. Szeret a realitások talaján maradni, a dolgok pontos működését vizsgálja, igazi műszaki ember. gyakori kérdése a „Hogyan működik?”. Problémamegoldás, ítéletalkotás során csak a konkrét, reális adatokra koncentrál, nem szereti a feltételezéseket, bizonytalan ismereteket. Könnyen hoz döntéseket. Deduktív gondolkodás jellemző rá. Szereti az elméletet a gyakorlatban megvalósítani, lépésről lépésre haladni, próbálgatni, de az elméleti feltételezéseket nem szereti. Gondolkodása ezért kevésbé rugalmas.

Divergáló: Az ilyen tanulási stílusú tanulóra jellemző az ötletgazdagság, képzelőerő és innovatív szándék. Rugalmas gondolkodása képessé teszi a problémák több szempontú megközelítésére, ami nagyban segíti azok megoldásában. Induktív gondolkodás jellemző rá, leginkább saját tapasztalataiban bíz, azokat könnyen össze tudja kapcsolni a már megszerzett tudásával. Tanulás közben leginkább a tanári magyarázatot preferálja, de jól tud együttműködni társaival is. Gyakori kérdése a „Miért?”.

Asszimiláló: A tanuló erőssége az elvont elméletek, modellek felállítása, de azok gyakorlati megvalósítása már kevésbé. Igazi elméleti ember, induktív gondolkodó, aki szereti a gyakorlati tapasztalatokat, megfigyeléseket egy elméletbe összefogni. Fontos számára, hogy az elméleti következtetések logikailag megfelelően kapcsolódjanak, és több oldalról alátámasztottak legyenek. Gyakori kérdései a „Milyen?”, „Micsoda?”,

Akkomodáló: Jó problémamegoldó, könnyen alkalmazza a már korábban elsajátított tudását új szituációkban. Szeret kísérletezni, ezért problémamegoldás során sokszor kockáztat, gyakran hallgat intuitív megérzéseire. Szereti a már korábban megtanult elméleteket továbbfejleszteni. Jól tud együttműködni, elfogadja más véleményét, ha ő nem elég jártas a témában. Gyakori kérdése a „Feltéve hogy...”.

Ezek tanulási stílusok természetesen nem statikusak, egy személy több stílussal is rendelkezhet, valamint a stílusok az idő múlásával, illetve a tanulási szituáció minőségétől is függhet.

A tanulási stílus hasznos alkalmazását a felnőttoktatás gyakorlatában abban látja *Tennant* (1997), hogy támogatni tudja a tanulót saját tanulói szerepének értelmezésében, ösztönözheti a tanulót tanulási stílusának kiterjesztésére, lehetővé teszi változatos oktatási módszerek használatát, diverz környezet létrehozását teszi lehetővé és segít megteremteni az együttműködő légkört.

Smith (2001) foglalja össze Kolb és Fry tanulási stílus elméletének legfontosabb kritikáit, melynek értelmében kiemelik, hogy kevés figyelmet fordít a reflexió folyamatára, mások arra hivatkoznak, hogy a tapasztalati tanulás modellje (melyre épít a tanulási stílus koncepciójuk) nem általános érvényű, a legtöbb eleme csupán alternatívaként funkcionál, például a memorizálást nem említi. Kritizálják, hogy a modell nem veszi figyelembe a különböző kulturális háttereket és tapasztalatokat. Továbbá kritizálják, hogy a folyamatba ágyazott modell sem tükrözi a valóságot, hiszen egyes elemeket át lehet ugorni, ki lehet hagyni a gondolkodás és tanulás rugalmas voltának köszönhetően. Jarvis többek között a modell empirikus alátámasztottságát is kritizálja, mondván, hogy az még jelenleg nem elégséges. Természetesen ezen kritikákra születtek válaszok, illetve Jarvis ez alapján egy új modellt állított fel, felhasználva Kolbék eredeti elképzeléseit, de ezek bemutatására jelenleg nem áll rendelkezésünkre elegendő keret, csupán megemlíteni tartottuk fontosnak. A tanulási stílus modell egyelőre elégséges keretet nyújt számunkra a kutatási anyag elemzéséhez.

3. Módszerek

Amint azt már a fentiekben leírtuk, az adatfelvétel a Horváth&Dubecz Kft. munkatársai által a korábbiakban lezajlott. Országszerte több térség intézményeiben töltették ki óvodapedagógusokkal a Kolb és Fry-féle tanulási stílus kérdőíveket (1. sz. melléklet). A kérdőív egyes itemei mellett változóként szerepelt a település típusa, az óvodapedagógus életkora, az aktuális csoportjainak száma és a pályán eltöltött idő. Ezen változók mentén végeztünk statisztikai elemzést a korábbiakban az SPSS és Excel programok segítségével. Az elemzés során igénybevett statisztikai próbák között szerepeltek úgynevezett leíró statisztikai módszerek (gyakoriság, középértékek, szórás), és következtetési statisztikai módszerek (varianciaanalízis, korrelációvizsgálat).

4. Eredmények

4.1. Leíró statisztikák

Kutatásunk populációja a magyarországi óvodapedagógusok. A Kolb-féle tanulási stílus kérdőívet (1. sz. melléklet) összesen 132 óvodapedagógus töltötte ki, mely település típus, csoportok száma, csoportok típusa alapján reprezentatívnak mondható.

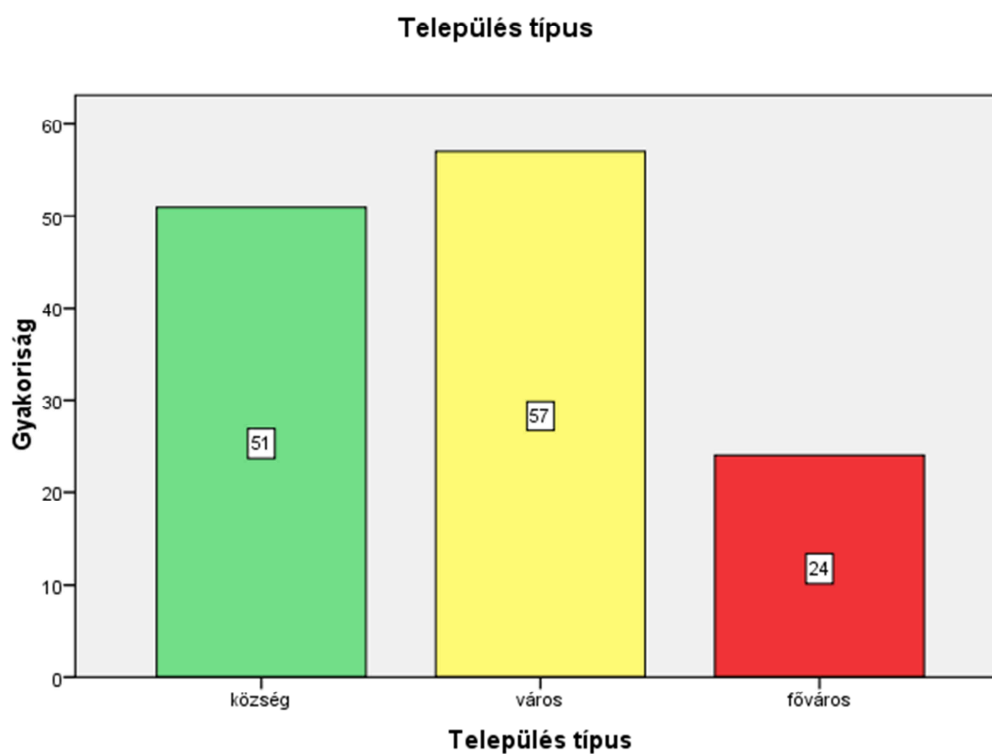
Település típus tekintetében megkülönböztettünk községet, várost és fővárost. Kezdetben külön kategóriaként szerepelt a megyei jogú város is, de a csoportokon belüli kedvezőbb eloszlás elérése érdekében ezt összevontuk a város kategóriával. Ezek alapján a minta megoszlása a 2. táblázat alapján értelmezhető.

Település típus

	Gyakoriság	Százalék	Valid százalék	Kumulált százalék
Valid község	51	38,6	38,6	38,6
város	57	43,2	43,2	81,8
főváros	24	18,2	18,2	100,0
Összesen	132	100,0	100,0	

2. táblázat: Településtípusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)

A kitöltők 38,6%-a (51 fő) községi óvodában dolgozik. Ezzel nagyjából megegyező arányban, 43,2%, azaz 57 fő dolgozik városi óvodában. 24 fő, azaz 18,2% dolgozik fővárosban működő óvodában. A megoszlást vizuálisan is szemlélteti a 2. ábra.



2. ábra: Településtípusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)

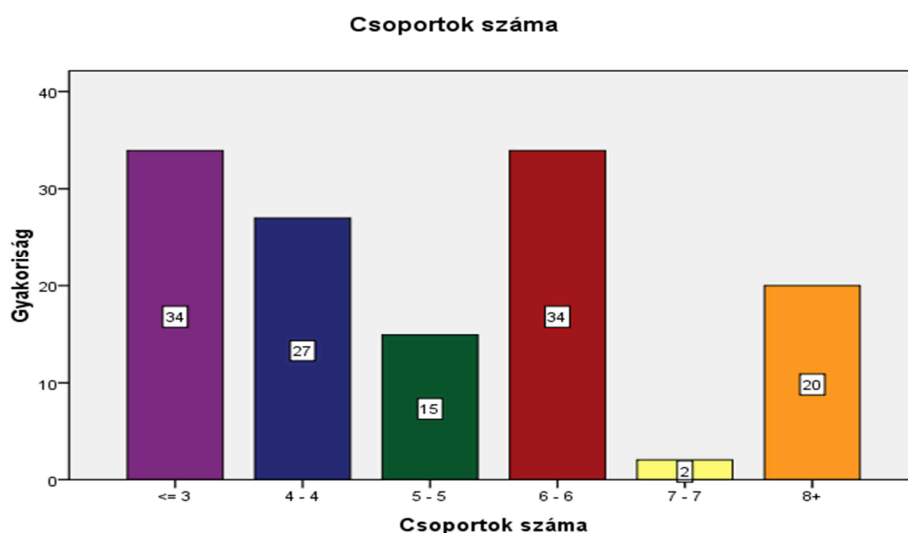
A következő fontos változó a csoportok száma volt, vagyis hogy az adott óvodapedagógus egyszerre, a kérdőív kitöltésének időpontjában hány csoporttal foglalkozik. A következő kategóriákat képeztük: három vagy háromnál kevesebb; négy, öt, hat, hét, nyolc vagy több csoport. A megoszlást 3. táblázat szemlélteti:

Csoportok száma

	Gyakoriság	Százalék	Valid Százalék	Kumulatív százalék
Valid <= 3	34	25,8	25,8	25,8
4 – 4	27	20,5	20,5	46,2
5 – 5	15	11,4	11,4	57,6
6 – 6	34	25,8	25,8	83,3
7 – 7	2	1,5	1,5	84,8
8+	20	15,2	15,2	100,0
Összesen	132	100,0	100,0	

3. táblázat: Csoportok száma szerinti előfordulási gyakoriság (Saját lekérdezés, 2012)

Három vagy annál kevesebb csoporttal 34 fő rendelkezik, ez a teljes minta 25,8%-a. Négy csoporttal rendelkezik 27 fő (20,5%), öt csoporttal rendelkezik 15 fő (11,4%), hat csoporttal rendelkezik 34 fő (25,8%), hét csoporttal rendelkezik 2 fő (1,5%). Nyolc vagy nyolcnál több csoportja van 20 fő (15,2%). Vizuálisan 3. ábra szemlélteti a táblázat eredményeit.



3. ábra: Csoportok száma szerinti előfordulási gyakoriság (Saját lekérdezés, 2012)

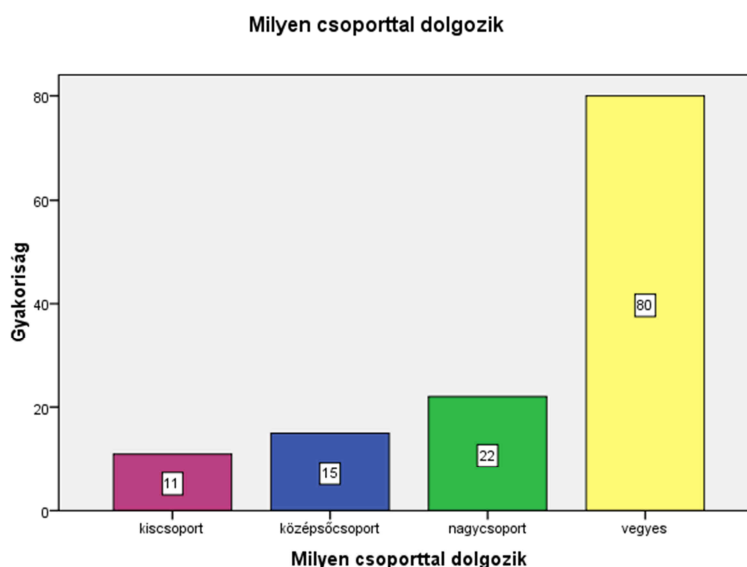
Fontos kérdés volt még, hogy milyen csoporttal dolgozik az óvodapedagógus (kiscsoport, középsőcsoport, nagycsoport vagy vegyes csoport). A megoszlást a 4. táblázat mutatja.

Milyen csoporttal dolgozik

		Gyakoriság	Százalék	Valid Százalék	Kumulatív Százalék
		g			
Valid	kiscsoport	11	8,3	8,6	8,6
	középsőcsoport	15	11,4	11,7	20,3
	nagycsoport	22	16,7	17,2	37,5
	vegyes	80	60,6	62,5	100,0
	Összesen	128	97,0	100,0	
Hiányzó adat		4	3,0		
Összesen		132	100,0		

4. táblázat: Csoporttípusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)

Tisztán kiscsoportot foglalkoztató óvodapedagógus közül 11 található a mintában (8,3%), tisztán középsőcsoportot foglalkoztató óvodapedagógus 15 (11,4%), nagycsoportot foglalkoztató pedig 22 fő (16,7%). A legtöbb óvodapedagógus azonban vegyesen foglalkozik többféle csoporttal, ők 80-an vannak (60,6%). Négy esetben nem kaptunk adatot (3%). Vizuálisan az alábbi adatokat a 4. ábra szemlélteti.



4. ábra: Csoporttípusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)

A pályán eltöltött időt is csoportokra osztottuk. Úgy vélekedtünk, hogy az első néhány év meghatározóbb a pálya szempontjából, így ott felállítottunk egy 1-4 év közötti kategóriát és egy 5-8 év közöttit. A továbbiakban 8 évenként osztottuk be a csoportokat, így 9-16 év, 17-24 év, 25-32 év és 33-40 év csoportok születtek. A megoszlást az 5. táblázat szemlélteti:

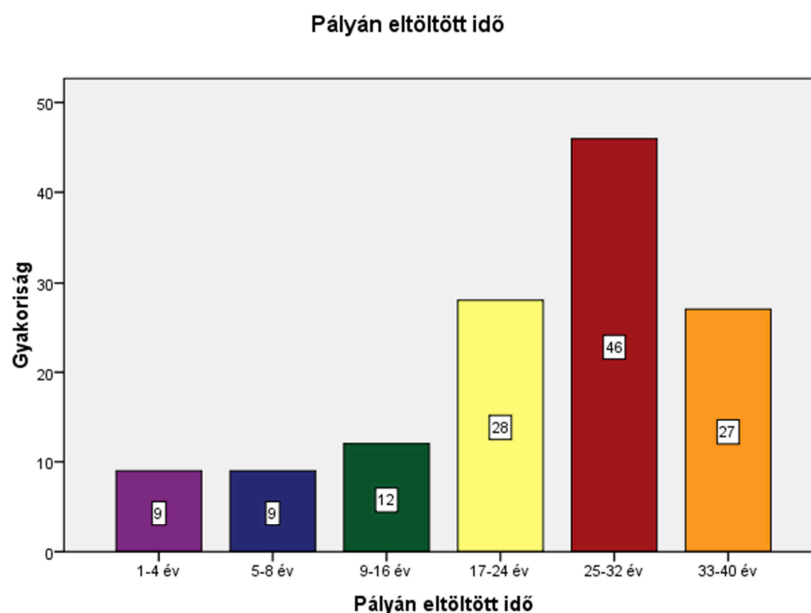
Pályán eltöltött idő

		Gyakoriság	Százalék	Valid Százalék	Kumulatív Százalék
Valid	1-4 év	9	6,8	6,9	6,9
	5-8 év	9	6,8	6,9	13,7
	9-16 év	12	9,1	9,2	22,9
	17-24 év	28	21,2	21,4	44,3
	25-32 év	46	34,8	35,1	79,4
	33-40 év	27	20,5	20,6	100,0

Összesen	131	99,2	100,0
Hiányzó adat	1	,8	
Összesen	132	100,0	

5. táblázat: Pályán eltöltött idő szerinti előfordulási gyakoriság (Saját lekérdezés, 2012)

A táblázat alapján látható, hogy 9-9 ember (6,8%-6,8%) tartozik az 1-4 év és 5-8 év kategóriába. A 9-16 év tapasztalattal rendelkezők 12-en vannak (9,1%), a 17-24 éve a pályán lévőek 28 főt tesznek ki (21,2%), míg a 25-32 éve a pályán lévőek 46 főt (34,8%). A 33-40 éves kategóriában 27 fő található (20,5%). Egy esetben nem kaptunk adatot (0,8%). Vizuálisan az 5. ábra szemlélteti az eredményeket:



5. ábra: Pályán eltöltött idő szerinti előfordulási gyakoriság (Saját lekérdezés, 2012)

Összesítve és kiszámolva az egyes kérdésekre adott válaszokból a tanulási stílust, az alábbi eredményeket kaptuk, melyeket a 6. táblázat mutat.

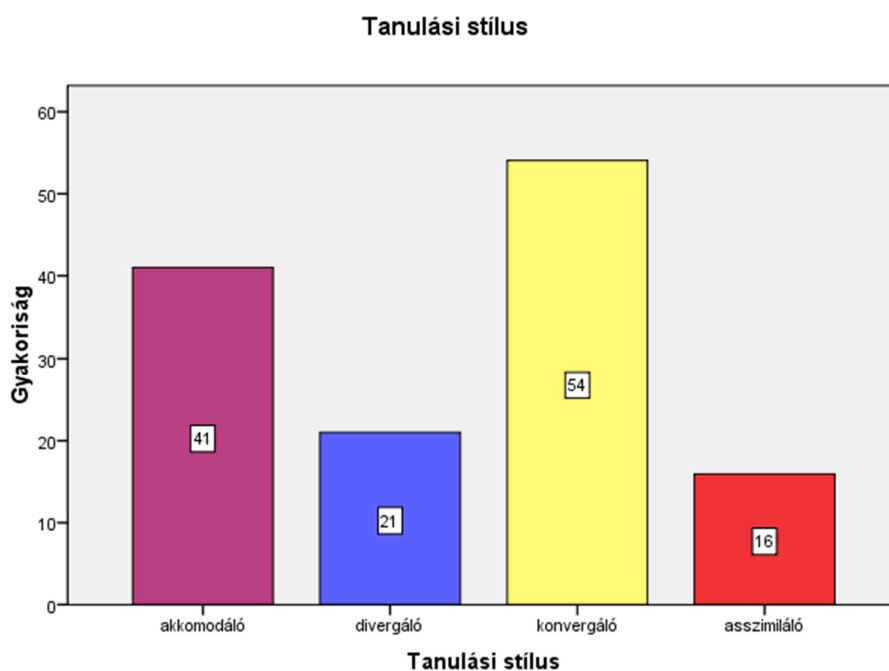
Tanulási stílus

		Gyakoriság	Százalék	Valid Százalék	Kumulatív Százalék
Valid	akkomodáló	41	31,1	31,1	31,1
	divergáló	21	15,9	15,9	47,0
	konvergáló	54	40,9	40,9	87,9

asszimiláló	16	12,1	12,1	100,0
Összesen	132	100,0	100,0	

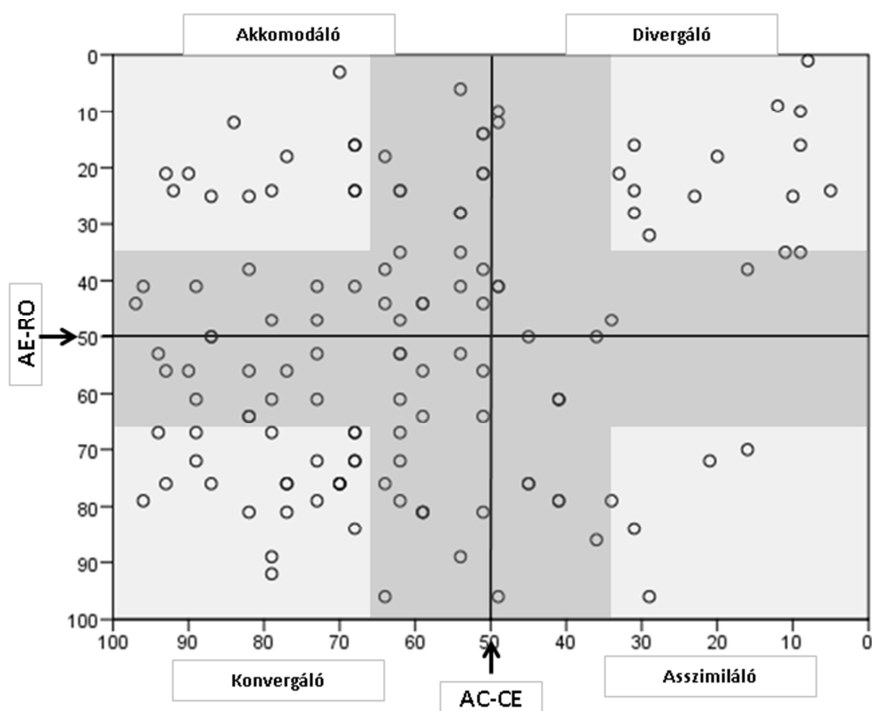
6. táblázat: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)

A négy tanulási stílus közül az akkomodáló stílusba tartozik 41 fő (31,1%), a divergáló stílust képviseli 21 fő (15,9%), a konvergáló stílus 54 fő esetében jelent meg (40,9%), míg az asszimiláló 16 fő esetében (12,1%). A 6. ábra szemlélteti vizuálisan ennek megoszlását.



6. ábra: Tanulási stílus előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)

Ez alapján úgy tűnik, hogy az óvodapedagógusok többsége a konvergáló tanulási stílust (és az akkomodáló tanulási stílust) képviseli. A 7. ábra az egyes óvodapedagógusok elhelyezkedését mutatják be a négy tanulási stílus dimenziója mentén felállított koordináta rendszerben.



1

7. ábra: A vizsgálati személyek elhelyezése a Kolb-féle tanulási körön (Saját szerkesztés, 2012)

Látható, hogy a két stílus, ahol a legtöbb helyezkednek el (konvergáló és akkomodáló) egy tengelyre illeszkedik. Ha a tanulási stílusról nem is jelenthető ki statisztikailag egyértelműen a teljes populációra a domináns jellem, a cselekvés-reflexió (AE-RO), mint fontos jellemző egyértelműen jelentős a mintában.

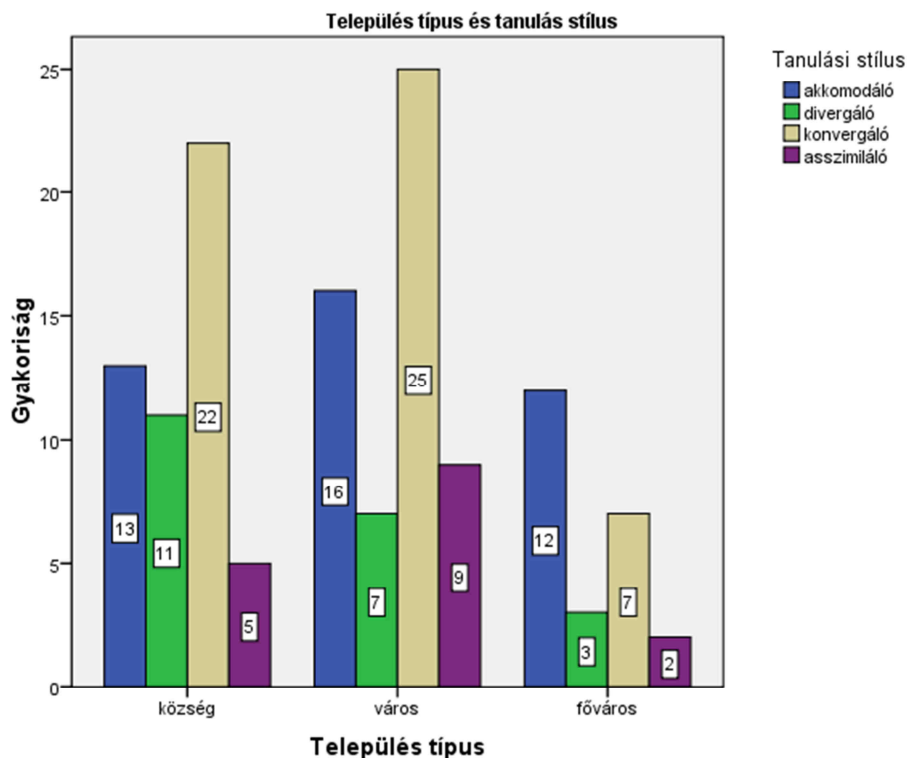
A következőkben kereszttábla elemzéseket végeztünk a fent említett változók kapcsolatait bemutatva a tanulási stílussal. Elsőnek a település típust mutatjuk be (7. táblázat) (8. ábra).

Település típus * Tanulási stílus Kereszttábla

	Tanulási stílus				Összesen
	akkomodáló	divergáló	konvergáló	asszimiláló	
Település típus község	13	11	22	5	51
város	16	7	25	9	57
főváros	12	3	7	2	24
Összesen	41	21	54	16	132

7. táblázat: Településtípusokra jellemző tanulási stílusok előfordulási gyakorisága (Saját leképezés, 2012)

¹ Az ábrán látható rövidítések feloldása: AE (active experimentation): aktív kísérletezés=cselekvés; CE (concrete experience): konkrét tapasztalat=tapasztalás; RO (reflective observation): elmélkedő megfigyelés=reflektálás és AC (abstract conceptualization): absztrakt fogalomalkotás=gondolkodás. (2. sz. melléklet)



8. ábra: Településtípusokra jellemző tanulási stílusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)

A községi óvodákban működő óvodapedagógusok közül 13 főre akkomodáló stílus jellemző (teljes minta 9,8%-a), 11 főre divergáló (8,3%), 22 főre konvergáló (16,7%), 5 fő pedig asszimiláló (3,8%). A városban dolgozó óvodapedagógus esetében 16 fő tartozik az akkomodáló stílushoz (12,1%), 7 fő a divergáló stílushoz (5,3%), 25 fő a konvergáló stílusban működik (18,9%), míg 9 fő az asszimiláló stílust képviseli (6,8%). A fővárosi óvodapedagógusok tekintetében 12 fő képviseli az akkomodáló stílust (9,1%), 3 fő a divergáló stílust (2,3%), 7 fő a konvergáló stílust (5,3%) és 2 fő az asszimiláló stílust (1,5%). Érdekes, hogy egyedül a főváros esetében kerül többségbe az akkomodáló stílus a konvergálóval szemben.

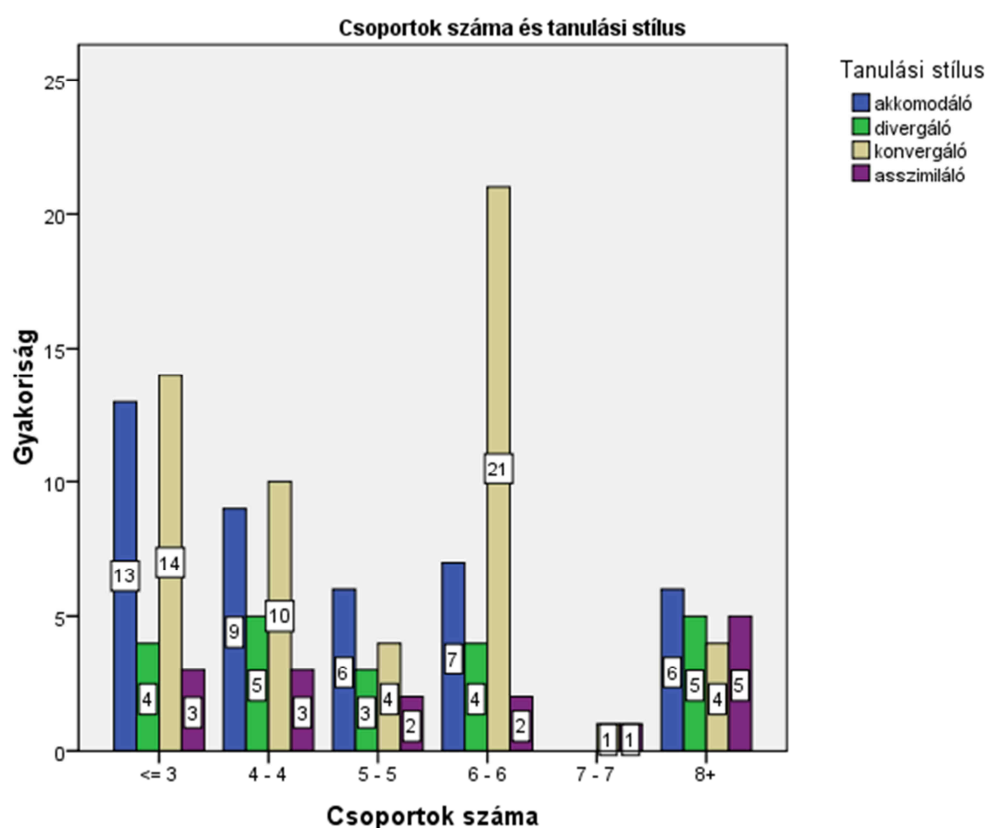
A következő keresztábra elemzés a csoportok számával történt meg (8. táblázat) (9. ábra).

Csoportok száma * Tanulási stílus Keresztábra

	Tanulási stílus				Összesen
	akkomodáló	divergáló	konvergáló	asszimiláló	
Csoportok száma <= 3	13	4	14	3	34

4 - 4	9	5	10	3	27
5 - 5	6	3	4	2	15
6 - 6	7	4	21	2	34
7 - 7	0	0	1	1	2
8+	6	5	4	5	20
Összesen	41	21	54	16	132

8. táblázat: Az óvoda nagysága szerint megoszló tanulási stílusok gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)



9. ábra: Az óvoda nagysága szerint megoszló tanulási stílusok gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)

A három vagy háromnál kevesebb csoporttal rendelkezők esetében 13 fő tartozik az akkomodáló stílusba (9,8%), 4 fő a divergáló stílusba (3%), 14 fő a konvergáló stílusba (10,6%) és 3 fő az asszimiláló stílusba (2,3%). A másik véglet esetében, a nyolc vagy annál több csoporttal rendelkező óvodapedagógusok esetében 6 főre jellemző az akkomodáló tanulási stílus (4,5%), 5 főre jellemző a divergáló stílus (3,8%), 4 főre igazak a konvergáló stílus jellemzői (3%) és 5 fő tartozik az asszimiláló stílusba (3,8%). Ebben a csoportban,

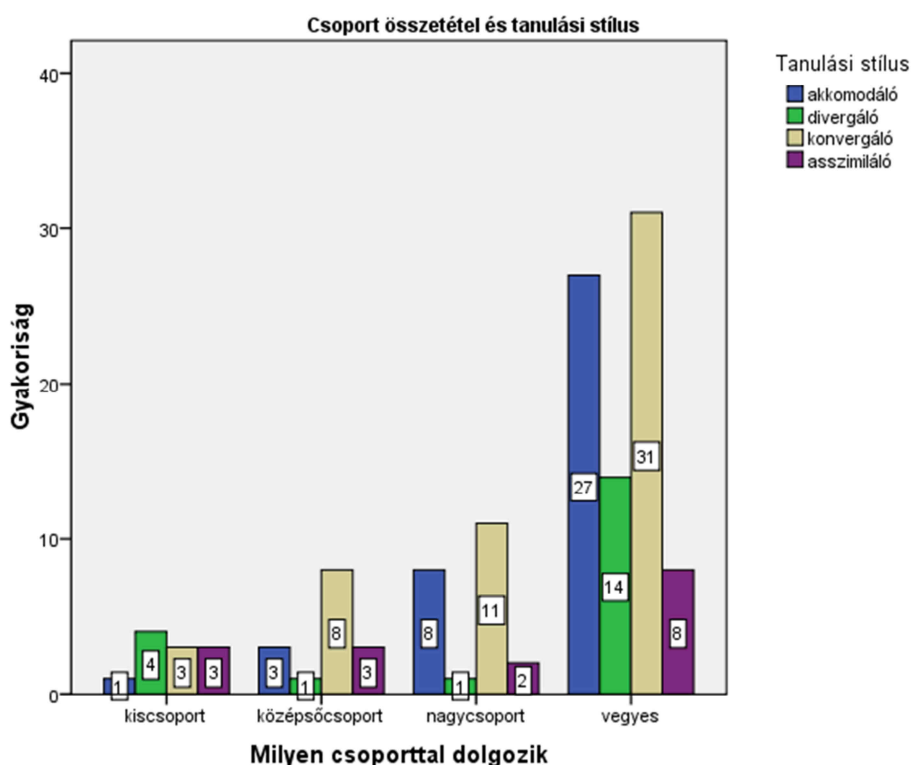
illetve az öt fővel rendelkezők esetében kerültek az akkomodáló stílust képviselők többségbe a konvergáló stílussal szemben.

A következő vizsgált változó a csoport összetétele alapján került a kereszttábla elemzések közé (9. táblázat) (10. ábra).

Milyen csoporttal dolgozik * Tanulási stílus Kereszttábla

		Tanulási stílus				Összesen
		akkomodáló	divergáló	konvergáló	asszimiláló	
Milyen csoporttal dolgozik	kiscsoport	1	4	3	3	11
	középsőcsoport	3	1	8	3	15
	nagycsoport	8	1	11	2	22
	vegyes	27	14	31	8	80
Összesen		39	20	53	16	128

9. táblázat: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága az óvodai csoportok összetételének tekintetében (Saját lekérdezés, 2012)



10. ábra: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága az óvodai csoportok összetételének tekintetében (Saját lekérdezés, 2012)

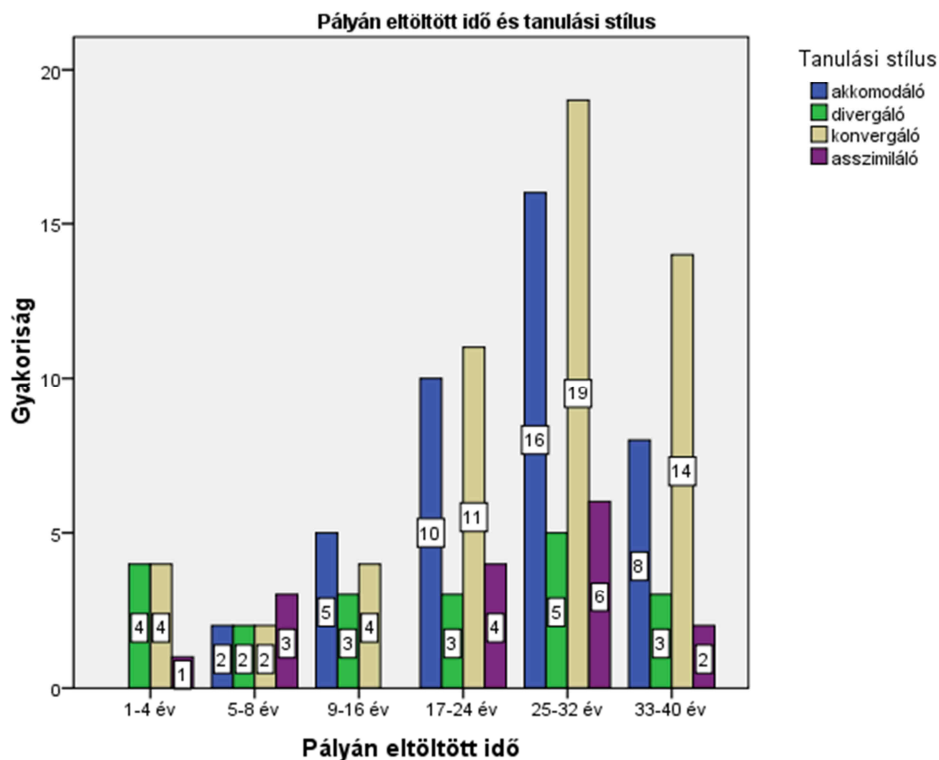
Mivel a legtöbb óvodapedagógus vegyes csoporttal dolgozik, ezért ezt fogjuk részletesebben is megnézni. 27 fő tartozik az akkomodáló stílusba (21,1%), 14 fő a divergáló stílusba (10,9%), 31 fő a konvergáló stílusba (24,2%) és 8 fő az asszimiláló stílust képviseli (6,3%).

Az utolsó keresztábra elemzés a pályán eltöltött idő és a tanulási stílus kapcsolatát mutatja (10. táblázat) (11. ábra).

Pályán eltöltött idő * Tanulási stílus Keresztábra

		Tanulási stílus				Összesen
		akkomodáló	divergáló	konvergáló	asszimiláló	
Pályán eltöltött idő	1-4 év	0	4	4	1	9
	5-8 év	2	2	2	3	9
	9-16 év	5	3	4	0	12
	17-24 év	10	3	11	4	28
	25-32 év	16	5	19	6	46
	33-40 év	8	3	14	2	27
Összesen		41	20	54	16	131

10. táblázat: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága a pályán eltöltött idő szerint (Saját lekérdezés, 2012)



11. ábra: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága a pályán eltöltött idő szerint (Saját lekérdezés, 2012)

Érdekes megnéznünk a pálya elején és a már releváns tapasztalatokkal rendelkezők közötti különbséget. Míg a pálya elején (1-4 év) lévő óvodapedagógusok a divergáló és a konvergáló csoportba tartoznak egyértelműen, addig a 33-40 év tapasztalattal rendelkezők kategóriájában a konvergáló egyértelműen dominál, míg a divergáló stílus teljesen visszahúzódik. Természetesen nem jelenthető ki, hogy az idő előrehaladtával ez egy jellemző tendencia lenne, hiszen a vizsgálatunk nem longitudinális jellegű.

4.2. Következtetési statisztikák

A kérdőívek kiértékelése során a korrelációs elemzés segítségével sikerült szignifikáns eredményeket kapnunk. Ehhez nullhipotézisünk az volt, hogy a tanulási stílusok és a változók között nem mérhető korreláció, az ehhez tartozó alternatív hipotézisünk pedig, hogy az egyes tanulási stílusok és a változók között korreláció mérhető. Mielőtt elvégeztük volna a korrelációs statisztikai próbát, meg kellett néznünk, hogy a linearitás előfeltétel érvényesül-e esetünkben. Azt sem hagyhattuk figyelmen kívül, hogy a korrelációs méréshez nominális változókat nem használhattunk, ezért a tanulási stílussal nem végezhattük el, hiszen itt a táblázatunkban szereplő négy érték (1, 2, 3 vagy 4) csupán csoportosító változóként

szerepeltek, így nem voltak elhelyezhetők egy lineáris diagram mentén. Ám tekintve, hogy a tanulási stílus megállapításához szükséges értékek már ordinális változók voltak, ezek és a többi ordinális változó (csoportok száma, hány éve van a pályán) között végezhetünk korrelációt (Gondolunk itt az AE-RO és AC-CE értékekre). Ezek a cselekvés-reflexió és tapasztalás-gondolkodás dimenziók mentén megadható értékek voltak, és mivel a tanulási stílus ezek alapján számolható ki, reméltük, hogy korreláció végzésével itt is juthatunk valamilyen eredményre. A Spearman-féle korreláció elvégzése során az óvodai pedagógusok pályán való jelenléte években mérve, és az RO/reflektálás, valamint az AE/cselekvés érték, illetve az e kettő különbségét mutató AE-RO/cselekvés-reflexió dimenzió között gyenge korrelációt² lehetett mérni szignifikáns eredménnyel. A pontos eredményeket a 11. táblázat mutatja.

Korreláció

		CE	RO	AC	AE	AE-RO	AC-CE	Pályán eltöltött idő
Spearman Pályán eltöltött idő	Korrelációs együttható	-,076	-,281**	,121	,173*	,268**	,125	1,000
	Szignifikancia	,390	,001	,170	,048	,002	,155	.
	N (elemszám)	131	131	131	131	131	131	131

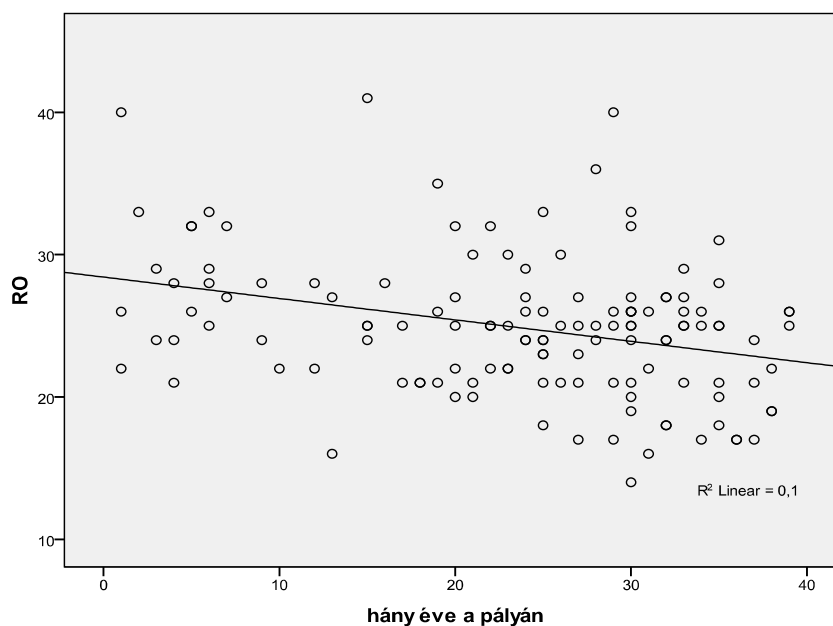
** 0,01-es szintű korreláció.

* 0,05-ös szintű korreláció.

11. táblázat: A pályán eltöltött idő korrelációja az AE-RO valamint az AC-CE dimenziókkal (Saját lekérdezés, 2012)

Láthatjuk, hogy $r=-0,281$ -es negatív korreláció mérhető $p=0,001$ erős szignifikancia mellett a pályán való évek száma és az RO, azaz reflektálás (reflecting) érték között.

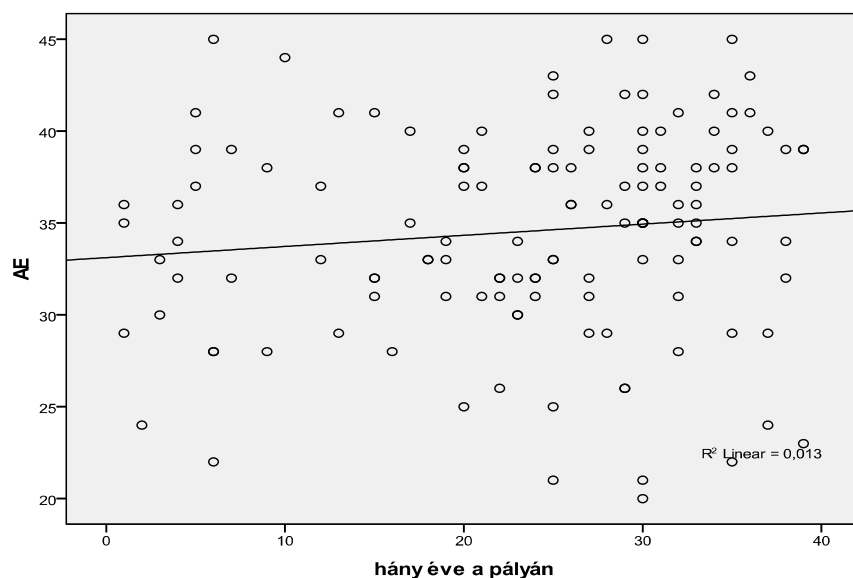
² Gyenge korreláció jellemző $r=0,1-0,3$ között, szignifikancia pedig $p<0,05$ esetében. A szignifikancia erősnek mondható, amennyiben értéke 0,01-nél kisebb értéket mutat. Mivel a társadalomtudományokban már a gyenge korreláció is eredményesnek mondható, mi sem estünk kétségbe az eredmények miatt.



12. ábra: Reflektálás és pályán eltöltött idő közötti korreláció (Saját lekérdezés, 2012)

A 12. ábra alapján is leolvasható, hogy minél régebb óta dolgozik valaki a pályán, annál alacsonyabb az RO reflektálás értéke a kérdőív szerint.

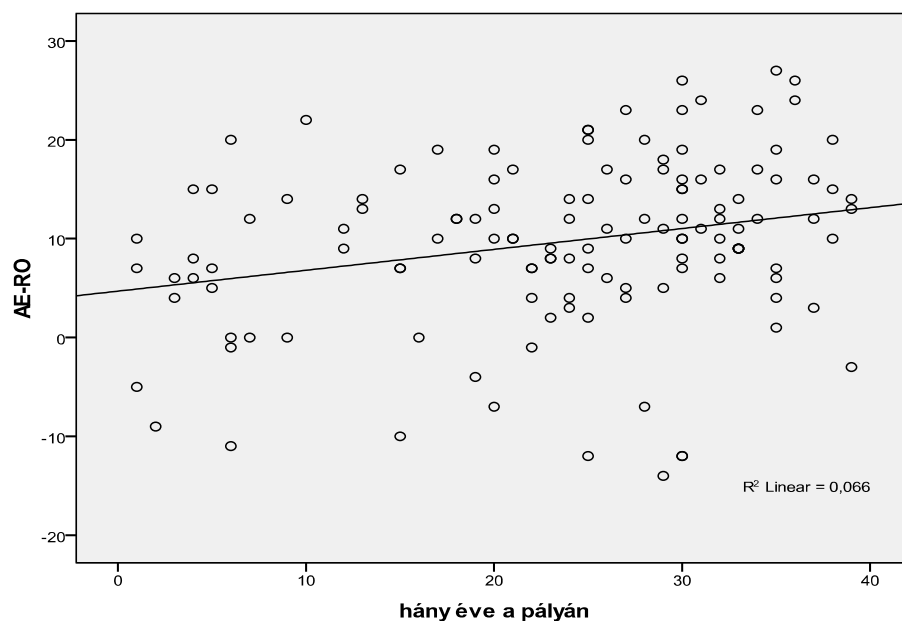
Továbbá $r=0,173$ -as pozitív korreláció mérhető $p=0,048$ gyengébb szignifikancia mellett a pályán való évek száma és az AE, azaz cselekvés (doing) érték között.



13. ábra: Cselekvés és pályán eltöltött idő közötti korreláció (Saját lekérdezés, 2012)

A 13. ábra alapján minél régebb óta dolgozik valaki a pályán, annál nagyobb AE cselekvés értéket ér el a kérdőív alapján.

Illetve $r=0,268$ -as pozitív korreláció mérhető $p=0,002$ szignifikancia mellett a pályán való évek száma és az előbbi két érték egymásból történő kivonásával kapott érték között.



14. ábra: AE-RO és pályán eltöltött idő közötti korreláció (Saját lekérdezés, 2012)

A 14. ábra alapján minél régebb óta van valaki a pályán a mintában, annál magasabb AE-RO értékkel rendelkezhet, ami végső soron a tanulási stílus koordináta rendszerében (lásd 2. sz. melléklet) a bal oldalon elhelyezkedő két dimenzió, az akkomodáló és konvergáló stílus felé tolja el őket. A mintában az akkomodáló és konvergáló tanulási stílus a másik kettőhöz képest nagyobb számban fordul elő, és a korrelációs mérés alapján feltételezhetjük, hogy az akkomodáló és konvergáló tanulási stílusú óvodapedagógusok felülreprezentáltsága kapcsolatban állhat a pályán eltöltött idővel. A magyarázatot a történelemben, az óvodapedagógus-képzés változásaiban, az óvodai követelményekben és tapasztalatokban keressük, továbbá úgy gondoljuk, hogy az óvónő más attitűddel rendelkezik tanulás és munka közben. Ez azért lényeges aspektus, mert az előzetes feltételezések szerint az óvónőket inkább a divergáló stílusba soroltuk volna. Számíthat még a gyakorlat és a rutin hatásának erősödése is. Az a tény pedig, hogy feltételezést a kérdőíves elemzések nem támasztották alá, talán pont azzal magyarázható, hogy a kérdőív tanulási stílust mér, és a tanulás során jelenlévő magatartás nem feltétlenül egyezik a gyakorlati munka során tapasztalhatóval.

5. Összegzés

Dolgozatunk elméleti részében áttekintettük az óvoda intézményrendszerét és történeti alakulását, kitérve az óvodapedagógus szakma jellegzetességeire. Magyarországon 1891-től

kötelező az iskola előtti nevelés és 1985-től emelték az óvóképzést főiskolai szintre. Ma 3 éves kortól óvodaköteles a gyermek Magyarországon, így már több évtizede az óvoda az első intézményesített szocializációs színtér a gyermek életében, mely alapvetően hozzájárul az élethosszig tartó tanulás megalapozásához. Az óvodában dolgozó óvodapedagógusok szerepe kettős, hiszen míg a felsőoktatásban, felnőttként, felnőttektől sajátította el a szakma kompetenciáit, addig a gyakorlatban óvodásokkal kell dolgoznia, alkalmazva ismereteit és gyakorlati tudását, miközben felnőtt kollégáival is interakcióba kerül. Ez a szerepsajátítás az óvodapedagógusok esetében is egész életen át tart. Ezen tényezők miatt fontos kutatásunk szempontjából az óvodapedagógusok tanulásának mélyebb megismerése. Ehhez a szakirodalom segítségével áttekintettük a tanulás pszichológiai, pedagógiai és andragógiai értelmezését, külön kitérve az informális tanulás és a munkahelyi tanulás szerepére.

Kutatásunk során Kolb és Fry tanulási stílus kérdőív eredményeit elemeztük (a Horváth&Dubecz Kft. adatfelvételének köszönhetően), hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy vajon kimutatható-e egy jól körülhatárolt tanulási stílus, mely az óvodapedagógusokra jellemző, mely közelebb vihet minket a szakma megismeréséhez, illetve, hogy erre a tanulási stílusra a pályán eltöltött idő milyen hatással van. Feltételeztük, hogy az óvodapedagógusokra a divergáló tanulási stílus lesz jellemző.

Eredményeinket tekintve már a leíró statisztika szintjén is látszik, hogy az óvodapedagógusok többsége a konvergáló és akkomodáló tanulási stílushoz tartozik, illetve a pályán eltöltött idő esetében a 16. év után látható egy fordulat. Ezt megerősítik a következtetési statisztikai vizsgálatok, melyek keretében korrelációs vizsgálatok kimutatták, hogy minél tovább van egy óvodapedagógus a pályán, annál kevésbé jellemző rá a reflektálás és annál jobban jellemző rá a cselekvés dimenzió. Ez pedig a konvergáló és akkomodáló stílus felé tolja el az óvodapedagógusokat.

Hipotéziseink nagyrészt igazolódtak. Kijelenthetjük, hogy az óvodapedagógusokra alapvetően a konvergáló-akkomodáló tanulási stílus jellemző, tehát van egy jól körülhatárolható dimenzió, amelyben megjelenik ez a szakma. Ez azonban nem az előzetesen feltételezett divergáló stílus lett, tehát második hipotézisünk nem igazolódott. Ez talán azzal magyarázható, hogy a kérdőív tanulási stílust mér, és a tanulás során jelenlévő magatartás nem feltétlenül egyezik a gyakorlati munka során tapasztalhatóval. A harmadik hipotézisünk is beigazolódott, kimutatható volt a pályán eltöltött idő hatása a tanulási stílusra. Ez azonban nem jelenti ok-okozati összefüggés jelenlétét, azonban ha belegondolunk a szakirodalmi

tapasztalatokba, akkor ennek számtalan okát észlelhetjük, melyek nagyrészt köthetőek az intézményi, jogszabályi, társadalmi és gazdasági változásokhoz és feltehetőleg kultúra specifikus elemei is vannak. Elhelyezhetjük az eredményeket a felnőttek tanulásáról szóló részben említett CAL modellben is, így értelmezhető a tanulási stílusban bekövetkezett váltás például a személyes jellemzők romlásának és javulásának, valamint az életfázisok átmeneteinek és platóinak alakulása keretében is.

Kutatásunk eredményeinek hasznosítására és újabb lehetséges vizsgálati irányokra adna lehetőséget, hogy összekapcsoljuk az óvodapedagógusok eredményeit az óvodások eredményeivel, ehhez azonban előbb valamilyen (lehetőleg összehasonlítható) módon fel kell mérnünk az óvodások tanulási stílusát is (reprezentatív mintán). Így tudunk valós következtetéseket megfogalmazni a tanulási stílus hatásával kapcsolatosan és hosszabb távú következményeket megfogalmazni. Addig is érdemes elgondolkoznunk a most felvetődött kérdéseken is, miszerint pontosan hogyan változott az óvodapedagógus képzés az elmúlt évek során, illetve maga az óvodapedagógus szakma, mely indokoltá teszi a tanulási stílus változását a pályán eltöltött idő tekintetében. Illetve azt is érdemes lenne megfigyelés tárgyává tenni, hogy vajon az óvodapedagógusok valóban máshogy viselkednek tanulási helyzetben, mint munka közben, ahogyan azt az eredmények tárgyalásánál feltételeztük. Továbbá egy olyan vizsgálati dimenzió is felmerült, hogy vajon beszélhetünk-e a tanulási stílusról, mint foglalkozásspecifikus jellemzőről, illetve hogyan határozza ezt meg a kulturális, társadalmi közeg, amiben megvalósul. Ennek fényében érdemes lenne külföldi óvodapedagógusok tanulási stílusával kapcsolatos kutatások tanulmányozása, illetve más foglalkozások felmérése, hogy ott is megfigyelhető-e egy jellegzetes tanulási stílus.

6. Bibliográfia

1. 2012. évi XXXIX. számú közoktatási törvénymódosítás hatályos rendelkezései URL: http://www.pedagogusok.hu/index.php?cikk=010400_a_koznevelési_es_a_kozoktatási_törvény_hatályos_szövege (Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
2. Alapképzési és mesterszakok jegyzéke – képzési és kimeneti követelmények. (2009) URL: www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=650 (Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
3. Bencsik Andrea (2009): *A tudásmenedzsment emberi oldala*. Z-Press, Miskolc, 269 o.
4. Brown, A. (2009): *Higher skills development at work. A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. ESRC, TLRP, London, 28 o.

5. Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2002): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 582 o.
6. Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 805 o.
7. Cross, K. P. (1992): *Adults as Learners*. Increasing Participation and Facilitating Learning. Jossey-Bass, San Francisco, 336 o.
8. Csépe Valéria (2007): Alapvető tanulási formák. In: Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 2.*, Osiris Kiadó, Budapest, 24-86.o.
9. Dúll Andrea (2007): A környezet hatása a tanulási folyamatokra: környezet és alkalmazkodás. In: Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 2.*, Osiris Kiadó, Budapest, 111-153.o.
10. Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása. Új felfogásban*. Akadémia Kiadó, Budapest, 149 o.
11. Jarvis, P. (1985): *The Sociology of Adult and Continuing Education*. Routledge, London, 304 o.
12. Juhász Levente Zsolt (2007): Komplex tanulás - kognitív tényezők a tanulásban. In: Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 2.*, Osiris Kiadó, Budapest, 86-111. o.
13. Kelemen Elemér (2003): Az óvoda a magyar társadalom történetében. *Óvodai Nevelés*. **56.** 8. sz. 321-326. o.
14. Knowles, M. S. (1984): *Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning*. Jossey-Bass, San Francisco, 480 o.
15. Kolb, D. és Fry, R. (1976): Towards an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C. L. (szerk.): *Theories of group processes*. John Wiley&Sons Ltd, New York, 277 o.
16. Kövér Sándorné (1996): Óvóképzésünk múltjának néhány manak szóló tanulsága, In: Varga Gyula (szerk.): „...Amit a tükör maga teremt” HWIPF, Hajdúböszörmény, 4-16. o.
17. Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 282 o.
18. Kraiciné Szokoly Mária (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. Andragógia-kötetek 1. Eötvös Kiadó, Budapest, 214 o.
19. Maróti Andor (2006): A tanuló felnőtt. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. SZIE GTK Tanárképző Intézet, Gödöllő, 9-18. o.

20. Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000). Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=270> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
21. Mező Ferenc (2004): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen, 212 o.
22. Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia. Egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*. 7. 2. sz. 21-33. o.
23. OECD (2012): *OECD Skills Strategy. Towards an OECD Skills Strategy*. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/27/47769000.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
24. Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (2006): Magyar Közlöny 164.szám. URL: http://pszk.nyme.hu/attachments/078_MK_09_164.pdf (Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
25. Pataki Ferenc (szerk., 1980): *Csoportlélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest, 734 o.
26. Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. SZIE GTK Tanárképző Intézet, Gödöllő, 25-32. o.
27. Rogers, C. (1983): *Freedom to learn for the 80's*. Merill Pub Co, Columbus-Ohio, 370 o.
28. Siebert, H. (2003): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Ziel, Hergensweiler, 331 o.
29. Smith, M. K. (1999): *Andragogy*. The encyclopedia of informal education. URL: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
30. Smith, M. K. (2001): *David A. Kolb on experiential learning*. The encyclopedia of informal education. URL: <http://www.infed.org/b-explrn.htm> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
31. Szabóné Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. In: Golnhofér Erzsébet (szerk.): *A tanulás sokszínű világa*. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. (A Pedagógusképzés tematikus száma. 2009. 2-3. sz.) 199-220. o.
32. Tennant, M. (1997): Tanulási stílusok. In: Maróti Andor (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 94-109. o.
33. Tóth Péter és Béky Gyuláné (2008): Középiskolás tanulók tanulási stílusának vizsgálata. *Budapesti Nevelő*. 44. 3. sz. 5-26. o.
34. Vág Ottó (1979): *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 278 o.
35. Vág Ottó (1988): Az óvodai nevelőképzés fejlődése Magyarországon 1828-1891. *Óvodai Nevelés*. 2. sz. 44-46. o.

36. Vajda Zsuzsanna (2005): *Kisgyermeket gondozó intézmények*. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 281-291. o.
37. Zrinszky László (1994): *Pedagógusszerepek és változásai*. ELTE BTK, Budapest, 66 o.
38. Zrinszky László (2007): *Tájékozódás, tanulás, tudás*. Urbis Könyvkiadó, Budapest, 240 o.
39. Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya*. Bevezetés az andragógiába. Okker Kiadó, Budapest, 243 o.

7. Táblajegyzék

1. táblázat: Az Erikson-féle pszichoszociális szakaszok (Carver és Scheier, 2002)
2. táblázat: Településtípusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
3. táblázat: Csoportok száma szerinti előfordulási gyakoriság (Saját lekérdezés, 2012)
4. táblázat: Csoporttípusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
5. táblázat: Pályán eltöltött idő szerinti előfordulási gyakoriság (Saját lekérdezés, 2012)
6. táblázat: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
7. táblázat: Településtípusokra jellemző tanulási stílusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
8. táblázat: Az óvoda nagysága szerint megoszló tanulási stílusok gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
9. táblázat: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága az óvodai csoportok összetételének tekintetében (Saját lekérdezés, 2012)
10. táblázat: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága a pályán eltöltött idő szerint (Saját lekérdezés, 2012)
11. táblázat: A pályán eltöltött idő korrelációja az AE-RO valamint az AC-CE dimenziókkal (Saját lekérdezés, 2012)

8. Ábrajegyzék

1. ábra: Saját ábra a Kolb-féle tapasztalati tanulás modellje alapján (2012)
2. ábra: Településtípusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
3. ábra: Csoportok száma szerinti előfordulási gyakoriság (Saját lekérdezés, 2012)
4. ábra: Csoporttípusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
5. ábra: Pályán eltöltött idő szerinti előfordulási gyakoriság (Saját lekérdezés, 2012)

6. ábra: Tanulási stílus előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
7. ábra: A vizsgálati személyek elhelyezése a Kolb-féle tanulási körön (Saját szerkesztés, 2012)
8. ábra: Településtípusokra jellemző tanulási stílusok előfordulási gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
9. ábra: Az óvoda nagysága szerint megoszló tanulási stílusok gyakorisága (Saját lekérdezés, 2012)
10. ábra: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága az óvodai csoportok összetételének tekintetében (Saját lekérdezés, 2012)
11. ábra: Tanulási stílusok előfordulási gyakorisága a pályán eltöltött idő szerint (Saját lekérdezés, 2012)
12. ábra: Reflektálás és pályán eltöltött idő közötti korreláció (Saját lekérdezés, 2012)
13. ábra: Cselekvés és pályán eltöltött idő közötti korreláció (Saját lekérdezés, 2012)
14. ábra: AE-RO és pályán eltöltött idő közötti korreláció (Saját lekérdezés, 2012)

9. Melléklet

1. sz. melléklet: Kolb kérdőívének magyar változata

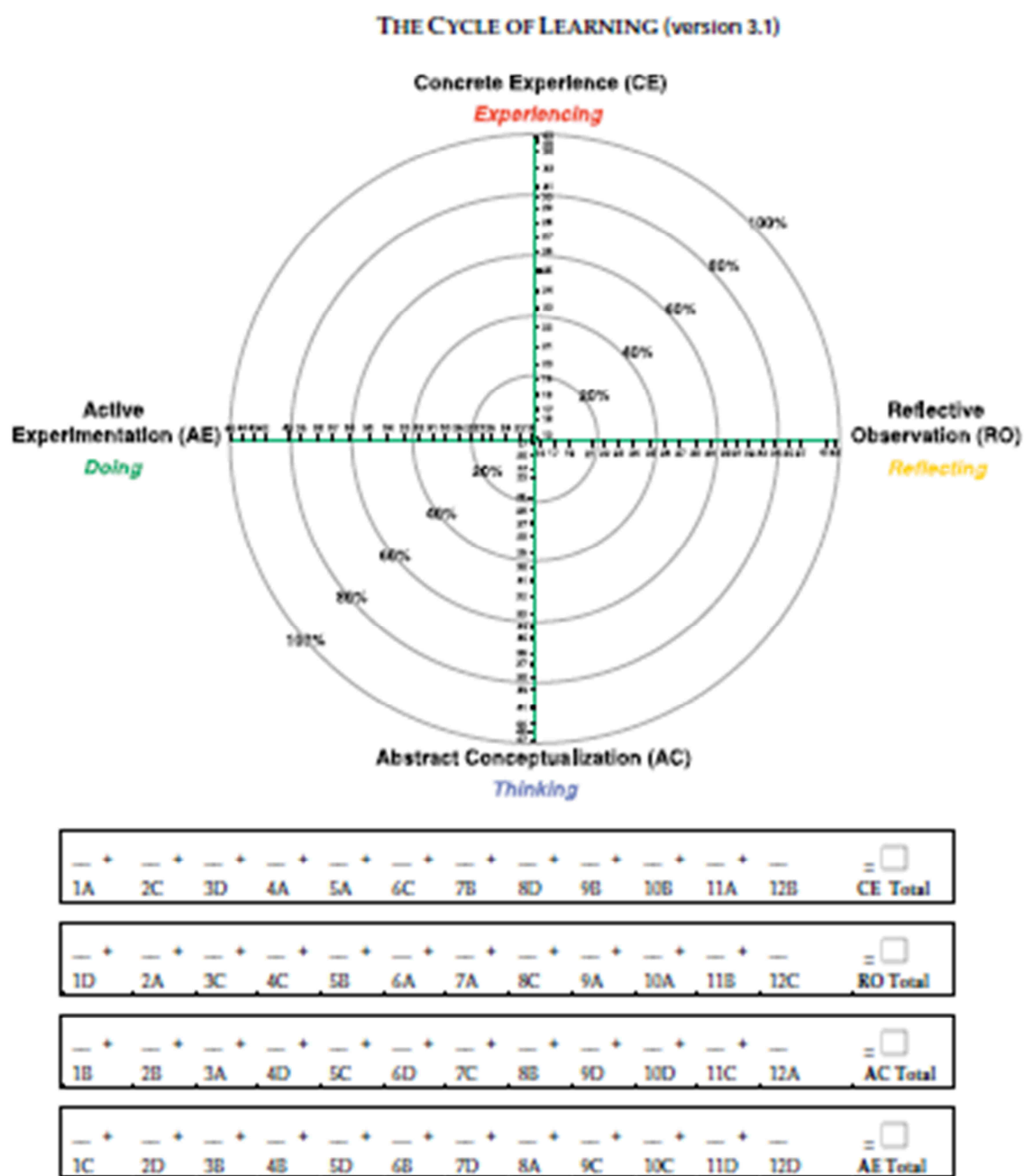
A tanulási stílus kérdőív segít körülírni, hogy miként tanul és hogyan birkózik meg napi helyzetekkel. Alább 12 mondatot talál, alternatív befejezésekkel. Rangsorolja a mondatbefejezéseket aszerint, hogy mennyire illenek Önre egy-egy tanulási helyzetben. Próbáljon visszaemlékezni a legutóbbi esetre, amikor megtanult valamit. Aztán az üres cellákban **4-essel jelölje azt, amely a leginkább illik Önre és 1-essel, amely legkevésbé.**

Mindegyik cellába írjon egy rangsor számot (egy sorban nem kaphat két mondat egyforma számot)!

		A		B		C		D	
1.	Amikor tanulok,		szeretek az érzéseimmel foglalkozni.		szeretek elképzelésekről gondolkodni.		szeretek megcsinálni valamit.		szeretek nézni és hallgatni.
2.	Akkor tanulok a legjobban,		amikor figyelmesen nézek, vagy hallgatok valamit.		amikor logikusan végig gondolom a dolgot.		amikor rábízom magam a megérzéseimre.		amikor keményen meg kell dolgoznom valamiért.
3.	Amikor tanulok,		kikövetkeztetek dolgokat.		felelősséget érzek a dolog iránt.		csendes vagyok és visszafogott.		erős érzelmeim és reakcióim vannak.

4.	Úgy tanulok, hogy		érezem a dolgokat.		csinálok a dolgokat.		megnézem a dolgokat.		gondolkodom a dolgokon.
5.	Amikor tanulok,		nyitott vagyok új élményekre.		a dolgok minden oldalát megvizsgálom.		szeretem elemezni a dolgokat és részeire lebontani.		szeretek kipróbálni dolgokat.
6.	Amikor tanulok,		megfigyelő vagyok.		aktív vagyok.		intuitív, a megérzéseire hallgató vagyok.		logikus vagyok.
7.	A legjobban a(z)		alapos megfigyelésből tanulok.		személyes kapcsolatokból tanulok.		ésszerű elméletekből tanulok.		dolgok kipróbálásából tanulok.
8.	Amikor tanulok,		szeretem látni a munkám eredményét.		szeretem a gondolatokat és az elméleteket.		idő kell ahhoz, hogy cselekedjek.		személyesen is bevonódok a dologba.
9.	Akkor tanulok a legjobban,		amikor a megfigyeléseimre alapozok.		amikor az érzéseimre hagyatkozok.		amikor ki is próbálhatok dolgokat.		amikor a gondolataimra hagyatkozok.
10.	Amikor tanulok,		visszahúzódtó vagyok.		elfogadó vagyok.		felelősségteljes vagyok.		racióális vagyok.
11.	Amikor tanulok,		magukkal ragadnak a dolgok.		szeretek nézelődni.		mérlegelem a dolgokat.		szeretek aktív lenni.
12.	Akkor tanulok a legjobban,		amikor gondolatokat elemezhetek.		amikor nyitott vagyok és befogadó.		amikor gondos vagyok.		amikor gyakorlati vagyok.

2. sz. melléklet: A tanulás köre



MCB200D

©2005 David A. Kolb, Experience-Based Learning Systems, Inc. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means without permission in writing from the Hay Group 116 Huntington Ave., Boston, MA 02116. Telephone 1 800 729 8274 / 1 617 425 4200.