

TANÁRJELÖLTEK PÁLYAKÉPE, KÉPZÉSEL VALÓ ELÉGEDETTSÉGÜK ÉS NEHÉZSÉGEIK

N. KOLLÁR KATALIN

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Intézet
Iskolapszichológia Tanszékének
egyetemi docense
kollar.katalin@ppk.elte.hu

Tanulmányunkban gyakorló pedagógusok és az ELTE tanárképzésében frissen végzett hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálról számolunk be, melyet a pedagógus pálya fő feladataival, a végzéséhez szükséges személyiségjellemzőkkel és a pedagógusképzéssel kapcsolatban végeztünk. A vizsgálatban 275 pedagógus és 144 hallgató válaszait hasonlítottuk össze. A pedagógusvizsgálat eredményeiről a Pedagógusképzés 2008. 4. számában részletesen beszámoltunk. Ebben a tanulmányban a két minta összehasonlításával mutatjuk be a tanárképzés eddigi eredményeit és az előttünk álló feladatokat. A pedagógusok és a pályakezdekők jellemzően hasonlóan ítélik meg a pedagógus pálya fő feladatait, az ehhez szükséges tulajdonságokat, és egyetértenek abban is, hogy felkészülésük hiányosságai elsősorban a sajátos bánásmódot igénylő, magatartási problémás, átlag alatt, illetve felett teljesítő tanulókkal való bánásmód területén van. A frissen végzettek magasabbra értékelik a tanítási gyakorlat és az egyetemi szemináriumok hasznosságát. A pályakezdekők elvárásai a képzéssel kapcsolatban hasonlóak, mint a pedagógusoké, ahol eltérést tapasztaltunk, ott a pályakezdekők elvárásai magasabbak. Ennek ellenére az ELTE hallgatói elégedettebbek a saját képzésükkel, a szakmai felkészültség kivételével minden területen jobbnak tartják a képzésüket, mint a pályán levő pedagógusok. A szakmai felkészültségüket és a módszertani tudást tartják a pedagógiai-pszichológiai elméleti felkészültségük mellett a legmegalapozottabbnak, ugyanakkor a képzés nyújtotta szakmai tudásukat gyengébbnek ítélik, mint a pályán levők. Az eredmények visszajelzésül szolgálnak a képzés erősségeiről és kijelölik a tanárképzés előtt álló feladatokat, az erősítendő területeket az átalakuló pedagógusképzésben.

A jelen kutatási beszámoló szerves folytatása a Pedagógusképzés 2008. 4. számában megjelent, a *Pedagógusok pályaképe, a képzéssel való elégedettsége és nehézségei* című tanulmányunknak. Míg a korábbi írásunkban a gyakorló pedagógusok kérdőíveinek adatait dolgoztuk fel, most a nappali tagozaton frissen végzett hallgatók¹ véleményét mutatjuk be, összehasonlítva a már pályán levő pedagógusok véleményével.

¹ Az általunk kérdezett pályakezdekők jogilag már nem diákok, az ábrákon és az elemzés során hallgatókként nevezzük meg őket, mivel a kikérdezéskor munkába lépés előtt voltak, hiszen csak néhány nappal előbb ért véget hallgatói életük.

Vizsgálatok a tanárképzéssel kapcsolatban

A pedagógusképzés hatékonyságával kapcsolatban kevés közvetlen vizsgálatra tudunk támaszkodni. Az itt bemutatásra kerülő vizsgálatok határozott korlátja, hogy az érintettek véleményét, attitűdjeit vizsgálja, a tényleges beválás és a képzés elemei közti kapcsolatot azonban nem. A kevés számú hatásvizsgálat is csupán egy-egy képzési elem, például egy tanfolyam vagy kurzus, hallgatókra gyakorolt szerepét méri. Ez nem véletlen, mivel a képzés hatékonyságának mérése nagyon komplex feladat, ami a terepen végzett hosszú követéses vizsgálatokkal lenne igazán hatékony. Mégsem nélkülözzük teljesen azokat a vizsgálati eredményeket, amelyek tanulságosak a pedagógusképzés tervezéséhez.

A tanári végzettség szerepe

Az egyik vizsgálati kérdés az – első pillanatban talán meglepő módon –, hogy hatékonyabban végzik-e a pedagógusok munkájukat tanári végzettség birtokában, mint a nélkül. Sarkítva, úgy is kérdezhetnénk, kell-e diploma ahhoz, hogy valaki jól tanítson.

Darling-Hammond és munkatársai (*Darling-Hammond, Berry, Thoeson, 2001*) a pedagógus végleges minősítésének meglétét és a diákok eredményességének kapcsolatát vizsgálta. Tanulmányuk kiindulópontja *Goldhaber* és *Brewer* egy évvel korábban megjelent cikke volt, melyben a szerzők azt az állítást fogalmazták meg, hogy míg a matematika és kisebb mértékben a természettudományok oktatása terén is a tanítványok eredményességét rontja a tanári végzettség hiánya (emergency certification), addig általában vizsgálva, a standard képesítéssel nem rendelkezők hatékonysága nem maradt el a képesítettekétől. Ezért a képesítő vizsgát nem tartják a szerzők feltétlenül szükségesnek. *Darling-Hammond* és munkatársai módszertanilag kritizálták a megállapításokat. Az adatok újraelemzésével arra a megállapításra jutottak, hogy a kivételesen vagy ideiglenesen működési engedélyt kapott tanárok a képesítéssel rendelkezőkkel közel azonos szintű végzettséggel rendelkeznek, és hogy igazolható az összefüggés a tanárok általános végzettségi szintje és a tanulók eredményei között.

Ez a két tanulmány az amerikai tanári képesítési rendszer gyakorlatának hatékonyságát vizsgálja, ahol a tanári képesítővizsga és a főiskolai vagy egyetemi szintű diploma megszerzése gyakran szétválik. Az a megállapításuk azonban, hogy a végzettség – és ennek háttérében a szakmai tudás, mint a felkészültség egyik eleme, különösen a természettudományok területén – összefügg egymással, közvetlenül kapcsolódik a magyarországi tanárképzés körüli, a bolognai képzés bevezetésével kibontakozott vitákhoz. Főként a természettudományos tárgyakkal, mint második szakkal (minor szak) kapcsolatban fogalmazódik meg az az aggály, hogy a hallgatók tudományos felkészültsége nem lesz elegendő. Úgy gondoljuk, a későbbiekben

ezzel kapcsolatban két szempontot érdemes lenne szisztematikus vizsgálat tárgyává tenni. Egyrészt azt, hogy melyek azok témák egy-egy szakon belül, amelyek elsajátítása, egy középiskolai tanár számára, nagy figyelmet érdemes fordítani azért, mert ezeket a témákat maga is oktatni fogja, és melyek a tanári pályán kevésbé használható, elsősorban a szemléletformálás miatt hasznos területei a tudományágnak? Vannak-e olyan, a kutatóképzésben preferált témák, amelyeket a középiskolai oktatás nem képes érintőlegesen sem befogadni? Másrésztől célszerű lenne az új képzés hatékonyságát vizsgálni, és ennek eredményeit visszaforgatni a képzés fejlesztésébe.

A képzéssel való elégedettség és a pályára való felkészítés tartalmi elemei

Nagy-Britanniában a Training and Development Agency for Schools minden évben lefolytat egy vizsgálatot a frissen végzett tanárok körében a képzéssel kapcsolatos elégedettségükről (www.tda.gov.uk). 2007-ben a 2005–2006-ban végzett tanároknak, összesen 31 000 pedagógusnak küldték ki a kérdőíveket, és 11 000 válasz alapján reprezentatív képet kaptak a képzésről. Kérdésfeltevésük négy kérdéskörre irányult:

- a képzéssel való elégedettség;
- milyen pályakezdetést segítő képzésben vettek részt a megkérdezettek, és ezek mennyiben járultak hozzá a felkészülésükhöz, hogy elkezdjenek tanítani;
- jelenlegi alkalmazásuk körülményei;
- esetleges saját nehézségek testi fogyatékoság miatt, ezzel kapcsolatos hozzáállás.

A pedagógusképzés hatékonysága szempontjából számunkra az első kérdéskörrel kapcsolatos eredmények a leginkább informatívak, ezért ezeket ismertetjük. A kérdőívekre válaszolók többsége első szakképzettséget szerzett, 25 év alatti nő volt. A képzés színvonalával a válaszolók nagymértékben meg voltak elégedve: 88 százalékuk jó vagy nagyon jó színvonalúnak tartotta a tanárképzést (négyfokú skálán 3, illetve 4). Ez az elégedettség egyaránt vonatkozott a hallgatóként kapott visszajelzésekre, az értékelésre a képzés során, az osztálytermi munkára való felkészülésükre és a tanári képesítés megszerzésének elősegítésére. A képzéssel elégedettek csoportját érdemes tovább differenciálni: 34 százaléka volt teljes mértékben elégedett, és 54 százalékuk adott „jó” minősítést. Az elmúlt évekhez viszonyítva a válaszolók véleménye javuló tendenciát mutat, de alapvetően a gyenge minősítést adók százaléka csökken, a nagyon elégedettek aránya változatlan.

Az osztálytermi hatékony viselkedés megtanulásában évről évre javuló tendencia figyelhető meg, míg 2003-ban a válaszolók 59 százaléka minősítette a képzését, ebből a szempontból, jónak vagy nagyon jónak, addig 2007-ben ez az arány 71 százalék volt. A pályakezdetéshez a hatékony tapasztalatok közt évről évre egyre többen említik a különböző tanítási módszereket, amelyek segítik a diákok hatéko-

nyabb tanulását, a tanulás eredményességének mérését és visszajelzését, a kollégákkal való team-munkát, a gyermekek biztonságának és jóllétének törvényes biztosítását, a speciális szükségletű és az átlagtól eltérő képességű tanulók tanítását, a különböző etnikai csoportba tartozó és a nem angol anyanyelvű tanulók tanítását. Ugyancsak javulás észlelhető a tanárjelöltek szakmai felkészültségében és az információs, kommunikációs technológia alkalmazásában.

Belgiumban szintén a tanárképzésben frissen végzett hallgatók körében végeztek kérdőíves vizsgálatot (Rots et al., 2007). 209 végzett pedagógusból 62,2 százalék helyezkedett el pedagógusként, 37,8 százalék tanári végzettsége ellenére más munkahelyet választott. A vizsgálat alapkérdése a tanári pályán való elhelyezkedés, a képzés jellemzői, a tanításba való betanulás és a pálya iránti elköteleződés összefüggése volt. Eredményeik szerint a pálya iránti elköteleződés alapvető ahhoz, hogy a végzettek valóban a tanári pályára lépjenek. Jelentős tényező ebben még a mentortanár értékelő visszajelzése is. A személyiségváltozók közül a személyes hatékonyság és a szakmai érdeklődés iránya mutatott összefüggést a tanári foglalkozás választásával. A vizsgálat meglepő eredménye, hogy a magukat felkészültebbnek érzők kevésbé vállalnak tanári állást! A szakképzettség szerint az óvó- és tanító szakosok, akiknél erősebb a pedagógiai-didaktikai képzés és kevésbé hangsúlyos a szakmai tárgyak oktatása, nagyobb valószínűséggel helyezkednek el pedagógusi munkakörben.

A tanárképzés szempontjából tanulságokat szolgáltató szakirodalom keresése közben a bőség zavarát és a vizsgálatok hiányát egyaránt tapasztalhatjuk. Egyrészt bizonyos témakörökben bőséges és informatív anyag áll rendelkezésre, ilyen kérdéskör például az általunk nem részletezett tanári pálya szociológiai jellemzői és a pedagógusok életmódja, vagy a tanár-diák kapcsolat. Kevés célzott vizsgálatot találunk azonban a tanári képzés hatékonyságával kapcsolatban. Egyes programok hatásvizsgálatán túl leggyakrabban a pályakezdéshez kapcsolódó kérdéskörökkel: – Milyen mértékben felkészültek a pedagógusok a képzést követően? – Mekkora motivációval lépnek a munkaerőpiacra a pedagógusok? Vagy a szűkebb szakterületekhez kapcsolódó módszertani kérdésekkel találkozunk.

Vélemények és elvárások a tanári pályával kapcsolatban

Suplicz István (2007) vizsgálatában középiskolás diákokat, tanárképzésben részt vevő főiskolai hallgatókat és öt éve végzett mérnöktanárokat kérdezett legjobb és legrosszabb tanáraik jellemzőiről. A válaszokat öt kategóriába sorolta. Eredményei szerint a tanári sikeresség szempontjából az érzelmi elfogadás, a pedagógiai erények és a személyes tulajdonságok a fontosak. Ezen belül a középiskolások válaszaiban gyakrabban jelennek meg az érzelmi elfogadás és a pedagógiai erények és hibák kategória, míg a tanárjelöltek és végzettek a személyiségtulajdonságokat említik nagyobb gyakorisággal. A szakmai tudás, ill. ennek hiánya mindegyik almintában

kis jelentőségű. A meghatározó tulajdonságokat a válaszolók inkább tartották személységfüggőeknek, mint tanulhatóaknak.

Egy nyolc európai országra kiterjedt kérdőíves vizsgálatban (*Margiotta, 2010*) tanár szakos egyetemi hallgatók véleményét hasonlították össze a tényleges képzés jellemzői és a saját elvárásaik tekintetében. A képzések közös jellemzője, hogy az iskolai gyakorlati tapasztalatokat és a tantárgyi tudást egyaránt hangsúlyozzák mind a jelenlegi képzésben, mind az elvárások szintjén. A nyolc egyetem, ill. főiskola által nyújtott képzés közt jelentős eltéréseket találtak a szaktudás közvetítése, az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolása, a pedagógiai-pszichológiai és módszertani tudás mértéke, a módszertani jártasság, a személyes fejlesztés elősegítése, a gyakorlati képzés színvonala, az idegen nyelv elsajátítása és a disszertáció jelentősége szempontjából a képzés során. A magyar hallgatók más országok diákjaihoz képest fontosabbnak tartják a szaktudást és a pedagógiai-pszichológiai és módszertani tudást, nagyra értékelik az iskolai gyakorlatot, viszont kevésbé tartják fontosnak az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolását. Egyöntetű a hallgatók véleménye abban, hogy az iskolai gyakorlatot kiemelten fontosnak tartják, és nagyfokú hasonlóság van a véleményükben arról, hogy minden tekintetben többet várnak a képzéstől, mint amennyit a jelenlegi képzés nyújt.

Vizsgálat a tanárjelöltek véleményéről

A tanári pálya feladatairól, a pedagógusi munkához szükséges tulajdonságokról és kompetenciákról, valamint a tanárképzés hatékonyságáról, mint ahogyan arról a korábban már említett tanulmányban beszámoltunk, megkérdeztük a már pályán levő pedagógusokat (a jelen tanulmányban 275 pedagógus adatait dolgoztuk fel), és utóbb megkérdeztük az ELTE tanárképzésében részt vett hallgatókat is (144 fő). A felmérést 2007. és 2008. július-augusztus folyamán, a júniusban képesítő vizsgát tett hallgatók körében végeztük. A hallgatók még a bolognai képzés bevezetése előtt, de már a 111/1997-es kormányrendelet által előírt követelmények szerint végezték a tanári tanulmányaikat.

A hallgatókat e-mailben kerestük meg közvetlenül a képesítő vizsga után, és e-mailben is kaptuk vissza a kitöltött kérdőíveket. A visszaküldés aránya 12 százalékos. Ez az arány az értelmezés terén óvatosságra int bennünket. Az önkéntes kitöltés, a kérdőív hossza és a vizsgálat időpontja némileg indokolja az alacsony kitöltési hajlandóságot.

A kitöltők aránya miatt felmerül a kérdés, hogy a válaszolók jellemezhetőek-e valamilyen közös motivációval, például elkötelezettebbek vagy éppen elégedetlenebbek az átlagosnál. A válaszokban erre vonatkozóan több információ is rendelkezésünkre áll. Egyrészt a kitöltők gondosan dolgoztak, elenyésző a kimaradt válaszok aránya. A 144 válaszoló többsége a nyitott kérdésre is választ adott. A nyitott kérdés a tanárképzésből hiányzó elemek mellett globális vélemény kifejtésére is te-

ret adott. Másik támpontunk, hogy a nyitott kérdés alapján a minta tartalmilag mennyire kiegyensúlyozott, az elégedetlenek vagy éppen a nagyon elégedettek válaszoltak-e a kérdéseinkre (1. táblázat).

1. táblázat: A tanárképzéssel kapcsolatos vélemények és javaslatok tartalmi megoszlása

Válaszkategóriák	Válaszolók száma	Relatív gyakoriság (%)
csak hiányokat említ	31	21,5
csak negatívumok	25	17,4
csak pozitívumok	3	2,0
pozitívumok és negatívumok	40	27,8
nem adott szöveges választ	45	31,3
Összesen:	144	100%

A tartalom alapján kiegyensúlyozott képet kaptunk, a válaszolók kétharmada adott szöveges választ, egynegyedük csak további ötleteket, hiányzó elemeket említett, túlnyomó többségük több gyakorlati elemet igényelt. Csupán 17,4 százalékuk fogalmazott meg kifejezetten negatív véleményt és elhanyagolhatóan kevés a csak pozitívumokat említők száma. Ezek alapján a minta motivációs szempontból nem egyoldalú, és az 1. táblázat alapján kizárhatjuk, hogy a válaszolók az elégedett hallgatókat képviselnék.

Elégedetlenek lehetünk viszont a minta szakos összetételével. Bár a kérdőívet minden hallgatóhoz eljuttattuk, mégis a humán szakosok a tényleges szakos arányokat messze meghaladó mértékben túlreprezentáltak. A válaszolók 89,2 százalékban a humán szakosok közül kerültek ki, vegyes, humán és reál szakos a válaszolók 5,0 százaléka. A természettudományi területeket mindössze a válaszadók 1,5 százaléka képviselte.

A diákok véleményét a pedagógus mintával összehasonlítva mutatjuk be, mivel a válaszok alapvető tartalmukban nem különböznek a két mintában. A tanulások elsősorban a két minta összehasonlításából adódnak. A tanárok és diákok véleményének összehasonlítására két mintás t próbát végeztünk, ahol a szórások különböztek (F próba értéke szign.), ott a szórássegélyezést nem feltételező próbát alkalmaztunk. A táblázatokban ezekben az esetekben ezt az értéket tüntettük fel.²

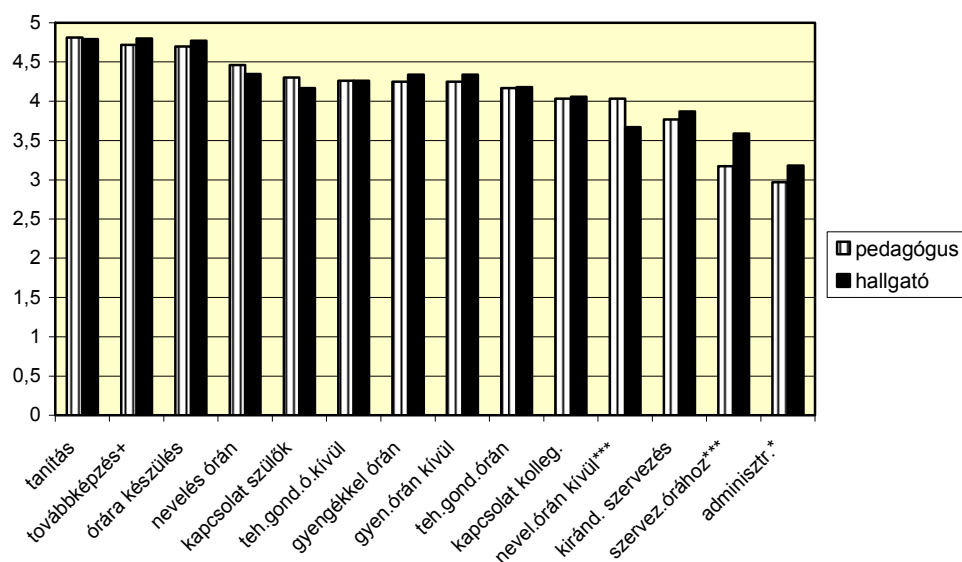
A vizsgálatban arra kerestünk választ, hogy az ELTE tanárképzésében részt vevő hallgatók és a már pályán levő pedagógusok közt van-e különbség a tekintetben, hogy hogyan vélekednek a pedagóguspálya feladatairól, az ehhez szükséges

² Az ábrákon és táblázatokban a $p < 0,10$ értéket ⁺ jellel, $p < 0,05$ -t * , $p < 0,01$ ** , $p < 0,001$ *** jellel jeleltük.

tulajdonságaik meglétéről, fejleszthetőségéről és magáról a képzésről, valamint, hogy a képzés mennyiben és milyen eszközökkel segítette a pályára való felkészülésüket. Az alkalmazott kérdőívet a *Pedagógusképzés* 2008. 4. számában közzeltük.

A tanári feladatok fontosságának megítélése

A pedagógusok és a hallgatók ötfokú skálán ítélték meg különféle tanári feladatok fontosságát (lásd *1. ábra*).



1. ábra: Tanári feladatok fontossága a pedagógusok és a hallgatók szerint

A diákok és a gyakorló pedagógusok alapvetően azonosan látták a feladatok fontosságát. Ez a képzésre vonatkozóan pozitív eredmény, a hallgatók reálisan, a gyakorlati feladatok súlyát felmérve kezdik meg a pedagógus pályát. Ez persze nem jelenti azt, hogy a tényleges kompetenciák tekintetében is felkészültek, vagy annak érzik magukat, ezt a továbbiakban vizsgáljuk majd meg. Másrésztől azonban bizonyos vonatkozásokban mérhető különbségeket találtunk a két csoport közt. A feladatok fontosságának megítélését kétmintás t próbával hasonlítottuk össze (lásd *2. táblázat*).

2. táblázat: Egyes tanári feladatok fontossága a pedagógusok és a hallgatók szerint

<i>Tanári feladatok</i>	<i>F</i>	<i>Szig.</i>	<i>t</i>	<i>Szig. (2-oldalú)</i>	<i>Átlag- különbség</i>
nevelés órán kívül***	1,867	,173	3,498	,001	,12
adminisztráció*	3,365	,067	-2,048	,041	-,22
szervezés órához***	3,260	,072	-3,983	,000	-,42
továbbképzés (p<0,10)		P<0,	-1,787	,075	-0,0862

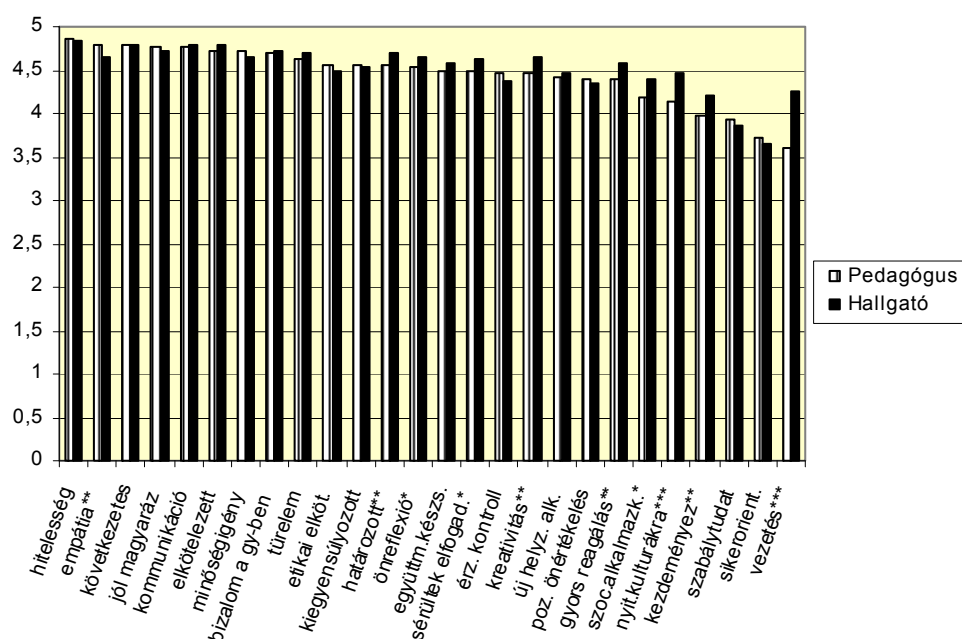
Az órán kívüli nevelés fontosságát a pedagógusokhoz képest a frissen végzetek alábecsülték. Ugyanakkor fontosabbnak tartották az órához kapcsolódó szervezést és az adminisztratív munkát is. Tendencia szinten a továbbképzéseket is jobban hangsúlyozták, ami összefügghet a pályakezdőknek azzal, a későbbiek során bemutatásra kerülő érzésével, hogy számos területen felkészületlenek tartják magukat. Összességében azt látjuk, hogy csupán árnyalatnyi különbség van a pedagógusok és a pályakezdők hozzáállása közt, a pályakezdőket jobban foglalkoztatják az órát előkészítő szervezés problémái, és a pályán levőknél jobban hisznek az adminisztráció hasznában, azonban az adminisztráció náluk is a fontossági rangsor utolsó helyén áll.

Tulajdonságok fontossága a pedagógus pályán

A tulajdonságokat a pedagógusok véleménye alapján állítottuk fontossági sorrendbe, és a 2. ábrán azt mutatjuk be, hogy hozzájuk képest a hallgatók hogyan ítélik meg a tulajdonságok jelentőségét. A tulajdonságok megítélésénél is azt láthatjuk, amit korábban a feladatkörök esetén, hogy a hallgatók véleménye alapvetően hasonlít a pályán levőkéhez.

A hitelesség mindkét csoport szerint egyaránt kiemelkedő jelentőségű. Az empátiának a hallgatók kevésbé tulajdonítanak jelentőséget, ami azért érdekes eredmény, mert ugyanakkor három olyan szempont van, amit ők jobban hangsúlyoznak, és amelyek valamilyen módon az empatikus viselkedésre utalnak: a sérültek elfogadása, a kultúrákra való nyitottság és a szociális alkalmazkodás. Úgy véljük, mindháromban a problémakör tudatosabb kezelését láthatjuk. Nem gondoljuk, hogy ez önmagában kielégítő magyarázat arra, hogy az empátiát a hallgatók kevésbé hangsúlyozzák, de felveti annak lehetőségét, hogy az „általános” pozitív hozzáállást sok esetben tudatos problémakezelés válthatja fel.

A többi tulajdonság, amelyeket a hallgatók fontosabbnak tartottak a pályakezdés kihívásaiként is értelmezhetőek: a határozottság, a kezdeményező készség, a vezetési képesség, a gyerekekkel és gyermekcsoportokkal való bánásmód, a kreativitás és a gyors reagálás összefüggésbe hozhatóak a helyzetek váratlanságával, mint várható nehézséggel.



2. ábra: Tulajdonságok fontossága a pedagógusok és a hallgatók szerint

Az önreflexió nagyobb mértékű hangsúlyozása szintén összefügghet a pályakezéssel, de elképzelhető, hogy a képzés sajátosságai is tükröződnek ebben, tudniillik a 2007–2008-ban végzetek már kötelezően részt vettek önismereti-képességfejlesztő tréningen is. Hogy a képzés mennyiben járul hozzá az önreflexió erősödéséhez, az a bolognai képzésből kikerülő hallgatóknál lesz mérhető, ahol ez az elem még inkább megerősítést nyert³. A minták közti különbségeket a 3. táblázatban mutatjuk be.

Összességében a tulajdonságokról azt lehet mondani, hogy mind a pedagógusok, mind a frissen végzett hallgatók véleménye szerint a vizsgált *tulajdonságok túlnyomó többsége* nagyon fontos a sikeres munkavégzéshez. A hallgatók csoportjára ez fokozottan igaz, ti. a 26 vizsgált tulajdonság közül náluk 17 esetében haladta meg a tulajdonság fontosságának átlaga a 4,5-ös értéket.

³ A legújabb típusú képzésben az első nappali tagozatos évfolyam 2012 januárjában fog végezni.

3. táblázat: Az adott tulajdonságok fontossága a pedagógus pályán a pedagógusok és hallgatók szerint – a két csoport közti szignifikáns különbségek. (Kétmintás t-próba.)

Tulajdonságok	F	Szig.	t	Szig. (2-oldalú)	Átlag- különbség
empátia**	27,307	,000	2,730	,007	,15
határozottság**	19,698	,000	-2,886	,004	-,16
önreflexió*	4,641	,032	-2,147	,033	-,13
sérültek elfogadása*	4,613	,032	-2,097	,037	-,14
kreativitás**	5,785	,017	-2,741	,006	-,17
gyors reagálás**	3,158	,076	-3,011	,003	-,20
szoc. alkalmazkodás*	6,125	,014	-2,713	,007	-,21
nyitott a kulturákra***	,142	,706	-4,288	,000	-,32
kezdeményezőkézség**	2,736	,099	-2,876	,004	-,23
vezetés***	11,237	,001	-7,657	,000	-,66

A tulajdonságok fejleszthetősége

A tulajdonságok fejleszthetőségének megítélésében nagyfokú egyetértés van a pedagógusok és diákok közt, a 26 tulajdonságból csak hétben találunk szignifikáns eltérést a két csoport véleménye közt. Mind a hét esetben a hallgatók vélekedtek úgy, hogy a tulajdonságok nagyobb mértékben fejleszthetőek. (4. táblázat)

4. táblázat: Milyen mértékben fejleszthetőek az adott tulajdonságok a pedagógusok és hallgatók szerint? (Kétmintás t-próba)

Tulajdonságok	F	Szig.	t	Szig. (2-oldalú)	Átlag- különbség (ped. hallgató)
új helyzethez való alkalmazkodás ⁺	1,035	,310	-1,796	,073	-,16
kulturákra való nyitottság**	1,014	,314	-2,834	,005	-,25
etikai elkötelezettség*	,128	,720	-2,291	,022	-,24
jól magyarázni tudás ⁺	,105	,746	-1,817	,070	-,16
együttműködési készség*	,639	,424	-2,449	,015	-,21
hitelesség*	2,239	,135	-1,988	,048	-,24
gyors reagálás*	,157	,692	-2,550	,011	-,26

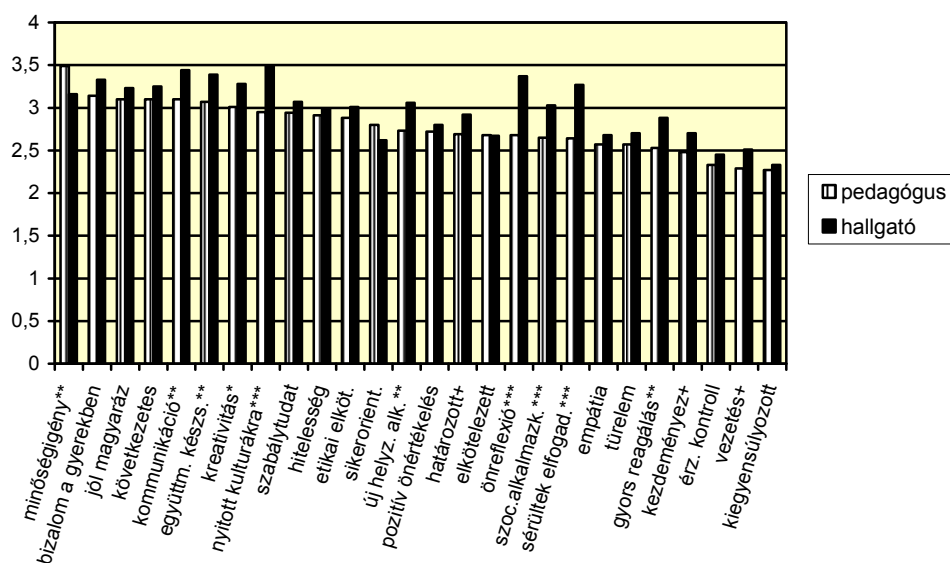
A hallgatók a már pályán levő pedagógusokhoz hasonlóan az elkötelezettséget tartották a legkevésbé fejleszhetőnek. Mindkét csoportban a kiegyensúlyozottság és az empátia van a 25. és a 24. helyen. A két legfontosabb tulajdonság, a pedagógusok szerint, a hitelesség és az empátia. Ezeket, különösen az empátiát kevésbé tartották fejleszhetőnek. A hallgatók hozzájuk képest jobbnak ítélték a kilátásait a fejlesztés tekintetében, mivel az empátiát kevésbé fontosnak, a hitelességet viszont fejleszhetőbbnek vélték. Mindkét tulajdonságról azt lehet mondani, hogy nagyon átfogó magatartásmintát írnak le, ezért is gondolhatták ezeket kevésbé fejleszhetőnek. Ugyanakkor a pszichológia-pedagógia képzés hangsúlyosan foglalkozik az önismerettel, ami a hitelességhez járulhat hozzá, és erőteljesen megjelenik a diákok személyes megismerésének fontossága is, ami az empátia alapja. Ezeket az eredményeket a képzés céljai szempontjából pozitívnak tekinthetjük.

Az önreflexió, a hitelesség, a gyors reagálás, az együttműködési készség, a kultúrákra való nyitottság és az etikai elkötelezettség azok a területek, ahol a hallgatók nagyobb mértékben feltételezték a fejlesztés lehetőségét. Tendencia szintű különbséget találtunk a hallgatók javára az új helyzetekhez való alkalmazkodás és a jól magyarázni tudás fejleszhetőségének megítélésében is.

A pedagógusképzés szempontjából kulcsfontosságú, hogy mit gondolunk a tanári tulajdonságok fejleszhetőségéről. Kifejezetten pozitív az önfejlesztés szempontjából, ha a hallgatók a fontos tulajdonságokról azt gondolják, hogy egyben fejleszhetőek is. Vizsgálatunk csak a végzés, illetve a pálya egy pillanatában vizsgálja az attitűdöt, kétségtelenül csak longitudinális vizsgálattal lehetne eldönteni, hogy a hallgatók hozzáállása a pályatapasztalatok alapján nem válik-e szintén pesszimistábbá. A pályakezdők pozitívabb hozzáállása a fejleszhetőség kérdéséhez mindenképpen jó alap lehet a további fejlődéshez. Ebben a hozzáállásban az *önreflexió fejleszhetőségének* kulcsszerepe lehet, amire a hallgatók a pedagógusoknál magasabb értéket, és számszerűen is az egyik legmagasabb értéket adták (átlag=4,03).

Mennyiben fejlesztette a pedagógusképzés a tulajdonságokat?

Mint az előzőekben láttuk, a 26 tulajdonság többségét, 16-ot azonosan ítélték meg a pedagógusok és a diákok fontosságuk szempontjából. Ahol különbséget találtunk, ott, egy kivétellel, a diákok tartották fontosabbnak a tulajdonságokat. A pedagógusképzés fejlesztő hatásának megítélése szempontjából fontos, hogy mennyire tartják fejleszhetőnek a tulajdonságokat. Mivel az esetek kétharmadában erről is közel azonos a két csoport véleménye, ezért jól összemérhetőek a pedagógusképzés tényleges hatékonyságára vonatkozó vélemények. A hallgatók egy kivétellel minden esetben pozitívabban vélekedtek a képzésről, mint a pályán levő pedagógusok. Kilenc tulajdonságnál számottevő a javulás, további három esetben tendenciaszintű a különbség (3. ábra, 5. táblázat).



3. ábra: Milyen mértékben fejlesztette a tulajdonságokat a tanárképzés a pedagógusok és a hallgatók véleménye szerint?

5. táblázat: Mennyire fejleszthette a pedagógusképzés az adott tulajdonságokat a pedagógusok és hallgatók szerint? (Kétmintás t-próba)

Tulajdonságok	F	Szig.	t	Szig. (2-oldalú)	Átlag-különbség
önreflexió***	6,166	,013	-5,957	,000	-,69
szoc. alk.***	10,712	,001	-3,515	,001	-,37
új helyzethez alk.**	,491	,484	-2,799	,005	-,33
kezdeményez ⁺	,310	,578	-1,914	,056	-,23
minőségigény**	,051	,821	2,878	,004	,34
nyitott a kulturákra***	,483	,487	-4,204	,000	-,54
vezetés ⁺	,037	,847	-1,889	,060	-,22
sérültek elf.***	3,614	,058	-4,577	,000	-,63
együttm. készs.**	,437	,509	-2,747	,006	-,32
kreativitás*	,416	,520	-2,199	,028	-,27
gyors reagálás**	,183	,669	-2,905	,004	-,35
határozott ⁺	,000	,983	-1,927	,055	-,23
kommunikáció**	,037	,848	-2,917	,004	-,35

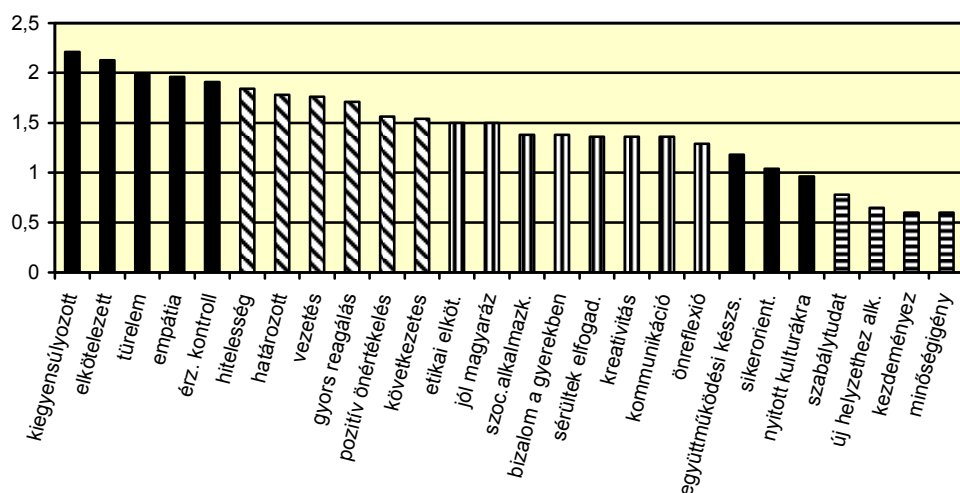
A minőségigény az egyetlen terület, ahol elmarad a jelenlegi képzés a korábbiaktól. A frissen végzettek relatív elégedettsége két szempont mentén rajzolódik ki. Az egyik terület a személyiség általánosabb szintű alkalmasságával kapcsolatos: kommunikációs készség, határozottság és a fejlődést elősegítő önreflexió. A másik tulajdonságcsokrot az alkalmazkodási képességgel, rugalmassággal címkézhetjük: szociális alkalmazkodás, új helyzethez alkalmazkodás, gyors reagálás, kreativitás, kezdeményező- és együttműködési készség, vezetési képesség, kultúrákra való nyitottság, sérültek elfogadása.

Az eredményeink – úgy gondoljuk –, hogy okot adnak némi optimizmusra. A közbeszédben sokszor megfogalmazott általános elmarasztaló véleménnyel szemben a hallgatók határozottan jobb véleményt fogalmaznak meg a képzésről, mint a már pályán levő, korábban végzettséget szerettek. Minek köszönhetőek ezek az eredmények? Az 111/1997-es kormányrendelet meghatározta a tanárképzés képesítési követelményeit. Ennek alapján széles körű reformokat hajtottunk végre az ELTE-n, mint ahogy feltételezhetően minden tanárképzéssel foglalkozó intézményben is. A legvalószínűbb magyarázat ezért véleményünk szerint a korábbinál színvonalasabb tanárképzés. Ezt bizonyítani longitudinális vizsgálatokkal kellene, amire nagy szükség is lenne, mert a 2004-ben indult bolognai tanárképzés a korábbiaknál még alapvetőbb reformokat jelentett. Ennek eredményeit objektív mutatók mentén szükséges megítélni.

A frissen végzett diákok tehát számos vonatkozásban elégedettebbek a képzéssel, mint a korábban végzettek. Ez öröndetes, de az elégedettség csak viszonylagos. Érdeemes az attitűdskálák átlagértékeire is figyelni. A diákok esetében sem érte el az átlag egyetlen tulajdonság esetén sem a 3,5-es értéket az ötfokú skálán (1=egyáltalán nem, 3=közepes mértékben, 5=teljes mértékben), ami azt jelzi számunkra, hogy ezeken a területeken a képzést tovább érdemes erősíteni.

Nézzük meg, hogy a hallgatók a saját elvárásaikhoz képest mennyire elégedettek, mik a képzés relatív erősségei és gyengeségei. A hallgatók relatív elégedettségét úgy határoztuk meg, hogy kivontuk az egyes tulajdonságok fontosságából a képzés által nyújtott fejlesztés mértékét. Ezt mutatjuk be a 4. ábrán.

A tulajdonságok rangsorában öt csoportot különíthetünk el (Friedman próba) abból a szempontból, hogy az igények és a tényleges képzés nyújtotta fejlesztés közt mekkora különbséget érzékelnek a hallgatók. Különbség van a kiegyensúlyozottságtól az érzelmi kontrollig terjedő öt tulajdonság és a hitelesség közt (Friedman $p < 0,05$), a hitelesség és következetesség közti hat tulajdonság és az etikai elkötelezettség közt (Friedman $p < 0,05$), az etikai elkötelezettségtől az önreflexióig terjedő nyolc tulajdonság és az együttműködő készség közt (Friedman $p < 0,01$), az együttműködő készségtől a kultúrákra nyitottságig terjedő három tulajdonság és az utolsó négy tulajdonság közt (Friedman $p < 0,05$).



4. ábra: Elégedetlenség a pedagógusképzéssel a tulajdonság fontosságához képest (hallgatók adatai)

Legkevesebb hiányérzete a hallgatóknak a minőségigény, a kezdeményezőkészség, az új helyzetekhez alkalmazkodás és a szabálytudat kialakításával kapcsolatban van. Ezek közül a szabálytudat az a tulajdonság, amit nem is tartottak túl fontosnak, a többinél azt mondhatjuk, lényegében elégedettek a kapott képzéssel. A hallgatók éppen úgy a pszichés kiegyensúlyozottság és a szociális készségek (türelem, empátia, érzelmi kontroll) területével elégedetlenek leginkább, mint ahogy ezt korábban a pedagógusoknál láttuk, és a képzés adós marad a tanári pálya iránti elkötelezettség mélyítésének területén is.

Nézzük meg, mennyire fejlesztettek azok a tulajdonságok, amelyeket a hallgatók fontosabbnak ítélték, mint a gyakorlatban dolgozók. A sérültek elfogadása és a kultúrákra való nyitottság, melyek fontosságát a hallgatók szemében azzal magyaráztuk, hogy a hallgatók tudatossága ezeken a területeken nagyobb, valóban hatékonyan fejlesztett területek. Ezeket a képzés viszonylag jól fejlesztette, hiszen az elégedetlenségi rangsor második felében, a 16. és 22. helyen találhatóak. A pályakezdés kihívásaiként értelmezett tulajdonságok, a határozottság, a vezetési képesség és a kezdeményező készség közül a két előbbi a rangsor második blokkjában, a 7. és a 8. helyen, a kezdeményező képesség viszont, mint kiemeltük, a 25. helyen áll. A kreativitás és gyors reagálás a 17. és a 9. helyen szerepel, vagyis a harmadik (középső) blokk és második blokk tagja.

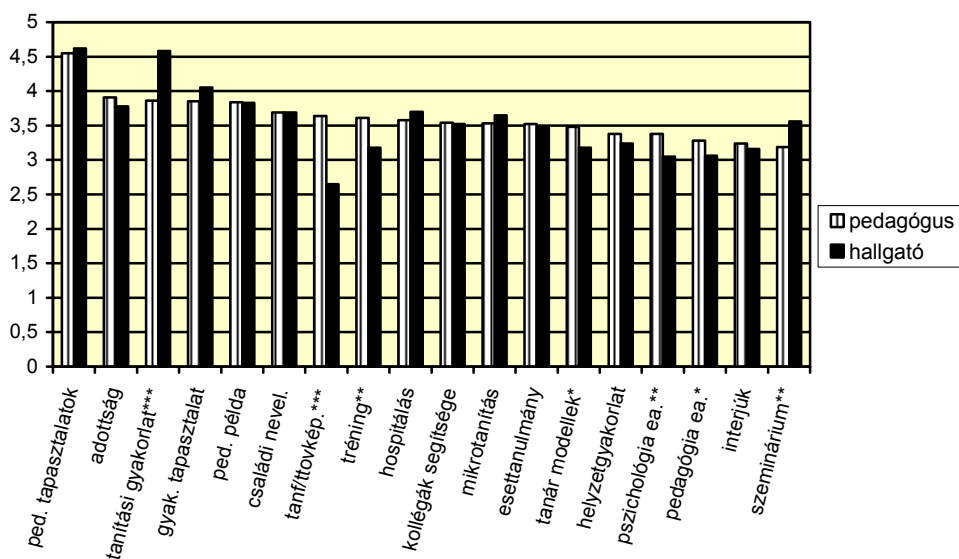
A 4. ábrán bemutatottak úgy véljük, beszédesen jelölik ki a tanárképzés javításához szükséges további feladatokat. Egyrészt érdemes még több időt és főként aktív tevékenységet szentelni az *önismeret, az önkontroll és a szociális készség fej-*

lesztésnek, másrészt a pályakezdetkor nehézséget jelentő területeknek, a gyerekcsoportokkal való bánásmódnak, a vezetés tanulásának és a minél változatosabb helyzetek kipróbálásának, hogy fejlődjön a gyors reagálás képessége is.

Mi segített a pedagógus pályára való készüléskben?

A pedagógusok válaszai alapján már korábban is kaptunk támpontokat arra, hogy a hatékony fejlesztés konkrétan milyen oktatási tevékenységeket jelenthet. A pedagógusok a valódi iskolai tapasztalatokat tartották a leghasznosabbnak, és ezt követték a pedagógusképzés gyakorlati elemei.

A hallgatók és a gyakorló pedagógusok válaszait összehasonlítva tartalmilag alig találunk különbségeket. Összességében megerősödik a fent vázolt kép, hogy a valódi pedagógiai tapasztalatok (a hallgatók esetén a képzés részeként szerzett tanítási gyakorlat) hatékonysága kiemelkedik a többi közül (5. ábra).



5. ábra: Mi segített a pedagóguspályára való készüléskben?

A saját képzésükkel kapcsolatban a hallgatók a leghatékonyabb módszernek a tanítási gyakorlatot tartották. Lényegesen hatékonyabbnak ítélték ezt, mint a már pályán levők. Mivel általában a képzésről hasonlóan vélekedett a két csoport, úgy véljük, hogy a kapott eredmény alapján határozottan megfogalmazhatjuk elismerésünket a gyakorló iskolák vezetőtanárainak munkájával kapcsolatban. Ez az eredmény aláhúzza az MA képzés utolsó félévében iskolában, mentortanár vezetésével végzett gyakorlat jelentőségét, amelyben a bolognai képzés nappali tagozatos hallgatói a 2011-es őszi félévben vesznek részt először. Ez a gyakorlat egyesíti remé-

nyeink szerint a tanítási gyakorlat és az ugyancsak nagyra értékelt (tanárként szerzett) pedagógiai tapasztalat előnyeit, ugyanis védett környezetben nyújt valódi tapasztalatokat.

6. táblázat: Különbségek a pedagógusok és hallgatók közt annak megítélésében, hogy mi segített a pedagógus pályára való készüléskben. (Kétmintás t-próba)

<i>Segítségek a felkészülésben</i>	<i>F</i>	<i>Szig.</i>	<i>t</i>	<i>Szig. (2-oldalú)</i>	<i>Átlag- különbség</i>
tanítási gyakorlat***	17,506	,000	-7,456	,000	-,71
pszichológia előadás**	3,844	,051	2,746	,006	,32
pedagógia előadás*	5,143	,024	1,959	,051	,22
szeminárium**	,338	,561	-3,270	,001	-,38
tréning**	,030	,863	3,097	,002	,43
tanár modellek*	,772	,380	2,285	,023	,29
tanfolyam/tov. képzés***	41,994	,000	5,569	,000	,99

A másik kiemelkedő terület, ami a felkészülést segítette, a már pedagógusi pozícióban végzett tanítás, illetve az iskolán kívüli pedagógiai tapasztalatok diákokkal. A hallgatók is jelentős arányban rendelkeznek ilyen tapasztalatokkal, csupán 12,5 százalékuk nyilatkozik úgy, hogy ilyen tapasztalatuk egyáltalán nem volt. Ennek hatékonyságát egyaránt nagyra értékelték a már gyakorlatban dolgozók és a kezdők is.

A következő terület, amelynek kapcsán hallgatóink nagyobb hatékonyságról számolnak be, a szemináriumok. Ezt a képzési formát meglehetősen hatékonyak tartották az ELTE tanárképzésének résztvevői. A szemináriumok mind a pedagógiai, mind a pszichológia területén gyakorlatcentrikusak, interaktívak, s ennek hatékonyságát igazolják vissza a válaszok.

A végzős hallgatók a pedagógusokhoz képest kevésbé tartották hatékonyak a pszichológia és pedagógia előadásokat, magukat az egyetemi oktatókat, mint modelleket és a tréningeket. Mi lehet ezek oka?

A pedagógusok a pszichológia előadásokat hatékonyabbnak találták, mint a pedagógia előadásokat, az ELTE diákjai az előadásokat összességében is a legkevésbé hatékonyak ítélik. Nincs kifejezetten rossz véleményük, csupán „közepes”. Ezt az eredményt árnyalja, ha összevetjük az alább tárgyalt eredményekkel (6. és 9. ábra), melyekből az fogjuk látni, hogy általában a képzés és így az előadások maguk is az elméleti tudás és szemlélet közvetítésében hatékonyabbak, mint a gyakorlati tudás átadásában.

A tanármodellek hiánya úgy véljük, összefügghet azzal, hogy a kreditrendszernek köszönhetően a képzésben újabban nincsenek stabil tanulói csoportok, a taná-

rok és a diákok több félévig tartó közös munkája is ritka kivételnek számít. Ez hátrázott veszteség a jelenlegi képzésben. Bennünket, képzőket is foglalkoztat az a kérdés, hogy miként lehetne a jelenlegi képzési keretek között élő diákközösségeket és jól működő tanár-diák viszonyt kialakítani.

A tréningek megítélésénél azt láthatjuk, hogy a pedagógusképzés vizsgált elemei közül ennek a szórása a legnagyobb ($s=1,22$), vagyis itt a diákok közt viszonylag nagy a nézetkülönbség. Ez, úgy véljük, két okra is visszavezethető. Egyrészt számolnunk kell azzal, hogy jelenleg még a tréningek közt jelentősek a különbségek, vannak nagyobb hatékonyságú és kevésbé sikeres órák, másrészt a diákok is eltérően fogadják a tréningeket. Az eredmények a minőségjavítás szempontjából jelzés értékűek, mutatják, hogy mind a tréningeken alkalmazott módszereken, mind a diákok egyéni igényeinek megfelelő tréningtípus választásának segítségével érdemes dolgozni, mert gyakran találkozunk azzal, hogy a diákok választásában az óra megfelelő időpontja a domináns szempont.

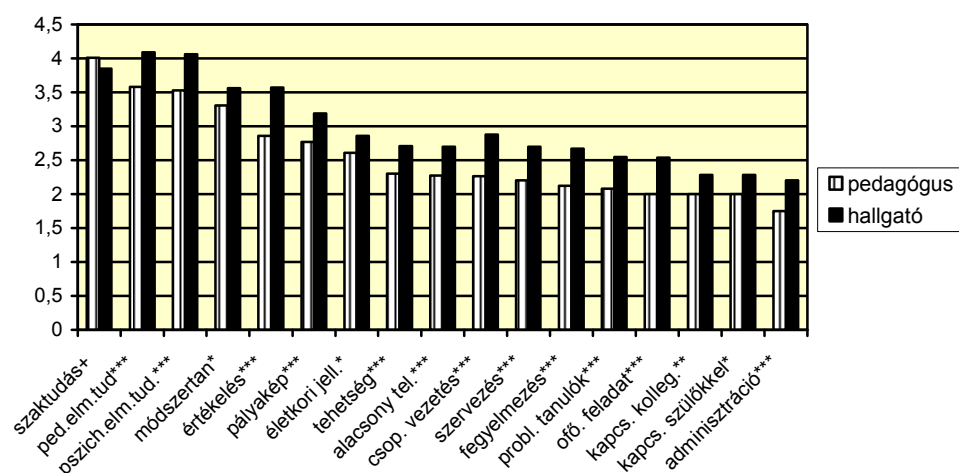
A tanártovábbképzés mellett a hallgatók által látogatott tanfolyamok hatékonyságát is megítéltettük. A hallgatóink viszonylag nagy arányban vesznek részt fizetett képzéseken, ezeket önszorgalomból az egyetemmel párhuzamosan végezték. Az 5. ábrán a tanártovábbképzéseket és egyéb tanfolyamokat együtt ábrázoltuk. Azt láthatjuk, hogy míg a kifejezetten pedagógusoknak készült továbbképzésekről a gyakorlatban dolgozók visszajelzése jó, addig a hallgatók nem találnak, (vagy nem is keresnek) a tanárképzésben jól hasznosítható tanfolyamokat.

Érdekes aláhúznunk azt a tényt, hogy a pedagógiai tapasztalatok szerepét mindkét csoport jelentősebbnek ítéli, mint a személy számára befolyásolhatatlan tényezőket, például a családi nevelést, a saját iskoláskori tanáraik által nyújtott pedagógus példákat vagy a személyes adottságaikat. Ezt fontos és pozitív szemléletbeli jellemzőnek tartjuk, ti. a válaszban a pedagógusoknak saját nevelhetőségükről való pozitív állásfoglalása is megjelenik.

A tanári feladatokra való felkészítés hatékonysága

Az utolsóként tárgyalt kérdésben az egyes tanári feladatok szempontjából vizsgáljuk, hogy a képzés ezeket milyen mértékben tudta nyújtani. Emellett megvizsgáljuk, hogy a hallgatók elégedetlenségének mértékében, vagyis az általuk elvárt és a ténylegesen kapott felkészítés között milyen különbségek vannak.

A pedagógusok és a tanárjelöltek véleményének összehasonlítását a pedagógusképzés által nyújtott felkészítésről a 6. ábrán mutatjuk be, a szignifikáns különbségeket a 7. táblázat tartalmazza.



6. ábra: Mennyire nyújtotta ezeket az ismereteket a képzés?

7. táblázat: Különbségek a pedagógusok és hallgatók közt annak megítélésében, hogy a képzés mennyire fejlesztette őket az egyes kompetenciatereleteken. (Kétmintás t-próba)

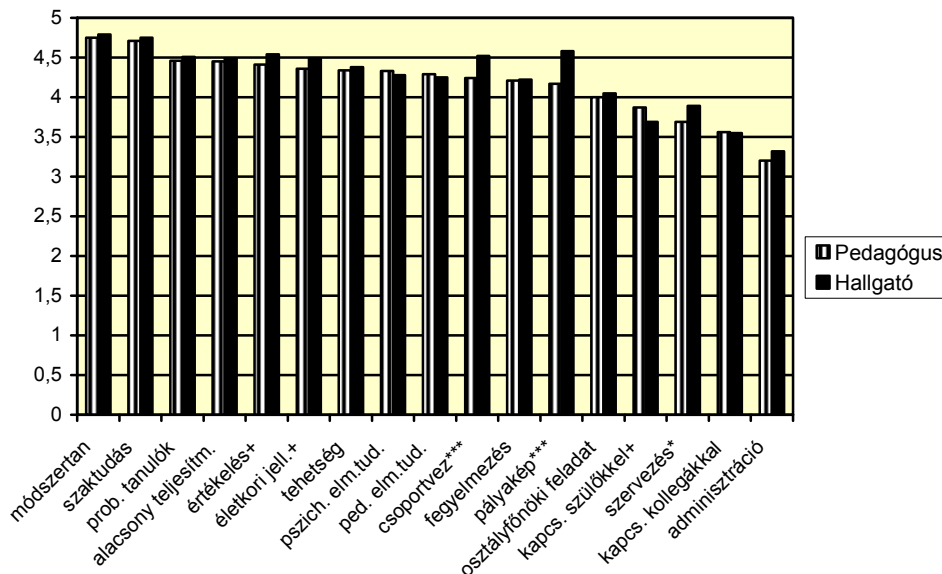
<i>A kompetenciatereletek fejlesztése</i>	<i>F</i>	<i>Szig.</i>	<i>t</i>	<i>Szig. (2-oldalú)</i>	<i>Átlag-különbség</i>
szaktudás ⁺	5,550	,019	1,875	,062	,16
módszertan*	1,706	,192	-2,298	,022	-,26
pedagógiai elm. tud.***	12,104	,001	-5,044	,000	-,50
pszichológiai elm. tud.***	14,552	,000	-5,299	,000	-,53
pályakép***	,344	,558	-3,739	,000	-,43
életkori jellemzők*	2,311	,129	-2,173	,030	-,25
tehetség***	1,645	,200	-3,415	,001	-,41
alacsony teljesítmény***	4,618	,032	-3,787	,000	-,43
problémás tanulók***	,103	,749	-4,175	,000	-,47
csop. vezetés***	,001	,974	-5,210	,000	-,62
fegyelmzés***	,337	,562	-4,925	,000	-,55
osztályfőnöki feladat***	2,709	,101	-4,500	,000	-,53
értékelés***	4,722	,030	-6,638	,000	-,71
kapcsolat kollégákkal **	1,164	,281	-2,573	,010	-,28
kapcsolat szülőkkel*	,330	,566	-2,435	,015	-,28
szervezés***	1,894	,169	-4,265	,000	-,50
adminisztráció***	6,362	,012	-3,861	,000	-,45

A hallgatók egy témakör, a szaktudás kivételével valamennyi vizsgált területen szignifikánsan jobbnak ítélik meg a pályára való felkészítésüket, mint a pedagógusok. A szaktudás területén, amely egyébként mindkét csoport részéről az egyik leghatékonyabbnak ítélt terület, a korábbi képzés többet nyújtott a pedagógusoknak, bár ez a különbség is csak tendencia szintű ($p < 0,10$). További vizsgálatot igényelne, hogy ez miért van így. Itt figyelembe kell vennünk azt, hogy a mintánkban a pályakezdők túlnyomó többsége a bölcsész szakterületekhez tartozik, a természettudományos tanárképzésről nincs kellő információnk. Érdekes lenne információkat gyűjteni arról, hogy milyen tekintetben marad el a most végzők tárgyi tudása a korábbiaktól. Ugyanakkor azt is érdemes kiemelnünk, hogy a diákok véleménye alapján nem ez a sürgető probléma a tanárképzésben. Az egyik legjobb értéket ugyanis a ténylegesen kapott felkészítés vonatkozásában a szaktudás kapta mind a tanárképzés többi eleméhez viszonyítva, mind a szakmai színvonal iránt támasztott hallgatói igényekhez képest.

Ha csak saját képzésünk eredményeit akarnánk nyugtázni, akkor az itt kapott eredményekkel méltán lehetnénk elégedettek, többet nyújtottunk, mint a korábbi képzések. Érdekes azonban a kérdést a hallgatók igényei felől is mérlegre tenni.

A tanárképzéssel kapcsolatos igények

A tanárképzéssel szemben támasztott igények tekintetében a pedagógusok és a hallgatók véleménye nagymértékben egyezik (7. ábra, 8. táblázat).



7. ábra: Igény a pedagógusképzés iránt

8. táblázat: Mennyire kellene, hogy fejlessze a pedagógusképzés a pedagógusok és hallgatók szerint? (Kétmintás t-próba)

<i>Igényelt kompetenciaterületek</i>	<i>F</i>	<i>Szig.</i>	<i>t</i>	<i>Szig. (2-oldalú)</i>	<i>Átlag-különbség</i>
pályakép***	3,644	,057	-5,281	,000	-,40
életkori jellemzők ⁺	,158	,692	-1,904	,058	-,13
csoportvezetés***	2,403	,122	-3,809	,000	-,27
értékelés ⁺	4,448	,036	-1,923	,055	-,13
kapcsolat szülőkkel ⁺	4,092	,044	1,829	,069	,19
szervezés*	,016	,899	-2,137	,033	-,20

Három területnek szentelnének a hallgatók nagyobb teret, ezek a pályakép közvetítése, csoportvezetés és szervezés. Tendencia szinten még eltérést találunk az életkori jellemzők ismerete és az értékelés terén is. Itt is erőteljesebb a hallgatók igénye. A szülőkkel való kapcsolat kialakítása az egyetlen terület, ahol tendencia szinten a pedagógusok igénye nagyobb.

A pályaképpel kapcsolatos ismeretek közvetítését a képzés keretében szintén fontosabbnak érzik a hallgatók, mint a pályán levők, de ha megnézzük a 7. ábrát, látjuk, hogy nem elégedetlenek a képzéssel (átlag: 3,20). Inkább azt mondhatjuk, hogy jobban látják ennek a témának a szükségességét.

A másik igényelt terület a csoportvezetés és az ehhez gyakran szorosan kapcsolódó szervezés. Ezzel kapcsolatban azt érdemes aláhúzni, hogy a csoportvezetés terén a képzés által nyújtott mértéket is kevésnek érzik (átlag: 2,88). Ha végig gondoljuk a képzés gyakorlatát, akkor be kell látnunk, hogy ez reális kritika, úgy tűnik, sikerült nekik megtanítani, hogy a csoportvezetés fontos a diákokkal való munkában, csak azzal maradtunk adósak, hogy *igazi feladathelyzetbe* hozzuk őket, ahol, a csoporttal kell dolgozni. A tanítási gyakorlat ugyan csoporttal való bánásmód, de védett közegben, a vezetőtanár a csoport szintjén könnyen beavatkozik, nincs igazi kockázata, s talán tere sem a csoportvezetésnek.

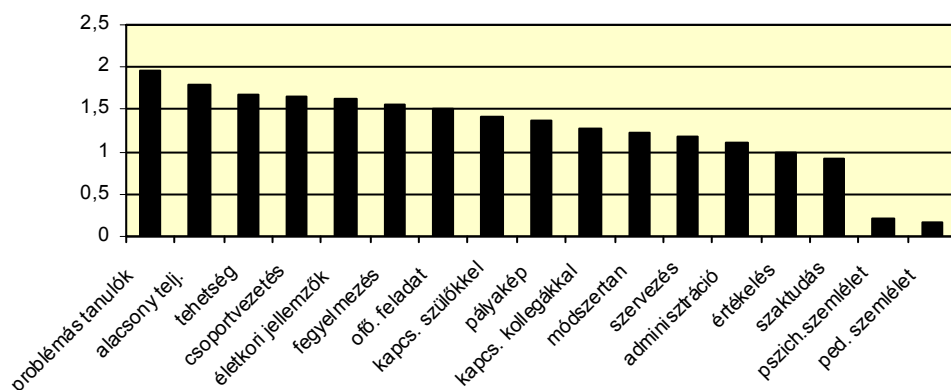
Elégedettség és elégedetlenség a pedagógusképzéssel kapcsolatban

A pedagóguspálya gyakorlásához szükséges felkészültség, illetve a tanári kompetenciák lényeges elemeit két vonatkozásban vizsgáltuk, egyrészt, hogy a felkészítést milyen mértékben igénylik a megkérdezettek, másrészt, hogy ténylegesen a képzés mennyire nyújtotta ezeket. Ilyen módon az elégedettség és az elégedetlenség mértékével kapcsolatban is kaptunk információkat.

A pedagógiai elméleti tudás iránti igény és a ténylegesen nyújtott képzés közt csak tendenciaszintű különbség van, viszont az összes többi vizsgált területen szig-

nifikánsan többet várnak a diákok, mint amennyi felkészítést a képzés során kaptak. (Összetartozó mintáknál t-próba. Részleteiben a t-próba értékeit nem közöljük, mert egy terület, a pszichológiai elméleti tudás kivételével, ahol a szignifikancia szint $p < 0,05$, minden különbség $p < 0,001$ szinten szignifikáns).

Az elégedetlenség mértékét a hallgatók által igényelt mérték és a tanárképzés által ténylegesen nyújtott felkészítés különbségéből számoltuk ki (8. ábra).



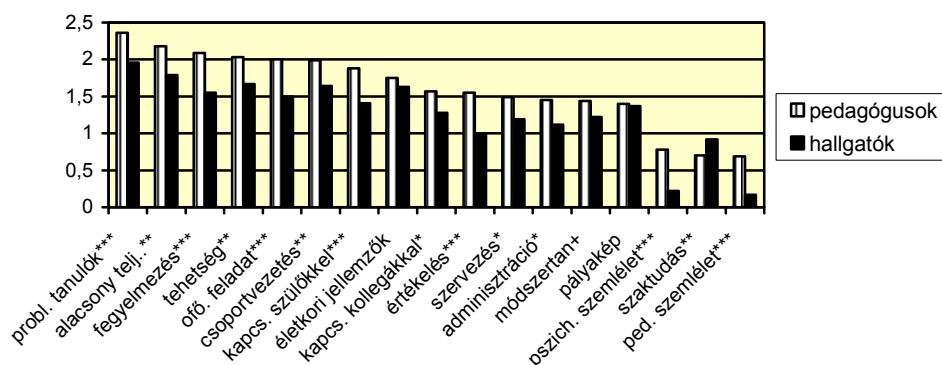
8. ábra: Mennyire elégedetlenek a pedagógusképzéssel (hallgatók véleménye)

A hallgatók hasonlóan a pedagógusokhoz (N. Kollár, 2008) több ponton fogalmaznak meg hiányosságokat. Két olyan terület van, ahol a képzés megközelítette azt a szintet, amit a hallgatók várnak, ez a pszichológiai-pedagógiai szemlélet nyújtásának területe. A szaktudás és a pedagógiai értékelés még az a két terület, ahol leginkább felkészültnek érzik magukat, bár ebben már jelentős fejlődést is elképzelhetőnek tartanak.

Igazi problémát – ugyanúgy, mint a pályán levőknél – a magatartási problémákkal küzdő tanulók jelentik, valamint az átlagtól eltérő teljesítmény, legyen az alacsony vagy átlag feletti. Ebbe, az egyéni, a differenciált bánásmód kérdéskörébe tartozó problémacsoportba sorolhatjuk az életkori jellemzőkhöz alkalmazkodó oktatást is, amiben szintén felkészületlennek érzik magukat a diákok. A másik fókuszpont, ahol a képzést erősíteni érdemes, a tanulócsoportokkal való bánásmód, a csoportvezetéstől a fegyelmzésen át az osztályfőnöki feladatokig.

A szülőkkel való kapcsolat is problémát jelent. A 6. ábrán láthatjuk, hogy a hallgatók ezen a területen is kaptak a képzés során támpontokat, de ebben sem érzik kellő mértékben otthon magukat. A kezdő pedagógusoknak életkoruk miatt sem könnyű ez a terület, hiszen saját szüleik korosztályával kell együttműködni, az eddigiektől alapvetően különböző pozícióban. Hasznos lenne erre a kérdéskörre nagyobb figyelmet szentelni, talán éppen a tréning az a képzési forma, ahol érdemes lenne ezzel a témával is foglalkozni.

A fentiekben részletesen bemutatuk, hogy a 2007–2008-as tanévben az ELTE-n tanári diplomát szerző hallgatók elégedettebbek a képzésükkel és abszolút számokban is kisebb az elégedetlenségük, mint a pályán levőké. A vizsgált területek közül csupán a szaktudás az, amelyben a különbség fordított irányú, a diákjaink elégedetlenebbek (9. ábra).



9. ábra: Mennyire elégedetlenek a pedagógusképzéssel?

9. táblázat: Pedagógusok és hallgatók közti különbségek a tanárképzéssel szemben támasztott igények terén. (Kétmintás t-próba)

Igényelt kompetenciaterületek	F	Szig.	t	Szig. (2-oldalú)	Átlag-különbség
szaktudás**	1,360	,244	-2,596	,010	-,22
módszertan+	,760	,384	1,870	,062	,22
pedagógiai szemlélet***	,525	,469	4,354	,000	,52
pszichológiai szemlélet***	2,054	,153	4,978	,000	,56
tehetség**	,798	,372	2,797	,005	,36
alacsony teljesítmény**	1,645	,200	2,978	,003	,39
problémás tanulók***	,121	,728	3,247	,001	,41
csopórtvezetés**	1,188	,276	2,599	,010	,34
fegyelmelés***	4,693	,031	3,686	,000	,54
osztályfőnöki feladat***	,812	,368	3,659	,000	,50
értékelés***	8,785	,003	4,682	,000	,57
kapcsolat kollegákkal*	,087	,768	2,284	,023	,29
kapcsolat szülőkkel***	,051	,822	3,475	,001	,47
szervezés*	,011	,918	2,488	,013	,30
adminisztráció*	,149	,700	2,468	,014	,33

A vizsgált 17 terület közül 14-ben az ELTE frissen végzett hallgatói jobban felkészítettnek érzik magukat, mint a már pályán levők. Két terület van, ahol a mi hallgatóink elégedettségének mértéke nem különbözik a pályán levőkéitől. Az egyik terület a pályaképpel kapcsolatos tudás, amelynek kapcsán korábban azt láttuk, hogy ebben a hallgatók igénye szignifikánsan nagyobb, mint a korábban végzettké – vagyis a nyújtott képzés ezen a területen is jobb, csak az igények nőttek. A másik terület a *diákok életkori jellemzőinek ismerete*, ezzel kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy érdemi előrelépést nem sikerült tenni a bolognai képzés előtti tanárképzésünkben.

A különbségeket részleteiben is vizsgálva azt láthatjuk, hogy a kitüntetetten fontos területek, a problémás tanulókkal, átlag alatt és átlag felett teljesítők, sőt a csoporttal való bánásmód (vezetés, fegyelmezés, osztályfőnöki feladatok) terén is komoly előrelépés mérhető a képzés hatékonyságában (9. táblázat). Ugyanakkor ezek azok a területek, ahol a képzésnek további feladatai vannak. Ezeket mind a diákok, mind a gyakorló pedagógusok szerint gyakorlati képzéssel, minél életszerűbb pedagógiai tapasztalatok nyújtásával lehet hatékonyabbá tenni. A különböző módszerek hatékonyságával kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy még a legkevésbé eredményesnek talált módszer – az előadás sem eredménytelen, csak „elég van belőle”. A módszerek minél hatékonyabbak, annál költségesebbek, hiszen idő, tanári kapacitás és gyakorló terep igényesek. Ezért azt érdemes mérlegelni, hogy a képzésben hol és milyen arányban használjuk a szemináriumot, tréninget, a különböző terepen való tapasztalatszerzést és az iskolai gyakorlatot. Ez utóbbi a hospitálásokkal kezdődhet és a tényleges tanítási tapasztalatoknál ér véget.

Fontos visszajelzés számunkra, hogy a szemináriumaink a diákok szerint a tanulás fontos terei. Dolgoznunk kell azzal az információval is, hogy a tréningek fogadtatása, ha összességében meg is haladja a közepes (3-as) értéket, szórása a nagyon pozitívtól egészen az elutasításig terjed.

Egyetlen kompetenciaterület van, ahol a mi hallgatóink elégedetlenebbek, mint a pályán levők, ez a szaktudás területe. Szakmai szempontból a hallgatók kevésbé érzik felkészültnek magukat, mint a pályán levők. Ez az eredmény jelzésértékű, ugyanakkor elhamarkodott lenne azt a következtetést levonni, hogy a hallgatók felkészületlenek szakmailag, mivel a diákok által leginkább igényelt területek a módszertani tudás (lásd szakmódszertan) és a szakmai tudás (7. ábra). A képzés által leginkább nyújtott három terület közt is szerepel a szaktudás (6. ábra). Vagyis azt mondhatjuk, hogy a hallgatók leginkább szakmai szempontból felkészültek, pályakezdőként azonban a szakmai felkészültségük hiányosságait is érzik. A 8. ábrát szemlélve azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a jelenlegi tanárképzésben a felkészítés fő hiányosságai a tanulókkal való *egyéni bánásmód*, különösen a sajátos nevelési igényű tanulók kezelése terén vannak.

Zárszó

A képzés hatékonyságának mérését a bolognai reform munkálatai során végeztük, a kétciklusú képzésre való áttérés és az MA szintű tanárképzés szakmai megalapozása érdekében. Célunk ezért ezzel a vizsgálattal elsősorban nem a képzés hatékonyságának mérése, hanem a hallgatói igények felmérése volt. Abból indultunk ki, hogy a képzés megújításához a pálya által támasztott igényekhez kell igazodnunk. Ezért fordultunk mind a pályán levő pedagógusokhoz, mind a végzős diákokhoz annak felmérésére, hogy melyek a felkészítésben erősítendő területek. A felmérés időpontja óta lezajlott az MA szintű tanárképzés bevezetése. A jelen vizsgálat tanulságaira támaszkodva az új képzésben számos tartalmi és módszertani változást hajtottunk végre. Ezek tartalmi részletei egy frissen megjelent tanulmánykötetben elérhetőek (N. Kollár, 2011; Rapos, 2011).

A tanárképzésben, különösen napjainkban, amikor a képzés struktúrája és tartalma alapvető változásokon megy keresztül és várhatóan a közeljövőben még jelentősen átalakul, feltétlenül kívánatosnak tartjuk a szisztematikus hatásmérést, a bemeneti és kimeneti változók, emberibben szólva a diákok jellemzőinek képzés előtti és a képzés befejezésekor mérhető értékeinek nyomon követését nem csupán az ELTE gyakorlatában, de országos méretekben is. Ez szilárd alapot biztosíthatna a fejlesztés további útjának kijelölésében, melyhez a képzésben részt vevő szakterületek szoros együttműködése és nem utolsósorban a diákokkal való közös gondolkodás is szükséges.

Irodalom

- Darling-Hammond, L., Berry, B., Thoeson, A.: Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 23, No. 1. (Spring, 2001) 57–77.
- Goldhaber D. D., Brewer D. J.: Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 2. (Summer, 2000) 129–145.
<http://www.tda.gov.uk/partners/datasurveys/nqtsurvey/nqtsurvey2007.aspx> letöltve 2007.09.04.
- Margiotta, U. (ed. 2010): *European Teacher Education Achievements and Challenges. A joint curriculum development in Erasmus LLL EMETT project*. Budapest, Copenhagen, Innsbruck, Krakow, Nantes, Venice, Vilnius, Formazione & Insegnamento, 240.
- N. Kollár Katalin (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 7–34.
- N. Kollár Katalin (2011): A bolognai tanárképzés jellemzői a pszichológia tárgyak oktatásának szemszögéből. In: Baumstark Beáta – Gombócz Orsolya – Hunyady György (szerk.): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 81–112.

- Rapos Nóra (2011): A szakmai professzionalizmusra alapozó képzés, pedagógiai tárgyak a tanári modulban. In: Baumstark Beáta – Gombócz Orsolya – Hunyady György (szerk.): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 113–129.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., Vermeulen, K. (2007): Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching & Teacher Education*, 23. 543–556.
- Suplicz Sándor (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. *Alkalmazott pszichológia*, 1. sz. 116–129.

GONDOLATOK AZ EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL

KARDOS JÓZSEF

az ELTE Bölcsészettudományi Karának
professor emeritusa
kardos.jozsef@btk.elte.hu

Az 1945 utáni oktatástörténet többször visszatérő problémájának, a pedagógusképzésnek ezen belül az egységes tanárképzés alakulásának sajátosságait, fő állomásait tekinti át a tanulmány. Bemutatja azokat a politikai és állami dokumentumokat, amelyek meghatározták a pedagógusképzés alakulását, ezzel párhuzamosan képet ad a politika és az oktatásirányítás kapcsolatáról, a közvetlen pártirányításról, a helyi érdekek szerepéről.

A kötelező nyolcosztályos iskola tanárképzési igényei, megoldáskeresések

Az 1945 utáni oktatástörténet vissza-visszatérő problémája volt a pedagógusképzés, ezen belül az egységes tanárképzés kérdésköre. Ez utóbbi esetében a kiindulópontot az 1945 őszi létrehozott általános iskola adta.

A minden gyermek számára kötelező nyolcosztályos iskolában a felső tagozatos diákok számára szakrendszerű oktatást kívántak biztosítani. Ez azonban rövidtávon megoldhatatlannak bizonyult, hiszen szaktanárok csak a polgári iskolákban és a gimnáziumokban voltak. Az általános iskola létrejöttével a 10–14 éves korosztály tanulási igénye a felső tagozaton rohamosan nőtt. 1945-ben 160 ezer tanuló került ki ebből a korosztályból, ez a szám 1947-re 624 ezerre emelkedett. Számukra kellett szaktanárokat biztosítani.

Először egy gyors, de szakmailag igénytelen megoldáshoz folyamodtak; „gyors-talpaló” tanfolyami átképzésre gondoltak. 1947. július 3-án *Ortutay Gyula* vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztést készített a minisztertanács számára. Ebben igen szakszerűen fogalmazott: „Az általános iskola kifejlesztésének egyik legfontosabb feltétele az, hogy ebben az új iskolafajtában megfelelő szakképzéssel rendelkező nevelők működjenek.” (Lásd: A vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztése, id. *Kardos és Kornidesz*, 1990, 110–111. o.) A megoldási javaslat azonban elszomorítóan színvonalatlan volt: tanítókat kívántak szakmacsoportok szerint át képezni néhány hét alatt. Az ennek alapján 1947. július 17-én elfogadott kormányrendelet (8930/1947.) kimondta, hogy „lehetővé kell tenni az általános iskolában tanító tanítók számára a szakrendszerű tanításra való képesítés megszerzését.” Ennek érdekében két nyáron át hat-hat hetes, bentlakásos tanfolyamot kell szervezni, ahol felkészítik a tanítókat a szakmacsoportos tanításra (szakmacsoport

például: magyar, történelem, földrajz stb.). A résztvevőknek vizsgát kell tenniük, amely képesíti őket a választott szakmacsoport tárgyainak oktatására az általános iskolában.

Az átképző tanfolyam szerencsére csak a korszellemet tükröző terv maradt. A megoldás *pedagógiai főiskolák* létesítésével született meg. 1947-ben Budapesten és Szegeden, 1948-ban Debrecenben és Pécsen indult a képzés. Debrecenből 1949-ben Egerbe telepítették át a főiskolát, Budapesten 1955-ben megszüntették, de 1976-ban Csepelen újraindult a képzés. Nyíregyházán 1962-ben, Szombathelyen 1971-ben alakult főiskola. Az alapításnál is nagyobb gondot jelentett, hogy a változó iskolai igények következtében hektikusan alakult a képzési idő és a felveendő szakok száma is: 1947–1950 között a képzési idő három év, a szakok száma kettő-három-négy; 1950–1954 között a képzési idő két év, a szakok száma egyre csökkent. 1954–1959 között a képzési idő ismét három év, a szakok száma pedig kettő; majd 1959–1964 között négy évéssé és három szakossá válik a főiskola. 1964-től vezetik be a négy éves képzési időt és a két szakot. Ettől kezdve egyre kiegyensúlyozottabbá válik az oktatás.

A képzési időnek és a felveendő szakok számának viszonylag gyors változása ártott a képzés színvonalának. Akárcsak a főiskolák oktatóinak összetétele és igen változó szintű felkészültsége. Mindez rontotta a főiskolák elismertségét, annak ellenére, hogy kiváló nevelők is oktattak ezekben az intézményekben. Akik az egyetemi szintű egységes tanárképzést javasolták, gyakran hivatkoztak a minőség emelésének igényére.

1954-ben állt elő az oktatásügyi kormányzat egy javaslattal, ami – véleményük szerint – segíthetne a kialakult helyzeten. Nem a pedagógusképző főiskola fejlesztését tűzték ki célul, hanem olyan *egységes tanárképzést*, amely a pedagógusképző főiskolák adminisztratív felszámolását jelentette volna. Az igazi mozgatóerő a hivatkozáshoz felhasznált minőségemelésen túl a pedagógusképzésben, elsősorban az egyetemi szintű tanárképzésben mutatkozó rendkívüli túlképzés volt. A tervezés 1950–1953 között arra alapozott, hogy a középfokú oktatás az iskolák, az osztálytermek száma fokozott mértékben fog növekedni. 1953 után kiderült, hogy erre az adott körülmények között nincs lehetőség. Így már 1954 nyarára olyan helyzet állt elő, ami nagy gondot jelentett a középiskolai tanárok elhelyezésénél: 749-en végeztek, de a szükséglet csak 349 volt. A további számítások szerint 1957-ig 3370 fő végzősből csak 415-re lett volna szükség.

Ezek a feszítő gondok hozták elő, tűzték napirendre az egységes tanárképzés elképzelését, amely szerint *az általános iskolai és középiskolai szaktanárok képzését a tudományegyetemek keretén belül egyesítik*, és a négy pedagógiai főiskolát megszüntetik. Ugyanakkor a tudományegyetemek bölcsész- és természettudományi karain a nem tanári szakképzésről külön gondoskodnak. Az Oktatásügyi Minisztérium (OM) erről 1954 márciusában a Politikai Bizottság számára előterjesztést készített. Ebben hangsúlyosan szóltak arról, hogy a főiskolákon végzett tanárok szak-

tudása rendkívül hiányos. Ugyanakkor elismerték, hogy a pedagógiai főiskolák aránylag jó pedagógiai és módszertani kiképzést adnak. Ezzel szemben az egyetemeken folyó tanárképzés lényegesen jobb szaktudás biztosít, de elhanyagolják a pedagógiai és a módszertani felkészítést. Az egyetemi szintű egységes pedagógusképzés a kölcsönös előnyöket egyesíthetné. Ezért már 1954 őszétől a minisztérium a tudományegyetemeken kívánja megoldani a középiskolai és az általános iskolai (felső tagozatos) tanárok képzését. Ezt a három működő tudományegyetem – mint írták –, biztosítani tudja. Javasolták továbbá az MDP Politikai Bizottságának, hogy a tudományegyetemek bölcsészettudományi karain is válasszák szét a tanárképzést és a szakképzést.

Az előterjesztés a gyors intézkedéshez gyakorlati javaslatokat is kínált: főiskolai tanárok elhelyezése, épületek felhasználása stb. (Lásd: Az Oktatásügyi Minisztérium javaslata, id. *Kardos és Kornidesz*, 1990, 191–196. o.)

Az MDP KV agitációs és propaganda osztálya a minisztériumi javaslattal szemben meglehetősen éles ellenvetésekkel élt. Az Oktatási Minisztériumot hibáztatta amiatt, hogy 1945 óta a tanítóképzők és a pedagógiai főiskolák sorozatos átszervezést szenvedtek el. Az OM munkájára – írta a pártjelentés – a praktikizmus, a reformok túlhajtása, a tudományos tervezés teljes hiánya a jellemző. Állítják, hogy az előterjesztés adatai is pontatlanok. Például az áll benne, hogy 1957-ig 4598 középiskolai tanár végez, ezzel szemben az OM csak 3370 tanárral számol. Az OM a kialakult helyzetből csak egyetlen kivezető utat javasol: az egységes tanárképzés bevezetését. Ugyanakkor figyelmen kívül hagyja az óvó- és tanítóképzés gondjait. Arról sem szól, hogy az egyetemek az adott pillanatban lényegében 80 százalékban az általános iskolák felső tagozata számára képeznek nevelőket.

Az agit. prop. osztály szerint az egységes tanárképzésre való áttérés tovább növeli az alsó és a felső tagozat közötti szakadékot, melyet sem szakmailag, sem pedagógiaileg nem tartanak indokolhatónak. Az OM a javasolt reformra szokás szerint rendkívül rövid határidőt adott. 1954 szeptemberére kívánták bevezetni az egységes tanárképzést. Ezt a határidőt a pártjelentés komolytalannak minősítette. Azt is elítélték, hogy a minisztérium szakmai fórumokkal nem vitatta meg elképzelését.

Mindezek alapján azt javasolták, hogy a Politikai Bizottság ne foglaljon állást az egységes tanárképzés ügyében, hanem szólítsa fel az Oktatási Minisztériumot, hogy fél éven belül a pedagógusképzés egész helyzetéről tegyen jelentést a Politikai Bizottságnak. (Lásd: Az MDP KV agitációs és propaganda osztályának kiegészítő javaslata..., id. *Kardos és Kornidesz*, 1990, 197–201. o.) Az MDP KV agitációs és propaganda osztályának érveit elfogadva a Politika Bizottság az egységes tanárképzésre vonatkozó OM javaslatot 1954. március 10-én hozott határozatával elutasította.

A PB az MDP KV agitációs és propaganda osztályának, az Oktatási Minisztériumnak, a Pedagógus Szakszervezetnek és az Országos Tervhivatalnak a részvételével egy bizottságot küldött ki, amelyet meglehetősen általános feladattal bízott

meg: vizsgálják meg „oktatási rendszerünk egész kérdését és dolgozzák ki mindazokat a rendszabályokat, melyek szükségesek a hiányosságok megszüntetése érdekében.” (Lásd: Az MDP Politikai Bizottságának..., id. *Kardos és Kornidesz*, 1990, 202. o.¹)

A kiküldött bizottság javaslatai alapján az MDP Központi Vezetősége 1954. július 23-án határozatot hozott a „pedagógusképzés egyes kérdéseiről”. Kimondták, hogy a középiskolai tanárképzés ideje négy esztendő maradjon, az általános iskolai tanárképzést pedig három évre kell emelni. Tehát nincs szó egységes tanárképzésről, de a túlképzés miatt javasolták, hogy egy pedagógiai főiskolát szüntessenek meg. A Központi Vezetőség helytelenítette, hogy három évvel korábban egyszakos képzést vezettek be az egyetemi tanárképzésben, mert állították, hogy ez a gyakorlatban nem vált be. Ezért vissza kell térni a kétszakos képzésre. (Lásd: Az MDP Központi Vezetőségének határozata..., id. *Kardos és Kornidesz*, 1990, 204–205. o.)

A határozat nyomán – ami ékes bizonyítéka volt a közvetlen pártirányításnak – a Minisztertanács 1017/1955. számú határozatával megszüntette a Budapesti Pedagógiai Főiskolát. A döntés közel két millió forint megtakarítást jelentett, de a fővárosi általános iskolákban hamarosan súlyos szaktanár-hiány támadt. Ezt nehezen lehetett vidéki tanárokkal megoldani, mert a túlszűfoltnak mondott Budapesten tiltották a letelepedést. Ezért kellett az 1970-es évek közepén létrehozni Csepelen – egy általános iskola épületében – az Egri Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozatát. (Új főiskola létesítését a pártvezetés nem engedélyezte.)

Eltérő érdekek, befolyások és elképzelések az egységes tanárképzés kapcsán

1957 nyarán a Művelődésügyi Minisztériumban a Felsőoktatási Főosztály javaslatot tett az egységes tanárképzés bevezetésére. Indokaik között szerepelt, hogy főiskolai szinten a „tudományos szintű oktatás személyi feltételei általában nincsenek biztosítva.” Az egyetemeken végzett középiskolai tanárok 80 százaléka került 1955–56 között általános iskolákba. Tehát az egyetemi képzés erre a szintre is irányul. „Jelenleg – írta az előterjesztés – a pedagógiai főiskolák lényegesen kevesebb tanárt adnak évente az általános iskoláknak, mint az egyetemek.” Új helyzetet teremt – állították –, hogy az óvó- és tanítóképzés 1959-től felsőfokúvá válik és két éves lesz. A főiskolai tanárképzés csak három év, az egyetemi pedig öt esztendő. „Mindebből következik – írták az előterjesztők –, hogy az egyetemek keretében át kell térni az egységes tanárképzésre. Ez a képzési rendszer emeli az általános iskolai tanárok szakmai színvonalát, egyensúlyt teremt a pedagógusképzés rendszeré-

¹ A magyar Országos Levéltárban csak a minisztériumi előterjesztés található, MOL 276. f. 53. cs. 164. ő. e., a politikai bizottsági vita, a határozat nem. Lehet, hogy az MDP PB vita nélkül fogadta el az agitációs és propaganda osztály javaslatát. A PB határozat a Párttörténeti Intézet archívumából való.

ben, lehetőséget ad az egyetemek teljes kapacitással való működtetésére is”. (Miniszterhelyettesi értekezletre..., id. Kardos és Kornidesz, 1990, 211–214. o.)

A javaslatot ekkor is ellenállás fogadta. Az ellenzők a főiskolai képzés színvonalának fokozatos emelkedéséről szóltak,² különösen a pedagógiai és a módszertani tárgyak esetében; az adott korosztály (10–14 év) speciális igényeit is hangoztatták; de szerepet játszott a helyi párt- és állami vezetők ragaszkodása is az adott régió főiskoláihoz.

Az MSZMP Politikai Bizottsága 1959 januárjában egy általános iskolareform előkészítése érdekében 12 tagú bizottságot hozott létre. A munkát később a Minisztertanács vette át, és célul tűzte ki egy, az oktatás egészével foglalkozó törvény előkészítését. Az előkészítés dokumentumaiban az egységes tanárképzés problémaköre nem került elő. A tervezés bizonytalanságára utal, hogy míg 1954-ben túlképzést prognosztizáltak 1957-re, addig 1959-ben a törvényt előkészítő alsó fokú oktatási albizottság jelentős szaktanár hiányt – 1870 fő – mutatott ki az általános iskolák felső tagozatán. „Fennáll az a tarthatatlan helyzet – írja a jelentés –, hogy az osztott felső tagozat szaktárgyi óráinak csak 57 százalékát látják el megfelelő szakos tanárok.” A tanulólétszám jelentős emelkedése miatt (ún. Ratkó gyerekek megszületése) a tanárszükséglet is növekszik. A tanárhiány 1962–68 között mintegy évi 3000 fő lesz és még 1971-ben is 1500 pedagógus hiányzik. A tapasztalatok szerint, az egyetemeken végző 532 tanár közül csak 270 ment iskolába tanítani. „Mindezek miatt szükséges az általános iskolai tanárképzés lehetőségeit tovább szélesíteni a pedagógiai főiskolákon.” Tehát nincs szó egyetemi szintű egységes tanárképzésről, amit az 1961-es III. számú oktatási törvény sem említ meg.

A törvény egész szelleme kedvezett a főiskolai képzésnek. Ezt fejezte ki többek között a gyakorlat előtérbe állítása az elméleti oktatással szemben. Az egyetemek fejlesztése néhány évvel az 1956-os forradalom után, amelyben a hallgatóknak kezdeményező szerepük volt, nem lehetett kívánatos a politikai vezetés számára. Erre utalhatott a felsőfokú technikumok és felsőfokú szakiskolák preferálása, és az, hogy Nyíregyházán új tanárképző főiskola létesítettek (1962. május 28-i 11-es számú törvényerejű rendelettel). A főiskola létesítése a helyi érdekek megjelenését, illetve a politika hatását mutatja: 1962-ben az MSZMP PB Szabolcs megyei titkára *Benkei András* volt, aki 1963-tól 1980-ig belügyminiszterként szerepelt. *Biszku Béla* is szabolcsi származású volt, aki akkoriban *Kádár János* után a második ember volt. A helyi pártvezetők másutt is védték „főiskoláikat”, az egyetemekhez kevesebb közülük lehetett.

Az egységes tanárképzés napirendre tűzésére ismét alkalmat adhatott volna az *1972-es átfogó oktatási párthatározat*. Ez azonban ismét elmaradt; a probléma lé-

² 1958-ra olyan döntés született, amely szerint a felsőfokú tanítóképzés három éves, az óvónőkészítés két éves lesz, és az utóbbi külön intézményben történik. Ezt rögzítette 1958 novemberében az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet.

tezéséről csupán bizonyos utalások szerepeltek a dokumentumokban. Így például a párthatározat előkészítését végző főbizottság 1971. július 15-i vázlatában szolt arról, hogy az általános iskolák felső tagozatán csak 73 százalékos a szaktanári ellátottság; új pedagógusképzési koncepcióra volna szükség. Ennek módját nem részletezi, de említi, hogy az „általános iskolai és középiskolai tanárok képzésének közelítése” megoldandó feladat. (Az állami oktatás..., id. *Kardos és Kornidesz*, 1990, 614–624. o.)

A főbizottság összefoglaló jelentésében (1971. augusztus 24.) pedig a következő megállapítások szerepelnek: „A pedagógusképzés jelenlegi rendszere túlságosan szétaprózott. A külön folyó óvónő-, tanító-, általános iskolai tanár-, illetve középiskolai tanárképzés fokozatai mereven szétválnak. (Az oktatásügy felülvizsgálatát..., id. *Kardos és Kornidesz*, 1990, 644. o.) Ez pedig nem szerencsés. Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat közvetlenül nem említi az egységes tanárképzést. Csupán általánosságban szol a tanári munka színvonaláról és a képzés megfelelő mennyiségéről. Ugyanakkor kijelenti, hogy a „tanítóképző intézeteket, a tanárképző főiskolához kell kapcsolni, és a bennük folyó képzést főiskolai jellegűnek kell elismerni.” (Az állami oktatás... id. *Kardos és Kornidesz*, 1990, 677. o.)

Az egységes tanárképzésre az 1972-es határozat sem tett utalást. Az 1985-ös oktatási törvény sem hozott megoldást, bár az MSZMP politikai bizottsága a felsőoktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól szoló 1981. február 3-i határozata szolt arról, hogy „ki kell dolgozni az egyetemi szinten integrált egységes szaktanárképzés modelljét, majd kísérleti tapasztalatok alapján dönteni kell bevezetésükről.”

Kitekintés

Az egységes tanárképzés gondolata a szakmai elképzelések része maradt, különféle polémiák témája volt. Oktatási konferenciákon, az iskolafejlesztés távlati koncepciójának vitáin újra és újra előkerültek a támogató és ellenző érvek is. A hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok alakulása 1987-től kezdődően szintén a tanárképzés egyetemi jellegének szélesítését igényelték. Lényeges fordulat a rendszerváltás után jelentkezett, amikor a tudományegyetemeken tanárképző intézetek, karok alakultak, majd egyes főiskolai szakok egyetemi szintűvé akkreditáltatták magukat; országos szinten pedig többé-kevésbé egységesítették a pedagógiai, pszichológiai oktatást (1997/111. Kormányrendelet); és – példát mutatva – az ELTE-hez kapcsolt főiskolai tanárképzés az egyetemi képzésbe integrálódott. A bolognai reform bevezetése a tanárképzést a mesterképzés szintjére emelte, ez önálló szakot jelent, amit a tanárképző főiskolák is elérhetnek, illetve elértek. Ezek a törekvések tehát nem a főiskolák megszüntetését, nem is a „cégtábla átfestését” kívánták, hanem az egyes fejlődő, erősödő, alkalmas főiskolák egyetemi jellegét, szintjét célozták meg. Ezek hasznos eredmények lehetnek. S természetesen a további vitáknak egy történeti kitekintés nem szabhat határt.

Irodalom

- A vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztése a Minisztertanácshoz a szakrendszerű tanításra alkalmas tanítók továbbképzéséről 1947. július 3. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1972*. I. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest. 110–111.
- Az alsó fokú oktatási bizottság javaslata az alsó fokú oktatási intézmények továbbfejlesztéséről. 1959. november. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1972*. II. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest. 363.
- Az állami oktatás helyzete, problémái, fejlesztésének főbb irányai. (Az oktatásügy felülvizsgálatát végző főbizottság vázlattervezete a KB ülésre készülő anyag összeállításához. 1971. július 15.) In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1972*. II. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest. 614–624., 677.
- Az MDP KV agitációs és propaganda osztályának kiegészítő javaslata az egységes tanárképzés bevezetésével kapcsolatos OM-előterjesztéshez. 1954. március 2. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1972*. II. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest. 197–201.
- Az MDP Politikai Bizottságának határozata az egységes tanárképzés bevezetéséről. 1954. március 10. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1972*. II. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest. 202.
- Az MDP Központi Vezetőségének határozata a pedagógusképzés egyes kérdéseiről. 1954. július 23. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1972*. II. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest. 204–205.
- Az oktatásügy felülvizsgálatát végző főbizottság jelentése az állami oktatás rendszeréről (a kritikai szakaszban készült elemzés) 1971. augusztus 3. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1972*. II. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest. 644.
- Az Oktatásügyi Minisztérium javaslata az MDP Politikai Bizottságának az egységes tanárképzés bevezetésére. 1945. március 5. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1972*. II. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest. 191–196.
- Miniszterhelyettesi értekezletre készített előterjesztés az egységes tanárképzés bevezetéséről. 1957. május 23. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk., 1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1972*. II. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest. 211–214.

MIÉRT NINCS MAGYARORSZÁGON PEDAGÓGIA DOKTORI (ED.D.) FOKOZAT?

BÁRDOS JENŐ

az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának
egyetemi tanára
bardos.jenoistvan@chello.hu

A közelmúlt magyar doktori fokozatainak bemutatását követően a szerző ismerteti a Magyarországon ismeretlen, de Angliában és az Egyesült Államokban egyre népszerűbb, a Ph.D.-val egyenértékűnek elfogadott Ed.D. (Educationis Doctor) tudományos fokozat lényeges vonásait. Feltételezhető, hogy a Magyarországon megvédett több mint 500 neveléstudományi doktori dolgozat jelentős része inkább a Pedagógia Doktora fokozat kritériumainak felel meg. A profiltisztítás érdekében célszerű Pedagógiai Doktori Iskolákat létrehozni, akár önállóan, akár már működő Ph.D. Doktori Iskolák keretein belül. Az oktatás és nevelés, a nevelésügyi menedzsment és minőségbiztosítás világában számos olyan célcsoport létezik, amelynek jelöltjei fokozatszerzésükkel nem csak megkönnyítenék saját karrier-lehetőségeiket és az emberi erőforrás-gazdálkodást, hanem jelentős mértékben növelhetnék a tudományos kutatás minőségét és tekintélyét a pedagógia világának minden területén.

Kezdetben vala...

Több mint másfél évtizede élünk az úgynevezett „tanított” Ph.D.-k világában, ami azt jelenti, hogy a jelölt (doktorandusz) több tanár által tartott kurzuson, több kutató irányításával, témavezetővel beszámolókon, konferenciákon és publikációkban csiszolódva, egy jól „megcsinált” disszertációval éri el fokozatát. A korábbi évtizedek – amelyeket laikus általánosítással „self-made-man” korszaknak is nevezhetnénk – jótékony homályba burkolóznak, hiszen különleges elszántság kellett ahhoz, hogy egy alacsony technikai fejlettség közegéből (számítógép helyett írógép, világháló helyett könyvtárakba és helyszínekre utazgatás, a szakmai kapcsolatteremtés nehézségei stb.) valaki mégis kiemelkedjen, időt és pénzt nem kímélve szellemi elismertséget szerezzen, fokozathoz jusson. Milyen grádicsokról volt szó?

A huszadik század jellegzetes képződménye, a *bölcsészettudomány doktora* cím (közismertebben „kisdoktor”), a világháború után is élő jelenség volt, mint a szovjet mintára bevezetett kandidatúra előzménye: lépcsőfok a diploma után, kandidatúra előtt. Nem tekintették „igazi” tudományos fokozatnak (bár vizsgákkal és a disszertáció nyilvános védésével járt együtt), pedig csak ez maradt az egyete-

mek kezében. Arra azért elegendő volt, hogy adjunktusi kinevezést lehetett rá kapni a magyar egyetemeken és főiskolákon, és a bölcsészdoktor is viselhette neve előtt a dr. rövidítést. Ugyanakkor az egyetemek komolyan vették ezt a feladatukat, olyannyira, hogy amikor a 90-es években megszűnt ez a cím a Ph.D. fokozatok és az új doktori iskolák megjelenésével, lehetővé tették – némi korlátozással (summa cum laude) – e címek átminősítését Ph.D. fokozattá. *A bölcsészdoktori cím elnyerésének lehetősége tehát megszűnt, ami hatalmas úrt hagyott maga után*, ugyanis így a diploma és a Ph.D. között semmilyen, szakmailag elismert kiemelkedési lehetőség nem maradt. A beindult doktori iskolák és védések magas színvonala, másfelől a tanári hivatás küzdelmesebbé válása egyre távolabb sodorta a mindennapi tanárságtól a tudományos fokozat megvédésének lehetőségét. Valójában a felsőoktatási és közoktatási életformák is eltávolodtak egymástól, a tudományosság igénye kifakult, elhervadt és el is tűnt az iskolák többségéből, s véle a tudós tanárok is.

A szovjet mintára bevezetett *kandidátusi fokozat* (vagyis a jelölt, aki majd akadémiai doktor lesz) nem az egyetemek által adott fokozat volt, az MTA-hoz tartozott, bár a vizsgák bizottsági tagjai az egyetemi világ jeles képviselői voltak. Vizsgákkal és publikációs tevékenységgel „kívülről” is megközelíthető volt ez a fokozat, de előnyösebb helyzetben voltak azok, akik tudományos ösztöndíjban részesültek. Ezt követhette az MTA doktora fokozat, amely a „nagydoktor” szóval vált köznyelvivé. A kandidátus fokozat voltaképpen a Ph.D.-nak feleltethető meg. (A középkorban az egyetemi doktorátus, ha nem teológiai vagy orvostudományi volt, akkor csakis filozófiai lehetett: innen ered a Ph.D. [filozófia doktora] ma már más tudományágakra is átsugárzó, metaforikus jelentése. Eredetileg azt is jelentette, hogy valaki a tudományát akárhol előadhatta: *ius ubique docendi*.) Mivel a nyugati világban a Ph.D. az egyetlen igazán elismert tudományos „végfokozat”, ez az itthoni első tudományos fokozat (a Ph.D.) elveszítette azt a jelentését, hogy vigyázz, még csak jelölt vagy, tudós kutatóként el kell nyerned az MTA doktora címet is! Szívszorítóan dermesztő adat, hogy a neveléstudományokban a több mint *ötszáz* minősített között mindössze *harminc (!)* nagydoktor akad, és még ez a piciny szám is drasztikusan csökkenne, ha kivonnánk belőle a hetven év felettieket. Milyen okai lehetnek ennek?

Fokozatok a neveléstudományban

Miközben a nevelés/oktatás világa globális mértékben rendkívül összetetté, mondhatni kaotikussá vált, azért fókuszpontjait megőrizte az elmélet – gyakorlat – megvalósíthatóság háromszögében (amely óhatatlanul felidézi Arisztotelész *epistémé–phronésis–techné* fogalom-triászát). Főként az angolszász országok neveléstudományi fokozatainak alakulásában érhető tetten, hogy utánozván más szakmák (jogász, orvos) „céhes” jogait, igény támadt olyan tudományos fokozatokra, amelyek nemcsak az egyetemek világából érhetők el. Így a Ph.D.-n túlmenően (amely inkább az

„elméleté”), létrejött egy Ed.D. fokozat is (amely inkább a „gyakorlaté”). A reformok jegyében – mivel a Ph.D. és az Ed.D. már úgy összefonódott – felmerült egy P.P.D. (Professional Practice Doctorate) bevezetésének lehetősége is (*Schulman et al.*, 2006), amely az oktatási közigazgatásban, szervezésben, minőségbiztosításban részt vevők számára biztosítana tudományos fokozatot. Mivel bennünket jelenleg leginkább a Pedagógia Doktorának magyarított Ed.D. érdekel, az elkövetkezendőkben ezzel foglalkozunk.

Ed.D. – a Pedagógia Doktora

A Pedagógia Doktora fokozat (angolul: Doctor of Education, Ed.D., illetve latinul: Educationis Doctor) közismert neveléstudományi tudományos fokozat főként az angolszász országokban. A több mint százéves Neveléstudomány Doktora (Ph.D. in Education) tudományos fokozat „köpönyegéből bújt elő”, alapítása az Egyesült Államokban a múlt század húszas éveire nyúlik vissza (lásd Harvard University, 1920). A Pedagógia Doktora fokozat Angliában a 90-es évek végén kezdett elterjedni (29 egyetem), amikor világossá vált, hogy az inter-, multi- és transz-diszciplináris neveléstudományokban célszerű különbséget tenni a neveléstudomány elméleteit továbbfejlesztő, bonyolult kutatási metodikájú neveléstudományi Ph.D.-k és a közoktatás és a felsőoktatás gyakorlatából kinövő, a pedagógiai innovációt célba vevő, elsősorban tantárgy-pedagógiai kutatások között (Ed.D.). Vannak olyan felsőoktatási intézmények, amelyek csak a Pedagógia Doktora tudományos cím elérése céljából indítanak doktori iskolákat (Harvard University) és vannak olyanok is, amelyek csak Neveléstudományi Ph.D. fokozatokat adnak ki (McGill University, Stanford University). Természetesen olyan is előfordul, hogy ugyanaz az intézmény mindkét fokozatot kiadja (Universities of Alberta, Calgary, Toronto – Kanadában). Előfordul, hogy még maguk az Ed.D.-k is tovább specializálódnak, például tehetségek nevelése, egészséges életmód stb. (Ed.D. in Gifted Education: University of Virginia, Curry School of Education; Ed.D. in Health Education: University of Texas at Austin, College of Education). A Harvard Egyetem (Cambridge, MA) intézete (Graduate School of Education) oktatásügyi vezetők részére hirdet Pedagógia Doktora fokozatot (Doctor of Educational Leadership). A Minnesota-i Egyetem oktatáspolitikai, nevelésügyi államigazgatás és humán erőforrás gazdálkodásban hirdet témákat Ed.D. fokozat megszerzésére. A továbbiakban a minnesotai program szövegéből idézünk: „a felvételi eljárás színvonala, menete, valamint a tanulmányi munka a Ph.D. kurzusokhoz hasonló. A program nagyobb részét nappalin kell elvégezni, ami azt jelenti, hogy legalább egy tanévet az egyetemen kell tölteni a teljes program második felében. A vizsgákra vonatkozó szabályok és eljárások, a jelöltség, a határidők, a bizottságok kijelölése, a disszertáció benyújtásának feltételeire vonatkozó szabályok azonosak a Ph.D.-vel.” (University of Minnesota, University Catalogs, 2010). Hasonló szabályokat lehet találni a University of Washington

(Seattle, WA) és a National Institute Of Education (NIE, Singapore) előírásaiban – minthogy a földrajzi távolság a követelményeken nem változtat.

A Ph.D. és az Ed.D fokozatok összehasonlítása

Az Egyesült Államokban hivatalosan nincs különbség, az NSF (National Science Foundation) közel harminc olyan kutatáson alapuló fokozatot ismer el, amely *a Ph.D.-vel egyenértékű* (például jog, üzleti tudományok, ipari formatervezés, zene, ipari technológiák, zenei nevelés, testnevelés, közigazgatás, természettudomány, sőt a modern nyelvek is!). Ezek egyike a Doctor of Education (Ed.D.) A Pedagógia Doktora fokozat megszerzéséhez vezető tanulmányok lebonyolításáért többnyire az egyetem/főiskola relatív önállósággal működő intézete felel (College of Education, vagy [Postgraduate] School of Education).

A *Pedagógiai Doktori Iskola* – csakúgy mint más doktori iskolák – *a kutatásra fókuszáló*, tanított kurzusokból áll (vö.: taught Ph.D. courses), szemléletében azonban mégis különbözik a leginkább hasonló Neveléstudományi Doktori Iskoláktól. Elvárása az, hogy a kutatás – s véle a sikeresen megvédett disszertáció – a mindennapi gyakorlatban bizonyító, *tényleges pedagógiai innovációt* jelentsen (például a tantervek, tananyagok, mérésmetodikai megoldások, oktatástechnológiai eljárások, tanítási és tanulási stratégiák és alkalmazások stb. világában). E cél elérése érdekében igen széles körű szaktudományi alapot nyújt az adott kontextus rokon- és kritikai tudományai körében; a kutatási módszereket nem csak egyéni, hanem kutatócsoportok együttműködése formájában is műveli, fejleszti. Lehetőséget nyújt arra, hogy a doktori iskolában szerzett gyakorlat eredményeként (az „érés” következményeként) a jelöltek csak később válasszanak egyéni kutatási témát, amely *tényleges működési területükhöz* tartozik és nem feltétlenül az adott doktori iskola preferált témája. Az alkalmazott tudományok kutatása éppúgy semmiféle engedmenyt nem tűr a tudományos szigorúság tekintetében, mint az inkább elméleti beállítottságú kutatások, ugyanakkor szélesebb inter- és multidiszciplináris áttekintést igényel az oktatás, nevelés, kutatás közösséget szolgáló világában. Mindez nem zárja ki a specializációkat (például információs technológiák, anya- és idegen nyelvi képzések, tanárképzés, nevelésszociológia, tehetségkutatás, pedagóguskutatás stb.), de azok tágassága feltételül szabja az érintett rokon- és kritikai tudományok elmélyült tanulmányozását.

Magyarországon a demográfiai adatok zuhanása az adott korosztályban – ugyanakkor a felsőoktatás tömegesedése – nem termelt ki olyan elitet a friss diplomások között, akik megtölthetnék a Neveléstudományi Doktori Iskolák padsorait, és meg is felelnek a magas elvárásoknak. A már jelentős tapasztalattal rendelkező tantárgy-pedagógusok mint doktorjelöltek igen gyakran a szakdiszciplínákba mennek (például alkalmazott nyelvészet vagy természettudományi doktori iskolák), holott témáik, kutatásaik teljességgel a neveléstudomány világába tartoznak. Ha

ezek a kutatások újfent a neveléstudományba kerülnének, az jelentősen megnövelné a neveléstudomány súlyát, tekintélyét (így például a nyelvpedagógus nem nyelvészeti, hanem pedagógiai doktorátust szerezne). A Neveléstudományi Doktori Iskolák most már számos olyan jelöltet iskoláznak be, akik a praxis világából érkeznek és így szereznek doktori fokozatot. Disszertációjuk lehet tipikusan Ed.D. jellegű, de ez nem válik nyilvánvalóvá, mivel nálunk ez a fokozat nem explicit. Sokan valóban „végfokozatnak” tekintik ezt a cselekményt, és egy kutatói szakasz után visszatérnek az oktatás világába – a kutatói habitus nem válik állandóvá. Többek között, ez az egyik magyarázata annak, hogy miért van olyan kevés nagydoktor a neveléstudományban minősítettek között.

A Pedagógiai Doktori Iskolák (cél: az Ed.D. fokozat megszerzése) elsősorban a tényleges köz- és felsőoktatási tanári létből vagy az oktatási közigazgatásból fogadnak ambiciózus és már jelentős gyakorlattal rendelkező kollégákat. (A már meglévő doktori iskolák befogadhatják ezt az új fokozatot, ha erős a tanárképzésük és vannak megfelelő tanárképzési szakembereik – másutt meg kell alapítani a Pedagógiai Doktori Iskolát. Lehetővé válna a neveléstudományi doktori iskolák tematikai fókuszának profiltisztítása, az eredeti Ph.D karakterének megőrzése.

Célcsoportok: oktatók az egyetemeken és a főiskolákon (elmélet és oktatói gyakorlat)

Mind az egyetemi, mind a főiskolai tanárképzésben számos olyan – egyébként kiváló – oktatóval találkozhatunk, akik csak a szaktudományukat gazdagítják publikációikkal, az (alkalmazott) neveléstudományt nem. Így elvész az a tapasztalat, amely egyes intézményekben éppen a tanárképzés kiválóságához vezet. Az ilyen kiváló (nyelvész, biológus, informatikus stb.) oktatóknál elvárható lenne, hogy életpályájuk egy szakaszára a Pedagógia Doktora tudományos fokozatot is megszerazzék, amennyiben a tanárképzésnek kötelezték el magukat. A fokozat ismertetése más szaktudományokban, nagyban növelné a neveléstudomány súlyát. Ez utóbbi érvünk tehát arról szól, hogy *a tanárképzésben elkötelezett, nem neveléstudományi szakemberek Pedagógia Doktora fokozatot is szerezzenek*, ahogy a mérnök-tanárnak is kell pedagógiai végzettséget szereznie.

Célcsoportok: tanárok a közoktatásban: az életpályamodell (a praxis és az alkalmazott kutatások)

Szorosan kapcsolódik a fenti címhez a mostanában formálódó tanári életpályamodell kívánatos progressziója és hierarchiája, amely a megnevezett, inkább életkorinak tűnő fokozatain át (kezdő, véglegesített, kiváló és mestertanár) a szűkebb megadásával voltaképpen a tudós tanár e századi eszményképét kívánja megalkotni a jelen oktatási-nevelési környezetben. Éppen a megfelelő gyakorlati tapasztalat, a pedagógia

„klinikumának” ismerete predesztinálná a kiváló és mestertanárok kutatásra is vállalkozó kisebbségét arra, hogy Pedagógiai Doktori Iskolába jelentkezzenek, ahol gyakorlatközeli absztrakcióikat elméleti és alkalmazott tudományos kutatásokkal alátámaszthatnák. (Elképzelhető, hogy idővel a Pedagógia Doktora fokozat megszerzése a mestertanárok kinevezésének egyik elvárt teljesítményévé válik.) Mivel kevés esélye van annak, hogy a közeljövőben a pedagógusi hivatás anyagi elismertsége növekedjen, meg kell teremteni a *szellemi elismertség* lehetőségét: erre a Pedagógia Doktora fokozat megszerzése vonzó kitörési irány lehet. Így felépíthető a tudós tanár huszonegyedik századi eszményképe: nekik kell megszüntetni az elmélet és gyakorlat közötti feszültségeket, és visszavezetni a tanári közösségeket a tényleges értelmiségi létbe. Ez az érvünk tehát a *tudós tanár* tudományos és közéleti, s ez által társadalmi elismertségének egyik lehetőségéről szól, és a *tanári életpálya-modellbe illeszti* a Pedagógia Doktora fokozat megszerzésének lehetőségét.

**Célcsoportok: oktatásügyi „menedzserek”
(megvalósíthatóság: igazgatás, gazdaság, adminisztráció)**

Manapság az iskolaigazgatók többsége a gazdasági kényszerek miatt inkább menedzser, sőt helyi politikus (grassroot-politics), még ha gyakran muszájból is. Tudományos képzettségük, neveléstudományi felkészültségük gyakran súlyos kívánnivalókat hagy maga után. Egy megfelelően felépített Pedagógia Doktori Iskola segíthetne rajtuk, akkor is, ha világuk az (államilag előírt) adminisztrációhoz, az igazgatáshoz, az oktatás-gazdaságtanhoz, minőségbiztosításhoz stb. kapcsolódik. Vissza kellene állítani az iskolaigazgatók tantestület előtti és külső tekintélyét, amire a Pedagógia Doktora cím elnyerése kiváló lehetőség lenne. (Elterjedésével kinevezési feltétellé is válhatna pl. a helyi önkormányzat politikai szeszélye helyett.) Ez az érvünk az *iskolaigazgatók, oktatáspolitikusok stb. doktori továbbképzésének* lehetőségéről szól, amely egyben utat nyit a kutató iskolák megjelenése felé.

Jelenleg nincs régi értelemben vett *szakfelügyeleti* rendszer, a minőségbiztosítás pedig – bár nagy léptekben halad – még nem tekinthető megbízhatónak. Még a legbonyolultabb ipari értékelési rendszerekben is használják a személyi elbírálás, értékelés előnyeit. Egy ilyen pályán, ahol a *neveltség voltaképpen mindig a humán tényezőkön* múlik, ki az a személy, aki – megfelelő tekintéllyel – érvelni, értékelni tud? A Pedagógia Doktora cím birtokosának tudása ide is illeszkedik. Érvelésünk tehát az *oktatási rendszerek értékelését* (pl. *szakfelügyelők, akkreditációs bizottságok tagjai*) szakirányú minősítettekre (és nem a vállalati életből idetévedt „hozzáértőkre”) bízna.

Kételyek, avagy vanitatum vanitas

Természetesen az angolszász világban is megtörtént az, hogy a kétféle neveléstudományi fokozat együttlélése, versengése nem kívánt mellékhatásokkal járt. Jóllehet többször leírták (*Redden, 2007*), hogy a Pedagógia Doktora jelöltjei másként közelítik meg a célt olyan intézményekben, ahol mindkét fokozatot ajánlják, előfordul, hogy a Ph.D.-nak nagyobb tekintélye van. Ez a más megközelítés több együttműködést kíván a jelöltektől, akik gyakran mások által begyűjtött adatbázisokat elemeznek és egyéni disszertációikat ugyanannak a problémának a különféle aspektusairól írják. A megírt munkák kombinációja így a tényleges probléma átfogó megoldását nyújtja. Ez valóban más megközelítés, mint az adatok (saját kezű) generálása, a tudományos hipotézis felállítása, tesztelése stb. A legerősebb Ed.D.-ket erre specializálódott főiskolák/főiskolai karok ajánlják (például Vanderbilt, Peabody College, Nashville, Tennessee), amelyért – állítólag – érdemes több államon is átutazni. Másfelől, találtak olyan gyenge minőségű disszertációkat is (*Levine, 2005*), hogy rögvest az egész neveléstudományi doktori rendszer megújítását javasolták. Nincs tudomásom arról, hogy összehasonlító vizsgálatok folynának Magyarországon a már többször emlegetett több mint ötszáz neveléstudományi disszertáció minőségéről vagy eljárásbeli karakterjegyeiről (bár kiváló kutatási téma), de valószínű, hogy itt is találhatnánk szintbeli vagy felfogásbeli különbségeket. (Saját akkreditációs munkáim során talákoztam olyan megvédett [nem neveléstudományi!] disszertációkkal, ahol a friss doktornak annyi szakmai publikációja sem volt összesen, amellyel egy jobb doktori iskolában abszolutóriumot kaphatna vagy szigorlatát engedélyeznék – mindez azonban más lapra tartozik). Meggyőződésem, hogy a Pedagógia Doktora fokozat bevezetése lehetőséget nyújtana arra, hogy a nevelés/oktatás világában élő vagy ehhez a területhez kapcsolódó szakemberek vonzó szellemi kitörési lehetőségekhez jussanak. Ugyanakkor jobban kitapinthatóvá válna, hogy a fokozatot szerzett kutató inkább az elmélet vagy inkább a gyakorlat, vagy inkább a kettő egybefonódott megvalósításának kiválósága-e.

Pedagógiai Doktori Iskola indításának javasolt feltételei

Az érveket tovább lehetne gyűjteni, de már az eddigiekből is látszik, hogy egy ilyen gyakorlatközeli Pedagógia Doktora fokozat át- meg átszövi, ugyanakkor integrálja az oktatás világának különféle szintjeit. Legnagyobb haszna azonban mégis az lehetne, hogy a *tudományosság ismerete és tisztelete visszatérne az oktatás színtereire*. Az összes ilyen kutatási eredmény a neveléstudományt gazdagíthatná. Ezért időszerűnek tartjuk és javasoljuk Pedagógiai Doktori Iskola felállítását, a Pedagógia Doktora tudományos cím bevezetését.

A Pedagógia Doktora fokozatot olyan közoktatásban vagy felsőoktatásban, illetve a közigazgatásban legalább öt éve dolgozó mesterfokú diplomás nyerheti el,

aki pedagógiai vagy neveléstudományi doktori iskolában legalább 15 kurzust abszolvál, abszolutoriumot szerzett, megfelel a minimális publikációs követelményeknek, doktori szigorlatot tett, illetve kutatáson alapuló doktori disszertációját megvédte.

Pedagógiai Doktori Iskola olyan egyetemen vagy főiskolán alapítható, amelynek (egyik) fő profilja a tanárképzés, legalább három kara van, és már rendelkezik doktori iskolával. A Pedagógiai Doktori Iskola törzstag oktatóinak és témavezetőinek kiválasztásában a *minősítettség* az alapvető feltétel, tagjai között azonban *életkorra*, (nemre, etnikumra, vallásra) történő hátrányos megkülönböztetés nem tehető. A Pedagógiai Doktori Iskola *törzstagjainak* létszáma minimum hét, maximum 12 fő, akiknek több mint fele *habilitált, főállású egyetemi tanár, illetve Professor Emeritus*. A Pedagógiai Doktori iskola külső vagy belső témavezetője csak minősített lehet.

Végül

Félő, hogy a címben olvasható kérdésre igen kellemetlen válaszokat lehetne/kellene adni. A mélyben rejlő, valódi mozgató erő megnevezése azonban egyszerű: akarni kell! Félre az irigységgel, féltékenységgel, kishitúséggel, bizalmatlansággal! Ha a neveléstudományi szakma számára nem világos, hogy túl szűk a merítési alap, hogy a doktori iskolákban túl kevés MTA doktora működik, hogy jóval több interdiszciplináris felkészültségű, minősített pedagógiai szakemberre van szükség, hogy a több mint ötszáz minősítettnek a kutatói pályán is tevékenykednie kell, az nagy baj. A MAB által eszközölt bezárások és megszorítások már megkongatták a vészharangot. Elkelne a kormányzati segítség is: az elképzelés a tanári életpályamodellbe is beleillik. „Meddig alszol még...?”

Irodalom

- Levine, A. (2005): *Educating School Leaders. Education Schools Project*. New York.
- Poole, B. (2011): Notes on the emergence of Ed.D (Doctor of Education) programmes in the United Kingdom. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1 (1), 44–53.
- Redden, E. (2007): *Envisioning a New Ed.D. Inside Higher Education*.
<http://www.insidehighered.com/news/2007/04/10>
- Shulman, L. S., Golde, C. M., Conklin, B. A., Garabedian, K. J. (2006): Reclaiming education doctorates: a critique and a proposal. *Educational Researcher*, Vol. 35 No. 3. 25–27.
- University Catalogs, Doctor of Education (2010): University of Minnesota.
<http://www.catalogs.umn.edu/grad/gen/edd.html> letöltve: 2011. május 5.

A KRITIKUS-BARÁT MÓDSZER. A KRITIKA MŰVÉSZETE

SIMON GABRIELLA

mentálhigiénés szakember, mediátor,
kritikus-barát
info@legitim.hu

A kritikus-barát (Critical Friend) módszer angolszász területeken az 1970-es évek közepe óta ismert. Az 1990-es évek első felétől elterjedt metódus az oktatási intézmények és az abban dolgozók működésének feltérképezésére, az iskolák fejlesztésére. A kritikus-barát a pártatlan kívülálló szemével, de a folyamatokat belülről is megismerve, a praxis és a protokoll ismeretében ad támogatást, nyújt segítséget, válaszol a hozzá fordulóknak kérdéseire: az iskolavezetőktől a tanulókon át az adminisztratív dolgozókig. A tanulmány célja a módszer és a hozzá tartozó szerep ismertetése azzal a szándékkal, hogy egy lehetséges alternatívát nyújtson a pedagógiai tanácsadás tartalmi megújításához.

A pedagógiai szakmai szolgáltatások – kihívások és válaszok

A közoktatásban az ezredfordulóig a pedagógiai szakmai szolgáltatások intézményei látták el a közoktatási értékelési feladatokat, működtették az információs rendszert és vettek részt a tartalmi modernizáció folyamatainak szervezésében. A pedagógiai szakmai szolgáltatások tisztje a közoktatási intézmények, az ott dolgozó szakemberek számára szervezett szakmai támogatás, szakmai segítség, szaktanácsadás nyújtása. Tevékenységük kiterjed az iskola működtetése során kialakuló problémák orvoslására, emellett szolgáltatásaikat igénybe veheti az iskola vezetése (vezetői szaktanácsadás) és fenntartója is.

Az utóbbi, közel másfél évtizedben már nem csak az önkormányzatok által fenntartott intézmények működnek, hanem az új igények megfogalmazásával együtt, bővülő szolgáltatásokkal nonprofit és forprofit szolgáltató cégek is megjelentek. A pedagógiai szakmai szolgáltatást végző, nem állami és nem önkormányzati fenntartású, de OM azonosítóval rendelkező szolgáltatók között zömmel gazdasági társaságokat, közhasznú társaságokat, felsőoktatási intézményeket, alapítványokat, egyesületeket és magánszemélyeket találunk. Számuk és ezzel részvételük a pedagógiai szakmai szolgáltatásokban az utóbbi évtizedben jelentős mértékben nőtt. Piaci alapon leginkább a mérés-értékelés és a továbbképzések szervezése működik (*Virágné, 2004; Halász és Lannert, 2006*).

Jelen tanulmány célja olyan, hazánkban nem teljesen ismeretlen metódus felkínálása a pedagógiai szaktanácsadás eszközkészletéhez, mely az oktatásban angolszász területeken közel húsz éves praxisra tekint vissza, és amely ötvözi a szakmai módszertani hozzáértést a segítői hivatás szerep elvárásaival. A kritikus-barát módszer pedagógiai tanácsadó gyakorlatba történő bevezetése – amellett, hogy a pedagógiai tanácsadásban egy új alternatívát nyújt – külföldi tapasztalatok alapján elősegítheti a pedagógusok, iskolavezetők önreflexiós képességének fejlődését, hozzájárulhat munkájuk hatékonyabbá tételéhez, intézményük szakmai – szervezeti fejlődéséhez.

A kritikus-barát módszer a pedagógiában

A kritikus-barát módszer ismertetése és alkalmazásának bemutatása többféle tudományágban és gyakorlatban látható. Közös bennük az a szándék, hogy reagáljanak a különböző területeken megjelenő szakmai tanácsadás igényeire, többek között arra, hogy definiálják a módszert és a módszert alkalmazó szakember szerepét.¹ A módszer a pedagógiában egyrészt az elméleti kutatók munkájának támogatásában (akciókutatások), másrészt az intézményi értékelést segítő, megfelelően érzékeny eljárásokban (tanuló szervezetek), valamint a pedagógus szakmai tevékenységének, önreflexiós gyakorlatának facilitáló attitűddel történő segítésében jelenik meg.

Thomas Farrell (2001) szerint – aki a kritikus-barát metódust angol nyelvet tanító kolléganőjének munkáját segítve alkalmazta – a módszert először *Lawrence Stenhouse* említette 1975-ben. *Stenhouse* az oktatásban zajló *akciókutatás* támogatásával kapcsolatban hívta fel a figyelmet a kritikus-barát módszerre. Példájában az egyik tanár a másik munkáját megfigyelve úgy adott tanácsot kollégájának, mint egy barát, és nem úgy, mint egy konzulens. Az eljárásban a cél az akciókutatást végző kolléga reflektív képességeinek fejlesztése volt. Más kutatók az akciókutatásban a teoretikus tudás és a gyakorlat közötti szakadék proaktív áthidalását említik a kritikus-barát módszer céljai között, ahol az oktatásban zajló akciókutatás kutatócsoportja mellett partneri viszonyban tevékenykedik a kritikus-barát. A kritikus-barát eljárás a pedagógiai gyakorlatban, a *kritikai reflektív gondolkodás* fejlesztésében önálló módszerként is megjelenik (*Farrell*, 1998).

Az akciókutatás támogatása mellett a kritikus-barát módszer alkalmazását az 1990-es évektől elsősorban angolszász és amerikai területeken az oktatási intézmények vizsgálatának, átszervezésének, a tanulás–tanítás hatékonyabbá tételének kontextusában látjuk. Olyan iskolákban alkalmazták eljárásként, amelyek magukat *ta-*

¹ Magyarországi említésekben a fogalom egyrészt a kritikus-barát jelzős szerkezetben és az angol elnevezés (Critical Friend) rövidítéseként (CF) jelenik meg. Ehelyütt a kötőjeles magyar elnevezést használom, hogy érzékeltessem a köznapinál szorosabb tartalmi kapcsolatot a jelző és a jelzett szó között. A megnevezés – a kontextustól függően – a módszerre és az azt alkalmazó szakemberre is vonatkozhat.

nuló szervezetekként definiálták, és mint ilyenek felismerték, hogy a tanulás, az iskolai fejlesztés megkívánja az értékelő visszajelzést. Működésük egyik alapeleme az értékelés, mely cselekvésre, korrekcióra ösztönöz. A tanuló szervezet *Peter Senge* (1990) értelmezésében olyan emberek csoportja, akik folyamatosan fejlesztik képességeiket azért, hogy megvalósítsák elképzeléseiket, amelyekkel kapcsolatban mélyen elkötelezettek. Kialakítják saját valóságukat a jelenre történő reagálástól a jövő megalkotásáig (*Senge*, 1990). Az innovatív tanuló szervezetek öt alapelve² közül az egyikről, az *önirányításról* mondja *Senge*: „A szervezetek csak a tanuló egyéneken keresztül tanulnak. A személyes tanulás nem biztosítja a szervezeti tanulást, de nélküle az nem történik meg” (*Senge*, 1990, 139. o.). Az önmagukat irányító emberekről írta a szerző, hogy folyamatosan tanuló üzemmódban élnek. Tudatában vannak saját tudatlanságuknak, hozzá nem értésüknek, valamint a fejlődés lehetséges területeinek – és mélyen magabiztosak. Ez a magabiztosság csak azok számára ellentmondásos, akik nem látják, hogy maga az út, az úton levés a jutalom (*Senge*, 1990). Ez a magabiztosság, belső biztonságérzet lehet az alapja annak, hogy a visszajelzéseket, az értékelést egyéni és intézményi szinten a fejlődés egyik lehetséges eszközeként kezeljük. A tanuló szervezetek – a gazdaság és az üzleti élet világában gyakrabban – a versenyképesség szinonimájaként létező, az oktatás világában azonban még ritkán használt fogalom (*Halász*, 2007).

Senge munkájára *D. A. Schön* (1983) és munkatársa, *Chris Argys* (1978) is hatással volt, amikor a tanuló szervezetek öt alapelvéből a *mentális modelleket* leírta. A mentális modellek mélyen beivódott feltevések, általánosítások, képek és elképzelések, amelyek befolyásolják, ahogyan a világot megértjük és tetteinkben megjelenítjük. Nem mindig vagyunk annak tudatában, hogy ezek hogyan hatnak a cselekedeteinkben, ezért szakmai repertoárunkban alapvető feladat a *reflect-in action* és a *reflect-on action* – a cselekvés közbeni és a cselekvésre való reflektálás (*Schön*, 1983; *Falus*, 2003, 2006) – képességének fejlesztése, amely *Senge* értelmezésében folyamatos nyitottságot is jelent.

A mentális modellek vizsgálata, a mentális sémák átalakítása a kritikus-barát, a konzulens, a szaktanácsadó, a mentor, a coach, a facilitátor szerepével kapcsolatban kérdéseket vet fel: vajon az intézményi alkalmazottak kívánják-e feltevéseik, általánosításaik, nézeteik feltárását, egyáltalán: készen állnak-e erre, szembe tudnak-e nézni velük. Azonosulnak-e az elhivatottság szintjén a munkájukkal, a szervezet céljaival, kívánnak-e folyamatosan tanulni, vagy ennél kevesebbel is beérik? Ki az, aki a szervezet tagjait nézeteikkel szembesíti, szembesítheti? Milyen képességek, felkészültség, eljárás birtokában teheti ezt meg? És ha ez megtörtént, mit tud felkínálni folytatásképpen vagy éppen helyettük? A pedagógus munkájára történő

² Az öt alapelv (*systems thinking, personal mastery, mental models, building shared vision, team learning*) magyarul: a rendszerben való gondolkodás; önirányítás; belső meggyőződés (a tulajdonképpen mentális modellek); a közös jövőkép építése; csoportos (közös) tanulás.

visszajelzés során a megfelelően érzékeny módszer megválasztása sokat segíthet a kívánatos változás igényének kialakításában, a változtatás szakmai támogatásában, a mentális egészség megőrzésében.

Fred Korthagen egy tanulmányában³ a tanárok professzionális identitásának fejleszthetőségét a tanárképzés szempontjából vizsgálta (*Korthagen*, 2004; *Falus*, 2004, 2005, 2006). A jó tanárrá válás keretként bemutatott hagyma-modelljében a tanári személyiség (pszichikus képződmények) egyre mélyülő öt szintjét (*model of levels*) ábrázolja, amely területek a reflexiós gyakorlatban alakíthatóak, fejleszthetőek. A kívül látható szintek: a *viselkedés*, *cselekvés* és a *kompetenciák*. A *nézetek*, *hit*ek a kutatás számára viszonylag új területek. A szakmai *önazonosság* és a *küldetés* rétegeit jelöli meg *Korthagen* olyan belső magként, amelyek a tanároknak a professziójukról alkotott elképzeléseikhez legközelebb visznek. *Swann* (1992) gondolataira utalva jegyzi meg a szerző, hogy a tanár önazonossága, identitása, az önmagunkról alkotott elképzelés az, amely – tekintettel az énvédő mechanizmusokra – a legnehezebben változtatható. Abban, ahogyan a tanárok meghatározzák önmagukat, ahogyan hivatásszemélyiségüket szemlélik, lassú, néha fájdalmas, és viszonylag kicsiny a változtatás lehetősége. A küldetés szintjén adunk értelmet a létünknek, mélyen megélt személyes értékek rejlenek itt, melyeknek nem is mindig vagyunk tudatában. Ahhoz, hogy a professzionális személyiség ezen szintjeivel foglalkozunk, *Korthagen* is felhívja a figyelmet a körültekintő, támogató eljárás szükségességére.

A kritikus-barát módszer iskolai alkalmazásának kikristályosodni látszó céljai, eszközei, alkalmazási területei, a módszert alkalmazó szakember által betöltött szerep tartalma és a vele kapcsolatos elvárások kellően érzékeny, együttműködésre épülő megoldást jelenthetnek a pedagógiai szaktanácsadás módszertani kihívásaira. A metódus segítséget nyújthat az iskolának, a pedagógusnak abban, hogy válaszolni tudjon egyrészt a tanuló szervezetekre jellemző alapelvek közül az önirányítás, a folyamatos visszajelzések, az értékelés magabiztos fogadásának, tulajdonképpen a változtatás képességének egyre aktuálisabb kihívásaira. Másrészt közelebb vihet a pedagógusok mentális modelljeinek megismeréséhez (*Senge*, 1990) és ha lehet, alakításához (*Korthagen*, 2004). Az eljárásban a részt vevők önkéntessége, kizárólag a *feltett* kérdéssel való foglalkozás, a válasz elfogadásának vagy elutasításának lehetősége, a metódus protokollja és a kritikus-barát szerep megkövetelte probléma-érzékenység, az etikai és professzionális követelmények adhatnak garanciát arra, hogy a kritikus-barát módszer a szakmai személyiség legfelsőbb szintjeit körültekintően kezelő, a szervezeti tanuláshoz szükséges belső biztonságérzetet támogató eljárás lehessen.

³ Magyarul: A jó tanár lényegének keresése közben, egy holisztikusabb szemléletmód felé a tanárképzésben (*Korthagen*, 2004).

A módszer nem új, leírásában különféle szempontok, illetve a koncepcionális kidolgozottság eltérő szintjei érzékelhetőek. Vannak, akik a módszer ismertetésénél, értelmezésénél elsősorban a *folyamat szereplőire, az elnevezés tartalmának elemzésére*, a kritikus-barát *tevékenységére* vagy a metódus különböző *jellegzetességeire* helyezik a hangsúlyt. Mások a *különféle tanácsadói eljárások* szereplőivel szembeni eltérő elvárások bemutatására fókuszálnak.

A kritikus-barát módszer alkalmazásában *részt vevő felek* (kettő vagy akár egy csoport) kapcsolatát *Farrell (2001)* együttműködő emberek viszonyaként határozza meg, ahol az eljárás – a tanítás és a tanulás minőségének javulása érdekében – a megbeszélést és a reflektivitást támogatja. A kritikus-barátság elköteleződés, mely a beszélgetést, a kérdezést, akár a konfrontálódást is bátorítja, bizalomteljes kapcsolat a tanítás tervezése, megvalósítása és értékelése céljából (*Hatton és Smith, 1995*). Olyan közös alkotás, melyben két vagy több személy egymást kiegészítő kompetenciái lépnek interakcióba azért, hogy megalkossák azt a megértést, amelyet azelőtt senki más nem tudott, és amelyet ők sem lettek volna képesek létrehozni egyedül (*Schrange, 1990, id. Farrell, 2001*).

Az értelmezések másik csoportja az *elnevezésben* rejlő, egymást kizáró fogalmak tartalmának kibontásával, a szavak jelentése közti kapcsolat természetének feltárásával foglalkozik. Széles körben elterjedt az a meghatározás, amely az elnevezésben látható ellentétre, látszólagos ellentmondásra, az oxymoronra hívja fel a figyelmet. Eszerint: „A kritikus-barát erőteljes fogalom a benne rejlő feszültség miatt. A barátok magas fokú, feltétlen pozitív megbecsülést idéznek elő bennünk. A kritikusok – első látásra legalábbis – feltételes negatív és türelmetlen elégtelenségérzést jeleznek. Talán a kritikus-barát van a legközelebb ahhoz, amit igaz barátságnak tekintünk: a feltétel nélküli támogatás és a feltétel nélküli kritika házasságához” (*MacBeath és Jardine, 1998, id. Swaffield, 2004, 6. o.*).

Swaffield (2004) szerint a két szó juxtapozíciója kétségtelenül feszültséget teremt, mely a tökéletes barát és a tökéletes kritikus közötti kontinuum egyensúlyi pontjának tekintendő. *Watling és munkatársai (1998)* a kritikus-barátot úgy definiálják, mint aki megfelelő egyensúlyt teremt a támogatás és a kihívás között. A kapcsolat komplex, dinamikus, mely a kritika és a barátság, a támogatás és a kihívás között folyamatosan alakul, formálódik. A viszonyt ezért *Swaffield* nem egy kontinuumon, hanem három dimenziós térben ábrázolja, ahol a közös pontból induló barát és a kritikus mellett a harmadik irányt az idő jelöli ki. A *kritikus* szó jelentése *Farrell (2001)* szerint inkább a szó eredeti görög jelentésére utal, amely elkülönülést, jó ítélőképességű, éles elméjűt jelent.

Costa és Kallick meghatározásában a *tevékenységre* fókuszál (*Costa és Kallick, 1993*). Ahogyan az elnevezés is jelzi, a kritikus-barát bizalmas barátként definiálható, aki provokatív kérdéseket tesz fel, olyan adalékokkal szolgál, melyeket érdemes egy másik lencsén keresztül megvizsgálni, és úgy nyújt kritikát valakinek a munkájával kapcsolatban, mint egy barát. A kritikus-barát időt szán arra, hogy

teljességében megértse a bemutatott munka, a produktum kontextusát és az eredményt (*outcome*), amely felé a személy vagy a csoport halad. A barát a közbenjárója a munka sikerének. *Costa* és *Kallick* tanulmányukban⁴ azt írják: „Minden tanulónak – és minden oktatónak is – szüksége van egy bizalmas személyre, aki provokatív kérdéseket tesz fel, vagy segítő kritikát nyújt” (*Costa és Kallick, 1993, 49. o.*). Az optikai metaforánál maradva, a kritikus-barát olyan, mondják a szerzők, mint aki folyamatosan arra készlet, hogy különböző lencséken keresztül vizsgálódjunk, ahelyett, hogy azonnal a megfelelő szemüveget adná a szemüveg tulajdonosának. Így egy szubjektív szemléletet, tudást is megkíván, azét, aki tudja, hogy *számára* melyik lencse felel meg a legjobban. A kritikus-barát szerepének megvilágításában a különböző szerzők, ahogyan *Swaffield* (2004) utal rá, gyakran alkalmaznak olyan metaforákat, melyek a megváltozott nézőpontot hivatottak vizuális konnotációkkal érzékelhetővé tenni.

A fogalom meghatározásában a tanácsadói eljárás különböző szereplőivel szembeni *elvárások* szerint világítja meg a kritikus-barát tevékenységét *Swaffield* (2004). A kritikus-barát kompetenciái szerinte az iskolai fejlődést támogató jellegzetességeiben hordoznak valamit a tanácsadó, a felügyelő, a mentor, a coach, a konzulens készségeiből. Azoktól viszont bizonyos vonásokban különböznek is. A tanácsadó és a felügyelő (*advisor, inspector*) a helyi intézményi vezetés alá tartozik, ami meghatározza a feladatkörét. A coach például sokkal direktívebb, a kritikus-barát inkább a folyamat előremozdítója, facilitálója. Szerepe tartalmában a *consultant*, a *counsellor* és a mentor szereppel mutat rokonságot, de míg a mentori viszonyban a mentor és a tanítvány nem egyenrangú viszonya érvényesül, addig a kritikus-barát megjelenése felnőtt–felnőtt kapcsolatot feltételez. Segítő, támogató attitűdjében a mentor és a facilitátor attitűdjére is emlékeztet, de mindegyiktől egy kissé különbözik is. A mentor például személyes kapcsolatot tart fenn a mentoráltjával, és felelősségi körébe tartozik annak fejlődése. A coach és a mentor korábban szerzett már tapasztalatokat azon a területen, amelyen a vele kapcsolatban álló személy dolgozik, *Swaffield* (2004) szerint a kritikus-barátok szempontjából ez nem feltétlenül szükséges. Legközelebb a konzulens (*consultant*) szerep áll a kritikus-barátéhoz, természetesen megszorításokkal. A konzulens feladataival történő meghatározás a szerző szerint azért is szerencsés, mert a szakirodalom kevés kritikus-barát szerep-meghatározást ismer.

Érdemes röviden utalni a terminológiával kapcsolatban arra, hogy bizonyos kifejezések használata az irodalomban nem egységes. Ahogyan a kritikus-barát eljárással kapcsolatban egyelőre nem teljesen tisztázott, hogy *ez szerep* (tartalommal és elvárásokkal) és/vagy pontosan meghatározott *módszer* (célokkal, eszközökkel, alkalmazási területtel és leírható tapasztalatokkal), úgy a szolgáltatást, módszert igénybe vevők státusza sem definiált. Az általuk alkalmazott eljárás menetének le-

⁴ Magyarul: A kritikus barát lencséjén keresztül (*Costa és Kallick, 1993*).

írásakor *Costa* és *Kallick tanuló*nak hívja a megrendelőt, a problémagazdát, akit nevezhetünk ügyfélnek, kliensnek is. *Swaffield* (2004) a szolgáltatást igénybe vevőjét szintén kliensként is említi, bár megjegyzi, hogy erre a személyre egyelőre nincs kielégítő meghatározás a szakirodalomban. Tanulmányában végül „iskolai kollégának” (*school colleague*) nevezi el a klienst, mivel a módszer alkalmazása iskolai kontextusban terjedt el. Az angol nyelvű megfogalmazások egy részében a kritikus-barát, mint személy *alkalmazása* szerepel. *Costa* és *Kallick* a kritikus-barát szerepéről, sőt, a kapcsolat természetére utalva *kritikus barátságról* (*critical friendship*) ír. Náluk ez tehát egy szerep, megfelelő szereprepertoárral, formalizált módszerrel. Ugyanakkor más szerzők elemzéseiben (de *Costa* és *Kallick* tanulmányában is) a kritikus-barát, mint *módszer leírása* is megjelenik.

A kritikus-barát módszer alkalmazója tehát olyan személy, aki a nevelési-oktatási beavatkozásokban és döntésekben segítheti a tevékenységet végző vezetőket, pedagógusokat, vagy az ilyen intézményben tanulókat, dolgozókat. Értékelő, érzékeny kritikát, észrevételeket fogalmaz meg a kliens számára: a tanulóknak, tanárknak, adminisztrátoroknak, illetve ezek csoportjának. Segít más nézőpontból vizsgálni a helyzetet, a munkát, a produktumot, osztálytermi szituációkban vagy stábmegbeszéléseken, illetve szervezetfejlesztés alkalmával. A kritikus-barát a kívülálló nézőpontjából veszi figyelembe az egész összefüggésrendszert, segít fontos mozzanatok meglátásában másfajta nézőpontból, mielőtt visszajelzést adna. Arra ösztökél, hogy a kliensek pontosan fogalmazzák meg érveiket a döntéseik mellett, és, bár fő célja a támogatás nyújtása, nem tart attól sem, hogy kérdésekkel szembesítse őket, azért, hogy az intézményből szemlélve, de új nézőpontot felkínálva segítse a szakmai személyiséget és az iskolát a fejlődésben.

Szükséges ismeretek, tudás, készségek

A következőkben a kritikus-barát kompetenciáit, szerepének tartalmát és a kritikus-barát módszer bemutatását a tudományos szakirodalom, az elméleti kutatások áttekintése, a gyakorló pedagógusok tapasztalatainak összegzése és a gyakorlaton alapuló modellek ismertetésén keresztül oldjuk meg.

A kritikus-barát munkája – maga a kritikus – barátság (*Costa* és *Kallick* megfogalmazásában) – a *bizalomépítéssel* kezdődik. Arra van szükség – mondja *Costa* és *Kallick* (1993) –, hogy a csoport biztos legyen abban, hogy a barát

- tisztában van a kapcsolat természetével, azt nem megítélésre, ítélezésre használja
- figyel, tisztázza az ötleteket, bátorítja az egyediséget
- időt szán arra, hogy megértse, mi az, amit lát, amit bemutattak neki
- értékes kritikát nyújt, és kizárólag felkérésre, becsülettel válaszol a neki feltett kérdésre, felvázolt problémára
- maga is hozzájárul a munka sikeréhez.

A kritikus-barát módszer alkalmazásához szükséges *kompetenciák* bemutatásán kívül Swaffield (2002) tanulmányában a befolyásoló tényezőknek további négy elemét emeli ki: a klienst vagy kollégákat, akikkel a kritikus-barát dolgozik; a kapcsolat minőségét; az iskola szervezeti sajátosságát és a munka sajátos körülményeit. A kritikus-barát kompetenciáit Myers és Richardson (2001) nyomán négy csoportban írja le: önmaga irányítása; a tanulási folyamat segítése; a szervezeten belüli vezetés és irányítás; mások támogatásának és fejlesztésének képessége. Külön említi a kritikus-barát szerepének hangsúlyozásához szükséges tudatosságot, lelkiismeretességet, a megfigyeléshez elengedhetetlen képességek fontosságát, az osztálytermi tanulási tevékenység támogatásához szükséges megfigyelési adatok nyújtásának képességét és hangsúlyozza a munkatársak közötti folyamatos kapcsolattartás segítését. Kiemeli, hogy a kritikus-baráttal dolgozóknak is vannak előfeltevései, megelőző tapasztalatai a kapcsolat természetéről, ezért a viszonyra a munkatársak előzetes elképzelései is hatással lehetnek.

Az iskolában dolgozó klienssel vagy a kollégákkal való viszonyában a kritikus-barátnak el kell tudnia dönteni a kérdést, hogy kinek is a barátja. MacBeath (1998) nyomán, a munka hatására, hatékonyságára utalva Swaffield (2002) válasza: ez attól függ, hogy kiének látszik. Schein (1997) nyomán a kliensek alaptípusait Swaffield aszerint különíti el, hogy a kritikus-barát kikkel milyen kapcsolatba kerül tevékenysége közben. A kialakuló kapcsolatokat a státusz, az életkor, a nem, az etnikai hovatartozás és a tapasztalatok is befolyásolják.

Harmadik befolyásoló faktor a *kapcsolat fejlődése* és a kapcsolat időtartama. Az elfogadásra, a tiszteletre és a megértésre alapuló munkakapcsolat kialakítása időt vesz igénybe. A kritikus-barát egyrészt igyekszik a megfelelő interakciót kiépíteni, másrészt erre rászánja a szükséges időt.

Negyedsorban az *iskola*, mint egész megjelenése és a változásra való hajlandósága befolyásolja a helyzetet. Az iskola fejlődésre való képességén kívül a kutatásra és a reflexióra való nyitottság, a szervezeti állapot, a munkatársak közötti viszony és a külső szervezetek nyomása (például az iskola teljesítményének megítélése) lesz kihatással a kritikus-barát eljárásra.

Az ötödik faktort a kritikus-barát munkájának sajátos körülményei, a *megbízás keretei* jelentik, vagyis az, hogy munkájára milyen célból, kinek van szüksége. Néhány szóban itt érdemes arra is kitérni, hogy az iskolák – Swaffield (2004) tapasztalatai szerint – nem mindig és nem azonnal működtek szívesen együtt a kritikus-baráttal. A bizalom, az együttműködési hajlandóság ugyanis nem teremthető meg azonnal, és hiánya sem mindig tudható be a kritikus-barát képességei hiányának. Milyen tényezők biztosítják tehát végső soron az együttműködést? Egyfelől, ha jó tapasztalatokat szereztek a kliensek, ha személyesen megbizonyosodtak arról, hogy érdemes a kritikus-baráttal együtt dolgozni, másfelől az idő is fontos tényező. Az egyik brit példa leírásában megemlítik még az iskola vezetésének elköteleződését és az LEA-t (*Local Education Agency*), az állami fenntartású általános és középis-

kolák működtetéséért helyi szinten felelős szervezetet, amely hivatalos formában támogathatja a kritikus-barátok iskolai tevékenységét. (A jó viszony megteremtésének nehézségeiről lásd még *Seaton*, 2006).

Szakirodalmi példák és gyakorlati tapasztalatok alapján *Swaffield* (2004) javaslatot fogalmazott meg, hogy ki lehessen kritikus-barát:⁵

- hivatalos engedélye van a tevékenység végzéséhez, a „segítéshez”
- a helyzetet kívülállóként figyeli
- megbízható
- politikailag semleges
- széles és mély, a tárgyhoz tartozó ismerete és tapasztalata van a megérteni kívánt helyzettel kapcsolatban
- a feladat közben tartásához világos nézőpontot alakít ki, kijelöli a határokat és azokhoz ragaszkodik
- a személyes támogatáson és a professzionális kihíváson keresztül tartja egyensúlyban a barátságot és a kritikát
- motivál és biztat
- inkább facilitáló mint reaktív, kérdéseken és visszajelzések nyújtásán keresztül kommunikál
- alaposan ismeri az eljárások, a folyamatok megváltoztatásának összetettségét
- elkötelezett a munka sikerében
- érdekelt az eredmények és a munka hatékonyságában, tisztában van azzal, hogy ez sok emberre van hatással
- megkísérli, hogy a kliensek önmagukkal elégedettebbek és képzetebbek legyenek önmaguk fejlesztésében
- tranzakcióanalitikus nézőpontból felnőtt–felnőtt kommunikációra törekszik
- akire úgy lehet tekinteni, mint egy oktatási műgyűjtőre és kritikusra.

A kritikus-barát szerepével kapcsolatos elvárások, követelmények professzionális és személyes kompetenciákat is tartalmaznak. Felfedezhetőek bennük tudásra, képességekre és attitűdökre vonatkozó elvárások is. A kritikus-barát feladatának sikeres ellátásához szükséges kompetenciákat *Falus* nyomán (*Falus*, 2005, 2009) a szükséges ismeretek, tudás, azaz a *kognitív kompetenciák*, a munka elvégzéséhez szükséges képességek, azaz a *funkcionális kompetenciák* és viselkedésbeli, attitűdökkel kapcsolatos, vagyis a *szociális kompetenciák* együtteseként értelmezem, amelyek megléte teszi lehetővé az eredményes tevékenységet.

A kritikus-barát *kognitív kompetenciáit* magas fokú szakmai és szakértői képzettség, pedagógiai és mesterségbeli tudás, valamint a folyamat sajátosságainak ismerete jellemzi. A folyamatot, a munkát, a produktumot kritikai analízisnek veti alá, professzionális reflexiót alkalmaz, konstruktív visszajelzéseket ad.

⁵ *Swaffield* a csoportosítást nem végezte el a kompetenciák mentén, itt a felsorolását adom közre.

A kritikus-barát munkakörnyezetében számos *funkcionális kompetenciát* tud demonstrálni. Ilyenek a rálátás, a figyelem, a meghallgatás, a problémamegoldás képessége. Képes az aktív hallgatásra és gondolatainak tiszta, világos megfogalmazására. Kommunikációjában megjelenik a kérdezni tudás képessége: olyan provokatív kérdéseket tesz fel, amelyek a megrendelőket támogatják elvárásaik és szándékaik tisztázásában, meghatározásában. Bátorítja a hatékony problémamegoldást. Nem ítélkezik, érzékeny, kritikus visszajelzést ad, amelyre a kliens válaszolhat, így nem kerül védekező szerepbe. Kérdéseivel teszi érzékelhetővé a problémát⁶. Aktívan nem működik közre a megvalósuló munkában, az ellentétek feloldásában nem közvetít. Másokkal való viszonyában hatékony egyensúlyt tart fenn a támogató barátság és a kritikai analízis között. Úgy nyújt támogatást és jeleníti meg a pedagógusi munka szakmai és személyes, a szakmai személyiséggel szorosan összefüggő oldalát, hogy közben elkerüli a bevonódást. Tudatában van annak, hogy ha a szerepe által kijelölt hatáskörét túllépi, a bizalmat kockáztatja. Felfokozott helyzetekben sem védekező, sem támadó viselkedést nem vesz fel (*Van der Velden et al.*, 2009). Figyelembe véve, hogy a kritikus-barát módszer alkalmazásakor maga a kapcsolat is folyamatosan változik, a szükséges szakmai kompetenciák a kapcsolatot irányító, a változáshoz alkalmazkodó képességek meglétét is jelentik.

A kritikus-barát – amellet, hogy alapvetően tanár –, képzett segítő is (*Swaffield*, 2004). Bonyolult és nehéz helyzetekben nem veszíti el a kontrollt, kiemelkedő diplomáciai és *szociális kompetenciákkal* is rendelkezik. Szociális kompetenciái között a segítői attitűdök a legjellegzetesebbek. Ismeri saját erősségeit, gyengeségeit és korlátait is, képes az önreflexióra és akár önmaga korlátozására is. A kritikus-barát és a kliens viszonya egyenrangú felek között jön létre, amelyre a pedagógiai támogató kapcsolatokban leírt segítő kliens interakciók ismérvei lehetnek irányadók. A kapcsolat jellemzője a bizalom, a nyitottság és az elismerés. A kritikus-barát felelőssége a produktum optimális megvalósulásában rejlik. Miközben feladata a visszajelzés, egyben támogató barát is, hangvétele egyszerre kritikus és baráti. A kritikus-barát szereppel kapcsolatban megjelenő *ellentmondásokat* a közelség–távolság (close–distance) tartásának képességével, a kritikus-barát interaktív kapcsolatrendszerének összetettségével, szerepének komplexitásával is megvilágíthatjuk. Képes az önkorlátozásra, akkor ér munkája végére, amikor szerepe nélkülözhetővé válik. Azon dolgozik, hogy feladatát, mint kritikus-barátét, feleslegessé tegye.

⁶ Az angol nyelv erre a fajta visszajelzésre számtalan kifinomult fordulatot ismer. *Costa és Kallick* (1993) a kritikus-barát eljárás minden általuk javasolt lépéséhez ajánlanak támogató, problémafeltáró kérdéseket. *Farrell* (2001) tanulmányában bemutatja az órát megfigyelő kritikus-barát kolléga jegyzeteit, kérdéseit.

A módszer alkalmazása

A kritikus-barát eljárás áttekintése többféle szempont alapján lehetséges. Megkísérelhetjük a leírást aszerint, hogy *ki*, milyen végzettséggel és kompetenciákkal lehet kritikus-barát. Szempont lehet, hogy *kiből* válik kliens, vagy az *alkalmazási terület* szerint mely iskolai problémák, helyzetek, feladatok megoldásában, milyen cél érdekében veszik igénybe az eljárást és milyen eszközöket alkalmaznak a folyamatban.

Az angol – amerikai szakirodalom alapján kritikus-barát – felkészítő képzést követően – tanári tapasztalatokkal rendelkező szakember lehet. A módszert képzett *külső szakemberek* mellett, főleg amerikai példákban, *iskolai szakmai csoportok*, tanár kollégák alkalmazzák, szintén megfelelő felkészítő képzés elvégzését követően. Körülbelül hat főből álló kritikus-barát *csoport* is végezheti ezt az eljárást, rendszeres időközönként találkozásként (Costa és Kallick, 1993; Kelley, 2007). Ez a metódus a tanárokat abban segíti, hogy tapasztalataikat megosszák és egymás gyakorlatát mélyebb szinten is megértsék. Ugyanezen okból, valamint az elszigetelődés megelőzésére, adminisztrátorok is létrehozhatják saját kritikus-barát csoportjukat, ajánlja a Costa és Kallick szerzőpár. A cél a munkára történő, egyszerre kritikus és támogató visszajelzés nyújtása.

Kliens lehet egyetlen személy, tanuló, tanár, iskolavezető vagy munkatársak csoportja is (Swaffield, 2004). Kliens nem csak a megrendelő, hanem mindenki, aki kapcsolatba kerül a problémával, a megfogalmazott kérdéssel. Intézményvezetők is lehetnek egymás kritikus-barátai, természetesen megfelelő felkészítést követően, a vezetői és a kritikus-barát szerepet következetesen elkülönítve egymástól. Lényeges szempont, hogy mód lehessen megválasztani, kivel dolgozik együtt (kivel *tud* együtt dolgozni) az intézmény, a kolléga.

Alkalmazási terület szerint a kritikus-barát módszert Costa és Kallick (1993) szakértői tevékenységének keretében oktatási intézmények vették igénybe, az iskolák újra-strukturálására és tanácsadásra. A szakértő-szerzőpár eljárásában, attól függően, hogy ki és milyen célból kéri fel, más és más terület jelenik meg a vizsgálat tárgyaként. A kritikus-barát az osztályteremben a tanulók különböző tevékenységeire fókuszál, a tanári szervezetben tevékenységét a pedagógusok arra vehetik igénybe, hogy megtervezze és reflektálja személyes szakmai fejlődésüket. Az iskola a vezetés döntéseinek előkészítésében és azok felülvizsgálatában is alkalmazhatja a kritikus-barát metódust. Swaffield (2004) tanulmánya iskolai fejlesztésben részt vevő, és ebben a tekintetben hálózatként működő oktatási intézményeket mutat be. Az iskolák a gyakorlatban egy-egy kritikus-barátot fogadnak, és a fejlesztés érdekében a kritikus-barátok észrevételeiket megosztják egymással.

A kritikus-barátok szakértelmét, kompetenciáit az osztálytermi megfigyelések, vezetői döntés-előkészítés és az iskolai alkalmazottak csoportmunkájának segítése mellett ma már sok helyütt felhasználják az intézményi önértékelésben is. Az intézményi önértékelésben – és ez a hazai tapasztalatok függvényében is megfonto-

landó – a számszerűsíthető adatok mellett kvalitatív kutatási eredmények is bemutatásra kerülnek, annyi kutatásba bevont személy (ilyenek a kritikus-barátok is) visszajelzésével, amennyi csak lehetséges.

Összegzésként elmondható, hogy a kritikus-barát szakmabeli, független szakember, de a vizsgálni kívánt iskolának, oktatási intézménynek nem tagja (ez alól a kritikus-barát csoportok kivételek). Rendelkezik a segítő hivatás attitűdjével, ismeri a segítés módszereit. Nem csak tanári végzettsége, hanem gyakorlati tapasztalatai is vannak mind a tanítás, mind a pedagógiai szaktanácsadás területén. Ha a kritikus-barát módszer iskolavezető mellett kerül alkalmazásra, szerencsés, ha a kritikus-barát maga is vezető. A státuszbeli függetlenség mellett lényeges, hogy semmilyen módon ne vonódjon be a pedagógus közösség, az iskola és annak intézményi kapcsolatrendszerébe, életébe, őrizze meg pártatlanságát. Munkáját személyes felkérés és intézményi megrendelés alapján is végezheti, de a szakirodalomban említett, nagy számban létező, önszerveződő kritikus-barát csoportok például rendszeresen tartanak találkozókat megrendelés nélkül is. A kritikus-barát módszer célja az egyén szakmai fejlődésének elősegítése, de megrendelés, megkeresés alapján segítheti az intézményi értékelést, az intézményi átalakulást, vagy az intézményvezető munkáját is. Feladata végzésekor szakmai és megfelelő segítői kompetenciákkal kapcsolatos elvárások is megjelennek. Rendelkezik a pedagógiai szaktanácsadás módszereivel is. Szemléletében és eljárásában újszerű, hogy bár széles értelemben a változás, a változtatás elősegítése a feladata, a kritikus-barát törekszik a bizalom megszerzésére, önmaga elfogadtatására, a tájékozódás érdekében igyekszik jó kapcsolatokat kiépíteni, tevékenységében a támogató odafordulás attitűdje jellemzi. Lényeges szempont, hogy a tanácsadás és bírálat eszközei helyett az egyenrangú kapcsolatban megnyilvánuló, szakmai alapokon nyugvó bizalmi viszony kiépítésre törekszik. Ebből következően eszközei között hangsúlyosan szerepel a jó kérdések feltevésének képessége, ti. fő célja a *nézőpontváltás* előidézése. Alkalmazza a pedagógiai tanácsadói munkából és a kvalitatív kutatási módszerek révén is ismert megfigyelést, a személyes konzultációt, a dokumentumelemzést, az egyéni, csoportos, vagy fókuszcsoportos interjúk készítését, a kötetlen megbeszéléseket, mindazt, amit a kliens érdekében, illetve feladatának elvégzéséhez szükségesnek lát.

Külföldi és hazai példák, jó gyakorlatok

A kritikus-barát eljárás, mint láttuk, leginkább az iskolai fejlesztések alkalmával, illetve (ettől nem függetlenül) az egyének szakmai fejlődésének segítésében és az iskolavezetés támogatásában képzelhető el (*Swaffield, 2007*). A módszer többféle protokoll szerint jelenik meg, közös jellemzőjük a segítő attitűd mellett olyan eljárások alkalmazása, amelyek elősegítik az egyenrangú, felnőtt – felnőtt kommunikációt, a kliensek elfogulatlan, nyílt, bizalmon alapuló részvételét a folyamatban, és ezáltal a támogató kritika megfontolását. Segítenek megteremteni a változáshoz,

változtatáshoz szükséges légkört, amelyben a szakértői észrevételek úgy kerülhetnek elfogadásra, épülhetnek be a pedagógus gyakorlatába, hogy a kívánt fejlődés tartós legyen.

Iskolák újrastrukturálását célzó szakértői munkájuk közben a *Costa és Kallick* (1993) három pillérré támaszkodott. Ezek: a megfelelő kérdések feltétele, a szükséges információk, adatok összegyűjtése és folyamatos fókuszálás a saját tevékenységre. A kérdésekre adott válaszaikban a szakértők a lehető legvilágosabban, új nézőpontok segítségével igyekeznek megvilágítani a tanulási teljesítmény alakulásának okait. *Swaffield* a majd egy évtizeddel későbbi, de a *Costa és Kallick* nyomán működő brit gyakorlat sajátosságait a következőkben írta le: provokatív kérdések feltétele, adatok, tények szolgáltatása és kritika nyújtása⁷ (*Swaffield*, 2004) – tegyük hozzá: a bizalom alapján. Mivel a kritika koncepciója gyakran negatív megítélés alá esik, hiszen azt sokan az ítélkezéshez kapcsolják, szükséges hozzá a barátság, a bizalom megléte mellett az eljárás formalizáltsága. *Costa és Kallick Benjamin Bloomra* (1956) hivatkozik, amikor kifejti, hogy a kritika valójában az értékelés része, a gondolkodás legmagasabb rendű működése.

Costa és Kallick által alkalmazott eljárásban a kliens, például egy tanár kolléga, bemutatja az alkalmazni kívánt új eljárását, módszerét vagy egy technikát, amellyel kapcsolatban visszajelzést szeretne kapni. A kritikus-barát tisztázó kérdéseket tesz fel, hogy megértse a kontextust, amelyben az eljárás alkalmazásra kerül. A kliens (tanuló) megnevezi a megbeszéléssel kapcsolatos elvárásait, így marad a kezében a visszajelzés kontrollja. A kritikus-barát megfogalmazza, mi lehet lényeges, fontos a bemutatott eljárással kapcsolatban, majd újabb kérdéseket vet föl és új perspektívákat ajánl a tanulónak, más megvilágításba helyezi a bemutatott módszert. A megbeszélés során mindkét fél észrevételeket tesz és jegyzeteket készít. A tanuló (kliens) a megbeszéléssel kapcsolatban reflektál a felmerült szempontokra és kérdésekre. A kritikus-barát a megfelelő eredmény elérése érdekében javaslatokat, tanácsokat vet papírra. Ez a módszer abban különbözik az értékelő eljárástól, hogy a tanuló reflektálhat a visszajelzésekre, azonban nem szükséges megvédenie munkáját, álláspontját, azaz nem kényszerül védekező szerepbe.

A kritikus-barát csoportokat (*Critical Friend Groups*) az Egyesült Államokban az *Annenberg Institute for School Reform* mutatta be a kilencvenes évek első felében (*Kelley*, 2007). A csoportokban speciális képzés után a tanárok saját tudásuk konstruálójává váltak, így jobban megértették egyrészt, hogy ők hogyan tanítanak, másrészt azt is, hogy miként tanulnak a diákok. Az eljárás eredményeként az egyenrangú kommunikáció, a résztvevők közötti kollegiális hangnem és a támogató légkör jelent meg kiemelkedő mértékben. *Kelley* tanulmányának publikálása idején több mint 1500 iskolában, 35 000-re becsülték a módszert alkalmazó tanárok, előjárók, egyetemi professzorok számát. A kollegiális dialógus alapvető formája

⁷ Angolul: asking provocative questions, providing data, and offering critiques.

minden eljárásban azonos, de nem minden elemében hasonlít a *Costa* és *Kallick* által felvázoltakhoz. A csoportok társ-megfigyelések *mellett*, azt követően használják a konzultációs eljárást. Lényeges különbség, hogy a téma gazdája nem vesz részt a csoportmegbeszélésben, azt a facilitátor, a kritikus-barát vezeti. A szerepeket csoportszabályokban rögzítik. A probléma felvetője, a téma bemutatása és a kulcskérdés megfogalmazása után, jegyzeteket készít. A körön kívül ülve figyeli a csoport résztvevőinek visszajelzéseit – még csak szemkontaktust sem létesíthet velük –, melyek hangvételükben és így tartalmukban is formalizáltak. A megbeszélés végén a témagazda reagálhat a kapott visszajelzésekre.

Magyarországon jelenleg még nem túlságosan széles körben terjedt el a kritikus-barát módszer. A szervezetfejlesztésben, elsősorban a vezetők támogatásában, továbbá az intézményértékelésben jelent meg. A kritikus-barát módszerről a szakirodalomban jellemzően programok ismertetése, bemutatása mentén tett rövid említéseket találhatunk.

Baráth Tibor, a Comenius 2.1 program *Európai Önértékelés Modell iskolai oktatás minőségének értékelése (2004–2005)*, *Híd a határok fölött – a minőségfejlesztés iskolai gyakorlatának megosztása a dél- és kelet-európai országok között* c. projekt magyarországi koordinátoraként az intézményi önértékelés részeként mutatta be a kritikus-barátot, mint az iskola önvizsgálatát ösztönző külső szakembert.

2006–2007-ben egy akciókutatás, a *HóGu program* folytatásaként, 70 órás elméleti és 60 órás gyakorlati-feldolgozó tanfolyam keretében zajlott hazánkban kritikus-barát képzés.⁸ A kurzus olyan, elsősorban pedagógus végzettségű segítők felkészítésére vállalkozott, akik kívülállóként kapcsolódnak be az iskolai munkába, és ott egyfajta katalizátor-szerepet töltenek be. Jelenlétükkel, saját nézőpontjukkal új szemszögből közelítik meg a felmerülő problémát, elindítják a megoldás folyamatát, mindvégig megőrizve kívülálló szerepüket. A képzést *Makai Éva* vezette, és főként az iskolai vezetők segítésére, a szervezetfejlesztésre fókuszált. A tréning a kritikus-barát szerep azon aspektusára támaszkodott, amely az iskoláknak döntéseik artikulálásában, a kihívásokra való megfelelésben, a várt eredmények megfogalmazásában segít. Felhívva egyben a figyelmet az alig vagy belülről nem látható problémákra, miközben, a munka részeként, az iskolai célokat a kritikus-barátok is megértik. A programban, a képzésen túl, kísérletképpen kritikus-barátot kérő intézmények – többnyire, de nem kizárólag –, alternatív pedagógiai program alapján működő általános és középiskolák vettek részt. A képzésről, valamint a tapasztalatról a szervezők honlapjukon számolnak be.

Az LfL módszer (Leadership for Learning) meghonosítására hazánkban is létezik példa a budaörsi *Illyés Gyula Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola-*

⁸ 2005 tavaszán az Mh Líceum Alapítvány, az International Language School Alapítvány és a Független Pedagógiai Intézet közös kezdeményezésére kezdetét vette egy speciális akciókutatás, a HóGu program. Ennek folytatásaként jött létre a kritikus-barát képzés, melyet a szerző is elvégzett. Bővebben: URL: <http://www.hogu.hu/>

ban. Ehelyütt az iskolavezetés értékelésénél alkalmaztak vezetői kritikus-barát eljárást (lásd: *Molnár, 2007*).

A kritikus-barát szerepet a mentorképzés kapcsán, a mentorok sajátos feladatai között említi *Kotschy Beáta* az egri Eszterházy Károly Főiskolán (*Kotschy, 2010*). A huszonegy kulcsmutatóra épülő komplex intézményértékelési modell, a *STEP 21* módszer tanóra-diagnosztikai eljárásrendje külső szakember, döntően kritikus-barát segítségével veszi igénybe a tanóra megfigyelése, elemzése-értékelése, valamint a visszacsatolás és a fejlesztés megtervezésében (*Monoriné, 2010*). A módszer olyan értékelési keretrendszer, amely helyzetfeltárás után fejlesztő visszajelzésre alkalmas bármely iskolafokon. Az eljárás folyamán a kritikus-barát a visszajelzést kérő pedagógus mellett a folyamatban részt vevő diákokkal is eszmecsere folytat, számszerűsített és szöveges értékelést is nyújt. Elemzésében sztenderd minőségmutatók (ún. dinamikus sztenderdek), indikátorok segítik. Ezek mentén ad a pedagógus számára egy fejlesztési folyamat végén értékelő elemzést, vagy egy pályaszakasz lezárásakor teljes pedagógusprofil, illetve fejlesztési célokat javasol. A fejlesztési folyamat nyomon követését többféle módszer is biztosítja. A kritikus-barát eljárást ebben a rendszerben maga a szabályozott folyamat határozza meg, a kritikus-barát módszerei a helyzetfeltárás, fejlesztő visszajelzés, összegző értékelés céljai mögött sejlének fel.

A példák alapján úgy tűnik, hogy az eljárás vagy egy program részeként, ahhoz szervesen kapcsolódva jelenik meg, vagy önállóan alkalmazva egy-egy szakember szakmai eszközkészletét bővíti. A magyar említések némelyike hivatkozik nemzetközi előképre, azt ülteti át a helyi viszonyokra, de a módszer még nem gyökeresedett meg a hazai gyakorlatban. A megjelenések egyelőre elszigeteltek, inkább egyéni szakmai érzékenységről, vagy a programok esetében nemzetközi kapcsolatok megtéréről tanúskodnak.

Összefoglalás

Az iskolák tanulószervezetté válásában fontos tényező a hatékonyság, az eredményesség és a versenyképesség biztosítása. Az iskoláknak egyre inkább szembe kell nézniük az erőteljes visszajelzésekkel, és azzal, hogy ezekre fontos reagálniuk. A válaszadás lehetséges módja az iskola intelligens szervezetté tétele lehet, amelynek egyik fontos sajátossága, hogy a visszajelzések után megvalósul az iskola működésének korrekciója. *Senge (1990)* modelljében a rendszerben való gondolkodás, az önrányítás – *Halász Gábor* megfogalmazásában a személyes kontroll (*Halász, 2007*) –, a belső meggyőződés (a tulajdonképpeni mentális modellek), a közös jövőkép építése és a közös tanulás képezik a szervezeti tanulás ismérveit. Az önrányítás, a személyes kontroll alapelve a szervezet tagjaiban meglévő belső biztonságérzetre utal, amely segítségével képesek elfogadni a kritikát, és be tudják járni a tanulásnak azt az útját, ahol a nyereség maga az út (*Senge, 1990*). A kritikát fo-

gadni tudó belső biztonságérzet megteremtését a szakmai személyiség legfelsőbb rétegeinek körültekintő, érzékeny feltérképezésével lehet támogatni, „megoldani”.

A pedagógiai tanácsadás ma már nonprofit és profitorientált szervezeteken keresztül, pedagógiai intézetek keretében és magánvállalkozások révén is elérhető. A kritikus-barát eljárást ezért a *pedagógiai tanácsadói területen* dolgozók szakmai képzettségének bővítéséhez ajánlhatjuk. Hitelességét a kliensközpontú attitűd, a szakmai hozzáértés mellett a felnőtt – felnőtt kommunikáció biztosítja. Egy lépés lehet az iskolai minőségirányítási rendszer eredményesebb működtetésében, a visszajelzésekre történő hatékony reagálás biztosításában, azaz a tanulószervezetté válás egyik tényezőjének megvalósulásában. A *tanárképzésben* elsősorban a kritikus-barát kompetenciáinak fejlesztésére lenne érdemes összpontosítani. Annak érdekében, hogy a pályán eltöltött idővel folyamatosan bővülő szakmai tapasztalatok mellett a pedagógus munka természetes részévé váljon a saját tevékenység reflektálása mellett más tanárok, a kollégák munkájának értő megfigyelése, valamint a látottak empatikus visszajelzésének gyakorlata. *Pedagógus-továbbképzések alkalmával* a kritikus-barát képzés segíthetné az iskolai kritikus-barát csoportok megalakulását, ahol a felkészítés a pedagógus munkára történő reflexióra, a tapasztalatok megosztására és egymás gyakorlatának mélyebb megértésére fókuszálna.

Ellentétben az előadó-művészettel vagy az alkotó művészettel, ahol ez természetes, a kritika művészete ma még sok iskolának elkerüli a figyelmét. Holott ennek a gyakorlatnak a segítségével fejleszthetjük az önértékelést, a nyitottságot, a másokról való konstruktív gondolkodást is. Az optikai metaforához visszatérve, a folyamat végén megkérdezhetjük: „Jobb, vagy rosszabb?” Miközben a lencsét cserélik, a kritikus-barátok teszik fel ezt a kérdést. (Costa és Kallick, 1993, 50. o.).

Irodalom

- Appleby, J. (1998): *Becoming Critical Friends: Reflections of an NSRF Coach*. Providence, RI: The Annenberg Institute for School Reform at Brown University.
URL: http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/CriticalFriends.pdf Utolsó letöltés: 2006. 10. 21.
- Argyris, C., Schön, D. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass, Addison Wesley.
- Baráth Tibor (é. n.): *Program- és intézményértékelés*. URL: www.staff.u-szeged.hu/~barath
Utolsó letöltés: 2011. 07. 15.
- Costa, A., Kallick, B. (1993): Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership* (October). 49–51.
URL: <http://imet.csus.edu/imet11/507/CriticalFriends.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 05. 30.
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 80–101.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.

- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 5–16.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2009): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása (CEDEFOP 2006). In: Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képzési keretrendszerek – Támpontok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 7–17.
- Farrell, Th. (1998): *Reflective teaching: The principles and practises*.
URL: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/1998/docs/98-36-4-b.pdf>
Utolsó letöltés: 2011. 07. 15.
- Farrell, Th. (2001): Critical Friendships: colleagues helping each other develop. *ELT Journal*, 55. October, 368–374. URL: <http://203.72.145.166/ELT/files/55-4-5.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 05. 30.
- Halász Gábor, Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-4> Utolsó letöltés: 2011. 03. 12.
- Halász Gábor (2007): Tanulószervezet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 37–45.
- Hatton, N., Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, No. 11. 33–49.
- Kelley, M. (2007): *Critical Friends Groups: Building Teacher Knowledge Through Collaboration and Reflection*.
URL: http://www.nsrffharmony.org/research/Kelley_2007.pdf Utolsó letöltés: 2011. 05. 30.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. No. 20. 77–97.
- Kotschy Beáta (2010): *A mentorképzés gyakorlára az Esterházy Károly Főiskolán*.
URL: pedtamop412b.pte.hu/files/tiny.../Kotschy%20Mentor%20Pécs%20ppt.ppt Utolsó letöltés: 2011. 04. 15.
- Kópatakiné Mészáros Mária (2009): *Taníts meg, ha tudsz! A pedagógiai szakmai szolgáltatás helye, szerepe, jelentősége az Európai uniós országok közoktatásában*. Előadásvázlat.
URL: www.ofi.hu/rendezvenyek/kopatakinemeszarosmaria Utolsó letöltés: 2011. 07. 15.
- Lord, P., Atkinson, M., Mitchell, H. (2008): *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence*. TDA.
URL: <http://www.tda.gov.uk/cpd-leader/effective-cpd/~//media/resources/cpd-leader/effective-cpd-research/mentoring> Utolsó letöltés: 2010. 01. 17.
- Molnár László (2007): *A tanári munka értékelése*. Záró dolgozat. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet.
URL: www.varga-szolnok.sulinet.hu/szakmaipubl/molnarlzarodolg.doc Utolsó letöltés: 2011. 07. 15.

- Monoriné Papp Sarolta (2010): A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell. *Iskolakultúra*, 2. sz. 53–71.
- MacBeath, J. (1998): I Didn't Know He Was Ill – The Role and Value of the Critical Friend. In: Stoll, L. and Myers, K. (Eds.) *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties* London. Falmer Press.
- Myers, K., Richardson, A. (2001): *National Framework of Competencies for Educational Advisers, Inspectors and Consultants*. Wakefield. NAEAIC
- Schein, E. (1997): The Concept of 'Client' from a Process Consultation Perspective: A Guide for Change Agents. *Journal of Organizational Change Management* 10 (2) 202–216.
- Seaton, L. R. (2006): *Leading Learners: Critical Friendship to support leadership*. 2006. ASPA Conference.
URL: http://www.aspa.asn.au/index.php?option=com_content&view=article&id=53%3A2006-aspa-conference&catid=20%3Aaspa-conferences&Itemid=43&showall=1 Utolsó letöltés: 2007. 10. 20.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. London. Random House.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London, Temple Smith.
- Swaffield, S. (2002): *Contextualising the work of the critical Friend*. 15th International Congress for School Effectiveness and Improvement. ICSEI 2002.
URL: <http://www.leadershipforlearning.org.uk/hcdimages/docs/swaffield.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 06. 20.
- Swaffield, S. (2004): *Exploring Critical Friendship through Leadership for Learning*. 17th Congress for School Effectiveness and Improvement. ICSEI 2004.
URL: <http://www.leadershipforlearning.org.uk/hcdimages/docs/swaffield04.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 06. 20.
- Swaffield, S. (2007): *What is distinctive about critical friendship?* 20th International Congress for School Effectiveness and Improvement. ICSEI 2007.
URL: <http://www.leadershipforlearning.org.uk/hcdimages/docs/swaffield07.pdf> utolsó letöltés: 2011. 06. 30.
- Swann, W. B. (1992): Seeking "truth," finding despair: Some unhappy consequences of a negative self-concept. *Current Directions in Psychological Science*, No. 1. 15–18.
- Van der Velden, Gven, M., Jameson, J., Harley, P., Chatteron, P. (2009): *Critical Friends – Effective Practice Guidelines*. URL: www.critical-friends.org Utolsó letöltés: 2011. 07. 01.
- Virágné Katona Zsuzsa (2004): Kihívások és átalakulás a pedagógiai szakmai szolgáltatások és szakszolgálatok ellátásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 21–27.
- Watling, R., Hopkins, D., Harris, A., Beresford, J. (1998): "Between the Devil and the Deep Blue Sea? Implications for School and LEA Development Following an Accelerated Inspection Programme." In: Stoll, L. and Myers, K. (Eds.) *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. London. Falmer Press.

A MAGYAR TANÁRKÉPZÉS A KÖZELMÚLTBAN ÉS A KÖZELJÖVŐBEN: A KRITIKA KRITIKÁJA

HUNYADY GYÖRGY

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
professzora, akadémikus
hunyadi.gyorgy@pk.elte.hu

A bolognai rendszerű tanárképzés kritikai fenntartásokba ütközött, a bevezetését követő átmeneti megnyugvás után 2009–2010-ben elmérgesedtek a viták körülötte, és immár várható, hogy a szavakat tettek is követik. Formát öltött a tanárképzés átalakításának terve, a korábról ismert módozatainak felidézése, miniszteriális koncepció került erről közkézre és rövidesen jogszabályi előterjesztések születnek. Konferencia-előadásom tárgya az volt, hogy milyen ellenvetések merültek fel és milyen alapról indultak, ezt most megtoldom azzal, hogy az ellenreform tervei miben állnak és előre láthatóan mire vezetnek. A kritika kritikája természetesen annak a keresését és azonosítását is jelenti, hogy az egymást váltó és keresztező reformok miben képvisel(het)nek folytonosságot.

A bolognai rendszerű tanárképzéssel szembeni ellenállás természete és forrásai

A bolognai rendszerű tanárképzés *revízióját sokan, sok oldalról* igényelték. Szerintük az osztatlan képzés visszaállítása e területen előnyös hatást fog kiváltani: kezdeteitől célirányosabbá teheti, kötöttségével szervezettebbé formálhatja magát a tanári hivatásra való felkészítést, a tanári pályára készülők külön útja megkönnyíti a kutatópályára készülők kiképzését is, kimentve őket az eltömegesedés visszafogó közegéből, sőt – egy értékelvű és nem piacorientált finanszírozás rendszerben – az egyetemet magától az eltömegesedéstől is mentesítheti, visszaállítva annak elitképző jellegét.

Ezt a gondolatmenetet toldják meg 2009/2010-ben a természettudományok reprezentánsai azzal a konkrét érveléssel, hogy a tanári mesterképzésre szakterületükön – legalábbis néhány szakképzettség vonatkozásában – igen kevés a jelentkező. Nem igazán meggyőző, hogy a természettudományos területen mutatkozó csökkenő érdeklődés, az alapképzés eltömegesedésével járó nívtlanság és kibukás, valamint a diszciplináris mesterképzés viszonylag nagyobb vonzereje miatt is kérdőjelezi meg a többciklusú képzés egész rendszerét, de a természettudományok művelőinek önkörükből szerzett negatív tapasztalata az adott pillanatban fontos gyúanyagának bizonyult.

Azt sem mondhatjuk, hogy a tanárképzés többciklusú rendszerének koncepciójával, szabályozásával és gyakorlati bevezetésével szembeni ellenállás kizárólag „a természettudományos oldal” önműködő, önigazoló és önérvényesítő fellépéséből adódik. A felsőoktatás nagyléptékű átalakításának része ez, és bizony az lenne csoda, ha azonnal lelkes támogatókra talált volna azokban, akik *idegenkednek* a nagy átalakítás piacra kacsintó funkcionalista jellegétől, gyakorlatias mentalitásától, a képzés rendjét és az intézményes viszonyokat átszabó, rombolva építő hatásától. Az idegenkedés különösképpen alkalmas megjelölése a bolognai átalakításhoz fűződő viszonyulásnak, hiszen mindennek együtt van egy kívülről jött, az európai együttműködés követelményeiből levezetett, a német-országi kulturális befolyási övezet megörökölt és megélt tradícióitól eltérő jellege is, rendszeridegen törekvéseket és tapasztalatokat képvisel.

A többciklusú tanárképzés súlyos tehertétele *az alapképzés emésztetlen újszerűsége* a magyar felsőoktatásban, amely az európai miniszterek intencióinak megfelelően tömegeket enged be a felsőoktatásba azzal a szándékkal, hogy működőképes tudással viszonylag hamar jórészt kibocsássa őket, és erős belső szűréssel válassza ki a szellemi hivatások betöltésére alkalmas és törekvő elit fiatalságot. A tömeges hallgatóság kezelésének, jórészt gyakorlati irányba mutató értékei kiaknázásának, a tehetségek kiszűrésének és felgyorsított előrehaladásának nem volt és röptében nem is születhetett meg a *pedagógiai kultúrája* a magyar felsőoktatásban. Sőt, ez nagyfokú tehetetlenséggel hurcolta tovább (mondhatjuk mindmáig) ismeretközlő és számonkérő metodikáját, berendezkedett szervezeti elrendezésének és egzisztenciális pozícióinak védelmére, ezzel is megkötve és túltöltve a tananyagot, kimerevítve a hallgatók értékelésének és az oktatók teljesítményének a mércéit.

A tanárképzés területén – az alapképzés tőle független és rajta túlnyúló problematikáján túlmenően – sajátos gond, hogy a hivatás tudatára és gyakorlatára felkészíteni rendeltetett *pedagógia nem volt kívül-belül felkészülve* arra a megnövekedett szerepre, amely a bolognai reform logikája szerint rá hárul. A neveléstudomány kiteljesedése – beleértve a pszichológia áttételében a természettudományokig elnyúló kapcsolatait, a tanári szakképzettségek szolgálatában álló szakdidaktikák szempont- és eszközgazdagságát – a mester-szintű tanárképzés *legfőbb biztosítékainak* egyike. Ez a feltétel ugyan *nem* teljesült maradéktalanul, de az kétségtelen, hogy a többciklusú képzés bevezetése és a tanári mesterképzésért viselt fokozott felelősség a neveléstudomány törzsterületén élénk pezsgést váltott ki, máris a tananyag gyökeres felfrissítésével járt és ezzel párhuzamosan a reform életet ébresztett a szakdidaktikák fonnadásnak induló ágába is.

A tanári mesterszak bonyolult szövevény. Lassan, több szakaszban bomlott ki szabályozása, amely páratlanul széles hatósugarú, de szinte elvész a részletekben. A *szervezeti építkezés nehézkesen* haladt, többhelyütt el-elmaradt, a törvényben előírt intézményi koordináció esetlegesen alakult, de ott is, ahol – mint az ELTE-n – aprólékosan kimódolt testületi kontrollt sikerült kialakítani, az intézményi részérdek

és a szakmai szempontok diverzitása bénítóan hat a működésre és fejlesztésre. Az oktatók átlátásának hiánya, a dezinformáció, amely a reform útját végigkísérte, a közös ügyekkel és a kompromisszumos megoldásokkal való halvány azonosulás mind gátolja a munkaszervezés hatékonyságát. Nem vitás, ezen fékek nyomai az egyetemi élet más területén is fellelhetők, de a tanárképzés esetében hatékony munkaszervezés nélkül egyszerűen széthull a képzés sok modulja, az elméleti és gyakorlati felkészítés, a közös cselekmények a felvételtől a képesítővizsgáig, a sokszínű oktatógárda és hallgatói tömeg.

Végül, de nem utolsósorban, a tanárképzés bolognai reformjának kiindulópontja az oktatási miniszterek között született európai megállapodás volt, Magyarország uniós felvétele előtt elfogadott ajánlás. A felkínált séma mögött álltak praktikus megfontolások, de állt *egy generális beállítódás* is, amely egyfelől a tudás és tanulás társadalmi szerepét honorálta, másfelől a mozgást és mozgékonytágot a gazdaságban és a szellemi fejlődésben (egymásra is vetítve e kettőt) felértékelte. Az előbbiből következik számszerűen a tankötelezettség életkori megemlése és a felsőoktatás (alapvetően az első ciklus) megnyitása a korosztály mind nagyobb hányada előtt. Az utóbbiból következik a munkaerőpiacok európai összenyitása és a munkaerő áramoltatása, de az is, hogy a hallgatóság képzőintézményen belül és képzőintézmények között, szakon belül és szakok között (önerejéből és saját felelősségére) szabadon kövessen ki magának tanulmányi utat. Ennek a – mondjuk így – filozófiának jól megfelelt a tanárképzés hazai bolognai rendszerében a szakképzettség (és a hozzájuk vezető modulok) szabad társítása, valamint a már felelősséget lehetőséget, a valamely szakképzettség mellett ugyanennek kínálata és felvétele „tanár idegen nyelven” változatban. Ez a nem realizált opció túlment azon, hogy képzésünk rendszerét deklarált elvek szerint közelítsük egy európai közös mércéhez, ez annak felvállalását is jelentette, hogy képezünk tanárt is az európai munkaerőpiacra. Ezt *nagy nézetkülönbség* választja el attól a felfogástól, hogy az iskola világa nemzeti keretbe zárt és nemzeti nyelvhez kötött, oly annyira – mint extrém megfogalmazásban hallhattuk is – hogy a tanár idegen nyelvtudása (minden más diplomástól eltérően) felesleges és mint követelmény elhagyható.

Ez utóbbi nézetben már benne rejlik egy jóval mélyebb fenntartás, amely csak a pedagógusképzés koncepcionális bírálatát követően, a közoktatási és felsőoktatási törvényalkotás átfogó munkálataiban nyert őszintén nyílt, explicit formát. E szerint a bolognai tanárképzés az oktatásra is *túlköltő jóléti állam* bukott gondolatát kombinálja egyfajta *európai illuzionizmussal*, mely nem teszi fel az alapkérdést: jó-e nekünk a munkaerő európai (ki)vándorlása, vagy realiztikusan a nemzeti munkaerőpiac (ma talán leginkább kétkezi gyakorlatra korlátozódó) tudásigényére képezünk. E kérdésben való állásfoglalás – a teljes igazság igényével, vagy a részigazságok tűrésével – a tanárképzés ügyét, célját és feltételeit messzemenően befolyásolja, messze túl a „tanár idegen nyelven” szakképzettség – számomra különösen kedves, de – élettelen lehetőségén.

A bolognai reform néhány – a kormányzati ciklusokon túlmutató – időtálló eleme

A bolognai reform elakad a közismereti tanárképzésben, a többciklusú képzési szerkezet felszámolásáról az oktatáspolitikai döntés lényegében megszületett. Ez azonban nyilvánvalóan nem (csak) lezárás, hanem nyitás, hiszen a félig-meddig jó emlékezetünkben élő *reform-előtti múlt*hoz nem is tudunk és bizonyosan nem is akarunk visszatérni. Más ez a társadalom, mint volt a 70-es években az elágazó és osztatlan tanárképzés aranykorában, más ez a közoktatás, más a felsőoktatás szerepe és működése, mások a hallgatók és más a világ, ahonnan hatások, vonzások és taszítások érik el őket, és ahol az általunk kiképzett tanároknak kultúrát kell közvetíteni, szakmai pályát kell befutni, ahol helyt kell állniuk.

Mi az, amit erőfeszítéseink nyomán, harcaink után, közös feladatként célul tűzhetünk magunk elé a tanárképzésben? Az „ELTE modell”-ben gyökerező bolognai reform főbb törekvései közül néhány időtállóan bizonyulhat:

- A tanári felkészítés legyen osztott vagy osztatlan, folyjék egyetemen vagy főiskolán, a képzés magasabb szintjével szembeni követelményeket teljesítsen, adjon minden árnyaltsága mellett *egységesen mesterdiplomát*.
- Meg kell őriznünk azt a szándékot és minden arra irányuló jó tapasztalatot, amely a tanárképzés *gyakorlati* jellegét, eszközeit, eredményeit erősíti.
- A szaktárgyi tudás és a pedagógiai felkészültség metszetében megkülönböztetett figyelmet érdemel a *szakdidaktika*, amelynek elfonnyadását kellő szervezeti kiemeléssel is meg kell akadályozni, általános informatikai eszközrendszerét és nevelésmódszertani beágyazottságát is biztosítani kell. Meg kell őrizni a pedagógia tartalmi felfrissítésének és a tanárképzésért viselt *felelősségtudatának* felívelő lendületét, mint ami különösen fontos biztosítéka annak, hogy a leendő tanárok célszerűen készüljenek fel hivatásukra, és hatékonyan töltsék be közoktatási szerepüket.
- A tanárképzés mindig is több intellektuális alkotóelemet egyesít és több szervezeti egység kapcsolatában realizálódik. A *tanárképző intézet* – nevezzük bárhogy, és fogjuk össze a pedagógia, a pedagógiák oktatási szervezetével vagy épp világos kontúrral különítsük el attól – elengedhetetlen belső kapocs és külső kapcsolattartó a közoktatással és annak kormányzatával.

A képzés értékelendő minősége, a gyakorlati orientáció, a pedagógiai tudatosság és a képzés szervezeti összefogása olyan ambíciók voltak, amelyek kellő érvényesítésére hét év nem volt elegendő. De erős pszichológiai hatás az ún. Zeigarnik-effektus, a megszakított tevékenységekre többet és jobban emlékezünk, motivációja bennünk tovább él.

A NEFMI előterjesztése – amely alapvetően a *bolognai tanárképzési rendszer revízióját* tűzi ki célul – elhúzódó várakozás után kerül nyilvános egyeztetésre. Mintegy két éve tárgyalják különböző szakmai fórumok ennek az alapvonalaiiban 2003-ban kimunkálni kezdett reformnak a látni vélt gyengéit.

A tanárképzés NEFMI-konceptiójának problematikus tézisei

A bolognai tanárképzés hazai változatának kidolgozásában – dokumentált pályázati munkában, az akkreditációs előterjesztések és elbírálásuk folyamatában – együttműködött a felsőoktatás egész intézményrendszere, teljes szakértői gárdája, megküzdve azokkal a nehézségekkel, melyek a német-országi oktatási kultúrában fogant duális rendszernek az angolszász típusú szisztémára való átállásakor jelentkeztek. Az átállás révén a tanárképzés *európai fejlesztési trendje* jelent meg nálunk, összemérhető, mégpedig kifejezetten versenyképes egyedi formában. Ezen strukturális változás során a) egységesen egyetemi/mester szintre került a tanárképzés; b) az iskolai terepen végzett gyakorlat bevezetésével a két ciklus (kredit) volumene meghaladta a hagyományos egyetemi kereteket is; c) a több alkotóelemből álló tanárképzés átfogó rendszerét erősítette meg az egyetlen tanári szak jogi formulája, melynek keretei között a pedagógiai-pszichológiai tanulmányok – a közoktatás újszerű feladataira való tekintettel – jelentősebb szerephez jutottak, mint korábban. Ezen koncepcionális döntésekkel lépett ki a magyar tanárképzés a 80-as, 90-es évek zilált állapotaiból és talált egyfajta megoldást dilemmáira.

A tanárképzés bolognai rendszerének működését és hatékonyságát – mint erre a NEFMI-konceptió maga is utal – *tapasztalati alapon tárgyyszerűen megítélni* ma még nem lehet, ennyiben a revízió merész vállalkozás. Az oktatási kormányzat belépése óta köztudottan hajlik arra, hogy a többciklusú képzésre való átállás radikális változásait legalább e téren felülvizsgálja: mindenekelőtt a természettudományos képzés területéről kapott következetes és erős impulzusokat, hogy az ott megélt problémákat (elsősorban a jelentkezők hiányát) a szakpárban folytatott osztatlan képzés visszaállításával orvosolja. Az oktatási kormányzat *deklarált szándéka szerint minőségelvű* (komoly erőfeszítéseket kíván tenni a tanárképzés színvonalának és rangjának erősítésére) és mérlegelő (végtelenség nélkül igyekszik elérni lehetőség szerint a konszenzusos megoldásokat). Ugyanakkor a koncepció különböző nyomásgyakorló csoportok véleményére hagyatkozva és hirtelen, erős kormányzati impulzusok hatása alatt nélkülözi a módszeres tapasztalatgyűjtés szakmailag biztos alapját és a nemzetközi perspektívát, és tudatosan törekszik arra, hogy *korábról ismert szerkezeti és működési sémákhoz* vezesse vissza a magyar tanárképzést. S e közben nincs kellően tekintettel arra, hogy azok a maguk korában beváltak-e, illetve az oktatásügy teljesen megváltozott köz- és felsőoktatási viszonyai között van-e realitásuk és értékük.

A jogszabályi kimunkáláshoz közelítő koncepció jelen formájában – céljai és tervezett intézkedései között – ellentmondásos és nem koherens:

1. A pedagógusok minőségét többek között a *minőségi kiválasztással* kívánja biztosítani. A vonzó külföldi példák azonban oly körülményekre vonatkoznak, melyekben a pálya presztízse magas, a túljelentkezés óriási és ez szűrési lehetőséget biztosít. E feltételek hazánkban hosszabb távon is legfeljebb csak remélhetőek, addig – épp velük ellentétben – a természettudományi területen a jelentkezők számszerű hiánya mutatkozik immár hosszabb távon. A *menyiségi minimum* érdekében épp a természettudományi tanárképzés képviselői szorgalmaztak és szorgalmaznak teljesítmény-engedményeket az alacsonyabb felvételi pontszámtól a tananyag redukción át a mesterszint előtti szűrés kiiktatásáig. Ezek az osztatlan képzésben jobban érvényesíthető tendenciák minőségi szempontból kontraszelektívek. Ráadásul arra sincs garancia, hogy a *korai szakosodás* a jelentkezők pusztán számát garantálná (hiszen a ttk-ás terület tanári szakosodása a bolognai rendszer elveivel dacolva eddig is korai volt, a 18 éves kori döntést pedig eddig sem zárta ki semmi). A bölcsészettudományi területen a későbbi és erősebb (ön)selektáció az osztatlan rendszer előnyeit támasztja alá. *A kiválasztás tekintetében tehát a tervezett változtatások gyors és biztos előrelépést egyáltalán nem ígérnek.*
2. A tanárképzés presztízisének és színvonalának előmozdítása érdekében az előterjesztés megőrzi a bolognai rendszer egységes tanárképzéséből a diploma rangját, mind az általános iskolai, mind a középiskolai tanárnak *mesterdiplomát* kíván nyújtani. A képzés azonban *nem lesz egyenértékű*, hiszen a képzési idő eltérő, és ezzel együtt az általános iskolai tanárnak (egy évvel több) kiegészítő képzésre van szüksége a középiskolai tanárrá váláshoz. A középiskolai tanár jogosítványai (feltehetően) tágabbak. Megtetézi e különbségeket, hogy a tanárok két válfaját *különböző jellegű és presztízses intézmények* képezik, a főiskolai kontextusban a tanári mesterképzés az egyetemről eltérő szakmai-képzési környezetbe kerül (a zömmel ide szánt felsőfokú szakképzések közé, illetve a javaslat szerint a pedagógus alapképzéssel egyazon szervezeti keretbe). Az aktuális oktatáspolitikai elgondolások az intézménytípusok – európai tendenciákkal összhangzó – közelítését kifejezetten keresztezik, a hierarchikus különbséget sarkítják. Ezzel a *tanártársadalom megosztottsága* nemhogy gyöngülne, hanem fel fog erősödni, aminek nem látni világosan a közoktatási értelmét és hasznát. Az általános iskola szerepének megszilárdításából (és a hat- és nyolcosztályos elitgimnáziumok számának limitálásából) épp az következne logikusan, hogy az általános iskolában, a szakiskolában, vagy netán a szakközépiskolában tanító tanárok felkészültsége nem maradhat el társaikétól. *A képzőintézmények nézőpontjából az általános iskolai és a középiskolai tanárok*

képzésének szétválasztása azt jelenti, hogy a főiskolák szakmai ambíciójukból és akkreditált tanárképzési jogosultságukból veszítenek, az egyetemek pedig az amúgy is szűkülő hallgatói létszámból vesztenek, miközben a különböző tanári, illetve diszciplináris képzések szétválasztása az oktatási kapacitásukat többszörösen igénybe veszi. *A tanárok kategóriáinak megkülönböztetése és képzésük szétválasztása oktalan megosztottságot teremt a közoktatásban, és károsan érinti a felsőoktatási intézményeket.*

3. A főiskolai/általános iskolai és egyetemi/középiszkolai tanárképzés eltérése – az előterjesztés felfogásában – nem lényegi és nem kellően megokolt. A diszciplináris *ismeretanyag kreditmennyiségében* van köztük különbség, és várhatóan ezt hidalja át a kiegészítő képzés jórésze is. (Közbevetőleg megjegyzendő, hogy a koncepcionális előterjesztés kevesellte a korábbi főiskolai végzettség egyetemi szintre emelésében az egyéves, 60 kredites képzést egy szakon, ezzel szemben a jövőre vonatkozóan két szakon ennek dupláját írja elő – szinte végtelentve a tanárképzést.) Miközben az egységes tanárképzés „visszabontását”, kettőbe választását az előterjesztés az általános és középiszkolai pedagógiai feladatok markáns különbségével indokolja, a pedagógiai jellegű képzés volumenében nem tesz különbséget a kétféle tanárképzés között. Amint erről már szó esett, valószínűsíthető, hogy a középiszkolai tanár felkészültsége elegendő lesz az általános iskolai oktatáshoz-neveléshez, ez azonban nem viszonyos: az általános iskolai tanár nem kap jogosítványt a középiszkolai feladatok megoldására. Ez az *aszimmetria* nem indokolható. Talán egy olyan előfeltevést rejteget, hogy a diszciplináris tudás fél-félévnyi többlete az azonos volumenű pedagógiai felkészítés értelmét és hatékonyságát is magával húzza-vonja. A pedagógiai-pszichológiai felkészítés tartalma egyébként az általános iskolai tanárképzés esetében sem szorítható be meghatározott életkor sajátosságainak a problémakörébe, hanem ennél általánosabb és teljesebb mind a kompetenciák, mind a fejlődéstrendek megismertetésében. *Az általános iskolai és a középiszkolai tanárok képzése közötti különbség pedagógiai-pszichológiai vonatkozásban nem jelentkezik, és szakmailag nem is lenne tartható.*
4. A koncepció az előírt *pedagógiai-pszichológiai tanulmányok* mértékét, részarányát, a képzés folyamatában elfoglalt pozícióját *lerontja*, annak ellenére, hogy épp a pedagógiai feladatok nehézségére és sajátosságaira hivatkozik a tanári mesterség növekvő társadalmi felelőssége és súlya mellett érvelve. A képzés volumene a bolognai rendszerű tanárképzéshez képest is tovább nő, a gyakorlatra hivatkozva, ám a gyakorlatot valójában a bolognai rendszerű képzés szintjén tartja. A némileg csökkentett pedagógiai modul felerészt a képzési folyamat gyakorlatra szánt utolsó szakaszán – appendixként – kerül sorra, ami elméleti alapozó és szemléleti orientáló

szerepét nagyban korlátozza. A bolognai tanári mesterszakkal szemben egyik legfőbb kritika az volt, hogy előtérbe helyezi a diszciplináris alapozást, későn lát hozzá a pályára való szocializáláshoz, és a tág értelemben pedagógiai stúdiumok a képzés utolsó szakaszán torlódnak – mindezt a kilátásba helyezett korrekció nem haladja meg. A koncepció alighanem *a tételes tárgyi tudást és az ismeretközvetítést tekinti a tanári-felkészítés gerincének*, és ezzel azt az utat követi és folytatja, amelyen a természettudományos tanárok képzése eddig is járt, és a sikertelenség mai állapotába jutott. A képzés strukturális átalakításában figyelmét a két tanári képesítés szigorú szimmetriájának biztosítása köti le, tekintet nélkül az oktató diszciplinák közötti kapcsolatok konkrét tartalmára (pl. a biológia tanulása mennyi kémiai tudást feltételez és nyújt, a fizika mennyi matematikát követel és rejt magában, amit is a biológia-kémia vagy fizika-matematika jellegzetes szakpárok felépítésekor a formális kreditegyenlőségen túllátva számításba lehetne és kellene venni). Mint ahogy nincs tekintettel a tanulás különböző területei közötti tudás-transzferre sem. A mereven arányosított diszciplináris képzés és a hozzá kapcsolódó szakmódszertan gyarapodik, a képzés alkotó elemeinek arányai eltolódnak. Kérdés, hogy a közoktatás szakismeretben szenvedett-e hiányt, vagy épp a pedagógiai hatékonyság, tudatosság, kultúra megerősítése a legégetőbb. *A közoktatási igények a pedagógiai érzékenység és hatékonyság növelését diktálnák, ezzel szemben kifejezetten és egyoldalúan a diszciplináris tudás és az ismeretközvetítés erősítésére kerül sor a pedagógiai-pszichológiai felkészítés rovására.*

5. A bologna rendszerű tanárképzés bevezetése nagyléptékű, radikális változtatás volt, ami sok vonatkozásban ellenállást váltott ki, és ez fenn is maradt. Revíziója ugyan sokak egyetértésével találkozik, de hogy történetileg *hová és meddig hátráljunk* belőle vissza, az egy joggal vitatott kérdés. Az osztatlan képzés részleges vagy teljes felszámolásával sokan egyetértenek, bár ennek is – elsősorban a pedagógia nemzetközi kitekintéssel rendelkező művelői között – számottevő az ellentábor. A váratlan fordulat viszont, hogy a 60-as és 70-es évek módjára különítsük el az általános iskolai és a középiskolai tanárképzést, az egységessel szemben állítsuk vissza a tanárképzés duális rendszerét, többoldalú ellenvéleménybe ütközik, ezzel kapcsolatban ma egyáltalán nem lehet konszenzusos támogatásról beszélni.

A képzés lebontása és átépítése az előterjesztés szellemében *roppant munkát* követel a jogalkotástól, a minisztériumi és intézményi jogalkalmazóktól a szabályozás, tanterv- és tananyagfejlesztés, a dokumentáció és akkreditálás, a szervezés és koordináció területén. A bolognai rendszer bevezetése sokak szemében erőltetett menet volt, és így is 7 évet vett igénybe, ebből következően a megfontolt változtatás sem igényel kevesebb munkát és időt. A tanárképzés átalakítása maga, az átme-

neteivel és a létesítésre és beüzemelésre váró rendszerével – minden jel szerint – *igen költséges* lesz. Ennek egyaránt oka az egyre növekvő volumen, a gyakorlathoz kötődő munkaformáinak intenzitása, a tartalmilag rokon kurzusok széttagoltsága. Az a kérdés, hogy az elérhető változások szellemi és társadalmi hozama *igazolja-e ezt a kiemelkedő munka- és anyagi ráfordítást, vagy sem*. A képzési szerkezetnek az előterjesztésben leírt átalakítása ezt az erőbevetést önmagában aligha éri meg, csak akkor, ha a pedagógiai modul követően most sor kerül a szakmódszertani terület szisztematikus fejlesztésére, a diszciplináris tartalom közoktatási (NAT) szempontból célszerű kimunkálására, a gyakorlati képzés feltételeinek és követelményeinek folytatólagos formálására. *A felsőoktatási tartalomfejlesztés és a közoktatási bevételek vizsgálata az, melynek alapján a bolognai rendszer szerepét megítélni és gyengéinek revízióját kezdeményezni és irányítani kell, e nélkül a képzési szerkezet módosítása öncélú és ráfizetéses.*

A bolognai rendszert lebontó változtatások néhány valós és potenciális pozitívuma

A kormányzati koncepció korrekcióra szoruló problematikus vonásai mellett említést és támogatást érdemel több pozitív eleme, melyek előrelépést ígérnek:

1. Az elvek szintjén elismerésre méltó az a törekvés, hogy a pedagógusképzés általában és a tanárképzés konkrétan célirányosan szolgálja a közoktatás ügyét. Az országos szintű összerendezés mellett és annak szerves kiegészítéseként helyeselhető *a tanárképzés intézményi szervezeti kiemelése*, a rektor-közvetlen és a karok között koordináló Tanárképzési Központ előírása. A jelenlegi heterogén helyzet hosszas leírását követi az előterjesztésben ezen szervezeti megoldás előírása, amely a tanárképzés rendszerbeállításának, jogkövető működtetésének, tartalmi összehangolásának és fejlesztésének, a széthúzó kari érdekek kordában tartásának, a közoktatással való élő kapcsolattartásának a garanciája lehet. (Zavaró az egyetemi közegben szükséges Tanárképzési Központok létesítése mellett a Pedagógusképző Főiskolák felvetett, más irányú szervezeti és képzési integrációja.)
2. Célszerű a pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlati stúdiumok *kereteinek* kijelölése, aminek az előzményei a ma már általánosan elfogadott 111/97-es kormányrendeletig nyúlnak vissza. *A szakmódszertan szerepe és szakmai színvonala* fokozott figyelmet érdemel, ehhez azonban a sokhelyütt leépült szervezeti-személyi kereteit fel kell frissíteni, egyenetlen tudományos színvonalát és utánpótlását fel kell javítani, a közoktatási gyakorlathoz fűző életszerű kapcsolatait erősíteni kell (pl. a gyakorló iskolák ezen kapacitásainak intézményes bevonásával). Amikor a szakmódszertan volumenét és hatékonyságát az előterjesztés kiemeli, szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy e teret a szakmódszertan *csak cél-*

irányos fejlesztés révén és után tudja betölteni, és ez átgondolt intézkedéseket követel.

3. *A tanártoábbképzést* a képzés szerves és szervezett folytatásának kell tekintenünk és a felsőoktatási képzőintézmények aktív és felelős közreműködése e téren valóban nélkülözhetetlen. Ez teremti meg az előfeltételét az alapképzés akár diszciplináris, akár tág értelemben pedagógiai kiteljesítésének, ami nem egyszerűen hiánypótlás, hanem *a szakmai fejlődés logikus és természetes útja*. Ha például nem látható előre, hogy a végzett tanár pályájának valamely fázisában milyen iskolatípusban dolgozik, akkor a továbbképzés tudja majd hozzásegíteni a tapasztalatai gyűjtésében, kiértékelésében és fejlesztésében kamatozó specifikus tudáshoz és felkészültséghez. Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények/Tanárképző Központok ezen szerepe a maga tapasztalataival fontos visszacsatolást és motivációt nyújt majd a tanári alapképzés fejlesztésének.
4. A közoktatás józanul kalkulálható igényeire tekintettel indokolt, hogy az előterjesztés a *képzőhelyek számát* – a kiegyenlített feltételek, hatékonyság és teljesítmények érdekében – limitálja, és a megszerezhető tanári *végzettségek változatosságában rendet vágjon*. Az általános iskolai tanárképzés bázisául az egykori főiskolák felsorolása szerepel a koncepció megismert szövegében, tekintet nélkül arra, hogy egyetembe integrálódva közismereti tanárképző profiljukat mennyiben őrizték meg (ld. például Szeged), vagy önállóan mennyiben teljesítették azt ki (ld. Eger, amely időközben jelentős diszciplináris fejlesztésen esett át, és közvetlenül az ELTE mellett a legteljesebb képzési portfólióval rendelkezik a mai tanári mesterképzésben). A gimnáziumok tanár-utánpótlási igényeihez mérve a középiskolai tanárokat képző egyetemek száma nagy és kapacitása meg kifejezetten óriási (még az is meglehet, hogy például az ELTE természettudományi területére alig esik majd több államilag finanszírozott hallgatói hely, mint ahány – botrányosnak tűnően kevés – jelentkező mutatkozott az utóbbi években). A zömmel eddig „kizárólag második szakként” szereplő tanári végzettségek átminősítése harmadikká, illetve továbbképzési szakká, *a két tárgyat oktató közismereti tanár prototípusának* kiemelését szolgálja. (Az rejtély, hogy miért nem oktatható harmadik szakként az Ember és társadalom integrált stúdium, ha az Ember és természet szerepelhet ebben a minőségben. A csak benne megjelenített pszichológia ilyen módon kiesik az olyan közismertiként elfogadott szakképzettségek sorából, mint pl. a filozófia és a pedagógia. Holott a Környezettanhoz hasonlóan egy érdemi tartalmi felülvizsgálat során akár az is mérlegelhető, hogy akár első-második szakként is része és segítője lehetne a tudományos világlátásnak, legalább oly joggal, mint a román vagy a technika.)

5. Kiemelt figyelmet érdemel az előterjesztés azon törekvése, hogy rugalmasan tűrje a tanárképzés különböző *formáinak egymásmellettiességét* és ezzel is összefüggésben *a hallgatók szabályozott átjárását* a képzés különböző útjai között, a tanárképzésen belül és e körön túl. A bemenetnél teljesítmény-alapon szűrt felsőoktatáson belül tere kell legyen a hallgatók önmagukért felelősséget vállaló és viselő *szakmai mozgásának*. Ez lehet egyébként az egyik legfőbb biztosítéka annak is, hogy a tanárszak több oldalról kap később érlelődő utánpótlást, és ugyanakkor a kiút megnyitásával nem lesz sokak számára kényszerpálya, amelyen kényszeredetten elindulnak, de ahonnan a közoktatásba nem érkeznek el (vagy jobb, ha nem érkeznek el). A sokak által igényelt és az erősen beszűkülő gimnáziumi tanár-utánpótlás szempontjából különösen releváns tudóstanár képzésének például kézenfekvő és szükséges útja a diszciplináris mesterképzésre ráépülő (egyszakos) tanári kiképzés (második mesterdiploma).

A *szakmai és művészeti* tanárképzésben a bolognai rendszerű osztott tanárképzés fennmarad, illetve az osztott és osztatlan formák működnek az intézmény döntésétől függően. Ennek analógiájára rendezhető a közismereti tanárképzés is: ha az alapvető közismereti szakokon szimmetrikus párba állított *osztatlan képzések* is folynak, ez önmagában még nem jelenti azt, hogy ugyanezekben a kiemelt jelentőségű szakokon hosszabb távon már nem működhet az alapképzésben résztvevők csoportjának *alternatív utat felkínáló osztott tanárképzés* (például a bölcsészettudományi területeken, ahol létszámproblémák sürgető orvoslására generálisan nincs szükség). Akár rendszerszinten előírható lehet osztott képzés *a nem-szokványos szaktársítások* esetén (mint mondjuk angol-fizika vagy filozófia-matematika). Ezért is az osztatlan bologna-előtti forma bevezetését szükségtelen, sőt *helytelen lenne kizárólagossá* tenni. Ha a megválasztás lehetősége és az intézményi mozgástér – a Tanárképzési Központ kemény szabályozása mellett – fennmarad, akkor válik valósággá az előterjesztésnek azon zárógondolata, hogy a különböző formák egymásmellettiessége teremthet – ma kétségtelenül nélkülözött – tapasztalati alapot ezek bevalásának tárgyszerű megítélésére.

A kritikai szemle összefoglalása

Ma még nincs szilárd tapasztalati alapja a bolognai rendszerű tanárképzés elbírálásának és revíziójának. A múltból ismert tanárképzési szerkezet visszaállítása öncélú és ráfizetéses, ha nem szolgálja bizonyítható módon a közoktatás igényeinek jobb kielégítését. A tág értelemben vett pedagógiai felkészítés (beleértve a sorvádnak indult szakmódszertant) a közoktatás szolgálatában legalább olyan fontos, mint a leendő tanárok diszciplináris tudásának erősítése. Az általános iskolai és középiskolai tanárok megkülönböztetése, és elkülönített felkészítése egy duális rendszerben, megosztottságot teremt a közoktatásban, és károsan érinti a felsőoktatási

intézményeket. Az osztott és osztatlan tanárképzés együttes működtetése a kívánatos a közismereti tanárképzésben is, ez nem idegen a nemzetközi gyakorlattól sem, és olyan helyzetet teremt, amelyben tárgyszerűen össze lehet mérni a különböző képzési formák hatékonyságát. Támogatást érdemel a tanárképzés rendszerszerű működtetése országosan és a képzőintézményekben, így a felsőoktatási Tanárképző Központok felállítása és ezek aktív szerepvállalása a tanártovábbképzésben.

HOGYAN VÁLIK A TANÁRKÉPZÉS FOLYAMATA ÁTLÁTHATÓVÁ?

PAPP LAJOS

az ELTE Pedagógikum Központ Oktatásszervezési és Tanulmányi Főosztályának
főosztályvezetője
papp.lajos@pk.elte.hu

A tanulmány a tanárképzés rendszerének tervezett átalakítását, az új jogszabályi környezet kialakítási folyamatát mutatja be az „átláthatóság” európai követelményének szempontjából, figyelembe véve az állami-, intézményi- és egyéni szintű megközelítésből adódó elvárásokat, feladatokat és felmerülő problémákat.

Az *átláthatóság* kifejezés a magyar nyelv értelmező szótáraiból hiányzik, a korai, 19. századiakból éppúgy, mint a 20. század közepén készültekből, de még a legújabból, A magyar nyelv nagyszótárából¹ is. Tudjuk persze, hogy a szótár szükségszerűen konzervatív, hiszen a szavak, a jelentések gyorsabban változnak, mint ahogy azt a kitűnő nyelvtudósok, szótárszerkesztők a szakmai követelményeknek megfelelően leírni tudnák. Ezzel együtt nem vitatható el, hogy a mai magyar nyelvben van egy sajátos jelentéssel bíró szó, az *átláthatóság*, aminek különös jelentése nem pusztán a szó töve(i) és toldalécai jelentéseinek összege.

Adatolás hiányában csak a személyes benyomások alapján állíthatjuk, hogy az *átláthatóság* leggyakrabban az európai uniós vagy az ehhez kapcsolódó szakmai tematikájú szövegekben bukkan föl, így a szó jelentését az EU dokumentumaiban érdemes keresni. Az EU honlapján² található szöveget az *átláthatóság* kifejezést (*transparency*) két jelentésben tartalmazza: az információkhoz, a dokumentumokhoz való, bárki általi hozzáférés jelentésében (*access to documents*), valamint az Európai Tanács működésének, döntési, jogalkotási tevékenységének nyilvánossága jelentésében (*transparency of Council proceedings*). Az *átláthatóság* e két jelentésében az európai politika alapvető követelménye. A 2001-ben elfogadott, az európai kormányzásról szóló fehér könyv³ deklarálta, hogy az *átláthatóság* a részvételi demokráciák, illetve a legitim és elszámoltatható közigazgatás működésének előfeltétele, majd pedig 2005 novemberében az Európai Bizottság meghirdette az

¹ Főszerk.: Ittész Nóra, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2006. II. kötet

² URL: http://europa.eu/legislation_summaries/glossary Letöltés ideje: 2011. október 21.

³ European Governance. A White Paper. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0428en01.pdf Letöltés ideje: 2011. október 21.

európai átláthatósági kezdeményezést, melynek a következményeképpen folyó munkálatok jelenleg is zajlanak⁴.

Az átláthatóság követelményének teljesülése azt teszi lehetővé, hogy az információk elérhetők minden érintett és érdeklődő számára az adott rendszer kialakítása és működése tekintetében, legyen szó európai politikáról vagy akár magyar felsőoktatásról. Ha egy rövid elemzés keretében megkíséreljük megvizsgálni a felsőoktatás aktuális átalakítási folyamatának átláthatóságát, indokolt ennek különböző szintjeit elkülöníteni. A legáltalánosabb az állami szint, a tanárképzéssel kapcsolatos állami felelősség, az állami szabályozás átláthatósága. A második szint az intézményi szint, a pedagógusképzésben, a tanárképzésben részt vevő felsőoktatási intézmények szintje, ahol az átláthatóság rendkívül fontos mind az intézményi működés, a változásokra való felkészülés és a változások követése szempontjából, mind pedig a harmadik szint, az egyén szintjének számára, hogy a tizenhét éves fiatal eligazodhasson, alkalmazkodni tudjon a változási folyamathoz.

Átláthatóság az állami felelősségvállalás szintjén

A tanárképzéssel kapcsolatos állami felelősségvállalási szinten az átláthatóságnak az európai követelményektől függetlenül is meg kell jelennie, ez több érdekből is kiemelten fontos. Ahogy Államtitkár Asszony a mai konferencián utalt erre, és ahogy az elmúlt hónapok, lassan immár egy év történései is erre intenek, az egyik érdek a nagy rendszerek kapcsolódásának szükségességében jelentkezik. Amikor az állam az oktatási rendszer valamely elemének átalakításába kezd, akkor ennek óhatatlanul hatása lesz minden olyan intézményrendszer működésére, amelyik az adott tevékenységben érdekelt. A változtatás jellegétől, mértékétől függően persze lehetséges, hogy nemcsak a közvetlenül érintett intézményi kört fogja érinteni, hanem a közvetetten érintetteket is. A tanárképzés megváltoztatása nemcsak a felsőoktatási intézményekre, hanem az egész közoktatás, a szak- és felnőttképzés intézményi rendszerére hatással van. Ez nem az egyes intézmények szintje, hanem az állam működésének, oktatási filozófiájának, oktatáspolitikájának az átláthatósági szintje. A tanárképzés átalakításának jelenlegi folyamatában kevéssé érzékelhető az említett rendszerek összhangja, a tényleges jogalkotást megelőző, az egyes területekre vonatkozó koncepciótervezeteknek a nyilvánosság számára kevéssé követhető változásai mögött inkább rögtönzések, egyes szakmai vagy érdekcsoportok kívánásai, politikai alkuk állhatnak, semmint egy összeszedett oktatáspolitikai koncepció stabil építőkövei. Talán ez a magyarázata annak is, hogy a változtatási elképzelések mögött semmilyen szakmai elemzés nem áll (nem is állhat, hiszen a megváltoztatni szándékozott modell eredményeit még nem ismerhetjük, hiszen még egyetlen ciklusa

⁴ URL: http://ec.europa.eu/civil_service/admin/transp/index_hu.htm Letöltés ideje: 2011. október 21.

sem zárult le a képzésnek), és rendre szembe mennek a hazai és nemzetközi kutatási eredményeknek, valós oktatási tapasztalatoknak.

Mindannyian tudjuk, hisz a jelenlévők nagy többsége részt vett már korábban ilyen folyamatban, még a hallgatók is, hogy micsoda hatalmasan munka az új képzési rendszerre való átállás. Az állam felelőssége az átláthatóság biztosításában az intézmények irányában rendkívül fontos, hiszen az intézményeknek elő kell készülniük az új tanárképzés bevezetésére, hiszen az oktatási rendszerek váltása hosszabb felkészülést igényel. A felsőoktatásról szóló, 1993. évi LXXX. tv. elfogadása után négy évig tartott, amíg elkészült a tanári képzés tartalmi követelményeit leíró rendelet (111/1997. /VI. 27./ Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről), és további öt évig, mire valamennyi szakmai terület képesítési követelményét kiadta a kormány. A 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény esetében az oktatási kormányzat előrelátóbb és rutinosabb volt, a képzési és kimeneti követelményeket alsóbb szintű (így könnyebben módosítható) jogszabályban, egyetlen miniszteri rendeletben adta ki (15/2006. /IV. 3./ OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről), és ennek az előkészületei az alapképzési szakok vonatkozásában – uniós támogatással, a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program támogatásával – már évekkal a törvény elfogadása előtt elindultak. A tanári mesterszak kkk-ja azonban így is csak két évvel később, 2007-ben készült el, és csak az általános rész, valamint a hittanár-nevelő tanár [!] és a mérnök-tanár szakképzettséggé. Újabb két év telt el, míg a tanári szak valamennyi szakképzettséggé sikerült kiadni a rendelet kiegészítését, s csak ezt követően indíthaták, utoljára a művésztanárképzésben az intézmények az indítással kapcsolatos akkreditációs eljárásokat. Igaz, a mesterszakos képzés a hároméves alapképzést követte, így az új képzési rendszerben lényegében „időre” elkészült három év alatt a kkk-k többsége. (Más kérdés, hogy az intézményi tantervek is készen voltak-e valamennyi modulméret és félévszám vonatkozásában az akkreditációra, hiszen ezt a MAB az akkreditációs eljárásban egyáltalán nem vizsgálta.)

Az intézményi felkészülés azonban nemcsak a képzés tartalmának megváltoztatásához, hanem az adekvát szervezeti keretek kialakításához is szükséges. Ilyen például a tanárképző központok (korábbi koncepció-tervezetekben tanárképző intézetek) kérdése is, ami hónapról hónapra új változatban jelent meg a törvénykoncepciók egyes változataiban. Kétségtelen, hogy e kérdésben az állami érdek megjelenítése indokolt. A közoktatás ugyanis vitathatatlanul állami feladat, tehát az oktatás főszereplői, a tanárok képzésében is meg kell jelennie az állami érdek képviselőnek. Az állam láthatóan erősebben kívánja kontrollálni a tanárképzés folyamatát, jogos tehát, hogy az intézményi szervezeti kereteket is átláthatóvá kívánja tenni. Az azonban nem mellékes, hogy mindez milyen intézményi struktúra kialakításával jár, kari funkciójú, oktatási szervezeti egység létrehozásával vagy egy koordináló funkciójú, hivatali szervezetével, vagy úgy, ahogy az intézmény akarja, akár egy néhány fős testületi forma megteremtésével. Nem világos egyelőre

az oktatáspolitikai álláspontja az intézményi autonómia és az állami érdek érvényesítésének viszonyában. Ha viszont nem átlátható a kormányzati szándék, akkor rendkívül nehéz helyzetbe kerülnek az intézmények, hiszen nincs módjuk időben rákészülni. Ebben az esetben is csak a jogszabály fokozatos hatályba léptetése lehet a megoldás.

Ha nem elég világos, nem eléggé átlátható, hogy mit is kíván az oktatási kormányzat a tanárképzés kapcsán megjeleníteni, mi a változtatási szándék, akkor bármilyen szakmai terv elfogadtatása a kormányzaton belül is nagyon nehéz. A Kormányban különböző szakmai és általánosabb érdekek jelennek meg. Ahogy régen is, ma is ütköznek a szakmai és a pénzügyi szempontok (*Klebsberg Kunó* ez irányú küzdelmeiről *Mikonya Györgytől* hallottunk éppen a mai napon, de ugyanezt élte meg *Eötvös Józseftől* kezdve minden oktatással foglalkozó miniszter a maga korában). Ha világosan, egyértelműen nem fogalmazódnak meg a szakmai, szakmapolitikai célok, akkor a változtatásokhoz forrásokat nehéz biztosítani, különösen mostanában, gazdasági válság idején. Már tavaly augusztusban megfogalmazódott az az elképzelés, hogy a tanárképzésben a szakmai gyakorlat időtartama kétszeresére növekedjék. Egy ilyen – egyébként szakmailag vélhetően helyes – szándék keresztülvitele, a többletforrások biztosítása nehezen érhető el, ha nem világos az a szándék, ami ezt motiválja, ha a képzés egész struktúrájának átalakításában folyamatos változtatgatások jelentkeznek, melynek legutóbbi licitje az 5+1 és 4+1 éves változatot tartalmazza. Ha az oktatáspolitikai szándék átláthatóságának hiánya elbizonytalanítja a döntéshozatali folyamatot, akkor az könnyen oda vezethet, hogy elvész a jelenlegi, 5 és fél éves, Európában – ahogy ez *Stéger Csilla* előadásából is kiderült – egyedülállóan hosszú képzési időtartam, így a különben jó szándékú kezdeményezés visszajára fordulhat, és a tanárképzés kereteinek változtatásával azok szűkítését eredményezheti.

Az átláthatóság állami szintjének része a jogszabályi koherencia is. Jelenleg az oktatási kormányzat a kapcsolódó rendszerek szinte mindegyikében alapvető tartalmi és működési változtatásokat tervez, azonban a rendszerek összhangja az erre irányuló törekvések ellenére sem egyértelmű. Ha például a tanárképzésben a tervek szerint megnő a szakmai gyakorlat időtartama, és ezzel egyidejűleg a gyakorlaton részt vevők számára kötelezően fizetést ad a törvény a gyakorlóléssel, ez olyan többletkiadást jelent a közoktatási intézményrendszerben, amire ott forrás biztosítása a jelen finanszírozási keretek között lehetetlen.

A felsőoktatás valamennyi résztvevője tapasztalta, hogy milyen nehéz annak a szétzilált jogszabályi háttérnek a követése, a jogszabályok közötti eligazodás, ami a 2005–2006-os jogszabályalkotás során kialakult. A teljesen új jogszabályi környezetben, amit a jelenlegi kormányzat tervez, több tucat kapcsolódó jogszabály elkészítése szükséges a koncepció különböző változatai szerint is. Aki valaha kodifikációs tevékenységet közelről látott, az tudja, hogy milyen aprólékos munkát igényel ezeknek a jogszabályi hierarchiába tartozó elemeknek a létrehozása úgy,

hogy az elemek illeszkedjenek egymáshoz, hogy a rendszer működőképes legyen. Azzal, hogy egy koncepciót vagy egy jól-rosszul megcsinált törvényt elfogadunk, még nem lesz átlátható és működőképes a rendszer. Minél mélyrehatóbb törvényi változások következnek, annál több idő és szakértelem szükséges az átlátható új jogszabályi környezet kialakításához.

Az átláthatóság igényének értelmezése a felsőoktatási intézmény szintjén

Mi a legfontosabb teendőjük a felsőoktatási intézményeknek, ha az új tanárképzés átláthatóságát meg kívánják teremteni? Az összetett jogszabályi környezethez igazodva ki kell alakítani a saját intézményi szabályozásukat. Az intézményi szabályozásnak is több rétege van, hiszen a tartalmi, tantervi szabályozás mellett ide tartozik a különböző működési szabályok megalkotásának szüksége és a már említett, szervezeti szabályozás is.

Megnyugvással hallhattuk Államtitkár Asszonytól azt a hírt, hogy a tanárképzéssel kapcsolatban nem ebben az évben tervezi a változások bevezetését az oktatási kormányzat, hanem csak jövőre. Az ELTE-n egyelőre – legalábbis a jelenlegi statisztikai adataink alapján – lesznek még olyan tanárképzésben részt vevő hallgatók, akik a kreditrendszer előtti képzésben vesznek részt, és teljesen jogszerűen, hiszen az 1993. évi Ftv. keretei közötti kihagyással, teljesen szabályosan végezheték és végzik a tanulmányaikat. Lesznek kreditrendszerű képzésben részt vevő, a 111/1997. sz. Korm. rendelet szerinti képesítési követelmények alapján tanulók, és lesznek természetesen az új, a 2005. évi Ftv. szerinti, bolognai rendszerű tanári képzésben részt vevők is. Mivel a 2012. évi felvételi eljárásban még bizonyosan bekerülnek felvételizők a jelenlegi tanári mesterszakra, az ő képzésük legalább 2015-ig, a jogszabályokban biztosított kihagyásokkal élve akár évekkel tovább is folyhat. Az új szabályozással megjelennek majd a most kialakuló, új rendszerű képzésben részt vevők is. Az intézményi szabályozást a párhuzamosan folyó, többféle tanárképzésre úgy kell kialakítani, hogy gazdaságosan lehessen bánni az erőforrásokkal, hogy a különböző képzések közötti átjárhatóságot biztosítsa, és hogy mindenki, hallgató, oktató és hivatal egyaránt egyértelműen tudjon eligazodni benne. Mindennek az átláthatóságát biztosítani rendkívül nemes feladat lesz az intézmények számára, divatos szóval élve izgalmas kihívás.

Az ELTE elektronikus tanulmányi rendszere már ma is küszködik a többféle tanárképzési modellel. Csak a jelenlegi, bologna rendszerű képzésnek van a rendszerben kezelhető formája, az összes többi korábbi rendszerű tanári képzésnek azonban nincs. Igaz, az ELTE által használt rendszer az ETR-nek egy igen korai változata, aminek használatát nehezíti a tanárképzésben részt vevő karok nagyon eltérő gyakorlata is. Az ELTE a tanári képzés változásaihoz igazította folyamatosan a szervezeti kereteket is: a jelenlegi, egységes tanári mesterszagnak értelemszerűen egyetlen szakgazdája van az egyetemen, a Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Nagy kérdés, hogy az egységes szak újbóli szétválasztása számos önálló tanárszakra milyen szervezeti változásokat indukál, s ezek milyen szabályozási-működési különbségeket eredményeznek az egyes karokon.

Többször elhangzott a közelmúltban, elsősorban minisztériumi főosztályvezető-helyettesi tájékoztatókban, ha lesz új tanárképzési modell, akkor nem kell majd újból akkreditálni ezeket az új tanárszakokat, hiszen ahol folyik a jelenlegi öt és fél éves tanárszakon képzés, ott majd lehet azt „folytatni” a tíz vagy a tizenkét féléves új tanárszakokon is. Látható azonban egy érdekes ellentmondás és egyben kockázat is ebben a megoldásban. Ha a jelen oktatáspolitikai szemlélet szerint az államnak eminens érdeke, hogy mint megrendelő meghatározza a tanárképzés tartalmi, képzésszerkezeti, esetleg szervezeti kereteit, akkor ez az igény nehezen érvényesülhet a tantervi szabályozás egyedi intézményi modelljében. Vajon hogyan viszonyul majd az országban a húszegynéhány tanárképző hely az egységes tartalom implicit elvárásához? Vajon hányféle tanterv készülhet egy olyan intézményi körben, ahol sokhelyütt – elsősorban a természettudományos tanárképzésben – a 15/2006-os OM rendelet előírásait, de még a 111/2007-es kormányrendeletét sem hajtották végre? Abban a közegben, ahol öt év alatt még terminológiai szinten sem sikerült a „*tanárszakok*” vs „*tanári mesterszak*” megkülönböztetést elsajátítani, ahol a megszokásnak hódolva a 30/40/50 kredités szakterületi modulokat nevezik ma is „*szak*”-nak. A jelenlegi, rendkívül tagolt, moduláris rendszerű, 180+150, 300+60/90, 330+60/90, 240+60/90 stb. kredités, különböző belső moduláris szerkezetű képzésekből hogyan lesz érdemi változtatások nélkül egységes 300 vagy 360 kredités képzés? A felsőoktatási intézmények nem ússzák meg, új tanterveket kell csinálni, olyanokat, amik az osztott és osztatlan képzések, illetőleg a diszciplináris és a tanári szakok oda-vissza átjárhatóságát, az egy- és többszakosság lehetőségét is biztosítják. A tanárképzés intézményi szintű átláthatóságát csak így lehet megteremteni. Vajon egy ilyen volumenű tartalmi átalakításban miként fog érvényesülni a tartalom és a képzés színvonalának egységességére irányuló kormányzati szándék az akkreditáció minimális ellenőrzési funkciója nélkül?

Az átláthatóság fontossága az egyéni döntések szempontjából

És hát nem elhanyagolható az átláthatóság igénye az egyén, a pályát választó, tizennyolc éves és az ő tanulmányait lehetővé tevő családja számára sem. Az egyéni életút tervezéséhez feltétlenül szükséges, hogy lássuk azt, milyen lesz a pedagóguspálya perspektívája. Ha a pedagógus életpálya-modell tervei alapján ma csak annyit tudunk mondani, hogy a jövőben majd lesz valamilyen fejlesztés a pedagóguspályán, hogy valamennyire majd bizonyosan emelkednek a jövedelmek, de nem tudjuk, hogy mennyi munka vár a tanárra, nem tudjuk, hogy a tanításon kívüli iskolai adminisztratív tevékenységekben kap-e segítséget a tanár valamilyen pedagógiai asszisztencia keretében – ahogy az a világban számos helyen megvalósulva lehető-

vé teszi a nagyobb óraszámú tanítást –, ha radikálisan nem nő a pedagóguspálya presztízse, akkor sajnos nem lesz több tehetséges és elkötelezett, tizennyolc éves fiatal, aki a tanári pályát választja. Az egyénnek terveznie kell előre, látnia kell, hogy mire vállalkozik. Kevés pénzért sok munka, csökkenő gyereklétszám, iskolabezárások, egyre konfliktusosabb nevelési helyzetek, ezek nem a legcsábítóbb jellemzői a pedagóguspályának, de ma ezek a legismertebbek.

A piaci viszonyok érvényesítése az oktatásban a jelenlegi kormányzat számára nem elfogadható modell. Ez önmagában nem kifogásolható, többféle megközelítésmóddal is el lehet ugyanazt az eredményt érni, egy kiegyenlített színvonalon, átláthatóan, tervezhető keretek között működő oktatási rendszert. Az egyén azonban mindig piaci, jelesül munkaerő-piaci szempontok figyelembevételével alakítja az életútját, még akkor is, ha ezt így nem fogalmazza meg magának, s ha az ismeretei csak nagyon vázlatosak. Olyan szakmát, olyan intézményt keres, amivel, amelyik diplomájával vélhetően jól (fizető állásban) tud majd elhelyezkedni. A felsőoktatás bolognai átalakítása látványosan megmutatta, hogy a tanári pálya nem ilyen. A tanári mesterszak iránti szerényebb érdeklődést elsősorban az magyarázza, hogy a mesterszakok bőséges kínálata között a többség talált olyan szakot mind a bölcsész, mind a természettudományos területen, amivel, úgy vélte, jobb álláshoz jut, mint ha a tanári szakot végezné el. Miért menjen a tehetséges fiatal matematikatanárnak, ha matematikusként a vállalati-banki szektorban összehasonlíthatatlanul jobb feltételekkel talál munkát?

A tanárképzésre a jelen munkaerő-piaci feltételek között csak akkor lesz megfelelő számú jelentkező, ha a nem tanári szakok kapacitását korlátozzák az intézmények vagy maga az állam, és így a több évtizede jól bevált kontraszelekcióval sikerül a kevésbé tehetséges fiatalokat erre az útra terelni. Biztosítani kell persze – például kötelező elhelyezkedés előírásával vagy a képzési költség visszafizetésének fenyegetésével – azt is, hogy a tanári végzettségű friss diplomások akkor is tanárként helyezkedjenek el, ha találnának jobb állást is maguknak az egyetem vagy a főiskola után. Ilyen sajátos kényszerítő eszközök hiányában ugyanis az egyén az átlátható vagy csak enyhén áttetsző piaci viszonyok között vélhetően a saját érdekei szerint fog dönteni.

Az egyén szempontjából az átláthatóság másik fontos szerepe az esélyegyenlőséggel függ össze. Az egyéni esélyegyenlőség szempontjából is kétféleképpen szükséges az átláthatóság biztosítása, az egyén mint a felsőoktatásba igyekvő személy és az egyén mint a felsőoktatásból diplomával elhelyezkedni szándékozó személy számára – a két szempont sajátosan erősíti egymást. Mára sajnos már közhelyes megállapítás, hogy Magyarországon az egyéni életutat a legmagasabb iskolai végzettség és a társadalmi mobilitás szempontjából alapvetően határozza meg az, hogy ki hova születik, miként az is, hogy az esélyek kiegyenlítésében az iskolának van elsődleges feladata. Ugyanez igaz a felsőoktatási szak- és intézményválasztásban is. Hosszabb ideje általánosan érvényesülő sajátosság, hogy az intézmény-

választásban éppúgy, mint az elhelyezkedésben a lakóhelyhez való közelség fontos szerepet játszik. Sokat kell még tennie azért a felsőoktatásnak és az államnak is, hogy országosan egyenszilárdságú legyen a tanárképzés mind a pedagógiai felkészítés, mind a szakterületek száma, mind a képzési színvonal tekintetében, de enélkül bizonyosan nem érhető el az, hogy az országban mindenhol legyen elegendő számban és szakterületi megoszlásban a kívánt színvonalon kiképzett tanár.

A pedagógusképzés és a közoktatás összekapcsolódásának az esélyegyenlőséget meghatározó, fontos jellemzője az, hogy vajon az adott régió, településtípus számára képez-e megfelelő számú és megfelelő pedagógust a felsőoktatás, aminek viszont egyértelmű eredménye, hogy jelentkezik-e a pedagógusképzésbe az adott régióból, településtípusból elegendő számban tehetséges fiatal. Ördögi kör ez, amiből kitörni csak alapos elemzéseken nyugvó, az oktatási alrendszereket egységben látó és kezelő, a szükséges forrásokat is biztosító, az európai és a hazai pedagógiai-szakmai követelményeket és tapasztalatokat figyelembe vevő, a rövidlátó politikai és lobbierőket nélkülöző és nem utolsósorban átlátható oktatáspolitikával lehet. Hic Rhodus, hic salta!

TANÁRKÉPZÉS EURÓPÁBAN – SZERKEZET ÉS REFORMOK

STÉGER CSILLA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának
hallgatója
csilla.steger@gmail.com

A tanárképzés az európai uniós közgondolkodásban és a tagországok belpolitikai szintjein is az elmúlt tíz évben folyamatosan növekvő figyelmet kapott. A tanárpolitika felértékelődésével párhuzamosan az elmúlt évtizedben az európai felsőoktatást és benne a tanárképzést alapvetően rajzolta át a bolognai reform. Ezért magából a helyzetből adódó kutatási téma a többciklusú képzési rendszer bevezetésének tanárképzésre gyakorolt hatása, valamint az Európában kialakult tanárképzési szerkezetek összehasonlító vizsgálata. E tanulmány egy 2010-ben végzett európai összehasonlító vizsgálat eredményét mutatja be, mely a tanárképzés reformjait és szerkezetét vizsgálta 27 országban és annak 29 rendszerében. A magyar tanárképzési szerkezet újabb átalakításának küszöbén e téma lehetőséget nyújt a jelenlegi, kiinduló állapot európai helyzetkép alapján történő értékelésére.

A kutatásról¹

Az összehasonlító elemzés tárgya a közismereti tanár- és tanítóképzés volt, mely az ISCED első három² szintjére, vagyis az első osztálytól a tizenkettedik osztályig képez pedagógusokat. A kérdőíves vizsgálat során minisztériumok tanárképzési felelőseit, illetve szakembereit kérdeztük meg az alábbi három témakörrel: (1) a tanárképzés főbb jellemzői; (2) a reformok állapota és iránya; (3) a tanárképzési programok szerkezete.

A tanárképzési programok összehasonlíthatósága érdekében a *képzési „ösvény”* fogalmát vezettük be. Az ösvény egy meghatározott képzés vagy egymást követő képzések együttese, mely tanári szakképzettség megszerzéséhez vezet.

A vizsgálat során az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) következő 27 országának minisztériumi felelősei, szakemberei adtak országról adatokat: Albánia, Ausztria, Belgium, Bosznia és Hercegovina, Csehország, Dánia, Egyesült Királyság (Anglia), Észtország, Finnország, Németország, Hollandia, Horvátország, Izland, Lettország,

¹ Köszönetemet szeretném kifejezni témaadó doktori vezetőmnek, *Halász Gábornak*, továbbá *Hunyady Györgynek* a szakmai, *Münnich Ákosnak* a módszertani tanácsaiért és segítségéért.

² ISCED: Az UNESCO által fejlesztett nemzetközi oktatási besorolási standard (International Standard of Classification of Education), mely szerint az ISCED első szintje az általános iskola alsó tagozata, ISCED második szintje az általános iskola felső tagozata és ISCED harmadik szintje a középiskola.

Lichtenstein, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Moldova, Montenegró, Norvégia, Örményország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország és Ukrajna.

A továbbiakban bemutatott adatok validitását egyrészt az korlátozza, hogy az EFT országok teljes köréből nem áll rendelkezésre adat, másrészt a kutatás alapvető módszere, vagyis az, hogy minisztériumi felelősök, szakértők véleményét és szakmai értékelését tükrözi. Bár a felelősök és szakértők az adott ország hivatalos álláspontját voltak hivatottak közvetíteni a kérdőív kitöltésekor, de szubjektív megnyilvánulások is megjelenhettek például az egyéni vélemények országos álláspontként való közvetítésében. Az ilyen torzító elemek kiszűrésére a vizsgálat keretében nem nyílt lehetőség.

A tanárképzés főbb jellemzői az Európai Felsőoktatási Térségben

Ha a jelenlegi európai helyzetképet egy szóval kellene jellemezni, az a változás lenne. Valamennyi vizsgált országban az elmúlt öt évben a tanárképzés átalakult, átalakul. Az országok nagy részében a tanárképzés az átfogó felsőoktatási reformok hatására változott, azonban Ausztria, Belgium (Flandria), Horvátország, Dánia, Izland, Litvánia, Svédország és Anglia esetében a felsőoktatástól elkülönülten, saját szakmai fejlesztési logika szerint.

A reformok országanként természetesen eltérő fázisban vannak. A reformok állapotát mutatja be ISCED szintenként az 1. táblázat.

1. táblázat: A tanárképzési reformok állapota ISCED szintenként

Az iskolai szintek	A reformok:			
	lezajlottak	finomhangolás történik	alapvető változások zajlanak	még most következnek
ISCED 1	AM, BE(FI), CZ, DK, FI, HU, LU, ME, NO, RO, ES, (11/28 – 39%)	AL, BE(Fr), BE(G), HR, EE, DE, MD, NL, CH (9/28 – 32%)	AT, IS, LV, LT, NO, ES, (6/28 – 21%)	BA, NL, UA, GB(E) (4/28 – 14%)
ISCED 2	BE(FI), CZ, DK, ME, NO, FI (6/27 – 22%)	AL, AM, BE(Fr), HR, EE, DE, HU, MD, NL, CH, ES (11/27 – 41%)	AT, HR, IS, LV, LT, LU, NO, RO, SE (9/27 – 33%)	AT, BA, EE, NL, UA, GB(E) (6/27 – 22%)
ISCED 3	BE(FI), CZ, DK, FI, ME, CH (6/27 – 22%)	AM, BE(Fr), HR, EE, HU, MD, NL, ES (8/27 – 29%)	AL, HR, DE, IS, LV, LT, LU, NO, RO, SE, (10/27 – 37%)	AT, BA, EE, NO, UA, GB(E) (6/27 – 22%)

Ha ISCED szintenként vizsgáljuk a reformok legjellemzőbb állapotát, akkor egy eltolódás látszik: a reformok alacsonyabb ISCED szinten, vagyis a tanítóképzésben a legelőrehaladottabbak, és legkevésbé a középiskolai tanárok képzésében zajlottak le. Ha az országokra koncentrálunk, akkor pedig az tűnik ki az adatokból, hogy több ország (a táblázatban dőlve szedve) ISCED szintenként több reformfázisban is található egyszerre, vagyis egyik reformhullám a másikat követi. Ez arra utal, hogy a bolognai ciklusok bevezetésén kívül, vagy azokkal párhuzamosan több ország is tervez és végrehajt alapvető átalakítást. Jellemző azonban, hogy Európa-szerte a strukturális reformok alapvetően lezajlottak, jelenleg az új képzési szerkezetek finomhangolása, illetve tartalmi, szemléleti és szervezeti reformok hullámai érkeznek.

A különböző reformok nagyon hasonló *szabályozási környezetben* zajlanak. A tanárok végzettségi követelményének meghatározása, a megszerzendő kreditek száma, a tantervek fontosabb összetevői, valamint a tanárképzés kimeneti követelményei, vagyis a tanári kompetenciák a vizsgálat szerint jellemzően központilag (nemzeti vagy az ország berendezkedése szerint tartományi szinten) szabályozottak, míg a tanárképzési kurrikulumokat jellemzően a felsőoktatási intézmények szabadon határozzák meg.

Az adatok szerint a vizsgált országok 79 százaléka alkalmaz a tanárképzési *programokra való bejutás* előtt valamilyen formában szűrést, szelekciót, de csak 45 százalékuknál jelenik meg az alkalmassági szűrés a programok vagy a jelentkezői csoportok legalább egy részénél.

A tanárképzési *záróvizsgák formája* Európa-szerte jellemzően a szakdolgozat, ez alól pusztán Anglia és Horvátország kivétel. Ezen kívül nyolc ország követeli meg a gyakorlati és elméleti stúdiumok eredményeit bemutató portfóliót.

A záróvizsgát követően az oklevél megszerzése a tanárképzés végpontja. A kutatás keretében az oklevéllel szerzett *szakképzettséget* és végzettségi szintet is vizsgáltuk. Európában a tanárképzési programokban az ISCED első szintjén (vagyis a tanítóképzésben) jellemzően nem szakos szakképzettség szerezhető, hanem osztálytanító jellegű. Az ISCED második és harmadik szintjén, vagyis a felső tagozatos és középiskolai tanárok esetében a szerzett szakképzettség jellemzően egy és kettő, a kétszakosság legerősebben a felsős tanárok szintjén jelentkezik. Általános az az európai gyakorlat, miszerint a képzéstől, vagy a választott szakképzettségtől függően egy országban egy- és kétszakos tanárok is képződnek. Ettől eltérően a skandináv országok egy részére a három-, sőt négyszakos tanárképzés jellemző. A tanári szakképzettségek száma szerint a vizsgált országok csoportosítását a *2. táblázat* tartalmazza.

2. táblázat: A tanárképzésben szerzett szakképzettségek száma a vizsgált országokban

Az iskolai szintek	A képzésben szerzett tanári szakképzettségek száma			
	nincs (tanító)	egy	kettő	kettőnél több
ISCED 1	AL, AM, A, B(FI), B(Fr), B(G), BIH, HR, CZ, EST, FIN, G, HU, LV, LI, LT, L, MD, CG, NL, RO, S, CH, UA, UK (25/29 – 86%)	A, BIH, HR, G, IS, E, (6/29 – 20%)	BIH, DK, G, IS (4/29 – 13%)	DK, N (2/29 – 7%)
ISCED 2	HR (1/28 – 3%)	AM, A, B(Fr), BIH, HR, CZ, EST, FIN, HU, IS, LV, LT, L, MD, CG, NL, RO, E, UA, UK(E) (20/28 – 71%)	AL, AM, A, B(FI), B(Fr), BIH, HR, CZ, DK, EST, FIN, G, HU, IS, LV, LI, LT, MD, N, RO, CH, UA, UK(E) (23/28 – 82%)	B(Fr), DK, LI, N, S, CH (6/28 – 21%)
ISCED 3	–	AL, AM, B(FI), BIH, HR, CZ, EST, FIN, HU, IS, LV, LI, LT, L, MD, CG, NL, N, RO, E, CH, UA UK(E) (23/28 – 82%)	AM, A, B(FI), BIH, HR, CZ, DK, EST, FIN, G, HU, LV, LI, LT, MD, N, RO, S, CH, UA, UK(E) (21/28 – 75%)	B(Fr) (1/28 – 3%)

A vizsgálatból arra is fény derült, hogy Angliában, Belgium francia nyelvű közösségében, Izlandon, Spanyolországban és Svédországban a megszerzett tanári szakképzettség nem feltétlenül határozza meg az oktatott tantárgyat, vagyis például egy nyelvtanár nem feltétlenül csak nyelvet taníthat. Ez a rugalmasság utalhat arra, hogy ezen országokban a tanár tanulást támogató szerepe a diszciplináris szaktudásnál nagyobb hangsúlyt kap, és arra is, hogy a tudás, a logikai és kommunikációs készségek tantárgyi irányultságok között transzferálhatók.

A 3. táblázat mutatja be országonként a tanári munkakör betöltéséhez elvárt végzettségi szinteket az oktatási rendszer különböző szintjein.

3. táblázat: A tanári munkakör betöltését lehetővé tevő végzettségi szintek a vizsgált országokban

Az iskolai szintek	Tanári munkakör betöltését lehetővé tevő szintek			
	nem felsőfokú	alapképzési szint	mesterképzési szint	szakirányú posztgraduális képzés
ISCED 1	AM, MD (2/29 – 7%)	AL, AT, BE(FI), BE(Fr), BE(G), BA, DK, HU, LV, LI, LT, LU, MD, ME, NL, NO, RO, ES, CH, UA, GB(E) (21/29 – 72%)	HR, CZ, EE, FIN, DE, IS, MD, NO, RO, SE, UA (11/29 – 38%)	–
ISCED 2	MD (1/29 – 3%)	AM, AT, BE(FI), BE(Fr), BE(G), BA, DK, HU, LV, LI, LT, MD, ME, NL, NO, RO, UA, GB(E) (18/29 – 62%)	AL, AT, HR, CZ, EE, FI, DE, HU, IS, LV, LI, LU, MD, NO, ES, SE, CH, UA (18/29 – 62%)	–
ISCED 3	MD (1/29 – 3%)	AM, BA, LV, LI, LT, MD, ME, NO, RO, UA, GB(E) (11/29 – 38%)	AL, AT, BE(Fr), BE(G), HR, CZ, DK, EST, FI, DE, HU, IS, LV, LI, LU, MD, NL, NO, RO, ES, SE, CH, UA (23/29 – 79%)	BE(FI), DK, CH (3/29 – 10%)

A vizsgált országok közül mindössze kettőben lehetséges felsőfokú végzettség hiányában tanári munkakört betölteni. Alsó tagozatos tanárok esetében Európában domináns végzettségi követelmény a bachelor, vagyis az alapképzési szint, felső tagozatos tanárok esetében az alap- és mesterfokozat egyformán elfogadott és követelt, míg a középiskolai tanároknak jellemzően mesterképzési szintű oklevéllel kell rendelkezniük. A táblázatban kiemelten szerepelnek azon országok betűjelei, melyek egy meghatározott iskolatípusban betöltött munkakör esetén több tanári végzettségi szintet is elfogadnak.

A vizsgált országok 52 százalékában a tanári munkakörben való alkalmazás további feltétele a tanári jogosultsággal való rendelkezés. A tanári jogosultság az oklevéllel együtt szerzhető meg kilenc országban, hat országban pedig a bevezető szakasz sikeres teljesítésével. A tanári jogosultság bevezetésére két ország kivételével a tanári munkakörök teljes körében (tanító, felső tagozatos és középiskolai tanár) egységesen került sor.

Összefoglalva elmondható, hogy az európai tanárképzési rendszerek történeti, kulturális, társadalmi és gazdasági okokra is visszavezethetően színes mozaikot alkotnak. Az eltérések ellenére vannak azonban közös jellemzőik, melyek közül talán a legfontosabb a folyamatos változás. A reformok, komplex célrendszerük miatt egy lépés helyett több szakaszban, hullámokban jöttek és jönnek. A bolognai reform strukturális változásai a tanítóképzésben zajlottak le a leggyorsabban és a középiskolai tanárképzésben a leglassabban. Az alapvető (szerkezeti) változások az országok döntő többségében már lezajlottak, legjellemzőbb jelenleg a megvalósult reformok finomhangolása. További közös trend, hogy az iskolarendszer szintjeivel együtt a tanároktól elvárt végzettségi követelmény szint is emelkedik. Ez arra utal, hogy az európai országokban a magasabb minőségű tanulás-tanítás megvalósítása a mesterszintű végzettség keretében látszik biztosítottnak a hosszabb képzési idő és a jelentkezők erősebb motivációja miatt.

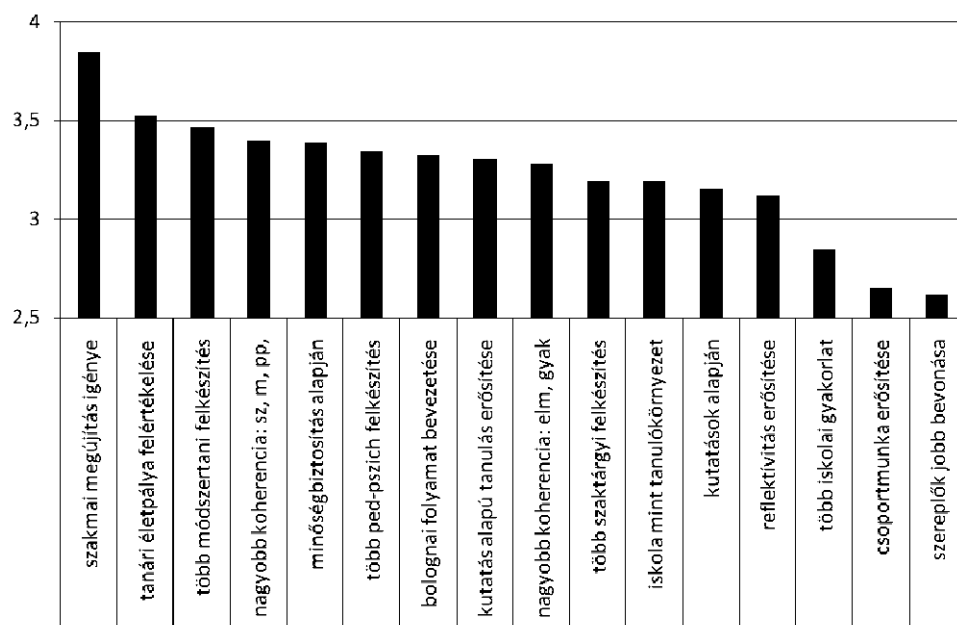
A tanárképzési reformok és azokban a bolognai folyamat jelentősége

A tanárképzési rendszerek reformjainak vizsgálata lehetőséget nyújt a pillanatnyi rendszerjellemzők fejlődési, változási irányának azonosítására és az azok mögött húzódó motivációk megismerésére.

A vizsgálat során három ország (Ausztria, Litvánia és Svédország) kivételével, 26 ország válaszolta azt, hogy számára a tanárképzési reformok alakulásában a *bolognai folyamat releváns* volt. Ezen országok számára bolognai folyamat különböző vonásaiból a legfontosabb az európai dimenzió, (vagyis az oklevelek elismerése), a magasabb szintű oktatáspolitikai kooperáció, valamint a három ciklus, az alap-, mester- és doktori képzés bevezetése volt.

A megvalósult *reformok hivatalos céljainak* bemutatásakor a legtöbb (legalább hat) ország említette a bolognai reform megvalósítását, a kutatáson alapuló tanulás, más szóval az osztálytermi kutatások előmozdítását, valamint a tanárképzés átfogó minőségének javítását, öt-öt ország pedig az ismeretorientált oktatás helyett a kompetencia orientált tanítás terjesztését, a gyakorlati felkészítés erősítését és a tanári végzettség magasabb szintre emelését.

A vizsgálat során a nyílt kérdéseket követően a változások egyes megadott mozgatórugóinak fontosságára konkrétan rákérdeztünk (0: nem releváns – 5: a legfontosabb). Az *1. ábra* tartalmazza a megadott tényezők vonatkozásában a fontosság európai átlagát.



1. ábra: A tanárképzési reformok mozgatórugói fontosságuk átlaga szerint (0: nem releváns – 5: a legfontosabb)

Az ábrából kiderül, hogy a változások legfontosabb mozgatórugója a szakmai megújítás igénye (3,85) volt Európa-szerte, ezt követi a tanári életpálya felértékelése (3,52), valamint a módszertani felkészítés erősítése (3,4). A bolognai folyamat bevezetése a középmezőnyben, míg a hazai diskurzusokban előtérbe kerülő szaktárgyi felkészítés erősítése mindössze 10. helyen szerepel az európai országokban a reformokat meghatározó tényezők között. A válaszoló országok szerint a változásokat legkevésbé az iskolai gyakorlat növelésének (2,85 átlag fontosság), a csoportmunka fejlesztésének (2,65) és az oktatáspolitikai szereplők (stakeholderek) bevonásának igénye (2,62) befolyásolta.

A kulcsszereplők szélesebb körű bevonására pedig úgy tűnik lett volna tér. A felsőoktatási intézmények oktatóinak és a kormányzati, minisztériumi munkatársaknak a *részvétele a reformok előmozdításában* általános. Azonban a válaszoló országoknak kevesebb mint felében álltak a változtatások mögött kezdeményezőként az iskolák (11/27), a szakértők és a szakmai szervezetek (hét országban), minőségbiztosítási ügynökségek (ötben), valamint szülői és diák szervezetek (mindössze négy országban).

A felmérésben szereplő országok a *tervezett változások és reformok* kérdésében nagyon eltérő válaszokat adtak. A pedagógusképzésben a didaktikai, a pedagó-

giai, vagyis a tanári felkészítés erősítését 29 országból öt, a tanári kompetenciák hatékonyabb elsajátíttatását pedig négy ország jelölte meg mint a következő reformok célját. Mindkét irányt a meggyőződést sugallja, hogy a tanárképzés minősége a szaktárgyi ismeretek helyett a tanulási-tanítási folyamatra való fokozottabb figyelemmel biztosítható. A megkérdezett 29 ország 65 százalékának van tanárképzési stratégiája.

Összefoglalva, a gyűjtött adatokból kiolvasható, hogy a tanárképzési reformokban, bár a bolognai folyamat szerepet játszott, az alapvető tartalmakat mégis a fejlődés, a változás országonként sajátos útjai, belső irányai egyedileg szabták meg. A bolognai folyamat a strukturális átalakítással lehetőséget nyújtott arra, hogy az egyes nemzeti rendszerek a tanárképzés minőségét, szakmaiságát megújítsák, a tanári pálya presztízsét növeljék. Az utóbbit az európai országok többségében a tanári kompetenciák hatékonyabb fejlesztésével, a tanárságra való felkészítés erősítésével gondolták és gondolják megvalósítani. A tanárképzési reformokban az iskolák és egyéb társadalmi szereplők alacsony szerepvállalása, illetve bevonása arra enged következtetni, hogy a növekvő figyelem és az oktatáspolitikai szerep növekedése ellenére a tanárképzés a legtöbb országban továbbra sem valamennyi érintett bevonásával, vagy társadalmi konszenzussal irányított terület, hanem a szaktárca és a felsőoktatás szűk szakmai ügye.

A tanári oklevélhez vezető tanulmányi ösvények tartalma és szerkezete

Az elvégzett európai kutatás harmadik fő pillére az európai országok által nyújtott tanárképzési programok szerkezeti, tartalmi összevetése volt a bolognai átalakulásokat követően. Ennek érdekében a tanítók, a felső tagozatos és a középiskolai közismereti tanárok képzésével kapcsolatban az országok képviselőit arra kértük, hogy mutassák be az oklevélszerzéshez vezető tanulmányi ösvényeiket.

Az ösvény a tanári szakképzettség megszerzéséhez vezető tanulmányi út, mely egy vagy több, egymásra épülő felsőfokú képzésből áll. A vizsgálat keretében a tanárrá válás különböző útjait külön ösvényként kértük feltüntetni, ezért nemcsak a 18 évesek számára nyújtott, érettségire épülő tanárképzési programok köre került vizsgálatra, hanem a diszciplináris oklevél birtokában, a későbbi karrier módosítás céljából végzett képzések is. 25 országból³ összesen 196 tanárképzési ösvényről érkezett adat a vizsgálat során. Valamennyi ösvény tekintetében a nemzeti szakértők megadták az ösvény képzési szerkezetét, a teljes hosszát és a megszerzendő kreditek számát.

³ Albánia, Ausztria, Belgium (Fl), Belgium (Fr), Belgium (G), Bosznia és Hercegovina, Csehország, Dánia, Észtország, Finnország, Hollandia, Horvátország, Izland, Lettország, Luxemburg, Magyarország, Moldova, Montenegró, Németország, Norvégia, Örményország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország és Ukrajna.

Az ösvényeket szerkezetük alapján klaszteranalízis segítségével csoportosítottuk. A 4. táblázat tartalmazza az ösvények képzési szerkezetét klaszterenként és ISCED szintenként.

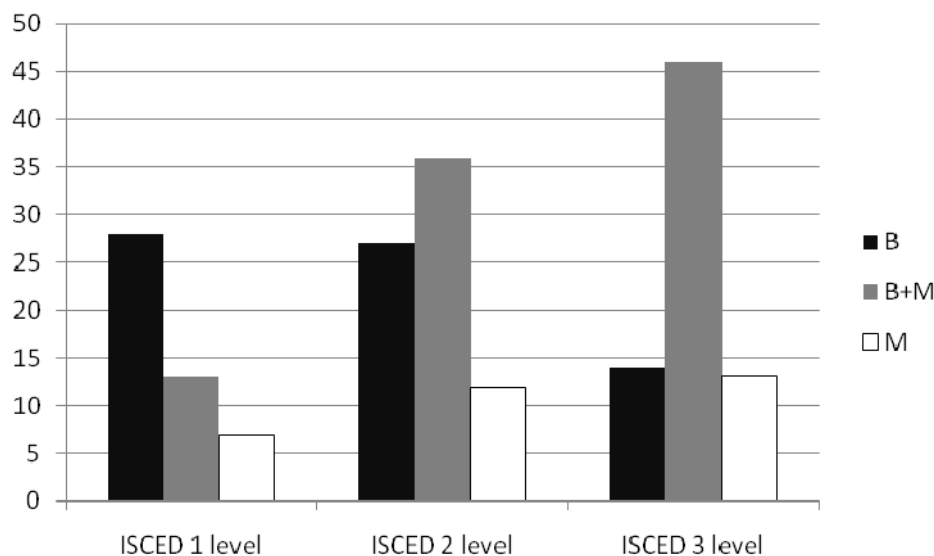
4. táblázat: Az ösvények számossága ISCED szintenként és szerkezet szerint

Az ösvény során szerzett végzettség(ek)		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	Összesen
B	B, B+Sz, F, nem FO	28	27	14	69
B+M	B+M, B+M+M/Sz	13	36	46	95
M	M, M+Sz, E, M+M/B	7	12	13	32
Összesen:		48	75	73	196

Jelmagyarázat: B: bachelor, M: mester, Sz: szakirányú továbbképzés, F: főiskolai oklevél, E: egyetemi oklevél, nem FO: középiskolára épülő, de nem felsőoktatási képzés

A 4. táblázatból látszik, hogy a 25 ország 48 ösvényt kínál a tanítóknak, míg nagyságrenddel többet (73-t, illetve 75-t) a felső tagozatos és középiskolai tanárok számára, tehát az ösvények közötti választási lehetőség jóval tágabb az utóbbi két szinten tanítani szándékozók számára. A táblázatból kiolvasható, hogy ISCED szintenként három alapvető csoportba soroltuk az ösvényeket szerkezetük szerint. Az első, melynek hívószava a bachelor, vagyis az alapképzés (jele B). Ebbe a csoportba tartoznak a főiskolai, a nem felsőoktatási, az alapképzési, valamint az alapképzésre épülő szakirányú továbbképzési szinteket tartalmazó ösvények. A második klaszterbe (jele: B+M) az alapvetően kétciklusú vagy konsekutív képzések kerültek, vagyis a bachelor plusz mester struktúrájúak, valamint az e két ciklust (az életpálya korrekció esetében) mesterképzéssel vagy szakirányú továbbképzéssel kiegészítő ösvények. A harmadik csoport (jele: M) az osztatlan képzéseké, illetve az arra épülő ösvényeké. Ide tartoznak a vizsgálat idején még fennmaradt egyetemi képzések, az osztatlan mesterek, valamint az ezekre épülő mester-, alap- vagy szakirányú továbbképzést magában foglaló ösvények.

Az adatokból kiderül, hogy a tanárképzési programok jellemző struktúrája Európában a kétciklusú, osztott képzés, vagyis az egymásra épülő, konsekutív szerkezet. Az összes ösvény több mint fele, 95 ösvény tartozik a kétciklusú csoportba, míg a bolognai első ciklusba az első csoport 69 képzéséből (a két nem felsőoktatási és három főiskolai képzést levonva) 64. E két domináns csoporthoz képest markánsan kevesebb, 32 osztatlan képzést magába foglaló ösvény van a vizsgált országokban. ISCED szintenként jól mutatja az eltérő szerkezetű képzések arányait a 2. ábra.



2. ábra: ISCED szintenként a tanárképzési ösvények száma szerkezet szerint

Elmondható tehát, hogy a tanítókat jellemzően az alapképzésben, a felső tagozatos és középiskolai tanárokat pedig az alapképzésre épülő mesterképzési struktúrában képzik az európai országok. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgálatban szereplő országok 52 százaléka képezi a felső tagozatos és a középiskolai tanárokat együtt, míg az országok 32 százalékában van olyan ösvény, mely a két tanár csoport számára közös, de van olyan is, mely különböző. Mindössze a vizsgált országok 16 százalékában vélik úgy, hogy a felső tagozatos és a középiskolai tanárok képzése annyira különböző, hogy nincs számukra közös ösvény.

A vizsgálat során a tanárképzési ösvényekről a szerkezeten kívül további adatokat is gyűjtöttünk. Az ösvény hossza és az összegyűjtendő kreditek száma valamennyi képzés esetén rendelkezésre állt, míg a képzés belső tartalmára vonatkozó adatok közül (pedagógiai és pszichológiai, szaktárgyi, szakmódszertani, iskolai gyakorlati, szakdolgozati és egyéb kreditek száma) jellemzően a gyakorlatra és a szaktárgyi ismeretekre fordított kreditek száma volt egyértelműen azonosítható. Terjedelmi okokból eltekintünk ISCED szintenként a képzési struktúra szerint kialakított ösvény klaszterek eltérő jellemzőinek bemutatásától, pusztán a jellemzőknek az összes ösvény alapján képzett átlag értékeivel foglalkozunk. Ezeket mutatja az 5. táblázat.

5. táblázat: ISCED szintenként a tanárképzési ösvények jellemzői

	Ösvények száma	Domináns szerkezet	Hossz átlaga (év)	ECTS kredit átlag	Összes szakos kredit átlag	Összes nem szakos kr. átlag	Gyakorlati kredit átlag
ISCED 1	48	B	4,2	253	139	114	31
ISCED 2	75	B+M	4,7	283	177	106	26
ISCED 3	73	B+M	5,1	310	205	105	26

A tanítóképzés esetén, mint már említettük a domináns ösvény struktúra az alapképzés, melynek hossza átlagosan 4,2 év, ennek megfelelően az összes kredit száma átlagosan 253⁴. Ebből a diszciplináris tanulmányokra jutó kreditek száma átlagosan 139, és közel ugyanennyi, 114 kredit a többi, jellemzően pedagógiai és pszichológiai, módszertani és egyéb kreditek átlaga a gyakorlattal együtt. Az iskolai gyakorlat a vizsgált 25 országban átlagosan 31 kredit a tanítóképzésben.

A felső tagozatos és a középiskolai tanárok képzése ettől szerkezetében és belső arányaiban is erősen eltér. A szerkezetben a domináns modell a konsekutív alapképzésre épülő mesterképzés, a képzés hossza pedig öt év körüli. A megszerzendő kreditekből jóval több jut a szaktárgyi ismeretekre, a középiskolai tanárképzés esetén ez a képzés kétharmadát adja. A pedagógiai és pszichológiai, módszertani és egyéb kreditek a tanítóéhoz képest alacsonyabbak, de a 100 kreditet meghaladják. Az iskolai gyakorlatra fordított kreditek szintén alacsonyabbak a tanítóképzési átlagnál, de a fél éves, 30 kredites mennyiséget alulról közelítik.

A hazai tanárképzés bolognai átalakulásának újra éledt vitájában releváns lehet a tanári mesterszak európai trendekhez hasonlítása, jellemzőinek az európai átlagokkal való összevetése. Ezt tartalmazza a 6. táblázat.

A magyarországi tanári mesterszacról a fenti összevetés alapján elmondható, hogy az európai középiskolai ösvények átlagánál is igényesebb, pedig nemcsak középiskolai, hanem felső tagozatos általános iskolai tanárokat is képez. Hosszban az európai átlagon túlmutat, a szaktárgyi ismeretek szempontjából több mint 30 kredittel erősebb, így biztosít alapos felkészülést, az iskolai gyakorlata pedig az átlagnak megfelelő, azt enyhén meghaladó. Pusztán egy szempontból marad el az európai átlagtól, a szaktárgyon kívüli pedagógia és pszichológiai, módszertani és egyéb felkészítés szempontjából.

⁴ Valamennyi vizsgált országban bevezetésre került az ECTS (European Credit Transfer System), mely egy tanév alatt 60 kredit hallgatói munkamennyiséget ért.

6. táblázat: A tanári mesterszak és az európai középiskolai ösvények jellemzőinek összevetése

	Ösvények száma	Domináns szerkezet	Hossz átlaga (év)	Összes kredit	Összes szakos kredit	Összes nem szakos kredit	Gyakorlati kredit
ISCED 3 Európai átlag	73	B+M	5,1	310	205	105	26
tanári mesterszak	1	B+M	5,5	330	236	94	30

Összefoglalva elmondható, hogy a vizsgált európai országokban a bolognai típusú képzési struktúra, az alapképzés, illetve a kétciklusú alap- és mesterképzés a domináns modell. A tanítók esetében az alapképzés, a tanárok esetében az osztott képzés a jellemző. A bolognai folyamat keretében hazánkban bevezetésre került tanári mesterszak az európai középiskolai tanárképzési átlaghoz mérten is igényes, szakértői felkészítése kifejezetten erős, az európai átlagtól a pedagógiai és pszichológiai területen marad el. A vizsgált 25 európai országnak pusztán 16 százalékában válik szigorúan ketté az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés.

Konklúziók

Az európai vizsgálat eredményei szerint a bolognai folyamat teljes felsőoktatásra kiterjedő szerkezet átalakítása lehetőséget jelentett a tanárképzési programok organikus fejlődésének továbbvitelére. A bolognai folyamathoz kapcsolódó tanárképzési változások hullámokban zajlottak és zajlanak, de általános értelemben véve Európában a struktúra váltás nagy hulláma véget ért, jelenleg a finomhangolás, illetve a tartalmi, hatékonyság növelő reformokra helyeződött át a hangsúly.

Úgy tűnik, hogy a hazai bolognai tanárképzési reform az európai irányoknak megfelelően, azzal időben és tartalommal is összhangban haladt. Az összehasonlító elemzések alapján megállapítható, hogy a hazai tanárképzés az átlagosnál igényesebb szakterületi felkészítést és iskolai gyakorlatot biztosít. A jelenlegi európai trendek nem támasztják alá azt, a szakemberek egy részénél megjelenő igényt, hogy az osztott képzésről visszatérjünk az osztatlanra, valamint, hogy szétválasszuk az általános iskolai és középiskolai tanárképzést.

Irodalom

ATEE (2007): *“Response to the Commission's public consultation on schools for the 21st century”*. ATEE.

URL: http://www.atee1.org/publications/3/response_to_the_commission_039_s_public_consultation_on_schools_for_the_21st_century

- ATEE (2005): “*The Quality of Teachers*”. ATEE.
URL: http://www.atee1.org/publications/2/the_quality_of_teachers
- OECD (2005): “*Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*”.
OECD Publishing.
URL: http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html
- Collahan, J. (2002): “*Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*”. *OECD Education Working Paper*, No. 2, OECD Publishing.
URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-education-and-the-teaching-career-in-an-era-of-lifelong-learning_226408628504
- Council Conclusions (2009): “*Council Conclusions on the professional development of teachers and school leaders*”. European Commission.
URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/09/st15/st15098.en09.pdf>
- Council Conclusions (2008): “*Council Conclusions on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools*”. European Commission.
URL: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104238.pdf
- Council Conclusions (2007): “*Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education*”. European Commission.
URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
- Dimitropoulos, A. (2008): “*The Bologna process and teacher education structures in Europe: Creating a European Teacher Education Area*”. ENTEP.
URL: <http://entep.unibuc.eu/papers.php>
- ETUCE (2008): “*The Quality of Teacher Education, policy paper from the European Teacher Unions*”. ETUCE.
URL: http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- Eurydice (2009): “*Key Data on Education in Europe 2009*”. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*.
URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf
- Eurydice (2005): “*Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975–2002)*”. *Topics in education in Europe*, Vol. 3, The Teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns, Directorate-General for Education and Culture.
URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php
- McKinsey&Company (2011): “*How the world’s most improves school systems keep getting better*”. McKinsey&Company.
URL: http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

- McKinsey&Company (2007): “*How the world’s best performing school systems come out on top*”. McKinsey&Company.
URL: http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Musset, P. (2010): “Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects”. *OECD Education Working Papers*, No. 48, OECD Publishing. doi: 10.1787/5kmbpjh7s47h-en
- Schratz, M. (2005): “*What is the European teacher? A Discussion Paper of the European Network of Teacher Education*”. ENTEP.
URL: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf
- University of Yväskylä (2010): “*Teacher Education Curricula in the EU*”. University of Yväskylä. URL: <http://peda.net/veraja/jyu/uniservices/teacher>

**PEDAGÓGUSKÉPZÉSI MODELLEK:
A JÖVŐ PEDAGÓGUSAINAK INKLÚZIÓVAL KAPCSOLATOS
ATTITÚDJEI, NÉZETEI**

PETŐ ILDIKÓ

a Debreceni Egyetem
egyetemi adjunktusa
peto.ildiko@mailbox.hu

Napjainkban a hagyományos iskolákban a sajátos nevelési igényű tanulók inklúziója az egyik legjelentősebb oktatási kérdés, amivel szembe kell néznie mind az oktatáspolitikának, mind pedig az oktatás minden szereplőjének, nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt. A szakemberek körében általánosan elfogadott vélemény az, hogy a megfogalmazott elvárások teljesülésének feltétele, hogy a pedagógusképzés intézményei olyan új pedagógusokat képezzenek, akik valóban képesek nevelni és tanítani az ugyanabban a tanteremben tanuló, különböző szükségletű gyerekeket és fiatalokat. Jelen tanulmány a magyar nyelven még ismeretlen ATIES, IPD és CIES vizsgáló eszközöket szándékozik bemutatni, illetve egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat néhány tapasztalata alapján öt pedagógusképzési programot abból a szempontból megvizsgálva, hogy hol van a helye a fogyatékos tanuló ismereteknek, aminek kapcsán külön figyelmet kap az „content infusion”, azaz a diffúzió modell.

A sajátos nevelési igényű¹ tanulók iskolai inklúziója az egész világon elterjedt tendencia és gyakorlat. Sok országban (például az USA, Anglia, Kanada és Ausztrália) a törvényhozás látványosan előmozdította az oktatás inkluzív gyakorlatát, de sok fejlődő országban is érezhető, tapasztalható a változás. Bár a törvényhozás, a társadalom- és oktatáspolitikai fontos és meghatározó, de nem szükségképpen eredményezi azt, hogy a pedagógusok örömmel üdvözljék az újításokat, így pl. az inkluzív oktatás gondolatát. Több kutató (*Avramidis és Norwich, 2002; Forlin, 2001*) arra a következtetésre jutott, hogy az inkluzív nevelést célzó reformok sikeres implementációja nagyrészt a pedagógusok akaratától függ. De már azt is tudjuk, hogy azok a tanárok, akik pozitív attitűddel viseltetnek az inklúzióval szemben, sokkal gyorsabban tudnak változtatni és úgy adaptálni, módosítani a munkamódszereiket, hogy az a sokféle tanulási szükségletű diákokból álló osztály minden tanulója számára előnyös legyen (*Bender et al., 1995; Sharma et al., 2006; Subban és Sharma, 2005*). Az is nyilvánvaló, hogy a problémahelyzetekhez és a változásokhoz

¹ Továbbiakban: SNI (magyarul) vagy SEN (angolul) a szövegkörnyezettől függően

gyorsan alkalmazkodó tanárok hatással vannak az „átlagosnak” mondható diákoknak az SNI-társaikkal kapcsolatos attitűdjére is (Norwicki és Sandieson, 2002).

Bevezető gondolatok

A pedagógusoknak az SNI-diákok inklúziójával kapcsolatos attitűdjét sok tényező befolyásolja: az osztályfok, a tanulásban és viselkedésben mutatott nehézségek súlyossága, korábbi tapasztalat fogyatékosokkal, korábbi tanítási tapasztalat SNI tanítványokkal, és az, hogy milyen képzésben részesültek a fogyatékosokkal kapcsolatban.

A különböző vizsgálatok azt mutatják, hogy az alacsonyabb osztályfokon tanuló SNI gyerekek tanárainak általában pozitívabb a hozzáállásuk, mint a magasabb osztályfokon tanuló, idősebb SNI gyerekek tanárainak. Azok a tanárok, akik olyan tanulókkal vannak kapcsolatban, akik enyhe tanulási problémákkal küzdenek, kedvezőbben nyilatkoznak a tanítványaikról, mint azok, akiknek a tanítványai súlyosabb tanulási problémákat mutatnak (Center és Ward, 1987; Forlin, 1995). Azok, akiknek volt már közvetlen kapcsolatuk sérült személlyel akár pedagógusi munkájuk során, akár magánéletükben, szintén pozitívabbnak tűnnek az inkluzív oktatással kapcsolatban mint azok a pedagógusok, akiknek soha nem volt ilyen kapcsolatuk (Hodge és Jansma, 1999).

Ez utóbbi tendenciát több vizsgálattal bizonyították kutatók (Avramidis és Norwich, 2002; Center és Ward, 1987; Hastings és Graham, 1995; Loreman és Earle, 2007; Sharma et al. 2006; Subban és Sharma, 2005). Ezzel szemben Bradshaw és Mundia (Bradshaw és Mundia, 2005) azt tapasztalták, hogy egy sérült családtag nem javítja a tanárjelölteknek az inklúzióval kapcsolatos hozzáállását. Véleményük szerint „lehetséges, hogy a fogyatékoságról alkotott vélemény kevésbé függ az ilyen jellegű családi kapcsolatoktól, sokkal inkább attól, hogy találkozott-e fogyatékos személlyel az iskolában vagy a helyi közösségben, lakókörnyezetében.” (Bradshaw és Mundia, 2005. 572. o.). Az eddigi tapasztalatokhoz hozzá kell tenni, hogy az ezzel a területtel kapcsolatos kutatások még olyan korai szakaszban vannak, hogy meszszenő vagy általánosítható következtetéseket nem vonhatunk le.

Nyilvánvalónak tűnik, hogy azok a pedagógusok, akik a képzésük során szerztek legalább egy kevés ismeretet a fogyatékosokról, pozitívabban viszonyulnak az inkluzív neveléshez. Kutatók is hajlanak arra a feltételezésre, hogy a pedagógusképzésben nyújtott fogyatékosokról szóló ismeretek és a pedagógusok pozitív hozzáállása között pozitív korreláció van. Erre a feltételezésre alapozva sok kutató vizsgálta azt, hogy milyen tartalmú, mélységű és terjedelmű ismereteket tartalmaznak e témában a különböző tanárképzési programok, van-e ezeknek bármilyen hatásuk, és ha van, akkor ez a hatás milyen mértékű és hogyan irányítható (Avramidis et al., 2000; Hastings és Oakford, 2003).

A vizsgálatok alapján általában az fogalmazható meg, hogy a pályakezdő pedagógusok nyitottak arra, hogy olyan enyhe fokban sérült gyerekekkel foglalkozzanak, akik nem igénylik az oktatás-nevelés jelentős módosítását (Avramidis és Norwich, 2002). Árnyaltabb a kép, ha azt vizsgáljuk, hogy a végzés előtt álló tanárjelöltek hogyan érznek, amikor arra gondolnak, hogy nagy valószínűséggel ők is kerülnek majd olyan helyzetbe, hogy az osztályukban SNI viselkedészavaros gyerekek is tanulni fognak. A végzés előtt álló tanárjelöltek erre a lehetséges helyzetre gondolva kevésbé elfogadóak, mint a többi SNI kategóriájával kapcsolatban (Avramidis et al. 2000; Forlin et al. 1996; Sharma et al. 2003; Subban és Sharma, 2005). Viszont az adatok alapján úgy tűnik, hogy a már pályán lévő tanárokhoz képest a végzéshez közeli pedagógushallgatók a felsőbb osztályokban tanuló fogyatékos gyerekekről is pozitívabban gondolkodnak (Hastings és Oakford, 2003). A kutatások alapján az is feltételezhető, hogy a magasabb szintű (MA vagy posztgraduális) képzésben résztvevő hallgatók pozitívabban gondolkodnak az inklúzióról, és kevésbé aggódnak amiatt, hogy SNI-gyerekekkel kell foglalkozniuk, mint az alacsonyabb képzési szinten tanulók (például BA-képzésben résztvevők, vagy bármilyen szinten tanulók tanulmányaik megkezdésekor) (Sharma et al. 2006).

A speciális nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos tanárképzésben szerzett ismereteknek tehát van szerepük az SNI-vel kapcsolatos nézetek alakulására. Ezeknek az ismereteknek a közvetítésére az egyik lehetséges módszer a „*content infusion*”, ami a fogyatékos emberekre vonatkozó ismereteknek szisztematikus, a képzés minden elemébe való beépítését jelenti a képzés teljes folyamatában (Kowalski, 1995). Sok szerző szerint a „*content infusion*”-modell a hagyományos tanegységes forma, azaz az egyszeri hatás helyett éppen a diffúz („szétszóródó”) jellegével, sajátosságával segíti az inkluzív nevelés elfogadását (Cook, 2002). Kowalskinak (Kowalski, 1995) az a véleménye, hogy azok a pedagógusok, akik a fogyatékos-ságokkal kapcsolatos ismereteiket hagyományos „szóló” kurzus során szerezték, hamarabb gondolják azt az SNI diákokról, hogy magányosak az iskolában és gyengébb képességűek, mint azok, akik a megfelelő ismereteket több tanegységbe, több témakörbe beépítve szerezték meg. A diffúz modellben a pedagógusjelöltek folyamatosan olyan kihívásokkal találkoznak mind a fogyatékosokkal kapcsolatos ismereteik asszimilálásában, mind pedig ezen tudásuk alkalmazásában, amelynek eredményeképpen emelkedik elkötelezettségi szintjük.

A fentieknek azonban ellentmond egy-két, nem túl régi kutatás, miszerint a diffúz modell nem olyan hatékony, mint azt eleinte feltételezték. Akasmit és Alcorn (1988; In: Sharma et al., 2008) elemezte és értékelte az USA-ban, szövetségi támogatásból kidolgozott és bevezetett „*Mainstream Curriculum Infusion Model*”-t. Azt találták, hogy a tanárok, akiket diffúz programmal képeztek, úgy érezték, hogy a kapott ismeret, és emiatt a saját tudásuk az együttneveléssel kapcsolatban nem kielégítő. Egy másik tanulmány a diffúz modellel kapcsolatban (Cook, 2002) hasonló eredményeket közölt, vagyis azt találta, hogy a diffúz modellben tanuló pe-

dagógusjelöltek véleménye és motiváltsága az inklúzióval kapcsolatban jelentősen nem javult.

Sharma és munkatársai (*Sharma et al.*, 2008) egyenesen felvetik a kérdést, hogy a pedagógusképzés jelen formájában megalapozzák-e azt, hogy a tanárok az inklúzió hatásos katalizátorai lehessenek. Ez a kérdés azért fogalmazódhatott meg, mert általában a pedagógusjelöltek legfeljebb csak egy olyan tantárgyat választanak a képzésük ideje alatt, amelyik valamilyen szempontból az inkluzív oktatással foglalkozik. Tehát nem jellemező a diffúz modell. Ezért többen fontosnak tartják, hogy a tanárképzés ideje alatt olyan saját élményeket biztosító „helyzetekbe” kell helyezni a hallgatókat, hogy tanulmányaik befejezésekor ne érezzék kényelmetlenül magukat, ha fogyatékos személlyel találkoznak, sőt, képesek legyenek természetesen kezelni ezeket a szituációkat, és ezzel együtt mutassanak nagyobb hajlandóságot az együttnevelésre.

A pedagógusjelölteknek a korábbi tapasztalataik alapján formálódott véleményén és hozzáállásán túl fontos kérdés az is, milyen tartalom és módszer készít fel őket a legjobban az együttnevelésre. Néhány korábbi kutatásban különböző aspektusokból már vizsgálták, hogy milyen a pedagógushallgatók hozzáállása, mi a véleményük a fogyatékos emberekről, milyen gondokat feltételeznek az inklúzió megvalósításában, és milyen aggályaik vannak az inkluzív oktatással kapcsolatban. (*Forlin et al.*, 2007; *Loreman és Earle*, 2007; *Sharma et al.*, 2006, 2008). Érdekeség, hogy a vizsgálatok során ugyanazt a kérdőívet használták a különböző országokban. A cél annak kiderítése volt, hogy a pedagógia és más tudományterületek e témára vonatkozó eredményei milyen hatással vannak a pedagógusok attitűdjeire. A vizsgálatok tapasztalatai főleg a pedagógusképzést szervezők számára lehetnek hasznosak.

Sharma, Forlin és Loreman 2008-ban publikálta egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tapasztalatait, amelyet az ATIES, az IPD és a CIES kérdőívekkel végeztek Kanada, Hong Kong és Szingapúr egy-egy, valamint Ausztrália két pedagógusképző intézetében. A kanadai intézményben a diffúz modellt alkalmazták a képzésben, ami azt jelenti, hogy minden tanegységbe beépítették az inkluzív nevelésre vonatkozó ismereteket, nem csak egy (vagy néhány) tantárgy szólt erről. Ezzel szemben a fogyatékosokat bemutató tanegység Hong Kongban, Szingapúrban és Ausztráliában tíz hetes volt, tehát ezekben a programokban hagyományos, szólván tanegységgel operáltak.

A kérdőíves vizsgálatot két időpontban, a képzés első és utolsó szemeszterében végezték el mind az öt intézményben. A fogyatékosokkal foglalkozó ismeretekre fordított idő a képzések eltérő felépítése miatt természetesen eltérő volt. Fontos ezeket a különbségeket kiemelni, mert csak így értelmezhetőek megfelelően a *Sharma* által vezetett vizsgálat eredményei. De azt sem szabad elfelejteni, hogy bármilyen különbség is mutatkozik a pedagógusok, pedagógushallgatók között az attitűdjükben, kétélyeikben, félelmeikben és véleményeikben, az nem tulajdonítha-

tó pusztán a képzésüknek, hiszen a résztvevőket sokféle más hatás is érte a tanárképzés előtt és alatt is.

Ausztrália – hagyományos modell

Ausztráliában a vizsgálatban résztvevő két intézményben² a hallgatók képzésének kötelező része a speciális oktatásról szóló 20 órás (tíz hetes) tanegység. Az egyik intézmény esetén a tananyag tartalmazza a téma alapfogalmait, a fogyatékosok társadalmi modelljét, a nemzetközi tendenciákat, információkat a többségi iskolában tanuló SNI diákok speciális igényeiről és nevelésük céljairól.

A tantárgy kapcsán a diákok fogyatékos személyekkel is kapcsolatba kerülnek a helyi közösségben, és olyan vendégelőadókat hallgatnak, akik maguk is fogyatékosok, vagy sérült gyerekek szülei, miközben hagyományos nagy előadásokon vesznek részt és kis létszámú szemináriumi csoportokban is dolgoznak. Feladatként ún. hallgatói prezentációra kell felkészülniük a diákoknak, amit egy 25 órás ún. *Community Links Programme (CLP)* alapján készítenek el a diákok. A CLP lényege, hogy 25 órát kell eltölteniük olyan környezetben (intézményben, szervezetnél), ahol fogyatékosok élnek. Ennek során szabadidős programokban kell részt venniük, szervezniük. A tanegység vizsgával zárul.

A kutatásban részt vett másik ausztrál intézmény önálló tanegységet ajánlott a leendő tanároknak (harmad- vagy negyedéven) gyógypedagógiai témakörben. A tanegység, amely tíz hetes (heti két óra), elsősorban a fogyatékosok szociológiai vonatkozásaira fókuszál. Az első három hét folyamán olyan kérdésekkel foglalkoznak, mint a stigmatizáció, a megfelelő terminológiák, az inkluzív nevelés, az SNI-vel kapcsolatos oktatáspolitikai értelmezése, az együttnevelést támogató oktatáspolitikai elemzése. A következő hét hét során elsősorban a gyakorlati megvalósításról hallanak a résztvevők: tantervalapú értékelés, képességfejlesztés, kooperatív tanulás, differenciált tanulásszervezés és irányítás. Közben a hatodik héten vendégelőadóként találkoznak a hallgatók egy autista gyermek szülőjével, míg a nyolcadik héten meglátogatnak egy inkluzívan nevelő iskoláskor előtti, korai nevelést folytató intézményt, az utolsó héten pedig sikeres inkluzív tanároktól hallhatnak esettanulmányokat. A félév során a hallgatóknak célzott, képességet fejlesztő kis csoportban is kell dolgozniuk, valamint három feladatot kapnak: prezentáció, újságkészítés és egy vizsgálat. A prezentáció témája segít felismerni az SNI-vel kapcsolatos stratégiákat és az együttnevelés gátjait. Az újságkészítésnek hasonló a témája, mint a prezentációnak, de kiegészül azzal, hogy az újságban mindenki bemutathatja azokat a feladatokat is, amelyeket a kurzus különböző időszakjaiban elvégzett (és amik során a különböző problémákat feldolgozta és megértette). A vizsgakérdések főleg azok-

² Faculty of Education, Monash University, Clayton, Victoria, Australia; University of Western Australia

nak az elméleti és gyakorlati kérdéseknek az alkalmazására koncentrálnak, amelyeket a félév során feldolgoztak.

Hong Kong – hagyományos modell

A Hong Kongban vizsgált pedagógushallgatók a négy éves *Bachelor of Education (Secondary)*, *Bachelor of Education (Language)* vagy *Bachelor of Arts (English Language Teaching)*³ képzésre nyertek felvételt, amelynek része egy kötelező tíz hetes (heti két órás) SNI-vel foglalkozó kurzus. A tanegység először a fogyatékos-ságok orvosi és társadalmi szempontú értelmezésére fókuszál, majd áttekintést ad különböző oktatási stratégiákról, mint például a differenciált óravezetés, tanuló-társmodell, kooperatív tanulás. A hallgatók megismerik a különféle pedagógiai irányzatok széles skáláját, miközben előadásokat hallhatnak, kis csoportos beszélgetéseket folytatnak, és problémaalapú tevékenységeket folytatnak. A diákoknak a program során alkalmuk nyílik arra, hogy enyhe fokban sérült diákokat ismerjenek meg a helyi közösségből, akiknek a szülei és tanárai előadást is tartanak számukra. A kurzus során hallanak továbbá a fogyatékos-ságok kórtanáról, jellemzőiről, az SNI gyerekek oktatásának céljairól. Feladatuk, hogy tartsanak egy önálló poszterbemutatót, amelynek az elkészítésében egy-egy fogyatékos diák is közreműködik (Forlin és Sin, 2010).

Szingapúr – hagyományos modell

A szingapúri, az iskoláskor előtti korosztállyal való foglalkozásra készülő pedagógushallgatók képzésének⁴ része egy 30 órás kurzus, nagy létszámú előadás formájában a képzés utolsó szakaszában. A tartalmat négy modulra osztották fel, amelyekben a következőkre összpontosítanak: (1) az iskoláskor előtti korosztály SNI gyerekeivel kapcsolatos eljárások, a diagnózis, nevelésük ökológiája; (2) a gyógy-pedagógia és az inklúzió, mint nevelési gyakorlat; megbélyegzés, exklúzió; a fogyatékos-ságok csoportosítása; (3) tantermi gyakorlat, adaptáció és módosítások; speciális sérülésekkel rendelkező emberek jellemzői és nevelési szükségleteik; (4) a speciális fogyatékos-ságok és a nevelési kérdéseik jellemzői. Az előadások során filmeket mutatnak be sérült kisgyerekekről, megismerkednek a személyes tapasztalatokat megosztó internetes oldalakkal (pl. blogok) és különböző kiadványokkal, valamint a diákoknak látogatást szerveznek egy helyi speciális iskolába.

³ University of Hong Kong, Faculty of Education

⁴ Ministry of Education, Singapore

Kanada – diffúz modell

Kanadában az egyik *Faculty of Education*⁵ képzése a kétéves kiegészítő neveléstudományi BA-képzés (ez *After-degree* program, posztgraduális), amelyben évfolyamonként 35 hallgató kezdheti el a tanulmányait. Az alacsony keretszám miatt a programba nagy a túljelentkezés, ami lehetővé teszi a jelentkezők megfelelő szempontok szerinti előzetes szelekcióját, a „válogatást”.

A képzési program ugyan az alapfokú (*primary*) oktatásra való felkészítésre fókuszál, de a megszerzett diplomával a pedagógusok taníthatnak az óvodától a 12. osztályig. A képzési program minden tanegysége kötelező a hallgatóknak, választható tárgyak nincsenek. Ez a kanadai képzés nem kínál kurzusokat kifejezetten az inkluzív oktatás témájában, hanem minden tantárgy érinti ezt a szempontot úgy, hogy bemutatja az együttnevelés filozófiáját és gyakorlatát. Mivel minden tantárgy kötelező, és a hallgatószám viszonylag alacsony, lehetőség van olyan területeket is megcélozni a különböző kurzusokon keresztül, amelyek segítségével a jelöltek az együttneveléshez szükséges készségeiket, tudásukat és attitűdjeiket fejleszthetik. Nevesített cél a differenciált óravezetés, többféle alternatív értékelés megismertetése a különböző természettudományos és társadalomtudományos tantárgyak tanításának „módszer-tanában”. A hallgatók a különböző kurzusok során gyakorlati feladatokat kapnak, például egyéni fejlesztési tervet állítanak össze (*Individual Programme Plan, IPP*), amihez az erre kifejlesztett és az iskolákban kötelezően használt szoftvert használják, valamint esettanulmányt készítenek. Általában elmondható a kétéves programról, hogy társadalmi konstruktivista megközelítésen alapul, ezért a témákat a társakkal és a tanárokkal való beszélgetés, vagy csoportban végzett munka során dolgozzák fel.

Skálák – a képzési formák hatékonysága

Magától adódnak a kérdések a képzési formák összevetésekor: valóban jelentős-e a különbség a diffúz modell és a hagyományos, önálló tanegység alapú képzés attitűdformáló hatása között? Valóban hatékonyabb-e az ismeretek diffúz, integrált átadása és feldolgoztatása?

Napjainkban kezd kialakulni egy vita, amely azt a kérdést boncolgatja, hogy a pedagógusképzési modellek közül melyik, a diffúz vagy a hagyományos modell teszi alkalmasabbá a leendő tanárokat az inklúzióra. Eddig nagyon kevés kutatás foglalkozott azzal, hogy összehasonlítsa a különböző képzési szerkezeteket és módszereket, ezért jelenleg még nem áll rendelkezésünkre elég adat ahhoz, hogy eldöntsük, melyik a hatékonyabb forma. A csekély számú kutatás oka az, hogy még nem állnak széles körben rendelkezésünkre olyan eszközök, amelyekkel a kérdéses

⁵ Faculty of Education, Concordia University College of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada

problémákat mérni, tanulmányozni lehetne. Néhány kutatónak köszönhetően azonban már létezik, bár alig ismert, néhány kérdőív, amelyek segítségével megbízhatóan mérhetőek attitűdök és konkrét vélemények az inklúzió és a fogyatékoság témakörében. Ilyen pl. az ATIES, az IPD és a CIES.

Az „*Attitudes Toward Inclusive Education Scale*” (ATIES, *Inkluzív Neveléssel Kapcsolatos Attitűdöket Mérő Skála*) a pedagógusoknak a hagyományos osztályban tanuló, integrált oktatásban részesülő SNI tanulókkal szembeni pozitív és negatív attitűdjét méri. A hatfokú Likert-típusú attitűdskála 16 olyan állítást tartalmaz, amelyek az inklúzióval kapcsolatos pedagógusi attitűd négy aspektusát vizsgálják: szociális, fizikai, ismeret- és viselkedésszerű. A skála, amelynek kidolgozója *Felicia Wilczenski* (1992, 2005), alkalmas a különböző, az inklúzióval kapcsolatos helyzetekben jelentkező vélemények és érzések feltárására is (*Sharma et al.*, 2003; *Wilczenski*, 2005).

Az ATIES kérdőívvel (*Sharma et al.*, 2008) két időpontban (a képzés vagy tanegység elején és végén) végzett vizsgálat eredményei minden országban, kivéve Szingapúrban, különbséget mutatnak. A legnagyobb változás a két ausztrál és a hongkongi intézmény hallgatói körében történt, ahol nagy hangsúlyt helyeznek a fogyatékos gyerekek jellemzőinek és szükségleteinek a megértésére, ami az eredmények szerint képes attitűdbeli változást előidézni.

A kanadai program tartalma sok elemében hasonlít az első ausztrál intézményéhez (A1), például mindkettő sokoldalúan közelít a fogyatékoságokkal és a fogyatékos személyekkel kapcsolatos kérdésekhez, bár az időtartam jelentősen eltér. Azonban a hasonlóság ellenére a diffúz program kisebb attitűdváltozást eredményezett. Ez vajon azt jelenti, hogy az diffúz modell mégsem hatékonyabb, mint a hagyományos tanegység alapú? A kérdésre határozott válasz nem adható, mert fontos minden esetben a minta jellemzőin keresztül értelmezni az adatokat.

Az „*Interaction with Persons with a Disability Scale (IPD, Kapcsolat a Fogyatékos Személyekkel Skála)*”, amelyet *Gething* dolgozott ki 1991-ben, méri a kapcsolatok lehetőségét, érzelmi töltöttségét a fogyatékosokkal kapcsolatban. A hatfokú Likert-típusú, 20 állítást tartalmazó attitűd skálát a szakemberek megbízhatónak nevezik egy 2800 fős vizsgálati csoport eredményei alapján (*Forlin et al.*, 1999). Az IPD skála arra használható, hogy mérje a vizsgálati személyek véleményét a fogyatékosokkal kapcsolatban.

A két ausztrál intézmény válaszadó hallgatóinak körében pozitív változást figyeltek meg a két időpont viszonylatában, míg a kanadai, a hongkongi és a szingapúri résztvevők alig-alig változtak e tekintetben. A különbségeket legjobban az a változó magyarázhatja meg, amelyik a fogyatékosokkal élő egyénnel való kapcsolatra vonatkozik. A kanadai hallgatók a képzés során nem kaptak lehetőséget arra, hogy fogyatékos személlyel találkozzanak szervezeten és célzottan, miközben a többi egyetem hallgatói közvetlen tapasztalatokat, saját élményt szerezhettek (*Sharma et al.*, 2008).

A legtöbb ausztrál, közöttük is elsősorban az első intézményben tanuló diákok hozzáállásában bekövetkező jelentős változás arra hívja fel a figyelmet, hogy nem maga a kapcsolat (meg)léte a meghatározó, hanem a kapcsolat típusa és hossza az, ami fontos, ami valójában a vélemény változását okozza. A képzésben megkövetelték, hogy a hallgatók jelentős időt töltsenek fogyatékos emberekkel közösségi munkájuk során. Így barátságot alakíthattak ki fogyatékos személyekkel, ami véleményük megváltozását hozta magával. Tehát az ausztrál pedagógusképzés ezen formája ugyan nem ad elég ismeretet, de a szisztematikus tervezés biztosítja, hogy a hallgatók olyan tapasztalatokat szerezhessenek, amelyek segítségével megérthetik, hogy egy fogyatékos is lehet barát, akivel jól érezhetik magukat, és e tekintetben nem különböznek másoktól (*Sharma et al., 2008*).

Ezekre a vizsgálati eredményekre hivatkozva a szakemberek ajánlják (*Avramidis és Norwich, 2002; Forlin, 2003*) és támogatják a képzés részeként megtervezett és megszervezett kapcsolatteremtési lehetőségeket a pedagógusok pozitív attitűdváltozása érdekében.

A „Concerns about Inclusive Education Scale”-t (CIES, Az Inkluzív Neveléssel Kapcsolatos Aggodalmak Skála) Sharma és Desai (*Sharma és Desai, 2002*) dolgozta ki a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos félelmeinek, aggályainak és kétségeinek a mérésére. A négyfokú Likert-típusú skála 21 állítást tartalmaz.

A CIES használata során összesített pontszámok azt sejtetik, hogy a résztvevők kevésbé vágnak arra, hogy inkluzív osztályban tanítsanak. Különösen magas, az aggodalomra utaló pontszámokat mutattak az ausztrál és a szingapúri hallgatók. Feltételezhető, hogy a résztvevők ezekből az intézményekből kevésbé elfogadóak a CIES legtöbb (ha nem is mindegyik) állításával, a feltételezett lehetőségekkel kapcsolatban. A vizsgálatba bevont hongkongi hallgatók közül, több szempontot is figyelembe véve, jelentősen kevesebben lettek elfogadóbbak. Ezt a differenciált óravezetés tervezésére rendelkezésre álló idő hiányával, a szükséges szaktudás és készségek hiányával, a munkamennyiség esetleges növekedésével, az osztályokban a tanulmányi eredmények esetleges romlásával, saját munkájuk hatékonyságának esetleges romlásával, a nem fogyatékos tanulók teljesítményének esetleges romlásával és a stresszérzetük növekedésével magyarázták (*Sharma et al., 2008*).

Összehasonlítva az eredményeket, az tapasztalható, hogy a hongkongi és szingapúri pedagógushallgatók sokkal nagyobb mértékben érznek aggodalmat, mint a többi országban tanulók. A magyarázat az lehet, hogy ezekben a régiókban bármilyen, az inklúziót támogató jelentős irányelv hiányzik, míg Kanada és Ausztrália oktatáspolitikája határozottan támogatja és segíti az együttnevelést.

De vajon ugyanez megmagyarázhatja-e az öt intézményben a tanárjelöltek hozzáállásában bekövetkezett változásokat is? A válasz erre a kérdésre, legalábbis az ausztráliai és kanadai hallgatók között, igenlő. Az ausztrál és a kanadai tanárképzésben nagy hangsúlyt helyeznek arra, hogy bemutassák a helyi törvényhozásnak azokat a részeit, amelyek kapcsolatban vannak a fogyatékosokkal és az együttneve-

léssel. Ezen programoknak köszönhetően a diákok megismerik azokat az önkormányzati erőforrásokat is, amelyekkel az önkormányzat az inkluzív oktatást támogatja, ami enyhíti a pedagógusjelöltek együttnevelés miatti aggodalmait. Ráadásul ugyanilyen hangsúlyt kapnak a képzésben a gyakorlati stratégiák is (például differenciált óravezetés, kooperatív tanulás, tanulópárok), amelyek szintén hozzájárulhatnak ahhoz, hogy jelentősen csökkentsék a résztvevők aggályait.

A félelmek legjelentősebb enyhülése az ausztrál hallgatók körében volt tapasztalható. Ez azzal magyarázható, hogy megfelelő feladatokat kaptak. Az egyik ausztrál intézményben a pedagógusjelöltektől azt kérték, hogy fogalmazzanak meg legalább egy aggodalmat az inkluzív oktatással és stratégiákkal kapcsolatban, hogy a kurzus alatt érinthessék és feldolgozhassák ezeket. A másik kérés pedig az volt, hogy folyamatosan jelezzék a kérdéseiket, aggodalmaikat a szemeszter alatt (három hónap). A szemeszter során a hallgatóknak módjuk volt sok „eredeti” tevékenység vállalására és elvégzésére (például a tárgyhoz tartozó kutatás, tanulmányok, cikkek és dokumentum olvasása, tanulmányi tervek készítése és implementációja). A célzott feladatok eredményeképpen a diákok egyre megfontoltabban fogalmazták meg az aggályaikat (*Sharma et al., 2008*).

* * *

Ha napjaink jövőbe tekintő pedagógusképzése azt tűzi ki célul, hogy felkészítse a pedagógusjelölteket az inkluzív osztálytermi munkára, hogy a jelöltekkel megismertesse és elfogadtassa az inklúzió filozófiáját, szükséges, hogy a hallgatók elég tapasztalatot szerezzenek ahhoz, hogy ne érezzék kényelmetlenül magukat, ha kapcsolatba kerülnek sérült emberekkel. Fontos továbbá, hogy a tanárjelölteknek legyen lehetőségük minél több alkalommal, helyzetben és módon megfogalmazni aggodalmaikat azzal kapcsolatban, hogy inkluzív osztályban, iskolában kell majd a jövőben dolgozniuk. Ha a tanárképzési programok figyelmet szentelnek az oktatáspolitikai által is támogatott együttnevelésre, a tanárképzőknek mindenképpen szükséges tudniuk azt, hogy milyen pedagógusképzés képes jól képzett és a feladat felé pozitívan forduló pedagógusokat szárnyra bocsátani.

A különböző típusú programokkal dolgozó pedagógusképző intézmények különbözőségük ellenére is hasonló pozitív változást eredményez(het)nek a hallgatók hozzáállásában. A jelen tanulmány alapjául szolgáló kutatási adatok (*Forlin et al., 2007*), összefoglalásaként megállapítható, hogy mind a diffúz modell, mind az önálló tantárgyi modellek egyaránt hatásosak lehetnek, s hogy egy tanárképzési program filozófiája és tartalma jó előrejelzője lehet a jövőendő pedagógusok inklúzióval kapcsolatos hozzáállásának, véleményeinek és aggodalmainak. Azok a pedagógushallgatók, akik közvetlen és közvetett módon rendszeresen kapcsolatba kerültek fogyatékos személyekkel, úgy érezték, hogy jobban megértik a fogyatékosok életének különböző akadályait, tájékozottabbak a helyi, inklúziót támogató oktatáspolitikában és törvényhozásban, mindez jelentősen hozzájárult az inklúzióval kapcsol-

latos attitűdjeik pozitív változásához. Szükség van további vizsgálatokra, a kutatási eredményeknek és tapasztalatoknak a közzétételére, hogy konkrétabb, célirányosabb kérdéseket tudjunk megfogalmazni, és a kérdésekre pontosabb, általánosíthatóbb válaszokat tudjunk adni. Továbbmelve, olyan kutatásokra és tanulmányokra is szükség van, amelyek vizsgálják a különböző típusú pedagógusképző programok hosszú távú hatékonyságát, az inkluzív neveléssel kapcsolatos attitűdökre, véleményekre és aggodalmakra gyakorolt hatásukat.

Semmiképpen nem tekinthetünk az együttnevelés gyakorlatára úgy, mint egy, csak az SNI tanulók érdekeit szolgáló feladatra és gyakorlatra, hiszen miközben a pedagógusok az osztályban tanuló SNI gyerekekkel foglalkoznak, várhatóan szakmai haszonra tesznek szert, szakmai tudásuk, módszereik, technikájuk gazdagodik és színesedik. Ezért a közeljövő feladata annak hangsúlyozása, hogy az inkluzív nevelés javíthatja a pályán lévő tanárok szakmai perspektíváit. Nem szabad elfeledkezni a fogyatékos gyerekek véleményének kutatásáról sem, hasznos megismerni azt is, hogy az érintett diákoknak mi a véleménye az inklúzióról, milyen érzés számukra inkluzívan nevelkedni.

Irodalom

- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16. 277–293.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 2. 129–147.
- Bender, W., Vail, C., Scott, K. (1995): Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2. 87–120.
- Bradshaw, L., Mundia, L. (2005): Understanding pre-service teachers' construct of disability: A metacognitive process. *Disability & Society*, 5. 563–574.
- Center, Y., Ward, J. (1987): Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 1. 41–56.
- Cook, B. (2002): Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 3. 262–277.
- Forlin, C. (1995): Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22. 179–185.
- Forlin, C., Douglas, G., Hattie, J. (1996): Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability Development and Education*, 43. 119–133.
- Forlin, C. (2001): Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 3. 235–245.
- Forlin, C. (2003): Pre-service teacher education: Involvement of students with intellectual disabilities. *International Journal of Learning*, 10. 183–200.

- Forlin, C., Fogarty, G., Carroll, A. (1999): Validation of the factor structure of the interactions with disabled person's scale. *Australian Journal of Psychology*, 51. 50–55.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2007): Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2. 150–159.
- Forlin, C., Sin, K. (2010): Developing support for inclusion: a professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*. URL: <http://www.thefreelibrary.com/Developing+support+for+inclusion%3a+a+professiona+l+learning+approach...-a0218657711>
- Hastings, R., Graham, S. (1995): Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15. 149–159.
- Hastings, R., Oakford, S. (2003): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 1. 87–94.
- Hodge, S., Jansma, P. (1999): Effects of contact time location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16. 48–63.
- Kowalski, E. (1995): The infusion approach to teacher development. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 4. 49–54.
- Loreman, T., Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 1. 85–106.
- Norwicki, E., Sandieson, R. (2002): A meta-analysis of school age children's attitudes toward persons physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 3. 243–265.
- Sharma, U., Desai, I. (2002): Measuring concerns about integrated education in India. *The Asia-Pacific Journal on Disabilities*, 1. 2–14.
- Sharma, U., Earle, C., Desai, I. (2003): A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*, 2. 207–217.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., Earle, C. (2006): Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 2. 80–93.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008): Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 7. 773–785.
- Subban, P., Sharma, U. (2005): Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 2. URL: <http://www.dsqsds.org>.
- Wilczenski, F. (1992): Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29. 306–312.
- Wilczenski, F. (2005): Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55. 291–299.

A MŰHELYMUNKA EGY LEHETSÉGES MÓDSZERTANI MEGOLDÁSA

HUNYADY GYÖRGYNÉ* – M. NÁDASI MÁRIA**

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának
főiskolai tanára

hunyadyne@pk.elte.hu

** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
professzor emeritusa

nadasi.maria@pk.elte.hu

2007 őszén az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán, az osztott rendszerű képzés keretében elindult az oktatás a frissen akkreditált neveléstudományi mester szakon. A tartalmában és szerkezetében egyaránt megújult szak metodikailag sem maradhat változatlan. Beszámolónk egy, a felsőoktatásban viszonylag új módszertani eljárásról szól: bemutatjuk, hogy egy tantárgycsoport, a kutatásmetodika keretei között hogyan használtuk fel a teammunkát a hallgatók különböző kompetenciának fejlesztésére.

Jóllehet a neveléstudományi mester szakon nem kutatókat képezünk, de a magas szintű egyetemi fokozaton diplomát szerzett bölcsészekről elvárható, hogy munkájukban képesek legyenek az új tudományos eredményeket felhasználni, a pedagógiai tevékenység sajátosságait, hatékonyságát (önállóan vagy más kutatásokhoz kapcsolódva) szakszerűen vizsgálni. Ezért szerepel a szak követelményei között a kutatásmetodikai ismeretek, jártasságok, kompetenciák fejlesztése is. A mindössze négy féléves képzés – elvben – szervesen épül az alapképzésre (a pedagógia BA szakra), ezzel magyarázható, hogy a kutatásmódszertan eredetileg a mester szak törzsanyagában tantárgyként nem szerepelt, hanem a szakirányokon lett speciális kurzus.¹ A neveléstudományi mester szakon három ún. szakirány működik (A kora gyermekkor pedagógiája, A felsőoktatás pedagógia, Az intézményi innováció), amelyek egy-egy szakterületen adnak gyakorlatias, speciális képzettséget.

„A kora gyermekkor pedagógiája” szakirány, amelyet a három szakirány közül elsőként hirdettünk meg, s amelyhez ez a beszámoló kapcsolódik, a 3–12 éves korú gyermekek sajátos nevelési kérdéseivel, illetve e korosztályok nevelési-oktatási intézményeinek munkájával foglalkozik. Tantervében kezdettől fogva jelentős szere-

¹ Az első két tanév tapasztalataira építve a mester szak tanterve változott, s a kutatásmetodika tantárgy helyet kapott a törzsanyagban, oktatására az első félévben kerül sor. A szakirány tantervében ehhez a stúdiumhoz kapcsolódik heti 3 órás gyakorlat és ún. műhelymunkák.

pet kapott – mondhatnánk nem szokásos szóhasználattal – az *alkalmazott kutatás-metodika*: a kora gyermekkorra és intézményeire vonatkozó kutatások speciális kérdéseinek megismerése, illetve egy vizsgálat lebonyolítása. A stúdium (Kutatás az alapozó nevelés időszakában) a 2. félévben indul s a 3. és 4. félévben műhelymunka csatlakozik hozzá. A szakirány kreditjeinek mintegy hatodát kitevő tantárgyegyüttes *célja*:

- bővíteni a hallgatók kutatásmethodikai ismereteit;
- továbbfejleszteni a hallgatók érzékenységét a kutatásmethodikai kérdések iránt;
- felismertetni a hallgatókkal azokat a kutatásmethodszertani sajátosságokat, amelyek az empirikus pedagógiai kutatásokban az érintett gyermekek életkorából, helyzetéből s a velük foglalkozó intézmények sajátosságaiból fakadnak;
- képessé tenni a hallgatókat az alapozó nevelés szakszerű vizsgálatára;
- megtapasztaltatni a hallgatókkal a közösen, együttműködésben végzett kutatás előnyeit és speciális követelményeit.

E célok megvalósítására törekedve a stúdium az alábbi területeken fejleszti a hallgatók *kompetenciáit*:

- összefüggések felismerése az életkor és a kutatási stratégia között;
- adekvát kutatási módszerek alkalmazásának képessége;
- felelősségérzet a kutatásban részt vevő gyermekek jogainak védelmében;
- morális beállítódás és magatartás a kutatás folyamatában.

A stúdium alapvetően háromféle tevékenységre épül: a kezdő félévben az *új ismeretek* interaktív feldolgozása mellett meghatározó szerepet kapnak azok a referátumok, amelyeket a hallgatók már publikált empirikus vizsgálatokról tartanak. E feladatok alkalmasak a *szakirodalom értelmező-kritikai elemzésének*, a lényegkiemelésnek, a hand out-tal támogatott előadásmódnak (különös tekintettel az idői korlátokra) a gyakorlására. Egyúttal lehetőség van a kutatásmethodszertan alapismereteinek felelevenítésére, a hiányok pótlására. S végül megkezdődik a *teammunka*: kialakulnak azok a csoportok, amelyek három féléven keresztül közösen dolgozva végeznek el egy empirikus pedagógiai vizsgálatot. A továbbiakban ezt a folyamatot mutatjuk be mintegy mikroelemzésben, megkísérelve nyomon követni a teammunka egyes fázisainak alakulását, tanítási-tanulási hasznát, nyíltan beszélve a szükségessé vált korrekciókról, a nem mindig pozitív hallgatói visszajelzésekről, a megoldandó feladatokról is.

A bemutatás során együtt kezeljük a nappali és az esti tagozatos csoportokkal való munka tapasztalatait, hiszen a képzési célok, a képzés során elérendő kompetenciák között nincs különbség a tagozatok között. Azonban olykor mégis utalnunk kell a különbségekre a kontaktképzés természetszerűen eltérő időtartama és a csoportok összetétele miatt. A nappali tagozatra jellemző, hogy a hallgatók életkorukat tekintve fiatalok, tanulmányaikat közvetlenül folytatják vagy alig 2-3 éve fejezték

be pedagógiai BA-n, illetve a neveléstudományi MA szakon való továbbtanulásra jogosító más képzésben; budapestiek vagy főváros környékiek; munkahellyel csak elvétve rendelkeznek. Az esti tagozaton a csoporttagok a neveléstudományi MA-ra képesítő tanulmányaikat már korábban befejezték; dolgoznak vagy gyeden vannak; lakhelyük tekintetében az egész országban szétszórta élnek.

A teammunka elemzése során a folyamat következő elemeire koncentrálnak:

- a teamek megalakulása;
- a kutatási téma kiválasztása vagy megválasztása;
- a teammunka során elvégzendő feladatok megoldása;
- a teammunka eredményeinek értékelése;
- a teammunka hatása a hallgatókra, az oktatókra.

A teamek megalakulása

A csoportok megalakulását a hallgatókra bízjuk. Az előzetes tájékoztatás nemcsak a feladatra terjed ki, hanem arra a tapasztalatra is, amely szerint a 4-5 fős csoportok optimálisak, a 7-8 fő már bizonyosan gátolja a munkát. Ennek ellenére a hallgatói csoportok gyakran nagy létszámúak. Okként leginkább a csoportalakítás szempontjainak véletlenszerűsége játszik szerepet: az első félévben kialakuló rokonszenvek, illetve a korábbi ismerőség a döntő. Érdekes módon, minden évben előfordult, hogy valamely team létszámát a hallgatói közösség perifériájára szorult tagok kényszerű vagy humánus megfontolásokból fakadó „bevétele” növelte meg. A csoportok e tagjaikat különbözőképpen próbálták integrálni vagy éppen „szélen tartani”. Leggyakoribb megoldás volt, hogy a közös feladatból nem fajsúlyos teendőt bíztak rájuk vagy olyat, amelynek elvégzése nem igazán tagolódott bele a kooperációt igénylő munkafolyamatba. Benyomásunk szerint ez a körülmény gátolta a csoportot az optimális teljesítmény elérésében.

Mind a nappali, mind az esti hallgatói csoportokban szerencsésnek bizonyult, ha a teamekben különböző előképzettségű hallgatók vettek részt: a fiatalok körében a tanító, óvodapedagógus szakok a gyermekintézmények, a nevelés gyakorlatának ismeretét, a pedagógia alapszak elvégzése pedig a kiterjedtebb kutatásmetodikai ismereteket jelentették. Még nagyobb jelentősége volt a felnőttek körében a tanulmányokkal párhuzamos munkahelyeknek: mind szemléletben, mind tapasztalatban, mind pedig vizsgálati lehetőségekben nagyon különböztek a team-tagok. Ez a tény különbözőképpen befolyásolta az együttműködést a vizsgálat különböző fázisaiban: általában a kutatási probléma megtalálását lassította, nehezítette, viszont a kérdések megközelítését gazdagította, az eredmények összevetése gyakran kiváltotta a tagok „rácsodálkozását” a másik szakterületére, s jó feltételeket teremtett a horizontális tanuláshoz.

A teamekben vezetőket, az egyes feladatok elvégzéséért felelősöket nem jelöltünk ki, nem választottak a teamek maguk sem. A kiválasztódás természetes fo-

lyamat volt. A csoportok többségében akadt olyan team-tag, aki szívesen vállalkozott a szervezésre, a kutatás adminisztrálására, esetleg csak ezt a típusú munkát végezte a kutatási tevékenység keretén belül. Másokat a társak körében élvezett népszerűség predesztinált irányító funkcióra a teamben is; a már némi kutatási tapasztalattal és nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezők, ha akarták sem kerülhették el a vezetői szerepet s a vele járó felelősséget. Több esetben egyszerűen a számítógéphez jól értő vállalta magára a koordinálást. Ahányféle volt a kiválasztódás, annyiféle a szerep betöltése is: a feladatmegosztást irányító, az egymás informálását biztosító, a teljesítést nyomon követő, a határidőket betartató s a prezentálást megszervező vezető az évek során keveset láthattunk. A hallgatók visszajelzéseiből kitűnik, hogy többen igényeltek volna egy olyan összefogó embert, aki látja az egész feladatot és folyamatosan ellenőrzi a haladást. Ahogy egyikőjük fogalmazott: *„Ez olyasmi munka, mint egy főszerkesztőé az újságokban, a prezentációnál pedig az összehangolást a karmesteri munkával tudnám összehasonlítani a zenekarban.”*

A csoportdinamika következtében a szerepek változhattak is, ahogy az az egyik hallgató érzékeny elemzéséből kiderül: *„Személyiségemből adódóan nem vagyok kezdeményező, irányító típus, de mivel a csoport összetétele úgy alakult, hogy ezt a szerepet senki nem vállalta magára, a haladás érdekében én ezt megtettem. Pozitívumként életem meg az utolsó félévet, amikor mindez megváltozott, és az én „vezető” szerepem háttérbe szorulhatott.”*

Érdekes pedagógiai tapasztalat, hogy voltak csoportok, amelyek tagjai szívesen vették volna, sőt, elvárták volna, hogy a tanárok direkter befolyásolják a csoportok munkáját, mintegy „részöljanak” az együttműködési normákat kevesebb buzgalommal betartó csoporttársaikra. Ennek hiányában az „ön szabályzó csoportmunka” nem mindenki számára zárult pozitív élményekkel. Ennek oka kereshető az egyes hallgatók csoportmunkához való korábban kialakult elutasító viszonyában; a főleg esti tagozatos hallgatók körében felszínre kerülő kooperációban való gyakorlatlanságban; de adódhatott a csoportok együttműködés szempontjából kedvezőtlen összetételéből is (a „konfliktusos, nem alkalmazkodó csoport” jelenlétével a felnőttképzésben is számolhatunk).

A kutatási téma kiválasztása vagy megválasztása

A kutatási téma meghatározása az eddigi gyakorlatban különböző módon történt. Kezdetben – az oktatás jellegének megfelelően – az oktatók megjelöltek nagyobb témaköröket, s a teamek ezekből választva alakíthatták ki kutatási témájukat: (Társas kompetenciák fejlesztése; Adaptivitás különböző szinteken; Szubjektív iskola-történet; Agresszió és iskola). Az oktatói szándék részben a tartalmi orientálás, részben annak a folyamatnak a megtapasztaltatása volt, hogy hogyan lesz egy átfogó kérdéskörből kutatható konkrét téma. Hogyan hat erre a folyamatra a szakirodalom megismerése? Hogyan befolyásolja a kutatási téma pontos megfogalmazása

a hipotézisek felállítását? A kutatást végzők által alkalmazható módszerek, elérhető vizsgálati terep hogyan hat vissza a téma megformálására? (Ez utóbbi szempont felveti a valóságos és a tanulmányi célú kutatás viszonyának dilemmáját. Erre később térünk ki.)

A hallgatók azonban nem feltétlenül tudtak azonosulni a megadott témakörökkel: a nappali hallgatóknak egyik-másik téma csupán elméleti konstrukció (vagy még az sem) volt. Az esti hallgatók csoportjában pedig sokan inkább megoldatlan gyakorlati problémáikra szerettek volna magyarázatot kapni a munka során. Ez a felismerés magyarázza, hogy a további évfolyamokban a teamek már teljes egészében maguk választhatták ki a kutatandó problémát. (Szemléltetésül: a 2011. tanév tavaszi félévében záró esti csoport team-kutatásra a következő témákat választotta: *Az integráció hétköznapijai gyermekotthonokban; A Kodály-elvek érvényessége napjainkban; A család intézményének változása gyermekszemmel; Az iskolai erőszak új formája: a cyber-bullying.*)

Ez az önállóság mesterképzésben indokolt, a fentiekben részletezett metodikai-tanulási célt nem veszélyezteti, de természetesen, újabb nehézségek forrásává vált: a (tanulmányi és kutatási előzményeket tekintve) heterogén összetételű csoportok az esetek többségében nagyon sok vita árán tudtak csak megegyezni a kutatási témában. Ez jó volt az együttes munka tanulása szempontjából, de aránytalanul sok időt vett el a kutatásra fordítható időből. (Volt olyan hallgatói együttes, amelyik három témához is hozzálátott. Mindegyikhez feldolgozott szakirodalmat, próbált valamennyi team-tagot kielégítő kutatási kérdéseket megfogalmazni, módszereket találni, majd sorra elvetette a témákat. Végül egy negyedik témakörben folytatott eredményes kutatást, bár a team lehetőségeihez képest sokkal szerényebb minőségben.) Mindenesetre a közösen megválasztott téma motiválóbb hatású, könnyebben juttatja a hallgatókat „együttes élményhez”.

Feladatok a kutatás folyamatában

A téma és kutatási tervének kialakulása, az elsődleges tájékozódás a szakirodalomban és a kutatás módszereinek körvonalazása – ez az első félév feladata. Ebben az időszakban mindkét tagozaton kontaktórákon (is) találkoznak a team tagjai egymással és az oktatóval. Ez az az időszak, amikor a team tagoknak össze kell csiszolódniuk, ki kell alakítaniuk munkamódszereiket s érdemben elindítani a kutató munkát. Az oktató(k) mind a tanórán, mind konzultációs időben rendelkezésre állnak, támogató-segítő jellegű tevékenységük mindenre kiterjedhet, fő funkciójuk azonban az elméletben tanultak összekapcsolása a feladattal. Ekkor derülnek ki igazán a kutatásmetodikai ismeretek hiányai, illetve alkalmazásra való alkalmatlanságuk. Ezért az utóbbi félévben beiktattunk a kurzus tematikájába egy olyan munkafázist is, amikor a hallgatók állandónak tervezett, de e munkafázis után még változtatható csoportok keretében a tanórákon részletes fiktív kutatási tervet készítenek,

amelynek minden lépését elméleti indoklás alapozza meg és közös vita követi. Csak ezután alakulnak meg, s kezdik a közös munkát a valóságos kutatást végző teamek. Ezek kezdettől fogva kutatási naplót vezetnek, amelynek segítségével három féléven keresztül lehet követni a kutatás előre haladását s a részt vevők egyéni hozzájárulását a közös munkához. A félévet a munkacsoportok (teamek) beszámolója zárja.

A kutatás lebonyolítása és (lehetőleg) az adatok elsődleges feldolgozása történik meg a következő félévben. Ekkor szembesülnek a hallgatók – jó esetben elővizsgálatok révén – mérőeszközök hasznosságával, hatékonyságával, a feldolgozás kritériumaival. A félév folyamán egyszer valamennyi teamnek módja van, illetve kötelessége ppt-vel támogatott beszámolót tartani a munkáról. Ennek az alkalomnak a fő feladata a problémák megbeszélése, az esetlegesen szükségessé vált korrekciók kialakítása, a továbblépés felvázolása mind tartalmi, mind kutatásmódszertani szempontból. És gyakrabban, mint erre számítottunk, lehetőség nyílt a színvonalas, követhető, szakmai, az időbeli keretekbe „beférő” beszámolókkal kapcsolatos szempontokra felhívni a figyelmet. Szándékaink szerint ezek a találkozások valódi műhelymunka jellegűek, ahol nemcsak az éppen terítéken lévő team és az oktatók közötti párbeszéd zajlik, hanem az egész hallgatói csoport elemzi, vitatja az adott kutatást és próbál tanulságokat levonni saját tevékenységére nézve. Az oktatók kérdéseikkel (lehetőleg a háttérből) irányítják a megbeszélést, s a különféle megoldási javaslatok megfogalmazásának generálásával próbálják megteremteni az egymástól tanulás feltételeit.

A folyamat záró szakasza az utolsó félévben az addig összegyűjtött anyag teljes feldolgozása, a kutatás eredményeinek összegzése és bemutatása. A közös munkának ezt a fázisát rendszerint már nagy kedvvel végzik a hallgatók, általában a hosszas erőfeszítés itt termi meg gyümölcsét: a számukra is érdekes, újszerű ismereteket a valóság egy szeletéről s a sikeres prezentáció révén a külső elismerést. Az oktatókkal ebben a szakaszban már csak teljesen önkéntes konzultációkon találkozhatnak, eddigi tapasztalataink szerint ekkor már a teameknek csak kisebb része él ezzel a lehetőséggel. Az eredmények bemutatása két formában történhet: a hallgatói teamek választhatják a tanulmány formátumot, amelyben a kritériumok egy kutatásról szóló, publikálásra szánt írásmű követelményeivel egyeznek meg, illetve évfolyam-konferencia keretében kötött idejű előadások formájában. Népszerűbb és eredményesebb az utóbbi forma. Az egész napos együttlét során 25–30 perces prezentációkkal be kell mutatni a kutatást, hangsúlyosan az eredményeket. Mindegyiket 30–40 perces vita, megbeszélés követ. Hamar kiderült, hogy mind a felkészülést, mind a záró megbeszélést intenzívebbé teszi, ha ezeket a konferenciákat megnyitjuk érdeklődő tanártársak és más évfolyamú hallgatók előtt. A csoportot oktató tanárok szerepe ezen, az eddig még mindig spontánul kicsit ünnepélyesre sikerredő „szakmai konferencián” sajátosan alakul, az előzményeket, az eredményekhez vezető folyamatokat ismerő kvázi opponensi funkciót töltik be. Izgalmasan alakul

a helyzet, ha a nyílt szervezés következtében a csoportot váratlanul érő kritika, kérdés érkezik „külső” résztvevőtől. Amellett, hogy a válasz joga és kötelessége természetesen az ilyen helyzetekben általában járatlan csoportoké, fontos, hogy a folyamatot ismerő tanáraik kérdéseikkel, véleményük megfogalmazásával támogassák őket, melléjük álljanak. A hallgatók számára (és tegyük hozzá, a tanárok számára is) az ilyen alkalmak az oktatási szituációban kialakuló együvé tartozás megélését lehetővé tevő pozitív együttes élményeket jelentenek

Ezek a bemutatók (természetesen nem függetlenül a mögöttük lefolytatott kutatásoktól) egyre színvonalasabbak, készítői kaptak már meghívást komoly szakmai konferenciára, a legutóbbi évben az esti tagozaton készült hat kutatási beszámolóból öt esetben születik hazai szakfolyóiratokban publikáció. (2010-ben a Tikos Erzsébet (adaptivitás), 2011-ben a Banai Angéla (gyermekvédelem) a Lukács László Nándorné (zenepedagógia) és a Domonkos Katalin (cyber-bullying) képviselte teamek kaptak meghívást a Nyugat Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karán szervezett XIV. és XV. Apáczai-napok nemzetközi tudományos konferenciára. Az előadások szerkesztett változata megjelenik. Tanulmányt fogadott el a *Tanító* c. lap a család témakör kutatásában; a *Budapesti Nevelő* és a *Parlando* a Kodály-elvek érvényesüléséről végzett felmérésről és jeles zenetudósokkal készített interjúkból; érdeklődés mutatkozik a cyber-bullyinggal foglalkozó munka iránt.)

Az eredményeinek értékelése

Ebben a három félévre kiterjedő, teamben zajló tanulási folyamatban háromszor kell a hallgatók egyéni teljesítményét minősíteni. Közös munka – egyéni osztályzat. Kétségtelenül nem könnyű feladat a helyzetben rejlő paradoxont feloldani. Több módon próbálkoztunk: a kutatási feladat mellett más teljesítmények is születtek az első félévben, ekkor viszonylag egyszerűbb a személyek értékelése. A későbbi félévekben azonban részben a kontaktórák hiánya, részben a mind kiterjedtebbé váló kutatási feladatok miatt nem élhettünk ezzel a megoldással. A más vonatkozásban már említett kutatási napló segített az értékelésben is: a feljegyzések alapján nyomon követhettük az együttműködők közös tevékenységét, de azon túl az egyes csoporttagok hozzájárulását a feladat megoldásához is. Minden esetben kértünk önértékelést s megpróbálkoztunk azzal is, hogy a team tagok mondjanak véleményt társaik munkájáról. (Az igazsághoz tartozik, hogy utóbbi esetben még annyi használható információ sem született, mintha a kérdést a közoktatásban tanuló diákoknak tettük volna fel.) Természetesen hasznos információt jelentett az oktatóknak a hallgatók megfigyelése a konzultációkon, bemutatókon. Mégis – úgy véljük – mindezek alapján sem született megnyugtató eljárás: rendszerint a csoport teljesítményének globális mérlegeléséből indultunk ki, elhelyeztük a közös produkciót egy ötfokú skálán, majd számba vettük, hogy az egyes csoporttagok rész-

vétele mennyire tér el a csoportra jellemzőnek tartott szinttől. Ha a tagok munkájára vonatkozóan nem voltak megbízható, egy irányba mutató információk, akkor a csoport egészére jellemző minősítéshez igazodtunk. Az eredmény többnyire az együttműködő csoportokon belül azonos osztályzat lett. Az így adott érdemjegyek objektivitása megkérdőjelezhető, de a (szóban vagy/és írásban megfogalmazott) szöveges értékeléssel együtt a hallgatók számára is elfogadhatóan betöltötte visszajelző funkcióját.

A teammunka hatása a hallgatókra, az oktatókra

A munkaformáról (is) rendszeres visszajelzést kértünk és kaptunk a hallgatóktól. Beszámoltak globális érzelmeiket tükröző attitűdjeikről, és részletes elemzését is adták e kooperatív keretben zajló munka előnyeinek és hátrányainak.

Akik a teamben végzett műhelymunkát *kedvelték*, azok úgy ítélték meg, hogy a műhelymunka önálló ismeretszerzésre ösztönöz, elmélyülésre készítet egyes szakterületeken, s lehetővé teszi az egymástól tanulást. *„Nagyon sokat tanultam a csoportmunka során. Egyrészt a témával kapcsolatosan szereztem új ismereteket, nemcsak a szakirodalmakból, hanem egymástól tanulva, mert vannak közöttünk, akik többletudással, több tapasztalattal rendelkeznek ezen a területen.”* Egyeseknek relatív élményt jelentett a társakkal folytatott közös gondolkodás, az együttműködésben rejlő magasabb szintű teljesítmény elérésének lehetősége. Sokan hangoztatták, hogy a társak másféle szemléletének megismerése saját nézőpontjuk kiszélesedéséhez, gyakorta egészen új ismeretekhez vezetett. *„Úgy gondolom, hogy a műhelymunka elkészítése nagyon hasznos volt számomra több okból is. Megtapasztalhattam azt, hogy milyen másokkal úgy együtt dolgozni, hogy egy végső közös, nagy cél elérése érdekében teszünk fontos lépéseket hosszú ideig. – Átéltük a közös munka örömet és egyben nehézségeit is. A legfontosabb a támogató bizalom volt, amit mindannyian megkaptunk egymástól.”*

Az esti hallgatók sokat profitáltak a team tagok eltérő munkahelyi tapasztalatainak megismeréséből. Ugyancsak ők fogalmazták meg a teammunka hasznaként azt is, hogy ennek révén személyes tapasztalatot szereztek a tartalmas együttműködésről, ennek feltételeiről, amit – gyerekekkel és felnőtt kollégáikkal végzett – munkájukban tudnak majd kamatoztatni. *„Legközelebb körütekintőbben választanám meg, hogy kívül dolgozom együtt, a kezdeti szimpátia önmagában nem bizonyult elegendőnek.”*

A pozitívan nyilatkozók közül szinte senki sem mulasztotta el kiemelni a huzamosan együttvégzett munka társas viszonyokra gyakorolt hatását. Sokan számoltak be arról, hogy a közös feladatvégzés folyamán jobban megismerték társaikat, erényeik szembe tűnőbbek, negatívumaik kompenzálhatóbbak lettek. A rokonszenvekkel átszőtt teamek állandósultak, több esetben más stúdiumokban jelentkező feladatokat is ugyanabban az összetételű csoportban végezték. Nem egyszer arról is

beszámoltak, hogy a team tagjai között baráti jellegű kapcsolatok formálódtak: szabadidejükben is, informális módon is találkoztak.

A visszajelzésekben tanulságos önreflexiókat is olvashattunk. Többen arról számolnak be, hogy a teammunka révén tapasztalták meg, képesek-e érdemben kooperálni másokkal. *„Negatív önismereti elemként éltem meg, hogy nehezen tudom tolerálni, ha társaim közül valaki eltér a témától, nem a lényegét emeli ki, esetleg más irányba tereli a kutatást. Folyamatosan dolgozom azon, hogy mindezt toleráns módon közelítsem meg, és úgy tudjam a társam tudomására hozni, hogy ezzel ne bántsam meg őt.”* – *„Hajlamos vagyok a munka hevében nem pontosan fogalmazni, mert azt gondolom, hogy más is arra gondol, amire én, pedig ebben a helyzetben gyakran előfordul az ebből adódó félreértés. Ez folyamatos tanulás számomra.”* Mások a sikeres összehangolt munka egyik alapfeltételéről, a határidők betartásáról szereztek fontos tapasztalatokat. *„Eleinte nem is volt problémánk, mikor megbeszéltük, hogyan tervezzük és szervezzük ennek a munkának a lebonyolítását, még mindenben egyetértettünk, de amikor már itt volt a határidő a nyakunkon, és még mindig volt feladat bőségesen, és nem feltétlenül tartotta magát mindenki ahhoz, amiben megállapodtunk, előjöttek a feszültségek.”* Érdekes volt azoknak a hallgatónak a jelzése is, akik korábban töltöttek be már vezetői pozíciót, de a teamben végzett tevékenység vezetői képességeik, kompetenciáik újraértékelésére készítette őket. *„Már korábban is dolgoztam ebben a munkaformában, de általában vezetőként (intézményvezetőként vagy csoportvezetőként) vettem abban részt, jól ismert kollégák között, és ez a felállás egy egészen más elvárást, más csoportstátuszt alakított ki a többiek részéről irányomba és részemről is. A jelenlegi csoportmunka abban más, hogy nem ismerem még a társaim munkastílusát, tempóját, egyéni érzékenységét, hisz mindannyian mások vagyunk, és mindannyian többéves munkatapasztalattal rendelkezünk, „kiforrt”, jól bevált utakkal a megvalósításhoz.”* Volt olyan hallgató is, aki a közösség előtti megnyilatkozás bátorságát merítette a teamből, s ezt tanulmányain túlnyúló hatásként élte meg. *„Önmagamra vonatkozólag úgy érzem, sok dologban fejlődtem. Könnyebben ki tudom fejezni érzéseimet, merek kezdeményezni, és számos szakmai fejlődési lehetőséget is kaptam. Például sosem készítettem még kérdőívet, nem is tudtam, hogy kell feldolgozni, ha már visszakaptuk a válaszadóktól. Az elméleti tudás mellett most mindezt kipróbálhattam, és megtanulhattam a gyakorlatban. A megszerzett tudást pedig tudom majd alkalmazni a további munkáimban.”*

A munkaformáról negatívan vélekedő hallgatók lényegesen kisebb csoportja közül néhányan nagyon határozottan fogalmaztak: személyesen „nem való nekik” a teammunka, ami tanulás, s a tanulás lényegét tekintve individuális tevékenység. Mások az egyenlőtlen munkamegosztást kifogásolják. A csoport elfedi az egyéni teljesítményeket, sem a kiemelkedő, sem a többieket kihasználó „lusta” csoporttag nem jut reális értékeléshez. Az ellenérzések egyik legfőbb oka a szervezési nehézségekben rejlett: a különböző lakhelyű és elfoglaltságú team tagok elegendő kon-

taktóra hiányában nem vagy nehezen tudtak találkozni, s úgy érezték, hogy még a legjobban szervezett számítógépes kapcsolattartás sem ér fel a személyes konzultációval.

A hallgatói visszajelzések azt is demonstrálták számunkra, hogy az egyes csoportok tagjai nem feltétlenül vélekednek ugyanúgy a közös munkával eltöltött időszakról. Korábban már említettük, hogy talákoztunk konfliktusos, nem alkalmazkodó csoporttal is. E csoport tagjainak eltérő véleménye markánsan kirajzolja a belső hatásrendszer differenciáltságát. Nem kevesebbről van szó, mint hogy a közösen átélt folyamatok alapján a négy fős csoportból hárman elutasítják a munkaformát, egy hallgató ugyanannak a folyamatnak a végén nagyon pozitívan nyilatkozik, ugyanakkor a három elutasító vélemény is részben eltérő szempontokat emel ki. „*1. Mi négyen nagyon mások vagyunk, ami természetesen nem baj, az alkalmazkodás fontos része a csoportmunkának, de annyira távol áll egymástól a gondolkodásunk, annyira másképp vélekedünk jelentős kérdésekben, hogy az, hogy egységes konklúziót vonjunk le a munkánkról, nem volt lehetséges. 2. A sokféleségünk – nemcsak emberi, hanem szakmai is, az elején nehezen találtuk meg a közös hangnemet... Más, amikor az ember egyedül dolgozik, és más, amikor másokra van utalva, vagy éppen mások függenek tőle. Egyedül kutatni kényelmet jelent és nagyfokú autonómiát. Csoportosan kutatni pedig horizont-összeolvadást. 3. A közös munkánkat alapvetően akadályozta az igen eltérő munkamorálunk és munkához való hozzáállásunk. Volt aki úgy vélte, a csoportmunka egyet jelent az egyének csapatban való feloldódásával, a felelősség teljes elhárításával. Egyáltalán nem tiszteltük a mások munkáját és igyekezetét.*” Mindezekkel szemben egy hallgató teljesen másképp látta, élte/ írta meg véleményét: „*4. Eleinte nagyon nehezen indult a kutatásunk, mert többen különböző véleményen voltunk, és az idővel sem sikerült úgy gazdálkodnunk, hogy folyamatosan tudjunk kommunikálni. Ezeket a problémákat viszont sikerült kiküszöbölnünk. Úgy gondolom, hogy nem feltétlenül egyenlően osztottuk be a kutatáshoz szükséges feladatokat, amiből nem származott vitánk, de ez szerintem a négyünk konfliktuskerülő személyiségének köszönhető. Más csoportokhoz képest a mi team-ünk szerencsés helyzetben volt. Csak négyünknek kellett összedolgozni, nem volt közöttünk probléma, mindegyikünk tudott csoportban dolgozni, vagy ha szükséges volt, akkor önállóan. Összegezve kijelenthetem, hogy én örülök, hogy ebben a csoportban dolgozhattam.*”

A hallgatók véleményének bemutatása mellett szólnunk kell arról is, hogy a teammunka alkalmazása az oktatók számára sajátos „fénytörésben” mutatja meg az együttműködésben résztvevőket – azaz a hallgatókat is, önmagukat is.

Rendkívül fontosnak látszik annak tanári megtapasztalása, hogy a pedagógiai kutatás tanulásában mit is jelent konkrétan az a sokat hangoztatott „mindenki másban lehet jó”. Ugyancsak tanulságos mindannak a felnőttoktatásban való kiegészítése, esetleg felnőttképzésre hangszerelt átgondolása, amit a kooperativitás nevelési-oktatási folyamatban való szerepéről a közoktatási színterekre vonatkoztatva már

tudunk. S ami a konkrét pedagógiai szituációkhoz kapcsolódva mindennél fontosabb lehet, a hallgatókkal a kooperativitás során és következtében megvalósuló többszintű és többirányú kommunikáció lehetővé teszi a pedagógiai folyamatban a hallgatók valós igényeinek, szükségleteinek megismerését, segíti az erre való ráérzést – a pedagógia oktatásában ez a tanári tudás nem nélkülözhető a felsőoktatásban sem.

S ami talán a legfontosabb: a teammunka alkalmazására vállalkozó oktató önmagáról is sokat tudhat meg, hiszen a mentori, facilitátori szerep olyan sajátos képesség együttest igényel, amelyek részleges fejlettsége a hagyományos felsőoktatási munkaformák, módszerek alkalmazásakor esetleg nem tűnik ki. Ezért talán nem túlzás azt állítani, hogy a teammunka alkalmazása várhatóan minden együttműködő fél számára tartogat önmagával és másokkal kapcsolatos intellektuális és érzelmi meglepetéseket.

Fejlesztési javaslatok

A több éves gyakorlat áttekintése alapján sikeresnek tartjuk a bemutatott munkaformát a neveléstudományi mesterképzésben. Ugyanakkor tudjuk, hogy – mint eddig is – érdemes a tapasztalatok és a hallgatói igények alapján továbbfejleszteni.

- Mérlegelendő, hogy kötelező legyen-e a kutatási feladat ilyen keretben történő megoldása. Kétségtelenül a kutatási folyamat „megtanítása” mellett a közösen végzett kutatási tevékenység megismerése, saját élményű kipróbálása is szerepel a képzés rész céljai között.
- Úgy tűnik, a kutatás témájának önálló megválasztása fontos eleme a hallgatói munka motiváltságának. Nem zárható azonban ki az sem, hogy a hosszasan bizonytalankodó csapatoknak vagy valamely konkrét oktatási cél érdekében az oktató adjon témát.
- A hallgatók gyakran fogalmazzák meg azt az igényüket, hogy a választott kutatási témákat hangolhassák össze a szakdolgozatuk témájával. Elvben ez nem kizárt, de technikailag nehezen megoldhatónak látszik, hogy a csoport egy-egy tagjának szakdolgozati témáját kutassa. A jövőben elképzelhetőnek tartjuk azt is, hogy – némi segítséggel – a csapatok, tagjaik szakdolgozati témáira tekintettel, oly módon alakítsák a közös kutatást, hogy az empirikus vizsgálatban a közös adatfelvételtől többen profitálhassanak.
- Gondot jelentett, hogy a csapat végső prezentációja és a szakdolgozati feladat időben nagyon összecsiszolhat. Ezen a kutatási beszámoló határidejének módosításával (előbbre hozatalával) próbáltunk segíteni.
- Több információt kell adni magáról a teammunkáról a hallgatóknak még a csapat megalakulása előtt. Ezzel lehet segíteni a tudatosabb csoportalakítást.

- Feltehetően igazuk van a hallgatóknak, akik a műhelymunka keretében több kontaktórárt igényelnek, elsősorban csoporttársaikkal való találkozáshoz, de az oktatókkal történő konzultációhoz is. Ez tantervi kérdés, csak nagyobb változtatások idején módosítható, de pl. szerencsésebb órarenddel (nappali tagozaton), tudatosan meghagyott lyukas órákkal (a hétvégi esti órarendben) talán lehetne ezen a problémán segíteni.
- Mindenképpen tovább kell gondolkodni a teammunkát végzők egyéni értékelésén. Ez ezen a konkrét munkaformán túl mutató, általánosabb pedagógiai kérdés.

FILM AZ INNOVÁCIÓRÓL: EGY KÖZÉPISKOLÁSOKNAK KÉSZÜLT TANESZKÖZ FEJLESZTÉSÉNEK ÉS BEVEZETÉSÉNEK TAPASZTALATAI

BORSI BALÁZS* – SZEKSZÁRDI JÚLIA**

* az Eszterházy Károly Főiskola
docense
borsi@ektf.hu

** az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének
elnöke
szekja@t-online.hu

Kétéves munka keretében, „Neked pörög a dob!” címmel, innovációt oktató, és innovációs attitűdöket erősítő játékfilm készült a 13–18 éves korosztálynak. A film a célközönség diákok számára rendhagyó módon viszonylag sok lexikális jellegű oktatási tartalmat közvetít valóságosnak ható történetbe ágyazva, melynek során családi és baráti konfliktusok keletkeznek és oldódnak meg. Az alkotók szándéka kettős volt: megismertetni az innováció bonyolult jelenségét a diákokkal, s egyben erősíteni azokat az attitűdöket, melyek ahhoz szükségesek, hogy a fiatal korosztály képes legyen újítások megvalósítására. A film fejlesztése során a készítők az oktatási tartalmak kiválasztásához egy kismintás felmérés eredményeit vették figyelembe, a film által kiváltott hatásokat pedig egy attitűdváltást mérő, országos nagymintás felvétel eredményei demonstrálják. Esettanulmányunkban e felmérések eredményeit és a fejlesztési folyamat lényeges mozzanatait mutatjuk be, illetve a film elkészítésén túlmutató, lényegesnek ítélt tapasztalatainkat összegezzük a pedagógiai szakma számára.

Oktatástechnológiai újítás, mint közszféra-innováció

Az üzleti szektor innovációi régóta az érdeklődés középpontjában állnak, a közszféra – így például az állami dominanciájú (köz)oktatási szektor – innovációiról kevesebbet tudunk. *A közszféra innovációja új, illetve korábban más szektorban meglévő ismeret/tudás gyakorlati alkalmazása a közösségi (államháztartási) szektorban, amely jelentősen új megoldás, javítja a hatékonyságot, növeli a jólétet, vagy arra áttételesen pozitívan hat, közvetlen proficélok nélkül.*

A közszféra innovációinak esetében az újítás a közjót szolgáló értéket teremt, azaz keresi annak a módját, hogy „miként lehet az eddigieket másképp csinálva új

értéket teremteni”¹. A közszféra innovációinál is hangsúlyos a gyakorlati alkalmazás kritériuma, ugyanakkor az értékkeremtés – az üzleti szektor innovációival szemben – gazdasági értéként sokkal áttételesebben mérhető, sok esetben közvetlenül nem is hoz létre gazdasági értelemben vett értéket.²

A „Neked pörög a dob!”³ című film olyan közszféra-innováció, amely:

- erősíteni igyekszik az innovatív személyiségre jellemző attitűdöket;
- a drámapedagógia eszköztárát és a korszerű média lehetőségeit kihasználva közvetít oktatási tartalmakat a célközönség (13–18 éves diákok) felé;
- segíteni kívánja az innováció fogalmának jobb megértését.

A taneszköz fejlesztésének keretei

Mindenekelőtt azt kellett eldöntenünk, hogy milyen innovációkat érdemes bemutatni az adott életkorú diákoknak. Ennek érdekében 2009 szeptemberében 150 potenciális innovációs témáról egy egyszerű kérdőív alkalmazásával kérdeztünk meg 62 diákot (29 fiút és 31 lányt). Ugy véltük ugyanis, hogy nagyobb esélyünk van a tanulók figyelmének felkeltésére, ha az őket leginkább érdeklő témák kerülnek be a filmbe.

Szükség volt továbbá arra, hogy tisztázzuk: milyen attitűdök jellemzik az innovatív személyiséget. A filmnek ugyanis ezen attitűdök megalapozását kellett szolgálnia. Ugyanezen attitűdök szintjének megállapítására dolgoztunk ki egy viszonylag nagy mintán alkalmazott mérőeszközt is. Munkacsoportunk álláspontja szerint az innovatív személyiség jellemzői a következők:

1. *Pozitívan és személyesen viszonyul az innovációhoz.* Mindenki lehet innovátor, hiszen megvalósítható, új és eredeti ötlete bárkinek lehet függetlenül attól, hogy pillanatnyilag mit csinál. A sikeres innováció haszna mindannyiunk javára fordítható.
2. *A céltudatosság és a divergens gondolkodás egyensúlyára törekszik.* Az innovációhoz szükség van tudatos tervezésre és rugalmasságra, a helyzethez történő igazodásra. Szükség esetén képessé kell válnunk arra, hogy új megoldási módokkal próbálkozzunk. A változások gyorsak, ezek dinamikáját követnünk kell, de nem szabad szem elől vesztenünk a kitűzött célt.

¹ Lásd: <http://publicsectorinnovation.bis.gov.uk/information/what-is-innovation> Utolsó letöltés: 2010. április 20.

² Az áttételes, hosszú távú gazdasági hatások ugyanakkor jelentősek is lehetnek.

³ Rendező: *Borbás Tamás*. A „Neked pörög a dob!” film az UTANPOT projekt keretében jött létre. Az UTANPOT projektet az Innova Észak-Alföld Regionális Innovációs Ügynökség Non-Profit Kft., a GKI Gazdaságkutató Zrt., az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete (OFOE) és az InnoEx Kft. munkatársai a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal támogatásával valósították meg.

3. *Képes felelősen dönteni.* A felelős döntés feltételezi, hogy tisztában vagyunk a belső és külső lehetőségeinkkel, képesek vagyunk arra, hogy mérlegeljünk a lehetséges következményeket, és ezek tudatában döntünk.
4. *Szükség esetén vállalja a kockázatokat.* A döntéshozatal óhatatlanul kockázatokkal jár. Ezek vállalásához pedig nélkülözhetetlen a bátorság, az esetleg kellemetlen következmények vállalására való készség.
5. *Tudatában van annak, hogy akár a hobbi tevékenységből is eredhet sikeres innováció.* A hobbi iránti személyes elköteleződés, fokozott érdeklődés, energiaforrást jelenthet a megújító tevékenységhez, megfelelő elszántság és kedvező körülmények között akár üzlet is lehet belőle. Ilyenkor esély adódik arra, hogy a kellemeset összekössük a haszonnal.
6. *Kész és képes az együttműködésre.* A sikeres innovációnak feltétele az együttműködésre való hajlandóság. Nagyobb a valószínűsége az eredményességnek, ha többen összesítik erőiket, megosztják a munkát, és együtt dolgoznak egy közös cél érdekében. A siker akkor teljes, ha nem marad zárt körben, ha sikerül támogatókat találni az ötletek hasznosításához, és segítséget a szükséges feltételek megteremtéséhez.
7. *Felismeri, hogy a reál és humán területen egyaránt van lehetőség.* Aktuális probléma jelenleg a reálterületek iránti érdektelenség, ami a felsőoktatási intézményekbe való jelentkezések arányszámaiból is kiderül. Pedig a sikeres innovációk jelentős része a reáltantárgyakhoz kapcsolódik. (Természetesen a humán diszciplínák területén is létezik innovációs lehetőség.)
8. *Vállalkozásra való készség és képesség.* Ez a tartalmi elem magában foglalja a korábban említetteket: felelősség- és kockázatvállalás, kezdeményező-készség, céltudatosság és rugalmas gondolkodás, kooperáció stb. A vállalkozó képes mindezeket konkrét tevékenysége során érvényesíteni.
9. *Önbizalom, az önmenedzseléshez szükséges kompetenciák.* Reális önismertet, pozitív énkép, egészséges önbizalom, önérvényesítő képesség nélkül nincs esélye a sikeres innovációnak.

A továbbiakban elsőként az oktatási tartalmak kiválasztását megalapozó felvétel eredményeit, és a taneszköz fejlesztésére gyakorolt hatásait ismertetjük, majd az attitűdváltást demonstráló felvétel adatainak elemzését ismertetjük.

A 150 innovációs témát tartalmazó témalista szűkítése a film céljaira

A diákokat megkérdeztük, hogy mennyire új és mennyire érdekes számukra az adott téma – aminek megnevezését és rövid leírását kapták meg. A válaszadó diákok ugyan nem reprezentálják sem életkor, sem régiók szerint az ország középiskolás diákjait, ám a válaszok számossága miatt az eredmények a film forgatókönyvét megalapozó történet kidolgozásához érdemi információkkal szolgáltak.

A fiatalok sokkal kritikusabban szemlélték az innovációs témajavaslatokat, mint ahogyan azt előzetesen vártuk.⁴ A fiú diákok kicsit negatívabban viszonyultak a témák újdonságtartalmához és érdekességéhez, mint a lányok.

1. táblázat: Az UTANPOT három témacsoportjában a vélemények átlagai (GKI–OFOE felmérés, 2009. szeptember)

	<i>Lányok</i> (N=31)	<i>Fiúk</i> (N=29)	<i>Diákok összesen</i> (N=62)	<i>Tanárok</i> (N=9)
1. Az innováció iránti érdeklődés felkeltésére alkalmas témák				
újdomság	2,47	2,36	2,43	n. a.
érdekesség	3,41	3,09	3,25	3,19
2. Az innováció és társadalom összefüggéseire irányuló témák				
újdomság	2,76	2,48	2,64	n. a.
érdekesség	3,21	2,95	3,1	3,46
3. A magyarországi innovációkkal foglalkozó témák				
újdomság	2,86	2,63	2,75	n. a.
érdekesség	2,94	2,81	2,89	2,79

Megjegyzés: a válaszadók 1-től 5-ig terjedő skálán osztályoztak

A diákok az innovációk iránti érdeklődés felkeltésére alkalmasnak gondolt témákat gondolták a legkevésbé, a magyarországi témacsoportot a leginkább újnak. A témák érdekességéről éppen fordítva gondolkodnak: a hazai témák a legkevésbé, az érdeklődés felkeltésére szánt témák a leginkább érdekesek. Ez tulajdonképpen nem meglepő, hiszen:

1. az első témacsoportot eleve a diákok számára érdekesnek vélt témákból állítottuk össze, és nyilván ezek között kevesebb a számukra új téma;
2. az innovációkat társadalmi méretekben bemutató innovációkról (például a környezetvédelemhez kapcsolódókról) már sokan hallhattak, és ezek iránt feltételezhetően egy bizonyos fokú érzékenység is kialakulhatott bennük.
3. a bemutatásra szánt magyar innovációk nagy része nem igazán ismert (ilyen értelemben új a diákok számára). Gyakran tekintik ezeket érdekteleneknek, mert nem érzik, hogy közük van hozzá.

A fenti általános összefüggések igen jelentős szóródás mellett adódtak (minden témajavaslat kapott 1-es és 5-ös értékeket egyaránt), ezért a film fejlesztéséhez a témacsoportokon belüli elemzést is elvégeztük (lásd később).

⁴ Elméletileg persze vizsgálhatjuk magunkat azzal, hogy a 3 körül szóródó átlagértékek miatt jó eséllyel szólítjuk meg az „átlagos” diákokat.

Megkérdeztünk néhány pedagógust is a témajavaslatokról. Ami a témák érdekességét illeti, a pedagógus véleménye az „innováció és társadalom” témacsoportban érdemben kedvezőbbnek tűnik a diákok válaszáinál. Ez az eltérés félrevezető is lehet részben a kis mintaelemszám miatt. Befolyásolhatja az eredményt az is, hogy az átlagnál eleve lelkesebb, az újításokra fogékonyabb pedagógusokat vontunk be a munkába. A 150 témajavaslatot a pedagógusok általában alkalmasnak tartották az adott korosztály számára.

Mivel a film első részével az érdeklődés felkeltése, a továbbiakkal pedig az érdeklődés fenntartása volt a célunk – a továbbiakban az érdekesség szerinti diákrangsorokból indultunk ki.⁵ Akadtak nemek szerinti különbségek is, melyekre a taneszköz-fejlesztő munka során tekintettel kellett lennünk. Ezért a nemek szerinti bontásra is ügyeltünk.

Az alábbi táblázat a megkérdezett diákok számára legérdekesebbnek bizonyult 10 témát tartalmazza az „innováció iránti érdeklődés felkeltése” témacsoportból. A csillaggal jelölt esetekben a fiú és lánydiákok között jelentős véleménybeli különbségek vannak, amiket az úgynevezett egymintás t-próba is igazol.

2. táblázat: A 10 leginkább érdekes téma átlagos értékelése az „innováció iránti érdeklődés felkeltése” témacsoportban (GKI–OFOE felmérés, 2009. szeptember)

	ÚJDONSÁG			ÉRDEKESSÉG		
	Lányok (N=31)	Fiúk (N=29)	Diákok összesen (N=62)	Lányok (N=31)	Fiúk (N=29)	Diákok összesen (N=62)
youtube	2,35	2,52	2,44	4,48	4,52	4,48
google	2	2,1	2,05	4,1	4,21	4,15
Pimp My Ride	2,81	2,76	2,79	3,71*	4,38*	4,03
hibrid autó	3,06	3,17	3,15	3,9	4,07	4,02
i-phone	2,65	2,41	2,56	4,32*	3,45*	3,92
Multiplex mozi	2,35	2,41	2,39	4	3,66	3,82
South Park	2,42	2,48	2,47	3,29*	4,34*	3,77
arcfelismerés	3,06	2,93	2,98	4,32	3,14	3,71
digitális fénykép	2,42	2,38	2,39	3,84	3,48	3,68
aibo	3,65	3,45	3,52	3,58	3,83	3,63

* 95%-os szignifikanciaszinten jelentős különbség a nemek szerint

Megjegyzés: a válaszadók 1-től 5-ig terjedő skálán osztályoztak

⁵ Ahogy említettük, háromszor 20 perces film elkészítése volt a célunk, hogy a 45 perces tanórák keretében jól feldolgozhatóak legyenek. Az elemzés természetesen az újdonság dimenzió mentén is elvégezhető lett volna, ám a filmekhez hasznosabbnak ítéltük az érdekesség alapján történő elemzést.

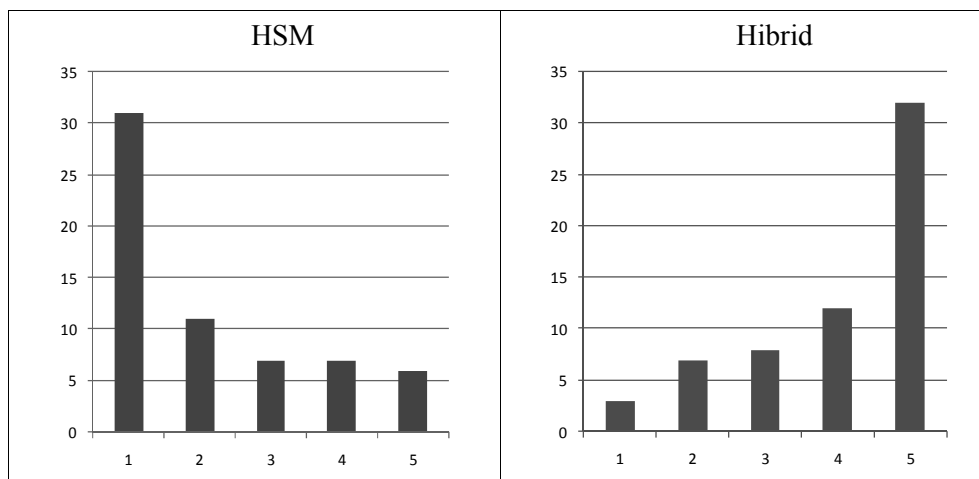
Ha a nemenkénti toplistákat nézzük, a lányoknál az első tízbe kerül a Wii Nintendo konzol, az SMS/Smiley, a BUG interaktív ékszer, a wakeboard (!) és a pattanás elleni szerek, a fiúk toplistájára pedig a torrent, a fémporos autómotor, és a festékszóró patron.

Ugyanezt az elemzést elvégeztük a diákok által összességében legkevésbé érdekesnek gondolt témák esetében is. Többek között azt tapasztaltuk, hogy egyes, az összes diák által unalmasnak gondolt témákat (pl. epilátor, körömlakk) a lányátlagok a mezőny érdekesebb, felső harmadába sorolták – azaz a vélemények nemek szerint szóródása igen jelentős.⁶ A nemek szerinti, legkevésbé érdekesnek gondolt témakörök igazolják ezt a várakozást (dőlt betűvel jelöltük az összesített negatív toplistával és a nemenkénti listákkal is egyező témákat. Ezeket nem is szerepeltettük a filmekben.)

1. A lányok által legkevésbé érdekesnek gondolt témák a következők: *hajszárító*, *vírusmarketing*, vulkanizálás (gumióvszer), *High School Musical*, *post-it*, gitárerősítők, fémporos autómotor, torrent, sátor+hálózsák, elektromos gitár.
2. A fiúk által legkevésbé érdekesnek gondolt témák: színes körömlakk, *hajszárító*, *High School Musical*, epilátor, *post-it*, szőlőzsír, hajfesték, melltartó, Gillian Lynne, *vírusmarketing*.

A lányok által legkevésbé érdekesnek tartott témák közül kettő (torrent, fémporos autómotor) szerepel a fiúk leginkább érdekesnek tartott témalistáján is. Mindezek alapján sejtettük, hogy a film céljaira mik a leginkább érdeklődésre számot tartó témák, de az is biztos volt, hogy a fiús, illetve lányos témák arányára ügyelni kellett az oktatási tartalmak kiválasztásánál. Ezért az egyes témákról alkotott vélemények hisztogramjait esetről esetre is megvizsgáltuk. Az alábbi ábrák a *High School Musical* és a hibrid autók esetét szemléltetik.

⁶ Pl. ugyanezt fordítva is igaz a vulkanizálás / gumióvszer témára is, azaz ez a téma a fiúk számára érdekesebb.



1. ábra: A High School Musical és a hibrid autó, mint témajavaslat érdekességének osztályzatai a diákok körében (a darabszámok eloszlása, N=62) (GKI–OFOE felmérés, 2009. szeptember)
Megjegyzés: a válaszadók 1-től 5-ig terjedő skálán osztályoztak

Az ábrákból látható, hogy a High School Musical feltehetőleg unalmas, a hibrid autó pedig feltehetőleg érdekes a fiúk és a lányok körében egyaránt, azaz az egyiket nem, a másikat pedig érdemesnek tűnt beépíteni a filmbe.⁷ A vélemények a gyakorisági adatait valamennyi témajavaslat esetében az érdekesség és az újdonság dimenziókra egyaránt előállítottuk – nemenként is és összesen is.

A fentiekben jelzett, részletes elemzéseket a további két témacsoport esetében is elvégeztük. Az innováció és társadalom összefüggéseire irányuló témák esetében a következőket tapasztaltuk:

- Kitűnt az infokom technológiákkal kapcsolatos érdeklődés, illetve érdekesnek találtuk, hogy egyes kifejezetten fiúsnak gondolt témáknál nem volt különbség a nemek szerinti csoportok átlagaiban (pl. repülőgép-irányító rendszerek).
- Ebben a témacsoportban is létezik a fiú- és a lányvélekedések között eltérés, viszont a legérdekesebbnek talált témák között ez valamivel kisebbnek látszik, mint az érdeklődés felkeltésére szánt témák esetében. A nemenkénti toplisták is kevésbé térnek el az átlagostól.
- A legkevésbé érdekes témák esetében is kisebb a fiú-lány átlagok közötti eltérés, mint az első témacsoportnál. A legkevésbé érdekesnek vélt témák esetében – a konténeres szállítás és a fapados légi járatok kivételével –

⁷ Végül a Solo/Duo magyar fejlesztésű kisautó került be a forgatókönyvbe.

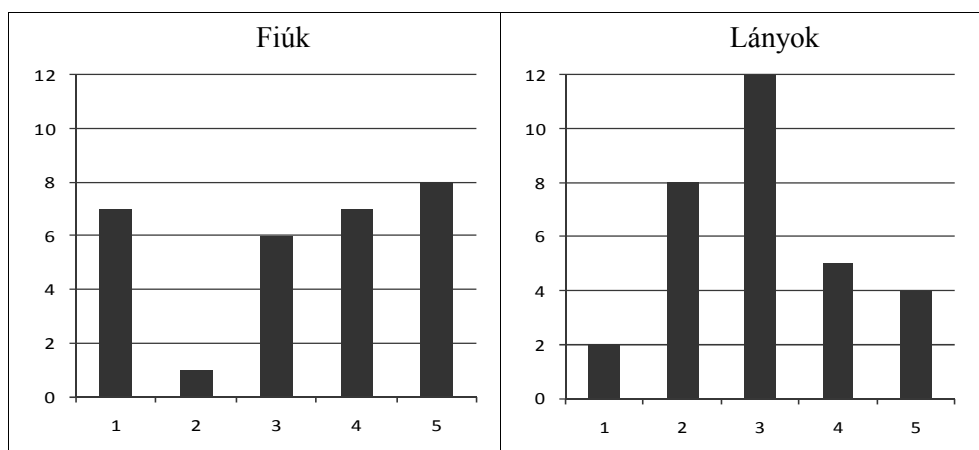
megfigyelhető az is, hogy az újdonságérték magasabb osztályzatokat kapott, mint az érdekesség: ebben a témacsoportban feltehetően több volt a diákok számára ismeretlen témajavaslat.

A gyakoriságok eloszlását szemléltető hisztogramok ebben a témacsoportban gyakran kevésbé segítettek minket, mivel az átlagok mögött megjelenő vélekedések nem mindig markánsak.

A magyarországi innovációkkal foglalkozó témákkal kapcsolatban a következőket tapasztaltuk:

- Ennek a témacsoportnak az érdekességre vonatkozó osztályzatai érdemben gyengébbek voltak az első témacsoportnál.
- A témacsoport érdekes témái körében ismét felerősödnek a különbségek a lányok és a fiúk között.
- A kevésbé érdekes témák esetében a nemek szerinti különbségek szinte eltűnnek: mindössze 2 esetben tértek el jelentősen a fiú- és lányvélemények.

Ugyanakkor, ha a hisztogramok alapján kell döntést hozni a filmbe bekerülésről, nem könnyű a dolgunk még az érdekesnek talált magyar témák esetében sem. A grafikonok a Nav'n Go témajavaslat fiúk és lányok általi értékelését mutatják. Az érdekesség átlagos értékelése a témacsoporton belül viszonylag kedvező, ám a lányok bizonytalanok, és a fiúk válaszaik sem igazán meggyőzőek.



2. ábra: A Nav 'n Go, mint témajavaslat érdekességének osztályzatai a fiúk és a lányok körében (a darabszámok eloszlása, N=29 illetve 31) (GKI–OFOE felmérés, 2009. szeptember)

Megjegyzés: a válaszadók 1-től 5-ig terjedő skálán osztályoztak

Annak érdekében, hogy a témacsoport-besorolásuktól függetlenül is át tudjuk tekinteni a témajavaslatokra adott diák-osztályzatokat, többváltozós statisztikai elemzést is végeztünk. A klaszteranalízist 4 változó segítségével hajtottuk végre: a 150 témajavaslatot figyelembe vettük az újdonságra és az érdekességre adott osztályzatok átlagait – külön a fiú és külön a lány diákok esetében – azaz a 150 témajavaslatot a 4 dimenziós matematikai térben rendeztük el úgy, hogy a négy változó alapján az egymáshoz közel álló témajavaslatokat egy csoportba soroljuk. Az úgynevezett k-középpontú klaszterelemzésben mi mondhatjuk meg, hogy hány csoport létrehozása kívánatos. Kísérletezve a k=4, 5, 6, 7, 8 esetekkel, a legstabilabb csoportosítás a k=6 esetben adódott. Ez sem volt megnyugtatóan stabil, ami megerősíti, hogy a válaszadó diákok véleményében volt bizonytalanság. Ugyanakkor a klaszterelemzés nagyjából tükrözte a korábban bemutatottakat. Bár egyes esetekben az intuícóra is szükség volt, a filmbe kerülő oktatási tartalmak kiválasztását a felmérés hatékonyan segítette.

A felmérési eredmények hasznosítása a forgatókönyvek készítése során

Említettük, hogy a diákok az infokom témák iránt érdeklődők: valóban, a 2010-es évek Magyarországon a tizenévesek a digitális média elsősorú fogyasztói. A filmben a tinédzser szereplők körül ott van a korosztályukat meghatározó digitális világ: a mobiltelefon segítőtársukká válik, és az internet vagy a számítógép nélkül nem csupán az iskolai feladat megoldása elképzelhetetlen. Konkrét innovációs oktatási tartalomként jelenik meg ezért az *mp3 lejátszó*, az *internet* fejlődése, a *web2* jelenség.

A film természetesen az iskola világában játszódik, és ahogy említettük, a diákok által könnyen átélhető konfliktusokat mutat be. A főszereplő Zoli azt a feladatot kapja az iskolában, hogy írjon egy esszét az innovációról, s az esszé a film végére el is készül. A történet dinamikáját a konfliktusok adják, amelyek Zoli körül a feladat teljesítése során kialakulnak: a technikatanárnővel (aki nem veszi tudomásul, hogy a külön feladattal időt vesz el egy fontos koncertre való felkészítéstől), az apával (aki a koncerttől történő eltiltást helyezi kilátásba, ha fia nem javítja ki az elégtelent), a barátokkal (akik neheztelnek Zolira a próba elmulasztásáért), a barátnővel, Brigivel (aki úgy érzi: a fiú a zenekar miatt elhanyagolja őt) stb. A problémák azonban sorra megoldódnak.

A történet közben a filmbe ágyazott, jól felismerhető oktatási-ismeretterjesztő tartalmak segítenek ráébreszteni arra, hogy az innováció nem valami elvont dolog, amelynek segítségével a tűzközelben lévők meggazdagodnak (Zoli szavaival a „sok zsét szakítják”), hanem olyan jelenség, aminek eredményeit mindennapi életünk során magunk is élvezhetjük, amihez öntudatlanul is közünk van, illetve a későbbi életünk során személyesen is közünk lehet. Az érdeklődés felkeltésére a már említett mp3 lejátszók mellett a *Magellán kerékpár*, a *körömlakk*, a *humanoid robot* témák bizonyultak alkalmasnak.

A film alapötletét adó hármaskörhöz igazodva bizonyítást nyer az is, hogy az innovációk társadalmi méreteiben is jelentősek: a *passzív ház*, a *web2*, a *shinkansen*, a *HPV vírus elleni oltás* rövid ismertetése és magyarázata ezt a célt szolgálja.

A film alkotói csapata a „Magyarország és az innováció” témacsoportban volt kénytelen leginkább megérzésekre hagyatkozni: miközben a válaszok alapján támaszkodhattunk néhány erősebbnek látszó témára, a nagyfokú bizonytalanság miatt e blokk háttéranyagainak és forgatókönyveinek elkészítése keményebb diónak bizonyult, mint az első két témacsoport esetében. Végül a *Szentkirályi ásványvíz* története, a *Fornetti franchise*, a *Magellán kerékpár* fejlesztés, a *Diáksziget*, egy (fiktív) *retro napszemüveg* piacra dobása, a *Leonardo*, valamint a *hellodesign* került be a forgatókönyvbe.

Attitűdök erősödése és attitűdváltás: a film hatásai

A taneszköz fejlesztésének kereteit ismertető fejezetben bemutatott attitűdök országos mérésével az alábbi *hipotéziseket* kívántuk tesztelni:

- A taneszköz segítségével a fiatalok alaposabban megismerik az innováció fogalmát, belátják jelentőségét a társadalom, a csoportok és az egyének életében.
- Felismerik, hogy valóban közük van hozzá: tehetnek azért, hogy hasznára legyenek szűkebb és tágabb környezetüknek, s hogy ők maguk nem csupán haszonélvezői, hanem cselekvő részesei lehetnek bizonyos a megújulást segítő folyamatoknak.
- Ráeszmélnék felelősségükre saját boldogulásukban, és azokra az egyéni lehetőségekre, amelyek önnön kreativitásuk mellett a másokkal való együttműködésben rejlenek.
- Megbizonyosodnak arról, hogy: Magyarországon is létezik sikeres innovációs tevékenység.

Az attitűdöket egyszerű feleletválasztós, többségében ordinális mérési szintű önkéntöltős kérdőíves kérdésekkel vizsgáltuk, felépítése egyszerű volt, és illeszkedett a korcsoporthoz. Két fő részből állt: a kategorizálásra alkalmas háttérváltozókból, illetve a vizsgált attitűdökkel kapcsolatos kérdésekből. Az egyes itemek megítélése egy ötfokozatú Likert skálán történt (lásd a mellékletet).⁸

A mintaválasztásnál törekedtünk a reprezentativitásra, ez azonban, mivel a részvétel önkéntes volt, csak részben sikerülhetett. A vizsgálati eszköz véglegesítése egy pilotvizsgálat és egy fókuszcsoportos megbeszélés tanulságait feldolgozva történt.

A mérést a következő ütemezésben és csoportosításban hajtottuk végre:

- összesen két időpontban történt mérés, 52 iskolából 1308 diáktól gyűjtöttünk össze elemzésre alkalmas kérdőívet;

⁸ A kérdőívet *Hanczár Gergely* készítette.

- a diákok egyik csoportja (505 fő) a két mérés között nem nézte meg a filmet, másik csoportja (803 fő) megnézte és feldolgozta a filmet.⁹

A bevérlás-vizsgálat egyik korlátja, hogy nemcsak a fejlesztett taneszközt, hanem az annak exponálásával kapcsolatos összes járulékos eseményt együtt vizsgálja. Vagyis a meghatározott mérési keretek önmagukban kizárják a taneszköz minősítését, helyette azt az egyébként nagyon érdekes kérdést tudjuk megválaszolni, hogy a taneszköz mindenféle áttételen keresztül érvényesülő közvetett és közvetlen hatása a tanárra, a diákra, a közösségre, az általa indikált párbeszédnek mennyiben változtatják a feltételezett attitűdöket.

Az összesen kilenc vizsgálni kívánt attitűdből öt esetében statisztikailag szignifikáns elmozdulás volt tapasztalható. Ezeket az alábbi táblázat összegzi.

3. táblázat: A megváltozott attitűdök átlagai* (GKI – OFOE felmérés, UTANPOT projekt, 2010. július–november)

	<i>Filmet nem megnézők (N=505)</i>	<i>Filmet megnézők (N=803)</i>	<i>Összes diák N=1308</i>	<i>Különbség a filmet megnézők és nem megnézők között</i>
A közöd van az innovációhoz (tool) attitűd átlagai				
Első mérés (a)	3,597	3,617	3,610	0,020
Második mérés (b)	3,569	3,664	3,627	0,095**
Változás (b–a)	–0,028	0,046	0,018	0,075**
A felelősséggel dönteni váratlan helyzetekben is (strat) attitűd átlagai				
Első mérés (a)	3,090	3,066	3,075	–0,025
Második mérés (b)	3,088	3,169	3,138	0,081**
Változás (b–a)	–0,002	0,103	0,062	0,105**
A készség és képesség az együttműködésre (coop) attitűd átlagai				
Első mérés (a)	3,331	3,301	3,313	–0,029
Második mérés (b)	3,287	3,342	3,320	0,055**
Változás (b–a)	–0,044	0,040	0,008	0,085**
A vállalkozásra való készség és képesség (biz) attitűd átlagai				
Első mérés (a)	3,059	3,108	3,089	0,049
Második mérés (b)	3,069	3,163	3,126	0,094**
Változás (b–a)	0,010	0,055	0,038	0,045

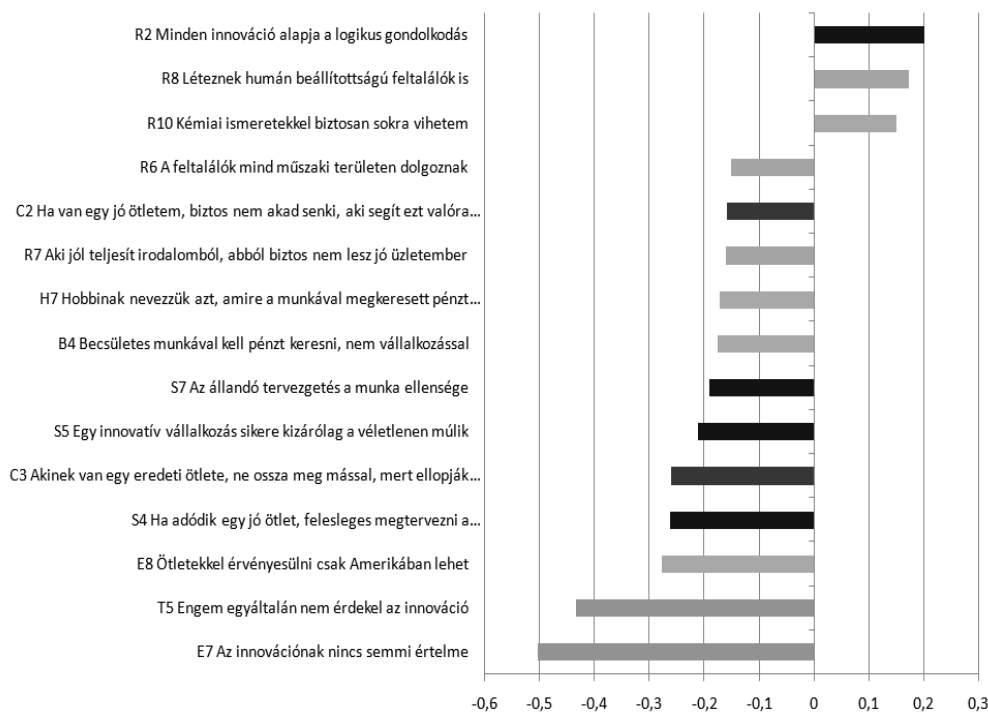
⁹ A film feldolgozásában a részt vevő pedagógusok teljesen szabad kezet kaptak. Például voltak, akik 3 hét alatt nézték meg a 3 részt, más esetekben egyszerre történt a vetítés stb.

	<i>Filmet nem megnézők (N=505)</i>	<i>Filmet megnézők (N=803)</i>	<i>Összes diák N=1308</i>	<i>Különbség a filmet megnézők és nem megnézők között</i>
Az önbizalom, az önmenedzseléshez szükséges kompetenciák (ego) attitűd átlagai				
Első mérés (a)	3,574	3,553	3,561	-0,021
Második mérés (b)	3,516	3,617	3,578	0,101**
Változás (b-a)	-0,058	0,064	0,017	0,122**

* Az attitűd a mellékletben ismertetett állításokból áll össze. Ha a diák egyetértett az állítással, 5-ösre, ha nem, 1-esre értékelte. A táblázat az átlagokat tartalmazza

** 95%-os szignifikanciaszinten jelentős különbség (független mintás t-próba alapján)

Számunkra külön örvendetes, hogy az attitűdök szintjén a legnagyobb elmozdulás az önmenedzseléshez szükséges kompetenciák terén mutatkozott. A következő ábra azokat az itemeket ábrázolja, amelyek esetében a film előtti és utáni adatok a legnagyobb – minden esetben kedvező irányú – elmozdulást mutatják.



3. ábra: A leginkább megváltozott vélemények (N=803)
(GKI – OFOE felmérés, UTANPOT projekt, 2010. július–november)

A legfőbb itemenkénti tanulságok szerint a film megtekintését követően:

- Többen hisznek abban, hogy szerepe van a tervezésnek, nem lehet csak a spontaneitásra hagyatkozni, a folyamatokban nem csupán a véletlenek játszanak szerepet (S7, S4, S5, lásd a mellékletet).
- A megkérdezettek nagyobb százalékban hisznek az együttműködésben, és valamelyest csökkent a bizalmatlanság is (C2, C3).
- Bizonyíthatóan „átjött” a filmnek az a fontos üzenete is, hogy hazánkban is lehet boldogulni a jó ötletekkel (E8).
- Felértékelődik a kreativitás szerepe, jelentősége. Csökkent azoknak az aránya, akik a vállalkozást és a becsületes munkát szembeállítják egymással (B4).
- A legnagyobb elmozdulás az innováció megítélésében van (T5, E7), tehát valószínűsíthetően a film felkeltette az érdeklődést az innováció iránt, megerősítette azt, hogy a fiataloknak valóban közük van az innovációhoz, hat az életükre.

A pontos elemzéshez fontos látni a különféle áttételeket. Egy részét előre sejt-hettük, más részét szofisztikáltabb felmérésekkel a későbbiekben volna érdemes megvizsgálni. Például egy tanár ma pontosan tudhatja, hogy az innováció fontos része társadalmunknak. Azonban jelenleg sokan azt élhetik meg, hogy nincs eszközük arra, hogy ezzel iskolai keretek között bárhogy is foglalkozzanak. Iskoláink, tanáraink alapvetően tananyag és tantervszemléletűek. Attitűdökben, kompetenciákban kevesen gondolkodnak. Ha képesek is rá, ritkán rendelik ez alá a céljaikat, inkább csak elemezni tudnak a segítségével. Mindazonáltal a tesztelni kívánt hipotézisek összességében igazolhatónak bizonyultak.

A nem az attitűdméréshez kapcsolódó adatok elemzése alapján elmondható továbbá, hogy bár a diákok kritikusak voltak a filmmel kapcsolatban, a vetítés közvetlen hatásaként:

- csaknem egyharmaduknak lett pár ötlete;
- az új ötlettel rendelkezők bő fele úgy vélte, azonnal hozzá is lát;
- az új ötlettel rendelkezők négyötöde kapott inspirációt, hogy hogyan lásson hozzá;
- a diákok egynegyede szívesen továbbadná a filmet a youtube-on, és hasonló arányban sajnálkoznak, hogy ott még nem elérhető;
- a diákok egynegyede ugyan közömbös maradt, de felét biztosan nem idegesítette a film.

Összességében ezek az arányok is kedvezőnek tekinthetők.

Kvalitatív tantermi tapasztalatok

A szerzők abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy a „Neked pörög a dob!” film mintegy tucatnyi vetítésén vehettek részt, ahol a legváltozatosabb közönség foglalt helyet. Rendelkezésre áll az 52 iskolai vetítés körülményeit és egyes megfi-

gyeléseket rögzítő dokumentáció, melyet a Regionális Innovációs Ügynökségek munkatársai készítettek el. Az egri *Eszterházy Károly Főiskolán* főiskolai hallgatók több szemináriumon is látták a filmet. Ezen kívül hasznos visszajelzéseket kaptunk a *Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtani Intézetétől* is, akiknek munkatársai 2010 októberében a frissen felvett egyetemi hallgatókat ismertették meg a filmmel, szemináriumi munka keretében.

Bár nagyon nehéz a tantermi tapasztalatok összegzése, a következőket állapíthattuk meg:

- Azokban az esetekben, amikor a tanár kötelező feladatként „teljesítette” a vetítésre vonatkozó kérést, gyakrabban talákoztunk kedvezőtlen vélekedésekkel. Ez akár az attitűdmérési vizsgálat eseteinek egynegyedét-egyharmadát is érinthette, azaz a kedvező attitűdváltások átlagai lényegesen kedvezőbbek, ha a téma iránt érdeklődő és motivált tanárok mutatják be a filmet és dolgozzák fel a diákokkal.
- Azokban a főiskolai-egyetemi esetekben, amikor a tanárok alkalmasnak ítélték a feldolgozást a 13–18 éves célközönségnél idősebb korosztállyal is, kifejezetten kedvezőek a tapasztalatok, bár a hallgatóság rendszerint megjegyezte azt is, hogy érzésük szerint ők már idősek a filmhez.
- Nagyon érdekesek voltak azok a vetítéshez kapcsolt viták, melyeken közgazdász tanárok vettek részt. Közülük a legtöbben jól használhatónak tartották a filmet, és később igényeltek is belőle saját példányt.
- Úgy tapasztaltuk, hogy az átlagosnál lényegesen rosszabb körülmények között élő diákokat is lekötötte a film, ám a feldolgozhatóság esélyeit a mindennapok nehézségei lényegében lehetetlenné teszik. Mivel a magyar középiskolás réteg rendkívül differenciált, a film vélhetően az átlagostól nem nagyon eltérő, illetve a jobb helyzetben levő iskolákban képes érdemi hatást kifejteni.

Összegzés: a taneszköz fejlesztésével kapcsolatos tapasztalatok

A diákok véleményének figyelembevételével az oktatófilm tartalmának fejlesztése során hasznos segítséget kaptunk arra vonatkozóan, hogy mely témák unatják a diákokat, és melyek azok, amelyekkel valamilyen érdeklődés jó eséllyel megteremthető, amennyiben a filmben feldolgozzuk azokat. Ugyanakkor a vélemények összegyűjtésekor kapott, összességében alacsony osztályzatok, a magyar esetek iránti közömbösség, a társadalmi méretekben jelentős innovációkkal kapcsolatos (negatív) vélekedések mind-mind arra utaltak, hogy szükség van a hasonló az oktatófilmekre: a megcélzott korosztályban folytatni kell az ismeretterjesztő és motiváló munkát.

A filmnézés hatásait vizsgáló országos attitűdmérés eredményei alapján megállapítható, hogy az UTANPOT projekt keretében elkészült taneszköz az innováció iránti attitűd mindhárom komponensére (kognitív, affektív, motorikus) hatást gya-

korolt. Mélyült és árnyaltabbá vált a tanulóknál az innováció fogalma. Érzékelhetően javult az érzelmi beállítódás, és az eddigi tapasztalatok birtokában úgy véljük, hogy a kapcsolódó tevékenységre is nőtt a hajlandóság.

Összességében, elmondható, hogy a „Neked pörög a dob!” film egy viszonylag sikeres kezdeményezés a fiatal korosztály innovációra nevelésében. Mivel azonban sokkal komplexebb kérdéssről van szó, mint hogy egyetlen beavatkozással igazi át-törést lehetne elérni, ezt a projektet csupán egy hosszabb fejlesztő tevékenység első állomásának tekinthetjük.

Irodalom

- Allport, G. W. (1979): Az attitűdök. In: Halász László – Hunyady György – Marton Magda (szerk.): Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1979. 41–57.
- Borsi Balázs, Szekszárdi Júlia (2010): Neked pörög a dob! Útmutató tanároknak a filmek felhasználásához. URL: <http://www.osztalyfonok.hu/files/UTANPOTutmutato.pdf>
- Török Ildikó (2010): Neked pörög a dob. Az Utanpot projekt első tapasztalatai. URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=851>

MELLÉKLET**A kérdőívben szereplő itemek tartalmi csoportosításban***1. Közöd van az innovációhoz! (tool) attitűd*

- (T1) Biztosan nekem is lehet megvalósítható ötletem.
- (T2) Lehet, hogy én is egy saját ötletem megvalósításából fogok megélni.
- (T3) Nincs kizárva, hogy egy kreatív ötletemből fogok meggazdagodni.
- (T4) Az innovációt egyes esetekben az adott helyzet teszi lehetővé.
- (T5) Engem egyáltalán nem érdekel az innováció.
- (T6) Nem tisztességes az, aki egy ötletből akar meggazdagodni.
- (T7) A tisztességes munka és az ötletelés kizárja egymást.
- (T8) Egy takarítóból is válhat sikeres vállalatvezető.
- (T9) Ha lenne egy jó ötletem, biztosan meg tudnék általa gazdagodni.

2. Céltartás és megújulni tudás az innováció folyamatában (path) attitűd

- P1 Gyakran találok olyan megoldásokat, amelyek másoknak nem jutnak eszébe.
- P2 Ha úgy alakul az életem, bármikor szakmát váltok (bátorság).
- P3 Mielőtt kirándulni indulok, pontos útitervet készítek és azt be is tartom.
- P4 Anyu akkor is jókat tud főzni, ha közben észreveszi, hogy valami fontos alkotórész (pl. tejföl) hiányzik.
- P5 Szeretek új utakat kipróbálni.
- P6 Ha akarnék, tudnék olyan puskát készíteni a dolgozatíráshoz, amit teljesen lehetetlen észrevenni.
- P7 Én egészen más módon tanulok, mint a többiek.

3. Felelősséggel dönteni váratlan helyzetekben is (strat) attitűd

- S1 Kb. százezer forint elég lenne ahhoz, hogy megvalósítsak egy ötletet.
- S2 Mielőtt új vállalkozásba kezdenék, tájékozódnék arról, hogy mások hogyan csinálták.
- S3 Minden egyes innovatív vállalkozás teljesen más, mint a többi.
- S4 Ha adódik egy jó ötlet, felesleges megtervezni a megvalósítást, hiszen nem lehet előre tudni, hogyan alakulnak a dolgok.
- S5 Egy innovatív vállalkozás sikere kizárólag a véletlenül múlik.
- S6 Olyan még nem volt, hogy valahogy ne lett volna.
- S7 Aki hosszan tervezget, annak nem marad ideje a munkára.

4. Esetenként szükség lehet kockázatvállalásra (risk) attitűd

- K1 Nagyon szeretem az igazi kalandokat, akkor is, ha sok viszontagsággal járnak.
- K2 Szeretnék egyedül elutazni ismeretlen országokba.
- K3 Szívesen lennék katona.
- K4 Kockázat nélkül nincs siker.
- K5 Ha úgy adódna azt is kibírnám, hogy hajléktalan legyek.
- K8 Szeretek úgy öltözni, hogy a felnőttek felháborodjanak.

5. A hobbi nem csak üres időtöltés (hobbi) attitűd

- H1 A hobbim kapcsán jutott már eszembe olyan dolog, ami másnak még nem.
- H2 A saját hobbimban én vagyok a legeslegjobb.
- H3 Irigylésre méltóak azok az emberek, akik a hobbijukból tudnak megélni.
- H4 A hobbijukból csak az ingyenélők tudnak megélni.
- H5 A hobbi és a munka nem egyeztethető össze.
- H6 A hobbi lényege az, hogy nem munka, hanem szórakozás.
- H7 Hobbinak nevezzük azt, amire a munkával megkeresett pénzt költhetjük.
- H8 Nekem egyáltalán nincs is hobbim.

6. Készség és képesség az együttműködésre (coop) attitűd

- C1 Ha adódik egy igazán eredeti ötletem, azt egyedül is képes vagyok megvalósítani.
- C2 Ha van egy jó ötletem, biztos nem akad senki, aki segít azt valóra váltani.
- C3 Akinek van egy eredeti ötlete, ne ossza meg mással, mert ellopják tőle!
- C4 Az ötlet a lényeg. Ha az már megvan, segítség nélkül is boldogulhatunk.
- C5 Megfelelő támogatás nélkül a legjobb ötlet is elkallódik.
- C6 Egy vállalkozás sikere leginkább az együttműködésen múlik.
- C7 Ha két barát összefog, bármit meg tudnak valósítani.

7. A reál tantárgyak, területek kapcsolódása az innovációhoz (real) attitűd

- R1 Aki nem ismeri a matematikai alpműveleteket, az nem lehet jó vállalkozó.
- R2 Minden innováció alapja a logikus gondolkodás.
- R3 Matematika és fizika nélkül gondolkodni sem tanul meg az ember.
- R4 A legtöbb innováció műszaki-technológiai területen születik.
- R5 A biológia jó ismerete nem segít meggazdagodni.
- R6 A feltalálók mind műszaki területen dolgoznak.
- R9 Aki nincs tisztában a számítástechnika elméleti alapjaival, az nem boldogul.
- R10 Kémiai ismeretekkel biztosan sokra vihetem.

8. A vállalkozásra való készség és képesség (biz) attitűd

- B1 Egy jó ötletet könnyű eladni.
- B2 Sok olyan ember van, akinek jó ötletekből sikerült meggazdagodni.
- B3 Ha lenne egy jó ötletem, megmutatnám egy üzletembernek, és rábíznám a megvalósítást.
- B4 Becsületes munkával kell pénzt keresni, nem vállalkozással.
- B5 Aki vállalkozik, könnyen belebukhat.
- B6 A vállalkozás szerencsejáték.

9. Önbizalom, az önmenedzseléshez szükséges kompetenciák (ego) attitűd

- E1 Volt már zseniálisan jó ötletem.
- E2 Ha én vállalkozó lennék, jobban végezném a dolgomat, mint mások.
- E3 Tudok úgy puskázni, hogy a tanár ne vegye észre.
- E4 Ha akarnám, egész jó vállalkozó lehetne belőlem.
- E5 Minden adottságom megvan ahhoz, hogy sikeres üzletember legyek.
- E6 A siker általában nem a tehetségen múlik, hanem kitartáson.
- E7 Az innovációnak nincs semmi értelme.
- E8 Ötletekkel érvényesülni csak Amerikában lehet.

A KOOPERATÍV TANULÁS SZEREPE A TANÁRI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉBEN

VARGA ÉVA

az Eszterházy Károly Főiskola
adjunktusa
vargae@ektf.hu

A tanulmány egy projektben való részvétel után született meg, melynek keretein belül módszertan oktatóként a kooperatív tanulással foglalkoztunk, majd kipróbáltunk a német-tanár képzésben. A központi fogalmak értelmezését követően sor kerül a kooperatív tanulás jellemzőinek összefoglalására. Fontos szerepet kap a megváltozott tanári szerep és a tanári kompetenciák vizsgálta. A cikk második részében a gyakorlatban kipróbált módszerek részletes bemutatására kerül sor.

Bevezetés

Folyamatosan átalakuló világunkban az oktatásban is szükségszerűen bekövetkeznek változások, új célok jelennek meg, melyeket a tradicionális módszerekkel már nem lehet megvalósítani. A fejlődést kísérő kihívások új kompetenciák, gazdagabb módszertani kultúra kialakulását igénylik a tanári pálya minden területén. Szükség van a jövő nyelvtanárainak képzésében és továbbképzésében is új tanulási-tanítási technikák megismerésére, elsajátítására. Kezdő tanárként különösen fontos az új utak keresése és kipróbálása. A HEFOP 3.2.2. program keretében folyó fejlesztési munkák során főiskolánkon a német nyelvtanárok képzésében a kooperatív tanulás kérdései kerültek a figyelem középpontjába. A kooperatív tanulással kapcsolatban régóta folynak kutatások, ezek összegzésekként felsorolhatók a kooperatív tanulás legjellegzetesebb elemei; a megváltozott tanári szerep, a csoportalkotás lehetőségei. Tanulmányomban azt a műhelymunkát szeretném bemutatni, amelyet német szakos tanárjelöltekkel végeztem a nyelvpedagógia szemináriumok keretein belül egyrészt a kooperatív tanulás megismertetése, másrészt gyakorlati alkalmazása terén.

A program első szakaszában, a „képzők képzésében” előadásokon, tréningeken, illetve később továbbképzéseken ismerkedtünk új tanulási módszerekkel és kompetenciaterületekkel. Ekkor vettem részt azon a felkészítő tréningen, amelyen pszichológus kollégáink segítségével kooperatív technikákkal ismerkedtünk kooperatív munkaformák felhasználásával. A program második szakaszában ezt az új módszert kellett beépíteni a módszertan szemináriumainkba. A frissen szerzett tapasztalataimat rögtön ki tudtam próbálni és átadhattam hallgatóimnak is. A harma-

dik szakaszban a hallgatók tanítási gyakorlataik során a közoktatásban próbálták ki a kooperatív munkaformákat.

A képzés során használt központi fogalmak értelmezése

Kompetencia-alapú oktatás

Mai megváltozott és felgyorsult világunkban a hagyományos tanulási formák már nem felelnek meg a kor elvárásainak. Egyre több kritika éri az oktatást tartalma és módszerei miatt. A mai nemzedéket már nem lehet kizárólag a régi, hagyományos, elsősorban frontális módszerekkel tanítani, ezt a nagy tapasztalattal rendelkező pedagógusok is megerősítik. A tanítással kapcsolatos szemléletváltás egyik fontos területe a *kompetencia-alapú oktatás*, melyet ugyan gyakran még maguk a pedagógusok is csak tanulnak, ízlelgetnek, de egyre több jó példát lehet már látni a közoktatásban és a felsőoktatásban, remélhetően a felnőttoktatásban is teret hódít majd. Sok tanár örömmel próbálja ki, de vannak természetesen ellenállások is, hiszen sokan félnek az ismeretlentől, nem szívesen adják fel évek óta használt módszereiket. A kompetencia-alapú oktatás az ismeretek aktív alkalmazását tűzi ki célul, ezért lehetséges tanítási stratégiái között kitüntetett szerepet kap a projektmunka és a kooperatív tanulás. A tanárképzés egyik célja tehát az, hogy olyan tanárok kerüljenek ki az iskolákba, akik maguk is képesek a kompetencia-alapú oktatásra, akik diákjaikat fel tudják készíteni az élethosszig tartó tanulásra. Ehhez mindenképpen szükség van arra is, hogy a jövő tanárai maguk is rendelkezzenek az új kompetenciákkal és ismerjék azokat az utakat, amelyek ide vezetnek, „hiszen az a tanár tudja az oktatásban magáévá tenni az új szemléletet, akit már a képzésben is hasonló hatás ért.” (Falus és Kotschy, 2006, 68. o.)

A kompetencia fogalma összetett, de a szakmai közmegegyezés a következő meghatározás körül kezd kialakulni: „A kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet... A pedagógiai kompetenciák a tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát.” (Falus, 2005, 6–7. o.)

Nem véletlen tehát, hogy tartalmilag a tanári kompetenciákat három területen (ismeretek, nézetek/attitűdök és tevékenységek/képességek) kell/kellett kidolgozni. Fontos, hogy a tudás mellett pedagógiai attitűdök is megjelenjenek és fontos szerepet kapjanak a tanárképzésben.

Kooperatív tanulás

„A kooperatív tanulás olyan tanulásszervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése egyidejű és egyenrangú cél.” (Józsa és Székely, 2004, 340. o.)

„A kooperatív életszemlélet kölcsönös tiszteletre alapozott együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét előtérbe állító szemléletet jelent.” (Óhidy, 2005, 100. o.)

A kooperatív tanulás tulajdonképpen tanulásszervezési módszerként fogható fel, sőt egyik legnevesebb szakértője, *Norm Green* egyenesen filozófiának nevezi. Bár Magyarországon még viszonylag újnak mondható ez a módszer, szoros összefüggése a több évtizede alkalmazott csoportmunkával biztos bázist jelent bevezetéséhez. Az utóbbi években már olyan tanulmányokat, tapasztalati beszámolókat olvashatunk, amely a kooperatív tanulás fogalmát említik.

A kooperatív tanulási formák jellemzői

Amikor a kooperatív tanulásról beszélünk, mindig felmerül a kérdés, hogy miben jelent mást a kooperatív csoportmunka a hagyományos csoportmunkához képest. (A felkészítő tréningen mi is ezt a kérdést kaptuk elsőként.) Bár a kooperatív tanulás több eleme a projekt munkából vagy a kommunikatív nyelvoktatásban gyakran alkalmazott csoportmunkából már ismerős, elterjedtek a szakirodalomban a *Green* által megfogalmazott és a kooperatív tanulással foglalkozó szakemberek, tanárok által gyakran idézett különbségek a kooperatív tanulás és a hagyományos csoportmunka között.

Az első a *pozitív függőségi viszony* vagy *építő egymásrautaltság*. Ez azt jelenti, hogy ha a csoport bármelyik tagja nem tudja elvégezni a feladatát, az egész csoport eredménytelen lesz. Éppen ezért nemcsak arra kell törekedniük, hogy a saját feladatukat teljesítsék, hanem segítséget kell nyújtaniuk a többieknek abban, hogy ők is el tudják végezni a feladatukat. A csoport tagjai különböző szerepeket kapnak, melyeknek szintén eleget kell tenniük az eredményes közös munka érdekében. Ilyen szerep pl. a szószóló, írnok, az időfelelős, a csendfelelős stb. A pozitív függőség jelenti talán a kooperatív tanulási formák legfontosabb elemét.

A második a *személyes felelősség*, mely azt jelenti, hogy az adott feladatról mindenkinek egyénileg kell beszámolnia, illetve a feladatot minden csoportnak el kell végeznie, tehát mindenkit be kell vonni a tanulási folyamatba. Mivel a csoport összetétele heterogén, a kooperatív tanulás nem azt jelenti, hogy a csoport minden egyes tagjának egyforma mértékben kell kivenni a részét a munkából, a követelményszinteket, elvárásokat egyénre kell szabni. Mindenki úgy dolgozik, ahogyan tud. Éppen ezért válhat szükségessé a csoporton belüli kooperáció, amely lehetővé teszi, hogy a csoporttagok segítsenek egymásnak. Mindenki tehetséges valamiben, ez gyakran ki is derül a kooperatív tanulási technikák alkalmazása során.

A harmadik jellegzetesség, hogy a kooperatív tanulás a csoporttagok között *közvetlen (szemtől-szembe) interakciót* igényel, folyamatos kommunikációra van szükség egymással, ebbe beletartozik pl. a másik egyén segítése, dicsérete is.

Negyedik, nagyon fontos elemként említhető a *szociális kompetencia fejlesztése*, mely a csoport tagjainak együttműködő képességét fejleszti, a társas érintkezés szabályainak rendszeres használatát igényli. „Nem nehéz belátni, hogy a szociális kompetenciák fejlesztése (pl. kommunikáció, segítségnyújtás, együttműködés) eredményesebb, amikor a tanulók együtt dolgoznak, hiszen ebben az esetben teljesen normális és magától értetődő az, hogy a diákok megosztják egymással ötleteiket, megbeszélik gondolataikat, együttműködnek. Egy ilyen környezetben rengeteg lehetőség nyílik a segítségadásra, barátkozásra, a társas érintkezéshez szükséges készségek gyakorlására.” (Bacsikay et al., 2008, 13. o.) Sőt megjelennek olyan készségek és képességek is, mint pl. a szervezőképesség, a tolerancia, a humor, a vidámság.

Végül utolsó elemként az *értékelés* emelhető ki. Az értékelés folyamatosan jelen van, nem csak a végeredmény fontos, hanem a tanulási folyamatok értékelése is kiemelkedő szerepet kap. A csoportoknak meg kell beszélniük, hogyan érték el a célt, a csoporttagok munkája milyen szerepet játszott az egész folyamatban, hangulatosabbá válik a folyamat egészének ellenőrzése, értékelése.

A kooperatív tanulási formáknak több pozitív hatása is megfigyelhető. Az együttműködés javítja az eredményeket, nő a csoport tagjainak önbizalma, önbecsülése, a tanulóhoz való hozzáállás pozitívabb lesz, a motiváltság javul, a diákok felfedezik, hogy jó együtt dolgozni más képességű és más tulajdonságú társaikkal, megtanulják elfogadni a különbségeket (tolerancia), javul a kommunikációs készség, fejlődik a kreativitás, a problémamegoldó képesség. A gyengébb képességű tanulók is szóhoz jutnak.

Tanári feladatok és kompetenciák a kooperatív tanulási folyamatban

A tanárképzés szempontjából a kooperatív tanulási technikák nagyon fontos pontja a megváltozott tanárszerep. A jövő tanárai sajnos még nagyon gyakran maguk is először a módszertani szemináriumokon szembesülnek új tanítási módszerekkel. Időnként egy egyszerű csoportmunka is problémát jelent számukra. Sokan közülük még ahhoz vannak hozzászokva, hogy a tanár végigbeszéli az órát, „leadja” az anyagot, majd azt meg kell tanulni és végül valamilyen formában számon kérik tőlük. Sokszor csak előre megfogalmazott és betanult válaszokat lehet adni a tanári kérdésekre. Pedig az aktív tanulás sokkal eredményesebb. A tanár feladata, hogy megteremtse diákjai számára a megfelelő tanulási környezetet, amelyben szükség van aktív együttműködésre, együtt gondolkodásra, ötletek, vélemények egymás közötti kicserélésére, összehasonlítására, a diákok tanulási tapasztalatokat szerezhetnek, hiszen ebben a tanulási formában nagyon fontos az is, hogyan jutottak el a csoportok

az eredményig, nem kizárólag a végeredmény a lényeg. Az egész tanulási folyamatot a párbeszédnek kell jellemeznie, amelyben a diákok természetesen a tanártól is kérdezhetnek. Ez nem jelenti azt, hogy a tanár időnként nem magyarázhatja el saját gondolatmenetét, nem mondhatja el saját álláspontját, de nem állhat csak ebből a tanítási óra. A kooperatív tanulás tehát mindenképpen megváltozott tanári szerepeket és kompetenciákat kíván, melyeket a tanároknak is meg kell tanulniuk, és a gyakorlatban folyamatosan fejleszteni kell. A tanár részéről a kooperatív technikákkal felépített órák előkészítése rengeteg munkát követel. A látszólag könnyedebb, játékosabb, több zajjal és mozgással járó óra mögött rengeteg felkészülés, előkészület van. A tanár kreativitása kiemelkedő szerepet játszik ezeken a tanórákon. A tanári feladatok közé tartozik a célok egyértelmű megfogalmazása, a csoportok nagyságának és összetételének meghatározása, a feladatok adása, az anyagok kiválasztása és előkészítése, a csoportok viselkedésének és munkájának megfigyelése, segítségnyújtás, beavatkozás (ha szükséges), az értékelés megszervezése, melyben az önértékelésnek kiemelkedően fontos szerepe van. A kooperatív tanulási formák alkalmazása esetén a tanár szerepe a tanórán jelentősen megváltozik. Szervező és irányító szerepet tölt be, annak ellenére, hogy az órákon háttérben marad. Nagyon jól összefoglalja a megváltozott tanári szerep lényegét a következő néhány pont:

„A szociális képességek hatékony osztálytermi fejlesztése tehát a hagyományostól eltérő feladatokat kíván meg a pedagógusoktól:

- minden gyerekkel szemben nyitott, pozitív elvárással, bizalommal van;
- empatikus, megértő attitűd jellemzi, el tudja fogadni a tanulók ötleteit, kezdeményezéseit, sőt azt is, ha javaslatait elutasítják a diákok;
- együttműködő, ösztönző partnerre válik, aki nem kívülről irányít, hanem belülről látja meg, hogy mikor, kinek van szüksége segítségre;
- az osztálytermet úgy kell kialakítania, hogy a csoporttagok könnyedén kapcsolatba tudjanak kerülni egymással.” (Bacskay et al., 2008, 12. o.)

Ezekkel a technikákkal lehetőség nyílik a tárgyak közötti integrációra, sőt a tanárok egymás közötti kooperációjára is.

A csoportalkotás lehetőségei

Nagyon fontos szerepet játszanak a kooperatív módon szervezett órákon a párok és csoportok, illetve a csoportalkotás lehetőségei, hiszen a jól működő csoport a kulcsa az effektív munkának. Az ideális csoport 3–5 főből (mások szerint 4–6 főből) áll. Bizonyos helyzetekben célszerű tudatosan összeállítani a csoportokat, pl. képességek alapján, lehetőleg úgy, hogy ezt a diákok ne vegyék észre. Időnként a diákokra lehet hagyni a csoportalkotást. Gyakran azonban nyugodtan rá lehet bízni a csoportok létrejöttét a véletlenre, mint esetünkben is a német szakos tanárjelölteknél. Ilyenkor játékos feladatok vehetők be, melyek különösen kedvelté váltak a hallgatók

körében. Később, vizsgatanításaikat hospitálva gyakran visszaköszöntek, visszaköszönnek a csoportalkotás játékos lehetőségei.

Néhány módszer, melyeket részben én is kipróbáltam a felkészítő tréningeken:

- A hallgatók gombokat húztak joghurtos pohárból. Akik egyforma gombokat kaptak, egy csoportba kerültek.
- Szétvágott képeslapokat kellett összerakniuk, mint a puzzle-t, ez volt a csoportalkotás alapja.
- Számokat kaptak a hallgatók, 1-től 3-ig. Akik egyforma számot kaptak, egy csoportot alkottak.
- Sort alkottak születési dátum szerint, a „legfiatalabbak”, a „legidősebbek” és a köztük lévők alkottak egy-egy csoportot.
- A csoportalkotás alapja az volt, hogy ki szeretne tanárként dolgozni a diploma megszerzése után és ki nem. A „bizonytalanok” alkották a harmadik csoportot.
- Közös érdeklődési terület, kedvenc étel, szín, születési évszak alapján is alkottunk csoportokat. A lehetőségeknek csak a fantáziánk szabhat határt.

A csoportalkotásnál szükség van a tanári leleményességre is, hiszen nem mindig kiszámítható előre a csoport létszáma, illetve váratlan aránytalanságoknál ötletesen kell eljárni. Számomra örökre emlékezetes az egyik hallgató spontán felkiáltása, miután a játék során számára észrevétlenül csoportokba rendeződtek: „Ez egy igazi varázslat!”

A csoportok mindig bizonyos ideig dolgoznak csak együtt, utána érdemes újabb csoportokat létrehozni, hiszen így olyanok is összekerülnek, akik korábban soha nem dolgoztak együtt.

Kooperatív technikák a módszertan órákon

Fontos megjegyezni, amennyiben kooperatív technikákat használunk az órákon, az nem azt jelenti, hogy a többi módszer mellőzzük. A kooperatív tanulási formákkal csak kiegészítjük a meglévő módszertani repertoárunkat, nem pedig lecseréljük az egészet. A módszertan órákon két, a tananyagban meglévő, azelőtt előadás formájában átadott téma részben kooperatív technikákkal történő feldolgozására vállalkoztam. Tettem ezt azért, mert ez volt a feladatom a programban, vagyis be kellett építeni a meglévő tanmenetbe a kooperatív technikákat, úgy, hogy közben „haladni” kellett az elméleti anyaggal. Másrészt pedig sok éves nyelvgyakorlat órákon szerzett tapasztalataim alapján azzal tisztában voltam, hogy nyelvóra kooperatív technikákkal színesítve csakis eredményes lehet. Kíváncsi voltam, hogyan működnek ismeret-átadó órák ilyen tanulási módszerrel megszervezve. A felkészülés rendkívül sok időt igényel a tanártól, különösen az ezen a téren kezdő tanártól. Csak az első óra után könnyebbültem meg, miután láttam, hogy tényleg működik.

Nagyon fontos ezeken az órákon az ülésrend. Mindig úgy kell berendezni a termet, hogy a hallgatók lássák egymást. Az óra elején félkörben ültek, óra közben a terem különböző részeiben csoportokban, majd a prezentálásnál, megbeszélésnél újra félkörben. A kooperatív csoportokra jellemző szerepek kiosztását a hallgatókra bízom.

A feldolgozásra szánt témakörök a következők voltak:

- A nyelvtan szerepe a német nyelv tanulásának folyamatában.
- Az országismeret (Landeskunde) szerepe a németórákon.

A témák feldolgozására különböző kooperatív technikákat alkalmaztunk.

Gömb módszer

Téma: *A nyelvtan szerepe a német nyelv tanulásának folyamatában. (Bevezetés a témába)*

Az óra elején feltett kérdések a következők voltak:

- Milyen szerepet játszik a nyelvtanítás az idegen nyelv tanításának folyamatában?
- Milyennek ítéli meg a nyelvtanítást az iskolákban?
- Milyen problémákkal kell megküzdeni a tanároknak a nyelvtan tanításakor?

Először mindenki önállóan válaszolta meg a kérdéseket. Két oszlopba rendszerezték a hallgatók a gondolataikat:

1. A következő tapasztalataim, ismereteim vannak a témával kapcsolatban
2. A következő kérdéseim vannak a témával kapcsolatban

A cél az iskolai tapasztalatok, előző tanulmányok alapján a már ismert tudás rendszerezése, további kérdések felvetése, problémák megfogalmazása volt.

Következő lépésben minden hallgató egy társával folytatta a töprengést az előző pontban feltett kérdések alapján.

Az volt a cél, hogy tapasztalatokat, ötleteket cseréljenek, egymást segítsék, közös tudást hozzanak létre, közös kérdéseket fogalmazzanak meg, problémák veszenek fel.

A harmadik lépésben minden pár eldönthette, hogy melyikük képviseli a közös véleményüket, ki összegzi és mondja el a többieknek a gondolataikat. A végén lehetőség volt egymás kiegészítésére, főleg akkor, ha különböző tapasztalataik voltak a párok tagjainak.

Végül nagycsoportos beszélgetés keretében a különböző véleményekből összeállt az „egész”, amelyet ki lehetett egészíteni, illetve rendszerezni kellett.

„Egy megy, három marad” módszer

A következő duplaórán került sor a folytatásra. Az óra témája a következő volt: *A nyelvtan fogalmának különböző meghatározási lehetőségei.*

Az előző óra anyagának felidézése, összefoglalása után, mely egyébként frontálisan történt, négyes csoportokra osztottam a hallgatókat. Mindegyik csoport ugyanazt a feladatlapot kapta, amelyen párosítani kellett kijelentéseket a nyelvtan fogalmának három különböző meghatározásához. A kész feladatot a csoportok bemutatják egymásnak úgy, hogy csoportonként egy-egy tanuló helyet cserélt egy másik csoporttaggal. A visszatérők beszámoltak a látottakról, összevetették a saját megoldásukkal. Különböző megoldások megvitatása, véleménycsere volt a cél. Plénum előtt számoltak be, értékelték a csoportok.

„Indiánbeszélgetés” módszer

A fogalmak definiálásánál használtuk ezt a módszert. Három fogalomhoz hármas csoportok szükségesek. Mindenki húzott egy fogalmat. Meg kellett értenie, tanulnia a saját definícióját, még hozzá úgy, hogy a többieknek is át tudja adni a lényegét a saját csoportjában. Az indiánbeszélgetés azt jelenti, hogy a következő csak akkor jut szóhoz, ha a saját szavaival újra megfogalmazza azt, amit az előtte szóló mondott. Így a csoport tagjainak mindenképpen figyelniük kell egymásra. Az óra végén a táblánál tanári irányítással készítettünk összefoglalást táblázat formájában.

„Gondolkozz – Beszéld meg párban” módszer

A kommunikatív nyelvtanítás nyelvtanközvetítésének ismérveit kapták meg párok, melyeket értelmezni kellett. A párok húztak egy-egy jellemzőt annak magyarázatával, példákkal, először csendben értelmezték ezeket a diákok, majd pedig a párjukkal megbeszélték. A végén a párok ismertették a többi párral az eredményeiket. Felépítésében ez a módszer hasonlít a „Gömb módszerhez”, annyi különbséggel, hogy ott először mindenki önállóan keresi a megoldást.

Képtár-látogatás

A téma az induktív és deduktív nyelvtanítás volt. A csoportok sorshúzással döntötték el, ki melyik nyelvtanítási eljárást dolgozza fel. Az induktív, illetve a deduktív nyelvtanítás jellegzetességeit összefoglalva megkapták a csoportok. A feladatuk az volt, hogy ennek alapján a megkapott nyelvtani jelenség (tárgyeset) megtanításához egy nagyon rövid, mini óra vázlatát készítsék el. A csoportok megtekintették a többi csoport munkáját. Megbeszélték a látottakat és értékelték a munkát.

Beszélgető kör

A hallgatók először elgondolkodtak azon, hogy számukra mit jelent ez a fogalom: „Landeskunde”. A diákok a teremben körben ültek, sorban elmondták, amit a témáról gondolnak.

Jigsaw-módszer vagy szakértői mozaik

A Jigsaw-módszer a kooperatív technikák egyik legelterjedtebb módszere, mely több változatban létezik. Lényege a „tanítva tanulás”. Ennek a tanulási módszernek 3 szakasza van. A csoportok mindegyike ugyanazt az új ismeretet tartalmazó szöveget kapja, mely részekre van felosztva. Minden csoporttag kap egy szövegrészt, amelyet egyénileg elolvas, megért, jegyzeteket készít hozzá, ill. kérdéseket fogalmaz meg. A következő lépésben az azonos szövegrészt választó hallgatók összeülnek, „szakértői csoportokat” alkotnak, vagyis megbeszélik, értelmezik az olvasottakat, közös vázlatot írnak, a magyarázathoz szükséges anyagokat készítik. Ezután mindenki visszatér a saját csoportjába és megtanítja a többieknek a feldolgozott anyagát. A csoportok plakátokat készítenek, amelyeket a plénum előtt mutatnak be. Ezeket természetesen ki lehet egészíteni, meg lehet vitatni. A módszer egyik előnye, hogy minden csoporttag egyszerre tanuló és a tanár is. Úgy kell tervezni az órát, hogy a feladat időigényes. Az óra témája a következő volt: *Hogyan változott a „Landeskunde” fogalma a nyelvtanítás történetének során?* (Kognitiver Ansatz. Kommunikativer Ansatz. Interkultureller Ansatz) Minden témához több oldalnyi, szakkönyvekből kimásolt szöveget kaptak a hallgatók.

Összegzés

Szeretnék visszatérni egy pillanatra az írás címére: A kooperatív tanulás szerepe a tanári kompetenciák fejlesztésében. Zárásként álljon itt a KKK-ban (képzési és kimeneti követelmények) megfogalmazott tanári mesterképzésben legfontosabb kilenc kulcskompetencia, minden tanári szak számára kötelező tanári kompetenciák felsorolása:

1. A tanulói személyiség fejlesztése
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. A pedagógiai folyamat tervezése
4. A tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése a tudás felhasználásával
5. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése
6. A tanulási folyamat szervezése és irányítása
7. A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása
8. Szakmai együttműködés és kommunikáció
9. Önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre

Ha megnézzük ezt a kompetencialistát, láthatjuk, hogy a kooperatív tanulási technikákkal valamennyi tanári kompetencia jól fejleszthető. Míg a hallgatók tanulói szerepben vannak, addig csak néhány kompetencia kap fontos szerepet számukra (pl. 1,2,4,5), de abban az esetben, amikor a hallgatók tanári szerepben próbálják ki ezeket a technikákat (erre láttam több példát is a gyakorló tanítások során és ez a valódi célja ezeknek a szemináriumoknak), a többi tanári kompetencia is előtérbe

kerül. Különösen jól fejleszthető ebben az esetben a pedagógiai folyamat tervezése, a tanulási folyamat szervezése és irányítása, a pedagógiai értékelés, szakmai együttműködés és az önművelés.

A bemutatott és kipróbált órákon a legfontosabb cél a hallgatók szempontjából a saját élmény megszerzése volt, annak átélése, hogyan működik egy kooperatív csoport, hogyan lehet a saját tudást a csoporton belül közös tudássá tenni, miközben a közös gondolkodás, az egymásra figyelés, egymás meghallgatása, a különböző vélemények elfogadása nélkülözhetetlen a siker érdekében. Ezek mind olyan kompetenciák, amelyekre a ma emberének életében, munkájában szüksége van. A kooperatív tanulási formák segítségével, annak jellegéből adódóan tehát mindegyik kompetencia területén fejleszthetjük a jövő tanárait, akik előtt nem kis feladat áll: fel kell készíteni a felnövekvő generációt az új kihívásokra, de ehhez önmaguknak is felkészülnök kell lenniük. Sikernek könyvelem el a hallgatók pozitív visszajelzéseit, próbálkozásait a gyakorlóiskolában, és azt a tényt, hogy már több hallgató választotta szakeddolgozata témájául a kooperatív tanulási technikákat.

Irodalom

- BacsKay Beáta, Lénárd Sándor, Rapos Nóra, L. Ritók Nóra (2008): *Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Benda József (2002a): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 26–37.
- Benda József (2002b): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon II. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 21–33.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 5–16.
- Falus Iván, Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–75.
- Józsa Krisztián, Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 339–362.
- Green, N., Green, K. (2007): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Kallmeyer-Klett, Seelze-Velber.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kft., Budapest.
- Nagy József, Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Óhidy Andrea (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 100–108.
- Wicke, Rainer E. (2009): Alter Wein in neuen Schläuchen? Wie heißt das nun wirklich – Kooperatives Lernen oder Gruppenarbeit? Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft*, Nr. 41. 40–44.

ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS FREINET MÓDRA

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
tanársegédje
kissne.zsamboki.reka@bpk.nyme.hu

Jelen tanulmányban a szerző a Freinet pedagógia elkötelezett híve és művelőjeként a Freinet pedagógussá válás sajátos útját kutatja. Arra a kérdésre próbál választ keresni, hogy ezen kötelező képzéshez és a végzettséget igazoló oklevélhez nem kötött pedagógia elsajátításában milyen tényezők, hatások játszatnak szerepet a felsőfokú óvodapedagógusképzésben eltöltött időszaktól kezdődően az aktív pedagóguspályán kínálgató továbbképzési lehetőségeken át. A felsőoktatás mai szemszögéből nézve foglalkozik a Freinet pedagógia központi fogalmaival, alapelveivel, különös tekintettel az oktatási gyakorlatban megvalósítható tanulás- és tanításszervezési szemléletmódra, alkalmazási lehetőségekre. Majd a Freinet mozgalom létrejöttének rövid ismertetését követően bemutatja a magyarországi Freinet találkozók szellemiségét és gyakorlatát, amely a Freinet pedagógia iránt érdeklődő illetve már elkötelezett pedagógusok szakmai önképzés formájának színtere és bázisa.

Bevezető

Az 1989-es politikai fordulatot megelőző és követő néhány évben, azaz közel húsz éve bontakoztak ki Magyarországon az alternatív pedagógiai irányzatok, és az ezt követő időszakban jelentek meg a felsőfokú pedagógusképző intézményekben az alternatív pedagógiákat bemutató stúdiumok, és azok megvalósítására felkészítő gyakorlati-szakmai kurzusok. A teljesség igényére való törekvés nélkül megemlíthető a németországi kooperációval, *Mesterházy Zsuzsa* és *Vekerdy Tamás* közreműködésével hazai keretek között induló *Waldorf-tanárképzés* az akkori *Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán*, illetőleg az *Alapítványi és Magániskolák Egyesülete* keretében *Békési Ágnes* nevéhez kötődő *Alternatív Tanárképző Stúdium* Budapesten. (Horváth, 1991)

Az 1989–90-es tanévtől kezdődően a *Soproni Óvóképző Főiskola* gyakorló óvodájában találkozhattak az óvodapedagógus hallgatók *Célestin Freinet* (1896–1966) munkásságának első magyarországi óvodai adaptációjával. A határmenti város óvóképzője nem pusztán a hallgatóknak kínált betekintést ebbe a reformpedagógiai alapokon nyugvó alternatív pedagógiába, hanem az itt szervezett intenzív továbbképzések és Freinet találkozók több száz pedagógust vonzottak az ország számos régiójából, akik élve a pedagógiai pluralizmus és a módszertani szabadság

lehetőségével befogadónak mutatkoztak a „forradalminak” ható gyermek- és tevékenységközpontú pedagógiák iránt.

Célestin Freinet által közel száz éve megalkotott természet- és életközeli pedagógiai koncepció egyik kivételes sajátossága, hogy nem szigorúan deklarált elvekkel és módszerekkel körülbástyázott rendszer, hanem nyitott, dinamikus alapelvekkel, innovatív technikákkal rendelkező rugalmasan alkalmazható szellemiség. Vannak pillérei, amelyekbe kapaszkodni lehet, de nincsenek korlátai, amelyek beszabályozzák. Két fentebb már említett alapelve, *a természet- és az életközelség* folyamatosan biztosítja a szellemiség megújulását, egyben feltételezi a változó világhoz, a környezethez való folytonos alkalmazkodást; a pedagógusokból pedig előhívja a permanens szakmai megújulás, önképzés igényét. A harmadik alapelv – *a szabad önkifejezés* – lehetővé teszi a gyermek személyiségének és a pedagógus egyéniségének, módszertani szabadságának harmonikus kiteljesedését. Ezért joggal mondható, hogy a *Freinet*-pedagógia csak alkotó pedagógusok kezében működik igazán (Zsámboki, 1993).

A *Waldorf*- és a *Montessori*-pedagógusképzés alapját és kritériumát jelentő szemináriumokkal, tanfolyamokkal ellentétben a *Freinet*-pedagógusokkal szemben nincsenek szigorúan deklarált, kényszerű elvárások. Ahhoz, hogy valaki *Freinet*-pedagógussá váljon, illetve pedagógiai munkájában *Freinet* elemeket alkalmazzon, nincs és soha nem is volt szükség szakmai végzettséget igazoló papírosra. Akkor pontosan *hol és hogyan válik valaki Freinet-pedagógussá?* – tehetjük fel mindezek után joggal a kérdést.

A pedagógusképző intézmények hallgatói napjainkban leggyakrabban a neveléstörténeti kurzusokon, illetve az alternatív pedagógiákat bemutató stúdiumok alkalmával találkozhatnak először *Célestin Freinet* koncepciójával, mint egy lehetséges – reformpedagógiai alapokon nyugvó – gyermek- és tevékenységközpontú elképzelés egyikével. A Soproni Óvóképző Főiskola jogutódjaként működő *Nyugatmagyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán* tanulmányaikat végző óvodapedagógus hallgatók már a tanulmányaik alatt, a gyakorlati képzés keretei között bepillantást nyerhetnek egy *Freinet*-szellemű óvodai csoport életébe, és amennyiben kedvet kapnak hozzá, később maguk is *Freinet*-pedagógussá válhatnak.

Jómagam – korábbi *Freinet*-s gyakorlatvezető óvodapedagógusként, és jelenleg is *Freinet* pedagógiai alapelveket valló és alkalmazó oktatóként – aktív részt szeretnék vállalni abban, hogy ne csupán az óvodában eltöltött gyakorlati képzésben jelenjenek meg a francia néptanító kidolgozott innovatív pedagógiai alapelvek és technikák, hanem a *felsőfokú oktatás elméleti kurzusainak kooperatív és konstruktív tanulás- és tanításszervező gyakorlatába* is beépüljön ez a szemléletmód.

Tanulmányom első részében az imént megfogalmazott célkitűzés érdekében szeretném bemutatni a *Freinet*-pedagógia alapelveit a mai magyar felsőoktatás szemszögéből, bizonyítandó, hogy a több mint fél évszázados gondolatok ma is aktuálisak és kívánatosak az óvodapedagógus hallgatók gyermek- és tevékenység-

központú szemléletének alakításában. Hiszem és vallom, hogy a kurzusok során elsajátítandó tartalom és az elsajátításhoz szükséges eljárások, módszerek maguk is a „tananyag” részét képezik, ezért alkalmasak arra, hogy már a képzés szakaszában inspirációt jelentsenek egyes hallgatók számára a *Freinet*-pedagógussá váláshoz.

Tanulmányom második felében a pedagógus-továbbképzés sajátosan *Freinet*-s módját kívánom bemutatni a *Freinet* mozgalom létrejöttének rövid ismertetésével és a magyarországi *Freinet* találkozók szellemiségének és gyakorlatának vázolásával.

A Freinet pedagógia központi fogalmai, alapelvei a felsőoktatás mai szemszögéből

Célestin Freinet pedagógiai koncepciójának központi fogalmait, alapelveit írói termékenységének legaktívabb korszakában, a második világháború alatti időszakban vetette papírra. Később nyomtatásban is megjelent műveiben – pl. *L'École Moderne Française, Les techniques Freinet de l'École Moderne*¹ – megfogalmazódik a hagyományos, tantervszerű formában, racionális keretek közé szorított oktatási koncepció elutasítása és körvonalazódnak az érdeklődésen alapuló, hatékony tanulási környezet és technikák megszervezésének központi fogalmai, melyeket az alábbiakban részleteznék.

Freinet koncepciójának elemei deklarált részei napjaink oktatási programjainak, de a gyakorlati megvalósítás sok esetben hiányos vagy egyáltalán nem érhető tetten. Ezért van jelentősége rendszerbe foglalva és a lényeges elemek kiemelésével ismét ráirányítani a figyelmet e korszerű tanulás-felfogás elméleti és a felsőoktatásban is követhető gyakorlati sajátosságaira.

A munkálkodás pedagógiája („Pédagogie du travail”)

Freinet pedagógiájában központi szerepet kap a munkálkodás, mint természetes gyermeki állapot, s vele szemben ellenpólusként fogalmazódik meg a természetellenes tétlenség. Épít a gyermekben rejlő ösztönös erőfeszítésre, alkotásvágyra, melynek során a gyermek a saját maga által kitűzött célok érdekében teljesítőképessége legszélső határáig eljuthat.

A munkálkodás pedagógiája alatt mai szóval alkotás- és tevékenység-orientáltságot érthetünk. A hallgatók kezdeményezői és szervezői legyenek tanulási folyamataiknak, melynek középpontjában a saját élményű tanulás, az alkotás és tevékenység áll. Ezen tényezők segítségével kialakíthatók a későbbi pedagógiai munkában olyannyira kívánatos gyermek- és tevékenységközpontú szemlélet keretei és módszertani eszközei. A hallgatói munkát csoportos formában, együttműködésen alapuló, megosztott felelősség mentén érdemes szervezni és a mindennapok

¹ A Francia Modern Iskola (1946) ill. A Modern Iskola technikái (1964; 1982) Tankönyvkiadó, Bp.

gyakorlatában megvalósítani. Így a tradicionális – és gyakran elkerülhetetlen – frontális óravezetéssel szemben a kooperatív tanulásszervezésre építő órák esetében a hallgatói tevékenység elsőrangú szerepet kaphat.

Fentebb hangsúlyozott tevékenység-központúság megvalósítására szolgál – a felsőoktatás gyakorlatában is egyre nagyobb teret hódító – *projektmódszer*. A pedagógiai projekt nem *Célestin Freinet* találmánya, hiszen eredete régebbi időkre nyúlik vissza.² Ugyanakkor a XX. század elején megjelenő reformpedagógiák – köztük a *Freinet*-pedagógia is – szívesen alkalmazta, mint a praktikus logikát követő *valóságos élettevékenységekből fakadó komplex ismeretszerzés* lehetőségét. Ezen tanulási folyamat során kibontakozó ismeretek – feladat-orientáltságukból fakadóan – nem szoríthatók szigorúan diszciplináris keretek közé, hiszen kevésbé megtervezhető, hogy a tantárgyak mely elemeit mozgósítja. Az ismeret ennek megfelelően tudományos marad, de az ismerethez jutás logikája szakít a tradicionális iskolai megismerés alapvetően passzív befogadó voltával (*Hortobágyi*, 1991).

A projektmódszer lehetővé teszi a középpontjába helyezett problémakör jelenségeinek komplex vizsgálatát, az összefüggések feltárását, egyes kiemelt részterületekben való elmélyülést, változatos kutatási módszerek alkalmazását, valamint a résztvevők közötti tevékeny együttműködést. Nem ritkán olyan hallgatói képességeket, pedagógusi kompetenciákat hív elő és fejleszt, melyek egyáltalán nem illeszthetők be tantárgyi keretek közé; jelentőségük akár később, a pályakezdés szakaszában juthat érvényre.

Kooperatív tanulás („Travail coopératif”)

Freinet pedagógiájának alapelveiben megfogalmazza tanítási technikáiról vallott nézeteit: [A gyermek] „Kedveli viszont az egyéni vagy csoportmunkát egy együttműködő közösség keretein belül. A csoportban vagy közösségben/szövetkezetben végzett munka nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt csinálja. Ellenkezőleg: Az egyénnek maximálisan meg kell őriznie az egyéniségét a közösség szolgálatában.” [...] „A gyerekek megértik, elfogadják, gyakorolják, maguk szervezik (életüket), ha szükségesnek tartják.” (*Freinet*, 1979/1994, 55. o.)

A kooperatív tanulás mai értelmezésében fenti gondolatokkal összhangban a tudáskonstruálás lehetőségének megteremtése, a szociális kompetenciák alakítása, valamint az önszabályozó tanulási motívumok fejlesztése a felsőoktatásban is egyidejű és egyenrangú cél. Nélkülözhetetlen elem az *építő egymásrautaltság*, melynek során az egyes hallgatók, hallgatói csoportok valóban érdekeltek egymás sike-

² A XVIII. század közepén a párizsi és itáliai építészeti akadémiákon projekteknek nevezték a nagyobb építkezési vállalkozások azon részleteit, amelyeket a felsőbb évfolyamokra járó diákok önálló kidolgozásra kaptak meg. Az USA-ban a 19. század közepén hasonló értelmezéssel terjed el a projekt fogalma az építészeti, technikai, mezőgazdasági és művészeti főiskolákon, amelyekben a záróvizsga feltételéül szabták egy-egy gyakorlati feladat megoldását (*Hortobágyi*, 2002).

rében. A közös célt csak az egyéni teljesítmények felelősségteljes elvégzése és optimális összehangolása hozhatja létre. Az egymásra utaltság erősödésével a kooperatív magatartás is fejlődik, így *a közösségépítés a tanulási folyamat szerves részét alkotja*, mely segíti a hallgatókat a későbbi pályaszocializáció és a társadalmi integráció során.

Fentieknek megfelelően a kooperatív tanulás szervezésben az oktatói szerep más dimenzióban nyer értelmet: facilitátor jellegű, célja az együttműködő ösztönzés, szükség esetén segítségnyújtás, tanácsadás. Nem ritkán megkívánja az oktatási keretek, térszerkezet radikális átalakítását is, hiszen a hagyományos tantermi elrendezés szűk teret biztosít a kooperációra, a műhely-jellegű munkára. *Freinet* osztályterme az 1920-as években, tanítói pályája kezdetén szintén sokkal inkább műhelyre hasonlított. Az asztalokat és székeket éppen az aktuális tevékenységnek megfelelően rendezték el. Az addig központi szerepet játszó tanári asztal a tanterem közepére állítva a szemléltetésre, bemutatásra szánt tárgyak kiállítóhelyeként szolgált (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005).

A felsőoktatásban is kívánatos, hogy az oktatási színterek át- és elrendezése ne az önmagáért való rendet szolgálja, hanem a tevékenységek sokféleségének megvalósíthatóságát és az egymás közötti kommunikációt segítse elő. Az ilyen jellegű foglalkozásokra való felkészülés az oktatótól a szokásosnál is több szellemi befektetést igényel, a megvalósítás pedig alapos előkészületeket, szervezőmunkát és megosztott figyelmet kíván, mely kezdetben – tapasztalataim szerint – nem minden esetben társul kellő hallgatói lelkesedéssel, hosszú távon azonban gyümölcsöző kapcsolatot és munkát eredményez.

Kísérletező próbálkozás és tévedés („Tâtonnement experimental”)

Egy ókori keleti mondás szerint: „Amit hallok elfelejtem, amit látok, arra emlékszem, amit csináltam, azt tudom is”. Fenti mondással ellentétben napjaink hagyományos oktatási gyakorlatában még mindig a tanulás kognitív formája áll előtérben. A verbálisan történő tananyag-feldolgozás mellett, a tudás ellenőrzése és értékelése többnyire az ismétlő jellegű visszamondás eredményességét jelenti, nem tulajdonítva kellő jelentőséget az aktivitásnak, és az „értékes” tévedés lehetőségének. A „kísérletező tapogatózás” *Célestin Freinet* pedagógiájában a gyermek természetes kíváncsiságára építő, abból táplálkozó ismeretelsajátítási mód, amelyben a tudás átadása helyett a felfedezésből származó tapasztalatszerzés, a kutatás, a gondolkodási mód elsajátítása a legfőbb cél.

A felsőoktatásban a gyakorlati stúdiumok színterén hasonlóképp a készen kapott ismeretek elfogadása helyett az egyéni kísérletezés, tapasztalatszerzés és tudáskonstruálás aktivizálása jelentheti a tanulási folyamat célját. Nem pusztán valamely célnak vagy eszmének alárendelt tudatosság révén előírt tankönyvi igazságok, hanem a saját vizsgálatok, tapasztalatok, az előzetes tudás és a nézetek, valamint a valóság

együttesen határozza meg a hallgatók gondolkodását. Ennek megfelelően kiemelt jelentőségű, hogy a hallgatók – tanegységekre tagoltság helyett – komplex, interdiszciplináris és egyben gyakorlati pedagógiai tudást szerezzenek a képzés során.

A tanulásról alkotott konstruktivista szemlélet ezzel szemben épít a hallgatók előzetes – deklaratív jellegű – tudására, „amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg” (Csapó, 2002, 40. o.). Hozzájárulva a döntésvállalást segítő problémafelismerő és -megoldó gondolkodás fejlődéséhez, a gyakorlatban alkalmazható tudás kialakulásához.

Természetes módszer („Méthode naturelle”)

Freinet kitérte az iskola kapuit arra az életre, amely a gyermekeket közvetlenül körülvette. Az élményekkel átszőtt élettapasztalatokat az iskolában feldolgozták, beépítették a tanulmányaik folyamatába. Napjainkban a gyermekkori tanulás tapasztalatra épülő jellegét szintén a gyermeket körülvevő társadalmi-természeti környezettel való harmonikus és tudatos együttélés biztosítja.

A „természetes” tanulás alapját felnőttkorban előzőeken túlmenően a tanuló személy egyedi, sajátos tanulási folyamata, tanulási stílusa, kialakult tanulási stratégiái képezik, melyben kiemelt szerepet játszik a folyamatos reflexió illetve a tanulási folyamat tudatosítása és tudatosulása, a metakogníció. Gondolkodásunk metasztintú összetevői az önreflexió megjelenésétől folyamatosan főszerepet kapnak az értelmi fejlődésben, ezért tekinthető többek között a felsőfokú oktatás céljának és eszközének is a gondolkodás stratégiai szintű komponenseinek felszabadítása. A problémamegoldás és a kutató feladatok bármely tanegység esetében jó alkalmat szolgáltatnak a metakognitív stratégiák fejlesztésére (Csikos, 2007). Ezen stratégiák – az új tudás kapcsolása a már meglévőhöz, a gondolkodási stratégia tudatos megválasztása, az értelmi folyamat tervezése, nyomon követése és értékelése – az oktatók pedagógiai „eszköztárának” szerves részét képezik. Alkalmazásuk során feltárhatók a problémahelyzetek, felkutathatók az alternatív megoldások, a hallgatók számára nyomon követhető, szabályozható és megítélhető saját gondolkodásuk. A gondolkodásban jelen lévő feladatmegoldó stratégiák sokszínűségének kialakításával és fenntartásával, illetve a reflektív szemléletmód alapozásával valósítható meg a felsőoktatásban is a „tudatosan természetes” tanulás pedagógiája.

Érdeklődés-központúság („Complexe d'intérêt”)

„Az értelem nem magtár, amit megtöltünk, láng, amelyet szítani kell.” – írja *Freinet* az 1930-as években egy népoktatási lapban (Veress, 1966, 410. o.). Az érdeklődés, a kíváncsiság és a tudásvágy azonban nem csupán gyermekkorban alkotják a tanulási folyamat mozgatórugóját. Az ifjú- és felnőttkori tanulásnak egyaránt kulcsfontosságú tényezői a belülről fakadó (intrinsic) motiváció, a tudásvágy, a folyamatos

önképzésre való igény és nem utolsó sorban a „hasznossági elv”. A felsőoktatásban részt vevő hallgatók akkor motiváltak igazán a tanulásra, ha maguk is kedvet és okot éreznek rá, illetve, ha egzisztenciálisan megalapozott távlati cél vezérli őket. A tanulás előremozdítója még ezen iskolafokon is az élményközpontúság és a siker. A hallgatók saját öntevékeny aktivitására alapozott tanulási folyamat, a tevékenységek szervezésénél hangsúlyos problémaközpontúság, a kreativitás és a diverzív gondolkodásra ösztönző csoportmunka együttesen létrehozhatja az optimális, tanulásra irányuló aktivációs szintet (flow-élmény, vö. Csíkszentmihályi, 2001). Ez az állapot az egyik legerősebb motivációs készlet, melynek következtében a tanulás hatékonysága optimális, a különböző tanulási motívumok egyidejűleg működtethetők.

Az *élmény- vagy tevékenységközpontú tanulásszervezés* alkalmazása a felsőoktatás színterén a természetes emberi tanulási formák újra felfedezését és szervezett oktatási keretekhez való adaptálását jelenti, illeszkedve a spontán emberi megismerés sajátosságaihoz, és alkalmazkodva az információs és kommunikációs „forradalom” nyomán keletkezett megváltozott tanulási környezethez.

Demokrácia („Démocratie”)

Freinet szintézis-pedagógiájában megjelenő demokratikus-liberális alapvetés, a szabadság és az öntevékenység hangsúlyozása, az egyéni és közösségi interakció szerepe már a korábbi reformpedagógiai elgondolásokban pl. *Maria Montessori*, *John Dewey* koncepciójából is kiolvasható volt. A francia néptanító Modern Iskolájában azonban a cselekvés szabadsága és a véleménynyilvánítás biztosítása demokratikus alapokon nyugvó, egyenlő szabadságjogokkal és kötelezettségekkel működő osztályközösséget kívánt. A tanulóközpontú, demokratikus pedagógiai szemlélet kialakítása, demokratikus alapértékek, a tolerancia, a nyitottság közvetítése, a hallgatók autonómiájának, döntéshozó kompetenciájának fejlesztése napjaink felsőfokú pedagógusképzésében is nélkülözhetetlen eszköz és cél. Életünkben, társas kapcsolatainkban, munkahelyi környezetünkben a szaktudás mellett elengedhetetlen a kommunikációs készségek fejlettsége, az együttműködésre, a toleranciára való alkalmasság. A szociális kompetenciák megfelelő fejlettségi szintje a társadalmi beilleszkedés és a demokratikus együttélés elengedhetetlen feltétele, melyeknek alakulásában kiemelt szereppel bír a segítően kritikus, nyitott légkör, a támogató együttműködés és az egymás különbözőségeire épített tanulásszervezés. Az együttműködést, közös döntéseket, szabályok alkotását, felelősségvállalást feltételező hallgatói kooperáció során egyaránt kimunkálódhatnak az eredményes, kölcsönösen elfogadható, hiteles és célravezető kommunikáció formái.

Fentiek alapján összegezhető, hogy a francia néptanító által több mint fél évszázada megalkotott szintézis-pedagógia alapelvei napjaink felsőfokú oktatásában is mérvadónak tekinthetők, aktualizálhatók, mert megteremtik és jól szolgálják a kooperatív és konstruktív szellemiséget kívánó tanulás és tanítás elméleti és gyakor-

lati kereteit. A következőkben az óvodapedagógus-képzést követő sajátosan *Freinet*-s önképzési lehetőségeket szeretném vázolni.

A pedagógus-továbbképzés színterei: a Freinet mozgalom és a Freinet találkozók

A hazai vagy külföldi pedagógusképzések lajstromában nincsenek és soha nem is voltak *Freinet*-pedagógusokat képző intézmények, kurzusok. Ennek a pedagógianak nyitottságát, megújulását ugyanis egy lelkes és elkötelezett pedagógusokból alulról szerveződő és a gyakorlathoz közel álló mozgalom tudta és tudja megőrizni évtizedek hosszú során át. A *Freinet*-szellemiség elkötelezett híveivé azok váltak és válnak igazán, akik a belülről fakadó érdeklődésből és igényből merítve készte-tést éreznek arra, hogy részletesen megismerjék gyermekközpontú szellemiségét, rendszerét, magukévá tegyék alapelveit és változatos technikáit, miközben életre szóló élményekkel gazdagodhatnak egy-egy hazai vagy külföldi konferencián, *Freinet* találkozón.

A nemzetközi mozgalom gyökerei az 1920-as évek közepéig nyúlnak vissza, amikor *Célestin Freinet* iskolaközi levelezésekből induló kapcsolatokból megalakította a *Laikus Világi Tanítók Szövetkezete* nevű összefogást, a CEL-t (Cooperative de l'Enseignement Laïc). Később, a II. világháborút követően a széleskörű érdeklődésnek köszönhetően a CEL-t tartalmában és eszmeiségében megújulva felváltotta a *Modern Nevelés Szövetkezeti Intézete*, az ICEM (Institut Cooperatif de l'École Moderne). Ezzel a lendületes pályakezdéssel egy fiatal néptanító megalapozta a máig is élő, nemzetközi kapcsolatokat felölelő pedagógiai mozgalmat. 1957-ben, még *Freinet* életében létrejött a FIMEM (Fédération Internationale du Movement de l'École Moderne), a *Modern Iskolák Mozgalmainak Nemzetközi Szövetsége*, mely kb. 35–40 olyan ország nemzeti mozgalmát egyesíti még ma is, amelyek magukénak vallják a *Freinet* pedagógia elveit és gyakorlatát. Tagszervezetei működnek a világ szinte minden táján, Európától Ázsiáig, Amerikától Afrikáig egyaránt.

A FIMEM 1968 óta minden második évben nemzetközi kongresszust szervez, ez a RIDEF (Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet), vagyis a *Freinet Nevelők Nemzetközi Találkozója*³. A résztvevők egyrészt *Freinet*-pedagógusok, másrészt olyan tanárok, kutatók, diákok, szimpatizánsok a világ minden tájáról, akik azért jönnek, hogy *egymástól tanulva* elmélyítsék, alkotó módon újratermessék pedagógiai ismereteiket, beszámoljanak tapasztalataikról, vagy megismerkedjenek a *Freinet*-technikákkal és a mozgalommal. A multikulturalitás és kollegialitás jegyében több száz pedagógus vesz részt a találkozókön, ahol szemináriumok, alkotó műhelyek, viták, és sok egyéb tevékenység során kooperatív csoportmunká-

³ A legutóbbi RIDEF 2010. július 20–29. között került megrendezésre a franciaországi Saint-Herblain-ben.

ban ismerkedhetnek a különböző országokban folyó gyakorlattal. A kezdőként ide érkezők az elméleti előadások, kurzusok helyett egymástól tanulva, kísérletező módon próbálkozva, öntevékeny módon ismerkedhetnek meg a francia néptanító pedagógiájával.

A nemzetközi továbbképzések szellemiségének megfelelően, azzal azonos módon működnek a hazai *Freinet* találkozók is, melyek nyitányának az 1980-as évek elején kibontakozó magyarországi *Freinet* mozgalom tekinthető. 1982-ben a nemzetközi *Freinet* mozgalom Eszperantó Bizottsága tíz napos pedagógus találkozót szervezett Magyarországon, melyet követően a 80-as évek végére a magyarországi *Freinet* mozgalom kiszélesedését jelző, több alulról szerveződő kezdeményezés is elindult.⁴

1990. év januárjában 31 alapító taggal bejegyzésre került a *Magyar Freinet Alapítvány*, amely működése alatt a *Freinet* találkozók fő szervezője és anyagi támogatója volt. Majd egy évtizeddel később 2001-ben létrejött a *Magyarországi Freinet Egyesület*, mint közhasznú szervezet, a magyarországi *Freinet* mozgalom munkájának segítése, támogatása, illetve az akkreditált országos továbbképzések szervezése céljából.

A *Freinet* pedagógiájának hazai adaptációjából fakadó sokszínű szakmai tapasztalat megosztásának igénye hívta életre 1990-es évektől kezdődően a helyi bemutatókat, országos táborokat, szakmai összejöveteleket, továbbképzéseket, melyeknek a modellje sajátos elemeket tartalmaz más továbbképzési rendszerekhez viszonyítva. Éppen azt a természetes utat és módot követik a pedagógus szakmaiságának kibontakozásában, amelyet maga *Freinet* is vallott: „Az ember nem hallgatva és ismételve művelődik többé, hanem cselekedve” (*Miklósvári*, 1967, 10. o.) Ezeknek az alkalmaknak sajátosság megvalósulására jobban illik a *találkozó*, a *műhelymunka* elnevezés. Segítő, megértő, inspiráló és befogadó légkör hatja át, amely az önmegvalósítást teljes élménnyé teszi. Fontos a belülről fakadó indíték, hogy a pedagógus akarja, keresse a megújulás lehetőségeit. Esetleg maga kezdeményezze, szervezze, így felelősséget érez az általa választott program eredményes megvalósulásában. A program tematikája az élet sokszínűségére, aktualitásaira reflektálva teremt lehetőséget a pedagógusok szakmai eszmecseréjére, a permanens önképzésre (*Zsámboki*, 1993).

A négy-öt napos rendezvény évenként változó helyszínen kerül megrendezésre, melyet minden alkalommal az előző találkozón vállal fel egy lelkes óvodapedagógus-közösség. A szervezés munkálatai között szerepel a központi téma kijelölése, a program részletes megtervezése, az alkalmas helyszín kijelölése és a műhelyvezetők felkérése. Műhelyvezetésre – előzetes egyeztetést követően – bárki jelentkezhet, illetőleg bárki ajánlható, aki vállalja, hogy három-négy napon át, délelőttön-

⁴ 1988-ban Dombóváron került megrendezésre az első *Freinet* találkozó és szeminárium *Galambos Rita* és *Horváth H. Attila* szervezésében.

ként a résztvevők együttműködésén, közös tevékenységén alapuló, alkotó-műhely jellegű munka során dolgoz fel egy – a találkozó központi motívumához kapcsolódó – témát.

A megérkezés napján keretjátékkal indul a program, melynek során kibontakozik a találkozó központi tematikája, rövid bepillantást nyerhetnek az érkezők a találkozó vidám, önfeledt hangulatába és a vendéglátó *Freinet*-s óvodapedagógusok mindennapjaiba. A keretjáték során a résztvevők kooperatív kiscsoportokban tevékenykednek, játszanak együtt, megkönnyítve az ismerős és még ismeretlen résztvevők számára a beilleszkedés nehézségeit.

A keretjátékot követő esti plénum az előzőeknél hivatalosabb megnyitóként funkcionáló esemény, amelynek alkalmával a résztvevők köszöntése, az aktuális szervezési és egyéb kérdések megbeszélése történik. A műhelyvezetők itt ismertetik röviden nagyműhelyük témáját, várható programját, az együtt-tevékenykedés módját. A hivatalos köszöntő jellegzetes *Freinet*-s régió-vacsorával zárul, ahol az ország különböző pontjairól érkezők megvendégelik egymást saját tájegységük jellemző ételeivel.

A második nap reggelén induló *nagyműhelyek* jelentik a találkozó pedagógiai-szakmai vázát. Délelőttönként adnak lehetőséget a feliratkozott – s végig együtt dolgozó – résztvevőknek a felkínált témában való elmélyülésre. A szemináriumszerű, projektként működő vagy alkotóműhely jelleggel szerveződő (vö. *Horváth H.*, 1999) közös tevékenység alapja az együttes élmény és a szabad önkifejezés, amely szerves része és inspirálója a *Freinet* pedagógusok szakmai önképzésének.

A délelőtti nagyműhelyeket követően, délután szabadon választható és „átjárható” kisműhelyekben folytatódik a munka, melynek során gyakorlatias jellegű, kreatív foglalkozások (pl. kézművesség, tánc stb.) keretében sajátíthatnak el az érdeklődők újszerű, praktikus technikákat, miközben lehetőség nyílik az egymás közti pedagógiai-szakmai tapasztalatcserére.

A több napos feltöltődést követően a mozgalmas találkozó vidám színes esttel zárul, ahol tartalmaz, szórakoztató vagy épp elgondolkodtató műsorok, előadások, kiállítások keretében tekinthetnek be a résztvevők a többi nagyműhelyben folyó munka eredményeibe, hangulatába.

Záró gondolatok

Az imént bemutatott *Freinet* találkozók szervezeti struktúrája, szellemisége biztosítja és egyben feltételezi is a pedagógusok aktív, tevékeny részvételét, alkotókedvét, kreativitását. Megkívánja tőlük, hogy olykor-olykor gyermekként kísérletezgetve, próbálkozva tanulják önmagukat, mérettessék meg szakmaiságukat a találkozó közössége előtt. Így válnak az évek során, az egész életen át tartó tanulás által olyan pedagógusokká, akik ihlető környezetet, változatos technikákat és élményközpontú

tevékenységeket biztosítanak a gyermekek számára, akikben az önkifejezés vágya természetes módon ébred fel.

A találkozón átélt élményeket, tapasztalatokat a mindennapokba átültetve válnak a *Freinet*-pedagógusok a rájuk bízott gyermekek természetes, nyitott, humánus és ösztönzően kritikus társává, elősegítve a gyermeki személyiség harmonikus fejlődését, kiteljesedését, önmaguk megismerését. Gyermekek és pedagógusok kölcsönösen facilitálják egymást a közös alkotásra, munkálkodásra, megtapasztalva közben az emberi – természeti – tárgyi környezet felfedeznivaló csodáit, a születő gondolatok szárnyalását és korlátait, átélve a személyes felelősség érzését és súlyát.

Irodalom

- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változásai: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 38–45.
- Csikos Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó Zrt, Budapest.
- Freinet, C. (1979/1994): A Freinet-pedagógia szemlélete. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 53–55.
- Hortobágyi Katalin (1991): *Projekt kézikönyv*. ALTERN füzetek 1. OKI, Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Horváth Attila (1991): *Stratégiák az alternatív pedagógiában*. In: Lukács Péter (1991, szerk.): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Kutatás közben sorozat OKI, Budapest. 26–29.
- Horváth H. Attila (1999): A Freinet-találkozó mint sajátos önképzési rendszer. In: Horn Gábor, Horváth H. Attila, Sári Lajos, Vekerdy Tamás és Zágón Bertalanné (1999, szerk.): *Süss fel nap II. Kisgyermekkorai modell-intézmények Magyarországon* Soros Alapítvány, Pilisborosjenő. 118–123.
- Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó Kft, Budapest.
- Miklósvári Sándor (1967): Találkoztam Monsieur Freinet-vel. *A tanító munkája*. 4. sz. 9–15.
- Veress Judit (1966): Celestin Freinet (1896–1966). *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 406–421.
- Zsámboki Károlyné (1993): Hogyan lesznek a Freinet pedagógusok? *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 111–114.

A PEDAGÓGUSOK TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI TUDÁSÁNAK FEJLESZTÉSE A KLÍMAVÁLTOZÁSHOZ KAPCSOLÓDVA

MIKA JÁNOS

az Eszterházy Károly főiskola
egyetemi tanára
mikaj@ektf.hu

Az éghajlatváltozás az oktatás számára is kihívást jelent, hiszen meg kell ismertetnünk az oktatásban résztvevőkkel, hogy mi a folyamat lényege, mik a következményei, és mit tehetünk a változás lefékezéséért. Írásunk első fele e kérdésekről szól, míg a második részben arra mutatunk példákat, hogy miként tudjuk kihasználni a klímaváltozás iránti érdeklődést arra, hogy más fontos kérdésekre hívjuk fel a figyelmet és fejlesszünk bizonyos kulcskompetenciákat.

Bevezetés

A környezet a jelen és a jövő generációk alapvető életfeltétele. Ennek minősége meghatározza az emberek élettartamát, az élet minőségét, sőt megfigyelhető, hogy a viselkedésünk, egymáshoz való viszonyunk is más egy rendezett egészséges környezetben, mint amikor a zaj, a szennyeződés, a rendezetlen táj és a szemét közvetlenül hat az érzékeinkre. S akkor még nem szóltunk a globális környezeti változásokkal összefüggésben minden pontban és tevékenységben megnyilvánuló lassú hatásokról, sem azokról, amelyek a levegő, a víz és a talaj szennyezettsége okán észrevétlenül mérgeznek bennünket, vagy éppen a növényi és állati táplálékkal vesszük magunkhoz anélkül, hogy annak veszélyeiről tudomásunk lenne. Pedig kutatási adatok bizonyítják, hogy sok évben kifejezhető az a fájdalmas élettartamcsökkenés, amit a városainkban még mindig nagyfokú légszennyezettség okoz mind Európában, mind hazánkban.

Amióta környezetünk minden alrendszerében tapasztaljuk a romlást, ráébredtünk, hogy a környezet voltaképpen érték is, amit védenünk kell. De védeni csak azt tudjuk, amit ismerünk. A környezet védelmének első lépése tehát a megismerés, ami tipikus része az egész életen át tartó tanulásnak is. Hiszen lépten-nyomon új problémákkal találkozunk, amelyek nyomán a részrendszerek közötti új összefüggésekre derül fény. Így az élő és az élettelen természet megismerése, amit érdemes tanárként és szülőként segítenünk, már a tanítványok kisgyermek korában megkezdhető. Később egyre tudatosabban a védelem kerülhet a tanulmányok homlok-

terébe, majd a felsőoktatásban már az alkotó alkalmazás, illetve a pedagógusképzésben ezeknek a szempontoknak a továbbadása lesz a fő feladat.

Tanulmányunkban e tágabb feladat sort a környezetet talán leginkább fenyegető, mindenképpen legismertebb kihívás, az éghajlatváltozás témakörén keresztül közelítjük meg. Írásunk első része arról szól, hogy mit lenne jó megtanítanunk magáról a klímaváltozásról, a második részben pedig rámutatunk azokra a lehetőségekre, amelyek a klímaváltozás apropóján, az e témakör iránti érdeklődés által felerősítve juttatnak el ismereteket, és fejlesztenek kulcskompetenciákat a tanulók körében. A tanárkollégák mindezt akkor tudják elérni, ha felkészültnek érzik magukat ebben a gyorsan fejlődő, bővülő ismeretkörben.

A klímaváltozás oktatása

A klímaváltozásról dióhéjban

Földünk éghajlata sosem volt szigorúan állandó, ám a változások az emberi tevékenység megjelenése óta mintegy két nagyságrenddel gyorsabbak a természetes változásoknál. A 19. századtól kezdve, fokozatosan gyorsuló ütemben zajló globális melegedés a 20. század kezdetétől napjainkig megközelíti a 0,8 Celsius fokot, állapítja meg az ENSZ Kormányközi Éghajlatváltozási Testülete, az IPCC (2007).

A klímaváltozás a természetre és az emberre nézve egyaránt fenyegető következményekkel járhat. Ennek következményeihez egyrészt alkalmazkodnunk kell, másrészt mérsékelnünk, majd minél előbb, azaz minél alacsonyabb átlaghőmérsékleten meg kell állítanunk bolygónk melegedését. Mindezt egyértelműen szükségesé teszi az IPCC Negyedik Értékelő Jelentése (IPCC, 2007), amelynek fő megállapításai a következők:

- Az éghajlat egy irányban változik.
- Az emberiség ennek legalább részben az okozója.
- Az éghajlat biztosan folytatja az eddigi melegedést.
- Több éghajlati kockázat kisebb melegedésnél is fellép, mint azt korábban számítottuk.
- A kibocsátás mérséklése és az alkalmazkodás együtt csökkenthetik a károkat.
- Kevés időnk maradt arra, hogy az éghajlatot legfeljebb 2 °C melegedéssel stabilizáljuk.
- Már ma ismert a mérséklés és az alkalmazkodás számos technikai megoldása.

Ma már nincs olyan tudományos fórum, amelyik tagadná, hogy Földünk hosszú évtizedek óta melegszik. És olyan sem sok van, amelyik szerint ennek nem az ember az okozója. Olyan pedig, amelyik ezt valóban bizonyítani is tudná, egy sincsen!

Ugyanakkor egyre több hír utal arra, hogy a Béke Nobel Díjas ENSZ testület nemrég még vészjóslónak aposztrofált 2007-es jelentése még alul is becsülte az üvegházhatás erősödésének azóta is folytatódó ütemét, amit átmenetileg megszakított ugyan a gazdasági világválság miatt a 2009-es év, de már látszik, hogy 2010 után a folyamat folytatódik.

A 2010-es év mindenesetre – egyedül vagy holtversenyben – Bolygónk legmelegebb éve volt a mérések kezdete óta. Tudós kutatók kimutatták, hogy a tengerszint emelkedése 2000 óta az előrejelzett sáv tetején halad. Csak az utóbbi két évtizedben egynegyedével erősödött az üvegházgázok melegítő hatása, s ezt olyan visszacsatolások is erősítették, mint az örök fagy területének a felmelegedéssel járó olvadása, a jeges talajba zárt metántartalmú anyagok felszabadulása, az óceánok szén-dioxid elnyelő képességének csökkenése a felmelegedés miatt hidrosztatikai értelemben stabilabbá váló, azaz kevésbé átkeveredő óceánok és a bioszféra szén-dioxid megkötésének gyengülése miatt. Ez utóbbi folyamat oka a klímaváltozás folytán kedvezőtlen, új körülmények közé kerülő növényzeti övek termőképességének csökkenése.

Mi európaiak büszkék lehetünk a gazdaságunkra, hiszen az Unió nyolc százalékra vállalt csökkentése, amit a *Kiotói Jegyzőkönyv* (1997) szerint 2010-re kellett megvalósítani, már 2005-re ténnyé vált, még ha nem is csak a környezet védelme okán. De azzal is büszkélkedhet Európa, hogy az összes gazdasági körzet közül messze a legkevesebb üvegház-gázt használja fel egy dollárnyi termék előállításához. Alig 60%-át annak, amit az USA és Kanada, és jóval kevesebbet, mint a kedvezőbb éghajlatú Japán.

A következőkben röviden bemutatjuk a klímaváltozás legfontosabb tényeit, illetve a ma fennálló tudományos konszenzus tartalmát, amit a diákjainknak is át kell adnunk. Segítheti az érdeklődés fenntartását, ha ezt ellentétek szembeállításával végezzük. Az alábbiakat az *IPCC* (2007) ábráival tudjuk igazolni, ám tanulmányunk jellege e téren önmegtartóztatásra int.

Jó hír: Bolygónk ötmilliárd éves történetében az éghajlat sokkal nagyobb eltéréseket mutatott, mint amekkora változástól a jövőben tartanunk kell.

Rossz hír: A mostani változás 10–100-szor gyorsabb, mint a természetes változások.

A változás felgyorsulásáért és irányváltásáért elsősorban a légkörben megnövekedett mennyiségű üvegházgáz koncentráció a felelős. Ezek a gázok beengedik a Nap látható sugarait, de a felszínről és a felhőkről kiinduló, a láthatónál hosszabb, s emiatt nem látható hullámok egy részét elnyelik és visszasugározzák a felszín irányában.

Jó hír: Az üvegházgázok felszaporodása miatt energiatöbblet eddig csupán 1%-a annak az összes energiának, ami a Naptól a légkörbe és a felszínre jut és ott az időjárási folyamatokat irányítja. Ennek kb. 2/3-át a széndioxid (CO₂), 1/3-át pe-

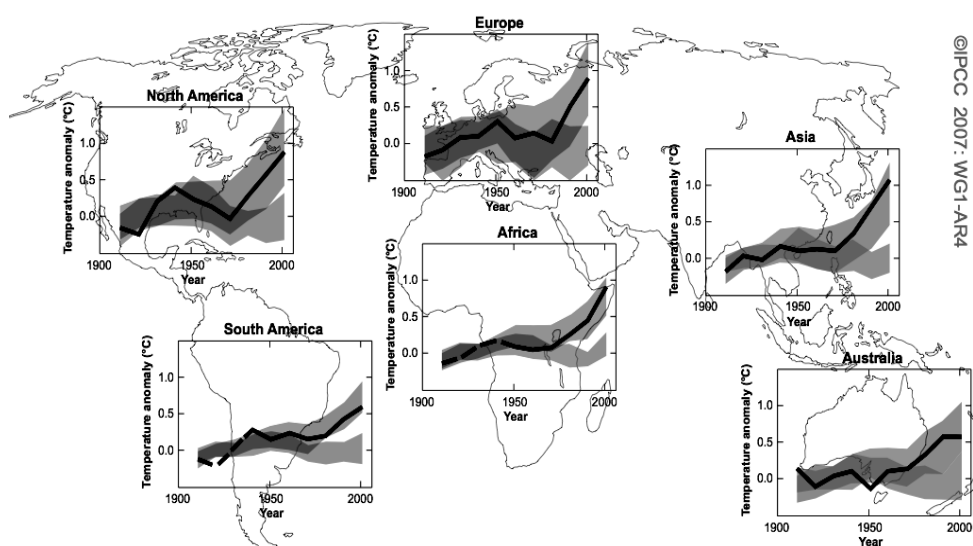
dig más üvegházgázok, azaz a metán (CH₄), a dinitrogén-oxid (N₂O) és a halogénezett szénhidrogének (freonok, halonok) okozták.

Rossz hír: A XXI. század végére ez a változás a 2–4-szeresére nőhet.

A múlt éghajlatának változását a Földön többé-kevésbé egyenletesen elhelyezett mérőállomások adatai igazolják. A jövőt azonban csak a fizika (részben a kémia és a biológia) törvényszerűségeit felhasználó, számítógépes modellekkel próbáljuk előrebecsülni.

Jó hír: A modellek jóságát bizonyítja, hogy jól „hátrajelzik” a múlt alakulását (1. ábra)

Rossz hír: Ugyanitt látható, hogy csak akkor sikeres a szimuláció, ha figyelembe vesszük az emberi eredetű hatásokat is. Vagyis, igen valószínű (90%), hogy legalább az utóbbi 50 év melegedését valóban az emberi tevékenység okozta. Csak akkor lehet ebben tévedés, ha az említett modellek évtizedek óta túl nagy hatást számolnak és ugyanakkor valami ismeretlen hatás okozza a változást. Ennek a két hibának együttes valószínűsége kisebb mint 10%.



1. ábra: A hőmérséklet „hátrajelzése” klímamodellekben, az ismert természetes és emberi eredetű hatások alapján. A szimuláció felső sávja (több modell) tartalmazza a megfigyelt értéket (fekete vonal). Ha csak a természetes hatásokat (naptevékenység, vulkánok) vennék figyelembe (alsó sáv), akkor az utóbbi fél évszázad melegedése nem magyarázható! (IPCC, 2007)

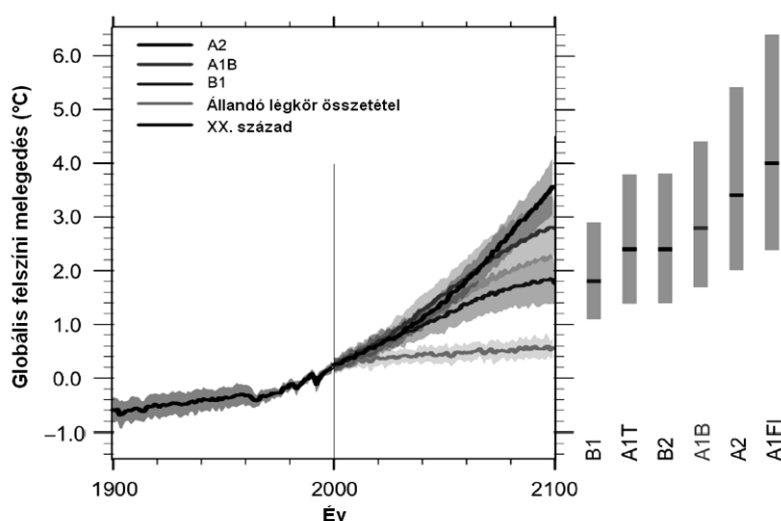
Az elmúlt évtizedek éghajlatának számítógépes „hátrajelzéséhez” szükség van a légkör egy további jellemzőjének, a légkör szilárd és folyékony alkotórészeinek, az

ún. aeroszol-részecskéknek az ismeretére. Ezek a részecskék visszafelé is szórják a Nap sugarait, emellett egyes összetevőik növelik a felhők vízmennyiségét, s annak több kisebb méretű cseppre osztásával fokozzák a felhők fényvisszaverő képességét. Mindkét folyamat hűti bolygónkat, ezért az aeroszol-koncentráció növekedését „anti-üvegházhatásnak” is nevezik.

Jó hír: Az aeroszolok az elmúlt évszázadokban kb. annyival hűtötték bolygónkat, mint amennyivel a széndioxidon felüli, további üvegházhatású gázok melegítették azt.

Rossz hír: Azonban, a műholdas megfigyelések szerint kb. 1990 óta földi átlagban tisztul a légkör, ami azóta tovább erősíti a felmelegedést.

Az elmúlt évtizedek éghajlatának sikeres reprodukálásán felbátorodva a kutatók előrejelzéseket is készítenek, leggyakrabban a Föld átlaghőmérsékletének alakulására vonatkozóan. Az ilyen előrejelzések a népesség, a gazdaságfejlődés, a globalizáció, a környezeti szempontok stb. különböző feltételezései mellett 2100-ig számítják ki a változásokat (2. ábra).



2. ábra: A földi átlaghőmérséklet előrejelzése 2100-ig, különböző kibocsátási forgatókönyvek alapján. A jobb oldali sávok a klímamodellek közötti eltéréseket érzékeltetik. Ezek alapján a melegedés 1,1 és 6,4 °C közé esik, minden bizonytalanságot figyelembe véve. A laposan emelkedő vonal a korábbi évtizedek kibocsátása miatti, „büntető” melegedés. (IPCC, 2007)

Korábban azzal is számoltak a kutatók (Broecker, 1991), a katonai stratégiák (Schwartz és Randall, 2003) és a filmrendezők („Holnapután”, 2004. május), hogy a melege-

dés egy későbbi pontján a változás hirtelen lehülésbe, „jégkorszakba” csap át. Ennek alapja az a lehetőség, hogy az ún. *óceáni szállítószalag* legyengül, és nem szállít elegendő hőt az északi hideg területekre. Ez a hiányzó hő a feltételezés szerint különösen az Atlanti óceánban hiányozhat és vezethet a jégtakaró kiterjedéséhez, amit a jéghátságokban bezárt, ott olvadó víz kitörése felgyorsíthat. A szállítószalag lassulásának lehetőségét az északi tengerek só-koncentrációjának csökkenése és a klímamodellek is közvetve valószínűsítik.

Jó hír: Ha teljesen leállna is az óceáni szállítószalag, a klímamodellek szerint annak sem jégkorszak lenne a következménye, hanem egy ennél kisebb mértékű, más földrajzi eloszlású lehülés. Sőt, ha a kísérletben a leállás okát, az üvegházhatás erősödését is figyelembe vesszük, akkor a közvetlenül érintett területeken kívül mindenütt a melegedés lesz az erősebb (Wood et al., 2003).

Rossz hír: Ez az éghajlat azonban így is nagyon különbözne az eddig megszokottól, amihez gazdaságunk és életmódunk alkalmazkodott. A kontinensek és az óceánok közötti erős hőmérsékletkülönbség miatt például megszorodnának a ciklonok Európában.

Rossz hír: Ha nem is vár jégkorszak Földünkre, a féktelen felmelegedésnek több olyan minőségi változás lehet a következménye. Ilyen változás elsősorban a nyugat-antarktiszi jégtömb megolvadása, ami jelenleg nyugszik a kontinentális talapzaton. Ha azonban a melegedés eléri a kb. 3 °C-ot, akkor a tömb leválik a talapzatról és az Egyenlítő felé sodródva előbb-utóbb elolvad, ami 5 méterrel emelheti a Világtenger szintjét. A Grönlandon felhalmozott jég megolvadása 7 méterrel emelné a víz szintjét. Ez ugyan sok száz évig tartó folyamat, de 1-2 fokkal melegebb klímában felgyorsulhat és akkor csak a bolygó lehűtésével fordítható vissza.

Rossz hír: Az Északi Jeges-tenger jégtakarója a nyári időszakban már sokkal kisebb melegedésnél teljesen elolvadhat és csak télen fagy vissza. A tengervíz szintjét minden tized fokos melegedés emeli, és valószínűleg erősíti az Csendes óceán vízének erőteljes hőmérsékletingadozását is, amit 3–7 évenként El-Nino (átlagnál melegebb) avagy La-Nina (hűvösebb) néven illetünk. Az alacsony földrajzi szélességek légköri cirkulációjának átrendeződése mindkét esetben hónapokon át egyes térségekben aszályt, máshol ár- és belvizeket okoz.

Mindezen hatások elkerülésére nem szabad a földi átlaghőmérsékletet 3 °C-nál, józan előrelátással 2 °C-nál magasabbra engedni. Ne feledjük, ebből már 0,8 °C megvalósult!

Jó hír: Van az üvegházhatás erősödésének olyan szintje, amelyen a koncentrációkat stabilizálva, a melegedést valószínűleg +3 °C előtt meg lehetne állítani.

Rossz hír: Ehhez 2020-tól csökkenteni kellene a világ összes üvegházgáz kibocsátását!

Más környezeti problémák és a klímaváltozás kapcsolódásai

Az éghajlatváltozás messze nem az egyetlen problémája a világnak, amelyről tájékozottnak kell lennünk, amikor diákjaink felvetéseire, kérdéseire reagálunk, pláne amikor magunk kezdeményezzük e kérdések megbeszélését például osztályfőnöki óra keretében.

Az alábbiakban három témakört vázolunk, nem kimerítve ezzel a környezetvédelem problémáit. Először a fenntartható fejlődésre utalunk, majd a megújuló energiaforrások szükségességét és néhány újabb ismeretét vázoljuk, végül részletesebben bemutatjuk az ENSZ Milleniumi Céljait. Minden esetben utalunk a klímaváltozáshoz való kapcsolódásra.

A *Fenntartható fejlődés* „olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket.” (*Közös Jövők*, 1988). Más megfogalmazásban (*Goodland és Daly*, 1996): „... a folytonos szociális jólét elérése anélkül, hogy az ökológiai el-tartó képességet meghaladó módon növekednénk”. Egy frissebb megfogalmazásban pedig „... az emberiség jelen szükségleteinek kielégítése a környezet és a természeti erőforrások jövő generációk számára történő megőrzésével egyidejűleg.” (*Joint Science Academies' Statement*, 2007)

Ezeket az ismert megfogalmazásokat azért tartottam szükségesnek megisméltelni, mert napjainkban nagyon sokféle értelemben használjuk ezt a szót, nem ritkán egyszerűen „fenntarthatóság” szinonimával, esetleg nem is gondolva rá, hogy valójában itt eredetileg az ember és az ő természeti erőforrásai közötti egyensúly fenntartásáról van szó.

Az ilyen értelmű fenntarthatóság egyik fontos mutatója a biológiai sokféleség, amely a Föld egészére nézve még mindig romló tendenciát mutat (*WWF*, 2010). A biológiai sokféleségre gyakorolt öt legfontosabb közvetlen emberi hatás között ott van az éghajlatváltozás is, a másik négy veszélyforrás, *az élőhelyek elvesztése*, *átalakítása és szétdarabolása*; *a vadon élő populációk túlzott kizsákmányolása*; *a környezet szinte minden elemének szennyezése* és az ún. *özönfajok* terjedése mellett. A klímaváltozás ugyanis gyakran gyorsabb helyváltoztatásra kényszeríti a növény, de akár az állatfajokat is, mint amire azok képesek, illetve mint amiben az örök vetélkedés során az életért folyó verseny körülményei között fenn tudnak maradni.

De verseny van a gazdaságban is, ahol egy-egy vállalat vagy ország fenntarthatóságáról is beszélünk, immár nem természeti, hanem gazdasági értelemben. Ennek a másféle fenntarthatóságnak három feltétele van, *a versenyképesség*, *az ellátásbiztonság* és *a környezet védelme* (az élethez és a tevékenységhez alkalmas állapotban tartása). Ennek az ún. fenntarthatósági háromszögnek a sarkai gyakran más-más lépést indokolnak. Például az ellátásbiztonság érdeke Európában a minél kevesebb (import) földgáz helyett a minél több (zömmel európai) szén felhasználá-

sa. A környezet érdeke ezzel szemben a földgáz használatát diktálja, hiszen az ebből kitermelt egységnyi energia csak fele annyi széndioxid kibocsátásával jár, mint a szénből kinyert energia esetében. A versenyképesség és a környezet érdeke is tud ütközni, például abban, hogyha egy ország erősen támogatja a környezet védelmét és kevésbé az innovációt illetve az azt megalapozó oktatást és képzést. A gazdasági (politikai) fenntarthatóság éppen azt jelenti, hogy a három feltétel között működik valamilyen egyensúly, azaz valamilyen mértékben mindhárom figyelembe veszik. Az éghajlat változása miatti módosulások és a klímaváltozás mérséklésének világszerte fellépő (gyakran még csak erkölcsi) kötelezettsége.

Visszatérve fenntarthatóság eredeti, természeti értelmére, az ezzel manapság leggyakrabban társított kifejezés a *megújuló energiaforrások*, amelynek tapasztalható terjedését leggyakrabban két tényezőre, a hagyományos energiaforrások kimerülésére és a klímaváltozásra szokás visszavezetni. Pedig ezen energiaforrások terjedését számos, a hagyományos, illetve atomenergiával kapcsolatos probléma indokolja. E problémáknak az erőforrások gyors kimerülése még nem, a klímaváltozás pedig csak az egyik oka. A teljes motiváció véleményünk szerint röviden az alábbiakban foglalható össze:

- Egyre nő a hagyományos energiaforrások kitermelésének költsége, mert egyre mélyebbről, vagy más okból nehéz körülmények között lehet csak új lelőhelyeket feltárni.
- Gyakori a fizetőképesség hiánya, az eladósodás olyan országokban, amelyek pedig import energiára lenne szükség.
- Már ma is törnek ki háborúk a források érdekében, illetve előfordul piaci zsarolás is. Elég csak a pár éve hazánkat is érintő polémiára utalni a gázellátással kapcsolatban.
- A nukleáris energia a műszaki és a politikai kockázatok (pl. terror-veszély) miatt nem bővíthető tetszés szerinti irányban. Emellett megoldandó a nukleáris szennyezés is.
- A hagyományos energiaforrások sokféle anyaggal szennyezik a környezetet, amelyek egy része minden bizonnyal elsődleges okozója a globális klímaváltozásnak.

Végül, nézzük, hogy miként kapcsolódnak az ENSZ 2015-re kitűzött Millenniumi Fejlesztési Céljai (*MDG*, 2000) a klímaváltozáshoz. E célokat az *1. táblázatban* foglaltuk össze. E nyolc fő- és 18 rész-cél (R) megismertetése a tanulókkal önmagában is javasolható, hiszen a célok plasztikussá teszik a diákok számára a világ egy részén látható elmaradás mibenlétét.

Legalább hat rész-cél esetében pedig egyértelmű a kapcsolat a klímaváltozással. Az éhségtől szenvedő emberek számának csökkentése (R2) és a malária terjedésének visszafordítása (R8) önmagában is nehéz, de sajnos a klímaváltozás mindkettőt korlátozza. A fenntartható fejlődés alapelveinek törvénybe iktatása (R9) segíthet

a világ egészében korlátozni a kibocsátást, noha sok fejlődő országban a közvetlenebb degradációt kell megállítani. A megbízható ivóvízhez jutás (R10) esélyeit a globális klímaváltozás sokfelé nemcsak a csapadék csökkenésével, de a melegedés miatt a párolgás növekedésével is rontja. A nyomornegyedekben lakók számának csökkentését (R11) sem segíti a változás, hiszen például a tengerszint emelkedése egyes becslések szerint további százmilliókat kényszerít majd lakóhelyük elhagyására. Végül, ugyanez a folyamat dominálja a szigetállamok sajátos körülményeit is (R14).

1. táblázat: Az ENSZ 2015-re kitűzött Millenniumi Fejlesztési Céljai (MDG, 2000)

1. Cél: Megszüntetni a nyomort
Részcél 1: 1990 és 2015 között felére csökkenteni a napi egy dollárnál kevesebbet kereső emberek számát.
Részcél 2: 1990 és 2015 között felére csökkenteni az éhségtől szenvedő emberek számát.
2. Cél: Általánossá tenni az általános iskolai oktatást
Részcél 3: 2015-re biztosítani azt, hogy a Világ bármely fiú és leánygyermek be tudja fejezni az általános iskolát.
3. Cél: Elősegíteni a nők egyenjogúságát
Részcél 4: Az általános- és a középiskolai oktatásban lehetőleg 2005-re, az oktatás valamennyi szintjén pedig 2015-re meg kell szüntetni a nemek közötti különbségeket.
4. Cél: Csökkenteni a gyermekhalandóságot
Részcél 5: 1990 és 2015 között kétharmadával csökkenteni az öt év alatti gyermekek halálozását.
5. Cél: Javítani a szülő nők egészségét
Részcél 6: 1990 és 2015 között háromnegyedével csökkenteni a szülő anyák halálozását.
6. Cél: Visszaszorítani a HIV/AIDS-t, a maláriát és más fertőző betegségeket
Részcél 7: 2015-re megállítani és azt követően visszafordítani a HIV/AIDS terjedését.
Részcél 8: 2015-re megállítani és azt követően visszafordítani a malária és más fertőző betegségek előfordulását.
7. Cél: Biztosítani a környezet fenntarthatóságát
Részcél 9: Beintegrálni a fenntartható fejlődés alapelveit az egyes országok politikájába és programjaiba, visszafordítani a környezeti erőforrások pusztulását.
Részcél 10: 2015-re a felére csökkenteni a megbízható ivóvízhez és alapvető higiéniai ellátáshoz nem jutó emberek arányát.
Részcél 11: 2020-ra jelentős javulást elérni legalább százmillió nyomornegyedben lakó ember számára.

8. Cél: Globális partneri viszonyt kiépíteni a fejlődés érdekében

Részcél 12: Továbbfejleszteni egy nyitott, szabályokon alapuló, előrejelezhető, megkülönböztetésektől mentes kereskedelmi és pénzügyi rendszert (beleértve a jóhiszemű kormányzás, a fejlesztés és a szegénység visszaszorítása iránti nemzeti és nemzetközi szintű elkötelezettséget).

Részcél 13: Tekintettel lenni a legkevésbé fejlett országok sajátos igényeire. Ez magában foglalja az illeték- és profit-mentes export-lehetőség biztosítását, fokozott adóssághelyesítést az erősen eladósodott szegény országoknak, a kétoldalú tartozás semmisnek tekintését és további galáns fejlesztési segítségek nyújtását azon országoknak, amelyek elkötelezettek a szegénység csökkentése iránt.

Részcél 14: Odafigyelni a csak szárazföldekkel övezett- és a szigeteken élő fejlődő államok sajátos igényeire.

Részcél 15: Nemzeti és nemzetközi intézkedések keretében átfogó jelleggel foglalkozni a fejlődő országok adósságproblémáival annak érdekében, hogy az adósságfizetés hosszútávon biztosítható legyen.

Rész-cél 16: A fejlődő országokkal együttműködésben tisztességes és értelmes munkát biztosítani a fiatal munkavállalóknak.

Rész-cél 17: A gyógyszergyárakkal együttműködésben biztosítani a hozzáférést a megengedhető drogokhoz.

Rész-cél 18: A magánszektorral együttműködve elérhetővé tenni az új technológiák, elsősorban az infokommunikációs technológiák előnyeit.

Oktatás és nevelés a klímaváltozás segítségével

E fejezetben olyan lehetőségekre mutatunk példát, amikor a klímaváltozás iránti érdeklődést használjuk fel más tárgyak oktatásában, és további nevelési feladatokat segíthetünk ezáltal.

Földrajtanítás a klímaváltozáshoz kapcsolódva

Elsőként a klímaváltozáshoz legközelebb álló tárgy, a földrajz lehetőségeit foglaljuk össze a 2. táblázatban. Ennek oszlopaiban rendre a bemutatandó jelenség szerepel, majd az azt átfogó tágabb földrajzi fejezet. Ezt követi annak jelzése, hogy a kérdéses jelenség miért fontos, végül pedig az, hogy miként kapcsolódik a klímaváltozáshoz. Gyakorlatilag a földrajz minden ágában találhatunk az éghajlatváltozáshoz kapcsolódó témaköröket. Megjegyezzük továbbá, hogy a medencehatást is tárgyalhatjuk a klímaváltozáshoz kapcsolódva (*Pajtókné, 2010*).

2. táblázat: Példák a klímaváltozáshoz kapcsolható földrajzi folyamatokra és jelenségekre. (Pajtók-Tari et al., 2011)

<i>Jelenség/ törvényszerűség</i>	<i>Tágabb témakör</i>	<i>A kiemelés fontossága</i>	<i>Éghajlati kapcsolódás</i>
A felszín anyaga változik	<i>geológia</i>	Közetek aprózódása	Extrém időjárási jelenségek, szélsőségek fokozódása.
A felszín átalakul, az átalakulás mértéke gyorsul	<i>geomorfológia</i>	A külső erők (víz, szél, hőmérséklet-változás) felszínformáló munkája	Extrém időjárási jelenségek, szélsőségek fokozódása.
Talajerózió Zonális és azonális talajok területi átalakulása	<i>talajföldrajz</i>	Talajpusztulás Áradások okozta talajmódosulás (öntéstalajok területi gyarapodása)	Intenzív esőzések gyakorisága fokozódik.
Növény-övek eltolódása; egyedek kipusztulása, új egyedek megjelenése	<i>biogeográfia</i>	Az élővilág megőrzése	Éghajlati övek eltolódása.
Az ökoszisztéma egyensúlyának felborulása; A Világtenger térfogatának növekedése;	<i>hidrogeográfia</i>	A Világtenger melegedése, térfogat-növekedés. Jégtakarók, gleccserek olvadása; A tengerszint emelkedése.	Globális melegedés Intenzív esőzések gyakorisága fokozódik.
Az atmoszféra kémiai össze-tételének megváltozása Az ózonréteg károsodása Üvegházhatás fokozódása Extraterresztikus sugárzás	<i>klimatológia</i>	A légkör CO ₂ - és más káros anyag tartalmának növekedése; A troposzféra melegedése. A bioszféra és az emberiség veszélyeztetettsége.	Globális felmelegedés.
Népességvándorlás (Migráció)	<i>népesség- földrajz</i>	A népesség átrendeződése, bizonyos területek elnéptelenedése, korábban lakatlan területek esetleges benépesülése.	Éghajlati övek eltolódása, elsivatagosodás, tengerparti területek víz alá kerülése.

<i>Jelenség/ törvényszerűség</i>	<i>Tágabb témakör</i>	<i>A kiemelés fontossága</i>	<i>Éghajlati kapcsolódás</i>
Települések átalakulása	<i>település- földrajz</i>	Települések megszűnése, újak létrejötte.	Mint fentebb
Költségvetési tényezők változása	<i>gazdasági földrajz</i>	Hatások elleni védekezés és válaszdadás költségeinek emelkedése .	Mint fentebb
Út- és vasúthálózat, vízi közlekedés útvonalainak módosulása	<i>közlekedés- földrajz</i>	Tavak, folyók kiszáradása, újak keletkezése, Közutak, vasutak építése.	Mint fentebb
Táplálék és ivóvízhiány	<i>társadalom- földrajz</i>	Elszegényedés, éhezés, ivóvízhiány, járványok kialakulása.	Mint fentebb
Klimatológiai és éghajlati feltételek megváltozása Extrém időjárási jelenségek gyakoriságának fokozódása Új kártevők megjelenése	<i>mezőgazdasági földrajz</i>	Új, szélsőséges időjárást tűrő fajok, haszonnövények nemesítése. Növény- és állatfajok alkalmazkodása. Védekezés szervezése.	Mint fentebb

Példák más természettudományos tárgyak oktatására

A földrajzhoz hasonlóan, más természettudományokban is bőven találunk lehetőséget arra, hogy az illető tárgyak fontos és érdekes jelenségeit kiemeljük, akár csoportba kötve mutassuk be, mint amik kapcsolódnak a klímaváltozáshoz. Vagy, s ezt sugallják a tantervek, egy-egy ilyen jelenséghez érkezve, utalhatunk azok éghajlati kapcsolataira. Természetesen, a diákokat érdeklő, más jelenségekre is érdemes utalnunk. (Ütőné et al., 2011).

A természettudományok oktatását közvetlenül a klímaváltozás is motiválhatja. Két példa erre a fizika és a kémia lehetőségeinek gyűjteménye a 3. és a 4. táblázatban.

3. táblázat: Példák a klímaváltozáshoz kapcsolható fizikai folyamatokra és jelenségekre. (Pajtók-Tari et al., 2011)

<i>jelenség/ törvényszerűség</i>	<i>tágabb témakör</i>	<i>a kiemelés fontossága</i>	<i>éghajlati kapcsolódás</i>
Olvasás, fagyás	Halmazállapot- változások	Sarki jégsapkák olvadása, tengerszint emelkedés	Globális felmelegedés
Hőmérséklet és hőmérsékletváltozás	Termikus kölcsonhatás	Elsivatagosodás	Éghajlati változások

<i>jelenség/ törvényszerűség</i>	<i>tágabb témakör</i>	<i>a kiemelés fontossága</i>	<i>éghajlati kapcsolódás</i>
Napsugárzás	A fény kölcsönhatása az anyaggal	Ultraibolya sugárzás hatása az élő szervezetekre	Napszaki változások az éghajlati övezetekben
Földi légkör abszorpciója a különböző hullámhosszú sugárzásokra	Elektromágneses sugárzások	Üvegházhatás	Globális felmelegedés
A légkör széndioxid szennyezése	Az égés	Üvegházhatás	Globális felmelegedés
A víz rendellenes viselkedése	Hőjelenségek: hőtágulás	Víziállatok klímaváltozással bekövetkező élettér megváltozása	Égővi eltolódások a klímaváltozások során
Áramlások légkörben, óceánokban	Hőjelenségek: hőáramlás	Áramlatok klímastabilizáló hatása	A légkörben, vizekben létrejövő (meglévő) áramlatok helyi klímaalakító szerepe
A Föld forgása, keringése	Forgómozgás, körmozgás	A Föld perdületének (impulzusmomentumának) állandósága	Évszakok váltakozása
Úrfelvételek	Meteorológiai műholdak	Klímaváltozás folyamatos követése	Változó klímazónák
Napsugárzás eredete (H, He)	Atomfizika	Klímaváltozást meghatározó tényező	A Földre érkező sugárzás hatásmechanizmusa
Természetes radioaktivitás	Elektromágneses sugárzások	Radioaktív sugárzások	Föld belsejének melege és a radioaktivitás kapcsolata

4. táblázat: Példák a klímaváltozáshoz kapcsolható kémiai folyamatokra és jelenségekre. (Pajtók-Tari et al., 2011)

<i>jelenség/ törvényszerűség</i>	<i>tágabb témakör</i>	<i>a kiemelés fontossága</i>	<i>éghajlati kapcsolódás</i>
A levegő összetétele	Környezetünk anyagai/ Szervetlen kémia	Életterünk megismerése	Üvegház-gázok, hatásuk
fotokémiai reakciók	Szervetlen kémia (oxigén)	A légkörben lejátszódó folyamatok	ózonképződés és bomlás
Légszennyező szilárd anyagok	Környezetünk anyagai	környezet-szennyezés	Szállópor, száraz, nedves ülepedés hatása a környezetre Ózon-bontás
Légszennyező gázok	Környezetünk anyagai	környezet-szennyezés	száraz, nedves kiülepedés élő környezetre gyakorolt hatása Ózon-bontás
Elemek körforgása	Környezeti kémia	A megújuló környezet	Csapadékvíz-minőség Talajerő-pótlás

Ismerkedés az időjárási szélsőségekkel

Az éghajlatváltozással gyakran párba állítjuk az időjárási szélsőségek alakulását. Bár ez nem annyira egyértelmű (bizonyos fajtákra igaz, másokra nem, még több szélsőség-fajtára nem egyértelmű), fontos nevelési cél, hogy diákjaink tisztában legyenek az őket körülvevő élő és élettelen környezet valós veszélyeivel, és tájékozottak legyenek az ilyen események előfordulása idején követendő-, illetve kerülendő magatartásról. Ez azért is fontos, mert ezek a kockázatok gyakran később alakultak ki (később tudatosultak a társadalomban) mint ahogy az előző generációk iskolába jártak. Gyakorta halljuk, hogy egy-egy katasztrófa idején egy-egy gyerek hívta fel a figyelmet a tennivalókra (függetlenül attól, hogy hittek-e neki a felnőttek).

A légkörben az időjárási katasztrófák mindegyike valamilyen mozgó légköri objektumhoz kapcsolódik. Ezek lehetnek több ezer kilométeresek, mint a mérsékeltövi ciklonok és az anticiklonok (ezekről még tanulunk az iskolában), pár száz kilométeresek, mint a hideg- és melegfrontok és a kezdődő trópusi ciklonok (még ezekről is), de ugyanígy néhány kilométeresek, sőt ennél is kisebbek (pl. a tornádók, amikre már általában nem jut idő a földrajz órákon).

Maguk az objektumok még nem veszélyforrások, ám hordozhatnak olyan, a légkör állapotával kapcsolatos kockázatokat, mint (csökkenő tér-idő léptékben) az aszály, a tartósan erős fagyok, a hóhullámok, a késő tavaszi (kora őszi) fagyok, a konvektív szélerősödés, a tartós esőzés, a hirtelen hóolvadás, az áradás, a heves csapadékhullás, a jégeső, stb.

A legtöbb jelenség előrejelzésére legalább pár óra időelőnnyel ma már megbízható, azonban a károk közvetlen elhárítására csekély a lehetőség. Világszerte a jégeső-elhárítás, a felhő-oszlatás és csapadékkeltés terén beszélhetünk hosszabb-rövidebb ideig sikeres operatív kipróbálásról. A jégeső-elhárítás például jelenleg is folyik Magyarországon.

A természeti katasztrófák mintegy 90%-a egy adott időszakban meteorológiai eredetű volt! Csak a vulkánkitörések és a földrengések nincsenek kapcsolatban az időjárással. Hiszen, még az árvizek előidézője is valamilyen hosszabban kumulálódó eltérés a csapadékban vagy a hirtelen hóolvadás a magas hegységekben.

A meteorológiai szélsőségek nemcsak önmagukban jelentenek kockázatot, hanem olyankor is, amikor más eredetű katasztrófa-helyzet fenyeget. Sőt, ilyenkor az átlagos állapot előrejelzése is meghatározó jelentőségű lehet. Például, ipari szennyeződés levegőbe kerülésekor, vagy a nyári fotokémiai vagy téli, hagyományos szmog-helyzeteknél a szél iránya, sebessége, a légrétegződés stabil (a vertikális elkeveredést gátló) volta fokozza veszélyt. Még nyilvánvalóbb, hogy árvízi veszélyeztetettségénél akár a végleges vízállást, akár a védelmi munka körülményeit befolyásoló tényezőként a csapadékhullás illetve a napos idő (fokozott párolgás, könnyebb védekezés) is szerepet játszik.

Elővigyázatossági intézkedések. A lehetséges intézkedések jogi háttérét az 1996. évi XXXVII. Törvény („a polgári védelemről”) és az 1999. évi LXXIV. Törvény („a katasztrófák elleni védekezés irányításáról, szervezetéről és a veszélyes anyagokkal kapcsolatos súlyos balesetek elleni védekezésről”) szolgáltatja. Mivel azonban mindkettő eléggé régi, s azóta számos újabb felismerés született, amelyek beépítése a szerző tudomása szerint is folyamatban van, ehelyütt inkább a zürichi Szövetségi Műszaki Főiskola „Természeti Kockázatok Kezelése” című, ott egyenesen mesteri szinten megkezdett képzéséből (ETH, 2009) válogattuk.

A természeti csapások kockázatát csökkentő intézkedések többek között az alábbiak lehetnek: Folyószabályozás az árvizek mérséklése érdekében, A kikötők és hidak megerősítése, Lejtőszög módosítás, víz-vezető árkok, -terelők, Fokozott erdősítés a talajmegkötés, a lefolyás lassítása, a földcsuszamlási kockázat mérséklése és a szélerózió mérséklése érdekében.

A fenti gondolatokat jó lenne viszontlátni minél több földrajzkönyvben. Néhány esetben (pl. *Arday et al.*, 2003, 2004; *Probáld és Útőné Visi*, 2010) legalább az időjárás mint veszélyforrás szerepel. Néhány gyakorló feladat példája látható erről a FÖLDRAJZ nEtSZKÖZKÉSZLET internetes tudástárban is (*Pajtókné Tari*, 2006, 2008)

Energia-takarékosságra nevelés

A klímaváltozás témakörében tartott előadásaim slágere az ún. Kaya egyenlet (Ehrlich és Holdren, 1971), amely szerint a Világ széndioxid kibocsátása négy tényező szorzataként áll elő. E négy tényező a világ népessége (*népesség: fő*), az egy főre jutó nemzeti össztermék (*GDP/népesség: USD/fő*), az egységnyi termék előállításához szükséges energia (*TPES/GDP: MWh/USD*), más néven „energia-hatékonyság” és az egységnyi energia előállításához szükséges széndioxid (*CO₂/TPES: Gt/MWh*), a „karbon-intenzitás”.

Az utóbbi két tényező az 1970-es évek óta fokozatosan javul, azaz csökken a javak energiaigénye (nő az energiahatékonyság) és a karbon-intenzitása. E két hatás együtt 2005-re 40 százalékkal csökkentette a kibocsátás harmadik és negyedik tényezőjének a szorzatát.

Csakhogy, ezzel egy időben a Föld népessége és a megtermelt jövedelem (egyenetlen eloszlásban) ennél gyorsabban nőtt. A népesség 75%-kal, az egy főre eső össztermék pedig 80%-kal nőtt. A négy tényező együttes hatására a CO₂-kibocsátás 35 év alatt megduplázódott.

Ezt a nagyon erős növekedési ütemet kell valahogyan megállítani! Vegyük sorra, hogy a szorzat négy tényezőjében milyenek a kibocsátás-csökkentés kilátásai.

A népesség számának alakulásával kapcsolatban nem lehetnek illúzióink, az továbbra is erősen növekedni fog. Ha nem így lenne, az igen nagy problémára utalna, pl. járványszerű fertőző betegségekre, tömegeket érintő éhínségre, vagy kiterjedt háborúkra. Talán arra van esély, hogy a növekedés üteme valamelyest csökkenjen.

Ugyancsak nem kívánatos az egy főre jutó össztermék csökkenése, habár ez számszaki értelemben mintegy „magától” is végbemehet. Hiszen a népesség a szegényebb országokban növekszik erőteljesen. Tehát, ha a világ népességének növekedési üteme meghaladja a bruttó össztermék növekedési ütemét, akkor a szorzat második tényezője csökken.

Igazi mérséklési lehetőség a harmadik és a negyedik tényező adhat. Kedvező változás, hogy egységnyi terméket egyre kevesebb energiával tudnánk előállítani. E stabil tendencia a 80-as évektől gyorsuló ütemű, egyaránt tartalmazva a termelés és a fogyasztás takarékoságát.

A másik lehetőség, ha a felhasznált energia kevesebb CO₂-kibocsátással jár. Ebben a körben a lehetőségek három csoportját különböztetjük meg:

- a) A fosszilis alapú energiák kategóriáján belüli csökkentés, mivel a földgázból ugyanannyi energiát kevesebb CO₂-felszabadulás mellett meg lehet termelni, mint kőolajból, még inkább, mint szénből.
- b) A megújuló energiák preferálása.
- c) A kibocsátott szén-dioxid számottevő hányadának kivonása a légkörből.

Bolygónk klímájának eltolásáért a gazdálkodó szervezetek mellett bizony mi magunk is felelősek vagyunk. A kibocsátás 30-40%-át az otthonainkban és a közlekedés során mi magunk okozzuk. Az 5. táblázatban megmutatjuk, hogy milyen lehetőségeink vannak az energiatakarékosságra. Az élet sok más gondja mellett immár erre is oda kell figyelniünk! Ugyanakkor, ezek a lépések azonnal, vagy egy beruházás megtérülése után pénzügyi nyereséget hoznak.

5. táblázat: Gyakorlati tanácsok az energiával való takarékoságra

Tekerje lejjebb a fűtést! Cserélje le szimpla üvegű ablakait dupla üvegű ablakokra! Rövid ideig szellőztessen, nehogy a meleg kiszökjön az ablakon! Hőszigetelje megfelelően otthonát! Programozza be a termosztátot! Kapcsolja ki a villanyt! Húzza ki a csatlakozóból a mobiltelefon-töltőt, ha már feltöltötte! Ne hagyja készenléti állapotban az elektromos készülékeket! Vegyen energiatakarékos égőket!	Használjon ventilátort a légkondicionáló helyett! Fedje le edényeit főzés közben! Zuhanyozzon fürdés helyett! Zárja el a csapot! Az üres üvegeket vigye vissza, a papírt, a műanyagot és a fémet gyűjtse, majd dobja a tározókba elkülönítve! Válasszon minél kevesebb csomagolóanyagba csomagolt terméket, és ha lehet, utántöltő termékeket! Vásároljon okosan!	Ha autóval jár munkába, próbálkozzon más alternatívákkal is! Kerékpározzon, gyalogoljon, vagy használja a tömegközlekedést! Kerülje a rövid autótutakat! Haladjon az üzemanyagot és nem az időt optimalizáló sebességgel! Ha teheti, az autóját mossa kézzel! Gondoskodjon a megfelelő kerék-nyomásról! Ne hagyja fenn autóján az üres tetőcsomagtartót! A repülés és a személyautó helyett is keressen más alternatívát!
--	---	---

A kulcskompetenciák fejlesztési lehetőségei

A NAT (2007) – Kerettantervek az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljaként előírják a kulcskompetenciák fejlesztését (Ütőné, 2009). A Nemzeti Alaptantervben megjelenő kulcskompetenciák alapját a *Recommendation...*, (2006) dokumentum képezi. Mind a kilenc kulcskompetenciához megadtunk lehetséges módokat arra, hogy a klímaváltozással kapcsolatos módokon fejlessze a tanár a kulcskompetenciákat. Így már a második olyan nevelési alkalmazásra derült fény, amelynek célja nem az eredeti-, azaz magának a klímaváltozásnak a megismerése, hanem egy vagy több más természetű nevelési cél (6. táblázat).

6. táblázat: Éghajlat, klímaváltozás az egyes kulcskompetenciák segítésére

<i>Kulcskompetencia</i>	<i>Milyen éghajlati kapcsolódással fejleszthető?</i>
Anyanyelvi kommunikáció	Az éghajlat, a hatások és a válaszadás új szavainak, kifejezésének a megtanulása.
Idegen nyelvi kommunikáció	A klímaváltozásról a világban is zajló éles viták megértése, mint motiváció.
Matematikai kompetencia	A klímaváltozás bonyolult számításainak és a jelenség fontosságának a megértése.
Természettudományos kompetencia	A klímaváltozás számtalan lehetőséget kínál a természettudományos kompetenciák fejlesztésére (ld. 2–3–4. táblázat)
Digitális kompetencia	Az Internet általános használatán, mint illusztráción túl, minden éghajlati modell számítás komputeren fut.
Hatékony önálló tanulás	Ha a klímaváltozás önálló tanulása kitűzhető célként, akkor erre a gazdag nyomtatott és internetes irodalom jó lehetőséget kínál.
Szociális és állampolgári kompetencia	Az időjárási katasztrófák idején tapasztalható összefogás az együttműködés hősies, jó példái.
Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia	A megújuló energiák használatát és az alacsony széndioxid felhasználását elősegítő iparágak a legjobb példák lehetnek a sikeres vállalkozásra.
Esztétika-művészeti tudatosság és kifejezőképeség	A természet maga kínálja az esztétikai érzék fejlesztését számos optikai jelenségen keresztül.

Epilógus

Közoktatásunk átalakulás előtt áll. Jó lenne a fenti lehetőségeket mindkét vonatkozásban beépíteni az oktatásba. A *Nemzeti Köznevelésről Szóló Törvény Konceptiója* (2011. augusztus 31-én elfogadott) azonban erre nem tartalmaz utalást. A koncepcióban az „éghajlat (klíma)” szó egyáltalán nem szerepel. A „környezet” – a szó természetföldrajzi értelmében – három helyen kerül említésre. Egyrészt az érettségi előfeltételeként szabandó 50 órás közösségi aktivitásnak az ilyen tevékenység is lehet a tartalma, másrészt, a nevelési terv tartalmi elemei között utolsó, „r”-edik helyen így szerepel: „egészségfejlesztési és környezeti nevelési elvek”. Végül, a pedagógusok minősítési szempontjainak egyike: „A fejlesztésekben való részvétel, új módszerek és szempontok (pl. környezettudatosság) alkalmazása, problémamegoldás.”

Kívánom mindnyájunknak, hogy a törvény végrehajtása során, például a NAT újragondolásakor, ennél egyértelműbb szerephez jussanak a környezet és a klíma-

változás kérdései. Ha ez megvalósul, akkor talán a fenti gondolatok is alkalmazásra találhatnak.

Irodalom

- Arday István, Rózsa Endre, Ütőné Visi Judit (2003, 2011): *Földrajz I.* Földrajz a középiskolák számára. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Arday István, Rózsa Endre, Ütőné Visi Judit (2004, 2011): *Földrajz II.* Földrajz a középiskolák számára. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Broecker, W. S. (1991): The great conveyor. *Oceanography*, Nr. 4., 79–89.
- Ehrlich, P. R., Holdren, J. P. (1971): Impact of Population Growth. *Science*, Nr. 171 (3977), 1212–4, 1217.
- ETH, 2009: Master of Advanced Studies in “Natural Hazards Management”
<http://www.ibk.ethz.ch/fa/haz/index> letöltve: 2009. okt. 22.
- Goodland, R., Daly, H. (1996): Environmental Sustainability: Universal and Non-negotiable. *Ecological Applications*, Vol. 4. Nr. 6. 1002–1017.
- IPCC (2007): *Climate Change (2007): The Physical Science Basis.* Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change, 2007 (Solomon, S., D. Qin, M. Manning, Z. Chen, M. Marquis, K. B. Averyt, M. Tignor, H. L. Miller, eds.) Cambridge University Press, Cambridge UK & New York NY, USA.
- Joint Science Academies’ Statement (2007): *Climate Change Adaptation and the Transition to a Low Carbon Society.* Magyarul: *Tudományos Akadémiák közös állásfoglalása: Alkalmazkodás a klímaváltozáshoz, átalakulás szénkímélő társadalommá. Magyar Tudomány*, 2008. évi 8. sz. 1141 o. <http://www.matud.iif.hu/08sze/11.html> letöltve: 2009. okt. 22.
- Közös Jövők (1988): *Közös Jövők. A Fenntartható Fejlődés Bizottsága Jelentése.* Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- MDG (2000): *Millenium Development Goals.* <http://www.un.org/millenniumgoals/> letöltve: 2011. okt. 11.
- NAT (2007): A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- Nemzeti Köznevelésről Szóló Törvény Konceptiója (2011): Nemzeti Erőforrás Minisztérium
- Pajtkókné Tari Ilona (2006): Földrajztanítás az információs társadalomban. nEtSZKÖZ-KÉSZLET – a földrajztanár elektronikus eszközkészlete. *Iskolakultúra*, 4. sz. 93–101.
- Pajtkókné Tari Ilona (2008): Digitális tudástárak földrajzi tartalmú oldalainak értékelése a földrajztanítás szemszögéből I. Learning Resource Exchange (LRE). *Földrajzi Közlemények*, 2008. 132. 1. 63–69.
- Pajtkókné Tari Ilona (2010): A medence-jelleg okozta éghajlati és vízrajzi sajátosságok alakulása globális klímaváltozási térképek alapján. In: Kertész Ádám és mtsai (szerk.): *4. Magyar Tájékológiai Konferencia* Kerekegyháza, 2010. május 13–15, 209–216.

- Pajtók-Tari Ilona, Vida József, Murányi Zoltán, Péntes-Kónya Erika, Mika János (2011): Moments of school subjects promoted by climate change. *ATEE* 35, Budapest. (in press)
- Probáld Ferenc, Ütőné Visi Judit (2010): *Földrajz 10. Regionális Földrajz*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Recommendation 2006: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)
- Schwartz, P., Randall, D. (2003): An Abrupt Climate Change Scenario and Its Implications for US National Security. <http://www.grist.org/pdf/AbruptClimateChange2003.pdf> letöltve: 2005. április 25.
- Ütő-Visi Judit, Pajtók-Tari Ilona, Kürti Livia (2011): *Climatic challenges educated for perspective teachers of geography* In: Proceedings of University of West Hungary Savaria Campus Natural Sciences. Szombathely 211–215.
- Ütőné Visi Judit (2009): *A földrajzoktatás tartalmi, szerkezeti átalakulása*, In: Pajtókné Tari Ilona (szerk.): *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis*, nova series tom XXXVI, sectio geographiae, Eger, 31–48.
- Wood, R. A., Vellinga, P., Thorpe, R. (2003): Global Warming and THC stability. *Phil. Trans Roy. Soc. A*, 361, 1961–1976.
- WWF, 2010: *Living Planet Report 2010*. Geneva.
http://wwf.panda.org/about_our_earth/all_publications/living_planet_report/ letöltve: 2011. szept. 11.

A TANÁRI KOMPETENCIASZINTEK KIDOLGOZÁSA, AZAZ A SZTENDERDEK KIDOLGOZÁSA

NYIKOS MÁRTA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának
hallgatója
nyikos.marti@freemail.hu

„*A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*” címet viselő kötet egy széleskörű, átfogó kutatás eredményeképpen jött létre. Az elkészült tanulmány nem csak a tanárképzés során elérendő sztenderdeket tartalmazza, hanem ezeket egy olyan rendszerbe kívánja illeszteni, amely támpontot adhat a pedagógusok szakmai fejlődéséhez és a remélhetőleg megvalósuló pedagógus-pályamodell egyes szintjein való előrelépéshez.

Napjainkban a kompetenciafogalom, a kompetencia alapú tanárképzés és az ehhez szorosan kötődő sztenderdek oly sokat emlegetett fogalmak, hogy pontos jelentésük, funkciójuk sokszor háttérbe szorulhat, mert már automatikusan használjuk őket. Ezért az elméleti tisztázás nélkülözhetetlen.

A tanári hivatás képesítési követelményeit kompetenciák formájában fogalmazzák meg. Ezek a kompetenciák – a leginkább elterjedt meghatározás szerint – a szakmai felkészültség összetevőit jelentik, magukba foglalják a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket. A képesítési követelményekkel szemben sokféle kívánalmat támaszthatunk, de ezek közül talán a leglényegesebb az, hogy *mérhető* legyenek (Falus, 2005). Ennek a feltételnek tesznek eleget a *sztenderdek*, amelyek a kompetenciák mérhető változatai. Hasonlóan a kompetencia fogalmához, a sztenderdek értelmezésére is sokféle definíció született. Ezek közül az egyik legismertebb a következő. Az angol Teacher Training Agency (TTA) meghatározása szerint: „*A sztenderdek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képzés megbízható, konzisztens odaítéléséhez függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képző intézményben szerzte tudását.*” (TTA, 1998, 1. o.)

Mindezek után és még a kötet ismertetése előtt sokunkban felmerülhet a kérdés, hogy tulajdonképpen mire is alkalmasak a sztenderdek a gyakorlatban? Segítségükkel egyfelől megvalósulhat az a célkitűzés, hogy tényleges, autentikus tanítási helyzetekben lehessen megragadni a tanárok, tanárjelöltek tudását, egy adott szituációban a döntéseit, gondolkodását. Mivel a sztenderdekben ötvözöten jelennek meg a szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani ismeretek, és ezáltal a tanári tevékenységben realizálódó képességeket írják le, a sztenderdek hasz-

nálata, teljesítése egy komplex ismeretrendszer feltételez (Falus, 2006). Ez utóbbi – véleményem szerint is – a sztenderdek egyik legnagyobb előnye, mert a tanárjelöltek esetében sokszor hiányzik az ismeretek integrált alkalmazása.

A sztenderdek kidolgozása a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 13. alprojektjének – „*Módszertani sztenderdek kidolgozása a pedagógusjelöltek pályaalakmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatások*” – keretében valósult meg. A projekt szakmai kivitelezésében több intézmény is részt vett, melyben a munkafolyamat zászlóshajója az egeri *Eszterházy Károly Főiskola* volt. E kötet létrehozása tehát nem egy szerző, hanem egy munkacsoport feladata volt.

A 2011 őszen bemutatott kötet három fejezetből és egy jelentős terjedelmű, a könyv második részét képező *Függelék*ből áll. Az *első fejezetben* a szerzők szakmai koncepciójával ismerkedhetünk meg. Ebben szó esik a sztenderdek kidolgozásáról; a tanári kompetenciák fejlődésének és a sztenderdek összefüggéseiről; az egyes tanári kompetenciaszintekről; a sztenderdek értékeléséről; a sztenderdek és a pedagógusképzés kapcsolatáról; továbbá a sztenderdek és a pedagógus-pályamodell lehetőségeiről, legvégül pedig a könyv használatához kapunk további információkat és hasznos tanácsokat.

„*A tanári kompetenciaszintek/sztenderdek kidolgozása*” címet viselő első rész olyan alapfogalmakat tisztáz, mint *tanári kompetencia, sztenderd, indikátor*. Nagyon tömören, közérthetően megfogalmazott és példákkal illusztrált gondolatmenet vezet el az olvasót az oly sokszor hallott és emlegetett tanári kompetencia fogalmától egészen a fejlettségi szintek eléréséig, illetve a tanári munka sztenderdek által történő értékeléséig. A továbbiakban arról olvasunk, hogy a sztenderdek tartalmi kidolgozásánál mire építettek a munkacsoport tagjai. A két legfontosabb dokumentum e szerint a tanárképzés képesítési és kimeneti követelményeit tartalmazó miniszteri rendelet [15/2006 (IV.3.)] valamint a 2006-ban az ELTE PPK-n megfogalmazott tanári kompetencialista. Mindemellett a munkához hozzájárultak különböző pedagóguskutatások eredményei, a nemzetközi tapasztalatok elemzése és nem utolsósorban a munkacsoport tagjainak több évtizedes szakmai tapasztalatai.

A második rész talán még az előzőekben megfogalmazottnál is világosabban ad választ arra a kérdésre, milyen célt is szolgál a sztenderdek kidolgozása: „*a sztenderdek a folyamatos szakmai fejlődés/fejlesztés során elérendő célokat fogalmazzák meg, s ezáltal segítik a tanárok egyéni szakmai fejlődési irányának meghatározását... A másik funkciójuk az, hogy a kompetenciák szintjeit... megállapíthatóvá tegyék, és ezzel hozzájárulhatnak a pedagógus-pályamodell kidolgozásához is.*” (7–8. o.)

A harmadik rész tárgyalja az egyes tanári kompetenciaszinteket és mutatja be azok fő jellemzőit. A szerzők a nyolc tanári kompetenciából kiindulva öt szintet állapítottak meg. Ezek a következők: 1. szint: a diplomás pedagógus, 2. szint: a véglegesített pedagógus, 3. szint: a tapasztalt pedagógus, 4. szint: a kiváló pedagógus, 5. szint: a mesterpedagógus. Fontos megemlítenünk, hogy felosztásuk alapján beik-

tattak/létrehozta ezen kívül egy ún. 0. szintet is, amely a gyakorlatra bocsátás feltétele. Saját tapasztalataim is alátámasztják ennek a szükségességét, hiszen előfordul, hogy egy tanárjelölt tanulmányai befejezése után sem áll még készen az iskolai gyakorlat megkezdésére.

A negyedik részben fejtik ki a szerzők, hogy a sztenderdek értékelésekor milyen célkitűzésekkel számolhatunk. Ezek közé tartozik a tanári kompetenciák fejlettségének megítélése, illetve a szakmai kompetenciák fejlődésének értékelése. Hangsúlyozzák, hogy az egész szakmai fejlődési folyamatban nagyon fontos szerepet játszik az, hogy a tanárok, tanárjelöltek a saját teljesítményükre folyamatosan visszajelzéseket kapjanak és ők maguk is tudjanak az elvégzett munkára reflektálni. A könyv írói kiemelik, hogy ez a kötet éppen ebben kíván segítséget nyújtani azáltal, hogy az önreflexiók, visszajelzések, értékelések szempontjainak összeállításához mutatnak be példákat.

Az első fejezet ötödik és hatodik részei a sztenderdek pedagógusképzésben betöltött szerepével és jelentőségével, valamint azok hosszútávú hatásával foglalkozik. A kidolgozott sztenderdek egyik legnagyobb szerepe talán nyilvánul meg, hogy – és ez jelen kötet legnagyobb érdeme is egyben – a tanárképzés kimeneti követelményeinek meghatározásakor már nem csak a kompetenciák tartalmi leírását ismerjük, hanem a kompetenciák további szintekre bontását.

Ebben a fejezetben még szó esik a sztenderdek másik fontos feladatáról, a pedagógus-pályamodellben betöltött szerepéről. Általuk a pedagógusok szakmai fejlődése, előmenetele sokkal könnyebben megítélhető, és az egyéni szakmai fejlesztési terv szükség szerint tervezhető, meghatározható. A szerzők kihangsúlyozzák, hogy nagyon fontos lenne az, hogy a pályamodellt ne tekintsék egyenlőnek a pedagógusok bérskálájával. Az előbbi ennél jóval többre hivatott. Remélhetőleg a pedagógustársadalom is elfogadja az ebben rejlő szakmai fejlődési lehetőségeket.

A kötet *második fejezete* az egyes tanári kompetenciák fejlődési folyamatát, a fejlődés szintjeit mutatja be. Itt a kompetenciák leírásának rövid változatát tekinthetjük át, úgy, hogy minden egyes kompetencia rövid tartalmi összefoglalása után az egyes szintekre (0–5. szint) vonatkoztatott elemeit olvashatjuk.

A *harmadik fejezet* „*A tanári teljesítmény sztenderd alapú értékelésének eszközei*” címet viseli. Ebben a részben konkrét eszközöket mutatnak be a szerzők a nyolc tanári kompetencia sztenderdjeinek értékelésére. Az itt szereplő értékelő eszközökkel segítséget kívánnak adni ahhoz, hogy meg lehessen ítélni az adott szinten elérendő sztenderdek meglétét. A szerzők kiemelik, hogy ezeket az eszközöket nem tekintik kizárólagosnak, csak mintegy támpontot, kiindulópontot szeretnének nyújtani további hasonló eszközök – akár pedagógusközösségek által történő – kidolgozásához és természetesen alkalmazásához. A projekt keretében lezajlott fejlesztési periódusban az első három szint (a gyakorlatra bocsátás feltétele, a diplomás tanár szintje és a véglegesített tanár szintje) kidolgozására került sor. Az értékelés alapvető kritériumait, azaz indikátorait és módszereit részletesen mutatják be a szerzők

és egy-egy, mind a nyolc kompetenciát felölelő szempontsort kínálnak a 0–1–2. szint sztenderdjeinek mérésére. Ezek az értékelőlapok használhatók a mentorok, vezetőtanárok által, illetve mintául szolgálnak az önértékeléshez és a tanulói reflexiókhoz.

A kötet második felét képező *Függelékben* találkozhat az olvasó a tanári kompetenciák részletes leírásával, természetesen az egyes szintekhez kapcsolódóan. A szerzők kiemelik és bemutatják az értékelés eszközei közül a tanári gyakorlat teljes dokumentációját tartalmazó portfóliót, hiszen ezt az értékelési folyamatban valamennyi kompetencia esetében, valamennyi szinten fel lehet használni. Végül a *Függelék* utolsó részében példákat találunk az egyes kompetenciák fejlődését támogató értékelőeszközökre.

Meg kell említenünk, hogy a hazai sztenderdek, illetve sztenderdrendszer és a pedagógus-pályamodell kidolgozása előtt sor került egy nemzetközi vizsgálatra, amely 10 ország tanárképzési rendszerét tárta fel. Ezeket a tapasztalatokat egy külön kötetben foglalták össze, mely a „*Tanári pályaalakmasság-kompetenciák-sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*” címmel jelent meg.

A fent bemutatott kötetet minden bizonnyal haszonnal forgathatják mindazok, akik a tanárképzés valamely területén érintettek, mint a tanárjelölt hallgatók, gyakorló pedagógusok és a képzésben résztvevő oktatók. A szerzők szándéka szerint a későbbiekben sor kerülne a további három szint – tapasztalt tanár, kiváló tanár, mester tanár – részletes feltárására és az értékelés módjainak kidolgozására, valamint az egész rendszer gyakorlatban történő kipróbálására. Remélhetőleg megvalósul ennek az eredményes kutató-fejlesztő munkának a folytatása.

|| Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 184 oldal.

Irodalom

- A tanárképzés képesítési követelményei ELTE PPK, 2006. (kézirat)
- Falus Iván (2005): *Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. Pedagógusképzés*, 1. sz. 1–16.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2011, szerk.): *Tanári pályaalakmasság-kompetenciák-sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- TTA (1998): *National Standards for Qualified Teacher Status*, Teacher Training Agency, London.

FELELŐSSÉG A JÖVŐÉRT – A KÖRNYEZETTUDATOSSÁG EGY MEGVALÓSULÓ ÁLOM?

RÉTHY ENDRÉNÉ

a Kodolányi János Főiskola Neveléstudományi Tanszék
főiskolai tanára
rethy@ludens.elte.hu

Kováts-Németh Mária „Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig” című könyvét a jövőért vállalt felelősség hatja át. A kiadvány, mint ahogy a címe is tükrözi, nagy ívű munka. Felöleli nagyszámú és jól szelektált forrásra támaszkodva a téma problémátörténetét, a fogalmak, trendek változását. A szerző 19. század civilizációs ártalmaira adott ökológiai és pedagógiai válaszokból, törekvésekből kiindulva jut el napjaink fenntartható fejlődésének a pedagógiát is érintő kihívásaihoz. Elkészült munkája elsősorban nagyfokú szakértelmét és a téma iránti elkötelezettségét tükrözi. *Kováts-Németh Mária* ugyanis évtizedek óta fejt ki magas színvonalú nevelő-oktató tevékenységét részben a felsőoktatásban, részben az oktatásszervezés területén, s néhány éve a Nyugat-magyarországi Egyetem Doktori Iskolájában. Mindemellett mentora a ravaszdi erdei iskolának is. Legfőképpen azonban szószólója a fenntartható fejlődés pedagógiájának.

A hét fejezet köré rendeződő ismeretanyag rendkívül gazdag, egymásra épülő interdiszciplináris megközelítést tükröző. Különösen jelentős a pedagógiai vonatkozások árnyalt, szakszerű bemutatása. Az első felismerésektől, a civilizációs ártalmakra adott pedagógiai válaszokból eredeztetett, majd a 20. század globális problémáira fókuszáló, végül napjaink fenntartható fejlődés kérdése köré kiteljesedő felelősség hatja át az egész munkát. A külföldi iskolapéldáktól a hazai iskolamodellekig bezárólag rengeteg új törekvés, próbálkozás, kísérlet történt az oktatás megújítására, s ezen belül a környezetvédelem fontos nevelési feladatainak előtérbe kerülése tekintetében. Ennek a folyamatnak a bemutatása rendkívül jelentős része a kötetnek.

Találkozhatunk a könyvben számos hazai és nemzetközileg elismert tudós állásfoglalásával, akik valamennyien jó korán felismerték a környezeti ártalmak veszélyeit. Említésre kerül a túlnépesedés, a gazdasági növekedés, az energiaforrások kimerítése, a civilizációs ártalmak, mint környezetkárosító faktorok. Olvashatunk jelentős nemzetközi egyezményekről, konferenciákról, melyek a környezet védelme céljából szerveződtek. Közülük talán az egyik legfontosabb az ENSZ égisze alatt szerveződő Fenntartható Fejlődés Világkonferencia 2002-ben, illetve az erre építkező „A fenntarthatóságra nevelés ENSZ EGB stratégiája” című konferencia 2005-ben.

A társadalmak tudatos klíma,- levegőtisztaság- és a természet védelmére irányuló konferenciák, egyezmények bemutatása is rendkívül fontos és plasztikusan megszerkesztett, szép összefoglaló táblázatokkal illusztrált részei a könyvnek.

Számunkra a legkiemelkedőbb fejezetek a pedagógiát érintő kérdések taglalásaként jelentkeztek. A hazánkat és egyáltalán a világot ért természeti katasztrófák drámai sora újfajta létmódot, megváltozott természetszemléletet tesz feltétlen szükségessé. E bonyolult helyzetben egyetlen erőforrás a jobb és több oktatás lehet, azaz a minőség biztosítása az elméleti és a gyakorlati képzésben, hangsúlyozza jogosan a szerző. Az értékközvetítés és minőségképzés, mint kiemelt pedagógiai feladat határozottan fogalmazódik meg a szerző koncepciójában. A környezettudatos nevelés szerepe a személyiség formálásában, fejlesztésében rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulók gondolkodásában pedagógiai segítséggel azt a kognitív váltást teszi lehetővé, mely tudatosítja a környezetet kímélő, környezetvédő, felelős magatartás szükségességét. Fontos kiemelni a környezeti nevelés egymásra épülő szintereit, ahonnan talán tudatosan is kimaradt a család, annak diszfunkciós működése okán az iskolára háruló feladatok megsokszorozódnak, s megnő a felelősség is e tekintetben. Bemutatja a munka többek között a magyarországi 22 ökoiskola hálózatának tevékenységét, valamint szerepét a környezettudatos magatartás kialakításában. A környezeti nevelés kitüntetett terepe a 80-as évek végén újraszerveződő Erdei iskola, melynek bemutatása sokoldalú, árnyalt, s ami a legfontosabb, gyakorlatorientált is egyben. Az erdőpedagógiai projektek moduljainak ismertetése minta, modell lehet a „jövő” iskolája számára. Elméleti koncepciója az a „harmóniaelmélet”, mely magában foglalja a testi-lelki egészség mellett a viselkedés- és környezetkultúrát. A gyakorlati kivitelezéshez a jó gyakorlat minőségéről is olvashatunk. A fenntarthatóság pedagógiája, a környezetpedagógia, mely a konstruktív életvezetés, a felelős magatartás interiorizálását szolgálja. Kialakításához a szerző átgondolt módon vázolja fel azt a tanulási folyamatot, mely elsősorban a projektoktatáson keresztül biztosítja az önszabályozott, motivált tanulást, az aktív, környezettudatos magatartás kialakulását a tanulóknál. A környezettudatosság magába foglalja az ökológiai tudást, a környezeti értékek ismeretét, a cselekvési hajlandóságot, konkrét cselekvést a környezet érdekében. A felelős magatartás kialakításához mindenekelőtt felelősségtudat, önállóság, döntésképeség, szabadság szükséges, melyhez önkorlátozás, szabályok, normák betartani tudása, mértéktartás, segítőkészség, kompetencia kell hogy társuljon. Kitér az író a sajátos és hatékony tevékenységformák, tanulásszervezési eljárások, módszerek és eszközök ismertetésére. Ezzel a kötet nagyon fontos mondanivalója, célja nem csupán elméleti kifejtésen keresztül valósul meg, hanem nagyon erős oldala a gyakorlatorientált megközelítés is.

A műben kifejtett kérdések szakirodalmi háttere rendkívül gazdag, jól szelektált és strukturált. Az irodalomjegyzék ily módon figyelemre méltó, s egyben a további tájékozódás lehetőségét is hatékonyan szolgálhatja. E hiánypótló szakkönyv a jövő nemzedék természettudatos nevelődését úttörő módon segítheti azáltal, hogy

az elmélet, azaz a környezettudomány és a neveléstudomány integrálásával és a belőle következő tudatos gyakorlat között felépíti a szükséges hidat. Így válik a munka a pedagógiai gyakorlatot orientáló, korszerű módszerekkel segítő, jól szemléltetett példaértékű fogódzónak is egyben.

A kötet tele van a megértést és nem csupán az illusztrálást szolgáló gondosan elkészített, szerkesztett ábrákkal, táblázatokkal. Minden fejezet végén összefoglalás található. Hasznos a kötet végén szereplő Fogalomtár, mely alapos és körültekintő módon magyarázza meg a legfontosabb fogalmakat. Szükséges kiemelni a könyv esztétikai megjelenését is. Gyönyörű és méltó nyomdai produktumot vehet kezébe az olvasó. A keményfedelű, esztétikus borító szinte hívogató módon kínálja a belső tartalmat. Az egyes fejezeteket bevezető gondosan kiválasztott idézetek mívesek. Könyvészeti szempontból is kiemelkedő produktumról van tehát szó.

A könyv jelentős szerepet tölthet be a magyar pedagógiai szakirodalomban. Hatékonyan használható fel a mind a felsőoktatásban, mind pedig a szakmai továbbképzéseken. Jól forgatható és olvasásra ajánlható minden leendő pedagógus és már a gyakorlatban működő tanár, tanító, valamint olyan, a téma iránt érdeklődő, a környezetet féltő, s azért tenni is akaró személy számára. Kívánatosnak találnám a könyv határon túli terjesztését is, hiszen globalizálódó világunkban a környezettudatos magatartás mindenki számára kötelező kellene hogy legyen!

|| Kováts-Németh Mária (2010): Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig.
Comenius Kft. Pécs, 350 oldal.

EURÓPAI ÉS EURÓPÁN TÚLI HORIZONTOK – EZÚTTAL A MENTORKÉPZÉSRŐL

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi docense
trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Lassan hozzá kell szoknunk, hogy nem cellulóz és festék illatú köteteket lapozgatunk, hanem kékes fényű képernyőnkéről olvassuk az információkat. A fiatalabb nemzedék bizonyára már ebben a közegben otthonos, képviselőinek – így leendő és pályakezdő növendékeinknek ez az olvasásmód a természetes, vélhetően megtalálják azokat az „illatokat” és a mi jó öreg, lapozásainknak megfelelő kellemes szer-tartásokat ebben az olvasási „üzemmódban”. Így van ez rendjén. Akkor is, ha az iskolák közelében élő nemzedékek különbözősége sosem volt ekkora mint most. E kapcsolatoknak is, meg amazoknak is megvan a maga kultúrája.

Megelőlegezzük már itt, e szándékosan kissé szubjektívre „vett” recenzió elején *Győri János* kollégánk tanulmányából a már-már kulturális antropológiai leírás. A „jelenet” ezúttal nem a kopó-újraépülő erzsébetvárosi Kazinczy utcából való, hanem kicsit messzebből, a szerzőnek oly kedves, megannyi fontos tudósításából ismert Távolság-Keletről, Japánból: „Minden olyan iskolában, amelyben legalább egy kezdő tanár kezdi meg a munkáját, az igazgatónak ki kell neveznie egy – szükség esetén természetesen több – mentortanárt. A mentortanároknak a tapasztalt tanárok köréből kell kikerülniük, ami mögött az az elgondolás húzódik meg, hogy a tapasztalati tudás (tacit knowledge) átadásának a kulcsa az, hogy a mentoráló tanár valóban széles tapasztalatokkal rendelkező, szilárd gyakorlati tudású személy legyen. Ez konkrétan azt jelenti, hogy mentortanárrá általában legalább 20 éves tanítási tapasztalattal rendelkező, gyakran már éppen a nyugdíjas éveik előtt álló tanárok lesznek, illetve egyáltalán nem ritkán a nyugdíjuktól külön erre a munkára visszahívott pedagógusok. Ennek következtében a pedagógusi mentorálás japán modelljében tipikusan valóban még egészen fiatal pedagógusújoncok kerülnek össze pályájuk végén járó, idős szakemberekkel. Mindamellet e jellegzetesség értelmezésekor – amelynek során tipikus nyugati megfontolások alapján olyan következtetésekre juthatnánk, mint például az, hogy a mentor és mentorált közötti feltűnően nagy életkori távolság a kommunikációt, egymás megértését nehezítő tényező is lehet – természetesen figyelembe veendő az a tény, hogy Japán az úgynevezett gerontokrácia típusú társadalmak mintapéldája, vagyis hogy ebben a társadalomban a munkahelyi előrelépésnek, a társadalmi presztízs elnyerésének egyébként is valóban

döntő tényezője az életkor. Ami esetünkben azt jelenti, hogy bár a mentor és a mentorált tanár munkajogi viszonyaikat tekintve paritásos viszonyban állnak egymással – ami alapvető különbség a tanárjelölt és vezetőtanára közötti munkaviszonyhoz képest –, valójában automatikusan alá-fölérendeltségi viszony mentén szerveződik meg a munkakapcsolat...”

Azt is mondhatnánk, jól megszerkesztett, egybefonódó életpálya-modellek, nem? De ne vágjunk a dolgok elébe!

I. kötet

Ennek a – tehát nem papírra nyomott, lapozható, hanem CD-re „írt”, s számítógépen át, képernyőről olvasható, „lapozható” – „kötetnek” (a sorozat első kötetéről van szó) az írásai a TÁMOP – „Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása pályázatnak A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése alprogramjának keretében jöttek létre. Szerkesztője a hazai pedagógusképzés permanens reformjainak – tán jobban örülne ha így mondanám: folyamatos *modernizációjának* – hűségese elkötelezettje, egyébként a könyv-lapozgatók nemzedékének jeles képviselője, *M. Nádasi Mária* professzorasszony. Megannyi pedagógusnemzedék, sőt pedagógusképző-nemzedék valóságos mentora. Ez a kettős hivatás: a kutatói-fejlesztői rálátás igénye, s a pedagógus-mentalitás kettőssége eredménye e „kötet”. A szerzői körben találunk az ELTE pedagógusképző műhelyeiben gyakorló, tapasztalt egyetemi oktatót (*H. Nagy Anna, Bodonyi Edit*, a hivatkozott *Győri János* képviseli e nemzedéket, ill. szerepkört), az erdélyi magyar felsőoktatás reprezentánsát (aki tanítványa volt a főszerkesztőnek Doktori Iskolánkban), *Birta-Székely Noémit*, a 375 esztendő egyetem társkarának kiválóan felkészült tanárát, *Major Évát*, a hírneves gyakorlógimnáziumok jeles vezetőtanárait, *Szénásiné Steiner Ritát* és *Tivolt Tímeát*, végül a legfiatalabbakat – az immár „Y-generáció” tehetséges szakembereit, akik ösztöndíjasként, segítőtársként, egyetemi hallgatói létüket alig elcsereélve a felelős feladatvállalásra, *Vámos Gabriellát, Czető Krisztinát* és *Kempfi Katalint*.

Mire vállalkozott ez a – csak látszatra heterogén – kis csapat a professzorasszony irányításával? A „folyamatos modernizációs” elkötelezettség jegyében hozzájárulni a hazai pedagógusképzésben – szórványos, bár ígéretes, s feldolgozni érdemes előzmények után – vélhetően dinamikus kialakuló új szerepkör felkészüléséhez¹. Mintha a szerkesztő és a szerzők „ars pedagogica”-ja egybecsengene a Pedagógusképzés legutóbbi számában közreadott közleménnyel, melyben munkahelyüknek,

¹ A szórványos előzmények közül nem csupán néhány alternatív iskolánk „betanító-betanoló” párjának példáit idézném, s *Gombocz Orsolýára* hivatkozva az egyházi iskolák hasonló törekvéseit, de emlékeztetnék arra, hogy a hajdanvolt Pest megyei Pedagógiai Intézetben a 80-as évek legelején a „képesítés nélküli pedagógusok” – lám, ilyen is volt! – pályára állítása érdekében működtek ilyen együttműködő párokat (*Miltényi Miklós* nevéhez fűződött e kísérlet).

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének körültekintő állásfoglalásában fontos alapelv volt, hogy a hazai folyamatok értékelése megkerülhetetlen európai, nemzetközi tapasztalatok elemzése nélkül. A szóban forgó könyv (CD) ezt a feladatot teljesíti a mentorkérdés ügyében: kiterjedt nemzetközi tájékozódás után tanulságos tájékoztatást. Az értelmezési keretek is egybecsengenek a hivatkozott állásfoglalással, melyben ezt olvastuk: „Az Európai Unióban – túl a Bologna-rendszernek alapvető elemét jelentő sosem vitatott jelentőségén, ti. az egységesülő európai felsőoktatási tér létrehozásán – az elmúlt 10 esztendőben jelentős erőfeszítéseket tettek az oktatás és képzés korszerűsítése, a tudásalapú társadalom megteremtése érdekében. Ezeknek az erőfeszítéseknek szerves részét képezték a pedagógusképzés korszerűsítése irányába kifejtett lépések.”²

A szerkesztő ennél is merészebbet vállalt: az Újvilágtól (Egyesült Államok, Kanada) Kínáig, Japánig, más távol-keleti országokig húzódik a kitekintés horizontja. S amit legalább ennyire fontosnak tartok, manapság szokatlan kíváncsisággal fordultak a kutatók – egy két éves kutatás eredményei mutatkoznak meg egyébként – Európa nyugati fele, a szokásos pedagógiai zarándokutak célpontjai (Anglia, Hollandia, Finnország, Svédország) mellett a közvetlen szomszédok felé (Szlovákia, Románia), illetve a posztszovjet-posztszocialista világ, az egykori „tábor” más országai, a jóformán hasonló helyzetből (az uniformizáltságból) különbözőképpen felzárkózó Csehország és Észtország felé. Az egyes országok oktatási rendszeréhez, pedagógusképzéséhez, különösképp a fiatal pedagógusok, pedagógusjelöltek „szakmai bevezetéséhez” a kutatási időszak alatt különböző eszközrendszerrel lehetett hozzáférközni (elsődleges források, szekunder források, interjúk, dokumentumok alapján). S nyilván a különböző eszközrendszerekre, forrástípusokra voltak fogékonyak a különböző kutatói helyzetű, s különböző életkorú kutatók maguk is. *Nádasi Mária* mintaadó mentori munkáját dicséri, hogy elhivatott pedagógusként fogadta el, s vélelmezem: bátorította a „mentoráltak” egyéni nézőpontjait, kutatási filozófiáját, miközben felnőttnek kijáró felelősséghez jutottak a legfiatalabak is – hiszen ez a kutatói felelősség neveli, mint tudjuk, a legjobb kutatót.

E recenzió nem tekinti ezúttal feladatának, hogy összefoglaló komparatistikai tanulmány fogalmazódjék sorai közt. A megoldások szembeszökően különbözőek. Nem egyszerűen eltérő kulturális tradíciókról van szó, olykor alighanem élesen különbözik a problémaérzékenység is egy-egy országban. Bízunk az olvasóra, hogy ebben a szélesre nyitott legyezőben megtalálja a magyarországi megoldás helyét. Erdemes végigolvasni az esettanulmányokat. Gazdag és korrekt információkat találhatunk.

Az értelmezési keretként a nemzetközi dimenzióban jól ismert és sokat forgatott OECD-munka, az ún. McKensy-jelentés áll (2005-ből), *Vámos Gabriella* bemutatásában. Előszavában a szerkesztő is a változások szükségének felismerését

² AZ ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének Állásfoglalása a tanárképzés néhány kritikus – és kritika alá vett – kérdéséről. Pedagógusképzés, 2010/1. 117. o.

hangsúlyozza: „minden itt szereplő országban és régióban az iskolarendszer és pedagógusképzés a reformok valamilyen stádiumát éli, tervezi, kezdi, valamely stádiumán túl a tapasztalatokat összegzi, továbblép egy megkezdett úton, kisebb-nagyobb mértékben korrigálva az előzetes terveket. A változtatás szükségességét nem csupán és talán nem is elsősorban a szaktudományok fejlődése, az ismeretek bővülése indokolja, hanem az, hogy a tanítás folyamata nem felel meg a mai gyermekek tanulási igényeinek, az iskolákkal szembeni társadalmi elvárásoknak... Természetesen ez azt is jelenti, hogy alapvetően megváltozik a pedagógus és gyermek viszonya, a pedagógus szerepe az iskolában. Márpedig, ha hatékony, eredményes iskola a társadalmi elvárás, akkor a megváltozott igénynek és szerepnek megfelelő pedagógusfelkészítést kell biztosítani”. Egybecseng ez a szakmai hitvallás a hivatkozott egyetemi állásfoglalással: „a pedagógusképzés átalakulása sok megoldandó problémát hordoz még magában, ugyanakkor már konkrét előrelépések, eredmények is jelen vannak a megújuló tanárképzésben. A Bologna-i rendszerű tanárképzésbe máris olyan léptékű emberi erőforrás vonódott be, melynek elherdálása mértéktelen pazarlást jelent.”

Bárhogyan is alakul, rajtunk, olvasókon is múlik, hogy például az erre a CD-re másolt tudás se málljon szét a nagy (újra)változások sodrában. Az értelmiségi magatartás mintája legyen tartós: a változások menedzselésének lényegi, megkerülhetetlen eleme a kutatói tájékozódás. Erről szolt Intézetünk sok tanárának közös szövegezésű nyílt levele is, melyet a még a 2010 tavaszi vizsgaidőszakban ez ETR-en (interneten) keresztül juttattunk el tanárjelöltjeinkhez: *„Kedves hallgatóink! Pedagógusjelöltek, Tanárjelöltek! Vizsgákra készülvén s az oktatási kormányzat intézkedéseiről szóló híreket is hallgatva bizonyára többükben felmerül a kérdés: mit kezdjenek azokkal a tanulóikkal, tanításokkal: melyeket az ELTE Pedagógiai Pszichológiai Kar kurzusain tanultak fejlesztő értékelésről, a buktatás pszichológiai és társadalmi kockázatairól, a szöveges értékelés fontosságáról, a kompetenciák fejlesztéséről, az alaptanterv funkcióiról, a társadalmi integrációt szolgáló iskolai integrációs eljárásokról. Megnyugtatjuk Önöket. Legjobb tudásunk szerint, a neveléssel összefüggő tudományok nemzetközi eredményeit követve állítottuk össze tanítási programjainkat, bízzanak bennünk: mindaz, amit tőlünk tanulhattak e kérdésekről: a tudományosság normái szerint vállalható tudások. Úgy gondoljuk, képzésük során nem csupán azt az "üzenetet" próbáltuk meg közvetíteni, hogy pedagógiai nézeteiket mindig a tudományosság mércéjét követve alakítsák ki, de mindig lehetőséget adtunk a kételkedésre, a szabad gondolkodásra is – tudván, hogy növendékeik elé, növendékeik közé, kollégáik mellé állva maguknak kell helytállniuk legjobb lelkiismeretük szerint érvényes pedagógiai célok érvényesítéséért. Szakmai hitelességükre ezután is számíthatnak, tanácsadói-segítő szerepünk nem szűnik meg vizsgáik után. Gondolkojunk együtt, továbbra is közösen a nevelés, oktatás – ha úgy tetszik: az oktatáspolitikai – legfontosabb kérdéseiről.*

A Kazinczy utca kapui nyitva állnak...”

II. kötet

A minőségbiztosítás aranszabálya, a PDCA-ciklus tételezése képezi alapját a sorozat második kötetének. A körültekintő tervezés, a kipróbálás szakasza után megjelenik a kontroll igénye, s a gondos fejlesztők ilyenkor elvégzik az első korrekciókat is. Ezt a szembenézést a háttér tanulmányok alapján a szerkesztő, *M. Nádasi Mária* végzi el. A korrigált koncepciónak lényege az elvi hűség az ún. „ELTE-modellhez”, ám nyitottság a gyakorlati tapasztalatokra figyelő folyamatos alkalmazkodásra. Ebben a stabil, mégis permanens módon önreflektív koncipiálásban hűséges munkatársak s gazdag módszertani eszköztár segít.

Dömsödy Andrea – lévén a könyvtári informatika szakembere – a szakirodalmi áttekintést vállalta elsősorban a mentor-kérdés hazai szerzőit vette számba. 2005 a legkorábbi kiadási évszám, s 33 opuszt talált. Látható: a szakma érdeklődése megindult, kiterjedően a mentorálás és mentorképzés hazai szakirodalmára. *Czető Krisztina* a mentorképzési programokat vette szemügyre. Őt intézményben zajlik mentorképzés. Szegeden, Piliscsában, Egerben, Nyíregyházán és a fővárosi ELTE-n. Hasonlóságok és különbségek, egy fiatal értelmiségi pálya keresi önmeghatározását, képzőik a hozzá vezető utakat, képzési tartalmak árnyalatait. Az is megállapítható, hogy a szegedi és az egri műhely rendelkezik a legkifejtettebb, legszofisztikáltabb programmal. Az elemző összehasonlításaiban még óvatos, a különbségek nem paradigmaticusak, mindenesetre így láttatja. A közvetlenebb empiria szolgál az értékelések kiindulásául a következő szerzőknél (kutatók, mesterek – részt kér az elemzésből maga a szerkesztő is – és frissen végző szakdolgozó, *Sági Mónika*). Interjúk, kérdőívek alapján gyűlnek a tapasztalatok. *Antalné Szabó Ágnes* és *Major Éva* vizsgálatainak 245 mentor (39 szak képviselőjében), illetve 30 szakot képviselő 59 egyetemi szaktárgy-pedagógus volt adatszolgáltatója. Valamennyien az ELTE Bölcsészkarán megmutatkozó személyek. A természettudósok, illetve informatikusok (*Schróth Ágnes* – aki az ELTE vonatkozó szakbizottságának is elnöke, s *Zsakó László*) ezúttal a *javaslatok nyelvén* juttatták kifejezésre tapasztalataik nyomán keletkezett gondolataikat. Hozzájuk csatlakozik *Fótiné Hoffmann Éva* a gyógypedagógus tanárképzésben foglalkoztatott mentorokkal összefüggésben.

Mentor? Valamennyi adatgyűjtő és tapasztalatszerző arról tanúskodik, hogy ezúttal a pedagóguspályán univerzumában egy új szakma, új szakmacsoport születik, növekedik megannyi reménnyel, a helykeresés megannyi szakmai kérdésével, akár emberi drámájával. A közoktatás és a felsőoktatás hídjára állított személyek, szakmai csoportok új szellemű, új képzettségű serege készül a pályára – a fiatal szakma öntudatával és félelmeivel, a pedagógusképzés alapkérdéseit újra- és újratárgyaló politikai hullámverések felett. Vajon mi a különbség a gyakorlóiskolai vezetőtanár és a mentor között? A gyakorlóiskola és a „világ sűrűjében”, olykor peremén elhelyezkedő gyakorlólóhely közti évszázados vita is felsejlik a gondolkodók, gyakorlók, irányítók vélekedéseiben. Jelzem: egy új értelmiségi szakma felnöveke-

dése akkor is teremtene drámai helyzeteket, vélt vagy valós konfliktusokat, ha a környezet egyértelműen támogató lenne. De hát tudjuk: nem az. A próbatétel sokszoros. S kutató legyen a talpán, aki a diszfunkciókból a független változók befolyását el tudja különíteni a belső, úgymond „saját forrású” ellentmondásoktól, feszültségektől.

Mint írtam: a II. kötet a „minőségbiztosítás” kötete. S a minőségbiztosítás irodalmából jól tudjuk: a külső körülményeket kezeld független változóként, a minőség akkor „terem”, ha az akármilyen, változó környezetre belül érvényes válasz születik. Ez a nyitottság és bizalom jellemzi a második kötetet.

III. kötet

A III. „kötetben” a mentorképzés gyakorlatahoz praktikus, egyben „nehézfegyverzetű” elméleti olvasmányok között tallózhatunk. (A DVD formátum lehetővé teszi az új típusú olvasást, több mint 414 oldalas keménykötésű kiadványt kevesen vennének kezükbe. E formátum alapján valóban szemezhetnek a különösen gazdag mintákból. Érezhetően a szerzők is élvezettel használták ki a csaknem korlátlan terjedelem kínálat lehetőségeket – óralátogatási – hospitálási napló mintából csaknem tucatnyit találunk. Lehet válogatni! Az alternatívák közti választás lehetősége „filozófiája” a kötet szerkesztőinek.

Valójában az ELTE – különösen mai Pedagógiai és Pszichológiai Kar – „törzsgárdájának” „jutalomjátéka” az antológia, a „magyar Bolognára” nagy hatást kifejítő ún. „ELTE-tanárképzési modell” egykori kidolgozói, mára hűséges hitvallói foglalják össze tapasztalataikat. Szüret, betakarítás ez, nem csupán számvetés. *Nádasai Mária* bevezető tanulmánya is ezt a kettős attitűdöt tükrözi. Igényes, korrekt érvelés, hatáselemzés is, egyben bizonyágétel, ha *így* értelmezné, alkalmazná a felsőoktatás a modellt, akkor a hozzá fűzött reményeket igazolná, a kételkedőkből konstruktív kritikust formálna. A következő tanulmányok (úgyszintén az „aranycsapat” szakembereinek, kiemelten *Szivák Judit, Lénárd Sándor, Rapos Nóra, Petriné Feyér Judit, Hegedűs Judit, Golnhofer Erzsébet* tollából) kulcsszavai tükrözik az ELTE modern-posztmodern „ars pedagogica”-ját: *reflexió*, reflexivitás mint a pedagógiai aktivitásokat kísérő, megelőző szellemi tevékenység, *támogatás* mint a pedagógiai „beavatkozások” meghatározó gyűjtőfogalma, az *előzetes tapasztalatok* mint a tudás konstrukciójának tudomásul veendő előfeltétele, a *kompetencia* mint a fejlesztendő személyiségjegyek átfogó fogalma. Az iskolaképben pedig meghatározó a rendszerszemléletű, szervezeti gondolkodás. Az már különös karaktere az „ELTE-koncepciónak”, hogy az iskola szakfeladatai, funkciói közül a *gyermekvédelem* emelkedik ki. Ezt magyarázza a karakterisztikus gyermekjogi szemlélet egyfelől, másfelől a mai iskolai valóság legdrámaibb kihívása iránti fokozott érzékenység képviselése. Mindezt követik a „diszciplináris” tudnivalók. A szerzők az ELTE szakmódszertani műhelyének jelesei. Érdekes az arány: a természettudós-

ok bizonyultak aktívabbnak és rendszerszerűbbnek, a bölcsészetet ezúttal egy-két igényes szemléltető példa képviseli. A természettudományos tantárgypedagógiák képviselői szemmel láthatóan törekedtek arra, hogy kövessék a „pedagógiások” korszerű szemléletmódját, így például az irodalomban is refrénszerűen jelenik meg a projekt, az IKT használata. Hú tükre ez a tantárgypedagógiai seregszemle annak is, miként áll különböző szaktudomány az iskola korszerűsítésének áramlataiban. Ennek elemzése meghaladja e recenzió kereteit.

Birta-Székely Noémi, Bodonyi Edit, Czető Krisztina, Gordon Győri János, H. Nagy Anna, Major Éva, Szénásiné Steiner Rita, Tivolt Tímea, Vámos Gabriella: A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. I. kötet: A mentorképzés nemzetközi áttekintése. Szerkesztette: M. Nádasi Mária. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2010, 223 oldal.

Antalné Szabó Ágnes, Czető Krisztina, Dömsödy Andrea, Fótiné Hoffmann Éva, Jáki Gábor, Major Éva, M. Nádasi Mária, Sági Mónika, Schróth Ágnes, Zsakó László: A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. II. kötet: A mentorképzés koncepciójáról. Szerkesztette: M. Nádasi Mária. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2010, 229 oldal.

Feldné Knapp Ilona, Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Horváth Gergely, Illy Judit, Karácsony Éva, Karkus Zsolt, Kempf Katalin, Kriska György, Lénárd Sándor, Makádi Mariann, M. Nádasi Mária, Molnár Gábor Tamás, Petriné Feyér Judit, Rapos Nóra, Révész Judit, Rózsahegyi Márta, Schróth Ágnes, Szalay Luca, Szivák Judit, Vancsó Ödön, Wajand Judit, Wintsche Gergely, Zsakó Lászlóné Bicsak Csilla: A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. kötet: A mentorképzés tartalmáról. Szerkesztette: M. Nádasi Mária. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2011, 414 oldal.

ZSOLNAI EMLÉKKONFERENCIA**KISS ÉVA**

a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet ÉKP Központjának
ügyvivő szakértője
kisse@almos.vein.hu

Tudományos emlékkonferenciát szervezett a közelmúltban elhunyt *dr. Zsolnai József* tiszteletére a Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Bizottsága, az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, valamint a konferenciának otthont adó Pannon Egyetem. Szinte napra pontosan 5 hónappal a halála után tartották meg. A Veszprémi Akadémiai Bizottság Székházának díszterme megtelt munkatársakkal, pályatársakkal, tanítványokkal, tisztelőkkel.

Zsolnai József életének utolsó évtizede a Pannon Egyetemhez (korábban Veszprémi Egyetem) kötődött. Az egyetem Pápán 1999-ben alapította Tanárképző Karának keretei között a Pedagógiai Kutatóintézetét, melyet *Zsolnai József* vezetett. *Zsolnai József* nem kisebb feladatot vállalt magára, mint azt, hogy a nagy múltú iskolavárosba visszatelepíti a pedagógusképzést a város és az egyetem vezetőinek támogatásával. Megtette, megtették. Pápán a kicsi egyetemi kampuszon 2003-tól neveléstudományi *doktori képzést* vezetett *Zsolnai József* A pedagógusképzés pedagógiája és az Anyanyelv- és irodalompedagógia alprogramban. 2006-tól *Pedagógia alapszakon* és *Neveléstudomány mesterszakon* is folyik itt képzés.

Horváth H. Attila *Zsolnai József*ről mint a doktori iskola két alprogramjának vezetőjéről beszélt. Szólt az évente rendezett *műhelykonferenciákról*, amelyeken a doktoranduszok nem csak saját az évi kutatási teljesítményeikről számoltak be, hanem egymás kutatásainak opponenseként is gyakorolták a majdani tudományos élet szerepeit. „Azt gondolom, hogy ez egyik értéke volt doktori iskolánknak. ... Abba a tudományfelfogásba, amely mentén kívülről is és a hallgatók egymás közt is '*Zsolnai iskolának*' hívták, jellemző mozzanat volt.”

A vendégeket *dr. Mihalovics Árpád* a Pannon Egyetem rektorhelyettese köszöntötte, bemutatva *Zsolnai József* szakmai életútjának fő csomópontjait. Azután 25 előadó a gazdag tematikájú *Zsolnai* életműhöz, életúthoz tartozó egy-egy állomáshelyet, teljesítményt, szakmai eseményt villantott fel, amelyen *Zsolnai József*vel közösen munkálkodtak vagy közösen voltak részesei annak. A 25 előadás mindegyikét itt nem mutathatjuk be, csak néhánynak a felidézésére van lehetőség. Azonban a video.ofi.hu portálon az összes értékes előadás megnézhető.

Mátrai Zsuzsa professzor asszony előadása elején egy korábbi előadását idézte fel, amelyben a 70 éves *Zsolnai József*et köszöntve azt állította, hogy a *Zsolnai-*

pedagógia lényegének a *reverzibilitást* (megfordíthatóságot) tekinti. „Amit én úgy értettem, hogy *Zsolnai* az, aki újból és újból fölteszi az alapkérdéseket, és nagyon gyakran megfordítja rá a válaszokat, magyarul: *új válaszokat ad*.” A nagyon eredeti, a *Zsolnai József* intellektusát és karakterét elemző előadásból csak *Zsolnai József*-nek a kutatáshoz való viszonyáról mondottaknak elemeit idézzük. „Aki kapcsolatban volt vele az pontosan tudja, hogy a *kutatás* nála egy alaptéma volt ... *Zsolnai* két kérdést tett föl: kell-e kötni a kutatási képességek fejlesztését az absztrakt fogalmi gondolkodáshoz ... 12–13 éves kortól, ahogy ez *Brunernél* megjelent? A válasz az volt, hogy nem. ... A másik kérdés, amit fölített, hogy csak a kutatói pályára készülőeknek kell-e a kutatás, vagyis privilégium-e a kutatási képességek tanítása, fejlesztése? Erre is az volt a válasza, hogy nem. ... Az egészet ő azért csinálta, mert nem kutatókat akart ő a gyerekekből képezni, ... hanem úgy gondolta, hogy a kutatási képességek fejlesztése az az életre készít fel. ... A másik példám az a kutatás – fejlesztés kapcsolatáról szól. ... a kérdése az volt, hogy megelőzi-e a kutatást a fejlesztés. ... (A szokványos válasz az, hogy igen.) Az ő válasza nagyon érdekes volt: nem, *egymást görgetik előre*. Ez nem volt más, mint maga az *akciókutatás*. Az ő akciókutatás-fölfogásában *nem vált el a kutatás a fejlesztéstől*, hanem a fejlesztési célokból lettek a kutatási témák, és a kutatási témákból lettek a fejlesztési célok. Azt hiszem, hogy ez volt a lényege az ő akciókutatás-felfogásának.”

Lengyel Zsolt professzor, aki 1999-ben dékánként *Zsolnai Józsefet* és kutatócsoportját a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karára telepítették, s együtt a Pápai Pedagógiai Kutatóintézetet kialakították és létrehozták, az *Anyanyelvi nevelés: szó-asszociációk* című kiváló kutatását mutatta be. A kutatás első szakaszában a korpusz egy részét *Zsolnai-iskolákba* járó (ÉKP¹-s) gyerekektől nyerte – nyilván *Zsolnai József* közreműködésével.

Kaposi József az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója tisztelgett elődje, a vezetése alatt működő intézmény egyik alapítója előtt. Hiszen 1990-ben, a rendszerváltás nehezen átlátható időszakában kapott megbízást *Zsolnai József* az Országos Közoktatási Intézet (OKI) megszervezésére, s főigazgatóként vezette azt 1995-ig. *Kaposi József* szerint a *Zsolnai József* által 1990-ben főigazgatóként deklarált értékek ma is érvényesek. *Kaposi József* a kutató-fejlesztő szerepében *A drámajáték* címmel tartott előadást, melyben röviden értékelte a *Zsolnai-programokban* a gazdag fejlesztési lehetőségei miatt fontos szereppel bíró színjátszás és mimetikus játék tantárgyi programokat (divatos szóhasználattal élve: modulokat).

Géczy János egyetemi docens, tanszékvezető, az *Iskolakultúra* c. folyóirat főszerkesztője a rendszerváltást követő időszak országos oktatási intézményeinek átalakulását, vezetőik hatalmi helyzetét, és az oktatási szakfolyóiratok helyzetének és profiljának alakulását is felidézte. „Az Iskolakultúrának azt a szakaszát szeretném áttekinteni ’91-től ’98-ig, amikor *Zsolnai Józseffel* a lappal kapcsolatban nagyon

¹ Értékközvetítő és képességfejlesztő program.

szorosan együttműködtünk. Vagyis attól a pillanattól, amikor alapító kiadóként létrehozta a lapot, addig a pillanatig, amikor eltávozott Pécsi Egyetemről. ... A folyóirat koncepciójával, interdiszciplináris jellegével, a *Zsolnai* által is képviselt holisztikus elképzeléssel.” Az *Iskolakultúra*, a lektorált folyóirat felépítését, szerzőinek alakulását, a kéziratok jellegének és minőségének változását a fenti kontextusba ágyazottan mutatta be. „Megjegyzem: Tanár úr soha nem szólt bele a lap szerkesztésébe. Többször vitatkoztunk. ... Ezek a viták, beszélgetések eredményezték azt, hogy egy kritikai attitűdöt egyre inkább felvállalt a lap.”

Kamarás István szociológus kutató arról számolt be, hogy a *Zsolnai József* által *A pedagógia új rendszere címszavakban* című monográfiában körvonalazott hiányzó és kidolgozandó pedagógia diszciplínák kidolgozását vállalta magára. Ezek közül a *pedagógiai filozófiát* mint pedagógiai alaptant már elkészítette. Az 1990-től intenzív szakmai kapcsolatuk Pannon Egyetemhez kötődő szakaszáról így szólt: „*Zsolnai* tanár úr néhány évvel ezelőtt megkért, hogy a PE Neveléstudományi doktori iskolájában *Pedagógiai etika* kurzust tartsak. Ehhez nekem nem volt elegendő municióm. A múlt évben az ő munkatársai egy kutatás keretében megkértek, hogy írjak egy tanulmányt *Pedagógiai etika* címmel. ... Ez meg is született: *Szemponatok és adalékok egy érték közvetítő és képességfejlesztő irányultságú pedagógiai etikához* címmel ... egy könyvecske ... A *Zsolnai József* által kidolgozott érték közvetítő és képességfejlesztő irányultságú pedagógiában a közvetítés egyben *értékrend-alapítás és értékteremtés* is. Az érték pedig nála – legtöbb esetben – *erkölcsi érték*, a közvetítendő képességek körében benne vannak nála az erkölcsi készségek, vagyis az *erények*. Egy ilyen irányultságú pedagógiából kinöveszthető egy pedagógiai etika. Az ő nyomdokán próbáltam ennek eleget tenni.” *Kamarás István* a *pedagógiai etika* kimunkálásán dolgozik, s ennek jól kirajzolódó kontúrjait ismertette.

Balázs Éva, *Vágó Irén* és *Kocsis Mihály* több mint 3 évtizedig dolgoztak *Zsolnai Józseffel* – már az Oktatókutató Intézet megalakulásától. *Az idő a gazda mindenben* c. közösen jegyzett előadásukat *Kocsis Mihály*, az OFI központigazgatója tolmácsolta. Bemutatta azokat az intézményeket, amelyekben együtt dolgoztak; azokat a munkákat, amelyeken együtt dolgoztak. Az utolsó közös munkát *Az olvasás, a szövegtérítés és az internet pedagógiai tartalmakainak feltárása* című kutatást, amelyet 2009-ben *Zsolnai József* indított el, külön megemlíttette. E kutatás lezárásában *Zsolnai József* már nem vehet részt. *Kocsis Mihály* ezután tételesen felidézte a nagyobb és jelentősebb közös munkákat, összevetve kurrens témáik megjelenésének vagy a gyakorlatban való kipróbálásuk, alkalmazásuk, művelésének időpontjait az oktatáskutatás nagy nemzetközi folyamataiban való megjelenésük időpontjával. Ezen összehasonlításokból kiderül, hogy *Zsolnai József* kutatási problémáinak felvetésével, a pedagógiai K+F+I megvalósításával jó néhány esetben akár 1–3 évtizeddel megelőzte a nemzetközi oktatáskutatásokat is. E témák pl.: a pedagógiai tudás, a pedagógustudás, a pedagógiai akciókutatás, a tanulásfölfogás, a hátrányenyhítés, a te-

hetségfejlesztés és az inklúzió együttes gyakorlata, a tanulás tanítása, a pedagógiai innovációtípusok sokasága

Vass Vilmos, az ELTE egyetemi docense először arról szólt, hogy „Az interdiszciplinaritás *Zsolnai József* munkáiban az egyik leggyakoribb szó. Az interdiszciplinaritás tudományelméleti és pedagógiai megközelítéséről érdemes eszmét cserélni.” S mivel *Vass Vilmos* a tantárgyköziséggel foglalkozik, magától értetődött, hogy izgalmasnak találta az ízig-vérig interdiszciplináris gondolkodású *Zsolnai Józseffel* a szakmai párbeszédet. Személyes szakmai megemlékezésében a NEB-ről, a Nagy Esti Beszélgetéseiknek rítusáról beszélt. „Én alig vártam ezeket a nagy esti beszélgetéseket. A legelső beszélgetésünk a kompetenciafogalom körül forgott. Hihetetlenül izgalmas volt megtapasztalni, hogy a kompetencia kérdéskörét lehet más szemüvegen át is nézni. Akkor én tettem egy tétova ígéretet Professzor úrnak. Azt mondtam, hogy 2 év múlva elhozom Pápára az Európai Unió Kulcskompetencia Bizottságát, és folytassuk velük tovább ezt a beszélgetést. Ez a pedagógiai megközelítés megtörtént. 2007-ben az Európai Unió Kulcskompetencia Bizottsága tiszteletét tette Pápán. A professzor úr készített egy hihetetlenül alapos, anyagot a kompetenciáról. Ebben a kulcskompetencia-területek hiányaként említi a *sportot* mint a személyiséget formáló tevékenységet, amely segít, hogy egészségben és mentálisan is jobban éljünk. Továbbá: ne csak gazdasági szempontok vezéreljék az életünket, hanem jelesül társadalmi, erkölcsi szempontok is. Ezt ott a nemzetközi szakembergárda méltán üdvözölte.”

Györe Géza bibliográfus, a PE Neveléstudományi Intézet könyvtárvezetője – aki szintén a *Zsolnai-féle* doktori képzésben szerzett PhD minősítést – *Zsolnai József*ről, a bibliofilről, a könyvtárosról, a könyvtárpedagógia alapozójáról és a tudománypedagógusról emlékezett meg. Ezután *Könyvtári témák a Zsolnai életműben és a Zsolnai-életmű bibliográfiája* címmel ismertette saját munkáját: *71 év 855 tétele. Zsolnai József-bibliográfiája* című kiadványának készítése közben felmerülő problémákat, és a *Zsolnai*-bibliográfiával kapcsolatos további kutatási teendőket, melyek elsősorban rá várnak.

Kiss Albert, a Zalabéri Általános Iskola igazgatója a nagyhírű Törökbálinti Kísérleti iskolában kezdte tanári pályáját 1986-ban. Az iskola igazgatója és kutatásvezetője, *Zsolnai* tanár úr azzal bízta meg, hogy foglalkozzon az általános iskolások kutatásra nevelésének, tehetségfejlesztésének programjával. 1990-től zalabéri igazgatóként és *Zsolnai József* kutatótársaként az ő útmutatásai alapján zalabéri tanártársaival kialakították a *10–14 éves gyerekek kutatóvá nevelésének a programját*, melyet a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központjának kutatóiskolájaként és annak munkatársaival együttműködve országos mozgalommá fejlesztettek (előbb Tudományos Diákkör 10–14 éves gyerekek számára, jelenleg Kutató Gyerekek Tudományos Köre néven).

Falus Iván pedagóguskutató felidézte több évtizeddel ezelőtti első „találkozását” *Zsolnai Józseffel*. A *Köznevelésben* olvasva róla olyan érzése támadt, hogy „valahol az az állóvíz, ami körülvesz bennünket, mozdulni látszik”. *Zsolnai József* egy olyan iskolát vizionált, amelyik minőségi iskola, ahol minőségi pedagógusok vannak. 2 évvel később megismerkedett *Zsolnai Józseffel* Kaposváron, s hajnalig tartó pedagógiai vitát folytattak. Aztán pályájuk közös szakaszáról szólt, amely annyiban biztos közös volt, hogy azonos témával foglalkoztak. „Ha az ember valamilyen szakmára fel akar készíteni embereket, akkor először ezt a szakmát le kell írnia, elemeznie kell, meg kell mérnie, hogy mi az a tudás, mik azok a képességek, amire szükség van ahhoz, hogy erre a területre fel lehessen készíteni a jövőző szakembereit. ... *Zsolnai József* pécsi éve alatt munkatársaival együtt összegyűjtötte a különböző szaktárgyakat tanító pedagógusok fő tevékenységeleleit, s ezeket nevezte *professziogramnak*. Mi az ELTE-n szintén kidolgoztunk egy algoritmust, amelynek a segítségével el lehetett jutni ahhoz a célrendszerhez, amely a gyakorlat számára készítené fel a megfelelő pedagógusokat. Ennek az algoritmusnak egy lényeges eleme volt szintén a *professziogram*.” Kutatásaikban más-más eszközökkel dolgoztak, más-más irányban folytatták. De – mint *Falus Iván* mondta –: „amikor ezen szoktam gondolkodni, sokszor arra gondoltam, hogy milyen jó lett volna ezt a nagy szabású kutatást közösen elvégezni.”

Pastyik István történész szerint „*Zsolnai* az 1960-as években üstökösként vonult végig Dunapataj egén. ... *Zsolnai* az alatt a pár esztendő alatt ugyancsak megkavarta a posványos vizeket. Mi jellemezte őt? Az alaposság. Az elképesztő alaposság. ... Nem kiabált, de elképesztően szigorú volt. Igényes volt. Hasonlóan, mint *Kodály*. Csöndes szavú ember volt, hallatlan igényességgel. Nagyon jól tudott bánni mindenkivel. Megértette a nyelvét. És ugyanúgy közelített a kisgyerekekhez, mint a nagyhoz is. Szédületes területet pásztázott be a tudása. Olyan volt, mint az az épület, amelyben sok helyen, majdnem minden szoba sarkába erős alapokat raknak le, hogy az egész épület szilárdan álljon.”

Tóthpál József művészetfilozófus a szegedi tanítóképzőben volt iskolatársa *Zsolnai Józsefnek*. Az 1990-es évektől kezdődő közös pályájuk ismertetéseként, arról szólt, hogy az ÉKP-programon belül művészettörténeti, művészetpedagógiai témák gondozására, ezek pedagógiájának megújítására kérte fel *Zsolnai József*. E munka keretében „2008-ban volt egy ÉKP-s konferencia Szolnokon, ahol egy előadást tartottam a *Művészetpedagógia ethosza* címmel, a művészetfilozófia forrása-ait feltárva különböző elgondolásokat vázoltam. Ennek azután már nem volt következménye. *Zsolnai József* akkor már kezdett megbetegedni, és nem tudtunk a témáról a továbbiakban tárgyalni. ... Ha most látteleletet veszünk arról, hogy mi történt Magyarországon a művészetpedagógiában és különös tekintettel a pedagógiában, akkor azt kell mondanom, hogy egy apály jelei mutatkoznak 8–10 esztendeje. ... Akkor lehetünk hívek ahhoz a programhoz, amit *Zsolnai József* megfogalmazott, ha a művészetpedagógia területét művelők, a művészetpedagógiával foglalkozó ta-

nárok végiggondolják, hogy hogyan tovább. Akkor talán képesek lehetünk egy megújulásra.

Elhangzottak még a következő előadások: *Koltai Dénes*: Zsolnai József a Pécsi Tudományegyetemen; *Kurtán Zsuzsa*: Tudományos nyelvhasználat és pedagógia; *Czakó Kálmán Dániel*: A természettudományos tárgyak oktatása – Integráló szándék a tanításban; *Bognárné Kocsis Judit*: Az ideális pedagóguskép jellemzői; *Monoriné Papp Sarolta*: A tanóra-diagnosztikai modell; *Bánhidi Miklós*: Értékképzés és sporttudomány; *Katona László*: Az alkalmazott színház és a nyelvtanárképzés; *Ásványi László*: Iskolaváros – iskolaország, valamint *Burián Miklós*: Laudáció.

Géczy János zárta az emlékkonferenciát. „*Zsolnai* tanár úrra emlékezünk. mindig ült, amikor előadott... Mi volt ő? Pedagógus volt? Tudós volt? Persze. Szerintem ő ennél több is volt. Művész volt. Azt a művészetet, amit meg lehetett élni, azt ő megélte. Bizonyítékom is van arra, hogy az volt. ... Egy barátjától kaptam meg egy dramatikus művét. Nem tudom, hogy rádiójátéknak készült-e, drámának készült-e. Az, hogy én szociológiával foglalkoztam, ez részben ennek is köszönhető. Azokban a tárgyakban, amelyekkel körülvette magát, „művész-szerúségét” is használta. ... A sorsnak a véletlen eredményeképpen Tanár úr a Pannon Egyetem két helyszínén: Pápán és Veszprémben is élhetett szinte utolsó napjáig. A Pannon Egyetem tudatában van ennek az örökségnek. Mind a rektor úr, mind pedig a dékán úr ezt az örökséget a mi egyetemünk föl vállalja. *Bécsy Tamás* mellett egy másik nagy személyiséggel is a történelmünket meg kell alkotni. A *Zsolnai-örökségnek* a megtartásához kérem a szakma segítségét, a tanítványok és a kollégák segítségét, hogy nagyon pontosan tudjunk visszaemlékezni rá. Ehhez talán mi is hozzá tudunk járulni: ősszel az alapító kiadónkat azzal is megtiszteljük, hogy a konferenciáról egy külön Iskolakultúra szám jelenik meg. Remélem, hogy hamarosan találkozhatunk Pápán vagy Törökbálinton vagy bárhol időnként szabadon beszélgetni.”

10 ÉVES AZ MTA PEDAGÓGIAI ALBIZOTTSÁGÁNAK TANTÁRGYPEDAGÓGIAI-SZAKMÓDSZERTANI ALBIZOTTSÁGA

SZARKA JÚLIA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi docense
szarka.julia@gmail.com

2001 áprilisában az Albizottság megalakulásának célja *Medgyes Péter* kezdeményezésével az volt, hogy a tantárgypedagógiák és szakmódszertanok szerepének jelentőségét hangsúlyozó szakmai kör jöjjön létre az Akadémia Pedagógiai Bizottsága keretében. Eredeti – és napjainkig érvényes – terveink szerint a különböző területek képviselőinek részvételével ismerjük és vitatjuk meg „örökérvényű és aktuális” problémáinkat az óvodáktól a doktori iskolák szintjéig. Azóta is törekszünk évente háromszor, általában egy-egy téli, tavaszi és őszi időpontban találkozni, ill. önálló konferenciát szervezni – a lehetőségekhez mérten – évente.

Minden megbeszélésen felmerülnek aktuális problémák, melyben a bolognai folyamat – pedagógusképzés – szakmódszertanok kérdéseire próbálunk válaszokat keresni, egyben a jelen és jövő feladatait is meghatározni.

Az Albizottság elnevezésén megalakulásunk óta folyamatosan és hosszasan vitatkozunk, a kezdetekben felmerültek a „tantárgypedagógia, oktatástechnológia, szakmódszertan, módszertan” kifejezések, melyek egyike sem tudja igazán tükrözni azokat a feladatokat, amelyek a hétköznapi tanulási folyamatában a legnehezebbek közé tartoznak: hogyan keltsük fel és tartsuk fenn az érdeklődést ebben a folyamatban, mit és mennyit tanítsunk és azt milyen módszerrel?!

2009-ben tagságunk döntése szerint Tantárgypedagógiai-szakmódszertani Albizottság lettünk, továbbra is szem előtt tartva *Medgyes Péter* gondolatait, melyet a mai napig a bizottság mottójának tartunk: „Virágozzék ezer virág a módszertanok területén, de mindig tartsuk szem előtt tanulóink érdekeit!”

Tagságunk elsősorban a felsőoktatás oktatóiból áll össze, egy-egy tantárgypedagógiai, szakmódszertani terület jeles és vállalkozó képviselőiből, de a közoktatás különböző szintjeiből is fogadunk érdeklődő kollegákat. A PhD, ill. DLA minősítések megszerzésének kötelezősége nem könnyíti meg helyzetünket, de továbbra is számítunk a nem minősített, szakterületükön elismert külsős tagok aktivitására.

Jelenleg folyik a tagságunk „megerősítése”, a tagság feltételeinek kialakítása, vállalási nyilatkozatok kitöltése, a honlapunk megújítása és fejlesztése. Megbeszéléseinket továbbra is évi 2-3 alkalommal tartjuk, és egyre inkább az internetes kapcsolattartásra „kényszerülünk”.

Bizottságunk bővülni, egyben „nyitottabbá” válni szeretne a közoktatás minden szintje felé, próbáljuk a kapcsolatot felvenni más szakbizottságokkal, egyesületekkel. Hosszabb távon kiadványokkal, könyvekkel, gyűjteményekkel is szeretnénk segíteni a pedagógusok munkáját, de ez megint finanszírozási kérdés, amire nincs keret. Időnként a tagság kapcsolatai teszik lehetővé, hogy munkánkat valamennyire dokumentálhassuk, így előző elnökünk, *Hegedűs Gábor* segítségével a tanácskozások előadásai megjelentek a Projektpedagógiai kiadványokban, ill. az *Iskolakultúra* folyóiratban.

Fontosabb témáinkat a 10 év alatt – korántsem a teljesség igényével – igyekszünk vázolni a következőkben, mintegy történeti előzményeként a jubileumi konferenciához:

- Az elitképzésről, a tudományos diákköri munkáról – *Hegedűs Gábor, Poór Zoltán*
- A tanárképzés és a módszertanok kapcsolata – *Golnhofer Erzsébet*
- A nyelvi képzés, a CET bemutatása – *Major Éva*
- Modernizáció és programfejlesztés – *Arató László és Nahalka István*
- Az új közoktatási törvény és az OM stratégiája – *Sípos János*
- A CSEFT-ről: felsőoktatás és integráció különböző modelljei – *Hunyady György*
- A tantárgypedagógia helye a tanárképzés reformjában – *Katona András*
- Az újabb PISA felmérések tanulságai – *Vári Péter*
- Az ÖNK és a szakmódszertanok kapcsolata – *Radnóti Katalin, Katona András*
- IKT az oktatásban – *Füvesi István*
- Művészeti-zenei nevelés és a paradigmaváltás – *Györgyiné Koncz Judit, Szarka Júlia*
- A 2009. szeptemberi országos fizika és kémia felmérésekről – *Radnóti Katalin*
- Történeti oktatás, tankönyvügy, tankönyvrevízió – *Albert Gábor*
- A nyelvpedagógia mint tantárgypedagógia tanulságai – *Bárdos Jenő*
- „Kompetencia a harmadikon, azaz a kompetencia-orientált kompetencia-alapú pedagógusképzés és az abban oktatók releváns kompetenciái” – *Poór Zoltán*

Önálló konferenciáink szervezésével is próbáltuk az Albizottság és a szakmódszertanok jelentőségét igazolni:

- 2004. szeptember 24. Szakmódszertani tanácskozás
- 2006. április 7. „Képességfejlesztés és módszertan” c. tanácskozás
- 2007. szeptember 21. „Hogyan tovább szakmódszertan” c. tanácskozás
- 2009. június 5. „Múlt-jelen-jövő a szakmódszertanok tükrében” c. tanácskozás
- 2010. szeptember 3. Tanévnyitó Tantárgypedagógiai Tanácskozás

2011. június 3-án a 10 éves jubileum jegyében rendezhettünk meg ismét konferenciánkat. A tanácskozáson az Albizottság korábbi és jelenlegi tagjai mutatták be újabb témákat, kutatásaikat, így a következőkben bemutatott rövid összefoglalások az elhangzás sorrendjében jelzik a kollegáinkat érdeklő és érintő aktuális problémákat is.

Medgyes Péter Aranykor – nyelvoktatásunk 20 éve: 1989–2009 című előadásában kiemelte, hogy az elmúlt két évtizedet sokan csalódások sorozataként élték meg. Egyvalami azonban bizonyosan kivételt képez: az idegennyelv-oktatás egyértelmű sikertörténetnek bizonyult. Noha európai összehasonlításban mindmáig a futottak-még kategóriába tartozunk, a magyar lakosság idegennyelv-tudása ugrásszerűen javult 1989 óta. Előadásában azt vizsgálta meg az előadó, hogy mennyiben köszönhető ez a fejlődés a nyelvoktatási rendszerünkben, módszereinkben bekövetkezett változásoknak. Sorra bemutatta azokat a programokat, projekteket és egyéb történéseket, amelyek hozzájárultak e felfelé ívelő trend kialakulásához.

Radnóti Katalin előadásában hangsúlyozta, hogy a természettudományi tantárgyak meglehetősen nehéz helyzetben vannak napjaink közoktatásában. A rendszer-váltást követő években fokozatosan csökkentek az óraszámok, vagyis napjaink technicizált világában, mely elsősorban a természettudományokban tett különböző felfedezéseknek köszönheti létét, az iskolában fokozatosan szorul vissza. A tanulók körében sem népszerűek a természettudományi tantárgyak, pedig szerepük alapvető fontosságú a természettudományos, illetve mérnöki szakok számára. A tanárképzési szakok pedig szinte kiürültek, különösen nagyon kevesen választják a fizika és a kémia tanári szakokat. Az előadásban ezt a problémát járta körül *Radnóti Katalin*.

Füvesi István A távvezérelt interaktív tábláig vezető út című előadásában felhívta a figyelmet arra, hogy az utóbbi évtizedben felgyorsult a szaktárgyi oktatást támogató eszközrendszerek fejlesztése, s megjelenése különösen a közoktatás területén. Ugyancsak nagy számban jelennek meg a fogyatékkal élők oktatását támogató infokommunikációs eszközök is, melyek az esélyegyenlőség megteremtésének irányába hatnak. Ezek módszertanilag is helyes használatára a tanárokat fel kellene készíteni, s ennek elsődleges színtere a felsőoktatás kellene legyen.

Nagy Lászlóné A természettudomány-tanítás kutatásának helyzete című előadásában tisztázta a természettudományos nevelés mint önálló, interdiszciplináris kutatási terület szűkebb és tágabb értelmezését, ismertette főbb kutatási kérdéseit, továbbá rámutatott a kutatási eredmények hasznosításának lehetőségeire a természettudományos tárgyak tartalmi és módszertani megújításában és a természettudományos tanárképzés reformjában.

Bencéné Fekete Andrea az interaktív idegennyelv-elsajátítás témakörével foglalkozott. Néhány évtizeddel ezelőtt még szinte lehetetlennek tartották, hogy iskoláskor előtt a gyermekek idegen nyelvet tanuljanak. A tudósok vitái, a nyelvészek és neurológusok kutatásai egyre inkább támogatják a nyelvtanároknak azt a törek-

vését, hogy minél előbb lehetőséget kell biztosítani anyanyelv mellett más nyelv megismerésére is. A 2009/2010-es tanévben indult kutatás a kaposvári Pumukli óvodában. Az idegennyelvi foglalkozás tartalma kapcsolódik az anyanyelven folyó óvodai tevékenységekhez, leginkább a játékhöz. Az elsődleges cél a kísérlet során megvalósult, mivel a gyermekekben pozitív attitűd alakult ki a német nyelv tanulása iránt, és a nyelvtudásuk mellett más képességeik, készségeik is fejlődtek. A korai nyelvtanulás a későbbiekben is a hasznukra válik, remélhetőleg idősebb korban is könnyebben sajátítanak majd el további nyelveket, mint azonos képességű társaik, akik nem tanulnak a kritikus periódus előtt idegen nyelvet.

Albert B. Gábor Taníthatunk-e historiográfiát kisiskolásoknak? című előadásában saját kutatását mutatta be. Az előadó több éve folytatott osztálytermi akciókutatást a budatétényi Rózsakerti Általános Iskolában. A historiográfiai történelemszemlélet programja a *Zsolnai József* által megindított tudománypedagógiai akciókutatás részeként arra keresi a választ, miként lehet a historiográfiai gondolkodás alapjait már kisiskolás korban kialakítani, hogyan lehet nagyobb teret biztosítani a történelemtanításban és tankönyvekben. Egy-egy történelmi esemény, személy historiográfiai feldolgozása, megítélésének változástörténete a gyermek életében játszott szerep relevanciája szempontjából ugyanis hasznos: segíti a gyermek ítéletalkotó képességének kialakítását, az egységben, rendszerben, folyamatban látás feltételeit is, és a témák bemutatása élményt, katarzist is biztosítanak. Érdekes példa a Guszev kísérletet, ahol egy bemutató órán az ezüst Kossuth-díjas tankönyv pozitív példaként említette meg az 1848–49-es szabadságharc orosz „hősét” Guszevet, aki a valóságban nem létező, kitalált történelmi személy volt. A tankönyvi történelemhamisítás közös leleplezése, mely nagyfokú megrökönyödést váltott ki a tanulókban, alkalmat kínált a személyiségfejlesztésre, a felelősség-etika kérdéseinek tisztázására is. Kitért *Albert B. Gábor* a historiográfiának a történelem tantárgy keresztmetszetében történő bemutatására is. A történelem hiteles közvetítése stabil tantárgytörténeti háttértudással is rendelkező pedagógust feltételez. A tantárgytörténeti háttértudás elsajátítását a historiográfia, a historiográfiai gondolkodás nagymértékben elősegíti, ill. mint megközelítési mód segíti a neveléstörténeti kutatásokat is.

Györgyiné Koncz Judit és Szarka Júlia Hogyan tovább zenepedagógia? címmel tartották meg előadásukat. Művészetekkel/zenével foglalkozni nem felesleges időtöltés, hanem a társadalom számára gazdaságilag is hasznos stúdium. Ezt egyre többször kellene bizonyítani: akár a hungaricumnak nyilvánított Kodály-módszer újraélesztésével, a zenei megnyilatkozásoktól, énektől-mozgástól való félelem leküzd(et)ésével, pedagógus-továbbképzések megújulási szándékával. Tovább kell menni a megfelelő utakon: akár a születés előtti zenei nevelés, a baba-mama/papa! programok terjesztésével, az intézményi szinteken a zenei tagozat megőrzésével. De mindenképpen a mindennapos-tudatos zenei neveléssel, amelybe bele kell férjen a hagyományaink, értékeink megőrzése mellett az igényes megújulás szándéka.

Steklács János az elmúlt évek olvasáskutatási projektjeinek eredményeit mutatta be. Az előadás azokkal a tendenciákkal foglalkozott, amelyek az olvasás, szövegértés területén radikálisan átalakították a tudományos diskurzus hagyományos kérdéseit, gondolkodásmódját. Arra kereste a választ, hogy a társadalmi elvárásoknak, a korszerű szemléletnek megfelelően melyek lennének a szükséges lépések, hogy az iskolarendszeren belül az olvasástanítás meg tudjon felelni a társadalmi követelményeknek, felruházva az egyént olyan szintű írásbeli kommunikációs képességekkel, kompetenciákkal, amelyek segítik boldogulását, beilleszkedését, érvényesülését. A helyzet elemzése után kitért az előadó a ma meghatározó kutatásokra, definíciókra, eredményekre. Ezt követően az előadás betekintést nyújtott a kecskeméti műhelyben folyó munkáról, nemzetközi együttműködésekről, a közeljövő kutatási programjáról, terveinkről, bemutatva azt a módszert is, amely segítségével beépítik tapasztalataikat a tanítók képzésébe, továbbképzésébe.

Remélhetőleg napjaink számos társadalmi-oktatási kérdése és problémája mellett a tantárgypedagógiák és szakmódszertanok szerepe továbbra is fontos marad, lehetősége lesz a kollegáknak további kutatásokra.

ÚJ SZAK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN EGY NAGYHAGYOMÁNYÚ INTÉZMÉNYBEN

ILLÉS ANIKÓ

a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem
egyetemi docense
anikoilles@gmail.com

A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (korábbi nevén Magyar Iparművészeti Egyetem illetve Magyar Iparművészeti Főiskola) 24 éve, 1985-ben indította a tanárképzést. Ettől kezdve az iparművész hallgatók a művészképzéssel párhuzamosan rajztanításra jogosító egyetemi szintű tanárképzést is kaphattak. (Középiskolai rajztanításra jogosító diplomát ezen kívül csak a Magyar Képzőművészeti Egyetemen lehetett szerezni.) Az egyetemi szintű diploma birtokosát feljogosította az ábrázoló geometria, a környezetkultúra, a művészeti rajz, a művészettörténet, a rajz és a vizuális kultúra, illetve az elnevezésében eltérő, de tartalmában megegyező tantárgyak középfokú tanítására és vizsgáztatására úgy a közoktatásban, mint a szakképzésben.

A képzés elindítása hatással volt a hazai rajztanítás szemléletének alakulására is. Az addig kizárólag képzőművészet-centrikus rajztanításban megjelent a tárgy- és környezetkultúra, valamint a vizuális kommunikáció is. Ez végül az új Nemzeti Alaptantervben világosan manifesztálódott, amennyiben a korábbi rajz tantárgyat felváltotta a „vizuális kultúra” műveltségterület. Az Egyetem Tanárképző Intézete a 90-es években komoly szerepet játszott a NAT kidolgozásában és implementációjában. Számos továbbképzést szervezett, hogy az új szemléletet is feltételező vizuális kultúra tanítására felkészítse a rajztanárokat.

A továbbképzések színvonalát mutatja, hogy a '90-es évek elején meghirdetett 120 órás *intenzív pedagógus továbbképzésre* több mint 700-an jelentkeztek, így a 20 fős csoportok beiskolázása három évig tartott. A sok hallgatóhoz sok tanár is kellett, így a viszonylag kis létszámú intézet szakértői holdudvara igencsak megnövekedett. Az aktuális igények újabb továbbképzések indításához vezettek. A médiapedagógia, a múzeumpedagógia, a művészetterápia témájában, így *2000-ig több mint 1000 pedagógus vehetett részt a tanárszak hétféle tanfolyamán.*

1990-től évente 20–25 hallgató végzett a nappali képzésben, és ennél sokkal többen levelező hallgatóként. A 120 órás továbbképzésekből nőtt ki az *egyetemi diplomát adó továbbképzések* rendszere is. Bár a közoktatási törvény előírta, hogy csak egyetemi végzettségű tanár érettségiztethet, mégsem volt az országban olyan egyetem, ahol az általános iskolai tanításra képesített főiskolai végzettségű rajztanárok középiskolai tanári képesítést szerezhetek volna, olyan pedig egyáltalán

nem, ahol a vizuális alapképesség az alkalmazott művészetre épült volna¹. Ezért jött létre 1994-ben a Tanárképző Tanszéken a levelező tagozatos „vizuális és környezetkultúra” szakos tanárképzés. A hároméves, 1140 órás képzések több szakirányban folynak, így a *médiapedagógia*, a *vizuális kommunikáció tanítása*, a *textil tanítása* területén. Összességében több mint félezeren szereztek itt vizuális és környezetkultúra szakos középiskolai tanári diplomát.

A Magyar Iparművészeti Egyetem Tanárképző Intézete (később Tanszéke) országos hatáskörű vizuális nevelési központtá vált. A vizuális nevelés új feladatainak teljesítését a Tanárképző Tanszék nem csak a továbbképzésekkel segítette. Innen indult a tanszékvezető, *Gaul Emil* kezdeményezésére a „*Tölgyfa-program*” a *Bodóczy István* szakmai irányításával létrehozott komplex, a *közoktatás 12 évét felölelő vizuális nevelési program*, amely tantervet és kiadványokat (tankönyveket, feladatgyűjteményeket, tanári segédkönyveket) tartalmazott, továbbá kiterjedt a pedagógusok felkészítésére is. A program keretében 18 kiadvány jelent meg.

Ugyancsak a rajztanárok tájékozódását segíti a tanszék oktatója, *Bodóczy István* szerkesztésében 2004-ben indított vizuális nevelési lap, az *irány.hu*. A negyedévenként megjelenő folyóirat az új tanítási módszerek és a kortárs vizuális kultúra megismertetését igyekszik elősegíteni. A lap szerzői – önkéntes alapon – az ország különböző területein működő tanárok.

1994-ben *Kárpáti Andrea* vezetésével a tanszéken hozták létre a *Vizuális Nevelési Gyűjteményt*. A négyezer eredeti gyermekmunka, az ötezer darabos diatár és a szakkönyvtár a gyermekek és fiatalok vizuális képességeinek fejlődésével, a rajztanítás történetével és napjaink innovatív vizuális nevelési programjaival ismerteti meg az érdeklődőket, a téma kutatóit.

Mivel rajzból nem volt Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny 1996-tól a tanszék *Zombori Béla* vezetésével évenként megszervezte és lebonyolította az országos középiskolai *Vizuális Versenyt és Kiállítást*. A verseny 2005-ben elnyerte a Rajz és Vizuális Kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny rangját, és a továbbiakban ebben a formában jelenik meg.

A tanszék máig meghatározó műhelye a hazai vizuális nevelési kutatásoknak és fejlesztéseknek, résztvevője több nemzetközi programnak, amelyekből felsorolunk néhányat:

- LEONARDO program – a vizuális nevelés 5 modellje. (KFA 1985/87)
- CITO, holland–magyar rajzi érettségi munkacsoport (MKM 1993/95)
- Wohnkultur und Plattenbau (HdK, Berlin 1991/93)
- Médiaelmélet és médiapedagógia a felsőoktatásban (FEFA 1994)
- A vizuális képességek fejlesztése és értékelése projekt módszerrel. (MKM 1996/97)

¹ A '90-es évek elejére már nem működött a korábban Balogh Jenő által vezetett, sok főiskolai rajztanárnak képesítést nyújtó tanfolyam a Képzőművészeti Főiskolán.

- A vizuális képességek fejlesztése és értékelése projekt módszerrel. (COMENIUS 1997, UIAH, Helsinki, HvkK, Arnhem, Konstfak, Stockholm).

A közoktatással kapcsolatos jogszabályalkotásban ugyancsak részt vettek a tanszék munkatársai:

- Vizuális kultúra műveltségi részterület, Nemzeti Alaptanterv, (MKM 1991/95) *Bodóczy István, Zombori Béla, Kárpáti Andrea, Gaul Emil, Tattai Erzsébet*
- Vizuális kultúra, érettségi vizsga általános követelményei (MKM 1996/97) *Bodóczy István, Gaul Emil, Pallag Andrea, Zombori Béla*
- Rajz, vizuális kultúra Kerettanterv 2000 *Gaul Emil* és munkatársai
- Rajz, vizuális kultúra NAT 2003 *Bodóczy István* vezetésével
- Rajz és vizuális kultúra tantárgy obszervációs vizsgálata (OKI 2003) *Bodóczy István*
- Rajz, vizuális kultúra NAT 2006 *Bodóczy István*
- Életvitel és gyakorlati ismeretek NAT 2003 *Gaul Emil*, 2006 *Gaul Emil*
- Vizuális kultúra, alpműveltségi vizsga általános követelményei (OKI 1996/97) *Gaul Emil, Zombori Béla, Kárpáti Andrea*
- A művészetek kompetencia hálójára (EDUCATIO 2008) *Bodóczy István*
- Vizuális kultúra érettségi (folyamatosan) *Bodóczy István, Pallag Andrea*

A tanszék munkatársai vezető pozíciókat töltenek be a hazai és nemzetközi szakmai szervezetekben, kuratóriumokban:

- INSEA Nemzetközi Rajztanár Szövetség – International Society for Education Through Art
- (UNESCO-affiliált, 82 országot tömörítő, 3200 fős szervezet)
- MROE – Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete
- Felsőoktatási Vizuális Nevelési Kollégium
- Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Digitális Kerekasztala, szakértői testülete
- Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága
- Magyar Tehetségvédő Társaság
- World Council of Gifted and Talented (WCGT))
- European Council for High Ability (ECHA)

Munkánk eredményét azonban elsősorban végzett hallgatóink életpályája, visszajelzései igazolják. Köztudott, hogy a művészeti egyetemre végző hallgatók elsősorban művészeti pályára készülnek. Ennek ellenére évente 40–50-en jelentkeztek a művészképzéssel párhuzamosan folyó tanárképzésre is, évente körülbelül húszan szereztek tanári képesítést. Végzett hallgatóink művészeti tevékenységükkel párhuzamosan tanítanak rajzot és művészettörténetet középiskolákban, vagy saját művészeti szakterületük oktatói a művészeti szakoktatásban, igen sokan a felsőoktatásban is.

A művészeti tanárképzés során különös hangsúlyt fektetünk arra, hogy hallgatóink a művészi és a pedagógiai tevékenységük között harmonikus viszonyt tudjanak kialakítani, hogy mindkettőt felelősségteljes alkotó tevékenységnek tekintsék, amelyek egymásra kölcsönösen termékenyítő hatást gyakorolnak, egymást kölcsönösen segítik.

A nemrég elindult MA képzés során ezt továbbra is szem előtt tartjuk, ahogyan azt is, hogy hallgatóink, akik a BA és MA művészeti képzés során a vizuális művészetek egy-egy szűkebb területén kapnak egyetemi szintű felkészítést, saját szakterületüket szélesebb kontextusban szemléljék, tájékozottak legyenek a vizuális kultúra területén, hogy saját szakmai tudásukra alapozva hitelesen tudjanak részt venni a szélesebb értelemben vett vizuális nevelésben is (adott esetben képesek legyenek a Nemzeti Alaptanterv szerinti művészetek műveltségi terület nevelési feladatainak ellátására is). Ez a szakoktatásnak és a közoktatásnak egyaránt érdeke.

A *design- és vizuálművészet-tanár* képzésbe az iparművészeti, építőművészeti, képzőművészeti, film- és videoművészeti, valamint multimédiaművészeti képzési ágban folyó művészeti mesterszakok vagy osztatlan szakok valamelyikén folytatott tanulmányokkal párhuzamosan, vagy ezen szakokon szerzett mesterfokozat birtokában, illetve ezekkel tartalmában egyenértékű szakismerettel lehet belépni.