

SZAKFELÜGYELET ÉS/VAGY TANFELÜGYELET? – A MAI MAGYAR HELYZET

KIRÁLY ZSOLT

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
adjunktusa
kiraly.zsolt@btk.elte.hu

Kevés olyan fogalom van a közoktatás tárgykörében, amelyet olyan sokan – a laikus közvéleményen és a sajtón kívül ideértve még az e területen dolgozók nem kis részét is – félreértenének, mint a tanfelügyelet-szakfelügyelet kérdését.

Ha megnézzük az elmúlt három évben megjelent médiahíreket, valamint az azokhoz fűzött olvasói kommentárokat, azonnal föltűnik, hogy a közlemények döntő többsége a tanfelügyeletet szinte kizárólag csak *szakfelügyeletként*, azaz a tanárok munkájának ellenőrzéseként fogja fel, és legfontosabb feladatának a nem megfelelő szaktanári és egyéni pedagógiai teljesítmények azonosítását látja. Ez a szemlélet azt sugallja, hogy az oktatás minden bajának a pedagógusok gyenge szakmai-morális színvonala és/vagy alacsony színvonalú teljesítménye az oka, és – jobb esetben szüklátókörűségből, rosszabb esetben számításból – a felelősséget a lehető legalacsonyabb (és legkiszolgáltatottabb) szintre igyekszik hárítani. Szerencsére azonban, elvértve ugyan, de komoly, szakmai szempontból is értékes, a problémát világosan érzékelő és széles látókörűen megközelítő hozzászólásokkal is lehet találkozni, mint például *Radó Péter: Előre vagy hátra? A szak-/tanfelügyeletről* című írása és az ahhoz *Nahalka Istvántól* és *Singer Pétertől* érkezett bejegyzések az OktólCafé oktatáspolitikai blogján (*Radó, 2010*).

Könnyen lehet, hogy az alapvető félreértést a *Sólyom László* által életre hívott Bölcsék Tanácsa Alapítvány 2009-es *Szárny és teher – Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére* címet viselő, és az akkori ellenzék – okkal, ok nélkül – oktatásügyi programjának tekintett dokumentum megfogalmazásai (vagy azok félreértelmezése) erősítették fel igazán (*Bölcsék Tanácsa Alapítvány, 2009*). A korabeli sajtóközlemények, így például az *Új Katedra* című szakfolyóirat is, a kérdéssel kapcsolatos reformjavaslatok közül azt emelték ki, hogy „A bölcsék újra megszerveznék a szakfelügyeletet, amelynek legfontosabb feladata a pedagógusok külső, iskolától független értékelése lenne, (...). A differenciált értékelésnek – az ajánlás szerint – következményekkel kell járnia mind pozitív, mind negatív oldalon. Az értékeléshez szorosan kapcsolódna a minőség alapú, differenciált bérezés, amelynek megvalósításához a közalkalmazotti státus átalakítása elengedhetetlennek tűnik. A pozitív következmények között sorolja továbbá

a dokumentum – többek között – a minőség alapú jutalmazást, a kulturális és szakmai továbbképzési utak lehetőségét, a fizetett alkotói szabadságot, a kutatói ösztöndíjakat. Az értékelés ugyanakkor negatív következménnyel is járhatna: a szerzők szerint szükséges a nem elfogadható színvonalú teljesítmények – a korrekcióra, javításra szolgáló időszakot követő – szankcionálása, ami megjelenhet a fizetés csökkentésében vagy az alkalmatlannak bizonyuló, tartósan gyenge színvonalon dolgozó pedagógusok munkaviszonyának átalakításában, esetleg elbocsátásában.” (*Új Katedra*, 2010)

Hasonló szemléletet rajzolódott ki a 2010 februárjában a Népszavának nyilatkozó *Sió László*, a Fidesz oktatási kabinetjének vezetője szavaiból is, amelyeket a lap így interpretált: „(...) a Fidesz elbocsátaná az alkalmatlan pedagógusokat. Az oktatás-politikus egy komplex, külső pedagógusértékelési rendszerről beszélt, amelynek egy eleme vagy esetleges következménye a tanári állás megszüntetése egyes alkalmatlan pedagógusoknál.” Ezekről a kijelentésektől aztán a Fidesz később elhatárolódott, mondván, hogy mindez csak a politikus magánvéleménye, azonban még ugyanazon a héten nyilvánosságra került *Hoffmann Rózsának*, az Emberi Erőforrások Minisztériumának oktatásért felelős későbbi államtitkárának egy lakossági fórumon elhangzott nyilatkozata, mely szerint „Új mozzanat a mi elgondolásunkban, hogy a pedagógusok munkáját szakemberek kívülről, objektíven ellenőrzik (...) ebben az is benne van, hogy az a pedagógus, aki nem képes fejlődni, aki nem képes a munkáját magas színvonalon végezni, attól a szakmának meg kell válni.” (*Népszava Online*, 2010)

Az új kormány hatalomra kerülése után azonban, jól érezhetően „menet közben” tanulva, a kormányzati nyilatkozatok döntő többsége már az előbbieknél jóval árnyaltabban, a tanfelügyelet tágabb kontextusában szemléli a kérdést. Jó példa erre a szemléletváltásra az *Oktatási Hivatal* honlapján készült interjú a közoktatásért felelős államtitkárrel, amelynek már a címe is erről tanúskodik: „A megerősítés és a fejlesztés a cél.” (*Hoffmann*, 2012) Az előzmények ismeretében mindenesetre nem különösebben meglepő, hogy a kormányzati nyilatkozatok kiegyensúlyozottabbá válása a laikus közvéleményt reprezentáló Magyarországi Szülők Országos Egyesületét (MSZOE) arra készítette, hogy felhívja az illetékesek figyelmét arra, hogy „a tanfelügyelet mellett létre kell hozni a tantárgyi szakfelügyeleti rendszert, és a nem megfelelő minőségű iskolák vezetőit le kell váltani, a pedagógiai munkára alkalmatlan pedagógusokat el kell távolítani a pályáról.” (<http://www.delmagyar.hu/>, 2013)

A magyar tan- és szakfelügyeleti rendszer újragondolása mindig is az egész nevelési-oktatási rendszer újjáépítésének egyik fontos elemeként jelent meg a hajdani ellenzék, a mai magyar kormány gondolkodásában. Az igény már egyértelműen megfogalmazódik a *Bölcsök Tanácsa* 2009-es *Szárny és teher* című dokumentumában is, amely abból a premisszából indul ki, hogy „Magyarország azon ritka országok közé tartozik, ahol nem létezik a nevelési-oktatási intézmények rendszeres és szakmailag ellenőrzött színvonalú, külső értékelése. A fenntartók által leg-

alább négyévente elvégzendő értékelések sok helyütt nem valósulnak meg ténylegesen, formálisak, az elkészült értékelésekből a szervezetfejlesztő, komplex látásmód sokszor hiányzik. Az intézmények értékelésében a pedagógusok felkészültségének, rátermettségének, a tanulói és pedagógusi attitűdnek, motivációnak és az intézmény közösségformáló, jellemfejlesztő, nevelőerejének az értékelése kevésbé kap helyet.” (*Bölcsék Tanácsa Alapítvány*, 2009, 68–69. o.)

Az tény, hogy formális, központosított szakfelügyelet 1985-ös oktatási törvény óta nem működik Magyarországon. Ekkor alakították át a szakfelügyelet szaknácscadássá a megyei pedagógiai intézetek felügyelete alatt, így az iskolák törvényes működésért és a szaktanári-pedagógiai ellenőrzéséért és értékeléséért az iskola fenntartója vette át a felelősséget, úgy, hogy az ellenőrzés (pénzügyek, törvényesség stb.) a fenntartóhoz, az értékelés (pedagógiai, szaktárgyi munka stb.) pedig az iskolához került, önértékelés formájában. A 1993-as közoktatási törvény rendelkezett az országos szakértői lista létrehozásáról, majd a 2000-es évektől először pályázati forrásokat, majd később normatívát is rendeltek az ellenőrzési és értékelési szolgáltatások igénybe vételére. Az 1993-as közoktatási törvény 1999-es kiegészítése (40. §) kötelezővé tette, hogy az iskolák 2002 után vezessenek be valamiféle belső minőségbiztosítási rendszert, amelynek része volt egy tanári teljesítményértékelő elem, a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény pedig előírta a pedagógusok minősítését is. Pályázni lehetett a Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési programra, működött egy szakértői értékelési rendszer is például az iskolai pedagógiai program vizsgálatára, valamint megszervezték az országos mérés-értékelési rendszert (kompetenciamérés) is. A közoktatási törvény 2003-as módosítása után pedig a fenntartó köteles volt nyilvánosságra hozni az iskolák munkájával kapcsolatos négyévenkénti értékeléseket. Tehát azt nem lehet mondani, hogy egy negyedszázada semmiféle minőségellenőrzés nem működik Magyarországon, de az igaz, hogy nem rendszeres, és hiányzik az intézményértékelés egységesített eljárásrendje és tartalma sem standardizált, így kétségtelenül szükség van a kérdés rendezésére.

Kívülről úgy tűnik, hogy az oktatási kormányzat a rendszer újjászervezésével kapcsolatos álláspontja a mai napig (2013. március 15.) nem teljesen kristályosodott ki, és a végleges koncepció kialakítása csak a nyilvánvalóan még most is kidolgozás alatt álló és a bevezetés tervezett időpontjához képest komoly késéssel megszülető szakértői anyagok alapján fog megtörténni. Az ebben a pillanatban a nagyközönség számára kirajzolódó kép – bár még nagyon sok kulcsfontosságú részlet tisztázásra vár – azt sugallja, hogy a kormányzat egy erősen központosított, a megyei kormányhivatalokhoz rendelt pedagógusi és intézményi értékelő (azaz egyszerre tan- és szakfelügyeleti jellegű), alapvetően minősítő célzatú rendszert szándékozik bevezetni 2013 szeptemberétől. Ennek elsődlegesen deklarált célja az lenne, hogy segítse az iskolákat a lehető legjobb teljesítmény elérésében, de – alig titkoltan – kiemelt szerepet szán annak, hogy – egyelőre ismeretlen elvek és szempontrendszer alapján, ismeretlen szakmai háttérű felügyelői testület segítségével – rendsze-

resen, mintegy hatóságilag ellenőrizze a pedagógusokat, akiknek szakmai besorolása és így bére, valamint munkaviszonyának pusztá megmaradása is ezektől az ellenőrzésektől fog függni.

Irodalom

Bölcsök Tanácsa Alapítvány (2009):

http://mek.niif.hu/07900/07999/pdf/szarny_es_tether.pdf

Új Katedra (Pedagógusok Lapja) (2010): február, Commitment Kommunikációs Iroda Kft.

<http://www.ujkatedra.hu/ujkatedra/kiemelt-cikkeink/szarny-teher-bolcsek>

Népszava Online (2010) július 12. *Szakfelügyelet dönthet a pedagógusbérekéről*

<http://www.nepszava.hu/articles/article.php?id=322157>

Hoffmann Rózsa (2012): *A megerősítés és a fejlesztés a cél; Interjú az Emberi Erőforrások Minisztériumának oktatásért felelős államtitkárával a köznevelési intézmények ellenőrzéséről*. 2012. október 15., Oktatási Hivatal

http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/hoffmann_intezmeny_ellenorzesrol/

Delmagyar.hu (2013): *MSZOE: tantárgyi szakfelügyeleti rendszert is létre kell hozni*. 2013. január

http://www.delmagyar.hu/belfold_hirek/mszoe_tantargyi_szakfelugyleti_rendszert_is_lotre_kell_hozni/2316629/

Radó Péter (2010): *Előre vagy hátra? A szak-/tanfelügyeletről*

<http://oktpolcafe.hu/elore-vagy-hatra-a-szak-tanfelugyletrol-848/>

A PEDAGÓGIAI MUNKA SZAKMAI FELÜGYELETE AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

KIMMEL MAGDOLNA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
adjunktusa
magdimann@yahoo.com

A tanulmány három részre tagolódik: az első rész a pedagógia munka szakmai felügyelete jelenleg jellemző amerikai rendszerének kritikáját összegzi. A második rész a sikeres szakmai felügyelethez szükséges szunderdeket és a szakmai felügyelet két jó gyakorlatát mutatja be. Végül a harmadik rész arról szól, hogy a szakmai elszámoltathatóság vonatkozásában az USA a tanulói teljesítményekre koncentráló pedagógiai teljesítményértékelési modell felé fordult.

Az Egyesült Államok oktatási rendszerének legfőbb sajátossága a decentralizáltság. Az oktatást az alkotmány az egyes államok hatáskörébe utalja, ezért a szövetségi kormány befolyása erősen korlátozott. 1965-ben hoztak először egy, a közoktatást szabályozó szövetségi törvényt, az *Elementary and Secondary Education Act*-et (Általános és Középiskolai Oktatási Törvény, továbbiakban *ESEA*) amely az esélyegyenlőség biztosítása érdekében szövetségi pénzalapokat tett hozzáférhetővé az államok és rajtuk keresztül a tankerületek felé. Az oktatás irányítása közvetlenül a tankerületek (*School District*) kezében van. Az egyes államok különböző mértékben szabályozzák, befolyásolják a tankerületek működését (Kinney, 2006, 29. o.).

A tanítás minőségéért, így a tanfelügyeletért is a tankerületek felelnek, és ez így van az *ESEA* utolsó, 2001-ben kétpárti támogatással elfogadott megújítása után is. A megújított törvény, *No Child Left Behind* (Egy gyermek sem marad le, továbbiakban *NCLB*) néven vonult be az amerikai oktatás történetébe. A *NCLB* törvény egyik legfontosabb alapelve az elszámoltathatóság, ezért a pedagógusi teljesítmények értékelése és ezzel együtt a szakmai felügyelet minősítő szerepe is górcső alá került. Ugyanakkor a tanfelügyeletnek egy másik szerepe, a fejlesztés is kezd előtérbe kerülni, hiszen egyre inkább világossá válik, hogy a tanulói eredmények javításának egyetlen igazán eredményes és költséghatékony módja a pedagógusok szakmai fejlődésének elősegítése.

A jelenleg folyó szakmai felügyeleti munka kritikája

A pedagógusok munkáját az *Egyesült Államokban* az igazgató, nagy tanuló létszámú iskola esetén az igazgató és helyettesei értékelik óralátogatások és a pedagógus órán kívüli teljesítménye alapján, a tankerület által elvárt gyakorisággal, tehát a szakmai felügyeletet nagy valószínűséggel nem a pedagógussal azonos szakos pedagógus végzi.

A szakmai felügyeletnek a pedagógusok munkájának *minősítő értékelésével*¹ kapcsolatos problémáit legutóbb a *The New Teacher Project* (Az Új Pedagógus Projekt, a következőkben *TNTP*) kutatói tárták fel egy négy államra, 12 iskolakerületre, 15 000 pedagógusra és 1300 tankerületi és iskolai vezetőre kiterjedő kérdőíves kikérdezés során. (*Weisberg et al.*, 2009) A kutatás során mintegy 40 000 pedagógus értékelésének dokumentumait is feldolgozták. Minden érintett államban állami és helyi oktatáspolitikusokból, tankerületi vezetőkől és a pedagógus szakszervezetek képviselőiből álló tanácsadó testületek segítették a kutatókat az adatok értékelésében és az ajánlások megfogalmazásában. A kutatás legfontosabb megállapításai szerint a jelenlegi tanfelügyeleti rendszer

- nem szűri ki a rendszerből a nem megfelelően teljesítő pedagógusokat;
- nem azonosítja a kiváló munkát végzőket;
- nem segíti megfelelően a pályakezdőket;
- és nem biztosít megfelelő kiindulópontot a szakmai fejlesztőmunka számára.

A problémák okait a következőkben azonosították:

1. A pedagógusok munkájának értékelései a kutatók által vizsgált tankerületekben csekély számú, az esetek kétharmadában egy-két tanóra látogatására alapozva születnek, és az esetek felében az értékelők még 45 percet sem töltenek egy-egy alkalommal az osztályteremben.
2. Az óralátogatást végrehajtó igazgatók vagy más adminisztrátorok egyáltalán nem vagy nem megfelelően felkészültek a feladatra, ezért nem tudnak megfelelő visszajelzéseket adni a pedagógusok munkájára, így a pedagógusok szakmai fejlesztése sem tud az értékelésekre építeni.
3. Az óralátogatások alapján elkészülő értékelések általánosak, semmitmondóak. A kétfokozatú skálát (megfelelt – nem megfelelt) használó tankerületekben a tanárok 99 százaléka kapott megfelelt minősítést, a többfokozatú skálát használó kerületekben 94 százaléka a legmagasabb két fokozatba került.

¹ A kutatás elsősorban a felügyelet minősítő funkciójára koncentrált, bár a fejlesztő funkció vonatkozásában is tett megállapításokat.

4. A csekély számú 'nem megfelelt' pedagógus esetében a minősítés következményei sokszor nem világosak. Általánosságban elmondható, hogy a már véglegesített pedagógusok eltanácsolása a pályáról olyan nehézkes, hogy ezt sok igazgató meg sem kísérli.
5. A kiváló és a nem megfelelően teljesítő pedagógus óráit ugyanannyiszor látogatják, a két csoport ugyanannyi visszajelzést kap, tehát a szakmai felügyelet nem differenciált (*Weisberg et al.*, 2009, 19–23. o.).

A kutatók végső következtetése az volt, hogy a pedagógusi munka értékelése – legalábbis a vizsgált mintában – pusztán formalitás, tehát a szakmai felügyelet nem képes betölteni **minősítő** szerepét. A kutatási beszámoló azonban arra is rámutatott, hogy a tanfelügyeleti rendszer jelen formájában nem tudja betölteni **fejlesztő** szerepét sem, mert az értékelések olyan általánosak, homályosak, hogy nem lehet fejlesztési tervet alapozni rájuk.

A felügyeleti munka hiányosságait – úgy minősítő, mint fejlesztő funkciója vonatkozásában – egy volt gyakorló iskolaigazgató, jelenlegi oktatásvezető-képző, aki a problémákat napi munkája során tapasztalta meg, a következőképpen összegzi:

1. Az igazgató egy tanév során általában minden pedagógusának egy óráját látogatja meg, ez alapján pedig lehetetlen képet alkotni az egyes pedagógusok munkájáról.
2. A meglátogatott óra sokszor nem tipikus, mert az előre bejelentett látogatás alkalmával sok pedagógus 'mintaórát' tart.
3. A felügyelet, az óralátogatás nem a tanulást értékeli, hanem a tanítást, bizonyos előre felállított kritériumok alapján. Az órák megfigyelésének és értékelésének eszközei sokszor nem segítik, hanem akadályozzák a tanítás konstruktív értékelését, mert az előre megadott kritériumok túl merev rendszerbe kényszerítik az értékelőt.
4. A visszajelzések nem elég világosak, a pedagógusok nehezen tudják azonosítani, hogy miben kellene fejlődniük. A kritikai megjegyzések eltűnnek a szóvirágok között, ezért nem lehet az értékelésekre szakmai fejlesztési tervet építeni.
5. Ha az óralátogatás célja a pedagógus munkájának minősítő értékelése, akkor az óramegbeszélések során a pedagógusok defenzívek, hiszen fő céljuk, hogy megvédjék magukat.
6. A tanárok egyéni értékelése felerősíti a hagyományosan magányosan, izoláltan dolgozó pedagógusok elszigeteltségét, mert mindenki a saját 'túléléséért' küzd, ami a teljes tantestület megfelelő szakmai fejlődését akadályozza.
7. A legtöbb igazgató egyszerűen túl elfoglalt ahhoz, hogy a tanári munka felügyeletét, értékelését megfelelő színvonalon el tudja látni (*Marshall*, 2005, 728–731. o.).

A gyakorlati szakember tehát saját tapasztalatai alapján hasonló hiányosságokra mutat rá, mint a *TNTP* kutatói. Bár a szakmai felügyelettel szemben megfogalmazott kritikák elég sötét képet festenek, több olyan, szélesebb körben is elterjedt modell létezik az Egyesült Államokban, amelyben a szakmai felügyelet sikeresen betölti minősítő és fejlesztő szerepét is. A *TNTP* jelentés szerzői azonosították a hatékony szakmai felügyeleti rendszerek négy legfontosabb jellemzőjét. Nézetük szerint a hatékony szakmai felügyeleti rendszerek értékeléseikben

- különbségeket tudnak tenni a hatékony és a nem hatékony pedagógusok között;
- speciálisan képzett, a pedagógusi munka értékelésére alkalmas szakértőket foglalkoztatnak;
- integrálják a pedagógusi munka értékelését a tanári szakmai fejlődés támogatásával;
- többféle lehetőséget biztosítanak a tisztességes visszavonulásra azoknak a pedagógusoknak, akik a folyamatos segítségnyújtás ellenére több minősítő értékelés során sem tudnak javítani teljesítményükön (*Eckert, 2009, 2–4. o.*).

Ebben az ideális rendszerben a szakmai felügyelet mindkét funkcióját ellátja: megfelelő szakértelemmel értékeli a pedagógus munkáját és a szakmai fejlesztés kiindulópontjául is szolgál.

A szakmai munka sztenderdjei

A hatékony szakmai felügyeleti rendszert kiépítésének feltétele a pedagógusi munka megfelelő leírása, amelynek segítségével a munka minősége megítélhető. Az USA-ban először a *veterán pedagógusok*² munkájának sztenderdjei születtek meg 1987-ben a *National Board for Professional Teaching Standards* (Nemzeti Testület a Professzionális Tanítás Sztenderdjeiért, továbbiakban *NBPTS*) testület munkájának eredményeképpen. Az *NBPTS* sztenderdjeit ezután a legkülönbözőbb szaktárgyakat tanító pedagógusok munkájára adaptálták. Az *NBPTS* ezekre támaszkodva az USA minden államában elfogadott önkéntes alapon működő tanárminősítő rendszert állított fel. Az *NBPTS* szakértői által minősített pedagógusok nagy presztízsnak örvendenek az Egyesült Államokban.

A 80-as évek végén a *Council of Chief State School Officers* (az egyes államok közoktatásért felelős főtisztviselőinek szervezete) egy másik projekt keretében a *kezdő tanárok* értékelésére szolgáló sztenderdek kidolgozását tűzte ki célul. Az *'Interstate New Teachers Assessment Teaching Standards'* (*INTASC* sztenderdek) 1992-ben születtek meg (*Rotherman és Mead, 2004, 33–35.*). Az *INTASC* sztenderdek

² Veterán pedagógus: a már nem pályakezdő, gyakorló pedagógusok elnevezése az amerikai szakirodalomban.

felülvizsgálata 2009–2010-ben zajlott le, az új sztenderdeket 2011-ben adták ki (*InTASC*, 2011).

A fent említett sztenderdek szolgálták modellként az egyes államok számára, amikor saját sztenderdjeik megalkotására került sor. Ezeken kívül még egy nagy hatású munka született a pedagógusi munka komplexitásának megragadására, leírására: *Charlotte Danielson* 1996-ban kiadott *Enhancing Professional Practice: a Framework for Teaching* (A szakmai munka minőségének javítása: a tanítás keretrendszere; a továbbiakban röviden FTT) című munkája. *Danielson* az *Educational Testing Services* (az egyik legismertebb és legnagyobb tesztfelkészítéssel és vizsgáztatással foglalkozó non-profit cég) alkalmazottja volt a 90-es években. Itt dolgozott az ún. *Praxis III* teszteken, amelyek a kezdő tanárok tanításának színvonalát volt hivatott felmérni. Ennek a munkának a továbbfejlesztéséből született meg az FTT (*Toch és Rothman*, 2008, 4–5. o.). *Danielson* az FTT átdolgozott kiadását 2007-ben publikálta.

Danielson modelljében a pedagógusi munkát négy nagy területre bontotta: tervezés és felkészülés, az osztálytermi környezet, tanítás és szakmai felelősség. A területeken belül további alkotóelemeket azonosított, összesen 76-ot, majd mindegyik esetében leírta, hogy milyen viselkedés jellemzi az adott elemet 'nem megfelelő', 'alapszintű', 'megfelelő' és 'kiváló' szintet birtokló pedagógust. A cél az volt, hogy mindenki számára kézzelfoghatóvá tegye a tanítás komplexitását, közös nyelvet biztosítson a szakmai párbeszédhez, lehetőséget a pedagógusi munka (ön)értékelésére és a reflexióra (*Marzano et al.*, 2011, 23–24. o.). A modellt vagy változatait ma szerte az Egyesült Államokban használják a pedagógusok munkájának mind fejlesztő, mind minősítő értékelésére. A leírások részletessége, specifikussága lehetővé teszi a pedagógusi munka részletes értékelését, a problémák azonosítását, a szakmai fejlődési lehetőségek kijelölését. Az 1. táblázat egy részletet mutat be *Danielson* 1996-os értékelési táblázatából, a leírások részletességének érzékeltetésére.

1. táblázat: FTT 3. sz. terület: Utasítások. 3a komponens: A világos és pontos kommunikáció (*Heneman és mtsai*, 2006, 2. o.)

Elemek	Teljesítési szintek			
	Nem megfelelő	Alapszintű	Megfelelő	Kiváló
Utasítások és eljárások	A tanár utasításai és eljárásai zavarosak.	A tanár némi zavar után javítja utasításait, bár az utasítások időnként túl terjengősek.	A tanár utasításai világosak és elég részletesek is a diákok számára.	A tanár utasításai világosak, és eleve kiküszöbölik a lehetséges félreértéseket.

Elemek	Teljesítési szintek			
	Nem megfelelő	Alapszintű	Megfelelő	Kiváló
Szóbeli és írásbeli kommunikáció	A tanár beszéde nem jól hallható, írása nem jól olvasható. Beszédében/írásában nyelvtani és mondat-szerkesztésbeli hibák vannak. Szókincse nem megfelelő, hibásan, homályosan fejezi ki magát, és ezzel zavart kelt.	A tanár beszéde jól hallható, írása jól olvasható. Nyelvi hibákat nem vét. Szóhasználata pontos, de szókincse korlátozott, vagy nem felel meg a tanulók életkorának és hátterének.	A tanár szóbeli és írásbeli kommunikációja is világos és pontos. Szókincse megfelel a tanulók életkorának és hátterének.	A tanár szóbeli és írásbeli kommunikációja is pontos és kifejező, olyan szókincset használ, amely a tanulást elősegíti, a tanulási folyamatot gazdagítja.

Míg a *Danielson modell* és más hasonló leírások a szakmai munka komplexitásának megragadásával *eszközt* adnak a pedagógusok és a szakfelügyelők/szaktanácsadók kezébe, hogy a pedagógiai munkáról érdemi párbeszédet tudjanak folytatni, ugyanakkor olyan *folyamatszervezésre*, olyan rendszer kialakítására is szükség van, amely lehetővé teszi a felügyelet minősítő és fejlesztő funkciójának ellátását. A következő részben két ilyen rendszert mutatok be.

A szakmai munka fejlesztő és minősítő értékelésének két rendszere

TAP: Teacher Advancement Program (Tanári Előmeneteli Program)

A TAP modellt 1999-ben indította el a *Milken Family Foundation*, egy magánalapítvány. Azóta a rendszer széleskörűen elterjedt az USA-ban, az alapítvány honlapja szerint a 2011–2012-es tanévben mintegy 20 000 tanár dolgozott és 200 000 tanuló tanult olyan iskolában, ahol a TAP rendszert alkalmazták³. *A TAP rendszer négy alapvetésre épül:*

- Tanári előmeneteli rendszer kialakítása (*multiple career paths*). Az előmeneteli rendszer háromfokozatú: 'career' vagyis rendes tanárok, mentortanárok és mestertanárok. Az egyes lépcsőfokokhoz egyre bővülő munkakörök és egyre magasabb követelmények társulnak, igaz, a magasabb pozícióhoz magasabb bér is jár. A mentor- és mestertanárok kiválasztása során vizsgálják tantervi tudásukat, pedagógusi teljesítményüket, és azt is, hogy mennyire képesek hatékonyan együtt dolgozni más felnőttekkel. Az igazgató és helyettesei, a mester és mentortanárok együtt alkotják az iskola eredményességéért felelős iskolavezetést (*Leadership Team*). Ebben az

³ <http://www.tapsystem.org/action/action.taf?page=where> Letöltés ideje: 2013. 03. 09.

előmeneteli rendszerben a pedagógus anélkül léphet karrierjének következő lépcsőfokára, hogy feladná a tanítást. A zömmel vezetői és fejlesztői funkciót betöltő mestertanárok is tanítanak, minimum napi két tanórát.

- Állandó szakmai fejlődés (*on-going applied professional development*): A mestertanárok és/vagy a mentortanárok vezetik az ún. klaszterek, vagyis iskolán belüli tanári csoportok munkáját. Ezek a csoportok vagy az azonos tárgyat tanítókból, vagy az azonos korcsoportot tanítókból alakulnak. Abban a rendszerben, ahol az igazgató feladatai közé tartozik a pedagógiai munka értékelése, támogatása, újdonság, hogy a mester- és mentortanárok az azonos korcsoportot és/vagy tárgyat tanító pedagógusokkal dolgoznak együtt, a gondjaikra bízott pedagógusok munkáját támogatják és értékelik. Az iskolai órarendet úgy alakítják ki, hogy a tanári csoportoknak legyen heti egy-két órájuk arra, hogy pedagógiai munkájukat és tanulóik eredményeit megvitassák. A pedagógiai fejlesztés irányait és szükségleteit a tanulók eredményei alapján határozzák meg. A mester- és mentortanárok állandó támogatást nyújtanak kollégáiknak. Bemutató órákat tartanak, 'coach-ként' működnek, órákat látogatnak, óramegbeszéléseket tartanak stb. A szakmai fejlesztő munka tehát állandóan zajlik az iskolai munkába ágyazottan, célzottan, a tanulói eredményekből kiindulva. Ez a rendszer elősegíti a pedagógusok közötti együttműködést, az együttműködő munkakultúra kialakítását.
- Az oktatásra fókuszáló elszámoltathatóság (*instructionally focused accountability*): A mester- és mentortanárok évente legalább négy-hat alkalommal értékelik a 'rendes' tanárok munkáját. (A mentor- és mester tanárok munkáját is értékelik, a rendes pedagógusokétól eltérő és még szigorúbb sztenderdek alapján.) A pedagógusok óráit minden tanévben több értékelő, több alkalommal látogatja, részben az objektivitás, részben a megfelelő számú 'mintavétel' okán. A látogatások egy része bejelentett, más része nem. Az értékelők a bejelentett látogatások előtt is beszélnek a pedagógussal, minden látogatás után visszajelzést és szakmai fejlődése érdekében tanácsot adnak. A visszajelzések alapját a TAP huszonhat, a hatékony tanítás ismérveit megfogalmazó, kutatások alapján azonosított sztenderdje alkotja, amelyek mindegyikét öt szinten írták le. (A TAP sztenderdjeit és értékelési táblázatát Danielson FTT modelljére alapozták.) Az óramegbeszélés során azonosítják a fejlesztendő területeket. A mentor- és mestertanárok a teljesítmény javításához hatékony támogatást nyújtanak, például bemutató órát tartanak, vagy együtt tanítanak (*team-teaching*) a kollégával. Az óralátogatások nem következmény nélküliek, ugyanis ebben a rendszerben a pedagógusoknak minden évben meg kell újítaniuk működési engedélyüket. A tanév végi minősítő értékelést azonban négy-hat formatív értékelés előzi meg, vagyis minden pedagógus lehetőséget kap arra, hogy

a tanév során javítson a teljesítményén, és így a végső, minősítő értékelés elégséges számú látogatásra, adatra épül.

- **Teljesítmény-alapú bérezés** (*performance-based compensation*): A tanári fizetés differenciált. A rendes tanárok fizetése osztálytermi munkájuk értékelésétől, a diákjaik eredményéhez általuk *'hozzáadott pedagógiai értéktől'*, és a teljes tantestület által az iskola összes tanulója eredményéhez *'hozzáadott pedagógiai értéktől'* függ. A mentor és mestertanárok az alapfizetésük mellett extra feladataik ellátásáért külön díjazásban részesülnek.

A TAP rendszerben a pedagógusi munka fejlesztő-minősítő értékelését végzőket felkészítik az értékelési munkára. Az értékelők csak a képzés sikeres elvégzése után végezhetnek felügyeleti munkát és felügyeleti engedélyüket évente meg kell újítaniuk.⁴ (*Toch és Rothman, 2008; Little, 2009*)

A TAP rendszer megfelel a TNTP által meghatározott mindegyik alapelvnek: különbséget tesz a teljesítmények különböző szintjei között, képzett mentorok és mestertanárok támogatják és értékelik a pedagógusokat, állandó szakmai fejlődési lehetőségeket biztosítanak számukra. A támogatás ellenére nem megfelelően teljesítő pedagógusok a tapasztalatok alapján általában önként távoznak a rendszerből (*Eckert, 2009, 4. o.*).

PAR: Peer Assistance and Review (Társ-segítő és Értékelési rendszer)

A Társsegítő és Értékelési Program (*Peer Assistance and Review*, továbbiakban PAR) lényege, hogy tapasztalt, kiváló és a felügyeleti munkára felkészült tanárok, ún. *'Tanácsadó Tanárok'* (*Consulting Teachers*) nyújtanak segítséget a pályakezdő pedagógusoknak, vagy veterán, de nehézségekkel küzdő kollégáknak. A modellt első alkalommal az ohio-i Toledóban alkalmazták, 1981-ben, *Dal Lawrence* szakszervezeti vezető ajánlására. A tanácsadó tanárokat a tankerület három-öt évre felmenti az osztálytermi munkavégzés alól, majd a tanácsadói szerződés lejártá után visszamennek tanítani. A tanácsadók bére magasabb, mint az osztályteremben dolgozó kollégáiké, a tankerület lehetőségeitől függően évente 3–10 ezer dollárral (*Johnson et al., 2010, 13. o.*).

A modell tankerületi szinten működik. Vezető testületébe a tankerület, vagyis a munkáltató és a pedagógus szakszervezet(ek), vagyis a munkavállalók képviselői ülnek, ez az ún. *PAR Panel*. Ennek a testületnek számolnak be munkájukról a tanácsadó tanárok és teszik meg javaslatukat a kezdő, illetve a problémákkal küszködő veterán tanárok további foglalkoztatásával kapcsolatban. A tanácsadók meghallgatása és a dokumentumok megtekintése után a *PAR Panel* dönt a további foglalkoztatásról. (*Johnson et al., 2010, 5. o.*). Mielőtt azonban ilyen horderejű

⁴ <http://www.tapsystem.org> Letöltés ideje: 2013. 03. 09.

döntésre tenne javaslatot, a tanácsadó tanár egy, sőt esetleg két tanéven át intenzív segítséget nyújt a gondjaira bízott pedagógusnak. Egy-egy tanácsadó tanárhoz általában 10-20 pedagógus tartozik. A tanácsadó rendszeresen, évente akár 10-20 alkalommal is meglátogat egy-egy pedagógust, és az óralátogatások után mindig ad visszajelzést, tanácsot. Ezen kívül feladatai a következők:

- egyéni fejlődési terv kidolgozása minden gondjaira bízott pedagógussal,
- közös óratervezés,
- bemutató óra tartása,
- tanítási anyagok és más segédeszközök biztosítása,
- óralátogatások szervezése (*Johnson et al.*, 2010, 13. o.).

A *PAR* rendszerben a tanácsadó tanárokhoz lehetőség szerint velük azonos szakos, azonos korcsoportot oktató pedagógusokat osztanak be, így a tanácsadás értelem-szerűen sokkal hathatósabb, az értékelés a pedagógusok számára sokkal hitelesebb, mintha az iskolavezetés végezné. (Ne feledjük el azonban, hogy ebben a rendszerben a veterán tanárok munkájának felügyelete és értékelése továbbra is az igazgató feladata. Ő dönt arról, hogy a nem megfelelően teljesítő veterán pedagógust a *PAR* rendszer gondjaira bizza-e.)

A *PAR* rendszer sikere elsősorban a tanácsadók kiválasztásán és képzésén múlik. A kiválasztás többfordulós, nyílt pályázaton történik. Csak az pályázhat, akinek több éves – tankerületenként változó, általában öt–hét éves – pedagógusi gyakorlata van. A pályázathoz szükséges az igazgató és még egy kolléga ajánlása. Ezután kerül sor a pályázó óráinak sokszor előre nem bejelentett meglátogatására, majd a harmadik fordulóban az *PAR Panel* előtti interjúra. Aki mindhárom akadályt sikeresen veszi, azzal szerződést kötnek.

A kiválasztott pedagógusokat ezután kiképezik a feladatra. A képzés tartalma és hossza tankerületenként változó. A legtöbb esetben elismert külső képző szervezetek intenzív nyári kurzust tartanak a leendő tanácsadóknak, de a képzés részét képezi a már működő tanácsadókkal folytatott eszmecsere is. Van olyan tankerület, ahol már működő tanácsadó munkájának megfigyelése, nyomon követése (*shadowing*) is a képzés része. A már működő tanácsadók minden tanév során többször találkoznak, megvitatják problémáikat, tehát támogatják egymást a felügyeleti-tanácsadói munkában (*Johnson et al.*, 2010, 17–18. o.).

A *PAR* modell legátfogóbb vizsgálatára egy kaliforniai városi tankerületben került sor. *Goldstein* (2007, idézi *Little*, 2009, 8. o.) négy éven keresztül kísérte figyelemmel a tankerület *PAR* programját. A rendszer egyik legnagyobb előnyét a megosztott vezetői felelősségben látta: a tanácsadó tanárok sok terhet levettek az iskolavezetés válláról, hiszen előtte az óralátogatás az iskolavezetés feladata volt. A vizsgált tankerületben a *PAR* rendszer betöltötte minősítő feladatát, mert a rendelkezésre álló adatokból megállapítható volt, hogy több szerződésbontás történt itt, mint a más tanári teljesítményértékelő rendszert alkalmazó tankerületekben.

Ugyanakkor a kutatás arra is rámutatott, hogy a kezdő tanárok számára nagy segítség a gyakori látogatás és visszajelzés, az intenzív kapcsolattartás egy segítő kollégával. A *PAR* rendszer segítségnyújtása folytán több kezdő tanár maradt a pályán, mint a más rendszert alkalmazó tankerületekben. *Goldstein* kutatása rávilágított azokra a tényezőkre is, amelyek a *PAR* rendszer sikeréhez szükségesek: a legfontosabb ezek közül a körültekintő bevezetés. A tanácsadó tanárokat nagyon körültekintően kell kiválasztani, az értékelési sztenderdeket pedig minden érintett pedagógusnak meg kell ismernie és el kell fogadnia. *Johnson és munkatársai* ezen kívül még azt is megemlíti, hogy a rendszer előnyeiről az igazgatókat is meg kell győzni, mert sokan közülük kompetenciájuk megnyirbálásaként élik meg a tanácsadók megjelenését (*Johnson et al.*, 2010, 15. o.).

A *PAR* rendszer nagy hiányossága, hogy az iskolavezetők által megfelelőnek minősített veterán pedagógusok számára nem áll rendelkezésre, így nem a teljes pedagógusi állomány munkáját támogatja. Viszont a *TNTP* által azonosított legtöbb vonással rendelkezik: differenciált segítséget nyújt a pedagógusok számára, hiszen elsősorban a kezdő és a nem megfelelően teljesítő veterán tanárokat célozza meg. Megfelelően kiválasztott és képzett szakemberek állandó, intenzív szakmai fejlesztési munkát végeznek a gondjaikra bízottakkal. A kiváló pedagógusokat nem azonosítja, de a nem megfelelően teljesítők számára valós lehetőséget nyújt teljesítményük javítására. Ha a felzárkózás a támogatás, segítségnyújtás ellenére nem történik meg, akkor a tanácsadó javaslata alapján a tankerületi vezetés számára könnyebb a döntéshozatal, hiszen elég sok adat alapján hozhatják meg döntésüket a pályáról történő eltanácsolásról. A rendszer további előnye, hogy a kiváló pedagógusok számára lehetőséget nyújt a szakmai előrelépésre, a tanácsadói pozíció megszerzésére, anélkül, hogy örökre el kellene szakadniuk az osztálytermi munkától.

A szakfelügyeleten túl: a pedagógusi munka értékelése a tanulói teljesítmények alapján

Az *NCLB* alapfilozófiája az volt, hogy ha a pedagógusok azt állítják, hogy a tanítás minősége döntő fontosságú a tanulók fejlődése szempontjából, akkor a tanulók előrehaladásának mérése a pedagógusi munka minőségének legjobb mércéje. Ezért a pedagógusi teljesítmények értékelése során elsősorban a tanulói teljesítmények mérésére összpontosítottak, vagyis a szakmai elszámoltathatóság tanulói teljesítménymérésen alapuló rendszerét választották (*Radó*, 2007).

Ahhoz, hogy a tanári teljesítmények a tanulói eredményeken keresztül mérhetőek legyenek, először meg kell fogalmazni, mit kell tudniuk és mit kell tudniuk megcsinálni a tanulóknak az egyes évfolyamok végére az egyes tantárgyakból, majd le kell írni a követelmények teljesítésének lehetséges szintjeit, vagyis meg kell alkotni az egyes tantárgyak sztenderdjeit. Ezután szükség van olyan mérőszközök kifejlesztésére, amelyek képesek objektíven mérni, hogy a tanulók elsajátít-

tották-e a sztenderdekben megfogalmazott tudást, és birtokában vannak-e a szten-derdekben leírt készségeknek. A *NCLB* bevezetése után az államok óriási összegeket fektettek ezeknek a mérőeszközöknek a kialakítására matematika és anyanyelv tárgyakból – az *NCLB* ezekből a tárgyakból tette kötelező az évenkénti felmérést a 3–8 évfolyamokon – és a mérések lebonyolítására. Ezekkel a tesztekkel és mérésekkel, valamint az *NCLB* törvény egyéb előírásaival szemben, amelyek az iskolák és a pedagógusok elszámoltatását célozták, rengeteg kifogás merült fel, amelyek ismertetése kívül esik e tanulmány keretein⁵.

A felvetődött problémák ellenére a pedagógusok szakmai munkájának minősítésében a tanulói teljesítmények kulcsszerepet játszanak. Például *Colorado állam-ban* nagyszabású reform kezdődött 2010-ben, a SB-10-191 törvény elfogadásával. A reform elsődleges célja a pedagógiai munka értékelésének átalakítása. A reform *50 százalékban a tanulói teljesítményektől*, 50 százalékban pedig az óralátogatások eredményeitől, vagyis a szakmai felügyelet értékelésétől teszi függővé, hogy az adott pedagógus a négy lehetséges teljesítmény kategória közül melyikbe kerül⁶.

A tanulói teljesítménymérés tehát a pedagógiai munka értékelésének egyik fontos pillérévé vált, és ezért most már inkább csak a teljesítménymérés módszertanával kapcsolatban felmerült kifogásokat igyekeznek orvosolni. Az egyik kifogás a tanulói teljesítménymérések ellen az, hogy kritériumorientált tesztek alkalmaznak, amelyek az egyes tanulói teljesítményeket az állam által célként kitűzött tudás- és készségszinthez mérik. Ezek a mérések azonban nem tükrözik megfelelően a tanulók valós teljesítményét, hiszen például az alacsonyabb szintről induló tanulók mégoly nagyarányú teljesítményjavulását sem ismerik el, ha a tanulóknak az elvárt szintet nem sikerül elérniük, és így persze a tanulói teljesítményjavulás mögött álló pedagógusi munka sem nyer elismerést. Ezért kapnak egyre nagyobb teret a tanári munka által a tanulók teljesítményéhez *hozzáadott pedagógiai érték* kiszámítását célzó modellek. (*ValueAddedModels, a továbbiakban VAM*).⁷

Többféle *VAM* statisztikai program is forgalomban van, közös vonásuk, hogy egy-egy pedagógus tanulóinak teszteredményeit hosszabb időn át követik. Az eredmények alapján a tanár tanulói által elért, a teszteredményekben megmutatkozó fejlődési mutatót, a 'hozzáadott értéket' vagyis az adott tanár tanulóira gyakorolt hatását megbecsülik, és összevetik más tanárok hasonló mutatójával, és így az átlaghoz

⁵ A *NCLB* törvényről és bevezetésének tanulságairól lásd például magyar nyelven *Kinney* (2006) cikket, angol nyelven *Hess és Finn* (2007), *Meier és Wood* (2004) tanulmányköteteit, vagy a *Rand Corporation* 2007-es jelentését. A tanulói teljesítmények mérésén alapuló elszámoltathatóságról angol nyelven lásd *Hamilton* (2003) összefoglalóját, vagy *Tóth* (2010) magyar nyelvű áttekintését.

⁶ A 2012–2013-as tanévben a terveknek megfelelően a kipróbálás zajlik, a reformok teljes körű bevezetésére a 2014–2015-ös tanévtől lehet számítani (*StateCouncil...* 2011).

⁷ Magyarországon is végeztek számításokat a hozzáadott pedagógiai érték megállapítására az országos kompetenciamérések kapcsán, lásd például *Vári és Mátrai* (2006). A témáról ma is folyik szakmai diskurzus, például Radó Péter blogbejegyzése nyomán:

<http://oktapolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831> Letöltés ideje: 2013. 04. 12.

képest gyengébb és jobb pedagógusi teljesítményeket is azonosítják. A programok nagy előnye, hogy a 'hozzáadott érték' kiszámolásánál több-kevesebb háttértényezőt is figyelembe vesznek, például az iskolai kontextust, a tanulók szociokulturális háttérét stb. A tanulói teljesítményeket befolyásoló *összes* tényezőt azonban ezek a programok sem tudják figyelembe venni. Az egyetlen statisztikai szempontból kielégítő megoldás az lenne, ha a tanárokat és tanulócsoportokat véletlenszerűen rendelnék egymáshoz, ebben az esetben a tanulói teljesítményben kimutatható különbségek nagy valószínűséggel tényleg a pedagógus munkájának lennének betudhatóak. Erre azonban a valóságban nincs mód (*Braun, 2005, 10. o.*).

A *VAM* programok által kiszámított hozzáadott pedagógiai érték sem tekinthető tehát a pedagógus hatékonysága abszolút mutatójának, ennek a módszernek is megvannak a maga korlátai (*Goldhaber, 2010; Lomax és Kuenzi, 2012*). A programok alkalmazása ennek ellenére terjed. A pedagógiai hozzáadott értékkel számol például a fentebb leírt *TAP* rendszer is: a pedagógusok munkájának értékelésekor 50 százalékban az óralátogatások eredményeit, 30 százalékban a pedagógus által az egyes gyermekek fejlődéséhez 'hozzáadott értéket', 20 százalékban pedig a teljes tantestület által az iskola összes tanulója fejlődéséhez 'hozzáadott értéket' veszi figyelembe.

A pedagógusi teljesítmény tanulói teljesítmények tükrében történő vizsgálatának, így a '*hozzáadott pedagógiai érték*' vizsgálatának legnagyobb hozadéka azonban a szakmai fejlesztés szempontjából lenne várható. A módszer részben segíthet a fejlesztésre, támogatásra szoruló iskolák, pedagógusok azonosításában és a fejlesztésre csak korlátozottan rendelkezésre álló erőforrások célzott felhasználásában. Ennél is fontosabb azonban, hogy a tanulói eredmények vizsgálata a pedagógusokat arra ösztönözheti, hogy a 'letanítás' helyett a tanulási folyamatra és a tanulókra összpontosítsanak (*Marzano et al., 2011, 27. o.*). Ha pedig az egész tantestület teljesítményének megítélésében is szerepet kap a 'hozzáadott érték', a nem kielégítő eredmények arra ösztökélhetik a pedagógusokat, hogy együtt dolgozzanak a hiányosságok feltárásán, a szakmai munka javításán. Az együttműködő szakmai közösségekben rejlő 'felhajtóerő' hatékonysága pedig feltehetően vetekszik bármely szakmai felügyelet hatékonyságával.

Összefoglalás

Az Egyesült Államokban a pedagógiai munka minősítő célú értékelése, a pedagógusok elszámoltathatóságának előtérbe kerülése miatt, kitüntetett figyelmet kapott a közoktatási törvény 2001-es megújítása után. A pedagógusok munkájának minősítésében azonban elsősorban nem a szakmai felügyeletre, hanem a tanulók előrehaladásának mérésére építettek. 2001 óta az is kiderült, hogy a pedagógusok szakmai fejlesztése, és így a felügyeleti munka fejlesztő funkciója legalább olyan fontos, hanem fontosabb, mint minősítő funkciója, mert ez ad lehetőséget az oktatás színvonalának

legolcsóbb és legtartósabb emelésére. A cikkben ismertetett jó gyakorlatok is első-sorban a pedagógusok munkájának támogatását állították a középpontba.

Úgy tűnik, hogy az amerikai oktatásban a pedagógusok munkájának tanulói elért eredményein keresztül minősítő értékelése ellenére része marad a rendszernek, hogy a szakma tisztában van a tanulói teljesítményeket mérő tesztek tökéletlenségeivel, és a tanulói eredmények változásait a pedagógusok munkájához kötő modellek hiányosságaival is. A tanulói eredmények görcső alá vétele azonban nem csak a minősítésben, hanem a fejlesztő munkában is szerepet kaphat: a tanulókért, előrehaladásukért felelősséget viselő tantestületet a tanulók sztenderdizált teszteken elért eredményeinek alapos vizsgálata arra ösztökélheti, hogy együttesen, egymást támogatva javítson pedagógiai gyakorlatán.

Irodalom

- Braun, H. I. (2005): *Using Student Progress To Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*. Policy Information Center, ETS: Princeton, NJ.
- Danielson, C. (1996): *Enhancing Professional Practice: a Framework for Teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
- Eckert, J. (2009): *More than Widgets. TAP: A Systemic Approach to Increased Teaching Effectiveness*. National Institute for Excellence in Teaching.
http://www.tapsystem.org/publications/ffo_rpts_eckert.pdf Letöltés ideje: 2013. 03. 09.
- Goldhaber, D. (2010): *When the Stakes Are High, Can We Rely on Value-Added? Exploring the Use of Value-Added Models to Inform Teacher Workforce Decisions*. Center for American Progress, Washinton D.C.
<http://www.americanprogress.org/issues/education/report/2010/12/01/8720> Letöltés ideje: 2013. 04. 08.
- Hamilton, L. (2003): Assessment as a Policy Tool. *Review of Research in Education*. Vol. 27. 25–68.
- Heneman, H. G. III – Milanowski, A. – Kimball, S. M. – Odden, A. (2006): *Standards-Based Teacher Evaluation as a Foundation for Knowledge- and Skills-Based Pay*. University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education, Policy Brief May, RB-45. <http://www.cpre.org> Letöltés ideje: 2010.01.20.
- Hess, F. M. – Finn, Ch. E. (eds. 2007): *'No remedy left behind: lessons from a half decade of NCLB'*. The AIS Press, Washington D.C.
- InTASC Model Core Teaching Standards: a Resource for State Dialogue*. (2011), Washington, D.C.: CCSSO.
- Johnson, S. M. – Papay, J. P. – Fiarman, S. E. – Munger, M. S. – Qazilbash, E. K. (2010): *Teacher to Teacher. Realizing the Potential of Peer Assistance and Review*. Harvard Graduate School of Education. Center for American Progress.
<http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2010/05/pdf/par.pdf>
Letöltés ideje: 2013. 03. 10.
- Kinney, M. B. (2006): A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban: Mit tanulunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 29–42.

- Little, O. (2009): *Teacher Evaluation Systems. The Window for Opportunity and Reform.* National Education Association.
<http://www.nea.org/assets/docs/2009teacherevaluationsystems.pdf> Letöltés ideje: 2010. február 2.
- Lomax, E. D. – Kuenzi, J. J. (2012): Value-Added Modelling for Teacher Effectiveness. Congressional Research Service. <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/R41051.pdf> Letöltés ideje: 2013. 04. 08.
- Marshall, K. (2005): *It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation.* Phi Delta Kappan June 2005, 86 (10):727–735.
<http://myboe.org/cognoti/content/file/resources/documents> Letöltés ideje: 2013. 03. 06.
- Marzano, R. J. – Frontier, T. – Livingstone, D. (2011): *Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching.* ASCD: Alexandria, VA.
- Meier, D. – Wood, G. (eds., 2004): *Many Children are Left Behind.* The Forum for Education and Democracy, Boston, Mass.
- Radó Péter (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3–39.
- Rand Corporation (2007): *State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act.* A report from the National Longitudinal Study of No Child Left Behind.
www.rand.org Letöltés ideje: 2013. 03. 28.
- Rotherham, A. J. – Mead, S. (2004): Back to the Future: The History and Politics of State Licensure and Certification. In: Hess, F. M. – Rotherham, A. J. – Walsh, K.: *A Qualified Teacher in Every Classroom.* Appraising Old Answers and New Ideas. Cambridge, Ma.: Harvard Education Press, pp. 11–47.
- State Council for Teacher Effectiveness Report and Recommendation.* 2011.
<http://legisweb.state.wy.us/InterimCommittee/2012/SCEEReports.pdf> Letöltés ideje: 2013. 01. 02.
- Toch, T. – Rothman, R. (2008): Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education. An Education Sector Report.
http://www.educationsector.org/sites/default/files/publications/RushToJudgment_ES_Jan08.pdf Letöltés ideje: 2013. 03. 06.
- Tóth Edit (2010): Tesztalapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 1. sz. 60–75.
- Vári Péter – Mátrai Zsuzsa (2006): Mitől jó az iskola? A hozzáadott pedagógiai érték számításának jelentősége az országos kompetenciamérésben. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 263–282.
- Weisberg, D. – Sexton, S. – Mulhern J. – Keeling, D. (2009): *The Widget Effect: Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness.* 2nd edition.
<http://widgeteffect.org/downloads/TheWidgetEffect.pdf> Letöltés ideje: 2013. 03. 06.
- <http://oktapolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831> Letöltés ideje: 2013. 04. 12.
- <http://www.tapsystem.org> Letöltés ideje: 2013. 03. 09.

TANFELÜGYELET, SZAKFELÜGYELET ÉS A TANÁRI TELJESÍTMÉNY ÉRTÉKELÉSE ANGLIÁBAN

KIRÁLY ZSOLT

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
adjunktusa
kiralym.zsolt@btk.elte.hu

Az alábbi tanulmány részletesen bemutatja a három pilléren nyugvó angol tan- és szakfelügyeleti rendszert, amely szemléletében és gyakorlatában sok szempontból lényegesen különbözik a bevezetés előtt álló magyar felügyeleti rendszertől. Ebben a rendszerben az egyes tanárok iskolai teljesítményértékelése az oktatási intézmények kötelezően, éves ciklusokban végrehajtandó feladata, amely egy belső értékelési rendszeren keresztül történik. A tanfelügyelet, amely az egész iskola és nem az egyes tanárok minősítését végzi, az Ofsted nevű, az Oktatási Minisztériumtól független kormányzati intézmény feladata, amelyet rendszeres felügyeleti látogatásokon keresztül, kötelező jelleggel, ötévenkénti gyakorisággal hajt végre. A harmadik láb, amely reprezentatív mintán végzett, szakfelügyeleti, azaz tantárgyi vagy tematikus vizsgálatokat jelent, teljesen elkülönül a tanfelügyeletről, és szintén az egész iskola és nem az egyes tanárok teljesítményét vizsgálja.

Bevezetés

A mai magyar kormányzat által deklarált célnak többnyire megfelelő, de a hazai köztudatban élő képtől alapvetően különböző tanfelügyeleti szisztéma Angliában már mintegy 180 éve működik, természetesen az idők során más-más szervezeti rendszerben és különböző hangsúlyokkal (Sinka, 2008). A különbség lényege úgy foglalható össze, hogy az angol rendszerben a vizsgált iskolák összteljesítményének minősítése (*tanfelügyelet*), az egyes pedagógusok munkájának értékelése (*teljesítményértékelés*) és a szaktárgyi felügyelet (*szakfelügyelet*) élesen elkülönülnek egymástól. Olyannyira így van ez, hogy (az írás, olvasás és matematikai ismeretek kivételével) az egyes tantárgyakról alig történik említés a tanfelügyeleti jelentésekben, valamint egyrészt tilos az egyes tanárok pusztán megnevezése is, másrészt pedig a tanfelügyelőknek átadott belső, iskolai teljesítményvizsgálati eredményekben sem szabad névvel szerepeltetni senkit. Más megfogalmazásban: Angliában a kormány fenntartja magának a jogot arra, hogy ellenőrizze, hogy az iskolák megfelelnek-e az elvárt követelményeknek, valamint biztosítja a tantárgyak szakszerű tanításának szakmai felügyeletét is, de az egyes tanárok teljesítményének megítélését magukra az iskolára bízta.

A mai angol rendszer tehát három pilléren nyugszik: az *iskolai teljesítményértékelés* az oktatási intézmények kötelezően, éves ciklusokban végrehajtandó feladata, amely egy belső értékelési rendszeren keresztül történik, a *tanfelügyelet* az *Ofsted* nevű, az *Oktatási Minisztériumtól* független kormányzati intézmény feladata, amelyet rendszeres felügyeleti látogatásokon keresztül, kötelező jelleggel, (alapesetben) ötévenkénti gyakorisággal hajt végre. A harmadik láb, amely reprezentatív mintán végzett, *szakfelügyeleti, azaz tantárgyi vagy egyéb pedagógiai tárgyú tematikus vizsgálatokat* jelent, 2005 óta egyre erőteljesebben (2011–2012 óta pedig szinte teljesen) elkülönül a tanfelügyelettől, szintén az *Ofsted* hatáskörébe tartozik.

Mivel Magyarországon sokan a szakfelügyelet fő funkciójának a tanárok fegyelmezését és tisztességes munkára való kényszerítését gondolják, meg kell jegyezni, hogy a munkáltató (az igazgató és az iskolafenntartó) hatáskörébe tartozó problémákat és fegyelmi kérdéseket – természetesen – maga a munkaadó bírálja el a munkaköri leírás, illetve az iskola saját fegyelmi szabályzata alapján, míg a súlyos, kriminális vagy annak gyanújával terhelt esetek (adott esetben a rendőrségen kívül) az *Oktatási Ügynökség (Teaching Agency)* nevű kormányhivatal elé kerülnek. A részeg vagy a diákjait zaklató tanár esetével tehát a felügyelet csak akkor foglalkozik, ha véletlenül ők hallanak a dologról először, és ilyenkor is mindössze csak továbbítja az információkat az illetékes szervekhez (*Crown copyright, 2012/a*).

Az iskolai teljesítményértékelés

Ezt a fontos elemet itt csak röviden érintem, mert erről a kérdésről 2011-ben egy hosszabb írást publikáltam, melyben részletesen ismertettem a rendszer működését (*Király, 2011*). A felügyeletről szóló magyar szakirodalom erről a „pillérről” – valamilyen rejtélyes okból – egész egyszerűen nem vesz tudomást, pedig ez az intézmény a magyar értelemben vett szaktárgyi (szak)felügyelet angol megfelelőjének tekinthető. Megjegyzendő, hogy az egyes szaktanárok munkáját felügyelő vagy azt segítő *külső szakfelügyeleti rendszer Angliában nem létezik.*

Az iskolai teljesítményértékelés

Az iskolai teljesítményértékelést (amelyet 2007 és 2012 között teljesítménymentnek neveztek) az 1991-es, azóta többször módosított *Értékelési rendelet (Education [School Teacher Appraisal] Regulations, 1991)* vezette be, amelynek legutóbbi változata 2012 szeptemberében lépett életbe. (*Crown copyright, 2012/b*).

A teljesítményértékelés a 2012-ben egységesített és lényegesen leegyszerűsített *Tanári sztenderdek* – amolyan minimumkövetelmények – (*Crown copyright, 2012/c*) alapján folyamatosan, éves ciklusokban történik, az iskolavezetés és/vagy a munkaközösség-vezető és természetesen az érintett tanár közreműködésével. Az értékelés *tervezési szakaszában* a tanár és az értékelő megegyeznek abban, hogy mi

kerüljön a tanár munkájának fókuszába az adott évben. A kiindulópont elsősorban a sztenderdekben megfogalmazott kompetenciák listája, de lehet akár a tanár által javasolt bármilyen egyéb dolog is, ami a tanulók eredményesebb tanulását segítheti. A *megfigyelés időszakában* az értékelő folyamatosan figyelemmel kíséri a tanár munkáját, beszélgetéseket folytat vele, és az év során – amennyiben szükségesnek látja –, meg is látogat egy vagy több tanórát. Az óralátogatás során az iskola által központilag készített *megfigyelési lapot* használ az értékelésre, amelyben kizárólag csak az előre megbeszélt szempontok alapján értékeli a tanár munkáját. Az értékelési ciklus végén egy *értékelő beszélgetést* (ún. interjút) tartanak, amelynek során az értékelő és az értékelt is elmondja véleményét a tanár teljesítményével kapcsolatban, és megállapodnak abban, hogy mi volt sikeres az elmúlt időszakban, illetve, hogy mi szorul javításra az elkövetkezendőkben. Ezeket a megállapításokat a megbeszélés után írásba foglalják, majd a dokumentumot mindkét fél aláírja. Az értékelés során gyűjtött adatok, információk bizalmasak, csak az érintett és az értékelők férhetnek hozzá, és munkahely-változtatás esetén sem adhatók ki, azonban felhasználhatóvá válnak a fizetési küszöbök, valamint a pályaszakaszok átlépésével kapcsolatos iskolavezetői döntésekben, tehát az értékelés alapvetően kettős, *egyszerre fejlesztő és minősítő* jellegű. Az (anonim) iskolai összesített értékelési adatokba az *Ofsted* felügyelői is betekinhetnek a felügyeleti látogatások során (Király, 2011).

A gyakornoki időszak

A szakfelügyelet speciális formájának tekinthető a gyakornoki időszak (többnyire a kezdő tanár első iskolában töltött tanéve) alatti, helyi, iskolán belüli folyamatos „szakfelügyelet”. Ennek során a kezdő tanárnak egy kijelölt, tapasztalt, szakos mentor-kolléga támogatásával és felügyelete mellett bizonyítania kell, hogy – a kezdő tanártól elvárható szinten (*Class teacher*) – képes teljesíteni a *Tanári sztenderdekben* definiált alapkövetelményeket. (Lásd részletesebben: Király, 2011 és 2013.)

A teljesítményértékelés és a pályaszintek összefüggése

A 2006-os teljesítménymenedzsmentről szóló *Oktatási rendelet (The Education [School Teacher Performance Management] [England] Regulations 2006) (HMSO, 2006)* 2007-es hatályba lépése óta *közvetlen kapcsolat van az értékelés és a bérezés között*. Az értékelés során keletkezett információk a javadalmazással kapcsolatos (a naptári év végén az elbíráló szervekhez továbbítandó) értékelői ajánlások alapját képezik, így a belső, iskolai, de a *Tanári sztenderdek* mint objektív referenciapontok alapján működő teljesítményértékelés szerepe nagyon felértékelődött a fizetési küszöbök, valamint a pályaszakaszok átlépéséről történő döntésekben. Ez annak ellenére igaz, hogy elvileg az értékelés és az előmenetellel kapcsolatos döntéshozatal továbbra is külön eljárásban történik, sőt, a „*Kiváló tanár*” és a „*Kiemelkedő Képességű Tanár*” („*Vezetőtanár*”) státuszok elbírálása külső és nem házon belüli minősítési eljáráson nyugszik.

Mint láttuk, az első, pályakezdő évben az értékelés célja az, hogy segítse a pedagógust a „Tanár” (*Class teacher*) szint elérésében, illetve, hogy az értékelés eredményei meggyőzően igazolják ennek a *kötelező alapszintnek* az elérését. A tanár munkáját ennek során minden harmadév¹ végén értékelik, majd a tanév végén felterjesztik a „Tanár” fokozatra. A kezdő tanár ezzel a hatfokozatú ún. *Fő Fizetési Skála* (*Main Scale*) kezdőpontjára, az M1-es fizetési fokozatba kerül, majd a továbbiakban ezen a hatfokozatú skálán halad tovább a pályán eltöltött idő és a mutatott teljesítmény alapján, úgy, hogy – az értékelés során igazolt – jó teljesítmény esetén, az igazgató döntése függvényében, évente egy-egy fizetési fokozattal léphet előre. A hat fokozat teljesítésének nincs időbeli korlátja, de a második, a „küszöbszint utáni”, ún. *Felső Fizetési Skálára* (U1 fokozatba) kerülés kérvényezése előtt két egymást követő évben a „Minősített tanártól” (*Post Threshold Teacher*) elvárható szinten teljesített sztenderdeknek való megfelelést igazoló értékelésen kell átessenie. A kérvényt az iskola felügyeleti szervéhez (*Governing Body*) kell benyújtani az igazgató ajánlásával. Az ehhez a pályaszinthez rendelt háromszintű progresszív fizetési skálán való előrehaladás itt is az értékelés eredményei és az igazgató javaslata alapján történik, úgy, hogy az újabb fizetési szintre lépés kétévenként lehetséges a felügyeleti szerv döntése alapján.

A „Kiváló Tanár” (*Excellent Teacher*) és a „Kiemelkedő Képességű Tanár” / („Vezetőtanár”) (*Advanced Skills Teacher*) szintek megítélése – az érintett tanár kezdeményezésére – már nem az előbbi pályaszakaszok esetében ismertetett módon történik, hanem a kérvényt egy országos minősítő bizottsághoz (ez jelenleg a *National Assessment Agency* nevű szervezet) kell benyújtani. Ez az intézmény először ellenőrzi a formai követelmények meglétét, például – egyebek között – az iskolának és a felügyeleti szervnek igazolnia kell, hogy képes finanszírozni a fokozattal járó javadalmazást, valamint áttekintik a belső értékelések eredményeit is. Amennyiben itt mindent rendben találnak, akkor egy külső minősítőt küldenek ki, aki egy teljes napig tartó vizsgálat során – a jelölttel történő beszélgetés, a benyújtott portfólió alapos elemzése és az igazgatóval való megbeszélés alapján – bizonyosodik meg arról, hogy a jelölt megfelel-e a pályaszintek speciális elvárásainak, amelyek leginkább a pályaszintekhez tartozó és kötelezően ellátandó funkciókra való alkalmasság vizsgálatát jelentik. Ezek a funkciók a „Kiváló Tanár” esetében az iskolai mentorálásban és az értékelésben való részvétel és egyéb, az egész iskola működésére kiható, középvezetői szintű tevékenységek, míg a „Kiemelkedő Képességű Tanár” esetében – a fentiekén kívül – elvárás az is, hogy a jelölt szakértelemét a saját iskolai keretein túl is hasznosítsa (*Király, 2011*). Jelenleg a legmagasabb szint szükségessége felülvizsgálat alatt áll, és lehet, hogy hamarosan egy speciális, „szakértő tanár” státusszal fogják helyettesíteni.

¹ Angliában a tanév három trimeszterből (harmadévből) áll.

A tanfelügyelet: a teljes *Ofsted* felügyeleti látogatás

Az *Ofsted* ún. „teljes, 5. fejezet típusú” (*full Section 5 inspection* – utalás a 2005-ös *Oktatási Törvény* ötödik fejezetére, amely az ilyen vizsgálatokat elrendeli), azaz „normál” felügyeleti látogatása *nem az egyes pedagógusokra, hanem az intézmény egészének teljesítményére koncentrál*. Elsősorban nem a tantárgyi tanítást elemző, hanem komplex intézményértékelési aktusról van szó, amelynek deklarált célja *az egyes iskolák minősítése és fejlesztése, azaz – amennyiben szükséges – jobb munkára, valamint – kiváló eredmény esetén – a színvonal tartására való ösztönzés*. Független külső vizsgálatról van szó, amely értékeli az iskola eredményességét és diagnosztizálja azokat a problematikus területeket, amelyek esetében fejlesztésre van szükség. A látogatás során a felügyelők különböző bizonyítékokat keresnek, amelyeket aztán összevetnek az országos keretrendszerrel (*Crown copyright*, 2013/b), majd ez alapján minősítik az iskolát.

Az Ofsted küldetése és a vizsgálatok fő elvei

Az *Ofsted* (2013) három alapvető funkció ellátásában fogalmazza meg küldetését:

- A szülők szakmailag megalapozott és független információval való ellátása az iskolák teljesítményével kapcsolatban, annak érdekében, hogy ki tudják választani gyermekeik számára az igényeiknek leginkább megfelelő iskolát. Ezt a felügyeleti látogatásokról szóló, a laikusok által is könnyen értelmezhető jelentések nyilvános hozzáférhetősége biztosítja.
- Az *oktatási miniszter* és a *Parlament* információkkal való ellátása az iskolákban folyó munka minőségével kapcsolatban. Ennek célja az, hogy láthatóvá váljon, hogy az iskolák teljesítik-e a tőlük elvárható minimumkövetelményeket és azt, hogy a közpénzeket megfelelően használják-e fel. Az *Ofsted* vizsgálatai alapján minden évben benyújtja a *Parlamentnek* az adatokat összesítő és értelmező éves jelentését.
- Elősegíteni az egyes iskolák és az egész oktatási rendszer fejlődését. Ez az iskoláknak már a vizsgálat során szóban közölt információkon, majd a vizsgálat lezárultával a részletes, írásbeli felügyeleti jelentésen, azon belül is az értékelésen és a javítandó aspektusok megnevezésén, illetve a változások későbbi nyomon követésén keresztül valósul meg.

Működésének alapelveit az *Ofsted* a következőképpen fogalmazza meg:

- A tanfelügyelet *támogatja és elősegíti az oktatás fejlesztését* azáltal, hogy...
 - világos szándékban fogalmazza meg az elfogadható minőség kritériumait – csak a „jó” iskola lehet elég jó;
 - a legnagyobb hatékonyság elérésének megfelelően szabja meg a vizsgálat irányát és jellegét/típusát;

- egyértelműen azonosítja az iskola erősségeit és gyengéit;
- pontosan meghatározza az ajánlásokban megfogalmazott célok teljesítéséhez szükséges tennivalókat;
- megindokolja a vizsgált iskoláknak a megítélt minősítéseket, és meg is vitatja velük azokat;
- folyamatosan ellenőrzi a leggyengébb iskolákat, feladatokat szab meg és egyben támogatást is nyújt az iskolavezetés és a tantestület számára a munka javítására.
- *Arányos* abban az értelemben, hogy...
 - a látogatások számát az előző vizsgálat minősítésének, illetve az ún. „kockázati elemzés” (Lásd 2.5.) függvényében szabja meg;
 - az erőforrásokat oda csoportosítja át, ahol a legnagyobb szükség van a fejlődésre, vagy ahol a vizsgálat a legnagyobb hatással lehet a fejlődésre.
- *Különös figyelmet szentel a tanulók és a szülők igényeire*, azáltal, hogy...
 - figyelembe veszi véleményüket a látogatás tervezése és lebonyolítása során;
 - figyelembe veszi véleményüket a felügyelői minősítésekkel kapcsolatos döntések során;
 - fokozottan ügyel a gyermekek, fiatalok és felnőttek biztonságára, azzal, hogy értékeli az iskola ezzel kapcsolatos tevékenységét;
 - felméri, hogy mennyire sikerült az iskolának olyan környezetet biztosítani, amely megfelel minden tanuló igényeinek, korra, nemre, bármilyen fogyatékosságra, fajra, vallásra, szexuális orientációra való tekintet nélkül.
- *Figyelmet szentel az iskola igényeire*, azáltal, hogy...
 - magas színvonalú és időben történő tájékoztatást ad az iskolának;
 - a lehetőségekhez képest legmesszebbmenőkig felhasználja a hozzáférhető létező adatokat, dokumentumokat és rendszereket, hogy minél kevesebb terhet rójon rájuk a felügyeleti látogatással;
 - figyelembe veszi az iskolai önértékelést, amelynek tartalmát és formáját az új szabályozás szerint maga az iskola szabja meg (eddig egy *Ofsted* formanyomtatványt kellett használni).
- *Transzparens és következetes*, abban az értelemben, hogy...
 - szilárd bizonyítékokon alapuló, transzparens és következetes ítéleteket alkot;
 - tisztességesen jár el mind maga a vizsgálat, mind pedig a jelentések összeállításának tekintetében.
- *Elszámoltatható* abban az értelemben, hogy...
 - fenntartás és elfogultság nélkül fogalmazza meg az inspekció eredményeit;

- egyértelmű, pontos, megbízható és független információkkal látja el a most az iskolába járó tanulók és az iskola leendő diákjainak szüleit az iskola által nyújtott oktatás színvonalával kapcsolatban;
- megkérdezi és figyelembe is veszi az iskola tanulóinak, a tanulók szüleinek és mindenki másnak a véleményét, aki valamilyen értelemben érdekelt az iskola működésének minőségében;
- biztosítja, hogy a tanfelügyeletre költött költségvetési forrás ne legyen kidobott pénz;
- hatékonyan és gazdaságosan osztja el és használja fel a forrásokat;
- folyamatosan értékeli az elért eredményeket és a felügyeleti eljárásokat, és szükség esetén a nagyobb hatékonyság és célszerűség céljából módosítja azokat (*Ofsted*, 2010).

Az Ofsted mint intézmény

A központi tanfelügyelet az 1992-es (azóta többször módosított) *Oktatási Törvény* bevezetése óta az *Ofsted* (*Oktatási Sz tenderdek Hivatala, Office for Standards in Education*) feladata. Ez az intézmény – szemben elődjével, az *Őfelsége Tanfelügyeletével* (*Her Majesty's Inspectorate – HMI*), amely az Oktatási Minisztérium részeként működött –, egy, a minisztérium mellett működő, független, országos szervezésű felügyeleti-értékelési hatóság. 2005 óta a szigorú értelemben vett iskolai tanfelügyeleten kívül feladatai közé tartozik a közszolgálati szféra számos egyéb területének szabályozása és felügyelete is, mint például a gyermek-szociális ellátás különböző szolgáltatásai, a bölcsőde, az óvoda, a napközi, a gyermekvédelem, a felnőttképzés, a tanárképzés és továbbképzés bizonyos aspektusainak felügyelete is.

A feladatokhoz illeszkedően hatalmas intézményről van szó, több ezer fő- és részfoglalkozású alkalmazottal. Az *Ofstedet* a főigazgató (*Őfelsége Fő Tanfelügyelője, Her Majesty's Chief Inspector – HMCI*) vezeti, akinek munkáját egy kilenctagú bizottság (*The Ofsted Board*) segíti, akiknek tagjai stratégiai tanácsokat adnak, és részt vesznek a döntéshozatalban. A napi működést hét, egy-egy részterületért felelős igazgató irányítja. (E részterületek például: iskolák felügyelete, pénzügyek, stratégiai kérdések, tanulás és készségfejlesztés, kisgyermekkor stb.)

Az *Ofsted*, amelynek központja Londonban van, (2009-es adatok szerint) 443 felügyelőt (*Her Majesty's Inspectors – HMIs*) alkalmaz főállásban, akiknek nagyjából a fele vesz részt felügyeleti látogatásokban (a többiek vezetők, statisztikusok, egyéb szakértők, vagy az adminisztratív munkában vesznek részt). Magát a vizsgálatot – amelyet középiskolák esetében legtöbbször egy főállású felügyelő vezet – többnyire a mintegy 2000 „részfoglalkozású” (*Additional Inspectors – AI*) bonyolítja le, akiknek munkáltatója valójában egy-egy külső cég. Három ilyen van; egy-egy *Bristolban, Nottinghamban* és *Manchesterben*, ezek az ún. *Regionális Felügye-*

leti Szolgálatot Ellátók (*Regional Inspection Service Providers – RISPs*) (Gilbert, 2009). A felügyelői állásra pályázni kell; követelmény a tanítási és vezetői tapasztalat. A felvett felügyelők alapos kiképzésben részesülnek, és rendszeresen kell továbbképzésekre is járniuk. Az *Ofsted* költségvetése 2009–2010-ben 217 millió angol font volt (*Ofsted*, 2010).

Az eredmények nyilvánossága

A teljes (normál) *Ofsted* vizsgálatok során született értékelési eredmények teljesen nyilvánosak, ráadásul nem csak az iskola általános minősítése, hanem az iskoláról készült teljes felügyeleti jelentés is. Az anyag – kedvező minősítés esetén a látogatást követő 15, elmarasztaló minősítés esetén 28 munkanapon belül felkerül az *Ofsted* honlapjára. Különösen vigyáznak arra, hogy a jelentések nyelvezete abszolút közérthető legyen (lásd például a nagyon egyszerű minősítő skálát), hiszen a jelentések egyik legfontosabb célközönsége a szülői közösség és a szélesebb értelemben vett laikus nagyközönség.

A vizsgálat során használt értékelési minősítések

2012 szeptemberében az *Ofsted* újradefiniálta az vizsgálati keretrendszerének legfontosabb vonásait. Az új – teljesen nyilvános, bárki számára hozzáférhető – irányelvek szerint a továbbiakban a látogatások során a felügyelők különös figyelmet fognak szentelni az iskolai munka azon aspektusaira, amelyek a legnagyobb hatással lehetnek a teljesítmény javítására. Ennek megfelelően négy olyan területet emeltek ki, amelyekről a felügyelőknek kötelező ítéletet alkotniuk, így a vizsgálat során az iskola hatékonyságának megítélése elsősorban ennek a négy kulcsterületnek az értékelése alapján történik. Ezek a területek a következők:

- az iskola tanulóinak tanulmányi teljesítménye;
- a tanítás minősége az iskolában;
- a tanulók magaviselete és biztonsága;
- az iskola vezetésének és menedzsmentjének színvonala.

A fenti kulcsterületeken kívül a felügyelőknek fel kell mérniük az tanulók szellemi, morális, szociális és kulturális fejlődését is, különös figyelmet kell szentelniük a legkülönbözőbb háttérű tanulók egyedi igényeinek, mindenekelőtt pedig a fogyatékkal élő, illetve speciális nevelési-oktatási igényű tanulók szükségleteinek megfelelő kielégítésére.

Az egyes kulcsterületek értékelése egy rendkívül egyszerű, holisztikus, négyfokozatú skála (1-től 4-ig) alapján történik, amelyben a következő „osztályzatok” adhatók: 1-es, azaz „kiváló”; 2-es, azaz „jó”; 3-as, azaz „fejlesztést igénylő”; 4-es, azaz „nem megfelelő”. Az utóbbin belül két alkategória is van: lehet az iskola „súlyos hiányosságokkal rendelkező” vagy „rendkívüli intézkedéseket igénylő”. A 3-as és

4-es minősítésű iskolákat gyakran nevezik az „*aggodalomra okot adó*” kategóriába tartozó intézményeknek is.

Az iskola végső, összefoglaló minősítésének megállapítása a következő szempontok figyelembevételével történik:

- Az elfogadható teljesítményt a „jó” minősítés elérése jelenti. A felügyelőknek el kell dönteniük, hogy eléri-e a tanítás minősége a 2-es („jó”) minősítést, illetve kaphat-e 1-est, azaz „kiváló” minősítést. Nem minősíthető azonban egy iskola „kiválónak”, ha a ‘tanítás minősége’ kulcsterület esetében nem sikerül „kiváló” minősítést elérnie.
- Az iskola végső minősítése „fejlesztést igénylő” lesz, ha a négy terület közül egy vagy több kulcsterületen nem sikerült elérni legalább a 2-es, „jó” minősítést, vagy ha problémák mutathatók ki a tanulók szellemi, morális, szociális és kulturális fejlődésével kapcsolatban.
- Amennyiben az iskola „nem megfelelő” minősítést kap, azaz a hivatalos megfogalmazás szerint „aggodalomra ad okot”, el kell dönteni, hogy a „súlyos hiányosságokkal rendelkező iskola” vagy a „rendkívüli intézkedéseket igénylő iskola” kategóriába kerüljön-e.
- A „súlyos hiányosságokkal rendelkező iskola” kategóriába sorolandók azok az intézmények, amelyek egy vagy több kulcsterületen 4-es, „nem megfelelő” minősítést kaptak és/vagy problémák mutathatók ki a tanulók szellemi, morális, szociális és kulturális fejlődésével kapcsolatban, amennyiben az iskolavezetés és iskolamenedzsmentet képesnek ítélik arra, hogy biztosítsa a jövőben a javulást (azaz legalább 3-as osztályzatot kap).
- A „rendkívüli intézkedéseket igénylő iskola” kategóriába kell sorolni azokat az intézményeket, amelyek nem képesek megfelelő minőségű oktatást-nevelést biztosítani tanulóik számára, valamint az igazgatóság és az iskolavezetés nem bizonyultak alkalmasnak arra, hogy a jövőben önállóan biztosítani tudják a szükséges fejlődést.

Az *Ofsted* rendszeresen felülvizsgálja vizsgálati kritériumait, és ezeknek a felülvizsgálatoknak az eredménye szinte mindig valamilyen szigorítás. Jó példa erre a 2009. évi felülvizsgálat, amelynek eredményeképpen 2010-re 19 százalékról 9 százalékra csökkent a „kiváló” minősítést kapott iskolák, és 4 százalékról 10 százalékra nőtt a „nem megfelelőnek” ítélt aránya (*BBC News*, 2010).

Az ellenőrzések gyakorisága

A normál, „teljes, 5. fejezet típusú” felügyeleti látogatások gyakoriságát a megújított *Ofsted* keretrendszer (*Crown copyright*, 2013/b) alapesetben az utolsó vizsgálattól eltelt *öt évben* határozza meg, de a tényleges gyakoriságot attól teszi függővé, hogy milyen volt az egyes iskolák előző minősítése. Az alapeset az utolsó látogatás során „jó” minősítést kapott iskolákra vonatkozik, amelyek (ha más probléma nincs)

öt év múlva számíthatnak vizsgálatra, de ennek tényleges időpontja a (az utolsó teljes vizsgálat utáni harmadik év végétől évente ismétlődő) „kockázati elemzések” (lásd részletesebben lejjebb) eredményétől függ.

Mentességet kapnak azok az iskolák, amelyek a legutóbbi vizsgálat során „kiváló” minősítést értek el. Ez a mentesség azonban felfüggeszthető, ha valamilyen panasz érkezik az iskolára az *Ofsted*hez, vagy ha a látogatás utáni harmadik év végén (december, esetleg január) először kötelezően végrehajtott ún. „kockázati elemzés” (*risk assessment*) valamilyen aggodalomra okot adó információt mutat ki. Ennek során megvizsgálják az iskola tanulóinak a felmérésekben nyújtott teljesítményét, a hiányzások számát, az on-line szülői értékelések és az *Ofsted* tematikus vizsgálatának eredményeit. Az első kockázati elemzéstől kezdve ezt a vizsgálatot minden év végén megismétlik, eredményét megküldik az iskoláknak, valamint fel is teszik az *Ofsted* honlapjára (*Crown copyright, 2011*).

Azok az iskolák azonban, amelyek az utolsó vizsgálaton a „fejlesztést igényel” kategóriába soroltak, két éven belül nagy valószínűséggel *újabb vizsgálatot* fognak kapni, és visszajelzést arról, hogy történt-e javulás. Amennyiben három egymás utáni (kétevenként történő) felügyeleti látogatás során is csak ilyen minősítést kap az iskola, akkor „nem megfelelőnek” minősítik át, és ennek megfelelően a „rendkívüli intézkedéseket igénylő iskola” kategóriába kerül. Azok a „nem megfelelő” minősítést kapott iskolák, amelyekben viszont az iskolavezetés és menedzsment minősítése nem ilyen, azok 18 hónapon belül számíthatnak újabb vizsgálatra, és azok, ahol az iskolavezetés és menedzsment minősítése is ilyen, (azaz a „rendkívüli intézkedéseket igénylő iskola” kategóriába kerültek) *speciális vizsgálatot* kapnak három hónapon belül, és ez másfél év alatt ötször is megismétlődhet, ha addig sem sikerül magasabb kategóriába kerülni (*Crown copyright, 2013/b*).

Ofsted ellenőrzést kérni is lehet; így kérheti a *Helyi Oktatási Hivatal (LEA)*, a tanárok, a szülők, a tantárgyi vagy a tematikus vizsgálatban részt vevő tanfelügyelők, sőt akár maga az iskola is. A rendkívüli felügyeleti látogatás szükségességével kapcsolatos döntést az *Ofsted* főigazgatója hozza meg.

Az vizsgálat fókuszai

Az *Ofsted Tanfelügyeleti Kézikönyve (School inspection handbook)* részletes eligazítást nyújt mind a tanfelügyelők, mind pedig az iskolák számára, hogy milyen kulcsterületeket kell vizsgálni a látogatás során. (*Crown copyright, 2013/a*) Az iskolák összesített hatékonyságához, valamint a négy terület megítéléséhez minősítésként részletezett indikátorlista áll rendelkezésre, azaz összesen 20 olyan lista létezik, amelyet a felügyelők a pontos minősítés azonosításához fel tudnak használni, bár a *Kézikönyv* figyelmezteti a felügyelőket, hogy ne használják ezeket tételes ellenőrzési listaként. Az egyes területen belüli listák azonos dolgokra fókuszálnak, de a megfogalmazások a minősítés szerint változnak. Például, a „kiváló” (1-es) minő-

sítésnél az szerepel, hogy „az országos átlaghoz képest magas azon tanulók részaránya...”, a „jó” (2-es) minősítésnél a „többségben vannak azok a tanulók” kifejezés szerepel, míg a leggyengébb, „nem megfelelő” (4-es) minősítésnél az, hogy „a tanulók általában vagy egyes csoportjaik rendszeresen...”. A harmadik, „fejlesztést igénylő” minősítés esetében nincs részletes leírás, ezt a 2-es és a 4-es listákból kell levezetni. Nagyjából ilyen logika alapján működik az összes skála. (*Crown copyright, 2013/a*)

Az iskola tanulóinak teljesítménye

Ez a terület mindenekelőtt a tanulók tanulmányi eredményeit öleli fel, amelyeket mind a tanulók által mutatott fejlődés, mind pedig a konkrétan elért eredmények alapján vizsgálják. Ennek megfelelően figyelembe veszik a tanulók előző tantervi szakaszok végén a *Nemzeti Tanterven* alapuló sztenderdizált teszteken elért eredményeit. Ezek az ún. *SAT – Standardised Assessment Test* tesztek, amelyeket angolból, matematikából, természettudományból írnak meg a tanulók. Az elsónél (*Key Stage 1*) a 7 éves, a másodiknál (*Key Stage 2*) a 11 éves korban, a harmadiknál (*Key Stage 3*) a 14 éves korban megszerzett tudás szintjét mérik. (Az első kettő országos teszt, a harmadik azonban a normál iskolai év végi osztályzatok alapján születik). Különösen nagy figyelmet szentelnek a legrosszabb és a legjobb eredményeket produkáló tanulók előrehaladásának nyomon követésére. (*Crown copyright, 2013/a*)

Az ezek megítéléséhez szükséges adatokat (a mérési adatokon túlmenően) a legváltozatosabb forrásokból, így – egyebek között – az óralátogatások tapasztalataiból, a tanulók munkájának és tanulmányi eredményeinek vizsgálatából, a szülőkkel, diákokkal, a tanárokkal folytatott beszélgetésekből, valamint – főleg általános iskolák esetében – a tanulók helyszíni (hangos) olvastatásával (!) gyűjtik be.

A tanítás minősége az iskolában

A felügyelők az osztálytermi és osztálytermen kívüli tanulási tevékenységek tervezését és lebonyolítását vizsgálják a különböző tantárgyakban, valamint az osztályzást, értékelést és a tanulók számára nyújtott egyéb tanári visszajelzéseket. Figyelmet fordítanak arra, hogy a tanárok milyen stratégiákat alkalmaznak a diákok segítésére és arra, hogy mit tesznek a tanulók szellemi, morális, szociális és kulturális fejlődésének érdekében.

A végső minősítésnél nem egyszerűen az óralátogatások minősítéseinek átlaga alapján hoznak döntést, hanem figyelembe kell venniük a tanulók fejlődését dokumentáló adatokat is. A tanárok munkáját a *Tanári sztenderdek* alapján kell megítélni, és nem lehet elvárás az, hogy a tanár egy bizonyos konkrét módszertani elv alapján vagy valamilyen speciális technika alkalmazásával tanítson. Az adatgyűjtés elsődleges forrása itt az óralátogatás, de a felügyelők tudatában vannak annak, hogy egy rövid látogatás során a tanulás-tanítás nagyon sok fontos eleme egyszerű-

en nem figyelhető meg. Ezért a végső minősítésnél figyelembe kell venniük az iskolai teljesítményvizsgálatok eredményeit, valamint a tanulók, a szülők és tanárok véleményét is. (*Crown copyright, 2013/a*)

A tanulók magaviselete és biztonsága

Ez a szempont fontos szerepet játszik az iskolának a tanulók szellemi, morális, szociális és kulturális fejlődésének érdekében végzett munkájával kapcsolatos minősítés megítélésében. Ehhez a lehető legkülönbözőbb forrásokból (a helyszíni információkon kívül az esetleges korábbi panaszokra, bejelentésekre stb. is figyelve) igyekeznek bizonyítékokat gyűjteni a felügyeleti látogatás során. Vizsgálják a tanuló tanórai és órán kívüli magaviseletét, a tanuláshoz való hozzáállását, azt, hogy milyen eszközökkel és hatásokkal tudják a tanárok a fegyelmet fenntartani, valamint ellenőrzik a hiányzások és késések mértékét is. (*Crown copyright, 2013/a*)

Az iskola vezetésének és menedzsmentjének színvonala

E szempont kapcsán az iskolavezetésnek az iskolára gyakorolt hatását vizsgálják, azt értékelik, hogy mennyire hatékony az iskola menedzselése. Különös figyelmet szentelnek annak megállapítására, hogy az iskolavezetés és az az iskolaszék tevékenysége mennyire segíti a tanulást a különböző (tanári és tanulói) szinteken. Vizsgálják az elvárások színvonalát, a tanterv gazdagságát és kiegyensúlyozottságát, hogy biztosítva vannak-e a megfelelő továbbképzési lehetőségeket a tanárok számára, hogy kellően bevonják-e a szülőket a tanulók fejlődésének elősegítésébe, valamint azt, hogy milyen intézkedések vannak érvényben a tanulók biztonságának biztosítására az iskolában. (*Crown copyright, 2013/a*)

Az felügyeleti látogatás menete

A felügyelői team

Magát a vizsgálatot az *Ofsted* által megbízott „külsős” cégek, az ún. *Regionális Felügyeleti Szolgálat Ellátók (RISPs)* szervezik és bonyolítják le, jórészt saját alkalmazásban lévő „másodállású” felügyelők (*Additional Inspectors, AIs*) közreműködésével, de – főleg középiskolák esetében – a team vezetője egy főállású felügyelő (*Őfelsége Tanfelügyelője: Her Majesty's Inspector, HMI*). A felügyelői team tagjainak száma az iskola méretétől és típusától, valamint a vizsgálat komplexitásától függ. A csapat minimum három, maximum akár öt főből áll, akiket még kiegészíthetnek speciális (pl. a szociális ellátást vizsgáló) szakértőkkel is.

A felügyelők alaposan felkészülve érkeznek az iskolába: átnézik az előző vizsgálatok anyagait, az országos felmérésekben az iskola által elért eredményeket (ezek a nyilvános eredmények bárki számára hozzáférhetők a *RAISEonline* adatbá-

zisból), bármilyen az *Ofsted* által végzett, időközi – tantárgyi vagy tematikus – vizsgálat jelentéseit, áttekintenek minden, az elmúlt időszakban az iskolával kapcsolatban beérkezett esetleges panaszt, valamint megnézik az iskola honlapját is.

Ezek alapján a felügyeleti team vezetője kijelöli a vizsgálat legfontosabb fókuszait, majd összeállítja a látogatás programját, valamint kiosztja az egyes felügyelőknek a feladatokat, úgy, hogy minden tagnak részt kell vennie mind négy terület értékelésében, hiszen a minősítéseknek az összes tag egyetértésével kell megszületniük.

Az iskola teendői a látogatás előtt

A felügyelők a vizsgálatról, amely normál esetben két teljes munkanapon keresztül tart, az iskolát a látogatás kezdetét megelőző nap délutánján értesítik a tanfelügyelők érkezéséről, bár elvileg bejelentés nélkül is megjelenhetnek. A bejelentkezés telefonon, az igazgatónál (vagy távollétében a jelenlévő legmagasabb rangú iskola-vezetőnél) történik, elképesztően részletesen előírt protokoll szerint (a *Kézikönyv* még a pontos, szó szerinti szöveget is megadja, amellyel közölni kell a látogatás tényét!) A vizsgálat gyakorlatilag semmilyen indokkal nem halasztható el.

Az iskolának látszólag nagyon kevés konkrét feladata van a látogatás előkészítésével kapcsolatban, de az alábbi felsorolásból jól látszik, hogy a telefon utáni délutánra és estére bőven jut teendő. Talán a legfontosabb ezek közül az, hogy azonnal értesíteniük kell – az *Ofsted* által e-mailben megküldött szabványosított értesítő használatával, de kötelezően papíralapon is, – a szülőket a látogatás tényéről és arról, hogy a következő két nap során mikor és hogyan vehetik fel a személyes kapcsolatot a felügyelőkkel. (Ezt még a felügyelőkkel folytatott első telefonbeszélgetés során tisztázni szokták, és általában egy-egy délutáni „fogadóóra” szokott lenni.) Hasonlóan, az iskola köteles értesíteni az iskola dolgozóit, valamint összes felettes és felügyeleti szervét is a látogatásról, valamint közölni kell az érintettekkel a vizsgálat alatti értekezletek időpontjait. Ezen kívül csak az – állandóan naprakészen tartott – önértékelési dokumentumokat és az előzetesen, a telefonos bejelentéskor kért egyéb dokumentumokat (az iskolai pedagógiai programot, órarendet, nyilvántartásokat az iskola dolgozóival és a tanulókkal kapcsolatban, jelenléti ívet, hiányzási naplókat, fegyelmi határozatokat stb.) kell előkészíteniük.

Az adatgyűjtés folyamata

A látogatás egy rövid eligazítással kezdődik, ahol a vezető felügyelő és az igazgató kölcsönösen bemutatják stábjuk tagjait egymásnak, meghallgatnak egy rövid helyzetjelentést (hiányzók, bármilyen egyéb fontos információ), majd megbeszélik a felügyelet menetét. A látogatás során a felügyelők idejük legnagyobb részét tanórák és tanórán kívüli foglalkozások látogatásával töltik, de a döntések meghozatalában

figyelembe veszik a szünetekben és egyéb iskolai tevékenységek (például ebéd) során tapasztaltakat is.

Az óralátogatások pár perces villámlátogatásoktól 20-25 perces óraszeletek látogatásán, teljes órák meglátogatásán, és egyes csoportok egész napos kísérésén át a legváltozatosabb formában történhetnek. Az óralátogatásnál felajánlják az iskolavezetőség tagjainak, hogy elkísérhetik őket a látogatásra. A látogatás után (a néhány perces villámlátogatások kivételével) mindig adnak visszajelzést a meglátogatott tanárnak (ha iskolavezető is jelen van, akkor ő vezeti a beszélgetést), amelynek hossza és alapossága a látogatás hosszától függ. Nem feltétlenül látogatnak meg minden tanárt, de igyekeznek minél több órát megnézni. Az órára bejelentés nélkül érkeznek, és nem kérnek semmiféle óratervet.

A látogatás során folyamatosan – személyesen vagy kérdőíves formában – kikérik (az óralátogatás során vagy a szünetekben, sőt akár formális találkozó szervezésével is; ilyenkor az iskolavezetés tagjai nem lehetnek jelen) az iskola tanulóinak, valamint a tantestület tagjainak és az iskolai egyéb dolgozóinak véleményét is. Ezen kívül ellenőrzik azt is, hogy milyen megjegyzések érkeztek az iskolával kapcsolatban az *Ofsted Szülői vélemények (Parent View)* elnevezésű, on-line kérdőíves fórumára, amelynek linkjét az iskola köteles feltenni az iskolai honlapra. (Ide csak regisztrált felhasználók léphetnek be, és – természetesen – csak a „saját” iskolájukkal kapcsolatban fejthetik ki véleményüket a látogatás ideje alatt). A vélemények lehetnek anonim megjegyzések is; ezt a felügyelőknek szigorúan tiszteletben kell tartaniuk.

Az adatok gyűjtése technikailag az *Ofsted* szabványosított adatlapjainak (*evidence forms*) kitöltésével történik. A kódokkal és szöveges részekkel kitöltött adatlapokat begyűjtik, és ez a gyűjtemény a végső minősítéshez szükséges adatbázis részévé válik (*Crown copyright, 2013/c*). Az egyes területekre vonatkozó minősítéseket a területet vizsgáló felügyelők kollektív döntése alapján hozzák meg az összes rendelkezésre álló adatforrás figyelembe vételével, szigorúan az adatlapok tartalmára és az egyéb forrásokból (*RAISEonline*, vizsgaeredmények, felmérések eredményei stb.) származó adatokra mint bizonyítékokra támaszkodva. Egy forrás alapján nem alkotható ítélet. A felügyelők naponta háromszor értekezletet tartanak, ahol megbeszélik tapasztalataikat, de a minősítésekről csak a második nap végén döntenek. A vizsgálat során azonosítják az iskola erősségeit és gyengeségeit, és ezeket már menet közben megtárgyalják az iskola igazgatójával vagy az adott területért felelős iskolavezetőségi taggal, aki további bizonyítékokkal járulhat hozzá az objektív végső minősítés meghozatalához. Akkor azonban, ha sejteni lehet, hogy végül „nem megfelelő” minősítés születik, már az első nap végén figyelmeztetni kell az igazgatót, majd a team vezetőjének kötelezően telefonon be is kell jelentenie ezt a tényt az *Ofsted* „ügyfélszolgálatánál”, ahol konkrét eligazítást kapnak a másnapi teendőikkel kapcsolatban az ügyeletestől.

A második nap végi minősítésekről – amelyek ebben a stádiumban még nem számítanak véglegesnek, hiszen lehetnek utólagos panaszok, és a felügyelők az iskolából való távozás után is hozzájuthatnak újabb bizonyítékokhoz – még az iskolából való távozás előtt tájékoztatják az iskolát és az iskola felettes szerveit. Abban az esetben, ha ez a minősítés „nem megfelelő”, ezt formálisan, szó szerint előírt szavak kíséretében kell megtenniük.

A felügyelők vizsgálat alatti viselkedésével kapcsolatos elvárásokat minden részletre kiterjedő magatartási kódex írja elő, amely útmutatásokat tartalmaz a részrehajlás nélküli, objektív és kizárólag bizonyítékokkal alátámasztott ítéletalkotási kötelezettségtől a tiszteletteljes viselkedésen át, a folyamatos tájékoztatási kötelezettségen keresztül az adatok és információk bizalmasságának biztosításáig.

Az vizsgálat eredményének formális közlése

A vizsgálat eredményeit a látogatás után a vezető tanfelügyelő egy kb. négy-öt oldalas írásbeli jelentésben foglalja össze, amelyben – a minősítés tényszerű közlésén túlmenően – először röviden vázolja az iskola kontextusát, majd röviden értékeli a négy kulcsterület mindegyikét, végül pedig kiemelik azokat a prioritási területeket, amelyek esetében feltétlenül fejlődésre van szükség. A jelentést először elküldik az iskolának, hogy ezzel alkalmat adjanak az esetleges ténybeli tévedések kijavítására. Erre egy nap áll az iskola rendelkezésére abban az esetben, ha „aggodalomra okot adó” minősítésnél jobb minősítést kapott, valamint öt nap akkor, ha nem. Ezután az első esetben a vizsgálat befejezését követő 10 munkanapon belül megküldik az iskolának a véglegesített jelentést, amelyet aztán 15 napon belül az *Ofsted* honlapján is publikálnak. A második esetben a „nem megfelelő” minősítésről szóló jelentés 28 munkanapon belül kerül fel a honlapra. Minden jelentést ellenjegyez egy főállású *Felügyelő (HMI)* az *Ofsted* igazgatójának, *Őfelsége Fő Tanfelügyelőjének (HMCI)* nevében. A kézhezvétel utáni öt napon belül az iskola minden szülőnek is köteles megküldeni a jelentést.

Minőségbiztosítás, panaszok

A felügyelet minőségbiztosításáért a team vezetője felel, és az *Ofsted* szűrőpróbaszerűen végrehajtott belső ellenőrzés során is vizsgálja, hogy a vizsgálatok megfelelnek-e az előírt minőségi követelményeknek. Egy adott vizsgálatra vonatkozó panaszszal az iskola igazgatója először a felügyelői team vezetőjéhez, majd – amennyiben ez nem vezetett eredményre – az *Ofsted* vezetéséhez fordulhat. Ezen kívül időközönként átfogó jelentéseket is közölnek az felügyeleti látogatások belső ellenőrzései és a visszajelzések alapján (*Crown copyright, 2006*).

A szakfelügyelet: az *Ofsted* tantárgyi és tematikus vizsgálatai

A tantárgyi és tematikus vizsgálatok bevezetését először a tanfelügyeleti rendszer 2005-ös átalakítása tette szükségessé, amikor két-három napra csökkentették az *Ofsted* vizsgálatok időtartalmát (ez előtt hatévenként egyhetes átfogó vizsgálatok voltak, amelyekről két hónappal a látogatás megkezdése előtt értesítették az iskolákat), és az új rendszerbe már nem fért bele a tantárgyak vagy egyéb, a teljes felügyeleti vizsgálat fókuszált tárgykörein kívül eső, speciális területek vizsgálata. 2012 óta a két-három nap is kettőre (és persze az értesítési idő is mindössze fél napra) csökkent, tehát még indokoltabbá vált az iskola – ahogy az angol szakirodalom nevezi – „központi idegrendszerére” koncentrált villámlátogatások speciális vizsgálatokkal való kiegészítése. A tantárgyi vizsgálatokon kívül, amelyek folyamatosan zajlanak, a legkülönbözőbb pedagógiai területeken végeznek ilyen vizsgálatokat (például a tanulók magaviseletéről) és felméréseket (például a továbbképzés helyzetéről). Az éves vizsgálati program az *Ofsted* és a minisztérium megállapodása alapján alakul ki, és olyan kérdésekre koncentrálnak, amelyeket országos jelentőségűnek minősítenek. A legtöbb felmérés eredményét tanulmányban publikálják, amelyek megtalálhatók az *Ofsted* honlapján.

A vizsgálatok és felmérések célja, hogy további adatokkal járuljon hozzá az *Ofsted* éves jelentéséhez, adatokkal lássa el az *Ofsted*-et a „jó gyakorlatok” terjesztéséhez, olyan részletes visszajelzéshez juttassa az iskolákat, amely segítséget nyújthat a fejlődésben, valamint hozzájárul az iskolák önértékelésének pontosításához.

Az ilyen vizsgálatok a három nagy *Ofsted* körzetre épülő reprezentatív minták alapján készülnek, tehát nem mindegyik iskola vesz részt minden vizsgálatban, de olyan sok van belőlük, hogy a háromévenkénti teljes felügyeleti látogatás közötti időszakban gyakorlatilag minden középiskola számíthat valamilyen ilyen jellegű vizsgálatban való részvételre. (Az általános iskolákban – mivel több van belőlük – ennél ritkábban várható ilyen vizsgálat.)

Egy-egy vizsgálat vagy felmérés az általános iskolákban egy napig, a középiskolákban két napon keresztül tart, és a második nap végén itt is tájékoztatást kap az iskola a tapasztalatokról. A tantárgyi vizsgálatok nagyon hasonlítanak a teljes vizsgálathoz, különbség csak abban van, hogy a kritériumokat ebben az esetben az adott tantárgy viszonylatában értékelik. Az információgyűjtés alapja az óralátogatás, de ezen túlmenően itt is vizsgálják a rendelkezésre álló dokumentumokat, megnézik az iskolai önértékelés releváns adatait, beszélgetnek minden érintettel stb. Minden vizsgálatnak van egy-egy speciális fókusza is, például adott esetben kifejezetten a fiúk teljesítményére koncentrálnak egy bizonyos tantárgy esetében.

A felügyelők a tantárgyi vizsgálatok – amelyeket nyugodtan nevezhetnénk szakfelügyeletnek, de nem egészen a szó hagyományos, magyar értelmében – esetében mindig szakos végzettségűek. A meglátogatott tanárok visszajelzést kapnak, amelynek során lehetőségük van saját véleményük kifejtésére is, de a vizsgálat fő-

kuszában itt sem az egyes tanároknak, hanem az iskola összes az adott tantárgyat tanító tanárának, azaz az iskola egészének teljesítménye áll.

Az iskolák és közvetítésükkel azok fenntartói és felügyeleti szervei írásbeli visszajelzést kapnak a vizsgálatról, de – szemben a teljes tanfelügyeleti vizsgálatl – ez az anyag *nem kerül fel az Ofsted honlapjára*. (Természetesen az összesített eredményeket közzéteszik, de nem nevezik meg bennük az egyes intézményeket.) A vizsgálatról készült jegyzőkönyv azonban a soron következő teljes vizsgálat teamjének rendelkezésére áll, akinek fel is kell használnia annak megállapításait a minősítésknél (*Crown copyright, 2005*).

A tanfelügyelet szakszervezeti kritikája

A szakszervezetek és a tanárok érdekeit képviselő lobbycsoportok, elsősorban közülük a legnagyobb, a *NASUWT (National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers)*, számos kifogást és félelmet fogalmazott meg az új *Ofsted* direktívák 2012-es bevezetése óta. Gyakorlati tapasztalat azonban – az azóta eltelt idő rövidsége miatt – egyelőre nagyon kevés van. A következőkben a *NASUWT* (2012) által megfogalmazott legfontosabb, problematikusnak ítélt kérdéseket foglaljuk össze:

- Aggasztja a szakszervezetet, hogy az új direktívák szerint az *Ofsted* vizsgálni akarja, hogy megfelelő-e a korreláció a teljesítményvizsgálatok eredményei és a tanárok fizetési besorolása között. Úgy gondolják, hogy ez a kezdeményezés gyengíti az alapvetően fejlesztő jellegű és sokkal alaposabb iskolai értékelés pozícióját a kérdésben, és egy olyan jellegű értékelés irányába tolja el a teljesítményértékelést, amely nem elég sokoldalú, nagyon kevés információn alapul, és lényegében kizárja magát a tanárt a saját teljesítményével kapcsolatos diskurzusból.
- Az értesítési idő drasztikus lerövidítését elsősorban azért kifogásolják a szakszervezetek, mert féltik, hogy a napjainkban még fontosabbá váló iskolai önértékelés – amelynek az iskolai élet minden területét fel kell ölelnie – naprakészen tartása túl nagy teher fog róni az iskolavezetésre és a tanárookra. Úgy vélik, hogy az önértékelés legfontosabb funkciójának a fejlődés elősegítését kellene tekinteni, nem pedig a tanfelügyeleti igények kielégítését.
- A szakszervezetek tartanak attól, hogy túlságosan meg fog nőni a pár perces óralátogatások száma (már érkeztek is ilyen jellegű panaszok a szakszervezethez), pusztán azért, hogy ne kelljen a felügyelőknek visszajelzést adniuk (25 percnél rövidebb óralátogatás után ugyanis az előírások szerint ez most nem feltétlenül szükséges). A szakszervezet azt követeli, hogy minden látogatás után legyen kötelező a visszajelzés.
- Szintén problémát látnak a szakszervezetek abban, hogy az új kormány kevésbé akarja figyelembe venni a különböző iskolák kedvezőbb vagy ked-

vezőtlenebb kontextusából fakadó különbségeket, mondván, hogy ezeknek a különbségeknek úgyszólván csökkenniük kell. (Ugyanis áttértek az ún. hozzáadott érték alapú – ún. *CVA* súlyozásról – a *RAISEonline* alapú eredményértékelésre, amely kisebb súllyal veszi figyelembe a hozzáadott értéket.) Ezt az érvet a szakszervezetek ugyan elfogadják, azonban hangsúlyozzák, hogy számos olyan tényező létezik, amelyekre az iskolának nem lehet semmiféle befolyása, tehát ezeket nem lenne igazságos teljesen figyelmen kívül hagyni.

- Az egyik legsúlyosabb veszélynek a szakszervezetek a *Szülői vélemények (Parent View)* online kérdőív felhasználását látják, mert nem látják biztosítva, hogy az oda beérkező adatok csak olyan személyektől fognak származni, akik valóban jogosultak véleményüket kifejezni az adott iskolával kapcsolatban. Aggodalmaikat fejezték ki a szülői panaszok kezelésével kapcsolatban is, különösen a kisebb jelentőségi ügyekben tett panaszok központi nyilvántartása miatt.
- Tartanak a szakszervezetek attól is, hogy amennyiben az iskola a „nem megfelelő” kategóriába kerül, rettenetesen erős nyomás várható az iskola-fenntartó és az iskolavezetés részéről, amelynek következménye az értekezletek, a belső óralátogatások és a különböző bürokratikus követelmények szélsőséges megszorodása lehet.
- Problémái vannak a szakszervezetnek az újonnan bevezetett „fejlesztést igényel” kategóriával is, mert úgy érzik, hogy ezzel az *Ofsted* ismét (mint ahogy 2009-ben) változtatott a mércén, ami tovább fogja növelni az iskolákra nehezedő nyomást, aminek végső soron megint a tanárok fogják meginni a levét.

Összegzés

Az angol rendszer legfontosabb vonásai tehát a következő címszavakkal foglalhatóak össze:

A rendszer...

- célja egyértelműen az, hogy elősegítse az oktatás színvonalának fejlesztését, és hogy az oktatás intézményeket legalább a „jó iskola” minimális követelményeinek való megfelelésre sarkallja, illetve, hogy a legjobbakat az elért színvonal hosszú távú fenntartására ösztönözze;
- filozófiájában az alapegység az iskola egésze, a fenntartótól az iskolaszéken, az igazgatótól, a tágabb értelemben vett iskolavezetésen át a tanári karig és a kisegítő személyzetig. Ennek megfelelően fókuszában az iskola mint intézmény, nem pedig az egyes személyek teljesítményének megítélése áll;

- az egyes tantárgyak tanításával kapcsolatos „részletkérdéseket”, azaz a szaktárgyi felügyeletet elkülöníti az iskolai munka egészére irányuló tanfelügyelettől;
- az egyes tanárok munkájának értékelésével, az egyéni munka minősítésével és fejlesztésével és az egyén előmenetelével kapcsolatos „személyekre vonatkozó” teljesítményértékelést elkülöníti az iskolai munka egészére irányuló tanfelügyelettől és a szaktárgyi felügyelettől is;
- a lehető legnagyobb nyilvánosságra és átláthatóságra törekszik mind a felügyelet lebonyolítását, mind pedig az eredmények hozzáférhetőségét illetően;
- hatásos és hatékony, mert a kulcsterületek kijelölésével az iskola „központi idegrendszerére”, az intézményi munka minőségét leginkább meghatározó tényezők vizsgálatára koncentrálja az erőforrásokat, miközben nyitva hagyja a lehetőséget arra, hogy az ezeken a területeken kívül eső információk is befolyásolhassák a minősítéseket;
- az adatok begyűjtését a lehető legszélesebb, gyakorlatilag korlátozás nélküli forrás-körre hagyatkozva végzi, az iskolára vonatkozó mérési és statisztikai adatoktól (például a tantervi szakaszok végén esedékes sztenderdizált tesztek) kezdve, az óralátogatásokon, a dokumentumelemzéseken (iskolai pedagógiai program, iskolai önértékelés stb.) keresztül a személyes (igazgatói, tanári, szülői, tanulói stb.) adatközlésig és az on-line kérdőívek felhasználásáig;
- szigorú protokoll szerint, nyilvános és egységes tematikával, módszerekkel és mérőeszközökkel, sztenderdekre alapozott szempont- és minősítő rendszer alkalmazásával biztosítja az objektivitást és az egyenlő eljárásmodot a különböző iskolák esetében, ezért kiszámítható;
- minden minősítő döntését konkrét, dokumentált bizonyítékokkal alátámasztható módon és a felügyelet összes lebonyolítójának kollektív egyetértése alapján hozza meg;
- minősítő döntéseit rendkívül egyszerűen, egyértelműen, bárki számára érthető formában fogalmazza meg;
- nem csak magukat a minősítéseket közli, hanem részletes útmutatást ad az egyes területeken tapasztalt hiányosságok kijavításával kapcsolatban is, valamint rendszeresen ellenőrzi az erre irányuló későbbi iskolai erőfeszítéseket;
- az elért eredmények alapján ésszerűen, szelektív rendszerességgel szervezi a vizsgálatot: az alapnak tekintett, a többséget képviselő, „jónak” minősített iskolákra vonatkozó ötévenkénti ellenőrzésnél a legjobb iskolák esetében kevesebb (akár a felügyelet alóli teljes mentesítésig terjedő) figyelmet szentel, míg a problematikus intézményekre sokkal több erőforrást fordít (gyakoribb ellenőrzések mindaddig, amíg előrelépés nem tapasztalható),

miközben gondot fordít arra is, hogy ne fosszilizálódjanak a kiváló minősítések sem (kötelező és rendszeres „kockázati elemzések”);

- nehezen kijátszható: a látogatásra nem lehet a szó rossz értelmében „felkészülni” – erre sem idő, sem mód nincs;
- hatékony és jól szervezett, a *minisztériumtól* független (közvetlenül a *Parlamentnek* jelentő), de azzal szorosan együttműködő intézményi háttéren alapul, amely megfelelő költségvetési forrásokkal rendelkezik a munka magas színvonalú ellátáshoz;
- a költséghatékonyabb működés érdekében egészséges egyensúly van a főállású és a mellékállású felügyelők számában. Mindkét esetben gondosan – de nem mechanikusan, pusztán végzettségek alapján, hanem inkább az alkalmasságra és a tapasztalatra koncentrálnak – választják ki a szakembereket, valamint gondoskodnak kiképzésükről és rendszeres továbbképzésükről is.

Irodalom

BBC News (2010): More schools are failing Ofsted checks.

http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8559402.stm

Crown copyright (2005): Ofsted – Subject and survey inspection.

<http://education.staffordshire.gov.uk/>

Crown copyright (2006): Ofsted – School inspection: an evaluation.

https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/evaluation_2373.pdf

Crown copyright (2011): Ofsted – Risk assessment of maintained schools and academies

<http://www.ofsted.gov.uk/resources/risk-assessment-of-maintained-schools-and-academies>

Crown copyright (2012): Teaching Agency – Teacher misconduct – Information for teachers.

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/teacher%20misconduct%20information%20for%20teachers.pdf>

Crown copyright (2012/b): The Education (School Teachers’ Appraisal) (England) Regulations 2012. <http://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/115/made>

Crown copyright (2012/c): Department for Education – Teachers’ Standards, 2012 May.

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/teachers%20standards.pdf>

Crown copyright (2013/a): Ofsted – School Inspection Handbook.

<http://www.ofsted.gov.uk/resources/school-inspection-handbook>

Crown copyright (2013/b): Ofsted – The Framework for School Inspection.

<http://www.ofsted.gov.uk/resources/framework-for-school-inspection>

Crown copyright (2013/c): Ofsted – Guidance on the use of evidence forms.

www.ofsted.gov.uk/resources/090156

Gilbert, C. (2009): Letter from Christine Gilbert, dated 6 July 2009, Parliamentary Debates, House of Commons, 9 July 2009, column 997W.

<http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200809/cmhansrd/cm090709/text/90709w0019.htm>

- HMSO (2006): The Education [School Teacher Performance Management] [England] Regulations 2006. London: The Stationery Office.
<http://www.legislation.gov.uk/uksi/2006/2661/contents/made>
- Király Zsolt (2011): A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban. In: Falus Iván (szerk.): Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – szttenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 25–46.
- Király Zsolt (2013): Tanártovábbképzés Angliában. In: Falus Iván (szerk.): Pedagógustovábbképzés – Nemzetközi áttekintés. Líceum kiadó, Eger, 79–138.
- NASUWT (2012): Ofsted inspection from September 2012 – Guidance for Teachers.
www.nasuwat.org.uk/consum/.../nasuwat_009948.pdf
- Ofsted (2010): Ofsted Resource Accounts 2009–2010, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. 2010-07-22, retrieved 2010-12-1
<http://www.ofsted.gov.uk/resources/ofsted-resource-accounts-2009-10>
- Sinka Edit (2008): Az OFSTED brit tanügyi felügyelet működése. TÁRKI-TUDOK
www.tarki-tudok.hu/file/kerekasztal/ofsted.pdf

AZ ISKOLÁK SZAKMAI FELÜGYELETE NÉMETORSZÁGBAN: HESSEN TARTOMÁNY PÉLDÁJA

BIKICS GABRIELLA

a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának
egyetemi docense
bikicsg@gmail.com

A magyar oktatáspolitikai egyik legfontosabb új „projektje” a tanfelügyeleti rendszer reformja. A koncepció már körvonalazódott, jelenleg az első tanfelügyelők képzése folyik. Ezért indokolt a nemzetközi kitekintés, különösen egy olyan országra, amihez politikai, gazdasági és kulturális téren ezer szállal kötődünk és kötődünk ma is. A szerző bemutatja a német tanfelügyelet történetét, változásait és jelenlegi koncepcióját, különös tekintettel Hessen tartományra. Leírja a tanfelügyeleti látogatások menetét, módszereit, eszközeit és eredményeit. A német példa megismerése sok tanulsággal szolgálhat a magyar tanfelügyeleti rendszer számára.

Tanfelügyelet és szakfelügyelet a magyar és a német terminológiában

A *szakfelügyelet* rendszerét és a *szakfelügyelő* személyét mindenki az iskolához köti. Emlékeinkben megjelenik egy látogató, aki megnézte egy-egy tanárunk óráját és beszélgetett vele. Később a szakfelügyelő helyett az iskolába a szaktanácsadó járt, akinek a feladata az ellenőrzésről a tanácsadásra változott. Mostanában kezd körvonalazódni a magyar oktatásügyben egy újfajta szakfelügyeleti rendszer, aminek pontos részletei azonban még nem ismeretesek. A *szakmai felügyelet* elnevezés jóval általánosabb, szélesebb körű, az élet számos területére kiterjed, ahol szükséges az ellenőrzés.

A német nyelvben a *szakfelügyelet* és a *szakmai felügyelet* ugyanaz a szó (*Fachaufsicht*), amit a jogi lexikon így definiál: „Az állam felügyeletet gyakorol az intézményei felett. A felügyeletre jogosult hatóság jogsértő vagy nem a célnak megfelelő tevékenység esetén jogosult a beavatkozásra.”¹ Németországban a szakmai felügyeletet az iskola vonatkozásában *iskolafelügyeletnek* (*Schulaufsicht*) hívják, amit a továbbiakban a magyar terminológiának megfelelően *tanfelügyeletnek* nevezek.

¹ Rechtslexikon-online: <http://www.rechtslexikon-online.de> Letöltve: 2013. 03. 27.

Németországban mindenfajta állami felügyeletnek így a tanfelügyeletnek is általában három formáját különböztetik meg. Ezek szerepelnek az egyes tartományok iskolatörvényeiben.²

A tanfelügyelet formái: a szakfelügyelet/szakmai felügyelet (*Fachaufsicht*), a jogi felügyelet (*Rechtsaufsicht*), a szolgálati felügyelet (*Dienstaufsicht*) és a diákotthonok felügyelete. A szak- és a jogi felügyelet az iskola igazgatási és jogi rendszerének felügyeletét jelenti, annak teljes spektrumában. Egyes német tartományok iskolatörvényeiben külön (mint igazgatási és jogi felügyelet), másutt együtt (mint rendszerfelügyelet) szerepel. A szolgálati felügyelet az iskolában dolgozó személyek, elsősorban a pedagógusok tevékenységének felügyeletét jelenti, azonban ez nem vonatkozik a munkájuk minőségére. Továbbá ide tartozik még például Hessen tartományban a diákotthonok felügyelete.³

A tanfelügyelet jogi szabályozása az egyes német tartományok iskolatörvényeiben valósul meg,⁴ melyek többek között leírják a tanfelügyelet gyakorlásának módszerét is: Az iskola és az iskola igazgatójának ellenőrzését az iskolát ellenőrző látogatók, *tanfelügyelők (Schulinspektor)* végzik az iskolát ellenőrző tanfelügyeleti látogatás (*Schulinspektion*) keretében.

A német nyelvben a klasszikus értelemben vett „szakfelügyelőre” nincs szó, mert a felsorolt felügyeleti formák csak az iskolára, illetve személy szerint annak igazgatójára terjednek ki. A közvetlen külső ellenőrzés csak az iskolát és az iskolaigazgatót érinti, a pedagógusokat legfeljebb közvetett módon. Őket a belső ellenőrzéskor az igazgató látogatja.

A német tanárképzés rendszerében alkalmazott pályaalakmassági szűrők

Felmerülhet a kérdés, hogy szakfelügyelő híján hogyan lehet a nem megfelelő kompetenciákkal rendelkező tanárokat „felismerni”. Ők Németországban el sem jutnak a tanári állásig, mert a német tanárképzés rendszerébe számos pályaalakmassági „szűrő” van beépítve (*Bikics, 2011*). Ezekben az „éles” helyzetekben a jelölteket fokozatosan szembesítik a pedagóguspálya kihívásaival. Az alkalmatlan jelölteket vagy eltanácsolják vagy kudarcaikból okulva maguk ismerik fel alkalmatlanságukat, és módosítják pályaválasztásukat.

² Kultusministerkonferenz, Schulgesetze 2013

<http://www.kmk.org/dokumentation/rechtvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> Letöltve: 2013. 04. 16.

³ Hessisches Schulgesetz (Hessen Iskolatörvénye) 2005, utolsó változata: 2012. Kultusministerkonferenz, Schulgesetze 2013.

<http://www.kmk.org/dokumentation/rechtvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> Letöltve: 2013. 04. 16.

⁴ Kultusministerkonferenz, Schulgesetze 2013.

<http://www.kmk.org/dokumentation/rechtvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> Letöltve: 2013. 04. 16.

Pályakezdési szűrők a német tanárképzésben

- Alkalmassági szűrő az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt különféle lehetséges módszerekkel (tesztek, elbeszélgetés, ajánlás, előzetes gyakorlati tapasztalatok stb.), amelyeknek alkalmazásáról a pedagógusképző intézmények saját hatáskörben döntenek.
- Iskolai gyakorlat az egyetemi tanulmányok során (időtartama eltérő lehet: több hetestől fél évesig).
- Államvizsga az egyetemi tanulmányok lezárására: számadás a tanárjelölt elméleti szaktárgyi és pedagógiai ismereteiről.
- Gyakornoki tevékenység (időtartama hosszú: másfél-két év, kezdetben felügyelt, majd fokozatosan egyre önállóbban végzett).
- Tanári képesítő vizsga a gyakornoki tanulmányok lezárására: reflexió a tanárjelölt elméleti ismereteinek és gyakorlati tanítási tapasztalatainak összekapcsolásáról.
- Pályakezdő tanári szakasz (egy-három év, rendszerint határozott idejű, részben vagy egészében „próbaidős” munkaviszony, amit külön támogató rendszer segít, óralátogatásokkal, célzott továbbképzésekkel és személyre szóló tanácsadással).

A pályakezdés szakaszán túljutott, határozatlan idejű munkaviszonnyal rendelkező, gyakran nem alkalmazotti, hanem hivatalnoki státuszban álló tanárok esetében már fel sem merülhet, hogy egy pedagógus alkalmatlan a feladata ellátására, legfeljebb egyes területeken fejlesztésre szorul. A pedagógusok esetében a szakmai fejlesztést és minőségbiztosítást „kívülről” a szaktanácsadó, vagy „belülről” az igazgató valósítja meg.

Külső és belső minőségbiztosítás

Az egyes pedagógusok esetében a külső minőségbiztosítás nem „szakfelügyelő”, hanem szolgáltató rendszerben *szaktanácsadó (Fachberater)* útján történik, akinek feladata az óralátogatás és óramegbeszélés, a tanár továbbképzési szükségleteinek feltárása és megfelelő továbbképzések ajánlása. A szaktanácsadónak nem feladata az ellenőrzés, értékelés vagy minősítés. *Németországban* ez a szakértői rendszer jól működik. Egy személyes példa egy német pedagógus elmondása szerint: Másfél évvel a szaktanácsadó nyugdíjazása előtt kiválasztották utódjának, és őt, a leendő szaktanácsadót a régi szaktanácsadó képezte ki erre a feladatra személyre szabott, egyéni továbbképzés keretében. Ez hosszabb folyamat volt, sok egyéni megbeszéléssel és hospitálással, a továbbképzés, majd később a funkció ellátása céljából az interjúalany órakedvezményt kapott.⁵

⁵ Személyes közlés (2012): Interjú 2012. 12. 13-án egy Szászországból érkezett tanárral a miskolci Avasi Gimnáziumban.

A belső minőségbiztosítás során az iskola igazgatója a tanárokat folyamatosan ellenőrzi. Ő a felelős az iskolafejlesztési koncepcióért, melynek része többek között a humán erőforrás fejlesztési terv (továbbképzési terv) létrehozása és végrehajtásának felügyelete is. Ebben az szerepel, hogy melyik pedagógus, mikor és milyen továbbképzésen vesz részt. Az igazgató és az iskola továbbképzési felelőse vagy felelősei az óralátogatáson és az óramegbeszéléseken túl ellenőrzik a pedagógus továbbképzési portfólióját, vagyis az elvégzett továbbképzések igazolásait és a továbbképzések dokumentumainak gyűjteményét.

A német tanfelügyeleti rendszer általános jellemzése

Az oktatáspolitikai a német tartományok belügye

Oktatáspolitikai kérdésekről, sőt a kultúra egészéről *Németországban* nem az államszövetség szintjén döntenek. A kultúrpolitika a szövetségi államok belügye, ezek kulturális függetlensége és fennhatósága (*Kulturhoheit der Länder*) ugyanis az egyik legfontosabb német alkotmányos alapelv.⁶ A *Német Szövetségi Köztársaság* 16 szövetségi államból áll, ezeket tartományoknak szokás nevezni, de meg kell jegyezni, hogy ez a szó egyfajta függőséget sugall, jöllehet számos területen – ilyen a kultúra is – teljes függetlenséget élveznek. Ezt jól kifejezi, hogy egyes konkrét esetekben a tartományok nevét magyarra az *ország* szóval fordítjuk (például Bajorország, Szászország, Alsó-Szászország, vagy kisebb tartomány esetében: Szárvidék). A 16 német tartomány a német nevük betűrendjében: Baden-Württemberg, Bajorország, Berlin, Brandenburg, Bréma, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Alsó-Szászország, Észak-Rajna-Wesztfália, Rajna-Pfalz, Saarvidék, Szászország, Szász-Anhalt, Schleswig-Holstein, Tübingia.

Az említett alkotmányos alapelv miatt a német tartományok között az oktatáspolitikai kérdésekben, az iskolarendszerben és a tanárképzés rendszerében számos különbség van, ezért érthető, hogy a tanfelügyeleti rendszert is különböző módon szervezik meg. A tanfelügyelet kérdését, vagyis az iskolák szakmai felügyeletét és minőségbiztosítását az egyes tartományok iskolatörvényei szabályozzák.⁷

Valamennyi tartományban közös, hogy az iskolákat a magyar kormányhivatalhoz, oktatási hivatalhoz hasonló állami iskolai hivatalok felügyelik, ahol az iskolaügyekben képzett, főállású hivatalnokok dolgoznak, akiknek elnevezése lehet, például: iskolai tanácsos, iskolafelügyelő hivatalnok, iskolai hivatal vezetője. Közvetlen

⁶ Grundgesetz (Német Alkotmány) 1949.

<http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html> Letöltve: 2013. 03. 02.

⁷ Kultusministerkonferenz, Schulgesetze 2013.

<http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> Letöltve: 2013. 04. 16.

munkatársaik közigazgatási és jogi szakemberek. Az iskolafelügyeleti hivatalnak kettős funkciója van: egyrészt ellenőrizhetik, másrészt közvetlenül utasíthatják is az iskolákat. A hivatal az egyes feladatok ellátására szakértőket kérhet fel, akik lehetnek szaktanácsadók vagy iskolalátogató tanfelügyelők.

Különbségek vannak abban a tekintetben is, hogy egyes tartományok az iskolafelügyeletet iskolatípusok szerint szervezik meg. Például Észak-Rajna Westfália⁸ tartományban eltérő felügyeleti struktúrát hoztak létre a gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák, kiegészítő iskolák és az általános iskolák számára.

Létezik ugyanakkor két legfelsőbb koordináló fórum. Ezek elnevezése „konferencia”, hasonló a magyar „Rektori Konferencia” elnevezéshez, ami azt sugallja, hogy egymástól teljesen független és önálló véleményalkotókról vagy döntéshozókról van szó.

Közös egyeztető fórumok a német államszövetség szintjén

A *Kultuszminiszterek Konferenciája*⁹ a német tartományok legfelsőbb kulturális egyeztető fóruma. Célja a konszenzusteremtés azokban a kérdésekben, amelyek túlmutatnak a tartományi szinten. A honlapjukon megtalálhatók az egyes tartományok jogi normái, többek között minden egyes tartomány iskolatörvénye. Ezek a törvények jogilag pontosan és minden részletre kiterjedően szabályozzák az iskolaügy, ezen belül a tanfelügyelet lényeges kérdéseit. 2006-ban a Kultuszminiszterek Konferenciája hozta meg az új tanfelügyeleti rendszer felállításáról szóló határozatot. A *Tanfelügyeleti Konferencia*¹⁰ a német tartományok tanfelügyeleti hivatalainak fedőszervezete. Ez a szervezet koordinálja a tartományok tanfelügyelőinek együttműködését az egyes iskolatípusokban.

A szervezet feladatai:

- Kezdeményezés és állásfoglalás iskolapolitikai és pedagógiai kérdésekben.
- Aktuális oktatásügyi trendek meghatározása és követése a tartományok jelentései alapján.
- Közreműködés a tanfelügyeleti munka feltételeinek kialakításában.
- Rendszeres információs anyagok kiadása.
- Tárgyalások az illetékes hatóságokkal és szervezetekkel.
- PR tevékenység: A tanfelügyeleti tevékenység bemutatása az oktatásügyben.

⁸ Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Észak Rajna Westfália Iskolatörvénye) 2013. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> Letöltve: 2013. 04. 02.

⁹ Kultusministerkonferenz, Schulgesetze 2013. <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> Letöltve: 2013. 04. 16.

¹⁰ Konferenz der Schulaufsicht in Deutschland (Német Iskolafelügyeleti Konferencia) <http://www.ksdev.de> Letöltve: 2013. 03. 17.

A szervezet céljai:

- Konceptiós és korrekciós javaslatok megfogalmazása az oktatásügy alapkérdéseiben.
- A döntéshozók befolyásolása együttműködve más szervezetekkel.
- A tartományi szintű szervezetek koordinálása a szövetségi állam szintjén.
- A tanfelügyeleti hatóságok szakmai érdekképviselete a szövetségi állam szintjén.
- Információcsere a tagok között.
- A tagság továbbképzése és a tanfelügyeleti munka professzionalizálása.

Az önállósuló iskolák és a tanfelügyelet

A tanfelügyelet rendszere, koncepciója sok változáson ment keresztül, és ez a folyamat napjainkban is tart (Bott, 2009, 2010, 2012). Hasonlóan a magyar tanfelügyeleti rendszerhez, a központi kérdés mindig is az volt, hogy a felügyelő és ellenőrző szerep legyen-e hangsúlyos, vagy inkább a támogató és tanácsadó funkció, illetve melyik milyen arányban legyen jelen. Egyre jobban vitatott kérdés, *szabad-e és milyen mértékben ellenőrző-beavatkozó célból nyomást gyakorolni az iskolákra, vagy inkább minden eszközzel támogatni kell az iskolák önállósodását.*

Az ezredforduló tájékán kezdődtek el Németországban azok a reformkísérletek, amelyek az iskolák nagyobb önállóságára irányultak. Nem autonóm (önálló) iskolákról beszélnek, mert ez teljes függetlenséget sugall, pedig az alkotmány kimondja, hogy „az egész iskolarendszer az állam felügyelete alatt áll” (Grundgesetz, 1949).¹¹ Inkább „önálló felelősségű” iskolákról, melyekben az iskola vezetője nagyobb döntési kompetenciával és iskolai-önkormányzati kompetenciával rendelkezik.

Az önálló felelősségű iskolák létrejötte a tanfelügyeleti rendszer koncepciójának megváltozását is maga után vonta. A legalapvetőbb változás a tanárok szakmai felügyeletében történt:

- Az önálló felelősségű iskolákban a vezetőknek nagy a szabadsága és egyben felelőssége. Feladata a iskolafejlesztési koncepció kidolgozása és értékelése az oktatás és a tanári munka színvonalának megítélése.
- Mindennek megfelelően a tanfelügyeletnek – ellentétben a korábbi gyakorlattal – ezzel már nem kell foglalkoznia, feladata csak annak az ellenőrzése, hogy jó-e az iskola a minőségmenedzsment koncepciójának felépítése, alkalmazása és esetleges javítása.
- A tanfelügyelet már nem az egyes tanárt ellenőrzi, hanem az iskolavezetőség munkáját.

¹¹ Grundgesetz (Német Alkotmány) 1949 1/7. cikkely

<http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html> Letöltve: 2013. 03. 02.

Ennek értelmében megváltozott a felügyeleti rendszer értelmezése. A pedagógusok ellenőrzése helyett elsősorban menedzserfunkciót jelent, vagyis tanácsadó és segítő szerepben, szolgáltatóként kell fellépnie.

Az „Önálló felelősségű iskola” koncepció keretében *a modern tanfelügyelet feladatai* a következők:

- Támogatni az önálló iskola önvezérlő mechanizmusát.
- Segíteni az iskola minőségfejlesztését.
- Ügyelni, hogy az iskola betartsa a jogi normákat.
- Támogatni az igazgatót a személyi kérdésekben.
- Iskolai ellenőrzés után megállapodásokat kötni, ezek betartását felügyelni.
- Összekötő kapocs lenni az iskolai és a kultuszminisztérium között.
- Külső partnerekkel együttműködni a regionális oktatáspolitikai kérdésekben.

Napjainkban a következő kérdésekről folynak viták e témakörben (Bott, 2012): Hajlandók-e az iskola vezetői felvállalni a megnövekedett felelősséget? Megvan-e az iskolaigazgatóknak a szükséges kompetenciájuk a megnövekedett felelősség felvállalására? Hogyan arányuljon egymáshoz az iskolaigazgatók és az őket felügyelő tanfelügyelők fizetése? Az álláspont az, hogy a kettőnek meg kell egyeznie. Átvehet-e az iskolaigazgatóktól egyes felelősségi köröket egy „Iskolakonferenciának” nevezett választott grémium az iskolák demokratizálódásának szellemében? A változások valóban szükségszerűek-e és valóban a minőség javulását szolgálják, vagy pedig csak pusztán takarékosági okokra vezethetők vissza?

A tanfelügyeleti rendszer átalakulása az egyes tartományokban eltérő mértékben valósult meg, illetve jelenleg is tart. A változások jogosságának igazolására Bott (2012) azt javasolja, hogy az alábbi lépésekben kerüljön sor a folyamat elemzésére:

- Határozzák meg pontosan az egyes szintek feladatait a kultuszminisztériumtól az iskolát felügyelő hatóságon át egészen az iskoláig.
- Mérjék fel a leírt feladatok ellátásához szükséges szakemberszükségletet.
- Tervezzék meg a szükséges átalakításokat a feladatok és a szakembergárda függvényében.
- Vizsgálják meg, hogy az átalakítás együtt járt-e a politikai döntéshozók által megcélzott költségcsökkentéssel.

Hessen tartomány példája

A 16 német tartomány között *Hessen* különös jelentőséggel bír. Hessen Németország kellős közepén fekszik, így pusztán földrajzi elhelyezkedésénél fogva is igen előnyös pozícióban van. Bár 21 millió négyzetkilométerével a német tartományok között csak a hetedik, hatmilliós lakosságával csak az ötödik helyen áll, gazdasági

súlya az élvonalba helyezi.¹² Az egy főre jutó nemzeti jövedelem tekintetében 2012-ben a harmadik helyen állt.¹³ (Csak két városállam-tartomány, Hamburg és Bréma, az évszázadok óta leggazdagabb egykori Hansa-városok előzik meg) Hessen legnagyobb városa Frankfurt am Main, Berlin után a gazdasági és pénzügyi élet másik központja. Hessenben nemcsak fontos gazdasági és a pénzügyi innovációk történnek, de van anyagi és emberi erőforrás az oktatáspolitikai, oktatásügyi fejlesztésekre is.

Ezek a tények magyarázzák, hogy miért Hessen jár az élen a minőségfejlesztésben. A fővárosban, Wiesbadenben 2005-ben létrehozták a *Minőségfejlesztési Intézetet*, amelynek fontos szerepe van az oktatási sztenderdek és a tanártovábbképzési tanfolyamok akkreditációjának kidolgozásában. Kötelezően akkreditált, vagyis a minőségbiztosítás szempontjából garantáltan magas szintű tanártovábbképzési kurzusok csak Hessenben vannak.

A tanfelügyelet jogi szabályozása Hessenben: A Hesseni Iskolatörvény

Mint minden német tartományban, Hessenben is az *Iskolatörvény*¹⁴ foglalja magában az iskolával kapcsolatos valamennyi jogi kérdést. A törvényben a hetedik rész, a *Tanárok, Iskolavezetés, Iskolafelügyelet*, második bekezdése foglalkozik az *Iskolafelügyelet* jogi szabályozásával: „A tanfelügyeleti hatóságoknak az a feladata, hogy az iskolai munka minőségét, különösen a sztenderdek teljesítését és a bizonyítványok összehasonlíthatóságát értékelési eljárás (...) révén garantálják. Tanácsokkal segítik az iskolát abban, hogy feladatait önállóan lássa el, célmegállapodásokat kötnek, amelyekben a tanfelügyeleti látogatás eredményeit figyelembe veszik. Az iskolák a célmegállapodások révén adnak számot munkájukról a felügyeleti hatóságnak.”¹⁵

A 94. § megnevezi a tanfelügyelet ellátására jogosult személyeket: főállású, iskolaügyekben és közigazgatási ügyekben képzett hivatalnokok, akik jól ismerik az általuk felügyelt iskolatípust. A tanfelügyeleti hatóság foglalkoztat még iskola-pszichológusokat, akiknek a feladata a megelőzés és a tanácsadás, valamint szaktanácsadókat, akik főállású pedagógusok.

¹² Tatsachen über Deutschland (2010/2011)

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/inhaltsseiten-home/zahlen-fakten/geografie.html> Letöltve: 2013. 04. 14.

¹³ Bruttoinlandsprodukt, a német tartományok nemzeti jövedelme 2012

http://www.statistik-bw.de/VolkswPreise/Indikatoren/VW_wirtschaftskraft.asp Letöltve: 2012. 04. 20.

¹⁴ Hessisches Schulgesetz (Hessen Iskolatörvénye) 2005, utolsó változata: 2012. Kultusministerkonferenz, Schulgesetze 2013 <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> Letöltve: 2013. 04. 16.

¹⁵ Hessisches Schulgesetz (Hessen Iskolatörvénye) 76. o. 2005, utolsó változata: 2012. Kultusministerkonferenz, Schulgesetze 2013 <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> Letöltve: 2013. 04. 16.

A 95. és 96. § leírja a tanfelügyelet szintjeit: Az alsó szintű tanfelügyeleti hatóság a (*Hesseni*) *Oktatási Hivatal*, melynek hatásköre az iskolák *szakmai és* szolgálati felügyelete. A felső szintű tanfelügyeleti hatóság a *Kultuszminisztérium* ami közvetett és közvetlen felügyeletet gyakorolhat az iskolákon. Az iskolafenntartók *jogi felügyeletét* az illetékes önkormányzati hatóságok gyakorolják.

A törvény tizedik részének (Az iskola alkotmánya) első fejezete mondja ki az iskolák önkormányzatának és önállóságának alapelvét: „Az iskola az állami felelősségvállalás, valamint a jogi és igazgatási előírások keretei között önálló

- az iskolai élet és az oktatás megtervezésében és megvalósításában,
- a nevelésben,
- belső ügyeinek vezetésében, szervezésében és igazgatásában.” (127. §, 96. o.)

A 127 a–d. §-ok leírják, hogy az iskolák bizonyos feltételek teljesítése estén átalakulhatnak *Önálló iskolává*,¹⁶ amit az iskolafelügyeleti hatóság állásfoglalása alapján a Kultuszminisztérium engedélyez. Az Önálló iskola munkáját évenként felülvizsgálják és értékelik egy kidolgozott minőségbiztosítási rendszer alapján.

A modern tanfelügyelet Hessen tartományban

A német tanfelügyelet a *mai formájában* még nem olyan régi. 2006-ban, a PISA felmérések bevezetése után határozta el a *Kultuszminiszterek Konferenciája*, hogy az iskolákat rendszeres monitorozásnak vetik alá. Ezt megelőzte 2005-ben a kísérleti szakasz, s 2006. szeptember 1-jén bevezették Hessen tartományban a modern tanfelügyeletet. Azóta tartják szükségesnek és elengedhetetlennek az összehasonlító vizsgálatokat tartományi, tartományok közötti (például a Hessennel szomszédos tartományok Közép-Németországban), államszövetségi (Németország minden tartománya) és nemzetközi (az Európai Unió tagállamai) szinten.

Maga a tanfelügyelet *Németországban* több évszázados múltra tekinthet vissza. A mai Hessen tartományban már a reformáció előtti időkben volt tanfelügyelet. *Luther és Melancton* már erre a meglévő hagyományra építve javasolta, hogy évente vizsgálják felül az oktatást, ellenőrizzék a tanárok és az iskolavezetés munkáját. A tanfelügyelet évszázadokig egyházi kézben volt. Az állami tanfelügyelet rendszerét elsőnek a történelmi *Poroszországban* vezették be 1872-ben azzal a céllal, hogy az állam közvetlen felügyeletet gyakoroljon az általa fenntartott iskolákban. Azonban az egyházi és az állami tanfelügyeletben rejlő ellentmondás sok feszültséggel és konfliktussal terhelt volt. 1919-re teljesen száműzték az egyházi tanfelügyeletet az állami iskolákból.

¹⁶ Eigenverantwortliche Schule, (2011)

<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:gRO2vhmGJysJ:www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/organisation/neuausrichtung-2011/schule-und-schulaufsicht/Eigenverantwortliche>
Letöltve: 2013. 03. 27.

A német tartományok között Hessen különleges helyzetben van. 2005 óta – ahogy az előzőekben már említettük – itt működött egész Németország viszonylatában különleges jelentőségű *Minőségfejlesztési Intézet*, ami a pedagógiai innovációban élen járt, főként a teljesítményértékeléssel, minőségmenedzseléssel kapcsolatos kutatások, valamint az ezekről szóló információk professzionális közlése területén. 2013. január 1-jén az önálló intézet megszűnt, és része lett a (Hesseni) *Országos Iskolahivatal és Tanárakadémiának*.¹⁷

Hessen kormánya 2012. szeptember 27-én fogadta el „Az iskolaigazgatás szervezeti struktúraváltásának reformját”-t. Az újonnan megalapított intézmény az alábbi korábbi intézményeket fogta egy szervezeti egységbe: a *Tanárképzési Hivatalt*, a *Minőségfejlesztési Intézetet*, ami nyolc éves, igen eredményes múltra tekinthet vissza és *Hessen tartomány 15 állami oktatási hivatalát*, amelyek az egyes járásokban, illetve nagyvárosokban maradtak. Elnevezésük: kirendeltség pontosan körülhatárolt regionális illetékességgel.

Az új intézményben egy központi és három alosztály működik, melyek a következők:

- Központi osztály: Központi szolgáltatási osztály
- I. alosztály: Tanügyi felügyelet és tanácsadás
- II. alosztály: Tanárképzési és Erőforrás-fejlesztési Akadémia
- III. alosztály: Minőségfejlesztés és evaluáció

Ezzel Hessenben létrejött egy olyan központi intézmény, ami az iskolák és a tanárok számára sokoldalú támogatási, visszacsatolási és minőségbiztosítási lehetőséget tud biztosítani.

Az új intézmény létrehozásának az volt a célja, hogy

- a különböző feladatterületek között szoros együttműködést hozzanak létre,
- átlátható legyen a strukturális felépítés és világosak legyenek a felelősségi területek,
- a hesseni iskolák a küszöbön álló kihívásokhoz széles körű támogatást kapjanak,
- a továbbképzési szükségleteket feltárják, és továbbképzési lehetőségeket teremtsenek,
- az igazgatást összességében hatékonyabban szervezzék meg,
- összekötő kapocs legyen a Kultuszminisztérium és az iskolák között.

Az önálló felelősségű iskolák vonatkozásában az intézmény így definiálja a feladatkörét: „A reform kiinduló pontja a hesseni önálló (felelősségű) iskola koncepció. Az az egyre erősödő tendencia, hogy az iskoláknak legyen egyéni arculata és profilja, nagyobb önállósága az oktatás megszervezésben és a személyi kérdésekben, hogy az iskolavezetésnek erősödjön a felelőssége, szükségessé teszi az iskolai költségvetés az iskolai támogató rendszer újraértelmezését. Az önállósodó iskolák-

¹⁷ Landesschulamt und Lehrkräfteakademie 2013. www.lsa.hessen.de Letöltve: 2013. 03. 25.

nak szükségük van egy jól működő és összehangolt támogatói rendszerre világos illetékességekkel és egyértelmű előírásokkal. Ennek az elvárásnak akar az *Országos Iskolahivatal* megfelelni.”¹⁸

A Hesseni Iskolaminőségi Referenciakeret¹⁹

A hesseni *Minőségfejlesztési Intézet* kifejlesztett egy *referenciarendszert* az iskolai minőségmenedzsment számára, amely az aktuális oktatáskutatási eredmények alapján hét területen írja le az iskolaminőségi kritériumokat, vagyis azt, hogy milyen minőségi elvárásoknak és követelményeknek kell megfelelniük az iskoláknak egyes területeken. Középpontban a „Tanítás és tanulás” területe áll. A referenciakeret nyitott, az aktuális elméleti koncepciók, empirikus kutatások és gyakorlati tapasztalatok alapján folyamatosan fejlesztik. A referenciakeret célja egyrészt, hogy a belső ellenőrzés során az iskoláknak legyen módjuk a minőség folyamatos ellenőrzésére, értékelésére és javítására. A belső iskolai ellenőrzés eljárásait és eszközeit külön kiadványban dolgozták ki az iskolák számára, ami az intézet honlapján megtalálható. *Másrészt azt szolgálja*, hogy a hesseni tanfelügyeletnek egységes szempontrendszer álljon rendelkezésére az ellenőrző iskolalátogatások során. 2011-től az iskolákat eszerint a speciálisan kidolgozott alapelvek szerint értékelik.

A tanfelügyeleti látogatás menete

A tanfelügyeleti látogatás négy szakaszból áll: előkészítés, iskolalátogatás, jelentéskészítés és a jelentés bemutatása, célmegállapodások kialakítása.

Első szakasz: Előkészítés

- 11 héttel az ellenőrző látogatás előtt az iskolát az oktatási hivatal levélben értesíti annak időpontjáról. Ebben közlik, hol található meg az elektronikusan lehívható információk és anyagok a látogatás céljairól és lefolyásáról.
- 8-9 héttel a látogatás előtt a látogató team vezetője telefonon felveszi a kapcsolatot az iskola vezetőjével, megbeszéli vele a szervezési teendőket és a látogatás menetét, valamint azt, hogy legyen-e és mi legyen a látogatás súlypontja.
- 7 héttel a látogatás előtt elküldik az iskolának a kérdőíves felmérés hozzáférési kódjait.

¹⁸ www.lsa.hessen.de, über uns

¹⁹ Hessischer Referenzrahmen Schulqualität, Verfahren und Instrumente
http://qualitaetsentwicklung.lsa.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/2df/2df0380b-e700-d21f-012f-31e2389e4818 Letöltve: 2013. 03. 28.

- 4-6 héttel a látogatás előtt lezajlik az online kérdővek kitöltése, az iskola elküldi a hivatalnak a szükségességek dokumentumokat és információkat, amelyeket a látogató team elemez.

Második szakasz: Iskolalátogatás

Az iskolalátogatás kettő–négy napot, tagiskolánál egy napot vesz igénybe. Délelőtt az iskola bejárásával kezdődik. Az első nagyszünetben a látogató team köszönti a tanárokat a tanári szobában, és röviden ismerteti a látogatás céljait. Délelőtt óralátogatások folynak. A látogatók kitöltik az *Óramegfigyelési és elemzési* űrlapot. A látogatók interjúkat is folytatnak, ezeket dokumentálják, de a jelentés elkészítése után a válaszokat megsemmisítik. A dokumentumelemzés során betekintenek az iskolai dokumentumokba. A látogatási napokon többször kerül sor megbeszélésekre. Zárásként visszajelzést adnak az iskolavezetésnek a látogatásról, de eredményeket ekkor még nem közölnek.

Harmadik szakasz: A jelentés elkészítése

A látogató team a *Hesseni Iskolaminőségi Referenciakeret* alapján a megfigyeléseket és eredményeket egy jelentésben összegzi. Ebben helyet kap egy visszajelzés is az iskola által választott szakmai súlypontról, valamint az előző látogatás óta történt fejlődésről.

- 6 héttel a látogatás után a jelentést megküldik az iskolának az esetleges tárgyi hibák három nap alatt történő kijavítására.
- 6-8 héttel a látogatás után megküldik a kész jelentést az iskolának és a felügyelő hatóságnak.

Negyedik szakasz: A jelentés bemutatása és célmegállapodások

A kész jelentés kézhezvételétől számított hat héten belül az iskolavezetés eredményértékelő iskolai konferenciát hív össze, amin az illetékes felügyelő hivatal vezetője vesz részt és a látogató team is jelen lehet. A konferencia célja, hogy megegyezzenek a fejlesztési irányról amit célmegállapodások formájában rögzítenek. Ezek bekerülnek az iskola programjába is. A célmegállapodásokat az iskolavezető és a hivatalvezető írja alá, amelyben rögzítik, hogy mely területeken és hogyan kell a fejlesztésnek történnie. A célmegállapodások teljesítésében a hivatalnak támogatnia kell az iskolát.

A tanfelügyeleti látogatás módszerei és eszközei

A következőkben a már idézett honlap alapján bemutatjuk, milyen módszereket és eszközöket alkalmaznak a tanfelügyeleti látogatás során.

Az iskolai dokumentumok elemzése

A következő dokumentumok elemzésére kerülhet sor: helyi tanterv, honlap, határozatok, szabályok, például nevelés, tehetséggondozás alapelvei, házirend, célmegállapodások az oktatási hivatallal, belső ellenőrzés és értékelés, továbbképzési terv, helyettesítési koncepció, osztályok és tanárok órarendjei, terembeosztás, belső iskolai információk, az ikolaigazgató közlései, jegyzőkönyvek a konferenciákról és megbeszélésekről, tantervek, curriculum, tanári jelentések, osztálynaplók, kurzusnaplók, időponttervek, tehetséggondozási és felzárkóztatási tervek, osztályok és kurzusok dolgozatai, prospektusok, brossúrák, sajtótudósítások.

Óralátogatások

A látogatások fontos részét képezik az óralátogatások. Általában a látogatás napjain az órarendben szereplő órák 50 százalékának, de legalább 12, tagiskolában legfeljebb kilenc óra húszperces látogatásra kerül sor. Az első meglátogatott órán a team minden tagja jelen van és összehangolják a megfigyelési szempontjaikat. Fontos megjegyezni, hogy nem az egyes tanár vagy tanulói csoport megfigyeléséről van szó, hanem az oktatás minőségi jellemzőinek megragadásáról. A meglátogatott órán a látogató kérdőívet tölt ki, ami a *Referenciakeret Tanítás és tanulás* szempontrendszérének értelmében az alábbiakra tér ki:

- a szaktárgyi és általános kompetenciák fejlesztése;
- strukturált és átlátható tanítási és tanulási folyamatok;
- a heterogén tanulócsoport kezelése;
- tanulást segítő tanórai atmoszféra.

Az egyes szempontokat négyes skálán értékelik. Azonban a tanárok nem kapnak visszajelzéseket az órájukról, mert a cél nem az egyes tanár értékelése, hanem az, hogy a látogatók feltérképezzék az iskolát a gyakorlati életben jellemző tanítási minőséget. Az eredményeket táblázatos formában összegzik, és belefoglalják a jelentésbe.

Online kérdőívek

Az online kérdőívek az iskola munkájában érdekelt, érintett célcsoportok számára készültek: iskolavezetőség, tanulók (az általános iskola 3. osztálytól, felső tagozat, középiskola, szakképző iskola), tanárok (általánosan képző iskolák és szakképző iskolák), szülők, a szakképzésben részt vevő partnerek. A kérdőívek az iskola honlapján elérhetőek. Az online kérdőívek eltérő itemszámúak, a hesseni referenciakeret szerinti kérdéseket tartalmazzák, melyekre 1=nem jellemző, 2=inkább nem jellemző, 3=inkább jellemző, 4=jellemző válaszok adhatók. Az iskolavezetés szöveges kommentárt is tehet. Az online kérdőívek eredményeit az iskola megismerheti.

Interjúk

Két tanfelügyelő folytat interjúkat az alábbi célcsoportokkal: iskolavezetés, tanárok, szülők, tanulók, nem pedagógiai dolgozók (például portás, irodai dolgozók), iskolai szociális munkások (ha vannak), a szakképző üzemek képviselői (szakképző iskolák esetében). Az interjúk időtartama 30–90 perc, amelynek során az egyik tanfelügyelő kérdez, a másik rögzíti a válaszokat. Az interjúk célja kizárólag az adatszerzés, az iratokat az eljárás végén megsemmisítik.

A tanfelügyeleti látogatások évkönyve

Minden évben egy évkönyvben összefoglalják az azévi iskolalátogatások eredményeit, és az oktatáspolitikai döntéshozók rendelkezésére bocsátják.

Németország és Hessen tartomány tanfelügyeleti rendszerének tanulságai

A német tanfelügyeleti rendszer tanulságai magyar viszonylatban azért érdekesek, mert 2013 szeptemberétől Magyarországon is be kívánják vezetni az iskolák minőségellenőrzési rendszerét. A német tanfelügyeleti rendszer sok szempontból mintaként szolgálhat a bevezetendő magyar tanfelügyeleti rendszer számára. Nagyon tanulságos, hogy Németországban nem minősítik sem az iskolákat, sem a tanárokat, hanem fejlesztésre szoruló területeket állapítanak meg és ajánlásokat (ún. célmegállapodásokat) tesznek a fejlesztés érdekében. Ennek azonban feltétele a tanárképzésben alkalmazott pályaalakmassági szűrési rendszer, valamint az iskolaigazgatók és a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztését szolgáló mennyiségét és minőségét tekintve gazdag továbbképzési kínálat. A tanfelügyeleti rendszer sikeres működése ennél fogva szoros kapcsolatban áll a tanárképzés és a tanártovábbképzés teljes spektrumával.

Irodalom

- Bikics Gabriella (2011): Sztenderdek és pályaalakmasság a német tanárképzésben. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 181–205.
- Bott, W. (2009): Grenzen der Selbständigkeit von Schule. *Schulverwaltung HE/RP* 6. 190–191.
- Bott W. (2010): Zurück in die Zukunft – Schulaufsicht in Hessen. *Schulverwaltung HE/RP* 11. 350–351.
- Bott, W. (2012): Zur Schulaufsicht in Deutschland Anmerkungen zu aktuellen Veränderungen. *Schulverwaltung. HE/RP* 7–8. 221–222.
- Dubs, R. (2003): Controlling und Beratung. Die Zukunft der Schulaufsicht. *forum schule Magazin für Lehrerinnen und Lehrer* 2. www.forum-schule.de Letöltve: 2013. 03. 17.

ISKOLAÉRTÉKELÉS, SZAKFELÜGYELET HOLLANDIÁBAN

MAJOR ÉVA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
egyetemi docense
major.eva@btk.elte.hu

A tanulmány célja, hogy bemutassa a Holland Oktatási Felügyelőség (Inspectie van het Onderwijs) szerepét az iskolák és ezen keresztül az oktatás minőségének ellenőrzésében. Az elmúlt húsz év holland oktatáspolitikájában két fontos irányvonal figyelhető meg. Egyrészt egyre nagyobb az igény az oktatáshoz kapcsolódó teljesítményelvárások és sztenderdek meghatározására és érvényesítésére, másrészt az országos szabályozás csökkenésével az oktatási intézmények autonómiája és felelőssége folyamatosan nő saját politikájuk és gyakorlatuk kialakításában. Ezekhez a tendenciákhoz illeszkedik az Oktatási Felügyelőség szerepének változása is, hiszen az intézmény a jelenlegi rendszerben inkább kiegészíti az iskola által alkalmazott minőségellenőrző folyamatokat és mechanizmusokat.

Hollandiában az oktatás minőségének ellenőrzése elsősorban a *Holland Oktatási Felügyelőség (Inspectie van het Onderwijs)* feladata, amely 1801 óta létezik, de az elmúlt időszakban kiemelt szerepet tölt be az oktatási rendszer fejlesztésében.

A Felügyelőség feladatai, kötelezettségei, szerepei

Az elmúlt húsz év holland oktatáspolitikájában két fontos irányvonal figyelhető meg. Egyrészt egyre nagyobb az igény az oktatáshoz kapcsolódó teljesítményelvárások és sztenderdek meghatározására és érvényesítésére, másrészt az országos szabályozás csökkenésével az oktatási intézmények autonómiája és felelőssége folyamatosan nő saját politikájuk és gyakorlatuk kialakításában.

Az *Oktatási Felügyelőség* jelenlegi működésének jogalapja a 2002-ben életbelépett Oktatási Felügyeletről szóló törvény (holland rövidítése: WOT¹), amely a fenti két irányvonal egyensúlyának megteremtésére törekszik: „A Felügyelőség szerepe, hogy értékelje és ösztönözze az oktatás minőségét, hogy tájékoztasson minden érdekelt felet az oktatás színvonaláról általában és egyes intézményekhez kötődően is”.

A törvény egyik legfontosabb következménye, hogy az oktatás minőségének felelőssége elsősorban magáé az iskoláé. Az iskola dönt a minőség értékelésének és ellenőrzésének céljairól (az országos kereteken belül), szervezeti formáiról, a mód-

¹ Wet op het Onderwijstoezicht (WOT)

szerekről, a felhasznált anyagokról és a pedagógiai elvekről. A törvény arra kötelezi a Felügyelőséget, hogy időszakosan értékelést készítsen minden oktatási intézményről.

2008 óta a *Felügyelőség* az összegyűjtött információ és adatok alapján évente „kockázat alapú” ellenőrzések segítségével dönti el, hogy mely iskolákban tart ellenőrzést, és melyek azok, amelyek megbízhatóan magas színvonalú oktatást nyújtanak. Ha az elemzés során nem merülnek fel kockázatok, akkor a felügyelőség a könnyebb (az úgynevezett „alap”) ellenőrzési rendszert alkalmazza. Azokat az iskolákat, amelyek működése nem felel meg az országos szabályozásnak, figyelmeztetik, s a Felügyelőség felhívja az iskola vezetésének figyelmét arra, hogy mely területen, hogyan érhetnek el minőségi javulást. Amennyiben egy iskolában súlyos hiányosságok merülnek fel, a Felügyelőség intenzívebb felügyeleti rendszert alkalmaz, és végül jelentést tesz az oktatási miniszternek az iskoláról (*Ehren és Honingh, 2011*).

Az *Oktatási Felügyeleti Törvény* (WOT) meghatározza azokat a minőségi szempontokat, amelyek alapján a Felügyelőség elkészíti a jelentését, de az ezekhez kapcsolódó minőségi mutatók kidolgozását, az oktatási szektorral egyeztetett formában, a Felügyelőségre bizza. Az iskolák által kötelezően elkészítendő éves jelentés például a külső értékelés egyik fontos kiindulópontja a Felügyelőség számára.

Az elmúlt évtizedekben a felügyeleti rendszer meglehetősen központosított volt, erős interszubjektivitás és közös ellenőrzési keretek jellemezték. Ez az irányzat a hetvenes évek második felében indult és a kilencvenes években megerősödött. Mivel azonban az oktatási kormányzat elsődleges törekvése a dereguláció és az iskolák autonómiájának növelése volt, a Felügyelőség tevékenységének hangsúlya hamarosan áttevődött a jogok érvényesítéséről az iskolák eredményessége és más minőségi szempontok alapján történő szabályozásra. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a *Felügyelőség iskolaértékelő eszközei*, amelyeket nem szabályoz törvény, az oktatási szektor szereplőinek kölcsönös egyetértésével, országos konszenzus eredményeképpen alakulnak ki.

1998 óta a Felügyelőség iskolaértékelési jelentései, amelyekhez korábban csak az iskola és a miniszter férhetett hozzá, nyilvánosak. Minden egyes iskolaértékelés megtalálható a Felügyelőség honlapján², így tehát az iskolák minőségére vonatkozó információhoz bárki hozzáférhet.

A Felügyelőség küldetésnyilatkozata a következőképpen határozza meg a fő célokat:

„Hatékony felügyelet a jobb oktatásért”. A *Felügyelőség*:

- a minőség fenntartására és javítására ösztönzi az oktatási intézményeket;
- ellenőrzi az oktatás minőségét az egyes intézményekben és az oktatási rendszeren belül egész Hollandiában;

² www.onderwijsinspectie.nl

- hozzáférhető módon kommunikál minden célcsoporttal és az érdekelt felekkel;
- nyilvános jelentéseket készít (*The Inspectorate of Education in the Netherlands*, 2012, 10. o.).

Az iskolák értékelése

A *Felügyelőség* általános iskolákban, középiskolákban, szakközépiskolákban, szakiskolákban, a felnőtt oktatásban és a gyógypedagógiai intézményekben folytat ellenőrzéseket. 2010-ben az ellenőrzések száma a következő volt: 7584 általános iskolákban és speciális alapfokú oktatásban, 2781 középiskolákban, 627 gyógypedagógiai intézményekben és 8541 szakközép- vagy szakiskolában, illetve a felnőttoktatásban (*The Inspectorate of Education in the Netherlands*, 2012, 12. o.).

Ahogy korábban említettük a Felügyelőség 2007 óta alkalmazza a kockázat alapú ellenőrzéseket. Ennek a rendszernek legfőbb célja, hogy egyrészt csökkentse az ellenőrzés által okozott kellemetlenségeket az iskoláknak, másrészt pedig növelje az ellenőrzések hatékonyságát. A Felügyelőség a jó minőségi oktatást adó iskolákat (ahol nem azonosítottak kockázatokat) azzal „jutalmazza”, hogy az ellenőrzések száma itt jelentősen kevesebb, ugyanakkor a kockázatosnak talált iskolákban megpróbálja megteremteni a gyors javulás lehetőségeit.

Amennyiben a Felügyelőség a kockázat alapú ellenőrzés alapján úgy dönt, hogy meglátogat egy iskolát, akkor minőségi ellenőrzést végeznek. A teljes minőségi ellenőrzés során az alább felsorolt főbb minőségi kritériumokat vizsgálják, amelyekhez további részletes mutatókat dolgoztak ki. A minőségi kritériumok külön keretrendszert alkotnak az egyes oktatási szektorokra vonatkozóan. Fontos megjegyezni, hogy a minőségi ellenőrzés négy évben egyszer azokban az iskolákban is megtörténik, ahol nem találnak kockázatokat, illetve, hogy ezen kívül létezik még „téma szerinti” ellenőrzés, illetve adatgyűjtés az éves jelentéshez.

A minőségi kritériumok az egyes oktatási szektorokra vonatkozóan a következők.

Általános- és középiskolára vonatkozóan:

1. A tanulók eredményei a tanulói populáció jellemzőinek megfelelően elérhető szinten vannak.
2. A felhasznált tantervek felkészítik a tanulókat a továbbtanulásra és a társadalmi életre.
3. A tanár elegendő időt ad a diákoknak, hogy elsajátítsák a tananyagot.
4. Az iskolai légkört a biztonság és a tiszteletteljes interakció jellemzi.
5. A tanárok világos magyarázatokat adnak, hatékonyan szervezik saját oktatási tevékenységüket, és bevonják a diákokat a tanulási folyamatba.

6. A tanárok úgy adaptálják, igazítják a tantervet, az oktatást, illetve a tanulásra és a tanításra fordított időt, hogy alkalmazkodni tudjanak a tanulók közötti fejlődési különbségekhez.
7. A tanárok szisztematikusan ellenőrzik a tanulók haladását. Az iskola úgy irányítja a tanulókat, hogy teret enged a saját képességeik szerinti fejlődésnek.
8. Külön gondosodnak azokról a tanulókról, akik erre rászorulnak.
9. Az iskolán belül működik saját minőségellenőrzési rendszer.

Szak- és szakközépiskolákra vonatkozóan:

1. Program: a program felépítése következetes, és lehetőségeket kínál a tanulók közötti különbségtételre.
2. Tanulási folyamat: a tanítás hatékony és ösztönző, a környezet tiszteletteljesen biztonságos; minőségi tanárok alkalmazására van lehetőség.
3. Irányítás, segítség: a tanulók megfelelő irányítást és szociális segítséget kapnak iskolai karrierjük során.
4. Tanulás munkahelyi helyzetben.
5. Vizsgák és bizonyítványok.
6. Eredmények: az intézmény (szervezeti egység) megfelelő eredményt ér el a szakközépiskolai képzésben: az intézmény (szervezeti egység) felismeri a belső sikert.
7. Minőség vizsgálat.
8. Jogi követelmények: a jogi követelmények teljesülnek.
9. A finanszírozás folyamatos biztosítása.

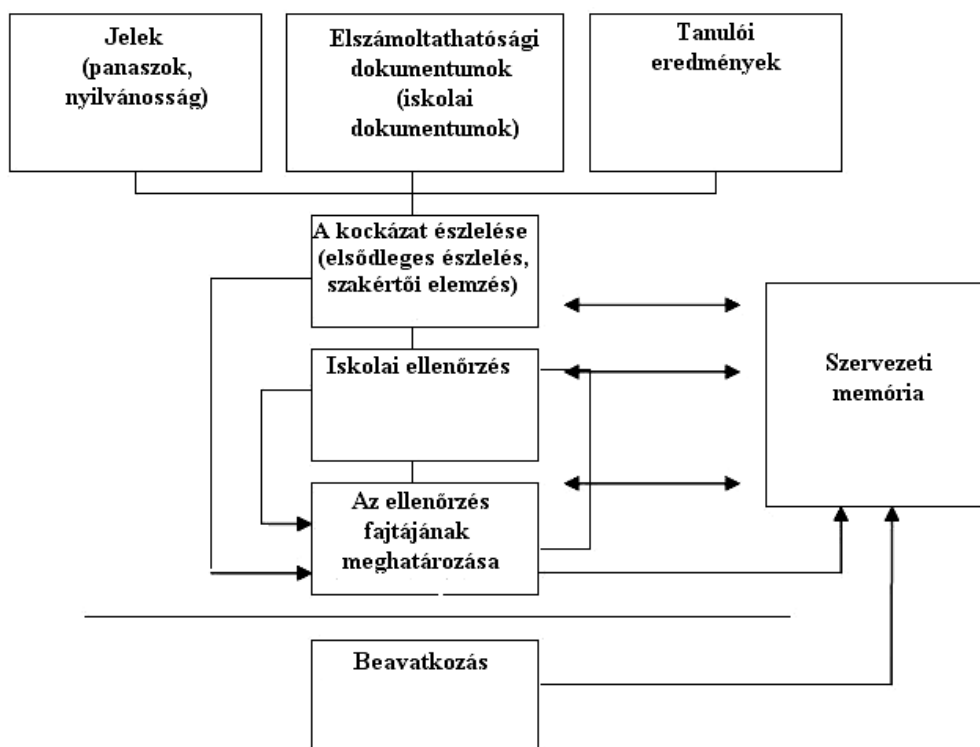
Gyógypedagógiai intézményekre vonatkozóan:

1. Az iskola szisztematikusan gondoskodik az oktatás minőségének megőrzéséről és annak javításáról.
2. A gondoskodás és a minőség feltételei adottak az iskolában.
3. Az iskolában a tanulói gondoskodás ciklikus rendszere működik.
4. Az iskola megfelelő irányítást és támogatást biztosít a tanulók számára.
5. A tanterv felkészíti a tanulókat a továbbtanulásra, vagy az iskola utáni életre, munkára, szabadidő eltöltésre.
6. A tanulók elegendő időt kapnak a tananyag elsajátítására.
7. A csoport tagjai úgy kezelik a speciális igényeket, hogy közben biztonságos és motiváló környezetet biztosítanak.
8. A tanárok úgy alkalmazzák a speciális igények szerinti módszereket, hogy azok támogassák a tanulók fejlődését.
9. A tanulók aktív és önálló szerepet játszanak a tanítási folyamatban.

10. Az iskola légköre biztonságos és támogató.
11. A tanulók eredményei elérik a tanulók jellemzői szerint elvárható minimális szintet.

(*The Inspectorate of Education in the Netherlands*, 2012, 13. o.).

Az ellenőrzés folyamata



1. ábra: Az ellenőrzés folyamata. (*The Inspectorate of Education in the Netherlands*, 2012, 16. o.)

A rendszer tulajdonképpen három elemen nyugszik, amelyek mind információt adnak a kockázatokról a jeleken, az elszámoltathatósági dokumentumokon és a tanulói eredményeken keresztül.

Jelek

A Felügyelőség a kockázatelemzéshez „jeleket” használ. A jelek olyanfajta törté-
nések az iskolában, amelyek a tanulói teljesítmény romlását eredményezhetik a jö-

vőben, például panaszok (a tanulók, szülők, tanárok vagy más szereplők részéről), cikkek az újságokban vagy az interneten, vagy a témaszerinti ellenőrzés eredményei. Ezek a jelek általában naprakészebb információt nyújtanak, mint a tanulói eredmények vagy a dokumentumok.

Elszámoltathatósági dokumentumok

2008 óta minden iskolaszék köteles évente beadni egy olyan dokumentumot, amely nemcsak a pénzügyi jelentést tartalmazza, hanem az iskola minőségi eredményeinek leírását is. Ezeket a dokumentumokat egy integrált kockázati modell alapján elemzik.

Tanulói eredmények

A *Felügyelőség* minden évben minden iskolából összegyűjti a tanulók eredményeire vonatkozó információkat. Ezeknek az eredményeknek kb. 80 százalékát független tesztelő vagy vizsgáztató intézmények bocsátják rendelkezésre, a maradékot pedig maguk az iskolák. Minél alacsonyabbak az eredmények, annál magasabb a kiszámított kockázat.

Elsődleges észlelés

A fenti három elem felügyeletét nevezik elsődleges észlelésnek. Ez azt jelenti, hogy részletesen elemzik az adatokat és megállapítják a kockázati szintet. A kockázatmentes iskolák esetében – amint fent már említettük – az „alap típusú” ellenőrzést alkalmazzák, ami azt jelenti, hogy bíznak abban, hogy az iskola megfelelően teljesít majd a következő kockázatfelmérésnél is. Amennyiben kockázatot azonosítottak, akkor további vizsgálatot kezdeményeznek.

Szakértői elemzés

Ez a további vizsgálat „*desk research*” jellegű, vagyis a *Felügyelőség* szervezeti memóriájában fellelhető, illetve nyilvánosan hozzáférhető információ alapján történik (például az iskola honlapja). Ez alapján kiderülhet, hogy tulajdonképpen mégis minden rendben van, vagy pedig a felmerülő gyanú vagy probléma megerősítést nyer. Utóbbi esetben a vizsgálat folytatódik a probléma azonosításával és leírásával.

Iskolai ellenőrzés

Az iskolai ellenőrzés az iskolaszékekkel való kapcsolatfelvétellel kezdődik, de maga a vizsgálat az iskolában folyik. Az iskolaszékekkel folytatott interjú alapján kiderül, hogy tudnak-e a felmerülő problémákról és képesek-e megoldani azokat. Ilyenkor a legtöbb esetben a felügyelő minőségi ellenőrzést javasol, amely a kockázatok fi-

gyelembevételével jelöli meg a minőségi szempontokat. Az ellenőrzést általában egy hónappal előre bejelentik.

A minőségi ellenőrzés végén jelentés készül, amely azonosítja az oktatás minőségével kapcsolatos problémákat, és a törvényi előírások betartását. A jelentésben meghatározzák az ellenőrzés fajtáját is.

Az ellenőrzés fajtája

Ahogy korábban említettük az ellenőrzés lehet „alap típusú”, ami azt jelenti, hogy az iskola (az ellenőrzés után) megfelel a sztenderdeknek, vagy megfelelőnek értékelték. Amennyiben problémák merültek fel, az iskolában egyedi ellenőrzést folytatnak. Jelentés készül, amelyben a problémák leírásán kívül szerepelnek azok a döntések és megegyezések az iskolaszékekkel, amelyek a minőség javítását célozzák, illetve meghatározzák a határidőket és a folyamat ellenőrzését is. Az ellenőrzés fajtája központi pillére a kockázatalapú felügyeletnek.

Beavatkozás

A felügyelet végső célja természetesen az oktatás minőségének javítása. A beavatkozási szakaszban az iskolának lépéseket kell tennie a hiányosságok felszámolására, amelyeket a Felügyelőség ellenőriz. Ha az iskolának nem sikerül javítania a helyzeten a Felügyelőség további nyomást gyakorolhat rá, illetve szankciókat alkalmazhat. Ilyenkor megint kiválasztják a legmegfelelőbb ellenőrzési formát. Amennyiben minden lényeges problémát megoldottak, az iskola ismét alap típusú ellenőrzést kaphat.

Az ellenőrzés módszerei

- *Kérdőívek, kérések az iskoláknak:* amennyiben egy általános iskola nem bocsátotta rendelkezésre tanulóinak eredményét, a felügyelőség felszólítja erre. Az oktatás többi szektorában erre nincs szükség, mert az eredményeket automatikusan beküldik. Emellett az iskoláknak kötelező évente rendelkezésre bocsátani az elszámoltathatósági dokumentumokat.
- *Kapcsolat az iskolaszékekkel:* az iskolaszék felelős az oktatás minőségének biztosításáért, ezért a *Felügyelőség* először velük veszi fel a kapcsolatot.
- *Interjúk diákokkal:* elsősorban a biztonságról, a támogatásról, az oktatással töltött időről, az oktatás módszereiről, az autonóm tanulásról, az iskola légköréről, a tanárok odafigyeléséről stb.
- *Interjúk tanárokkal:* a minőségi ellenőrzés bármely szempontjáról.
- *Interjúk az iskola nem tanár alkalmazottaival:* elsősorban szakközépiskolákban és gyógypedagógiai intézményekben fordul elő.
- *Interjúk a szülőkkel:* néha a szülőket a diákokhoz hasonló témakörökben kérdezik meg, illetve részvételükről az iskolai életben.

- *Megfigyelések:* a minőségi ellenőrzés során a felügyelők megfigyelnek órákat és iskolai eseményeket, az iskolai életet a tornateremben, a könyvtárban, a laborokban, stb.
- *Vizsgák és tesztek:* a középiskolai tanulók esetében a *Felügyelőség* elemzi mind az iskola maga által kidolgozott, mind a központi, országos tesztek eredményeit, amelyeket két intézmény állít elő (a *CEVO*, a középiskolai vizsgák országos bizottsága, illetve a *CITO*, az oktatás mérésének országos intézete). Fontos megjegyezni, hogy a középiskola elvégzésének értékelése (az érettségi vizsgának megfelelő vizsga) is minden tantárgyból két részből áll: az iskolai és az országos vizsgából. Ez jól kifejezi az iskolák autonómiája és az állam minőségi garanciájának egyensúlyát.

A *Felügyelőség* szintén ellenőrzi a vizsgák eljárásait a megbízhatóság, az előírt tantárgyi célok, a minőség és a szint szempontjából. Ezen túl a *Felügyelőség* figyeli az iskolai vizsgapontszám és az országos vizsgaeredmény közötti eltéréseket is. Ha az iskolai vizsgaeredmények lényegesen magasabbak, mint az országos vizsgarész eredményei, akkor ez a kockázat egyik jele lehet.

A tantestület, illetve a tanárok munkájának értékelése nem külön feladata a *Felügyelőségnek*, vagyis *nem dönthet az iskolai személyzet elbocsátása, vagy előléptetése ügyében*. Ilyenfajta döntéseket csak az iskolaszék hozhat. Ha az iskolában teljes ellenőrzés folyik, akkor a tanárokat megfigyelik, de az értékelés csak a „tanítás minőségére általában”, vagy a „vezetőség munkájára általában” vonatkozhat.

Az iskola minőségére vonatkozó jelentések

A *Felügyelőség* által jelenleg használt kockázat elemző modellben a „közlekedési lámpa” elv érvényesül. A kockázatok észlelésének három fokozata létezik: nincs kockázat (zöld), esetleges kockázatok (sárga) vagy valószínű kockázatok (piros). Általában a „nem kielégítő”, „gyenge”, „megfelelő” és „jó” kifejezéseket használják a mutatók értékelésére.

A 2009/10-es tanévben a következő arányban fordultak elő a különböző megítélések: az általános iskolák közül 1% nem kielégítő, 6% gyenge, 93% megfelelő/jó; a középiskoláknál 1,1% nagyon gyenge, 10% gyenge, 88,9% megfelelő/jó (*The Inspectorate of Education in the Netherlands*, 2012, 19. o.).

A felügyelők toborzása, képzése

Ahhoz, hogy valaki felügyelő legyen egyetemi diploma vagy azzal egyenértékű képesítés szükséges, széles körű tapasztalat és tudás az oktatás területén, illetve lehetőleg tanítási és vezetői gyakorlat. Nincs kifejezett felvételi vizsga, de nemrég értékelő eljárásokat vezettek be, amelynek főbb szempontjai az íráskészség, érté-

kelési és interjú készségek. Ennek következtében a felügyelők életkora általában viszonylag magas volt, és ez „utolsó munkahelynek” számított, ez azonban az elmúlt tíz évben megváltozott. Ma az átlagéletkor 35 év, és már gyakoribb, hogy a felügyelők később iskolaigazgatókként vagy iskolaszékek vezetőjeként vállalnak állást.

Az új felügyelők négy hónapos képzésen vesznek részt. A képzés általában csoportosan történik, és részben elméleti részben gyakorlati felkészítést ad, amelynek során az új felügyelők megfigyelőként vesznek részt az iskolai megfigyeléseken.

Tanulságok, értékelés

A holland *Oktatási Felügyelőség* működésének talán legérdekesebb jellemzője az a szerkezeti és attitűdbeli változás, amely 2008 után bekövetkezett. Azelőtt minden iskolát négy évenként ellenőriztek, azóta azonban csak az oktatás színvonalának csökkenésének kockázatát felvető iskoláknál tartanak ellenőrzést. A változás másik fő eleme, hogy az iskolaigazgatók helyett az *iskolaszék* az ellenőrzések fő kapcsolattartója és egyben alanya is.

A felügyeleti módszerek e változásai elsősorban a *Holland Kulturális és Oktatási Minisztérium* filozófiáját tükrözik azzal kapcsolatban, hogy miként kell egy iskolát vezetni és ellenőrizni. Ezt a filozófiát több kormányzati dokumentumban is megfogalmazták, és általában a 2010-ben keletkezett „*Jó oktatás, jó kormányzás*” törvényhez kötik (Ehren és Honingh, 2011, 1. o.).

A jó kormányzás feltételezi, hogy az iskolák képesek megbízhatóan ellenőrizni, értékelni és javítani az oktatás színvonalát anélkül, hogy az *Oktatási Felügyelőség* kívülről ellenőrizné ezt a folyamatot. Az iskolaszékektől elvárható, hogy elszámoltathatóak legyenek az érintettek, elsősorban a szülők és a diákok felé. Rendelkezniük kell olyan minőségbiztosítási rendszerrel, amely beszámol az érintetteknek, emellett fenntartja és javítja az oktatás színvonalát. Létezik ugyanakkor egy belső felügyelő bizottság is, amely az iskolaszékek működését ellenőrzi. A *minőségbiztosítási rendszer*, az érintettek számára nyújtott beszámolók és a belső ellenőrzés együtt várhatóan biztosítja a szükséges fékek és ellensúlyok horizontális struktúráját az iskolák színvonalának javításához.

Ebben a rendszerben a *Felügyelőség szerepe is megváltozott*, inkább kiegészíti azokat a mechanizmusokat és folyamatokat, amelyeket az iskola alkalmaz. A Felügyelőség új szerepét a következő hat alapelv írja le a legjobban: független, átlátható, szakmai, szelektív, szigorú és együttműködő (Ehren és Honingh, 2011, 3. o.).

Azokban az esetekben azonban, amikor az iskolák nem alkalmazzák és valósítják meg az említett mechanizmusokat és elveket, vagy ahol az eljárások nem vezetnek a megfelelő eredményekhez az *Oktatási és Kulturális Minisztériumnak* be kell avatkoznia. Az új törvényi szabályozás lehetőséget ad további beavatkozásra, illetve

szankciók bevezetésére, ha az iskolában a tanulói eredmények (különösen matematika-ból, az olvasás és az íráskészség területén) nem érik el az elvárt átlagot.

Wolf és Verkroost (2011) részletesen megvizsgálták a jelenlegi iskolafelügyeleti rendszert a tudományos irodalom és az iskolák nyilvános adatai, eredményei alapján. Annak ellenére, hogy az adatok száma még nem teszi lehetővé messzemenő következtetések levonását, a gyakorlatban azt tapasztalták, hogy a kockázatalapú ellenőrzés bevezetése óta a nem megfelelő (nagyon gyenge) iskolák száma csökkent. Az elmúlt évtizedben ez a szám évről évre növekedett, majd az új rendszer bevezetésekor ingadozni kezdett. A további csökkenés jelentheti az új ellenőrzési forma hatékonyságát. A másik érdekes eredmény szerint a nagyon gyengén teljesítő iskolák szinte mindig javuló tendenciát mutatnak, ami szintén annak a jele lehet, hogy az ellenőrzés jól működik (*Wolf és Verkroost*, 2011, 15. o.).

Szintén egyértelműen megállapítható, hogy az arányos és szelektív ellenőrzés lényegesen kedvezőbb az iskolák és a Felügyelőség számára is. Az iskolák esetében az ellenőrzések terhe jóval kisebb, a Felügyelőség munkája pedig jóval hatékonyabb. A szerzők szerint még korai lenne annak eldöntése, hogy az ellenőrzések egésze ebben a modellben hatékonyabb-e.

Az értékelő tanulmány alapján az egyetlen dolog, ami még nem működik optimálisan a holland oktatási felügyelet területén a fékek és az ellensúlyok rendszere. Az oktatás minősége nem minden iskolában éri el a sztenderdet, és a belső ellenőrzés, illetve az érintettek horizontális elszámoltathatósága még gyerekcipőben jár. Ez az jelenti, hogy jelenleg még több függ a Felügyelet minőségellenőrzési eljárásaitól, mint ami ideális lenne. A minőségbiztosítás és a minőség javítása területén az iskolaszékek aktívabb szerepvállalására lenne szükség. Ugyanez elmondható az érintettekkel (szülők, diákok) folytatott párbeszédre is. Amikor a Felügyelőség hozzájárul az érintettekkel való kapcsolathoz, akkor a szülők és a diákok aktívabban ösztönzik az iskolaszéket a további minőségjavításra.

A rendszer tehát a központi ellenőrzés és a helyi autonómia kényes egyensúlyának figyelembevételével alapvetően hatékonyan működik, a legfőbb nehézséget nyilvánvalóan a külső és belső ellenőrzés optimális arányának kialakítása okozza.

Irodalom

- Amelsoort, G. et al. (2006): The supervision of education in the Netherlands. *SICI Newsletter*, No. 32. 3–12.
- Effective School Self-Evaluation (ESSE)*, 2003.
http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc1/1_avaluacio/plugin-essereport.pdf
- Ehren, M. C. M. – Leeuw, F. L. – Scheerens, J. (2005): On the Impact of the Dutch Educational Supervision. Act Analyzing Assumptions Concerning the Inspection of Primary Education. *American Journal of Evaluation*, No. 1. 60–76.

Ehren, M. C. M. – Honingh, M. E. (2011): Risk-based school inspections in the Netherlands: A critical reflection on intended effects and causal mechanisms. *Studies in Educational Evaluation*, No. 4. 239–248.

The Inspectorate of Education in the Netherlands, 2012.

The Netherlands Inspectorate of Education (2011): The state of education in the Netherlands. Education Report 2009/2010. The Netherlands Inspectorate of Education, Utrecht.

The Netherlands Inspectorate of Education (2011): Meerjarenbeleidsplan 2010–2014 (Long term policy plan). The Netherlands Inspectorate of Education, Utrecht.

Wolf, I. F. – Verkroost, J. J. H. (2011): *Summary evaluation of theory and practice of risk based school inspections in the Netherlands*. The Netherlands Inspectorate of Education, Utrecht.

<http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/ee4990f8-363d-4437-8548-f0c0d8756499>

A TANÁRKÉPZŐ INTÉZET SZEREPÉNEK ALAKULÁSA A MAGYARORSZÁGI TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBEN

PUKÁNSZKY BÉLA

a Szegedi Tudományegyetem
egyetemi tanára
bela@pukanszky.hu

A 2011. évi felsőoktatási törvényben nevesített „tanárképző központ” a magyar középiskolai tanárképzés történetében nem új. Funkcióját tekintve előzményének tekinthető a magyar egyetemeken a 19. század végén létesített „tanárképző intézet”. Ez az intézménytípus az egyetemi városokban létesült: Budapesten, majd később Kolozsváron, Szegeden, Pécsen és Debrecenben. Az volt a feladata, hogy a középiskola gyakorlatias igényeit szem előtt tartva, folyamatos érdekérvényesítő diskurzust folytasson a tanítás szabadságának humboldti eszméjére hivatkozó tudományegyetemi karokkal. A budapesti és a vidéki tanárképző intézetek az 1924. évi tanárképzési törvény jóvoltából erős legitimációra tettek szert, amelynek nyomán definiált jogosítványaik birtokában már jelentős sikereket értek el a tanárképzés komponenseinek összehangolása terén.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény a tanárképzés reformjával összefüggésben egy új szervezeti egységet¹ ír elő az állami felsőoktatási intézményekben. A 103. § első bekezdésében „tanárképző központ” létrehozását rendeli el azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a középiskolai tanárképzés legalább két szakon folyik.

A törvényszöveg kijelöli a központ elvi síkon megfogalmazott fő feladatköreit. Eszerint ennek a szervezeti egységnek biztosítania kell „a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését” az intézményben (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 103. § 1. bekezdés). A következő bekezdésben a tanárképző központ feladatainak részletezésére is kitértek a törvényalkotók: „A tanárképző központ koordinálja különösen a hallgatói meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folya-

¹ A 2005. évi felsőoktatási törvény a törvényalkotói szándékot tekintve előzmények tekinthető, de a szövegezés csak az intézményi egységes szabályozás elvi előírására korlátozódott. A több karon tanárképzést folytató intézményekre bízta, hogy egy szervezeti egység vagy egy testület létesül-e a pedagógusképzés összehangolására. (A fogalomhasználat kissé megtévesztő, ugyanis a „tanárképzés része a pedagógusképzés tágabb fogalmának.) 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. 145. § 5. bekezdés.

matát, és szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 103. § 2. bekezdés.) A központra vonatkozó két bekezdés közül az első egy elvi síkú feladatleírás, az utóbbi pedig – olvasatunk szerint – az előzőből emel ki és tesz hangsúlyossá konkrét feladatokat, amelyek elsősorban a képzés folyamatának szervezésére vonatkoznak.

A tanárképző központ mint felsőoktatási intézményekben létrehozott szervezeti egység nem teljesen új, ha a magyar középiskolai tanárképzés másfél évszázados történetére tekintünk vissza. Funkcióját és működésének tartalmát tekintve több ponton előzményének tekinthető a magyar egyetemeken a 19. század végén létesített tanárképző intézet.

A következőkben ennek a történeti előképnek, a tanárképző intézetnek kialakulásának és fejlődésének történetét tekintjük át. Arra a kérdésre keresünk választ, hogy vajon betöltötte-e ez a sajátos intézmény a létrehozók szándékai szerint meghatározott feladatait abban a konkrét történeti korban és felsőoktatási kultúrában, amelyben létezett.²

A középiskolai tanárképzés szervezeti kereteinek kialakulása

Változó középiskolák, új képesítő vizsga

A középiskolák döntő többségének felekezeti fenntartása miatt Magyarországon a gimnáziumi tanárok képzése a 19. század közepéig az egyházak hatáskörébe tartozott, tartalmát és szervezeti kereteit a felekezetek határozták meg. A pesti egyetem bölcsész tudományi tanszékén – a bécsi egyetem mintájára – már 1814-től kezdődően rendszeresen tartottak neveléstudományi tárgyú előadásokat, ezek hallgatása viszont hosszú ideig nem volt előfeltétele a középiskolai tanári pályának (*Mészáros*, 1980). Ezek a választható tantárgyként felvehető pedagógiaelméleti stúdiumok jórészt a lelkipásztorok feladataival foglalkoztak és a korabeli nevelés és oktatás kérdéseit taglalták (*Németh*, 2012, 33. o.).

Alapvető változást hozott ezen a téren az ausztriai középiskolák szervezetét és képzési tartalmát újraalkotó reform. Ezt az erőteljes modernizációs törekvést tükrözte *Leo Thun* osztrák közoktatásügyi miniszter rendelete, amelyet 1849 őszén hagyott jóvá a császár. Az *Entwurf*³ hatályát 1850-ben Magyarországra is kiterjesztették. A rendelet a korábbi hatosztályos *humán gimnázium* évfolyamainak számát

² Az egykori tanárképző intézet története inspirációs hatásként megfontolandó lehet a jelen számára is, amikor az egyes felsőoktatási intézményekben napirenden van a tanárképző központ létesítése, konkrét feladatainak definiálása. Mindazonáltal figyelembe kell vennünk azt is, hogy ez a szervezeti egység a maitól eltérő felsőoktatási feltételek és körülmények között funkcionált.

³ A rendelet teljes címe: „*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*”, azaz: Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve.

nyolcra emelte, a középiskolai tananyag tartalmában a humán és a reál ismeretek egyensúlyára törekedett. A tanulmányok végére érettségi vizsgát illesztett, amely a felsőbb tanulmányokra, illetve bizonyos köztisztviselői állások betöltésére jogosított. Ugyanez a reform hozta létre az előbb hat, majd később nyolcosztályos reáliskolát, amely a felsőfokú műszaki-technikai tanulmányokra készített elő.⁴

A Magyarországra is kiterjesztett német-osztrák tanügyi reform a középiskolai tanárképzés terén is alapvető változásokat hozott. Különös, de először az intézményesen még nem létező képzés „kimenetét” szabályozták: kötelezővé tették a független bizottság előtt abszolválandó *képesítő vizsgát* a tanárságra készülők számára. Ausztriában előbb ideiglenes jelleggel, majd 1856-tól törvényben meghatározott keretek között került sor a középiskolákba kinevezendő tanárok képesítő vizsgájára. *Tanárvizsgáló bizottságot* Magyarországon csak az 1862/63. tanévben állítottak fel, addig csak néhány külföldi városban – elsősorban Bécsben – vizsgázhattak a hazai jelöltek is (*Felkai*, 1983). A tanári vizsga előfeltétele a sikeres érettségi és legalább három év egyetemi tanulmány megléte volt. Három tantárgycsoportból kellett vizsgázni: 1. klasszika-filológia, 2. történelem és földrajz, 3. matematika és természettudomány. A vizsgának négy összetevője volt: 1. házi dolgozat, 2. írásbeli vizsga, 3. szóbeli vizsga, 4. próbatanítás. Ez a rendszer a század végéig érvényben maradt, bár a próbatanítást 1884-ben megszüntették (*Németh*, 2012, 60. o.).

A humboldti egyetem-eszmény

Az újkori közép-európai egyetem legjelentősebb archetípusa a 18. század végétől kezdve lezajló filozófiai diskurzus eredményeként létrejövő neohumanista műveltség-eszményre épült, amelynek legfőbb képviselője *Wilhelm von Humboldt* volt. Felfogása szerint az egyetemen feladata a tudományos kutatás és a tudomány tanítása, amely utóbbinak az emberi tartalmak kiteljesítése a „Bildung” (jellemformáló művelődés) révén kell végbemennie. Az ilyen, klasszikus közép-európai egyetem működésének alapvető feltétele a szabadság. Nem tűrheti az állam gyámkodását és ellenőrző-befolyásoló szerepét sem a tudományos kutatásban, sem pedig a tanításban. A kutató-tanítás szabadságának humboldti eszménye nehezen egyeztethető össze a közéleti hivatásra felkészítő szakemberképző szereppel.⁵ Az egyetem falai között elsősorban a tanárok és a hallgatók elmélyült közös munkáján alapuló tudósképzés folyik, minden egyéb funkció járulékos.

Magyarországon az *1848. évi XIX. törvénycikk* deklarálta az egyetemi tanszabadságot. Hatására megszűntek a korábbi kötöttségek: a hallgatók maguk határoz-

⁴ Az 1851/52-es tanév a pesti egyetem életében is döntő fordulatot hozott. A *Leo Thun-féle reform* hatására ettől kezdve a bölcsészkar kiemelkedett addigi, a többi karra előkészítő „propedeutikus” szerepköréből, és a másik három egyetemi fakultással egyenrangú karrá vált.

⁵ A humboldti eszménnyel párhuzamosan, azt ellenpontozva létrejövő francia egyetem-koncepció a szakképző („szakiskola”) funkciót hangsúlyozza.

hatták meg a hallgatott előadások sorrendjét.⁶ Az új gyakorlat azonban sokszor vezetett az oktatás és a tanulás parttalan szabadságához. A professzorokat senki sem kötelezte előadásaik témájának célszerű szempontok szerint való alakítására, a hallgatók pedig önkényesen válogathattak az előadások között. A tanítás és tanulás szabadságának értelmezéséről, illetve ennek a szabadságnak a célszerűen szervezett szakmai képzés érdekében történő korlátozásáról szenvedélyes hangvételű és hosszadalmas – a századfordulón is átívelő – vita vette kezdetét.

A középiskolai tanárképzés Magyarországon az egyetemen intézményesedett, ezért a vita a fokozatosan kialakuló és szakmává váló tanárképzés tartalmát és szervezeti kereteit is érintette. A diszkusszió főbb elemeire a későbbiekben térünk vissza.

A középiskolai tanárképzés „pillérei”

A fokozatosan kibontakozó professzionalizációs folyamat során a magyar középiskolai tanárképzés rendszere a következő négy – egymást kiegészítő – „pilléren” épült fel: 1. egyetemi előadások a szaktudomány témaköreiből; 2. egyetemi szemináriumok, kollégiumok, illetve gyakorlatok; 3. középiskolai tanárképző intézet; 4. gyakorló gimnázium. A „pillérek” tanárképzésben betöltött funkciójának a fejlődéstörténetét a következőkben tekintjük át.

Egyetemi előadások a szaktudomány átfogó vagy szűkebb témaköreiből

A tizenkilencedik század végére a szabad előadás műfaja kiszorította a korábban gyakran alkalmazott szövegmagyarázatokat és a diktálást. Az uralkodóvá vált felfogás szerint az előadás alkalmas arra, hogy „bepillantson a tudomány műhelyébe, a tudós bűvőlatba” (Kármán, 1895, 77. o.). A tudomány művelése mellett folytatott rendszeres egyetemi oktatás ekkorra már a kutató tudósok nagy részének belülről fakadó szükséglete lett: „Az a tudós, aki soha nem adott elő, vagy csak hosszabb ideig szünetelt tanári tisztében, tapasztalta, hogy büntetlenül nem hagyhatni abba a tanítást évek során át. A nyilvános előadás arra kötelez, hogy a tudománynak, mellyel foglalkozunk, sorban fölkaroljuk minden részletét különös vonatkozásaiban, valamint más tudományokkal kapcsolatban.” (Pasteur idézi Kármán, 1895, 77. o.) Figyelemre méltó, hogy a kortársak a jó előadás ismérveként nem csak a minden ízükben kimunkált tudományos rendszerek bemutatását tartották számon, hanem elismerően nyilatkoztak az olyan előadóról is, aki „őszintén feltárja hallgatósága előtt kétségeit, számot ad: leküzdésökben a tudomány készlete mennyiben nyújthatott segítséget, hol szorult az akadályokkal szemben új eszközök

⁶ Azt megelőzően az egyetem szoros állami felügyelet alatt állt. II. József intenciója érvényesült, miszerint „az ifjaknak az egyetemen ne tanítsanak olyasmít, amit ők vagy igen ritkán, vagy talán éppenséggel nem értékesíthetnek az állam javára, mivelhogy az egyetemek lényeges tudományai csakis állami hivatalnokok képzésére valók”. (Idézi: Schneller, 1900, 154. o.)

szerezésére, elüti eljárás módok kieszelésére: e vallomásszerű nyíltságában, személyiségének varázsával nem versenyezhet semmi más módja a tanításnak...” (Kármán, 1895, 77–78. o.)

A humboldti neohumanista egyetemeszmény megvalósulása a német, az osztrák és a korabeli magyar egyetemek⁷ gyakorlatában felemás eredményeket hozott. Mint arra már korábban utaltunk, a korabeli kritikák főleg a professzorok parttalan tanítási szabadságát és előadásai öncélú elmélet-központúságát vették célba. Kármán Mór például így ír erről: „A philosophiai kar, mely az alapvetés munkáját se tudta eddig egyetlen egy szakban sem czészerűen szervezni, következetesen, az egész tanfolyam végéig sem törődött növendékeinek későbbi hivatásával. Pedig a közművelődés érdeke [...] erősen megköveteli a tanítás mennél gyakorlatibbá tételét. [...] De a tanárképzés szempontjából a philosophiai kar munkássága még elméleti irányban is oly pótlást követel, mely nélkül eddig tudósképző feladatát is csak fogyatékosan teljesíthette”. (Kármán, 1895, 142. o.) A hazai bölcsészkarok oktatás rendszabálya például csak a heti tíz (majd a század utolsó évtizedétől heti 20) óra felvételének igazolását várta el. Az előadások körének meghatározását a tanszabadság elvével ellentétesnek tartották (Ladányi, 2008, 28. o.).

Az egyre nyilvánvalóbbá váló anomáliáknak az orvoslására szerveződtek előbb az egyetemi szemináriumok, illetve később, a század második felében – egyebek között – e célból jött létre a pesti egyetem tanárképző intézete.

Egyetemi szemináriumok, kollégiumok, gyakorlatok

Már az 1830-as évektől kezdve felmerült az igény Európa nagy egyetemerein arra, hogy az egyetemi tanárok elméleti előadásait gyakorlatokkal egészítsék ki.

A skót és az angol egyetemeken ennek következtében alakult ki az előadás (lecture) és a tutori gyakorlat (tuition) kettős rendszere. Szükségesnek látták, hogy az egyoldalú tanárközpontú ismeretközlést, amely ha mégoly lelkesítő és magával ragadó is, mégis csak a hallgatóság figyelmére és tudásbefogadására alapoz, kiegészítsék a tanulóknak a tanár által irányított egyéni munkájára épülő gyakorlatokkal, amely az öntevékenységet, az önálló elemzéseket, a tudás alkalmazását hivatott fejleszteni. Egy korabeli angol szerző a következő szavakkal indokolta a tudomány és a gyakorlat összekapcsolásának szükségességét: „Az egyetem a professor számára való, a collegium a tutor számára: az egyetemé a bölcséleti fejtegetés, beszédes előadás vagy alapos meghányás; a collegiumé az egyszerű, dialogikus oktatás. [...] Fiatal embernek nem könnyű dolog, hogy megbizonyosodjék benne, teljesen megértette-e azt a mit tanárától hallott; gondos kérdezés meg felelés, és minden látszatot kerülő vizsgálat, vajjon képes-e ismereteit kellően kifejezni és számot adni róluk,

⁷ A 19. században Magyarország területén Pesten és Kolozsváron működött egyetem. (Az előbbi a nagyszombati egyetem jogutódja, 1784-ben Budáról telepítették Pestre, az utóbbit pedig 1872-ben alapították.)

lesz még szükséges, hogy jeles tanárait igaz haszonnal hallgassa; mindezt tutora adja meg neki a collegiumban.” (Newmant idézi Kármán, 1895, 85. o.)

A professzor és a hallgató közös munkájának eszménye a korabeli francia felsőoktatásban hangsúlyos elvárásként jelent meg: „A felsőbb oktatásnak – írta a Sorbonne egy tanára – tulajdonkép, par excellence a családi társalgás az alakja, a conference a szó igazi értelmében. Nem ismeretekkel tömött elmék képzendők, hanem a kik képesek kutatni és önmaguk gondolkodni [...] Ily oktatás formája a lelkes beszélgetés, egy tudósnak tevékeny együttes munkálkodása tanítványaival laborotiumában”. (Mariont idézi Kármán, 1895, 95. o.) A francia egyetemeken ekkor már a tudósképzés mellett a tanárképzés gyakorlati szempontjait is hangsúlyozottan figyelembe vették.⁸

A német egyetemek fejlődése más úton haladt. Szemináriumokat már a 18. században létrehoztak, melyek feladata eredetileg – a tudósképzés mellett – a tanári pályához szükséges szaktudományos ismeretek nyújtása volt. Ez a szempont azonban a 19. század elejére háttérbe szorult. A gyakorlati szemináriumok létesítését az egyetemeket felügyelő állami szervek is szorgalmazták. Poroszországban maga a kultusz-kormányzat figyelmeztette az egyetemi professzorokat abbéli kötelességükre, hogy az előadások mellett alkalmazzanak olyan módszereket is, mint például a tanár és a diák dialógusára épülő megbeszélés, a beszélgetés és a vizsgálat. Ez a felülről induló kezdeményezés kezdetben erős visszatetszést váltott ki a tanárság körében azokon a német egyetemeken, ahol elsősorban a tudomány művelését és nem a gyakorlati életre való felkészítést tartották a fő célnak. Így alakulhatott ki az a helyzet a század második felére, hogy a német egyetemi szemináriumokba nem azok a hallgatók kerültek be, akik személyes tanári segítségnyújtásra szorultak az anyag feldolgozásában, hanem a kiváló képességűek gyakorlati tudósképzésének – és a középiskolai tanárságra való szaktudományos felkészítésének – a műhelyei alakultak ki itt.

A német mintát követve a pesti egyetemen már a század ötvenes éveinek elején szerveztek olyan szemináriumokat, ahol a szaktudományos kutatómunka módszereinek gyakorlása mellett a tanárképzés szempontjait is érvényesíteni kívánták. E kettős cél összeegyeztetése azonban itt sem járt sikerrel, és „tanári ügyesség” megszerzése háttérbe szorult a „tudós bűvárlatba” való bevezetéssel szemben.

Más felfogást képviselt az 1872-ben alapított kolozsvári egyetem pedagógia professzora, Schneller István. „Az egyetemi tanulmányozás feladata” című, a századfordulón közzétett tanulmányában behatóan foglalkozott az egyetemi szemináriumok kérdésével. Véleménye szerint a professzor, aki egész életét a tudomány művelésére és tanítására szenteli, nem elégedhet meg előadások tartásával. Annak érdekében, hogy hallgatóiban a tudomány szeretetét felkeltse és ápolja, „szaksze-

⁸ A párizsi Sorbonne természettudományi kara például már 1837-ben kifejezte szándékát arra, hogy az egzakt tudományos előadások mellett célja a hallgatóság felkészítése a tanári pályán megkövetelt vizsgákra. Az *École Normale Supérieure* feladata pedig kifejezetten a tanári szakképzettség nyújtása volt.

mináriumokat” kell szerveznie. Gyűjtse maga köré a lelkes hallgatókat, s vezesse be őket a tudományos önmunkásság módszereibe. A szakszemináriumok azonban kizárólag a tudományos képzés szempontjait tarthatják szem előtt, s nem kapcsolhatók össze a gyakorlati életre, a tanári pályára való gyakorlati-módszertani felkészítéssel (*Schneller*, 1900, 124–174. o.).

Középiskolai tanárképző intézet

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter már 1848-ban megoldást keresett a középiskolai tanárképzés problémáira. „A magyar egyetem alapszabályai” címmel tervezetet készített, amelyben megfogalmazta, hogy „a tudós közép- és polgár-tanodák leendő tanárainak kiképzésére külön philologico-historai és mér- és természettani képezdek fognak az egyetem bölcsész-kara mellett felállítani.” (Idézi *Felkai*, 1983, 285. o.) A tervezetnek az országgyűlés elé való terjesztését a szabadságharc kitörése akadályozta meg.

Eötvös második kultuszminisztersége idején a tervezet már valóra vált, és 1870. május 3-án jóváhagyta a *Középtanodai Tanárképző* (későbbi nevén *Középiskolai Tanárképző Intézet*) szervezeti szabályzatát. A pesti egyetemen felállított „képezde” célja eszerint az, hogy „azon egyetemi hallgatókat, s egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, a szükséges előismeretek igazolása után, választott szaktanulmányukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készütségük, mind a tudományoknak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek”. (Közl: *Kármán*, 1895, 50–62. o.)

A tanárképző intézet feladata volt tehát, hogy a középiskolai tanárságra készülő hallgatókat egyidejűleg ösztönözze a szaktudományos bűvárkodásra, és a szaktárgyak tanításával kapcsolatos módszertani ismeretek elsajátítására. Az első években a tanárképző intézet keretei között öt szakosztály működött, nevezetesen az a) óklasszikai, nyelvészeti és irodalmi, a b) történelmi-földrajzi, a c) mennyiség- és természet-tani, a d) természetrajzi és az e) pedagógiai. Ez utóbbit, a vele együtt létesített gyakorló gimnáziummal együtt 1872-ben hozták létre. Szervezésében és működési rendjének meghatározásában kulcsfontosságú szerepet játszott *Kármán Mór*, az tanárképzési reformmunkálatok kiemelkedő pedagógus egyénisége (Közl: *Kármán*, 1895, 60–62. o.).

A szabályzat szerint a pedagógiai szakosztály keretei között már nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel ismerkedhettek meg a jelöltek – ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásában már tárgyalta, s a hallgatók szemináriumi munkával már feldolgozták –, hanem a „*gymnasialis paedagogia*” *speciális kérdéseit tanulmányozták*. Így került sor a „középtanodák ismeretkörének paedagogiai szempontból való feldolgozására, s az abbéli iskolai életnek a jó nevelés, a helyes

figyelem követelményeinek megfelelő megszervezésére”. (Közli: *Kármán*, 1895, 60. o.) A szakosztály célja tehát kifejezetten a pedagógiai képességek és „ügyességek” elsajátítása volt. Ennek érdekében tartották a fentebb jelzett tematikájú, az oktatás gyakorlati kérdéseit tárgyaló előadásokat is.

A hivatalba lépő új kultuszminiszter, *Trefort Ágoston* 1873 őszén átszervezte a tanárképző intézetet. Az új szabályzat két ponton tért el az eredeti, Eötvös-féle elvektől: 1. Egyesítette a gimnáziumi és a reáliskolai tanárképzés addig két különálló intézetét. 2. Ezt az összevont intézetet az egyetemi tanács hatásköréből a bölcsészettudományi kar⁹ tanácsa mellé rendelte (*Kiss*, 1991, 6. o.). Ennek következtében a tanárképző intézet a bölcsészkar mellett működő, de attól szervezetileg független intézmény lett, amely közvetlenül a minisztérium alá tartozott.

A szakosztályok száma az új rendszerben háromra (nyelvészeti-történelmi, mennyiségtan-természettudományi és nevelés-oktatástani) csökkent. A szabályzat előírta, hogy minden hallgatónak legalább két középiskolai tantárgy oktatására kell képesítést szereznie. A legjelentősebb lépés a tanárképzés tantervének a bevezetése volt: a státútum nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján történjen.” Ennek kidolgozásakor „alapelvül szolgáljon az, hogy kezdetben az elméleti és gyakorlati oktatás középpontját a szorosan vett szaktárgy oly terjedelmű és modorú kezelése képezze mint a milyen a középtanoda közvetlen érdekeinek és igényeinek leginkább megfelel...” (Közli: *Kármán*, 1895, 62–64. o.). A Trefort-féle szabályzat intenciója jó példája annak, ahogyan az állam egy konkrét cél, a korszerű tanárképzés igényeinek való megfelelés érdekében korlátozni kívánta az egyetemi karokon folyó oktatás addigi, szinte parttalan szabadságát.

A tanárképző intézet vezetése ugyanis ettől kezdve a tanterv alapján egységesen előírta a jelöltek számára, hogy az egyetemi és műegyetemi karokon mely szaktudományos előadásokat hallgassák és mely szemináriumokon vegyenek részt. Ezekkel párhuzamosan az intézetben a tanári pályához szükségesnek vélt pedagógiai szempontú előadásokat és gyakorlatokat szerveztek. Az ezeket előadó, illetve vezető oktatók továbbra is az egyetemi tanárok köréből kerültek ki.¹⁰

Kármán Mór a tanárképzés fejlesztésének kérdéseit taglalva hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak jogai és kötelességei vannak a tanárképzés terén: „A tanárképzés csak az egyetemet illeti meg: egyetemünk bölcsészeti karának a kötelessége,

⁹ Önálló természettudományi kar a pesti egyetemen akkor még nem létezett. A nem orvosi jellegű természettudományi tanszékek is a bölcsészeti karon működtek.

¹⁰ *Kármán Mór* már 1875-ben síkra szállt a tanárképző intézet saját tanári karának felállításáért: „...a képezde sajátképi feladatának, mely a tanulmányok gyakorlati elsajátítására, a kellő jártasság s ügyesség megszerzésére, s főleg leendő tanáraink általános műveltségének öregbítésére vonatkozik, sem felelhet meg kellő mértékben mindaddig, míg e célra egyedül az egyetem s műegyetem illető szaktanárai csak mellékesen vétetnek igénybe és a képezdének sajátos föladata szerint szervezett, külön önáll tanártestülete nincs.” (*Kármán*, 1875. In: *Kármán*, 1895, 2. o.)

hogy rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezze.” (Kármán, 1895, 147. o.). A filozófiai kar tehát nem húzódhat az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarának határozott elutasításába ütközött. A „tanszabadság versus tervszerűség” vita most már a tanárképzés területére is kiterjedt. Kialakult egy – azóta is tartó – országos méretűvé terebélyesedő diszkusszió a tanárképzés célszerűnek vélt tartalmáról, a szaktudományok, a pedagógiai-módszertani ismeretek és a gyakorlatok egymáshoz viszonyított kívánatos arányáról. A képzésben részt vevő intézmények kapcsolata továbbra is problematikus maradt, ezért a vita kiterjedt a tanárképző intézet kompetenciájára, hatáskörére és a befolyásolás vagy kooperáció kérdésére is. A legnagyobb gondot a tanárképző intézeti tagság „fakultatív jellege” okozta, ez ugyanis a tanárjelöltek számára az 1924. évi XXVII. törvénycikk életbe lépéséig *nem volt kötelező*.

A fentebb már említett diszkusszió egyik érdekes fejleménye volt az a felterjesztés, amelyet a pesti egyetem bölcsészettudományi kara 1878. március 21-én nyújtott be *Trefort Ágoston* kultuszminiszternek. A *bölcsészkar vezetése* ebben hevesen támadta a tanárképző intézetet. Kiállt amellett, hogy a középiskolai tanárképzés kizárólag az egyetemi kar ügye legyen. Kifogásolta, hogy az egységesen írja elő a tanárjelölt hallgatók számára a célszerűnek vélt egyetemi előadásokat és szemináriumokat, és nem figyel a tanárjelöltek egyéni tudására, felkészültségére. Ezek a minden jelölt számára kötelező tanrendek és órarendek túlterheléshez vezetnek, lehetetlenné teszik a hallgató „önálló gondolkodásának” és „egyéni hajlamainak” a fejlődését. A tanárképzés szervezésében egy formális, „élet- és szellemtelen külső mechanizmus nyúgja” uralkodik (*Kérékgyártó*, 1879. In: *Kármán*, 1895, 20–30. o.). A felterjesztés a „tanárképezde” megszüntetését kérte a minisztertől. Helyette a bölcsészkar szemináriumok számának növelését javasolta, a képzés időtartamának három évről négyre történő emelése mellett. *Trefort* a bölcsészkar indítványát véleményezésre továbbította szakmai tanácsadó és véleményező testületéhez, az Országos Közoktatási Tanácshoz. A Tanács jelentésében kitért arra, hogy a bölcsészkart múltja „nem jogosítja fel azon önértetes állításra, hogy a tanárképzést kizárólagos tisztének” tekintse. A karon hirdetett előadások ugyanis „a leglényegesebb tárgyakban az iskola szükségletének majdnem teljes mellőzését” mutatják (*Ladányi*, 2008, 22–23. o.).

Gyakorló gimnázium

Fentebb már említettük, hogy a pesti egyetemen az 1870-től működő tanárképző intézetben – *Kármán Mór* koncepciója alapján – 1872-ben jött létre a nevelés-oktatástani szakosztály. Ennek szabályzata a pedagógiai és módszertani előadások mellett a gyakorló iskolát is nevesítette, meghatározva annak célját, szerkezetét és irányítását: „86. §. A gyakorló iskola a gyakorlati kiképzésre szolgál, Feladata,

hogy oly mintaszerű iskolai életnek adja képét, melyben a tanítványok erkölcsi és értelmi haladása az egész tantestület közös gondjának képezi tárgyát, és mely a tanárjelöltnek buzdító példaként, a tanárnak lelkesítő emlékül szolgáljon.” (Idézi: *Kármán*, 1895, 61. o.) A gyakorló gimnázium nyilvános jelleggel¹¹ bíró állami intézmény volt, tantervét, óra- és ügyrendjét az igazgató és a tanár kar értekezlete határozta meg, és a közoktatási miniszter hagyta jóvá. A nyolcosztályossá kiépülő iskola az 1872/73. tanévben két osztállyal (I. és III.) indult, meglehetősen nehéz anyagi körülmények között. Első igazgatója *Bartal Antal* klasszika-filológus professzor volt. *Kármán Mór* tanította a filozófiát és pedagógiát, *Heinrich Gusztáv* a történelmet és a földrajzot, *Lutter János* a természettant és a matematikát, *Staub Mór* a természetrajzot. A tanári kar tagja lett később *Beke Manó*, *Csengery János*, *Négyesy László* és *Petz Gedeon* is. A gyakorlóiskola sajátosan új, pedagógiai-módszertani műhely jellegének kifejtésében meghatározó szerepet játszott *Kármán Mór*, aki egyben a tanárképző intézet tanára, az *Országos Közoktatási Tanács* jegyzője és a pesti egyetem magántanára is volt. A bölcsészkar pedagógia tanszékével az iskolának nem volt formális kapcsolata.

A gyakorlóiskolában folyó tanárképzés három fő tevékenység típusban öltött testet: 1. hospitálás, gyakorlótanítás, megbeszélés; 2. heti közös tanári értekezletek valamennyi tanárjelölt részvételével; 3. iskolaelméleti előadások (korabeli nevükön: teoretikumok) (*Kiss*, 1991, 15. o.). A gyakorlati képzés leglényegesebb része a több hétig tartó önálló tanítás volt. Erre a jelöltek csak akkor kaptak engedélyt, ha a hospitálások végeztével óratervekkel is tudták igazolni felkészültségüket a vezetőtanár számára. Az óratervek alapján folyó gyakorlati tanítást mindenki látogathatta. *Kármán Mór* kezdeményezésére a hospitálók számára látogatókönyveket nyitottak, amelyekbe bejegyezheték észrevételeiket, kritikai megjegyzéseiket. Az egykori tanárjelölt, *Marczali Henrik* történész professzor így emlékezett vissza az óralátogatások alapján készült véleményekre: „Mi jelöltek, ha egymásnál hospitáltunk, ritkán mulasztottuk el az alkalmat, hogy megjegyzéseinket, néha meglehetősen maró módon az erre szolgáló könyvbe ne írjuk. Ebből aztán éles válaszok és keserű visszontválaszok keletkeztek, melyek azután a köztünk fennálló jó viszonyt alig érintették. Minthogy a legkülönbözőbb tárgyú leckéknél hospitáltunk, a próbaelőadáson megjelenni pedig kötelesség volt, a gimnázium szellemének megfelelő minden irányban megtanultunk érdeklődni.” (*Marczali Henrik* visszaemlékezését idézi: *Kiss*, 1991, 15. o.) *Kármán* mintagimnáziumának belső élete hozzásegítette a jelölteket ahhoz, hogy kritikusan és önkritikusan gondolkodó, a középiskola minden tárgya

¹¹ Az *Entwurf* óta a hazai középiskolák nyilvános vagy magánjellegűek lehetnek. A nyilvános jelleggel bíró gimnáziumok államilag érvényes bizonyítványokat adhatnak ki, érettségi vizsgákat tarthatnak. Nyilvánossági jogot a kultuszminiszter adhatott.

íránt érdeklődő sokoldalú tanárokká válhassanak, akik nyitottak és felkészültek az új oktatási módszerek kipróbálására is.¹²

Diskurzusok a tanárképzésről, a tanárképző intézet feladatáról

A középiskolai tanárképzés tartalmi és szerkezeti kérdéseiről folyó viták a későbbiekben sem vesztek intenzitásukból.

Eötvös Loránd a középiskolai tanárképző intézet létjogosultságát is megkérdőjelezte. *Wlassics Gyula* kultuszminiszterhez felterjesztett memorandumában 1896-ban a következő szavakkal szállt síkra a tanárok minél alaposabb tudományos képzéséért 1896-ban: „...mert fődolog a tanárképzésben a tudományos képzés. A középiskolai tanár ne csak járatos legyen a maga szakmájában, hanem igazi tudományos szellemben foglalkozott legyen vele. [...] Igaz, hogy a középiskolai tanár csak a tudományok elemeit közli – mégpedig fejletlen elmékkel – de rendszerint mennél magasabban áll a maga tudományában, annál jobban tud leszállni a fejletlen elmékhez. A didaktika művészetének is, melynek értékét nem kicsinyeljük, csak a tudományosan képzett ember tudja igazán csak a hasznát venni. E nélkül a didaktika dressurához vezet, s a legkitünőbb dressura sem nevel jó tanárokat.” (Közl: *Kiss*, 1991, 9. o.)

Arra is volt példa, hogy az egyes álláspontok az évtizedekig tartó folyamatos diskusszió során alakultak, fejlődtek. *Schneller István* kolozsvári pedagógia professzor a huszadik század első évtizedének végéig egy olyan középiskolai tanárképzés vízióját vetette papírra, amelyben élesen elkülönül az elméleti és a gyakorlati képzés. Koncepciója szerint a legfontosabb elméleti tanárképzés maga az egyetemi stúdium a szaktudományos előadásokkal és a szemináriumot és könyvtárat egyesítő „dolgozóintézetekben” folyó elmélyült búvárkodással. Az egyetem elsőrendű feladata a tudományos igazság kutatása, ennek legfontosabb eszköze a tanulmányozás minden bürokratikus kötöttségétől mentes szabadsága. „E szellemben való bevezetés, e szellemtől való áthatás a tanárképzésnek alapvető, legfontosabb része. Midőn az egyetem éppen ezt a feladatot teljesíti: az egyetem maga – a legfontosabb tanárképző.” (*Schneller*, 1910, 175. o.) Az egyetemet ebben a munkájában vizsgákkal nem volna szabad zavarni – ezek csak megakasztják az önmunkálkodás koncentrációt igénylő folyamatát. *Külön tanárképző intézet felállítása sem helyes*, mivel az hátráltatja az elmélyült kutatómunkát.

A pedagógia egyetemi tanárának nem feladata, hogy az oktatás és a nevelés mesterségének gyakorlatába bevezesse hallgatóit, a professzor koncentráljon az elméleti pedagógiai kérdések szakszerű tárgyalására. Külön gyakorlógimnázium

¹² Az addig szinte kizárólagosan alkalmazott és a tananyag mechanikus átadására korlátozó közlőprelegáló módszerekkel szemben itt alkalmazták először a diákokat aktivizáló, találékonyságukra építő heurisztikus, „kitaláltató” módszert (*Felkai*, 1983, 270. o.).

felállítására sincsen szükség – hangoztatta ekkor még *Schneller István*. A jelöltek gyakorlati kiképzése az egyetemtól független, kiemelkedő színvonalú középiskolákban szervezendő gyakorlati tanárképző intézményekben, az úgynevezett „szeminárgimnáziumokban”, „középiskolai szemináriumokban” kell, hogy történjen – kiváló szaktanárok vezetésével.

*Schneller István*nak korábban e kérdéstről kialakított véleménye még 1906-ban is változatlan maradt, amikor kinevezték a kolozsvári egyetem mellett működő (a budapesti mintát követő) tanárképző intézet élére igazgatójává. A gyakorlati tanárképzésről alkotott felfogása a század második évtizedében viszont már gyökeresen megváltozott. 1917-ben az ő koncepciója alapján hozták létre a tanárképző intézet fenntartásáért felelős kolozsvári gyakorló reform-középfiskolát.

A fentiekkel ellentétben *Kármán Mór* mindvégig egy kiegyensúlyozott, minden összetevőjét tekintve az egyetemhez kötődő koncepciót képviselt. Az *Országos Középfiskolai Tanáregyesület* 1891. júliusi közgyűlésén mondott beszédében határozottan sikra szállt amellett, hogy a középfiskolai tanárok elméleti képzése a bölcsészettudományi kar feladata. Mindemellett elhatárolódott azoktól a felmerülő újabb nézetektől, amelyek a tudományos képzés szerepét lebecsülték és a tanárképzést szervezetileg le kívánták választani az egyetemről (*Ladányi*, 2008, 31. o.). A tanárnak „a műveltség és a tudományos képzés legmagasabb fokára kell törekednie, a legmagasabb képzésnek helye minden nagy tudományos szakra nézve pedig egyes egyedül az egyetem. [...] a tanár pálya sokoldalú, széles körű műveltséget követel. [...] Ily széles körű tudományos műveltséget máshol nem szerezhetni, mint csakis az egyetemen.” (Közl.: *Ladányi*, 2008, 31. o.)

A középfiskolai tanárképző intézetek szerepének alakulása a húszas, harmincas években

A magyarországi középszintű iskoláztatás történetében az 1920-as évek hoztak jelentős változásokat. Az évtized elején hivatalba lépő új kultuszminiszter, *Klebsberg Kuno* intenciói alapján végrehajtott reform célja a tananyag korszerűsítése és a középfiskolák rendszerének differenciálása volt. A középosztály körében addig előnyben részesített humán jellegű stúdiumok és az azok révén megszerzett egyoldalú szaktudás akkor már nem felelt meg a kor követelményeinek. A miniszter ezért erőteljesen szorgalmazta a középfiskolai tananyag gyakorlatiasabbá tételét, valamint az élő idegen nyelvek oktatását. A modernizálást szolgálta az iskolarendszer differenciálása is: a *nyolcosztályos* humán gimnázium és a reáliskola közé az új típusú *reálgimnáziumot* illesztették be. Ez az iskolafajta a tantárgyak közé a humán gimnáziumból átvette a latint és a németet (ez utóbbi mindhárom iskolatípusban kötelező volt). Melléjük felvett még egy modern nyelvet (az angolt, a franciát vagy az olaszt). A humán gimnáziumban a modern nyelvek helyett görögöt tanítottak, a reáliskolából hiányzott a latin és a görög. A matematika és a természettudomá-

nyos tárgyak oktatására fordított idő viszont a reáliskolában volt a legmagasabb. Mindhárom középiskola-típusban azonos súllyal szerepeltek az úgynevezett nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem). Új fejlemény volt az „egységes jogosítás” elvének érvényesítése is, amelynek értelmében mindhárom középiskola-típus érettségi vizsgája jogosított valamennyi felsőoktatási intézménybe történő felvételre. Az új középiskola-rendszert az 1924. évi XI. törvény szentesítette.

A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló új törvénytervezet előkészítési munkálatai már az évtized elején elkezdődtek. Szakmai fórumokon időközben ismét új fejezet kezdődött az évtizedek óta folyó „tanárképzés-vitában”. Az évtized elején megerősödtek azok a törekvések, amelyek a tudós- és a tanárképzés szétválasztására törekedtek. Az előzőt a továbbra is érintetlen autonómiával és tanítási szabadsággal rendelkező egyetemi karokra, az utóbbit pedig a tanárképző intézetben alkalmazott középiskolai tanárookra bízta volna. E törekvés térhódításának eredményeként a tanárképző intézetek felügyeletét *Haller István* kultuszminiszter a középiskolai ügyosztály feladatkörébe utalta át, ahonnan azt csak az 1931 augusztusában hivatalba lépő *Klebelsberg Kuno* helyezte vissza az egyetemi ügyosztály feladatkörébe (*Ladányi, 2008, 52. o.*).

A képzés elemeit szétválasztó, „practicista” paradigmával való határozott szembefordulás látványos mozzanata volt az a megnyitó előadás, amelyet *Fináczy Ernő*, a budapesti egyetem pedagógia professzora, a *Magyar Pedagógiai Társaság* elnöke tartott a 1922. február 18-án megrendezett közgyűlésen. *Fináczy* meggyőző erejű, kritikus leírását adta az egyetemi tudósképzésnek, amely a tanárképzés szempontjait továbbra sem veszi figyelembe. Az egyetemet végzett jelölt „...nem viszi magával a szakmájához tartozó középiskolai anyag teljes tudományos készletét, s amit ebből az anyagból egyetemi tanulmányainak folyamata alatt hallott és feldolgozott, azt nem úgy hallotta és nem úgy dogozta fel, hogy középiskolai teendőivel szorosabb vonatkozásba hozhassa. A tudománynak csak egyes területeivel ismerkedett meg, s ezeken is inkább kutató, mint tanító céllal mozgott. Nem történt gondoskodás arról, hogy szerves egymásutánban és egymáson felépülő fokozatokban vegye birtokba szaktudományának anyagát. Tudományos ismereteiben hézagok maradtak, melyeknek tanári működése vallja kárát. Nem kapott áttekintést szaktudománya összes részein, s így nincsen egységes szempontja, melynek mértékével élhessen, mikor a tudomány nagy anyagából kell merítenie az iskola számára”. (*Fináczy, 1922, idézi Simon, 1959, 361. o.*) *Fináczy* a tanárképzés szempontjai szerint elégtelen egyetemi tudósképzés heves bírálata után kiállt a képzés egységének megtartása mellett: „A tudósképzésnek és a tanárképzésnek éles elkülönítése óhatatlanul leszállítaná középiskolai tanárságunk tudományos készültségének színvonalát, de végső elemzésben középiskolai oktatásunk színvonalát is.” (*Fináczy, 1922, idézi Simon, 1959, 363. o.*) A gyakorlati képzés a budapesti gyakorló főgimnáziumtól

eltekintve teljesen szervezetlen.¹³ A vezetőtanárok sem minden esetben alkalmasak tisztségük betöltésére (*Fináczy*, 1922, idézi *Simon*, 1959, 366–367. o.).

A korabeli középiskolai tanárképzés részletekbe menő bírálata után koncepcionális javaslatokat is olvashatunk *Fináczy Ernő* elnöki megnyitó előadásában. Ezek szerint törvényben kell kötelezővé tenni a tanárjelölteknek a tanárképző intézetbe való belépését.¹⁴ A tanárképzést az egyetemnek a tervszerűen összeállított szaktudományos képzéssel, a pedagógia egyetemi tanárának általános pedagógiai, neveléstörténeti és gyermeklélektani stúdiumokkal, a középiskolai tanárképző intézetnek pedig a középiskolák tanulmányi rendjét, valamint az egyes tantárgyak oktatásának „speciális módszertanát” taglaló előadásokkal kell segítenie (*Fináczy*, 1922, idézi *Simon*, 1959, 366–367. o.).

Fináczy javaslatait a budapesti egyetem tanárképző intézetének tanácsa is támogatta. A tanácstag professzort egyben felkérték a tanárképzésre vonatkozó törvényjavaslat szövegezésének elkészítésére. (A másik törvényjavaslat a középiskolai tanárok képesítésével, a tanárvizsgáló bizottságok működésével foglalkozik. Ennek megszövegezése a *Budapesti Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság* elnökének, *Szinnyei József*nek a nevéhez fűződik.)

A Nemzetgyűlés elé beterjesztett törvényjavaslat lényegét tekintve a *Fináczy-féle koncepción* alapult. A vita nyitányaként *Klebelsberg Kuno* egy nagy ívű exposzéban fogalmazta meg a tanárképzési reform legfőbb elemeit. A törvényjavaslat szövegét a vita után egyetlen érdemi kiegészítéssel fogadták el. *Erdélyi Aladár* módosító javaslata alapján kerül be az a kitétel, miszerint „a középiskolai elméleti tanárképzés elsősorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, mely a vallás- és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt tartozik gondoskodni arról, hogy a bölcsészhallgató négyévi egyetemi tanfolyamának tartama alatt szaktudományának minden ágazatával kellős sorrendben megismerkedhessék.” (Idézi: *Ladányi*, 2008, 57–58. o.) Ez a kiegészítés – amelyet a beterjesztő miniszter teljes mértékben támogatott – expressis verbis megfogalmazza a bölcsészkarok¹⁵ feladatát

¹³ A négy éves egyetemi és tanárképző intézeti tanulmányokat követő „próbaévet” nem volt kötelező a budapesti gyakorló gimnáziumban elvégezniük a jelölteknek. (Befogadóképességnek korlátai miatt erre nem is volt lehetőség.) A szegedi egyetemen működő tanárképző intézet pedig ekkor még nem rendelkezett gyakorló középiskolával, mivel az 1917-ben Kolozsvárott létesített gyakorlóiskola székhelyén maradt. Később, az 1922/33-as tanévtől kezdve a szegedi *Baross Gábor Allami Főreál-gimnázium* hivatalosan is a gyakorlati tanítások színhelye lett, de gyakorló gimnázium rangot az 1941/42. tanévtől kapott. A nőhallgatók gyakorlatai a *Szent Erzsébet Leánygimnáziumban* folytak. Péccsett 1926-ban, Debrecenben 1936-ban alakult meg a gyakorlógimnázium.

¹⁴ Az érvényben levő középiskolai törvény (1883. évi XXX. t. c.) a tanárjelöltek számára nem tette kötelezővé a tanárképző intézeti tagságot. Gyakorlati képzés gyanánt a négy év egyetemi tanulmány után legalább egy évig középiskolában kellett tanítania a tanárjelöltnak, amelyet magánháznál folytatott nevelői gyakorlattal is helyettesíteni lehetett.

¹⁵ A mai olvasó számára meglepő lehet az, hogy a törvény csak a bölcsészettudományi karokat említi a tanárképzés szaktudományos részének gazdájaként. Ennek oka az, hogy az 1949-ig csak a Kolozsvárról Szegedre telepített egyetemen működött matematikai és természettudományi kar.

és felelősségét a tanárképzés szaktudományos alapját jelentő egyetemi előadások és kollégiumok tartalmának és sorrendjének tervszerű átszervezése terén.

A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló 1924. évi XXVII. törvény egyedülálló a maga nemében. A magyar felsőoktatás történetében sem azt megelőzően, sem azóta nem került sor e képzési terület önálló törvény keretei között történő szabályozására.

Az új törvénnyel útjára indított tanárképzési reform legfontosabb elemei a következők:

1. Mind a négy magyarországi tudományegyetem (budapesti, szegedi, debreceni, pécsi) mellett egy-egy középiskolai *tanárképző intézetet szervezett* (illetve a budapesti és a szegedi mellett újjászervezte a meglévőket).
2. A tanárképző intézet a *vallás- és közoktatásügyi miniszter fennhatósága* alá tartozott. Élén az elnök és a tanárképző intézeti tanári testületből szervezett igazgatótanács állt.
3. Az intézet tanári testülete az egyetem azon nyilvános rendes és rendkívüli tanáraiból állt, akik előadások és gyakorlatok tartására vállalkoztak. Ez a kör kiegészülhetett a miniszter által felkért egyetemi (műegyetemi) magántanárokkal főiskolai és *középiskolai tanárokkal*.
4. A középiskolai tanárságra készülőknek számára a szabályszerű egyetemi (műegyetemi) tanulmányaikkal párhuzamosan *kötelezően* előírta a négy évig tartó tanárképző intézeti tagságot. A tanárjelölteknek igazolniuk kellett, hogy az egyetemi (műegyetemi) és tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon eredményesen részt vettek.
5. A fent jelzett tanulmányok elvégzése után legalább még egy évig valamely nyilvános középiskolában, „elsősorban a tanárképző intézettel kapcsolatos gyakorlati középiskolában” *tanítási gyakorlaton* kellett részt venniük.¹⁶ A törvény ezzel párhuzamosan előírta a tanárképző intézetek székhelyén gyakorló középiskolák felállítását.
6. A középiskolai tanárok képesítő vizsgáját továbbra is a tudományegyetemek székhelyén működő állami vizsgálóbizottságok előtt kellett letenni. A törvény előírása szerint a szóbeli és írásbeli részből álló tanárképesítő vizsga témakörei – egyebek mellett – a szaktárgyak oktatásmódszertanára is kiterjednek.

A törvény végrehajtásának első mozzanataként 1925 nyarán egyetemközi bizottság alakult, amely megtárgyalta és elfogadta a budapesti tanárképző intézet *Fináczy Ernő* által kidolgozott új szervezeti szabályzatát. Ezt tekintették alapnak a szegedi, valamint az újonnan szervezett debreceni és pécsi tanárképző intézetek státútumainak

¹⁶ A kötelező tanítási gyakorlat definiálása az 1883. évi XXX. törvényt írta felül, amely még megengette a legalább egy éves középiskolai tanítási gyakorlat helyett a magánnevelői, magántanítói gyakorlat igazolását is.

elkészítésekor is (Ladányi, 2008, 59. o.). Ezek a szabályzatok a képzés szervezésére vonatkozó részletesebb útmutatásukkal jelentős előrelépést jelentettek a reformelképzelések végrehajtása felé, de megalkotásuk során már bizonyos „szerepkonfliktusokra” utaló vélemények is napvilágot láttak.

Szegeden például annak ellenére, hogy ott már működött tanárképző intézet, a bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar professzorait kérte fel a kultuszminiszter az új szabályzat elkészítésére. A bölcsészkar 1925. június 17-i ülésén az ott megjelentek (akik között többen nyilvánvalóan a tanárképző intézet tanárai is voltak) aggodalmuknak adtak hangot ezzel kapcsolatban. Attól tartottak, hogy az egyetem és a tanárképző intézet addigi elvi különállása fokozatosan veszendőbe mehet.

De Szeged helyzete más szempontból is eltért a másik két vidéki egyetemtől. A kultuszminiszter ugyanis elvárta, hogy itt a bölcsészkar a matematikai és természettudományi karral is egyeztetessen az új szabályzat tartalmát illetően, mivel Szegeden – egyedül az országban – e két karnak közösen kellett gondoskodnia a tanárképzés szaktudományos tartalmairól. (Ez az egyeztetés a karok együttes ülésén meg is történt.)

A szegedi szabályzat részletesebben írja le a megújult tanárképzési rendszer egyes elemeit. Eszerint a szegedi egyetemen és a mellette szervezett tanárképző intézetben a következő összetevők szolgálják a tanárképzés célját: 1. A tanári pályára megállapított egyetemi előadások és gyakorlatok, 2. a tanárképző intézet kebelében a tanári pályára készülők számára tartott előadások és gyakorlatok, 3. a tanárképző intézet gyakorló gimnáziuma, ennek felállításáig az e célra kijelölendő helybeli középiskolák.

Ez a szabályzat több olyan elemet is tartalmaz, amelyek egységes rendszerre szerveződve megteremtették a hatékonyabb képzés kereteit. A 10. § például előírja, hogy a tanárképző intézet igazgatótanácsának tagjai kötelesek a tanári pályára készülő hallgatókat „szakszerű tanácsokkal ellátni” és „tanulmányaikat ellenőrizni”. A tanácsstagok mindemellett megjelennek a gyakorló gimnázium óráin, és ott „megfigyelik az oktatás menetét és a tanárjelöltek szakszerű kiképzését”. Tapasztalataikat az igazgatótanács ülésén is megbeszélik.

Az egyetemi oktatási szabadságnak az eredményes tanárképzés érdekében történő viszonylagos korlátozását jelentette az, hogy a szabályzat leírta: a bölcsészettudományi és a természettudományi karoknak közösen kell gondoskodniuk arról, hogy az egyetemen évenként tartsanak olyan bevezető előadásokat, amelyek „az egyetemre lépő s a tanári pályára készülő hallgatókat kellően tájékoztatják választott szaktanulmányaik feladatairól.” A statútum következő előírása az évtizedekig tartó tanárképzési vita végére pontot tett – legalábbis az elvek szintjén: „Az egyetemi, illetőleg tanárképző intézeti előadások során a középiskolai tanárképzés szempontjából fontos szaktudományok minden fontosabb ága oly terjedelemben és irányban tárgyalassék, hogy a tanárjelöltek tudományszakjuk *alapelveit, módszereit és főbb tanait* az egyetemi tanfolyam alatt *rendszeres összefüggésben* megis-

merhessék és elsajátíthatassák.” Kötelezővé teszi továbbá, hogy „a *Tanárképző Intézet* kebelében oly előadások is tartassanak, amelyekből a tanárjelöltek egyetemi tanulmányaik utolsó, negyedik évében szaktárgyaik *módszeres kezelésére* vonatkozó tájékoztatást nyerhessenek.” (A Szegedi Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Szervezeti Szabályzata, 1925.) Látható, ahogyan ez a szabályzat tartalmukat tekintve célszerűbbé, strukturájukat tekintve pedig szervezettebbé kívánta tenni a tanárképzést szolgáló stúdiumokat. A „kínálat” bővítése mellett az új szabályzat elvárásokat fogalmazott meg a hallgatókkal szemben is. A „leckerendben” előírta a tanári pályára készülők számára azokat az egyetemi és tanárképző intézeti előadásokat és gyakorlatokat, amelyeket a következő félévben hallgatni voltak kötelesek, és amelyek „szorgalmas és eredményes látogatását igazolni tartoztak.”

A reform-szabályzat a következő évtizedekre olyan kereteket szabott ki szegedi középiskolai tanárképzés számára, amely egyes területeken kézzelfogható eredményeket hozott. Példája ennek az 1940/41. tanévről fennmaradt jegyzék, amely a középiskolai tanárjelölt hallgatók számára kötelező előadásokat sorolja fel. Illusztrációképpen néhány cím azok közül, amelyek a középiskolai oktatás szempontjainak érvényre jutását igazolják: *Mester János*: „A gyermek lélektana”; *Firbás Oszkár*: „Gyakorlóévi theoretikum”; *Sík Sándor*: „A magyar irodalom az iskolában”; *Fröhlich Pál*: „Bevezetés az előadási kísérletezésbe”; *Széll Kálmán*: „Gyakorlatok és kiegészítések a mechanikához”; *Greguss Pál*: „A középiskolai növénytan anyag módszeres feldolgozása.” (Középiskolai tanárképzőintézeti előadások, 1940/41.)

A következő két évtizedben az ország mind a négy tudományegyetemén, illetve a mellettük működő tanárképző intézetekben az ehhez hasonló reform-szabályzatok szabták meg a képzés kereteit. Változást csak az 1948/49. tanévben bevezetett reform hozott, amely megszüntette a tanárképző intézeteket, és a középiskolai tanárképzést a bölcsészettudományi és természettudományi karok feladatává tette. Ennek az újabb tanárképzési reformnak a részletei és a tanárképző intézet nélküli évtizedek már nem képezik jelen tanulmányunk tárgyát.

Áttekintve a magyarországi középiskolai tanárképzés történetének ezt a több mint ötven esztendőszakaszát, a középiskolai tanárképző intézet szerepét a következőkben összegezhetjük:

1. A magyarországi középiskolai tanárképzés intézményesülési folyamatával párhuzamosan zajlott a képzésben részt vevő szereplők diskurzusa a képzés tartalmairól és az azt szolgáló szervezeti formákról. Az évtizedekig tartó folyamatos vitában az egyik markáns paradigmát az egyetemi autonómiából fakadó tanítási szabadságra hivatkozó professzorok képviselték. Az e felfogással vitatkozó elméleti és gyakorló pedagógusok a bölcsész-kari képzés öncélú, tudósképző jellegét kritizálva a középiskolai tanári pályára szempontjait kívánták érvényesíteni a képzésben. (Szélsőséges állás-

- pontként szólaltak meg olykor azok a hangok, amelyek a tanárképzést az egyetemről teljesen el kívánták választani.)
2. Az *Eötvös József* által 1870-ben megalkotott középiskolai tanárképző intézet célja az egyetemi autonómia viszonylagos korlátozása volt a középiskola szempontjainak határozott megjelenítésével. Ezt szolgálta az intézet fennhatósága alá tartozó budapesti gyakorló középiskola is, amely az új szakmódszertani eljárások kidolgozásának és alkalmazásának „laboratóriuma” lett.
 3. Az évtizedek során világossá vált, hogy a középiskolai tanárképző intézet nem rendelkezik kellő mérvű érdekérvényesítő erővel ahhoz, hogy az autonóm egyetemi képzést számottevően befolyásolja. Döntő fordulatot hozott e téren az *1924. évi XXVII. törvény*, amely az új szabályzatokkal együtt már kellő nyomatékot biztosított a tanárképző intézetek véleményének az egyetemi diskurzusokban. Így teremtődött meg a garancia arra, hogy a tanárképzés egyes összetevői (szaktudomány, szakmódszertan, pedagógia, lélektan, gyakorlati képzés) többé ne csak mozaikszerű elemek rendezetlen halmazaként jelenjenek meg egymás mellett. A tanárképző intézet hatására az egyetemi karokon is kezdetét vette egy tananyagszervező folyamat, amelyben már a középiskola gyakorlatias szempontjai is egyre fontosabb szerephez jutottak.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az *Eötvös József által megteremtett tanárképző intézet* a húszas évektől a negyvenes évek végéig töltötte be adekvát módon azt a szerepet, amelyre az adott kor felsőoktatási struktúrája lehetőséget teremtett. Tehette ezt azért, mert egy – azóta is egyedülálló – tanárképzési törvény erős legitimációjával és az arra épülő szabályzatokban lefektetett egyértelmű jogosítványokkal rendelkezett. Megítélésünk szerint ez az a mozzanat, ami a tanárképző központok létesítése során ma is megszívlelendő lehet...

Irodalom

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. URL:
<http://www.math.u-szeged.hu/http://www.math.u-szeged.hu/phd/szabalyzat/ftv2011.pdf>;
[phd/szabalyzat/ftv2011.pdf](http://www.math.u-szeged.hu/phd/szabalyzat/ftv2011.pdf)
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. URL:
http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=143567.581269
- A nevelés-oktatástani szakosztály szervezeti szabályzata. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest, Függelék, 60–62.
- A pesti magy. kir. tudomány egyetem bölcsészeti kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított állami tanárképezdének szabályzata. Életbelépett az 1870/1. tanévvel. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest, Függelék, 50–60.

- A Szegedi Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Szervezeti Szabályzata, 1925. Magyar Országos Levéltár, K 636 1925.
- A tanárképzés újjáalakítása. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest, Függelék, 62–64.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1922): Elnöki megnyitó a Magyar Pedagógiai Társaság 1922. évi február 18-án tartott XXX. közgyűlésén. Magyar Paedagogia, 5. sz. 65–72. In: Simon Gyula (1959, szerk.): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931)*. Tankönyvkiadó, Budapest, 360–370.
- Kármán Mór (1875): A tanárképzés reformja. Magyar Tanügy. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest, Függelék, 2–6.
- Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Paedagogiai tanulmány. Eggenberger, Budapest.
- Kérékgyártó Árpád (1879): A m. kir. Egyetem bölcsészeti karának felterjesztése a középiskolai tanárképzés tárgyában. Magyar Tanügy. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest. Függelék. 20–30.
- Kiss Istvánné (1991): *Szemelvények a budapesti egyetemi tanárképző intézet gyakorló gimnáziumának jegyzőkönyveiből*. A magyar neveléstörténet forrásai VII. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Középiskolai tanárképző intézeti előadások. Szeged, 1940/41. Gépiratos dokumentum. A szegedi egyetem iratai, Csongrád Megyei Levéltár, Szeged.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1980): Az ELTE Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének története 1814–1900 között. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 38–57.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1045–1055.
- Schneller István (1900): *Paedagogiai dolgozatok*. Első kötet. Hornyánszky ny., Budapest.
- Schneller István (1910): *Paedagogiai dolgozatok*. Harmadik kötet. Hornyánszky ny., Budapest.
- Simon Gyula (1959, szerk.): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931)*. Tankönyvkiadó, Budapest.

**MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS ROMÁNIÁBAN:
ÓVODAPEDAGÓGUS- ÉS TANÍTÓKÉPZÉS
A BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEMEN**

STARK GABRIELLA

a Babeș-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának
tanársegédje
stark.gabriella.77@gmail.com

A tanulmány célja, hogy bemutassa a folyamatosan változó romániai magyar pedagógusképzési rendszert. A témakörben végzett kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen sajátosságai vannak a kisebbségi pedagógusképzésnek Romániában, különös tekintettel az óvodapedagógus- és tanítóképzésre. Mintaként a magyar nyelvű pedagógusképzés egyik intézményét, a Kolozsvári Babeș-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetét választottuk. A kutatás kikérdezés módszerére épült, oktatói interjúk (N=11), illetve hallgatói kérdőívek (N=209) tükrében mutatjuk be a magyar nyelvű pedagógusképzés sajátosságait. Vizsgálatunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy folyamatban van az önálló kisebbségi felsőoktatási intézményrendszer megerősödése a pedagógusképzés terén (is).

Bevezetés

A magyar nyelvű pedagógusképzés a kisebbségi oktatás és felsőoktatás kiemelt területe. Miért fontos kérdés a kisebbségi oktatás? Több érvet is találunk rá a szakirodalomban.

A kisebbségi oktatás, azon kívül, hogy képzési és munkaerőpiaci igényeket elégít ki, hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, kisebbségi identitásának fenntartásához, megerősítéséhez és újratermeléséhez, a kisebbségi közösségi élmény objektív és szubjektív megéléséhez (Papp, 2012, 8. o.; Petres, 2009, 68. o.; Chiribucă és Magyari, 2003; Péntek, 2004). Mivel maga az oktatási rendszer az egyik legfontosabb lokális házassági piacot¹ jelenti, a (kisebbségi) magyar oktatási hálózatnak közvetve központi jelentősége van az etnokulturális reprodukció szempontjából (Kiss, 2012, 41. o.).

A kisebbségi felsőoktatás a helyi közösségek értelmiségi elitjének kiművelésében, a szakemberképzésben játszik fontos szerepet, illetve enyhítheti azt a foko-

¹ Házassági piac (marriage market): a nem házas és párt kereső férfiak és nők összessége. A szereplők igyekeznek a preferenciáiknak legmegfelelőbb párt megtalálni (Kiss, 2012, 39. o.).

zatos lemaradást, amit a diplomával rendelkezők terén a kisebbségi magyarok körében tapasztalni lehet, továbbá megvalósítja a kisebbségi oktatás szimbolikus célját, vagyis az identitáserősítést (Ferenczi, 2012, 67–68. o.). A kisebbségek számára külön intézményekben megszervezett felsőoktatás lehetővé teszi az illető közösség nyelvén a kulturális sajátosságokat is tükröző, de az illető állam szabályainak megfelelően akkreditált egyetemi szintű képzést, továbbá biztosítja az oktatás menete és intézményes keretei között az érintett közösségek képviselőinek a felügyeletét is². Salat szerint (2012) a nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom, valamint az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés egy domináns kultúrába való beágyazottság feltételei között teszi alkalmassá a kisebbségi intézményeket a kulturális reprodukció funkcióinak ellátására.

Luciak (2004, idézi Papp, 2012) szerint a kisebbségi oktatás sajátosságaival foglalkozó írások általában problémaként tárgyalják a nemzetiségi, etnikai csoportok iskolázottságát. A francia és angol vizsgálatok a kisebbségekhez tartozók átlag alatti iskolai eredményességéről számolnak be, magyarázatként a származási országot és az otthoni nyelvhasználatot emelik ki (Raveaud, 2003). Condron, Heckmann és McDonough vizsgálataira alapozva Papp (2012) egységes rendszerbe foglalja a kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezőket, három kategóriába sorolva őket: oktatási rendszerhez kapcsolódó tényezők (makroszint), iskolához kapcsolódó tényezők (mezoszint), egyénhez, családhoz kapcsolódó tényezők (mikroszint). E tényezőket aszerint is kategorizálja, hogy közvetlenül összefüggnek-e az etnicitással, vagy pedig a kisebbségi lét szempontjából semlegesek. A pedagógusképzés az egyik ilyen makroszintű, etnikailag semleges tényezőt jelenti ebben a megközelítésben, tanulmányunkban erre a tényezőre fókuszálunk.

A pedagógusképzés helye a romániai magyar felsőoktatásban

Kutatók szerint a nemzeti kisebbségekhez tartozók gyakran alulreprezentáltak a felsőoktatásban. Salat (2012) szerint az alulreprezentáltság a kulturális asszimilációval áll szoros összefüggésben. Természetesen az alulreprezentáltság kompenzálható különböző eljárásokkal: kihelyezett tagozatok és intézetek a kisebbségek által lakott térségekben, távoktatás, nyelvi és kulturális igényekhez alkalmazkodó felsőoktatási kínálat, valamint olyan pénzügyi megoldások, melyek a marginalizált csoportok felsőoktatási részvételét fokozhatják (Santiago et al., 2008, idézi Salat, 2012). Ilyen pénzügyi megoldások a romániai oktatási rendszerben is megtalálhatóak, hisz magasabb (kétszeres) fejkvóta jár a kisebbségi felsőoktatásban résztvevő hallgatókért (vö. oktatási törvény, 135/5 §). A kihelyezett tagozatos rendszer és az intézeti szintű képviselet is fellelhető a romániai magyar kisebbségi oktatáspolitikában,

² Románia új oktatási törvénye külön kiemeli, hogy az oktatási intézmények vezetőségében a nemzeti kisebbségek képviselőinek is jelen kell lenniük: 1/2011-es Oktatási törvény, 45/8. §.

ugyanis a *Babes-Bolyai Tudományegyetem* (BBTE) kihelyezett tagozatokat működtet a tömbmagyarság székhelyén (*Székelyudvarhely, Szentgyörgy, Gyergyószentmiklós* mint oktatási központok kezdenek megerősödni), a pedagógusképzést pedig az intézeti szintű képviselő jellemzi: az óvodapedagógus-, tanító- és tanárképzést egységbe ötvöző *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet* jelen van *Kolozsvár* mellett *Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen*.

A romániai magyar felsőoktatási piacnak összesen 13 szereplője van, vagyis lehetőséget biztosít a magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok elvégzésére. A 13 felsőoktatási intézmény közül *öt állami intézmény* (BBTE, Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem – MOGYE, Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem, Nagyvárad, Bukaresti Egyetem), *négy Romániában bejegyzett magán intézmény* (Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet, Vasile Goldis Egyetem³), *négy további pedig magyarországi egyetemek vagy főiskolák kihelyezett tagozata* (Budapesti Corvinus Egyetem – Nyáradszereda, Debreceni Egyetem – Nagyvárad, Károli Gáspár Református Egyetem – Nagykőrösi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely, Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – Székelyudvarhely) (*Csata és mtsai*, 2010). Az 1/2011-es oktatási törvény révén lehetővé váló önálló-sodási folyamatban⁴ főként nyelvi kritériumok alapján indult meg különféle intézetek szervezése⁵. A felsőoktatás területén elindult folyamatot az elemzők az (állami) kisebbségi felsőoktatási struktúra konzerválásának tekintik (*Csata és mtsai*, 2010). Úgy véljük, hogy a kisebbségi (magyar, német nyelvű) intézetek szerveződése komoly lépést jelent mind az identitásképzésben, mind a területi, mind a nyelvi autonómia törekvéseiben.

A magyar nyelvű pedagógusképzés a *BBTE-n* és kihelyezett tagozatainak koncentrálódik, de mellette még megvalósul a *Nagyvárad* *Egyetemen*, három magánegyetemen (*Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény*

³ A *Vasile Goldis Egyetem* elsősorban román nyelvű képzéseket nyújt, de margittai tagozatán van lehetőség magyar nyelven tanulni óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon.

⁴ Az oktatási törvény 135. §-a lehetőséget teremtett a multikulturális egyetemeken a nyelvi tagozat szerinti intézetekbe tagolódásra. Az intézetalakulás folyamatának részletesebb bemutatását lásd: *Stark*, 2012.

⁵ A *BBTE* keretén belül megalakult magyar nyelvű intézetek: Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Alkalmazott Pszichológia Intézet, Magyar Matematika és Informatika Intézet, Magyar Fizika Intézet, Magyar Kémia és Vegyészmérnöki Intézet, Magyar Biológia és Ökológia Intézet, Magyar Földrajzi Intézet, Magyar Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Intézet, Magyar Történelemtudományi Intézet, Magyar Filozófia Intézet, Magyar és Általános Nyelvészeti Intézet, Magyar Irodalomtudományi Intézet, Magyar Néprajz és Antropológia Intézet, Magyar Szociológia- és Szociálmunkás-képző Intézet, Színház és Televízió Kar Magyar Intézete, Református Teológia és Zenepedagógia Intézet, Didaktikai Teológiai Intézet, Római Katolikus Pasztorálteológiai Intézet.

*Egyetem*⁶), Vasile Goldis Egyetem margittai tagozata), illetve egy magyarországi főiskola kihelyezett tagozatán (Nagykőrösi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely). A 2012/2013-as tanévben a korábbi évekhez képest alacsonyabb beiskolázási létszámoknak lehetünk tanúi a pedagógusképzés terén, az expanziót és túlképzést ezen a területen kissé megállították a helyek számának korlátozásával.

Az erdélyi felsőoktatási jelentést készítő munkacsoport tagjai kissé negatív képet festettek a pedagógusképzésről, mivel azt állapították meg, hogy „2-3 erős intézmény helyett most telephelyeiket és az oktatókat tekintve sok van és gyenge” (Csata és mtsai, 2010, 79. o.). Véleményünk szerint az egységes intézetbe tömörülés (lásd a korábban már említett Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet) megoldhatja ezt a feldaraboltságot, az oktatók ugyanannak az intézetnek az alkalmazottai, azonos teljesítménykritériumok vonatkoznak rájuk, s az intézet megalakulása óta elég gyakori az áttanítás is, például ugyanaz az oktató egy bizonyos szaktárgyat Kolozsváron és még egy-két kihelyezett tagozaton tanít, tehát megszűnőben van a központ és periféria állítólagos „szakadéka”.

A pedagógusképzés mint az oktatáskutatások tárgya

A pedagógusképzés a kisebbségi oktatás fontos területe, kiemelt, önálló hely illeti meg a magyar nyelvű felsőoktatásban. Csata és társai szerint (2010) a pedagógusképzés az egész oktatás önmagát reprodukáló szegmentuma. Ideális esetben színvonalban spirálisan önmagát felfelé gerjeszti, vagy lineárisan önmagát reprodukálja, esetleg a reprodukcióban folyamatosan rontja a közoktatás a felsőoktatást, a felsőoktatás a közoktatást (Csata és mtsai, 2010).

A kisebbségi pedagógusképzést bemutató munkák, kutatások – akárcsak más kisebbségkutatások – különálló, az előzményekre kevésbé építő kutatások, s megkockáztatjuk azt a kijelentést, hogy hiányosak is. Például az erdélyi felsőoktatás jelentés a pedagógusképzés terén csak Murvai két munkájára támaszkodik (Murvai, 2000; 2001), nem veszi figyelembe mások erre irányuló kutatásait (Péter, 2012; Szabó Thalmeiner, 2009; Birta-Székely, 2008; Barabási, 2006; Szabó, 2006). Murvai (1999, 2000, 2001, 2002, 2006, 2009) részletes kisebbségi oktatási jelentései is ritkábban jelennek meg más kutatók munkáiban. Célszerű lenne egy romániai magyar oktatás- és felsőoktatáskutató adatbázis létrehozása, ti. ez lehetővé tenné, hogy a különböző kutatások egymásra épüljenek, fel tudják használni egymás eredményeit.

⁶ 2012 őszétől a Partiumi Keresztény Egyetemen magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképző szak indult, ezzel egyidejűleg visszazorol a magyar nyelvű pedagógusképzés a Nagyvárad Egyetemen, ugyanis már 2012-ben nem indított első évfolyamot, a képzési területet átveszi a Partiumi Keresztény Egyetem.

A továbbiakban a magyar nyelvű pedagógusképzés egyik területét, az óvodapedagógus- és tanítóképzést mutatjuk be egy vizsgálat tükrében⁷. Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy *milyen sajátosságai vannak a kisebbségi óvodapedagógus- és tanítóképzésnek Romániában*. A kutatás a *kikérdezés* módszerére épült, oktatói interjúk és hallgatók kérdőívek alapján történt az adatgyűjtés: kisebbségi pedagógusképzésben érintett oktatókat⁸ (N=11) és hallgatókat⁹ (N=209) kérdeztünk meg a magyar nyelvű pedagógusképzés egyik intézményében, a *Kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében*. Az intézet jelenlegi formájában a pszichológia és neveléstudományok kar magyar tagozatának része, magába ötvözi a pedagógia alapszakot, a tanárképzést, valamint a kihelyezett tagozatokon is működő óvodapedagógus- és tanítóképzést. A PADI tehát öt szinttel rendelkezik (*Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely*), óvodapedagógus- és tanítóképzés e szintek mindegyikén zajlik, a vezetősége pedig *Kolozsváron* van (Stark, 2012).

A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés az oktatói interjúk tükrében

A 2011-től életbe lépett román oktatási törvény jelentős változásokat hozott az oktatási rendszer egészére nézve; az új törvény a felsőoktatást és a pedagógusképzést is lényegesen átalakította. A pedagógusképzést érintő fontosabb változások közül a pedagógusképzési modell megváltoztatását emeljük ki. Az oktatási törvény új *pedagógusképzési modellje* szerint három év alapképzés, két év mesterképzés és egy év gyakornoki idő alkotja a pedagógusképzést¹⁰. A három éves időtartamú elméleti alapképzés a szakterületen kizárólag egyetemeken történik, majd akkreditált programok keretében a pedagóguspályára készülők számára kötelezővé válik az MA fokozat megszerzése is egy didaktikai mesterképzés formájában¹¹. A bolognai lépcsőzetes képzési rendszer első és második fokozatának megszerzése mellett kö-

⁷ A kutatás a Balassi Intézet Márton Áron Kutatói Szakkollégiumának támogatásával készült.

⁸ Az interjúalanyok anonimitásának biztosítása érdekében nem mutatjuk be keresztátlában az oktatói minta megoszlását nem, státusz, tudományos fokozat, életkor és tagozat függvényében. Mivel alacsony az oktatói létszám a vizsgált intézetben, már két változó alapján is beazonosíthatóak volnának az interjúalanyok.

⁹ A *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet (PADI)* öt kihelyezett tagozatának óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos alapképzős képzős hallgatói, valamint a szatmári tagozat MA szakos hallgatói.

¹⁰ Oktatási törvény, 236/1. §. Kutatásunk lezárta után jelent meg az 5745/2012-es oktatási rendelet, melynek értelmében az óvodapedagógusi és tanítói képesítéshez már nem szükséges az MA fokozat, elégséges az alapképzés. E rendelet hatása a pedagógusképző rendszer újabb átalakulására egy későbbi vizsgálat tárgyát képezi.

¹¹ Oktatási törvény, 236., 238. §

vetelmény az egy tanévnyi gyakornoki idő végzése is egy oktatási intézményben mentortanár vezetése alatt.

Az oktatási törvény 135. §-a a nemzeti kisebbségek felsőoktatásával foglalkozik. A törvény újítása, hogy *a multikulturális egyetemeken* lehetővé teszi a tanulmányi nyelv szerinti intézetekbe való tagolódást, vagyis közvetve *a kisebbségi nyelvi autonómiát*. Az így létrejött intézetek autonómiát élveznek az oktatási tevékenységek szervezésében. Az alacsonyabb létszámú kisebbségi intézetek fenntarthatóságát azzal oldják meg, hogy nagyobb fejkvóta jár a kisebbségi nyelven tanuló hallgatók után¹². A mintaként választott *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet* is ennek a folyamatnak a részeseként jött létre a *Babeş-Bolyai Tudományegyetem* keretén belül.

Az oktatói interjúk főként kvalitatív elemzése alapján a következő csomópontok mentén mutatjuk be *az eredményeket*: az önálló pedagógusképző intézet alakulásának szükségessége; korábbi önállósodási törekvések (előzmények); a változások kulcsfigurái; saját szerep megítélése; az intézmény regionális szerepe.

Az oktatási törvény által nyújtotta lehetőséget, vagyis az önálló kisebbségi pedagógusképző intézet megalakulását minden megkérdezett oktató *szükségesnek* látta. Az V. interjúalany szerint *„elengedhetetlen, hogy egy jól működő autonóm rendszert hozzunk létre, így tehetünk legtöbbet a magyar nyelvű oktatás megerősítéséért”*. A VII. interjúalany a nyelvi jogokat helyezi előtérbe, kétnyelvű környezetben a magyar nyelven folyó teljes képzés biztosításának szükségességét a magyar anyanyelvűek számára. Három oktató szükségesnek látja az önállósodást, és a tanítóképzésre is kiterjesztené az integrálást. A IV. interjúalany a nagyobb önállóság mellett érvel: *„Szükség volt a megalakulásra, de nagyobb önállóságra volna szükség a humán erőforrás politika és a saját tanterv kialakítása terén. Szükség volna a sajátosabb, a tanító- és óvodapedagógus képzés hagyományaira nagyobb mértékben építő arculat kialakítására.”*

A kisebbségi intézmények túlnyomórészt helyi, alulról jövő közösségi kezdeményezések (is) egyben (*Kozma*, 2011, 46. o.). Az alulról jövő közösségi kezdeményezések előzményeit, sajátosságait a megkérdezett oktatók közül kevesen ismerik pontosan. A IV. és X. interjúalany már a tanítóképző főiskolák kezdeteitől számítja ezt a törekvést (1999-től), a II. interjúalany a személyi kezdeményezésekre irányítja a figyelmet: *„már korábban is voltak ilyen jellegű törekvések, nem intézményes szinten, hanem személyi szinten: a magyar vonal kidolgozta magának a magyar vonal önállósodását működtető szabályzatot.”* Az interjúalany szerint *„könnyen és zökkenőmentesen történt az intézet létrehozása, mert kész terv volt már hozzá, s csak a megfelelő lépéseket kellett megtenni a megfelelő időben”*. A III. interjúalany is utalt a korábbi törekvésekre, de elmondása szerint *„ezek a politikai döntések Kollósváron játszódtak, s ... a kihelyezett tagozat(ok)ra nem csapódtak le.”* A VII. inter-

¹² Oktatási törvény, 135/5. §

júalany információtüredékekről számol be az előzményekkel kapcsolatban, a VIII. és IX. interjúalany úgy véli, nem is voltak ilyen törekvések.

A kisebbségi intézmények keletkezésénél mindig megtalálható a *Kozma* (2005) által „változás menedzserének” nevezett személy, az a politikai szervező, vezető, mozgató, akin az intézmény megalapítása múltott. Az interjúalanyok szerint a kisebbségi pedagógusképző intézet *változás menedzsereinek* az egyetem magyar vezetői tekinthetők: a rektorhelyettes, a dékánhelyettes, valamint az egyik kihelyezett tagozat oktatási vezetője (I., II., IV., VI., VII., X.). Az V. interjúalany szerint nem volt saját változásmenedzsere az intézetalakulási folyamatnak, ugyanis „*felsőbb körök-ből gyűrűzött lefele az elhatározás, nem alulról jövő kezdeményezés volt*”.

A megkérdezett oktatók különböző módon ítélik meg *saját szerepüket* az intézetalakulási folyamatban. A megbízott (nem főállású) oktatók kevésbé jelentős szerepet tulajdonítanak saját maguknak (VII., IX.), megjelenik a csak *résztevő, egyetértő, beleegyező* szerep (VI.), a *támogató, nagykorú* szerepe (V., X.), valamint a *tervező* (IV., XI.), illetve *cselekvő* (IV., VI.) szerep is. A cselekvést mindegyik oktató tanterviró munkásságában ragadja meg, mindegyik kulcsfontosságúnak érzi azt a mozzanatot, mikor lehetőséget kapott arra, hogy saját sorsát irányíthassa, beleszólhasson az eddig felülről jövő tantervbe.

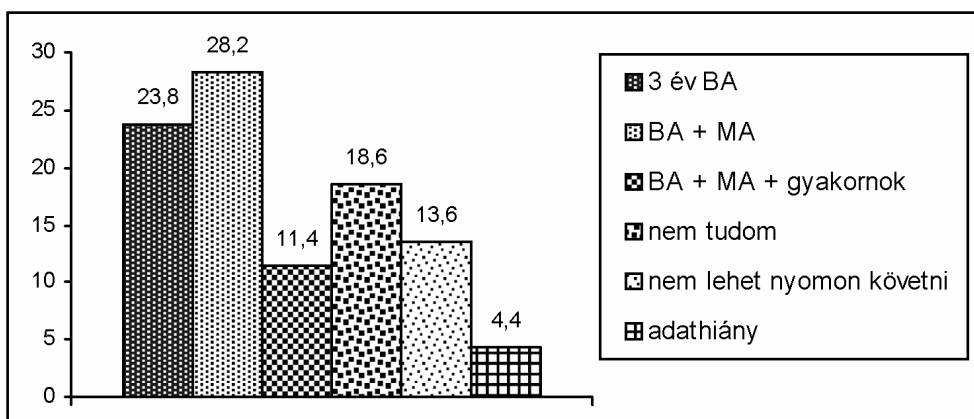
Mivel a kisebbségi felsőoktatási intézmények regionális szerepet töltenek be (*Kozma*, 2011), ezért kutatásunkban többek között arra is választ keressünk, hogy az oktatók szerint milyen szerepet tölt be az intézet *a régióban*. Mindannyian kiemelt fontosságot tulajdonítottak az intézetüknek a pedagógusképzés terén. Konkrétan például: az alapoktól való építkezéstől kezdve a pedagógusképzés minőségi megvalósulásáig (V., VII. interjúalany); a pedagógusképzés és -továbbképzés centrumának, csomópontjának tekinti (X., XI. interjúalany) főként Székelyföldön (IX. interjúalany); koordinátori szerepét emeli ki (VIII. interjúalany); az utánpótlás biztosítását látja az erdélyi magyar iskolák számára, s egyúttal a színvonalas oktatás biztosítását gyermekeink számára (VI. interjúalany).

Az előzőek mellett pragmatikus értékek is megjelennek. A IV. interjúalany szerint ez az intézet a továbbtanulás lehetőségét biztosítja a szerényebb anyagi helyzetű hallgatóknak, akik nem engedhetik meg maguknak az egyetemi nagyváros költségeit. Ez azonban véleményünk szerint nem kifejezetten a pedagógusképző intézet regionális sajátossága, hanem az egyetem kihelyezett tagozataihoz kapcsolódó sajátosság.

Az óvodapedagógus- és tanítóképzős hallgatók a képzésről

Romániában folyamatosan változnak a pedagógusképzésre vonatkozó törvények, folyamatosan változik a pedagógusképzési modell. A megkérdezett hallgatóknak kb. fele (52,2%) azt vallja, hogy tisztában van a pedagógusképzési rendszer változásaival, de válaszaik alapján megállapítható, hogy ismereteik nem pontosak a pe-

pedagógusképzés szerkezetéről (3 éves alapképzés, 2 éves mesterképzés és 1 éves gyakornoki idő¹³). A hallgatók leragadnak az alapképzés és ráépülő mesterképzés problémájánál, mindössze 28,2 százalékuk ismeri pontosan a pedagógusképzési modellt, s elég nagy arányban (13,6%) fel is adják a változások nyomán követést az állandóan változó oktatáspolitikai helyzet miatt (lásd *1. ábra*). Nem mutathatók ki szignifikáns különbségek a hallgatók válaszaik között képzésforma, tagozat és évfolyam függvényében.



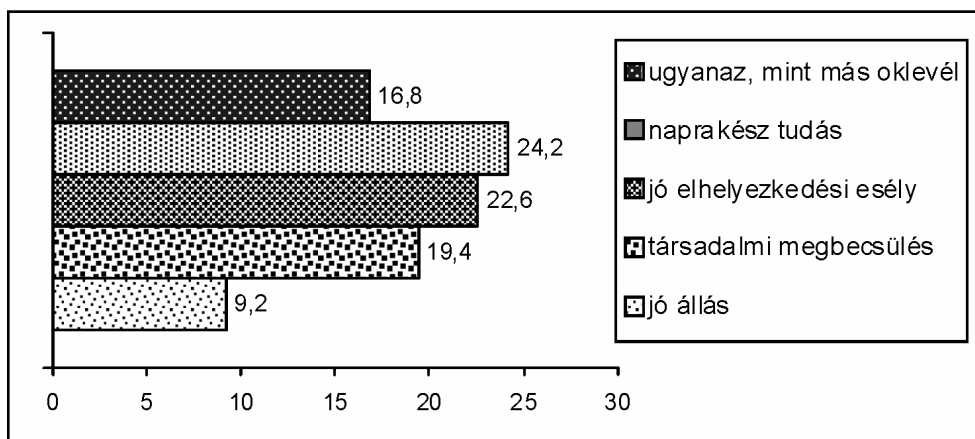
1. ábra: Pedagógusképzési modell (%)

Arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy mit várnak a hallgatók a kisebbségi pedagógusi oklevélről.

A *2. ábra* adatai szerint a hallgatók kiemelten a jó elhelyezkedési esélyt és a naprakész tudást várják el az oklevélről, de egyúttal fordulás is megjelenik a társadalmi megbecsülés és jó elhelyezkedési esély igénye kapcsán. A jó állás reménye csak a hallgatók 9,2 százalékánál jelenik meg, a hallgatók többsége tisztában van azzal, hogy a jelenlegi munkaerőpiacon egy oklevél nem elégséges egy jó állás megszerzéséhez. Nem mutatkoznak szignifikáns különbségek a hallgatók válaszaik között a tagozat és évfolyam függvényében.

A kisebbségi pedagógusoklevél munkaadók általi megítélésében (lásd *1. táblázat*) a hallgatók optimisták, a megkérdezettek fele úgy véli, hogy a munkaadók (intézményvezetők) jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek az intézet által kibocsátott oklevél mögött, s egyetlen hallgató sincs, aki úgy véli, hogy az oktatási intézményvezetők nem ismerik az intézet által kibocsátott oklevél „hírnevét”.

¹³ Az adatfelvételkor ez a modell volt érvényes, ám az állandó változást bizonyítja a korábban már említett 5745/2012-es oktatási rendelet, melynek értelmében az óvodapedagógusi és tanítói képzéshez már nem szükséges az MA fokozat, elégséges az alapképzés.



2. ábra: Elvárások az oklevéllel szemben (%)

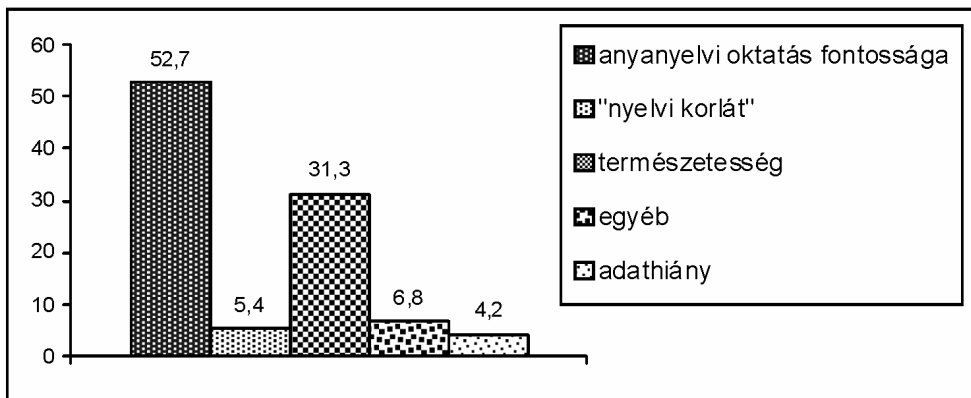
1. táblázat: Mit gondolnak a munkaadók az oklevélről a hallgatók szerint (Stark, 2011)

Oklevél megítélése a munkaadók szerint	Hallgatók 2010	Hallgatók 2012
Nem ismerik	24,8%	0%
Nem érdekes az oklevél	28,7%	19,1%
Jó elméleti felkészültség	16,8%	19,1%
Jó elméleti és gyakorlati felkészültség	27%	50,6%
Nem egyenértékű a pedagógiai líceumi oklevéllel	12%	11,2%

Összevetve az adatokat a 2010-es vizsgálat eredményeivel (Stark, 2011), azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók jóval pozitívabban ítélik meg az oklevelet (s ezáltal közvetve magát a képzést is), mint két évvel korábban, mikor a megkérdezett hallgatók egynegyede szerint a munkaadók még tulajdonítottak különösebb fontosságot az egyetemi pedagógusi oklevélnek, illetve csak kb. egynegyedük vélte úgy, hogy jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek az oklevél mögött.

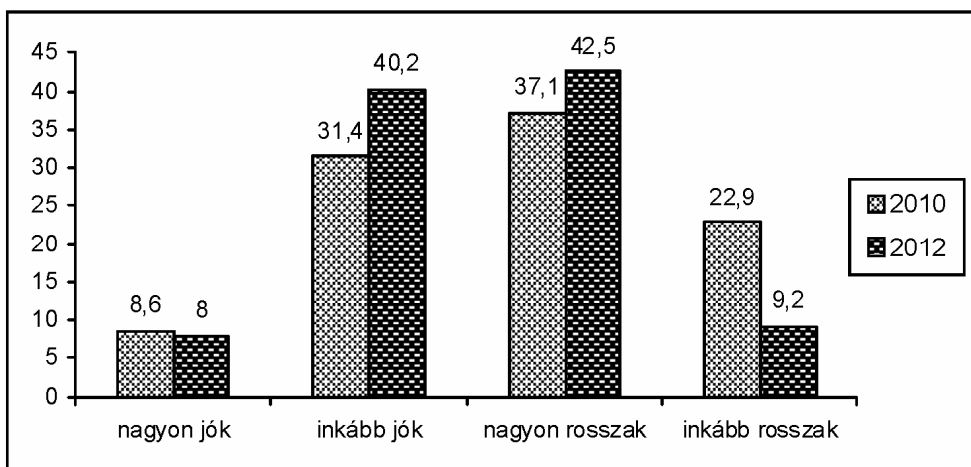
A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzésben tanuló, s pedagógusi pályát választó hallgatók többsége kisebbségi, magyar nyelven tanító pedagógusként szeretne elhelyezkedni, elenyésző azok száma, akik román vagy német osztályban/csoportban dolgoznának, a bizonytalanság is kevés hallgatóra jellemző (vö. 3. ábra). A kisebbségi pedagóguslétet különböző megfontolásból vállalják a hallgatók. Elsősorban azért vállalnának munkát magyar tannyelvű iskolában, mert fontosnak tartják az anyanyelvi oktatást (52,7%), másrészt ez a természetes számukra, meg sem fordul a fejükben, hogy akár más nyelven is taníthatnának (31,3%). A nyelvi

korlát (hogy csak a magyar nyelvet tudja megfelelő szinten), mindössze három esetben jelenik meg. Szignifikáns különbségek mutathatók ki a hallgatók válaszai között a képzésforma mentén. A mesterképzésben részt vevők inkább elkötelezett hívei az anyanyelvi oktatásnak, az alapképzés hallgatói számára pedig természetes létállapot a kisebbségi pedagóguslét.



3. ábra: Kisebbségi pedagóguslét vállalásának mozgatórugói

Az elhelyezkedési esélyeket latolgatva, a hallgatók fele optimistának, másik fele pesszimistának nyilvánítható; ezek az eredmények összecsengenek a 2010-es hallgatói vizsgálatok eredményeivel (Stark, 2011):



4. ábra: Elhelyezkedési esélyek

Összegzés, kitekintés

Tanulmányunkban áttekintettük a romániai magyar óvodapedagógus- és tanítóképzés főbb sajátosságait. Az állandóan változó oktatáspolitikai kontextus rányomja bélyegét a pedagógusképzésre is, folyamatos változásban van.

Az oktatói interjúk arról tanúskodnak, hogy az önálló kisebbségi pedagógusképző intézmény megalakításának törekvése már korábban motiválta a felsőoktatás szereplőit, így a megfelelő személyek megfelelő előmunkálatok alapján a megfelelő időben gyorsan lépni is tudtak, ahogy megjelent az oktatási törvényben a megfelelő kiskapu az önálló kisebbségi intézményi lét felé való haladásban. A kisebbségi oktatók többsége aktív, cselekvő szerepet vállalt a pedagógusképző intézet alakulásának folyamatában, ezáltal egy egységes szakemberi csapatot is nyert a kisebbségi intézet a nyelvi autonómia mellett. Ennek a szakmai önállóságnak pozitív, illetve negatív vetületei is vannak, ugyanis magában hordozza a sajátos kisebbségi képzési programok kidolgozásának lehetőségét, a magas szakmai kritériumoknak való megfelelés kényszerét is, de a gazdasági fenntarthatóság veszélyeit is. Az oktatók kiemelt szerepet tulajdonítanak a kisebbségi pedagógusképző intézetnek a régióban, a minőségi magyar pedagógusképzés és -továbbképzés centrumának tekintik.

Az intézet óvodapedagógus és tanítóképzős hallgatói elégedettek a kisebbségi pedagógusi oklevél társadalmi és munkaerőpiaci megítélésével. A hallgatók kisebbségtudata erős, ez érzékelhető a kisebbségi pedagóguspálya választásának szándékában, a nemzeti kisebbségi oktatásban való jövőbeli tevékenységvállalásban.

Véleményünk szerint Románia új oktatási törvénye megfelelő kontextust teremtett a kisebbségi oktatási intézmények önállósodásához, a nyelvi tagozatokba szerveződő felsőoktatási egységek, intézetek egy újabb kis lépést jelent(het)nek a távlati önálló kisebbségi intézményi keret felé, amelynek a pedagógusképzés is kiemelt területét képezi, hasonló fejlődési irányvonalat mutatva a kisebbségi felsőoktatás irányvonalával. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy szükség lenne egy jól átgondolt kisebbségi közoktatás- és felsőoktatás-politikára, egy megfelelő oktatási és felsőoktatási stratégiára, amelyben a pedagógusképzés is megfelelő helyet kap.

Irodalom

- Barabási Tünde (2006): *Az elmélet és gyakorlat integrációja a magyarországi és romániai tanítóképzési rendszerben*. PhD értekezés. Kézirat.
<http://ganyemedes.lib.unideb.hu:8080/dea/handle/2437/79301> Letöltés ideje: 2012. 09. 25.
- Birta-Székely Noémi (2008): *A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában*. PhD értekezés. Kézirat.
http://nevelstudomany.phd.elte.hu/vedesek/2008/phd_2008_birta_szekely_noemi.pdf
Letöltés ideje: 2012. 10. 25.

- Chiribucă, D. – Magyar, T. (2003): The Impact of Minority Participation in the Romanian Government. In: Robotin, M. és Salat L. (szerk.): *A New Balance: Democracy and Minorities in Post-Communist Europe*. LGI Books, Budapest, 73–97.
- Csata Zsombor – Márton János – Papp Z. Attila – Salat Levente – Péntek János (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Ferenczi Viktória (2012): Nyelvi jogok, nyelvpolitika a kisebbségek felsőoktatásában. *Educatio*, 1. sz. 67–86.
- Kiss Tamás (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. *Educatio*, 1. sz. 24–48.
- Kozma Tamás (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In: Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és Bologna-folyamat*. CHERD, Debrecen, 45–74.
- Kozma Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Murvai, L. (1999, ed.): *Configurația actuală a învățământului pentru minoritățile naționale din România*. Studium Kiadó, Kolozsvár.
- Murvai, L. (2000, ed.): *Ethosul învățământului pentru minoritățile naționale din România. Anul școlar 1999–2000*. Studium Kiadó, Kolozsvár.
- Murvai László (2000 a): *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás 10 éve 1990–2000*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.
- Murvai, L. (2001, ed.): *Minorități și învățământul în România. Anul școlar 2000–2001*. Studium Kiadó, Kolozsvár.
- Murvai, L. (2002, ed.): *Timpul prezent în învățământul minorităților naționale din România*. Studium Kiadó, Kolozsvár.
- Murvai, L. (2006, ed.): *Panorama învățământului pentru minoritățile naționale din România în perioada 2003–2006*. Editura Coresi, București.
- Murvai, L. (2009, ed.): *Învățământul pentru comunitățile lingvistice din România în anii școlari 2006/2007 și 2007/2008*. Project on Ethnic Relations, București.
- Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1. sz. 3–23.
- Péntek János (2004): A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. *Kisebbségkutatás*, 1. sz. 76–85.
- Péter Lilla (2012): *Reform és visszhangok. A romániai közoktatás reform fogadtatása a romániai magyar pedagógusok körében*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Petres Andrea (2009): A kisebbségi felsőoktatás szimbolikus jelentősége. Felsőoktatásról szóló diskurzusok a romániai magyar sajtóban 2007-ben. In: Kötél Emőke – Szarka László (szerk.): *Határhelyzetek II*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 68–88.
- Raveaud, Maroussia (2003): Minorités, ethnicité et citoyenneté: les modèles français et anglais sur les bancs de l'école. In: *Revue Française de Pédagogie*. No. 144. 19–28.

- Salat Levente (2012): Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. *Educatio*, 1. sz. 49–66.
- Stark Gabriella (2011): Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók és az oktatók szemszögéből. *Pedagógia online – Hungarian Educational Research Journal*, 1. sz.
<http://pedagogia-online.hu/herj/2011/07/stark-gabriella-maria-magyar-nyelvu-tanito-es-ovokepzes-a-babes-bolyai-tudomanyegyetemen-a-hallgatok-es-az-oktato-szemszogebo/> Letöltés ideje: 2012. 09. 25.
- Stark Gabriella (2012): Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. *Educatio*, 1. sz. 133–139.
- Szabó K. Attila (2006, szerk.): *Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből*. Mentor Kiadó, Marosvásárhely.
- Szabó–Thalmeiner Noémi (2009): *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Státus Kiadó, Csíkszereda.
- *1/2011-es Oktatási Törvény – Legea Educației Naționale Nr. 1/2011. *Hivatalos Közlöny* 2011/1 – *Monitorul Oficial* 1/2011. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>. Letöltés ideje: 2012. 09. 25.
- *5745/2012-es oktatási rendelet a tanári képzés megszerzésének feltételeiről Ordin privind aprobarea Metodologie-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.
<http://www.edu.ro/index.php/base/noutati> Letöltés ideje: 2012. 11. 25.

NARRATÍV SZEMLÉLETŰ PEDAGÓGUSKUTATÁSOK

SZABOLCS ÉVA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
intézetvezető egyetemi tanára
szabolcs.eva@ppk.elte.hu

A pedagógusok tevékenységével foglalkozó kutatások, bármely elméleti kiindulópontot is válasszanak, minden esetben hangsúlyozzák e szakma komplexitását, a professzió személyiségen keresztül történő megragadásának szükségességét. A pedagóguskutatások legújabb irányzatait összefoglaló hazai munka (*Falus, 2006*) is arra hívja fel a figyelmet, hogy számos tudományterület eredményei gazdagították a pedagógus tevékenységére, gondolkodására, kreatív és intuitív megnyilvánulásaira vonatkozó ismereteinket. A pedagóguskutatásoknak újabban megjelent egy olyan vonulata is, amely a narrativitás jegyében gondolkodik a pedagógusidentitás alakulásáról, a pedagógussá válás folyamatáról. Erdemes néhány ilyen kutatást áttekinteni ahhoz, hogy érzékeljük, a pedagógusokról való kutatói gondolkodás egy eddig ismeretlen, sokat ígérő irányba indult el az utóbbi évtizedekben. Feltehetjük azt a kérdést is, hogy az elbeszélő források kutatása mennyiben hoz több és/vagy más eredményt mint a korábbi kutatási irányok.

A narratíva kifejezés manapság a társadalomtudományi közbeszéd és szakirodalom divatos terminusaként jelenik meg, sokszor homályos jelentéstartalommal. A különböző társadalomtudományokban, a történeti kutatásokban az ún. „nyelvi fordulat” megjelenése segítette elő a narratív felfogás elterjedését (vö. *Glózer, 2007; Mészáros, 2010*). Ez a valóság nyelvi megalkotottságára, az információ helyett a jelentésre irányította a figyelmet (*Kálmán, 2009*). Ebben a szemléletben a nyelv nem közvetítője, tükrözője a valóságról szerzett információknak, ismereteknek, hanem a nyelvi kifejezés maga a megalkotott valóság. A narratív kutatások megjelenése a társadalomtudományi vizsgálódásokban arra a kutatói igényre adott válasz, hogy az „emberi tényező” összetettségét jobban meg lehessen ragadni. Egyes szerzők a posztmodernitás szemléletmódjával rokonítják a narratív kutatásokat, amennyiben holisztikus, emberközpontú megközelítését hangsúlyozzák szemben a modernitásnak a tudományos igazság kutatására irányuló nézőpontjával (*Webster és Mertova, 2007*). A narratív kutatási módszerek mögött az az ismeretelméleti látásmód húzódik meg tehát, amely a történeteket az emberi létezés, kommunikáció, tapasztalatátadás, tudáskonstruálás alapvető sajátosságának tartja. Nyilvánvaló, hogy a tudományos kutatások horizontján a narratív kutatások a kvalitatív paradigmához állnak közel. A narratív vizsgálódás olyan írásbeli, szóbeli vagy vizuális elbeszélésekkel foglalkozik,

amelyekben emberek valamilyen jelentést tulajdonítanak saját tapasztalataiknak, betekintést adnak az emberi lét összetett világába. Ez a megközelítés a kutatók részéről nem a különböző történetek kritikátlan összegyűjtését jelenti, hanem olyan kutatásokat foglal magában, amelyek a történetmesélés formáit, céljait, módjait szisztematikusan vizsgálják, és kulturális diskurzusokba helyezve merítenek ezekből (Trahar, 2009).

Látható, hogy ennek a megközelítésnek a pedagóguskutatásban való megjelenése erősíti azt a felfogást, amely a pedagógus személyiségének alakulását, változásait, tapasztalatainak szerveződését, saját szakmai identitásának alakulására való reflexióit, elbeszéléseit elsődleges fontosságúnak tartja. A narratív kutatási szemlélet elkötelezettjei úgy gondolják, a tanítással, a közoktatással foglalkozó korábban elterjedt kutatási paradigmák, amelyek a pedagógus tevékenységének lényegét az elszámoltathatóság és a standardizálás vonatkoztatási rendszerében próbálják megragadni, nem elegendők sem a pedagógus tevékenységének leírására, titkának megfejtésére, sem a pedagógusidentitás kialakulásának mélyebb megértésére. Úgy gondolják, a pedagógus munkája összetettségénél és sok esetben improvizatív jellegénél fogva jobban értelmezhető azokon a pedagógusnarratívákon keresztül, amelyekben a pedagógusok elmondják, leírják saját hivatásukra vonatkozó elgondolásaikat, megkonstruálják pedagógus létüket (Schultz és Ravitz, 2013).

Az így létrejövő szövegek által megtestesített narratív szemlélet alkalmazása a pedagóguskutatásokban az identitás, a „szakmai én” felépítésében, az arról való alkotó gondolkodásban volt a leggyümölcsözőbb. Marble (1997) szerint a különböző narratívák feldolgozásának szerepe a kutatásokban az lehet, hogy feltárják a pedagógusok jövőbeli elképzeléseit pályájukról, elképzeléseikről, de emellett elbeszéléseik segítséget nyújtanak nekik maguknak is abban, hogy értelmezzék elgondolásaikat, tevékenységeiket. Az egyén szintjén megragadható és kutatással feltárható változások, a pedagóguslét kiteljesedése felé vezető út személyes megélését bemutató kutatások aztán más megközelítésű pedagóguskutatások tanulságaival együtt segíthetik a pedagógusképzést, adalékkal szolgálhatnak a pedagógus életpálya modell megértéséhez, finomításához. Néhány konkrét kutatás bemutatásával szeretném ezeket az általános megállapításokat láthatóvá, megfoghatóvá tenni.

Marble (1997) kutatásában mesterszintű pedagógusképzésben részt vevő 10 hallgatónak azt a feladatot adta, hogy készítsék el a gyakorlati terepül szolgáló iskola „portréját” az ott töltött gyakorlati idejük első heteiben. A feladatot a hallgatóknak nem egyénileg, hanem társaikkal közösen kellett megoldaniuk. A tíz pedagógusjelölt három csoportot alakított, így három iskolai portré készült, amelyeket pedagógusjelölt társaik és tanáraik előtt kellett bemutatniuk. A kutató célja az volt, hogy e feladattal közelebb hozza a hallgatókat saját pedagógusszerepük megértéséhez, de felvállaltan azt is remélte, hogy ő maga mint pedagógusokat képző szakember is közelebb kerül a pedagógussá válás folyamatának megértéséhez. A három elkészült iskola-kép teljesen különbözött egymástól. Az egyik szinte csak a gyerekek látászö-

géből írta le az iskolai történéseket, és ez a szempont tudatos választás volt a hallgatók részéről, akik a gyerekekkel együtt videót készítettek, faliújságot állítottak össze az iskolai életről. Érthetővé tette ezt a szempontválasztást az a tény, hogy az ebben a csoportban dolgozó pedagógusjelöltek a gyermekcentrikus iskola hívei voltak. A kutató felhívta a figyelmet arra, hogy ez a tudatos szempontválasztás egyoldalúvá tette az iskola bemutatását, hiszen hiányzott a pedagógusok nézőpontja. Érdekessége volt e portrénak, hogy a gyerekek szóbeli megnyilatkozásai azt sugallták, az iskola a tanulás helye, de amikor rajzolniuk kellett erről, akkor inkább a játszóteret mutatták be, és a tanulók egymás közötti kapcsolatára koncentráltak. A második iskolai portré egy teljesen más szempontrendszer köré épült. Itt a hallgatók egy újonnan bevezetett iskolai reform implementálásának eredtek a nyomába. Szempontjuk külső szempont volt: abból a nézőpontból igyekeztek megérteni az iskolai történéseket, hogy a reform bevezetéséért felelős oktatásügyi szakemberek. Itt is jól látható volt az egyoldalú megközelítés. A harmadik csoport iskola-portréja látszólag a pedagógusok nézőpontjából közeledett az iskolai történésekhez: a pedagógusjelöltek arra koncentráltak, ahogyan a pedagógusok saját osztályukban igyekeztek megvalósítani az inklúziót mint innovatív stratégiát. Így tulajdonképpen úgy tekintettek a pedagógusokra, mint kutatásuk tárgyára, és ezzel a hagyományos pedagóguskutatásokhoz hasonló kutatói pozícióból szemlélték őket.

Azt láthatjuk tehát, hogy mind a három csoport egy mini kutatást végzett az iskola portréjának kialakításával. *Marble* úgy látta, hogy a pedagógusjelöltek a tudáskonstruálás dinamikus útjára léptek. Ez szerinte három dologban mutatkozott meg:

1. A csoportban dolgozás menete, dialógusai nemcsak az egyes iskolai portrék kialakításához vezettek, hanem a jelöltek a feladat elvégzése során végigjárták a csoportmunkára jellemző lépcsőfokokat, „tanulták” az együttműködést; nézeteik, gondolataik ütköztetését, egymáshoz illesztését.
2. Az iskolakép megkonstruálása során a pedagógusjelöltek realizálhatták, hogy különböző megközelítések, érvényes tudások léteznek egyazon komplex jelenségről. Ez nemcsak az adott feladatban kívánt nyitottságot tőlük, hanem felvértezte őket azzal a szemlélettel, hogy saját szakmai nézeteiket bátran ütköztessék másokéval, merjenek nyílt szakmai diskurzust folytatni.
3. A pedagógusjelöltek nemcsak úgy tekinthettek magukra, mint akik iskolaportrét készítettek, hanem elbeszélőként is megmérettették magukat. *Marble* szerint azzal, hogy fel kellett készülniük az iskolaportré bemutatására, a potenciális hallgatóság perspektíváját is figyelembe kellett venni, azaz a megkonstruált elbeszélés az iskoláról olyan döntéseket is igényelt részükről, mint például annak mérlegelése, hogy saját tudásukból mit és hogyan osszanak meg társaikkal, a tantestülettel, a hallgatósággal. Tulajdonképpen az iskolai portré bemutatása során dőlt el, hogy tudnak ezzel üzeni valami fontosat, érinti-e mondandójuk valamilyen formában az iskolai közösséget.

A kutató ezeket az iskolai portrékat olyan narratíváknak tekintette, amelyek a pedagógussá válás folyamatában egy állomást jelentenek. Részai annak a tanulási folyamatnak, amely a hallgatók számára nemcsak az iskolai történekek jobb megértését, átlátását fogja eredményezni, hanem önmaguk szakmai megismerésében is ugyanolyan fontos szerepet játszanak.

Schultz és Ravitz (2013) arra keresték a választ, hogy mi módon írják le két, különböző pedagógusképzési formában (preservice és iskolai munka mellett végzett) részt vett kezdő pedagógusok azt a folyamatot, amelyben a tanítás tanulását elsajátították. Hogyan írnak szakmai identitásukról, annak változásairól? E kérdések megválaszolásához abból az elméleti megközelítésből indultak ki a kutatók, hogy a narratív szemléletmód és módszer a pedagóguskutatásban kiválóan alkalmas a tanítás tanulásának összetett folyamata jobb megértésére, az egyéni tapasztalatokból, „kis történetekből” kibontható identitásképző elemek értelmezésére. Kutatásukhoz olyan szemináriumot szerveztek 15 pedagógusjelölttel, amelynek keretében a résztvevők különböző pedagógiai szituációkhoz kötődő írásbeli narratívákat készítettek, ezeket felolvasták, egymás között megosztották, és diskurzust folytattak ezekről. Az így készült írásokat a kutatók különböző szempontok szerint rendszerezték és elemezték: összegyűjtötték pl. egy-egy személy írásait, hogy folyamatban tudják értelmezni az egyes pedagógusjelöltek reflexióit; de külön elemzési csoportnak tekintették a két különböző pedagógusképzési formában részt vevők írásait is. Az elemezett narratívákból a pedagógushivatással való egyéni és közösségi azonosulás jegyeit tudták kiszűrni; találtak olyan közös pontokat az írásokban, amelyek a pályaválasztás indítékaira utaltak; értelmeztek olyan szövegrészeket, amelyekben a pedagógusjelöltek a mentoraikkal való azonosulást kevésnek érezték ahhoz, hogy saját pedagógusidentitásuk kialakuljon, és a mentoroktól való tanulási folyamat eredményeképpen megjelent igényük az önálló arculat formálására.

A kutatás módszertani részleteiről keveset tudunk meg a tanulmányból. Az egyik fontos következtetése az volt, hogy a pedagógusidentitás formálásához számos tudásközösség járul hozzá, többek között az általuk szervezett szeminárium is. A pedagógusjelöltek kapcsolati rendszere, előzetes tudása, tanáraikkal, mentoraikkal, társaikkal való kommunikáció mind-mind fontos eleme a szakmai identitás alakulásának, vagyis a formális tanulási környezet mellett legalább ugyanolyan súlyú az informális szakmai közeg, közösség is. Az is a pedagógus hivatáshoz vezető tanulási út része, hogy élni tudjanak a különböző szakmai közösségek kínálta lehetőségekkel, az ezekben való aktív részvétel különböző módjaival. A kutatók úgy gondolják, az a narratívákba, elbeszélésekbe foglalt reflexió a pedagóguslét mindennapi kérdéseire, ami megjelent az írásokban, arra kell, hogy sarkallja a pedagógusokat képző oktatókat, mentorokat, hogy a korábbinál is nagyobb teret adjanak-e személyes, de egyúttal szakmai szféra feltárásának.

Más kutatás-módszertani és elméleti megközelítéssel, de a narrativitás felhasználásával folyt az a belgiumi kutatás, amely kezdő pedagógusok problémáival fog-

lalkozott. (*Kelchtermann és Ballet, 2002*). A kutatás megismerése nemcsak tartalmi, de módszertani szempontból is érdekes, mert jól példázza, hogy a narratív szemléletű vizsgálódás szisztematikus megtervezése, a kutatási lépések algoritmizálása erős metodológiai megalapozottságot nyújt következtetések levonásához ebben a sokak által „puhának” tartott kutatás-módszertani keretben. A kutatók azt a még kevésbé vizsgált kérdést járták körül, hogy a kezdő pedagógusoknak az osztályteremben fellépő problémáik mellett milyen nehézségeik vannak az iskolai szervezetben-szervezethez való szocializáció során. Az iskola mint szervezet különböző szereplői és az iskolába kezdő pedagógusként belépő tanítók közötti interakciók, ezek hatásai álltak kutatásuk középpontjában. Két fontos elméleti perspektíva szolgált alapul a kutatáshoz. A *narratív-biográfiai* szemlélet a pedagógusok karrierjükre vonatkozó elbeszéléseire, ezek értelmező elemzésére támaszkodott. Az elemzések-ből a *szakmai én* és a *szubjektív pedagógiai elmélet* jegyeit különítették el a kutatók, bár természetesen ezek nem függetlenek egymástól. A szakmai én a pedagógus saját magára vonatkozó nézeteiből áll, és ez sokszor ütközik a szubjektív pedagógiai elmélet alá tartozó gyakorlati tudással, problémamegoldó technikákkal – ez utóbbiak a képzés és a gyakorlat során formálódnak. Ez a némileg leegyszerűsítőnek tűnő modellálása a pedagógussá válás folyamatának azonban jól használható volt a kutatásban. A másik elméleti perspektívát a *mikropolitikai* szemlélet kínálta. A kutatók itt arra gondoltak, hogy az iskolai szervezetben az egyes, különböző érdekű és súlyú szereplők, csoportok között finom hatalmi viszonyok működnek, és így a kezdő pedagógusok egy ilyen viszonyoktól determinált hatalmi-szervezeti térbe érkeznek. A már bejáratott hagyományokkal, szabályrendszerekkel működő iskolai szervezetbe beilleszkedni kívánó kezdő pedagógus így számos elvárással találkozik, sokféle kihívásnak kell megfelelnie. A mikropolitikai perspektíva tehát ebben az értelemben az egyének, csoportok olyan stratégiáira, taktikáira utal, amelyekkel érdekeiket meg tudják jeleníteni egy szervezetben. Természetesen az iskola hatalmi-szervezeti rendszere nemcsak konfliktusokat, erőviszonyok érvényre juttatását jelenti, hanem az együttműködést, a közös értékek mentén való gondolkodást és cselekvést is. A kutatásban 14 kezdő pedagógus – a mi fogalmainkkal tanító – reflektált retrospektív módon a karrierjére, és elbeszélte tapasztalatait, visszatekintve értelmezte azokat. A kutatás megkezdésekor mindegyik résztvevő kitöltött egy kérdőívet, amelyben szakmai pályafutása pontos adatai szerepeltek. Ez a kérdőív tartalmazott nyílt kérdéseket is a pedagógusképzés tapasztalatairól, azokról a támogató személyekről, akik fontos szerepet játszottak a kezdő szakaszban. A kitöltött kérdőív mintegy fantomképként szolgált a narratív biográfiai interjú megkezdése előtt. Ezeket vertikális és horizontális elemzésnek vetették alá. Az előbbiben az egyes vizsgált egyéneket egy-egy esettanulmánynak tekintették, az utóbbi pedig az egyes esetek összevetését jelentette, közös mintázatok keresésére. A tanulmány módszertani alaposágát jelzi, hogy a megbízhatóság növelésére minden elemzést két kutató végzett el, és az egyes elemzések, értelmezések végül közös viták, érvek ütköztetése,

egyre finomított megbeszélések eredményeképpen alakultak ki és váltak kutatási eredménnyé. A tanulmány ebből az összetett vizsgálatból csak a horizontális elemzés néhány elemét mutatta be, az ún. iskolai mikropolitikai valóság főbb mintázataira koncentrálna. Melyek voltak ezek?

A kezdő pedagógusok elbeszéléseiből jól kirajzolódott egy olyan mintázat, amelyből nyilvánvaló volt, hogy munkahelyi szocializációjuk során megerősítést keresnek az iskola életében fontos személyektől, és ez szakmai énképük szempontjából fontos mozzanat. Az iskolaigazgató, a kollégák, a szülők és tanulók felől érkező elismerések elengedhetetlen forrásai a pozitív *önértékelésnek*. Sokszor maguk a kezdő pedagógusok keresnek olyan szakmai kihívásokat, amelyek reményeik szerint ehhez fognak vezetni. A szakmai sikerek tehát alapvetőek a kezdő pedagógusok önbizalmának növeléséhez. Egy további mintázatként, az előzővel összefüggésben a kutatók a *sebezhetőség elkerülését*, a szakmai bizonytalansággal való megküzdést azonosították. Az elbeszélések alapján az vált láthatóvá a kutatók számára, hogy a kezdő pedagógusok könnyebben vonják kétségbe saját szakmai kompetenciáikat, hajlamosabbak túlértékelni a külső kritikát. Fontos számukra a megerősítés, a szakmai siker, de gyakran vannak kétségeik saját teljesítményeik megítélésben. Mintázatként írták le a kutatók azt a pedagógusok elbeszéléseiből körvonalazódó jelenséget, amelyet a *láthatósággal való megbirkózásnak* neveztek. A kezdő pedagógusok tisztában voltak azzal, hogy tevékenységüket az iskola szakmai nyilvánossága, a szülők, a tanulók előtt folytatják. A pedagógusok osztálytermi magányát ellenpontozza, hogy szünetekben, tanítási órákon kívüli programokon a szülők, a kollégák számára közvetlen módon mutatkozik meg a pedagógus személyisége, reagálása egy-egy helyzetre. A kezdő pedagógusok úgy látták, hogy fegyelmezési technikáik látható, érzékelhető elemei azok, amelyek alapján a pedagógus kollégák lemérik, mennyire „kész pedagógusok” már. Épp ezért elbeszéléseikben központi helyet foglalt el annak taglalása, hogy mennyire sikerült tekintélyüket megalapozniuk, hiszen ezt látva formálnak véleményt róluk a referencia személyeknek tekintett kollégák.

A számos példával, a kezdő pedagógusok elbeszéléseiből vett idézetekkel alátámasztott elemzés végül megállapította, mennyire fontos, hogy a kezdő pedagógus megtanulja „olvasni” az iskolai történések mikropolitikai oldalát. Ez a szerzők szerint ugyanúgy egy tanulási folyamat, mint bármely, a pedagógusok kompetenciáit érintő gyakorlat. Meg kell értenie, milyen iskolai térben játszódnak a szakmai-interakciós folyamatok, ki kell alakítania egy repertoárt, amellyel megfelelő módon tud reagálni az előforduló helyzetekre, kezelnie kell a szakmai tapasztalatait kísérő érzelmeket, pl. a csalódottságot, bizonytalanságot ugyanúgy, mint az elégedettséget, a siker miatt érzett örömet. A kutatók úgy látták, vizsgálatuk megerősítette, hogy a mikropolitikai szemléletnek helyet kell biztosítani már a pedagógusképzés korai szakaszaiban azzal, hogy a pedagógusjelöltek egymás megfigyelésével, portfóliókban reflektált munkáikkal figyelmet szentelnek azoknak a szocializációs folyamatoknak, amelyeknek a pedagógusok részesei az iskolai szervezetekben. A kezdő pe-

dagógusok elbeszéléseiben is kulcsfogalom volt a reflexió. A kutatók azt is javasolták, hogy a pedagógusképzés során olyan kutatási feladatokat is kapjanak a hallgatók, amelyek e mikropolitikai elemekre vonatkoznak.

A bemutatott három kutatás közül az első kettőben jelentősége volt annak, hogy a vizsgált pedagógusjelöltek nemcsak az írásbeli történetmesélés lehetőségével élhettek, ezzel is formálva pedagógusidentitásukat, hanem a különböző megbeszélési módok, egymás munkáinak bemutatása, a dialógusok lefolytatása is elvitathatatlan volt saját pedagóguslétük formálódása szempontjából, és hozzájárult annak a tudáseggyüttesnek a kialakításához, amely nélkülözhetetlen a pedagógus-professzió számára. A harmadik bemutatott kutatás a szóbeli történetmesélés kutatási felhasználására adott példát. Korábbi kérdésfeltevésünkre, hogy ti. e narratív szemléletű kutatások mivel gazdagították a pedagóguskutatások hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt széles spektrumát, azzal válaszolhatunk, hogy ismételten felhívják a figyelmet a pedagógusszemélyiség összetettségére, emberi és szakmai komplexitására. Ezt a komplexitást ezek a kutatások vállaltan az egyes személyiség reflexióin keresztül igyekeznek megragadni, ezekben közös mintázatokat keresni. A történetmesélést kutatómódszertanilag megragadható formában próbálják annak szolgálatába állítani, hogy minél többet tudjunk meg a pedagóguslét világáról.

Irodalom

- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Glózer Rita (2007): Diszkurzív módszerek. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. PTE BTK. 260–267.
- Kálmán Orsolya (2009): Egyetemi hallgatók társas világa – ahogy a tanár szakos hallgatók elmesélik. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 94–127.
- Kelchtermans, G. – Ballet, K. (2002): The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*. 18. 105–120.
- Marble, S. (1997): Narrative Visions of Schooling. *Teaching and Teacher Education*. vol. 13. No. 1. 55–64.
- Mészáros György (2010): Új episztemológiák kihívása a neveléstudományban. *Iskolakultúra* 1. sz. 14–33.
- Schultz, K. – Ravitz, S. (2013): Narratives of Learning to Teach. Taking on Professional Identities. *Journal of Teacher Education*. vol. 84. No. 1. 35–46.
- Trahar, S. (2009): Beyond the Story Itself: Narrative Inquiry and Autoethnography in Intercultural Research in Higher Education. *Forum: Qualitative Social Research*. vol. 10. No. 30. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1218/2653> 2012. jún. 14.
- Webster, L. – Mertova, P. (2007): *Using narrative inquiry as a research method*. Routledge, London and New York.

A GYAKORLÓTANÍTÁS EGY GYAKORLATVEZETŐ MENTORTANÁR KALEIDOSZKÓPJÁN KERESZTÜL

KOZSÁNNÉ TÓTH MARIANNA

a Teleki Blanka Gimnázium
tanára
ktmaya01@gmail.com

Előzmények

Magyar nyelv és irodalom, valamint finn nyelvtanárként 16 éve vagyok a pályán. Ha a kérdésre rövid választ keresek, azt mondhatom, nemcsak tanítani, de tanulni is szeretek. Szeretem frissnek érezni magam a szó bármely értelmezési körét tekintve. Jóleső és izgalmas érzés szellemileg frissnek maradni. Megújulási lehetőségként élem meg a továbbképzéseket. Mindet. Sosem éreztem, hogy „túlképzett vagyok”. Azt sem, hogy egy tanár megállhat. A diákok sem állnak meg.

Fontos mozgatórugó volt számomra, hogy jól emlékszem az én gyakorlati időszakomra. A patinás egyetemváros. Debrecen. A minőségi felsőoktatás garanciája e név: Kossuth Lajos Tudományegyetem. Öt év tanulás után két hét szakmai gyakorlat szakonként. Két minden szempontból kompetens vezetőtanár. Megértő, gondoskodó, de erős és következetes emberek. Mindig érdekelt, mindezt hogyan is lehet összefogni. Emellett láttam azt is, hogy pár hallgatótársam e néhány óra alatt döbrent rá arra, hogy hiába az elmúlt öt év kimerítő munkája, nem fog tanítani soha... Miért is? A kulcs talán a mentorálási folyamatban van?

Számunkra ennyi volt a gyakorlat, aztán jött a minden jelenleg gyakorló pedagógus által ismert mélyvíz. Álláskeresés. Örülnek a fiatalság erejének, de legalább három év szakmai tapasztalatot várnak el. Pályakezdőként ez már akkor is lehetetlen volt. Óvodától általános iskoláig, szakközéptől gimnáziumig vezetett az út számomra. Szakmai és módszertani szempontból felkészülten, de „üvegbúra alól” lépett ki ez a generáció az oktatás világába. Az iskolák tantestületének sajátja volt a látszatra befogadó, valóságban kirekesztő magatartás is. A „mi is kiszenvetük” szemléletmódból kevesen mozdultak ki.

Jelenlegi munkahelyemen 12 éve dolgozom. Itt találkoztam először olyan segítő odafordulással az intézmény tanári kara, vezetősége és a munkaközösség vezetője részéről, ami arra készítetett, hogy maradjak itt. Értéket közvetíteni emberi, szakmai, pedagógiai és pszichológiai tekintetben. Ezt a hitvallást kaptam a Teleki Blanka Gimnázium tanáraitól.

Az EKTf gyakorlatvezető mentortanár szakvizsgával záruló képzésén 2010. őszétől, az első induló csoportban vettem részt. Vonzó volt a képzés témája, a szakmai előrelépés lehetősége, a hétvégi órák, melyeket gyakorló tanárként a munkám mellett is elvégezhettem. A TÁMOP 3.1.5 pályázata a munkahelyemmel közösen nyitott lehetőséget arra, hogy e szakirány felé léphessek. Mindezzel párhuzamosan tehetségfejlesztőként is végeztem 2012-ben.

A mentorképzésről

Az EKTf pedagógus szakvizsgára felkészítő gyakorlatvezető mentortanár szakirányú továbbképzése tudatosan rendszerezett tantárgyaival, egymásra épülő feladatokkal maratoni munka elé állított bennünket és tanárainkat egyaránt.

A négy félév alatt teljesítendő 360 kontakt óra, 120 kreditpont teljesítése kezdetben ijesztő mennyiségnek tűnt, de a tanegységlista áttekintése után bár maratoni, de teljesíthető feladattá szelődött. Ennek valódi oka, hogy a tanult tárgyak olyan ismereteket adtak, amelyek fokozatosan érdekes rálátást engedtek a nevelési-oktatási intézmények szervezeti kérdéseibe elméleti és gyakorlati síkon egyaránt.

Az alapozó képzés előadásai, érdeklődést felkeltő témakörei első lépésben ajtókat nyitottak a nagyvilág oktatási folyamatainak megismerése felé. Emellett a gyakorlati órák, személyiségfejlesztő tréningek a szemléletmódváltást szorgalmazták. Jól ütemezett feladataival elérték a pedagógusok, vezető tanárok módszertani tárházának bővülését. *Carl Rogers* személyközpontú szemléletmódjának vagy a kompetencia alapú pedagógusképzésnek megismerése szükségszerű és építő volt számunkra.

A pedagógus életpályamodell áttekintése során tisztáztuk a mentor feladatkörét, szerepét. Emellett a reflektivitás fejlesztésére, a hallgatóval eddig kialakult kommunikációs rendszer bővítésére is sor került.

A törzsképzés legfontosabb elemei véleményem szerint a gyakorlati tárgyak voltak. Ezek épültek be szűk értelmezésben az elmúlt két év mentorálási folyamataiba iskolánkban. Az IKT alkalmazási lehetőségei, a facilitátori feladat fő méréföldkövei, a speciális pedagógiai feladatok mind-mind a szakmai fejlődésemet szolgálták.

Mi is generálja az oktatásban végbemenő változások szükségszerűségét? Ez a képzés zárása után, a mentori munkámban való elmélyülés során már nem kérdés. A változó világ, a Z-generáció harsány lendülete magával ragadó, csak velük együtt haladva juthatunk előrébb mi is. Így minden továbbtanulási lehetőség megerősítést, új lendületet ad. Az új feladat pedig mindig örömteli kihívás, ha valami építőt lehet tenni a minőségi oktatás fenntartásáért, a szakmai és módszertani eszköztár bővítésért, a pedagóguslét szebbé tételéért, érdemes lépni.

Mentorálás a gyakorlatban

Az egyéni gyakorlatot végző hallgatók mentorálása

Az elmúlt két év tapasztalata alapján mondhatom, hogy az elméletben felépített folyamat működőképesnek bizonyult a gyakorlatban. Az EKTF két hallgatót küldött hozzám az előző évben, magyar-kommunikáció és matematika-pedagógia szakon. Emellett az ELTE mentoráltja történelem, a KRE hallgatója német és történelem szaktárgyi területen gyakorolt gimnáziumunkban. A 2012-es őszi félévben a KRE egy német, egy angol és egy magyar-történelem szakos hallgatót küldött hozzánk, míg az ELTE részéről egy filozófia-magyar szakos egyetemista érkezett társával, aki család- és gyermekvédelem szakja mellett magyar nyelv és irodalomból végezte gyakorlatát nálunk. A létszámra való tekintettel kisebb mentori és szakmai munkacsoport jött létre is a hallgatók támogatására, hiszen öt hallgató nyolc szakterületen kezdte meg feladatait hat szakmai konzulens és egy mentortanár irányításával.

A szemléletmódváltás eredménye, hogy a mentorált és mentora között kialakuló bizalmi légkör nyitottá és érdeklődővé teszi a hallgatókat, módszertani színesítésre, kreatív problémamegoldásra egyaránt ösztönzi a szakmai konzulenseket is. Az alá-fölérendeltség megszűnése eredményezi a partneri viszonyt a szó pozitív értelmében.

A 17 hét alatt elsajátított ismeretek megszerzése a hagyományos értelemben vett tanítási gyakorlatról is ismert, bár az akkori képzési idő rövidegét tekintve kevesebb sikerrel kecsegtetett. A munkahely világával való megismerkedés viszont korántsem volt természetes hozadéka az előző oktatási folyamatnak, inkább csak szakmai gyakorlatnak tekinthetjük, mintsem tanári kompetenciát fejlesztő folyamatnak.

Jelenleg viszont célul tűztük ki nemcsak a gyakorlati ismeretek megszerzését, de a munkahely világával való ismerkedést is. A mentor és mentorált közös feladata volt, hogy szerezzenek jártasságot a tanítási és tanulási folyamatok értékelésében, fejlesztésében, az iskolaszintű kutatások, mérések értékelésében egyaránt.

Ezen területek részletesen a tanári kulcskompetenciákhoz kapcsolhatók, azaz a már ismert 9 tanári kulcskompetencia kialakítása és fejlesztése lett a cél.

A gyakorlat elején a mentoráltak jelölik ki maguk számára a fejlesztendő kompetenciaterületeket. Kiscsoportos megbeszélésen mutatják be a választott szempontokat annak tükrében, hogy erősségüket és gyengeségüket miben látják. Az elhangzó gondolatokat írásban rögzítik, a fejlesztési ívet így egyénileg jelölik ki maguk és mentoruk számára egyaránt.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy alábbi területek megjelölése kiemelkedik a többi közül: a tanulói személyiség fejlesztése a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, a pedagógiai folyamat tervezésére, a tanulók műveltségének, képességeinek fejlesztése. Néhány hét ismerkedés után bővül a már ismert terület a tanulási folyamat szervezésével és irányításával; a pedagógiai

értékelés változatos eszközeinek az alkalmazásával, a szakmai együttműködés és kommunikáció fejlesztésével. Végső célként jelent meg a mentoráltak reflexióiban a szakmai fejlődésben elkötelezettségre és önművelésre.

Érdekes volt számomra, hogy kezdő tanárként a szempontok fordítva kerültek elő: először azt ellenőrizték, miként teljesíték szakmai szempontból az óráimon. Ez a folyamat nagyon előnyösen megfordul, beilleszkedni egy közösségbe első lépésként fontosabb lehet.

Részvevők

A mentorálási folyamatnak részese volt minden esetben a mentorált, mellette a felsőoktatási intézmény részéről egy koordinátor, mellette a gyakorlatkísérő szemináriumon a gyakorlatvezető tanár heti egy alkalommal, ha nem egyezett a szakommal a mentorált szakterülete, akkor szakmai konzulens segítségét kértem, a mentori tevékenységet minden esetben én láttam el, de természetesen szükséges az egész intézmény befogadó, támogató, együttműködése is.

E kapcsolati háló mindkét évben remekül működött, zökkenőmentes közös munka jellemezte a tanéveket. Egy újabb cikk témája lehetne, miként könnyíthetnénk a kapcsolattartáson, a pénzügyi ügyek intézésén, de ezen cikk keretei ezt nem teszik lehetővé.

A pályakezdő gyakornokok mentorálása

Azt mondanám, a gyakornokok mentorálása közös értékkeresés, személyes nevelés, a pályakezdő tanárokat támogató folyamat, ahol a kapcsolati dinamikában mindkét fél előrelendül.

A mentortanár ebben az értelemben a pályakezdő tanárok szakmai szocializációját támogató kolléga, szorgalmazza a beilleszkedést és a pályán maradást. Számos feladata közül szerintem e két jellemző kiemelten fontos, hiszen ki tanít majd, ha nem tesszük vonzóvá a pedagógus pályát? Így válhat külön a szakmai konzulens és a mentor tevékenységi köre adott esetben. A fenti kérdésre ez adhat választ. A szakmai konzulens, a vezető tanár hagyományos értelemben szakmai előmenetelben gondolkodott. Itt inkább *Vekerdy* nyomán a „született pedagógusság” felismerése, felismertetése és fejlesztése a cél.

A mentor tehát facilitátor. A tudás átadásának és akarásának képességével bír, az élethosszig tartó tanulás jegyében végzi munkáját. Helyzettől függően jó barát, gyámolító, pártfogó, jellemzi a szociális érzékenység. Hagyományos értelemben vett vezetőtanár is, aki komoly szakmai múltat tekint vissza, legalább 10 éve van a pályán. Magas szintű, biztonságos szakmai tudás birtokosa, emellett módszertani gazdagság és igényesség jellemzi óráit. Folyamatosan törekszik az önfejlesztésre is.

Az egyéni összefüggő gyakorlat mentorálása

A mentorálási folyamat három területen érintheti a gyakorlatvezető mentortanárt.

- a) Első és talán legszerencsésebb megoldás, ha a mentor és mentorált ugyanazon szakterületen dolgozik mindkét szak tekintetében. Ekkor ő látja el a szakmai-konzulensi feladatokat és a mentori tevékenységeket egyaránt.
- b) Volt olyan eset is, mikor csak a magyar szak mutatott egyezést. Ekkor történelemből szakmai konzulenszt kértem fel iskolánkban, így a 30 órára terjedő tanítási feladatokat a történész kolléga óráin töltötte a hallgató, minden kísérő szakmai konzultáció kettőjük feladata volt, a mentorálást én végeztem.
- c) Ebben az évben két esetben előzőleg egy esetben volt olyan hallgató, akiknek egyik szakja sem egyezett a saját szakommal, matematika, német vagy angol tanári gyakorlatukat töltötték nálunk. Ekkor a szakos szakmai konzulensek látták el a fentihez hasonlóan a szakmai feladatokat, a mentorálás egyéb feladatai maradtak továbbra is nálam.

A munkafolyamatot a könnyebb áttekinthetőség érdekében *három munkafázisra* bontottam. Minden munkafázist megelőzőt és követett egy megbeszélés, a hallgatók írásban is leadták a reflexióikat a kitűzött célok, feladatok teljesítését illetően.

Az első szakasz a tanév megkezdésétől az őszi szünetig tartott. Mielőtt megérkeztek a mentoráltak, tartottam egy részletes tájékoztató megbeszélést a leendő szakmai konzulensekkel a feladatokról. Részletesen áttekintettük a továbbképzésen tanultakat, mit is jelent a facilitátori szerep, hiszen a mi munkánknak feltétlenül koherensnek kell lennie mindvégig, akkor lehetünk hiteles személyek a hallgatók mellett. A munkaforma újszerű volt számukra, de a beszélgetés végén egyértelművé vált, mi az ő szerepük, mi az én feladatköröm. Aztán megteremtettük véleményem szerint a legmegfelelőbb munkakörülményeket: az előző évben is, mind a négy hallgató, most mind az öt hallgató kapott saját asztalt, széket, kulcsokat az én irodámhoz, így a hirtelen adódó problémák megoldására is azonnal sort tudtunk keríteni. A bevezetés az iskola életébe augusztus végén vette kezdetét: a nyitó értekezleten bemutatam a kollégáknak a hallgatókat. Fontosnak tartottam egyértelművé tenni, hogy ők nem kistanárok, nem gyakornokok, hiszen mi már ezzel a végzettséggel munkába álltunk pár éve. A tanulmányaik záróakkordja a gyakorlat ezen formája, így arra kérem őket, tekintsenek pályakezdő kollégaként rájuk.

A hallgatók visszajelzése pozitív volt minderről, sokat jelentett nekik, hogy partnerként mutattam be őket, segített a kezdeti félelmek legyőzésében az, hogy mondhattak magukról néhány szót. Otthonos körülmények várták őket az irodában is, így nyugodt körülmények közt határozhattuk meg további feladatainkat. Akinek volt kedve, részt vehetett már a gólyatáborban is, tapasztalatait írásban adták le nekem.

Az év kezdetén tisztáztuk a csemetési rendet, a legfontosabb elvárásokat a pontosság és a felelősség terén. Az órarendi lebontás után igyekeztünk figyelembe venni az egyéni kéréseket, a célkitűzések megalkotása után jelöltük ki, kinek melyik osztály segíthet leginkább az előrelépésben. A célkitűzések, kompetenciaterületek írásos feladatot is jelentettek számukra.

Megismertetem őket az iskola felépítésével, a tanulói létszámmal, iskolánk profiljával. Megnéztük az épületet, a termek elhelyezkedését, az IKT-s lehetőségeket. Ismerkedtünk az iskola történetével, a pedagógiai program és házirend megismerése otthoni feladat volt. Idén tennivaló is akadt bőven, a program megújításán a hallgatókkal együtt dolgoztunk. A munkaközösségi értekezleten éppúgy részt vettek, mint a kirándulásokon. A teljesértékű kolléga pozíció előnyeit és hátrányait is megismerték, egyre nehezedő feladatokat kaptak tőlem. Minden olyan folyamatról vártam és kaptam reflexiókat, amiben részt vettek.

Gyakran csoportos megbeszéléseken vettünk részt, ahol áttekintettük a teendőinket. Az órarendbe beterveztük előre, mely hallgatóval mikor tudok négyszemkőzt egyeztetni, és mikor tartunk komplex megbeszélést, ahová mindenki elhozhatja kérdéseit, amivel társait is segítheti. (Ennek valódi jelentősége akkortól volt, mikortól már órát is tartottak a hallgatók.) Ebben a szakaszban tisztáztuk, hogy részletes óratervezeteket fogok kérni mindaddig, míg szükségét látom. Ennek formaisága egyértelmű volt mindenki számára.

Első osztálytermi feladat volt a jelenlét a szakórákon, kiemelten azokon, ahol majd ő fog tanítani, de más órákon is hospitáltak. Nagy figyelmet fordítottam arra, hogy ne szaktárgyi szempontokat adjak, hiszen mindezzel a rövid gyakorlaton már sokat foglalkoztak. Visszajelzésük alapján fontos volt a személyes példaadás, közelebb kerültek a tanításhoz, szembesültek a mindennapos tanítás örömeivel és nehézségeivel rajtam keresztül is.

Változó ütemben kezdték a tanítást az osztályokban. Volt, aki már két hét után tanított, ekkor volt módszertanilag indokolt a munkafolyamatba kapcsolódás, de volt olyan is, aki az első három hétben csak hospitált. Mint a diákoknál is, itt is élni kell és lehet véleményem szerint az egyéni differenciálás lehetőségével. A szakmai tanácsadói szerep hangsúlyossá vált a tervezetek áttekintésében. A megtartandó órák ötleteit szóbeli beszélgetés, ötletbörze formájában dolgoztuk fel egy héttel korábban. Minden héten szombat estig vártam a tervezeteket, majd egy nap múlva visszaküldtem reflexióimat. Ez nagy munka volt mindenkinek, de megérte a befektetett erőt, mert magabiztosabban mentek szakórákat tartani a hallgatók.

Az őszi szünet jó lehetőséget biztosított számukra, hogy rendezzék a portfólióba szánt dokumentumaikat, reflexiókat írjanak az első szakaszban kijelölt célokról és megvalósulásukról. Néhány hét után már teljesen természetesen mozogtak iskolánkban és az osztályokban egyaránt. Felmérték a diákok munkatempóját, bár így is gyakorolta „túltervezték” az órát, amit sose éreztem problémának.

Emellett a tanmenetek elkészítése saját módszertani ötleteikkel vált gazdagabbá, a rengeteg munka ellenére mégis pozitív visszajelzést kaptam, örömmel dolgoztak kollégáimmal együtt, előrelátóan gondoltak jövőjükre.

Néhány gondolat az első szakaszról *a mentoráltak szemszögéből a mentoráltak terveiről, céljairól, észrevételeik az első fázisban:*

- „Célom az új tapasztalatok összevetése az eddig megtartott 15 óra élményeivel.”
- „Miből élek meg a gyakorlati félév alatt?”
- „Szeretném megtalálni azt az örömet, amit az elkötelezett tanárok éreznek, amit mentorom óráin látok.”
- „Célom: gyakorolni a helyes időbeosztást, minimálisra csökkenteni a dokumentációval töltött időt.”
- „Megerősödött önbizalommal, és növekvő tudással (szaktárgyi, pedagógiai, módszertani), határozottan tudjak belépni a diákok közé.”
- „Hasznosnak éreztem a kirándulásra kísérni a gyerekeket, alaposabban megismerhetem őket e néhány nap alatt, felelősséggel tartoztam irántuk.”

A második szakasz a szünet végétől kezdődött, november végéig tartott. Először a reflexiókban felmerülő kérdéseket beszéljük meg közösen is, egyénileg is. A további munkánkra vonatkozó javaslatokat átgondoltam, beépítettem a későbbiekben a feladataink közé, amennyiben szükségét éreztem.

Egyik központi kérdés számukra az volt, milyen munkát tudnak vállalni a félévi gyakorlat alatt, hiszen a felkészülés, bent tartózkodás teljes embert kíván, még ha csak 2–8 órát tartanak is egy héten. Felmerült az ösztöndíj igénylése, esetleg étkezési utalvány, utazási költség támogatása, hogy abban a félévben is meg tudjon élni a hallgató valamiből. Az én problémám pedig az időhiány volt.

Új célokat tűztünk ki magunk elé, a ránk váró feladatok tükrében határoztak meg egyenként a fejlesztendő kompetenciaterületek közül kettőt. Most már mindenki tanított a saját csoportjában, osztályában. Elfogadható volt ekkor már a tervezet helyett a rövidebb óravázlat is, mely csak az időt, témát és alkalmazott munkamódszert jelölte. A vázlat bemutatásának időpontja nem változott. A szakmai konzulens illetve mentortanár az órák zömén részt vett. Minden órát megbeszélés követte. Nem hiszek a tömbösített megbeszélésben, bár ezt a javaslatot kaptam, mikor az időhiányra utaltam. A hallgatónak semmiképpen nem jó, ha a feszültséget viszi magával egész héten, esetleg a következő órára is.

Problémát jelentett viszont, hogy ahol szakmai konzulens dolgozott, gyakori óraütközések miatt csak néha tudtam részt venni a hallgató óráján, pedig ennek gyakran szükségét érezte volna mindenki. (Sokat segített viszont a videofelvétel, ami az órákon készült. A videotréningség lehetősége remekül kiegészítheti e tevékenységi kört a későbbiekben.) Ezt a problémát természetesen feloldja majd eset-

leg, ha ő is elvégzi a mentorképzést. Vitathatatlanul dinamikusabb és koherensebb lehetne a fejlesztés így.

Ebben a munkafázisban hangsúlyossá váltak az egyéb tevékenységek is, hiszen az óravezetés lassan szerves része lett a mindennapoknak. A szakköri foglalkozások, felzárkóztató órák mellett a színházlátogatások szervezése, kirándulások kerültek a fókuszba. Emellett az értekezleteken való megjelenés, véleménynyilvánítás lehetősége szintén a hallgatóké volt. Az iskola vezetősége felől érkező bizalomként élték meg, ha néha-néha bemehettek helyettesíteni. A szerteágazó terhelés, olykor aránytalan munkaeloszlás, ami egy pedagógus számára természetes, a pályakezdő számára hihetetlen erőbefektetést igényel, azt tapasztaltam. Lendületesen vetek részt iskolabörzék szervezésében, lebonyolításában és a háttérmunkákban egyaránt velem együtt.

Egyre oldottabban dolgoztak, legtöbbször ebben a szakaszban került sor a bemutatkozó óra megtartására. Fontos tudni, hogy ez nem egyenlő a vizsgatanítással, ebben a folyamatban nincs zárótanítás, nincs „kirakatóra”. Az egyetemek és az iskolák igazgatói betekintést nyerhetnek a fejlesztési folyamatba, megfigyelhetik azt. A hallgató a megbeszélésen tájékoztatja a kollégákat, hol is tart, mivel elégedett, mivel nem annyira. Mely területen szeretne változtatni, fejlődni. Mennyire ismerte meg a csoportot, hogyan sikerült megvalósítani az óra célkitűzését, hogyan érezte magát a munkafolyamatban.

Ezután a mentortanár tájékoztatja a kollégákat a megjelölt kompetenciaterületeken mutatott fejlődésről, aktuális helyzetről. A Gordon-tréningen elsajátított kérdéskultúrával vezeti rá a hallgatót a felmerülő kérdések önálló megoldására, ezzel támogatva az interiorizációt. Ezt követően tesz javaslatokat, mond ötleteket az egyetemi szakmai konzulens, az iskolai konzulens, (ha volt ilyen), végül az iskola vezetője segítő hozzászólásával viszi előrébb a mentorált munkáját úgy, hogy előremutató megjegyzései ösztönözzék a hallgatót a további fejlődésre.

Nézzük a mentoráltak gondolatait. *Tervek, célok, igények a második munkafázis kezdetén:*

- „örülök, mert új célokat tűzhetek ki magam elé”
- „az eddig észrevett hibáimat szeretném korrigálni”
- „szeretnék minél több külső programot szervezni a diákokkal, mert jó volt az iskolabörze, kirándulás is”
- „a csendes gyerekekre is tudtam figyelni”
- „végre csökkent a dokumentáció, alakul a portfólióm is”
- „nehéznek érzem az osztályfőnöki munkát”
- „Szeretnék kreatívabb lenni a többiek óráját látva.”
- „Lassan elfogadják jelenlétemet a kollégák, bár még mindig kérdés a tegezés – magázás.”
- „Már jól ismerem az iskola dokumentumait.”

A harmadik fázis már nem jár új feladatokkal, bővítéssel, a változás inkább a tevékenységbe való elmélyülésben határozható meg elsőként. A fenti reflexiók, a szakmai konzulensek, mentoráltak és a mentor közös megállapodása alapján egyre kevesebb: az egyéb tevékenységekhez fűződő reflexiók dokumentálása, kirándulásokról készített összefoglalók a fejlődési ív tükrében, az óratervezeteket is felváltják a vázlatok, viszont kialakul az igény az önálló órák tartására. Ekkor már, tervezetten legalább a megtartandó órák 20%-ban, azaz legalább az utolsó két-három munkahétben, sikeres tevékenység esetén akár négy-öt héten keresztül, már a téli szünet előtt is egyedül taníthatnak a mentoráltak. Természetesen ez is egyedi elbírálás alá esik, de úgy gondolom, hogy a mentor és mentorált között 12 hét alatt kiépülő bizalmi viszony, a mentor szakmai meglátása, valamint a munkafolyamat sikerességének mérőeszköze az, hogy beengedem egyedül az osztályterembe, megbízom benne.

Eddigi tapasztalatom az, hogy a saját osztályban való hosszas munka eredménye, hogy egyre bátrabban használnak új módszereket a hallgatók, hiszen ismerik a közösség igényeit. Kialakul egyéni hangjuk, a diákok elfogadják őket. Kialakul az a védett burok, amiben a diákok és a mentoráltak vannak benne, és én kerülök megfigyelő pozícióba.

Az első órák egyikéről készült videofelvételek mellett új felvételek készülnek olyankor, mikor hátul ülök, bent vagyok, és akkor is, mikor nem vagyok bent, melyeket szupervíziós megbeszélés követ. (Ha közösség vagy a mentorált kéri, nem készül felvétel az órákról, de eddig csak egy hallgató jelezte ezt, a többiek jól felismerték az ebben rejlő fejlődési lehetőségeket.) Nagy öröm volt mindenkinek, hogy tanárként láthatta magát és azt, hogy tanárként fogadták el őket a diákok. Összetartoztak, fél szavakból is értették egymást, kialakult a közös kódrendszer verbális és nonverbális eszköztára. A cél ez volt, hogy igyekezzünk az érintett közösségben a kapcsolati hálót feltérképezni, reflexiót írni mindezekről, a portfólió feladatainak megfelelően. (Ebben az egyetemeken részben eltérő követelményrendszerrel dolgoztak.)

A harmadik szakasz zárásakor már távlati tervekről beszélnek általában a hallgatók, minősítik a közös munkafolyamatot, az iskola együttműködését, a diákokkal való kapcsolatukat. Minden esetben úgy köszöntek el a tanítástól, saját csoportjuktól, osztályuktól, tőlem, hogy hiányozni fog közös munka, a gyerekek, a kollégák. Legnagyobb elismerés számomra, hogy mindannyian a tanári állásban gondolkodnak, már keresik a lehetőséget, örömeiket lelték a képzésben, a tanításban, elkötelezettjei lettek a pedagógusi pályának. Így mozdul előre végül minden esetben az utolsó kompetenciaterület is az egész életen át tartó tanulás ügyének szolgálata felé, a tanítás és tanulás irányába. E kettő helyes arányának megtalálása adhatja a tanárság valódi örömét hosszútávon.

Nézzük, miként is látják visszatekintve a hosszú gyakorlatot, a mentor tevékenységét, saját munkájukat a hallgatók.

Értékek:

- „Jónak és fontosnak találtam a mentor-mentorált szakmai kapcsolatát, támogató, elfogadó légkörben bátran kérdezhettem tőle.”
- „A mentor törekedett arra, hogy én magam jöjjek rá a megoldásra a beszélgetések folyamán, és ebből sokat tanultam.”
- „Hatalmas segítség volt szakmai szempontból is a mentorom, rengeteg könyvet ajánlott, melyek segítettek felkészülésemet.”
- „Teljesen más viszony alakult ki köztem és csoportjaim közt, mint az eddigi gyakorlatok alatt.”
- „Konfliktuskezelési stratégiám sokat fejlődött. Bár tudtam, erős támasz van mögöttem, de meg kell tanulnom kiállni önmagamért.”
- „A gyakorlat óriási előnyének tartom, hogy kipróbálhattam az egyetemen tanult változatos módszereket, aktívan részt vehettem az iskola életében.”
- „Nagy volt a felelősség a vállamon, de fantasztikus volt a siker megélése is.”

A felmerülő nehézségek:

- „Legnagyobb negatívum az örületes mennyiségű adminisztráció az egyetem felé (68 oldalas heti igazoló). Elveszi az időt a valóban lényeges feladatoktól.” (Megjegyzés: ez idén már körülbelül 20 oldalra csökkent.)
- „A mentorált nem ‘kistanár’, mégis éreztem a kezdetekkor a bizalmatlanságot a kollégák felől, bizonyítanom kellett...”
- „Jó ötlet a féléves szakmai gyakorlat, de szerintem január végén kellene zárulnia az osztályozó értekezlettel, hogy a folyamatot végigkísérhessük mi is.”
- „A nagy osztálylétszám (37 fő) hátráltató.”
- „Most már csak az a kérdés: sikerül-e tanárként elhelyezkednem valahol?”

Jelenből a jövő felé

Mit lehetne tenni a színvonalas előrelépés érdekében? Kitekinteni a gyakorlatban megvalósuló mentorálási folyamatra, hiszen vagyunk már páran az országban, akik végzett gyakorlatvezető mentortanárként dolgozunk. Visszajelzéseink sokrétűek lehetnek. A folyamatban részt vevők reflexióit összegyűjtve, alapos kutatómunka után érdekes lenne egy tanulmányban összegezni a felsőoktatási intézmények gyakorlatvezető tanárai, a hallgatók és a fogadó intézmények, a iskolában tanuló diákok és a mentortanár és a szakmai konzulensek tapasztalatait összevetni. Mindez érdemi támpontot adhat a továbbképzésekhez, a fejlesztési folyamatban szükséges módosításokhoz egyaránt.

Másrészt érdemes lenne a hallgatókat a gyakorlati félévet megelőzően tájékoztatni a lehetőségekhez mérten – akár a partner iskolában dolgozó mentortanár se-

gítségét kérve –, milyen feladatok is várnak majd rá a gyakorlat során. A két év alatt összesen kilenc hallgató általában két szaktárgyi területen végezte nálunk gyakorlatát. Sokat jelentett volna a munkafolyamat kezdetén, ha már úgy érkezhettek hozzánk, hogy tudják, mely évfolyamban fognak dolgozni, milyen osztálylétszámban kell gondolkodniuk, milyen tankönyvcsaládból dolgozik az adott osztály. Egy látogatás a várható partneriskolában szintén oldaná az ismeretlennel szembeni feszültséget. Augusztus végén szembesülni mindezzel, miközben már megismerkedhetne a könyvekkel a nyár folyamán is, készülhetne a tananyagokkal előre, hogy ne a dokumentáció vegye el a munkára fordítható idő nagy részét.

Tapasztalataim szerint a hallgatók természetesen „jártak be” dolgozni, néhány hét után megszokták az iskola sajátos ütemezését, bár beszámolójuk alapján mindez igen fárasztó volt.

A tanítási folyamatok sokszínűségének megismerése mellett betekintheztek az értékelési rendszerbe éppúgy, mint az egyéni fejlesztési lehetőségekbe. E folyamat már egyénített volt számukra is, attól függően, ki melyik csoportban ténykedett. Az egyéni fejlesztés mellett a hallgatók eredményességét növelte a kiscsoportos megbeszélések sora, ahol felvázolhatták problémáikat, közösen kereshettek megoldást mindezekre.

Valódi örömforrás volt a mentorált, szülő, diák és a mentor számára is, hogy aktívan részt vehettek a fogadóórán. A rájuk bízott csoport ügyeit, a felmerülő konfliktusokat egy előzetes megállapodás alapján úgy építettük fel, hogy a szülő bemutatkozása után mindketten bemutatkoztunk. Ezt követően ismertettem a mentorált szerepét, helyzetét a nálunk zajló oktatási, nevelési, képzési folyamatban. Az ezt követő kérdés a szülőhöz irányult, elfogadja-e, hogy a beszélgetésben mindhárman részt vegyünk? A szülők rugalmasak és érdeklődőek voltak, mindenki kíváncsi volt a mentorált és mentor véleményére egyaránt. Kifejezetten előrelendítette a hallgatókkal a munkafolyamatunkat, hogy a szülők hozzájuk fordultak kérdéseikkel, hiszen az adott csoporttal ekkor már hetek óta dolgoztak együtt. Remek érzés volt, hogy senki nem kérdőjelezi meg tanári kompetenciájukat, hiteles forrásnak bizonyulnak a felmerülő nehézségek kezelésében pedagógiai, pszichológiai és szaktárgyi tekintetben is. Természetesen jelen voltam a beszélgetéseknél, szükség esetén kisegítettem pályakezdő kollégámat. A tanárság egy másik oldala, a felelősség érzete erősödött ezáltal bennük leginkább reflexióik alapján. Ennek fontosságát én is hangsúlyoznám.

A mi esetünkben nem a tekintélyelv, mintsem a facilitátori szerep volt hangsúlyos mindvégig. A facilitátor tehát az, aki egyszerre ad keretet és teret a kítűzött célok eléréséhez vezető folyamatoknak, „kívülről katalizálja a folyamatokat anélkül, hogy tartalmi kérdésekben állást foglalna” (Barcy, 52. o.).

Ennek megvalósulására mindvégig tudatosan figyeltem én is, a mentoráltaktól is ennek sikerességéről kaptam visszajelzést a záró reflexiókban. Így a megvalósítás folyamatára koncentrálna próbáltam segíteni a mentoráltat célja elérésében. Igyekeztem odafigyelni, hogy minden résztvevő kifejtthesse véleményét, oldott légkör-

ben, hetente egy alkalommal kiscsoportos, valamint minden megtartott óra után egyéni megbeszélésre teremttem lehetőséget. A folyamat végén már egyedül dolgoztak a tantermekben a hallgatók. Ennek nagy szerepe van, úgy érzem. Az osztályteremben a tanár és a diákok egy védett, csak számukra ismert „buborékban” vannak, közös jelrendszer, nyelvi és nem csak nyelvi kód jellemzi az ekkor már a tanárral együtt mozgó csoportot. Kezdetben furcsa, majd végül jóleső érzés töltött el, amikor azt éreztem, már én vagyok a „buborékon” kívül, hátul ülő „vendégként”. Ennek elfogadása mutatja a hallgatók képzésében a szemléletmódváltás valódi lényegét. Ettől a ponttól az osztály vagy csoport már az „ő osztálya”, a felelősség, de az öröm is elsősorban az övé a szakórákon. Ennek súlya néha ólomként nehezedett rájuk, néha ajándékként, azaz megérezték, mi is a valódi tanár-szerep lényege. A csoportos megbeszéléseken ekkor a szaktárgyi kérdésekről a hangsúly áthelyeződött az emberi értékekre. Amikor e kettő szervesen összetartozik, akkor láttam értelmét beszélgetni a tanárság lényegi gondolatairól. Kit mi motivál arra, hogy tanár legyen?

Nagy örömeimre szolgált az is, hogy ekkor már egyértelművé vált, hogy elvárásolta őket a tanítás, meglátták a mindennapok ajándékát egy tekintetben, egy apró előrelépésben egyaránt. Az oldott légkör, amit önmön személyiségüknek köszönhettek mindannyian másként valósult meg, de a diákok elköszönő gondolataiból az derült ki, hogy örömmel üdvözölnék őket a gyakorló tanárok közt minél hamarabb.

Gyakori lehetőség volt a módszertani ötletbörze, ahol mindenki elmondhatta megvalósítandó ötleteit. Módszertani támogatást ilyen keretek közt én is örömmel adtam, hiszen ez segíti a cél elérését. Én is megélhettem a közös munka örömét, én is tanulhattam tőlük, a csoportos megbeszélések mindenki fejlődését szolgálták. Ez a mentoráltak számára is példaértékű lehet az élethosszig tartó tanulás kompetenciájának fejlesztéséhez.

E folyamat természetességére hangolódik iskolánk jelenleg, amikor a hospitálások, szakmai konzultációk bővülnek a módszertani színesítés lehetőségével.

A tanári kar barátságos, mosolygós légkörral köszöntötte a hallgatókat, segítőkészségéről tett tanúbizonyságot az előző két évben. Nem volt olyan eset, hogy a hallgatók kéréseit ne megoldást kereső válaszreakció követte volna. Befogadó közösségünk problémaérzékenysége, toleranciája példaértékű jelenleg is. Nyitottak az új lehetőségek felé, több kolléga is jelezte, hogy örömmel látna el szakmai konzulensi, később pedig mentori feladatokat gimnáziumunkban. Ez az odafordulás eredményezte, hogy egy-két héten belül valóban otthonosan mozogtak iskolánkban a hallgatók.

Reményeim szerint közelebb viszi a mentori tevékenységhez kollégáimat az is, hogy láthattuk, a minőségbiztosítás hagyományos értelemben vett ellenőrzési rendszere a néhány órás betekintéssel nem működhet olyan hatásmechanizmussal, mint a mentorálási folyamat, a célok sem voltak egészen azonosak. E szakmai tevékeny-

ség megerősítésében, a folyamat kibővítésében intézményünk egy módszertani munkacsoportban látja a megoldást a közeljövőben.

Iskolánk vezetősége is gyakran részt vett a bemutató órákon, azok megbeszélésén egyaránt. Ez úgy gondolom, fontos kapcsolódási pont iskolánk, az egyetemi kollégák, hallgatók, mentorok munkájában, hiszen ekkor nyílik lehetőség arra, hogy megláthassuk, hol is tartunk, miként is haladunk, mire is kell figyelniük közösen a későbbiekben.

Záró gondolatok

Az elmúlt két év tevékenységére visszatekintve úgy gondolom, hogy a pedagógus-szerep valódi meghatározásához és pozicionális helyreállításához elengedhetetlen a minőségi pedagógus-képzés új alapokra helyezése, melynek szerves része a mentorálási folyamat 17 hete.

A tapasztalatok alapján a mentor feladata nem az azonnali minősítő értékelés. *Jelen kell lenni* a szárnypróbálgatásoknál, nem *repülni* helyettük, mert akkor a siker nem az övék, a módszerben sem lelik saját hangjukat. Szárnyukat szegni nem pedagógushoz méltó cselekedet, a gyerekekkel sem tesszük ezt. Egyébként is tudjuk mindannyian, hogy ami az egyik közösségben működik, az a másikban olaj a tűzre. Ha pedig nincs egyedüli, üdvözítő módszer, akkor nem szabad a meglévő ötleteket visszafogni, de ott kell lenni, ha valami nem úgy sikerül, segíteni feloldani a hibákat és következményeit, rávezetni arra, hogy maga ismerje fel az óra sarkalatos pontjait. Így, tapasztalati úton rögzül és interiorizálódik, mit érdemes tenni az adott csoportban, osztályban, az adott feltételek mellett. Ez természetesen időigényes és olykor erőt próbáló feladat, de érdemes a végső eredmények fényében kivárni a saját lépéseket, önálló gondolatokat.

Minden tanár külön egyéniség, így minden mentoráltnak is más út vezet a sikeres tanításhoz. Nem várható el, hogy az énáltalam bejárat útján haladjon, sőt! Éppen ezért örömteli és üdvözlendő minden pályakezdő tanár törekvése az egyéni utak megismerésére. Ennek fényében jól látható, miért nem cél egy „kirakatóra” megtartása a bemutató órán, miért nem a bemutató óra a folyamat záró akkordja. Ha így volna, a folyamat alárendelődne ennek a célnak, minden más csak ennek érdekében történne, teljesítékényszerrel, vizsgahelyzettel állítanánk szembe a hallgatót. Minden hallgató más szintről indul a végső célhoz mérten, így törvényszerűen máshol áll a bemutató óra megtartásakor. Ha vizsgaóra lenne, a folyamat zárását sugallva a mentorált számára azt jelenthetné: „Kész, tanár lettem, tudok tanítani.”

Számomra a mentorálási folyamat lényege pedig ennek ellenkezője. Mindig nyitottnak kell lenni e pályán, hogy választani tudjunk eddig használt és ez után használatos módszereink közt, változni, fejlődni tudjunk szakmai és módszertani tekintetben, hogy megtarthassuk az értékközvetítés állandóságát a jövő diákjainak. Erre ösztönöztem hallgatóimat is minden esetben.

Öröm volt megtapasztalni, hogy a hallgatók erős módszertani alapokkal érkeznek, így inkább partneri, szakmai konzultációval kezdődik a folyamat.

Módszertani frissességük szerencsésen találkozik és lendületet visz a megszokott oktatási folyamatba, míg az egyetemen a szakmai konzulensek, a helyszínen a mentortanárok támpontot adhatnak gyakorlati tapasztalataik alapján, mely csoportban milyen munkaforma javasolt.

Véleményem szerint szükségszerű felismerni helyünket a felsőoktatási intézmények, a középfokú oktatási intézmények átjárhatóságát tekintve. Amikor elindul a fejlesztési folyamat, a szakmai konzulens, mentorált és mentora, az egyetemi gyakorlatvezető tanár közt, mindenki megtalálja helyét, a kirakó képe rendezetten összeáll.

Természetesen nincs könnyű dolga egyik szereplőnek sem. Ráébredni, hogy a világ gyorsan rohan valami felé, a diákok vele, maguk mögé utasítva mindent és mindenkit. A fiatalok rohannak, versenyt futnak az idővel a jövőjükért. Mindent akarnak tudni, mindent és azonnal. A „digitális bennszülöttnek” e tekintetben minden, míg a mentorált és mentora is tudatosan próbál e folyamatba beavatkozni, bekapcsolódni.

Fontos a megfelelő tanáregyéniség, viszont azt is látom, hogy ez fejleszthető. Az új módszerek segítségével könnyű megszólítani őket, ha mi, a gyakorló tanárok rugalmasabbak vagyunk, alkalmazkodunk a körülményekhez a tanórákon is. Ennek felismerését, a probléma kezelési metódusait kapja a hallgató többek között a gyakorlat során. Célunk, hogy a szakmaiság mellett egyéb kompetencia-területek fejlesztésére is tudjunk figyelni. Előremutató tendencia az előző évekhez képest, hogy a hallgatók magabiztosabban hozzák az elméletet a gyakorlatba. A partneriskola és egyetem közös célja, hogy a hallgató fejlődési íve követhető, rendezett és eredményes legyen. E cél másik része, hogy úgy „növekedjék”, hogy végül a munka világába való lépésekor a pedagógus pályát válassza.

Nekünk, a már pályán lévőknek az erejét is megsokszorozhatja, ha szakmai előrelépésünket nemcsak az egyéni fejlődésben, hanem a dinamikusan fejlődő oktatási módszerek megismerésében is felfedezzük. Érték a flexibilitás, a változásra való képesség is, mint minden más területen. Ezen módszerek gyakorlati alkalmazására ösztönzőm a hallgatókat, hogy szelektálhassanak, megtalálhassák végül egyéni hangjukat. Azaz maguk se vesszenek el a „kaleidoszkóp fogságában”.

Gimnáziumunk tanulóinak életkori adottsága kedvez a gyors, hatékony kapcsolatépítésnek, de olykor váratlan nehézségek elé is állíthatja ugyanez a mentoráltat. A fejlesztési folyamat végén viszont a diákok nagy szeretettel köszöntek el minden alkalommal, ami azt mutatta, hogy olyan kapcsolat alakult ki köztük, ami pozitív értelemben egy életre meghatározza a hallgató pedagógusi attitűdjét. Ez az érzékenyítés – a tanítás mögötti, feletti, melletti pszichológiai és pedagógiai folyamatok támogató segítése – adja a mentorálási folyamat újszerűségét a felkészítés ideje alatt. (Ennek részletes kifejtése egy újabb tanulmány tárgya lehetne.)

A mentorálási folyamat tehát a fentiek fényében jól rendszerezett, logikusan felépített, tudatos és szükséges, szép eredményekkel záruló tevékenység volt iskolánkban. Néhány kérdést azonban nem hagyhatok érintetlenül.

Visszatérő nehézség, hogy a heti negyvenórás munkaidő 55–60 órára növekszik. A 22 tanóra mellé jön még 10–12 óra konzultáció (komplex megbeszélés, óratervezetek megbeszélése, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai kérdések, videofelvételek közös értelmezése, reflexiók megbeszélése minden mentorálttal). Emellett 5–8 óra szakórai látogatás, azaz heti 55–60 óra az összmunkaidőm, ha mindenhol eleget akarok tenni.

A tanügyigazgatási szakértők szerint a törvényi háttér egyelőre nem biztosít sem órakedvezményt, sem félállásnyi lehetőséget a mentoroknak, mint a gyakorló intézményekben a vezetőtanároknak, pedig itt is félállásnyi többletmunkát jelentenek a hallgatók. Jogszabályi háttér nem áll a folyamat mögött, a jelenlegi köznevelési törvényben a feladatkör létezik, órakedvezmény a külön díjazás miatt viszont nem jár rá. A félállásos tanári státus nem járható út, a bizonytalan hallgatói létszám miatt nem javasolt. Egyelőre a mentori munka egyszeri megbízással működik, a lezárult munkafolyamat után kérdéses, hogy érkeznek-e, mikor érkeznek a következő hallgatók...

Az életpálya-modell előírányozza a folyamat szükségességét, de a formai keretek csak hallgatói oldalról, az egyetemek felől rendezettek. A bérek rendezése iskolánk esetében kicsit megkésve, de viszonylag rendezetten alakult az előző évben. Minden érkező összeg kiosztásra került a mentor és a szakmai konzulensek közt az elvégzett munka arányában. Ez a tervezett ütem szerint idén is így alakul majd, ha intézményünk alszámlaszámot kap a KLIK-től, amire az egyetemek utalhatnak.

Valódi nehézséget jelent továbbiakban, hogy ki kivel köti a szerződést. Mivel a többletmunkát a felsőoktatási intézmények finanszírozzák, intézmények közti a megállapodás, viszont a feladatot a mentortanárok látják el, így talán szerencsésebb megoldás lenne közvetlenül szerződéseket kötni a gyakoraltvezető mentortanárokkal.

E problémákra minden mentortanár keresi megoldást, várja a választ, hiszen a folyamat most már bizonyítottan eredményes, hozza a tervezett értékeket. Megfontolandó lenne még egyszer a finn mintára tekinteni, ahol a mentortanároknak a félállásnyi munkaideje a mentorálási munkáról, módszertani fejlesztésről szól. Egy mentorálttal dolgozik, akivel szakja egyezik, ezen kívül 4–6 fős csoportokkal, akiket szakmai konzulens vezet egy adott szakterületen. Egyéb teendőket a mentor követi nyomon. *Barcy Magdolna* finnekről írt tanulmányát áttekintve jó hír számunkra, hogy a pontokba szedett mentorálási folyamat minden tekintetben megvalósult intézményünkben (*Barcy*, 54. o.).

Természetesen a gyakorlatvezető mentortanár szakvizsgával záruló továbbképzés mélyebb betekintést nyújt a fenti folyamatba, és ajánlom is minden kollégámnak. Előre láthatólag néhány év múlva csak végzett mentortanárok foglalkozhatnak majd a főiskola és egyetem hallgatóival mentorálási folyamat keretén belül, ezért is feltétlenül szükségesnek érzem a végzettség megszerzését.

Irodalom

- Barcy Magdolna: Segítő módszerek, fejlesztő-támogató eljárások /pdf./ 52. o.
tatk.elte.hu/.../doc.../2237-segit-modszerek-fejleszt-tamogato-eljarasok
- Benedek Mihály (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-04-vt-benedek-finn>
- Gyarmathy Éva (2012): *Dislexia a digitális korban*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (2003): Az iskolai oktatómunka tervezése. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 469–486. o.
- Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 3. sz. 371–378.
- Lenkovics Ildikó: *A tanítás tanulása*.
http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/02_a_tanitas_tanulasa.pdf
- Mihály Ildikó (2003): Világraszóló oktatási sikerek és ami mögöttük van. A PISA-vizsgálat finn eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 92–94.
- Sándor József – Nagyné Fóris Katalin: *Jó gyakorlatok a pályakezdő pedagógusok segítésére az INNOTE nemzetközi kutatásai alapján (EKTF)*
http://jomite.nl/download/INNOTE_2011_10_18_Eger.pdf
- Tari Annamária (2011): *Z-generáció*. Tericum Kiadó, Budapest.

A TUDÓS TANÁR, MIKA SÁNDOR

ALBERT B. GÁBOR^{*} – BENCÉNÉ FEKETE ANDREA^{}**
– GARAI IMRE^{*} – KATONA ANDRÁS^{****}**

^{*} a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Tanszék
adjunktusa
albert.gabor@ke.hu

^{**} a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Tanszék
docense
fekete.andrea@ke.hu

^{***} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
tanársegédje,
az Eötvös József Collegium
seniora

^{****} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
ny. főiskolai docense
katona.andras@btk.elte.hu

A modern tanártípust, *Mika Sándort*, *Glatz Ferenc* írását követve jellemezhetjük (*Glatz*, 1989, 42–43. o.). *Mika Sándor* erdélyi értelmiségi-tisztviselő családból származott, a bölcelet elvégzését követően 1879-ben Kolozsvárott magántanár lett. *Szilágyi Sándor* egyik kiválasztottjaként európai szemináriumokon vett részt. Egyetemes történelemmel foglalkozott, tanári munkáján – a tradicionális német irodalom hatókörén túllépve – mindvégig érződött a francia kultúra hatása. A brassói főreáliskolában, majd a VII. kerületi főgimnáziumban, 1895-től a gyakorló gimnáziumban tanított. Tudós tanári pályája az Eötvös Collegiumban teljesedett ki. (*Glatz*, 1989, 42–43. o.)

Írásunk az Eötvös Collegium első történész szakvezetője, *Mika Sándor* tevékenységének több irányú bemutatására vállalkozik. Az *Eötvös Collegium Mednyánszky Dénes Könyvtár és Levéltár* iratanyagaira támaszkodva egyrészt *Mika Sándor* internátusbeli – elsősorban az *Eötvös Collegium* korai szakaszában kifejtett – munkásságát mutatja be, másrészt *Mika* történelemtanítási módszereinek, az általa használt tantárgyi segédeszközöknek, valamint egy eddig feltáratlan tantárgytörténeti téma, a *Mika*-olvasókönyvek bemutatását tekinti feladatának. A századelőn (1902) írt *Mika*-féle egyetemes történeti tankönyveket a húszas évek második felében *Marczinkó Ferenc* középiskolai tanár dolgozta át. Az iskolai értesítők tankönyvhasználati adatösszesítésére alapozva igazoljuk ezeknek a tankönyveknek a tartóságát, a klebelsbergi időszakban való továbbélését. A tanulmány kerete lehetőséget

ad a *Mika*-féle olvasókönyvek áttekintése mellett a *Mika-Marczinkó*-féle egyetememes történeti tankönyvek bemutatására is.

Mika Sándornak, az *Eötvös Collegium* első történész szakvezetőjének korai tevékenységéről kevés forrás áll rendelkezésre. Annyi bizonyos, hogy az 1895–1896. tanévben két történelem szakos tanítványa volt: *Madzsar Imre*, illetve *Tompa József*. Utóbbi azonban betegség folytán 1896. március 21-én elhunyt.¹ *Madzsarnak* főleg a latin, francia és német nyelvekben kellett magát tökéletesítenie, hogy a történeti forrásokat és a szakmunkákat folyékonyan tudja olvasni. Jelentésében már ekkor kiemelte a Collegium könyvtárát, amelynek történeti részlege is páratlan lehetőségeket biztosított az intézet neveltjei számára. A történész szakosok mellett a magyar irodalomtörténeti tanulmányokat folytató collegistáknak is látogatniuk kellett óráit, így tanítványai között megtalálható az ifjú *Gombocz Zoltán* is.²

A Collegium valamennyi szakvezetőjéhez hasonlóan *Mika Sándor* célja is az volt, hogy történész tanítványait a másodév végén esedékes alapvizsgára felkészítse. Munkamódszeréről az 1904–1905. tanévtől állnak rendelkezésre források.

Az első évek rendszerint az Árpád-ház első uralkodóinak törvényszövegeit (*Szent István*, *Szent László*, *Kálmán*, *II. András*),³ esetleg egyéb történeti emlékeket (*Anonymus Gestáját*, a *Hartvik-féle Szent István legendát*, a *Gellért legendát*, valamint *Kézai Simon Gesta Hungarorumát*) olvasták át tüzetesen. Ezek mellett minden esetben az ókori görög és római történelmet is tanulmányozták.⁴

A másodévesek a *IV. Béla*t követő uralkodók jogalkotását tekintették át rendszerint az Anjou-kor végéig vizsgálva a törvénykezést. *Theodore Mommsen* (*Römischen Geschichte* I–III. kötet) és *Eduard Meyer* munkáin keresztül a római alkotmánytörténettel is foglalkoztak.⁵ *Mommsen* és *Meyer*, illetve *Charles Seignobos Introduction aux études historiques* (Bevezetés a történeti tanulmányokba), valamint *Karl Julius Beloch* mindannyiukat kritizáló munkásságának megismertetésével nyilvánvalóan fiatal tanítványainak szemléletét, a történeti megismerés határait akarta bemutatni, a korban elérhető modern irodalmak segítségével (*Romsics*, 2011, 75–76. o.; *Glatz*, 1989, 44. o.; *Albert B.*, 2006, 49. o.; *Biriszló és Szabó*, 2012, 2. o.).

A harmadévesek főleg krónikák olvasásán keresztül tanulmányozták a középkori egyetemes történelmet: referálniuk kellett *Einhardus*, *Freisingi Ottó*, *Joinville*,

¹ Tompa József személyi anyagai. MDKL 21. doboz 20. dosszié 61. csomó.

² *Mika Sándor* jelentése a történelem szakórákról az 1895/1896. tanévben. Budapest, 1896. június 12. MDKL 52. doboz 101/a. dosszié.

³ *Mika Sándor* jelentése a történelem szakórákról az 1904/1905. tanévben. Budapest, 1905 június. MDKL 52. doboz 101/b. dosszié.

⁴ *Mika Sándor* jelentése a történelem szakórákról az 1906/1907. tanévben. Budapest, 1907. június 7. MDKL 52. doboz 101/c. dosszié.

⁵ *Mika Sándor* jelentése a történelem szakórákról az 1905/1906. tanévben. Budapest, 1906. június 1. 52. doboz 101/c. dosszié.

Froissart, vagy éppen *Geoffry de Villehardouin* krónikáiból, amelyek kapcsán az egyetemes eseménytörténeti kérdéseket is megtárgyalták. (Vö. *Szekfü*, *Sine anno*. 9. o.)⁶

Az újkori történelmet a negyedévesek az egyetemen hallgatták, a collegiumi képzésben nem kellett részt venniük,⁷ *Mika* csupán szakdolgozatuk elkészítésének egyes fázisait felügyelte.⁸ Tanítványaitól megkövetelte, hogy a francia irodalomban is tájékozódjanak, így olvastatta *Balzac*, *Stendhal*, *Flaubert* műveit, illetve a nagy francia forradalomról összefoglaló munkát készítő szerzőket: *Mignet*, *Quinet* és *Michelet*, *Thiers*, *Thaine* (*Szekfü*, *Sine anno*. 5. o.).

Hangsúlyt nem csupán a német filológiai módszerre helyezett, hanem tárgyalásába bevonta az elismert francia szerzők újszerű műveit is, ezek ütköztetésével, illetve az egyéni feldolgozáson alapuló rendszeres beszámolók kérésével a kritikus gondolkodás fejlesztésére ösztönözte a collegistákat (*Biriszló* és *Szabó*, 2012, 2. o.). Így a Collegiumban egy polgári szemléletmódot kialakító történész műhely jött létre, amelynek tagjai közül nem csupán számos iskolateremtő egyéniség emelkedett ki, de az addigi nemesi szemléletmódot meghaladni nem tudó magyar történetírásba új, formabontó kérdéseket is felvetettek (*Glatz*, 1989, 44–45. o.).⁹

Mika Sándor az Eötvös Collegium szemináriumain olyan modern módszertani eszköztárat adott át diákjainak, amellyel eredményesebbé, érdekesebb teheték a történelemórákat, és amit ők is továbbörökíthettek az utókornak. Történelemtanítási módszerének újdonsága nem csak a modern módszertani eszköztár és tantárgyi segédesszközök alkalmazásában állt; nem csak tanított, információt közvetített, hanem bátran felvállalta történésznevelői munkásságát is. A történésztanárokat szabadságszeretetre, reális, csendes, kritikai szemléletre nevelte. (*Szekfü*, 2001, 170. o.)

Az Eötvös Collegiumban a főként segédtudományi ismeretek elsajátítására irányuló történelemtanítás nem az adatok megtanulására, hanem azok elemzésére, értelmezésére irányult. *Mika Sándor* mesterségbeli, technikai fogások elsajátítására ösztönözte tanítványait. Külföldi tanulmányai során elsajátított európai látásmódjával formálta a Collegium új szellemi irányvonalát. Megtanította növendégeit a forrásolvasás, a forráselemzés művészetére. (*Glatz*, 1989, 42. o.)

Az eredeti források olvasása és elemzése segítségével ismerték meg a diákok múltjuk legfontosabb eseményeit, nagy hangsúlyt helyezve a magyar történelem valóságáé megismerésére.

⁶ *Mika Sándor* jelentése a történelem szakórákról az 1904/1905. tanévben. Budapest, 1905 június. MDKL 52. doboz 101/b. dosszié.

⁷ Ez általános volt a Collegium többi tanszakán is. A negyedévesek képzésbe való bevonására először a klasszika-filológia területén történt meg az I. világháborút követő tanulmányi válság nyomán. Ezt követte az 1920-as évek közepére az intézet valamennyi szakvezetője.

⁸ *Mika Sándor* jelentése a történelem szakórákról az 1907/1908. tanévben. Budapest, 1908. május 29. MDKL 52. doboz 101/c. dosszié.

⁹ Ennek a formabontó szemléletnek az egyik első produktuma *Szekfü Gyula* 1913-ban megjelent Száműzött Rákóczi című munkája, amelynek bizonyos megállapításai kiváltották a korabeli történészek heves kritikáját (*Romsics*, 2011, 279–280. o.).

Szekfü Gyula (2001) az Eötvös Collegiumban ismerte meg *Mika Sándort*, aki „csendes, szelíd szavú, szelíd pillantású” tanár volt. Olyan vezetőtanár, aki megnyitotta otthonát a collegisták előtt, aki a magánkönyvtárában az iskolán kívüli művelődés lehetőségét is biztosította tanítványai számára. Nem politizált, a dolgokat, a világ eseményeit reálisan szemlélte és értékelt. A magyarság életében bekövetkező eseményeket kritikusan szemlélte ugyan, de nem lépett fel ellenük, kizárólagosan saját körében juttatta kifejezésre meggyőződését, a jövő nemzedékének szemléletformálása érdekében.

Az olvasókönyv, mint taneszköz-műfaj hazai keletkezéstörténetében *Mika Sándor* kulcsszerepe szintén megkérdőjelezhetetlen.

Az első próbálkozás, amely már magyar történelmi szöveggyűjteménynek tekinthető, *Hanthó Lajos Olvasókönyv a hazai történelmet tárgyaló összes könyvekhez* című, 1874-ben kiadott munkája volt, mely 54, értékelés nélküli, eléggé esetlegesen válogatott egykorú forrást és történetírói feldolgozást közölt.

A XIX. század végi történelemtanításban a *források*, korabeli szóhasználattal a „*kütfők*” egyre elterjedő használata újdonságnak számított. A VIII. osztályban *Magyarország története* tanítását, „tekintettel a társadalmi és állami viszonyok fejlődésére, a kütfőknek s a történetírásnak ismertetésével” (A magy. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1879. évi 17630. sz. a. kelt rendelete) rendelték el az 1879-es tantervben. Talán nem meglepő, hogy ennek az egyik első szorgalmazója a didaktikus és oktatásszervező – tehát nem történelemtanár vagy – tudós, az 1879-es tanterv első számú megalkotója – *Kármán Mór* volt: „Elvárható ... a történelem tanárainak buzgalmatól, hogy egyes jellemző koriratokat, különösen az ó- és középkor történetére vonatkozókat ... az ifjúság hasznára olyaténképen fel fognak dolgozni, hogy azok magánolvasmánykép a tanítást kísérve, a növendékek történeti ismeretei bővítésére s még inkább történeti érzékek emelésére szolgáljanak.” (*Kármán*, 1909, 275–276. o.)¹⁰ Az 1885-ben üléselő Országos Történeti Kongresszus határozatainak 2. pontjában pedig kimondta, hogy „... fontosnak nyilvánítja, hogy az ifjúsági könyvtárak, esetleg a magyar történelmi társulat és az orsz. Tanáregyesület vegyes bizottsága által szerkesztendő s a tanügyi kormány által szabályszerűen jóváhagyandó *kütfőket* s magyar történelmi olvasókönyveket *kellő számmal* szerezzenek be, s hogy azok a VI–VIII. osztályokban kötelező magánolvasmányokul szolgáljanak.” (*Szádeczky*, 1885, 189–190. o. kiemelés a szerzőktől.)

A határozat végrehajtására a kor egyik vezető történésze, *Marczali Henrik* kapott megbízást. Ennek eredménye a *Márki Sándor* és *Angyal Dávid* segítségével tanárok és tanárjelöltek számára 1901-ben elkészült, „*A magyar történelem kütfői-*

¹⁰ Nem véletlen tehát, hogy az 1905-ben megjelenő Magyar történelmi olvasókönyv I. részének (kötetének) Előszavát is *Kármán Mór* írta. Ebből az inkább útmutatásból idézünk: „Belé helyezni ... növendékeinket a múlt idők közhangulatába, hogy rokon érzéssel kísérje még tévelygő utjaikon is küzdő őseit: ez a történeti tanításnak első teendője, helyes tapasztalati alapja.” (Magyar történelmi olvasókönyv I. rész, 1905. VI.).

nek kézikönyve” című munka. A gyakorló középiskolai tanár *Mika Sándor*ban is ez idő tájt fogalmazódhatott meg az igény, hogy mindebből a diákok számára is hozzáférhető forrásokat tegyen közzé.

A terv 1905-től realizálódott. 1905 és 1907-ben két magyar történelmi olvasókönyv, 1908–1909-ben három világtörténelmi, végül 1910-ben a sorozat zárókötetete, újra egy magyar történelmi olvasókönyv látott napvilágot. A hat kötet 1207 oldalon összesen 158 eredeti történelmi forrást tartalmazott. *Mika Sándor* segítőtársa a szemelvények összeállításában és fordításában *Madzsar Imre*, *Szentpétery Imre*, *Szigeti Gyula* és *Szabó Dezső* volt. A negyvenes évei végén és ötvenes éveinek elején járó főszerkesztő mellett valamennyien a húszas éveik végén és harmincas éveik elején járó fiatal emberek voltak. A szemelvények fordítói között is voltak neves történészek, például *Szilágyi Sándor*, *Szekfü Gyula*, *Holub József*, *Eckhardt Ferenc*.

A sorozat jelentőségét és használhatóságát mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az 1960-as évekig – néhány 1940-es évekbeli elszigetelt próbálkozástól eltekintve – nem volt hasonló vállalkozás hazánkban. A hazai történelemtanításunk históriáján belül így alig lehet felülértékelni *Mika Sándor* olvasókönyv-sorozatának a jelentőségét. Nemcsak az elsőbbség okán, de immár évszázados „továbbélése” miatt sem. Még az 1960-es és 1970-es évek olvasókönyveiben is szép számban szerepeltek szó szerinti átvételek a *Mika*-féle olvasókönyvekből.

Ez a korszakos jelentőségű olvasókönyv-sorozat a történelmi szemelvénygyűjtemények műfaji sajátosságait is meghatározta:

1. Csak elsődleges, a történelmi kutatómunka során igazolt források kerültek a gyűjteménybe.
2. A történetírói feldolgozások és a történelmi tárgyú szépirodalmi szemelvények igénye felmerült ugyan néha a későbbi történelmi korszakokban is, de létjogosultságuk a mai napig nem igazolódott a történelmi olvasókönyvekben.
3. A magyar mellett egyetemes történelmi szemelvényekre is szükség van, nagyjából fele-fele arányban.
4. A *Hanthónál* eredetileg tervezett képi szemléltetés, a rajzos ábrázolások végképp kimaradtak a történelmi olvasókönyvekből.
5. Más tárgyakból (pl. irodalom, idegen nyelvek) is megjelentek olvasókönyvek, szemelvénygyűjtemények.

Érdeemes áttekinteni *Mika* tankönyvének utóéletét is. *Mika Sándor* 1902-es egyetemes történelmi tankönyvét az 1920-as évek második felében *Marczinkó Ferenc* középiskolai tanár dolgozta át. Az 1924-es középiskolai törvény és tanterv alapján megírt új tankönyv sorozatok első kötetei 1926-ban jöttek ki a nyomdából, melyet felmenő rendszerben 1931-ig bezáróan újabbak követtek. Ezek, a Lampel Kiadó gondozásában a tankönyvpiacra került sorozatok a harmincas évek elején a vidéki Magyarország állami és községi fiú középiskoláinak legkeresettebb sorozatainak szá-

mítottak, megelőzve a tankönyvpiaci versenyben a Szent István Társulat, valamint a kultuszárca által inkább támogatott Egyetemi Nyomda párhuzamos kiadványait.

24 budapesti iskolai értesítő áttekintése után a teljes, vagy többségében egy kiadó egyetemes történeti tankönyvsorozatát választó fiú középiskolából nyolc-nyolc a *Mika–Marczinkó* és a *Marczell Ágoston–Szolomájer Tasziló* könyveket használta, öt intézményben az Athenaeum kiadványai, az *Ember István és Dékány István* nevével fémjelzett munkák, két iskolában *Domanovszky*, egyben pedig a *Madai Pál*-féle sorozatok voltak forgalomban. Beszédes adatok ezek. Mutatják a Lampel és a Szent István Társulat egyetemes történeti sorozatai iránti megnövekedett keresletet. A *Mika–Marczinkó* sorozat elfogadottságát jelzi az is, hogy az állami és községi iskolák mellett felekezeti hovatartozástól függetlenül a fővárosban az egyik római katolikus és az egyik izraelita fenntartású fiú középiskola egyaránt az ő tankönyveket választotta és az evangélikus fiú középiskolák számára is a választhatók körébe tartoztak ezek a kiadványok

A *Mika–Marczinkó*-féle sorozat tankönyvpiaci sikerét három tényező befolyásolhatta. *Mika Sándor* tankönyve (és a húzónév minden kétséget kizáróan *Mika* lehetett) két évtizede volt forgalomban, a hosszú ideig forgalomban lévő tankönyvektől pedig nem szívesen váltak meg az oktatók. A századelőn írt tankönyv bejáratottsága mellett az átdolgozott kiadványok szakmai színvonala is meghatározó volt. Az evangélikus fiú középiskolák számára az egyetemes tanügyi bizottság megbízásából *Szigethy Lajos*, a századelő népszerű tankönyvírója, az egyetemes tanügyi bizottság levelező tagja is írt bírálatot. A bírálatok rámutatnak ezeknek a tankönyveknek a szakmai színvonalára is. *Szigethy* méltatta egy-egy korszak szemléletes bemutatására irányuló olvasmányokat. A középkori tankönyvből példaként említette a Koránból vett szűrőket, *Einhard* Nagy Károly élete című műből vett részeket, *Mika* Lovaggá ütés, vagy *Fináczy* Kolostori élet fejezeteit.¹¹ Néhány kritikai észrevételtől eltekintve *Szigethy* a IV. és az V. évfolyamok számára készült egyetemes történeti munkát szemléletében, életfelfogásában és felekezeti szempontból is kifogástalannak ítélte meg, így azokat egyházi engedélyezésre ajánlotta.¹² Végül a *Mika–Marczinkó* tankönyvek liberális-közjogi szemlélete is erősen befolyásolhatta a dualizmus korának érvrendszerében szocializálódott és a klebelsbergi korszakban is igazgatóként, történelemtanárként dolgozó szakemberek tankönyv-preferenciáját.

¹¹ Evangélikus Országos Levéltár (továbbiakban EOL) Egyetemes Tanügyi Bizottság 9. doboz. Iratok 1930–1931, 17. csomó.

¹² Egyetlen kivételtől eltekintve. *Szigethy* számos kritikai észrevételt fogalmaz meg a szerzőpáros VI. osztályos tankönyvéről, melyek kizárólag a reformációval kapcsolatos fogalmakra, szempontokra vonatkoztak. *Szigethy* szerint csak alapos átfésülés és a helytelen kifejezések megváltoztatása után lehetne a tankönyvet az evangélikus tanulók számára használhatóvá tenni. EOL Egyetemes Tanügyi Bizottság 9. doboz. Iratok 1930–1931, 18. csomó.

Irodalom

- Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelem-tan-könyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem, Pépa.
- Albert B. Gábor (2010): A tankönyv-diplomácia cselekvéstere a két világháború közötti hazai tankönyvrevíziós mozgaomban. In: Kozma Tamás és Perjés Iván (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban. Többnyelvűség és multikulturalitás*. Aula Kiadó, Budapest. 329–336.
- Általános utasítás a gymnasiumi tanítás tervéhez, 1880. In: Kármán Mór (1909) *paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. II. köt. Budapest, 275–276.
- A magy. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1879. évi 17630. sz. a. kelt rendeletével kiadott terv, módosítva az 1883. évi 26776. és az 1887. évi 8619. sz. a. kelt miniszteri rendeletekkel.
- Angyal Dávid – Marczali Henrik – Mika Sándor (1901): *Enchiridion fontium historiae Hungarorum. A magyar történet kútfőinek kézikönyve*. Szerk.: Marczali Henrik. Budapest.
- A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1892/6664. sz. rendelete görög és római írók olvastatásánál és a történelem tanításánál szükséges szemléltetőeszközökről.
- A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonhetedik jelentése. Budapest, 1898, 83–84.
- Balázs Györgyné (1970): *Korkép kialakítása a történelemoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 68.
- Bartos Károly (2000): Történelemtankönyvek és taneszközök a dualizmus korában. *Történelempedagógiai Füzetek*, 7. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, Budapest, 80.
- Birizsló Bence és Szabó Melinda (2012): *Mika Sándor (1859–1912)*. Kézirat.
- Domanovszky Sándor (1912): Mika Sándor †. *Történelmi Szemle*, I. évf. 3. sz. 479.
- Domanovszky Sándor (1927): *Az ókor története Kr. u. 180-ig a középiskolák IV. osztálya számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Domanovszky Sándor (1928): *Világtörténelem a katonacsászárok korától a középkori intézmények virágkoráig. A középiskolák V. osztálya számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Domanovszky Sándor (1929): *Világtörténelem a középkori intézmények hanyatlásától a felvilágosodás koráig. A középiskolák VI. osztálya számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Domanovszky Sándor (1930): *Világtörténelem. A francia forradalom kitörésétől napjainkig a középiskolák VII. osztálya számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Garai Imre (2011): A magyar középiskolai tanári szakma kialakulása. Az Eötvös Collegium helye a magyar tanárképzésben a századfordulón. In: Horváth László, Laczkó Krisztina és Tóth Károly (szerk.): *Lustrum. Ménesi út 11–13. Solemnia aedificii a.D. MCMXI inaugurati*. Typotex Kiadó–Eötvös Collegium, Budapest. 176–202.
- Glatz Ferenc (1989): Történészképzés az Eötvös Kollégiumban. In: Nagy József Zsigmond és Szijártó István (szerk.): *Tanulmányok az Eötvös Kollégium történetéből*. Eötvös József Kollégium, Budapest. 41–50. (Eötvös Füzetek 10.)

- Hanthó Lajos (1874): *Olaszokönyv a hazai tankönyvet tárgyazó összes tankönyvekhez*. Csanád Egyházmegyei Könyvnyomda, Temesvár.
- Katona András (2006): *Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából III. A rendszeres történelemtanítás meghonosodása az önkényuralom és dualizmus korának Magyarországon a századfordulóig (1849–1902). Tanári Kincsestár. Történelem*. Raabe Kft. Budapest, január 26.
- Magyar történelmi olvasókönyv I–II. rész. 1905–1907; Történelmi olvasókönyv III–VI. rész. 1908–1910. Madzsar Imre, Szentpéteri Imre, Szigeti Gyula és Szabó Dezső közreműködésével szerkeszti: Mika Sándor. Lampel R. Kk. (Wodianer F. és Fiai) R. T. Könyvkiadóvállalata, Budapest.
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 100.
- Marczell Ágoston – Szolomájer Tasziló (1927): *Egyetemes történelem I. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. IV. osztálya számára*. Szent István-Társulat, Budapest.
- Marczell Ágoston – Szolomájer Tasziló (1928): *Egyetemes történelem II. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. V. osztálya számára*. Szent István-Társulat, Budapest.
- Marczell Ágoston – Szolomájer Tasziló (1929): *Egyetemes történelem III. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. VI. osztálya számára*. Szent István-Társulat, Budapest.
- Marczell Ágoston – Szolomájer Tasziló (1930): *Egyetemes történelem IV. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. VII. osztálya számára*. Szent István-Társulat, Budapest.
- Mika Sándor – Marczinkó Ferenc (1927): *Világtörténelem. 1. kötet. Középiskolák IV. osztálya számára*. Lampel, Budapest.
- Mika Sándor – Marczinkó Ferenc (1928): *Világtörténelem. 2. kötet. Középiskolák V. osztálya számára*. Lampel, Budapest.
- Mika Sándor – Marczinkó Ferenc (1929): *Világtörténelem. 3. kötet. Középiskolák VI. osztálya számára*. Lampel, Budapest.
- Mika Sándor – Marczinkó Ferenc (1930): *Világtörténelem. 4. kötet. Középiskolák VII. osztálya számára*. Lampel, Budapest.
- Mika Sándor (1859–1912) (1912): *Századok*, 46. évf. 5. sz. 398–400.
- Romsics Ignác (2011): *Clio bővületében. A magyar történetírás a 19–20. században – nemzetközi kitekintéssel*. Osiris Kiadó, Budapest, 114., 116., 165., 182–183., 316.
- Szádeczky Lajos (1885): *A Magyar Történelmi Congressus naplója. A Magyar Történelmi Társulat 1885. júl. 3–6. napján Budapesten tartott Congressusának irományai. Századok*, XIX. évf. okt. 189–190.
- Szebenyi Péter (1970): *Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára*. Tankönyvkiadó, Budapest. 56–57.

Mednyánszky Dénes Könyvtár és Levéltár (MDKL)

54. doboz 102/a. Az Eötvös Collegium tanári karának gyűléseiről készült jegyzőkönyvek, 1897–1927.
40. doboz 71/3. dosszié. Mika Sándor személyi anyaga, 1895–1912.
41. doboz 72/3–4. dosszié. Tiszteletdíjas tanárok személyi anyagai, 1895–1945.

52. doboz 101/a–c. Az Eötvös Collegium tanári karának jelentései, 1895–1908.

88. doboz 185/1. dosszié. Az Eötvös Collegium történetére vonatkozó iratok, 1895.

Evangélikus Országos Levéltár (továbbiakban EOL) Egyetemes Tanügyi Bizottság 9. doboz.
Iratok 1930–1931. 17. és 18. csomó.

*Magyar Tudományos Akadémia Kézirattár és Régi Könyvek Gyűjteménye
(MTAKK)*

Szekfű Gyula (Sine anno): *Mika Sándor (1859–1912)*. Kézirat. Ms. 5982/116–117.

Szekfű Gyula (2001): *Mika Sándor (1859–1912) : visszaemlékezés a pályakezdetre 1948.*

In: Szekfű Gyula. Vál., sajtó alá rend., a bevezetést írta Dénes Iván Zoltán. Budapest: Új Mandátum, p. 167–175. (Magyar panteon; 10.)

Iskolai értesítők

A balassagyarmati M. Kir. Áll. Balassi Bálint Reálgymnázium XXXI. évi értesítője. Közli: Wiesinger Károly kir. igazgató. Balassagyarmat, 1931, 43–46.

A Bányai Ág. Hitv. Ev Egyházkerület Aszódi Petőfi Reálgymnáziumának értesítője az 1930–31. tanévről. Szerkesztette: Dr. Oravecz Ödön az 1926–32. évkörré vál. igazgató. Aszód, 1931, 49–51.

A Ceglédi M. Kir. Állami Kossuth Reálgymnázium értesítője az 1930–31. évről. Szerkesztette: Szőnyi Sándor igazgató. Cegléd, 1931, 48–49.

A Csongrádi M. Kir. Állami Szent Imre Reálgymnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről. Közzéteszi: Úr Márton h. igazgató. Csongrád, 1932, 30–32.

A Debreceni M. Kir. Állami Fazekas Mihály Reáliskola ötvenkilencedik értesítője az 1931–1932. iskolai évről. Közzétette: Dr. Zalai János kir. igazgató. Debrecen, 1932, 28–29.

A gyöngyösi állami Koháry István Reálgymnázium az 1930–1931. Közzéteszi: Erdős Tivadar igazgató. Gyöngyös, 1931, 60–61.

A Győri M. Kir. Állami Révai Miklós Reáliskola LVIII. értesítője az 1930/31. iskolaévről. Közli: Simon Miklós kir. igazgató. 86.

A hatvani M. Kir. Állami Reáliskola értesítője. 1920–31. iskolai év. (IV. évfolyam) Közzéteszi: Szilvásy János igazgató. Hatvan, 1931, 42–44.

A Jászberényi Magyar Királyi Állami József nádor Reálgymnázium értesítője az 1930–1931. iskolai évről. Közzéteszi: Józsy Ferenc. Jászberény, 1931, 82–86.

A kecskeméti M. Kir. Állami Katona József Reáliskola 1930–31. tanévi értesítője. Közli: Ifj. Gáspárics Lajos kir. igazgató. Kecskemét. 51–52.

A kiskörmend M. Kir. Állami Deák Ferenc Reálgymnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről. Közli: Dr. Resch Aurél igazgató. Kiskörmend, 1932, 11.

A kiskvárdai M. Kir. áll. Bessenyei György Reálgymnázium és a vele kapcsolatos állami internátus huszonegyedik évi értesítője az 1931–32. isk. évről. Közzéteszi: Dr. Tóth József igazgató. Kiskvárda, 1932, 70–72.

- A kőszegi M. Kir. „Hunyadi Mátyás” Reáliskolai Nevelőintézet értesítője 1931–32. iskolai év. Kiadja: az intézet igazgatósága. Kőszeg, 1932, 35.
- A m. kir. Rákóczi Ferenc Reáliskolai Nevelőintézet Értesítője 1932–33. Sopron, 1933, 42–45.
- A makói M. Kir. Állami Csanád vezér Reálgimnázium és vele kapcsolatos Állami Internátus XXXVI. értesítője. 1930–31. iskolai év. Közzétette: Buday Géza m. igazgató. Makó, 1931, 75–76.
- A m. Kir. Állami Hunfalvy János Reáliskola XV. évi értesítője az 1931–32. iskolai évről. Közzéteszi: Galgói Rác Viktor kir. igazgató. Miskolc, 1932, 44–46.
- A nagykállói M. Kir. Állami Szabolcsvezér Reálgimnázium XXXIII. értesítője az intézet fennállásának 60-ik évében. Az 1929–30. iskolai évről. Összeállította: Árvay Ede mb. igazgató. Nagykálló, 42–43.
- A pécsi M. Kir. Zrínyi Miklós Reáliskolai Nevelőintézet értesítője. Közzéteszi: az iskola igazgatósága. 1931–1932. tanév. Pécs, 1932, 43–44.
- A Pécsi Magyar Királyi Középiskolai Tanárképzőintézeti gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskola 1931–32. tanévi értesítője. Közzéteszi: Dr. Horváth Viktor igazgató. Pécs, 1932, 49–50.
- A pesterzsébeti M. Kir. Állami Kossuth Lajos Reálgimnázium értesítője az 1931–1932. iskolai évről. Közzétette: Dr. Stagl Arthur áll. reálgimnáziumi igazgató. Pesterzsébet, 1932, 28–29.
- A Rákóczi Ferenc m. kir. reáliskolai nevelőintézet értesítője. 1927–28. Sopron. 57–58.
- A rákospalotai Wágner Manó Nyilvános Reálgimnázium értesítője az 1930–1931-i tanévről. Közli: Wágner Aurél igazgató. Athenaeum. 46–47.
- A salgótarjáni Chorin Ferenc Reálgimnázium értesítője az 1930/31. tanévről. Összeállította: Dr. Szabó Lajos igazgató. Salgótarján, 1931, 55–57.
- A soproni áll. Széchenyi István Reálgimnázium 56. sz. értesítője az 1930/31. iskolai évről. Szerkesztette: Lauringer Ernő igazgató. Sopron, 1931, 45–47.
- A sümegi M. Kir. Áll. Kisfaludy Sándor Reáliskola LXXIV. értesítője. Közzétette: Sabján János igazgató. Sümeg, 1931, 45–46.
- A szarvasi ág. hitv. evang. Vajda Péter Gimnázium értesítője az 1931–32. tanévről. Közzéteszi: Raskó Kálmán igazgató. Szarvas, 1932.
- A szegedi M. Kir. áll. Baross Gábor Reáliskola LXXX. jubiláris értesítője az 1931–32. tanévről. Közzéteszi: Dr. Firtás Oszkár mb. igazgató. Szeged, 1932, 40–41.
- A szegedi M. Kir. Állami Klauzál Gábor Reálgimnázium harmincnegyedik értesítője. Közzéteszi: Somogyi József igazgató. Szeged, 1932, 72–73.
- A székesfehérvári Magy. Kir. Állami Ybl Miklós Reáliskola LXXVIII. értesítője az 1931–32. tanévről. Közzétette: Dr. Bezdek József igazgató. Székesfehérvár, 1932, 21–22.
- A szekszárdi M. Kir. Áll. Garay János Reálgimnázium XXXVI. évi értesítője az 1931–32. tanévről. Közzéteszi: Róder Pál igazgató. Szekszárd, 1932, 47–48.
- A szentgotthárdi Magyar Királyi Állami Reálgimnázium értesítője az 1931–32. évről. Közzéteszi: Mathiasz Artúr igazgató. Szentgotthárd, 1932, 38.
- A szolnoki M. Kir. Állami Verseghy Ferenc Reálgimnázium értesítője az 1930–31. tanévről. Közzéteszi: Wollek Géza igazgató. Szolnok, 1931, 59–61.

- A szombathelyi M. Kir. áll. Faludi Ferenc Reáliskola értesítője az 1931–32. iskolai évről. Közzétette: Dr. Perepatits István kir. igazgató. Szombathely, 1932, 68–69.
- A zalaegerszegi M. Kir. Állami Deák Ferenc Reálgimnázium XXXVI. értesítője az 1931–32. iskolai évről. Szerkesztette: Péterffy Béla igazgató. Zalaegerszeg. 17–19.
- Az egri Magyar Kir. Állami Dobó István Reáliskola 41. évi értesítője az 1930–1931. iskolai évről. Közli: Fejér József dr. megbízott igazgató. Eger, 1931, 47–48.
- Az újpesti M. Kir. Állami Könyves Kálmán Reálgimnázium értesítője az 1930–31. iskolai évről. (XXV. évfolyam). Közzéteszi: Dr. Zibolen Endre igazgató. Ujpest, 1931, 73–74.
- Budapest-vidéki tankerület. Az esztergomi államilag segélyezett községi Szent Imre Reáliskola értesítője az intézet fennállásának 74-ik évéről 1930–31. Közzéteszi: Obermüller Ferenc igazgató. Esztergom, 1931, 70–72.

A HOLLAND PEDAGÓGUSKÉPZŐK SZAKMAI SZTENDERDJEINEK 2012. ÉVI ÁTDOLGOZOTT VÁLTOZATÁRÓL

KO MELIEF – MARTINE VAN RIJSWIJK – ANKE TIGCHELAAR

Snoek, Swennen és Klink (2011) a pedagógusképzők¹ szakmai felkészültségéről és helyzetéről, valamint az Európában jelenleg folyó szakpolitikai vitáról írt összehasonlító tanulmányukban megállapítják, hogy mind Hollandiában, mind Magyarországon léteznek erős, a tanárképzőket tömörítő szakmai egyesületek. Mindkét országban érvényben vannak kifejezetten a képzőkre vonatkozó jogszabályok, és a tanárképzés minőségének ellenőrzéséért felelős állami szervek is működnek. Továbbá mindkét országban történtek kezdeményezések egy, a pedagógusképzőket szolgáló gyakorlati tudásbázis létrehozására (*Snoek, Swennen és Klink, 2011*). Hollandiában az utóbbi kezdeményezés más egyebekkel együtt a holland tanárképzők szakmai egyesületének (VELON) egyik legjelentősebb törekvéséhez, a tanárképzők szakmai sztenderdjeinek kidolgozásához kapcsolódik. A jelen tanulmánynak kettős célja van: egyrészt bemutatni az imént említett „Holland pedagógusképzők szakmai sztenderdjei 2012” legújabb átdolgozásának eredményeit, másrészt betekintést nyújtani az ezzel összefüggő fejlesztési folyamatokba. Az átdolgozott 2012-es holland sztenderdek a jelen és a jövő tanárképzőire vonatkozó minőségi értékelés alapjául szolgálnak. A sztenderdek a szakmai alapelveit és négy kompetenciaterületet foglalnak magukba. Meghatározzák, hogy miben áll a tanárképzők szakmaisága, milyen kompetenciákkal rendelkezik a valamelyest már tapasztalt tanárképző, és munkájához milyen tudásanyagra van szüksége. A sztenderdek minden pedagógusképzőre vonatkoznak, függetlenül a munkahelyi környezettől, és attól, hogy milyen korcsoport vagy a tantárgyi terület számára képeznek pedagógusokat. A sztenderdekben megfogalmazódik, miben áll a pedagógusképzők szakmaisága, és melyek a képzők általános kompetenciái.

A sztenderdek kidolgozását a Holland Tanárképzők Egyesülete (VELON) kezdeményezte, és a holland kormány pénzügyi támogatásával valósult meg. A VELON, amelynek jelenleg 1500 tagja van, a múlt század 80-as éveiben alakult. A VELON megalakulásától kezdődően fontos feladatának tartotta, hogy erősítse mind az egyéni szakemberek, mind a szakmai közösség egészének professzionalizálódását. E célból a VELON számos kezdeményezést indított útjára az elmúlt két évtizedben. A múlt század 90-es éveinek végén kezdeményezte a holland pedagógusképzők szakmai sztenderdjeinek kidolgozását és ezzel párhuzamosan egy regisztrációs folyamat el-

¹ A pedagógusképző és tanárképző, pedagógusképzés és tanárképzés fogalmait felcserélhetően használjuk a cikkben.

indítását. (Koster és Dengerink, 2001). A sztenderdek bevezetése óta a holland tanárképzőknek lehetőségük van arra, hogy kérjék a képzők névjegyzékébe történő felvételüket, amennyiben demonstrálni tudják, hogy munkájukat a szakmai sztenderdekben foglalt követelményeknek megfelelően végzik. A nyilvántartást a VELON megbízásából az SRL (Tanárképzők Névjegyzéke Alapítvány) gondozza.

Az utóbbi évtizedben a gyakorlóiskola intézményének bevezetése óta a munkahelyi tanulás egyre fontosabbá vált a tanárképzésben. Ezzel egyidejűleg nagymértékben megnőtt a gyakorlóiskolai képzők száma a tanárképzők csoportján belül. Ennek ellenére alig néhány gyakorlóiskolai képző – 136 regisztrált tanárképző közül mindössze 5 volt gyakorlóiskolai tanárképző – kérte a névjegyzékbe történő felvételét. Ezért a VELON létrehozott egy speciális „Képzés az iskolában” nevű szekciót, és kezdeményezte a szakmai sztenderdek megalkotását és a regisztrációs folyamat megindítását kifejezetten a gyakorlóiskolai tanárképzők számára (Melief, 2009a). Ez megkönnyítette a gyakorlóiskolai tanárképzők a regisztrációját, és a VELON is egyre jobban megismerkedett a tanárképzők Hollandiában viszonylag újnak számító csoportjával. A gyakorlóiskolai képzők sztenderdjeinek megalkotása óta megnövekedett a regisztrált gyakorlóiskolai tanárképzők száma: ma már az 514 regisztrált tanárképző közül 76 gyakorlóiskolai képző.

Az utóbbi időben a tanárképzés egyre inkább a tanárképző intézmények és a partneriskolák (gyakorlóiskolák és más partneriskolák) közös felelősségévé vált (Bergen és mtsai, 2009); a pedagógusképző felsőoktatási intézmények tanárképzői és a partneriskolákban dolgozó képzők team-ekben dolgoznak, így megosztják tudásukat, szakértelmüket. Az érintettek – maguk a szakemberek, a VELON és a szakpolitikusok egyaránt – úgy érezték, hogy olyan egységes sztenderdek kidolgozására van szükség, amely minden pedagógusképzőre vonatkozik, szakmai háttérüktől és munkahelyi környezetüktől függetlenül. Ezért 2009-ben a VELON kezdeményezte a felsőoktatásban dolgozó tanárképzők és a partneriskolákban dolgozó tanárképzők sztenderdjeinek egyesítését és egységesítését a kapcsolódó regisztrációs eljárással együtt. Ez „A tanárképzők szakmai kompetenciái” nevű VELON-projekt részeként valósult meg. Az átdolgozott szakmai sztenderdek és a kapcsolódó regisztrációs eljárás első ízben biztosít keretet a pedagógusképzők számára a további professzionizálódáshoz. Továbbá a sztenderdek vonatkoztatási rendszerként is szolgálhatnak a képzők teamjeinek szakmai továbbképzése során, és felhasználhatók az egyéni szakmai fejlődés orientálására is, akár kezdő, akár tapasztalt, akár felsőoktatásban, akár partneriskolában dolgozó képzők esetében. Az átdolgozott sztenderdek és a holland tanárképzői tudásbázis szoros összekapcsolása (Attema-Noorderwier és mtsai, 2012) újabb lehetőséget nyújt a minőségbiztosításra.

Az alábbi 1. részben a szakmai sztenderdek formáját és tartalmát tárgyaljuk. A 2. rész a sztenderdek funkcióit részletezi. A 3. rész tágabb (országos és nemzetközi) aspektusból tárgyalja a szakmai sztenderdeket. A 4. rész a szakmai sztenderdek megalkotásának folyamatát mutatja be. Az 5. szakasz részletesebben szól azok-

ról a döntésekről, amelyeket a kidolgozás során meg kellett hozni. Végül a 6. szakasz a jövőbeli teendőket taglalja.

A VELON szakmai sztenderdjei, 2012

A VELON tanárképzési szakmai sztenderdjei a közepes tapasztalattal rendelkező tanárképzők kompetenciáinak fejlettségét írják le. A sztenderdek úgy készültek, hogy könnyen elérhetőek legyenek a világhálón keresztül. A sztenderdekben pedagógusképzőnek minősül minden olyan személy, aki egyetemen vagy tanárképző felsőoktatási intézményben (a továbbiakban: intézményi tanárképző), vagy gyakorlóiskolában (a továbbiakban: iskolai tanárképző) dolgozik, és szervezett formában járul hozzá a leendő vagy már praktizáló pedagógusok képzéséhez (Swennen, 2012).

A modell középpontjában a szakmai alapelvek és négy, az alapelvekhez kapcsolódó kompetenciaterület áll. Ezeket a tanárképzésben dolgozó különböző szakemberek nézőpontjait megtestesítő kockák veszik körül (lásd a Függelék). Ezek a nézőpontok nem képezik a szakmai sztenderdek részét. Az alábbiakban az alapelveket, a kompetenciaterületeket és a különböző nézőpontokat mutatjuk be, ebben a sorrendben.

Az alapelvek

A szakmai sztenderdek alapelvei (lásd a Függelék) képezik a tanárképzők szakmai tevékenységének alapját. Ezek együttesen megtestesítik a tanárképzés szakmaiságát. Az alapelvek a tanárképzők három meghatározó tevékenységét a tanulás fogalmának segítségével ragadják meg: a tanulók tanulása, a (leendő) tanárok tanulása és maguknak a tanárképzőknek a tanulása (Koster és Dengerink, 2001; Snoek, Swennen és van der Valk, 2006). A tanárképzési professzió legfontosabb jellemzője a másodrendű tanítási tevékenység, (Murray és Male, 2005), ami azt jelenti, hogy a tanárképző olyan tanár, aki (leendő) tanárokat tanít, ezért munkája célzatosan és tudatosan modellül is szolgál a tanárjelöltek számára.

A kompetenciaterületek

A négy kompetenciaterület (lásd a Függelék) azt mutatja be, hogy a tanárképzőnek milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy szakmáját művelje. Ezek a következők: „didaktikai kompetencia”, „a szakmai tanulás irányításának kompetenciája”, „szervezési és irányítási kompetencia” és „fejlesztési kompetencia”. Mindegyik kompetenciaterületnek megvan a maga leírása, és mindegyik további három-négy részterületet foglal magába. A részterületek leírásai számos viselkedési indikátort tartalmaznak. A viselkedési indikátorok csupán illusztrációul szolgálnak, a teljesség igénye nélkül. Ezen kívül mindegyik kompetenciaterület leírása tartalmaz a tanárképzők tudásbázisából származó releváns irányított kérdéseket is, mivel a holland pedagógusképzési tudásbázis ilyen, úgynevezett irányított kérdések köre szervező-

dik. A kérdések összekötik a sztenderdeket és a tudásbázist. Az egyes kompetenciaterületek felépítése megfelel a bevett kompetenciadefinícióknak, amelyekre többnyire ugyanaz a hármas felosztás jellemző: attitűd, képességek, és tudás (Meriënboer, Klink és Hendriks, 2002).

Nézőpontok

Az átdolgozott szakmai sztenderdek hangsúlyosan minden tanárképzőre vonatkoznak, tekintet nélkül arra, hogy milyen munkahelyi kontextusban dolgoznak, mi a funkciójuk, milyen célcsoporttal foglalkoznak, vagy milyen (iskolai) tantárgyi területen dolgoznak. A szakmai sztenderdeket övező nézőpontok (lásd a Függelék) lehetővé teszik, hogy a szakmai követelményeket különböző szerepek és munkahelyi környezetek szempontjából értelmezzük. Ezek a nézőpontok azonban kívül esnek a szorosan vett sztenderdeken, csak a sztenderdek jobb megértését és könnyebb felismerhetőségét szolgálják. A sztenderdeket a következő nézőpontok veszik körül: iskolai tanárképző, intézményi tanárképző, kutató, tantervfejlesztő, tantárgypedagógus tanárképző, tanártovábbképző és értékelő. Egy nézőpont helye üresen maradt, hogy lehetővé tegye egy további nézőpont bevezetését.

A szakmai sztenderdek funkciója

A VELON által megalkotott tanárképzési szakmai sztenderdek elsősorban világossá kívánják tenni a szakma természetét, és viszonyítási alapul kívánnak szolgálni a szakma egésze számára (Ingvarson, 1998). Másodsorban, a sztenderdek útmutatóul szolgálnak a tanárképzők szakmai fejlődése, fejlesztése, továbbképzése számára. Harmadsorban, a sztenderdek elérésének demonstrálása a szakmai névjegyzékbe történő felvétel feltétele. Az alábbiakban a VELON által megalkotott tanárképzési szakmai sztenderdek előbb említett három funkcióját részletezzük. Az azt követő (3.) részben pedig a sztenderdeket a tágabb nemzet(köz)i fejlemények kontextusában helyezük el.

A szakma természete

A sztenderdek első funkciója a szakma természetének megvilágítása (Koster és mtsai, 2005; Lunenberg, Dengerink és Korthagen, 2013). Az alapelvek felvázolják a tanárképzők szakmai profilját, amely mértékadó viszonyítási alapul szolgálhat a tanárképzők szakmai közösségének további professzionalizálódása számára. A tanárképzők szakmai profiljának megrajzolása azért is fontos, mert a tanárképzési szakma erőteljesen fejlődik. A tanárképzés szakmaiságának megragadására irányuló kutatásban a tanárképzőket gyakran a tanárokhoz hasonlítják (például Smith, 2005). A legmeghatározóbb eltérés a tanárképzés és a tanítás között az „elsőrendű tanítás”, azaz a tanulók tanítása, és a „másodrendű tanítás” közötti különbség (Murray és

Male, 2005). A másodrendű tanítás a tanulókat (majdan) tanító (leendő) tanárok tanítását és szupervízióját jelenti. *Murray* és *Male* (2005) szerint a másodrendű tanítás a tanárképzési professzió jellemzője. További különbség a tanárok és tanárképzők között az, hogy a tanárképzők legalább *baccalaureusi* szinten oktatnak; így a tanárképzők és tanárok eltérő korosztályba tartozó diákokat tanítanak, és a tanárképzők olyan speciális pedagógiát alkalmaznak, az ún. modellezést, amelyben viselkedési példákat tárgyalnak meg és magyaráznak (*Lunenberg, Korthagen* és *Swennen*, 2007).

A sztenderdek második funkciója azzal függ össze, hogy a szakmai sztenderdek a szakmai fejlődés mércéjéül szolgálnak (*Ingvarson*, 1998; *Smith*, 2003). Az egyes kompetenciaterületek leírása azt mutatja meg, hogy milyen képességeket és attitűdöket várunk el a közepes tapasztalattal rendelkező pedagógustól. A kompetenciaterületek leírásai kiindulópontul szolgálhatnak az egyéni fejlesztési célok megfogalmazásához is. A tanárképzési tudásbázishoz való kapcsolódások lehetőséget nyújtanak a tanárképzőknek arra, hogy figyelmüket a releváns tudásforrásokra irányítsák. A szakmai sztenderdek továbbá segítik a tanárképzőket abban is, hogy elhelyezzék saját magukat a szakmán belül. Ezen kívül a sztenderdek szerepet játszhatnak a tanárképzők teamjeiben a kölcsönös együttműködés, a team kompetenciák, a team célkitűzések és team professzionalizáció megvitatása során is. A sztenderdek felhasználásával fel lehet térképezni az egyén és a team erősségeit és fejlődési lehetőségeit egyaránt. A szakmai sztenderdek útmutatóul szolgálhatnak a pályakezdő tanárképzők és általában a tanárképzők szakmai fejlődését segítő programok és stratégiák kidolgozásához és strukturálásához is.

A tanárképzők szakmai sztenderdjeinek harmadik funkciója a szakmai névjegyzékbe való felvételhez kapcsolódik (*Dengerink* és *mtsai*, 2007). Amikor egy tanárképző első alkalommal kéri felvételét a tanárképzők névjegyzékébe, az első teendője az, hogy ismerje meg a sztenderdeket és nyilatkozzon, hogy egyetért-e velük. A szakmai névjegyzékbe történő felvételhez a kérelmezőnek át kell esnie a regisztrációs eljárás, amelynek kulcselemét a szakmai sztenderdek adják. Egy portfólió segítségével öt ún. „munkán” vagy „produktumon” keresztül kell bemutatnia, hogy a szakmai sztenderdben leírt közepes tapasztalattal rendelkező tanárképző szintjén végzi a munkáját. Az 1. táblázat a regisztrációs eljárás rövid leírását tartalmazza.

1. táblázat: A regisztrációs eljárás

<i>Munkák/ produktumok</i>	<i>Rövid leírás</i>
1. Formai ellenőrzés	A tanárképző ellenőrzi, hogy megfelel-e a formai követelményeknek: jogosult-e a regisztrációra (rendelkezik-e a megfelelő kvalifikációval; milyen tanárképzési tapasztalata van; melyek a jelenlegi feladatai). A tanárképző megismerkedik a szakmai sztenderdekkel és egyetértése jeléül aláírja azokat.

<i>Munkák/ produktumok</i>	<i>Rövid leírás</i>
2. Önértékelés	A tanárképző önértékelést ír az alábbi módon: – kitölti a négy kompetenciaterületen alapuló strukturált kérdőívet, amelyet – rövid magyarázattal egészít ki.
3. Esetleírások	A tanárképző bemutat két olyan fontos, valós helyzetet, amelyet tanárképzőként átélt, és amelyek jól jellemzik a tevékenységét. Legalább az egyik helyzetnek kapcsolódnia kell a „didaktikai” vagy a „szakmai tanulás irányítása” kompetenciaterülethez.
4. 360 fokos visszacsatolás	A tanárképző az önértékelő kérdőív felhasználásával visszacsatolást kér hallgatóktól (N=10) és kollégáitól vagy vezetőktől (N=5). A tanárképző beszámol a visszajelzés eredményeiről és értelmezi azokat.
5. Párbeszéd egy kollégával	A tanárképző megbeszéli az 1–4. munkákat/produktumokat egy olyan kollégával, aki szintén felvételét kéri a tanárképzők szakmai névjegyzékébe. A megbeszélés célja, hogy az egyéni fejlődésre vonatkozó gondolatokhoz vezessen. A tanárképző beszámolót készít a beszélgetésről.
6. Fejlesztési terv	A tanárképző egyéni fejlesztési tervet készít, amely tartalmazza – az egyéni fejlesztési terv kitűzött irányát két konkrét cél megjelölésével, – a megvalósítási tervet.
Portfólió	A tanárképző egy rövid bevezetővel ellátott portfólióba foglalja a munkákat.

A szakmai sztenderdek tágabb perspektívából

Ebben a részben a szakmai sztenderdeket tágabb kontextusban elhelyezve értelmezzük.

A tanárképzők nemzetközi sztenderdjei

Európában már több mint 35 éve folynak a tanárképzőkre és a tanárképzés minőségére vonatkozó szakpolitikai kérdésekkel kapcsolatos nemzetközi kutatások az Európai Tanárképzők Egyesületének keretében. A pedagógusképzés minőségének fejlesztése kitüntetett jelentőségű kérdés Európában, és a szakmai sztenderdek kidolgozása ehhez járulhat hozzá (*Dengerink és mtsai, 2007; Peer Learning Activity, 2010; Snoek, Swennen és van der Klink, 2011*). Több országban is történt fontos előrelépés: a VELON megalkotta a holland szakmai sztenderdeket, a flamand tanárképzők egyesülete egy fejlesztési profilt dolgozott ki (*VELOV, 2012*), Ausztriában pedig elkezdődött a tanárképzők kompetenciáinak leírására irányuló munka (*PLA, 2010*).

Európán kívül is történtek a tanárképzés minőségének és szakmaiságának fejlesztésére irányuló kezdeményezések. Az izraeli MOFET Intézet például feladatának tekinti a tanárképzési szakma professzionalizálását, illetve az egyes tanárképzők szakmai fejlesztését. Az Amerikai Tanárképzők Egyesületének szakmai sztenderdjei a pedagógusképzési programok alapjául szolgálnak, és a tanárképzők nemzetközi cseréjét, mobilitását is lehetővé teszik (*Ben-Peretz és mtsai, 2010; Murray és mtsai, 2009*). Ausztráliában a minőségellenőrzés területén kidolgozták a tanárképzési programok akkreditálásának részletes sztenderdjeit és eljárásait, igaz, az ausztrál sztenderdek az oktatási programokra, nem pedig egyéni tanárképzőkre vonatkoznak (*AITSL, 2011; Jasman, 2003*). Az ausztrálok a sztenderdek három kategóriáját különböztetik meg: a szakmai tudást, a szakmai magatartást és a szakmai elhivatottságot, amelyeket hét kompetenciaterületben részleteznek.

A 2. táblázat öt ország tanárképzőinek szakmai egyesületeit és azok tevékenységeit, valamint sztenderdjellegű eszközeit mutatja be. Az első három oszlop a flamand (a Flamand Tanárképzők Egyesületének fejlesztési profilja, VELOV), az amerikai (Amerikai Tanárképzők Egyesületének programja, ATE) és a holland (a VELON szakmai sztenderdjei) szakmai sztenderdeket mutatja be. A negyedik és ötödik oszlop az ausztrál tanárképzési programokra (Ausztrál Tanárképzési és Vezetőképző Intézet, AITSL) és az izraeli képzési programra (MOFET Intézet) vonatkozó információkat tartalmazzák. Így nemzetközi áttekintést kapunk azokról törekvésekről, amelyek célul tűzték ki a tanárképzés minőségének és szakmaiságának fejlesztését.

2. táblázat: Öt ország tanárképzőinek szakmai egyesületei és tevékenységük eleje

	<i>Belgium: Flandria</i>	<i>Egyesült Államok</i>	<i>Hollandia</i>	<i>Ausztrália</i>	<i>Izrael</i>
1. Szervezet + Forrás	VELOV (Flamand Tanárképzők Egyesülete), 2012. ²	ATE (Tanárképzők Egyesülete), 2009 ³	VELON (Holland Tanárképzők Egyesülete), 2012 ⁴	AITSL (Ausztrál Tanárképzési és Iskolai Vezetőképző Intézet), 2011 ⁵	MOFET Intézet Tanárképzési kutatás, tanterv- és program- fejlesztés ⁶

² www.lerarenopleiders-vlaanderen.be

³ www.ate1.org

⁴ www.velon.nl

⁵ www.aitsl.edu.au

⁶ <http://www.mofet.macam.ac.il/eng/Pages/default.aspx>

	<i>Belgium: Flandria</i>	<i>Egyesült Államok</i>	<i>Hollandia</i>	<i>Ausztrália</i>	<i>Izrael</i>
2. Az eszköz funkciója	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionális vizsgálata számára Szakmai fejlesztési útmutató	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionális vizsgálata számára Szakmai fejlesztési útmutató	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionális vizsgálata számára Szakmai fejlesztési útmutató Benchmark (viszonyítási alap) a szakmai közösség minőség-ellenőrzésére	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionális vizsgálata számára Benchmark (viszonyítási alap) képzési programok minőség-ellenőrzésére	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionális vizsgálata számára Szakmai fejlesztési útmutató
3. Forma és tartalom	Alapelvek és kilenc, a tudások, képességek és attitűdök leírását tartalmazó kompetencia-terület	Kilenc, a magatartások és teljesítmények leírását tartalmazó kompetencia-terület, megadva a tudásforrásokra vonatkozó utalásokat	Alapelvek és négy, a tudás képességek és attitűdök leírását tartalmazó kompetencia-terület.	Hét intézményi kompetenciát tartalmazó három terület, szervezeti utasításokkal	Az ATE standardja elvi kiindulópontként szolgál a képzési program számára.
4. Regisztráció	Nincs	Nincs	Van (Egyéni regisztráció tanárképzők számára)	Van (Tanárképzési programok számára)	Nincs

A holland, a flamand és az amerikai szakmai sztenderdek összehasonlítása

Ebben a részben három szempontból hasonlítjuk össze a VELON szakmai sztenderdjait a flamand és az amerikai sztenderdekkel: a célcsoport, akikre a sztenderdek vonatkoznak, a sztenderdek célja, a sztenderdek formája és tartalma.

A VELON szakmai sztenderdjei a közepesen tapasztalt tanárképzők számára készültek, azaz olyan képzők számára, akik csupán minimális, hároméves tanárképzési tapasztalattal rendelkeznek. A sztenderd a szakma minden művelőjére érvényes.

Ugyanez mondható el az ATE szakmai sztenderdjeiről és a flamand fejlesztési profilról is. Flandriában a sztenderdek tanárképző teamekre is vonatkoznak, a teamek szakmai fejlődését szolgáló irányelvekként is működnek.

Mind az amerikai szakmai sztenderdeknek, mind a flamand fejlesztési profilnak az a rendeltetése, hogy egyaránt szolgálja az egész szakma professzionalizálódását és az egyéni tanárképző szakmai fejlődését. A „professzionizálódás” fogalma egy (új) szakma kialakulását jelenti, jelen esetben a pedagógusképzésben dolgozók értelmiségi szakmává alakulását. A „szakmai fejlődés” fogalma pedig a szakmában dolgozó egyén fejlődésére vonatkozik (Koster, 2002; Kallenberg, 2004). E kettős célon túl, a VELON szakmai sztenderdjeinek az is feladata, hogy lehetővé tegye a tanárképzők szakmai regisztrációját.

A VELON szakmai sztenderdjei néhány alapelvből és négy, ezekhez kapcsolódó kompetenciaterületből állnak. Minden egyes kompetenciaterülethez tartozik egy leírás, néhány viselkedési indikátor és egy tudáskomponens, amely hivatkozásokat tartalmaz a tanárképzők számára készült tudásbázis releváns elemeire (Attema-Noorderwier és mtsai, 2012). A flamand fejlesztési irányelvrendszer néhány alapelvből és kilenc kompetenciaterületből áll. Minden egyes kompetenciaterület tartalmazza a vonatkozó tudások, képességek és attitűdök leírását, ebben a sorrendben. Az amerikai sztenderdek kilenc rész-sztenderdből állnak. Minden egyes rész-sztenderd tartalmazza a tanárképzők képességeinek és attitűdbeli tulajdonságainak leírását, tartalmaz számos viselkedési indikátort és illusztrációs példaanyagot, valamint tudásforrásokra vonatkozó hivatkozásokat.

Más szakmai közösségek szakmai sztenderdjei

A VELON szakmai sztenderdjeinek továbbfejlesztése során a sztenderdeket összevetették Hollandián belül számos más szakma sztenderdjeivel, illetve egy esetben külföldi tanárképzési szakmai sztenderdekkel.

Hollandiában az egészségügyi dolgozók szakmai minőségét az egyéni egészségügyi szolgáltatás területén működő szakmákra vonatkozó BIG⁷ törvény szabályozza. Az állam nyolc egészségügyi szakma számára írta elő a BIG-regisztrációt. A regisztrációhoz az egészségügyben dolgozóknak igazolniuk kell, hogy engedéllyel és megfelelő szakmai tapasztalattal rendelkeznek, és hogy karbantartják szakmai tudásukat és kompetenciáikat. A regisztráció és rendszeres megújítása az előfeltétele annak, hogy a nyolc egészségügyi szakma valamelyikében bárki praktizálhasson.

Kanadában a Királyi Orvosi és Sebészeti Kollégium dolgozta ki a *CanMeds Physician Competency Framework* (Kanadai Orvosi Kompetenciarendszer) elnevezésű sztenderdeket az orvosi szakma számára (Royal College, 2005). A sztenderdeket a szakmában hivatalosan elfogadott követelményrendszernek tekintik. A szten-

⁷ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kwaliteit-van-de-zorg/registratie-medische-beroepen>

derdek hét szerepet különböztetnek meg és definiálnak. E hét szerep minden az egészségügyben dolgozó szakemberre vonatkozik. A szerepleírások tartalmazzák, hogy az egészségügyi dolgozóknak milyen tudásokkal és attitűdökkel kell rendelkezniük a megfelelő betegellátáshoz. A CanMeds sztenderdek képezik a különböző akkreditációs folyamatok alapját is. Ezenkívül oktatási keretrendszerül is szolgálnak, és így képzési és továbbképzési programok alapját képezik.

2005-ben a Holland Királyi Egyesület az Orvostudomány Fejlődésének Előmozdításáért (KNMG – Koninklijke Nederlandsche Maatschappij tot bevordering van de Geneeskunst) a CanMeds mintájára alkotta meg szakmai sztenderdjeit az egészségügyben dolgozó szakemberek számára.⁸

A BIG-névjegyzék által lefedett nyolc szakmai közösséghez hasonlóan a holland mentősök szakmai szervezetei is kidolgozták a maguk szakmai regisztrációs követelményeit.⁹ E névjegyzéknek is az a célja, hogy garantálja a szakmai munka minőségét. A regisztrációs rendszer azt mutatja, hogy az adott szakma foglalkoztatottjai megfelelnek az előírt képzettségbeli követelményeknek, rendelkeznek a szükséges tapasztalattal, és karbantartják szakértelmüket.

Hollandiában az egészségügyi szektoron túl más szakmák művelői is megalakították a maguk sztenderdjeit. Egyes szakmák esetében a szakmai sztenderdek elsősorban a minőségellenőrzést szolgálják. Ha a szakmai sztenderdek elsősorban a minőségellenőrzést hivatottak szolgálni, akkor azt írják le, mi tekinthető jó szakmai gyakorlatnak. Sok esetben egyfajta regisztráció vagy akkreditáció is kapcsolódik a szakmai sztenderdekhez. Ilyen sztenderdeket alkottak a szervezeti tanácsadók,¹⁰ a humánerőforrás szakemberek,¹¹ az építészek,¹² az iskolavezetők¹³ és a régészek¹⁴.

Más szakmai egyesületek a szakmai fejlődést támogató vonatkoztatási keretrendszerként használják szakmai sztenderdjeiket. Az ilyen sztenderdek útmutatást nyújtó dokumentumok, amelyek a szakmai gyakorlati munka és a szakmán belüli dialógus támogatását szolgálják. Ilyen sztenderdeket alkottak a coachok¹⁵ és a belső ellenőrök¹⁶.

A különböző hollandiai szakmai szervezetek sztenderdjeinek áttekintése és a tanárképzőkre vonatkozó nemzetközi sztenderdek összehasonlítása után születtek meg

⁸ <http://knmg.artsnnet.nl/Publicaties/KNMGpublicatie/Algemene-competenties-van-de-medisch-specialist-2005.htm>

⁹ Mentősök minőségügyi névjegyzéke, 2010

¹⁰ Szervezeti szakértők és tanácsadók viselkedési kódexe. Ooa/ROA, 1997

¹¹ Humánerőforrás szakemberek viselkedési kódexe. Nvo2

¹² Építészek viselkedési szabályai. BNA, 2006

¹³ Iskolai vezetők szakmai sztenderdjei. Dutch Academy for School leaders (NSA), 2012

¹⁴ Régészek etikai kódexe. Holland régészeti egyesület (Nvva), 2011 (Jelenleg nincs használatban a szakmán belül. Átdolgozás alatt.)

¹⁵ Coachok viselkedési kódexe. Holland hivatásos coachok rendje (NOBCO)

¹⁶ Belső ellenőrök szakmai sztenderdjei (Lbib, 2010)

a VELON tanárképzési szakmai sztenderdjeinek átdolgozásával kapcsolatos döntések. A következő részekben a fejlesztési folyamatot és a fejlesztéssel kapcsolatos döntéseket mutatjuk be.

A szakmai sztenderdek kidolgozása

Fontos, hogy egy szakma sztenderdjei tükrözzék az adott szakmai közösség igényeit és céljait (*Snoek és mtsai, 2011*), és hogy összhangban legyenek azzal, amit a szakma művelői fontosnak tartanak munkájukkal kapcsolatban. (*Dengerink és mtsai, 2007*). A sztenderdek megalkotása önmagában is elősegítheti a kidolgozó szakmai közösség professzionalizálódását (*Dengerink és mtsai, 2007*). A VELON számára ezek voltak a szakmai sztenderdek kidolgozásának alapelvei.

A szakmai sztenderdek kidolgozásának céljait egy viszonylag nagyarányú előzetes felmérés alapján határozták meg. Ez magába foglalt egyebek között egy, a VELON tagjaira kiterjedő kérdőíves adatgyűjtést és három munkakonferencián folytatott elemző beszélgetéseket a szakmai közösség tagjainak részvételével. Ezenkívül, a 2009. évi tavaszi VELON konferencián a tervbe vett átdolgozással külön workshop foglalkozott. A „Tanárképzők szakmai kompetenciái” nevű munkacsoport (*Melief, 2009a; Melief, 2009b*) ilyen kiterjedt előzetes vizsgálatok után fogott hozzá a szakmai sztenderdek átdolgozásához.

A fejlesztő csoport

A munkacsoport a szakma különböző területeinek tizenegy képviselőjéből álló fejlesztő csoportot hozott létre. A csoport reprezentatív jellegét a változatos összetétel garantálta: intézményi tanárképzők az általános és középiskolai (főiskolai, illetve egyetemi) tanárképzésből, gyakorlóiskolai/partneriskolai tanárképzők az általános és középiskolai (főiskolai, illetve egyetemi) tanárképzésből, főiskolai és egyetemi kutatók valamint szakértők egyaránt képviselték magukat a csoportban. A csoport hét alkalommal ülésezett, és a munkacsoporttal együtt kritikusan gondolkodva tette meg szövegszerű, illetve a felépítésre és a struktúrára vonatkozó javaslatait, visszajelzésekkel szolgált az elkészült változatokra vonatkozóan, és részt vett a szakma sztenderdekkel kapcsolatban felmerült kérdéseivel foglalkozó kongresszusok és szakmai tanácskozások munkájában.

A szakirodalom tanulmányozása

A munkacsoport tanulmányozta a rendelkezésre álló szakirodalmat is. Összehasonlította a nemzetközi viszonylatban ismert, a tanárképzőkre vonatkozó szakmai sztenderdeket, megvizsgálta más hollandiai szakmai szervezetek sztenderdjeit, és tanulmányozta a tanárképzőkkel, a tanárképzéssel és a szakmai sztenderdekkel kapcsolatos nemzetközi szakirodalmat.

A munkafolyamat

A szakmai sztenderdek funkciója és a projekt céljai alapján lefektették a szakmai sztenderdek felépítésére és átdolgozására vonatkozó alapelveket. Ezekből az alapelvekből kiindulva elkészültek az első változatok. A fejlesztő csoport tagjai tanácsadói feladatokat láttak el. A 2011 márciusában megrendezett VELON kongresszuson a munkacsoport bemutatta a sztenderdek első változatát a szakmai közösségnek. A kongresszuson felmerült javaslatokat beépítették a második változatba, amelyet egy 2011. évi decemberi munkakonferencián mutattak be a szakmai közösség képviselőinek. Majd a sztenderdek érvényességének további vizsgálatára került sor úgy terepen, mint szakértőkkel folytatott konzultációk során, a sztenderdek felépítésével, struktúrájával és szövegszerű tartalmával kapcsolatban. A pontosításra és javításra vonatkozó további javaslatokat is feldolgozták és beépítették a harmadik változatba, amelyet a 2012. évi VELOV/VELON kongresszus keretében szervezett szimpóziumon bocsátottak a szakmai közösség elé, amely ezt a változatot el is fogadta.

A VELON szakmai sztenderdjeinek fejlesztése során meghozott döntések

A jelen szakaszban néhány olyan döntést tárgyalunk, amelyek hatással voltak a szakmai sztenderdek formájára és tartalmára egyaránt.

Az alapelvek kulcsszerepe

Az alapelveknek központi jelentőségük van a szakmai sztenderdekben. Ezek az alapelvek jelenítik meg a tanárképzési professzió sajátosságait. Az alapelvek kidolgozásával valósult meg a szakmai sztenderdek azon célja, hogy a sztenderdek jelenítsék meg a tanárképzési professzió természetét, és így nyújtsanak támpontot a pedagógusképzés távlati koncepciójának kialakításához és az ezzel kapcsolatos szakmai diskurzushoz. Ezért született az a döntés az alapelvek megfogalmazásával kapcsolatban, hogy jelenjen meg bennük a tanárképzők alapvető attitűdjeinek kimerítő leírása. Az alapelvek rendeltetése nem az, hogy kötelező vagy normatív előírásokként, hanem hogy nyitott keretül szolgáljanak.

A tanárképzés megosztott színtere és felelőssége

A tanárképzés a felsőoktatási intézmények és a partneriskolák közös felelőssége (Bergen és mtsai, 2009). A szakmai sztenderdek kidolgozása során az oktatási környezettel kapcsolatban a megosztott tanárképzés mellett döntöttek, elsősorban az utóbbi évtizedben a tanárképző intézményekben végbement változások következtében. A kutatási eredmények ugyanis azt mutatják, hogy a jó tanárképzés számára elengedhetetlen a tanárképző intézmények és az iskolák közötti együttműködés

(Velzen és Volman, 2009). A megosztott tanárképzés melletti döntés nem egy bizonyos megosztott képzési modell melletti döntést jelent (Maandag és mtsai, 2007; Geldens, 2007). A tanárképzők számára a megosztott képzés megszervezéséhez szükséges attitűd és kompetenciák szervesen beépültek a sztenderdek egészébe. Például a „szervezési és irányítási kompetenciaterület” azt írja le, hogy mit tehet egy tanárképző a tanárképző intézmény és az iskola közötti együttműködés struktúrája érdekében a megosztott tanárképzés keretei között. Például: „A tanárképző a legjobb tudása szerint kezdeményezi a tanárképző intézményben és az iskolában dolgozó tanárképzők közötti tartalmi koordináció megszervezését.”

A kompetenciaterületek betekintést engednek a tanárképzők gyakorlati tevékenységébe

Minden egyes kompetenciaterülethez a következő három definiált elem tartozik: attitűd (magának a kompetenciaterületnek a leírásában), kompetenciák (képességek) (a leírásban és a viselkedési indikátorokban) és tudás (a tudásbázis releváns irányított kérdéseire utaló hivatkozásokban). Ez összhangban van a kompetencia hasonló hármasságot mutató bevett definícióival (Meriënboer és mtsai, 2002).

Négy kompetenciaterületet választottak ki, amelyek jellemzőek a tanárképzők munkájára: „didaktikai kompetencia”, „a szakmai tanulás irányításának kompetenciája”, „szervezési és irányítási kompetencia” és „fejlesztési kompetencia”. Amennyire lehetséges volt, kerülték a kompetenciaterületek közötti átfedéseket.

A második kompetenciaterület „a szakmai tanulás irányításának kompetenciája” nevet kapta, mert ez a kompetencia felnőtt tanulásának szupervíziójára és monitorozására vonatkozik (Murray és mtsai, 2009). E terület részletes kifejtése a szakmai tanulásirányítási kompetenciák és az interperszonális kompetenciák leírását tartalmazza. A szakmai tanulásirányítási kompetenciákat kifejtő részben például ezt mondja a tanárképzőről: „Interperszonális kompetenciával rendelkezik. Elősegíti a közte és a tanár(jelölt) között megvalósuló kommunikációt, illetve a (leendő) tanárok egymás közötti kommunikációját, új médiumok alkalmazásával is.” Illetve: „Saját cselekvéseit össze tudja kapcsolni a (leendő) tanárok tanítási cselekvéseivel.”

A tanárképzők gyakorlati munkájának elméleti támogatása

A rendszer a tanárképzők gyakorlati munkájának elméleti támogatását a tanárképzési tudásbázisra való hivatkozásokkal valósítja meg. A tanárképzők konkrét releváns elméleti forrásokra vonatkozó utalásokat kapnak. A tanárképzési tudásbázis különösen alkalmas erre, mert nem csak elméleti megfontolásokat, hanem gyakorlati példákat és reflexiókat is tartalmaz. A kutatómunkát, illetve mások kutatómunkájának irányítását az alapelvek és a kompetenciaterületek a tanárképzési professzió egyik alkotóelemeként jellemzik (Loughran, 2005).

A tanárképző kutatási kompetenciáinak definícióját a „fejlesztési kompetencia-terület”, a (leendő) tanárok (gyakorlati) kutatásának irányítási kompetenciáját pedig a „didaktikai kompetencia-terület” tartalmazza.

A szakmai sztenderdek szerint a tanárképzőnek képesnek kell lennie arra, hogy elemzően és kritikusan reflektáljon saját tevékenységére és a tanárképzés pedagógiai gyakorlatára: „A tanárképző elemzően közelít saját munkájához. Kritikusan és különböző elméleti nézőpontokból követi az oktatás új fejleményeit. A tanárképzési tudásbázist és a (gyakorlati) kutatás más eredményeit felhasználva valósítja meg és fejleszti tovább saját gyakorlati pedagógiai tevékenységét.”

A változatosság méltánylása

Az átdolgozott szakmai sztenderdek generikusak, azaz bármely tanárképzőre érvényesek, tekintet nélkül a konkrét feladatokra, szerepekre vagy a munkahelyi környezetre. A konkrét feladatok, szerepek és az adott munkahelyi környezet befolyásolhatja, hogy egy bizonyos tanárképző hogyan valósítja meg vagy juttatja kifejezésre az egyes kompetencia-területeket. Más szóval, az egyes tanárképzők konkrét feladatainak, szerepeinek és adott környezetének függvényében a különböző kompetenciák eltérő, kisebb vagy nagyobb hangsúlyt kapnak, illetve eltérő módon nyilvánulhatnak meg.

A feladatok, szerepek és a munkahelyi környezet tekintetében mutatkozó változatosságot a különféle nézőpontok szerepeltetése jeleníti meg. A sematikus modellben ezek veszik körül a szakmai sztenderdeket, ami azt fejezi ki, hogy a különböző nézőpontok befolyásolják az egyes kompetencia-területek megvalósulását és kifejeződését. Ezeket a nézőpontokat a fejlesztési csoport által végzett munka, illetve a tanárképzés szakmai sztenderdjeinek fejlesztése során kapott visszajelzések alapján választották ki. Minden egyes nézőponthoz tartozik egy, az illető nézőpont természetére és a hozzá kapcsolódó tevékenységekre vonatkozó rövid leírás.

A nézőpontok periférikus feltüntetésével kiegészített, de egyébként generikus szakmai sztenderdek melletti döntés lehetővé tette a kidolgozásbeli differenciálás minimalizálását. Ez a döntés egyenes következménye a terepen mutatkozó igényeknek. A terepen dolgozó tanárképzők a konkrét adaptációkkal kapcsolatos (a fejlesztő csoportban, a terepen folytatott konzultációk alkalmával, konferenciákon és munkamegbeszéléseken elhangzott) megjegyzéseikben azt az igényt juttatták kifejezésre, hogy inkább a szakma olyan jellemző aspektusaira kíváncsiak, amelyek minden tanárképzőre vonatkoznak, semmint a különböző tanárképzők közötti különbségek hosszas elemzésére.

A nézőpontok nem részei maguknak a szakmai sztenderdeknek, hanem inkább iránymutatók. Egy adott nézőpont kidolgozása és a hozzá kapcsolódó tevékenységek részletezése maguknak a tanárképzőknek a feladata. E kategorizálás lehetővé teszi a tanárképzők számára, hogy maguk dolgozzák ki a saját feladataik, szerepeik

és környezetük leírását, illetve azt, hogy az adott nézőpont milyen módon befolyásolja a szakmai sztenderdek értelmezését.

A szakértelem különböző fejlettségi szintjeinek megfelelő differenciálás a szakmai névjegyzéken belüli kategóriákban valósul meg. Ezek a kategóriák a következők: a leendő tanárképzők névjegyzéke, a szakmai névjegyzék és az újra-regisztráció. A vonatkozó eljárások jelzik a regisztráló személy szakértelmének szintjét, valamint azt, hogy a jelölt hogyan értékeli saját kompetenciáit a szakmai sztenderdek alapján. A különböző kompetencia fejlettségi szintek szerinti kategorizálás lehetőségét elvetették, mert az ilyen értékelési táblázatok használata elsősorban oktatási környezetekben szokásos (Jonsson és Svingby, 2007). Az egyetlen kivétel a regisztrációs eljárás során a 360°-os visszacsatolásban alkalmazott egyszerű táblázatos megoldás.

A szakma dinamikájának vizuális megjelenítése

A webes formátum választásával a szakmai sztenderdek interaktív módon jelennek meg. A modell azt mutatja, hogy az alapelvek kulcsszerepet játszanak a tanárképzői szakmában, és hogy a négy kompetenciaterület a sztenderdek részét képezik. A nézőpontok a modell körül helyezkednek el. A modell egy-egy elemére tekintve a modell mélyebb rétegeibe nyerünk betekintést. Így minden érdeklődő kiválaszthatja, hogy miről akar részletesebben olvasni.

Ezen a felületen egy tanárképző intézmény vezetésének tagja vagy egy iskolaigazgató, aki azt tervezi, hogy iskolájával részt kíván venni a tanárképzésben, tájékozódhat afelől, hogy mit várhat el egy tanárképzőtől. Az ilyen érdeklődő kezdetben másra kíváncsi, mint az a kezdő tanárképző, aki többet szeretne tudni a (leendő) tanárok szakmai tanulási folyamatának irányításával és monitorozásával kapcsolatos elméleti forrásokról. A modellben egyre mélyebbre haladva a felhasználó hozzájuthat ahhoz az információhoz, amely őt a tanárképzés mesterségével kapcsolatban leginkább érdekli. A szakmai sztenderdek felépítése lehetetlenné teszi hosszú kompetencia vagy viselkedési indikátor listák megjelenítését.

Végül, a webes megjelenítés dinamikus hozzáférést biztosít a tudásbázishoz. A tanárképzési szakma folyamatos átalakulásban van, ezért a tudásbázis is folyamatosan fejlődik. A szakmai sztenderdek webes szerkezete lehetővé teszi, hogy a tudásbázist folyamatosan bővítsék és így a tanárképzők számára biztosítsák a hozzáférést a legújabb eredményekhez.

Jövőbeli teendők

A holland tanárképzők új „VELON szakmai sztenderdjei 2012” minden tanárképzőre egyaránt vonatkoznak, függetlenül a (munkahelyi) környezettől, a célcsoporttól és a tantárgyi területtől. A szakmai sztenderdek alapjául szolgáló képzési kon-

textus a tanárképző intézmények és partneriskoláik közötti együttműködésen alapuló osztott tanárképzés. A tanárképzők szakma sztenderdjei elsősorban a szakma természetét szeretnék megvilágítani, és viszonyítási alapul kívánnak szolgálni a szakma egésze számára. Másodsorban, a sztenderdek útmutatóul szolgálnak a tanárképzők (egyéni és közösségi) szakmai fejlődése számára. Harmadrészt, a sztenderdek alkotják a szakmai regisztráció feltételéül szolgáló viszonyítási alapot. Ezek alapján a továbblépésnek három kulcseleme rajzolódik ki: a pályakezdés szakmai támogatása, a team regisztráció és a teamek szakmai fejlesztése.

A kezdő tanárképzők vonatkozásában, az átdolgozott 2012-es sztenderdeket integrálni lehetne egy, a pályakezdőket támogató program kialakításába, illetve továbbfejlesztésébe. A sztenderdek tájékozási pontként szolgálhatnak a kezdő tanárképzők számára az új szakmájukba való belépés utáni átmeneti szakaszban. Mostanáig kevés kezdeményezés történt Hollandiában arra, hogy integrálják a pályakezdőket segítő programokat, a szakmai sztenderdeket és a tanárképzési tudásbázist. Ezek is többnyire helyi kezdeményezések voltak. A jövőben a VELON arra törekszik, hogy kidolgozzon egy, a pályakezdő tanárképzők munkáját segítő, a sztenderdek alapelveire épülő nemzeti programot.

A regisztrációt illetően egy fontos új lehetőség merült fel az utóbbi két év során. Korábban a regisztráció elsősorban az egyes tanárképzők egyéni kezdeményezésén alapult. Az új sztenderdek alapvető jellemzőjével, a megosztott képzéssel összhangban, „A professzionális tanárképzők ereje” nevű VELON csoport új programot kidolgozott ki a team regisztráció számára, amely lehetővé teszi, hogy az intézményi tanárképzők és az iskolai tanárképzők egy teamként regisztrálják magukat. Az első kísérletek ígéretesnek bizonyultak. Ugyanez érvényes a tanárképzők heterogén teamjeinek szakmai fejlődésére is, amelyben a sztenderdek egyaránt támpontul szolgálhatnak az egyéni szakmai fejlődés és a team professzionalizáció számára. Összességében elmondhatjuk, hogy a „VELON szakmai sztenderdek 2012” fontos szerepet tölt be a szakemberek, a képzők testületei és az oktatáspolitikai közötti összjátékban.

Irodalom

- AITSL (2011): Accreditation of initial teacher education programs in Australia: standards and procedures. Retrieved May 22, 2012 from http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/Accreditation_of_initial_teacher_education.pdf
- Attema-Noorderwier, S. – Lunenberg, M. – Dengerink, J. – Korthagen, F. (2012): Relevantie en nut van de kennisbasis voor lerarenopleiders (Relevance and usefulness of the knowledge base for teacher educators). *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33 (2), 4–11.
- Ben-Perets, M. S. – Reichenberg, R. – Shimoni, S. (2010): Educators of educators: their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education* 36 (1/2), 111–129.

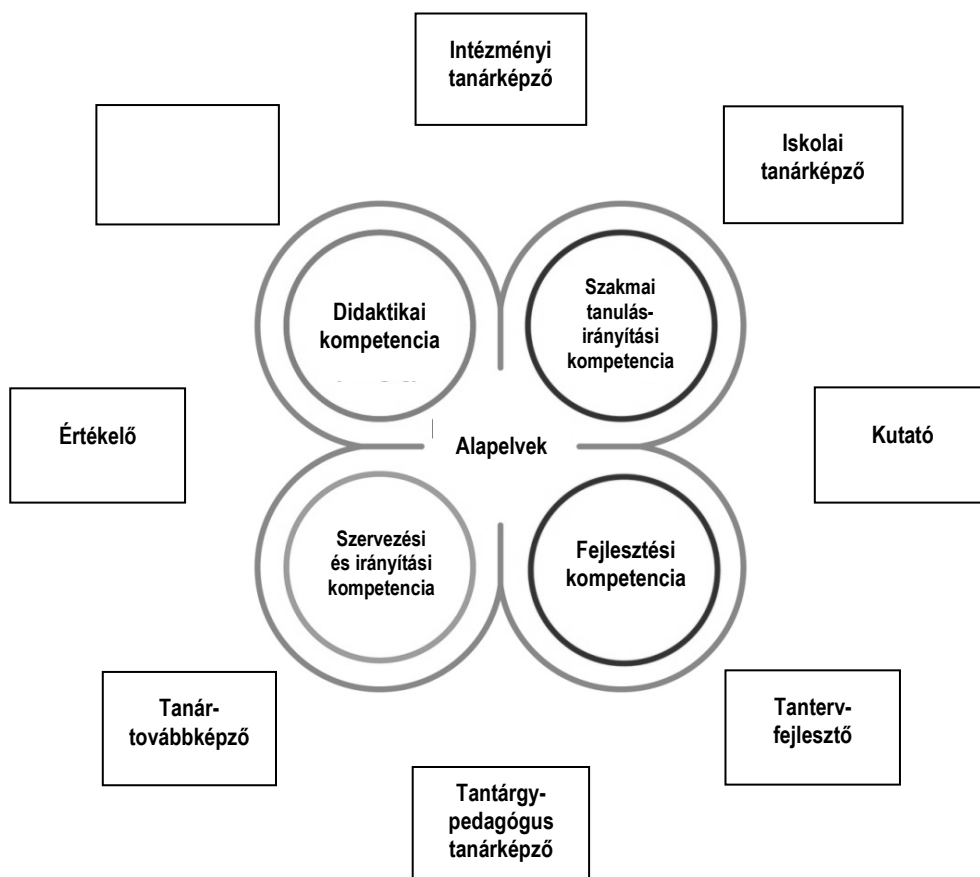
- Bergen, T. – Melief, K. – Beijaard, D. – Buitink, J. – Meijer, P. – Veen, K. van (red.) (2009): *Perspectieven op samen leraren opleiden* (Perspectives on jointly educating teachers). Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- Dengerink, J. – Koster, B. – Lunenberg, M. – Korthagen, F. (2007): Lerarenopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling (Teacher educators focusing on their professional development). *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), 32–37.
- Jasman, A. (2003): Initial Teacher Education: Changing Curriculum, Pedagogies and Assessment. *Change: Transformations in Education*, 6 (2), 1–22.
- Ingvanson, L. (1998): Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 127–140.
- Jonsson, A. – Svingby, G. (2007): The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review* 2, 130–144.
- Kallenberg, A. (2004): Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: leren (en) organiseren van nieuwe leerarrangementen (Between teacher education and professional development: learning (and) organizing innovative learning arrangements). Lectorale rede. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Koster, B. (2002): *Lerarenopleiders onder de loep: de ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose* (Focusing on teacher educators: the development of a professional profile for teacher educators and its effect on their self-diagnosis). Dissertatie. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Koster, B. – Dengerink, J. (2001): Towards a Professional Standard for Dutch Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3), 343–354.
- Koster, B. – Brekelmans, M. – Korthagen, F. – Wubbels, T. (2005): Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21, 157–176.
- Loughran, J. (ed.) (2005): *The Missing Links in Teacher Education Design: Developing a Multi-linked Conceptual Framework*, Springer, Dordrecht The Netherlands.
- Lunenberg, M. – Korthagen, F. – Swennen, A. (2007): The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601.
- Lunenberg, M. – Dengerink, J. – Korthagen, F. (2013): *Het beroep lerarenopleider. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO* (Teacher Educator as a profession. Review). Amsterdam, Vrije Universiteit.
- Maandag, D. – Deinum, J. – Hofman, A. – Buitink, J. (2007): Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education* 30 (2), 151–173.
- Melief, K. (2009a): *Rapportage Vooronderzoek; Leerkracht van Lerarenopleiders; herziening beroepsstandaard en registratie*. (Reporting on a preliminary study; 'Teacher of teacher educators; revising the professional standard and registration'). Eindhoven, VELON.
- Melief, K. (2009b): *Projectplan Leerkracht van Lerarenopleiders* (Project plan Teacher of Teacher educators). Eindhoven, VELON.
- Meriënboer, J. van – Klink, M. v.d. – Hendriks, M. (2002): Competenties: van complicaties tot compromis. Een studie in opdracht van de onderwijsraad (Competencies: from

- complications to compromise. A study ordered by the Dutch Education Council). Den Haag: Onderwijsraad.
- Murray, J. – Male, T. (2005): Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 125–142.
- Murray, J. – Swennen, A. – Shagrir, L. (2009): Understanding teacher educators' work and identities: Becoming a teacher educator. *Theory and Practice for Teacher Educators*. 29–43.
- Peer Learning Activity (2010): *The Profession of Teacher Educator in Europe*, Iceland.
- Royal College (2005): CanMeds 2005 Framework. Retrieved April 14, 2012 from: http://www.royalcollege.ca/shared/documents/canmeds/the_7_canmeds_roles_e.pdf
- Smith, K. (2003): So, What about the professional knowledge of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 201–215.
- Smith, K. (2005): Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177–192.
- Snoek, M. – Swennen, A. – Valk, J. de (eds.) (2006) Teachers and their Educators – Standards for Development; Proceedings of the 30th Annual Conference ATEE, Amsterdam 22–26 October 2005. Amsterdam, Hogeschool van Amsterdam.
- Snoek, M. – Swennen, A. – Klink, M. van der (2011): The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37 (5), 651–664.
- Swennen, A. (2012): *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: de ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders* (From top-teachers to teachers in higher education: the development of the profession and identity of teacher educators). Dissertatie. Vrije Universiteit, Amsterdam.
- VELOV (2012): Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider (Developmental profile Flemish Teacher educator). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Velzen, C. van – Volman, M. (2009): The activities of a school-based teacher educator: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 345–367.

FÜGGELÉK

Tanárképzők szakmai sztenderdjei

VELON (Holland Tanárképzők Egyesülete), 2012



Tanárképzők szakmai sztenderdjei

A „Tanárképzők szakmai sztenderdjei” a közepesen tapasztalt tanárképző tevékenységét írják le.

Az intézményi tanárképző főiskolán vagy egyetemen, az iskolai tanárképző gyakorlóiskolában dolgozik.

Mindkettő oktathat általános iskolai, középiskolai vagy szakiskolai tanárjelölteket.

A szakmai sztenderdekben belül megkülönböztetjük (1) a szakma alapelveit és (2) a négy kompetenciaterületet. Ezen kívül megkülönböztetünk bizonyos nézőpontokat. Az utóbbiak körülveszik a szakmai sztenderdeket. Azt jelzik, hogy a tanárképző szakmai tapasztalata befolyásolja, hogy hogyan értelmezi a sztenderdeket. A nézőpontok kívül esnek a szakmai sztenderdekben.

1. Az alapelvek

A szakmai sztenderdek alapelvei a tanárképző szakmai munkájának alapját alkotják. Az alapelvekben a tanárképzői mesterség három alapeleme fejeződik ki: a tanulók tanulása, a tanár(jelöltek) tanulása és magának a tanárképzőnek a tanulása. Jellemző, hogy a tanárképző követendő mintaként működik. Az alapelvek utolsó része a tanárképzési tudásbázis¹⁷ területeire utal.

2. A kompetenciaterületek

A kompetenciaterületek azt írják le, hogy a tanárképzőnek mire kell képesnek lennie ahhoz, hogy a gyakorlatban szakszerűen tevékenykedjen. Mindegyik kompetenciaterület tartalmaz egy rövid leírást, és mindegyik további három-négy részterületet foglal magába, a hozzájuk tartozó viselkedési indikátorokkal együtt. Ahol lehetséges, az indikátorok a kompetenciaterület leírásának megfelelően vannak osztályozva. Együttesen a tanárképző viselkedési repertoárjáról adnak képet. Ezenkívül minden egyes kompetenciaterület tartalmaz utalásokat a tanárképzők tudásbázisában található releváns forrásokra.

¹⁷ Tanárképzők tudásbázisa: www.kennisbasislerarenopleiders.nl

Az alapelvek

A tanárképző (leendő) tanárokat oktat: sajátos mintaadó szerepe van, amelyet konkrét módon alkalmazhat. Nyílt és átlátható módon képes modellálni a három alapelemet: a tanulók tanulását, a (leendő) tanárok tanulását és a saját tanulását. Figyelmét a (leendő) tanárok személyes és szakmai fejlesztésére és – ebből következően – a tanulók fejlesztésére összpontosítja. A tanárképző elkötelezett, megfelelő tudással és képességekkel rendelkező tanár. Motiválóan hat tanítványaira, innovatív, és érdeklí mind az oktatás, mind pedig azok, akik abban munkatársként vagy tanulóként részt vesznek. Tudatában van a (leendő) tanárok, tanulók, a társadalom és saját maga iránti felelősségének. Képes saját szakmáját elhelyezni az oktatás társadalmi kontextusán belül. Tisztában van a tanításra és oktatásra vonatkozó nézeteivel, és ezeket szilárd alapokra helyezi. Nyílt és megbízható.

A tanárképző birtokában van a tanulásra, képzésre és tanításra vonatkozó releváns (tudományos) ismereteknek, iskolai és tanárképzési környezet (első- és másodrendű pedagógia) tekintetében egyaránt. Tanítási tapasztalaton alapuló gyakorlati bölcsességgel rendelkezik.

A tanárképző tudatában van saját értékrendjének, normáinak és oktatási nézeteinek. Irányítja és figyelemmel kíséri a (leendő) tanárok és – közvetve – a tanulók morális fejlődését. Arra ösztönzi a (leendő) tanárokat, hogy alakítsák ki saját nézeteiket és értékrendjüket. Tiszteletben tartja a kulturális és ideológiai különbségeket.

A tanárképző vállalja a ráeső felelősséget az iskolai és intézményi tanárképzők és oktatók multidiszciplináris teamjén belül a (leendő) tanárok képzéséért és oktatásáért. Képes összekapcsolni az iskolai és intézményi képzési gyakorlatot.

A tanárképzőt kételkedő attitűd jellemzi. Tájékozott a saját tárgyával kapcsolatban folyó kutatások felől, és ismeri a megfelelő kutatási módszereket. A (gyakorlati) kutatásirányítási munkájában képes egészséges egyensúlyt teremteni a támogatás és kritika között.

A tanárképző képes a reflexióra. Kritikusan és konstruktív módon reflektál saját és mások fejlődésére, és képes a fejlődés irányítására. Ismeri saját szakmai erősségeit és gyengeségeit. Képes saját tevékenységének értékelésére a négy kompetenciaterület – a didaktika, a szakmai tanulás irányítása, a szervezés és irányítás, valamint az (ön)fejlesztés irányítása – alapján.

A tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

A tudásbázis területei

A tanárképzési professzió
A tanárképzés pedagógiája
A tanulás és a tanulók
Tanítás és szupervízió
Speciális területek
Bővülő területek

Didaktikai kompetencia

A tanárképző didaktikai kompetenciával rendelkezik

A tanárképző képes áttekinteni a releváns tanulási tartalmakat. Különböző didaktikai módszerek felhasználásával strukturálja a (leendő) tanárok tanulási folyamatait. Érdeklődik a didaktika új fejleményei iránt. Képes az új médiumokat úgy alkalmazni, hogy azok a tanulásban hozzáadott értéket eredményezzenek.

A tanárképző tudatában van annak, hogy tevékenysége mintaként szolgál a jelöltek számára. Munkája közben szem előtt tartja a saját magának mint tanárnak a pedagógiai viselkedéséről, a (leendő) tanárok pedagógiai viselkedéséről, a (leendő) tanárok tanulásáról és az ő tanulóik tanulásáról alkotott képét. Kinyilvánítja, világossá teszi és meg is tudja magyarázni didaktikai döntéseit és a tanításról alkotott nézeteit.

A tanárképző támogatja az elmélet és a gyakorlat közötti interakciót. Segíti a (leendő) tanárokat abban, hogy elmélyítsék és bővítsék tapasztalati tanulásukat, és hogy az elméletet is fel tudják használni akkor, amikor magyarázatot adnak tapasztalataikra. Ösztönzi és támogatja a (leendő) tanárokat saját tanítási gyakorlatuk szisztematikus elemzésében és értékelésében.

A tanárképző megbízható, megalapozott és átlátható módon értékeli a (leendő) tanárok fejlődését. Nyílt azzal kapcsolatban, ahogyan kollégáival együtt értékeli a (leendő) tanárokat.

A didaktikailag kompetens tanárképző jellemzői:

A (leendő) tanárok tanulási folyamatainak strukturálása	Mintaadáson alapuló oktatás és képzés	Az elmélet és a gyakorlat közötti interakció támogatása	A (leendő) tanárok fejlődésének értékelése
--	--	--	---

A gyakorlatban ez azt jelenti például, hogy...

<p>A tanárképző kiválasztja a releváns tanulási tartalmat.</p> <p>A tanárképző különböző didaktikai megközelítéseket alkalmaz a (leendő) tanárok tanulási folyamatainak strukturálásában.</p> <p>A tanárképző különböző digitális oktatási módszereket és technikákat (is) alkalmaz.</p> <p>A tanárképző kifejezi érdeklődését a (leendő) tanárok tanulása iránt.</p> <p>A tanárképző figyelembe veszi a (leendő) tanárok eltérő érdeklődési körét.</p> <p>A tanárképző segíti a (leendő) tanárokat saját tanulási céljaik meghatározásában.</p>	<p>A tanárképző megmagyarázza, hogy a saját tevékenysége hogyan szolgál mintául a (leendő) tanárok számára.</p> <p>A tanárképző összekapcsolja saját pedagógiáját a tanulók tanításával.</p> <p>A tanárképző magyarázatot tud adni didaktikai döntéseire.</p> <p>A tanárképző az oktatási program konkrét kontextusába ágyazott magyarázatot tud adni saját tevékenységeire.</p> <p>A tanárképző elméleti fogalmak és megfontolások felhasználásával képes alátámasztani és megmagyarázni képzési tevékenységét.</p>	<p>A tanárképző irányítja a (leendő) tanárok tapasztalati tanulásának elmélyítését.</p> <p>A tanárképző segíti a résztvevőket, hogy elméleti nézőpontok igénybevételevel is értelmezzék és alátámasszák tanítási gyakorlatukat.</p> <p>A tanárképző a (leendő) tanárokkal együtt általánosítja az egy adott kontextusban nyert tudást.</p> <p>A tanárképző irányítja a hallgatók gyakorlati kutatómunkáját.</p>	<p>A tanárképző összekapcsolja az értékelést a tanítási célokkal.</p> <p>A tanárképző különböző adatokra mint bizonyítékokra támaszkodik az értékelés során.</p> <p>A tanárképző átlátható és verifikálható értékelési eljárást alkalmaz.</p> <p>A tanárképző összehangolja értékelését a kollégáival.</p> <p>A tanárképző magyarázattal szolgál a (leendő) tanárok számára értékelési eljárására, az értékelési célokra és az értékelés eszközeire vonatkozóan.</p>
--	--	---	--

A tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

Lehetséges irányított kérdések a tudásbázisból

Milyen didaktikai megközelítések léteznek?

Milyen elveket lehet megkülönböztetni?

Milyen oktatási módszerek állnak rendelkezésre?

Mi valójában a tanulás?

Hogyan megy végbe a tanulás szakmai kontextusban?

Milyen pedagógiai elveket lehet megkülönböztetni?

Miért kutassa az ember a saját gyakorlati munkáját? Mit jelent a gyakorlat kutatása?

Mi a szupervízió?

Mikor mondhatjuk, hogy valaki megtanult valamit?

A szakmai tanulás irányításának kompetenciája

A tanárképző rendelkezik a szakmai tanulás irányításának kompetenciájával

A tanárképző tudja, hogyan alakítson ki egy biztonságos, de kihívásokkal is szolgáló tanulási légkört úgy, hogy eközben ő maga a modell szerepét tölti be. Fejlett interperszonális készségekkel rendelkezik. Elősegíti saját maga és a (leendő) tanárok közötti, illetve a (leendő) tanárok egymás közötti interakcióját, új médiumok használatával is. Képes összekapcsolni saját cselekvéseit a (leendő) tanárok tanítási cselekvéseivel.

Saját tanításában a tanárképző figyelembe veszi, hogy a (leendő) tanárok heterogén csoportot alkotnak, amelyben egyaránt vannak fiatal felnőttek és felnőtt tanulók (résztidős és másoddiplomás tanárok). Felismeri és azonosítja a (leendő) tanárok aggodalmait, és olyan feltételeket igyekszik teremteni, amelyek elősegítik fejlődésüket. Saját modellszerepére alapozva képes tanulási lehetőségekként kiaknázni a (leendő) tanárok közötti különbségeket.

A tanárképző a (leendő) tanárok munkájának irányításában figyel arra, hogy fejlődjön szakmai identitásuk. Reflexióra ösztönzi a (leendő) tanárokat, és arra, hogy vegyék kezükbe a saját tanulási folyamatuk vezérlését. Eközben segíti őket abban, hogy lefektessék az egész életen át tartó tanulásuk alapjait. E cél érdekében irányítja a (leendő) tanárok reflexióra való képességének és tanulási attitűdjének fejlődését.

A szakmai tanulás irányítása tekintetében kompetens tanárképző cselekvéseinek jellemzői:

Személyközi interakció	A változatosság kezelése	A szakmai identitás fejlődésének irányítása
-------------------------------	---------------------------------	--

A gyakorlatban ez azt jelenti például, hogy...

<p>A tanárképző a saját tanári munkája során a (leendő) tanároknak már meglévő minőségekből indul ki.</p> <p>A tanárképző lehetőséget ad arra, hogy az inputot a (leendő) tanárok szolgáltassák.</p> <p>A tanárképző arra ösztönzi a (leendő) tanárokat, hogy tanuljanak egymástól.</p> <p>A tanárképző megmagyarázza az interperszonális folyamatokat.</p> <p>A tanárképző irányítja is az interperszonális folyamatokat.</p>	<p>A tanárképző a (leendő) tanárok csoportján belüli változatosságot tanulási lehetőségként kezeli.</p> <p>A tanárképző differenciál kor és tapasztalat szerint.</p> <p>A tanárképző illeszkedik a (leendő) tanárok tanulási szükségleteihez.</p> <p>Kulturális, szociális és erkölcsi értelemben a tanárképző viselkedésében alkalmazkodik a (leendő) tanárok egyediségéhez.</p>	<p>A tanárképző értelmezi a (leendő) tanárok tanulásra irányuló kérdéseit.</p> <p>A tanárképző a (leendő) tanárokat felelősnek tartja saját tanulásukért.</p> <p>Új nézőpontok bevezetésével a tanárképző elmélyíti a (leendő) tanárok saját tanulásukra vonatkozó reflexióit.</p> <p>A tanárképző kontrasztba állítja a (leendő) tanárok egyéni fejlődését a tanári szakma követelményeivel.</p> <p>A tanárképző konkrét visszacsatolást ad.</p> <p>A tanárképző huzamos időn át figyelemmel kíséri a (leendő) tanárok fejlődését.</p>
--	---	---

A szakmai tanulás irányításában kompetens tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

Lehetséges irányított kérdések a tudásbázisból

- ✓ Hogyan működik a kölcsönös együttműködésen alapuló tanulás?
- ✓ Mi a heterogenitás jelentősége a tanulásra nézve?
- ✓ Hogyan lehet kezelni a kor- és tapasztalatbeli különbségeket?
- ✓ Mi valójában a tanulás?
- ✓ Hogyan megy végbe a tanulás szakmai környezetben?
- ✓ Mikor hatékony a tanítás?
- ✓ Mi a szupervízió?
- ✓ Mikor mondhatjuk, hogy valaki megtanult valamit?

Szervezési és irányítási kompetencia

A tanárképző rendelkezik a (leendő) tanárok oktatásával kapcsolatos szervezési és irányítási kompetenciával.

A tanárképző a megosztott (iskolai és intézményi) oktatás egyik aktív szereplője. Támogatja a (leendő) tanárokat abban, hogy optimálisan megszervezzék saját tanulásuk terét. Összhangot teremt a (leendő) tanárok különböző tanulási környezetei között.

A tanárképző tisztában van a ráeső felelőséggel az iskolai és intézményi tanárképzők és oktatók multidiszciplináris teamjén belül a (leendő) tanárok képzésében és oktatásában. Ebben az összefüggésben figyelme kiterjed minden szereplő tanulására.

A tanárképző törekszik arra, hogy optimálisan megszervezze az iskolai tanárképzők és az intézményi tanárképzők által használt tartalmak összehangolását. Intézményének vezetésével szemben vitapartner.

A tanárképző hozzájárul a hatékony és ösztönző tanulási környezet kialakításához és fejlesztéséhez. A szakmai szituációkban történő tanulásról alkotott nézeteit és elképzeléseit megosztja a szakmai közösség tagjaival.

A szervezési és irányítási kompetenciával rendelkező tanárképző működésének jellemzői:

A megosztott oktatás strukturálása	Multidiszciplináris team tagjaként végzett munka	Hozzájárulás a tanárképzés megszervezéséhez	Hozzájárulás a tanárképzés irányításához
---	---	--	---

A gyakorlatban ez azt jelenti például, hogy...

<p>A tanárképző különböző (elméletileg megalapozott) nézőpontokból megkülönbözteti a megosztott oktatással kapcsolatos fejleményeket.</p> <p>A tanárképző hozzájárul az iskola és az intézmény által a leendő tanárok számára biztosított erős támogató rendszer kialakításához.</p> <p>A tanárképző megszervezi a (leendő) tanárok tanulási környezetét.</p> <p>A tanárképző megfelelő összhangot teremt az iskola és az intézmény között a (leendő) tanárok tanulása tekintetében.</p> <p>A tanárképző támogatja a (leendő) tanárok közötti együttműködést.</p>	<p>A tanárképző együttműködik a különböző hatóságokkal, amelyeknek valamilyen szerepük van a tanárképzésben.</p> <p>A tanárképző nyíltan kommunikál azokkal, akiknek valamilyen szerepük van a (leendő) tanárok tanulási folyamataiban.</p> <p>A tanárképző tanácskozik kollégáival a különböző körülmények között folyó tanárképzésről.</p> <p>A tanárképző kinyilvánítja a megosztott tanárképzéssel kapcsolatos nézeteit.</p>	<p>A tanárképző olyan tevékenységeket szervez, amelyek támogatják az iskola és az intézmény együttműködésében megvalósuló képzést.</p> <p>A tanárképző kiaknázza a szervezetekben rejlő lehetőségeket.</p> <p>A tanárképző maga is azok egyike, akik megfelelő támogató tanulási lehetőségeket biztosítanak.</p> <p>A tanárképző részt vesz az oktatás minőségi gondozásának alakításában.</p>	<p>A tanárképző aktívan részt vesz a (leendő) tanárok oktatásáról folytatott diskurzusban.</p> <p>A tanárképző tanácskozik a menedzsment tagjaival a (leendő) tanárok oktatásáról.</p> <p>A tanárképző kezdeményezi a kooperatív tanulással kapcsolatos oktatáspolitikai kialakítását.</p> <p>A tanárképző csatlakozik a tanárképzés releváns nemzet(köz)i hálózataihoz.</p>
---	--	--	--

A szervezési és irányítási kompetenciával rendelkező tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

Lehetséges irányított kérdések a tudásbázisból

- ✓ Milyen formában és szervezeti keretek között zajlik a tanárképzési intézmény és a partneriskolák közötti együttműködés?
- ✓ Hogyan megy végbe a tanulás szakmai környezetben?
- ✓ Melyek a tanárképző intézményekkel kapcsolatos legújabb oktatáspolitikai fejlemények és tendenciák?
- ✓ Milyen garanciák biztosítják a tanárképzés megfelelő színvonalát és minőségét?
- ✓ Hogyan zajlik a minőséggyógyítás az oktatáson belül?
- ✓ Milyen a tanárképzési programok belső szerkezete, és milyen szerep jut ebben a tanárképzőnek?
- ✓ Hogyan épül fel a tanárképzés irányításának szerkezete?

Fejlesztési kompetencia

A tanárképző rendelkezik fejlesztési kompetenciával

A tanárképző szisztematikusan értékeli saját tevékenységét. Ismeri erősségeit és gyengeségeit, és aktívan keresi a folyamatos tanulási lehetőségeket. Reflektál tapasztalataira és azok egyre mélyebb megértésére törekszik.

A tanárképző elemzően közelít saját munkájához. Kritikusan és különböző elméleti nézőpontokból követi az oktatás új fejleményeit. A tanárképzési tudásbázist és a (gyakorlati) kutatás más eredményeit felhasználva értelmezi és továbbfejleszti saját pedagógiai gyakorlati tevékenységét.

A tanárképző részt vesz a szakértelmének karbantartását és fejlesztését szolgáló tevékenységekben.

A fejlesztés tekintetében kompetens tanárképző cselekvéseinek jellemzői:

Reflexió	Elemzés	A szakértelem karbantartása

A gyakorlatban ez azt jelenti például, hogy...

<p>A tanárképző céltudatosan és strukturáltan törekszik saját tevékenységének jobbítására.</p> <p>A tanárképző különböző adatforrásokat alkalmaz saját tevékenységének értékelése során.</p> <p>A tanárképző adatokat gyűjt az önértékeléséhez.</p> <p>A tanárképző szisztematikusan elemzi saját tevékenységét.</p>	<p>A tanárképző elemzi az oktatásban és a társadalom egészében mutatkozó új fejleményeket.</p> <p>A tanárképző saját tevékenységének tervezésekor felhasználja a legújabb tanárképzési szakirodalmat.</p> <p>A tanárképző felhasználja a tanárképzésre vonatkozó (gyakorlati) kutatások eredményeit, annak érdekében, hogy javítsa oktatómunkáját.</p> <p>A tanárképző szisztematikusan vizsgálja saját tanítási gyakorlatát.</p>	<p>A tanárképző karbantartja tanárképzési tudását.</p> <p>A tanárképző részt vesz hazai és nemzetközi tanárképzési szakmai összejöveteleken és konferenciákon.</p> <p>A tanárképző kommunikál hazai és külföldi kollégáival a tanárképzés minőségéről.</p> <p>A tanárképző céltudatos kutatással és professzionalizációs tevékenységekkel irányítja saját fejlődését.</p>
--	---	---

A fejlesztési kompetenciával rendelkező tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

Lehetséges irányított kérdések a tudásbázisból
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Melyek a tanárképzésre vonatkozó kutatás eredményei és termékei? ✓ Melyek a tanárképzésre vonatkozó kutatás specifikumai? ✓ Mire kell képesnek lennie, és mit kell tennie valakinek ahhoz, hogy a saját tevékenységét kutathassa? ✓ Kinek a kutatásai és eredményei ezek? ✓ Miért érdemes valakinek a saját tevékenységét vizsgálnia? Mi ennek a jelentősége? ✓ Mit kell tennie a képzőnek folyamatos szakmai fejlődése érdekében?

Nézőpontok

Az alapelveken és a négy kompetenciaterületen kívül különböző nézőpontok is kapcsolódnak a szakmai sztenderdekhez. A szakmai sztenderdek e nézőpontokkal való kiegészítése azt fejezi ki, hogy – tekintetbe véve a munkahelyi környezetet, a célcsoportot és/vagy a tantárgyi területet – a tanárképző konkrét munkaköre is befolyásolja tevékenységének módját. A nézőpontok kívül esnek a szakmai sztenderdeken. A tanárképzők dolgozhatnak tanárképzési intézményben, vagy a képző intézmény egy partneriskolájában, esetleg mind a két kontextusban. További nézőpontok is elképzelhetők. Az alábbi lista nem teljes.

Intézményi tanárképző

Az intézményi tanárképző (leendő) tanárokat oktat egy akkreditált felsőoktatási tanárképző intézményben. Az intézményi és iskolai tanárképzők együtt képzik a leendő tanárokat.

Iskolai tanárképző

Az iskolai tanárképző (leendő) tanárokat tanít gyakorlóiskolai környezetben. A gyakorlóiskola a megosztott tanárképzésnek megfelelően alakítja személyzeti politikáját. Az iskolai és intézményi tanárképzők közösen képzik a (leendő) tanárokat.

További nézőpontok:

Kutató

A kutató tanárképző kutatómunkát végez és irányít a tanárképzés területén. Ebből a célból támogatja például a (leendő) tanárok gyakorlati kutatómunkáját és/vagy hozzájárul a tanárképzés kutatással összefüggő tantervfejlesztéséhez. Tanárképzési kutatói és kutatásvezetői tevékenysége együttesen határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.

Tantervfejlesztő

A tantervfejlesztő tanárképző terveket készít és tanácsadást nyújt oktatási innovációkkal kapcsolatban. Ebből a célból például (digitális) tanulási környezetek létrehozására irányuló projekteket valósít meg és/vagy hozzájárul annak tisztázásához, hogy miként tekintenek szervezetének munkatársai az oktatásra. A tanárképzés innovatív pedagógiai eljárásainak fejlesztőjeként és tanácsadóként végzett tevékenysége együttesen határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.

Tantárgypedagógus tanárképző

A tantárgypedagógus tanárképző a (leendő) tanárok tantárgy-specifikus gondolkodásának és cselekvéseinek támogatására irányuló oktatómunkát végez. Ebből a célból például figyelmet fordít a tanulók problématudatosságára, illetve céltudatosan dolgozik saját tartalmi tudásának és specifikus kompetenciáinak karbantartásán és bővítésén. A (leendő) tanárok tantárgy-specifikus gondolkodásának és cselekvéseinek támogatására irányuló tanítástervezői tevékenységei együttesen határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.

Tanártovábbképző

A tanárképző, illetve tanártovábbképző szakmai fejlesztő programokat tervez az (osztálytermi) gyakorlati munkából érkezők számára. Ebből a célból például összehangolja programkínálatát a továbbképzési igényekkel és/vagy továbbképzői hálózatot tart fenn az egész életen át tartó tanulásban és továbbképzésben érdekeltek részvételével. Tanártovábbképzői és programfejlesztői tevékenységei határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.

Értékelő

A tanárképző mint értékelő értékeli a (leendő) tanárok szakmai kompetenciáit. Ebből a célból például értékeli a (digitális) tanulási környezetben készült anyagokat és/vagy megfigyeli és értékeli a (leendő) tanárok gyakorlati munkáját. A tanárképzőnek a szakmai kompetenciák értékelésével kapcsolatos tevékenységei együttesen határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.

AZ OKTATÁS AZ EURÓPAI UNIÓBAN. TANULÁS ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS

CZINEGE MONIKA

a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karának
adjunktusa
moni.czinege@gmail.com

Halász Gábor *Az oktatás az Európai Unióban* című könyve egyfajta összegzése, továbbgondolása a szerző eddigi munkásságának. A kötet számos külföldi és hazai kutató munkájának eredményeit, valamint az Európai Unió dokumentumait használja fel a téma elmélyült és átfogó feldolgozásához.

A téma aktuális, hiszen az Európai Unióban zajló folyamatok izgalmas kérdéseket vetnek fel, mint például, hogyan viszonyul az Európai Unió az egyes országok oktatási rendszerének átalakítási folyamataihoz, a nemzetek eltérő oktatási rendszereihez, befolyásolja-e a csatlakozó országok oktatási rendszereit a csatlakozás, van-e hatása a csatlakozó országok oktatási rendszereinek az Unió oktatáspolitikájára? A kötetből többek között ezekre a kérdésekre is választ kaphatunk, és jobban megérthetjük az oktatásban zajló folyamatokat. A kötet öt nagyobb tartalmi egységből áll:

- Az oktatás és az Európai Unió.
- Az Európai Unióról általában.
- A közösség oktatási szerepének fejlődése.
- Az Unió szerepe konkrét szakpolitikai területeken.
- Az integráció mechanizmusai és hatásai.

Az első részben az európai oktatás összetett világát ismerhetjük meg a szerző által megfogalmazott és fontosnak tartott kérdések, problémák mentén. *Az Unió vonzása* című fejezetben konkrét példa alapján végigvezetve áttekinthetjük az Unió egyik legnépszerűbb oktatási programját, az *Erasmus Mundust*, annak működését és hatásait. Az Európai Unió fejlődésének kezdetén, az Unió befolyásgyakorlása az oktatásra a közvetlen szabályozástól és a közvetlen szankcionálástól mentes volt. Képet kapunk arról, hogy milyen kifinomult módon alkalmazta a fentihez hasonló programokat és egyéb közös szakpolitikai eszközöket a kitűzött célok eléréséhez. A *Nemzeti oktatási rendszerek új erőterében* című fejezetben érzékelhetjük, hogy az európai integráció és az európai oktatáspolitikai milyen nagy hatással van a nemzetállamok oktatási rendszereinek fejlődésére, ami már többé nem érthető meg az integráció hatásainak figyelembevétel nélkül. A szerző a továbbiakban arra törekszik, hogy bemutassa, miként hatott az Európai Unió egyre nagyobb és kedvezőbb

hatással a nemzeti oktatáspolitikák alakulására. Emellett az Unió oktatásban megváltozott szerepének konkrét meghatározására törekszik, végigvezetve az olvasót a kezdeti, 1971 előtti korszaktól, a 2000-es évekig. 1971 előtt a tagországok még mereven elzárkóztak attól, hogy az Unió beleszóljon a nemzeti oktatáspolitikába. A 2000-es évekre a tagországok nagy utat tettek meg, és eljutottak a nemzeti politikák közösségi koordinálásáig. A második részben, ami *Az Európai Unióról* általában címet viseli, Halász Gábor a szervezet bonyolult társadalmi és politikai szerkezetével ismerteti meg az olvasót, s bemutatja az integrációs folyamatokat különböző szempontrendszer szerint. Láthatjuk, hogyan alakult át a kezdetben Európai Gazdasági Közösség az idők folyamán Európai Unióvá, egy – lassan nemzetek felettivé váló – politikai szervezetté, amit a névváltozás is jelez. A második részben megismerkedhetünk néhány alapvető összefüggéssel, alapfogalommal. Ennek célja, hogy a továbbiakban megkönnyítse az integrációs elméleteket nem ismerők számára is a téma későbbi feldolgozását, megértését. Szó van a fejezetben az integráció korábbi szakaszairól (*Európai Közösség, Közös Piac*), amelynek során például a következő kérdések megtárgyalására kerül sor: miért keletkezett az Unió, miért maradt fenn, mi az oka a folyamatos szerepbővülésnek. Kiemelt figyelmet fordít az oktatási területre, amelytől a tagállamok a kezdetektől fogva távol akarták tartani a Közösséget, és szuverenitásuk hatáskörében szerették volna az oktatást tartani. Az Unió befolyása az oktatási területre ennek ellenére bővült, és egyre növekszik. A következő fejezet az európai uniós szakpolitika oktatásra vonatkoztatott formálódását vizsgálja. Bepillantunk a szakpolitika közösségi szintű alakításának folyamataiba. A fejezet részletesen tárgyalja az *Európai Tanács* szerepét, az uniós intézmények közötti alkufolyamatokat, az *Európai Parlament* szerepét, a kormányközi és intézményközi egyeztetések mellett a társadalmi partnerekkel való egyeztetések folyamatát, ezáltal az európai uniós kormányzás sajátos rendszerét. A következő fejezetben, ami *Az európaizálódás sokféle arca* címet viseli, láthatjuk azt, hogy ezek a folyamatok alulról felfelé és fordítva is szerveződhetnek, valamint van „vertikális” és „horizontális” dimenziójuk is. A harmadik rész, *A közösség oktatási szerepének fejlődése*. Itt az Európai Unió oktatási szerepének változását mutatja be napjainkig, a fontosabb mérföldköveket és a fejlődés mozgatórugóit. Megismerhetjük az európai oktatási folyamatok fejlődését, amelyekben egyebek mellett az integrációnak is szerepe volt. A következő fejezetben az Európai Unió oktatási szerepének rövid történeti áttekintése történik, amelyhez bőséges irodalmat is ajánl a szerző. Ennek alfejezetei a következők:

- A közösségi politika kezdetei (1971–1986): itt megismerteti az olvasót azzal az öt kulcselemmel, melyek a későbbiekben lehetővé tették az oktatás területén az aktív közösségi szerep kialakulását: (1) projekt- vagy programmodszerek alkalmazása, (2) az oktatás hozzákapcsolása a gazdasági növekedés és a humán erőforrások fejlesztése témájához, (3) a mobilitás kiemelése, (4) a közös politika alárendelése az együttműködésnek, és (5)

annak megállapítása, hogy az oktatási rendszereket önálló ágensek alkotják, akiket nem közvetlen utasításokkal, hanem egyéb ösztönzőkkel lehet befolyásolni. Megismerhetjük azt az érdekes folyamatot is, amikor az oktatási területért való felelősséget átvitték az egyik főigazgatóságról egy másikra. Ez az „utaztatás” a későbbiekben is többször előfordul, ennek megismerhetjük okait, és következményeit is.

- Az együttműködés új szakasza (1986–1992): ekkor indult az első közösségi oktatási program (a COMETT), amely jelezte, hogy a tagállamoktól kapott felhatalmazással új lehetőségek nyílnak az Európai Bizottság számára. Megismerhetjük az oktatási programokkal, a közösségi oktatáspolitikával „instrumentális” és „pragmatikus” módjával. A „pragmatikus” megközelítés szerint az oktatás a kultúra közvetítésére szolgál, míg az „instrumentális” megközelítés azt jelenti, hogy az oktatás prioritást kap, ún. eszközágazatnak tekintik, ami hozzájárul versenyképességi, foglalkoztatási, és egyéb gazdasági mutatók javulásához.
- A közös politika Maastricht után (1992–2000): a maastrichti szerződés rövid, az oktatással kapcsolatos tartalmi elemzése után megismertet ennek következményeivel, az új közösségi jogszabályokkal és ezek hatásaival. Részletes ábrán követhetjük nyomon az ún. együttdöntési eljárást, ami segít a további folyamatok megértésében, megismerkedhetünk az ún. Delors-féle fehér könyv¹ tartalmával, az oktatási ágazaton belül megjelenő különböző feszültségek lényegével, okaival.
- A nemzeti politikák közösségi koordinálása (2000 után): a lisszaboni folyamat önálló szakaszhatár és jelentős fejlődési állomás az Unió életében. Felvázolódik előttünk egy komplex célrendszer, megjelennek konkrét feladatok, és a mérésükre szolgáló indikátorok. Szó van az „Oktatás és képzés 2020”² című stratégiáról, valamint az egész életen át tartó tanulás, és a mobilitás kérdéséről. Nagyon fontos fogalmakat tekinthetünk át ebben a fejezetben, például, a nemzeti képzési keretrendszereket, az ágazatok közötti átjárhatóság kérdését. Ebben az időszakban az oktatás a közösségi politikában már fontos helyet foglal el, és a gazdasági és társadalmi fejlődés nélkülözhetetlen eszközévé válik.
- A közösségi szerep bővülése és a várható jövő: itt az Unió oktatási stratégiáját ismerhetjük meg, és az általa kiemelt fontos területeket. A szerző diagrammal támasztja alá az oktatással kapcsolatos közösségi jogalkotási akciók számának növekedését, ezáltal igazolja az oktatási terület megnövekedett jelentőségét. Fontos Uniós üzenete ennek a résznek, hogy a tagállam-

¹ CEC (1993): White Paper on Growth, Competitiveness and Employment. Commission of the European Communities, Brüsszel.

² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>

mok az állami költsékezést ne a humán erőforrásba investált összegek csökkentésén keresztül tegyék, mert az a későbbi növekedés gátja lehet.

A fejlődés dinamikája és hajtóerői című rész több alfejezeten keresztül tárgyalja az oktatás és a többi ágazat (Foglalkoztatási és szociális ügyek, Vállalkozások, Tudomány és technológia) kapcsolatát. Megtudhatjuk, hogy az egyes országokban a tanárokat megkülönböztetik-e más munkavállalóktól, és azt, hogy az oktatást megkülönböztetik-e más szolgáltatási területektől. Újra láthatjuk az oktatási terület „utaztatását” más szakpolitikai területekre. „Utaztatás” alatt itt azt érti a szerző, hogyha egy elképzelést nem tudnak keresztülvinni egy konkrét szakpolitikai területen, akkor azt egy másik szakpolitikai terület alá rendelik, és ott próbálják megvalósítani. Megismerhetjük az általános képzés és szakképzés elkülönülését, ennek okait, következményeit, az *Európai Bíróság* szerepét (példákkal illusztrálva), a tanulás és kísérletezés szerepének jelentőségét a közösség oktatási szerepének növekedésében, és mai formájának kialakulásában. A szerző a következő részben kiemeli a bizalomépítés és a kommunikáció további fejlődésbe vett szerepét. Ezután az oktatási programok nemzedékeiről szerezhethünk ismereteket, és megtudhatjuk, hogy az alulról történő építkezés milyen nagy szerepet kapott e programok létrejöttében és bővülésükben. Végül a strukturális és kohéziós politika hatásait ismerhetjük meg, amely csökkentette az oktatási terület „érzékenységét”, és felerősítette az európaizálódási hatásokat. A következő rész az Európai Unió szerepét tárgyalja konkrét szakpolitikai területeken. Tárgyalja az egyes alrendszerek fogalmát és azok szerepét, több területen ad betekintést a közösségi oktatáspolitikába. Ezek a területek a következők: a felsőoktatás, a szakképzés, az általános kötelező oktatás, az egész életen át tartó tanulás (LLL). Ezekkel kapcsolatban a különböző országokban önálló szakpolitikák vannak jelen, és sokszor eltérő kormányzati szervek alatt működnek. *Halász Gábor* a „horizontális”, vagyis az egyes szakpolitikákon átívelő területeket vizsgálja a következő részben. Fontos kiemelni, hogy ezek kevésbé vannak kitéve azoknak a negatív hatásoknak, amelyek az egyes nemzetek oktatási rendszereinek sajátosságai, nem kötődnek történelmileg kialakult helyi érdekcsoportokhoz, és sokkal nyitottabbak a nemzetek feletti kooperációra. Ezek a területek a következők: átjárhatóság, mobilitás és belső piac, minőség és eredményesség, méltányosság és inklúzió, a képességek fejlesztése, fejlesztés és innováció, tudásháttér és tényekre épülő politika. Az utolsó rész az integráció mechanizmusait és hatásait tárgyalja. Ezen belül a közösségi oktatáspolitiká jellemzőit és ezek hatásait, valamint a közösségi politika összekapcsolódását a nemzeti politikákkal. Az Európai Unió szerepét a nemzeti oktatási rendszerek alakításában az ún. „katalizáló hatás” írja le a legmegfelelőbbben. A közösség a saját programjaival hatásokat gyakorol a tagállamok oktatási rendszereiben lezajló folyamatokra, és ezek a hatások alakítják az európai országok oktatáspolitikáját. Az Unió ugyan meghatározó szerepet tölt be, ennek ellenére a folyamatok alakulásai közvetlenül nem rajta múlnak.

A könyv végén bőséges irodalomjegyzéket találunk, külön felsorolva az Európai Unió hivatalos és jogi természetű dokumentumait. Ezután ábrák, táblázatok jegyzéke, és függelék következik (külön is jól használható táblázatokkal). A könyv elsősorban az oktatási rendszerekről és nem az Európai Unióról szól. A szerző gyakran használ hasonlatokat a könyvben, (például, „angolkert, „franciakert”), amelyek segítik a könnyebb megértést, jól illusztrálják a valóságot és szórakoztatóvá is teszik az írást. Az „angolkert” hasonlat az angol oktatási rendszert jellemzi, hiszen tudjuk, hogy egy valódi angolkertben sokféle növény található, ezeket úgy ültetik el, hogy a növények elrendezésében semmilyen szabályosság ne legyen, és hagyják ezek szabad növekedését. Az angol oktatási rendszerre is az a jellemző, akár az angolkertre: szeretik a sokféleséget, sokszínűséget, a helyi közösségek határozzák meg iskoláik tanterveit, és aktív rész vállalnak az irányításban. Az angolkerttel ellentétben a franciakert jellemzője, hogy alaprajza geometrikus, fő elemei a nyírt fasorok, a mértani formájú virágágyások, építői a növényeket szabályos formákba kényszerítik, gondoljunk csak a francia kastélyok, akár Versailles kertjére. Ez a hasonlat jól jellemzi a sokkal merevebb francia oktatási rendszert. Hiszen köztudott, hogy a francia iskolákban adott időpontban a diákok pontosan ugyanazt a tananyagot tanulják az ország minden pontján.

Halász Gábor könyvét elsősorban azoknak ajánlom, akiket érdekelnek az európai integráció kérdései és ezen belül fokozottabban érdeklődnek az oktatási rendszerek fejlődési folyamatai és tendenciái iránt. Az Európában és Magyarországon folyó oktatási folyamatok már nem érthetőek meg anélkül, hogy megismerjük a közösségi tagállamok egymásra hatásait. Annak ellenére, hogy az oktatás manapság is a nemzeti keretek között kerül meghatározásra, észre kell vennünk, hogy a folyamatokat már nem csak nemzeti szintű események határozzák meg. Arra is választ találhatunk, mitől eredményesebb az oktatás, és mitől célravezetőbbek az oktatási reformok az egyes országokban, mint másokban. A könyv hasznos abból a szempontból is, hogy a benne feltárt folyamatok, melyek az oktatási rendszerekről és fejlődésükről szólnak – vélhetően – a jövőben sem veszítik el aktualitásukat.

Halász Gábor csaknem másfél évtizeden keresztül tagja volt az uniós oktatási programok magyarországi szervezéséért felelős *Tempus Közalapítvány* kuratóriumának, ahol közvetlenül nyomon követhette a programokat. Több Európai Unió kutatásnak is résztvevője volt, és több szakértői munkát végzett az Európai Bizottság felkérésére. A magyar elnökség ideje alatt számos programban szakértői munkát végzett az Európai Bizottság tisztségviselőivel együttműködve. Ezen kívül tagja volt az OECD Oktatáskutató és Innovációs Intézete irányító testületének, s a CIDREE tagjaként európai oktatási problémákba nyert betekintést. Jelenleg többek közt az ELTE tanáraként oktatja az európai integráció és oktatás kapcsolatát.

|| Halász Gábor (2012): Az oktatás az Európai Unióban: Tanulás és együttműködés. Új Mandátum Kiadó Budapest, 376 oldal

INNOVATÍV RENDSZERSZEMLÉLET A PEDAGÓGIÁBAN**BALOGH ADRIENN**

az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskolájának
hallgatója
balogh.adrienn2@gmail.com

Az alkotás nemcsak kreatív elmét, szakértő kezet, hanem végtelen türelmet kíván. A folyamat végén mindannyian a szó bizonyos értelmében remekművet várunk, legyen az alkotó művész, építész vagy esetünkben a rendszerszemlélettel gondolkodó pedagógus. Egyre több segédeszköz áll rendelkezésünkre, melyek megkönnyítik, hatékonyra teszik munkánkat az élet minden területén. Az eszközök hatékony használata megkívánja az alkotó és/vagy felhasználó folyamatos képzését, támogatását. A hangsúly a folyamaton van, melynek során lépésről-lépésre (lépéseket ki nem hagyva) vezetik a felhasználót a rendszer megalkotásáig. A fokozatosság rendkívül fontos, hiszen egyetlen lépés kihagyása is összeomlással fenyeget akár művészi, akár pedagógiai kompozícióban (jelen esetben rendszerben) gondolkodunk.

A tanár, mint a tudás kizárólagos forrása – szerep folyamatosan megkérdőjeleződik a 21. században. Jelentős változást hoztak a 20. században megjelent oktatástechnikai és informatikai eszközök, majd később a rendszerszemlélet térhódítása, az oktatócsomagok, a curriculum jellegű tanterv és a programcsomagok megjelenése. A legújabb kihívást a digitalizáció térhódítása mellett egy olyan, a differenciálást és adaptivitást lehetővé tevő eszközrendszer létrehozása és alkalmazása jelenti a szakemberek és pedagógusok számára, amely a tanulók szükségleteinek függvényében eltérő tanulási-tanítási egységeket tartalmaz és minden egységen belül alternatív, a tanulók képességeihez, érdeklődéséhez, tempójához igazítható tanítási eszközöket, munkaformákat bocsát rendelkezésre.

Ez a többszerzős tanulmánykötet arra vállalkozik, hogy ebben a kézikönyvben az olvasók egy, a korszerű szemléletet is megvalósító pedagógiai rendszer tervezéséhez, készítéséhez és alkalmazásához kapjanak megfelelő muníciót. A pedagógiai rendszerek fejlesztése, bevezetése és alkalmazása szakember- és egyben költségigényes, mégis számos érv szól alkalmazásuk mellett. A teljesség igénye nélkül ezek közül csak néhányat említek. A kötetben ismertetett hételemű rendszer (pedagógiai koncepció, tanulási-tanítási program, tanulási-tanítási egységleírások, tanulási-tanítási eszközök, értékelés és eszközei, pedagógusok felkészítési programjai, szakmai háttértámogatás és programkarbantartás) átfogja az oktató-nevelő tevékenység teljességét, a pedagógiai koncepció felkínálásától a rendszer bevalásának ellenőrzéséig. A rendszerszerűségnek köszönhetően az egyes elemek szervesen kapcsol-

lódnak, egymás hatását erősítik, egymást kiegészítik. A pedagógiai rendszert, mint „egészet” kell akkreditáltatni, így ellenőrizhető az elemek kapcsolódása, a szinergiák, a koherencia, továbbá az egységesség és a minőség garantált. A pedagógiai rendszert, mint egy elvárhatóan jól működő órát kell elképzelni, ahol minden fogaskerék (elem) működése (vagy működésképtelensége) hatással van a többi komponensre és így végeredményben az egész pedagógiai rendszer hatékonyságára.

A kézikönyv nyolc fejezetben tárgyalja a pedagógiai rendszerek történeti fejlődésének alakulását, a fogalom lényeges ismérveit, a fejlesztés, a bevezetés, az akkreditáció, a finanszírozás, a bevalás lényeges kérdéseit. A célközönség széles: a pedagógiai rendszerek megrendelői, fejlesztői, az iskolafenntartók, innovatív pedagógusok, az akkreditáció, a finanszírozás, a támogatás és az értékelés folyamatában közreműködő szakemberek mind haszonnal forgathatják ezt a kiadványt.

Az *első* fejezetben európai példák (Hollandia, Nagy Britannia tagországai) és az Amerikai Egyesült Államok – Kalifornia, valamint Magyarország tapasztalatainak feldolgozása alapján megismerhetjük a pedagógiai rendszerek elődjait, főként azokat, melyek tanulsággul szolgálhatnak a pedagógiai rendszerek fejlesztői számára. A fejezet három alfejezetre tagolódik: a külföldi tapasztalatok után a hazai oktatáspolitikai és szakmai dokumentumokat vizsgálja a kötet a fogalom használata szempontjából, majd a harmadik rész az elmúlt évtizedek négy jelentős magyar innovációjának (reformpedagógiai iskolák; alternatív iskolák; „részben alternatív” iskolák, melyek struktúrájukban és pedagógiai programjaikban, néhol oktatásról-nevelésről vallott filozófiájukban eltérnek az általánostól; kompetenciafejlesztési csomagok) elemzési eredményeiről számol be.

A bemutatott három ország gyakorlata sok hasonlóságot mutat, főleg a pedagógiaileg meghatározott tartalmi kérdéseket illetően. Eltérések a fejlesztés szereplői, a fejlesztés kiterjedése és a folyamat ellenőrzése, értékelése között van, illetve abban, hogy a fejlesztésekben milyen súllyal van jelen a gazdasági, üzleti szempont. A hazai szakirodalmat és oktatáspolitikai dokumentumokat illetően a komplex rendszerben való gondolkodás, a korszerű pedagógiai elveken alapuló alternatívákat biztosító fejlesztések melletti elkötelezettség és a taneszköz rendszerek jelentőségének elismerése jellemző. Meghatározó különbség a pedagógiai rendszerek kiterjedtségének értelmezésében van, mely értelmezések jelenleg is egymás mellett élnek.

Az innovatív pedagógiai rendszerek ismertetésekor a kötet ide vonatkozó tanulmányának szerzői kitérnek a Waldorf-pedagógia, Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai koncepció, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Kompetenciaalapú programcsomagok, mint pedagógiai rendszerek struktúrájának, tartalmi elemeinek, a programok kipróbálásának, bevalás-vizsgálatának és az elterjesztés feltételeinek részletes bemutatására. A kötet szerzői arra a megállapításra jutnak, hogy a rendszer kidolgozottságától függően kell a felhasználók támogatását biztosítani a megvalósítás stratégiájának szabadsága mellett.

A *második* fejezetben szereplő tanulmányban megtudhatjuk, hogy a szerzők a pedagógiai rendszer olyan meghatározására törekcszenek, amely alkalmas minden rendszerfejlesztés befogadására, nem zárja ki a nem országosan irányított, hanem a helyi kezdeményezésre megvalósuló fejlesztéseket sem. A hazai és nemzetközi tapasztalatokra alapozva a pedagógiai rendszereknek négy fő fajtáját jeleníti meg a kötet. 1. Teljes tantárgy, vagy annak valamely részegysége; 2. Egy műveltségi terület, azaz több, egymással összehangolt és összetartozó tantárgy, illetve kulcskompetencia; 3. Egy adott iskola pedagógiai programja, helyi tanterve; 4. Egy oktatási, intézményi rendszer egészére vagy részére (pedagógiai szakasz) irányuló fejlesztés, beleértve a közoktatás egy horizontálisan teljes és vertikálisan egységes szakaszára kiterjedő rendszereket is.

A tanulmány definiálja a korábbiakban már említett hételemű rendszer elemeit, azok alkalmazási módjait, elvezetve az olvasót a nevelési-oktatási célok, tartalom, módszerek, eszközök felsorolásához, bemutatásához. A szerzők az első fejezetben bemutatott nemzetközi vizsgálódás eredményei alapján igazoltnak látják, hogy a pedagógiai rendszer „hungarikum”, melynek létezését a magyar valóság sem igazolja. A vizsgált modellek nagy része csak részben felel meg a pedagógiai rendszer a szerzők által értelmezett fogalmi rendszerének, melynek elemei együtt egy modellben sem jelennek meg, ezért megkérdőjeleződik az elnevezés célszerűsége. Megmarad a létjogosultsága az oktatási program és a programcsomag szó használatának, melyek egyben a pedagógiai rendszereknek is a meghatározó jelentőségű magját jelentik. A pedagógiai rendszer elnevezés jelen esetben azon megfontoláson alapul és jelent többet a már említett programcsomagok a szerzők által szűkebbnek vélt tartalmánál, hogy itt a pedagógusok felkészítése és rendszeres támogatása is helyt kap.

A *harmadik* fejezet, szervesen a második fejezetre épülve, a pedagógiai rendszerek fejlesztésének feltételeit és lépéseit ismerteti. Az eszközök komplexitása miatt a fejlesztés rendkívül bonyolult és szerteágazó feladat. Függetlenül attól, hogy milyen léptékű rendszer kidolgozására kerül sor a fejlesztés alapvető fázisainak (I. előkészítő szakasz, II. fejlesztő szakasz és a kipróbálás, III. az implementáció előkészítése) megvalósítása elengedhetetlen. A fejlesztési munkafolyamat minden esetben a pedagógiai rendszerek esetében definiált és egymásra épülő hét elem kimunkálását célozza. Az áttekintést és a megértést könnyíti *A fejlesztési munkafolyamat részletes leírása c.* alfejezetben található több oldalas táblázat, amelyben a tanulmány szerzői részletesen bemutatják a fejlesztési munkafolyamatot, az egyes szakaszokban szükséges szakmai-fejlesztési és menedzsmenttevékenységeket, az azok eredményeként létrejövő produktumokat, a minőségbiztosítási feltételeket, beleértve annak tartalmi, formai és humán erőforrás szükségleteit is. A táblázat alapján elkészített pedagógiai rendszer tulajdonképpen alkalmas lehet arra, hogy készítői akkreditációnak vessék alá, illetve a tanítási gyakorlatban bevezessék.

A kötet *negyedik* fejezetében szereplő tanulmány szerzői a pedagógiai rendszerek akkreditációs lehetőségeivel ismertetik meg az olvasót és leendő alkotó-felhasználót.

A szerzőkkel egyetérthetünk abban, hogy egy pedagógiai rendszer – amelyben az egyes elemek kölcsönhatásban vannak, szerves egységet alkotnak – a rendszer egészének egységes akkreditációját igényli. Mivel a jelenlegi akkreditációs eljárások alkalmazatlanok a pedagógiai rendszer egységben történő vizsgálására, ezért a szerzők úgynevezett ellenőrző listás (csekklistás) egylépcsős és kétlépcsős akkreditációs eljárás bevezetésére tesznek javaslatot. A szerzők mindkét általuk javasolt akkreditációs eljárás előnyeit és hátrányait is ismertetik az olvasóval. Nem esnek abba a hibába, hogy a bármi áron történő megvalósítás felé orientálják a felhasználót, inkább lehetséges alternatívákat kínálnak megmutatva azok lehetséges alkalmazási területeit rábízva a döntést a jövőbeni alkalmazókra. Feltárják az akkreditációs eljárások jogszabályi környezetét, illetve bemutatják a rendszer-akkreditációs eljárás szakértő résztvevőit is. A fejezet végén található folyamatábra szemlélteti az akkreditációs eljárás megvalósulását.

Az *ötödik* fejezet a pedagógiai rendszerek bevezetésének (implementációjának) kérdéseit tárgyalja. A kötet a rendszerek bevezetésének négy fajtáját különbözteti meg: 1. oktatáspolitikai döntésből következő implementáció (pl. NAT); 2. központi szervezet és/vagy pályázat által támogatott implementáció (pl. sulinoVA fejlesztések, HEFOP-, TÁMOP-pályázatok); 3. belső iskolafejlesztések eredményeiből adódó implementáció (pl. AKG); 4. az oktatási piacon szabadon fellelhető pedagógiai rendszerek implementációja (pl. taneszköz gyártók, kiadók, helyi kezdeményezések). A szerzők által javasolt implementációs lépéssor a 2. és 4. változatnál alkalmazható, amikor az oktatási intézménynek lehetősége van a pedagógiai rendszerek kínálatából választani és dönteni. Az implementációs szakasz három részre bontható: a felkészülés, a kipróbálás és a fenntartás szakaszára. A szerzők kiemelten fontos feladatnak tartják a pedagógusok felkészítését az új program alkalmazására (továbbképzések). Attól függően, hogy a pedagógiai rendszer mely típusú implementáció alapján valósul meg, beszélhetünk alkotó, adaptáló vagy végrehajtó pedagógusszerepekről. A tanulmány szerzői az implementáció folyamatának részletes leírásával azt mutatják be, hogy ideális helyzetben melyek azok a teendők, amelyek elvégzésével a bevezetés várhatóan sikeres lesz. Az implementáció bemutatását egy folyamatábra is segíti, amely tagolja a pedagógiai rendszerek gyakorlatba történő bevezetésének folyamatát, melynek kulcsfogalmi a tervszerűség és a tudatosság. Az implementáció folyamatában fontos és a sikeresség előfeltétele az adott iskola pedagógusainak tájékoztatása akkor is, ha az implementáció nem érinti az egész intézményt. Egyébként a kommunikáció fontosságára a kötet utolsó, a beválás vizsgálatával foglalkozó tanulmánya is felhívja a figyelmet. A fejezethez tartozó mellékletben a megértést segítő folyamatábrán kívül (a teljesség igénye nélkül felsorolva) összefoglaló táblázatok is találhatók például a különböző szakaszokban részt vevők felelősség- és hatásköreiről; az implementációs folyamatban alkalmazott dokumentumokról, a felsoroltakon kívül szerepel még döntési mátrix, feladatlista, ütemterv és munkanapló sablon, eseménylap a tapasztalatok folyamatos rögzítéséhez, SWOT-analízislap – egy valódi dokumentum-eszköztár az olvasók, későbbi felhasználók részére.

A *hatodik* fejezet a pedagógiai rendszerek fejlesztésének és alkalmazásának finanszírozási kérdéseit tárgyalja. Megkülönbözteti a finanszírozás és a finanszírozhatóság fogalmát, melyek szétválasztását azonban nem tartja kívánatosnak. A szerzők együtt tárgyalják a finanszírozás és a fenntarthatóság folyamatát. A fejezetben szereplő tanulmány szerzőinek álláspontja szerint olyan finanszírozási modellekre van szükség, amelyek egyszerre többféle cél megvalósulását is szolgálni tudják. Az alapvető célok közé tartozik a magas színvonalú fejlesztő munkához szükséges szakmai környezet biztosítása; a pedagógiai rendszerek iskolai elterjedésének gyorsítása; az esélyegyenlőség biztosítása a kis létszámú diákcsoportoknak; az állami támogatások hatékony felhasználása; az állami támogatás és a kiadók kockázatvállalása közötti egyensúly megvalósítása a pedagógiai rendszerek kifejlesztésének és forgalmazásának hosszú távú fenntarthatósága érdekében. Az előbbieken ismertetett célok elérése érdekében a fejezet két pályázati és egy üzleti modellt kínál az olvasónak. A modellek az eltérő pedagógiai rendszerek fejlesztési esetében más-más hatékonysággal alkalmazhatók. Az olvasó (későbbi felhasználó) választását itt is segítik a szerzők az egyes modellek előnyeinek és hátrányainak ismertetésével. A szerzők felhívják a figyelmet arra is, hogy bizonyos folyamatok végkimenetelének bejósolhatatlansága miatt a felvázolt finanszírozási modellek helyenként ellentmondanak egymásnak. A fejezet ismerteti a pedagógiai rendszerek közös kereteit jelentő új jogi környezetet (a Nemzeti alaptanterv, a kerettanterv, a helyi pedagógiai program vonatkozásában), illetve bemutatja, hogyan befolyásolja a pedagógiai rendszerek finanszírozhatóságát és fenntarthatóságát az új jogszabályi környezet. A szerzők által javasolt modellek bemutatásán túl a tanulmány szerzői ismertetik a közölt teoretikus modellek mozgásterét csökkentő tényezőket is (például a NAT által támogatott pontosabb tartalmi megkötések, a kerettantervek is tovább szűkítik a mozgásteret, a tankönyvterjesztés centralizációja stb.). A fejezet végén az olvasó megismerheti az új körülményekhez igazított változatokat.

A *hetedik* fejezet a pedagógiai rendszer fejlesztését támogató informatikai felületet mutatja be. Ennek során az ide vonatkozó tanulmány szerzői előbb megfogalmazzák az informatikai fejlesztőfelület létrehozásának szakmai-módszertani, valamint projektirányítási indokoltságát, majd részletesen ismertetik működését, használatának módját. Az informatikai felület segítségével fejlesztett pedagógiai rendszer leképezi a pedagógiai rendszer előző fejezetekben megfogalmazott meghatározásait, működési eljárásai figyelembe veszik a pedagógiai rendszerek javasolt fejlesztési eljárásait és a pedagógiai rendszerekhez hasonló komplex tartalomhordozók korábbi fejlesztéseinek tapasztalatait. A 21. századi digitalizációs kihívásokra visszautalva a szerzők álláspontja szerint is természetes igénynek tekinthető, hogy a pedagógiai rendszerek fejlesztését olyan informatikai eszközzel segítse, amely alkalmas a fejlesztés során felmerülő összes feladat támogatására és a felmerülő problémák kezelésére. A fejezetben több magyarázó ábra és táblázat is segíti a megértést.

Az utolsó, *nyolcadik* fejezetben a szerzők átfogó célként fogalmazzák meg a pedagógiai rendszerek független hatás-, bevélszvizsgálat rendszerének kidolgozását és bemutatását. A fejezet központi részét képezi a pedagógiai rendszerek általános hatás-, és bevélszvizsgálatának folyamatleírása. Az ehhez kapcsolódó eszközök kidolgozása a szerzők szerint megteremtheti a pedagógiai rendszerek tényekkel is alátámasztható értékelésének és implementációjának lehetőségét. A fejezet szerzői kiemelten fontosnak ítélik a szerepek és felelősségi körök pontos beazonosítását. A hatáselemzés/bevélszvizsgálat folyamata folyamatos visszacsatolásokat igénylő, visszajelzésekre épülő korrekciós rendszer, melynek fontos részét alkotja egyrészt az a stratégiai keret (pl. kormányprogram, üzleti terv), amelyben a pedagógiai rendszerek létrejönnek, másrészt a tudásháttér (pl. tantervelméleti, kutatás-módszertani, minőségbiztosítási), amely szintén jelentős feltétel.

A fejezet a bevélszvizsgálat koncepcionális meghatározásán túl, gyakorlati, kutatómódszertani útmutatással is szolgál megvilágítva ennek jelentőségét, valamint egy magyarországi példán keresztül mutatja be a bevélszvizsgálatok néhány gyakori jellemzőjét.

A kötet szerzői igyekeznek a legfrissebb szakirodalomra támaszkodni a tanulmányok megírása során, azonban szívesen nyúlnak a klasszikus ide vonatkozó irodalmakhoz is főleg az elméleti háttér bemutatása során. Az olvasó fogalmi művelését segíti a kötet végén található a legfontosabb fogalmakat összegző glosszár, ahol érthetően magyarázzák meg a kötetben előforduló fogalmakat. Stílusát tekintve a kötet könnyen értelmezhető, világos, pontos terminusokat használ. Tipográfiai szempontból hibaként róható fel, bár a kötet tartalmi értékéből nem von le az a tény, hogy az értelmezést segítő folyamatábrák és táblázatok betűmérete nem megfelelő. Esztétikai szempontból is színvonalas munkát tarthat kezében az olvasó, mely színes, mégis visszafogottan a lényegre kiemelve, de arról a figyelmet el nem vonva vezet szemünket végig a kötetben. Szerkesztési szempontból érdekesek és hasznosak a rendhagyóan a fejezetek elején található összegzések, melyek felhívják az olvasó figyelmét az adott fejezetben található főbb gondolati csomópontokra és összefüggésekre.

A kötetben szereplő tanulmányok szerzői és a kötet szerkesztői vállalásuknak eleget téve ebben a rendkívül informatív és gyakorlatias kézikönyvben ténylegesen megfelelő munícióval látják el az olvasóikat, egy korszerű szemléletet is megvalósító pedagógiai rendszer tervezéséhez, készítéséhez és alkalmazásához. Ha lépésről-lépésre megfogadjuk tanácsaikat, kellő türelemmel és szakmai együttműködéssel megszülethet saját *pillangóknk*: egy valóban innovatív, mindenki számára elfogadott és fenntartható pedagógiai rendszer.

|| Falus Iván – Környei László – Németh Szilvia – Sallai Éva (szerk. 2012): A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 268 oldal

A TANULÁS TEREI

INTERDISZCIPLINÁRIS PEDAGÓGIA ÉS A FELSŐOKTATÁS ALAKVÁLTOZÁSAI. A VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA TANULMÁNYKÖTETÉNEK RECENZÍÓJA

KOVÁCS EDINA

a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjának
hallgatója
kovacs.edina.12@gmail.com

Immár hagyományosnak mondható a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete által szervezett Kiss Árpád Emlékkonferencia: az elsőre 1999-ben került sor, azóta két évente rendezik meg e tudományos tanácskozást. A szervezők szándéka, hogy a pedagógia és a neveléstudomány a lehető legtágabb kontextusban, teljes interdiszciplináris kapcsolatrendszerével jelenjen meg az előadásokban. A konferenciák tematikája mindig érinti az oktatási rendszer változásait, és vizsgálja a lehetséges stratégiákat. A 2011-es konferencia kötete arra vállalkozott, hogy a felsőoktatás kérdései köré szerveződjön.

A kötet négy részből áll: az első fejezetbe kerültek a tanulmányok, a másodikba a kutatások beszámolóit, a harmadikba a kísérleti programokról, kisebb vizsgálatokról szóló írások, és külön fejezetet szenteltek a szerkesztők a 2011 decemberében elhunyt *Báthory Zoltán* emlékének. A műfaj alapján kialakított csoportosítás sok szempontból praktikus: a recenzens is nehezen sorolná be például *Kereszty Orsolya* hiánypótló írását, amelyben „A Nő és a társadalom” című, egy évszázada megjelent feminista folyóirat alapján a földműves asszonyok mozgalommá szervezésének dokumentumait elemzi, ha nem állna rendelkezésre a „tanulmány” kategória.

A sokszínűség, a valóban jelen levő interdiszciplináris kapcsolódások miatt ugyanakkor hálátlanabb, de izgalmasabb feladat tematikus csomópontokat keresni, az azonos jelenségeket, problémaköröket vizsgáló tanulmányokat egy csokorba rendezni. Nem is lehetséges minden írást ilyen alapon csoportba sorolni, s akadnak olyanok is, amelyek példának okáért az integráció vagy az élethosszig tartó tanulás címkéjét egyaránt megkaphatnák. A recenzens figyelmét két vezérfonal ragadta meg: az egyik a tanárképzést, a pedagógusok szakmaiságát elemző szál a kötetben, a másik-

ra a tanulási környezettel, az iskolai klímával és a lehetséges tanulási terekkel foglalkozó írások fűzhetők fel.

A tanári professzióval foglalkozó elemzések közé sorolható *Pornói Imre* tanulmánya, amely a 30-as években, a szakmai diszkurzusokban megjelenő, pedagógusképzésről alkotott koncepciókról szól. Kissé talán történelmietlen egyszerűsítés, mégis úgy tűnik, nincs új a nap alatt: a diszciplináris és a pedagógiai tudományos képzés aránya, a gyakorlati képzés mikéntje, a pályára lépés előtti és utáni szakmai-tudományos fejlődés szükségessége mind olyan kérdéskörök, amelyek napjaink vitáiban is, újra meg újra feltűnnek. A hangsúly, a fókusz természetesen már más-hová kerül: *Hercz Mária* például azt vizsgálja, mit gondolnak a tanárok a diákok fejlődésének, illetve kudarcainak okáról, hogyan ítélik meg ebben saját szerepüket, s hogyan illesztik be – ha egyáltalán beillesztik – munkájukba a tartalmi-módszertani változtatásokat. A kiterjesztett pedagógusszerephez kapcsolódó kompetencia-fejlesztő programcsomag kidolgozásáról és alkalmazásáról szól *Czike Bernadett* beszámolója. A modulokat az egyetemi tanárképzésben próbálták ki elsőként, és az eredmények azt mutatják, a hallgatók nyitottak az interaktív, facilitáló pedagógia iránt. Kevésbé biztató *Baracsi Ágnes* elemzésének eredménye, aki 700 fős mintán vizsgálta, mennyire empatikusak a pedagógusok. Azt tapasztalta, hogy jellemző a pozitív élmények befogadása, ezzel párhuzamosan a negatívak háritása, miközben a napi gyakorlatban az empátia háttérbe szorul.

A másik téma, amelyet több oldalról is megközelítenek a kötetben sorakozó tanulmányok, a tanulási terekhez kapcsolódik. A múlt oktatási környezetének egy sajátos szeletéről számol be *Géczy János* tanulmánya, míg a jelen egyik modern tanulási terét vizsgálja *Ollé János*. Utóbbi a virtuális oktatási környezet jellemzőit veszi sorra, s azt állapítja meg, a használat annál gördülékenyebb, minél közelebb áll a virtuális tér a valós környezethez. *Géczy János* a cigánytanulók 1960–70 közötti képi megjelenítését elemzi, a korabeli nevelésügyi kiadványok – az Óvodai nevelés, a Tanító, a Köznevelés, valamint az Úttörővezető – fotóin. Megállapítja, hogy már 1963-ban tematizálódik a cigányság oktatásának problémája. Vizsgálatának egyik legfőbb tanulsága, hogy nem csupán az integráció vagy szegregáció jelenik meg kérdésként. A cigány származású tanulókról közölt cikkek, fényképek mennyisége ugyanis nem reprezentálja számarányuknak megfelelően a hazai cigány származású népességet. A kevés fotó iskolai térben készült, s a szocializálás lehetőségét demonstrálja.

Az iskolai klíma szerepét, hatását elemzi *Buda Mariann*, *Németh Zsófia*, *Szilágyi Attila* és *Szilvási Ottó* tanulmánya, ezen belül is az iskolai erőszak és a fizikai környezet kapcsolatára helyezve a hangsúlyt. Tapasztalatuk szerint a környezet jelentős befolyásoló tényező: az egyik általuk vizsgált iskolában, ahol kevesebb az információs felület, nincs például „dicsőségtábla”, magasabb az erőszak szintje, mint a másikban, ahol több közösségi hírrel, képpel találkozhatnak a diákok. Hasonló következtetésre jut *Gyurkó Szilvia*, aki nemcsak a környezetet, hanem a klíma többi

összetevőjét – az iskola kultúráját, kommunikációs stratégiáit, értékeit, hiedelmeit – is elemzi. Eredményei szerint az iskolai klíma és a konfliktusok között szoros a kölcsönhatás, a tisztelet hiánya és a bizalmatlanság légköre könnyen vezet erőszakos esetek megtörténtehez. Ugyanezt a kérdést a tanárok oldaláról vizsgálja *Péter-Szarka Szilvia* és *Fehér Ágota*. Az iskolai erőszak problémájával gyakran szembesülő intézményekben arra kerestek választ, hogy a tantestületi légkör és a zaklatás között kimutatható-e statisztikailag megragadható kapcsolat. A tanárok elégedettsége és a diákok magasabb érzelmi intelligenciája, valamint kevesebb viselkedésproblémája kölcsönösen hatott egymásra, és az intézményi hatás erőteljesebbnek mutatkozott, mint az egyéni.

Ha lazább szálon is, de szintén az iskola klímájához, kultúrájához kapcsolódik *Karlovič János Tibor* tanulmánya, amelyben a szerző az iskolavárosok középiskoláinak pedagógiai programjait vizsgálja. Általánosságban elmondható, hogy a programok zöme nem tükrözi az iskolák nevelési értékeit, sok az eklektikus betoldás, az átvétel más intézményektől. Az „elit” gimnáziumokra pedig jellemző, hogy központi értéknek jelenik meg a pénz, hangsúlyozva, hogy a kellő színvonalú munka csak a szülők támogatásával lehetséges. Azaz az iskolák egyik legfontosabb dokumentuma jellemzően nem tájékoztat arról, hogy az adott intézmények milyen pedagógiai célok, értékek mentén működnek.

A kötet negyvenhét tanulmánya a fent említett témák mellett foglalkozik a szűkebben vett felsőoktatás kérdéseivel, például a hallgatók lemorzsolódásának okai-
val, vagy a lehetséges társadalmi védőfaktorokkal. Kitér az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés problémájára, néhány tanulmány pedig a tanárképzés specifikusabb kérdéseivel foglalkozik, így például a táncpedagógusok értékelésével, illetve a szakmai tanárképzés tartalmi fejlesztésével. Noha a konferencia, címe szerint, a felsőoktatás alakváltozásait járta körül elsősorban, a kötetet olvasva nem lehet kétségünk: az oktatás valamely területének szerkezeti és tartalmi változásai az összes többit sem hagyják érintetlenül, és a pozitív tendenciák éppúgy begyűrűznek minden tanulási térbe, mint az ellentmondásos, inkoherens átalakítások negatívumai.

Buda András és Kiss Endre (szerk.) (2012): Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 451 oldal

LEKÜZDHEŐ-E A PEDAGÓGIAI ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉPZÉS KÖZÖTTI SZAKADÉK A TANÁRKÉPZÉSSEN?

BARABÁSI TÜNDE

a Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Karának
adjunktusa
tunde.barabasi@gmail.com

A pedagógusi kompetencia alakításában az egyik legnagyobb kihívást az elméleti és a gyakorlati ismeretek, tudáselemek összekapcsolása, integrálása jelenti. Ennek a kérdéskörnek a tudatosítására, és egy konkrét megoldási alternatíva gyakorlati tapasztalatainak a bemutatására vállalkozik *Birta-Székely Noémi A tanárképzés fejlődési irányai a 21. század kezdetén* című könyvében. A tudományos munka igen széleskörű áttekintését adja a tanárképzés problematikájának, illetve azoknak a kérdéseknek, amelyeket a pedagógusok alapképzésének optimalizálása felvet, ugyanakkor egy átfogó kutatás eredményeit is összegzi.

A tanárrá válás folyamatában kétségtelen, hogy meghatározó szerepe van az alapképzésnek, az ott szerzett elméleti és gyakorlati pedagógiai tudásnak. A képzésben érintettek – oktatók, hallgatók egyaránt – gyakran érzik / gondolják / tapasztalják azt, hogy elégtelen az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok integrálásának a lehetősége, akár tartalmi, akár strukturális irányból közelítik meg a kérdést (*Barabási, 2008*).

A szerző abban a szándékában, hogy felhívja a szakma figyelmét a kérdéskör fontosságára, valamint, hogy felvillantsa az igények tudatosításán túlmenően a megoldási lehetőségek felkutatásának, gyakorlati kipróbálásának szükségességét, deduktív logikára alapozza a téma kifejtését. A könyv öt nagyobb fejezetre tagolódik. Kiindulva a tanárképzés által a 21. század elején felvetett általános problémákból – amelyek sorában már megjelenik a képzési területek, mint szaktudományok, pedagógia, pszichológia, szakmódszertanok, gyakorlat összehangolatlansága (*Szabó, 1998*) – számba veszi a szerző azokat a reformkezdeményezéseket és korszerűsítési tendenciákat, amelyekkel a 21. század elején szembesülhettünk, különös figyelmet szentelve a bologna-folyamat által hozott változásoknak. A tanárképzési területek számbavétele lehetőséget teremt egyrészt a pedagógusi kompetencia és az alapképzés „rímképletének” megállapítására, másrészt közelebb visz a kimondott pedagógiai ismeretek és pedagógusi készségek és képességek alapképzésben történő gyakorítási lehetőségének bemutatására. A könyv utolsó fejezete egy több szálon futó,

de a javaslatok rendjén összefonódó kutatásnak a bemutatására vállalkozik, amelyben szerzőnk a romániai magyar tanárképzés szerkezetével, tartalmával, a tanárszakos hallgatók, gyakorló tanárok (mentorok) és egyetemi oktatók tanárképzéssel kapcsolatos véleményével, valamint konstruktív tanárképzés modelljével és gyakorlati hatékonyságával is szembesíti az olvasót.

Részletezőbben betekintve az egyes fejezetekbe, általánosan megállapítható, hogy a szerző mindvégig nagyfokú tudatossággal érinti azokat a kérdésköröket, amelyeket az elemzett probléma felvet, állandóan szem előtt tartva és hangsúlyozva a fejlesztés és optimalizálás alternatíváit. Ennek a szemléletnek alárendelten az első fejezetben, amely *A tanárképzés általános kérdései és problémái a 21. századi elvárások tükrében* címet viseli, releváns vizsgálatokra, szakirodalomra alapozva összefoglaló jelleggel bemutatja a tanárképzés legproblematikusabb területeit, ugyanakkor azokat a kutatási eredményeket is láttatja, amelyek kijelölik a változtatás útját, irányát.

A második fejezetben a tanárképzési területek bemutatása által arra a régi kérdésre próbál választ adni a szerző, hogy mit is kell tudnia a tanárnak, és ezt a tudást mely tárgyak, tárgykörök nyújtása által tudja a tanárképzési rendszer biztosítani. Ebben a vonatkozásban nyilván újólag felmerül a tudásterületek aránya. *Birta-Székely Noémi* igen határozottan kiáll azon nézet mellett, miszerint egyrészt azonos értékűnek kell tekinteni – és ennek megfelelően arányítani a képzési tervben – a szaktárgyi és a pedagógiai képzettséget, ugyanakkor ehhez egy harmadik elemnek is csatlakoznia kell: a magas fokon továbbfejlesztett általános és erkölcsi kulturáltságnak. Az egyes képzési területek bemutatása rendjén hangsúlyozza a szerző a gyakorlat-orientáltság szükségességét. A fejezet végső tanulsága, hogy a tanári alapképzés általánosan megjelelő négy területének integrálási tendenciái már megjelennek a 21. századi tanárképzésben, amelyeknek távlati célja azonos: a tanári alapképzés hatékonyabbá tétele.

A harmadik fejezetben célirányosan azokat a reformokat és korszerűsítési tendenciákat helyezi előtérbe és mutatja be, amelyek a gyakorlatorientáltság hatékonyságot biztosító irányvonalának rendelődnek alá. A tanárképzés megújítása szempontjából kiemelt fontosságot tulajdonít a tantervnek, amely a minőségi fejlesztés egyik sarkalatos pontja, az alternatív programok bevezetési lehetőségének, a mikrotanítás alkalmazásának, a mentorképzésnek, a pedagógusjelöltek személyiségfejlesztésének, az alap- és továbbképzés egymásra épülő jellege biztosításának, amelyek a pedagógusi kompetencia alakításában jelentős szerepet tölt(het)enek be. Az európai tanárképzési tendenciák sorából szerkezeti és vonatkozásban a Bologna-folyamatot, tartalmi szempontból a kompetencia alapú tanárképzést emeli ki a szerző.

A negyedik fejezet a felkészítés tartalmi vetületére fókuszál erőteljesebben. A pedagógiai stúdiumok helyét és szerepét vizsgálva egyértelműen megfogalmazódik, hogy a tudatos pedagógusi tevékenység lehetőségének biztosítása mellett, szemlé-

letmód formáló hatásukra való tekintettel (is) lényeges a hasznosíthatóság szempontjából elemezni ezeket az ismereteket. A szerző láttatja a pedagógiai ismeretek arányát a tanárképzési területek vonatkozásában, illetve bemutatja a konstruktivista szemlélet jelenlétét és jelentőségét a felsőoktatásban. A pedagógusképzésben, és különösen az elméleti és gyakorlati ismeretek integrálásában való alkalmazhatóságát az ötödik fejezetben szemlélteti a szerző.

A könyv lapjain mindvégig kiolvasható gyakorlatorientációt és elméleti-gyakorlati képzési integrációt hirdető szemlélet szintén az utolsó fejezetben csúcsosodik ki. Ebben a szerző egy empirikus kutatást és ennek tanulságait mutatja be. Olvashatunk a romániai magyar tanárképzési rendszerről, szerkezetéről, tartalmáról, tantervéről, véleményeket a romániai tanárképzésről hallgatók, gyakorló tanárok, egyetemi oktatók részéről. A szerző fontosnak tartja a kompetenciaalkotás folyamatában az előzetes tudás (hitek, nézetek, attitűdök), felmérését, tudatosítását. A legérdekesebb és a tanárképzésben érintettek számára – talán – leginkább hasznosítható azonban a szerző által felvázolt alapozó iskolai gyakorlat modell, amely konstruktív pedagógiai megközelítésben az elméleti és gyakorlati képzés integrálásának egy jól használható lehetőségét és alternatíváját jelenti. Az alapozó iskolai gyakorlat tanárképzésbe való bevezetése kísérleti jelleggel, igazolta, hogy a tanárjelöltek nézeteit problémacentrikussá teszi, ennek következtében hasznosítani tudják elméleti ismereteiket a gyakorlati problémák megoldásában, lehetőséget kapnak arra, hogy az elméleti ismereteiket támogatott környezetben, a gyakorlatban is legyen lehetőségük megtapasztalni, ugyanakkor segíti őket az elméleti tudáselemek tudatosításában, elsajátítási motivációjuk növelésben. Külön erénye a szerzőnek, hogy nem csak a konstruktív pedagógia elveinek tanítását találja fontosnak, hanem az alkalmazás gyakorlati alternatíváját is bemutatja, mintegy meggyőzve az olvasót a kivitelezési lehetőségek alkalmazhatóságáról.

Birta-Székely Noémi könyvének címe önmagában is figyelemfelkeltő, különösen azok számára, akik valamilyen oknál fogva érintettek a tanárképzésben, ennek hatékonnyá tételében. A címben felvállaltakat messzemenően teljesíti a szerző. Amit azonban a cím csak sejtet, hogy a fejlődési irányok nem csupán általános tendenciák felkutatásában és kijelölésében mutatkoznak meg, hanem konkrét formát is öltenek a szerző által kidolgozott és tantárgyi leírásként a mellékletben közzétett tartalmi fogódzó által. Ennek nagy erénye, hogy személtében teljes mértékben igazodik a gondolkifejtést meghatározó elméleti-gyakorlat integráció és tudáskonstrukció alapfogalmaihoz. Így a könyv kétszeresen is hasznos, így ajánljuk azoknak, akik tömör tájékoztatásra vágnak a 21. századeleji tanárképzésről és fejlődéséről, ugyanakkor az optimalizálás egy konkrét gyakorlati lehetőségét villantja fel, a téma elméleti tételeit már ismerők számára.

Irodalom

Barabási Tünde (2008): *A tanítói tudás összetevői és fejlesztésük*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. OKI, Budapest

|| Birta-Székely Noémi (2012): *A tanárképzés fejlődési irányai a 21. század kezdetén*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 195 oldal

A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS LEHETSÉGES ÚTJAI

PREKOPA DÓRA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskolájának
hallgatója
prekopadora@gmail.com

A pedagógusképzésre, valamint a képzés minőségének biztosítására fokozott figyelmet szenteltek a különböző országok neveléstudomány kutatói és döntéshozói az elmúlt évtizedekben. Abban minden ország egyetért, hogy folyamatos fejlődésre van szükség, így a téma napjainkban is aktuális. Ezt igazolja *Dennis Shirley*, a Bostoni Egyetem professzorának gondolata is – amely más ajánlásokkal együtt a könyv hátoldalán olvasható – miszerint „minden pedagógus és döntéshozó számára kötelező olvasmány, aki az elkövetkezendő években igazi és fenntartható fejlődést kíván elérni az iskoláinkban.” A hazai olvasók számára azért is érdemes kézbe venni a könyvet, mert a 2013 szeptemberében induló új, osztatlan tanárképzés összehasonlítására ad lehetőséget más nemzetek pedagógusképzési rendszerével.

Amikor az olvasó először kezébe veszi a könyvet, nem biztos, hogy el tudja dönteni, mit is ábrázol a borítófotó. Némi segítségképpen ez egy út, de az iránya, vége nem látható, pontosan úgy, ahogyan a pedagógusképzés és a minőségbiztosítás folyamata sem, mivel az többféleképpen megvalósítható. A könyvben ilyen utakat ismerhetünk meg, különböző országok fejlődését e területen.

A könyv szerkesztői *Judith Harford*, a Dublini Egyetem tanárképzésének kutatóvezetője, valamint társ-koordinátora az Európai Pedagógusképzés Politikai Hálózatnak és tagja az Európai Oktatáskutatók Szövetségének. *Brian Hudson* a Dundee Egyetem neveléstudomány professzora, dékán helyettese az Iskolai oktatás, Szociális munka és Közösségi oktatás Karnak, illetve *Hannele Niemi*, a Helsinki Egyetem neveléstudomány professzora, akinek 2005-ben magyarul is megjelent két írása¹ – egyik társszerzőként – a Pedagógusképzés című folyóiratban. Összesen tizenegy szerző vagy szerzőpáros írásait olvashatjuk, akik az egyes országok minőségbiztosítási és tanárképzési rendszereinek szakértői. A szerzők és főbb munkásságuk igényes mó-

¹ *Niemi H.* (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 87–116. o. illetve *Niemi H.* és *Jakku-Sihvonen R.* (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 93–111. o.

don bemutatásra kerül a könyv végén, ezzel megkönnyítve a további tájékozódást a téma iránt érdeklődők számára.

A könyv nyelvezetét tekintve alapvetően könnyen olvasható, gazdagságát és részletességét a 273 oldalnyi terjedeleme is jelzi. A mű egy rövid Tudnivalók című rész után Bevezetővel kezdődik, melyben röviden összefoglalják az egyes tanulmányokat, illetve bemutatják a könyv azon kulcsüzenetét, miszerint nem a hagyományosnak mondható minőségirányítást, minőségbiztosítást, hanem a minőség kultúráját lenne szükséges támogatni. A pontosításra azért van szükség, mert a minőség kultúrája nem egy top-down szemléletet tükröz, hanem a rendszer, szervezet tagjainak együttműködését sugallja (Ehler, 2009 idézi Niemi, Harford és Hudson, 2012).

A könyv két fő tartalmi részre tagolódik, az első rész három tanulmányt foglal magában. *Sheelagh Drudy* munkájában amellet érvel, hogy az európai tanárképzés minőségpolitikájában nem csak az állandó teljesítménykényszerre, hanem a gondoskodás, társadalmi igazságosság és szolidaritás etikájára kellene fókuszálni, ami elmélyítené a társadalmi jól-létet és a demokráciát (30. o.). A második tanulmányban *Kay Livingston* írja le gondolatait, miszerint a pedagógusképzésben még nem érvényesült a konstruktív, önszabályozó, aktív és társas tanulás. Ez súlyos probléma, ugyanis a hagyományos egyetemi előadások, szemináriumok nem biztosítják, hogy a tanár szakos hallgatók átgondolják diákként átélt tapasztalataikat, nézeteiket. A szerző a szakmai életpálya fejlődés szükségességét látja, amely támogatást adhatna a pedagógusoknak, hogy magabiztosságukban, önértékelő készségeikben és önreflexióikban fejlődhessenek. A harmadik tanulmányban *Hannele Niemi* és *Stephen Kemmis* a kommunikatív értékelés folyamatát ismertetik. Finnországban azért alkalmazzák az értékelés ezen módszerét, hogy elősegítsék a különböző szintek, szereplők – kultúra, társadalom és az egyén – közötti interakció megteremtését. A kommunikatív értékelés folyamata három részben történik 1) feltételezések feltárása, amelyek gátolhatnák a további tanulási folyamatot 2) tervezés, amely során a jelenlegi helyzetet felméri és a következő lépéseket megtervezi és 3) kommunikáció és partneri kapcsolatok kialakítása.

A második fejezetben betekintést nyerhetünk több ország tanárképzési és minőségbiztosítási rendszerébe, felsorolásszerűen a bemutatott országok: Svédország, Szingapúr, Amerika, Finnország, Szlovénia, Írország és Skócia. A második fejezet célja nem a megvizsgált országok rendszereinek rangsorolása, hanem egy széles spektrumú, többféle megvalósítás bemutatása. Finnországra sok szem szegeződik a PISA vizsgálaton elért előkelő eredményeik miatt, egyenesen finn csodáról olvasni számos szakirodalomban, így természetesen ebben a könyvben is bemutatásra kerül az ország. A finn felsőoktatásban három szintet különböztetnek meg és a pedagógusképzésre vonatkozóan a következő értékelések léteznek: 1) nemzeti, amely során auditok és egyéb külső értékelések zajlanak. A fő értékelés hatéves ciklusokban történik, amelynek célja az erősségekre való rávilágítás, a stratégia tudatosítása. 2) az intézményi szint. Az első pontban említett audit minden egyetemnek megadja

azt a szabadságot, hogy saját minőségbiztosítási rendszert dolgozzon ki a minőség kultúrája érdekében (162–164. o.). 2010-ben kérdőíves módszerrel vizsgálták az Oului és a Helsinki Egyetem tanár szakos hallgatóinak véleményét a képzés minőségéről. 3) intézet vagy program szinten a közvetlenül a diákok tanulásának fejlődését veszik figyelembe. A szerzők a Helsinki Egyetem gyakorlatát mutatják be, ahol egy akadémiai év alatt különböző aktorok – például intézeti munkatársak, diákok – háromszor szerveznek közös találkozót, melyek során közösen megvitatják többek között a program célját, kitézéseit, értékelését (175. o.). Ezen a szinten is kérdőíves módszerrel vizsgálják hallgatók véleményét, melyben a vizsgálat kiterjed a tanítás minőségére, a személyes fejlődés elősegítésére is (177. o.). A finn rendszer fontos eleme, hogy a három fő szint nem egymástól elkülönülve működik, hanem együttműködnek, szoros interakcióban állnak egymással.

A könyv külön értékének tekinthető, hogy nem csak európai példákat tár az olvasó elé. Szingapúrban nagyon élesen látják, hogy az oktatás a tanárok minőségétől függ, így nagy hangsúlyt fektetnek a pedagógusképzésre és annak minőségére. A tanárképzés kulcsintézménye a National Institute of Education – továbbiakban NIE –, mely a minőség menedzselését szolgáló rendszert alakított ki. A tanárképzés során egyaránt figyelembe veszik a bemenetet, a folyamatot és a kimenetet, valamint céljuk nem csupán egy minimum szint elérése, hanem a folyamatos fejlődés. Együttesen alkalmazzák a formatív és a szummatív értékelést, az előbbi a fejlődést, az utóbbi az elszámoltathatóságot alapozza meg. Úgy gondolják, hogy a különböző értékelési funkciók használata azért fontos, mert így biztosítható a minőség hosszú távú fenntartása (120. o.). A NIE rendszere öt modellen alapul annak érdekében, hogy több szereplő véleményét, javaslatát, aktivitásokat vehessenek figyelembe a folyamatos fejlesztés érdekében (122. o.). Ebből a fejezetből hiányolhatjuk Szingapúr pedagógusképzésének pontosabb ismertetését, mert inkább a minőségbiztosítási rendszer bemutatására fókuszálnak a szerzők. Az Amerikai Egyesült Államok pedagógusképzési és minőségbiztosítási rendszerének vizsgálata nem csak azért érdekes, mert nem európai, hanem mert például a szingapúri példával ellentétben igen változatos. Alapvetően a tanár szakos hallgatók kétféle út közül választhatnak Amerikában. Elvégezhetnek egy négy vagy ötéves alapos képzést, amely BA és MA diplomát is ad, vagy választhatják az egy vagy két éves képzést, amely csak MA diplomaszerezésre ad lehetőséget. A programok különböznek struktúrájukban, tartalmukban és minőségükben, illetve az 50 államban másképpen szabályozzák őket (132. o.). A nagy eltérések alapján joggal kérdőjelezhető meg az Egyesült Államok pedagógusképzésének minősége, ennek kezelését mutatja be a szerző.

A könyv részletesen ismerteti a legújabb pedagógusképzésben és minőségbiztosításban zajló globális trendeket, nemzetenkénti eltéréseket, sajátosságokat. „A tanítás minősége a legfontosabb faktor, ami befolyásolja a diákok tanulását.” (115. o.), éppen ezért a tanárképzés és a képzés minőségének biztosítása, folyamatos fejlesztése a cél. Azért (is) célszerű kezünkbe venni a könyvet, hogy más, gyakorlottabb

országoktól, eddigi tapasztalataikból tanulhassunk. Biztos, kész megoldást a könyv nem kínál és nem is ajánlhat, mert a megfelelő pedagógusképzési és minőségbiztosítási rendszert minden nemzetnek önmagának kell felépítenie, ehhez az elemeket csak eltanulhatjuk másoktól.

|| Harford J., Hudson B. and Niemi H. (2012, ed.): Quality Assurance and Teacher Education. International Challenges and Expectations. Vol. 6. Rethinking Education, Peter Lang, Oxford, Bern, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Wien, 273 oldal

GYERMEKSORSOK, ÉLETUTAK A JAVÍTÓINTÉZETI VILÁGBÓL**BERÉNYI ILDIKÓ**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskolájának
hallgatója
berenyi.ildiko@gmail.com

A közelmúltban figyelemre méltó szakkönyv jelent meg *Hegedűs Judittól*, aki több éve foglalkozik a gyermek- és fiatalkorúak kriminalizálódásával. A kötetet pedagógusoknak, szociológusoknak, szociális területen tevékenykedőknek ajánlják, de ajánlható mindazoknak, akik érdeklődnek a fiatalkorú bűnelkövetés problematikája iránt, vagy szeretnék megismerni a javítóintézetek zárt világát, de azok számára is érdekes olvasmány, akik fogékonyak az új kutatási módszerek megismerésére.

Hegedűs Judit 2004-ben fejezte be doktori tanulmányait, majd 2008-ban védte meg doktori disszertációját, melyet a *Fiatalkorú bűnelkövetők gyermekkorára és a javítóintézetben töltött éveik pedagógiai vizsgálata* címmel írt. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Intézet Pedagógiatörténeti Tanszékén adjunktus, neveléstörténetet, óvodatörténetet, nevelésszociológiát, gyermek- és ifjúságvédelmet tanít. Az ELTE Tanító- és Óvóképző (Főiskolai) Kar Neveléstudományi Tanszéken óraadó, 2008 őszétől a Rendőrtiszti Főiskolán helyettesítő oktatói feladatot látott el, jelenleg szabadon választható tantárgyat oktat a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán. Az ELTE PPK-n belül működő Kriminálpedagógiai és Börtönpedagógiai Szakmai Műhely alapítója és a szakmai vezetője. Évek óta rendszeres gyermekvédelmi tanácsadást végez, művészetterápiás foglalkozást tart zárt intézetekben élő fiatalok számára. Számos írása jelent meg a témában: *Javítóintézeti neveltek 1945–50 között Aszódon*. Budapest, Önkönet, 2005., *A javítóintézet világa*. Szerkesztett tanulmánykötet. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2010.

A recenzált könyv a szerző által végzett kutatást mutatja be, amely az Aszódi és a Rákospalotai Javítóintézetben 2000-ben vette kezdetét és több éves szakmai munka eredményeként született meg. A téma történeti jellegű kutatását kilenc fejezeten keresztül tárgyalja, bevezetve a laikus olvasót is a témába, igaz kicsit hosszasan, viszont az alapos bemutatás hitelesíti a szerzőt, igazolva a témában való jártaságát. Részletesen bemutatja a kutatás során felhasznált elsődleges és másodlagos forrásokat, a történeti és a jelenre vonatkozó kutatás dokumentumait is. Sorra veszi a kriminálstatisztika, környezettanulmányok, élet- és jellemrajzi füzetek, nevelési naplók, jelentések, jegyzőkönyvek, levelek fogalmi magyarázatát példákkal illusztrálva. Megismerhetjük hogyan változott, alakult át hazánkban a büntethetőség életko-

ri határa a 18. századtól napjainkig, milyen bűncselekményeket követtek el a fiatalok, hogyan büntették azt régen és ma. A rendszerváltást követő társadalmi változások a bűncselekmények jellegét is átalakították, felvázolja hogyan hatott ez a fiatalok bűnelkövetőkre, mik az okai napjainkban a fiatalkorúak kriminalizálódásának, miként működik a pártfogó felügyelet. Bepillantást nyerünk a javítóintézetekben folyó pedagógiai munkába, megismerhetjük hogyan változott a javítóintézeti munka a 19–20. század folyamán, milyen feladatokkal, nehézségekkel kell megküzdeniük a javítóintézeti pedagógusoknak.

A történeti kutatás után következik a könyv kétségkívül legérdekesebb része a pedagógiai etnográfiahoz sorolható kutatómunka bemutatása négy fejezeten keresztül. A vizsgálódás terepe egy speciális zárt világ, ahol a fiatalok bírósági végzéssel „arra ítéltettek, hogy megnevelődjenek”. Ez az intézmény a Janus-arcú javítóintézet, mely jogintézmény számos büntetőjogi karaktert tartalmaz, viszont működtet a fiatalok egyéni nevelésének biztosítására terápiás jellegű pedagógiai-pszichológiai eszközöket is. (Hegedűs, 2010, 45. o.) A pedagógiai etnográfia a „nevelést magát a posztmodern felfogás értelmében annak kiszélesedett jelentésében vizsgálja” (Mészáros, 2003, 26. o. idézi Hegedűs). A kutatásban fontos szerepet kapott a terepmunka és a „kutatottakkal” való szoros kapcsolat kialakítása, számos életutat, sorsot ismerhetünk meg, amit tematikus csomópontok mentén mutat be a szerző. Az etnográfiai kutatások „szemléletmódjára jellemző a relativizmus vagy a bizonyos értelemben vett semlegesség, vagyis a kutatott kultúra értékelés nélküli feltárása, bemutatása; és a részvétel, ami azt jelenti, hogy a kutató a vizsgált kultúrába bekapcsolódva, bizonyos mértékig beépülve vizsgálódik” (Mészáros, 2003, 25. o. idézi Hegedűs).

A kvalitatív kutatási metodológia elméleti háttéréről és jellemzőiről rövid, de körültekintő ismertetést kapunk, ismertetve a kvalitatív kutatással kapcsolatban álló területeket is (szimbolikus interakcionizmus, fenomenológia, etnometodológia, antropológia, diskurzuselemzés, tartalomelemzés).

A kutatásban, javítóintézeti növendékek vettek részt a rákospalotai javítóintézetből 5 lány, az aszódi javítóintézetből 25 fiú. Részvételük önkéntes volt, az alkalmazott mintavételi eljárás a hólabda és az átlagtól eltérő esetek kiválasztásának módszere volt. Egyéni interjú 30 fővel (25 fiú, 5 lány) készített 3-3 alkalommal. Az interjúk mellett a filmterápiához kapcsolódó fókuszcsoportos beszélgetésen az átlag létszám 10–12 fő volt az Aszódi Javítóintézetből, az intézeti élet jellegzetesége miatt nem sikerült megvalósítani, hogy a csoport tagjai (egy-két fő kivételével) állandó legyen. Az volt a cél, hogy kisebb mintán mélyebb, több szempontú elemzés készüljön, ezért egy komplex kutatási modellt dolgozott ki a szerző, melynek alapjául Stefan Busse, Christiane Ehse és Rainer Zech által kidolgozott kollektív biográfiai kutatási modell szolgált, amit önéletrajzi szövegek kvalitatív elemzésére dolgoztak ki az 1980-as évek elején. Az általa kidolgozott saját kollektív biográfiai kutatási modell kollektív, mert egy adott csoportra irányul megjelenik a társadalmi szint, biográfiai abból a szempontból, hogy a vizsgált csoportot az

egyén szintjén igyekezett megismerni különböző kutatási módszerekkel. A modell szerkezetét ábrán mutatja be, a kutatás rendkívül komplex és szerteágazó volta miatt folyamatábrát is készített, hogy a kívülálló számára is világossá váljon a kutatás logikája a következő szempontok szerint: A kutatás mely szakaszában vagyunk? Mikor zajlott a fő szakasz? Mely intézmény volt a kutatás helyszíne? Milyen főbb feladatok készültek el az adott szakaszban?

A kutatás első fázisa az általános tájékozódást (2000–2002) között az iratanyagok elemzését, megfigyelést jelent, ebben a szakaszban az intézeti szinten mozgott, nem tért ki az egyéni szintre. A pedagógiai etnográfiai terepmunkával az egyéni szint felé orientálódott, 2002 és 2006 között a javítóintézeti fiatalok mindennapjait figyelte meg öt szakaszra bontva többféle módszerrel (szóbeli kikérdezés, résztvevő megfigyelés, interjú, fókuszcsoporthoz beszélgetés, művészetterápia stb.). A pedagógiai etnográfián belül biográfiai kutatást is végzett élettörténeti interjúkat vett fel, erről részletes képet kapunk. Az interjúk tartalomelemzése során az volt a cél, hogy a rejtett összefüggéseket feltárja, a szöveg rejtett mondanivalója, összefüggésrendszere ismertté váljon. A szövegeket, tartalmakat adatokká alakította át, különféle kategóriákat alkotva: (család, családkép, gyermekkor, iskolai élmények, jövőkép). A fókuszcsoporthoz beszélgetésekre, a művészetterápia foglalkozáson belül a filmterápia keretében volt lehetőség. A kiscsoportos beszélgetés témáját a filmek adták, ezzel kapcsolatban érintették a családon belüli erőszak kérdését, milyen családot szeretnének, hogyan viszonyulnak szüleikhez, mi a véleményük az iskoláról. Az elemzés során itt is kategóriákat határozott meg a témák mentén, amely összhangban volt az egyéni interjú kategóriájával. Az interjú részletekből megismerhetjük a fiatalok bűnelkövetők családi hátterét, a családi élet jellemzőit, nehézségeit, problémáit a családi élet működésének zavarait, a családi élet kríziseit. Felvetődik a kérdés vajon a javító intézet tudja-e kompenzálni a korábbi szocializációs hiányokat?

Az utolsó „kutatói reflexiók a zárzó helyett” fejezetben a szerző újraértelmezi, elemzi az alkalmazott kutatási módszereket, összegzi a kutatás legfontosabb tanulságait, üzeneteit, eredményeit, a kutatás során felmerülő kérdéseket, nehézségeket. „Van-e jogom ahhoz, hogy régi sebeket felszakítsak?” utal arra, hogy „minden vizsgálat beavatkozás az érintettek életébe”. *Hegedűs Judit* könyve nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy „másképp” gondolkodjunk a bűnelkövető fiatalokról, hiszen a társadalom „megveti, leírja” a bűnelkövető embert. Felhívja a figyelmünket arra, hogy milyen nagy a társadalom felelőssége a fiatalok kriminalizálásában, milyen fontos szerepe van a szocializációs színtereknek (család, iskola, kortárs csoportok) életútjuk alakulásában.

Hegedűs Judit (2010): *Gyermezsorsok, életutak a javítóintézeti világból*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pedagógiatörténeti Tanszék Közleményei 4. Sorozatszerkesztő: Németh András – Szabolcs Éva, Gondolat Kiadó, Budapest, 197 oldal

MEGHATÁROZÓ FEJEZETEK AZ EGYKORI BUDAI TANÍTÓKÉPZŐ ÉS ÉPÜLETE 20. SZÁZADI TÖRTÉNETÉBŐL

GOMBOS NORBERT

a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának
egyetemi docense
Gombos.Norbert@gtk.szie.hu

Az *Eötvös József* által a kiegyezést követően létrehozott állami tanítóképzés meghatározó szerepet játszott a hazai kisgyermeknevelés történetében. Az 1948-as államosításig kisebbségben lévő állami tanítóképezdek vezetőinek, tanárainak alapvető törekvése volt a tanítóképzés megújítása, állandó fejlesztése, az új eredmények integrálása a képzés rendszerébe. Nem véletlenül tartották e képezdeket a tanítóképzési mozgalom „zászlóshajóinak”. Különösen igaz ez az állítás az egykori budai képzőre, mely 1869-es alapításával az első volt a maga nemében, és már a dualizmus időszakában is a képzési rendszer fejlesztésének élvonalában járt (gondoljunk csak a *Gyertyánffy István* vezetésével 1873-ban létrejött Pedagógiumra). Az egykori budai képző a 20. század elején – 1911-ben – foglalta el azt az épületet, amelyben jogutódja ma is elhelyezést nyer. A centenárium alkalmából a jogutód ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Tudományos Bizottsága 2011 áprilisában konferenciát rendezett „*Tanító- és óvodapedagógus-képzés a középfoktól az egyetemi oktatásig*” címmel, melyen felidéztek az egykori budai képző – forradalmakon és ellenforradalmakon, világháborúkon és rendszerváltásokon, államosításokon és átszervezéseken átívelő – elmúlt száz évének néhány meghatározó fejezetét. A konferencia előadói nem pusztán szakterületük elismert, tekintélyes művelői, kutatói, de az egykori történések aktív résztvevői, szereplői, sőt alakítói is, akik személyes visszaemlékezéseikkel, az akkori szerepük – nem egy esetben kritikus – elemzésével kívánták bemutatni azt a küzdelmet, amelyet a tanítóképzés e budai fellegvárában – elsősorban az elmúlt 25-30 évben – folytattak, a tanítóképzés önállóságának, autonómiájának megőrzéséért, a képzés színvonalának emeléséért. A konferencia előadásainak tanulmányokká bővített, szerkesztett, illetve jelentős forrásbázissal kiegészített változata jelent meg abban a tanulmánykötetben, melyet *Donáth Péter*, az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar tanszékvezető egyetemi tanára* szerkesztett, és amely 2012-ben a Trezor Kiadó jóvoltából került napvilágra. A kötet – a szerkesztő által megfogalmazott – fontos vállalása, hogy a konferencián részt vett szűkebb körön kívül a téma iránt érdeklődő neveléstudósok, neveléstörténészek, pedagógusok, tanítók, egykori és mai tanárok, öregdiákok és jelenlegi hallga-

tók, valamint a kerületi lokálpatrióták is megismerhessék az egykori budai képző és épülete elmúlt száz évének néhány meghatározó történetét.

A kötetben szereplő tanulmányokat az alábbi három nagy témakör köré fókuszálta a szerkesztő:

- I. „*A budai kísérleti négyéves képzéstől az országos tantervfejlesztésig*”
- II. „*Szervezeti, tartalmi kihívások és válaszok*”
- III. „*Ha e százéves falak beszélni tudnának...*”

Az első nagy egységben képet kaphatunk arról a komplex folyamatról, amely a Budapesti Tanítóképző Főiskolán, az 1980-as évek közepén, a négy évfolyamos kísérleti képzés koncepciójának kialakításával indult, és amely e képzési forma elfogadtatásán, bevezetésén át, annak a bolognai rendszerű felsőoktatási struktúrába történő beillesztéséig vezetett. *Hunyady Györgyné, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékének főiskolai tanára a „Rendszerváltás a tanítóképzésben. Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994)”* című tanulmányában felvázolja azt a komplex folyamatot, amely a Budapesti Tanítóképző Főiskola életét, szakmai és tudományos munkáját a rendszerváltás körüli években meghatározta. A szerző – aki 1984 és 1992 között a budai tanítóképző főigazgatói posztját töltötte be – bő forrásanyagra támaszkodva mutatja be a kísérleti négy évfolyamos tanítóképzési koncepció kialakulásának folyamatát, az új struktúra megalapozásához szükséges fejlesztő kutatás sajátosságait és eredményeit, az új képzési szisztéma elfogadtatását és országossá válását, illetve annak „utóéletét” (vagyis integrálódását a bolognai folyamat komplex rendszerébe). *Hunyady Györgyné* széles bázisra – köztük saját korabeli emlékeire, élményeire, benyomásaira is – alapozva elemzi és értékeli a „*tanítóképzés rendszerváltásaként*” aposztrofált folyamatot, mely – mind szervezeti, mind tartalmi, illetve szakmai tekintetben – döntő mértékben meghatározta a Budapesti Tanítóképző Főiskola (mint az új képzési rendszer kimunkálásában és bevezetésében úttörő intézmény), valamint a társintézmények, főiskolák életét és oktatómunkáját a rendszerváltás körüli, illetve az azt követő másfél évtizedben. *Podráczy Judit, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékének tanszékvezető főiskolai docense „A budai képző, mint a tanító- és óvóképzés országos szakmai egyeztető fórumának központja. (A Tantervfejlesztő Bizottság tevékenysége)”* című tanulmányában annak az országos szakmai fórumnak az elmúlt közel negyedszázados működését, tevékenységét és eredményeit tekinti át (széleskörű forrásanyagra támaszkodva), mely a tanítóképzéssel összefüggő szervezeti és tartalmi kérdések egyeztetése céljából jött létre. A Tantervfejlesztő Bizottság 1987-ben alakult meg, és ugyan az elmúlt majd 25 évben néhány alkalommal nevet módosított (1994: Országos Tantervfejlesztő Bizottság), illetve változtatott (2004: Országos Programfejlesztő Bizottság), tevékenységének, feladatának lényege változatlan maradt: a tanító- és óvóképzés (külön szakmai csoportot alkottak az óvóképzés képviselői a Bizottságon belül) előtt álló aktuális szakmai kihívások áttekintése, valamint

az azzal összefüggő feladatok kijelölése. A szerző – aki 2008 óta a Bizottság vezetője is egyben – az alábbi három fő terület köré fókuszálja a bizottsági munka bemutatását és elemzését: (1) a négy évfolyamos kísérleti képzés előkészítése és bevezetése (1987–1990), (2) a négy évfolyamos tanítóképzés képesítési követelményeinek kidolgozása, illetve a képzés eredményességének vizsgálata (1990–2002), valamint (3) a bolognai rendszerben folyó tanítóképzés képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozása (2004–2005), és a bolognai rendszerben folyó tanítóképzés bevétele vizsgálatának vizsgálata (2009-től). *Podráczky Judit* mindvégig kiemeli annak a jelentőségét, hogy ennek a fontos szakmai műhelynek a budai képző épülete adott otthont, sőt vezetőjét is mindig ez az intézmény delegálta, bizonyítva ezzel azt, hogy a budai képezde egészen napjainkig megőrizte egykori „zászlóshajó” szerepét, szellemi központ funkcióját.

A kötet második nagy egységében – elsősorban az ezredfordulót megelőző, illetve az azt követő időszakra vonatkoztatva – a tanítóképzést érintő szervezeti és tartami kihívások, valamint a budai képző arra adott válaszainak elemzése kerül terítékre. *Kelemen Elemér*, az *ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékének professor emeritusa* „*A Budapesti Tanítóképző Főiskolától az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karáig*” című rendkívül izgalmas tanulmányában felvázolja azt a küzdelmes folyamatot, amelyet az intézmény vezetése és munkatársi gárdája folytatott az egykori budai képző szervezeti önállóságának megőrzéséért, a felsőoktatási integráció felgyorsult folyamatában. A szerző – aki a kérdéses időszakban az intézmény főigazgatója volt – alapos forrásbázisra építve tárja fel azt a nehéz időszakot, amelyben a budai képző oktatói és vezetői igyekeztek meg-, és kiismerni az oktatáspolitikai – gyakorta hektikus – döntési folyamatait, illetve megtenni az adott pillanatban leginkább helyesnek és szükségesnek tartott lépéseket. *Kelemen Elemér* több helyütt is rámutat arra – többek között saját visszaemlékezései alapján –, hogy az egyébként is túlterhelt oktatói gárda számára milyen további komoly kihívást jelentett ez az időszak, mely így óhatatlanul rányomta a bélyegét a szakmai munka színvonalára is. A tanulmány – melynek mellékletében korabeli dokumentumokat is tanulmányozhatunk – kiváló képet fest arról, miként küzd/küzdhet egy szakmai kollektíva az oktatáspolitikai sokszor értelmetlen és kiismerhetetlen döntéshozatali mechanizmusaival. A szerző munkája e tekintetben messze túlmutat a vizsgált korszakra vonatkozatható tanulságokon.

Mikonya György, az *ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja* a „*Kihívások és válaszok a kora gyermekkori nevelés területén az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán*” című tanulmányában kísérletet tesz arra, hogy felvázolja milyen feladatok állnak az ezredforduló után, a felsőoktatási integráció, valamint a bolognai képzési rendszerben a tanító- és óvóképzés (új megközelítésben: a kora gyermekkori nevelés) előtt. A szerző nemzetközi, oktatáspolitikai, illetve történeti összefüggésekbe ágyazva elemzi a tanító- és óvóképzés múltját, helyzetét, lehetséges fejlődési perspektíváit, különös tekintettel a budai képzőben folyó szakmai és tudományos mun-

kára. A vázolt helyzetképre alapozva *Mikonya György* bemutatja azokat a javaslatokat, melyek a Kisgyermek-nevelési Módszertani Központ és Laboratórium létrehozására és tevékenységére irányulnak. A szerző a Módszertani Központ szerepét elsősorban az intézményi szakmai és tudományos műhelymunka szervezésében, irányításában látja. A tanulmány egyértelműen bizonyítja, hogy a budai képző megfelelő alapokkal és feltételekkel rendelkezik az egyre inkább önálló tudományos terület – a kora gyermekkori nevelés – magas színvonalú műveléséhez, gondozásához (mely egyébként az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájával való együttműködésben eredményesen realizálódik is, hozzájárulva a tanítói hivatás zsákutcsás jellege maradványainak végleges felszámolásához).

A kötet harmadik nagy fejezete minden tekintetben (témájában, felépítésében, tartalmában és terjedelmében) erőteljesen eltér az első kettőtől, hiszen egy olyan történelmi esemény előzményeiről, lefolyásáról és – legfőképpen – következményeiről ad hiteles képet, mely a budai képző most százéves épületében 1919-ben történt. *Donáth Péter*, az *ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Társadalomtudományi Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára*, az *MTA doktora* „*A Cserny-különítmény rémtettei »Mozdony utcai laktanyájukban« 1919 júliusában*” című tanulmányában komoly forrásmunkára támaszkodva mutatja be a *Cserny József* vezette csoport által a Tanácsköztársaság idején a budai képző Mozdony utcai épületének pincéjében elkövetett politikai gyilkosságok hátterét és következményeit. A történet aktualitását egy – a közelmúltban a budai képző épületének falán – felavatott emléktábla jelenti, mely az 1919-ben meggyilkolt csendőrtiszteknek állít emléket. *Donáth Péter* igen alapos levéltári kutatómunkára alapozva feltárja a budai képző épületében 1919 júliusában történeteket, annak előzményeit és következményeit. A tanulmány több vonatkozásban is megvilágítja a *Cserny József* vezette különítmény tetteit és annak következményeit. A szerző bemutatja a kortársak vélekedéseit (pro és kontra), elemzi a későbbi vádiratban szereplő tényállásokat, illetve a csoport tagjainak védekezését, rávilágít a bírósági tárgyalás sajtóbeli interpretációira, áttekinti a csoportnak a Tanácsköztársaság vezetőihez fűződő viszonyát. Végül, számba veszi a megtorló ítéletek kapcsán felvetődő kérdéseket, illetve kétségeket, valamint feltárja a budai képző akkori igazgatójának – *Quint Józsefnek* – az épületben történetekkel kapcsolatos jelentéseit, az okozott károk mértékét.

Donáth Péter munkája kiváló képet fest az egymásnak feszülő politikai oldalak küzdelméről, harcáról, melyek az egyébként is katasztrofális helyzetben (a háború elvesztése, a Monarchia szétesése) lévő ország problémáit tovább mélyítették. A tanulmány végén megismerhetjük a budai képző épületében megölt csendőrtisztek emlékezetének megőrzése céljából a tanítóképzőben fogantatosított lépéseket, melyek az idő múlásával egyre inkább beleolvadtak a hősök napi megemlékezéseibe. *Donáth Péter* tanulmányának egyik legfőbb értéke, hogy a konkrét történések bemu-

tatásán, elemzésén és értékelésén túllépve rámutat egy olyan rendszer genezisére, mely már születésekor magában hordozta annak az ideológiának a magvát, amely negyedszázad múltán, az ország második világháborús pusztulásához vezetett.

A „*Sorsfordító mozzanatok...*” tanulmánykötet méltó emléket állít az egykori budai képző centenáriumát ünneplő épületének, az *Eötvös* alapította állami tanítóképzésnek. Tanulmányozása jó szívvel ajánlható az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai történéseinek háttérére iránt érdeklődő kutatóknak, hallgatóknak, pedagógusoknak ugyanúgy, mint a tanítóképzés ügye iránt elkötelezett kollégáknak, vagy a Tanácsköztársaság, illetve az azt követő évtizedek feltárása iránt fogékony történéseknek.

|| Donáth Péter (2012, szerk.): *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkorú nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÖK és épülete történetéből.* Trezor Kiadó, Budapest, 256 oldal

OKTATÁSinFORMATIKAI MÓDSZEREK – TANÍTÁS ÉS TANULÁS AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN

LENCSE MÁTÉ

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
mb. tanársegédje
matelencse@gmail.com

Első lapozgatásra tanulmánykötetnek tűnik, de a műfaj meghatározása mégsem ilyen egyszerű. Azért sem, mert szándékaiban módszertani könyvnek érezhetjük – de semmiképpen sem kézikönyvnek. Alaptétele a gyorsan változó világ, kontextusa az információs társadalom. Ez az, ami összefogja a szövegeket, melyek egymáshoz hasonlóan épülnek fel, mondhatni klasszikusan: egy kis elméleti háttér, a téma értelmezése, elemzése és konkrét példák, ajánlások. Éppen e hasonlóságból következik, hogy sok helyen redundáns, ami olyankor elég zavaró, ha az ember egyben, összefüggő könyvként olvassa. Persze van ennek jó oldala is, mert így az egyes írások önmagukban is teljes egészként állnak. Igen, bizonytalanság érződik ki ezekből a sorokból, ami esetlegesen a szerkesztői hiányosságokból adódhat – a könyvnek nincs megjelölt szerkesztője –, ennek azonban kissé ellentmond, hogy a szerzők végig hivatkoznak egymásra, így fűzve szorosabbra az összekapcsolódást. Összességében tehát egy nehezen behatárolható könyvről van szó, ami persze nem egyértelműen probléma, a kérdés inkább az, hogy eléri-e feltételezett célját, az olvasók tudják-e arra használni, amire kell.

A szerzői névsor: *Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia, Virányi Anita*. Semmiképpen sem mondhatjuk, hogy a könyv létrejötte miatt összerántott szakértői gárdáról van szó, más a logika. A sok együttgondolkodás, a közös munkák, projektek indukálták a könyv megszületését. A téma, a probléma közös, a részterületek feldolgozása viszont specifikáltabb, éppen ezért a sok szerző; a minél szélesebb lefedettségért, hogy mi, olvasók, a lehető legjobban értsük a kérdéseket, és a lehető legközelebb kerüljünk a válaszokhoz, melyek nélkül saját pedagógiai gyakorlatunk (lassan) mit sem ér.

Az első tanulmány a pedagógiai kultúráról szól az információs társadalom kerekein belül, és mint ilyen az egész kötet kontextusát építi. A kiindulópont az információs társadalom megjelenése, a technika hihetetlen gyorsaságú változása, melyekre az iskolának reagálnia kell. Az iskolának, melyhez kapcsolódóan a szereplők (gyerekek, szülő, pedagógus) és az egész társadalom más és más módon közelíthet, más és más elvárásai jelenhetnek meg. Kulcskérdés például a nemzedékek közötti szakadék, mely esetünkben a digitális bennszülött vs. digitális bevándorló különböző-

ségben ragadható meg legjobban. Az útkeresések és bizonytalanságok ellenére is jogosnak érezzük a fejezetet lezáró Z. Karvalics László idézetet, melyben az információs társadalom legrosszabb iskoláját is jobbnak tartja az ipari korszak legjobb iskolájánál.

Ezután a digitális bennszülöttekhez, vagyis a gyerekekhez kerülhetünk közelebb. Jellemzőik – ingerfalók, gyors információszerzés, türelmetlenség, sokcsatornás figyelem stb. – megismerése elengedhetetlen a jelenkor eredményes pedagógiájához, elég csak arra gondolnunk, hogy mekkora különbség lehet az iskolai gyakorlatban megjelenő értékelési kultúra, és a digitális világban jelenlévő folyamatos, azonnali visszajelzések rendszere között. Ahogy a könyvben található összes tanulmányban, itt is hangsúlyos elem a tévhitek lerombolása, a legfontosabb problémák felvázolása. Mindkét szempont lényeges, hiszen csak így tisztázhatjuk, csak így érthetjük meg a lehető legteljesebben a területet.

A harmadik tanulmány a tanulással és a tanulásmódszertannal foglalkozik és itt jelennek meg leginkább redundáns elemek, hiszen az előző, gyermekképet vizsgáló fejezethez nagyon szorosan kapcsolódik. Ennek az írásnak – saját bevallása szerint is – inkább a gyakorlatiasság az előnye. Az elmélet vázlatos, nem is biztos, hogy a legfrissebb eredményekre épít, ugyanakkor egy új kontextust próbál értelmezni és példákat mutatni. Ilyen egy digitális tolltartó (online dokumentumok, wiki, blog stb.) készletének leírása, ami a szépszámú linkajánlással különösen jól hasznosítható.

A pedagógusszerep és kompetenciáik végiggondolása megkerülhetetlen a témával kapcsolatban, hiszen a gyerekekkel szemben itt jellemzően még digitális bevándorlókról beszélhetünk nagyobb számban, akiknek éppen ezért nincs is egyszerű feladatuk. A pedagógus egyszerű és elsődleges információátadó szerepe régen meghaladott dolog a pedagógiai szakirodalomban, mégis újra és újra foglalkozni kell vele, ami mutatja az elszakadás nehézségét. Az információs társadalomban való működésünkhöz elengedhetetlen a feladataink és lehetőségeink megértése és végiggondolása, amihez itt nagy segítséget kapunk, például olyan problémakörökhöz is, hogy mit is kezdhünk az osztálytermen kívüli kapcsolatokkal, melyeket a közösségi hálózatok megsokszoroznak.

Az oktatási módszerek és a tanulásszervezés feldolgozása a Nagy Sándor – Falus Iván-féle didaktikai modell keretében történik, értelmezve természetesen az információs társadalom sajátosságaira. Ez egyaránt igaz a szervezési módokra és a módszerekre is, utóbbiaknál pedig igen széles skálán kapunk eszközajánlásokat is. A szervezési módok között találhatunk egy új, specifikusan ehhez a területhez kapcsolódó verziót, ami a hálózati munka. Külön kiemelendő, hogy ez a tanulmány saját, igen szemléletes ábrákkal dolgozik, amik nagy segítséget nyújtanak az olvasónak.

Az utolsó tanulmány tovább specializálja a kérdést és a sajátos nevelési igényű tanulók tanulástámogatásának jellemzőivel ismerkedhetünk meg. Természetesen mindössze arra van lehetőség, hogy a felszínt kicsit megpíszkáljuk, de attitűdformá-

lásban, gondolkodásalakításban – a gyakorlati tippek mellett – nagyon fontos szerepe van, különösen akkor, ha komolyan gondoljuk az integrált oktatást.

A kötet végéről kicsit hiányzik valamiféle lezárás, bár talán úgylis felfoghatjuk mindezt, hogy a terület gyors változáshoz igazodva nyitva maradt a könyv kiegészítésének, továbbírásának lehetősége.

A könyv, mint könyv, egyébként remek munka – az Eötvös Kiadót lehet dicsérni a kivitelezés miatt. Az írások nyugodtan olvashatóak, nem zavarnak helyesírási hibák, nincsenek elütések, se tördelési gondok. A szövegek átláthatóak, szépen strukturáltak, és a táblázatok, ábrák és képek is korrektek, el tudják látni funkciójukat. Nyilván a témából kifolyólag is felmerül, hogy miért nem jelent meg e-könyvként, de más szempontok miatt is indokolt lenne, hiszen rengeteg linket, webes hivatkozást tartalmaz, ami digitális formából könnyebben elérhető lenne. Persze ez a jövőben még megvalósulhat.

Zárásként idézzünk a könyv hátoldaláról: „túl azon, hogy hasznos útmutatóul szolgál a korszerű oktatásinformatikai módszerek felettébb színes és gazdag világában való eligazodáshoz, arra is választ adhat, hogy miképpen formálja át a tanulásról és a tanításról alkotott képünket és gyakorlatunkat az információs társadalom kultúrája és technikai környezete.” Tekintsük ezt célmeghatározásnak, és erősítsük meg az olvasót abban, hogy a könyv erre valóban alkalmas. És gyorsan fordítsuk át ajánlásba is, hiszen aki szeretne eligazodni ebben a világban és válaszokat kapni, annak érdemes kézbe vennie és használnia ezt a kötetet.

Ollé János – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth-Mózer Szilvia – Virányi Anita (2013): Oktatásinformatikai módszerek – Tanítás és tanulás az információs társadalomban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 150 oldal

2012: A ROUSSEAU-ÉV

DÓCZI-VAMOS GABRIELLA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
doktorandusz hallgatója
gab.vamos@gmail.com

Jean-Jacques Rousseau 1712-ben született Genf városában, ahol életének első éveit is leélte, ezért nem csoda, hogy születésének 300. évfordulóját rendezvények sorozatával ünnepelték Svájcban. De így tettek Franciaország-szerte is, valamint Németországban, az Egyesült Államokban, Dániában, sőt még közép- és dél-Amerikában is. Ezekről a 2012-es ünnepi évi eseményekről több weboldal is tájékoztatást ad. Jelen írás ezekre támaszkodva kíván ízelítőt adni.

A rendezvénysorozatot – a Rousseau Egyesület¹ (Rousseau Association) leírása szerint – Genf városa indította el 2012. január 19-én a genfi Rousseau-szigeten és ugyanezt tette Franciaország január 20-án a Rhône-Alpes régióban, Chambéryben. Ez a két ország egész évben tartó programsorozatot kínált az érdeklődőknek. Az egyik legkomplexebbet, Genf kulturális és sport osztálya szervezte, multidiszciplináris és nemzetközi ünnepsorozatként *Rousseau mindenkinek (2012 Rousseau for All / 2012 Rousseau pour tous)* címen. Ennek keretében zenei, színházi és filmművészeti rendezvények, kiállítások és konferenciák szórakoztatták a látogatókat. A legnagyobb érdeklődés minden bizonnyal a „*JJR (A genfi polgár)*” [„*JJR (Citizen of Geneva)*”] nevű opera világpremierjét kísérte, amit a genfi nagyszínházban mutattak be 2012. szeptember 9. és 24. között; a darabot *Philippe Fénelon* komponálta és *Robert Carsen* rendezte, a szövegét *Ian Burton* írta. Az opera világában maradván, e helyszín otthont adott a 2012 januárjában bemutatásra került két operának, *Giovanni Battista Pergolesi Az úrhatnám szolgáló (La Serva padrona)* című művének, és az ennek hatására *Jean-Jacques Rousseau* által megírt, a korában népszerű, ma már kevésbé ismert és játszott *A falusi jós (Le Devin du village)* című egyfelvonásos vígoperának. A másik, a *Tic-tac Rousseau* pedig, egy marionett bábkra írt opera, ami novemberben került a közönség elé négy alkalommal. Ez a darab könnyed és friss megközelítésből ábrázolja a genfi író; a hallgatóság szimbólumokon és utcazenén keresztül érezheti meg a korabeli atmoszférát.

¹ A Rousseau Egyesület egy multinacionális és interdiszciplináris szervezet, amely tagjai között tudhat szakembereket a történelem, nyelvek, irodalom, filozófia, politológia és egyéb tudományterületekről szerte a világon, így például az Egyesült Államokból, Kanadából, Mexikóból, Európából és Japánból.

Az operától kissé ugyan eltávolodva, de a zenei világban folytatva, Genf ott-hont adott még a Lux Borea nevű norvég zenekar barokk zenei estjének is. A hallgatóság számára ingyenes zenei különlegesség egy nagyobb turné egyik állomása volt, ezért csak egy alkalommal adták elő a városban. A zenészek ízelítőt adtak abból a zenei világból, ami Rousseau-t is körülvehetette, s közben a filozófus zenével kapcsolatos feljegyzéseit olvasták fel.

Négy filmet mutattak be a Rousseau-i évben. Az egyik a genfi nyitónapon debütált, január 19-én *Rousseau tévedése (La faute à Rousseau)* címmel, ami Rousseau írásai által inspirált rövidfilmek sorozata. A négyperces rövidfilmek a legkülönfélébb stílust képviselik, a legváratlanabb fikciótól kezdve az animációig. Egy másik film címe talán egy szójátékra is épít, *Az orr a patakban (Le nez dans le ruisseau)*. A film arról szól, hogy Rousseau eszméi még mindig jelen vannak a kortárs társadalomban. A film levetítése előtt egy pár perces színházi előadás is bemutatásra került, ami Rousseau Genfből Confignon-ba menekülését mutatta be. Levetítésre került még az *Az én új Héloïse-om (Ma Nouvelle Héloïse)* című film, ami a *La Nouvelle Héloïse* filmadaptációja, valamint egy film Rousseau kevésbé ismert – és talán ki-mondható, hogy kevésbé elismert – zenész oldaláról.

Svájc egy másik városa, Neuchâtel is egész évben rendezvények sorozatával kínálta meg az érdeklődőket, de nem csak Rousseau születésének 300. évfordulójának megünneplésére épített, hanem Môtiers-ba érkezésének 250. évfordulójára is, hiszen 1762-től 1765-ig húzta meg magát itt az után, hogy Párizsban elítélték két munkája, a *Társadalmi szerződés* és az *Émile* miatt. Egy weboldalt Rousseau *chemins ouverts, 1712–2012 (Rousseau nyílt utak, 1712–2012)* is létrehozta a körülbelül 40 program bemutatására, népszerűsítésére. A programok között a többi helyszínhez hasonlóan találunk előadásokat, konferenciákat, felolvasásokat, zenei programokat, kiállításokat és egy nagyon érdekes programot is, egy vezetett túrát is, ami Rousseau életének különböző helyszínein vezet végig.

Franciaországban a Rhône-Alpes régióban is egész évben programok várták az érdeklődőket, színházi előadások, viták, koncertek, kiállítások. A lyoni Városi Könyvtárban (Bibliothèque municipale de Lyon) tárlatot szerveztek Rousseau Annecyben majd Chambéry-ben, nevezetesen Charmettes-ben töltött 14 évről. A kiállítás lehetőséget adott arra, hogy újra megismerjük az embert és az író, olyan ritkaságok bemutatásával, mint *A falusi jó*s című opera kézírata. A könyvtár számos koncertet, előadást, felolvasást, látogatást és botanikai műhelyt szervezett április és július között. Továbbá, Rousseau születésének napján, június 28-án, pikniket szerveznek különböző városokba, így például Bourg-en-Bresse-be, Miribel-be, Grignan-ba, Goncelin-be, Grenoble-ba, Aix-les-Bains-be, Thuyets-be és Brindas-ba. Ezekon a piknikeken amatőr és profi színészek olvastak fel részleteket Rousseau különböző műveiből, úgy mint a *Vallomások*, *Émile*, vagy az *Értekezés az emberek közötti egyenlőtlenség eredetéről és alapjairól*-ból.

A Francia Nemzeti Könyvtár [Bibliothèque nationale de France (BnF)] is tisztelettel adózik a termékeny munkásságú felvilágosult filozófus előtt. A február 9-én megrendezésre került „*Rousseau és a forradalom*” című szimpóziumot az azonos című kiállítás, követte, ami február 10. és április 6. között volt látogatható az Országgyűlés házában. A kivételes kéziratok gyűjteményét az Országgyűlés könyvtára és a Francia Nemzeti Könyvtár állította össze, a tárlatot a Carnavalet Múzeum, a Francia Intézet, a Jean-Jacques Rousseau Múzeuma és a Genfi Könyvtár egészítette ki. Az intézmények gyűjteményüket digitalizálták és a nagyközönség olyan különlegességeket nézhetett meg, mint egy egyedülálló kézirat, amit *Jean-Jacques Rousseau*, az autodidakta utazó írt és látott el jegyzetekkel.

Rousseau születésének 300. évfordulója a világ számos más városában is megmozdította a rajongókat. Párizsban több nemzetközi szimpóziumot is szerveztek: „*Rousseau és a forradalom*” („*Rousseau et la Révolution*”), „*Rousseau és a színház*” („*Rousseau et le spectacle*”), „*Rousseau zenei szótára és ennek európai fogadtatása*” („*Le Dictionnaire de musique de Rousseau et sa réception européenne*”), „*Rousseau, természet és kultúra. Irodalom és filozófia.*” („*Rousseau, nature et culture. Littérature et philosophie*”). Londonban a Londoni Egyetem (University College London – UCL) kiállítást szervezett „*Rousseau 300: természet, az egyén és az állam*” (*Rousseau 300: Nature, Self and State*) címmel. A kiállítást összehangolták egy nagyobb konferenciával, amely keretében *Rousseau* örökségének újraértékelését járták körül a szakemberek. Kulturális programként pedig *A falusi jóst* mutatták be. Európában még a koppenhágai Aarhus Egyetem (Aarhus University) pedagógiai tanszékének szervezését emeljük ki, amely „*Rousseau-t keresve*” (*Looking for Rousseau*) címmel szervezett szimpóziumot. Európa és Ázsia határán, Isztambulban is szimpóziumot szerveztek május elején „*Rousseau és Törökország*” („*Rousseau et la Turquie*”) címmel. Ez egy háromnyelvű rendezvény volt, aminek célközönsége az egyetemi polgárok voltak, a hallgatók, kutatók, egyéb egyetemi érdeklődők. A *Rousseau* által az oszmán-török birodalomról írt leírások bemutatásán kívül a rendezvény célja volt, hogy körüljárják a filozófiai, politikai és irodalmi hatást a modern és a korabeli Törökországban. Hasonlóan, Iasnaia Poliana-ban, *Tolsztoj* szülővárosában, Oroszországban is szerveztek egy nemzetközi szimpóziumot „*Lev Tolsztoj és Jean-Jacques Rousseau*” („*Léon Tolstoï et Jean-Jacques Rousseau*”) címmel. A körüljárt témák: *Lev Tolsztoj* ’rousseauizmusa’, *Tolsztoj* és *Rousseau* öröksége Oroszországban, *Tolsztoj* és *Rousseau* a természetről, *Tolsztoj* és *Rousseau* a színházról és a zenéről, *Tolsztoj* és *Rousseau* barátai és ellenségei, *Tolsztoj* ’rousseauizmusának’ orosz és külföldi kritikája, valamint *Rousseau* munkáinak oroszra fordításának története. Tovább távolodva *Rousseau* szülőhazájától Kínát kell megemlítenünk, ahol két helyen is megemlékeztek a filozófusról. Egyrészt Guangzhou-ban „*A franciák Rousseau-ja és a kínaiak Rousseau-ja. Rousseau a francia emlékezetben és a kínai emlékezetben*” („*Le Rousseau des Français et le Rousseau des Chinois. Rousseau dans la pensée française et la pensée chinoise*”).

A négynapos konferencia fókuszja a politikai filozófia, a szociológia, a filozófia és a vallás volt, a szervezést a Sun Yatsen Egyetem végezte, a francia és svájci konzulátusok és a Francia szövetség (Alliance Française) együttműködésében. A másik rendezvény Nankin-ban volt, a Nankin-i Egyetemen (Université de Nankin) „*Rousseau, a ma filozófusa címmel*”. Ez a nemzetközi szimpózium *Rousseau* születésének 300. évfordulóról való megemlékezésére szerveződött, több egyetem dolgozóinak együttműködésében, így a Nanjing-i Egyetem (Université de Nanjing), a párizsi Sorbonne (Université de Paris IV-Sorbonne), a Nankin-i Egyetem (Université de Nankin), a Diderot Egyetem modern és kortárs kínai tanulmányok tanszéke (Université Paris Diderot-Paris 7, Centre d'études sur la Chine moderne et contemporaine) és a Pekin-i Egyetem. További érdekesség, hogy mindeközben Indiában (Pune, Maharashtra) megrendezésre került az első indiai szeminárium „*Rousseau újrátogatása*” (*Revisiting Rousseau*) címmel. Az ülést a Pune-i Egyetem (University of Pune) szervezte a Francia szövetséggel és a svájci konzulátussal együttműködve. Az amerikai kontinensen sem hagyták figyelmen kívül a tricentenáriumot. New Yorkban „*Rousseau és a nagy gondolkodók*” („*Rousseau and the Great Thinkers*”) címmel rendeztek konferenciát, „*Hol van Jean-Jacques Rousseau helye a nyugati politikai tradícióban?*” tematikával. A konferencia a születésnap 300. évfordulója mellett az ünnepelt két munkájának, a *Társadalmi szerződés* és az *Émile* megírásának a 250. évfordulóját is ünnepelték. A konferencián nemzetközileg elismert tudósok vettek részt az Egyesült Államokból és Európából, és vitatták meg *Rousseau* hosszan tartó nagyságát és örökségét más nagy gondolkodókkal összevetve, úgy mint *Machiavelli*, *Montaigne*, *Moses Mendelssohn* vagy akár *Karl Marx*. *Rousseau* közép- és dél-Amerikában is népszerűsége tette szert. Mexikóvárosban is nemzetközi szimpóziumot szerveztek „*Rousseau dél-Amerikában: a Bourbon reformoktól a függetlenségi forradalomig*” („*Rousseau en Amérique latine: du réformisme Bourbon aux révolutions d'indépendance*”) címmel. A rendezvényt november végén tartották, a Történeti Kutatóintézet (Instituto de Investigaciones Históricas) rendezésében. Peruban, Limában pedig „*Rousseau aktualitása a 21. században*” (*La actualidad de Rousseau en el siglo XXI*) címmel rendezett szemináriumot az Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Látható, hogy a 2012-es Rousseau-i év gazdagon szervezett rendezvényekkel volt tele szerte a világon. *Rousseau* hosszan tartó hatása érezhetően jelen van Ázsiától Európán át az Egyesült Államokig. *François Jacob*, a *Rousseau* program genfi szervezője találóan mondja egy interjúban, hogy amikor *Rousseau* megírta az *Esszé a nyelvek eredetéről* című munkáját, leírta, hogy az embereket mennyire alakítja az a hely, ahova születtek, és annak a csoportnak a kultúrája, ami körülveszi őket miközben felnőnek. Ez a gondolat a mai globalizált szocializációs környezetben sem vesztette érvényét. Vajon mit írna, hogy vélekedne *Rousseau* a globalizációról? Vajon mit érezne akkor, amikor megtudná, hogy a világ mely sok pontján ünnepelték a születésének 300. évfordulóját? *Jacob* azt mondja, hogy nem véletlen, hogy

Rousseau gondolkodásának legjobb fordítói Brazíliából jönnek, hiszen a nyelvekhez és a természethez való viszonyuk közel áll a felvilágosodás filozófusához. Hatása messzenyúló, hiszen az Egyesült Államok alkotmányának számos elemét *Rousseau Társadalmi szerződés* című munkája inspirálta. Kimondható tehát, hogy a Svájcban született korabeli világpolgár több mint 300 évvel a halála után is rendkívüli hatással van a világ különböző pontjain élő emberekre. És ez talán össze is hozta őket egy évre azáltal, hogy mind ugyanarra figyeltek. Arra, hogy párbeszédet folytassanak arról, amit *Rousseau* képviselt, találkozzanak, legyenek együtt, gondolkodjanak együtt filozófiai, szociológiai, pedagógiai, vallási és politikai kérdésekről, és beszéljessenek irodalomról, színházról, zenéről.

Irodalom

- Adamo, G. (2012): Geneva to blow out 300 candles to Rousseau – interjú François Jacobal, a Rousseau program genfi szervezőjével. Swissinfo:
http://www.swissinfo.ch/eng/culture/Geneva_to_blow_out_300_candles_to_Rousseau.html?cid=31976674, swissinfo.ch Jan 20, 2012 – 14:26 Letöltés ideje: 2013. február 10.
- Francia Nemzeti Könyvtár [Bibliothèque nationale de France (BnF)]:
http://www.bnf.fr/en/collections_and_services/educ_eng/s.education_books_journals.html
Letöltés ideje: 2013. február 22.
- Genf város weboldala: – 2012 Rousseau pour tous (2012 Rousseau mindenkinek) rendezvénysorozatra készített online felület: <http://www.ville-ge.ch/culture/rousseau/> Letöltés ideje: 2013. január 25.
- Le Figaro: <http://www.lefigaro.fr/culture/2012/06/28/03004-20120628ARTFIG00456-jean-jacques-rousseau-fete-ses-300-ans.php> Letöltés ideje: 2013. február 10.
- Le Temps: http://www.letemps.ch/dossiers/dossiers_2012/2012_rousseau
- Rhône-Alpes régió weboldala: <http://www.rhonealpes.fr/622-rousseau-2012.htm>
- Rousseau chemins ouverts: <http://www.rousseau300.ch/> Letöltés ideje: 2013. február 22.
- Rousseau Egyesület / Rousseau Association:
<http://rousseauassociation.ish-lyon.cnrs.fr/conferences/otherConferences.htm> Letöltés ideje: 2013. február 22.

DIGITÁLIS PEDAGÓGUS KONFERENCIA 2012**PETRY ANNAMÁRIA**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
doktorandusz hallgatója
petry.annamaria@gmail.com

Nagy érdeklődés kísérte neveléstudományi körökben a 2012. május 26-án megtartott Digitális pedagógus c. konferenciát. Idén ez már a második összejövetele azoknak a szakembereknek, tanároknak, érdeklődőknek, akiket foglalkoztatnak korunk társadalmában, oktatásában végbemenő tendenciák (Digitális nemzedék konferencia 2012. február 11. ELTE PPK Budapest).

Perjés István dékánhelyettes megnyitó beszédében a mai kort Kolumbusz 1492-es új világ felfedezéséhez hasonlította, ahol szintén bennszülöttek voltak, akik a bevándorlóknak adtak térképet, s várokoztak – (nem tudván, mi vár még rájuk) ebben a szép, új világban, hogy felfedezzék őket. A digitális bennszülöttek világa természetesen másképpen új világ, mint amit Kolumbusz talált, de fontos a párhuzamban a megismerés szükségessége, hiszen ők a birtokosai egy óriási, a bevándorlók számára nem teljességében átlátható világnak.

Szekszárdi Júlia, az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének Elnöke az egyesület új feladatairól beszélt, mennyiben tudnak megfelelni az új kor kihívásainak. Majd *Komenczi Bertalan*, az Esterházy Főiskola docense szólalt fel. Az iskolákban működő elektronikus tanulói környezetről beszélt – felhívva a figyelmet a www.ektf.hu/www.ektfkbert oldalra, ahol hasznos információkhoz juthatunk a témát illetően. Az elme és a kultúra kapcsolatáról szólt *Bruner* alapján, rámutatva: ha a két halmaz (emberi elme – gyermeki kultúra) metszetének tekintjük az oktatást, akkor a mai kor egyik legégetőbb kérdése: megtalálni azon technológiák halmazát, mely jelenleg hiányzik, s elengedhetetlen a sikeres oktatás érdekében. Igen tartalmaz, színvonalas előadásában *Marshall McLuhan* médiaelméletéről, az őt követő *Neil Postman*, valamint *Joshua Meyrowitz* médiaelméletéről beszélt. Külön kitért mondandójában a neveléstudományi körökben jól ismert TED oktatási paradigmára, majd az ún. „társas optimisták”-ról beszélt *Pléh Csaba* A természet és a lélek (Osiris Kiadó, 2003) c. könyve alapján. Majd a „társadalmi pesszimisták”-ról, „biológiai optimisták”-ról esett szó – ezzel zárva kiváló előadását *Komenczi Bertalan*. Az előadás ppt-je megtalálható a <http://www.slideshare.net/digipedkonf/komenczi-bertalan-a-digitalis-pedagogus-elmeleti-megkozelitesek-fogalommeghatározások> internetes honlapon.

Ollé János – ELTE PPK – A digitális állampolgár (digital citizenship) – pedagógus kompetenciák működés közben címmel tartott előadást. A digitális tanár jellemzői között említette a digitális eszközök tudatos használatát, a produktív tervezést (létrehozni valamit), a digitális kultúrában való aktív részvételt és annak aktív formálását, a folyamatos, cselekvő online közösségi tevékenységet. Az előadó szerint a korszerű, digitális tanárnak meg kell tanítania a gyerekeket szelektálni az információ özönben, a digitális produktivitás, a digitális lábnyomok hagyása (digitális identitás és e-portfólió létrehozás), a tudatos tartalommegosztás (pl. a facebookon), a digitális közéleti szereplés (web 2-es alkalmazások – pl. konferenciát élőben megosztani) – ez lenne a digitális tanár feladata. Elmondta *Ollé János*, hogy az ISTE (International Society for Technology) 2000-ben és 2008-ban ismertette a hatékony digitális tanár standardjait, teljesítményindikátorait. Ezek között szerepel a tanulói kreativitás, a tanuló inspirálása, a személyre szabott tanulói aktivitás, a tanári személyes példa fontossága, a szűkebb és tágabb környezetben való aktivitás. Zárásként a digitális állampolgárságról mint személyes példáról beszélt. A tanárnak etikailag, jogilag helyes utat kell mutatnia, ellensúlyoznia kell a tanulók impulzív és szabad forrásfelhasználást, törekedni kell arra, hogy megmaradjon az adaptivitás, differenciálás, példát kell mutatnia az online kooperációra, közösségfejlesztésre.

A következő felszólaló *Knausz Imre* docens, a Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézetének igazgatója. Előadásának a *Hálóba gabalyodva* címet adta. Az oktatásban a hagyományos műveltség közvetítését a *giroszkóphoz* (pörgettyűhöz) hasonlította, melyben a létrehozott forgás egy sajátos stabilitást hoz létre, mint ahogy a műveltség is hasonló szerepet játszik az emberi személyiségben. Történelmi visszatekintésében rámutatott, hogy a 15–20. századig a műveltség belső stabilitást, gerincet, tartást adott, értékrenddel ruházta fel az embereket. Példának hozta fel a *Caesarok klubja* c. filmet, melyben a pedagógia két fontos feladatát emelte ki: a tudás, oktatás, ill. az erkölcs, nevelés kettősségének sajátos formában való bemutatását emelte ki. Majd *David Riesman* (1909–2002) *A magányos tömeg* c. könyvére utalt, hogy mennyire sokkolta az 1950-es években a pedagógia világát. Az ott kifejtett RADAR-elmélet – „a posztmodern embernek nem belső iránytűje van, hanem belső radarja” – jól mutatja, mit változott a világ. Fontos lett, hogy mit mondanak az ember számára fontos mások, a trendiség, a „mások uralma”, az empátia kérdésének sajátos megjelenése (elvek *vagy* érzelmek egymás mellett kell működjenek). Az önmagukról írt tudósítások (facebook) és az arra kapott információk felértékelődése. Érdekes gondolata volt az előadónak a „mai iskola a facebook foglya, *a jelen foglya*” metafora, melyet jól érzékeltet a facebook példája, ahonnan pillanatok alatt eltűnnek 5 perce feltett információk. Lehetséges, hogy olyan korban élünk, ahol a kommunikációban előbb megszerkesztett információkra később nincs szükség? Vagy elfelejtődnek, s ez az agyunk részének, a hippokampusz működésének a megváltozására utal? Miért is a *hálóba gabalyodva* költői kép az előadás címe? Az iskola helyzetét érzékelteti velünk a szerző. Mekkora a kulturális szakadék tanár és

diák között? Mennyire szabad vagy kell a mai kor emberének engedni beszippantani magát az új technika csapdáiba? Tanár maradok-e a facebookon? Ezek a mai kor kérdései. Végül az előadó összegzése a következő volt: meg kell érteni az ifjúságot, „értően meghallgatni a másikat, és megmutatni magamat”. Ehhez viszont radikálisan át kellene alakulnia az iskolának.

Racskó Péter a Nemzeti Tankönyvkiadó igazgatója következett. A Sanoma Comperia keretein belül lezajlott kutatás eredményéről számolt be. A nemzetközi kutatás a magyarországi iskolák helyzetére is rámutatott az európai államokkal való összehasonlítás során. Európához viszonyítva az iskolai költségvetés 1-2%-át használjuk fel IKT-eszközök vásárlására. Ugyanakkor felmerül a kérdés: Mikor segítünk a pedagógusnak? „A digitális tananyag fontos-e, ugyanis a tanár így nem tudja azt csinálni, amiért pedagógus lett...” Az előadó ezután egy érdekes eszmefuttatást tett közzé: mi a különbség a *digitális tanár* és a *hagyományos tanár* között. Az e-pedagógus a teljes munkaidő 5%-ában tananyagot készít elő, 75% egyéb munkája van és 20%-ban tanít, míg a hagyományos tanár 50%-ban tanít, 25%-ban készül és 25% egyéb elfoglaltsága van. Melyiket kellene választani?... A tendenciák szerint egyre nagyobb teret fog nyerni az elektronikus tananyag. Ám vannak még tennivalóink: a nyugati országokban a papír alapú, fizetős tananyag (Pf) helyét átvette az elektronikus, ingyenes (E-0), majd a Pf és Ef (elektronikus, pénzbe kerülő) párhuzamosan elterjedt, végül Ef és Pf – tehát bár fizetni kellett érte, de a papír alapú tananyag helyét átvette az elektronikus, fizetős segédeszközök. Magyarországon mi most a Pf, E-0 állapotnál tartunk, azaz dominálnak a fizetős, papír alapú tananyagok, a nem fizetős, elektronikus tananyagokkal szemben. A tanári munkafolyamatok szemléltetésére egyre több eszköz áll rendelkezésre: kérdőívek, prezi – a ppt helyett stb. Az előadó szerint az elektronikus tananyagok elterjedésének legnagyobb gátja az, hogy Magyarországon a papír alapú tankönyvben bíznak a legjobban a pedagógusok, s lehet, hogy ez összefüggésbe hozható a pedagógusok helyzetével, rezignáltságuk magas szintjével.

Az előadásokat az ebédszünet után *kerekasztal beszélgetés* követte, melyet *Fűzfa Balázs* irodalomtörténész, a Nyugat-Magyarországi Egyetem docense vezetett.

Kerber Zoltán oktatáskutató, az OFI munkatársa beszélt az X, Y, Z generáció sajátosságairól, majd az X generációba tartozó mai tanárnemzedék nehéz helyzetéről szólt. Leszögezte, hogy az idősebb tanári nemzedéknek kell igazodnia a fiatalabb tanulói korosztályhoz – más típusú tananyaggal és módszerrel kell tanítani őket, hogy az irodalomtanítás ne haljon meg.

Sirató Ildikó adjunktus, az Országos Széchényi Könyvtár Színháztörténeti Tár osztályvezetője az irodalomtanítás művészetjellegét emelte ki. „Tiltakozom az irodalom eltárgyasítása ellen.” – mondta érzelmektől nem mentes beszédében. A Mit akarunk átmenteni a hagyományokból? kérdésre a következő válaszokat adta: a tudásanyagok segítsék a fiatalok világban való elhelyezkedését vizuális, auditív, IKT-esz-

közök, új módszerek segítségével. A digitális tartalomképzés megjelenésével a tanároknak is új lehetőség nyílik kreativitásuk megmutatására, fejlesztésére.

Szávai Ilona a Pont Kiadó igazgatója kérdésére: Mit tegyünk a digitális iskolatáskába? maga adta meg a választ. A motiváció kérdésére helyezte a hangsúlyt, s a közönség figyelmébe ajánlotta *Az olvasás védelmében – olvasáskutatási tanulmányok* c. kiadványukat.

Sz. Tóth Gyula tanár, oktatási szakértő véleménye szerint a digitális galaxison az iskola máshogy működik, sporthasonlattal élve: a gyerek gyorsan, egy vizuális világban vívni szeretne, de ezt az iskola visszafogja. Követendő példaként említette hegymászó *Erőss Zsolt* és a kenus *Rakonczay Gábor* esetét, akik maguk tervezték expedíciójukat, maguk cipelték a csomagjaikat és kivitelezték terveiket. A tanulókkal is ezt kéne megértetni végre, hogy ők cipelik az iskolatáskát, ők élnek az életben, ők tanulnak az iskolában. Nem az a mai oktatás célja szerinte, hogy szemléltessünk, hanem cselekedtessük a tanulókat, leültessük őket egy olyan terembe, „ahol a gyerek számítógép közelben maga keresheti meg az aktuális tananyaghoz kapcsolódó dolgokat”. Saját felfedezésként élje meg a tanulást a digitális eszközök segítségével.

Végül *Varga Richard* hallgató kapott szót, a Nyugat-Magyarországi Egyetem hallgatója. Állítása szerint otthonról az iskolába menni a tanulóknak egy időutazás 50 évvel visszafelé. A tanárok szerepét a hallgatókkal való ideális kommunikációban a következő mondattal jellemezte: „Nem vagyok idegen a veled való kommunikációban.” S szeretné, ha az ilyen tanári mondatok, mint „Ez nem az én világom.” – eltűnnének az oktatásból. Felhívta a figyelmet arra, hogy maga is tapasztalja az agyi kompetenciák változását a televízió, internet hatására, s az élményszerű tanítás, az IKT-eszközök használatára ösztönözte a kollégákat. Az utolsó szó jogán körkérdésre a beszélgetés résztvevői röviden összegezték véleményüket a témában.

Elmondhatjuk, hogy egy jól szervezett, kiváló konferencián vettünk részt, láthatuk, hogy az előadók és a közönség is tudatában van felelősségének a ma nemzedékének tanításában.

Az ELTE PPK aulája csordultig megtelt a konferenciára, a siker új konferenciák szervezésére buzdít mindnyájunkat.

DIGITÁLIS NEMZEDÉK KONFERENCIA 2013**LÉVAI DÓRA**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
tanársegédje
levai.dora@ppk.elte.hu

2013. március 2-án az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Kazinczy utcai épülete adott otthont a második alkalommal megrendezett „*Digitális nemzedék konferencia*” elnevezésű szakmai eseménynek. A konferencia – az előző évi rendezvény folytatásaként – arra kereste a választ, hogy a pedagógusnak az iskolában és azon kívül milyen feladatai, lehetőségei vannak a digitális nemzedék tanulóival való közös tevékenység során. Az elmúlt években számos szakmai diskurzus indult a digitális generációk oktatásának és nevelésének témaköréhez kapcsolódóan, egyre szélesebb a témával foglalkozó szakmai események, online közösségek, honlapok köre.

A „Digitális nemzedék konferencia” (<http://digitalisnemzedek.hu/>) egy olyan szakmai konferenciasorozat, amely pedagógusok, oktatáskutatók, nevelésszociológusok, pszichológusok, gyógypedagógusok, szociális szakemberek, szülők és leendő tanárok párbeszédére teremt lehetőséget, amely párbeszéd keretében azonosítjuk azokat a jelenségeket, amelyek az általunk tanított és nevelt digitális generációra igazak. A különböző digitális generációkat leíró elméletek egy része meginogni látszik, mások új kategóriákkal bővítik a már kialakult csoportosításokat, de abban mindenki egyetért, hogy a digitális generációkat a korábbiaktól eltérő módszerekkel, más tanári attitűddel, szemléletváltással kell tanítani és nevelni.

A 2013-as konferencia kiemelt témakörei:

- Digitális állampolgárság.
- Életkori különbségek a netgeneráció tagjai között.
- Hátrányos helyzet és esélyegyenlőség.
- Digitális írástudás.
- A Microsoft eszközei és tanulástámogató lehetőségei.
- Fókuszban a közösség. A megújult Sulinet portál lehetőségei.
- Magyartanítás a digitális generációk körében.
- Médiaoktatás a digitális generációk körében.

A témakörök iránti érdeklődést mutatja, hogy a rendezvényre idén több mint négyszáz pedagógusjelölt, pedagógus, szülő, diák, hallgató és érdeklődő regisztrált. A konferencián délelőtt három plenáris előadást hallhattunk, valamint egy rövid bemutató idejére lehetőséget kaptak a konferencián kiállító szervezetek is, akik a pedagógusok

számára hasznos, a mindennapi tanítást is kiegészítő információkkal, programlehetőségekkel szolgáltak.

Ujhelyi Adrienn plenáris előadásában arra kereste a választ, hogy hogyan alakul a digitális identitásunk, mit tehetünk annak érdekében, hogy a rólunk kialakult kép tükrözze a valódi énünket, milyen szabályokat és etikettet kell betartanunk annak érdekében, hogy online közösségekben hitelesek lehessünk. Kitért a nemzedékek közötti ellentétekre, és arra, hogy az elkövetkező pár évben már az első generációs „digitális bennszülöttek” válnak szülővé, amely újabb érdekes jelenséget hoz majd magával.

Az *Y diagnózis csapatából* három fiatal (*Csányi Márton, Nagyistók Máté, Nyárai Gerzson*) tartott előadást arról, hogy a digitális bennszülötteket mely kérdések foglalkoztatják a leginkább, és milyen tájékoztató jellegű előadásokat, beszélgetéseket szerveznek számukra annak érdekében, hogy minél többet megtudjanak a mai középiskolások és általános iskolások például a testképpel kapcsolatos kérdésekről és változásokról, a dohányzásról, alkoholoról, szexuális viselkedésről. Az *Y diagnózis* csapata olyan – a fiatalokat érintő – kérdésekkel foglalkozik, amelyek feltárása és bemutatása az iskola pedagógusainak nagy segítséget jelenthet. Szórakoztató és egyben figyelemfelhívó előadásait a Facebookon több, mint 30 ezren követik, népes „rajongótáboruk” van.

Z. Karvalics László plenáris előadásában három mesehőssel (Hamupipőke, Piroška, mangalány) és az ahhoz kapcsolódó világgépekkel foglalkozott, amelyek alakítják az adott kor társadalmáról és az oktatásról vallott nézeteinket. Egyfajta tükröt tartott a közönség elé, amely tükröben felismerhettük az egyes korok visszatükröződő szépséghibáit és szépségét egyaránt.

„Piroška ízig-vérig a premodern gyermeke. (...) Disney-Hamupipőke a kibontakozó ipari világ szülője és megtestesítője. (...) A Mangalány egészen különleges világban él. Életének két dolog ad keretet: a kortársközösség, amely a kisebb rivalizálások és versenyek ellenére a legfontosabb támogató – visszajelző – identitásképző elem, és a célvezéreltség, amely »kifelé« küldetéseiben, missziókban, akciókban testesül meg, »befelé« pedig az önfejlesztés, az ön-tökéletesítés programjában. Szinte örök Jelenben élnek, a Múlt és a felnőtt társadalom irreleváns, de azért a háttérből sugároznak pozitív üzeneteket. (...)” (Idézetek az előadásokból)

A konferencia teljes délelőtti programja (a plenáris előadásokkal és a bemutatókkal együtt) utólag is megtekinthető – felvételről – a konferencia honlapján. A plenáris előadók tanulmányait, valamint a konferencia előadóinak absztraktjait magába foglaló konferenciakötet elérhető online lapozható és letölthető formában is a konferencia honlapjáról, ugyanitt elérhetőek a konferencia délutáni szekcióiban bemutatott előadások prezentációi is, valamint a konferenciáról – mások billentyűzetéből – megjelent írások is. A konferenciához kapcsolódóan működő, nyilvános online közösség a <https://www.facebook.com/digitalispedagogus> címen érhető el, ahová szeretettel várjuk további érdeklődők csatlakozását.

A délután során kétszer másfél óra keretében nyolc-nyolc szekciófoglalkozásra került sor, amely foglalkozások keretében minden érdeklődő megtalálhatta az őt leginkább érdeklő témákat és előadókat. A délutáni szekciók témái között foglalkoztunk a médiatanítás és a magyartanítás lehetőségeivel a digitális korban, megismerkedhettünk a Sulinet lehetőségeivel, pedagógusok bemutatták, hogy a Microsoft eszközei hogyan használhatóak a tanítás és tanulás támogatására, foglalkoztunk digitális írástudással, digitális biztonsággal, a digitális nemzedék szülőszerepével, a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésének digitális lehetőségeivel, valamint azzal is, hogy milyen sajátos oktatási zavarok jelennek meg a digitális nemzedék körében.

A délután folyamán közelebről megismerkedtünk a „jövő osztálytermével”, közösen formáltuk a digitális biztonsággal kapcsolatos nézeteinket, amelyhez kapcsolódóan egy Facebook-csoportot is alakítottunk (www.facebook.com/groups/digitalisbiztonsag). Gyakorló pedagógusok bemutatták azokat az online eszközöket, amelyekkel hatékonyabbá tehetjük a pedagógiai tervezést, csoportalakítást, kommunikációt, információmegosztást és tevékenykedtetést, beszélgettünk a szülők felelőségéről, megismertük a „Netszótár” című kiadványt, amely egyfajta idegenvezetőként szolgál a digitális nemzedék szóhasználatához kapcsolódóan.

Az iménti felsorolás nem teljes körű, a konferencián elhangzott előadások részletes megismeréséhez és a szekciókban zajló munkába való betekintéshez lehetőséget nyújt – a konferencia honlapján – az online konferenciakötet valamint a feltöltött prezentációk.

A „Digitális nemzedék konferencia 2013” szervezői az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Iskolapedagógiai Központ, Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete és a Magyartanárok Egyesülete.

A konferencia programbizottságának tagjai: Lévai Dóra (a programbizottság elnöke, ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ), Ollé János (ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ), Tóth-Mózer Szilvia (Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.), Főző Attila László (Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.), Szekszárdi Júlia (Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete), Peer Krisztina (Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete), Fenyő D. György (Magyartanárok Egyesülete).

A konferencia „testvérrendezvénye” a „Digitális pedagógus konferencia”, amelynek 2013. május 25-én rendezzük a második rendezvényét az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Karán*. Hamarosan aktuális információkkal szolgálunk a konferencia honlapján (<http://digitalispedagogus.hu/>), ahol jelenleg elérhetőek a „Digitális pedagógus konferencia 2012” előadásai, a tanulmánykötet, illetve minden konferenciával kapcsolatos információ.

Míg a „Digitális nemzedék konferencia” elnevezésű rendezvénysorozat arra keresi a választ, hogy a pedagógusoknak és szülőknek milyen együttműködési,

kommunikációs, tanulási és tanítási lehetőségei vannak a digitális nemzedék tanulóival, addig a „Digitális pedagógus konferencia” a pedagógusok saját, szakmai tevékenységével kapcsolatban foglalkozik elméleti és gyakorlati kérdésekkel, amelyek a tanári kompetenciák felől világítanak rá arra, hogy milyen legyen a 21. század pedagógusa.

PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS RÖVIDNADRÁGBAN, AVAGY HAZATÉRTÜNK A STAFÉTA-TÁBORBÓL

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi docense
trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

11. alkalommal került sor a Magyar Pedagógiai Társaság Staféta-táborára. Ezúttal Győrben a NYME Apáczai Kara gondos házigazdasága mellett. A hagyományosan június utolsó hétvégéjén sorra kerülő szakmai találkozók célja, tartalma és formája a különböző pedagógus-nemzedékek és a különböző pedagógiai szakmák képviselőinek kötetlen eszmecseréje. Így volt ez Győrben is, ahol a tagozat- és hagyományalapító karizmatikus személyiség, *Kovátsné Németh Mária* méltó növendékekre és utódokra talált. A *Kövesdi Viktória* vezette „csapat” gazdag programot biztosított, lehetővé tette a legifjabbak részvételét is, s betekintést engedett egy sajátos úton járó műhely világába.

A tábor programját az MPT éves „akciója” diktálta, a „Mire való az iskola?” vitára feltett izgalmas kérdése. E kérdés megválaszolását szolgálta a bevezető játék, ahol dramatikus eszközökkel idéztük a különböző koroknak iskola iránti elvárásait, illetve a csoportok megfogalmazták – tárgyak segítségével – saját iskolaképüket. E kérdésre kereste a választ *Benedek András* professzor, az MPT elnöke „Párbeszéd a konszenzusért” című, rendszert és stratégiát kereső, igénylő előadásában, gyakorlatias választ kísérelt meg *Széles Imre*, a megyei pedagógiai intézet igazgatója.

Eredeti helyszínen, a ravazdi Erdei Iskolában és környékén ismerkedhettek az ország minden tájáról érkezett résztvevők az erdőpedagógia, a környezeti nevelés válaszaival, kihívásaival *Orbán Tibor* erdészeti-igazgató, *Kövecsesné Gősi Viktória* és *Lampert Dávid* főiskolai oktatók segítségével. A tábor lakói felkeresték a magyarországi iskola közeli bölcsőhelyét és mai fellegrát, Pannonhalmát is.

Poór Zoltán indított diskurzust a „jó pedagógusról”, majd „jó gyakorlatokkal” a város kiváló intézményei mutatkoztak be. *Csenger Lajosné* a gyakorló iskolát, *Somogyi Angéla* a nevelési tanácsadás előtt álló feladatokat, *Papp Gyöngyi* a hejőkeresztúri mintát követő, az etnikai kihívásokat megoldani vállalkozó Kossuth Lajos Általános Iskolát, *Józsa Tamás* a „pedagógiai remekművetű”, a Hild Szakközépiskolát mutatta be (ahol egyebek közt „szakmai és emberi gyakorlatnak” nevezik a diákok terepmunkáját). *Kraiciné Szokoly Mária* a tudástársadalom összefüggéseiben helyezte el és igenelte az életen át tartó tanulás életen át tartó eszméjét, *Farkas Annamária* a kisebbek, az óvodások körében gyakorolt fejlesztő módszereit mutatta be.

A program várakozással telített légkörében hárman, *Fábry Béla, Nahalka István, Trencsényi László*, akik egyben a Hálózat a Tanszabadságért, az Agóra Közoktatási Kerekasztal aktivistái is kezdeményeztek tartalmas párbeszédet – a konszenzusért – az MPT közreműködésével készült, a foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló közoktatási rendszer kívánatos jellemzőiről. A beszélgetés során szó esett arról, félelem, apátia vagy éppen a 2010 óta bekövetkezett változások a fő oka a pedagógustársadalom „csendjének”, szó esett a centralizálás és a demokratikus önkormányzatiság köré szerveződő két markáns társadalom- és iskolaképről, a helytállás, a romlás, a káosz, a remény és reménytelenség egymás mellett jellemezték a megszólalások főbb szólamait.

A táborozók hazatértek, a párbeszéd folytatódik. Az MPT folytatni kívánja a párbeszédet – a konszenzusért.