

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PARADIGMÁI
ÉS A „SZOMBATHELYI MODELL” ALAKULÁSA
A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG**

N. TÓTH ÁGNES* – MOLNÁR BÉLA**

* a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Pedagógiai Intézetének
egyetemi docense
tagnes@mnsk.nyme.hu

** a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Pedagógiai Intézetének
igazgatója, főiskolai docense
mbela@mnsk.nyme.hu

A tanulmány a Nyugat-magyarországi Egyetem (NymE) Savaria Egyetemi Központ (SEK) működésének és pedagógusképzésének alakulását tárja fel a rendszerváltástól napjainkig terjedő időszakot átfogva. A kutatás egy intézményhez kapcsolódó korabeli publikációk, levéltári iratok és különféle testületek jegyzőkönyveinek elemzésére épült úgy, hogy a lokális intézményi problémákban a kor általánosabb, pedagógusképzést érintő kérdései is felvillannak. Terjedelmi korlátok miatt a tanítóképzés félévszázados múltjának taglalása helyett, a szerzők csak a tanító-tanár szakpáros képzés elemző bemutatására vállalkoztak.

A pedagógusképzés talán a leggyakrabban emlegetett területe napjaink felsőoktatásának, mégis úgy tűnik, hogy a minőségi oktatás és a pedagógusok hatékonyságának kérdései mellett nem foglalkozunk eleget a pedagógusképző intézmények funkcióinak, működésének sajátosságaival, változásaival. Tanulmányunkkal – éppen ezért – intézményünk, a *Nyugat-magyarországi Egyetem (NymE) Savaria Egyetemi Központ (SEK)* pedagógusképzésének alakulását kívánjuk feltárni a rendszerváltástól napjainkig, egyaránt bemutatva a lehetőségeket és a korlátokat is. *Kutatási módszerként* közérdekű iratok, korabeli publikációk, irattári dokumentumok és testületi jegyzőkönyvek tartalomelemzését választottuk, amivel hitelesen érzékeltethető az intézmény változásának, fejlődésének kronológiája és filozófiájának konzisztenciája. Elemzésünk gerincét az intézménytörténeti események adják, melyeket a képzés tartalmi változásaival igyekszünk teljessé tenni. Terjedelmi korlátok következtében a tanítóképzés múltjának részletes taglalása helyett, csak a tanító-tanár szakpáros képzés ismertetésére vállalkozunk.

A Berzsenyi Dániel Tanárképző főiskola válasza a rendszerváltozás körüli oktatáspolitikai kihívásokra

A rendszerváltáskor alig harminc éves főiskola innovatív szemlélete a hallgatókkal való már-már egyéni foglalkozásokon túlmenően (*Lakotár és Kovács, 1989*) a tanító-tanár szakpárosítás kísérleti jellegű bevezetésében tükröződik.

Tanító – magyar szakos tanárok képzése Szombathelyen

A *Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán* 1984-ben vette kezdetét a nappali tagozatos, négyéves, tanító-magyar szakos (általános iskolai) tanárképzés. Ez lett a „szombathelyi modell”. A kísérletben a Tanítói Tanszék és a főiskola más tanszékeinek munkatársai közösen vettek részt (*Molnár, 2009a*). A modellkísérletben két szakági képzés, (tanító- és tanárképzés) integrációját valósították meg. Célja „...a közoktatás változó pedagógus szükségletéhez való rugalmas alkalmazkodás, valamint a tanító- és tanárképzés kapcsolódási lehetőségeinek, a két képzési terület egymáshoz való közelítésének kipróbálása, illetve a megoldás gyakorlati igazolása volt.” (*Kelemen, 2007, 48. o.*) A bevezetést az egységes általános iskola pedagógiai folyamatait egységben értő pedagógusok iránti kereslet indokolta. A kisiskolák akkoriban ugyanis a demográfiai változások, a szakos ellátottság, illetve a tantárgyfelosztás függvényében, kevés, de „sokszakos” pedagógust igényeltek (*Molnár, 2009a, 137. o.*).

A tanító–magyar szak négyéves képzés lett, amelyre, nem lehetett közvetlenül jelentkezni, hanem a felvételi vizsgákon legjobb teljesítményt nyújtó jelentkezőknek ajánlották fel képzés lehetőségét, mert a kísérletet folytató szakemberek a tanítói pályára való indíttatást tartották alapvetőnek (*Sulyok, 1989*).

„A képzés folyamatát a tanítóképzés és a magyar szakos tanárképzés tanterveinek speciális és célratorő kombinációja szabályozta. A tervben szinte változatlanul hagyták a magyar szakos képzési tervet, a tanítóképzés tantárgyait azonban 4 éves időkeretre nyújtották. A társadalomtudományi tárgyakat a tanárképzés tanterve szerint oktatták, a sokrétű tanítói tevékenységre történő felkészítés céljából pedig bevezették *A szociológia alapjai* című tantárgyat. A pedagógia, pszichológia tanítását a tanítóképzés tantervének előírása szerint realizálták, mivel a tantárgy-pedagógiák oktatása, valamint az iskolai tanítási gyakorlatok a tanító szakon korábban kezdődtek, s ezek pedagógiai, pszichológiai megalapozását így látták biztosítottak.” (*Molnár, 2009b, 13–14. o.*) „A tanítóképzésben folyó pedagógia- és pszichológia-oktatás tradicionálisan is számtalan olyan értéket tartalmaz, melyek átszarmaztatását és továbbfejlesztését a tanítóképzés tantervi kerete jobban garantál[t]a.” (*Sulyok, 1989, 129. o.*) „Az elméleti alapot követően nagyobb időkeretben lehetett felkészíteni a hallgatókat az egyes pedagógusszerepekre. Megismertették a jelölteket a korrekciós neveléssel, az osztályfőnöki munkával és az egész napos nevelés-

sel. *A magyar nyelv tanítása és Az irodalom tanítása* c. kurzusok helyett – a magyar szak óra- és vizsgatervétől eltérően – *Magyar nyelv és irodalom tanítása* stúdiumként egységes, nyolc évfolyamra érvényes tantárgy-pedagógiát dolgoztak ki. A tanítóképző főiskolák tantervében szereplő *Gyermek- és ifjúsági irodalom* oktatását a hároméves képzéssel megegyező elosztásban a magyar szakon tanuló tanítósok esetében is szükségesnek tartották. A tanító szak tárgyai vonatkozásában biztosították, hogy a tantárgyak alapismereteit és tanításuk pedagógiáját egységes rendszerben, tantárgyi integrációban oktassák (például *Ének-zene és tantárgy-pedagógia*, *Vizuális nevelés és tantárgy-pedagógia*, *Testnevelés és tantárgy-pedagógia*, *Technika és tantárgy-pedagógia*). A gyakorlati képzés a tanítóképzés időbeosztása szerint alakult, amit két félévnyi tanári gyakorlati képzéssel egészítettek ki.” (Molnár, 2009b, 14. o.) „A tanító szak óra- és vizsgatervében jelzett keretben a hallgatók 5 féléven keresztül végeznek csoportos videós pedagógiai gyakorlatot: az I. félévben: kommunikációelméletre épülő önismereti szakasz; a II. félévben: a kapcsolatteremtés témakörben a helyzetgyakorlatok szakaszai; a III. félévben: helyzetgyakorlatok, a pedagógiai képességek fejlesztése; a IV. és V. félévben: a tanítási gyakorlatok rövidített tanítások és értékelésük.” (Sulyok, 1989, 131. o.)

Későbbi tapasztalat, hogy a tanító-egyszakos (magyar) szakpáron a felvételizők magas pontszámokat, a képzés ideje alatt pedig kiemelkedő tanulmányi eredményeket értek el. A négyéves időkeretben a tantervi követelmények egyenletes terheléssel, célszerűbben teljesíthetővé váltak, tehát az új típusú képzési célok – a korabeli beszámolók (Sulyok, 1989) szerint – maradéktalanul megvalósultak. A gyakorlóhelyek szakvezetői szerint a meghosszabbodott gyakorlati képzés alatt a szakpár hallgatói a nevelő-oktató munkában megnyugtató jártasságot szereztek, kellő biztonsággal tanítottak az általános iskola mindkét tagozatán, és az iskolai anyanyelvi nevelés folyamatában a kezdetektől a képzési ciklus végéig kiválóan tanítani képes szakemberekké váltak (Molnár, 2009b).

Tanárképzési stratégia a rendszerváltás idején

A gyakorlatközpontúságot akkoriban erőteljesen hangsúlyozó tanárképzést 233 fő oktató biztosította (Szabó, 1993). A pedagógiai és pszichológiai tartalmakat és ezek időkeretét élénk belső vita övezte. Egyik tanácsülésen (FT), a *Neveléstudományi Tanszék* akkori vezetője, Molnár Károly előterjesztését vitatták meg, „A pedagógia szerepe az államvizsgán” címmel, amelyben – egyebek között – ezt írja: „A téma eredetét tekintve tanszékünk kettős feladat előtt áll. Egyrészt szólnunk kell a pedagógiai tételek elmúlt két évi hiányzásának okáról, másrészt indokolnunk kell az újbóli beiktatás szükségességét.” (SEK-Lj-4/A/291.1. o.) Elhangzott, hogy az 1989/90. tanévben a tanszéknek nem volt módja aktualizálni az államvizsga pedagógiai és pszichológiai tételeit, mert a „jelentkező új pedagógiai irodalomban sok volt az ellentmondás [...] azok egy részében a különböző politikai pártok felfogása

tükröződött, ugyanakkor itt-ott szakmailag is vitatható volt.” Az előterjesztő a FT hozzájárulását kérte a „mesterségbeli szempontoknak” a képesítő vizsga alkalmával történő vizsgálatához, amelynek alapjául 13 tételből álló tételsort mellékelte pedagógiából és pszichológiából. A vitához *Guttman Miklós* tanulmányi főigazgató-helyettes, az egri és nyíregyházi főiskolák vezetőinek levelét nyújtotta be, amelyben *Orbán Sándor* és *Varecza Árpád* megerősítette, hogy az említett 1990/91. tanévben a pedagógia náluk sem szerepelt külön államvizsga tételként, és azt az 1991/92. tanévben sem tervezik külön, hanem a „komplex államvizsga” részeként fogják számon kérni (SEK-Lj-4/A/291).

Az előterjesztést hallgatói oldalról *Czibulya Balázs* (Czibulya, 1991. 1. o.), élesen támadta: „Figyelembe véve, hogy [...] a mai IV. évesek már szigorlatoknak eleget tettek [...] s már akkor is kérelemmel fordultak a Tanszékvezető Úrhoz, indokolatlannak tartva a szigorlati megmértetést, valamint figyelembe véve, hogy [...] nekünk nem oktatott anyagból szándékoznak ismételt /harmadszor is/ vizsgáztatni a mostani államvizsgára való javaslatot teljesen elfogadhatatlannak tartom.” (SEK-Lj-4/A/291)

Másik jelentős innováció, „az 1990–91-es tanévben bevezetett Gyakorlati pedagógia vagy Pedagógusmesterség” című tárgy (*Pálfiné*, 1992, 2. o.). A program célja, hogy „a hallgatók személyisége megerősödjön, biztonságérzetük növekedjen”. (uo. 3.) „Ennek érdekében [...] képességfejlesztést terveztünk. Meghatároztuk azoknak a képességeknek a körét, amelyek a nevelővé váláshoz a legfontosabbak. [...] A foglalkozások egyik legfontosabb jellemzőjének tartjuk a tevékenykedtetést” (3.). Az innováció, 99 hallgató véleménye alapján „fontos” (68 fő) vagy „részben fontos” (31 fő). A hallgatók harmada (37 fő) pedig úgy ítélte meg, hogy „felkészít a pedagógus munkára” (uo. 7.).

A többoldalú presztízsvesztés kezdetei

Az 1990-es években tapasztalt erőteljes érdeklődés az oktatás iránt azt eredményezte, hogy itthon és külföldön egyaránt fontos kérdéssé vált a praxisorientáció, a szaktudományosság és kutatási megalapozottság, valamint a tanárok helyzetének javítása. A képzés időtartamának, szintjének emelése, vagy ezek kombinációja, illetőleg a kimeneti minősítés rendjének megváltoztatása innovatív módszerek bizonyult (Nagy, 2010).

A „nyitott kapuk” időszakában tömegek léptek be a hazai felsőoktatásba, különösen a pedagógusképzésbe. A hallgatói létszám „az 1990/91-es tanévtől az 1999/2000-es tanévig összességében több mint 60 százalékkal emelkedett. Szakterületenként vizsgálva: az óvóképző intézményeké – jelentős hullámmal – kb. tíz, a tanárképző főiskoláké kb. 25, a tanítóképző főiskoláké hozzávetőleg 30 százalékos növekményt mutat.” (*Kelemen*, 2007, 50. o.) A hallgatói létszám emelkedése nem kedvezett a minőségi törekvéseknek, (*Soósné*, 2003; *Hunyady*, 2004; 2009;

Falus, 2009; Sáska, 2009), az új típusú pedagógusi tevékenységekhez új típusú pedagógusokra volt szükség. Ennek alapjait a 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet tette le az egységesség szellemében, deklarálva a képzés kimeneti követelményeit.

A pedagógus végzettségűeknek továbbra is csak töredéke helyezkedett el pedagógusként, és ők sem voltak elégedettek sem a pálya presztízsével, sem annak jövedelemviszonyaival. A pálya megbecsülése hanyatlásnak indult (Nagy, 2004).

Az 1990-es években a BDTF a tanítóképzés mellett a „közoktatás igényei szerinti szakok teljes vertikumában” folytatott tanárképzést más társadalom-, sport- és nyelvtudományi képzések mellett, ezért a Főiskolának, feladatai zavartalan ellátása érdekében jelentős oktatói létszámfejlesztést (lásd 1. táblázat) kellett végrehajtania (IFT, 1993. 4. o.)

1. táblázat: A BDTF létszámadatai (Forrás: IFT, 1993)

év	1990	hallgató- oktatói arány	1994 (tervezet)	hallgató- oktatói arány	2000 (tervezet)	hallgató- oktatói arány
hallgatói létszám	2241	10,8	3360	14,3	4450	16,2
oktatói létszám	208		235		275	
nem oktatói létszám	–	–	250	–	260	–

Az 1996-os Intézményi önértékelés így fogalmaz: „Főiskolánkon 233 főállású oktató látja el a 2600 nappali és 1500 levelező tagozatos hallgató képzését. Ez [egy oktatóra vetítve 21,9 fő hallgatót jelentett – a szerzők számítása] hazai viszonylatban magasnak számít (bár a megjelent arányszámítási statisztikák számunkra hátrányos számítási módot tartalmaznak). Erősíteni szükséges a képzésünket a tanári mesterség, a gyakorlati képzés, a tudományos felkészültség oldaláról.” (SEK-Lj.4/A-352. 9. o.)

Az 1990-es évtized tanárképzési stratégiáját a humán erőforrások meghatározó szerepének növelése mellett a tantárgyi struktúra kiszélesedése jellemezte. Az akkori óra- és vizsgaterv alapján megállapítható, hogy a „alapdiplomás levelezőképzés” tanárjelöltjei a pszichológiai alapozás után klasszikus (*Nevelélmélet, Nevelésszociológia, Didaktika, Neveléstörténet*) pedagógiai tárgyakat tanultak „általános értelmiségképző” tárgyakkal kiegészítve (*Filozófia, Politológia, Nyelvművelés, Művelődéstörténet, Egészségtan–életmód*). Az összesen 114 kontaktórát tartalmazó tanári modulban a pedagógia-pszichológia blokk órái 63 százalék, az értelmiségképzés tárgyai 37 százalékban részesedtek (FT-határozat, 159/1996).

„Főiskolánkon és annak kihelyezett csepeli tagozatán [...] az 1996/97. tanévben viszonylag magas tandíjjal és nagy létszámmal levelező tanárképzés indult” ahol „362 regisztrált levelező hallgató tanult.” (Rókusfalvy, 1997, 3. o.) A képzés célja „az értelmiségi réteg gyarapítása” és „anyagi forráspótlás a gazdaságilag is csődbe jutott felsőoktatási intézményeknek” (uo. 3.). A szerző zárszavában leszögezi: „Az értelmiség gyarapítása helyes célkitűzés, ha helyesen értelmezzük. Az értelmiség nem egyszerűen a lakosság felsőfokú végzettséggel rendelkező rétege. [...] Az anyagi Forráspótlás a felsőfokú intézményeknek? Nem, ez nem lehet a célja. [...] A tandíjról. Állami fedezet alapján gyökeres mérséklése szükséges. [...] A tananyagról, s módszerről. A jelen tanterv és óraterv felülvizsgálandó. A pszichológia bármilyen szakos hallgató számára a tanítási mesterséghez szükséges ’anyagismeretet’ nyújtja. Erre – a szaktárgy oktatójának meghallgatása nélkül – félévente 3×90 percet biztosítani több mint durva szaktudományi hiba.” (uo. 34–36.)

A „nyitott kapuk” időszakában a hallgatók tanulási motivációi is a figyelem középpontjába kerültek. Simon (Simon, 1999, 1. o.) megállapítja: „A tanár szakos hallgatók esetében – de valószínűleg nem csak rájuk jellemzően – a tapasztalatok azt mutatják, hogy a sikeres felvételt követően már az első évfolyamon a korábbi tanuláscentrikusság sokat veszít jelentőségéből.” A vizsgálat rámutatott a motivációk átrendeződésére, és arra hogy „a szakirányú képzésből következően az alapindíték a választott szakterület(ek)hez tartozó tárgyak iránti érdeklődés” valamint, hogy a „szakos és a nem szakos tárgyak megítélése mindkét vizsgált területen több ponton eltérőnek bizonyult – jelezve az utóbbi jelentőségének és fontosságának alábecsülését” (uo. 28.).

Szombathelyen, más intézményekhez hasonlóan, a 111/1997. Kormányrendelet előírásainak érvényre juttatása, a tanári képesítővizsga bevezetése jelentette a következő határozott lépést. A *Neveléstudományi Intézet* a képzés követelményrendszerének első változatát 1997-ben terjesztette elő, amelyet a FT 1998. március 9-én hagyott jóvá (SEK-Lj-4/A-352). „A képzés összórászáma 630, két szakon egyidejűleg folyó képzésben 795, tanári képesítés birtokában újabb szakon 165.” (Molnár, 1997, 1. o.) E dokumentumban jelenik meg először, hogy a VI. félévi 45 órás iskolai gyakorlatokat, a 150 órás iskolai gyakorlat részeként, a pszichológia, pedagógia és a szaktanszékek együttesen szervezik (uo. 4.).

Az előterjesztés nyomán később többféle tantervi háló is készült, melyben a klasszikus pedagógiai tárgyak modernebb elnevezést kaptak (például: *Az oktatás elméleti alapjai és rendszerszemlélete*), és közöttük megjelentek a közoktatási feladatok ellátására hatékonyabb felkészülési lehetőséget kínáló tartalmak, mint *Az iskolai nevelés speciális kérdései* (SEK-Lj-4/A-359).

A szakpáron folyó tanítóképzés továbbfejlesztésének stratégiája

A tanító-magyar szakos tanári képzés pozitív tapasztalatai, a műveltségi területek felismert anomáliái nyomán 1997-től, tanító-egyszakos általános iskolai tanári képzés is indult, melyek az ország egész területéről vonzottak hallgatókat. A műveltségi területek alaptantervi követelményeit, tantárgyi struktúráját és tananyagait harmonizálva vált lehetővé a tanár szakokkal való párosítás: magyar nyelv és irodalom, matematika, ének-zene, rajz, technika, testnevelés, idegen nyelvek (angol, német), számítástechnika. Egyes műveltségi területekkel csak részben (vagy egyáltalán nem) lefedhető szakpárok is meghirdettek: művelődésszervező, kommunikáció, történelem, egészségtan-tanár, háztartástan-tanár (Molnár, 2009a).

A jelentkezőknek az immáron szakpárra történt felvételin mindkét szakon el kellett érniük a szükséges ponthatárt. Tanító szakra a szakpáros jelentkezők rendre több ponttal jutottak be, mint az egyszakos tanítók.

A képzésben az általános értelmiségképző tárgyakat a tanító szakon oktatták, *Szakosított testnevelésre* ezek a hallgatók nem jártak. A szakos tárgyakat nem kellett a tanító szakon újra felvenni. Például a történelem szakos hallgató nem tanulta a tanítós *Magyarország története I-II. c.* tárgyakat, az ének-zene szakosok nem vették fel tanító szakon az *Ének-zene c.* elméleti tárgyat (Molnár, 2009a). A tantervi harmonizáció ellenére a hallgatókat magas óra- és vizsgaszám terhelte, nem említve az egyes szaktárgyak túlzó követelményeit, ami ezt még tovább fokozta. A szakpáron folyó tanítóképzést – az oktatók tapasztalatai szerint – a túlterhelés miatt a hallgatók 10–20 százaléka nem tudta befejezni, ezért a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók egyszakos tanítóként folytathatták tovább tanulmányaikat (Molnár, 2009b).

A főiskola egyaránt biztosítani tudta a szakpáron folyó tanítóképzés tárgyi és humán feltételeit. A diploma-anyakönyv szerint 1984 és 1997 között 97 hallgató szerzett tanító-magyar szakos tanári oklevelet, majd 2001 és 2006 között további 56 fő kapott tanító-egyéb szakos képesítést. A negyedszázados múltra visszatekintő tradíciónak a többciklusú, lineáris képzési szerkezet 2006-ban véget vetett ugyan, de az egyszakos tanítók képzése továbbra is zajlik. Az utolsó tanító-tanár szakos évfolyam 2009 júniusában végzett (Molnár, 2009b).

Az ezredfordulót követő változások

Az időközben „átkeresztelt”, 1999-től már BDF-ként megjelenő BDTF, már 540 fő alkalmazottal működött, amiből a képzési feladatokat 210 fő oktató és 66 fő pedagógus látta el (SEK-Lj-4/A-360). Az 1994-ben elfogadott IFT célszámainak (lásd *1. táblázat*) oktatói előirányzata teljesült, de az intézmény és vele a régió pedagógusképzésének léte mégis veszélybe került. Az 1997-es akkreditációs jelentés ugyanis – ahogyan azt a FT-t tájékoztató főtítkár szavaiból tudjuk – hiányolta a 1993. évi

LXXX. törvény 4§ 1. bekezdésben előírt, a főiskolák működésére vonatkozó feltételek meglétét. Az említett passzus alapján „több szakon legalább hároméves főiskolai alapképzésre, általános és szakirányú továbbképzésre; kutatási, illetve fejlesztési tevékenység folytatására” alkalmas intézmények tarthatók fenn főiskolaként, amennyiben „főiskola tanárai doktori fokozattal rendelkeznek”. A BDF akkreditációja ezzel a kitételrel csak 2000. június 30-ig volt érvényes (SEK-Lj-4/A-345).

A 200/2000. Kormányrendelet („kredit-rendelet”) által előírt tartalmi változások a tanárjelöltek komplex pedagógiai-pszichológiai látásmódjának kialakítását célozták. Az ezzel egyidejűleg a *Neveléstudományi Intézet* élén bekövetkezett személyi változások pedig új tantárgyi struktúra alkalmazását indították el. A *Komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlat* vizsgatervbe építése 2001-ben, felmenő rendszerrel történt, amivel teret kaptak a szabadon választható speciális tartalmú stúdiumok is, például a *Tanári személyiség- és kommunikációfejlesztés; Pedagógia speciális kurzusok; Pszichológia speciális kurzusok; Hátrányos helyzetű fiatalok nevelése; Gyakorlati pedagógiai kommunikáció (mikrotanítás)* (N. Tóth, 2011). A klasszikus pszichológiai és pedagógiai tárgyak mellett megjelentek az Európai Unióval, illetve az oktatásirányítással kapcsolatos ismereteket felölelő kurzusok, mint *Az európai és hazai oktatás rendszere, irányítása, szabályozása* vagy az *Oktatásmenedzsment*. E két tárgy hangsúlya az óra- és vizsgatervben megegyezik a *Nevelés- és oktatásszociológia*, vagy *Az oktatás elméleti alapjai, gyakorlata és rendszerszemlélete* című kurzusok jelentőségével, ami a pedagógusi professzió hagyományos szerepfelfogásának kiszélesítésére utal. A *Pedagógia speciális kurzusok* kínálata a *Családpedagógia, Médiapedagógia, Környezetpedagógia, Kisebbségpedagógia, Tehetségpedagógia, Osztályfőnöki munka, Szabadidő-pedagógia, Differenciáló pedagógia, Felnőttnevelés, Mérőpedagógia, Mentálpedagógia, Alternatív pedagógiák, Felzárkóztató és fejlesztő pedagógia és a Tanulási folyamatok irányítása* volt, amelyek közül a hallgatónak kettőt kellett teljesíteniük (Melléklet a FT 2000.12.18. 3/a napirendjéhez), amit azonban az egyre csökkenő létszámú *Pedagógia Tanszék* oktatási kapacitása erőteljesen korlátozott.

Az ezredfordulón bekövetkezett felsőoktatás-modernizációs törekvések okán az intézményben három kar jött létre: természettudományi, bölcsész, valamint testnevelési és művészeti kar (benne a tanárképzést végző *Neveléstudományi Intézet*!!), melyek élére főigazgatók kerültek, a főiskola felelős vezetője pedig a rektor lett (SZMSZ, 2002. 47–48. o.). A felsőoktatási szektor fejlődése és főiskola akkreditációs bizonytalanságai közepette a FT 2002. évi 28. sz. határozatában a grémium felhatalmazza a rektort az integrációs tárgyalások megkezdésére a *Nyugat-magyarországi Egyetemmel* (SEK-Lj-80/23/2002). A tárgyalásokról a december 16-i tanácsulésen hangzott el beszámoló, mely szerint a főiskola által kívánt hat pontból háromra, köztük a *pedagógusképzés centrumának kijelölésére*, kedvezőtlen választ kaptak: „A Nyugat-magyarországi Egyetem vezetősége véleménye szerint nem lehet a pedagógusképzés centruma Szombathely.” (Jkv, 2002. dec. 18. 2. o.)

A 2003-ban alkalmazott óra- és vizsgatervben (Pedagógia Tanszék – tantárgy-felosztás, 2003/04. őszi félév), *Az oktatás elméleti alapjai, gyakorlata és rendszer-szemlélete*, időkeretét (1 előadás+1 szeminárium) és az értékelés módját (kollokvium+gyakorlati jegy) megtartva, elnevezésében kiegészült a pedagógiai kutatás módszereivel. A pszichológiai és pedagógiai stúdiumokhoz kapcsolódó *Egyéni (közoktatási) gyakorlatok* a már 1997-ben előterjesztett óraterv 45 órája ellenére változatlanul 15 órában jelennek meg. A vizsgált tantervi háló nem azonos a FT által 2000-ben jóváhagyott elképzeléssel, további módosításoknak viszont a tanács-ülési dokumentumokban nincs nyoma. A téma megtárgyalása a *Testnevelés és Művészeti Főiskolai Kar* (TMFK) 2003. október 27-i ülésének napirendjei között szerepelt ugyan, de a kari főigazgató bejelentése szerint, „a Tanulmányi Bizottság döntése alapján”, ezt a Kari Tanács (KT) levette napirendjéről. A hozzászólásokból kiderül, hogy az említett tanárképzési koncepció strukturális és tartalmi vonatkozásban egyaránt az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) modelljét követte volna. „A cél az, hogy az ELTE programjának egyfajta megfelelője alakuljon ki a főiskolán.” (Jkv, 2003. 2. o.) A szakmai önállóság és kezdeményezőkézség bizonytalanságai itt is felfedezhetők.

2005-ben a FT újra napirendre tűzte a tanári modul korrekcióját, de a Tanulmányi Bizottság (TB) a módosítást ismét elutasította. A hozzászólók kiálltak a jogszabályi előírások végrehajtása mellett, így a Tanács mégis helyt adott az elképzelésnek (Jkv.94/2005. VI.20.). A határozat alapján a korábbi, *A nevelés elméleti és szociológiai alapjai* c. tantárgy két tárgyként: *Nevelésemélet* és *Nevelésszociológia* került az óra- és vizsgatervbe. Az *Egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlatok* tágabb (45 óra) időkeretet kaptak, tartalmukban pedig a *Pszichológia 3. (Szociálpszichológia)* a *Pedagógia 2. (Nevelésemélet)* és a *Pedagógia 3. (Didaktika)* tantárgyakhoz kötődtek. A változásokkal, a pedagógiai tárgyak oktatása egy félévvel korábban, már az első szemeszterben megkezdődött a *Pedagógia 1. (Nevelés történeti és filozófiai alapjaival)*. A tantervi innovációk a *Pedagógia speciális kurzus 1–2.* és a *Hátrányos helyzetű fiatalok nevelése* c. tantárgyakat nem érintették, azok továbbra is 30-30 órát kaptak. A *Pedagógia speciális kurzusok* kínálata (lásd fentebb) a 2000. decemberben elfogadott óra- és vizsgatervben rögzítettekhez képest (1-1 kredittel) változatlan maradt, amelyek közül a hallgatóknak választás alapján két kreditet kellett teljesítenie.

Kétciklusú tanárképzés Szombathelyen, avagy a bolognai folyamat hatása

A többlépcsős tanárképzési szerkezet célja, a korábbi, elkülönült főiskolai és egyetemi képzés egymásra épülő struktúrájának kiépítése volt (252/2004 (VIII. 30.) *Kormányrendelet*). A folyamat átültetése a magyar oktatásba, rendkívül jelentős lépésnek számított (Kozma, 2009), melyben „a magyar utat a 3 + 2,5 + 3 éves kép-

zési szerkezet jelentette” (Falus, 2009. 360. o.), így a pedagóguspályára lépés feltétele 5,5 év felsőoktatási tanulmányi idő sikeres lezárása után vált lehetségessé. A képzési idő alatt az iskolafokozatok (általános és középiskolai tanár) szerinti felkészülés nem vált el egymástól, az utolsó félév szakmai gyakorlata pedig további újszerűséget jelentett. Vitákat váltott ki az egyes szakképzettségekhez rendelt kreditértékek mennyisége, nem említve a több szakos hallgatók képzéséhez funkcionáló mintatantervek számát (Benedek, 2010; N. Tóth, 2014).

A 2006/2007. tanévtől a *BDF-en* is megindult a lineáris képzési rendszer első (BA/BSc) ciklusa, amivel képzések, szakok, szakpárok szűntek meg, így a tanító-egyéb szakos képzés is kikerült a kínálatból. Az alapozó képzés pedagógiai modula (10 kredit) pályaaorientációs jelleggel – főként tréningek formájában – általános pszichológiai és pedagógiai területeket ölel fel. A modul célja a tanári pálya iránti hallgatói érdeklődés és a hivatás gyakorlásához nélkülözhetetlen kompetenciák (kommunikáció, konfliktuskezelés, tanári szerepek, gondolkodásfejlesztés) kialakítása. A feldolgozott szakirodalmi forrásokat helyszíni gyakorlatok és külső (gyakorló!) iskolai látogatások teszik élményszerűvé, melyek során lehetőség nyílik, az iskolai alapidokumentumok és a pálya jellemvonásainak megismerésére (*Pedagógia Tanszék–tantárgyi tematikák*, 2007).

Ez idő tájt a *BDF* Szenátusa (2007. május) a *Testnevelési és Művészeti Kar* nevét, *Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Karra* (MNSK) változtatta (34/2007. V. 22.), nevében is utalva a pedagógusképzésre. A testület egy hónappal később ratifikálta az intézménynek egy másik felsőoktatási intézménnyel (*Nyugat-magyarországi Egyetem*) történő egyesülését. „A Berzsényi Dániel Főiskola Szenátusa egyetért azzal, hogy 2008. január 1. napi hatállyal a Nyugat-magyarországi Egyetem és a Berzsényi Dániel Főiskola a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 36.§-a szerint egyesüljön.” (37/2007 VI.11.) Ennek nyomán került sor a korábbi Tanárképzési Tanács megszüntetésére (50/2007. VIII.27.) és a *Tanárképzési és Továbbképzési Kollégium* létrehozására (51/2007. VIII.27.), továbbá a mesterszintű tanárképzés akkreditációs anyagának benyújtására (52/2007. VIII.27.). A *Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság* (MAB) a beadványt egyhangú pozitív döntéssel (2007/10/XII/5/6. [Szakind.] Ms297-Ms313) hagyta jóvá, kimondva: „A tanterv összhangban van a tanári mesterszak általános és szakmai követelményeivel, a tanári kompetenciák elsajátíttatása biztosított. A szakért felelős oktató és a tantárgyak felelősei, oktatói publikációik alapján alkalmasak feladataik ellátására, és megfelelnek az akkreditációs elvárásoknak. A gyakorlati képzés személyi és tárgyi feltételei adottak. A képzéshez szükséges infrastruktúra rendelkezésre áll.” Az öt féléves nappalis hálótanterv „alapozó és szakmai törzstárgyak” blokkja, dominánsan (43 százalék) pedagógiai (*Neveléstanok és iskolakoncepciók; Nevelés- és oktatásszociológia; A pedagógiai folyamat I–II.; Pedagógiai fejlesztés; A pedagógiai kutatás módszertana-műhelymunka;*) ismereteket tartalmazott. Harmada (33 százalék) pszichológiai (*Fejlődés- és személyiségpszichológia; Az értelmi fejlődés kog-*

nitív pszichológiai kontextusban; *Pszichológia az iskolában; Egészségpszichológia*) stúdiumokat, valamivel több, mint tizede pedig (13 százalék), iskolai terepgyakorlatokat foglalt magában. A modul másik tizede (9 százalék) informatikai (*Informatika az oktatásban*) tartalmat hordozott. Az IKT hangsúlyát jelzi az is, hogy a már több helyütt említett praxisorientált (szombathelyi) modellben, a leszakadó társadalmi csoportok oktatására felkészítés a választható stúdiumok közé került.

Az újabb miniszteri (26/2008. (VIII.15.) OKM) rendelkezés (24.§), felülírva a korábbi alapképzésbe épülő tartalmakat és kreditértékeket, a mesterszintű pedagógusképzés tantervének módosítását indukálta. Az ekkor már a Nyugat-magyarországi Egyetem szervezeti egységeként működő *SEK* tanárképzésért felelős karának (MNSK) dékánja a Szenátus elé terjesztette módosító indítványát, amelyet a testület nyílt szavazással, a 144/2008. (IV.10.) számú határozatával egyhangúan támogatott. E hálótérvek „az akkreditált anyagban szereplő tantárgyak és tantárgyfelelősök változatlanul hagyásával [...] a képzési időkre és a kreditmegoszlásokra” figyelemmel kerültek módosításra (*Előterjesztés a Szenátus 2008. április 10-i ülésére*).

Az 2008/2009. tanév őszi szemeszterében két, a pedagógusképzést jelentősen befolyásoló egyetemi intézkedés történt. A NymE-SEK jogelődje (BDF) által, még az egyesülés előtt (2007) létrehozott Tanárképzési Tanács helyét az egyetemi szintű *Tanárképzési és Tanártovábbképzési Kollégium* vette át, melynek megalakítása a 2005. évi CXXXIX. tv 145.§ (5) értelmében, „... az egyetem pedagógusképzést folytató szervezeti egységeiben folyó oktatómunka, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolására” történt (*Sz.h., 312/2008. X.8.*). A 12 tagú Kollégium ügyrendje kiterjedt a NymE nyolc, pedagógusképzéssel foglalkozó karának minden releváns programjára (*Sz.h., 313/2008. X.8.*), miközben a szakalapítási, szakindítási dokumentumok előkészítési folyamatait szabályozó (*Sz.h., 94/2008. III.19.*) szenátusi határozat módosítása, illetőleg kiegészítése nem történt meg, így ezek a folyamatok továbbra is karonként elkülönítetten zajlottak.

Megalakulása után a Kollégium egyik legelső teendője volt a pedagógiai, pszichológiai és gyakorlati képzésre vonatkozó óra- és vizsgatervet egységesíteni a *Benedek Elek Pedagógiai Kar* (BPK) által gondozott mérnökstanár és a MNSK révén akkreditáltatott közismereti tanár mesterképzésben (*Sz.h., 122/2009. VI.3.*). A Kollégium 2011. évi – 2008–2011-ről szóló – beszámolója szerint tagjainak száma 31 fő. E dokumentum már két párhuzamosan működő központról (*Sopron, Szombathely*) és két albizottságról tesz említést, kiemelve, hogy „A tagok létszáma a megalakulás óta folyamatosan emelkedett az újabban akkreditált tanári mesterszakok eredményeképpen.” (*Beszámoló, 2011. 2. o.*) Az egyes karokon 2011-ben indítható mesterképzési szakokat a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: A mesterszakok megoszlása karok szerint (Forrás: Beszámoló, 2011. 2. o.)

Kar		Szak neve	Összesen
BPK (Benedek Elek Pedagógusképző Kar)		agrár-mérnökstanár, játék- és szabadidő-szervező -, közgazdászstanár, mérnökstanár, pedagógia -,	4
SEK	BTK	angol-, horvát és nemzetiségi horvát-, magyar-, orosz-, szlovén és nemzetiségi szlovén-, történelem-,	6
	TTK	biológia-, földrajz-, környezettan-, technika-,	4
	MNSK	andragógus-, egészségfejlesztés-, játék- és szabadidő-szervező -, pedagógia -, testnevelő-, vizuális- és környezetkultúra tanár	6
MÉK (Mezőgazdaság és Élelmiszertudományi Kar)		agrár-mérnökstanár	1

Az összesítésből látszik, hogy öt évvel a bolognai rendszerű tanárképzés bevezetése után a SEK három kara még nem érte el ugyan a rendszerváltás idején (BDTF) meglévő tanárképes szakjainak számát – 11 közoktatási és 12 filológiai szak, (IFT, 1993. 4. o.) –, de a maga húsz mesterszakával, élen járt az egyetemi akkreditációs aktivitásban. A 2011. évi kínálatból (Beszámoló, 2011. 2.) hiányzik a német, a matematika, fizika, kémia tanári szak, amelyeket a MAB – többszöri benyújtás ellenére – sem hagyott jóvá. Az elutasítás okai között hangsúlyosan szerepeltek a személyi feltételek hiányosságai.

Feltűnő továbbá (2. táblázat), hogy némely képzések között (játék- és szabadidő-szervező-, pedagógiatanár) átfedés van az azokat indító karok tekintetében (BPK, MNSK), amiről a fentebb hivatkozott beszámoló is említést tesz: „Az akkreditált szakok képzési helyszíneinek megosztásában megállapodásokat kötöttünk [...] a játék- és szabadidő-szervező-, valamint a pedagógiatanár karközi megállapodás értelmében Szombathelyen és Sopronban (BPK) is hirdethető.” (Beszámoló, 2011. 2–4. o.) E megállapodások, a testületek, kari tanácsok vagy a Szenátus határozatai között nem követhetők nyomon.

A kompetencia alapú tanárképzés (MA szinten) 2009 szeptemberétől indult a SEK-en, amikor nappalis hallgató gyakorlatilag nem volt a rendszerben (lásd 3. táblázat). A hivatalos jelentések szerint, hazai viszonylatban már a bolognai képzés bevezetését megelőzően is csökkent a pedagógus pályát választók száma a kilencvenes évekéhez képest (Nagy, 2009; N. Tóth, 2011). A hazai tendenciát és az intézményi szinten is megfigyelhető presztízsvesztést saját adataink is megerősítik.

3. táblázat: A kiadott tanári diplomák száma (Forrás: ETR neptun elektronikus tanulmányi rendszer; rövidítések: F = főiskola, M = mesterképzés; *2014. márciusi adat)

	2009		2010		2011		2012		2013		2014*	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
nap.	268	–	170	11	77	2	45	–	23	–	7	21
lev.	7	54	5	135	5	189	5	235	14	162	5	29
esti	5	–	3	–	1	–	4	–	–	–	–	–
táv	2	–	5	–	1	–	2	–	1	–	–	–
össz.	436		369		315		301		200		62	

Az új tantervben, az akkreditációs előírásoknak és a tanári kompetenciákat körülíró (15/2006. OM) rendeletnek megfelelően elvárt tantárgyi rendszer került bevezetésre. A szakmai törzstárgyak között hangsúlyosan jelenik meg az értelmi fejlődés pszichológiája, a személyiséglélektan és a pedagógiai kutatás módszertana, míg a differenciált szakmai ismeretek között (kötelezően választható), a tréningek (csoportépítés, konfliktuskezelés), a személyiségfejlődés zavarai, a családpedagógia, a differenciáló pedagógia és a tanulásmódszertan kaptak helyet. E modulból szemeszterenként azt és annyit hirdetett meg az intézmény, amennyit a hallgatói létszám szükségessé és az oktatói kapacitás lehetővé tett. A tantárgyfelosztások tanúsága szerint a *Differenciáló pedagógia* és a *Tanulásmódszertan* a kezdetektől fogva (2009. őszi szemeszter) minden félévben meghirdetésre került, és mindkettőt, minden hallgatónak választania kellett. A „méltányos pedagógia” elveinek gyakorlati alkalmazására történő felkészítés a *Tanulásmódszertan*, *A családi nevelés pszichológiája* és a *Differenciáló pedagógia*, *Inkluzív iskola*, *Tehetségpedagógia* c. tárgyak tartalmából tűnik ki (*Tantárgyi programok*, 2013).

A bolognai rendszerben a szakmai gyakorlat elsajátítása három összetevő révén valósul meg. A pedagógia-pszichológia modulba épített *Közoktatási gyakorlatok* a képzési és kimeneti követelmények (KKK 8.4.) szerint 30 óra, az óra- és vizsgaterv szerint 45 óra. A *Közoktatási gyakorlat I.*, nevelési helyzetek illetve a személyiség vagy családi problémák előfordulásaira; a *Közoktatási gyakorlat II.*, a tanórávezetés, a tanári munka megfigyelésére, míg a *Közoktatási gyakorlat III.*, a tanulási folyamatok irányítására, a tanulásmódszertan elsajátítására koncentrál (*Tantárgyi programok*, 2010). A szaktárgyi iskolai gyakorlat a KKK (8.4.) szerint 60+60 óra, az óra- és vizsgaterv szerint is ennyiben valósul meg, hasonlóan az összefüggő egyéni gyakorlatokhoz, melyek kerete a KKK (8.4.) előírásainak megfelelően 60+60 óra, és a valóságban is 60+60 óra. E szerint a praktikus felkészítés alig kap az előírtaknál nagyobb hangsúlyt, amivel pedig az intézmény gyakorlat-centrikussága is veszélybe kerülhet.

„A tanárképzés szakmai gyakorlati képzések koordinálását a *Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ* (RPSZK) végzi Szombathelyen.” (IFT 2012–2015. 45. o.) A végzős hallgatók szakképzett, partneriskolai mentor irányításával sajátítják el az iskolai munka elemeit. E gyakorlat a szaktárgy/ak tanításán túl, *Szintetizáló szeminárium* keretében kiterjed az iskolai mérés-értékeléssel, illetve a pedagógiai szakszolgálat munkájával kapcsolatos tevékenységrendszer megismerésére is (2-2 óra). A partnerintézményekben eltöltött időkeret nyilvántartása azonban részleges. A hallgató által megtartott tanórákat a mentor dokumentálja, a szintetizáló szeminárium vezetője pedig ennek alapján igazolja a teljesítést. Az igazolások alapján sem a tanórákra való felkészülés, sem a tanórán kívüli foglalkozások időtartama nem követhető, ez – vélhetően – a mentor és a hallgató konszenzusán alapul. Noha az intézmény többször hangsúlyozott gyakorlatorientált képzési filozófiája a közoktatási gyakorlatok tantervi óraszámának egyharmados növelésével, és a szintetizáló szemináriumok tartalmi jellemzőivel kimutatható, az összefüggő gyakorlatoknak a külső iskolákban megvalósított időkerete viszont esetenként – a partnerintézmény mentorának belátása szerint –, a jogszabályban előírt minimumon is kiegészíthető.

Az osztatlan tanárképzés kezdeti időszaka

A bolognai rendszerű pedagógusképzést, bevezetése (2006) után hét évvel (2013), az osztatlan képzés váltotta fel, amely bár meglehetősen alacsony (34 fő) létszámmal, de beindult az intézményben is. *Iker János* definíciója szerint: „A nyugat-magyar pedagógusképzési modell egységben értelmezi a pedagógusképzést és továbbképzést, mely támogat egy olyan pedagógus életpályamodellt, amelyben az alapképzés, a bevezető gyakornoki szakasz és az életpálya végéig történő szakmai fejlesztés (továbbképzés) egységes rendszert alkot; külön kitüntetetten figyelve az egyciklusú tanárképzésben a hallgatók belépéskori alkalmasságának vizsgálatára, majd a folyamatos szakmai támogatására a képzés alatt.” (Iker, 2013. 1. o.)

A jogi környezet változásaival összhangban, a *NymE Szenátusa* 2012 decemberében (243/212. XII.12) létrehozta a Tanárképzési és Tanártovábbképzési Kollégiumot felváltó, – az egyetemi organogram (SZMSZ, 1. függelék) alapján – a RPSZK keretein belül működő *Pedagógusképző Központot* (PK). A Központ vezetője az RPSZK főigazgatója, szakmai irányító szerve – az egység működési rendje szerint (5.§ 1. bek.) – a Koordinációs Tanács (KT), felügyeletét pedig az oktatási rektorhelyettes látja el.

A KT tagjai a pedagógusképzést megvalósító karok egy-egy vezetője (dékán vagy dékánhelyettes), az RPSZK főigazgatója és az oktatási rektorhelyettes (*Működési rend*, 5.§). Az intézkedés bizonytalanságot eredményezett a pedagógusképzés egyetemi struktúrájának értelmezésében, amelyet a 2013-as kari szerkezetváltozás (118/2013. VI.27.) tovább fokozott. A korábbi MNSK és BTK összevonásával

(249/2013. XII.11.) létrejött önálló *Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar* (BDPK) ugyanis szervezeti egységként foglalja magába a *Pedagógiai Intézetet*, melyet az addigi Pedagógia és Pszichológiai, a Tanító-, valamint az Andragógiai intézetek integrálásával hívtak életre. A döntési folyamatok hierarchiája az intézményi organogram alapján, a PK és RPSZK között levő mellérendelt szakmai kapcsolat miatt nem elemezhető, a PK működése viszont (*Működési rend*, 2012. 5.§ 4.bek.) a hallgatói felvételi eljárás szabályozásától a képzési protokollon keresztül a továbbképzések szakmai felügyeletéig terjed. A BDPK és a Pedagógiai Intézet funkciója a KT-ben – a szabályzat szerint – semmivel nem hangsúlyosabb, mint bármely más karé vagy intézeté, noha a NymE által gondozott pedagógus szakképzettségek több mint fele (54 százalék) ide köthető (4. táblázat).

4. táblázat: A NYME által gondozott (pedagógus)szakképzettségek száma végzettségi szintekre vetítve (Forrás: *Kari honlapok*, 2014)

	<i>Apáczai Csere János Kar</i>	<i>Benedek Elek Pedagógiai Kar</i>	<i>Berzsenyi Dániel Pedagógus-képző Kar</i>	<i>Természettudományi Kar</i>
Alapképzési szakképzettségek	3	5	1	0
Mesterképzési szakképzettségek	0	5	13	4
Osztatlan tanár szakképzettségek	0	0	11	4

Az osztatlan tanárképzés aktuális tantervében hat félév alatt, összesen 22 kredit értékben találunk alapozó (kötelező jellegű) pszichológiai, pedagógiai és nevelés-szociológiai tárgyakat. A tíz tantárgy harmada (*Iskola és pedagógus; Szociálpszichológia; Személyiség- és egészségpszichológia*) gyakorlatorientált, kétharmada elméleti irányultságú. A kötelezően választandó tantárgyak kreditértéke 28, amelyből 2 kredit elmélet-, és 26 kredit gyakorlati jellegű tárgyak tanulása révén szerezhető. A választható tárgyak 12-12 kreditpont értékben, hat-hat stúdiumot ajánlanak, amelyek mindegyike gyakorlat, és az utolsó előtti félévre korlátozódik.

A tanterv kiállta az akkreditáció próbáját, megfelelését azonban a hallgatói létszám egyelőre nem igazolja. Az utolsó két tanévben, 11 meghirdetett szakon összesen 126 hallgató tett sikeres felvételi vizsgát (*ETR*, 2014). (Messze már az 1990-es évek 300–400 fős évfolyamonkénti létszáma!)

Összegzés, távlatok

A szombathelyi pedagógusképzés tradícióit az intézmény régió belüli népszerűsége, innovatív szelleme, a gyakorlati képzés hangsúlyossága és az egyetemmé válás motivációi jellemzik, de jellegzetességeinek megtartása mellett rendszerint kitekin-tett más, hasonló profilú intézmények működésére is.

A szakpáron folyó tanítóképzésben integrált pedagógusképzési gyakorlat újszerűsége mellett eredményesnek is bizonyult, ezért életre keltésén az osztatlan tanárképzési struktúra vetületében érdemes lenne elgondolkodni.

A SEK létrehozása a NymE szervezetében önmagában is nővumnak volt, hiszen „... a törvény által nem kellőképpen szabályozott újfajta szervezeti egység kezdte meg működését. A szervezeti rendszerben kuriózumnak számít a Savaria Egyetemi Központ, amelynek – jogi szabályozás hiányában – létjogosultságát az elmúlt éveknek kellett igazolnia. Figyelembe véve a vezetői létszám jogszabályi keretek között tartását, nagyfokú intézeti struktúra átalakítás került végrehajtásra, az önálló tanszékek gyakorlatilag megszűntek.” (IFT 2012–2015, 100. o.) A SEK maga pedig, 2015. márciustól a szenátus 52/2015. (III.11.) sz. határozatának értelmében a *Kancellári Hivatal horizontális egységeként* működik.

A BDTF/BDF/SEK újítási törekvései az NymE-vel történt egyesülés előtti időszakban megjelent publikációk alapján, azt követően pedig az intézmény eredményeit összefoglaló éves beszámolókon keresztül szemléltethetők (lásd 5. táblázat).

5. táblázat: Minőségjelző indikátorok az intézményi egyesülést követő időszakból (Forrás: NYME Eredmények 2008–2012; Saját számítások)

Tanév	A minősített oktatók aránya (%)		A nyertes pályázatok száma (db)		A lektorált publikációk száma (db)	
	SEK	NymE	SEK	NymE	SEK	NymE
2007/2008	56	57	–	–	294 (41%)	722 100%
2008/2009	63	65	19 (35%)	55 100%	371 (33%)	1126 100%
2009/2010	62	66	6 (15%)	39 100%	227 (26%)	872 100%
2010/2011	67	70	10 (25%)	40 100%	414 (48%)	867 100%
2011/2012	67	66	17 (42%)	41 100%	–	–
Átlag	63%	65%	29%	100%	37%	100%

Látható, hogy a SEK három karának tudományos teljesítménye öt év távlatában, a tízkarú egyetem teljesítményének (lektorált publikációk, pályázati aktivitás) harmada, a minősített oktatók aránya pedig például 2011/2012-ben 1 százalékkal meg is haladta azt, dinamikus javulása pedig az egyesülés óta eltelt időszakban jelentős (11%). A pénzügyi és humán erőforrások mutatóiról ugyanez nem mondható el. A NymE Szenátusának 113/2013. (VI.27.) számú határozata 150 fő létszámleépítésről szól. Ennek következtében a SEK-ről 39 fő, köztük 23 oktató munkaviszonya szűnt meg. A NymE egészén (*Költségvetési beszámoló*, 62–63. o.) az oktatói létszám 2012. decemberétől 2013. decemberéig 40 fővel csökkent, a KSH adatai szerint pedig országosan mintegy hatszáz fővel emelkedett a felsőoktatásban oktatók száma (*KSH, Statad. 2.6.9.*). A humán erőforrások gyengeségeire a MAB jelentése is utal, mely szerint az egyetem hat karán: „Nem teljesül az... [egyetemi kar-ként akkreditáció – A szerzők megjegyzése].. a jogszabályi elvárás, hogy a teljes munkaidőben foglalkoztatott oktatók és kutatók közül legalább három legyen törzstagja az egyetem valamely doktori iskolájának.” MAB (2013/9/VII/3. sz.) A határozat szerint a MAB 2015-ben monitorvizsgálatot végez.

A pedagógusképzést az IFT 2012–2015 továbbra is stratégiai célként kezeli, hangsúlyozva, hogy annak „adaptálása a megújult oktatáspolitikai környezethez” kívánatos lenne, mégpedig a „köznevelési tanárszakok teljes vertikuma” intézményi kínálatával. A dokumentum szerint „A Nyugat magyarországi Egyetem pedagógusképzéséért a Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kar a felelős (Pedagógia és Pszichológiai Intézet)”. (39. o.) A Stratégiai terv című fejezet ezt nem írja felül, de másként fogalmaz: „Az *NymE Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központja (Szombathely)* a régió pedagógusképzésének meghatározó elméleti és gyakorlati kutatási intézménye és az marad a továbbiakban is.” (117. o.) Ha a két egység mellérendelt kapcsolatban van, mint ahogyan erre a dokumentum utal, akkor ennek és a *Pedagógusképző Központ* organogrammbeli helyzetének felülvizsgálata indokolt lenne. Különös megfontolást érdemelne továbbá az egyes karoknak az általuk felügyelt pedagógus szakképzettségek számát (lásd 4. táblázat) tekintetbe vevő arányos képviselete a *Koordinációs Tanácsban*. A mérlegeléshez most is jó alapot kínálna a hasonló küldetésű intézmények, például az *Észak-magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató- és Szolgáltató Központ* működési rendje (*ÉRPEK*, 2012. 3.§), amelyben a szervezeti felépítés és a döntési mechanizmusok is jól körülhatároltak.

A pedagógusképzés jövőjéről az IFT 2012–2015 megállapítja: „Az egyetem a fentiekben jelzett stratégiai céljai elérése érdekében fontosnak tartja [...] a képzési programok felülvizsgálatát, belső koherenciájuk erősítését, a párhuzamosságok felszámolási lehetőségének felülvizsgálatát [...] a képzések gyakorlati jellegének erősítését, a duális rendszer kiterjesztését.” (120. o.) A párhuzamosságok felszámolására irányuló törekvéseknek azonban ellentmond az egyes képzéseknek más-más karon történő, az utóbbi 4-5 évben elfogadott indítási gyakorlata (lásd 2. táblázat).

Ezt húzza alá a dokumentumnak a Képzési program aktualizálása című szakasza is, mely szerint cél a „... hálózatos működés előnyeinek kihasználása, több képzési helyen párhuzamosan folyó képzések optimalizálása, a képzések programjainak harmonizációja [...] Több képzési helyen párhuzamosan futó szakok kompetencia szerinti koordinálása. [...] Tervet dolgoz ki arra vonatkozóan, hogy intézeti összevonásokkal, munkakör összevonással, munkakörbővítéssel, részmunkaidős foglalkoztatással az alkalmazotti állomány összetételét és számát csökkenti.” (148. o.) A képzési párhuzamok a karok hagyományaival és személyi, egzisztenciális tényezőkkel függnék össze, ezért racionalizálásuk – vélhetően – újabb, jelentős érdeksérelmek nélkül nem valósítható meg.

Az egyetem tíz kara már a 2008–2011-es IFT-ben is rögzítette, hogy fontosnak tartja a képzésekhez tartozó gyakorlatok magas színvonalának biztosítását, külön kihangsúlyozva az akkor induló felsőfokú szakképzések gyakorlatorientáltságát.” (43. o.) A külső iskolai gyakorlatokat irányító mentori tevékenység egységesítése, éppen a hatékonyságot meghatározó szerepe miatt elodázhatatlan. Ugyanakkor félő, hogy a mester szintű tanárképzés korábbi tapasztalata az osztatlan pedagógusképzésben is visszaköszön, és az alacsony hallgatói létszámra figyelemmel, a specializációk nem lesznek mindig hirdethetők, ami a képzés gyakorlati értékeit súlyosan csökkenti.

A pedagógus pálya népszerűségét mi sem jelzi jobban, mint a pályát választó jelentkezők száma. A legfrissebb (*Felvi*) adatok szerint az intézmény osztatlan tanári szakjain az előző évihez képest szerény mértékű emelkedés mutatkozik, miközben a kétciklusú mesterképzési szakjai iránt az érdeklődés még mindig jelentős, és emelkedik (lásd 6. táblázat).

6. táblázat: A pedagógusképzésre felvehető és első helyen jelentkezett hallgatók száma (Forrás: *Felvi*, 2014; 2015. Saját számítások)

év	nappali tagozat				levelező tagozat				első helyen jelentkezők összesen	Felvett (fő)
	felvehető (fő)	első helyen jelentkezett (fő)			felvehető (fő)	első helyen jelentkezett (fő)				
		osztatlan tanári	Osztott tanári	tanító		osztatlan tanári	Osztott tanári	tanító		
2014	492	60	57	27	437	0	189	0	333	267
2015	428	65	60	35	515	0	245	8	413	?

A továbbélés távlatai, még ha a létszámok a korábbiakhoz képest kedvezőbbnek látszanak is, nagyban függnék a szakindításra vonatkozó jogalkotói döntésétől. Az

államilag nem finanszírozott szakok költség/önköltség-térítéses formában történő indításának engedélyezése nemcsak a szakmai, de a pénzügyi jövőképet is pozitívan befolyásolná.

Irodalom

- Benedek István (2011): Pedagógusszerepek, kompetenciák változásai. *Krétakör*, Közoktatási konferencia különszám, XVII. évfolyam, 2011. február 8.
- Falus Iván (2009): A hazai tanárképzés változása európai mérlegen. *Educatio*, 3. sz. 360–370.
- Felvi adatbázis (2015) URL: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/friss_statistikak!/FrissStatistikak/friss_statistikak.php?stat=5 Letöltés ideje: 2015. 04. 12.
- Felvi adatbázis (2014) URL: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek!/ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=13 Letöltés ideje: 2015. 04. 12.
- Hunyady György (2004): AZ ELTE tanárképzési modellje. In: Brezsnaynszky László (szerk.): *A tanárképzés helyzete és jövőképe*. OM-OKT, Budapest, 21–26.
- Hunyady György (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio*, 3. sz. 317–335.
- Iker János (2013): *Pedagógusképzés egyetemünkön; a „nyugat-magyar modell” az alkalmazási vizsga tükrében*. (Kézirat az osztatlan tanárképzés alkalmazási vizsgáira irányuló OFI kutatáshoz).
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra-könyvek 32. Iskolakultúra, Pécs.
- KSH (STADAT – Idősoros éves adatok – Oktatás, 2014) URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html Letöltés ideje: 2014. 11.03.
- Lakotár Katalin és Kovács József (1989): Főiskolánk oktatói a hallgatói vélemények tükrében. In: Molnár Károly (szerk.): *Magunknak – magunkról*. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, 1–47.
- Molnár Béla (2009a): Történeti áttekintés. In: Fusz György (szerk.): *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve. 1959–2009*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Pécs, 131–142.
- Molnár Béla (2009b): A szombathelyi tanítóképzés története dióhéjban. URL: <http://www.bdf.hu/tmk/tnti/Oktats/TANITO%20SZAK%20TANTARGYLEIRASOK%202009.pdf> 4–17. Letöltés ideje: 2014. 06. 18.
- Molnár Károly (1997): *A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés elméleti és gyakorlati követelményrendszere* (111/1997. Korm. r. szerint).
- Nagy Mária (2004): Pályakezddés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390.
- Nagy Mária (2010): Néhány gondolat a pedagógusképzés változásairól – nemzetközi kitekintés. In: Hunyady György (szerk.): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. Eötvös Kiadó. Budapest, 69–76.
- N. Tóth Ágnes (2011): A jövő pedagógusai és az inkluzív nevelés, avagy hol tartunk hallgatóink integrált nevelésére való felkészítésében. *Pedagógusképzés*, 9(38), 2011/3–4. 171–179.

- N. Tóth Ágnes (2014): Mérőföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia*, 114. évf. 1. sz. 23–48.
- Pálfiné Szalay Anna (1992): Pedagógiai kísérleti program a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán (Egy vizsgálat tapasztalatai). In: Molnár Károly (szerk.): *Magunknak – magunkról*. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, 1–15.
- Rókusfalvy Pál (1997): I. éves levelező tanárszakos hallgatók elvárásai önmagukkal és képzésükkel szemben. In: Molnár Károly (szerk.): *Magunknak – magunkról*. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, 1–22.
- Sáska Géza (2009): Az egységes tanárképzés formálásának pedagógiai és politikai kultúrája. *Educatio*, 3. sz. 349–359.
- Simon Katalin (1999): Tanár szakos hallgatók tanulási motívumai és a vizsgaeredmények oki háttere. In: Molnár Károly (szerk.): *Magunknak – magunkról*. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, 652–656.
- Soósné Faragó Magdolna (2003): A pedagógusképzés magyarországi oktatáspolitikai tendenciái. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 57–74.
- Sulyok László (1989): Szombathelyi modell. In: Fábrián Zoltán (szerk.): *Új modellek a pedagógusképzésben*. A pedagógia időszerű kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 126–133.
- Szabó T. Attila (1993): Tájékoztató intézményünk (BDTF, Szombathely) tudományos teljesítményéről az 1989–1992 közötti időszakban (Referátum).

Források

- A Kancellári Hivatal ügyrendje, 2015.
- A Pedagógusképzési Központ Működési rendje, 2012.
- Czibulya Balázs (1991): Hozzászólás Dr. Molnár Károly Tanszékvezető Úr betérjesztéséhez pedagógia tárgyban. Levéltári jelzet: 4/A/291.
- ETR (neptun elektronikus tanulmányi rendszer) adatbázis (2014).
- Észak-magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató- és Szolgáltató Központ működési rendje (2012) http://tktk.ektf.hu/kari_szabalyzatok (Letöltve: 2014. 05. 21.)
- Intézmény-fejlesztési Terv (1993): A Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Fejlesztési terve 2000-ig.
- Intézmény-fejlesztési Terv (2012): A Nyugat-magyarországi Egyetem Intézmény-fejlesztési terve 2012–2015.
- Intézményi önértékelés (1996): Készült a Berzsényi Dániel Főiskola 1993–2000 fejlesztési tervéhez.
- MAB (2013/9/VII/3.sz.) határozatának melléklete. http://www.mab.hu/web/tir/jelentesek/NYME_131025_jelentesH.pdf (Letöltve: 2014. 06. 18.)
- NyME- Éves költségvetési beszámoló 2007.
- NyME- Éves költségvetési beszámoló 2008.
- NyME- Éves költségvetési beszámoló 2009.
- NyME- Éves költségvetési beszámoló 2010.
- NyME- Éves költségvetési beszámoló 2011.

NyME- Éves költségvetési beszámoló 2012.

NyME- Éves költségvetési beszámoló 2013.

Óra- és vizsgaterv a tanító-bármely szakos képzéshez. Tanítóképző Intézeti Tanszék. (Iktatószám nélkül).

Savaria Egyetemi Központ diploma-anyakönyv, NyME SEK Tanulmányi Hivatal

SEK, Levéltári jelzet: 4/A/291

SEK, Levéltári jelzet: 4/A-345

SEK, Levéltári jelzet: 4/A-352 A Tanácsülés napirendjei

SEK, Levéltári jelzet: 4/A-359

SEK, Levéltári jelzet: 4/A-360

SEK, Levéltári jelzet: 80/23/2002.

Szervezeti és működési szabályzat (SZMSZ) 1. sz. függelék. Elfogadva a 97/204. (VI.25.) sz. határozattal, Hatályos: 2014. 08. 01-től

Tantárgyi programok Pedagógia és Pszichológiai Intézet, 2010; 2013;

TMFK Kari Tanács jegyzőkönyve Jkv. (2003. 10. 27.): Gáspár Mihály hozzászólása. (2.).

Tanácsülési határozatok, (FT, 159/1996)

REZILIENCIA A PEDAGÓGIÁBAN – A KOCKÁZAT ELLENSÚLYOZÁSA PEDAGÓGIAI ESZKÖZÖKKEL

ERDEI RÓBERT

a B.A.Z. Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézményének
igazgatója
erdeirobert@gmail.com

Az iskola megkezdésének időszaka különböző mértékű kihívást, illetve nehézséget jelenthet a gyermekek számára. A tanulmány a reziliencia jelenségét, mint a fejlődést támogató lehetőséget mutatja be, amely új utakat nyithat meg a gyermekkori fejlődés optimális menetének fenntartásában. Bemutatásra kerülnek a reziliencia különböző definíciói és legfontosabb pedagógiai vonatkozásai, amelyek a pedagógiai gyakorlat és a pedagógusképzés szempontjából is fontosak lehetnek. A szerző – pedagógiai szempontokat is érvényesítve – áttekinti a fejlődést veszélyeztető legjellemzőbb és legnagyobb hatású rizikótényezőket is.

A gyermekkor egyik legfontosabb állomása az iskola megkezdésének időszaka. Az általános iskolai tanulmányaikat megkezdő gyermekek fejlettségi szintje nagyon eltérő lehet és abban is különböznek, hogy milyen mértékű „érettséggel” vagy „felkészültséggel” bírnak az előttük álló átmenet sikeres teljesítésére. Sok gyermeket megvisel a változás és az új közeg, amibe be kell illeszkedniük, és eredményesen kell teljesíteniük. Mások ezzel szemben kifejezetten pozitívan veszik az akadályokat, sok esetben akár a környezetük által elvárt szintet meghaladóan teljesítve az akadályokat. A megfelelő alkalmazkodás és jó teljesítmény azonban az esetek jelentős részében nem kizárólag a tanuló személyiségén vagy képességein múlik, hanem az intézmények sajátosságai és gyakorlatai is nagyban hozzájárulhatnak a problémamentes iskolakezdéshez. A magyarországi pedagógiai gyakorlatba még nem igazán beépült tanulói, illetve gyermeki személyiségben megnyilvánuló reziliencia jelenségét és fogalmát vezeti be jelen tanulmány az iskolakezdés időszakára vonatkoztatva, amely az esetek jelentős százalékában magyarázatul szolgál a kezdeti időszak nehézségeivel, valamint az iskola megkezdésével kapcsolatos problémákkal való megküzdésre.

A reziliencia definíciója

Békés Vera (Békés, 2002) általános definíciója szerint a reziliencia rugalmas ellenálló képességet jelent, valamely rendszer azon képességére utal, hogy erőteljes, megújuló, illetve bizonyos esetekben sokszorú külső hatásokhoz alkalmazkodjék.

A reziliencia a hasonló fogalmakkal szemben rugalmas, képlékeny megmaradást jelent. Nem rendelkezik az ellenállás rigiditásával, a képlékenység tetszőlegesen alakítható értelmével, az inercia fogalmában rejlő lomhasággal, illetve a stabilitás értelmezésével sem, hanem mindezen fogalmakkal ellentétes.

Masten és Powell (2003) fejlődéslélektani szempontból a reziliencia meghatározására két alapvető feltétel teljesülését tartják szükségesnek, az egyén megfelelő elboldogulását az életében és nagymértékű rizikónak vagy nehézségeknek kitettségét jelenlegi helyzetében vagy korábbi időszakban. *Masten* (2001) kiemeli, hogy a reziliencia minősítése nem szolgál a személy teljes körű leírására, illetve nem alkalmas arra, hogy a személy életének minden szakaszát jellemezze. Egy adott pillanatban vagy fejlődési fázisban jól funkcionáló egyén nem fog szükségszerűen jól teljesíteni élete egy másik pillanatában vagy fejlődési szakaszában. Fontos továbbá, hogy *Masten* (2001) nem kizárólagosan a reziliens csoportot határozza meg. Ha a nagyfokú kockázatok rossz kimenetekkel járnak együtt, az egyént sérülékenynek, rosszul alkalmazkodónak (*maladaptív*nak) jellemezhetjük, viselkedését pedig problémafókuszúan vagy akár pszichopatológiailag írhatjuk le. Ha a jó működés mellett csekély vagy semmilyen rizikó nem áll fenn, akkor az egyént *kompetensként*, sikeresként, mentálisan egészségesként jellemezhetjük. Gyakorlati, és különösképpen pedagógiai szempontból fontos *Masten* (2001) elképzelése, aki a reziliencia jelenségét, az adaptív viselkedés megjelenését nem kivételesnek, hanem inkább általánosnak tekinti. Véleménye szerint az eddigieknél pozitívabban tekinthetünk az emberi fejlődésre és alkalmazkodási folyamatra. A rezilienciát, a sikeres alkalmazkodást és beilleszkedést, illetve a jó szintű működést és elboldogulást egyfajta hétköznapi mágiának tekinti, amely elérhető célként jelenik meg az esetek többségében.

Benard (2006), mint a pozitív pszichológia képviselője, a rezilienciát az egészséges emberi fejlődés folyamataként szemléli. A gondoskodó környezet, amely biztosítja az alapvető szükségleteket, képes arra, hogy az egyének saját, belső, rezilienciára való képességét hozzáférhetővé tegye. A belső jóllét elérésével lehetőség nyílik *Norman Garnezy* kifejezésével élve „védőpajzsot” nyújtani a fiataloknak, gondoskodó kapcsolatokat, magas elvárásokat és a részvétel lehetőségét biztosítva. A reziliencia belülről kifelé terjedő folyamat, amely akár teljes családok, osztályok, iskolák, közösségek sorsát képes átalakítani (*Benard*, 2006), hiszen az erre való képesség és a sikeres alkalmazkodás és hatékony működés képessége nem csak egyéneket, hanem csoportokat is jellemezhet.

Ungar, Liebenberg, Boothroyd, Kwong, Lee, Leblanc, Duque, és Maknach (2008) egy újfajta értelmezést kínálnak, mely szerint a reziliencia az egyének képessége, hogy megtalálják az egészség javításához vezető utat, valamint az egyén fizikai és szociális környezetének képessége, hogy a megfelelő erőforrásokat biztosít számukra. Két folyamat irányítja a rezilienciát, a navigálás és az alkudozás vagy tárgyalás. Az egyénnek bizonyítania kell személyes képességeit azáltal, hogy az erőforrások között megfelelően navigál, például pozitív kötődéseket alakít ki, önr-

tékelését fokozó tevékenységeket végez, oktatásban vesz részt, tagja a családnak és a tágabb közösségnek. Azonban a családnak és a közösségnek is elérhetőnek kell lenniük, amikor erőforrások megtalálására van szükség. Tárgyalásra, alkura van szükség ahhoz, hogy a biztosított erőforrások jelentőséggel bírjanak a segítséget kérő számára.

Bizonyos kutatók a rezilienciát egyensúlynak tekintik a stressz és a nehézségek, valamint a megküzdés képességei és a külső támogatás között. Ha a stresszt okozó jelenségek és hatások, azaz a stresszorok túlsúlyba kerülnek a védő faktorokkal szemben az egyén életében, az még a reziliens személyt is legyűrhetik (Laursen és Birmingham, 2003).

A reziliencia komplex, számos összetevővel bíró jelenség. A kompetencia megléte, a reziliencia különböző megnyilvánulási formái és a különböző tényezők figyelembevételének szükségessége lehetővé teszi különböző kimenetek létrejöttét. A kompetens működés és a reziliencia közé nem lehet automatikusan egyenlőségjelet tenni, ahogyan arra már Masten (2001) is utalt, hiszen a kompetens működés rizikó nélkül is lehetséges. Fontos tudni, hogy a reziliencia ugyan általánosan és rendszeresen megfigyelhető a különböző kontextusokban, de pusztán az egyik lehetséges utat jelenti a fejlődés során.

A reziliencia jelenségek pedagógiai vonatkozásai

A reziliencia számos szempontból fontos, lényeges téma a pedagógia számára. A tanulmányban megjelenő szerteágazó témákat a gyakorlati pedagógia szempontjából tekintettem át.

Seiler (2008) véleménye szerint a reziliencia és a különféle kognitív képességek elsajátítása ahhoz is hozzásegítheti a gyerekeket, hogy a mindennapok során jelentkező nehézségekkel megküzdjenek, így az őket érő kritikával, csalódásokkal vagy például a bullyinggal.

Ceglédi (2012) is kiemeli a reziliencia komplex jellegét. Egyetlen területen tapasztalt pozitív megküzdés nem jelenti azt, hogy az egyén más területen is sikeresen boldogul. Ceglédi (2012) szerint az iskola egy olyan hely, ahol védő- és rizikófaktorok is jelen vannak, de ez szerencsés abból a szempontból, hogy a negatív események felügyelet mellett történhetnek. Az iskola egyfajta „védőoltásként” működhet a sikeres alkalmazkodás kialakításában. A kockázatos tényezők megelőzését általában célravezetőbb megoldásnak gondolják, de azt is fontos látni, hogy bizonyos mértékű kihívással vagy nehézséggel mindenkinek szembe kell néznie. Ezt a szembenézést célszerűbb egy támogató közegben megélni, hiszen ez lehetővé teszi, hogy a gyermekek ne görgessék maguk előtt a problémákat. Masten és Obradovic (2007) szerint a legkedvezőbb, ha a gyermek belülről fakadóan képes a környezet külső erőforrásait mozgósítani.

Hodge (2009) megítélése szerint az *Egyesült Államokban* az 1960-as évektől kezdődően az oktatás minőségének javítására előirányzott programok, reformok, paradigmák részben ahhoz is vezettek, hogy sok tanuló éppúgy küzd az iskolai sikertelenséggel, mint korábban. E téren a magyar helyzet hasonló. Az *Egyesült Államokban* az elméleti és gyakorlati szakemberek érzékenyen reagáltak a problémákra, a rossz alkalmazkodásra az elmélet, a kutatás és a gyakorlat szintjén egyaránt, és olyan intézkedéseket, programokat szorgalmaztak, amelyek a megelőzésre fókuszálnak. Hodge (2009) szerint ez a problémára irányuló túlzott figyelem ahhoz vezetett az oktatásban, hogy számos tanuló „rizikós”, „problémás” címkét kapott, amittől nem tudtak megszabadulni. Például a tanulási zavarral küzdő tanulók körében felerősödhetnek különféle negatív hatások, ti. e „besorolás” kapcsán a pedagógusok a tanulók korlátaira koncentrálnak, sokkal kevésbé a bennük rejlő lehetőségekre. Több kutató, így például Benard (2006) egyetért abban, hogy a rizikófaktorok feltárása helyes lépés annak érdekében, hogy javítsuk a tanulók életét, a gyakorlati szakembereknek ezt az információt azonban olyan programok kidolgozására kell felhasználniuk, amelyek alkalmasak arra, hogy a jelen levő rizikófaktorok hatását csökkentsék vagy megszüntessék.

A tanulók iskolai sikeressége vagy kudarca számos tényező függvénye, az azonban világos, hogy az intézmények gyakorlata és az iskolák általános tanulási környezete befolyásolja ezt. Padron, Waxman és Huang (1999) kutatása a reziliens és nem reziliens tanulók iskolai környezetben nyújtott teljesítményére és viselkedésére nézve érdekes eredményeket hozott. A reziliens tanulók a megfigyelt idő 85, míg a nem reziliensek 61 százalékában foglalkoztak a rájuk bízott feladattal, a reziliens tanulók szignifikánsan több időt töltöttek a tanárral folytatott interakcióval, valamint az iskola tanulási környezetét is pozitívabbnak találták. A kutatásnak bizonyos korlátai is voltak, ti. a tanulók reziliens vagy nem reziliens voltát a tanárok döntötték el. A reziliencia elmélete oktatási kontextusba helyezve azt az álláspontot képviseli, hogy a tanulókat saját jogukon kell elismerni és erre építeni, elkerülve azt, hogy a rezilienssé vagy nem rezilienssé minősítés egyszerű önbeteljesítő jóslattá váljon.

A reziliencia fejlesztését meghatározhatjuk elérendő pedagógiai célkitűzésként, azonban Blaustein és Kinniburgh (2010) álláspontja szerint ironikus azt feltételezni, hogy a gyerekek képesek a legnagyobb mértékű rezilienciára, mivel a traumatikus események hatása épp csecsemő- és gyermekkorban a legdrámaibb. Fontos cél azonban, hogy a pusztán túlélést meghaladóan a gyermekek képesek legyenek a világhoz való megfelelő alkalmazkodásra a veszélyek és nehézségek kontextusán túl is. A gyermekekkel való foglalkozásnak ki kell terjednie azokra a tényezőkre is, amelyek az egészséges fejlődést és a kompetens alkalmazkodást biztosítják (Blaustein és Kinniburgh, 2010).

Az intézményes nevelés szinterei, így az óvoda és iskola megjelenhet a gyermek életében akár rizikóként, akár védőfaktoroként. Bizonyos esetekben jelenthet

kifejezett veszélyt, máskor éppen az ellenkezőjét, sokszor akár az egyetlen olyan pontot a gyermek életében, ami egyfajta struktúrával és kiszámíthatóan működő rendszerrel bír. Kiemelt jelentőségű a védőfaktorokat illetően a valahová tartozás érzése. Egy jó óvodai vagy iskolai közeg képes ezt nyújtani a tanulóknak, akik annál könnyebben képesek identifikálódni egy közösséggel, intézménnyel, minél inkább képes az biztonságot jelentő és befogadó-elfogadó tényezőként megjelenni. Az óvodai és iskolai kontextuson túlmenően a pedagógiai szakszolgálat intézményei is említést érdemelnek. A pedagógiai szakszolgálati intézmények komplex szolgáltatást nyújtanak olyan régiókban, illetve településeken is, ahol korábban szinte elképzelhetetlen volt a gyermekek számára olyan speciális végzettségű szakemberekhez eljutni, akik ma a pedagógiai szakszolgálatokban tevékenykednek (*Blaustein és Kinniburgh, 2010; Alvord, Gurwitch és Palomares, 2003; Szakács, 2007*).

A rizikó- és védőfaktorok felsorolásánál azért fontos a tényezők minden csoportját végiggondolni, mert nem kizárólag az iskolai oktatásból vagy óvodai nevelésből fakadó kockázatok és védelem érvényesül önmagában, hanem mindezek a hatások más tényezőkkel interakcióban jelennek meg. Így például az egyén jellemzői, a családi körülmények és a társadalom elvárásai, valamint az általa nyújtott támogatások is hatással vannak a pedagógiai munkára. Ilyen tényező *a gyermek és a szomszédság kapcsolata* is. *Shumov, Vandell és Posner* kutatásában (1999) azt találta, hogy a szomszédság jóval kevésbé jelenik meg védőfaktoroként a gyermek életében, mint amennyire rizikót jelenthet. A tanulmány sürgeti az iskola utáni programok és közösségi szolgáltatások minél nagyobb mértékét, különösen azoknak, akik kockázatos környéken laknak. *Mykota és Muhajarine* (2005) azt találták, hogy a szomszédság, mint közösség mediálja a pozitív és negatív kimeneteket gyermekeknél.

Masten és Powell (2003) szerint az általános iskolás korosztály kompetenciája (ami a reziliencia fontos elemének is tekinthető) a tanulmányi eredményekben, a megfelelő szintű kortárs kapcsolatokban és a kellően szocializált viselkedésben érhető tetten. *Cox* (2004) idézi a *Garmezy* által meghatározott faktorokat a gyermeki reziliencia vonatkozásában. E szerint *a támogató személy* a gyerek életében, támogató, erős kohéziójú *család*, bizonyos *személyiségjellemzők* azok a faktorok, amelyek lehetővé teszik a nehézségekkel való megküzdést.

Goldstein és Brooks (2013) úgy vélik, hogy az iskola, illetve az iskolába visszatérés traumatikus események után fontos szerepet játszik a gyerekek életében. Az iskolában (optimális esetben) kialakuló kapcsolatok azok, amelyek leginkább képesek a gyerekek pszichés sebeinek gyógyítására. Az iskolák képesek arra is, hogy az arra rászoruló gyerekeknek egyénre szabott segítséget nyújtsanak, mint például fejlesztő foglalkozások, korrepetálás vagy tanórán kívüli foglalkozások, a gyermek pszichológiai, tanulmányi és társas jóllétének támogatására.

Merrell, Levitt és Gueldner (ismerteti: *Peacock, Ervin, Daly és Merrell, 2010*) három támogatási szintet különböztetnek meg az oktatási intézmények vonatkozásában. Az *általános vagy elsődleges szint* az adott iskola összes gyerekére irányul.

Ennek fő célja a reziliencia és a mentális egészség fejlesztése iskolai és osztály-szinten. Ezáltal a tanulók kevésbé lesznek rizikónak kitéve a tanulási és\vagy társas-viselkedési problémák tekintetében. Ezek a *proaktív jellegű stratégiák* lehetővé teszik az iskoláknak erőforrásaik maximalizálását azáltal, hogy csökkentik azon tanulók számát, akik intenzív társas vagy viselkedési támogatásra szorulnak. Az iskolaszintű prevenció nemcsak a gyerekek szociális készségeit erősíti, csökkentve a problémás viselkedések megjelenését, hanem az iskola klímáját is javítja. A *másodlagos stratégiák* azért szükségesek, mert bizonyos tanulók nem reagálnak az általános, elsődleges megközelítésben alkalmazott stratégiákra. Így nekik intenzívebb, másodlagos megközelítésre van szükségük a problémák tovább súlyosbodásának elkerülésére. A másodlagos stratégiák azokat a gyerekeket célozzák meg, akiknél fennáll a krónikus érzelmi vagy viselkedési zavarok kockázata vagy a rossz beilleszkedés korai jeleit mutatják. Ezeknek a gyerekeknek általában nem egyénre szabott intenzív ellátás szükséges, hanem olyan *intervenciós stratégiák*, amelyek a rizikófaktorokra koncentrálnak. Bizonyos gyerekeknél azonban szükséges a *személyre szabott* és gyakran hosszú ideig tartó odafigyelés súlyos mentális egészségbeli és társas-viselkedési problémáik miatt. Profitálhatnak ugyan az elsődleges és másodlagos stratégiákból is, de leggyakrabban ezeken túlmutató segítséget igényelnek. Definíciószerűen a *harmadlagos szint* olyan egyén ellátását jelenti, aki jól meghatározott problémával vagy deficittel bír. A cél visszaállítani a személy lehető legmagasabb szintű működését, valamint elérni a fennálló zavar hatásainak minimalizálását és a komplikációk elkerülését. Kérdés azonban, hogy ennek a szintnek a kezelése az iskola feladata-e. Sok gyerek – a kérdésben rejlő kétely ellenére – vagy az iskolában részeseül egyéni megsegítésben vagy sehol, véli *Merrell, Levitt és Gueldner* (ismerteti: *Peacock és mtsai*, 2010).

Fallon (2010) hangsúlyozza, hogy az iskolák szerepének megértése kiemelt jelentőségű a reziliencia, az adaptív válaszok, a sikeres beilleszkedés és a hatékony működés fejlesztésében. Véleménye szerint az iskolák, amelyek képesek hatékonyan közreműködni a reziliencia fejlesztésében, a következő jellemzőkkel bírnak: erős vezetés, magas elvárások a tanulók felé, hangsúly az alapvető készségeken, hangsúly a rendezett környezetben, a tanulók rendszeres és alapos értékelése (*Fallon*, 2010).

Stoiber és Gettinger (2011) azt tapasztalták, hogy a reziliencia fejlesztését elvárni a tanároktól jóval kevésbé lehet hatékony felkészítés nélkül, mint megfelelő tréning után. A pozitív viselkedések támogatásának fejlesztése után nem csak a tanárok kompetenciája növekedett, hanem ennek következményeként a problémás viselkedésű gyermekek körében tapasztalható reziliencia mértéke is, amely együtt járt a viselkedési problémáik csökkenésével. *A tanárok reziliencia fejlesztéséhez szükséges képességei* megszerezhetőek specifikusan erre felkészítő tréningeken, de a pedagógusok képzésének részéve is tehető az ilyen irányú ismeretek és készségek oktatása és fejlesztése. A reziliencia jelenségkörének megértése, a mindennapi pedagógiai gyakorlatba történő beépítése a pedagógusok számára is hasznos, hiszen

azon túlmenően, hogy sikeresen képesek lehetnek segítséget és támogatást, illetve erőforrásokat nyújtani a rizikónak kitett gyermekeknek, maguk a pedagógusok is képessé válnak a stresszel és a kiégés veszélyével való sikeresebb megküzdésre (Howard és Johnson, 2004).

Ha az iskolákban szükséges erőforrásokat mérlegeljük, akkor a költségek sokszor nem megkerülhető tényezőt jelentenek. A mentorok, a fontos és biztonságot jelentő kapcsolatot nyújtó felnőttek hatékony védőfaktort, egyúttal költséghatékony megoldást is jelentenek (Werner, 2000).

Alvord és munkatársai (2003) szerint a reziliencia megléte nem jelenti azt, hogy a gyerek nem fog nehézségeket vagy stresszt megélni. A fájdalom és szomorúság általános jellemzője a reziliens személyeknek, például ha nagyobb traumát élnek át vagy személyes veszteséget szenvednek el, de akár olyan esetekben is, ha másokról hallja ezt. Ugyanakkor azt is kiemelik, hogy a rezilienciát meg lehet tanulni. A reziliencia felépítése és fejlesztése segíthet a gyerekeknek a stresszt és a bizonytalanság, a szorongás tüneteit kezelni. A reziliens működések elsajátítására az iskola, illetve a nevelés-oktatás intézményei biztonságos terepet jelentenek.

A reziliencia kutatások megerősítik azt a vélekedést, hogy az otthon, az iskola és a környezet bizonyos jellemzői hatással vannak a gyermekek rezilienciájára. A pozitív és negatív viselkedések megjelenése annak az eredménye, hogy miként dolgozza fel a gyermek a rá ható rizikó- és védőfaktorokat. A családban, az iskolában és a közösségben a gyermeket körülvevő felnőttek viselkedése segítheti vagy akadályozhatja a reziliencia megjelenését a gyermekben (Hodge, 2009).

A témakörben végzett vizsgálatok azt is igazolták, hogy az egyén szerencsétlen körülményei nem vezetnek szükségszerűen rossz alkalmazkodáshoz. A jelenlegi reziliencia-kutatások kiemelik, hogy szükség lenne a stigmatizáló, patológia-központú fogalomhasználat lecserélésére. A reziliencia modelljeinek alkalmazása lehetővé teszi, hogy a nehézségekkel szembenező gyermekeket és fiatalokat alaposabban megértsük és kiegyensúlyozottabban, gazdagabban tudjuk megsegíteni. A fiatalok szembenézhetnek a kihívásokkal és az esélyek ellenére elboldogulhatnak. A siker egyik legfontosabb faktora a jelentős kapcsolat egy vagy több gondoskodó felnőttel (Laursen és Birmingham, 2003). Ebből a perspektívából szemlélve a reziliencia pedagógiai relevanciája különösen nyilvánvalóvá válik, hiszen ezeket a kulcskapcsolatokat jó eséllyel a pedagógusok is jelenthetik.

A fejlődési rizikó meghatározása

A rezilienciával elválaszthatatlanul összefüggenek a fejlődést veszélyeztető rizikófaktorok és az ezek hatását ellensúlyozó, illetve az optimális fejlődési folyamatot támogató védőfaktorok. Werner és Smith (1992) definíciója szerint a rizikótényezők olyan pszichológiai vagy környezeti változók, melyek növelik a rosszul alkalmazkodás viselkedési megnyilvánulásainak vagy az iskolai kudarcoknak a valószínű-

ségét. A rizikófaktorok környezeti, biológiai, pszichológiai vagy kognitív feltételekre utalnak, amelyek akadályozhatják a gyermek optimális fejlődését és nagyobb fokú sérülékenységre hajlamosítanak (*Werner és Smith, 1992, Benard, 2006, Rutter, 1987*). *Rutter (1987)* szerint ezek a faktorok közvetlenül patológiás elváltozásokhoz és rossz fokú alkalmazkodáshoz vezetnek. A rizikófaktorok a környezet különböző formáiból eredhetnek, így az otthon, az iskola vagy a közösségek egyaránt forrásai lehetnek. Eredhetnek a gyermek hiedelmeiből vagy cselekvéseiből is. *Blum (2002)* úgy véli, a rizikó annak a mérőszáma, hogy egy személy mennyi stresszel találkozik életében, a reziliencia pedig azt írja le, hogy sikeresen vagy sikertelenül küzd meg vele. Definíciószerűen egy rizikófaktor olyan változó, amely bejósolja a korai iskolai kudarcokat, illetve bizonyos esetekben kapcsolatba hozhatók tanulási, érzelmi vagy szociális nehézségek kialakulásával és fennmaradásával (*Huffmann, Mehlinger és Kerivan, 2000*).

A *sérülékenységet (vulnerabilitást)* a reziliencia ellentétéként határozhatjuk meg. Ha egy gyermek különösen fogékony a hátrányos életkörülményekre, könnyen alakulnak ki nála pszichés zavarok, betegségek vagy viselkedési problémák, akkor a gyermek sérülékenységéről beszélhetünk. Az egészséges fejlődés ezekben az esetekben különösen veszélyeztetett. A sérülékenység utal a gyerek hajlamára, hogy bizonyos fajta, egyénileg jellemző zavarokat fejlesszen ki magában, ha rizikótényezőknek van kitéve. A komplex szituációkra való rugalmas reagálás képessége beszűkül, így az alkalmazkodási készsége is csökken. *Sagy és Dotan (1999)* úgy vélik, hogy a teljes populáció sérülékeny bizonyos mértékű stresszteli szituációk hatására.

A rizikó legegyszerűbben külső (tehát a környezetből származó) és belső (az egyénen belüli) kategóriákba sorolható. A külső rizikótényezőket szokás több alcsoportra bontani, így a szűkebb család, az iskola és a tágabb környezet vagy a társadalmi szinten megjelenő veszélyeztető tényezőkről beszélnek a kutatók.

Alapvető, hogy különbséget tegyünk a *rizikó jelzései és működési mechanizmus* között. Például hosszú éveken át mentális zavarok kialakulásában komoly rizikófaktorok tekintették a családtól való elválást vagy a szülő elvesztését. Kutatási eredmények igazolták, hogy nem elsősorban maga a veszteség vagy szeparáció az, ami a patológiai rizikót hordozza. Gyerekeknél és felnőtteknél is azt találták, hogy a fő rizikó a megzavart kapcsolatokról és a gyenge minőségű szülői gondoskodásból ered, amelyeket a szeparáció vagy veszteség előidézett. Ha a szeparáció vagy veszteség nem jár együtt megzavart kapcsolatokkal és rossz szülői gondoskodással, akkor csak csekély mértékben növeli a kockázatot. Viszont a kapcsolati zavarok és a rossz szülői gondoskodás szeparáció és veszteség nélkül is magukban hordozzák a pszichopatológia rizikóját. A viselkedésgenetikai kutatásokban hasonló eredményeket kaptak. A kockázatok ránézésre gyakran környezeti hatásokként értelmezhetőek, ugyanakkor olyan rizikókat is magukba foglalhatnak, amelyek nagymértékben genetikailag közvetítettek, például a család szétesése vagy a szülői gondoskodás

nem megfelelő volta nyilvánvalóan kedvezőtlen környezetet jelent, de olyan szülői minőségekből is eredhetnek, amelyek részben genetikailag is meghatározottak (Rutter, 2000b; Sagy és Dotan, 1999; Masten, 2001).

A rizikó- és védőfaktorokkal kapcsolatosan megkerülhetetlen *Emmy Werner* (2000) híres hawaii longitudinális vizsgálata, amelyben az egyik szigeten az összes 1955-ben született gyermeket nyomon követték egészen 40 éves korukig. E követés célja az volt, hogy láthatóvá váljék a munka világába való illeszkedésük, a házassággal és a szülővé válással kapcsolatos tapasztalataik, valamint a stresszt kiváltó eseményekkel való megküzdés a rendelkezésre álló erőforrások felhasználásával.

A 837 fős kohorsz minden harmadik tagja közepes vagy súlyos fokú perinatális stresszt élt át, krónikus szegénységben nevelkedett, olyan szülőkkel, akik semmilyen vagy csak minimális formális oktatásban vettek részt. *Werner és munkatársai* eleve elkülönítettek egy rizikós almintát, ami a minta harmadát tette ki, s az ebbe tartozó egyéneknél a kockázat már a születéskor jelen volt, a terhességgel kapcsolatos problémák, a szegénység vagy a házassági viszályok formájában. Ennek ellenére ezen alcsoport harmadából kompetens, magabiztos és gondoskodó fiatal felnőtt lett, noha többszörös rizikónak voltak kitéve (*Werner, 2000*).

A rizikósnak tekintett csoport kétharmada mutatott 18 évesen problémákat az életvezetés terén, tizenévesen teherbe estek, gondjaik akadtak a rendőrséggel, segítségre szorultak. A rizikós csoport egyharmada – amint fent jeleztük – azonban kompetens és gondoskodó fiatal felnőtté vált. Kevesebb problémát mutattak a kétharmadhoz képest, a szülei szerint aktívak, érzelmesek és válaszkészek voltak. *Werner és Smith* (1992) szerint nekik már gyerekként voltak bizonyos önsegítő képességeik, jó szenzomotoros koordinációval és nyelvi készségekkel bírtak. Tizenéves korukban a problémamegoldás, a motorikus és kommunikációs készségek tovább fejlődtek, a felnőttkor küszöbére érve megfelelő önértékeléssel és teljesítményorientációval bírtak. Wernert az érdekelte, mi volt az, ami jóra fordította a rizikós egyharmad életét, olyannyira, hogy sokan közülük még a nem rizikós csoport tagjainál is jobban teljesítettek (*Werner, 2000; Cox, 2004*).

A kutatás során kiderült, hogy a házasságot nem kötött anya, az apa huzamosabb idejű távolléte, a hat és tíz éves kor közötti iskolaváltás vagy iskolaváltások, valamint az iskolai bukás erőteljes előrejelző szerepet töltek be férfiaknál a felnőttkorra nézve. Nőknél a felnőttkori megküzdés nehézségeit leginkább a tinédzserkori terhesség, a család financiális nehézségei, a kortársakkal való rossz kapcsolat jelezték előre (*Werner, 2000*).

A rizikófaktorok kölcsönhatásai növelik a kedvezőtlen kimenet valószínűségét. A kockázati tényezők legtöbbször nem önmagukban fordulnak elő, a gyermekek egyidejűleg általában több ilyen tényező hatásának vannak kitéve. Egy rizikófaktor önmagában nem növeli meg a negatív kimenet valószínűségét az alacsony rizikójú vagy rizikómentes mintával összehasonlítva. A rizikófaktorok száma és a rizikónak kitétségi időtartama fontosabb a kimenet megértése és bejósolása szem-

pontjából, mint az egyszeri súlyos rizikó. Az egyidejűleg jelen levő rizikófaktorok számának növekedésével a negatív kimenetel esélye tehát nő, méghozzá sokkal nagyobb mértékben, mintha a különböző veszélyeztető hatásokat egyszerűen összegeznénk. Nagyobb számú rizikófaktor megléte több védőfaktor jelenlétét igényli annak érdekében, hogy a személyt megóvják a negatív kimenetelektől (Fallon, 2010). A rizikófaktorok számának növekedése nem csak a kedvezőtlen kimenet fokozott valószínűségét vetíti elő, hanem az érintett személynél megjelenő kompetenciák alacsonyabb szintjét is (Masten, 2001; Rutter, 2000a és b; Beardslee és Gladstone, 2001; Ceglédi, 2012; Fallon, 2010).

A rizikófaktorok lehetnek *diszkrét* (időben elkülönülten jelennek meg, például egy kritikus életesemény) vagy *folymatosak* (mint a krónikus szegénység), illetve *proximális hatásúak* (a gyermeket közvetlenül érintőek, mint például a szülők közötti konfliktus) és a *disztális rizikótényezők* (például: alacsony szocioökonómiai státusz). Az utóbbiak nincsenek közvetlen hatással a gyerekre, hanem mediátorként hatnak (Rutter, 2000b). Masten és Powell (2003) azt tapasztalták, hogy a rizikófaktorok tipikusan együtt jelennek meg, általában stresszteli tapasztalatok egész folyamátát indukálva és gyakran felhalmozódnak a gyerekek életében. Rutter (2000a) azt találta, hogy viszonylag ritkán vezetnek a genetikai faktorok önmagukban rossz kimenetekhez, ezek esetében általában többszörös, egymással összefüggő genetikai és környezeti kockázattal kell számolni.

Azoknál a személyeknél, akik a rosszul alkalmazkodó mintába tartoznak, különösen nagymértékű növekedés figyelhető meg az életkor előrehaladtával a függő események (tehát a személy saját viselkedéséhez kapcsolódó problémák) tekintetében. Ez arra utal, hogy a rosszul alkalmazkodók kompetens társaikhoz képest nagyobb mértékben járulnak hozzá saját nehézségeikhez (Masten és Powell, 2003). Az aktív sérülékenység szerepet játszik a rizikó értelmezésében, ti. ezek a személyek önmaguk konstruálják a stressz teli eseményeket, ahelyett, hogy pusztán reagálnának rájuk.

Masten (2001) hozzáteszi, hogy a rizikófaktorok számának vagy súlyosságának növekedésével a kimenetek rendszerint rosszabbodnak, hiszen például katasztrófa-helyzetben egy gyerektől sem várjuk el, hogy reziliens legyen, amíg a fejlődéshez szükséges normális és biztonságos környezete helyre nem áll. Ilyen esetekben a reziliencia a trauma befejeződése utáni jó szintű felépülésre vonatkozik. Lehetséges, hogy egy gyerek reziliens és mégis szenved a trauma utóhatásaitól. A reziliencia nem jelent sérthetlenséget (Masten, 2001).

További fontos megfigyelés, hogy a különböző rizikótényezőknek etnikai vonatkozásai is vannak. Homel, Lincoln és Herd (1999) megjegyzi, hogy a kisebbségi etnikai csoporthoz tartozó személyeknél a rizikó- és védőfaktorok természete, jelentése és hatása teljesen eltérő lehet a többségi etnikai csoport tagjaihoz képest. Ez a kérdés a magyarországi kontextusban is érvényes lehet.

A fejlődést veszélyeztető kockázatok

A következőkben röviden bemutatom mindazokat a rizikófaktorokat, amelyek leggyakrabban előfordulnak, illetve a legkedvezőtlenebb hatást gyakorolhatják a gyermekek fejlődésmenetére. Bizonyos típusú kockázatok természetesen a földrajzi vagy a kulturális közegtől függetlenül, univerzálisan jelen lehetnek, míg mások csak specifikus kontextusokban fordulnak elő. A rizikófaktorok között vannak olyanok, melyek más faktorokhoz képest jelentősebb hatásúak, azonban fontos tudni, hogy az egyes kockázatok hatása kizárólag az egyén élettörténetén keresztül értelmezhető, mérhető le.

Az egyéni belüli rizikófaktorokat egészségügyi-biológiai tényezőkre, személyiségvonásokra, képességekre, valamint viselkedési jegyekre tagoltam.

Az egészségügyi-biológiai faktorok közül leggyakoribbak a problémás terhesség, az éretlenül, kis súllyal született gyermek, az idegrendszeri fejlődés megkésettége vagy szabálytalansága, súlyos betegség kisgyermekként és a pszichofiziológiai jellemzők, például a pszichomotorikus vagy a nyelvi fejlettség problémái (*Verlinden, Hersen és Thomas, 2000; Huffmann és mtsai, 2000; Masten és Powell, 2003; Cox, 2004; Blum, 2002*).

A személyiségvonások közül említést érdemelnek a következők: nehéz temperamentum, külső kontrollosság, alacsony szintű önértékelés, alacsony szintű énhatékonyság, az önszabályozás alacsony szintű fejlettsége, a devianciát favorizáló hitek vagy attitűdök, illetve a remény hiánya (*Verlinden és mtsai, 2000; Huffmann és mtsai, 2000; Beardslee és Gladstone, 2001; Blum, 2002*).

A képességek tekintetében a legfontosabb rizikót a rossz általános kognitív képességek, az alacsony IQ és a kommunikáció nehézségei jelentik (*Rahman, 1999; Huffmann és mtsai, 2000; Blum, 2002*).

A gyermeki viselkedési jegyek közül, amelyek kockázatot jelentenek, kiemelkednek a következők: *korai* viselkedési és beilleszkedési problémák, korai bevonódás antiszociális viselkedésbe, deviáns viselkedés gyermekkorban, iskolából való kimaradás, szerhasználat, tizenéves terhesség, agresszív előtörténet, önkárosító magatartásformák, hiperaktivitás, figyelemzavar, impulzivitás kisgyermekként. A nem hatása is megfigyelhető, például lányok gyakrabban válnak szexuális abúzus áldozatává és ennek következtében gyakrabban mutatnak klinikai szintet elérő szexuális problémákat (*Huffmann és mtsai, 2000; Benard, 2006; Solt, 2012; Verlinden és mtsai, 2000; Burt, 2002, Blum, 2002; Christie, Harley, Nelson és Jones, é. n.*).

A családi rizikótényezők között is többféle kategória figyelhető meg. Ebben az összefüggésben a családon belüli kapcsolatok, a család státusza, a család működése jelentik a további differenciálás alapját a rizikófaktorok bemutatásában.

A családon belüli kapcsolatok, amelyek leginkább veszélyeztethetik az optimális fejlődést: a nem megfelelő kötődés kialakulása a szülő és a gyermek között, az ellenségesség a szülő-gyerekek kapcsolatban, a negatív anyai attitűdök, az apa hi-

ánya vagy távolléte vagy alacsony bevonódása, a válás, új házasság, mostoha szülő, az anyától való szeparáció vagy gondozásba vétel (*Verlinden és mtsai, 2000; Grotberg, 2003; Beardslee és Gladstone, 2001; Masten, 2001; Blum, 2002; Solt, 2012; Masten és Powell, 2003; Cox, 2004; Blum, 2002*).

A családi státusz legtipikusabb rizikófaktorai: a krónikus szegénység, az alacsony szocioökonómiai státusz, az anya alacsony iskolai végzettsége, kisebbségi státusz, túlsúlyosság, túl nagy családméret, nagyon fiatal szülő, munkanélküliség, antiszociális szülői magatartás, gyakori költözés és a hajléktalanság (*Masten és Powell, 2003; Rahman, 1999; Huffmann és mtsai, 2000; Cox, 2004; Jenkins és Keating, 1998; Grotberg, 2003; Verlinden és mtsai, 2000; Burt, 2002*).

A család működésében a legjellemzőbb fejlődést veszélyeztető tényezők: a súlyos házassági konfliktusok, fizikai, érzelmi vagy szexuális bántalmazás, elhanyagolás, instabil és alacsony kohéziójú család, anya depressziója vagy pszichiátriai megbetegedése, családtag halála, betegsége, fogyatékosága, a háztartás vezetőjének tapasztalatlansága vagy ügyetlensége, nem megfelelő, hatékony vagy rossz szülői gyakorlatok, technikák, szerhasználó vagy kriminális szülő (*Verlinden és mtsai, 2000; Jenkins és Keating, 1998; Masten és Powell, 2003; Solt, 2012; Grotberg, 2003; Cox, 2004; Benard, 2006; Christie, Harley, Nelson és Jones, é. n.; Burt, 2002; Blum, 2002*).

Az oktatással-neveléssel és a kortársakkal kapcsolatos problémák meglehetősen széles kategóriát alkotnak, amelyet az oktatási intézmények, illetve az intézményes nevelés faktoraira, valamint a kortársakkal kapcsolatos tényezőkre osztottam.

Az oktatási intézmények veszélyeztető tényezői közül kiemelkednek a következők: a túlsúlyosság, rossz infrastruktúra, magas tanuló/tanár arány, a tanárok kevésbé hozzáférhetőek, nem jó kapcsolat osztálytanítóval, óvodapedagógussal, alacsony szintű interakciók, alacsony szintű elvárások, gyenge és inkonzisztens felnőtt irányítás, az összetartozás érzésének hiánya, nem releváns tanterv vagy tanórák, alacsony átlagos tanulmányi teljesítmény, az összetartozás érzésének hiánya, kevés lehetőség az egyéni különbségek megnyilvánulására (*Christie és mtsai, é. n.; Huffmann és mtsai, 2000; Reed-Victor, 2003; Cox, 2004; Verlinden és mtsai, 2000; Solt, 2012*).

Egyéb, intézményes neveléssel kapcsolatos tényezők közül jelentősek: a fiatal életkorban **nagy arányú** nem anyai gondoskodás, például bölcsőde, aszociális elszigetelődés az intézményen vagy a kortárs csoporton belül és az oktatási-nevelési intézmény elfordulása a problémás gyermektől, például eltanácsolás, támogatás hiánya (*Solt, 2012; Huffmann és mtsai, 2000; Verlinden és mtsai, 2000*).

A kortársakkal kapcsolatos vonatkozások, amelyek gátjai lehetnek az ideális fejlődésnek: kapcsolati problémák a kortársakkal, kiközösítés, gúnyolódás, elutasítás az osztálytársak részéről, bullying és az antiszociális kortárs csoport, bandákhoz csapódás (*Huffmann és mtsai, 2000; Verlinden és mtsai, 2000; Christie és mtsai, é. n.; Solt, 2012*).

Az egyénen, családon, intézményes nevelésen és kortárscsoporton túlmutató rizikótényezőket a tágabb közösség, illetve a társadalom kockázatai jelentik.

A tágabb közösség rizikótényezői a lakókörnyezetben tapasztalható nagyarányú kriminalitás, droghasználat, bandatevékenység, a nem megfelelő, nem biztonságos, nem rendezett lakókörnyezet, illetve az alacsony felnőtt kontroll (*Engle, Castle és Menon, 1996; Verlinden és mtsai, 2000; Reed-Victor, 2003; Christie és mtsai, é. n.*).

A társadalmi szintű kockázatok közül hangsúlyosak következnek: a szegénység, az alacsony szocioökonómiai státusz, a limitált közgazdasági erőforrások, a magas mobilitási arány, a bármilyen jellegű erőszak, a szociális támogatás hiánya, az instabil kormányzat, a politikai elnyomás, a természeti katasztrófák, a kultúra és a nemi szerepek elvárásai és az előítéletek (*Verlinden és mtsai, 2000; Huffmann és mtsai, 2000; Reed-Victor, 2003; Christie és mtsai, é. n.; Masten és Powell, 2003; Rahman, 1999; Engle és mtsai, 1996; Grotberg, 2003; Homel és mtsai, 1999; Mykota és Muhajarine, 2005; Blum, 2002*).

Mykota és Muhajarine (2005) hangsúlyozzák, hogy a szegénység, a munkanélküliség és az alacsony általános képzettségi szint a hátrányos helyzetű területeken kumulatív módon hat és az egyébként is szűkös erőforrások tekintetében az átlagosnál nagyobb igényeket támaszt. Ez negatívan befolyásolja az erőforrások odavonzását és megtartását (például szervezetek, intézmények, szolgáltatások), az iskolák pedig magukra maradnak, mivel kevés partnerintézménnyel tudnak együttműködni a helyzet javítása érdekében.

A rizikó hatása, a pedagógia lehetőségei

A rizikótényezők elemzésével összefüggésben *Danis és Szilvási (2011)* az életben való boldogulást és optimális fejlődést taglalják, ami szorosan kapcsolódik a reziliencia kérdésköréhez. Megítélésük szerint a családi környezet szociális-gazdasági-demográfiai helyzetét leginkább rizikóindex használatával lehet jellemezni. A rizikóindex több szempont egyidejű figyelembevételére és mérésére épül (*Danis, Szilvási, 2011*). *Jenkins és Keating (1998)* voltak az elsők, akik rizikóindexet állítottak össze kutatásukban. Azt találták, hogy azok a gyerekek, akik nem voltak veszélyeztető hatásoknak kitéve, 10 százalékban mutattak kedvezőtlen kimenetet (adott esetben magatartási problémákat), hasonlóan azokhoz, akik egy rizikótényező hatását szenvedték el. Akik négy vagy annál is több veszélyeztető faktornak voltak kitéve, 50 százalékban mutattak magatartási problémákat. A kockázat tehát kumulatívnak bizonyult.

Ezzel együtt fontos azt is megemlíteni, hogy *Masten (2001)* megítélése szerint a reziliencia története nem pusztán a kevesebb rizikófaktorról szól. Olyan gyerek is teljesíthet jól, akinél öt-hat rizikófaktor is jelen van. *Masten* szerint szükséges felmérni a gyerek, a család vagy a közösség azon jellemzőit, melyek szerepet játszanak a kimenetek nagy varianciájában. Ezzel szemben *Engle és munkatársai (1996)*

úgy vélik, hogy a rizikó folyamatjellegéből fakadóan a rizikófaktorok össz-száma és a nekik való kitettség ideje fontosabb, mint az egyszeri súlyos trauma vagy nehézség. A reziliencia és a hozzá kapcsolódó rizikófaktorok alaposabb megértése segítséget nyújthat a pedagógiai gyakorlatban a gyermekek, tanulók alaposabb megismeréséhez, helyzetük árnyaltabb elemzéséhez, valamint arra is lehetőséget biztosít, hogy a kedvezőtlen helyzetben levő vagy a fejlődésükben fenyegetett gyermekek számára olyan utakat és lehetőségeket nyissanak meg a pedagógusok, amelyek képesek lehetnek ellensúlyozni az őket ért negatív hatásokat és fejlődésüket optimális mederben tartani vagy oda visszaterelni.

A rezilienciát, mint fejleszhető területet, elérhető pedagógiai célt határozhatjuk meg, erre vonatkozóan igen nagymértékű a témával foglalkozó kutatók közötti egyetértés (Fallon, 2010; Masten, 2001; Engle és mtsai, 1996; Stoiber és Gettinger, 2011). Különös jelentőséggel bír a reziliencia fejlesztésében az iskolai közeg, amely számos fejlődési lehetőséget, stabil, meleg és ösztönző kapcsolatokat, pozitív szerepmodelleket, az odatartozás érzését, a részvétel lehetőségét kínálja fel. Az iskola, mint a reziliencia fejlesztésének kiemelt terepe (Toland és Carrigan, 2011) különösen a rizikónak kitett, hátrányosabb helyzetű, kevésbé megfelelő családi háttérből érkező gyermekek esetén jelent védőfaktort.

Az iskolai közegben olyan pozitív kapcsolatokat élhetnek át a gyermekek, amelyek pozitív szerepmodelleket, illetve támogató, ösztönző és fejlődési lehetőségeket biztosító faktorokként értelmezhetünk. A pedagógusok rezilienciát fejlesztő tevékenysége önmagukra, saját pszichés jóllétükre is visszahat (Howard és Johnson, 2004). A tanárok felkészítésének a reziliencia fejlesztésére nem szükséges konkrét programokra fókuszálni, sokkal inkább a kapcsolatok mélyebb szintjére, az elvárások megváltoztatására. A tanárok belső képessége, amely lehetővé teszi a reziliencia megjelenését, a tanulókat is mozgósíthatja. A tanároknak szükséges nagyobb türelmet gyakorolni, valamelyest engedni a szoros ellenőrzésből. A tanárok a reziliencia fejlesztése során nem kizárólag az egészséges fejlődéshez és a sikeres tanuláshoz járulnak hozzá, hanem a XXI. században kritikus készséggé váló kreatív polgárság kialakításához (Benard, 2006). A tanárképzés során a pedagógusokban rejlő reziliencia kibontakoztatása hozzájárul a reziliencia sikeres fejlesztéséhez a tanulóknál a későbbiekben.

Irodalom

- Alvord, M. K. – Gurwitch, R. – Palomares, R. S. (2003): *A Guide for Parents and Teachers*. American Psychological Association. URL: www.apahelpcenter.org/dl/resilience_guide-for_parents_and_teachers.pdf Letöltés ideje: 2008. december 3.
- Beardslee, W. R. – Gladstone, T. R. G. (2001): Prevention of Childhood Depression: Recent Findings and Future Prospects. *Biological Psychiatry*, 12. sz. 1101–1110.
- Békés Vera (2002): A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai Gábor – Margitay Tihamér (szerk.):

- Tudomány és történet – Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére.* Typotex, Budapest, 215–228.
- Benard, B. (2006): Using Strengths-Based Practice to Tap the Resilience of Families. In: Saleebey, D. (szerk.): *Strengths Perspective in Social Work Practice, 4/e*, Allyn & Bacon, Boston, 197–220.
- Blaustein, M. E. – Kinniburgh, K. M. (2010): *Treating Traumatic Stress in Children and Adolescents, How to Foster Resilience through Attachment, Self-Regulation, and Competency.* The Guilford Press, New York, London.
- Blum, R. W. (2002): *Risk and Resilience: A Model for Public Health Interventions for Adolescents.* University of Minnesota, Division of General Pediatrics & Adolescent Health, Minneapolis.
- Burt, M. R. (2002): Reasons to Invest in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 6. sz. 136–152.
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 2. sz. 85–110.
- Christie, C. A. – Harley, D. A. – Nelson, C. M. – Jones, K. (é. n.): Promoting Resilience in Children: What Parents Can Do. URL: cecp.air.org/familybriefs/docs/Resiliency1.pdf Letöltés ideje: 2014. január 9.
- Cox, D. A. (2004): *Leaders Fostering Resiliency in Schools*, University of Pittsburgh, doktori disszertáció. URL: <http://d-scholarship.pitt.edu/10354/1/COXDEBORAHA20004.pdf> Letöltés ideje: 2012. március 28.
- Danis Ildikó – Szilvási Léna (2011): „Iskola, iskola, ki a csoda jár oda?” II., *A sikeres iskolakezdes hátttere – társadalmi, intézményi és családi tényezők.* Kézirat, Bright Future, Göd.
- Engle, P. L. – Castle, S. – Menon, P. (1996): Child Development: Vulnerability and Resilience. *Social Science & Medicine*, 5. sz. 621–635.
- Fallon, C. M. (2010): *School Factors that Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students.* UMI Dissertation Publishing, ProQuest LLC., Ann Arbor, URL: http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=luc_diss Letöltés ideje: 2014. január 9.
- Goldstein, S. – Brooks, R. B. (szerk. 2013): *Handbook of Resilience in Children, Second Edition.* Springer, New York.
- Grotberg, E. H. (2003): *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity.* Praeger, Westport, Connecticut, London.
- Hamel, R. – Lincoln, R. – Herd, B. (1999): Risk and Resilience: Crime and Violence Prevention in Aboriginal Communities. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 2. sz. URL: http://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=hss_pubs Letöltés ideje: 2015. március 3.
- Hodge, J. W. (2009): *Let Our Youth Speak: A Phenomenological Analysis of Resilience in Students with Multiple Risk Factors.* Virginia Polytechnic Institute and State University, doktori disszertáció. URL: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04142009-075106/unrestricted/FINALDISSERTATION.pdf> Letöltés ideje: 2013. október 4.

- Howard, S. – Johnson, B. (2004): Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout. *School Psychology of Education*, 7. sz. 399–420.
- Huffmann, L. C. – Mehlinger, S. L. – Kerivan, A. S. (2000): *Risk Factors for Academic and Behavioral Problems at the Beginning of School*. Paper 1, CE-CREDIT.com, „Your Continuing Education Resource”, URL: <http://secure.ce4alliance.com/articles/9580/riskfactorsacademic.pdf> Letöltés ideje: 2015. március 2.
- Jenkins, J. – Keating, D. (1998): *Risk and Resilience in Six- and Ten-Year-Old Children*. Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada
- Laursen, E. K. – Birmingham, S. M. (2003): Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 2. sz. 240–246.
- Masten, A. S. (2001): Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 3. sz. 227–238.
- Masten, A. S. – Powell, J. L. (2003): A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In: Luthar, S. S. (szerk.): *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, New York, Cambridge University Press, 1–26.
- Masten, A. S. and J. Obradovic. 2007. Disaster preparation and recovery: lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society* 13(1): 9. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>
- Merrell, K. W. – Levitt, V. H. – Gueldner, B. A. (2010): Proactive Strategies for Promoting Social Competence and Resilience. In: Peacock, G. G. – Ervin, R. A. – Daly III, E. J. – Merrell, K. W. (Ed.): *Practical Handbook of School Psychology. Effective Practices for the 21st Century*. The Guilford Press, New York, London, 254–273.
- Mykota, D. B. – Muhajarine, N. (2005): Community Resilience Impact on Child and Youth Outcomes: A Neighborhood Case Study. *Canadian Journal of School Psychology*, 20: 5–20.
- Padron, Y. N. – Waxman, H. C. – Huang, S. L. (1999): Classroom Behavior and Learning Environment Differences between Resilient and Nonresilient Elementary School Students. *Journal of Education for Student Placed at Risk* 1. sz. 63–81.
- Rahman, A. Y. (1999): *Early Intervention or Resilience, A Case Study*. AUSEINET Nemzetközi konferencia, Adelaide, 1999. június 6–8.
- Reed-Victor, E. (2003): *Supporting Resilience of Children and Youth*. Project HOPE Information Brief No. 1, Virginia Department of Education, Williamsburg VA.
- Rutter, M. (1987): Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.
- Rutter, M. (2000a): Children in Substitute Care: Some Conceptual Considerations and Research Implications. *Children and Youth Services Review*, 9–10. sz. 685–703.
- Rutter, M. (2000b): *Resilience in the Face of Adversity*. Medicine Meets Millenium, World Congress on Medicine and Health, 2000. július 21 – augusztus 31.
- Sagy, S. – Dotan, N. (2001): Coping Resources of Maltreated Children in the Family: A Salutogenic Approach. *Child Abuse & Neglect*, 25, 1463–1480.

- Seiler, L. (2008): *Cool Connections with Cognitive Behavior Therapy, Encouraging Self-Esteem, Resilience and Well-Being in Children and Young People Using CBT Approach*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- Shumov, L. – Vandell, D. – Posner, J. (1999): Risk and Resilience in the Urban Neighborhood: Predictors of Academic Performance among Low-Income Elementary School Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45: 309–331.
- Solt Ágnes (2012): *Peremen billegő fiatalok. Veszélyeztető és kriminalizáló tényezők gyermek- és ifjúkorban*. Doktori (PhD) disszertáció, kézirat, Budapest. URL: <http://www.okri.hu/images/stories/kutatok/soltagnes/disszertacio.pdf> Letöltés ideje: 2014. július 22.
- Stoiber, K. C. – Gettinger, M. (2011): Functional Assessment and Positive Support Strategies for Promoting Resilience: Effects on Teachers and High-Risk Children. *Psychology in Schools*, 7. sz. 686–706.
- Szakács Katalin (2007): *A nevelési tanácsadók helyzete és szerepe a tanulási és más zavarok megoldásában*. Nevelési Tanácsadók Egyesülete, Oktatási kerekasztal. URL: http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/06/szakacs_nevelesi_tanacsadok.pdf Letöltés ideje: 2015. június 1.
- Toland, J. – Carrigan, D. (2011): Educational Psychology and Resilience: New Concept, New Opportunities, *School Psychology International*, 1. sz. 95–106.
- Ungar, M. – Liebenberg, L. – Boothroyd, R. – Kwong, W. M. – Lee, T. Y. – Leblanc, J. – Duque, L. – Maknach, A. (2008): The Study of Youth Resilience across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development. *Research in Human Development*, 3. sz. 166–180.
- Verlinden, S. – Hersen, M. – Thomas, J. (2000): Risk Factors in School Shootings. *Clinical Psychology Review*, 1. sz. 3–56.
- Werner, E. E. (2000): Protective Factors and Individual Resilience. In: Skonkoff, J. P. – Meisels, S. J. (szerk.): *Handbook of Early Childhood Intervention* 2. kiadás, Cambridge University Press, 115–132.
- Werner, E. E. – Smith, R. S. (1992): *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press, New York.

A TANÁRI LÉT DIMENZIÓI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TUDÓS TANÁROKRA (PEDAGÓGIAI ARS POETICA)

BÁRDOS JENŐ

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

Számos területen tudós, az oktatásban és a nevelésben rendkívül hatékony, növendékei számára emlékezetes és generációkon át nagy hatású tanári személyiséget vizsgáltunk virtuálisan (hiszen már nincsenek velünk). A szerző a tudós tanárok személyiségét megidézve írja le a közvetítő és az alkotó tanár kompetenciáit azt bizonyítva, hogy századok jönnek, mennek, de a tudós tanári személyiség egyedisége, szellemi kisugárzása velünk marad, amíg eszmélkedni képesek vagyunk.

A magyar pedagógiában hagyománya van az emberi tényező fontosságát (és azon belül a tanár primátusát) hangsúlyozó nézeteknek (*Weszely, 1923; Tettamanti, 1932; Bárdos, 1985*). Manapság is sokan vélekednek így, ezért ez a felfogás, újabban globálisan is (*McKinsey* jelentés, *Mourshed – Chinezi – Barber, 2007* és *2010*), inkább divatjelenség, mint valódi újdonság. A tanári szerepek irodalmi, vagy filmes megjelenítései természetesen az egzotikus figurákat preferálják; a neveléstörténet és a tanárkutatás (például *TALIS, 2009*) viszont egyre részletesebben, didaktikai szempontból is átélhető módon foglalkozik kiemelkedő tanári személyiségek munkásságával, hatásával (pl.: *Tudós tanárok, tanár tudósok*; illetve *Mesterek és tanítványok* könyvsorozatok, OPKM, 2000 óta). Egyelőre úgy tűnik, hogy kimarad a még élő, jelentős tanáregyéniségek élményeinek és tapasztalatainak ízléssel és szakértelemmel irányt mutató begyűjtése, akár az 'oral history' módszerével is.

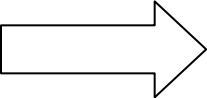
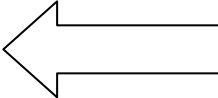
Jelen sorok szerzője (és kortársai) még jelentős számban találkozhattak fővárosi vagy vidéki gimnáziumokban olyan tudós férfiakkal és nőekkel, akik elsősorban tanárnak tekintették magukat, műveltséget hordozó és átadó értelmiséginek. Tudományos munkásságuktól függetlenül ezek a kiemelkedő személyiségek elsősorban jellemükkel neveltek, amely szintén tudatosan vállaltak tekinthető a magyar pedagógia hagyományaiban (*Fináczy, 1935; Fináczy, 1937*). Újabban olyan érzéseink támadhatnak, hogy a presztízsvesztéssel, kontraszelekcióval sújtott, sokrétű gyanakvással szemlélt „improaktív” tanári pályáról eltűntek a tudós tanárok, miközben a megkétszerezve formálódó magyar pedagógus életpálya-modell új lehetőségekkel kecsegtet. A kiválasztás szempontjaihoz kívánunk hozzájárulni, amikor javaslatainkat előterjesztjük a jelen helyzetről – és azon túl is.

A nyolc kompetencia

A tanárkutatók és a tanári minőségbiztosítás világába szinte szervesen beépült a nyolc tanári kompetencia (Kotchy, 2011). Milyen újdonságokat hozott ez a modell a tanárvizsgálatokban, esetleg a tudós tanárok beazonosításában? (Az eredeti cél természetesen nem a tudós tanárok sztenderdjeinek és indikátorainak megjelenítése volt, hanem a pedagógussá válás és továbbfejlődés lehető legpontosabb leírása). Az alábbiakban csak a kompetenciaháló fókuszpontjait mutatjuk be, némi magyarázattal a továbblépéshez (Kotchy, 2011):

1. A tanulók személyiségének fejlesztése
2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. A szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás integrálása
4. A pedagógiai folyamat tervezése
5. A tanulás támogatása
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
7. A kommunikáció és a szakmai együttműködés
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Nem véletlen, hogy ez a teljességre törekvő modell hamar népszerűvé, sőt elfogadottá vált szakmai körökben. A nyolc kompetencia lényegét, sajátos gyakorlati megvalósulását mutatja az 1. ábra.

<i>Individualizáció, Perszonalizáció</i>	<i>Didaktikai megvalósulás a nevelési környezetben</i>	<i>Szocializáció, Közösségi nevelés</i>
	<i>Input</i> (a kiválasztott tananyag) <i>Osztálytermi megoldások</i> (szakmetodika + tanulói stratégiák és autonómia) <i>Output</i> (mérés, értékelés, feedback: folyamatos visszacsatolás)	
<i>Személyi fejlődés</i> (differenciálás) Kommunikációban, együttműködéssel; Felelősségvállalással és elkötelezettségben	<i>A tanulási/tanítási folyamat állandó reflektálása, visszatükrözése</i> Kommunikációban, együttműködéssel; Felelősségvállalással és elkötelezettségben	<i>Közösség-kezelési kompetenciák</i> Kommunikációban, együttműködéssel; Felelősségvállalással és elkötelezettségben

1. ábra: A nyolc kompetencia mindennapi megvalósulása

Jelenleg azonban minket a tudós tanár = tanár tudós ikerfogalom izgat, különös tekintettel arra a tényre, hogy az életpálya modellben már megjelent a kutató tanár kategória. Lehet-e más szempontok szerint is elemezni a tanári habitusokat, létezik-e más nómenklatúra, amely többféle szinten képes szétválasztani a tanári sajátosságokat? Lehetséges-e a műveltséget közvetítő, megalkotó és átalakító tanárok legfontosabb tulajdonságait másként feltérképezni? Hol és hogyan képződik vagy keletkezik a tudós tanár, miféle átfogó tehetségből? A „tudós tanár” szókapcsolatból a tanárfogalom meghatározása nehezebb, ezért ezzel kezdjük. Véleményünk szerint csak kétféle tanár létezik: közvetítő tanár és alkotó tanár. Ezt a provokatív leegyszerűsítést a tanulmány további részében árnyaljuk.

Közvetítő tanár és alkotó tanár: hány kompetencia?

A tanár vagy csak közvetítő tanár, vagy alkotó tanár is, azt implikálja, hogy az alkotó tanár fogalma magában foglalja a közvetítő tanár kategóriáját is. Ezek a hivatások (mindkét esetben) csak alkotó, kreatív módon valósíthatók meg, mégis ott húzódik valahol egy demarkációs vonal a „csak” és az „is” között, egy inflexiós pont, ahonnan valaki már más minőségeket is képvisel.

<i>KÖZVETÍTŐ TANÁR</i> Csak a gyermekben (tanulóban, diákban) alkot.	<i>ALKOTÓ TANÁR</i> Tanártársai, a szaktudomány, az intézmény és a világ számára is alkot.
--	--

2. ábra: Közvetítő tanár, alkotó tanár

Furcsamód lentebb az is kiderül, hogy miként lehet a „csak” ebben az esetben sokkal bőségebb, mint az „is”... A fenti ábra ugyanis csak a címkéket mutatja be, a valós arányokat nem, bár a becslült 5-10 százalékos alkotó tanárról egyre pontosabb adatokkal rendelkezünk. Ezért szemléltethetjük is a fenti kategóriákat:

Közvetítő	Alkotó
-----------	--------

3. ábra: A közvetítő tanárok egy része alkotó tanár

A közvetítő tanár személyes, szakmai és speciális kompetenciái

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül, nem feltétlenül fontossági sorrendben, *tizenegy* kategóriába sűrítve próbáljuk leírni azokat a pszichét és karaktert meghatározó tudásokat, attitűdöket, képességeket, amelyekkel helyesen sáfárkodva a bábkodó nevelő elérheti valódi célját: neveltjének már nem lesz többé szüksége rá,

(végre) megszüntetheti önmagát. (Nem állítjuk, hogy a korábban tárgyalt nyolc kompetencia számos eleme egyáltalán nem jelenik meg az alábbi leírásokban, mégis a hangsúlyok és további szempontok bevezetésével jelentősen tágitjuk a kiválóság szempontjából tekintetbe vehető kategóriákat.)

Hang, mimika, gesztus, mozgás, kommunikáció

A képekre, jelekre, szimbólumokra, de a képek mozgásból eredő egészlegességére rendkívül érzékeny új generáció számára is ezek azok a KÖZVETLENÜL érzékelhető tulajdonságok, amelyeknek a hang és képvilága akár évtizedek múlva is felidézhető, ha valamiért élményszerűvé válik. Bár minden tanár ezekben a kiemelkedően fontos kategóriákban (a hang minősége, természetessége, ereje, változatossága, árnyaltsága, „őszintesége” (intonációs adekvátsága); a szem, száj, mimika és gesztusok összjátéka stb.) csak egyéni optimumát érheti el, a fentiek mindegyike fejleszthető. Foglalkozik-e például a tanárképzés szakszerűen a jelöltek mozgásával: hogy miként kell „közlekedni” egy osztályban, a folyosón; hogy miként „vetítse magát” abból, ami van? (Nem szerencsés, ha a tanár(nő) egy bumfordi alak, csekély mozgásintelligenciával, és ott is törtet, ahol lapjára fordulva elférne, de még ez is fejleszthető.) Ósdinak minősíthető, de mégis könnyen felfogható képpel élve: minden tanár felelős a saját *tanári színpad*ának kialakításáért. Az iskolában ez a másodlagos téri, amelyet a kommunikáció stílusa, szocio-lingvisztikai érzékenysége is befolyásol, mert ez humán mozgásokkal ritmizált iskolai tér. Amennyiben a fentiek (hang, mimika, gesztus, mozgás, kommunikáció) harmonizációja nem sikeres és a tanár személyisége sem teszi hitelessé (mert az illető például kellemetlen hangú és intonációjú, vagy éppen alig hallható pedagógus), akkor a gyermekek = tanulók kritikája, amely borotvaéles és őszinte, aligha marad el.

Releváns szaktudás

Dokumentált végzettség alapján kerülnek a tanárok egy iskolához, bár jó két évtizeddel ezelőtt számos helyen tanítottak idegen nyelveket nyelvvizsgával, tanári végzettség nélkül. Remélhetőleg ma már ez nem fordulhat elő. Az igazgató, szakjától függetlenül – látogatásai során – illetve főként a szakmai munkaközösség észlelhetik, ha valakinek a releváns szaktudása nem elegendő. A tényleges szaktudás, csak úgy, mint az általános műveltség, mélységében és pontosságában aligha ellenőrizhető, ráadásul az iskolai környezetben szinte kibogozhatatlanul összegabalyodik a didaktikai, a szűkebben tantárgy-pedagógiai célok által diktált taktikával. A szaktanár megvillanthatja szaktudománya jelen csúcseit, ellentmondásait, kihívásait – de nem minden alkalommal. Az elvárás olyan ismeretek, készségek, jártasságok elsajátíttatása, amelyek tudományosak, de a leszűrt, a tanári tapasztalatok fényében, megvilágításában tanítható és tanulható elemekből állnak. Ennyiben a *releváns szaktudás* azt is jelenti, hogy a tanár közvetíteni képes a tudomány jelen

állása és az átlagember befogadóképessége között (íme, a fenti közvetítő tanár egyik konkrét jellemvonása). Ez a képesség, vagy tapasztalat a tudósokból (nem mindből) – vagy idő, vagy empátia hiányában – igen gyakran hiányzik.

Lehetne ugyan külön kategória is, de mégis inkább idetartozó – és nem csak pályaalkalmassági talány – az *intelligencia* kérdése. Jelen esetben evidensnek vesszük, hogy ennek minimális szintje eleve szükséges egy diploma megszerzéséhez és ez a szint az iskolai lét és túlélés érdekében is elegendő. Ritkábban fogalmazódik meg egy másik kognitív jelenség, a *memória* fontossága a tanár számára (miközben a memória használatának képessége lényeges eleme az IQ méréseknek). Itt most eltekintünk a memóriatípusok és az óravezetés, illetve általában a tanítás folyamatának és a nevelés hosszú távú szükségleteinek elképesztő memóriaigényeitől: a téma kimerítő nevelés-lélektani kutatás és monográfia után kiált...

Didaktikai konstruktivitás

A „foolproof” (vagyis „bolondbiztos”) tankönyvek korszakában is szükség van a saját tanulóhoz történő igazításra. A didaktikai konstruktivitás ennél jóval többet jelent: benne van a tananyag kiválasztása, elrendezése, kombinálása, variálása, amely folyamat legalább két feltétel esetén lehet sikeres: bőséges tananyagismeret és a „célközönség” sokrétű kognitív és affektív tulajdonságainak, pszichés állapotainak transzcendens, vagy ha úgy tetszik, empátiás megértése. Hányféle iskolai, tanítandó tananyagot ismer részletesen manapság egy Magyarországon diplomázott tanár? Esetleg kevesebbet, mint ahány fajtát egy asztalos? Enyhíthetünk ezen a kívánalmalon azzal, hogy csak a már „letanított”, megtapasztalt tananyagot tekinthetjük megismertnek, vagyis az idő és a tapasztalatszerzés bővíti a választhatóságot. Minden olyan intézkedés viszont („kötelező tankönyv”), amely korlátozza ezt a választhatóságot, sérti a tanítás szabadságát (nem csak a kutatásnak van olyan!), szűkíti a tanár kreativitását, akadályozza a didaktikai konstruktivitás kibontakozását. A tanárok jelentős része viszont megélte már azt, hogy a helyzetek szükségszerűek (bár van okuk és következményük), de a viselkedés szabad...

A szakmódszertani fegyvertár gazdagsága

A téma diakrón és szinkron műveltségéről több szaktudományi monográfia látott napvilágot (például Bárdos, 2000 és 2005), arról viszont kevésbé, hogy a tanítás többszólamúságát, komplexitását mi teszi lehetővé. A legfontosabb: a megosztott figyelem képessége. (Kevés helyen olvashatunk ennek fejlesztéséről „módszeres menetet”). A rugalmassággal együtt ez teszi lehetővé, hogy fenntartsuk azt a lépéselőnyünket, amely biztosítja, hogy egyszerre fejlesszük az egyes tanulók szimultán forgatókönyveit. A viselkedések hálóját egyben, tablóként kell látni, ugyanakkor az egyének segítségével gördül tovább „az előadás”. Az eljárások, lépések, módszerek gazdagságát talán jól bemutatják a fenti (és a hasonló) tantárgy-pedagógiai művek,

azt viszont nem, hogy előrehaladás közben miként lehet váltogatni, vagy akár párhuzamosan felhasználni ezeket a módszereket vagy elemeiket: mindehhez rugalmas tanári színpad, szaktudás, szinte eidetikus memória és didaktikai konstruktivitás kell. (Tehát mégsem feleslegesen fejtettük ki korábban az első három alpontot a közvetítő tanár tudományának, illetve művészetének érzékeltetésére: elválaszthatatlannak tűnnek – és még csak a felénél tartunk a kategóriák seregszemléjének). A tanárnak tehát nemcsak észjárása, hanem cselekedetei is gyorsak ebben a folyamatban, amely sajátos ügyességet, gyorsaságot, élnkséget feltételez. Ez a különleges ügyesség gyakran tárgyiasul (vesd össze: dexterity az angolban): illusztrálás rajzokkal, pantomimmal, vagy az oktatástechnikai és az IKT eszközök automatizált, fejlett manualitású beillesztése. Egy mondatban: a jó tanárnak nem csak színpada, hanem gazdag szellemi és technikai repertoárja van, amelyből ügyesen és gyorsan válogat.

Az értékelés sokrétűsége és szakszerűsége

Kevés tanárképző intézmény rendelkezik átfogó, tudományosan megalapozott értékelési rendszerekkel: egyes hozzáértő szaktárgyakban professzionális tesztfejlesztés és validálás folyik. Más esetekben viszont laikusan szervezett szóbeli vizsgák, szeszély-alapú írásbelik uralják a terepet, és az értékelés maga esetleg úgy „ránézésre” alakul ki (ami még a face validity-nél is kevesebb...). Ne feledjük, hogy a felsőoktatásban a hallgatókat értékelők jelentős hányada nem is rendelkezik pedagógiai végzettséggel. Ezért egyáltalán nem meglepő, hogy a tanárjelöltek többsége csekély ismeretekkel rendelkezik a mérés-értékelés területén, mert még a hagyományos osztályozásban is inkább régi minták, emlékképek alapján működnek, gyakran tudat alatt. Nehezen elfogadható és súlyos etikai problémát jelent mindez egy olyan szakmában, amely naponta értékkel. A jelenleg végzettek többsége már részese ilyen képzésben, de az gyakran elméleti, és nem alapul előre felvett dokumentumok (próbagvizsgák, feleletek, írásbelik stb.) részletes elemzésén. A rendszeresen nyelvvizsgáztatók kivételével a legtöbben csak az érettségien találkoznak szakszerű vizsgaleírással és értékelési útmutatóval. Márpedig a kívánalom az, hogy a visszacsatolási folyamat legyen sokrétű, megbízható, következetes, praktikus – és főként érvényes. A megoldás az alap- és továbbképzések, illetve a mentorálás, gyakorlóév hangsúlyaitól függ.

A következetesen és folyamatosan végzett normatív és időnként szummatív mérések elfogadottá és elvárttá teszik ezt a rejtetten büntetés- vagy jutalmazás-érzést kiváltó funkciót. Bár a tanítás egészével nevelünk, mégis ez az aspektus, megfelelően alkalmazva, segít a nyesegetésben, metszésben, tetejezésben, csonkázásban, vagyis erősíthetik a tanárban a KERTÉSZ allegóriát, annak átélését, hogy felelősséggel tartozik a köznek az emberpalánták felneveléséért. (Akik rosszul viselik az ilyen ódivatú szöveget, azoknak jelzem, hogy biokertészetről van szó...)

Általános műveltség

Amennyiben folytatjuk az előző szakaszban elkezdett, átélhető allegóriákat, akkor ez a kategória lehet a tanár SÁMÁNságának forrása. A szerteágazó műveltségterüetek, nyelvtudások állandó ismételtetése amúgy szellemi toprongyosság, bema-goltság-gyanút és visszatetszést kelthet. A megfelelő, gyógyszeryszerű adagolás, a gondolatmenetbe ágyazás, a besorolás egy asszociációs rendszerbe, amely a tanu-lónak is sajátja, csodákat művelhet. A számítógépes keresők nem ismernek gondo-latmeneteket és nem értékítéletek mentén működnek: ehhez (egyelőre még?) hu-mán koponya kell. Ezért a tanár műveltségével megvilágíthat összefüggéseket, belátásra készíthet, fogódzót nyújthat a káoszban. Egy ilyen polihisztorság elen-gedhetetlen a kritikai szellem kialakításában, ugyanakkor be kell fogadnia a diák-közeli műveltségterületeket is. Gyakran egy osztály lelkiületének felismeréséhez, megértéséhez vezethet a hobbik, a sajátos nyelvezet megértése – ami távolról sem merül ki a pláza-kultusz, a márkakövetés, a divatzenék és divatfilmek ismereté-ben – sőt, számos fiatal ezeket sértő leegyszerűsítésnek tekintené. Akkor már érde-kebb az újmédiák metanyelve...

Mentális egészség és kiegyensúlyozott lelki alkat

A megtévesztően egészségügyi felvilágosítás-ízű cím mögött komor tények állnak: a pedagógiai patológia kevéssé kutatott, illetve szőnyeg alá söpört világa. Az lehet, hogy növekszik a pszichés megbetegedésekkel sújtott tanulók világa, de honnan ismerhetné fel azt a pedagógus, ha nincs gyógypedagógiai szakképzettsége? Lehet, hogy a szülő tudja, de esetleg eltitkolja. A szülők viszont azzal vádolhatják a peda-gógusokat, hogy közöttük is ritka a kiegyensúlyozott lelki alkat, helyette kiégett-ség, kimerültségből eredő közöny, túlzott pedantéria, kedélybetegség, a tárgyi világ preferálása az emberi kapcsolatokkal szemben, készületlenség és szomatikus be-tegségek jelentek meg (!). Magukról a szülőkről pedig még nem is beszéltünk... Az erőszakosság mindhárom csoportban fellelhető furcsa „gyümölcsseit” most nem is elemezzük...

Szeretném hangsúlyozni, hogy a fentiekben csak véleményeket ismertettem, a tanulmány tempóját sem lassítanám most a releváns szakirodalom ismertetésével. Maradjunk inkább az ideánál. Ez az életpálya (hivatás) elsősorban emberszeretetet feltételez, a ránk bízott gyermekek feltétlen elfogadását. Megismerés és empátia segítségével alakul ki a kölcsönös ragaszkodás, amely egy olyan közelséget tételez fel, amelyben működni kezd a humor és a szigorúság, együtt és egyszerre. Ennek a közelségnek mércéje az igényesség (követelék, mert tisztellek), amely a nevelhe-tőség érdekében távolságtartást is jelent. E furcsa dialektika kialakításában a folya-matos jó kedély, a tolerancia, a türelem, a racionalitás megnyilvánulásai állandó, bár gyakran láthatatlan elemek. Ezekből emelkedhet ki a tanár mint GYÓGYÍTÓ alle-

góriája. Ez a magatartás valósulhat meg az iskolában – híven az utaláshoz a tanulmány elején –, hogy a tanár a karakterével, a jellemével nevel.

Ez a „közreműködés” (kertész, sámán, gyógyító) nem mentes némi vajákoságtól, hiszen a pedagógia döntő mozzanatai rejtetten, indirekt módon zajlanak: a tanár nem szédülhet bele a saját varázslatába („Don’t get involved!”), a kivitelezéshez viszont szinte skizofréniára emlékeztető elvonatkoztatási képesség szükséges, mert a gyermekkel/tanulóval töltött idő a tanárt szinte családtaggá avatja.

Tűrőképesség

Ha valaki úgy véli, hogy a fentiekben meglehetősen misztikus tájakra tévedtünk, akkor hadd jöjjön a brutális valóság. Képes ön egy napig megszakítás nélkül érettségi dolgozatokat javítani? Képes ön naponta tíz tanóra után családfenntartói kötelességeit elvégezni? Képes ön éjszaka és hajnalban is dolgozatot javítani, felkészülni, mások napirendjét megszervezni, bebiztosítani, kivitelezni? Be tud-e mindent szerezni, ami legalább az oktatáshoz szükséges? Hány méterre, kilométerre képes a szemléltető eszközöket, dokumentumokat, könyveket, dolgozatokat cipelni? Mekkora toleranciával és tapintattal rendelkezik, hogy órákon, éveken át megpróbálja a szülőkkel elhítenni, hogy a gyerekek nem olyanok, mint amilyenek ők gondolják? (Nincs tovább?) Van tovább, bármely tanártársam még órákig képes lenne folytatni ezt a felsorolást...

Magyar nyelvtudás, idegen nyelvek tudása

Ez a fejezet nem tárgyalható az első kategória fogalmai nélkül: hang és kommunikáció. Szaktárgy-független a pedagógus anyanyelvi performanciájának hatása, az anyanyelvi szókinés változatossága, a stílus (ami maga az ember). Adottnak vesszük, hogy a szókinés fejlett, a nyelvtan változatos és pontos, az intonáció pragmatikai elemeket is képes hordozni. Adottnak vesszük, hogy az anyanyelvi alapkészségeink fejlettsége (hallásértés és beszéd, olvasásértés és írás) elegendő a tanári munkánkhoz. Adottnak vesszük, hogy a vitakészségünk, a kérdéses technikánk, az érzelmeink kifejezése, a bocsánatkérés, hála kimutatása stb. megfelelnek annak a szellemi és társadalmi pozíciónak, amit a tanár mint értelmiségi elvárhatóan betölt. Az értelmiségi lét kritériuma az idegen nyelv(ek) ismerete is, amely feltétele a szakmai továbbhaladásnak, fejlődésnek, lépéstartásnak. Ezeket a területeket csak az állandó gyakorlás képes frissen tartani, többek között ezért lenne helyes minden egyes tanárszakot egy nyelvszakkal tenni kétszakossá. Milyen jól járna az iskola, a tanári közösség és a majdani új generációk...

Előadói (és művészi) képességek

Az elrugaskodásnak tűnő előző fejezetet boldogan fejelem meg egy még nehezebben végrehajthatóval. A vers és prózamondás képessége nem csak a magyartanárok kiváltsága, az ének- és hangszertudás nem csak a zenetanárok privilégiuma, a különleges tánctudás vagy sportteljesítmény nem feltűnési vágy. Az önkifejezés nyilvános formáiról beszélünk, a tanárság pedig egy nyilvános szakma. Miért választja bárki a tanárságot, ha a fenti (és az előző fejezetben felsorolt) képességekben gyenge? A gyenge fizikumú gyermeket sem adták kovácsnak. A tanításban nincs paralimpia, nincs második esély: az akkor és ott tanulók számára csak az az egyetlen, a megismételhetetlen alkalom, amint áthaladnak az iskolarendszeren: valami más jöhet utána még, de az már nem ugyanaz a folyó...

Ez az elvárás feltételezi a tanári önismeretnek azt a fokát, amikor már kívülről is látom magam: a produkció csak akkor jogosult, ha legalább tíz fokozattal jobb vagyok az osztályátlagnál, illetve, ha a dolog annyira specifikus, hogy nincs, vagy nem érdemes külső hangyi vagy képi segítséget igénybe venni. Kiút az együttes produkció, amely zenészek között igen elfogadott és kedvelt tevékenység: mindkét fél részéről kizárja a felsőbbrendűségi komplexusokat.

Fejlődőképesség, megújulás

Ebbe a kategóriába nemcsak a szakirodalom folyamatos olvasása tartozik bele, hanem olyan kevésbé tudományos jelenségek is, mint az életkori szakaszok elkerülhetetlen változásainak elfogadása, tudomásul vétele. Az utóbbival kapcsolatos tévesztések (beszédmodor, viselkedés, öltözködés stb.) direkt és könnyen észlelhető jelenségek; a szakmai lemaradás nehezebben detektálható: de mindkettő pusztító hatású lehet. A fejlődőképesség és megújulás forrásvidéke a szűkebb közösségek megtartó erejétől („a hajszálgyökerek kőharapó erejétől”) vezérelten, a nyelvtudás(ok) által elérhető, globális tájékozottságban keresendő, amely könnyen ignorálja a szándékos félretájékoztatást, a közhelyeket, a tudományos tévhiteket. Annyiban vagyok, amennyiben különbözöm? Ebbe a sznobizmus is beleférne, viszont mégis az egyén felelőssége a nyájba-sorolás elkerülése egy jobb ivóhely délibábja miatt. A döntő momentum az öntökéletesítés iránti vágy és tenni akarás (még akkor is, ha a tolsztojánus eszmék csak pislákolnak az éjszakában...).

A fentiek a belső feltételeket villantják fel, mert azok időnként túlléphetnek a külső, kaotikus viszonyokon. Mindamellet lényeges körülmény, hogy van-e továbbtanulási, továbbképzési lehetőség, van-e a továbbfejlődésre áldozható „minden hetedik év” (sabbatical). Van-e valódi társadalmi és oktatáspolitikai igény (és hozzá pénz, paripa, fegyver) a „humán erőforrás” külső-belső megújítására – gyermekeink és a saját jövőnk érdekében.

A következő táblázatban felidézzük az előzőekben tárgyalt tizenegy kategóriát:

1. táblázat: A közvetítő (és alkotó) tanárok személyes és szakmai kompetenciáinak fókuszpontjai

1. Hang, mimika, gesztus, mozgás, kommunikáció	(„A tanári színpad”)
2. Releváns szaktudás + IQ és memória	
3. Didaktikai konstruktivitás	
4. A szakmódszertani fegyvertár gazdagsága	
5. A mérés és értékelés sokrétűsége	(A „kertész”)
6. Általános műveltség	(A „sámán”)
7. Mentális egészség, kiegyensúlyozott lelki képességek	(A „gyógyító”)
8. Tűrőképesség (fizikai és szellemi állóképesség)	
9. Magyar nyelvtudás és performancia + idegen nyelv(ek) tudása	
10. Előadói és művészi képességek, sportok	
11. Fejlődőképesség és megújulás	

Az alkotó tanár személyes, szakmai és speciális kompetenciái

Nyilvánvaló, hogy az alkotó tanár esetében a korábban tárgyalt tizenegy elvárás ugyanúgy kötelező kategória. Mitől válik valaki a közvetítő tanárok között alkotó tanárrá is? Mit tartalmaz ez a sokat emlegetett „is” mint inflexiós pont a megkülönböztetésben? Ha egyetlen szóval ki lehet fejezni ezeknek a megkülönböztető jegyeknek az összességét, ennek az inflexiós pontnak a tartalmát, akkor az a SZERZŐ(SÉG) kifejezés. Az alkotó tanár tágasabb nyilvánosságot kíván, mint az osztályterem diáksága: előbb csak az intézményét, később a szakterület figyelmét próbálja megragadni és áttételeiben az országos, vagy akár a nemzetközi érdeklődést is kiválthatja ALKOTÁSAIVAL. Ezek az alkotások – a kutatást mindvégig feltételezve – lehetnek tanítás-közeli, vagy szaktudomány közeli munkák: publikációk. A legfontosabbakat a 2. táblázatban soroljuk fel.

2. táblázat: A szerzőség megnyilvánulásai és tipológiája

<i>Tanítás-közeli publikációk</i>	tankönyvek, nyelvkönyvek; tananyagok, tansegédletek; értékelés: feladatlapok, tesztek; népszerűsítő-tudományos cikkek stb.
<i>Tudományos publikációk</i>	tanulmányok (neveléstudományi, tantárgy-pedagógiai, szaktárgyi); monográfiák, tanulmánykötetek; könyvrészletek; kutatási beszámolók; szakfordítások; könyv- és folyóirat szerkesztés stb.

Tanárok tanára

Ennek a tapasztalatot megosztani kívánó váagnak olyan következményei vannak, hogy a szerző óhatatlanul más tanárok tanárává válik, a publikálás révén láthatatlanul (legfeljebb hivatkozásokból tudhatóan), szervezett formában pedig tanár-továbbképzési szakemberré. A tanárképzési szakember tágabb értelemben véve lehet *mentor*, *szakcsoport-vezető*, *szakértő*, *szakfelügyelő*, *tanártovábbképző*, *minőségbiztosítási szakember*, vagy a *felsőoktatásban működő tényleges tanárképző*, akár graduális, akár posztgraduális fokon. Ezekhez a kategóriákhoz más-más többletet, érzékenységeket, illetve szakképzettségeket képzelünk el, amely szakmai elvárások jóval „keményebbek”, mint a hivatali eljárások véletlenszerűsége, az intézményi szűklátókörűség, vagy a több évszázada kártékony nepotizmus. Amit joggal elvárhatunk – és ami hosszú távon is kifizetődő – az a szakszerűség érvényesítése.

A *mentor* (jelöltek vezetésére felkért és kiképzett személy) különleges empátiával és gyakorlati pszichológiai érzékkel megáldott tanár; a *szakcsoportvezető* menedzseri képességekkel is rendelkezik (azon felül, hogy azon a területen, abban az iskolában ő a legjobb és legeredményesebb szaktanár); a *szakértő* országos rálátással rendelkező, többszakos tanár, akinek óriási tananyagismerete, intézményismerete és az oktatáshoz kötődő jogi ismeretei is vannak. *Szakfelügyelőnek* olyan TANÁR vállalkozzon, aki az eddig felsorolt összes kategória ellátására képes – és kizárólag ezért mer erre a felelősségteljes feladatra vállalkozni. Voltaképpen a *szakfelügyelő minőségbiztosítási szakember* is, akinek lehet ilyen irányú végzettsége, illetve lehet autodidakta minőségbiztosító. A *tanártovábbképző* az összes eddigi ismerettel felsorolt, országosan elismert, köztisztviselőben álló és kedvelt személy (a „*minőségbiztosítót*” nem feltétlenül kedvelik, de attól még kiválóan működhet). Nem meglepően úgy véljük – az eddigiekből következően –, hogy a *felsőfokú tanárképzésbe* bemerészkedő főiskolai és egyetemi oktatók az összes eddigi elvárások és tulajdonságok sűrítvényei.

Kutató tanár

Azok a tanárok, akik pályázattal, vagy nélküle; egyénileg vagy csoportosan; osztálytermi, intézményi, intézmények közötti (regionális vagy országos) kutatómunkát végeznek, és eredményeiket publikálják is, kutató tanárnak tekinthetők. A jelenlegi pedagógus életpálya-modell követelményével szemben (amely kritériumként előírja a PhD-t) azt állítjuk, hogy a fenti feltételeknek mind a „közvetítő”, mind az „alkotó” tanárok megfelelhettek, amennyiben ebbe tetemes munkát fektettek és jelentős publikációkkal rendelkeznek mind „iskolaközeli” (tananyagfejlesztés, tesztfejlesztés stb.), mind kutatásaikon alapuló alkalmazott tudományi szakterületeiken. Az ilyen intenzív tevékenység mintegy melléktermékként (spin-off) meghozza az elvárt fokozatot is.

Sajnálatos, hogy nálunk, az angolszász országokban már jól ismert, „bejárattott”, iskola-közeli PhD-t, a Pedagógia Doktorának jelentőségét (EdD, Doctor of Education) eddig sem az oktatáspolitikusok, sem a Neveléstudományi Doktori Iskolák nem ismerték fel. Az EdD bevezetése megoldaná az oktatási közigazgatás, a szakfelügyelet, az igazgatók és a kutató tanárok, sőt, a Neveléstudományi Doktori Iskolák emberi erőforrás problémáit is (Bárdos, 2011). Felfrissítené az egész szakmát, eleget tenne a tehetségkutatás követelményeinek, utánpótlást jelenthetne a Neveléstudományi Doktori Iskolák diákságában és oktatógárdájában és növelhetné a neveléstudomány súlyát és elismertségét más professziók felfogásában. A legfontosabb az, hogy szellemi célképzetet és presztízst jelentene a tanári életpályán. A szervezeti keretek léteznek, elég lenne egy rendelet...

Iskolaigazgató

Létezik egy olyan tanári terület, amely nem feltétlenül kutatásaival vagy tanárközeli publikációival tündököl: ez a gyakran átmeneti időre vállalt iskolaigazgatás. Normális esetben a testület szimpátiája, tisztelete juttatja ebbe a helyzetbe tanár kollégájukat, aki csak jóval később tapasztalhatja meg, hogy muszáj-Herkulesseggel, valahol, tisztesség ne essék szólván, Augiász istállóját is megkapta (még ha nem is a saját iskolájában). Igényesség, önzetlenség, önfeláldozás szükséges ehhez a munkához, ugyanakkor határozottság, ravaszság, diplomáciai érzék, speciális emberismeret, valamint stratégiai és taktikai érzék. A felsorolás távolról sem kimerítő. Ha sikeres és beletanul, néhány ciklust alighanem vállalnia kell, miközben érzékeli a kibiceket a pálya szélén, vagy az oly jellemző közömbösséget, a hála hiányát – miközben a vállán tartja ezt a kis tanári (és diák) univerzumot (kevésbé kedvező elnevezést is választhattam volna), akik azt sem fogják fel, hogy esténként mitől hajthatják (vagyis kitől vagy kinek a felelősségére) nyugodt álmra fejüket...

Innovátor

Létezik viszont a vezetői alkalmasságnak egy olyan foka, amely a fenntartáson túlmenően különleges minőségi változtatásokra képes (iskolaalapító; tagozat, vagy teljes körű programalapító, új pedagógiai rendszer feltalálója, bevezetője, menedzsere, megvalósítója, szellemi motorja (pl. Gáspártól Zsolnaiig). A pedagógiai kreativitás igazi próbaköve a működő iskola vagy iskolák rendszere, amely egészen kiemelkedő tervezői és szervezői készségeket igényel. Az innovátor erőfeszítéseit korlátozza, vagy ideiglenessé, átmenetivé teszi legnagyobb nemzeti sportunk, az irigység, amely az iskolák viszonylag zárt és kormányozott világába is betört: belekapott, beleharapott. Ebbe sápadhatnak bele módszerek és programok, mert még világszínvonalú pedagógiai újításokat is kifakíthat a tudatlanság, a szakmai hűség hiánya, vagy éppen a viszálykodás (pl. Kodály módszer, Zsolnai: ÉKP).

A fenti kategóriák (tanárok tanára, kutató tanár, iskolaigazgató, innovátor) mintegy következményei az alkotó tanár általunk bevezetett szélesebb kategóriájának. A jámbor olvasó számára úgy tűnhet, hogy a szerző el is feledkezett a tudós tanár = tanár tudós ikerfogalomról. A „tudós” utótagot még csak kikopogtathatjuk egyes kategóriákban, de a tudós tanárral mint egészes fogalommal továbbra sem sikerült megbirkóznunk. Mintha a fenti modern kategóriák csak homályosabbá tettek volna a képet. Mélyebbre kell ásunk, és ebben segítségünkre lehet a múlt: emlékezzünk tanárainkra...

Visszatérés a tudós tanárokhoz

Visszaemlékszünk hangjukra, mozdulataikra, stílusukra, az óráik tagoltságára, a feszültségteremtő képességeikre – de már nincsenek velünk. Lehet, hogy velük kihaltak a tudós tanárok, s a múlt századdal elmúlt egy korszak, amelynek szakmai értékeit senki sem viszi tovább? Ezt a feltételezést nem fogadhatjuk el (az elmúlt évszázadok köteleznek), és ott van a vallomásokban is: nekem is volt tudós tanárom... Inkább arról lehet szó, hogy a társadalom értékrendjének változása sokakat rejtőzködésre készített: szívesebben végzi munkáját úgy, hogy csak akkor érzi hogy szabad, ha az osztályterem ajtaja becsukódott mögötte... Milyen kritériumokkal bővíthetjük, vagy hangsúlyozhatjuk másként a fentebb már részletesen tárgyalt közvetítő és alkotó tanárok portréját, hogy közelebb férközhessünk a tudós tanár felismeréséhez?

Óriási általános műveltség, konkrét szakterület

Széles látószögű műveltségről van szó, amely könnyedén átlépi a régi humán és reál ismeretek elválaszthatónak gondolt tartományait, belefér zene, sport, képzőművészet, történelem és politika. Mindezek a fejükből voltak eszükkel elérhetőek, mert polihisztorok voltak – bár közben ez a szó negatív jelentéseket is felvett. Az ilyen fantasztikus tájékozottság és váratlan jelenségeket is összekapcsolni képes világlátás azonban csak egyik fele a tudásnak: a horizontális dimenzió. A vertikális összetevő egy vagy több szakterület elképesztően mély és részletes ismerete. A kettő együttes jelenléte tudós tanárra utal.

Távolságtartás a nevelhetőségért

Sokan ösztönösen érzik ennek a kategóriának a fontosságát és ezért a tanárok saját gyermeküket ritkán „tanítják”. Nevelni – először csak szoktatni – a szülőnek vagy közeli családtagoknak kell, hogy segítsék a tanár (a hivatásos) későbbi munkáját: hogy a gyermek ápolta, be tud jönni egy ajtón, köszön és ha kell, fegyelmezett, már jóval az iskolaérettség előtt eldől... Nem fegyelmezési lehetőségről van itt szó a tanár esetében, hanem tudatos pszichés magatartásról, amely nem veti alá magát a mai

társadalomban – főként a média által terjesztett – „haverkodásnak”, amely mind nyelvileg, mind szociálisan azt a hamis képzetet kelti, hogy mi már olyan „közel” vagyunk egymáshoz, hogy szinte bármit szabad. Határok kijelölése nélkül az igazi szabadság helyébe szabadosság lép. Nem kívánok ’politikailag inkorrekt’ fejtegetésekbe bocsátkozni, de a nők, fejlettebb empátiás képességeik és ösztönös otthontermelő kényszerük hatására gyakrabban válnak érintettek, elfogultakká az amúgy kívülről hatékonyabban szemlélhető, nagy terhet jelentő tanár-diák kapcsolatokban. A kései védekezésben a túlzott pedantériától a kiegészítő, vagy a végső elutasításig bármi fellelhető (természetesen férfiakkal is megeshet ez...). Csak a jelenséget kívántuk felvillantani: sokunk számára már fárasztó az örökös megítélés és megítéltetés.

Az élményteremtés képessége

A titok feltehetőleg a tanítás dramatizálásában rejlik. Hasonlatos ez ahhoz, ahogy egy dzsessz-zongorista egy ismert dallamot másként tagol, átértelmez. A tanár is újraértelmez, egyéni stílusa van. A tanár is rítusokat dolgoz ki, szellemi feszültségre épülő minidramákat, a diákokban tudat alatt is egyformán működő forgatókönyveket futtat. Katartikus hatást többnyire akkor ér el, amikor az aprólékos munkával kialakított, nyugalmat sugárzó keretjátékokat, meghitt belső szokásokat saját maga szegi meg. Ennek súlyos oka kell legyen: az így létrejött emlékkép élményszinten megmarad.

Fukarság az ígéretésben

Nem csak zenetanárok sajátossága. A pedagógiában általában támogatott örökös dicsérgetés inflációt gerjeszt. Természetesen az életkori sajátosságok ebben a tekintetben sokat nyomnak a latban, mégis a korábban már emlegetett „követelek, mert tisztellek” elve még a „jó” vagy „rendben” kifejezést is felsőfokú dicséretté avathatja. Megmarad a mozgástér, ha valami rendkívüli dolog, valami eredeti és zseniális történik, amit nem is a tanár idézett elő...

A tanulói tevékenység kiváltásának képessége

Manapság ennek sok neve van, régebben a cél elérésére elegendő volt a parancs vagy a tekintély. Mivel ezek erodálódtak, helyükbe számos rafinált csoportépítő, gyakran álszereplő trükk lépett. Azt is állíthatnánk, hogy az ösztönös csoportképzés történetileg nem jellemző a magyarokra (túlzott általánosítás), az viszont érzékelhető, hogy egyre több a maga világában elmerült gyermek, akiket idegesít vagy rémiszt a közösségbe kényszerítés. A kiút a motiválás, amely szintén jóval az iskola előtt születik meg. A motiválás alapfeltétele az iskolában a tanár

autentikussága, amelyet a tanulók is elfogadnak (megéreznek; zsörtölődnek, de belátják stb.).

Kölcsönös szeretet nevelő és nevelt között

Alapfeltétele annak, hogy szellemi közösség is létrejöjjön, amelyben nincs szociális, vallási, etnikai stb. különbségtevés. Ez a közelség (ahogy azt már korábban említettük) teret nyit a humor és szigorúság együttes gyakorlásának, amely a legmagasabb rendű tanári művészet. Humorban és szigorúságban nincs középút: csak jól lehet csinálni. Ha egy tanárnak ez nem működik, akkor hagyjon fel vele, törölje a repertoárjából. A humor gyógyító alkalmazásához empátia és kívülállás, érzelmi töltöttség és racionalitás, remek előadás és befogadás egyaránt szükséges. A szigorúság mérce, amelyet rendkívül gondosan és aprólékosan építünk fel: felállítása után következetesen betartandó. Közhelyszerűség érzésünket azzal szüntethetjük, hogy kialakulása dacára ez a finom egyensúly is állandó ápolásra szoruló emberi játszma.

A tudós tanárság ismertető jelei az alábbi hat karakter:

1. Óriási általános műveltség mellett mély szakterületi ismeretek
2. Távolságtartás a nevelhetőségért
3. Az élményteremtés képessége
4. Fukarság az ígéretésben
5. A tanulói tevékenység kiváltásának képessége
6. Kölcsönös szeretet nevelő és nevelt között

A fenti hat kritérium segítségével jelentősen közelebb kerültünk a tudós tanár fogalmához: mint észlelték, legfeljebb az elsőnek lehetnek tudományművelési feltételei. Ez a tény megmagyarázza azt a számszakilag elfogadhatatlan állítást, hogy szinte mindenkinek volt 'tudós tanára'. Nyilvánvaló, hogy a fogalomnak lehetséges egy szűkebb értelmezése (van tudományos teljesítménye is) és egy tágabb ('tökéletes' nevelő). Úgy véljük, hogy ezen a ponton szükséges újabb kritériumokat szabnunk a tudós tanár relatív ritkaságának érzékeltetésére, amelyek továbbra sem a tudomány irányába mutatnak, inkább e hivatás transzcendens jellegét bizonyítják (a természettudósok homlokukat ráncolják, a teológusok mosolyognak...) Természetesen mindennek tudatában az a kérdés is jogossá válik, hogy miben tudós az a tanár?

Tudós tanárok által kiváltott állapotok

Az igazság állapotába kerülés lehetősége

Mindegy melyik életkorban fordulnak elő pillanatok, amikor a tanár – óhatatlanul, véletlenül vagy tapasztalatból eredő szándékossággal – olyan területeket pásztáz,

ahol különösen nagy bennünk a tudatlanság, még formális információk birtokában is (az utóbbi különösen gyakori manapság). Ekkor eshet meg velünk, ekkor élhetjük át azt a heuréka-szerű állapotot, amikor a tanár hatására mintegy megvilágosodásunk támad (Tényleg így van? Ez most komoly? Ez az igazság?). Tekintélyt és elismerést vált ki, ha a tanár (rutinja, tapasztalata, érzékenysége révén) gyakorta képes diákjait az igazság átélésének állapotába juttatni. (Igen, felismerték, hogy ez az, és egy pillanatra még ottmaradt velük...).

Az örömállapot átélése

A fentebb is emlegetett élmények olyan meglepőek, olyan izgatón fogva tartanak, hogy közben – és utána is – szinte nem tudunk szabadulni tőlük: minden mást mellőzünk, mint aki valami boldogság-szigetre költözött, és már nem is akar visszatérni az unalmas valóságba. (Egy zenész, amikor új darabot tanul és fogva ejti egy melódia vagy a téma taglalása, addig nem nyugszik, amíg olyan szinten nem képes reprodukálni e felismert ideát, ami találkozik az erről alkotott saját elképzelésének ideális képével: szembe jöttem velem...) Az örömnak és az elvonatkoztatottságnak ezt a szubjektív idejét manapság flow-nak is nevezik...

A tanár kisugárzása: az események, szereplők megörökítésének állapota

Az iskolai évek alatt a tanórák úgy peregnek le, mint a virág szirmai: mind egyforma, mind elmúlik. Mitől válik mégis egy-egy örökre emlékezetessé? A tudós tanár a személyiségéből származó erőt mint kisugárzást másokra, történésekre, nem látható lélektani változásokra irányítja, és ezzel kiragadja a sok ezer szokványos közül. MEGÖRÖKÍTI. A szereplők, az események, a körülmények, a hely szelleme és asszociációs világa fennmarad, mint üvegfiolában a különleges illat. Évek múltán is ugyanaz, pedig amiből nyerték, akik megalkották, már nincsenek jelen. A mi tudós tanáraink sincsenek már velünk, de amit megörökítettek, az igen. Kisugárzásuk kiemelt és megörökített valamit, ami ma is fontos.

A közösséggé válás állapotának átélése

Amikor végigfuttatom a pillantásomat azokon a közösségeken, amelyeknek szerencsémre tagja lehettem, egymásban hívő, egymásért küzdő, egymásért áldozatot hozó, a szeretetet megtartó és megóvó embercsoportokat látok. Ebből a századból visszatekintve úgy lehetne ezt megértetni, hogy nem selfie-kről van szó, hanem csoportképekről és panorámázásról. Csakhogy, szemben az internetre feltöltött képekkel, a tanári kisugárzásban megörökített képek nem illúzióromboló lenyomatok, hanem a tényleges történések égi mása [„Nem a való hát: annak égi mássa lesz, amitől függ az ének varázsa:...” (Arany, 1861)]. Az ilyen típusú képalkotásra, amelynek nem akárhány pixelje (!), hanem lelki vetülete van, csak az emberi agy

Igen, az évszám végén legyen a záró, de az Arany előtt is van egy nyitó zárójel. Legyen így?

képes. A legtökéletesebb kamera sem tud szublimálni. Az így megmaradt közösségek kettős térben élnek: a valóságban és az elméjük által alkotott lelki térben is. Hasonlíthatnak az ilyen közösségek egymásra, mégis egyedinek érezzük őket: az animálás nem változtat egyszeri és megismételhetetlen lényegükön. Az illat az üvegfiolában...

A tanári tehetség munkálkodásának lényege: a tudományosság és a tanítás művészetének néhány metszete. A tudós tanárok által kiváltott állapotok az alábbiak:

1. Az igazság állapotába kerülés lehetősége
2. Az örömallapot átélése
3. A tanár kisugárzása: a megörökítés állapotának átélése
4. A közösséggé válás állapotának átélése

Változnak az idők...

Tempora mutantur... (Változnak az idők...)

Mi van most? Csak az mint korábban: megváltozott a világ, hiába kiáltozunk, hogy cseréptörés, nem ér a nevem. Véget ért a huszadik század. Mi van ma? Ma van ma! Felértékelődött a „jelenlét” és a „csinálás”. Pillanatnyi hősök és utána filmszakadás... (bár éppen ez a szó is csak szájalmas retró!). Ma már mindenhez és mindenkihez azonnali és állandó hozzáférésünk van. Ma van ma, de ez nem Horatius: Carpe diem-je, hanem hálózatiság és véletlen ma még áttekinthetetlen összjátéka. Oszd meg és uralkodj – vélhetik az elektronikus divatok diktátorai és észre sem veszik, milyen vékony jégen járnak: tudatuk és a Nirvána között nincs már semmi más, csak egy okostelefon... A ma emberét nem zavarja a dekonstrukció, a szilánkokra hasított lét („minden egész eltörött”) és a párhuzamos történések: mindent megold a virtuóz eszközközelés (hiszen minden tény egy mozdulat – ezért elveszett tény nincs, csak fel nem ismert mozdulat). Az informális tanulás esélye közelíti a végtelent az egyszemélyes közösségekben; közben érzelmileg „lepattintalak”, mert nincs szükségem rád: szülő, testvér, tanár, jóbarát... Valahol kint, ahol én is lehetnék, vagy akárki más, a mélyrepülésben lévő lelkiismeretességhez szinte nem is létező önszabályozás társul: ezt dobta ki a gép?

Elismerjük, hogy a fenti sztoboszkóp-szerű kép provokatív és szándékosan túl sötét. Nem mindenkire vonatkozik a nyelvi infláció (mert így csetelünk!); nem mindenki folytat önpusztító életmódot (mert internet-függő), van rá más mód is; nem mindenkiből hiányzik az idők tisztelete, a kötődés vagy az altruista hajlam; nem mindenkire érvényes a mentálhigiénias állapotok romlása. Lehet, hogy csak az orvosi vagy a tudományos diagnosztika fejlettsége miatt látunk egyre több tökéletlenséget?

Et nos mutamur in illis? (És mi is változunk bennük?)

Dehogy. Végül is az agyunk százezer éve ugyanaz. A velünk született képességeink, az agyi huzalozás mint nyelvi előkészület, az agy plaszticitása, a cselekvés-központú önfejlődés talán nem ugyanazok? A ma kompetens csecsemője ugyanazokkal a gyermekkori és tinédzserkori érzékeny szakaszokkal válik felnőtté. Más évszázadokban is előfordult, hogy a tanulás újabban 'utcai' ismeretszerzésnek nevezett (Pléh, 2013. 27. o.) akkori formái (piaci, kikötői) erősebbek voltak, mint az iskolai. Akkor tehát az egyed nem sokat változott, így a latin szolás téves megállapításnak minősül? Az kétségtelen tény, hogy a körülmények megváltoztak: a technikai fejlődés beleszól a tudat formálódásába (a lét határozza meg a tudatot, viszont a tudat dönti el, hogy cselekszik-e vagy sem). A biológiai feltételek relatív változatlansága mellett más és más igények fogalmazódtak meg a tanulás és tanítás résztvevőivel szemben. Anélkül hogy sutba kellene vetnünk korábbi elemzéseinken alapuló követelményrendszerünket, tudomásul kell venni a (részben) új szempontokat, amelyek mindegyike a közös létet, az együttlét mikéntjét és az érte érzett felelősséget állítja a középpontba. A tanárképzésben egyelőre csak szerényen érzékelhető változások iránti igény inkább a vágy és óhajtság kategóriáit sorjázza (wishful thinking), az így kialakult mozaik valamit lefed, de koncepció, strukturált modell, gondolati ív még nem állt össze belőle, vagy nem sikerült kifejteni. Ugyanakkor, e kategóriák – mint elérhető célok – a fókuszpontok változásait egyértelművé teszik.

Tanárképzési következmények: a praxis hívó szava

Az alábbiakban felsoroljuk a hívószavakat a pedagógusképzés „szófelhőiből”:

- Fejlődés, felelősségvállalás, együttműködés
- Pozitív légkör, tapasztalatcsere, példamutatás, eredmények megosztása
- Kooperáció, reflexió, autonómia
- Esélyegyenlőség, fegyelmezett munka, tehetség gondozás
- Kezdeményezés, egymásra figyelés, elkötelezettség, kollegialitás
- Hitelesség, tolerancia, nyitottság, kreativitás
- Önismeret, önbizalom, érzelmi fegyelem, flexibilitás
- Szakmai szerep elfogadása, önreflexió, lelki egészség

A változás és változtatás, kreativitás és innováció kétségkívül a pedagógiában is az érdeklődés homlokterébe került (NOIR, 2011). A tervezésnek ez az absztrakt szintje azonban olyan nagymértékben stratégiai, hogy az átmeneti oktatáspolitikai taktikák a legszebb elképzeléseket is megalkuvásra kényszeríthetik. A jelen tanárképzés legnagyobb hiányossága az, hogy nem tudatosítja a „Nil nocere!” („Ne árts!”) szakmai és erkölcsi fogantatású parancsát, amely például az orvosi képzést a kez-

detektől fogva jellemzi. Kevés kutatás foglalkozik a „humán tényezők” egymást veszélyeztető ártalmasságával: a vizsgálatok nem csak azonosíthatnák a kiváltó okokat, hanem valószínűleg azt is kiderítenék, hogy gyakran a szaktudás hiánya és nem valami pszichés elhajlás a magyarázat...

A plebejusi türelmetlenség azt kívánja, hogy a változások diktálta tempóban radikális javaslatokat tegyünk. Ezek közé tartozik a tanárképzés többirányú reformja, amely a tartalomra koncentrálna és nem a kivitelezés évszám-taglalásaiba gabalyodik bele (Bárdos, 2009). Jelen tanulmányunkban azt a provokatív javaslatot tesszük, hogy a modern tanárképzésben elegendő lenne mindössze *HAT tantárgy*, amely elméleti és gyakorlati kontaktórák rendszerében valósul meg. Ez az elrendezés megkérdőjelezi a jelenleg érvényes képzési és kimeneti követelmények (KKK-k) adekvátságát a kortárs tanárképzésben.

3. táblázat: A tanárképzés fő tantárgyai (a hat elkerülhetetlen)

A főszak <i>pedagógiai</i> lag érvényesíthető tartalma	30%
Alkalmazott pszichológiai és <i>gyógy</i> pedagógiai képzés	20%
Didaktikai és <i>tantárgy</i> -pedagógiai képzés	20%
Nyelvi kommunikáció: <i>felsőbb szintű</i> anya- és idegen nyelvi képzés	10%
Informatikai képzés: megértése és a <i>manualitás</i> fejlesztése	10%
<i>Nem nyelvi kommunikáció</i> : mozgásművészeti, előadói, zenei stb. képzés	10%

A százalékos felsorolás egyfajta fontossági sorrendet szab, hiszen a rendelkezésre álló idő (és kredit) adott. Az új KKK-k (képzési és kimeneti követelmények) gondosan megtervezett tartalmában feltárolhatnának a főcímekben rejtőző tantárgyrendszerek. Az úgynevezett tantárgyi koncentrációt egy ilyen képzésben sokkal könnyebb biztosítani, mint a humboldti modellekre visszavezethető mostani KKK-öslényeknél. Hiányolni természetesen sok mindent lehet (pl. filozófia, etika stb.): ezek az ismeretek (és alkalmazásaik) a fenti tantárgyakban jelennek meg, mint értelmezések. Néhány kiegészítő megjegyzés a fő tantárgy-területekről:

- *Ad 1*: a tanári absztrakció és praxis által a tanításban (és a tanulásban) *megszűrt ismereteken* alapuló tudások, képességek és attitűdök formálása;
- *Ad 2*: tömör és szelektált, (orvosi jellegű) elméleti alapokon nyugvó, gyakorlati képzés, nem csak „finomhangolás”;
- *Ad 3*: a képzés neveléstudományi veleje, amely a didaktikai alapelveket a szaktárgy gyakorlati interdiszciplinaritásában, szakmethodikai konkrétsággal értelmezi;
- *Ad 4*: a családi vagy környezeti jegyeket is hordozó egyéni beszédet fel-emeli a *hatékony értelmiségi nyelvhasználat* szintjére, ahol a bonyolultabb nyelvi feladatok megoldása is biztonságos (pl. szemrehányás sértés nélkül,

hálálkodás zavarba hozás nélkül stb.). A bárhol értelmiségi ezt más nyelveken is képes bárhol érvényesíteni (ha van hasonló partnere). Különösen gyenge lábakon áll a nyelv(nem)tudásban a szaknyelvhasználat, szembesítése más nációk nyelvtudásával alkalmasint megalázó;

- *Ad 5:* nem árt az emberi elme bevehetetlenségének tudatosítása, mielőtt a gépagyúság fogságába esnénk; a saját életünkhöz ragaszkodjunk és ne egy kényszeres életvitelhez, amely csak az újmédiák elvárása;
- *Ad 6:* ez a terület a legnehezebben elérhető, ennek ellenére eredményei még akkor is működőképeseek, amikor a fentiek már nem.

Kitekintés

Vannak híres költők, írók, akik apoteózis helyett a mű végén meghallgatásért és megbocsátásért fohászkodnak. Profán imaként én is tanári mandalám mormolom:

- tanárnak születni kell, de annyi nem születik, mint amennyire szükség van;
- a nagy művészek egyediek, de a nagy művészeket is képzik;
- az eredményes tanárt nem mindig lehet felismerni, mert sokféle karakterben mutatkozik, ugyanakkor tanári munkájának gyümölcse évtizedekig érik;
- a gyermekek szerint a hatásos, népszerű tanárt a hangja, a mozgása, az őszintesége, a beleélő és mágikus élményteremtő képessége teszi azzá;
- a tanár tudománya a gyakorlatból származik, de csak akkor képes ezt a tudást folyamatosan és megbízhatóan átadni, ha cselekedetei tudatosulnak és absztrahálódhatnak;
- a tantárgy-pedagógia kreatív kapocs a szaktudás, a műveltség és az osztálytermi megvalósulás között;
- a tanárság mint hivatás egy életforma, életvitel és nem egyszerűen kompetenciák halmaza;
- a tanár a tanításban lehet ösztönös laikus, lehet tudós tanár, lehet előadó-művész vagy kisiparos. Az a szerencsés, ha mind a négyet tudja, de mind a négytől egy kicsit távol tartja magát...

Epilógus

Sok éves késéssel érkezett meg hozzánk az igény, hogy a tanári hivatást a szellemi grádicsok és az európaihoz hasonló elvárások, anyagi és szellemi megbecsülés kísérje. Némi skizofréniával megállapíthatjuk, hogy az életpálya-modell kialakítása nem belülről, a jelenlegi tanári lét mélyéről indult el mint folyamat, hanem felülről, és máris időhiánnyal és pénztelenséggel küzd. Az sem meglepő, hogy a változtatások lendületében bürokrata és értelmiségi, vagy akár kutató és gyakorló tanár nem

mindig értik meg egymást; hogy a jogalkotás ellentmondásos és a bal kéz gyakran nem tudja, hogy mit is tesz a jobb. Csak idő kérdése, hogy ki-ki a maga életében rájőjön, hogy mindig is így volt. Megalázó vagy alpári az a marakodás, amely kísérelheti a változásokat errefelé. Márpedig a megújulás elkerülhetetlen, a problémák fölé emelkedés létérdek. A napi feladatok szorongató teljesítése közben nehéz észrevenni, hogy az egész pedagógus szakmának gyökeresen meg kell változnia ahhoz, hogy valóban hatni tudjon az új generációkra. A tanárság jelentős részének vissza kell nyerni azt az értelmiségi státuszt, amely egy évszázaddal ezelőtt olyan világos volt, és amely sokaknak mára már csak írott malaszt. A megoldás főként a tanárképzésben rejlik, amelynek nem földrajzilag, vagy a képzés éveinek számában, hanem tartalmilag kell megújulnia, lelkileg feltámadnia.

Hogy hová tűntek a tudós tanárok? Nem tűntek el, csak éltek, amíg meg nem haltak, de...*FUIMUS!* A szerző ezt a tanulmányát szeretve tisztelt tudós tanárának, a múlt század egyik leginkább integrált elméjének ajánlja: aeternum vale, *Hankiss Elemér!*

Irodalom

- Arany János (1861; 1983): Vojtina Ars poétikája. In: *Arany János költeményei*. Helikon Kiadó, Budapest, 321–327.
- Bárdos Jenő (1985): A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 753–758.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2009): Tanárképzési kontextusok különös tekintettel az angolra. In: Frank Tibor – Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Tinta Kiadó, Budapest, 33–49.
- Bárdos Jenő (2011): Miért nincs Magyarországon pedagógia doktora (Ed.D.) fokozat? *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 39–46.
- Fináczy Ernő (1935): *Didaktika*. Studium, Budapest.
- Fináczy Ernő (1937): *Elméleti pedagógia*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Halász Gábor (és munkatársai) (2011): *NOIR. Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Jáki László (szerk.) (2000–): *Tudós tanárok, tanár tudósok*. Könyvsorozat, OPKM, Budapest.
- Kotchy Beáta (szerk., 2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Mourshed, M. – Chinezi, Ch. – Barber, M. (2007): *How the world's best performing school systems come out on top?* McKinsey and Co.
- Mourshed, M. – Chinezi, Ch. – Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better?* McKinsey and Co.

- Pléh Csaba (2014): A nevelés biológiai és pszichológiai alapjairól. In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. 2013. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 9–28.
- TALIS (Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia) (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői*. OFI, Budapest.
- Tettamanti Béla (1932): *A személyiség nevelésének magyar elmélete. (Schneller István rendszere.)* Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó, Szeged.
- Weszely Ödön (1923): *Bevezetés a neveléstudományba*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Rényi Károly, Budapest.

PEDAGÓGUS ETIKAI KÓDEXEK VIZSGÁLATA – AZ ELSŐ LÉPÉS

HORVÁTH ATTILA

a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának hallgatója
horatt37@hotmail.com

Ha a pedagógus etikával, vagyis a szaketikák egyik képviselőjével kívánunk foglalkozni, a vizsgálat rögtön nehézségekbe ütközik. Nem csak a pedagógus etika hazai szakirodalmában mondható csekélynek, de ugyanez a megállapítás érvényes az általános szaketikákkal foglalkozó művekre is. Súlyos hiányosság a szakirodalmi kidolgozatlanosság, hiszen az érvényben lévő pedagógus etikai kódex(ek) vizsgálatához elengedhetetlen az elméleti háttér ismerete, ami feltehetőleg nem csak az adott szakma megállapításaiból táplálkozik, hanem egyéb szakmák etikai diskurzusaiból is, melyek már sokkal régebben vizsgálják saját tevékenységük erkölcsi aspektusait.

A pedagógus etika vizsgálatának nehézségei, a szaketikák, kódexek sajátosságai

A szakirodalom első olvasásakor zavaró tényezőt jelenthet, hogy a szakmai etika kifejezés mellett több vonatkoztatható szinonimát is találhatunk a különféle munkákban – ezzel nehezítve a fogalom megértését. Megjelenik a *hivatásetika* (Zrinszky, 1988), vagy a *szaketika* (Hajdú, 1986; Bertók, 2009) kifejezés is, melyek mögött azonban lényegüket tekintve ugyanazzal a jelentéssel kell számolnunk.

Kiss a következőképpen határozza meg a szaketikák lényegét: „Az etikán belül a szaketikák vagy szakmai etikák különleges helyet foglalnak el, megvilágítják egy szakma elméletének és gyakorlatának erkölcsi, etikai aspektusait, egy foglalkozás, egy hivatás körében uralkodó erkölcsi és magatartási szabályokat.” (Kiss, 2006. 5. o.). Ugyanez tömörebb megfogalmazásban: „A szaketika fogalma egy szakmához kötődik, ahogy a neve is mutatja, egy szakmának az etikai elveit és az etikának a szakmai relációkban való megjelenését jelenti.” (Bertók, 2009. 16. o.). Továbbá egy rendszerváltás előtti gondolat a szaketikákról: „A szaketikák fő feladata az, hogy az egyes foglalkozások, célrendszerének, a foglalkozási csoportok tagjainak napi gyakorlatában fennálló objektív viszonyoknak, az adott munkára, munkahelyi közösségtípusokra jellemző erkölcsi állapotoknak, kapcsolatoknak, konfliktusoknak, a feltárása révén rögzítsék a munkamegosztásban megközelítőleg azonos helyzetet elfoglaló embercsoportok iránti speciális erkölcsi elvárásokat” (Hajdú, 1986. 7. o.). A szaketikák, szakmai etikák, vagy más néven hivatásetikák részben az általános etikára

épülnek, azonban kiegészülnek olyan erkölcsi megfontolásokkal, amelyek az adott szakma speciális tevékenységéből adódnak.

A fogalom megmagyarázásához azonban bizonytalanság kapcsolódik, mely abban a polémiában nyilvánul meg, hogy egyáltalán szükséges-e az általános etikától ily módon megkülönböztetett speciális etika. Meglepő módon ez a bizonytalanság a szaktetikák lényegének megértéséhez is közelebb visz. *Kiss* is megemlíti, hogy „az etikával foglalkozók véleménye megoszlik abban a tekintetben, hogy szükség van-e minden szakma esetében a szaktetikával való foglalkozásra, az etikai kódex kidolgozására vagy egy szakma esetében a ki nem dolgozottság elvi természetű vagy csupán a még nem eléggé előrehaladott professzionalizálódás jele.” A kérdés tehát adott: Mely szakmák esetében van tétje a szakmai etika kidolgozásának? *Kiss* megjegyzi (*Kiss*, 2006. 5. o.): vannak olyan vélemények, amelyek szerint nem szükséges minden szakmának saját szakmai etika. Azon gondolatok ismertetéséből, amelyek a szakmai etika létjogosultságát igyekeznek bizonyítani, kiderül, hogy leginkább azoknak a szakmáknak van szüksége szakmai etikára, amelyek hivatásnak tekinthetők. Hivatásról pedig leginkább akkor beszélünk, amikor a munka során végzett tevékenység célja mások szolgálata, vagy másképpen kifejezve: azok a szakmák, melynek fókuszában az ember áll. E kritériumon kívül azokat a szakmákat tekinthetjük hivatásnak, amelyeknél „egy szakma vagy szakmai közösség iránti érzelmileg színezett, értékvezérelt tudatos és felelős elkötelezettség” van jelen (*Kiss*, 2006. 5. o.). Egy ilyen értékvezérelt elkötelezettség esetében azonban nem csak a szakma, hanem a társadalom, a nyilvánosság formáló ereje is elkerülhetetlen.

Felvetődhet azonban a kérdés: Mégis milyen tétje van a szaktetikáknak az adott szakmák életében? Elsőként érdemes megemlíteni, hogy a szakmai etika és a szakmai etikai kódexek kimunkálását a professzionalizáció lényeges részének tekintik, valamint az alá- és fölérendeltségből származó konfliktusok kezelésében is érdemes szerepet tulajdonítanak ezeknek az etikáknak (*Kiss*, 2006. 6. o.). A teljes képhez továbbá érdemes idézni *Kiss* felsorolását, amely a szakmai etikától remélhető folyamatokat veszi számba:

- „megismerhetjük a szakma gyakorlatának etikai nézőpontból vizsgált aspektusait, közösségi érdekeit,
- ez növeli a szakmai kultúrát, önismeretet, amelynek a szakmai erkölcs és erkölcsi vizsgálódás szerves része,
- normatív jellege által szabályozza a szakmai viselkedést, ezzel külső és belső „védelmi funkciót” lát el, elsősorban a szakmai vétségek elkövetését csökkenti,
- elősegíti a magasabb minőségű szakmai szolgálat nyújtását,
- növeli a szakmai hatékonyságot és a presztízst,
- növeli a szakma iránti bizalmat.” (*Kiss*, 2006. 5. o.)

Eddig csupán a szaketikáról volt szó, azonban nem tértünk ki az etika és a kódex viszonyára. Az etikai kódexeket a közvetlenül az etikából származó normák, szabályok írásban való rögzítéseként foghatjuk fel. Ennek analógiájára a szakmai etikák és a szakmai etikai kódexek viszonya is ugyanígy leírható. *Bertók* két kódexfajtát említ a szakmai etikai kódexekkel kapcsolatban: az előíró, valamint a leíró jellegű kódexeket. Különbség köztük, hogy az előíró kódexek előírják a kívánatos viselkedést, a leíró jellegű kódexek a gyakorlattá vált működés elemi részeit igyekeznek rögzíteni, utóbbiban tehát egy állapot rögzítéséről van szó (*Bertók*, 2009. 15. o.). Fontos azonban megjegyezni, hogy ahogyan az előbbi magyarázatból is jól látszik a kódextípusok definiálása még nem elég kifinomult, a két fajta leírása egyértelműen tautologikus. Magukról a kódexekről, azok formai, tartalmi és egyéb kritériumairól, gyakorlati relevanciájukról nem találunk tudományos igényű írást.

Mielőtt a kódexek vizsgálatában elmerülnénk, a már említett etika-kódex összefüggést figyelembe véve vizsgáljuk meg, hogyan jutottak kifejezésre a pedagógus etikát tárgyaló művekben az eddig ismertetett megállapítások, mennyiben mutathatók ki egyezések vagy eltérések, ezáltal képet alkotva szakmánk, de helyesebben mondva hivatásunk etikájáról.

Van-e létjogosultsága a pedagógusetikának?

A bevezetőben is említett kérdéssel több munkában is találkozunk. *Zrinszky* csoportokra osztja a kérdéssel kapcsolatos véleményeket. Ekkor megállapítja, hogy a pedagógus etika létének megkérdőjelezői három különböző indokra hivatkoznak:

1. Az egyik ilyen vélemény, hogy egy pedagógus etika szükségtelen, mivel „az etika nem differenciálódik hivatáskörönként”, tehát az általános etikán kívül nincs szükség speciális vonatkozású normarendszerre, hiszen az általános etika minden erkölcsi mozzanat értelmezéséhez megfelelő.
2. A másik tagadó álláspont szerint azért nincs szükség ilyen speciális etikára, mert a szakma sajátos erkölcsi problémái tulajdonképpen egyben szakmai jellegűek is, amelyek már a társadalmi elvárásokban és jogilag is szabályozva vannak.
3. A harmadik és egyben az utolsó szembehelyezkedő álláspont szerint azért nincs szükség pedagógus etikára, mert még egy rendkívül pontosan kidolgozott pedagógus etika is csak csekély szerepet játszhat a valóságos cselekvésben, tevékenységben (*Zrinszky*, 1988. 4–6. o.).

Valójában azonban az általános erkölcsi normák között is eltéréseket figyelhetünk tértől, időtől, társadalmi folyamatoktól függően (*Bábosik*, 2001. 12. o.). Mindez azonban nem a teljes különállást jelenti. A szakmai etikák – így a pedagógus etika is – az általános etikától függenek, azonban speciális gyakorlati helyzeteinek köszönhetően bizonyos mértékben el is térhetnek az általános etikáktól (*Zrinszky*,

1988. 8. o.). Továbbá könnyen belátható, hogy az emberközi viszonylatokkal szorosabban kapcsolatban álló, valamint ezek közül is az alkotó tevékenységet igénylő szakmák esetében nem elegendő az állandósult rutintevékenység, még ha azok szigorú szabályokra is épülnek (Zrinszky, 1988. 9. o.). A pedagógusethika ellen támasztott ellenérvek közül csupán az utolsóra nem tudunk megnyugtató választ adni, mely abból adódik, hogy gyakorlati hatásának vizsgálatáról mindeddig nincs tudomásunk. Éppen ezért e kutatás jövőbeli célja a pedagógusok között felmérni az adott iskolák kódexeinek gyakorlati relevanciáját.

Az ellenérvekkel szembeni direkt polemizáláson túl sokkal hasznosabb lehet, ha azokat a megállapításokat vesszük sorra, melyek a hazai szakirodalomban tűnnek fel. Elsőként fontos megjegyezni, hogy a szakirodalom tételei közül több is idézi azt a megállapítást, mely szerint minden olyan szakmának szüksége van hivatásetikára melynek tevékenységének központjában az ember áll. Hajdú véleménye szerint az „olyan foglalkozásoknál, melyeknél a munka objektuma az ember, ahol a tevékenység az emberre irányul, közvetlenül az emberért folyik”, nem elegendők az általános munkaerőnormák (Hajdú, 1986. 9. o.). Zrinszky is beemeli N. J. Jusmanova megállapítását, aki szerint azoknak a hivatásoknak van szüksége saját etikára, ahol „a hivatás-tevékenység objektuma az ember.” (Zrinszky, 1988. 8. o.). A rendszerváltás után író Bertók is magáévá teszi a megállapítást: „Azokon a területeken, ahol az ember-ember közötti kapcsolat fennáll és közvetlen, ott fontos társadalmi biztosíték a szaketikák létrejötte” (Bertók, 2009. 14. o.). Egyértelmű tehát, hogy a szakirodalom több tétele szerint is, a pedagógus etika létrejöttét a szakma egy olyan tulajdonsága adja, mely elválasztja több munkakörtől is: az ember-ember közötti kapcsolat. Láthatjuk, hogy az első elemi indoklás megfelel a bevezetőben leírt szaketikákra vonatkozó kritériumnak. Természetesen azonban több olyan szakma is létezik, mely pont ebben a minőségében hasonlít leginkább a pedagógus szakmához. Hasonló módon az ember áll a fókuszban az orvos-, az ügyvéd-, a pszichológus-, a szociális munkás stb. szakmákban. Nem is került el a már említett szerzők figyelmét ez a tény, ugyanis többször találhatunk utalást ezekre a hasonlóságokra. Erre világít rá Hajdú is, amikor kimondja, hogy „A társadalom a fejlett erkölcsiséget, a feltétlen felelősségtudatot az orvos a pedagógus, a jogász, a javak és emberek felett diszponáló vezetők stb. szakmai megfelelési kritériumaiként tartják számon.” (Hajdú, 1986. 9. o.). Zrinszky idézi a Pedagógiai Tudományok Akadémiájának 1968-as határozatát, mely szerint a tanári szakma ugyanúgy „hivatás-etikát követel” mint az orvosi vagy a bírói szakma (Zrinszky, 1988. 8. o.). A két idézett szövegrészletből jól látható, hogy leginkább a jogi és az orvosi szakmák kerültek kiemelésre a hasonlóság szempontjából. Ehhez képest előrelépést jelent Bertók megállapítása, aki már az üzleti etikát is beemeli a sorba, ugyanis etikai szempontból hasonló kapcsolatot feltételez az ügyfél és az ügyvezető között, mint a tanár és diák viszonylatban (Bertók, 2009. 14. o.). Már a pedagógus etikai kódexet kísérő egyik tanulmányban is megjelenik ez a fajta felsorolás, sőt részben ismerteti is a külön-

böző kiválasztott szakmák etikai kódexét, azonban, ahogyan írja: „Az elemzés elsősorban a kódexek tartalmára, valamint a működtetés körülményeire terjed ki. Nem célunk összehasonlítani, minősíteni a kódexek tartalmát.” (Hoffman, 2003. 56. o.). Különösen nagy jelentősége lenne pedig egy ilyen összehasonlító eljárásnak, ugyanis az előbb említett tanulmányban már az újságírói etikai kódex is példaként van állítva a pedagógus szakma számára, miközben a két szakma közötti eltérés első látásra igen jelentős. Ahhoz azonban, hogy a valódi véleményalkotás megtörténhessen, szükséges lenne a már említett összehasonlítás, ugyanis a már elkészült etikai kódexeken keresztül rendkívül fontos és elengedhetetlen adatok lennének kinyerhetők a pedagógus etika számára.

Bertóknál (Bertók, 2009. 14. o.) és Hajdúnál (Hajdú, 1986. 9. o.) is megjelenik továbbá a feltételezett társadalmi igény az iránt, hogy a pedagógusok rendelkezzenek morális szabályokkal. Az ember-ember kapcsolathoz hasonlóan a társadalmi igény jelzése is megfelel a Kiss megállapításának, mely szerint a közvélemény, a laikusok is formálják a pedagógus etikát (Kiss, 2006. 5. o.).

A szakma sajátjaiból származó speciális igény is megfogalmazódik. Ezt fejezi ki például Szathmáry véleménye is, amikor azt mondja, hogy a pedagógus etika létrehozásának egyetlen oka lehet, mégpedig, „hogy az általános érvényű etikai normák pedagógiai, tehát speciális vonatkozásban fokozott jelentőségűek”. Ennek oka pedig Szathmáry szerint az lehet, hogy a pedagógusoknak nem csak be kell tartaniuk ezeket a normákat, hanem nevelni is kell erre a diákokat. Így tehát a tanárok nevelői feladata hívhatja életre a pedagógus etikát Szathmáry szerint (Szathmáry, 1975. 6. o.).

Megjelenik továbbá a szakmai etikai kódex presztízsrre gyakorolt hatása is, amikor Gábor aggódva jegyzi meg, hogy a pedagóguspálya presztízsével valami baj van (Gábor, 1988. 46. o.). Majd, amikor a megoldást keresi, megállapítja, hogy „márpedig bizonyos, hogy a jogtalan támadásokkal szemben, a pálya presztízsének védelmében csak az egységes tantestület léphet föl eredményesen.” (Gábor, 1988. 51. o.). Bár nincs világosan kifejtve, de a munka címét tekintve, valamint a központi témát és a többi véleményét összeolvasva úgy tűnik, hogy az egységes tantestület kialakulását a pedagógus etikán keresztül lehet elérni. Ennél sokkal világosabban fejezi ki Szathmáry ugyanezt a gondolatot, mikor azt mondja, hogy: „A jó testületnek tehát nem személyiség-alkati és módszerbeli egységre van szüksége, hanem etikai egységre, amelyben a testület tagja az igazságosság és méltányosság, valamint a megbecsülés és a szeretet értékeiben bővelkedve közelednek és alkalmazkodnak egymáshoz. Ez az etika szolgálja a társadalmi és pedagógiai érdeket a legmagasabb szinten.” (Szathmáry, 1975. 6. o.). Szathmárynál tulajdonképpen a szervezeti, tantestületi egység gondolata jelenik meg, ami összekapcsolódott a presztízs védelmével. Itt megemlíthető továbbá, hogy az 1995-ben elfogadott etikai kódex kísérő tanulmányaiban is megjelenik a tanári pálya presztízscsökkenésének a gon-

dolata, valamint, hogy az etikai kódex által ez a folyamat kedvezőbb irányt vehet. (Hoffman, 1997. 11–12. o.)

A pedagógusethika indoklásakor megjelennek a képzési hiányosságok is. Erről ír Gábor is, amikor azt mondja, hogy a tanárnak készülő jelöltek is nevelni kell, hogy „nevelői személyiségük” kibontakozhasson (Gábor, 1988. 45. o.). Ennél világosabban jelenik meg Hoffmannál ugyanez a gondolat, sőt továbblépve összekapcsolja az etika és a pedagógusképzés problémáit a hivatástudat kialakulásával: „Nagy részét hiányoznak, vagy alacsony határfokuknál fogva tökéletesen háttérbe szorulnak az olyan stúdiumok, amelyek a szakmai elkötelezettség, a hivatástudat formálását szolgálnák. Alig van olyan pedagógusképző intézmény, ahol elmélyülten foglalkoznának etikával, hangsúlyozottan pedagógusethikával.” (Hoffman, 1997. 9–10. o.). Ez a megállapítás nincs azonban összhangban a szakmai etikai kódexek jellemzőivel, így ennek felvetése egyelőre kérdéses.

Zrinszky érveket és ellenérveket is hoz, majd megállapítja, „hogy a létjogosultság elégséges indokát több kritérium együttese szolgáltatja.” (Zrinszky, 1988. 9. o.) Összegyűjtve az addigi véleményeket kimondja, hogy korábban az indoklás leginkább kétféle volt. Vagy azzal indokolták, „hogy a nevelőnek fokozottan, példaszerűen erkölcsösnek kell lennie”, vagy azzal, „hogy ezen a pályán olyan sajátos emberi kapcsolatok létesülnek, melyek az általános etikából levezethetetlen különös erkölcsant kívánnak meg, számos szerző pedig mindkét indokot hangsúlyozza.” (Zrinszky, 1988. 7. o.) Zrinszky azt mondja, hogy a tanárok nevelő feladata, a sajátos emberközi viszonylatok, a foglalkozási pozícióból következő viszonyok és az ezekből következő konfliktusos helyzetek együtt teszik szükségessé a pedagógus etikai kódexet (Zrinszky, 1988. 9–10. o.). A szakmai kultúra, az erkölcsi problémák vizsgálata és az önismeret is megjelenik Zrinszky-nél, amikor idézi Hajdú megállapítását, mely szerint „A jó tanár alapvetően önmaga produktuma.” Zrinszky ehhez hozzáfűzi, hogy itt nem csak arról van szó, hogy egy erkölcsi kódexre támaszkodva a tanár megfelelő megoldásokat talál, hanem, hogy „gyakorlata folyamatában önmagát, mint erkölcsi személyiséget kontrollálja és fejleszti” (Zrinszky, 1988. 39. o.). Látható tehát, hogy a tanár személyiségével kapcsolatosan az intraperszonális, valamint a különböző emberközi viszonylatok miatt az interperszonális szinten is normákat kell megállapítani Zrinszky szerint.

A pedagógusethika iránt tehát egyértelműen jelezett az igény, az indoklások megegyeznek a szakmai etikáktól várható haszonnal, azonban a különböző elemek csak egy ilyen összefoglalásban tűnnek egymásra épülő, jól átgondolt koncepciónak, valójában a művekben elszórtan szereplő gondolatokról van szó, nincsenek olyan egységesített formában, mint ahogyan azt Kissnél, a várható hasznokat tárgyaló felsorolásában láthatjuk. Itt érdemes megállni és megvizsgálni, vajon miért nem rendeződtek teljes, kiforrott egységbe a pedagógusethikával kapcsolatos megállapítások. A válasz egyik részét az 1988-ban íródott Zrinszky kötet hátsó borítóján olvashatjuk: „A pedagógusethika kérdéseinek nincs szakmai irodalma. Sorozatunk

arra vállalkozik, hogy jelzéseket adjon e téma köréből, elméleti és gyakorlati problémákat vessen fel, a szintézis igénye nélkül.” (Zrinszky, 1988.). 1988-ban tehát, bár voltak kutatók, akik foglalkoztak a témával (Szathmáry, Hajdú, Zrinszky), mégsem alakult ki olyan szakirodalom, melyre a rendszerváltás előtt támaszkodhatott volna a szakma. A válasz másik része is ide kapcsolódik: megállapítható ugyanis, hogy ilyen tudományos igényű szakirodalom – melynek hiányát jelezte Zrinszky – azóta sem jött létre. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint Zrinszky 1995-ben megjelent munkája, melyben túlnyomó többségben 1988-ban leírt gondolatait olvashatjuk újra.

A bevezetőben bemutatott Kiss által összeállított lista tehát sokkal egyértelműbb, kiforrottabb, pontosabb, mint a különböző művekben megjelenő szerzőnként összegyűjthető szempontsor. Ami azonban a két lista összehasonlításából ugyanilyen fontos megállapítás az az, hogy Kiss a szociológusok szempontjából vizsgálja a szakmai etikát, így kiváló példát nyújt arra, hogy mennyire gyümölcsöző lehet a pedagógus szakmákkal – a már előzőekben említett szempontok alapján – hasonlóságot mutató szakmák etikai kódexeinek és azok szakmai etikájának a vizsgálata. Érdeemes lenne továbbá megvizsgálni ezeknek az etikáknak az elméleti hátterét, kiindulási pontját, valamint fejlődésüket addig a pontig, amíg írásos formát nem nyertek egy kódex keretében.

Irodalom

- Bábosik Zoltán (2001): Értékközvetítés napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3–10.
- Bertók Rózsa (2009): *Pedagógusetika – Tanulmányok az oktatás köréből*. Ethosz kiadó, Pécs.
- Gábor István (1998): *Pedagógusmagatartás, pedagógusetika a gyakorlatban*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Hajdú Péter (1986): *A pedagógiai etika alapkérdései*. Etika pedagógusoknak. ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest.
- Hoffman Rózsa (1997): *Pedagógusetika – kódex és kommentár*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hoffman Rózsa (2003): *Szakmai Etikai Kódex Pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és esetleírások*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Gabriella: *Szakmai etika, Szöveggyűjtemény szociológusoknak*. URL: <http://szocetanszek.unideb.hu/tart/downloads/konyv/szakmaietika.pdf> Letöltés ideje: 2014. december 11.
- Szathmáry Lajos (1975): Hivatásunk etikai kérdései. *Köznevelés*, 31. sz.
- Zrinszky László (1988): *Pedagógusetika a változó világban*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS- ÉS TANÍTÓKÉPZÉS HAZAI VÁLTOZÁSAI – A PATAKI PÉLDA

KELEMEN JUDIT

az Eszterházy Károly Főiskola Comenius Karának
főiskolai docense
kelemen@ekfck.hu

A tanulmány az Eszterházy Károly Főiskola Comenius Karán történt tantervi, képzési és gyakorlati képzési fejlesztésekről ad átfogó képet a tanító- és óvodapedagógus alapszak vonatkozásában. A MAB véleményére való reagálás mellett képzési és gyakorlati képzési fejlesztések is történtek a TÁMOP 4.1.2.B. pályázat jóvoltából. A gyakorlati képzés megújítását előkészítő tanulmányok írása, C-SWOT analízis, valamint országos kitekintés előzte meg. A munkálatok legfőbb elemeinek bemutatása, a fejlesztések összefoglaló áttekintése képezi a tanulmány gerincét.

Előzmények

Sárospatakon jelenleg tanító- és óvodapedagógus alapszak (BA) működik. Az Eszterházy Károly Főiskolához való csatlakozás (2013) számos előremutató változást eredményezett a „Pataki Képző” életének különféle területein – jelen tanulmány e szűk két tanév képzésfejlesztési eredményeit foglalja össze a két alapszak területén. E fejlesztéseket két esemény indukálta: a 2012 tavaszán zajló párhuzamos akkreditáció tanulságai és elvárásai, valamint a 2014. január – 2015. június közt zajló TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0005 „Együttműködés az észak-magyarországi pedagógusképzés minőségi megújításáért” program által nyújtott lehetőségek.

A párhuzamos akkreditáció az ország valamennyi tanító- és óvodapedagógus-képző intézményének a 2007–2011 közötti időszakban való működését vizsgálta – a Comenius Kart érintően az alábbi kritikai észrevételeket tette a két szak mintatanterveivel kapcsolatban:

- a képzés koherenciáját veszélyeztető tantárgyi szétaprózottság (mindkét szak);
- indokolatlanul magas kurzus- vagy tanegységszám (mindkét szak);



SZÉCHENYI 2020

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

- egykredites tanegységek léte (mindkét szak);
- kevés közös alapozó és választható tárgy a két szakon.

Mindkét alapszakunk számára új mintatantervet készítettünk, melyekben törekedtünk a MAB elvárásainak teljesítésére. S bár a MAB észrevételek nem vonatkoztak a gyakorlati képzési modulokra, az oktatói közösség érezte úgy, hogy indokolt a struktúra újragondolása, korszerűsítése. A TÁMOP 4.1.2.B. pályázat támogatta ezt a szándékot, valamint – szintén mindkét szakunk vonatkozásában – a szükséges humán-erőforrás fejlesztését is.

Új mintatantervek kialakítása

A párhuzamos akkreditáció megállapításaira való reagálásként az 2013/14-es tanév őszi szemeszterére új mintatanterv került kidolgozásra és bevezetésre az első évfolyamos hallgatók számára. Az alapkonceptió a pedagógusképzési területbe tartozó két alapszak szakmailag megalapozott azonos tartalmaira vonatkozott, hogy ezek közösen szerepeljenek a programban. Ennek eredményeként az első félév teljesen megegyezik mindkét szakon, támogatva a párhuzamos tanulmányok iránt érdeklődő hallgatók tanulmányait is. A továbbiakban egy teljes, minden tekintetben megújult szerkezetű és szemléletű mintatanterv kialakításán fáradoztunk. A tartalmat illetően figyelembe vettük az új NAT által preferált azon területeket, amelyek az oktatáspolitikai fókuszának megfelelően, új elemként kerültek a dokumentumba, a szerkezetben pedig megszüntettük az egykredites tanegységeket.

Kis létszámú oktatói karunk a tantárgyfelelősi MAB elvárásokat nem képes önállóan teljesíteni, a székhelyen pedig közben meghirdetésre került mind a tanító, mind az óvodapedagógus alapszak, ezért a megújult mintatantervbe pataki és egri tantárgyfelelősök kerültek megnevezésre, bizonyos esetekben pedig (az intézményi tantárgyfelelősi optimalizáció elveit szem előtt tartva) már létező, az EKF más karain oktatott tanegységek átvételére került sor.

Korábbi mintatantervünk sarokszámai minden tekintetben megfeleltek a képzési és kimeneti követelményben megfogalmazottaknak, ezért ebből a szempontból csupán apró finomításokra volt szükség: emeltük az értelmiségi léthez és a társadalomtudományi műveltséghez szerintünk nélkülözhetetlen tanegységek számát, valamint éltünk a választható tantárgyak átcsoportosításának lehetőségével. Az Eszterházy Károly Főiskolához történő csatlakozás pozitív hozadékaként színesedett a kötelezően, illetve szabadon választható modulok köre. Ennek eredményként a tanító szakon mind a tíz választható műveltségi terület tantárgyaihoz sikerült megfelelő szakképzettséggel és minősítettséggel rendelkező tantárgyfelelősöket találnunk. Így a székhely és a telephely képes akár valamennyi választható műveltségterületi képzést egyidejűleg indítani. (Érdeklődő hallgatóink számára igény esetén akár kettőt

is hirdethetünk.) A tanító alapszak (240 kredit) végső szerkezetének lényegét az alábbiakban foglaljuk össze:

- Közös alapozó ismeretek: 4 tantárgyi blokk / 22 tanegység / 44 kredit;
- Szakmai elméleti modul: 7 tantárgyi blokk / 45 tanegység / 94 kredit;
- Kötelezően választható differenciált szakmai ismeretek az intézmény egyedi jellegét adó ismeretkörökből: 1 tantárgyi blokk / 5 tanegység / 10 kredit; 1-1, egyenként 5 tanegységből álló, 10 kredites modult kell választani a hallgatóknak a felkínált 9 modulból;
- Kötelezően választható műveltségterületi modulok (VMT); 5–6. osztály: 1 tantárgyi blokk / 7–12 tanegység / 23 kredit; 1-1, egyenként 7–12 tanegységből álló, 23 kredites modult kell választani a hallgatóknak a felkínált 10 modulból;
- Szabadon választható tantárgyak (14 kredit);
- Záróvizsga modul (15 kredit);
- Szakmai gyakorlati modul (40 kredit);

Az óvodapedagógus alapszak esetében (180 kredit) az alábbiaknak megfelelően alakult az új mintatanterv struktúrája:

- Közös alapozó ismeretek: 4 tantárgyi blokk / 18 tanegység / 36 kredit;
- Szakmai elméleti modul: 7 tantárgyi blokk / 30 tanegység / 60 kredit;
- Kötelezően választható differenciált szakmai ismeretek az intézmény egyedi jellegét adó ismeretkörökből: 6 tantárgyi blokk / 6 tanegység / 12 kredit;
- Speciális programok modul: 10 tantárgyi blokk / 38 tanegység / 16 kredit; 2-2, egyenként 4 tanegységből álló, 8 kredites modult kell választani a hallgatóknak a felkínált 9 modulból;
- Záróvizsga modul (10 kredit);
- Szakmai gyakorlati modul (32 kredit);
- Szabadon választható tantárgyak (14 kredit).

A MAB elvárásoknak megfelelően kialakított és hangsúlyozott közös tanegység-tartalmakat a következők:

- Alapozó ismeretek: 16 tanegység / 32 kredit;
- Szakmai törzsanyag; szakmai elméleti modul: 13 tanegység / 26 kredit;
- Differenciált szakmai ismeretek: 2 tanegység / 4 kredit;
- Speciális programok: 38 tanegység / 76 kredit;
- Szabadon választható tárgyak: 8 tanegység / 16 kredit;
- Kötelező tárgyak (alapozó ismeretek, szakmai törzsanyag, differenciált): 31 tanegység / 62 kredit;
- Választható tárgyak (speciális programok, szabadon választható): 46 tanegység / 92 kredit.

Összesen: 77 tanegység / 154 kredit

A speciális programok esetében különösen kiemelkedő a közös tanegységek számossága, a közösen oktatható tananyagtartalmak főként ezen a területen jutottak érvényre. A tanító szak differenciált szakmai ismereteinek tíz kreditjéből az első négy félévre érvényes nyolc kredit adja az óvodapedagógus szak speciális programjait, míg a modulok előfeltételhez nem kötött tanegységeit önálló, szabadon választható tárgyként is meg tudjuk hirdetni. A kellő kínálat biztosításának szándéka mellett a székhely és telephely eltérő humánerő forrása (speciális képzettség és mindenkori oktatói kapacitás) is indokolja a rugalmas programhirdetés lehetőségét.

Képzésfejlesztési programok

A TÁMOP 4.1.2.B. program keretében lehetőségünk volt további szakmai elképzelések kidolgozására is. A témakörök kialakítását részben a környezeti igények (inkluzív nevelés, roma kultúra) és lehetőségek (lovassport, bábjáték, helyi kulturális étékek) felmérése és felhasználása indukálta, részben pedig a megújult NAT (mindennapos testnevelés, mindennapos művészeti nevelés) és az információs társadalom folyamatosan módosuló elvárásaihoz igazodtunk. A pályázat másfél éve alatt az alábbi feladatok valósultak meg az óvodapedagógus és tanítóképzés fejlesztésének szándékával:

- Az inkluzív nevelés moduljának átalakítása – az inkluzív nevelés koncepciójának kidolgozása workshop keretében; képzési szerkezet kialakítása; tantárgyleírások elkészítése; a dokumentáció kari tanács elé terjesztése.
- A roma kultúra moduljának kidolgozása; közművelődési műhely és tolerancia szakkollégium előkészítése – féléves tolerancia kurzus, a kapcsolódó tematikák kidolgozása; az oktatáshoz szükséges anyagok (segédanyagok, prezentációk) kidolgozása; esettanulmányok készítése; drámaműhely mint szakkollégium tantervének, tantárgyi programjának az elkészítése; konkrét drámapedagógiai foglalkozások tervének leírása.
- Információs műveltség és mediabefogadás, Pedagógiai kutatóműhely – Tabletre (iPad) adaptált alsó tagozatos munkafüzetek készítésének módszertani kézikönyve; iPad-re készült alsó tagozatos alkalmazások gyűjteménye az alkalmazások módszertani elemzésével; mintaalkalmazás készítése: munkafüzet alsó tagozatos szövegértés fejlesztésére; munkafüzet kipróbálása pedagógiai kísérlettel, kutatás összegzése, módszertani ajánlások elkészítése.
- Az óvodapedagógus és tanítói tevékenység IKT elemeinek kidolgozása – óvodapedagógus/tanító professziogram IKT összetevőinek elemző vizsgálata; statisztikai elemzések a NOLDUS felhasználásával; az óvodapedagógusi és tanítói munkában feltárt IKT elemek meghatározása és elemzése; feltárt IKT elemek elsajátításának módszertani lehetőségei, statisztika NOLDUS felhasználásával; az eredmények beépítése az óvó- és tanítóképzés programjába.

- A fejlesztő bábjáték pedagógiájának adaptálása – az alkalmazott bábjáték ismeretanyagának beemelése az óvó- és tanítóképzés tantervi hálójába; tantárgyi programok készítése; módszertani útmutató és oktatási segédanyagok készítése; továbbképzési program (nem hivatalos bábjátékos) dokumentációjának összeállítása.
- A lovassport fejlesztő hatásai kisgyermekkorban program kidolgozása – tanegység-leírás és ehhez kapcsolódó oktatási segédanyag készítése; szakmai tapasztalatszerzés lovas táborban; fotó- és videoanyag készítése; lovas kultúrát népszerűsítő fórum szervezése; a tevékenység kutatás-fejlesztési elemeinek és munkafolyamatának elemzése, értékelése, záró következtetések és javaslatok a program kari/főiskolai beindítására, ajánlás más intézményeknek.
- A helyi kulturális örökség szerepe a pedagógiai munkában – tanulmányok és tantárgyleírások készítése, kiállítás.
- Tanító- és óvóképzés megújítása, mentor program – gyakorlati képzési programkidolgozás: az óvodapedagógus és a tanító szak jelenlegi jellemzőinek vizsgálata, kritikája, egybevetése {karon, országosan}; az óvodapedagógus és tanító szakos gyakorlati képzés szerkezetének megújítása, kidolgozása {tantervi korszerűsítéssel}; a gyakorlati képzéshez kapcsolódó dokumentumok elkészítése {útmutató, igazoló lapok, egyéb űrlapok/feladatlapok} félévente és az összefüggő gyakorlati képzésre vonatkozóan; pedagógiai tervek gyűjteményének létrehozása; pedagógiai-pszichológiai támogatás; műveltségterületi támogatás, székhely-telephely koordináció.
- Továbbképzési és módszertani programok hiányterületekre – két-két pedagógus-továbbképzési kurzus kidolgozása óvodapedagógus és tanító szakra, ebből egy kipróbálása. Az új tanegységek a következők: Komplex művészeti nevelés 6–10 éves korosztályban. Komplex művészeti projektek tervezése a különféle művészetek mozaikszerű összeszervezésével; A heti 5 órás testnevelésben megjelenő új tartalmak, lehetőségek az 1–4. osztályban; Inkluzív nevelés az óvodában – a befogadó pedagógus; Fejlesztési lehetőségek az óvodai mozgásos tevékenységekben.

A gyakorlati képzés megújítása

A tanító- és óvóképzés megújítása gondolatkörhöz kapcsolódóan tehát mindkét alapszakunk gyakorlati képzésének megújítását is célul tűztük ki. A gyakorlati képzési modul megváltoztatásának szakmai előkészítéseként négy tanulmány készült:

- *Jaskóné Gácsi Mária*: A gyakorlati képzés szemléleti háttérének és kereteinek meghatározása. A pedagógus-idea.
- *Sontráné Bartus Franciska*: Az óvodapedagógus és tanító ideát szolgáló gyakorlati képzés fő jellemzőinek meghatározása, alapelvek.

- *Kelemen Judit*: Az óvodapedagógus szakos gyakorlati képzés jelenlegi jellemzőinek vizsgálata, kritikája, országos és kari jellemzők egybevetése.
- *Marcziné Fazekas Erzsébet*: Az EKF CK tanító szak gyakorlati képzésének helyzete és a képzés megújítására tett javaslatok, egybevetve az ideát szolgáló alapelvekkel.

E négy tanulmány egy, a TÁMOP pályázathoz kapcsolódó produktumként rövidesen napvilágot látó tanulmánykötetben elérhetővé válik a részletek iránt érdeklődők számára¹. A két utóbbi tanulmány egy-egy országos kitekintést, valamint az erre épülő komparatív elemzéseket is magában foglalja – jelen írás a tanító alapszak vonatkozásában teljes egészében *Marcziné Fazekas Erzsébet* tanulmányára támaszkodik.

Az előkészítő tanulmányokban javasolt módosításokat számos szakmai egyeztetés követte, majd megszületett mindkét alapszakunk új gyakorlati képzési modulja. A folyamatról és a végeredményről *Stóka György* „A szakmai gyakorlati modul az óvó- és tanítóképzés új tantervi rendszerében” című írása számol be, amely szintén olvasható lesz a fent említett tanulmánykötetben.

Az országos kitekintéseket vizsgáló mindkét tanulmány egy szigorú C-SWOT analízissel kezdődik, melynek során összegzi az adott szakra vonatkozó gyakorlati képzés módosítandó elemeit. Az ország képzőintézményeinek gyakorlati képzési szerkezete, valamint (ahol lehetséges volt) a tartalmi elemek vizsgálata és összehasonlítása képezi a tanulmányok egyik legfontosabb részét, hisz ezek alapján kerültek összefoglalásra általánosnak vagy épp egyedinek tekinthető képzési megoldások. A Comenius Kar számára is hasznosnak vélt, eddig nem alkalmazott ötletek beemelésére, illetve egyéb módosító javaslatok megfogalmazására is vállalkozott a két szerző.

Tekintsük át – elsőként – a tanító alapszakra vonatkozó lényeges észrevételeket!

KORLÁTOK	
<ul style="list-style-type: none"> – a jelenlegi gyakorlóléhelyen a mentorok száma nem teszi lehetővé több osztály bevonását a gyakorlati képzésbe; – új oktatók alkalmazása csak korlátozottan, vagy majd a nyugdíjkorhatárhoz közeli oktatók nyugdíjba vonulásával lehetséges, így a nagy tapasztalattal rendelkező tantárgypedagógusok nem tudják tapasztalataikat átadni a fiatal kollégáknak. 	
ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK
<ul style="list-style-type: none"> – a kis létszámú hallgatói csoportok közvetlen kapcsolatot tesznek lehetővé oktató és hallgató, mentor és hallgató között; 	<ul style="list-style-type: none"> – a tanító szak gyakorlati képzésének kari szervezése, irányítása nem megfelelő; – a gyakorlati képzés tantervi hálója és útmutatója nincs összhangban;

¹Bibliotheca Comeniana XIX. – különszám, 2015 (megjelenés alatt)

<ul style="list-style-type: none"> – a helyi gyakorlólóhelyen a gyakorlati képzés szervezését végző kolléganő következetes, jó szakember; – jó a kapcsolat a gyakorlólóhely pedagógusaival; – lelkes, megújulni akaró szakvezetők vállalták a gyakorlati képzéssel járó feladatokat; – kiváló tárgyi feltételekkel rendelkező helyi gyakorlólóhelyünk van; – jók a helyi és környékbeli adottságok (speciális szakmai tapasztalatok megszerzésére is alkalmas helyi és környékbeli iskolák: Erdélyi János Általános Iskola és Kollégium, Makkoshotyka 100% roma osztályok, Hercegkút német nemzetiségi iskola, Sátoraljaújhely szlovák nemzetiségi iskola stb.). 	<ul style="list-style-type: none"> – a főiskolai oktatók nem egységesek a tanórára felkészítés követelményeiben és a tanórák értékelésében; – a hallgatói tanítások előkészítésén nem jellemző az oktatási folyamat célelméleti megközelítése; – hallgatóink főleg frontális osztálymunkát szerveznek tanításaik során; – a hallgatói tanítás önértékelése, elemzése (reflexiója) többnyire csak felidéző, az órai tevékenység leírására hagyatkozik; – a tanítási órák tantermi bemutatásához, elemzéséhez rendelkezésre álló videofelvételek elavultak (10–15 évesek); – hallgatóink a pedagóguspálya megkövetelte feladatoknak csak egy részére kapnak felkészítést; – a jelenlegi gyakorlólóhely pedagógusai még nem gyakorlottak a mentori, szakvezetői tevékenységben; – nincs közös, együttes tapasztalatcsere a tantárgypedagógusok és a gyakorlólóhely szakvezetői között; – kevés a lehetőség (az óra) a hallgatók számára az ún. „készletgárgyak” tanítására; – hallgatóink nem mindent tantárgyat tanítanak a négy év során; – a gyakorlati képzés tanegységeinek elnevezése nem kifejező (túl általános); – a nem helyi gyakorlólóhely szakvezetői nem kapnak kellő felkészítést a hallgatói gyakorlatok vezetéséhez, értékeléséhez, dokumentálásához; – a hallgatók konfliktuskezelő kommunikációja alacsony színvonalú, didaktikai kultúrája szegényes, reflexiójuk nem megfelelő; – a zárótanítások nem kapnak szerepüknek megfelelő hangsúlyt;
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> – a tantárgypedagógusoknak semmilyen kapcsolatuk nincs a nem helyi gyakorlólhelyekkel, így nincs visszajelzés a végzős hallgatók tanításairól; – nem szervezünk végzős hallgatói beszámolót a kéthónapos gyakorlat után, így nincs információnk a hallgatók tapasztalatairól; – kevés oktatási stratégiát ismernek meg hallgatóink.
LEHETŐSÉGEK	VESZÉLYEK
<ul style="list-style-type: none"> – az új tantervi háló és az EKF karaival való együttműködés módszerbeli megújulást tesznek lehetővé; – a pályázat (melynek keretében ez a tanulmány is készül) megvalósíthatóvá teszi új oktatók bevonását a főiskolai, egyben a gyakorlati képzésbe; – a pedagóguspálya modell bevezetésével javulhat a hallgatói motiváció; – egységesebb hallgatói mentorálás várható a jelenlegi mentorképzésben részt vevő pedagógusok bevonásával; – a környező iskolák: a helyi kiegészítő iskola, valamint a nemzetiségi iskolák, osztályok különleges gyakorló terepet kínálnak. 	<ul style="list-style-type: none"> – a nem megfelelő személyi feltétel: a kis oktatói létszám miatt néhány szakterület csak óraadó tantárgypedagógussal rendelkezik; – az oktatás, képzés jelenlegi finanszírozása nem szolgálja a képzési színvonal javulását.

1. ábra: A tanító alapszak C-SWOT analízise 2014 tavaszán (Marcziné, 2015)

Előrelépés, azaz a képzés megújítása szempontjából elsősorban a gyengeségeket kell alaposan megvizsgálnunk, hisz ezek mutatják az előttünk álló feladatokat. Mint látjuk, a kritikus észrevételek egyaránt érintik a szervezési tennivalókat, az eszköz/tárgyi feltételek kérdéskörét, valamint a tényleges tantervi hiányosságokat. A gyakorlati képzési modul modernizálása szempontjából azonban csak az utóbbi körbe sorolható észrevételek tartoznak (hallgatóink a pedagóguspálya megkövetelte feladatoknak csak egy részére kapnak felkészítést; kevés a lehetőség {az óra} a hallgatók számára az ún. „készségtárgyak” tanítására; hallgatóink nem mindent tantárgyat tanítanak a négy év során; a gyakorlati képzés tanegységeinek elnevezése nem

kifejező {túl általános}; a zárótanítások nem kapnak szerepüknek megfelelő hangsúlyt; nem szervezünk végzős hallgatói beszámolót a kéthónapos gyakorlat után, így nincs információnk a hallgatók tapasztalatairól).

Az országos helyzet bemutatása során a képzőintézmények honlapjain elérhető gyakorlati képzési mintatantervek alapján a képzési szerkezet, a szervezeti formák, a feladatok félévekre bontott ütemezése, a kreditérték és óraszám, valamint az ellenőrzés-értékelés módja hasonlítható össze. Mivel nem állt minden esetben rendelkezésre a gyakorlati képzési útmutató, alapos, körültekintő elemzésre nem nyílt mód. Azt azonban általánosságban megállapítható volt, hogy az egyes gyakorlatitípusok elnevezése nem elég kifejező – csak ritkán mutatják alcímek a gyakorlat részletes tartalmát.

A gyakorlati képzési mintatantervekben olykor kifejezetten egyszerű felépítéssel találkozunk, mindössze 3-4 szervezeti forma megjelenítésével. Ugyanakkor részletes tananyagtartalmat feltüntető, kifejezetten terjedelmesnek tekinthető gyakorlati képzési modul is szerepel a vizsgált anyagban. Az előbbiben könnyen eligazodik a gyakorlati képzés minden szereplője, az utóbbiban pedig egyértelmű az előírt tantárgyi kötelezettség mibenléte. Ugyanakkor olyan, egyedinek tekinthető elnevezések is akadnak a szakmai gyakorlati modulokban, amelyeket csak egy-két intézmény használ.

A tanulmány szerzője aggályát fejezi ki abban a vonatkozásban, hogy a korszerű nevelésfelfogás eszméje vajon elég hangsúlyos szerepet kap-e a gyakorlati képzés rendszerében, hisz a képzőintézmények többségének tanegység-elnevezéseiben ez nem tükröződik. Az egyedileg használt tanegységnevek közt azonban néhány már elnevezésében is utal a neveléssel kapcsolatos tennivalókra (nyári nevelési gyakorlat; egyéni nevelési gyakorlat; pszichológiai hospitálás; nyári szakmai gyakorlat).

Az óra- és kreditszámok összehasonlításának eredményeként megállapítható, hogy általában 30 munkaóra (ebből 15 kontaktóra) 1 kredit, és többnyire a KKK²-ban megadott kreditértéknek megfelelően kerülnek megállapításra a szakmai modulok kreditszámai. Több intézmény bizonyos tennivalókat kritériumkövetelményként ír elő (kredit nélkül, kötelező teljesítéssel), amely ugyan látens óraszámnöveledésnek tekinthető, de maga a szerző sem tartja elegendőnek a KKK által előírt időmennyiséget a gyakorlati képzésre. Sárospatakon pedig még ezt a lehetőséget sem használjuk ki maradéktalanul (40 kredit/595 óra a lehetséges 50 kredit/750 óra helyett). Az egyes tevékenységek értékelésének módja és hozzárendelt kreditértéke is nagyon eltérő a vizsgált tantervekben.

Az egyes tevékenységek elnevezése országos viszonylatban nem tekinthető sem egységesnek, sem kifejezőnek. A szerző minden gyakorlatitípussal kapcsolat-

² Képzési és kimeneti követelmény, tanító alapképzési szak URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM Letöltés ideje: 2014. december 11.

ban kifejti véleményét, javaslatot téve az általa szerencsésebbnek vélt névhasználatra. Szintén általános megállapításként összegzi gondolatait arról, hogy hallgatóink nem kapnak maradéktalan felkészítést a teljes körű pedagógusi munkához.

Ezt követően megoldási javaslatokat fogalmaz meg a gyakorlati képzés megújítására az általa felvetett kérdések, a felvázolt pedagógus idea (*Jaskóné, 2015*) és a C-SWOT analízis alapján. Gondolatai az alábbiakban összegezhetők:

- a gyakorlati képzés teljes óraszámának növelése;
- az egyéni tanítások óraszámának növelése;
- valamennyi tanórátípus kipróbálása gyakorló iskolai környezetben;
- a tanítási órák típusának racionális elosztása a gyakorlat során;
- a szervezeti formák módosítása;
- a tanegységek elnevezéseinek kifejezőbbé tétele;
- felkészítés a pedagógus szerepkör egészére.

KORLÁTOK	
<ul style="list-style-type: none"> – a gyakorlóléhelyként szolgáló intézmény (Carolina Óvoda és Bölcsőde) a szakvizsgával rendelkező mentorvónők létszáma miatt jelenleg mindössze hat csoportban tud hallgatókat fogadni – a szakvizsgával rendelkező mentorvónők létszámát növelni szükséges; – a mentorvónők jelentős része a nyugdíjhoz közeli korosztályhoz tartozik – fiatalítás szükséges. 	
ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK
<ul style="list-style-type: none"> – a Kar évszázados hagyományai és az ebből következő piaci értékét képviselő név; – gyakorlatorientált képzés – gyakorlatban hasznosítható versenyképes tudás; – korszerű, felújított és kibővített épületben, helyben működő gyakorló intézmény – megfelelő infrastruktúra, fizikai közelség, előnyös időgazdálkodás; – nagy tapasztalattal rendelkező, elhivatott óvodapedagógusok és oktatók; – óvodapedagógusok-oktatók közös szakmai munkájának hagyományai; – rendszeres heti élő kapcsolat, harmonikus szakmai együttműködés a módszertani oktatók és a mentorvónők közt – megfelelő szakmai feltételek; 	<ul style="list-style-type: none"> – egyéni gyakorlatok egymásutánisága (10-12 hét időtartam) – jelentős létszámú hallgató folyamatos távolléte a főiskolai kontaktórákról; – az első két félév gyakorlati munkájához nincs (vagy minimális) szaktantárgyi előzmény; – a nappali és levelező tagozat képzési koherenciájának hiánya – csoportos gyakorlat szervezése nem történik levelező tagozaton; – tanórai keretek közt nincs lehetőség a végzős hallgatók tapasztalatainak megbeszélésére; – a hallgatók feladatainak növekedése nem jelenik meg a teljesítményhez rendelt kreditszámban.

<ul style="list-style-type: none"> – valamennyi mentoróvónó szakvizsgával rendelkezik – megfelelő személyi feltételek; – a Comenius Karon végzett mentoróvónók magas részvételi aránya a gyakorlati képzésben – „közös nyelv”; – a gyakorlati képzés minimum háromféle pedagógiai programú csoport munkájába enged betekintést. 	
LEHETŐSÉGEK	VESZÉLYEK
<ul style="list-style-type: none"> – az egyéni gyakorlatok párhuzamossá tétele – több óvodai csoport bevonása a gyakorlati képzésbe (mentoróvónók számának növelése) – ez a csoportos gyakorlat újragondolását jelenti; – a gyakorlati képzési struktúra újragondolása. 	<ul style="list-style-type: none"> – a kisebb gyermekek számára zavaró/ijesztő körülmények (sok idegen) – nagy létszámú hallgatói csoport esetén zsúfoltság a csoportszobákban; – a gyermekeknek újabb és újabb felnőttet kell megszokniuk a szeretett óvónéni helyett/mellett – a félév egésze során hallgatók dolgoznak a gyermekekkel; – nagy létszámú hallgatói csoportok esetén a hallgatói feladatok kényszerű megosztása, a hallgatók egyenlőtlen terhelése, saját gyakorlatuk kényszerű csonkulása.

2. ábra: Az óvodapedagógus alapszak C-SWOT analízise 2014 tavaszán

A továbblépés irányát ismét a képzési rendszer gyengeségei mutatják. A szervezési feladatok újragondolása mellett itt főként a tantervi hiányosságokra fókuszál a szerző (az első két félév gyakorlati munkájához nincs {vagy minimális} szaktantárgyi előzmény; tanórai keretek közt nincs lehetőség a végzős hallgatók tapasztalatainak megbeszélésére; a hallgatók feladatainak növekedése nem jelenik meg a teljesítményhez rendelt kreditszámban).

Az országos kitekintés és az ezt követő komparatív elemzés során az alábbi kérdésekre keresi a választ a tanulmány:

- Létezik-e valamelyest egységesnek tekinthető országos modell?
- Mennyire követi a sárospataki képzés az országos gyakorlatot?
- Mely területeken igazodunk a többség által követett struktúrához?
- Mely területeken tekinthető egyedinek a pataki képzés?
- Ez az egyediség okozott-e eddig megtapasztalt szakmai ellentmondásokat vagy problémákat?

- E problémák orvoslására nyújt-e megoldási lehetőséget más képzőintézmények gyakorlati képzési struktúrája?
- Található-e más intézményeknél olyan elem, melynek átvétele és képzési rendszerünkbe illesztése megfontolás tárgyát képezheti?

Az országos helyzetkép bemutatására ezúttal is a képzőintézmények honlapjain elérhető gyakorlati képzési mintatantervek alapján került sor, helyenként a gyakorlati képzési kalauz (útmutató) információival kiegészítve. Továbbra is a képzési szerkezet, a szervezeti formák, a feladatok félévekre bontott ütemezése, a kreditérték és óraszám, valamint az ellenőrzés-értékelés módja állt a vizsgálat fókuszában. Az országos kitekintés során a szerző elsősorban a „pataki képzés” szempontjából fontosnak vélt szempontokat emelte ki.

Az összkreditszámot valamennyi képzőintézmény a KKK³-ban megadott értékeknek megfelelően állapította meg. Óraszám tekintetében változatosabb a kép – a féléves bontásokban nem mindig egyértelmű, hogy a képzőintézmények milyen logika alapján rendelik az óraszámokat a kreditekhez.

A nyári gyakorlat és bölcsődei hospitálás az intézmények kevesebb, mint felében szerepel, a csoportos gyakorlat (mint szervezeti forma) pedig majdnem minden második intézményben csak a 2. félévben kezdődik. Néhány intézmény külön felkészítő tréninget tart a gyakorlati képzés megkezdése előtt. Kevés képző tartja fontosnak megkülönböztetni és kiemelni a zárófoglalkozást a gyakorlati képzés elemei közül, valamint hogy lehetőséget biztosítson az összefüggő szakmai gyakorlat tapasztalatainak megbeszélésére. Az egyes tevékenységek értékelésének módja és hozzárendelt kreditértéke is nagyon eltérő a vizsgált tantervekben.

A C-SWOT analízis valamint az országos kitekintés alapján az alábbi javaslatokat fogalmazta meg a szerző a gyakorlati képzési mintatanterv megújításához (a szervezési teendőkre vonatkozó javaslatokat most nem közöljük):

- bölcsődei hospitálás bevezetése;
- a gyakorlatot kezdő hallgatók megfelelő színvonalú szakmai felkészültsége érdekében:
 - továbbra is induljon az 1. félévben a csoportos gyakorlat 1 kredit értékben; alaposan újragondolt, előtanulmányok nélkül is teljesíthető feladatokkal;
 - továbbra is induljon az 1. félévben a csoportos gyakorlat 1 kredit értékben, a tanegység tartalma tréning jellegű felkészítés legyen főiskolai kontaktóra keretében;
 - csak a 2. félévben kezdődjék a csoportos gyakorlat.
- a félévenkénti creditszámok tükrözzék a feladatok növekedését;

³ Képzési és kimeneti követelmény, óvodapedagógus alapképzési szak. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM Letöltés ideje: 2014. december 11.

- biztosítsák az összefüggő külső szakmai gyakorlatot követő tapasztalatcserét;
- a zárófoglalkozás hangsúlyosabb jelenjék meg a mintatantervben.

Mindkét alapszakunk új gyakorlati képzési struktúrájának kialakításakor törekedtünk egyfajta szakok közti koherencia megteremtésére is:

- a tájékozódás tartalmú tanegységek kredit nélküli, kritérium-követelményként való alkalmazásával;
- a záró tevékenység szerepének kiemelésével;
- a külső szakmai gyakorlatot követő önreflexió alkalmazásával.

Úgy véljük, a C-SWOT analízis, valamint az országos kitekintés és komparatív elemzés jóvoltából olyan gyakorlati képzési modulok kerültek bevezetésre a Comenius Karon a 2014/15-ös tanévben, amelyek nem csupán az eddigi hiányosságokat pótolják megnyugtatóan, hanem a kor és a pedagóguspálya újabb kihívásainak is megfelelnek.

Irodalom

Jaskóné Gácsi Mária: A gyakorlati képzés szemléleti háttérének és kereteinek meghatározása. A pedagógus-idea. *Bibliotheca Comeniana XIX. – különszám*, 2015 (megjelenés alatt)

Kelemen Judit: Az óvodapedagógus szakos gyakorlati képzés jelenlegi jellemzőinek vizsgálata, kritikája, országos és kari jellemzők egybevetése. *Bibliotheca Comeniana XIX. – különszám*, 2015 (megjelenés alatt)

Képzési és kimeneti követelmény, óvodapedagógus alapképzési szak URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM Letöltés ideje: 2014. december 11.

Képzési és kimeneti követelmény, tantó alapképzési szak. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM Letöltés ideje: 2014. december 11.

Marcziné Fazekas Erzsébet: Az EKF CK tanító szak gyakorlati képzésének helyzete és a képzés megújítására tett javaslatok, egybevetve az ideát szolgáló alapelvekkel. *Bibliotheca Comeniana XIX. – különszám*, 2015 (megjelenés alatt)

Stóka György: A szakmai gyakorlati modul az óvó- és tanítóképzés új tantervi rendszerében. *Bibliotheca Comeniana XIX. – különszám*, 2015 (megjelenés alatt)

Sontráné Bartus Franciska: Az óvodapedagógus és tanító ideát szolgáló gyakorlati képzés fő jellemzőinek meghatározása, alapelvek. *Bibliotheca Comeniana XIX. – különszám*, 2015 (megjelenés alatt)

(DIS)KURZUS A SZTEREOTÍPIÁKRÓL**HOFFMANN RITA^{*} – FLAMICH MÁRIA^{**}**

^{*} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
doktorandusza
hoffmann.mariarita@gmail.com

^{**} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
doktorandusza
flamich.maria@gmail.com

A sztereotípiákon túl; a fogyatékoság irodalmi ábrázolásainak kritikai és kritikus elemzése címmel indult kurzus az ELTE PPK-n azzal a céllal, hogy szépirodalmi és zeneművek segítségével előmozdítsa a fogyatékosággal élő ember sokszínűségének felfedezését, körvonalazza az inkluzív pedagógus tulajdonságait, kompetenciáit. Írásunk azt az utat mutatja be, amelyet a kurzus hallgatói jártak végig, hogy észleljék az évezredes sztereotípiák veszélyeit, felismerjék a fogyatékosággal élő személyeket megbélyegző szavak, metaforák hatásait, valamint ráébredjenek, milyen szerepet játszik a neveléstudomány és a pedagógus egy befogadó társadalom kialakításában.

És a diszsonanciák?
Jaume Cabré

Bevezetés

„Azért mert te fogyatékos vagy, ne hidd, hogy neked mindent lehet!” – ez a súlyos mondat úgy tíz évvel ezelőtt hangzott el az egyik egyetem doktori kurzusának kutatómódszertan vizsgáján. Nem tekinthetjük kivételesnek. Számos többségi környezetben tanuló látássérült középiskolás, egyetemi hallgató mesél hasonló megjegyzésről, megdöbbentő tanácsalanságról, drámai kudarcról, pedig a fogyatékosok jelentős hányada – a befogadás reményében – keményen küzd, hogy képes legyen megfelelni a többségi környezet „kihívásainak,” ugyanis – amint azt minden nap tapasztaljuk – a többségi környezet kíméletlenül megköveteli, hogy mindenki teljesítse az általa támasztott elvárásokat. Általában maga is megkísérel szembenézni a „kihívásokkal”, ám gyakran tanácsalantul, esetenként pedig megalapozatlan magabiztossággal – és legtöbbször az érintettek nélkül – dönt a fogyatékosok boldogulásáról. Az a fogyatékosággal élő személy, aki képtelen vagy sajtáságosan képes teljesíteni az elvárásokat, egyrészt áldozatul esik ezeknek a döntéseknek, másrészt kirekesztődik. A fentiek alapján kimondhatjuk, létezik egy szakadék a fogyatékos-

sággal élő személyek és a többségi környezet (pedagógusai) között. Feltételezhetően, legtöbbször a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos ismeretek hiányából fakadó bizonytalansággal magyarázható e szakadék, ezért első lépésként, célszerűnek tartjuk definiálni, hogy valójában mit jelent a szó, azután példák segítségével szemléltetjük, milyen összefüggésre akadtunk a „fogyatékossgal” és „kihívás” fogalmak között. Mivel feltételezzük, hogy a fogyatékossgal élő személyekről kialakult homályos kép nagy része megöröklött sztereotípiákból tevődik össze, végül azt vizsgáljuk meg, milyen lehetőségeket javasol a kulturális fogyatékossgatudomány a sztereotípiák megértésére, kritikus újragondolására annak érdekében, hogy a befogadás ne jelentsen extra erőfeszítést, problémát, más szóval: kihívást sem a fogyatékossgal élő személynek, sem a többségi környezetnek.

Kihívások, dilemmák

Mindig odafigyelünk a szóra: „kihívás”, ezért gondoljuk célszerűnek, hogy írásunk elején rögtön meghatározzuk, mit jelent. Az angol „challenge” azaz kihívás értelmezése „nehéz munka, olyan helyzettel történő szembenezés, megbirkózás, amely óriási szellemi vagy fizikai erőfeszítést igényel” (*Cambridge Dictionary*). Az angol nyelvből meghonosodott fogalom értelmezése után, most nézzünk meg egy magyar nyelvű forrást is: „kihívás – *feladat, követelmény, megpróbáltatás, próba, próbatétel, teendő [...]*” (Zimányi, 2001, 11. o.). Nem nehéz észrevenni, hogy bármelyik meghatározást is olvassuk, így első látásra mindkettő inkább negatív, mint pozitív jelentést sugall. Ebben az értelemben hasonlít egy másik, negatív üzenetet közvetítő szóhoz, ami nem más, mint a „fogyatékossgal”.

Arra keresünk választ, hogy ezen a hasonlóságon túl, milyen egyéb köze van ehhez az erőfeszítéshez, próbatételhez, feladathoz a fogyatékossgal. Vajon hogyan válik e főként negatív konnotációval bíró, divatos fogalom tárgyává a fogyatékossgal élő személy? És főleg, hogyan hat e fogalmi besorolás a fogyatékossgal élő személyek életére? Az alábbi idézetek sejtetnek némi magyarázatot az imént feltett kérdésekre:

„Napjainkban már nemcsak a kihívást kereső, vállalkozó szellemű pedagógusok kerülnek együttnevelési helyzetbe, hanem bárki találkozhat az osztályában SNI (sajátos nevelési igényű – *a szerzők*) tanulóval. [...] Az utóbbi évek gyors változása miatt a hagyományos osztályok tanárai elbizonytalanodtak saját szerepükben, [...] nem ismerik az inklúzió lényegét, [...] és csak úgy *felülről* végzik.” (Pető, 2011, 143. o.)

„Közismert tény, hogy a pedagógusnak mindig is számtalan kihívásnak kellett megfelelnie, munkája szerteágazó voltához nem fér kétség. [...] az *inkluzív pedagógia* célja, hogy a hallgatók befogadó, inkluzív magatartást sajátítsanak

el. Legyenek érzékenyek az esély, a speciális szükséglet és a fogyatékkal (fogyatékossgal – *a szerzők*) élők problematikájára, toleranciával forduljanak a kevesebb eséllyel rendelkező társadalmi csoportok és konkrét személyek felé” (Gombocz, 2011, 181–182. o.).

Hosszasan folytathatnánk még különböző idézetekkel, ám már e kiemelt néhány sor is egyértelműen szemléltet valamilyen, a fogyatékossgal élő személyeket érintő bizonytalanságot. A fent idézettek mellett számos további írás beszél elkötelezettségről, kihívásról, ugyanakkor beszámol kétségekről, dilemmákról is. Nemzetközi példák alapján, sorra születnek a befogadást előmozdító jogi megoldások. Rendelkezések, törvények és szakpolitikák garantálják az együttnevelést, a szemléletváltásra azonban, úgy tűnik, várnunk kell. De semmiképpen sem tétlenül, hiszen a fogyatékossgal élő személyeket hazánkban a többségi környezet még gyakran sztereotípiák tükrében látja! Amennyiben elfogadjuk, hogy a fogyatékossgal élő személyek oktatása többé nem korlátozódik a gyógypedagógia gyakorlatára, ugyanakkor feltételezzük, hogy a tolerancia elsősorban ismereteken, tapasztalatokon alapul, mindenképpen módot kell találni a hiteles ismeretek megszerzésére, a tapasztalatok értelmezésére, feldolgozására. Ebben a folyamatban ma már nélkülözhetetlenek maguk a fogyatékossgal élő személyek, de segítséget nyújt a kulturális fogyatékossgal-tudomány két alábbi komponense is, a fogyatékossgal szépirodalmi ábrázolásainak elemzése (*Disability in Fiction*), valamint a fogyatékossgal élő írók munkáinak tanulmányozása (*Disability Memoir*). Írásunkban egy, a fogyatékossgal szépirodalmi és zenei ábrázolásaival foglalkozó kurzust, és a kurzus kínálta szemléletváltást előmozdító lehetőségeket mutatjuk be.

A (dis)kurzus célja

Megdöbbenően hangzik, ám mégis igaz, hogy a fogyatékossgal élő személyek csoportja alkotja a „földkerekség legnagyobb kisebbségét” (Riley, 2005, 1. o.), így vitathatatlan, hogy e kisebbség sokféle. Ugyanez a sokféleség már kevésbé jellemzi ábrázolását, hiszen – az ábrázoló személy érzelmei, ismeretei miatt – az ábrázolás gyakran nem objektív. A csoport megítélése is állandóan változik, csakúgy, mint a fogyatékossgalé (*Flamich és Hoffmann, 2013*). „A fogyatékossgal talán a legtöbbet változott társadalomtudományi fogalom” (Könczei, 2011). E változások jól tükrözik azt az állandó bizonytalanságot, amely a fogyatékos személyekhez való viszonyulást jellemzi, amióta ember él a Földön. Ezen attitűdbeli változásokat összegzi *Bogdan és Biklen* 1977-ben publikált írásában is. A két tudós szerint, a művészeti alkotásokban a fogyatékossgal élő személyeket leggyakrabban az alábbi – mára már sztereotípiákká fejlődött – tulajdonságok jellemzik: szánalmas, védtelen, gonosz, a cselekmény színesítése céljából alkalmazott háttér-karakter, szuperhős, szuper tulajdonságokkal, nevetséges, saját maga ellensége, önmagát sajnálja, és ez akadá-

lyozza meg befogadását, teher, aszexuális, képtelen részt venni a társadalom életében. Az állandó, attitűdbeli változások ma is megfigyelhetők, hiszen folyton további sztereotípiákkal egészül ki az immár „klasszikus” lista.

A fogyatékossgal élő személyek ábrázolásaiból arra következtethetünk, hogy róluk – egyre nyilvánvalóbb jelenlétük ellenére – még mindig elsősorban megöröklött sztereotípiák mentén gondolkodunk. Ezekre az évezredek sztereotípiáira reflektált az a szépirodalmi műveket elemző, szabadon választható kurzus, amelyet az *ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara* indított a 2012/2013-as tanév tavaszi szemeszterében. *A sztereotípiákon túl; a fogyatékossgal irodalmi ábrázolásainak kritikai – és kritikus – elemzése* című kurzus egyik célja az volt, hogy megkönnyítse a többségi környezet leendő pedagógusainak és sokszínű – gyakran fogyatékossgal élő – tanulóinak a diverzitás és egymás megismerését, valamint a fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák újragondolását, átértelmezését. Ebben a folyamatban nélkülözhetetlen a kulturális fogyatékossgatudomány, amely interdiszciplináris jellegéből adódóan, a szépirodalmat és a zenetudományt, e két illusztratív ágenszt is segítségül hívja, hogy objektíven és kritikusan közelítse meg a sztereotípiákat.

A (dis)kurzus prekonceptiója, szerkezete

A (dis)kurzus kiindulópontjával az alábbi feltételezésünk szolgált: a fogyatékossgal élő személyek többségi környezetben történő oktatását azért illetik gyakran a nem közömbös „kihívás” szóval, mert a fent említett bizonytalanság, illetve a megöröklött sztereotípiák megelőzik az érintett személyek jelenlétét egy-egy osztályban, egyetemi csoportban. Ez a bizonytalanság – feltételezésünk szerint – úgy küszöbölhető ki, hogy első lépésként, felismerjük, majd megvizsgáljuk saját sztereotípiáinkat és viszonyunkat a fogyatékossgal élő személyekhez mindenkor társadalmi jelenlétük és megítélésük tükrében.

A kiválasztott olvasmányokban felfedezett sztereotípiákat alapvetően az alábbi szempontok szerint figyeltük meg: *vélekedés-alapú sztereotípiák*, mint karakterkiegészítő, hangsúlyozó eszközök, és *valóság-alapú sztereotípiák*, mint az emberi különbözőség szemléltetésének eszközei. Természetesen, mivel sok esetben nehéz elhatárolni a kétféle ábrázolást, találkozhatunk átfedésekkel. Az olvasmánylista összeállításánál egyik célkitűzésünk az volt, hogy a fogyatékossgal élő személyek ábrázolását – elsősorban – szépirodalmat művelő írók (például: *Shakespeare, Tolkien, Karinthy, Steinbeck, Cabré*) műveiben figyelhessék meg hallgatónk. A szépírók által alkalmazott sztereotípiák kiemelésével, arra törekedtünk, hogy igazoljuk a sztereotípiák több évszázados létezését. A sztereotípiák lehető legobjektívebb megfigyelése érdekében törekedtünk arra is, hogy amennyiben lehetséges – kerüljük a fogyatékossgára fókuszáló, népszerű irodalmi alkotásokat, ezért olvasmánylistánkból kihagytunk néhány sikerorientált művet, mint például *Kesey*: Száll a ka-

kukk fészke és *Keyes*: Virágot Algernonnak című regényét. A fogyatékossgal élő személyek egyre nyilvánvalóbb jelenléte azonban – természetesen – indokolta néhány fogyatékossgra fókuszáló mű felhasználását is, így a kiválasztott művek vagy fogyatékossgal élő írók alkotásai voltak (*Bourne*, *Böszörményi*, *Kleege*), vagy mindeddig szokatlan témát mutatnak be (*Sinapi*, *Timár*).

A fogyatékossg-felfogás változásaihoz, mások és a magunk által megfogalmazott sztereotípiákhoz az alábbi útvonalon közelítettünk:

1. A fogyatékossgal élő személyek ma jellemző jelenléte.
2. Pozitív és negatív előítéletek.
3. Feltételezett forrásaik.
4. Művészeti visszatükrözések.
5. A fogyatékossgal élő személyek tudatformáló felelőssége.
6. A pedagógusok tudatformáló felelőssége.

A (dis)kurzusok során egy interjút, tizenkét szépirodalmi alkotást, két filmet, továbbá öt kisfilmet vizsgáltunk és vitattunk meg.

Mint már említettük, feltételezésünk szerint, a fogalmi és felfogásbeli változások megértésében és saját attitűdünk tisztázásában játszik jelentős szerepet a fogyatékossg irodalmi ábrázolásainak kritikus elemzése, ezért az olvasmánylista összeállításánál kiemelt szempont volt, hogy megkönnyítsük a hallgatók orientációját, így a jelen helyzetből, a mindennapokból kiindulva kerestük a hallgatókkal a sztereotípiák gyökereit mesékben, mítoszokban, szépirodalmi alkotásokban, majd a modellek, konstrukciók, paradigmák változásait megfigyelve érkezünk vissza a jelenbe. A fogyatékossg diverzitásának szemléltetését a korábban említett fő szempontok mentén az alábbiak szerint építettük fel: Én-kép; Mesehősök, mesés hősök; Képzlet és valóság; Torz testben torz lélek(?); Torz test és szex; Sajátos világ, sajátos világlátás; Vesélyes metaforák; Saját élmény saját szavakkal; Súlyos döntések; Magányos szülő, magányos gyerek; A fogyatékossg vállalása; A fogyatékossg elviselése; Fogyatékosok a felsőoktatásban; Akadálymentes prezentáció; A fogyatékossg ignorálása vagy elfogadása, alázat.

Gúsz¹, Lennie, Thomas és a többiek

Hisszük, hogy a hallgatók először saját fogyatékossg-felfogásukat, s magukat helyezték el azon az úton, amelyen együtt indulunk el, és haladunk, hogy megfigyeljük a fogyatékossgal élő személyek megítélésének változásait, és önmagunk szemléletének formálódását. Ezért volt kiindulópontunk szűkebb környezetünk,

¹ Gúsz (Gyuszi): Böszörményi Gyula, *Kucó* című kisregényének egyik szereplője, aki nem más, mint maga az író.

Magyarország. Első lépésként a hallgatók a közelmúltbéli és a mai helyzetről tájékozódtak egy interjú alapján, amely *Böszörményi Gyula* közismert mozgássérült íróval készült. Az interjú arra ösztönözte a hallgatókat, hogy bevezetésképpen elgondolkodjanak, hogy látja saját megítélését egy népszerű, fogyatékossgal élő személy, és felfedezzék a köztudatban leggyakrabban megjelenő sztereotípiákat és azok hatásait, így felhívhattuk a figyelmet azokra a morális, medikális, szociális, emberi jogi modellekre (*Kálmán és Könczei, 2002; Könczei, 2011*), amelyek a fogyatékossgal élő személyek megítélését, ábrázolásait csoportosítják. A fogyatékossgtudomány teoretikus megközelítése, az ismeretek megalapozása céljából az első alkalommal hallgatóink számára érthetővé tettük, hogy „a 'modellek' gondolati konstrukciók, amelyek szerint a fogyatékossgról való *gondolkodás* és *cselekvés* létrejön” (*Könczei, 2011*). A hallgatók azt is megsejthették, a modellek, bár jól példázák az időbeli felfogás-változásokat, mégsem kizárólag lineárisan rendelkeznek egymás mellett, hiszen a valóságban gyakran párhuzamosan, olykor egymással versengve léteznek. Csupán néhány modellt emeltünk ki, így már első alkalommal is világosan kirajzolódott, hányféleképpen viszonyul a társadalom a fogyatékossgal élő személyekhez, hogyan kelnek életre a sztereotípiák, meghatározva „a Föld legnagyobb kisebbségének” mindennapjait.

A második alkalommal még mindig törekedtünk az „otthon” biztonságára. Az első találkozásunkkor meghallgatott *Böszörményi Gyulával* készült interjúból említett *Kucó* című monodrámát volt ebben segítségünkre. A hallgatók megismerkedhettek a *medikális modell* egyik jelenségével, az egészségügyi gyermekotthonnal, amely kiválóan példázta a modell tipikus szemléletét: ha nem lehet a fogyatékos személyt megjavítani, el kell dugni. Az egészségügyi otthonok lakóira jellemző, a műben megfogalmazott gyerek státusz: „Amíg a gyermekotthonban vagy, gyerek vagy!” meghökkenítő igazságnak bizonyult.

Számos egyéb kérdés is felvetődött a monodrámát (majd később valamennyi elemzett mű) segítségével, amelynek részletes ismertetése ebben az írásban helyhiány miatt nem lehetséges, egyet azonban mégis elgondolkodtatónak tartunk. A hallgatók igyekeztek magyarázatot találni a kérdésre, miért gondolta úgy az író, hogy szavait egy enyhén értelmi sérült szereplő tolmácsolja. Magyarázható-e ez is egy, a mesékben jól bevált sztereotípiával, mely szerint, a királyság fogyatékossgait csak az udvari bolond fedheti fel?

Következő találkozásunkkor elindultunk, hogy megkeressük, honnan erednek a műben felfedezett sztereotípiák. Így léptünk vissza időben a *morális modell*hez. A mese és mitológiai hősökben hallgatóink felismerték a jelenlegi vélekedések gyökereit. Választott olvasmányaink egy gyermekeknek írott mese, *Andersen: A kis habléány*, és egy felnőttekhez szóló irodalmi mű *Tolkien A gyűrűk ura: Smeagol megszelídítése* voltak. Feltettük a kérdést, a mesék mennyiben felelősek az előítéletek kialakulásáért. Mit rejt a más, a torz megjelenés? Vizsgáltuk a morális modellre jellemző fogyatékossg-felfogás két alapvető elemét, a testi és/vagy szellemi fo-

gyatékosság ábrázolásait. Hallgatóink felfedezték, különböző kultúrák különböző társadalmi egymástól eltérően viszonyulnak a testhez, a szellemhez, és ez a különbözőség valamennyi kultúrában meghatározó (*Kálmán és Könczei*, 2002. 29. o.). Megállapítottuk, hogy a morális modellhez képest ma fogyatékoság-felfogásunk árnyaltabb, mivel tudomást vesz a látható fogyatékoság mellett annak láthatatlan alternatívájáról is.

Néhány mese- és mitológiai hős jellemének megfigyelése alapján megvizsgáltuk a megszokottól eltérő lét kapcsolatát a transzcendenciával. Világossá vált, hogy a morális modell miféle gondolati konstrukciót tükröz; a fogyatékoság, mint ahogy maga a fogyatékosággal élő személy is, Isten büntetése. *Andersen és Tolkien* művei utat nyitottak, hogy a különböző kultúrák tükrében is megvizsgáljuk, hogyan jelenik meg ez a „büntetés”, melyekről feltételezzük, hogy a fogyatékoság sztereotípiáinak forrásai. A különböző kultúrákba való bepillantás során kiderült, a zsidóság fogyatékoság-felfogása ellentmondásosnak tűnik, mivel elfogadja Mózes fogyatékoságát, ugyanakkor törvényei szigorúan rendelkeznek a fogyatékos személyeket megillető jogokról, kiváltságokról. Az egyiptomi kultúrkörben találoztunk törpe istenekkel.² Az antik görög kultúra egészség- és szépségszemlélete valamilyen értelmezésben ma is jelen van a fogyatékoságról kialakult képben. Hallgatóink megtudták, hogy az ókori görögök „a fizikai fogyatékoságot szinte sosem párosították automatikusan jellembelivel is” (*Kálmán és Könczei*, 2002, 39. o.). A spártai fogyatékoság-felfogás értelmezése gyakran vált ki vitát itthon, és mivel visszatérően megjelenik, mi sem hagyhattuk szó nélkül. A római birodalomban élő fogyatékoság-konstrukcióival, az ép testben ép lélek felfogással³ is megismerkedtek a hallgatók.

A korábbi alkalmakhoz hasonlóan, a sztereotípiák eredetét vizsgáló találkozásunkkor ugyancsak számos kérdés, gondolat vetődött fel, például:

- Vajon az ember saját agressziójától akar-e megszabadulni, amikor torz lényeket alkot?
- Létezik-e átjárhatóság a fogyatékosok világa és a nem fogyatékosok világa között?
- Létezik-e egyáltalán két külön világ?
- A fogyatékoság, mint fogalom taszít, a fogyatékos egyén vonz, ismerkedésre bátorít?

A fogyatékoság ábrázolásainak megfigyelése közben minden alkalommal példákat kerestünk, hogy illusztráljuk annak zenei jelenlétét, ábrázolásait. Itt Richard Wagner:

² Egyiptomi törpe istenek, például *Ptah*-nak is volt törpe alakja. *Ptah* Memphis emberi alakban ábrázolt főistene, aki a világot teremtette (*Kálmán és Könczei*, 2002, 37. o.).

³ Ép testben ép lélek. *Decimus Iunius Iuvenalis* I. század közepén Rómában élt szatíraírótól származó mondás (*Kálmán és Könczei*, 2002, 44. o.).

A Rajna kincse című operájából hallgattunk részleteket, és figyeltük meg a zenei hangokban a fogyatékoság megjelenését.

A misztikus hősöket egy misztikus karakter követte. *Kafka* 1915-ben kiadott (*Drabble*, 2000) *Az átváltozás* című művét elemeztük, amelyben a főhős, *Gregor Samsa* egy reggel arra ébredt, hogy féreggé változott. Lassú átváltozását és családja reakcióit figyeltük meg. A mű elemzése során felmerült gondolatok érdekes összefüggéseket, megfigyeléseket hoztak felszínre. Beszéltünk a novella kulturális különbségekből adódó értelmezéseiről is, mivel egy nemzetközi fogyatékoságtudományi levelezőlistán (*Disability Research List*) egy japán tudós humort vélt felfedezni a Kafkai ábrázolásban.

Mint ez már bevett gyakorlattá vált, e novella kapcsán is számos kérdést, gondolatot vetettek fel a hallgatók. Ezek között szerepelt a kiszámítható másság, azaz a magzat vizsgálata, a váratlan átváltozás, például valamilyen baleset és esetleges következményei. Beszéltünk a fogyatékos gyermekek helyzetéről a többségi iskolákban; gyakorlati megoldásokat kerestünk a kérdésre, milyen feladatkiosztási technikák segíthetik a befogadást? Megoldás-e a csoportmunka? Felvetődött a torz test látványa, elfogadása is. Ennek megértéséhez, megvitatásához *Nick Vujicic*, végtagok nélkül született motivációs tréner és prédikátor középiskolásoknak szóló előadásai nyújtottak segítséget. Hallgatóinkat arról is megkérdeztük, milyen más hivatást tudnának elképzelni a trénernek. A fogyatékoság zenei ábrázolásaihoz ez alkalommal *Richard Strauss Metamorfózisok* című műve szolgáltatott példát.

Az ép testben ép lélek meghatározás nyomán adódik a kérdés: Torz testben torz lélek? Ismeretes, hogy az eltérő, torz testhez gyakran rendeltek negatív tulajdonságokat a szépirodalom kiemelkedő képviselői is, hiszen természetesen követék a korokra jellemző fogyatékoságra vonatkozó gondolati konstrukciókat. A morális modell szerinti fogyatékoság-ábrázolás egyik kiemelkedő alkotásában, *Shakespeare III. Richárd* című művében figyelték meg hallgatóink ezt a gyakorlatot. III. Richárd mellé számos szereplő, regényalak sorakozott fel, néhányan valóban rosszindulatúak, mint maga III. Richárd, néhányuk torz külseje azonban érző szívet is rejt, például Quazimodo vagy Rigoletto. Ők azonban mind évszázadokkal később születtek, és sugallnak egyfajta elmozdulást az ember rejtett értékeinek megismerése és a rossz tulajdonságok lehetséges megjavítása, azaz a morális modelltől a medikális modell irányába.

A torz test még ma is gyakran vonz kíváncsi tekinteteket, és mint ilyen, a sztereotípiák tárháza. Következésképpen talán épp ezért, a fogyatékosággal élő személyek egyik leggyakoribb sztereotipikus ábrázolása az aszexualitás *Bogdan és Biklen* klasszikus felsorolása szerint. A sztereotípiák igazságtartalmát keresve, *Jean Pierre Sinapi: Légyott a hetesen* című 2001-ben készült filmjét néztük meg. A film egy kirekesztett és részben kirekesztő világot mutat be, és számos aspektusból hasonlítható *Böszörményi Kucójához*, számos egyéb aspektusból azonban szembe is állítható vele. Mindkét mű rávilágít a gondozottak gyermek-szerepére, de hasonló-

ságok figyelhetők meg az otthon hierarchiáját illetően is. Érdekes volt megfigyelni a kulturális különbözőségből adódó felfogásbeli hasonlóságokat és eltéréseket. *Sinapi* filmje az alábbi gondolatokat vetette fel: Mit jelenthet a torz test látványa: elvárható-e a szex, és létezhet-e a torz testre irányuló szerelem? Szóba kerültek továbbá a fogyatékosok családalapítási álmai és a valóság. És felmerült a kérdés: Hogyan segíthet a társadalom a fogyatékos szülőknek? *Sinapi* a nyitni vágyó zárt közösség, valós elemeken nyugvó, ábrázolásának megbeszélése után, *Herbert George Wells Vakok országa* című művében inkább a fikcióba rejtett valós elemeket kerestük. Elgondolkodtunk azon, mit jelent, igaz-e a novellában hangsúlyos közmondás: „A félszemű király a vakok országában.” Eltűnődve a szavak megbélyegző erején, további közmondásokat és metaforákat gyűjtöttünk.

Immár nem először merült fel a kérdés: Van-e külön világ? Ezúttal azonban válasz is érkezett: Van, de csupán annyiban, mint ahogy minden ember egy külön világ, minden közösségnek, szubkultúrának is vannak sajátosságai, közös pontjai, külön világa. Hallgatóink szerették volna megtudni, mi szép a vakok számára és mi nem. Így az alábbi kérdések merültek még fel: Milyen anyag érintése, tapintása jelent élményt? Hogyan lehet berendezve egy vak ember lakása? Harmonizálnak-e a színek körülötte? Mi alapján tájékozódik, igazodnak el a városban és faluban? A vakok közössége fél-e jobban a látók közösségétől, vagy fordítva, a látóké a vakokétól? Milyen tudás, tapasztalat szerezhető sötét szobákban, kiállításokon? Milyen tudást közvetítenek a „tapasztalati szakértők”? Egyértelmű megfogalmazást nyert, hogy másképp éli át a fogyatékossgal élő ember az úgynevezett érzékenyítések, kiállításokon prezentált élethelyzetet, mint a nem fogyatékos. A vakságot, mint gyakran alkalmazott metaforát *Karinthy Frigyes Géniusz* című műve alapján elemeztük tovább. Érdekes volt a két különböző kultúra közti hasonlóság a vaksággal kapcsolatos felfogásokat illetően is. A sztereotípiák állandó jelenlétét *Tímár Péter Vakvagányok* című filmjének részletei illusztrálták. Annak ellenére, hogy a film hallatott egy keveset a vakok saját hangjából, hallgatóink meglátása szerint inkább a vakokat kevésbé ismerő külső környezet értetlensége és sztereotípiái jutottak kifejezésre.

Mint az eddigiekből kiderül, csak nyomokban ragaszkodtunk a kronológiához. Sokkal fontosabbnak tartottuk a tematikus megközelítést, kapcsolódást, ezért a fogyatékos személyek média-megjelenéseinek megbeszélése nyomán elindultunk, hogy megkeressük azokat a pontokat, ahol az érintettek művészként, tudósként hallatják már saját hangjukat. Így ismertettük meg hallgatóinkat a fogyatékossgal élő írók önéletrajzi ábrázolásaival, azaz a *Disability Memoir-ral*⁴, és annak egy korai esszé-

⁴ Disability Memoir (fogyatékossg-memoár) az amerikai irodalom memoár szakértői szerint a műfaj valójában *Helen Keller* (1880. június 27 – 1968. június 1.), amerikai siketvak író, újságíró, fogyatékosügyi aktivista, oktató, nevelő írásaival kezdődött.

jével: *Randolph Siliman Bourne*, (1913) *Fogyatékoságok bölcselete* című, kemény, szókimondó írásával.

A fogyatékoság, mint saját élmény leírása mára már egyre szélesebb körben alkalmazott, ám olykor vitatott (*Kleege*, 2011/2012) módszer az esélyegyenlőséget szorgalmazó, pozitív szemléletváltáshoz kapcsolódóan. Ennek az új keletű irodalmi műfajnak egyik első alkotása az idén száz éves esszé, amely érdekes, korábban szokatlan oldalról közelít a fogyatékoság felé, hiszen felhívja a figyelmet arra, mit teygen a fogyatékosággal élő személy a többségi környezetbe történő beilleszkedés érdekében, ugyanakkor a többségi környezetnek is segít azzal, hogy megmagyaráz néhány fogyatékos személyeket érintő sajátosságot.

Száz év és a bölcseletek tükrében megnéztük azokat a reklámfilmeket, amelyek a közelmúltban készültek itthon, hogy pozitív irányba formálják a társadalom fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos tudatát. A kisfilmekben jól láthattuk, – mint ahogy már *Wells* és *Karinthy* írásaiból is kiderült – a fogyatékosoknak sem kell a szokatlan, ők is kirekesztőek. Megtudhattuk, hogy ugyanolyan indulatosak, mint bárki más, és azt is megfigyelhettük, hogyan mondunk róluk, a fejük fölött ítéletet, és leszögeztük, a felhívás, hogy többet tudjunk meg róluk, csak üres felhívás marad, hiszen honnan tudhatnánk meg bármit is Róluk, ha nem olvassuk írásaikat, ha nem akarjuk meghallani a hangjukat, megérteni szavaikat. Ha elsősorban a magunk elképzelései szerint vagyunk hajlandók látni őket... Így merült fel az alábbi két kérdés: *Van-e teljes integráció és inklúzió? Kik a vesztesei?*

Az integráció és inklúzió kérdése újabb szépirodalmi forrásokat kínált. Mi a témával kapcsolatos beszélgetések vitaindítójául *John Steinbeck: Egerek és emberek* című alkotását választottuk. Fogyatékosággal élő személyekkel csupán ritkán találkozó pedagógus hallgató számára tanulságos kérdéseket vet fel ez a kisregény. Megfigyelték hallgatónk, hogy *Lennie* el- és befogadása érdekében *George* sajátosan tolmácsolja *Lennie*-nek az őket körülvevő világot, embereket, azaz a többségi környezetet. *George* interpretációjában gyakran konkrét dolgok szolgálnak absztrakciók és érzelmek kifejezésére is. Hallgatónkban megfogalmazódott, hogy meg kell értenünk a másik ember szándékát akkor is, ha ő sajátos értelmezésben képes interpretálni azt. Fontos észrevétel volt a szinte mindig ugyanazokkal a szavakkal, hangsúllyal elmesélt álm is, amelyet *George* mindig azért ismételt el, hogy *Lennie* elhelyezze magát a világban, meggyőződjön *George* szeretetéről. *Lennie* lelövése kapcsán nem kevés szó esett a fogyatékos személy méltóságáról, mint ahogy beszéltünk arról is, hogy a kirekesztettek saját együttélési közösséget alkotnak rövid idő alatt, ez azonban még nem jelent valódi összetartozást, így összetartást sem. Ezen az úton jutottunk el a többségi környezetben élő, a fogyatékosághoz valamilyen módon kapcsolódó ember lassan kialakuló magányához. Górcső alá vettük a szülő és a gyermek elmagányosodását egyaránt.

A fogyatékoságról, mint az elmagányosodás egyik tényezőjéről két fikció, *Jaume Cabré* (2000): *Ballada*⁵ és *Gottfried Heinrich álma*⁶ című novellái alapján kezdtünk el beszélgetni. A megindító *Ballada* a hallgatókat az alábbi felismerés kimondására készítette.

A fogyatékos gyereket nevelő szülő gyakran magányossá válik, külön világban él. A közvetlen környezete is bizonyos távolságot tart vele szemben, a fogyatékoság miatt számos család bomlik fel. *Gottfried Heinrich álma* kapcsán pedig azt sikerült megérteni, minden szülői törekvés, szándék, szeretet ellenére gyakran magányos marad az a személy, aki sajátosan, vagy egyáltalán nem kommunikál. Felvetődött az a kérdés is, milyen mértékben és hogyan léphetünk be ebbe a sajátos magánszférába. Természetesen, a két novellából kiindulva az értelmi sérültek manipulálhatóságáról is szó esett, így néhány gondolat erejéig visszakanyarodtunk *Steinbeck* kisregényéhez.

Miután hallgatóink képet kaptak a világ sajátos érzékelésének és értelmezésének egy újabb módjáról, elkezdtek közösen mérlegelni, hányféle szempont játszhat szerepet abban, ahogyan a pedagógusnak kellene közelíteni összetett, sokszínű osztálya, hallgatósága felé.

Még részben a fogyatékoság és magány témakörére visszatekintve, *Georgina Kleege* (2006) *Disabled Students Come Out; Questions without Answers* című esszéje nyomán érdekes megközelítéssel ismerkedtek meg hallgatóink. Az írás ugyanis azt a mindmáig szokatlan észrevételt összegzi, amely szerint jól képzett, felkészült fogyatékos oktatók jelentős szerepet játszhatnak abban, hogy egyrészt láthatatlan fogyatékosággal élő hallgatók merjék vállalni fogyatékoságukat többségi környezetben, másrészt, hogy a fogyatékosággal élő hallgatók ne stigmának éljék meg saját fogyatékoságukat. Ezen észrevétel *Kleege*-nek a *University of California, Berkeley Angol Tanszékén* szerzett saját élményén alapul, és ma még nem nyert bizonyítást, de azt mindenképpen sugallja, hogy fogyatékosággal élő oktatóknak helye és óriási felelőssége van a (felső)oktatásban.

Az emberi diverzitás ismeretének és tiszteletének gyakorlati összegzésére a kurzus végén egy *akadálymentes prezentáció* elkészítését vállalták a hallgatók. Egy valóban akadálymentes prezentáció létrehozásához az alábbi ismérveket határoztuk meg: *áttekinthetőség és hozzáférhetőség*. Megállapítottuk, egy akadálymentes prezentáció esetében a PPT mindenképpen áttekinthető, egyszerűen követhető. Jóllehet a hazánkban alkalmazott gyakorlat szerint a PPT nem az előadás „vázlata”, hanem „kiegészítője”, mégis, pontokba szedett tartalma be kell, hogy épüljön az előadás szövegébe. Ikonok segíthetnek a figyelemfelkeltésben. Hallgatóink a kurzuson szerzett ismeretek alapján megfogalmazott áttekinthetőségre, hozzáférhetőségre vonat-

⁵ Cabré, Jaume: *Ballada*. A fordítás az író nagyvonalú hozzájárulásával készült, kizárólag a kurzus hallgatói számára és oktatási célra használható fel.

⁶ Cabré, Jaume: *Gottfried Heinrich álma*. A fordítás az író nagyvonalú hozzájárulásával készült, kizárólag a kurzus hallgatói számára, és oktatási célra használható fel.

kozó elgondolásait, egy általuk választott olvasmány- vagy filmélmény prezentációján keresztül ismerhettük meg az utolsó alkalommal, amikor a hallgatók mutatták be az Embert, aki mellesleg fogyatékossgal élő, valós, vagy elképzelt személy. A prezentációk megtervezésénél és előadása során fontos szempont volt az akadálymentesség, azaz a fent bemutatott áttekinthetőség, hozzáférhetőség: a PPT színeinek, betűméretének látássérült szempontok alapján javasolt kiválasztása, a PPT szövegeinek beépítése az előadásba, a prezentáció szövegének követhetősége, valamint az érthető előadásmód. A hallgatók által választott és bemutatott művek: *Lessing, Doris* (2008): *Az ötödik gyerek*; *Groom, Winston* (1985) *Forrest Gump* című regénye alapján készült *Zemeckis, Robert* (1994) azonos címmel rendezett filmváltozata és *Andersen A rút kiskacsa* című meséje. A bemutatott művekkel kapcsolatos, azokból kiinduló beszélgetést a hallgatók vezették, moderálták.

A (dis)kurzust *Thomas Quasthoff és Bobby McFerrin* egyik közös felvételével zártuk. A felvételt nézve leszögeztük, hogy amíg nem tanuljuk meg vagy fogadjuk el, hogy számos módja létezik a világ érzékelésének, addig minden egyesítést szorgalmazó törekvés ellenére, létezik két világ és csupán keveseknek sikerül elfogadtatni, elismertetni tehetségüket, adottságaikat. Hallgatóink azt is megfogalmazták, hogy legtöbb sikeres, elismert fogyatékos személy mellett, mögött jelen van a szerető, elfogadó, befogadó család és legalább egy pedagógus.

Diszkusszió

A sztereotípiákon túl; a fogyatékossgal irodalmi ábrázolásainak kritikai – és kritikus – elemzése című kurzust három hallgató vette fel, és töltötte ki a kurzus szerepét vizsgáló, húsz plusz egy kérdést tartalmazó kérdőívet. Mindhárman egyértelműen leszögezték, hogy az egyetemek kurzuskínálatában szerepelnie kellene fogyatékossgal kapcsolatos, elemző kurzusoknak, mivel ma világszerte inkluzív társadalom megvalósítására törekszünk. Jóllehet, a vizsgálatot kutatásnak nem, olyan jelzésértékű esettanulmánynak azonban kétségtelenül tekinthetjük, amely számos további kérdést vet fel, például: Milyen egyéb módokon lehet és célravezető megismerkedni a fogyatékossgal élő személyeket ma még elsősorban sztereotípiák övezte világ valóságátalmával? Ez utóbbi felvetés további kérdéseket és kutatásokat sugall, amelyek részletesen vizsgálhatják a fogyatékossgal élő oktató nem elhanyagolható szerepét a többségi oktatásban. *Helen Keller* (1903) írja: „Az oktatás, nevelés legjelentősebb eredménye a tolerancia”. A siketvak író, gondolkodó toleranciáról igen, ám „kihívás”-ról nem beszél. Még mielőtt a „kihívás” is felvődik újabb megbélyegző sztereotípiaként a korábban már ismertezett listára, érdemes elgondolkodni azon, hogy a világ sokféleképpen élhető, és egy nyitott, toleráns világ megvalósításában figyelemre méltó helye van a fogyatékos oktatónak, írónak, tudósnak – általában a fogyatékossgal élő embernek, mert a diverzitás tisztelete

és egymás értékeinek megismerése nélkül saját helyünket megtalálni mindenkinek nagyon nehéz feladat, egyszóval: kihívás.

Irodalom

- Bogdan, R. – Biklen, D. (1977): Handicapism. *Social Policy*, March/April 14–19.
- Böszörményi Gyula interjú (Kossuth Rádió, Arcvonalok 2013. január 3.)
- Cabré, Jaume (2000): Gottfried Heinrich álma In: *Viatge d'hivern*. Fordította: Flamich Maria, Hoffmann Rita Kézirat. Proa, Barcelona, 125–138.
- Cambridge Dictionary*: URL: www.dictionary.cambridge.org/dictionary/british/challenge_1
Letöltés ideje: 2013. 07. 13.
- Disability Research List*: URL: www.jiscmail.ac.uk/lists/disability-research.html Letöltés ideje: 2013. 07. 13.
- Drabble, Margaret (ed.: Sixth edition, 2000): *The Oxford Companion to English Literature*. Oxford University Press. Oxford, New York.
- Flamich Maria, Hoffmann Rita (2013): A sztereotípiákon túl – a fogyatékoság irodalmi ábrázolásainak kritikai, és kritikus elemzése. *A Kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség érdekében*. Konferencia, Veszprém. Kézirat
- Gombocz Orsolya (2011): Inkluzív pedagógia a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán. *Pedagógusképzés*. 3–4. sz. 181–185.
- Kálmán Zsófia, Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Keller, H. (1903): *Optimism: An Essay*. The Merrymount Press, Boston.
- Keller, H. önéletrajza: URL: www.biography.com/people/helen-keller-9361967 Letöltés ideje: 2013. 09. 20.
- Kleege, G. (2011/2012b): *Disability Memoir*. Course description 180A – Manuscript.
- Kleege, G. (2006): Disabled Students Come Out: Questions without Answers. In: Thompson Ibrahim, Ch. (2011): *An Anthology Of Disability Literature*. Durham, North Carolina: Carolina Academic Press. 307–316.
- Könczei György (2011): *20 év: a megbámult végre visszanéz*. URL: www.specialpecs.hu/wp-content/uploads/2011/03/20_ev.ppt Letöltés ideje: 2013. 09. 09.
- Pető Ildikó (2011): Az inkluzív nevelés és a debreceni tanárképzés. *Pedagógusképzés*. 3–4. sz. 143–152.
- Riley, Charles A. (2005): *Disability and the Media; Prescriptions for Change*. University Press of New England. Lebanon, United States of America
- Vujcic, Nick: *Te erős leszel a végén?* URL: www.youtube.com/watch?v=Q4f_UNMNOMIA
Letöltés ideje: 2013. 09. 09.
- Zimányi Árpád (2001): *Nyelvhelyesség*. II. Rész Szavak és állandó szókapcsolatok helyes használata. Részletek a szerző *Nyelvhelyesség* című jegyzetéből. EKF Líceum Kiadó, Eger. URL: www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/Zimanyiszokapcsolatok.pdf Letöltés ideje: 2013. 08. 30.

A kurzuson felhasznált olvasmányok, filmek, kisfilmek, blog-bejegyzések, egyéb hivatkozások:

- Andersen, H. Ch.: *A kis hableány*.
Arckonások. Interjú Böszörményi Gyulával. Kossuth Rádió, 2013. 01. 03.
Bourne, Randolph Siliman (1913) Fogytékosságok bölcselete. In: Országh László (1974, szerk.) *Az el nem képzelt Amerika*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 405–414.
Böszörmény Gyula (1997): *Kucó*. Második kiadás, Seneca Kiadó.
Cabré, J. (2000): Ballada. In: *Viatge d'hivern*. Fordította: Flamich Maria, Hoffmann Rita. Kézirat. Proa, Barcelona. 178–181.
Cabré, J. (2000): Gottfried Heinrich álma. In: *Viatge d'hivern*. Fordította: Flamich Maria, Hoffmann Rita. Kézirat Proa, Barcelona. 125–138.
Fogyatékoság-tudomány blog: URL: www.fogytud.blogspot.com Letöltés ideje: 2013. 08. 30.
Kafka, F.: *Az átváltozás*. Európa Diákkönyvtár, Európa Könyvkiadó, Budapest.
Karinthy Frigyes: *Génius*. URL: www.epa.oszk.hu/00000/00022/00031/00733.htm Letöltés ideje: 2013. 08. 30.
Kleege, G. (2006): Disabled Students Come Out: Questions without Answers. In: Thompson Ibrahim, Ch. (2011): *An Anthology Of Disability Literature*. Carolina Academic Press, Durham, North Carolina. 307–316.
McFerrin, B. – Quasthoff, Th. (2008): *Bobby McFerrin & Thomas Quasthoff at Jazz Fest Wien*. URL: www.youtube.com/watch?v=RESX8YroSCQ Letöltés ideje: 2013. 08. 30.
Shakespeare, W.: *Richard III*. Európa Diákkönyvtár, Európa Könyvkiadó, Budapest.
Sinapi, J. P. (2001): *Légyott a hetesen*. Francia film
Steinbeck, J. E. (2008): *Egerek és emberek*. Aranytoll kötetek, Szeged.
Tímár Péter (2001): *Vakvagányok*. Magyar film
Tolkien, R. R. (2005): *A gyűrűk ura*: Smeagol megszelídítése. Európa Könyvkiadó, Budapest.
Vujcic, N.: *Te erős leszel a végén?* URL: www.youtube.com/watch?v=Q4f_UNMNOMIA Letöltés ideje: 2013. 08. 30.
Wells, H. G.: *Vakok országa*. URL: www.mek.oszk.hu/00500/00532/html/02.html Letöltés ideje: 2013. 08. 30.

A hallgatók vezetésével elemzett művek:

- Andersen, H. Ch.: *A rút kiskacsa*.
Lessing, D. (2008): *Az ötödik gyerek*. Ulpius-ház, Budapest.
Groom, W. (1985) *Forrest Gump* című regényének Zemeckis, Robert (1994) azonos című filmje

IKT ESZKÖZÖK A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

SZŐKE ENDRE

a Börzsöny Általános Iskola
tanítója
szoke.endre70@gmail.com

A tanító tevékenységét, az általa alkalmazott módszereket, azok hatékonyságát, sikerességét mindenkor több tényező befolyásolta. Ezek közé tartoznak a taneszközök, oktatástechnikai eszközök, napjainkban pedig az IKT eszközrendszere. Az információs társadalom „digitális gyermekéhez” s az ehhez társuló viselkedési attitűdök – a felnővekvő nemzedékek esetében robbanásszerű – megváltozásához alkalmazkodnia kell az iskolarendszernek, hogy feladatát a továbbiakban is sikerrel el tudja látni. Erre az egyetlen hatékonynak tűnő mód, a digitalizált világ, az IKT eszközök oktatási folyamatokba való integrálása. A tanulmány célja a kultúránkat behálózó, cselekedeteinket napi szinten is befolyásoló tényező, az IKT néhány jellemzőjének bemutatása, az iskola kezdő szakaszában való alkalmazási lehetőségeinek ismertetése.

Infó-kommunikációs technológia

A múlt század 50-es éveiben – a világháború technológia és szellemi kapacitás elszippantó hatását követően – a műszaki tudományok nagymértékű fejlődése idején hangzott el először az „információ kora” kifejezés, ahogyan ekkorra tehető a „tudásalapú társadalom” elnevezés megszületése is. Közben eltelt egy emberöltő, s most már a számítógép szinte minden fejlesztés forrása. Ahogy a kezdeti teljesítményt elképesztő módon túllépve fejlődött a számítástechnika, újabb és újabb eszközökkel bővült a kommunikáció, kialakult egy új, mára már hétköznapivá vált kifejezés az „*információs és kommunikációs technológia*” – IKT (Békési, 2010).

A fogalom megjelenése a 90-es évekre tehető (Lengyelne Molnár, 2013). Ekkor használták először az „információs műveltség” kifejezést is az angolszász országokban (Koltay, 2010). Szélesebb körben a 2000-es évek elején terjedt el. Ennek egyik oka, hogy az EU különböző fórumai szorgalmazták az IKT hangsúlyozását az oktatás területén, amelyek segítségével biztosítottak látták az információs és kommunikációs műveletek hatékony alkalmazását az új évezred digitalizált világában is. Nagyobb jelentőséget adott az IKT-nak a 2006-ban megjelent EU-s állásfoglalás, amelyben a fejlesztendő 8 alapterület egyike éppen a „digitális kompetencia” (Kőrösné, 2007; Csík, 2011).

Ez egyfajta válasz a napjaink egyre virtualizálódó világában megfigyelhető újfajta megosztottság kialakulására (Csepeli, 2003), amit Marc Prensky igen találóan fogalmazott meg. Szerinte az újabb nemzedékek, akik beleszületettek a digitális technológiák használatába, gondolkodásukban és információkezelésüket tekintve is alapjaiban térnek el a megelőző nemzedékektől (Jakab, 2011). Magam részéről a megosztás ilyen irányú megközelítését nem teljesen osztom. Tapasztalataim szerint jobban tükrözi a helyzetet, ha az eltérés természetét nemzedékek közötti különbség helyett egyéni okokra vezetjük vissza. Annál is inkább, mivel az információs korszak digitális generációját a hálózatiság, az ebből származó „korlátolt mindentudás” jellemzi. Ez pedig nem elegendő ahhoz, hogy modern világunkban eligazodni képes, sikeres, boldog felnőttként biztosítson. Ez az alapja, az egész életen át tartó tanulás koncepciójának (Harangi, 2011).

Technológia az oktatásban

A történelem során, az oktatás fejlődésével párhuzamosan alakultak ki, újultak meg az ismeretátadási folyamatban alkalmazott *oktatástechnikai eszközök*, anyagok, amelyek a tudás befogadásának elősegítésében, az oktatás hatékonyságának növelésében játszottak szerepet. Fogalomkörébe az oktatási módszerek mellett a taneszközök (tankönyvek, szemléltető- és íróeszközök, írotáblák) is beletartoztak.

A 19. század végén felgyorsuló tudományos-technikai fejlődés, az iparosítás erőteljesen hatott az oktatásra – elsősorban közép- és felsőoktatásra –, annak módszereire, az alkalmazott eszközökre is. A megnövekedett tudásanyag, specializálódó iskolákat igényelt, megjelentek az első ipariskolák, megkezdődött a középfokú szakoktatás expanziója.

Azonban a gyermek – az aktuális történeti kortól, társadalmi formától, iskolai követelménytől, technikai fejlődéstől függetlenül – gyermekként gondolkodik, sőt úgy is cselekszik. Ezért a hatékony tanítás-tanulási folyamatok elvárásaihoz illő, a tanulót motiváló, életkori sajátosságaiból adódó kíváncsiságának, érdeklődésének megfelelő új szemléltetési formákra volt szükség, a növekvő információmennyiség sikeres integrálásának érdekében (Kőrösné, 2007). Forradalmi változás volt az addig statikus, taktilis, vizuális eszközök (fali tablók, földgömbök, tankönyvek) után olyan auditív, komplex taneszközök (episzkóp, fonográf, diavetítő, filmvetítő, hangosító berendezések) használata, amelyeket az elektromosság széleskörű alkalmazása tett lehetővé (Kikindai, 1990).

Mire a 20. század kezdeti évei elmúlnak, az oktatástechnikai eszközök, mint információs és oktatási segédeszközök nélkülözhetlenné váltak az oktatás minden szintjén. Az általánossá váló oktatás mind szélesebb néprétegeket mozgatott meg. Egyre növekedett azoknak a köre, akik – köszönhetően az új módszereknek, a változó pedagógus szemléletnek és a technológia fejlődésének – számára kinyílt a világ.

A következő oktatástechnikai fordulópont a 20. század ötvenes éveire tehető. Bár még a maihoz képest kezdetleges formában, erősen korlátozott képességekkel, de elindult – elsősorban katonai és kutatási céllal – diadalútjára a számítógép. Ez egyelőre nem vonatkozott az oktatásra, kivéve – elsősorban az USA-ban – egyes egyetemeket.

Az oktatásban érdemes a számítógépek megjelenése előtti és megjelenésük óta eltelt időszak között különbséget tenni. Az 1980-as évek közepéig tartó időszak, a hazai oktatást tekintve túlnyomó részt a számítógép előtti korszakhoz tartozik. Kutatóintézetekben, a felsőoktatásban itt-ott már ismerték, használták a mai személyi számítógépek elődjait. Nagyságrendileg azonban, éppen ebben az időben vált általánossá, szinte minden oktatási intézményben a különböző – rádió és televízió alapú – elektronikus oktatástechnikai eszköz. Színesebbé, mozgalmasabbá vált a szemléltetés. Fénykora volt ez a diavetítőnek, az iskolarádióknak, iskolatévének, a különböző magnetofonoknak, lemezjátszónak, írásvetítőnek, később pedig megjelentek a videó lejátszók, majd a felvevők is.

A magyar oktatásban a számítástechnika az 1980-as évek második felében terjedt el (*Kőrösné*, 2009), kezdetben a felsőoktatásban. Ezt tekinthetjük közoktatásunkban az IKT alkalmazás nyitányának. Már ekkor úgy gondolta a szakemberek többsége, hogy ez a technika alapjaiban változtatja meg életünket. Sajnos az iskoláztatás története során az oktatásirányítás, a pedagógusok – vallási, ideológiai, vagy egyéb okokból – gyakran ambivalens érzésekkel viseltettek az új módszerekkel, eszközökkel, gondolatokkal szemben. Ez az attitűd aztán nem egy esetben átbillent túlzott alkalmazásba (*Kikindai*, 1990). Nem történt ez másképp ebben az esetben sem. Sokan úgy gondolták, hogy az oktatás–nevelés marad a régiben, legfeljebb az informatika bizonyos elemei épülnek be az iskolai folyamatokba (*Békési*, 2010).

Talán elszomorító ez – a korokon átívelő – tendencia, hiszen a tanító, a tanár az, aki a tudást, a gondolkodni akarást, az új ismeretekre való törekvést el kellene, hogy hintse a következő nemzedékeknek, a velük való foglalkozás során. Más oldalról vizsgálva a témát azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, miszerint az egymást követő generációk szinte minden tagja kapcsolatba került és kerül valamilyen szinten az oktatással. Ez pedig nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy bár kezdetben általános lehet a visszafogottság a pedagógusok részéről, a későbbiek során ez a viszony fokozatosan pozitív irányba változik. Saját tapasztalatom szerint valóban ez történik. Egyéni tempóban, különböző módon, de a tanítók, tanárok, oktatók túlnyomó többsége adaptálja az újat. Legyen az technikai, vagy éppen elméleti újdonság. Épp csak felelős – netán tudós – szakemberként megfontoltan teszi azt, nem pedig vakon, körültekintés nélkül.

Noha az elmúlt évtizedekben, az informatikát tekintve több, nagymértékű, központi fejlesztés indult (1984 elektronizációs kormányprogram, 1998 Sulinet), a tartalomfejlesztés, az innováció, illetve az érintett oktatók felkészítésének hiánya miatt a fejlesztés lassú, a hatékonysága hullámzó. Szemléletes példa erre az 1984-es

program, amelynek során minden középiskola 1 darab mikroszámítógépet kapott. Össességében 1988-ig az oktatásba mintegy 34 ezer, ebből az alapfokú oktatásba közel 19 ezer számítógép került (*Szakadát*, 1992). Ám ebből mindössze 1% Pc, és 7% Commodore64, a többi még ennél is alacsonyabb szintű „játék” gép, melyekhez a pedagógusok részére – az informatika tanárin kívül – egyéb képzés nem társult. Ennél sokatmondóbb adat az általános iskolákban az egy számítógépre jutó tanulók száma, amely 72 fő.

Ezen a helyzeten az sem változtatott lényegesen, hogy a pedagógusok kezdeti ellenállása, elutasítása – köszönhetően az otthonokban elterjedőben levő számítógépeknek is – már a 90-es évektől kezd megváltozni (*Békési*, 2010). Ez a folyamat pedig fokozatosan legyűrűzik az oktatás kezdő szintjére, az általános iskolák alsó- és felső tagozatába is. Mire 1998-ban elindul a Sulinet, már nagyobb a fogadókészség az eszközállomány fejlesztésére, a számítógépek hálózatba kapcsolására, illetve ezek iskolai alkalmazására.

Az ezredforduló óta, az addiginál is szélesebb körben terjedt el a számítástechnika, mindennapi eszközökké váltak a számítógépek. Megszoktuk, hogy életünk bármely területén találkozhatunk velük, így az oktatási intézményekben is. Eközben folyamatosan bővült az informatikai eszközök tára is. Ahogy a fejlődés során fokozatosan elmosódní látszik az informatikai-, távközlési-, kommunikációs eszközök és elektronikus médiumok közötti határ; megjelennek az IKT eszközök, és kezünkbe kerülnek ennek újabbnál újabb változatai. Az internet, az okos telefon, a projektor, az interaktív tábla, a hipertext, a multimédia, a Web 2.0 világában elképzelhetetlen, hogy az informatika tantárgy oktatásán túl, egyéb módon ne alakítsunk ki kapcsolatot az elektronikus médiumok, az IKT eszközök és az iskola között.

McLuhan már az 1960-as években azt vallotta, hogy az iskola jelenlegi formájában nem képes megfelelni feladatának, hatástalan. Provokatív hangneme, a televízió elterjedésével kialakuló negatív folyamatoknak szólt, amelyek miatt megindult a kultúra gyökeres átalakulása, eltűnik a „Gutenberg galaxis” (*Komenczi*, 2009), helyébe új, elektronikus kultúra lép. A tévéadásokon szocializálódó, szabadidejét a képernyő előtt töltő generáció tagjai nehezen igazodnak a hagyományos nevelési elképzelésekhez (*Kósa*, 2007). Történik mindez az új média több érzékszervet stimuláló, mozgalmas, később már színes adásainak hatására. A néző számára az otthonba, a mindennapokba hozza el a mozit, sajátos módon, akár folyamatos élményként. Talán túlzás profetikusként jellemezni McLuhan sorait, de ma éppúgy igazak gondolatai, mint egykor.

„A nevelésnek segíteni kellene a forradalmi új környezet megértésében és a hozzá való alkalmazkodásban, ehelyett a kulturális agresszió eszköze, amely megpróbálja a retribalizált fiatalokra erőltetni egy halódó írásos korszak fölöslegessé vált vizuális értékrendszerét. Oktatási rendszerünk totális visszapillantó tükör (...), a múlt értékeihez és technológiáihoz igazodik. A generációs szakadék valójában elválasztó űr, amely nem két korcsoportot, hanem két teljesen divergens kultúrát választ el egy-

mástól. A fiatalok nem fogadják el azt a steril oktatási rendszert, ahol a nevelés könyvvel kezdődik és végződik. Az oktatási rendszer teljes átprogramozására van szükség – a kihívások megértésére és kezelésére.” (McLuhan, 1969, 12–13. o.)

Az iskola, a pedagógus feladata nem változott, mindössze aktualizálódik az adott korra, környezetre. A pedagógus ma is a gyermek életkori sajátosságait figyelembe véve, érdeklődését felkeltve, motiválva őt, igyekszik hatékonyan véghezvinni a tudásátadást, továbbá olyan kompetenciákat, készségeket, képességeket kialakítani, amelyek segítségével képes az információs műveleteket (keresés, szelektálás, feldolgozás, tárolás, továbbítás) végrehajtani; az *életéhszig tartó tanulás* elvét szem előtt tartva sikerrel boldogulni a tudásalapú társadalomban. (Harangi, 2011).

Ennek megvalósításához napjainkban elengedhetetlen az IKT alapismeretek megszerzése. A mai gyermekek nemzedéke már a mindent behálózó, mindenhol ott található digitalizáció virtuális világába születik bele. Nagyságrendileg más az ő gondolkodásuk, figyelmük, a könyvekhez, elektronikai eszközökhöz, a világhoz való viszonyuk, mint az előttük felnőőknek (Hunya, 2011).

Az iskola sikerességének kulcsa a külső tudás, a tanulók digitális, informatikai ismereteinek felhasználása, integrálása az oktatásba, figyelembe véve az említett sajátosságait. Elsődleges a módszerek, az eszközök kiválasztása és alkalmazása, amelyek biztosíthatják a megfelelő kompetenciák kialakulását. Ehhez elégtelen a felső tagozatban megvalósuló heti 1 informatika óra, legyen mellette bármilyen oktatástechnikai eszköz. Főképp úgy nehéz használni az IKT eszközöket, ha csak a természetes tanulási folyamataikkal szöges ellentétben álló iskolai módszereket (Bessenyei, 2009) alkalmazva ismerkednek velük. Ezen a ponton kapcsolódik a témához az alsó tagozatos IKT nevelés, amely nem direkt informatika órákon történik, hanem más tantárgyak keretében, interaktív táblával támogatott formában. Már első osztályban közvetlen tapasztalatokat szerezhetnek a gyermekek az IKT eszközökkel kapcsolatban. A korábban említett – életkori sajátosságaikból is adódó – kíváncsiság, érdeklődés az új dolgok iránt nagyban megkönnyíti ezen eszközök beépítését a mindennapi tevékenységek sorába.

A számítógép, az internet és az ezekhez kapcsolódó egyéb infó-kommunikációs eszközök elterjedtek az otthonokban is. A 2-3 éves gyermekektől kezdve nincs olyan korosztály, amely számára fokozatosan – eltérő módon és tempóban – ne épülne be használatuk készség szinten, tevékenységeik sorába. A 21. századi, mediatizált térben (Csík, 2011) élő társadalom – elsősorban az ebbe beleszülető, fiatalabb nemzedék – jól alkalmazkodik az egyre jobban digitalizálódó környezethez. Sikeresen adaptálja az egyre fejlettebb technikai eszközöket, ezáltal sikerrel navigál (Csepeli, 2003) a médiumok által hordozott óriási információmennyiségben.

Szembesülnünk kell a realitással, a világ gyorsabban változik, mint ahogyan azt az iskolák követni tudnák. A médiumok, a számítógépek és az IKT eszközök, a virtuális média mindennapos – gyakran negatív – hatása, az esélyegyenlőtlenség új elvárásokat jelentettek, jelentenek az oktatás számára. Ahogy a társadalom szá-

mára is erősödő probléma a digitális nemzedékek közötti különbség és a gyorsan fejlődő technológia – esetenként nyomasztó – hatása, úgy az oktatás számára is nagy kihívás ennek megfelelni, negatív következményeit kompenzálni. Az iskolák abban az esetben képesek hatékonyan megfelelni az információs műveletek technikáinak elsajátítását, és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítést is magába foglaló társadalmi igénynek, amennyiben a szükséges kompetenciák, képességek kialakítása megtörténik. Ha a következő fejlesztési hullám komplex módon közelíti meg a témát, azzal biztosítaná a technikai fejlesztés mellett a módszertani és tudásbeli háttérrel. Mindezeket túl a megfelelő motivációs stratégia erősítené azt a hatást, amely a – szabadidejükben már különböző szinten, IKT használóként tevékenykedő – pedagógusokat érinti.

A nyilvánvaló, talán egyetlen megoldás az oktatás modernizációjához az IKT erőteljes integrálása a tanítási-tanulási folyamatokba. Megkerülhetetlen az iskolák multimédiás és IKT eszközeinek gyarapítása, az oktatási tartalmak digitalizálása, a pedagógusok gyakorlatorientált továbbképzése; motiválásuk a módszertani váltásra, innovációra és infó-kommunikációs eszközök használatára való nyitottságra (Hunya, 2011). „IKT-eszközökkel jobban ellátott iskolák teljesítménye magasabb, mint kevésbé felszerelt társaiké.”¹

Kiváló megoldás lehet a probléma kezelésére az általános iskola bevezető szakaszában – már első osztályban, iskolába kerüléskor – is jó eredménnyel használható interaktív tábla. Pályázatok útján nagy számban jutott ebből az eszközből az ország általános iskoláiba, így azok alsó tagozatára is. Saját tapasztalatom alapján kijelenthetem, hogy azok a vállalkozó kedvű, nyitott szellemű tanítók, akik el is kezdték a laptop-aktív tábla-projektor alkotta egység tanórai és azon kívüli alkalmazását, jelentős változásról számoltak be. Megváltozott tanítási módszerük. Minél szélesebb körben alkalmazták – egyre jobban megismerve – ezeket az eszközöket, annál inkább fokozódott a gyermekek érdeklődése, aktivitása a használat idején. Nyilvánvaló, hogy függetlenül az iskola földrajzi helyétől, a gyermeklétszámtól, a tanulók könnyedén elsajátítják a különböző eszközök használatát. Amint aktív részeseivé válhatnak a tanóra menetének, érdeklődésük megnő, jóval hatékonyabb a képességfejlesztés, amelynek hatása főképp a valamilyen tanulási akadályozottsággal, nehézséggel küzdő diák esetében érezhető. A látás-, illetve hallássérült, „diszes” (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) és egyéb tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében a sikerélmény mellett (Bessenyei, 2009), a gyorsan, mérhető módon is megnyilvánuló fejlődés alapja. A számítógépes eszközök azonnali visz-

¹ Idézet az European Schoolnet 2006-os jelentéséből, Lengyelne Molnár Tünde által a 2013. november 12-én, Budapesten, a Médiatudatosság az oktatásban néven tartott OFI konferenciám, a „Az információs és kommunikációs technológiák, mint tanulástámogató rendszer” címmel elmondott előadásán. (ppt. 8. o.) URL: <http://www.ofi.hu/hirek-aktualitasok/lengyelne-dr-molnar> Letöltés ideje: 2015. április 3.

szacsatolást lehetővé tévő tulajdonsága, az észlelés komplex jellege segíti a feldolgozási folyamatot, a megértést (*Földes és Kőrösné, 2006*).

Az IKT eszközök alkalmazása ma már egybeforrt a kompetencia alapú oktatással, a kooperatív technikákkal. Ez utóbbi oktatásban való alkalmazása nem függ össze a technológiai fejlődéssel, sőt az IKT térnyerését évtizedekkel megelőzte. A kapcsolat abban rejlik, hogy a 19. század végétől USA-beli iskolákban alkalmazott kooperatív módszer, és a 20. század második felétől rohamléptekkel fejlődő infokommunikációs technológiák (IKT), egyaránt a hagyományos oktatás kiegészítő elemeiként, új alternatívaként kerültek be az iskolák mindennapjaiba.

Helyes bevezetésük nagyszerűen kiegészíti a tanórát. Az újdonság, érdekesség növeli a tanulók motivációját, fegyelmét. Használatuk közben a pedagógusok is kooperatívabbak, együttműködőbbek lettek. Megtapasztalják az IKT nélkülözhetlenné válását. Ennek hatására a legkülönbözőbb iskolai termekben is lehetővé teszik a gyermekek számára a digitális eszközök használatát. A bátortalanabb pedagógusok számára is pozitív tény, hogy a digitális technológia gyors fejlődésével egyre kisebb mértékű a használatához szükséges technikai tudás. Nem utolsó szempont, hogy a korábbi nehéz tankönyveket kiválóan helyettesíti az apró adattároló eszközök valamelyike (*Hunya, 2011*).

Tanító a 21. században

A 21. századi IKT szorosan integrálódott a telekommunikációval, a multimédiás, és digitális eszközökkel; de nem maradhat ki ebből a sorból a folyamatosan alakuló média világa sem. Ez a tény megkerülhetetlen. Különösen fontos lenne ezt tudatosítani a tanulási-magatartási nehézségekkel küzdő gyermekkel foglalkozó pedagógusoknál. Az IKT eszközök fejlesztő hatása nem megoldás minden problémára, amivel az oktatás szereplői szembesülnek. Ám igen jelentős, már kipróbált és eredményesnek bizonyult tapasztalat alapozza meg használatukat.

A tanítók többsége nyitott a technikai eszközök alkalmazására, ám eközben óvatos, fenntartással él. Utóbbinak nem a szűk látókör az oka, hanem éppen az, amiért ezt a hivatást választották. A gyermekek szeretete, a közösség, az emberi kapcsolatok kialakítása, a tanulók értelmének fejlesztése, tudásuk szélesítése, elmélyítése. Az óvodai játékos, tevékenykedtető ismeretszerzés és a felsőbb iskolai évfolyamok ismeretcentrikus oktatása között igyekeznek átmenetet, ezen túl a további tanulmányokhoz, az életben várható feladatokhoz megfelelő alapokat biztosítani. Ebbe a struktúrába kell körültekintően bevonni az IKT eszközöket.

Egészen a digitális médiumok széleskörű elterjedéséig, később pedig az infokommunikációs ugrás bekövetkeztéig a szemléltető eszközökre, oktatástechnikai alkalmazásokra, a tudásközvetítési folyamat támogatójaként, kiegészítőjeként tekintettek. Gyökeresen megváltozott a helyzet az említett két technológiai „pillanat” bekövetkezése óta. Olyan mértékű hatással szembesült a társadalom, amely meg-

kérdőjelezte az addigi pedagógiai folyamatok jövőbeni alkalmazását, hatékonyságát. Ezek biztosítása nagyrészt a pedagóguson múlik. Mindez új megközelítést, attitűdöt kíván tőlük.

Ez nem más, mint a magánéletben helytel-közzel, egyéntől függő módon és különböző szinten alkalmazott IKT használatot integrálják az iskolai oktatásba. Az otthoni tapasztalatok, az eszközhasználat iskolai környezetbe való adaptálásában jelentős szerepe lehet a tanítók életkori, nemi megoszlásának. Találhatunk olyan visszahúzó, hagyományos elveket valló, régi, bevált eszközöket alkalmazó, több évtizede tanító pedagógust, akik az újdonságokat először gyakrabban elutasítják, és később is nehezen fogadják el, a módszertani, technikai haladással szemben is halogató taktikát folytatnak. Rajtuk kívül az elnőiesedő pálya, az intézmény falain kívül, a technikai eszközök többségének férfiak általi kezelése, szervizelése, a bevett gyakorlatot nehezebben váltó idősebb generáció, mind-mind sarokköve lehet a sikeres – és szükséges – változásnak.

Ellenben nem feledkezhetünk meg arról a tényről sem, hogy a pedagógusok naponta szembesülnek a hatékony munka érdekében – többnyire a gyermekekkel való interakció során megnyilvánuló – megoldásra váró helyzettel, kihívással. Ez nem feltétlenül kompenzálja a kezdeti ellenérzést, a felmerülő nehézségeket, de alapot képez a módszeres, esetenként hosszan tartó folyamathoz, amely a változáshoz vezet. Sőt kellő gyakorlatot, pozitív szemléletet, stratégiákat alakíthat ki a váltás eredményes végrehajtásához. A pedagógusok, a modern társadalom tagjaként otthonaikban, szabadidejükben természetesen találkoztak a számítógéppel, a hozzá kapcsolható IKT eszközök némelyikével. Ez ad némi alapot az iskolai alkalmazások bevezetéséhez. Ugyanakkor ez összehasonlíthatatlanul más helyzet, mint az iskolában elvárt pedagógusi szerep.

Bármennyire is merevnek tűnik az iskolarendszer és annak nevelési stratégiája a jelentősen megváltozott a pedagógus szerephez képest, nem feledhetjük el fontosságát. Keretet, hátteret, szakmai műhelyt biztosít az iskolában oktatási szakemberek számára, a rájuk bízott diákokkal való tevékenységük során. Azzal, hogy nem a tanuló fölé magasodó, a tudást árasztó személy korunk pedagógusa, hanem az információs világban való eligazodást támogató, kompetenciákat fejlesztő, problémamegoldó gondolkodásra felkészítő mentor (*Kőrösné, 2009*) – még nem könnyebb, sőt egyes esetekben nehezebb a helyzete, mint korábban.

Az oktatásirányítás idejekorán felismerte az IKT jelentőségét (*Földes és Kőrösné, 2006*). Ennek jeleként az elmúlt két évtizedben széles körben megkezdődött a fejlesztés. A pedagógusok számára pályázatok útján elérhető informatikai eszközöket biztosítottak, eszközhasználat, módszertani újdonságokkal kapcsolatos tanfolyamok tömegét szervezték. Ezeket elsősorban a téma iránt nyitott, érdeklődő kollégák vettek részt. Sokan éppen azért, mert rendelkeztek a magánéletükből vett előzetes ismeretekkel, de mélyebb tudás birtokába kívántak jutni. Elérendő cél továbbra is az informatikai, IKT ismeretek, eszközök megismertetése, tanításba való

integrálása oly módon, hogy ne korlátozódjon az érdeklődőkre, hanem a ma még passzív többség is bevonásra kerüljön.

Oktatásunk eljutott a nem direkt módon történő informatika tanítás állapotába. A kifejlesztett eszközök nagymértékben támogatják az oktatókat az egyéb tanórák során alkalmazható digitális tartalmak használatában. Az utóbbi 2-3 évben a tankönyvkiadók is nagyot „léptek” ebbe az irányba. Akad olyan tankönyvcsalád, ahol a komplett tananyag, az összes kiadvány, azoknak minden oldala elérhető elektronikus formában (Hunya, 2011). Ez a virtuális bőség azonban vitathatatlan előnyei mellett negatív folyamatokat is generált. A nyitottabb, érdeklődőbb pedagógusok örömmel élnek a lehetőséggel, és igyekeznek megismerni, használni ezeket a munkájuk során. Sajnos nem egyedi eset, amikor túlzottan kötődnek ezekhez az eszközökhöz. Előfordul, hogy a testnevelést kivéve minden órán, folyamatosan találnak lehetőséget alkalmazásukra gondolván, hogy az eszköz használata korszerűbbé teszi az oktatást, megkönnyíti a tanítást. Pedig a modern eszközök is valaminek a *megtanítását* segítik, amellyel a diákok tanórai munkája színesebbé, élménydúsabbá válhat.

Kiváló kontroll lehetőség – egyfajta tükör lehet –, amikor az IKT alkalmazásba belelelkesült pedagógus néhány hónap használatot követően áramszünet, vagy meghibásodás okán mellőzni kényszerül ezeket az eszközöket. Ekkor derül ki, hogy így is jól működő, hatékony, a gyermekek számára érdekes, izgalmas tanóra következik-e, vagy netán rá kell döbbsen arra, hogy nehezen kezelhető helyzetbe került, frusztrálnak és eszköztelennek érzi magát. Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a tanulóknak szüksége van a közös alkotás örömének átélésére, amelyet kiegészít a tanári magyarázat. Ehhez hatékonyan kapcsolódhat egy kisfilm, kép, netán interaktív feladat, olvasás órán ugyanúgy, mint technika órán.

A továbbképzések irányába elvárásként fogalmazódott meg a gyakorlatorientált, tanórai tapasztalatokat adaptáló, valós tanítási szituációkat bemutató – lehetőleg a pedagógus saját közegében történő kipróbálást lehetővé tevő – jelleg. Ez tanítói magabiztosságot indukálna a tanítási folyamatok során, ami lényeges szempont a saját tudást bizonytalannak érző gondolatok mellett, ezen kívül támogat abban is, hogy egyensúly alakuljon ki az IKT alkalmazás terén is. Abban is segítséget nyújthat, hogy egy projektor vagy interaktív tábla valóban emelje a tanítási óra értékét ahelyett, hogy megragad egy – tankönyvnél nagyobb méretű – szemléltető eszköz szerepében.

A tanítók felkészülésük során gyakran támaszkodnak virtuális ismereteikre, többségük önállóan és igényesen el tud készíteni beszámolókat, feladatlapokat. Am időhiányra hivatkozva ezeket gyakran mellőzik. Ez csak részben érthető, mert bár egy színvonalas 20 perces prezentáció létrehozása időben valóban annak többszöröse lehet, de nem szabad elfelejteni, hogy a felkészülés megtérül, ugyanis a kész anyagot később újra hasznosíthatja (Tóth, 2010). Talán ennél is lényegesebb elem a kialakuló magabiztosság, amely digitális technológia használata során az esetle-

ges visszafogottság helyébe lép. A pedagógusok infó-kommunikációs technológiával szembeni fenntartása többnyire két forrásból ered. Egyrészt a megszokott, a biztos áll szemben az újjal, ismeretlennel; másrészt a diákok előtti megszégyenüléstől való félelem is igen jelentős visszatartó erő. Nem meglepő, hiszen, amellett, hogy a pedagógusképzés általában nem készíti fel a leendő pedagógusokat az IKT alkalmazására, nem feledhetjük, hogy éppen zajlik a tanár-diák viszony jelentős átalakulása. Ez a tekintély átértelmezését, a tudásforrás fensőbbiségének partneri viszonyra való módosulását is jelenti. Ez a feszültség könnyen kezelhető, ha a pedagógus nem a technika használatára, hanem az átadott tartalomra helyezi a hangsúlyt (Jakab, 2011). Legmegfelelőbb időszak ennek bevezetésére, az iskola kezdő szakasza, ahol jelentős az informális tanulás és az interperszonális kapcsolatok szerepe (Tóth, 2010). Ezen túl pedig még nem jellemző a kisdíákokra az IKT eszközök mélyreható ismerete. Nyugodtabb tempóban, a tanuló és pedagógus együtt, az ismereteket megosztva juthat tovább. A gyermekek értékelik, ha partnerként tekintünk rájuk. Amikor az interaktív táblát, számítógépet és egyéb digitális eszközöket a gyermekekkel együtt használva, a tanító esetenként megmarad a mentor szerepénél, a diákok már alsó tagozatban megbízhatóan, büszkén elvégeznek előkészítő, szervezési feladatokat. Örömmel bekapcsolják a számítógépet, szünetekben zenét keresnek, hallgatnak, esetleg mesefilmet is nézhetnek. Új lehetőség, ha tabletek, kamerák, mobiltelefonok, sőt a facebook is felkerül az oktatási palettára, újszerű alkalmazási módokkal beépülve a mindennapi tanítási gyakorlatba (Kósa, 2007). Ehhez társul a számítógépes eszközök azonnali visszacsatolást lehetővé tévő tulajdonsága, emellett az észlelés komplex jellege segíti a feldolgozási folyamatot, a megértést (Földes és Kőrösné, 2006). Ezzel a pedagógus munkája is könnyebbé, hatékonyabbá, a tanórák hangulata kellemesebbé válik, egyúttal kiváló motiváló erő diáknak, pedagógusnak egyaránt.

Megleppő módon a fiatalabb generáció tagjai között is találunk a számítógéppel szemben elutasító hozzáállást. Ez alapján nem véletlen, hogy akad pedagógus, akinek otthonában nincs számítógép, internet; és nem használja azokat sem az iskolában, sem más helyen. Felvetődik a kérdés, hogy miért? Hol van itt megújulás? A pedagógusnak újra és újra szükséges megújulnia ahhoz, hogy az egymást követő kurzusokat feltöltődve, friss lendülettel kalauzolja végig az iskolás éveken. Fehér Péter 1999-ből való meghatározása – amelynek minden betűjével egyetértek – nagyszerűen elénk vetíti, hogy számára milyen a modern tanár: „egy olyan új szellemű vezető, aki képes hozzásegíteni a tanulókat az aktív, önálló, de mégis közös ismeretszerzéshez, és folyamatos önképzéssel lépés tart az újdonságokkal, netán a saját tanulóival...” (Fehér, 1999, 185. o.). Mint látható, a pedagógus szerepe – a tanárok félelmeivel ellentétben – nem csökken, hanem erősödik (Koltay, 2010), csak éppen más formában nyilvánul meg (Forgó, 2009).

A harmadik évezredben a pedagógusok munkája során elengedhetetlen a korszerű IKT eszközök, az internet használata. Ennek feltétele az intézmények megfe-

lelő színvonalú és mennyiségű, szoftver- és hardvereszköz ellátottsága (*Kőrösné, 2004*). Nélküle esélye sincs az ezeket az eszközöket hatékonyan, szakszerűen alkalmazni tudó és akaró tanítónak a hátrányok kompenzálására, a felzárkóztatásra. A 21. században nem az a kérdés, hogy használjuk-e az IKT eszközöket az oktatásban, sokkal inkább, az hogy képesek vagyunk-e itt is tudatosan, és változatosan alkalmazni, ahogy a hétköznapi életünkben már természetessé vált.

Összegzés

Tudásalapú társadalmunkban elengedhetlenné vált a digitális írásbeliség (*Kőrösné, 2004; Koltay, 2010*), és ezzel párhuzamosan a kritikus gondolkodás. Ma, mindennapi életünknek szinte nincs olyan területe, ahol a médiumok virtuális világának tárgyiasult formái – az IKT eszközök – ne jelentek volna meg, miközben gyors térnyerésükkel háttérbe szorították a hagyományos eszközöket. Az utóbbi évtizedben, az oktatási folyamatokban is megfigyelhető, hogy az informatika, az infó-kommunikációs technológiák alkalmazása egyre nagyobb hangsúlyt és szerepet kap. Az oktatás is elindult a tevékenységorientált és a konstruktivista tanulási modell felé (*Komenczi, 2009*), amely egyik jellemzője az önálló tudásszervezésre alkalmas eszközök használata. Az iskola mindennapi gyakorlatába fokozatosan beépülnek a multimédiás szoftverek, a futtatásukra alkalmas eszközök: számítógép, projektor, interaktív tábla, szkener, vagy éppen egy másik, otthon már használt digitális eszköz.

Ám nem elegendő – lásd a korábbi nagy fejlesztési hullámokat – dömpingszerűen rázúdítani az oktatásra a technikai eszközöket. A sikeres adaptálás, hatékony alkalmazás lényeges eleme a rendszerszemlélet (*Tóth, 2010*). Szükséges a pedagógusok attitűdjeinek módosítása, az eszközök ismerete, ezen túl pedig a megfelelő motiválás is. Csak pozitív hozzáállású és kellően képzett pedagógusokkal sikerülhet az iskolákban eredményesen és hatékonyan használni a rendelkezésre álló technikai eszközöket.

Sajnos nem mindenki nyitott az információ- és kommunikációs eszközök használatára (*Kőrösné, 2009*), és akadnak olyan pedagógusok is, akik az „ismeretlentől” való félelmük miatt nem használják a számítástechnikai eszközöket. Ahhoz, hogy teljesüljön az alsó tagozat feladata – miszerint gyermekek természetes kíváncsiságára, nyitottságára alapozva kialakuljon a tanuláshoz való pozitív attitűd, illetve az élethosszig tartó tanuláshoz fontos kulcskompetenciák, és felkészüljenek arra, hogy sikeres felnőttként éljenek az információs korban – a pedagógusok nem kerülhetik meg az IKT eszközök ésszerű arányban és megfelelő módon történő alkalmazását.

A szükséges technikai háttér mellett elengedhetetlen a jó gyakorlatok továbbadása (*Kőrösné, 2004*). Erre nagyszerű alkalom lehet egy bemutató óra, ami a továbbképzéseken kívül a tanító/tanárképzésben is megalapozhatná a hozzáértő, ma-

gabiztos pedagógust. Hiszem, hogy a legtöbb pedagógus tudja, és elfogadja, hogy az IKT eszközökkel támogatott oktatás a jövő.

A szülők jelentős része is elfogadja azokat a – tudományosan is megalapozott – gyakorlati tapasztalaton nyugvó megnyilatkozásokat, amik az IKT eszközök oktatásba való nagyobb mértékű bevonását szorgalmazzák. Alkalmat jelent ez arra, hogy jobban megértsék gyermekeik – a digitális bennszülöttek (Prensky, 2001) – viselkedésbeli, tanulási és figyelmi másságát az általuk korábban természetesnek vélttől. Bár a diákok, IKT környezetben felnöve, könnyen és gyorsan megtanulják az ahhoz tartozó ismereteket, a megfelelő tapasztalat nélkül nem ismerik fel az IKT eszközök, az internet használatának veszélyeit.

Az IKT nem egyszerűen új technológia. Olyan tényező, amely kényszerítő erővel hat a korábbi pedagógiai paradigmára, a tudásról, a jövőről alkotott képünkre, mindennapi életünkre. Azonban hiba volna a színvonalas oktatás érdekében kötelezővé tenni a digitális és IKT eszközöket (Tarné Éder, 2013). Jó példa erre a hálózati tanuláson alapuló konnektivista tanulásemélet (Jakab, 2011), amely információs világunk legfrissebb neveléseméleti „gyermeke”. Bármennyire is az új nemzedékre szabott forma, elsősorban nem az iskola kezdő szakaszában alkalmazható. Eközben alsó tagozaton is elindult, ha akadozva, a szükségesnél lassabban is, azon pedagógusok körében a szemléletváltás, akik tapasztalták az IKT használat előnyeit.

Állítom, hogy a szakemberek (pedagógusok, tudósok, kutatók), és a szülők egyaránt támogatják, sőt egyre inkább elvárják az IKT eszközök alsó tagozatban való használatát. Nem meglepő, hiszen a folyamat, amelyben az emberek, a társadalom – az idő előrehaladtával, egyre nagyobb mértékben – hozzáidomul az adott technika minél kényelmesebb, minél nagyobb mértékű használatához jelenleg is tart. Véleményem szerint nem zárkozhat el egyetlen oktatási intézmény sem ezektől a folyamatoktól, főképp azért, hogy biztosítson más szemszögből való rálátást is a gyermekek számára, mert alkalmazni kell a technikát, nem a technika által irányítottan élni.

Irodalom

- Békési Attila (2010): *Az IKT eszközök az oktatásban*. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem MII. URL: http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/105068/1/Szakdolgozat_Bekesi_Attila_titkosított.pdf Letöltés ideje: 2014. július 16.
- Bessenyei István (2009): *Képernyő, tanulási környezet, olvasás – Seymour Papert tanuláseméleti nézetei az olvasás kapcsán*. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/kepernyo-tanulasi> Letöltés ideje: 2013. november 19.
- Csepeli György (2003): *A digitális generáció*. URL: http://www.csepeli.hu/pub/2003/csepeli_et_2003_45.pdf Letöltés ideje: 2013. december 8.
- Csik Tibor (2011): A digitális bennszülöttek és az olvasás. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 30–47. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/upsz-2011-10> Letöltés ideje: 2013. november 5.

- Fehér Péter (1999): A számítógép az oktatásban a harmadik évezred küszöbén. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 181–189. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00029/1999-07-in-Feher-Szamitogep.html> Letöltés ideje: 2013. december 10.
- Földes Petra és Kőrösné Mikis Márta (2006): Jó gyakorlatok az alsó tagozatos informatikában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 101–114. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/jo-gyakorlatok-also> Letöltés ideje: 2013. november 10.
- Forgó Sándor (2009): Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. sz. 91–96. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_091-096.pdf Letöltés ideje: 2013. december 31.
- Harangi László (2011): Gyermekek és fiatalok motiválása, az egész életen át tartó tanulásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 11/12. sz. 23–29. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/upsz-beliv-2011-11-12> Letöltés ideje: 2013. december 21.
- Hunya Márta (2011, szerk.): *Iskolaportrék – Iskolák az IKT használat tükrében*. OFI, Budapest.
- Jakab György (2011): Írás és olvasás a digitális kultúrában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 92–98. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/upsz-2011-10> Letöltés ideje: 2013. november 21.
- Kikindai Kristóf (1990): A laterna magicától a videotechnikáig. – In: Hargitai József szerk.: *Pedagógiai írások*. Vas megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely, 165–174.
- Koltay Tibor (2010): Az új média és az írástudás új formái. *Magyar Pedagogia*, 4. sz. 301–309.
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Komenczi Bertalan (2009): *Az információs társadalom iskolájának jellemzői*. OFI URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/informatika-oktatasban/informacios-tarsadalom> Letöltés ideje: 2013. december 11.
- Kósa Éva (2007): *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*. Utolsó letöltés: 2013. november 19. http://www.mediatudor.hu/download/tudastar_szakirodalom_kosa.doc
- Kőrösné Mikis Márta (2003, szerk.): Informatika gyermekkorban – Hazai helyzetkép. In: *Iskola – Informatika – Innováció*. Országos Közoktatási Intézet, 89–99. Utolsó letöltés: 2014. július 16. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/korosne-mikis-marta>
- Kőrösné Mikis Márta (2004): *IKT az oktatás kezdő szakaszában*. OKI PTK Utolsó letöltés: 2013. november 25. <http://www.ofi.hu/tudastar/gyermekinformatika/ikt-oktatas-kezdo>
- Kőrösné Mikis Márta (2007): A pedagógusok felelőssége és lehetőségei a gyermekek informatikai nevelésében. In: *A kiskorúak védelme a médiaszolgáltatásokban*. 49–51. Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Budapest
- Kőrösné Mikis Márta (2009): *Az informatika tantárgy helyzete a kérdőíves felmérés alapján*. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanitas-tanulas/informatika-tantargy> Letöltés ideje: 2013. december 8.
- Kőrösné Mikis Márta (2009): *Tanulás a 21. században*. OFI URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/korosne-mikis-marta/tanulas-21-szazadban> Letöltés ideje: 2013. december 1.
- Lengyelné Molnár Tünde (2013): Az információs és kommunikációs technológiák, mint tanulástámogató rendszer. In: *Médiatudatosság az oktatásban* OFI konferencia, ppt. Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/hirek-aktualitasok/lengyelne-dr-molnar> Letöltés ideje: 2014. július 15.

- McLuhan, M. (1969): *The Playboy Interview*. Playboy Magazine, March. URL: <http://www.nextnature.net/2009/12/the-playboy-interview-marshall-mcluhan/> Letöltés ideje: 2013. december 14.
- Prensky, M. (2001): Digital, natives, digital immigrants. On the horizons(MCB Univ. Press. Vol. 9. No. 5. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Letöltés ideje: 2015. augusztus 8.
- Szakadát István (1992): Az elektronizáció folyamatának terjedése a nyolcvanas években, In: Farkas János – Szakadát István (szerk.): *Csúcstechnológiák és döntési csúcspontok*. MTA Politikai Tudományok Intézete. 8–58. URL: https://www.academia.edu/1614260/Az_elektronizacio_folyamatanak_terjedese_a_nyolcvanas_ervekben_Magyarorszagon Letöltés ideje: 2014. július 17.
- Szimedli József (2006): *Oktatástechnológia*. URL: <http://www.bdf.hu/oldinformatika/szjozsef/Dokumentumok/Oktat%C3%A1stechnol%C3%B3gia.doc> Letöltés ideje: 2013. december 26.
- Tarné Éder Marianna (2013): *Digitális osztályterem – jó gyakorlatok az alapozó szakaszban IKT eszközökkel*. 2. Digitális pedagógus konferencia. URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1240> Letöltés ideje: 2013. december 2.
- Tóth Teréz (2010, szerk.): Kerekasztal beszélgetés az IKT technológia paradigmaváltó hatásairól az egész életen át tartó tanulás kontextusában. Új Pedagógiai Szemle, 1–2 sz. 162–180. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz_2010_1-2_162-180.pdf Letöltés ideje: 2013. december 27.

BEVEZETŐ

A HATÉKONY PEDAGÓGUSOK ROVATHOZ

A mostani lapszámban a *Hatékony pedagógusok* rovatunkban két írással jelentke-zünk. Mind szerzőik, mind a megidézett pedagógusok nagyon különbözőek. Egy-más mellé kerülésük véletlenszerű. Am, ha figyelmesen olvassuk a visszaemléke-zéseket, mégis feltűnik néhány hasonlóság. Nem azokra a – némiképp külsődle-ges – elemekre gondolok, amelyek mindkét párost jellemezték: nem gyerekként találkoztak, a pedagógusok viszont kisgyermekkel foglalkoztak, a visszaemléke-zőknek is szoros közük van a tanítói professzióhoz. Bár ezek vitathatatlan tények, de a hatás szempontjából nem lényegiek. A „titok” megfejtéséhez talán közelebb visz, hogy mindketten *örömről, boldogságról* írnak. Ezeknél a pedagógusoknál boldogok voltak a gyerekek, öröm volt tanulni, együtt lenni; a tanítók örömforrás-ként élték át napi munkájukat, s visszatekintve ma is – már az összegzés, elmélke-dés periódusában élve vagy éppen más foglalkozást üzve – ezt a szeretett munkából fakadó meglegedettséget, mondhatjuk talán, boldogságot sugározzák. Így váltak eta-lonná, viszonyítási ponttá fiatal kollégáik számára, akik – mint írják – gyakran mérik magukat hozzájuk. S gyakran élik át, hogy mindig van mit tanulniuk tőlük.

(a szerkesztő)

AZ ÖRÖM NYOMÁBAN

KOLOSAI NEDDA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának
adjunktusa
kolosai.nedda@tok.elte.hu

Szeretem az őszi félét. Szeretem azt a lendületet, lelkesedést, erőt, amit az elsős évfolyam behoz az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának épületébe. Beülnek első előadásukra a 200-as nagyelőadó terembe: a szemekben csillogás, várakozás. Vajon hogyan őrizhető meg a hallgatókban egyetemi éveik során ez a lelkesedés? Még fontosabb kérdés, vajon a hivatásuk gyakorlása közben, az emberpróbáló mindennapokban kisgyermeknevelőként, óvodapedagógusként, tanítóként megőrizhető-e, hogyan őrizhető meg a pályájuk iránti lelkesedésük, tudnak-e majd örömmel dolgozni? Évek óta motoszkál bennem ez a kérdés.

Winkler Mártával egy meleg, kora nyári napon találkoztam először személyesen, néhány évvel ezelőtt (2009-ben), Visegrádon. Akkoriban több kiváló tanítóval készítettem életút interjút, tapasztalatom lett az időpontok és helyszínek egyeztetésének algoritmusában. *Márta* telefonszámát többször kezembe vettem, majd amint meghallottam, milyen ütemben és hangosan dobog a szívem, leleraktam a számát az asztalra, pihenni kicsit. Végre felhívtam. Azonnal úgy szólt hozzám, mintha egy évек óta folyó beszélgetés fonálát emelnénk együtt óvatos és gyors mozdulattal ujjaink közé. Sokkal korábbi időpontot javasolt, mint amit terveztem (álmodtam), a házat pedig könnyen megtalálom, mondta, a nagy nyárfáknál kell balra fordulnom. Szédítő, egyben megnyugtató a tempó, amit diktált és diktál. Azóta is minden találkozásunk és beszélgetésünk előtt ugyanúgy érzem az adrenalin molekulák jóleső áramlását, pupilláim tágulnak, jöhet az élmény.

Mártának jellegzetes és kifejező minden szava, mozdulata, pillantása. *Márta* közelében jelentéssel telnek meg a csendek, az Élet értelmet nyer, majd ezzel az értelemmel visszavonhatatlanul halad egy tartalmasabb, szebb kiteljesedés felé. A telefonban felhangzó első „Halló?!”-jában egyszerre van jelen a kíváncsiság és az, hogy jól tudom ám, ki vagy, a telefonáló személyének szóló öröm és a dörgedelem, hol voltál eddig, már vártalak.

Azon a bizonyos első találkozáson friss volt és nyitott. Egy pillantással felmért a szeme sarkából, megmutatta néhány kedves virágát, féltve őrzött, tanítványaitól kapott kincseket, majd letelepedtünk az interjúhoz. *Márta* csillogó szemekkel beszél, közben gesztikulál, a megfelelő dramaturgiai pillanatban picit hátraveti a fejét, rövid kacagását jellegzetes „Ha!” felkiáltás előzi. Egy évtizedek óta tanító barátom

iskolájában néhány hónapja felkérésre előadást tartott a matematika tanításáról. „Márta megszólal, emeli a karjait, ahogyan játékba hív és bele lehet szeretni.” A háromgyerekes családjában meghökkentő mondata telitalálat.

Márta tehát mesélt és mesélt nekem az életéről: fegyelmezetten, összeszedetten válaszolt minden kérdésemre. Minden történetet, gyermekkori emlékeit tanítói hivatásának fényében értelmezett. Mint egy versenyparipa, aki már indulna, repülne, „szaladt előre” az időben, az emlékeiben a tanításhoz. Óvatos visszaterelgetéseim után már úgy fogalmazott „Amikor majd a tanításhoz érünk, elmondom neked...” Közben kint egyre lejjebb gurult a Nap, hűvösebb is lett, bizony én kértem tőle szusszanásnyi szünetet, lazításnyi időt mindkettőnk érdekében. Az interjú 5 óra 44 perc, szorosán gépelve 48 oldalas lett. A vele készített interjúm tömörített szövege, az Ő kifejezései és szófordulatai mutatják meg legpontosabban *Winkler Márta* életútjának állomásait, valamint azt, hogyan értelmezi a tanítás szerepét az életében.

Winkler Márta gyermekora

Szerencsés voltam, mert nagyon-nagyon boldog gyermekkorom volt a szerény körülmények ellenére. Vidéken születtem és éltem tizennyolc éves koromig, gyönyörű emberi példákat, mintákat a láttam családban, ahol felnőttem. Anyukáék családját rendkívüli módon szerettem, kilencen voltak testvérek, kilenc fantasztikus ember, mindegyiküktől lehetett kölcsönözni sok szépet, jót. Anyuka egyik testvérét Kassáról kellett hazavárni, ritkán örülni neki. Reszkettem érte gondolatban, boldog voltam, amikor végre megérkezett. Ő szólított engem egyedül Átának... Áta, ahogy ezt tudta mondani nekem! Csillogtam, ragyogtam, boldog voltam hetekig.

Mi mindig ünnepségre készültünk. Anyuka és a nővére hetekig készültek, gyönyörű asztalokat, ételeket készítettek nekünk, akkor, ugye hölgyek hímeztek, kiválasztották a legszebb anyagot. Karácsonyra együtt csináltak nekünk ajándékokat. A babaszoba bővült, dúsult minden évben, mind az ő munkáik nyomán. Az valami különleges élményem. Egyikőjük az asztalos munkákat készítette, másik testvér festette, együtt csinálták saját kézimunkával. Mi gyerekek, kicsi korunktól kezdve énekekkel, versekkel, olvasmányokkal készültünk. A névnaposok, születésnaposok között gyerek is volt mindig, csúfolódókat mondtunk egymásnak, vidám dolgokat csináltunk. Amikor iskolába jártunk, jöttek a többszólamú dallamok, amit együtt énekelhettünk, a komolyabb versek. Amikor már kicsit messzebbre kerültünk, a család akkor sem engedte el egymást. Gyönyörű névnapokat ünnepeltünk.

Az édesanyám egészen különleges ember volt. Nagyon hamar tudta, hogy én gyerekek között fogok élni, előbb tudta, mint én. Állandóan összegyűjtöttem a gyerekeket és folyamatosan foglalkoztattam őket. Boldogan szerveztem iskolát, színházat, nagyon mozgékony gyerek voltam élénk fantáziával. Négyen voltunk testvérek, két lány két fiú.

Az édesapám nagyon szépen énekelt, hajnalokig énekeltünk együtt. Rendkívül fontos volt, hogy a beszélgetéseiken is ott lehettünk, abból is tanultuk, hogyan kell felnőtteknek egymás között beszélgetni, élni.

Egyik nagynénémet nagy szemekkel figyeltem mindig, aki törekeny, vékony kis ember volt, nagyon szerettem őt. Újságot olvasott folyamatosan és úgy vette föl a vita fonálát, hogy minden férfi tagja a családnak nagyon tisztelte őt. Jó példa, megélt büszkeség volt gyerekként, örültem neki. Jó volt hallgatni a magabiztosságot, a tudást, és azt hogy ő nem akart lehengerelni senkit soha. Vitatkoztak is – ők szegények két háborút éltek nagyon gyors egymásutánban –, de soha nem volt még csak szele sem annak, hogy elkomolyodna ez a vita, ő is nagyon tisztelte az embereket.

Anyuka nagyon sokat mesélt. Mindig sok vasalni való volt és reszkettünk ilyenkor az örömtől, mert azt anya egyhelyben, végig énekelt, mesélte nekünk. Oda csoportosultunk. Én az asztal alatt szerettem ülni, az alatt, ahol ő vasalt és énekelt. Szerencsére sok-sok olyan szépen megélt epizód, gyönyörű élmények jellemzik a gyerekkoromat, amiktől igazán gazdag lesz egy gyerek élete. Édesanyám a sok munka mellett tudott ránk figyelni. Verset megtanult nekünk rádióból, gyorsan lejegyzetelve, hozta, megtanította, könyveket kínált. A legtöbbet a mindig mindenkorri jelenlétével adta. Ezt a hihetetlen biztosságot, hogy én itt azért vagyok, mert te itt élsz és én nekem az a dolgom, hogy jól élj. Ezt állandóan meg tudta üzeni, akkor is, amikor éppen nem örült annak, amit teszek. Végeredményben tőle kaptam mindent.

Kötelességem továbbadni az értékeket, amit tőle kaptam. Az emberszeretetet az egyik legfontosabb, valamint megmutatta, milyen a jó ritmusa az emberi életnek. Amilyen szeretettel főzött nekünk, meg pici korunktól volt saját munkánk, ami nőtt velünk mindig. Nagyon örült, amikor jót tettünk. Azért, hogy ezt az örömet kelthessem, mindent pontosan, precízen, gyönyörűen csináltam meg. Minden munkát szeretek, semmi nem nehéz nekem, meg semmi nincs olyan, amit nem szívesen teszek. Mindent az égvilágon. Szerintem ez a tulajdonság fontos egy tanítónak, ezzel tud üzeni a gyerekeknek; mindent megfogok, megcsinálok. De el ne térjek a tárgytól...

Iskolás évek

Még nem is voltam hat éves mikor már iskolapadban ültem, megszenvedtem, éretlen voltam még. Nagyon régen volt, a harmincas évek közepén. A nővérem által kipróbált tanítónőhöz kerülhettem első osztályban, rendkívül szigorú volt. Ennek ellenére én szerettem őt. Ám van olyan élményem, hogy vonalzóval elverte a kezemet, mert nem sikerült mindjárt a betűformázás, attól nagyon el voltam keseredve, folytak a könnyeim. Nem sírtam, nem csináltam jelenetet, nyeltem a könnyeimet. Tudom, hetekig hosszan foglalkoztatott engem, hogy egy tanító miért nem látja, azt hogy én ezt akarom, csak még nem tudom. Zokogva mondtam el anyuká-

nak, hogy ez történt, de ugye ő nem haragszik érte. Megnyugtató, de hogy haragszik, hiszen én már ezt így előszörre leírtam, legyen csak türelmes, írjam boldogan, mert az majd olyan szép lesz, hogy csuda lesz! Minden szépen elsimult, nem kellett ő ellentétet, tovább szerettem a tanító nénit. De szorongó voltam erősen szorongó. Tanítóként ezt is, nagyon tudtam használni ezt az élményemet. A tempóm lassúbb volt, mint a többieké, ezt nagyon megszenvedtem, mert én is mindig örömet akartam haza vinni, és nem tudtam azt mondani: én voltam az első, én is tudtam.

Nagyon-nagyon érdekes dolog volt, mert kis mohón jó evő hirtelen evő gyorsan evő gyerek voltam és aztán többször fáj a hasam. Az iskolában pedellusunk volt, egy kedves házaspár, *Mari néni* és *János bácsi*. Odamehettem hozzájuk ilyenkor, ők melegítettek fedőt a pocakomra, meg odabújtam egy kicsit. Ez például nekem egy óriási dolog volt. Ezt már akkor nagyon értékeltém. Iskolai élményem még, hogy zongoráztam, de nagy csibész voltam, mert a diófára másztam fel a zongoraóra idejére elbújni. Élénk örökké táncolós éneklős voltam. Mai napig egyfolytában énekelek. Ezt majd az iskolai résznél is boldogan elmondom, hogy az iskolát mindig énekekkel kezdtem, minden áldott napot.

Ötödik osztálytól nyolcosztályos gimnáziumba jártam, jó osztályunk volt, most is tartjuk a kapcsolatot, csak sajnos fogyunk erősen. Nagyon korán kosárlabdázni mentem. Ez is nagy élményem, egészen korán, a tizedik évemet súrolva egyesületben játszottam.

A gyerekkor hihetetlenül fontos! Egész életünk folyamán használjuk, amit ekkor gyűjtünk, minden tovább él bennünk, és ez jó. A rám bízott gyerekeknek mindig élményt, adtam, aminek örülni lehet. Egy embernek örülni, kell tudni!

Édesanyámban fantasztikus volt, ahogy az öröm képességét keltette bennünk folyamatosan. A titok, óriási dolog egy kisgyereknek, és folyamatosan voltak titkai, ez olyan csoda volt nekünk! Rádöbbenek, milyen sokszor mondom ezt a gyerekeknek; „Hú, ha tudnátok, hogy ebben milyen sok titok van!” A titok minden gyereknek nagyon kell, ugyanúgy, mint a játék az ének a mozgás. Ezek teszik gazdaggá, örömtelivé az életet. A mozgás az mindig egy örömlélmény, az ének szintén. Játékosan megoldani valamit, jól viszi tovább az iskolai dolgunkat. Én mosogatáskor is tudok játszani az edényekkel. Tényleg mindent az égvilágon szívesen tudok csinálni. Mert belém épült, hogy játszva jól lehet megcsinálni és használom ezt a megélt tapasztalatomat a gyerekeknél.

Megtalált hivatás – Élet a főiskolán

Amikor rádöbbsentem, hogy a tanítás az én utam, azon szívesen mennék, akkor volt pont egy év szünet, mert a középfokú tanítóképzőből felsőfokú tanítóképző lett, mi voltunk az első felsőfokú évfolyam. 1959-től 1962-ig jártam a Tanítóképző Intézetbe. Amikor fölvettem, rettentő boldog voltam. Akkor döbbsentem rá, nekem nagyon fontos volt, hogy ide bekerüljek. Mivel egy pár év el is telt már, bizony nagyon tuda-

tosan készültem a gyerekekre. A jó embereket kerestem a tanítóképzőben, és megkaptam a jó embereket.

Nagyon szerencés voltam ebben is – mint a gyerekkoromban –, mert hihetetlen gonddal készült minden oktató. *Bihari János* tanár úr gyermekirodalmat oktatott, rajongva szerettem. Ott volt *Ungváry Gyula* tanár úr, aki matematika módszertant tanított, nagyon szerettem, nagyon sokat tanultam tőle, az ő ösztönzésére kezdtem el kísérletezni mindjárt, ahogy kikerültem az iskolából. *Hernádi Sándor* is ott oktatott akkor. Legnagyobb emberélményem *Szijj Zoltán* testnevelő volt, ő számomra a non plusz ultra. Tőle a gyerekekkel való bánásmódhoz szükséges gyakorlatot lestem el, hihetetlen szakember volt, a gyerek nagy tudója. Önképzőkört szervezett nekünk, ahol festményekről ugyanúgy beszélgettünk, mint könyvekről, regényekről gyerekekről, mert a tanítónak nagy a felelőssége abban, hogyan tud a gyerekekhez közeledni. Nagyon tetszett nekem, de vacogva mentünk be, mert csuda kérdései voltak.

Sokat hospitáltam *Szijj Zoltán* tanár úrnál, amikor elutazott, megkaptam a kicsi három éves óvodás csoportjának a helyettesítését. Nagyon örültem neki. Óriási örömöm volt, amikor tervezetet kellett írni, megrajzoltam, hihetetlen nagyot dolgoztam rajta és kitűnőt írt rá. Az ritka volt. Még most is meg van a dolgozatom ám! Óriási tisztelettel, igazi nagy szeretettel éltem ott a közelében. Nagyon-nagyon szerettem. Boldogan dolgoztam neki, hosszú órákat gépeltem, ott mellette, ő meg rajzolt kis pálcika embereket, azt is megtanultam jól tőle. Nem volt könnyű, könyveket írt, egyiket a másik után, de mindent lestem, hogy csak el tudjam tőle tanulni. Nekem a főiskolán azok az emberek kellettek, akiknél azt tapasztaltam, hogy tudatos benne, az hogy jó tanítót segítsen belőlem. Nagyon sok szép élményem van, szerettem ott lenni. Örültem, amikor én vezényeltem egy ünnepélyen a gyerekkórust. Emlékszem, nem volt ruhám, a nővéremről húztam le valamit, hogy ünnepi ruhában tudjak menni a gyerekek elé. Azután népművészek jöttek, az étterem falát kifestették, úgy szerettem, boldogan nézegettem minden nap. *Tóth Árpádné* volt a biológia tanárnőnk, mi még kertészkedtünk is annak idején.

Még tanítóképzős hallgató koromban nagyon szerettem volna látni, mi az, hogy iskola. Kinek mit jelent az? Ki, hogyan fordul a gyerekhez? Mit jelent egy-egy tanító számára, hogy ott él a gyerekekkel? Elkezdtem bekéredzkedni iskolákba, és ahova beengedtek, oda bementem bizony hospitálni. Saját szorgalomból, senki nem küldött. Kelltek nekünk is mennünk tanítói gyakorlatra, de én előbb elmentem már más iskolákba. Voltam a IX. kerületi iskolákban, meg voltam a belvárosban, az V. kerületben, a zenetagozatos Váci utcai iskolában, és az én keresgélésem, itt a jutalmát megkapta, mert az új matematikával kísérletező *Varga Tamás*t találtam ott. Hú, ez kell nekem, gondoltam. Szaladtam *Varga Tamás* után, szegény nem tudott lélegezni már tőlem. Mert trolira föl szálltam, ha őt úgy fogtam el, az Országos Pedagógiai Intézetnek a folyosóján az ablakmélyedésekben faggattam; mondja nekem, mert én ezt nem tanultam, kérem szépen, én ezt csinálni szeretném. *C. Neményi*

Eszternek odaadott engem, – mert ő már megunta ezt –, akkortól beletartoztam az ő bázis csapatába, a gyakorlati kipróbáló és bemutató voltam.

Megtalált hivatás – Winkler Márta, a tanító

Amikor végeztem a főiskolán nagyon-nagyon vágytam már gyerekek közé. Meg is érkeztem egy ezerfős iskolába, a Váli utcába, a *Móricz Zsigmond* körtérre. A 11. kerületi oktatási osztályvezető akkor – 47 évvel ezelőtt, 46 évig tanítottam, most szeptemberig, utolsó szeptemberig, már nem kezdtem sajnos – napközibe akart tenni engem. Mondtam neki, szépen kérem, próbálja meg, ne napközit adjon, nem, azért mert azt én lebecsülném, de én olyan sok mindent gyűjtöttem a gyerekeknek, hogy ha én ezt most nem próbálhatom ki, akkor én nagyon boldogtalan ember leszek. Azzal búcsúztam, nagyon sajnálom, én akkor ezt most nem fogadom el, megyek keresni máshová iskolát, ahol tanítani engednek. Mentem ki az ajtón és utánam szólt: „*Márta, jöjjön vissza, adok magának osztályt.*”

A világ legboldogabb embere voltam! 43 gyerekecském volt. Negyvenhárom. A világ legboldogabbja voltam. Ennyi gyerek ..., nem volt könnyű. 58 fős tantestület volt, 38 tanuló csoportja volt az iskolának. Ez hihetetlen nagy. Oda berobban egy fiatal tanító, aki kereteket kezd bontani. Leszögezett padok voltak, teljesen oda voltam tőle. Hát borzasztó volt. 43 gyerek leszögezett padban, mozogni semmit nem lehet. A mozgás a gyerek életeleme! Hogyan lehetséges ez? Megláttam, amint a fizikai szertárból, – ez 4-5 évvel később volt csak – kihozták az öreg asztalokat, padokat, székeket, és akkor könyörögtem, az igazgatónak, hogy adj a nekem azokat, addig könyörögtem, hogy megengedte. A szülőkkel lecsiszoltuk, lakkal bevontuk, elmentem a méhbe, vettem gázcsöveket, lábtartót hegesztett rá az egyik szülöm, hogy a lábukkal ne harangozzanak a gyerekek. Egy katonaládám volt – híres volt a Váli úti iskolában –, az egész iskolát elláttam belőle szerszámokkal. Precizitásomból adódóan nem bírtam ki, hogy nekem ott ne legyen meg mindenem, ha én valamit a gyerekekkel csináltam, akkor ott van és én nyúlok érte. Teli voltam dobozokkal is, meg zsákokkal is, amiben bőrhulladék, textília, kóc, szerszám lapult.

Testnevelés órát, egyet el nem mulasztottam életemben. Nekem is olyan mozgás igényem volt, természetesen a gyerekét is megtartottam. Fonalat húztam ki, léggömbökkel zsinórlabdáztunk az osztályteremben. Kitaláltam gyakorlatokat a padokon. Minden testnevelés órát megtartottam. Míg nem észrevették a testnevelők, hogy a tovább menő osztályaimmal lehet dolgozni, mert szeretik a mozgást. Veszekedtek a gyerekeimért. Komoly, nagy duzzogások voltak. Már jöttek előre, hogy „Engem kérj az osztályodhoz...” nagyon boldog voltam. Később, kaptam kisebb termet is már. A nagy tornaterembe beférkőztem kosárlabdázni, volt kosárlabda kölyöcsapatom hosszú évekig.

Én 4 évig akartam vinni a gyerekeket – első osztálytól negyedik osztályig –, és kibirkóztam magamnak. Mindig nagyon komolyan mondtam, hogy ezt a 4 évet

nem szabad akárhogy élni a gyerekekkel, mert ez egy életre készíti őket arra, hogy szeressenek tanulni, boldogan gyűjteni ismereteket, meg jól élni egy közösségben.

A szülőkkel mindig jó kapcsolatom volt. Eleinte azt mondtam én magamnak, mit nekem szülő meg az eddigi élete a gyereknek, itt vagyok én, teszem a dolgom. Azután nagyon hamar szépen visszahúzódtam a csigaházamba, mert ráeszméltem; tudnom kell, mi történt a gyerek eddigi életében, mit tudok folytatni, mi az, ami még nincs, és én nekem kell adni. A gyerekeken keresztül engem a szülők nagyon elfogadtak. Látták, hogy változatos életünk van, hogy nagyon sok mindent csinálunk, érezték, hogy nagyon szeretem a gyerekeiket. Gyönyörű farsangokat csináltam nekik, gyönyörű betlehemes játékokat, de olyat, hogy megépítettük ott bent az osztályban, szép népi játékokat, regöléseket játszottunk el, fantasztikus volt. Az Iskolapéldában benne van egy ilyen betyár farsangoló, meg *Arany János* Fülemüléje.

Szerettem volna megmutatni, igazából hogyan is képzelem el az iskolát. Ez pont 1988-ban volt lehetett érezni, a változás szelét. Akkor egy emberpróbáló időszak után, sokáig sétáltam, hazamentem és azt mondtam *Mihálynak*, „Iskolát akarok csinálni.” Azonnal azt válaszolta, mindenben segít, költségvetést készített, pályázott nekem rengeteget. Ez egy boldog időszak volt! Óriási az embernek a hátszaga. Meghatározóan fontos volt, hogy a férjem mindenben nagyon-nagyon segített engem. Büszke volt rám, hogy ennyire akarom ezt az iskolai munkát, szerette, hogy ilyen módon tudom élni ezt az egészet. Ez *Mihálynak* is nagyon fontos volt, mert ő is egy elhivatott ember volt a saját szakmájában. Amikor megkaptam a pályázati összeget, azt hittem, hogy a világ leggazdagabb embere vagyok. Semmink nem volt. Akkor elkezdtem a helyet keresni, még pincéket is megnéztem, és akkor találtam egy óvodát, amit éppen bezártak – XI. kerület, a Fogócska utca 6. –, és azt ott elkönyörögtem, hihetetlen nehezen. A régi tanítványokkal kitakarítottuk az óvodát, leszedtük a kis matricákat. Roncs bútorokat kivittük, bútoraink sem voltak, kölcsön bútorom volt egy darabig. Gyönyörű szép időszak volt! Akarták, hogy benépesítsem mindjárt a négy termet, mert azt nem lehet, hogy üresen áll. Azt mondtam, hogy nem, mert folyamatosan vagyok hajlandó építkezni. És hála Istennek az is sikerült, a tanítókat is megtaláltam. A tanítónál a gyerekhez való viszonya a döntő. Nagyon fontos az is, hogy az élete rendben legyen, a lelke nagy részét tudja adni, mert egy tanítónak úgy kell élni a gyerek között, mint egy szülőnek. Ott nincs mese. Mint egy jó anyának, apának. Az induló csapatom nagyon jó volt. Gyönyörű szép évek következtek.

Loholtam az iskolába mindig, minden nap boldogan keltem, boldogan rohantam oda, az mindig egyforma volt. Mindig az izgatott, vajon az aznapra készített ötleteim, hogy fogannak meg, kell-e a gyereknek vagy nem. Kell-e, örül-e majd neki? Meg tudjuk-e csinálni? Volt, mikor nem tudtam elaludni, mikor nem jött be a feladat, módszer, amit én jónak tartottam, érdekesnek, szépnek a gyerek számára. Nagy szerencsém, hogy a gyereket meg tudtam őrizni magamban. Mindig ott voltam én – a konfliktusmegoldásban, a játékban –, mint gyerek. Mit tennék, hogy tenném, most miért nem akarja elfogadni, mi az, amiért most benne ez egy nagy

gond. Az, hogy a gyerekeket nagyon éreztem, ez az én nagyon jó gyerekkorom és a nagyon tudatos felkészülésem eredmény, ez biztos.

Nagyon-nagyon szép reggeleim voltak, azt óvtam, megtartottam mindig. *Mihály* hozta nekem a kávé, kedvességgel vett körül. Lassan, szépen előjöttem a teljes előkészülésig, egy teljes óra kellett nekem, hajszálpontosan hétkor kiléptünk mind a ketten. Én mindig korán bent voltam az iskolában. Minden iskolában. Átöltöztem, abszolút kényelemben, hogy a gyereken semmit le ne töltsék, egy szoros cipőt, kényelmetlen ruhát, én mindig kívül hagytam, minden egyebet. Összes kínomat, fájdalomat kívül tudtam hagyni, mert a gyerek volt a fontos. Holott sosem akartam elrejtőzni előlük. A véleményemet a pillanatnyi rossz állapotomat, azért azt ők mindenképp tapasztalták, el is mondtam, ha kellett.

Körbeszaladtam az iskolát, megbeszéltük az iskola titkárnővel az aznapi dolgokat. Konyhások helyükön, takarítók helyükön, mindenki bejött-e? Háromnegyed nyolckor beléptem az osztályomba minden alkalommal. Délután 1 óráig engem hívni telefonon nem lehetett. Hiába voltam vezetője az intézetnek. Csak órák után. Visszamentem és akkor megint 3 órát – sokszor többet –, intéztem az iskola ügyeit. Bizony 4-5 óra volt, amikor én hazaértem, hát egyszer-egyszer később is az értekezletek, összejövetelek miatt. Sokan kérdezték, hogy mikor van időm és, hogy mennyit készülek? Sokat készültem mindig, a hazafelé úton figyeltem az embereket az utcán, villamoson, autóban akárhol, gyűjtöttem az élményeket. Megvolt másnapra a tollbamondás szövege, matematikából a szöveges feladat mindabból, amit láttam, tapasztaltam. Szombatonként mindig fáradt voltam, ahhoz, hogy készüljek, ezért vasárnap készültem a következő hétre végig, hogy el tudjam látni az adminisztrációs, meg vezetői feladataimat is, meg az első mindig az órám volt. Az elé nem helyeztem semmit soha.

Fontos nekem, hogy nyitott ajtónál tanítottam a Váli úti iskolában, és itt is a saját iskolámban. Már szinte mindenhol találkozom olyan emberrel, aki azt mondja, volt nálam, hospitált nálam, órát látott, külföldiek is jöttek sokan. Szlovákok, szerbek, horvátok, angolok és finn tanítók, nagyon szerettem őket.

A tanítás az életemben a legfontosabb. Semmiben nem tudtam volna ilyen boldog lenni. Végeredményben én mindig fürödtem az iskola adta örömeiben. Egyedül vezettem az iskolát. A lelkiismeret-furdalás is odajött, mert sok időt elvettem *Mihálytól*, de sokat is vittem haza az iskolai örömből. Úgy summázom, hogy így kellett lenni, így volt jó, mert én így tudok boldog ember lenni. Elfogadom, hogy mindnyájunknak el kell menni, közös a sorsunk. Nem panaszkodhatom, de nem szívesen veszem, hogy még eggyel több ránc, már nem tudok olyan igazi, nagy energiával menni, haladni. De ma is sok mindent viszek, egyszerre kétszáz szálam van, mindig tudom, melyikhez kell lépnem, szólnom.

Szeretnék könyvet írni, továbbadni valami kis hasznót, hogy kicsipegethesse, az, akit érdekel. Mert nagyon érdekelt mindig a gyerek indulása, az alapozás, és hihetetlen sok tapasztalatom van, mennyire érdemes, mert a gyerek egyszer csak va-

lóban hozza... Lélegzetem is eláll... Nem hiszem, hogy létezik olyan ember, akinek nincsenek kátyúi. Vannak megtorpanásaim, de ki tudok jönni ezekből a kátyúból. Megépítettem magamban egy kis szerkezetet, ami tovább tud lendíteni. Sajnos, sokan nem tudnak kikapaszkodni belőle, azokat sajnálom. Nekik, ott szeretnék segíteni. Van ilyen több is, ahol segítenem kell. Érdemes volt, azért fohászokodom, hogy a gondviselés engedjen még mindent végig vinni, ami emberhez közelebb, a folyamatnak ez a leszálló ága, ezt tudomásul kell venni, legyen értelme mégis. De nem vagyok olyan meglehetősen, mert még mindig tovább- és addig keresem azt az utat, amíg meg nem találok. Megküzdök magammal ebből a szempontból is, de tudatos bennem, hogy küzdelem nélkül semmi nincs, érdemes küzdeni még mindig. Oda eljutni, az is egy harc. Oda, hogy most már elég volt. Már megvan annyi tartalom benne. Jó, még azt is szerettem volna, meg azt is..., de megvan a mai tartalom.

*

Most, hogy mindezt átgondolom és papírra vetem, – ahogyan apró mozaikokból, élmény töredékekből alkotom saját narratívámat *Winkler Mártáról* –, értem meg, hogy megtaláltam, akit mindig is kerestem. Amikor *Mártát* hallgatom, mindig tudom, hogy ez egy fontos pillanata az életemnek. Legtöbbször könnyed és játékos. Amikor a tanításról, tanítványairól beszél, komoly elszántság, mély, összpontosított figyelem ül ki az arcára, mint egy tudósak, aki a világegyetem keletkezésének titkát fürkészi és éppen meglelte. Találkozásaink, rövid telefonbeszélgetéseink után is azt élem meg, hogy jobb emberré váltam.

Márta egyszerre ünnepélyes, tiszteletteljes és izgatott, amikor tanítványairól, gyerekekről mesél. Egészen olyan, mintha 5 centiméterrel megnőne, ahogyan valóban magasabbra emeli ilyen alkalmakkor a fejét, kihúzza magát. Sok tanítóval találkozom, *Márta* ebben különleges. Amikor pedig a tanításról, tanítási módszereiről beszél, magyaráz, visszatérő szófordulata: „Miért nem lehet ezt megérteni?” Tenyerei összcsettannak, jobb kezének mutatóujja néhány jelentőségteljes pillanattig az ég felé mutat. Évezredek óta ez a tanító mozdulata, az ókori hieroglifákon a tanítás írásjele.

Márta 46 év tanítás után, jelenleg is aktív, könyvet ír, előadásokat tart, folyamatosan továbbadja mindazt a tudást, élményt, örömet, tapasztalatot, amit felhalmozott tanításról, a tanítói hivatásról. A tanítóképzés felvállalt feladata a mediálás, *Winkler Márta* szemléletét megmutatjuk filmekben, valamint tart személyesen előadásokat, szemináriumi beszélgetéseket az ELTE TÓK hallgatóinak. Többször kérdezték hallgatóim „Hogyan tudtam rávenni *Mártát*, hogy eljöjjön?” Ilyenkor szembeszülök azzal, milyen kiváltságos helyzetben van, aki valóban ismerheti *Mártát*, és tudja, számára tanító- és óvodapedagógus hallgatók közé jönni nem feladat, hanem öröm és kihívás. Minden egyes ilyen alkalomra izgatottan, átgondoltan, szívvel-lélekkel készül – ez az *Ő* egyik lényeges tulajdonsága –, pedig elegendő lehetne,

hogyan válaszol a feltett kérdésekre, élő történeteket mesél az életéről, tanítói hivatásáról. Ám *Márta* elegánsan, szinte ünnepélyesen, felkészülten jön. Belépés előtt gondosan elrendezi a külsejét, fejében az előre átgondolt terv és vázlat, kezében fénymásolt versek, kiolvasók, mondókák. Azután teljesen eltér eredeti terveitől, ami természetes, hiszen hitvallása, hogy a tervek, a tanítói vázlat arra való, hogy legyen mitől eltérnünk. De mindig kell, hogy legyen vázlat!

Azután elvárásolja a hallgatókat. Hiteles személyiségén, életútján keresztül értelmet, jelentést nyernek a sokszor ismételt elméleti tézisek, egyben kiegészülnek soha nem hallott tartalmakkal, soha nem tapasztalt szemlélettel. A találkozások utáni hallgatói visszajelzések tanulságosak, megerősítőek, rendkívüli hatása van egyetlen *Mártával* töltött órának is. Néhány szubjektíven kiemelt visszajelzést csokorba gyűjtöttem. „Sokat tanultam már arról, hogy fontos a játék, de most már biztosan tudom. A legfontosabb, hogy figyeljünk egymásra és tanuljunk egymástól.” „Az eltöltött másfél év alatt az egyik legélvezetesebb, leginteraktívabb órákat töltöttem el. Tanultam és tapasztaltam egyszerre.” „Az az érzés jön vissza, hogy ha jó a tanító, szinte bármilyen tárgyat meg tud a gyerekekkel szeretetni. Én szerelmes lettem a tanításba.” „Tetszett *Winkler Márta* módszere, személyisége, és az, ahogyan a tanárnő beszélt róla. Egyértelmű volt a tisztelet, csodálat és szeretet, mégsem próbálta ránk erőszakolni az ő módszerét. Így talán még közelebb kerültem hozzá.” „... szerintem mi mindannyian játszani fogunk a gyerekekkel!” „Örülök, hogy megismertem *Winkler Márta* tanítónőt és az ő szemléletét. Fontos számomra, hogy így is lehet tanítani (és így kellene), rengeteg türelemmel, játékkal.” „Örülök, ha az én gyerekeim egyszer majd ilyen tanítóhoz, ilyen iskolába járnak.” „Lendületes volt, sokrétű, belefeledkeztem. Élmény volt jelen lenni és játszani, maradandó, vicces, intelligens.” *Márta* ezek után az alkalmak után köszönetként, ajándékként, neki írt verssorokat, kézzel készített madarat, elénekelt éneket kap a hallgatóktól. Mert annak örül.

Winkler Márta számomra *Az ember, A tanító*, hivatalos elismeréseit, díjait megjegyezni nem tudom, amikor szükséges, kollégáimtól kérdezem meg, közben arra gondolok, ha mindezek tudatában beszélnék vele, talán újra megijednék. Munkájának elismeréseként, a magyar oktatás megújításában vállalt kezdeményező szerepéért, a közösség érdekében kifejtett eredményes, érdemes munkájának elismeréséül, a matematika népszerűsítéséért, valamint a gyermekközpontú szemlélet közoktatásban történő meghonosítása érdekében végzett tevékenységének elismeréseként megkaptam; az *Apáczai Csere János-díjat*, az *Eötvös József-díjat*, a *Beke Manó-díjat*, az *Újbuda-díjat*, a *Budapestért-díjat*, valamint a *Magyar Köztársasági Érdemrend Tisztikeresztjét*.

Számomra abszolút példakép. Minden tekintetben. Amikor a kora felől érdeklődnek tőlem az emberek, mindig igazat mondok széles mosollyal: „Nem tudom!” Négy éves tanítói munkáját bemutató filmjén, az elsőkkel szalad, a negyedikeseznek a földön térdelve segít a csoportmunkában, az a 46. éve annak, hogy tanító.

Megesett, hogy kellő finomság híján rákérdeztem a korára, olyankor mélyen a szemembe nézett, halkabban fejezte be megkezdett mondanivalóját, majd élénken új témába kezdett. Értem én.

Jó lenne ilyen elhivatott, örülni tudó, örömeiket osztó, energikus, egyszerre nagyon tiszteletre méltó, mégis mindig játékos embernek maradni, mint amilyen *Winkler Márta*.

Amikor az óráimra készülve beállítom *Márta* aktuális filmjének részletét, a lányaim kórusban mondják: „Kérlek, tekerd vissza, szeretném megoldani ezt a feladatot!” Micsoda? Szeretnének megoldani matematika feladatot? Ez tényleg a legnagyobb elismerése a tanítónak! Máskor nem értettem mi is a problémája egy felnőttel hetedikes nagylányomnak. Elmagyarázta. „Tudod anya, ő nem olyan, mint *Márta*, őt nem érdekli, mi miért mondtuk úgy, miért gondoljuk úgy...”

Mindig kíváncsi, minden helyzetben *tanul*. „Ezt most tanulom tőled!” mondja teljes komolysággal, valódi figyelemmel. Úgy vezet autót, ahogyan él és tanít: remekül, lendületesen, átgondoltan. És végül mégis megáll a piros lámpánál. Ebben az egyben tehát találhatunk eltérést: az életben, a tanításban *Mártát* nem állították meg a piros lámpák.

Nagy büszkeségem – így utólag –, az a történet, amikor doktorandusz koromban, egy egyetemi könyvtárban úgy mutattak be: *Kolosai Nedda*, *Winkler Márta* kutató. Ígérem, megpróbálom megfejteni, kikutatni, azonnal továbbadni hogyan lehetséges ilyen tanítóná válni, mert minél többet látok belőle, annál jobban foglalkoztat, vajon mi *Winkler Márta* titka?

EGY HELY, AHOL A GYEREKEK NAGYON BOLDOGOK VOLTAK

REKTOR ORSOLYA

Az 1992/1993-as tanévben jártunk. A tanítóképző utolsó éve volt számomra. Volt sok elmélet, és volt egy kis gyakorlat is. Pozitívumként említhetem, hogy több helyen, többfelét láthattunk. De főleg frontális munka, levezényelt rajzolás, szigorú fegyelem, több-kevesebb mosoly, határozott óravezetés, ellentmondást nem tűrő, tekintélyt parancsoló, jó hírű pedagógusok, írók – költők arcképcsarnokával felékesített tantermek.

Választani kellett, hol töltsük el egy hónapos tanítási gyakorlatunkat. Én otthon szerettem volna lenni, és az egykori iskolámban megtanulni a tanítás mesterfogásait. Hallottam, hogy az egyik tanító – aki ugyan engem soha nem tanított – valami különleges módszer szerint szervezi óráit. Az a hír járta, hogy ott a gyerekek csoportokban ülnek, együtt oldhatnak meg feladatokat és nagyon jól érzik magukat. Ez csak a szóbeszéd volt, amit a lakótelepen hallott anyukám fiatal szülőktől, ismerősöktől. Sokan egy listáról is beszéltek, amelyre fel kell iratkozni, ha valaki ebbe a boldog közösségbe szeretné a gyermekét bejuttatni. Később azt is megtudtam, hogy alapítványi osztályról van szó, ahol egy jelképes összeget kell fizetni a szülőknek a különleges, humanus oktatásért.

Lelkes gyakornokként felhívtam egy régi osztálytársam anyukáját, aki ebben az osztályban dolgozott napközis nevelőként, és időpontot egyeztettem vele, hogy mikor mehetek be megbeszélni a gyakorlat részleteit.

Beléptem a terembe. Színes falak, vidám függöny, csoportokba rendezett padok, gyermekek által készített rajzok, applikációk és egy hatalmas színes szőnyeg. Ilyet még addig nem láttam. Megsejtettem, hogy miért szeretnék sokan, hogy ide járjon csemetéjük. Mindenképpen itt szerettem volna gyakorolni a tanítást. A két tanítónő büszkén vezetett végig a termen. Megmutatták a padokat, a csoportértékelő táblákat, a gyerekek rajzait. Meséltek arról, hogy a szülők segítettek abban, hogy ez a terem ennyire barátságos legyen. Elmondták, a módszer, aminek a segítségével vidáman és nagyon hatékonyan tanítják tanítványaikat, a humanisztikus – kooperatív tanítási modell. Erről nem tanultunk a főiskolán, pedig szakirodalma is van, a tanítók által csak „Benda Bibliának” nevezett tanári kézikönyv.

Felmentünk az igazgatónöi irodájába. Őt is jól ismertem, hisz egykori fizikatanárom volt és egyben egy nagyon kedves osztálytársam anyukája. Megbeszéltük a gyakorlat időpontját és a másik osztályt, ahol szintén el kellett töltenem két hetet. Hiszen az egy hónapos gyakorlatból két hetet első évfolyamon, két hetet pedig harmadik vagy negyedik évfolyamon kellett teljesíteni. Nem éreztem semmit ab-

ból, hogy esetleg gondot okozhat a kérésem. A főiskolán is örömmel fogadták a lehetőséget és több tanárom kérte, hogy meséljek majd az élményeimről, mert érdekli őket is ez a tanítási modell.

Emlékeim szerint több hónap is eltelt mire elérkezett a gyakorlat első napja. Boldogan vonultam be az iskolába. Lejelentkeztem az igazgatónőnél, aki közölte velem, hogy melyik osztályban vár egy tanítónő bemutató órával. Én szoltam, hogy nem ezt beszéltük meg. A papíromon is szerepel, hogy a humanisztikus osztályban szeretném tölteni a gyakorlatom felét. Én magam sem értem, és vissza sem tudok emlékezni arra, hogy mertem megtenni, de nem mentem be a másik tanító bemutató órájára, hanem lázadó arccal berohantam a színes fészekbe és sírtam. Nem küldtek ki. Ezt sem tudom, hogy merték vállalni.

Hogy ők milyen beszélgetésen vettek részt utána az igazgatói irodában, arról nem meséltek, de engem behívatott *Ági néni*. Elmondtam, hogy nem véletlenül választottam ezt az osztályt, ezeket a pedagógusokat, és egy jól irányzott mondattal utaltam rá, hogy a tanítóképző főiskola oktatói várják a beszámolómat és nagy szolgálatot tehetne a *Hriszto Botev Általános Iskola*, ha engedélyezné gyakorlatom letöltését a humanisztikus osztályban. Meggyőztem, de elnézést kellett kérnem a másik tanítótól, akit pedig úgy gondolom, hogy nem csak én hoztam ebbe a kellemetlen helyzetbe. Ezeket az eseményeket csak azért írtam le, hogy érezhető legyen, mennyire nem volt még elfogadott ebben az időben a másként gondolkodás a tanításról ... pedig milyen régen voltak már ehhez képest a reformpedagógiai irányzatok! Különösen nehéz volt váltani valakinek, aki saját hazájában akart próféta lenni. *Jutka néni* és *Marica néni* nem kezdő és nem új pedagógusként kezdtek el dolgozni ezzel a módszerrel a Botev iskolában. Ott tanítottak, abban az iskolában sok-sok éve, és egyszer csak váltottak, megújultak vagy fejlődtek, nem is tudom, melyik szót használhatnám itt helyesen. Jutka néni így fogalmazott mikor megkérdeztük: „Az igazság az, hogy kicsi gyermekkorom óta mindig szembe mentem a konvenciókkal, de a hivatásomban tizenöt év után kezdtek jelentkezni a szakmai kiegészítő tünetei, amiket felismertem magamon. (A pszichológia életközép krízisnek nevezi.) Ekkor döntöttem úgy, hogy vagy elhagyom a pályát, vagy változtatok. Az akkori politikai légkör kedvezett a szakmai megújulásnak. Tanultam, továbbképzéseken vettem részt, – némelyiket önerőből finanszíroztam – rengeteg szakirodalmat elolvastam. Intellektuális értelemben rendkívül izgalmas időszak volt.”

Amit ez alatt a két hét tanítási gyakorlat alatt kaptam *Isvánovits Judittól*, az mind a mai napig elkísér és segít. Megalapozta hozzáállásomat a szakirodalomhoz, a folyamatos önképzéshez, a gyerekekhez és a szülőkhöz. Egyes kollégákkal már nehezebb a dolgom, mint ahogy neki sem volt könnyű. Lehet, hogy huszonöt év tanítás után ezért is hagyta el a pályát. Egy igazán nagy pedagógiai tehetséget vesztett el a „Kék Iskola”. Talán neki sem volt mindenre receptje. Most, húsz év tanítás után is értetlenül állok én is egy-egy kolléga megnyilatkozása, viselkedése előtt. Egy munkatársa mondta neki egy értekezleten, meglehetősen gúnyosan: „Egy fecs-

ke nem csinál nyarat.” Az én véleményem az, hogy szerencsére már erősen tava-szodik. Persze, pár évnek el kellett telnie. A nagy dolgokhoz, úgy tűnik, hosszabb évszakok kellenek.

Visszakanyarodom 1993-ba, ahhoz a két héthez, aminek minden részletére nem emlékszem ugyan, de a különleges, boldog, energiát adó érzés azóta is ben-nem lakik, amire tudom, hogy ott, a lila tanteremben tettem szert.

Akkora szerencsém volt, hogy részt vehettem egy szülői értekezleten, amit ők szülőkörnek neveztek. Körben ültünk, mindenki tegeződött egymással és olyan ér-zésekről beszélgettek, ami igazán meghitté tette a pedagógus–szülő és a szülő–szülő viszonyt. Igen, emlékszem a témára is! Ki-ki, hogy van megelégedve a nevé-vel? Olyan volt, mint egy önismereti kör. Máig nem tudom, hogy lehetett ilyen bensőséges kapcsolatrendszert kiépíteni egy szülői közösségen belül. Még van mit tanulnom!

Megtapasztaltam, hogy a gyerekekkel sokat kell beszélgetni. Különösen arról, hogy érzik magukat, mi tetszett nekik egy órában és mi az, ami kevésbé. Ebből is építkezik a pedagógus. Ezt a célt szolgálta a reggeli beszélgető-kör is. Már a tanítás legelején tudtuk, hogy van-e valami gond, szomorúság, amit orvosolni kell, mielőtt munkához látunk. Azóta sem sajnálom az időt ettől. Sokszor kezdték így a gyere-kek a mondandójukat: „Nekem az volt a legjobb”... és nekem, azóta is ez a legjobb része egy-egy órának.

Különösen intim viszonyba kerültem ezekkel a gyermekekkel ez alatt a két hét alatt. Elfogadták, hogy én tartsam a napi relaxációjukat. *Judit néni* erre is megtaní-tott. Még a vizsgatanításomon is bevállaltam.

Azóta is őrzöm és rendszeresen használom az első drámajáték gyűjteményt, amit tőle kaptam. A címe: *Add tovább!* Ő továbbadta. Nem fukarkodott a tudással, amit birtokolt és birtokol ma is. Talán ettől igazán pedagógus valaki.

Csoda volt számomra a napi olvasóköri. A gyerekekkel leültünk a szőnyegre. Mindenki hozhatott egy könyvet otthonról, és azt bemutatta, ajánlotta a többieknek, majd egy rövid részletet olvasott fel belőle. Közben a gyerekek megtanultak egy-másra figyelni, és egymástól tanulni. Megérezhették, hogy ha nyitottak társaik felé, akkor bárkitől elleshetnek, elsajátíthatnak valamit. Ezzel ők maguk is értékesnek érezték magukat

Valóban! Ezek a gyerekek mások voltak, mint a szomszéd osztályokba járók. Nyitottak, közvetlenek, motiváltak, boldogok. Voltak pedagógusok, akik úgy látták őket, hogy rosszak és nevetlenek. Pedig csak szívesen megbeszéltek egymással fontos dolgokat, ügyesen és sokat kérdeztek. Nem viselte meg őket, ha tévedtek, mert a tévedés is emberi és elfogadható dolog volt, hiszen a tanítók se voltak téved-hetetlenek – ők ezt nyíltan vállalták, és nem érezték szégyennek. Gyerekek és felnőt-tek ezekben az osztályokban egyaránt tudták, hogy ez viszi előre tudásukat.

Miután tanítói diplomát szereztem, utána sem ért véget a kapcsolat az osztá-lyal, sőt *Jutka néni* következő osztályába is bejártam, és szakköröket tartottam

nekik, nyári táborokba vittem őket. A gyerekekkel való foglalkozások alkalmain keresztül szívhattam magamba a szellemiséget, amit tanítójuk képviselt. Jó visszaemlékezni ezekre a különleges egyéniségekre, akik valóban önmaguk lehettek már kisiskolásként is. Vannak olyanok is, akikkel 18-20 év után is még mindig tartom a kapcsolatot. Éppen néhány hónapja köszönt rám Veszprémben az egyetemen egy másik kislány édesapja.

Húgom – aki szintén megszállott pedagógus, abban az iskolában, amelynek pedagógiai szemléletében *Istvánovits Judit* érezhető nyomokat hagyott – megkérdezte tőle: Mit üzennél azoknak, akik még csak most lépnek ki a tanítóképző kapuján? Így válaszolt: Olvassák el *József Attila* Curriculum vitae-jéből az „*én boldog pillanataimban gyermeknek érzem magam, és akkor derűs a lelkem, ha munkámban játékot fedezek fel...*” kezdetű részt.

Játékosság, odafordulás, pedagógiai kreativitás, pszichológiai érzék, az önművelés igénye. Ezeknek csíráját *Jutka néni* ültette el bennem. Köszönöm!

PEDAGÓGUSKÉPZŐK AZ EURÓPAI SZAKÉRTŐI TANÁCSKOZÁSOK ÉS TANULMÁNYOK TÜKRÉBEN

FALUS IVÁN

professzor emeritus, Eszterházy Károly Főiskola
falusivan@gmail.com

A tanulmány áttekinti az Európai Bizottság által az elmúlt öt évben a pedagógusképzés témakörében szervezett konferenciákat és közzétett dokumentumokat. A kiinduló lépést ezen a területen egy szakértői tapasztalatcsere (Peer Learning Activity) jelentette, amelyet 2010-ben tartottak Reykjavíkban „Az európai tanárképzők szakmaisága” címmel. Ezt követte a Nevelés 2: „A tanárképzők politikai támogatása.” című Tapasztalatcsere Konferencia 2012 márciusában Brüsszelben. Ezen a konferencián Európa 26 államából 149 szakértő vett részt. A következő esztendőben, az ír elnökség idején került megrendezésre az EU Elnökségi Konferencia „Integráció, innováció és fejlesztés – a tanárképzők szakmai identitása” címmel Dublinban. Végezetül ismertetésre kerül a „A tanárképzők támogatása a jobb tanulási eredmények érdekében” című dokumentum, amelyben az Európai Bizottság szakértői csoportja összegezte a fontosabb következtetéseket.

Az európai uniós dokumentumok a pedagógusképzők jelentőségének hangsúlyozásából indulnak ki. Kiemelik az oktatás hatékonyságának szerepét az *Európai Unió* (EU) gazdasági fejlődése szempontjából, majd a pedagógusok szerepét az oktatás hatékonyságában, és végül eljutnak addig a pontig, hogy a pedagógusképzés sikeressége nagymértékben a pedagógusképzőkön múlik. Ebbe természetesen beleértik az alapképzésen túl a pedagógusképzők által a gyakorlat során nyújtott támogatást, továbbképzést is. Annak ellenére, hogy a pedagógusképzők ilyen jelentős szerepet töltenek be a társadalomban, nem kapják meg az ennek megfelelő elismerést, támogatást az oktatáspolitikai részéről.

A tagállamok egyre nagyobb mértékben ismerik fel a pedagógusképzők fontosságát, és gondot fordítanak a pedagógusképzők toborzására, kiválasztására és támogatására pályájuk egész ideje alatt. A pedagógusképzőkkel kapcsolatos politika igényli az egymástól történő tanulást. Az EU ennek érdekében szervezett egy szakértői tapasztalatcserét (PLA-t) *Reykjavíkban*, majd két tanácskozást *Brüsszelben*, illetve *Dublinban*, mert annak ellenére, hogy minden ország oktatási rendszere sajátos vonásokkal rendelkezik, célszerűnek látszott néhány kulcskérdés európai szintű megvitatása:

- a pedagógusképző professzió fontossága és szerepe;
- politikai kihívások a tagállamok számára;

- a kompetenciák és a minőség kérdése;
- a pedagógusképzők képzésének és folyamatos szakmai fejlődésének kérdése;
- a pedagógusképzéssel és a pedagógusképzőkkel kapcsolatos kutatások kérdése;
- a pedagógusképzők szakmai szervezeteinek, közösségeinek problémája;
- a fenntartók szerepe és felelőssége.

EU szakértői tanácskozás, Reykjavík, 2010

A pedagógusképzők kérdésének európai szintű megvitatására az *EU Pedagógusok és Oktatók szakértői munkacsoportjának* 2010 júniusában Reykjavíkban megtartott tapasztalatcseréjén (PLA) került sor. A munkacsoport leszögezte azt az álláspontot, amelyet itthon a *Pedagógusképzők Szövetségében* mindig is vallottunk, hogy pedagógusképzőknek nemcsak a pedagógusképző intézményekben dolgozó oktatókat – legyenek azok a szakdiszciplínák, a pedagógia, pszichológia vagy a tantárgy-pedagógiák oktatói – tekintjük, hanem ide soroljuk a gyakorlóiskolák és partneriskolák pedagógusképzésben részt vállaló pedagógusait és a továbbképzőket is.

A tanácskozás fő kérdései az alábbiak voltak:

- Kik a pedagógusképzők?
- Hogyan szereznek olyan felkészítést, amely szükséges munkájuk eredményes ellátásához?
- Hogyan valósítható meg a pedagógusképzők munkájának minőségbiztosítása?
- Ki a felelős ennek megvalósulásáért?

Jóllehet egyetértés mutatkozott abban a kérdésben, hogy mindenkit pedagógusképzőnek tekintünk, aki bármilyen módon hozzájárul a pedagógusjelöltek, illetve a pedagógusok képzéséhez, világosan kell látni azokat a lényeges különbségeket is, amelyek a pedagógusképzők heterogén csoportján belül fellelhetők. Az a kémia professzor, aki munkaidejének csak egytizedében foglalkozik pedagógusjelöltek képzésével, és az a középiskolai pedagógus, akinek munkája nagy részét a tanulókkal való foglalkozás teszi ki, nem tekinti magát oly mértékben pedagógusképzőnek, mint azok a személyek, akiknek fő feladata a pedagógusképzés. Mégis, mindazoknak, akik pedagógusképzéssel foglalkoznak, túl az általános oktatói kompetenciákon, olyan speciális kompetenciákkal is rendelkezniük kell, mint például:

- reflektálniuk kell saját tanítási tevékenységükre,
- kommunikálniuk kell arról, hogy hogyan tanítanak,
- modellezniük kell a jó tanítást a pedagógusjelöltek számára (*Cluster*, 2010).

A pedagógusképzők szakmai nézetei koherenciájának erősítése érdekében a tanácskozás résztvevői fontosnak ítélték az alábbi feladatokat, amelyek bemutatását in-

dokoltnak tartjuk, hiszen a Magyarországon előttünk álló feladatok jelentős részét is tartalmazzák:

- „meghatározni a pedagógusképzés számára a közös célokat;
- meghatározni a pedagógusképzők számára közös alapkompétenciákat;
- meghatározni egyértelmű minőségi kritériumokat a pedagógusképzésbe történő belépés, majd az azon belüli előrehaladás számára.
- bevezetni a pedagógusképzők sztenderdjeit és egy regisztrációs rendszert a pedagógusképzők számára;
- bevezetni egy képzési rendszert a pedagógusképzők számára, amely felöleli az előzetes képzést, a bevezető képzést és a folyamatos szakmai fejlődéshez szükséges képzéseket is;
- fejleszteni kell a pedagógusképzők közötti kommunikációt folyóiratok, internetes platformok és a pedagógusképzők különböző rétegei számára szervezett konferenciák segítségével,
- fokozni kell a pedagógusképzésre és a pedagógusképző szakmára vonatkozó új ismeretek disszeminációját;
- növelni kell annak a lehetőségét, hogy a pedagógusképzők részt vegyenek a tanításra vonatkozó elméleti és gyakorlatra alapozott kutatásokban;
- serkenteni kell a pedagógusképzőket arra, hogy lépjenek be a nemzeti pedagógusképzési szakmai szervezetekbe, amelyek kapcsolatban állnak a pedagógusképzők nemzetközi szervezeteivel;
- közös projekteket kell szervezni a különböző régiókban és különböző országokban dolgozó pedagógusképzők számára;
- erősíteni kell a munkakapcsolatokat a pedagógusképző intézetek és az iskolák, valamint más oktatási intézmények között;
- képessé kell tenni a pedagógusképzőket arra, hogy bevonják őket iskolai curriculumok fejlesztésébe, iskolai projektekbe.
- bátorítani kell a pedagógusképzőket arra, hogy részt vállaljanak a politika formálásában.” (Cluster, 2010)

A *reykjaviki PLA* első kísérletként az alábbi kompetenciacsoportokat sorolta fel:

- „elsőrendű (first order) pedagógusi kompetenciák (a tanulók tanulásának kompetenciái)
- másodrendű (second order) pedagógusi kompetenciák (a tanítás tanításának kompetenciái)
- tudásfejlesztés (kutatás)
- rendszer kompetenciák
- transzverzális kompetenciák
- vezetési kompetenciák
- együttműködési és kapcsolatteremtési kompetenciák.” (Cluster, 2010)

A témával kapcsolatos, 2010-es PLA-t követően elkészült egy európai áttekintés a pedagógusképzők európai helyzetére vonatkozóan (*Caena*, 2012).

Tapasztalatszere konferencia, Brüsszel, 2012

A témával kapcsolatos legjelentősebb európai szintű rendezvény a 2012 márciusában, *Brüsszelben* 26 tagországból 1149 szakértő, pedagógusképző, politikus részvételével megtartott tapasztalatszere konferencia volt, amelyen hazánk is képviseltette magát, és beszámoltunk a hazai törekvésekről.

A konferencia legfontosabb céljai a következők voltak:

- megismerkedés egymás jó gyakorlataival és a kutatási eredményekkel;
- közös politikai álláspont kialakítása;
- a különböző érdekelt felek (fenntartók, politikai döntéshozók, képző intézmények, pedagógusképzők, iskolavezetők) közös nézetei kialakításának elősegítése;
- a tagállamok számára politikai javaslat megfogalmazása.

Az európai uniós tanácskozás a „*Policy support for teacher educators*” címet viselte, s erre *Európa* 26 országból 149 szakembert, politikai döntéshozót és pedagógusképzőket hívtak meg. A tanácskozás fő vitakérdései, amelyeket a bevezető előadáshoz és az azt követő ország-beszámolókhöz kapcsolódóan a résztvevők megvitattak az alábbiak voltak:

- A pedagógusképzők identitása és minősége.
- A pedagógusképzők szakmai fejlődése (alap-, bevezető- és továbbképzés).
- Szerepek és felelőségek a pedagógusképzők minőségének fejlesztésében.

A tanácskozás bevezető előadását *Jean Murray*, az *East London University* professzora tartotta, azt a cél tűzve maga elé, hogy összefoglalja a pedagógusképzőkre vonatkozó kutatási eredményeket az európai pedagógusképzési politika és gyakorlat alakítása számára. Kutatási eredmények bizonyítják az oktatás minőségének fontosságát a gazdaságban, a pedagógusok minőségének fontosságát az oktatás minőségében és a pedagógusképzők fontosságát a pedagógusok minőségének alakulásában.

Központi kérdésként tárgyalta a tanácskozás *Murray* alapján az ún. *elsőrendű (first order) és a másodrendű (second order) tudás és képességek* fontosságát, rámutatva arra, hogy a pedagógusképzőnek jól kell ismernie az iskolai tanítás sajátosságait, otthonosan kell mozognia azon a területen, de rendelkeznie kell a hallgatók fejlődésének támogatásához szükséges másodlagos képességekkel is.

Az EU 2009-ben a pedagógusképzés minőségével kapcsolatos dokumentumában hangsúlyozta, hogy a pedagógusképzőknek jelentős iskolai gyakorlattal kell rendelkezniük, jó tanítási kompetenciák birtokában kell lenniük mind a közoktatás,

mind pedig a felsőoktatás területén, és magas szintű egyetemi végzettséggel kell rendelkezniük.

Felvetődik a pedagógusképzők kiválasztásának kérdése is: vajon sikerül-e a legjobb szakembereket kiválasztani, és tulajdonképpen kik a legjobb pedagógusképzők? Az mindenesetre bizonyított, hogy a legjobb iskolai pedagógusok és a legkiválóbb egyetemi oktatók számára is szükség van alap-, bevezető- és továbbképzésre a pedagógusképzés területén.

A pedagógusképzőknek az *alapképzésük* során az alapszakmájukban meglévő kiváló tudásukat ki kell egészíteniük a pedagógusképzés sajátos pedagógiájával, képességeivel. Eddig elhanyagolták azt a tényt, hogy a pedagógusképzőnek szakembernek kell lennie a pedagógusok tanulási folyamatának területén. Tisztában kell lennie a pedagógusképzés speciális kontextusából (ti., hogy részben egyetemen, részben iskolában folyik) fakadó specifikumaival. Ez egyfelől a partneri kapcsolatok kialakításának és fenntartásának a képességét, másfelől a transzverzális kompetenciák meglétét igényli. Részt kell venni magára a pedagógusképzésre vonatkozó kutatásokban, és létre kell hoznia a pedagógusképzés sajátos tudásbázisát. A pedagógusképzőnek a pedagógusképzésre vonatkozó ismeretek megteremtőjének és felhasználójának kell lennie egy személyben. Eddig a pedagógusképzők kutatási lehetőségeit és a pedagógusképzésre vonatkozó kutatási eredmények felhasználását is elhanyagolták.

A pedagógusképzésbe történő *bevezetés* során el kell sajátítani a felnőttek tanításának kompetenciáit, ki kell alakítani a másodlagos kompetenciákat, a pedagógiai nézőpont változtatására van szükség, el kell sajátítani a gyakorlati szakember által végzett kutatás sajátosságait, új szervezési kompetenciákat. Az új kompetenciák egy része a munkahelyen alakul ki megfelelő támogatással.

A pedagógusképzőknek a *folyamatos szakmai tanulás érdekében* állandó kapcsolatban kell lenniük az iskolával, követniük kell annak változásait, például a tanulók között egyre nagyobb mértékben meglévő különbségeket. Folyamatosan fejleszteniük szükséges másodrendű kompetenciáikat, amennyiben szükséges, magasabb szintű képzettséget kell szerezniük. Rendszeresen részt kell venniük kutatásokban, fejleszteniük kell személyes szakmai profiljukat, folyamatos reflexióval biztosítaniuk kell a tapasztalatból származó tanulásukat, olyan környezetet kell teremteniük, amely megkívánja a fejlődést.

A pedagógusképzők szakmai fejlődésének lényeges előfeltétele az, hogy meghatározzuk a pedagógusképző tudását és pedagógiai felkészültségét, azaz azt, hogy milyen tudásra és képességekre van szüksége a pedagógusképzőnek ahhoz, hogy a pedagógusképzési rendszerben eredményesen működhessen; karrierjének mely szakaszában van erre szüksége; mikor és hogyan tesz szert erre a tudásra, ki biztosítja ezt a számára, kinek a felelőssége meggyőződni arról, hogy a tanulás bekövetkezett. Megfelelő fórumokat kell teremteni a pedagógusképzők hangjának artikulálása érdekében (Murray, 2012).

A tanácskozás további részében hat ország képviselői mutatták be országuk pedagógusképzésének, képzőinek valamely speciális vonását.

A pedagógusképzők kiválasztásának finn példáját ismertette *Hannele Niemi*. A finn egyetemeken a pedagógusképzők MA vagy PhD végzettséggel rendelkeznek, de ezen felül a pedagógusképző intézetekben dolgozóknak minimum 90 kredit-es pedagógiai tanulmányokat kell folytatniuk. *Finnországban a pedagógusképzők legfontosabb kompetenciának* a következőket tartják: formális pedagógiai képzettség; magas színvonalú szakmai tudás; tanácsadói, szakfelügyelői vagy mentori munkatapasztalat; képességek a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatására, reflexióra; együttműködés más tanszékkel, iskolákkal, a munka világával; kutatás alapú irányultság a tanításhoz és a pedagógusképzéshez. Kiemelt fontosságot tulajdonítanak annak, hogy a pedagógusképzők tudását és gyakorlati felkészültségét folyamatosan karbantartsák. Fontos eszköz ennek elérésére a kutatási irányultság: a pedagógusképzőket kutatóknak és olyan oktatóknak tekintik, akik a tanítás során a legújabb kutatási eredményekre támaszkodnak, kutatómunkájuk a tanítás és tanulás fejlesztésére irányul; a tudós közösség tagjai és határozott pedagógusi identitással és kompetenciákkal rendelkeznek; megfelelő szakmai fórumok állnak rendelkezésükre (*Niemi, 2012*).

Hollandiában nagy múltra tekint vissza a pedagógusképzőkkel kapcsolatos oktatáspolitikai megfogalmazása. *Két legfontosabb célja*: örökös és pedagógusképzők minősége felett és szakmai autonómiájuk erősítése. A két cél megvalósítása érdekében 1997-ben a *Holland Pedagógusképzők Szövetségének* állami támogatással megvalósult létrehozása óta jelentős lépéseket tettek: kidolgozták a pedagógusképzők kompetenciáit, sztenderdjeit, 2000-ben bevezették a szakmai minőséget biztosító regisztrációs rendszert, amelybe azóta 400 pedagógusképző lépett be, *önként vállalva* munkája minőségének megítélését, bevonták az iskolákban működő pedagógusképzőket is a munkába, és végül 2010-re kifejlesztették a pedagógusképzők tudásbázisát. Világosan megosztották a szerepeket és a felelősséget a pedagógusképzők minőségének fejlesztése terén a minisztérium, a munkaadók és a *Holland Pedagógusképzők Szövetsége* között. Ez utóbbi jelentős szerepet játszik a sztenderdek, a tudásbázis kialakításában, a képzők képzésének szervezésében, a kutatási eredmények publikálásában (*Snoek, 2012*).

Ausztriában nagy jelentőséget tulajdonítanak az iskolára épített továbbképzésnek, az ott folyó szakmai fejlesztésnek. Egy projekt keretében kidolgozták a szakmai fejlődést támogató konzulensek (szerepük nagyban hasonlít a mentor szerepre) kompetenciáit, az ezek elérését szolgáló kurzusok anyagát, módszereit. Az így képzett konzulenseket akkreditálják, és központilag nyilván tartják.

Belgium flamand részén 2006-ban hoztak törvényt a pedagógusképzésről, amelyben fontos szerepet szántak a pedagógusképzők szakmai fejlesztésének, kutatásban való részvételének, a képző intézmények közötti kapcsolatok kiépítésének,

a hálózatos tanulás különböző formáinak. Kidolgozták a pedagógusképzők szakmai fejlődési profilját.

Norvégiában a 2000-s évek elejétől különböző projekteket, kutatásokat szerveztek a pedagógusképzők számára. Jelentős áttörést a pedagógusképzők nemzeti kutató és képző intézményének (*NAFOL*) a létrehozása jelentette. A *Trondheimi Egyetemre* telepített intézményben PhD képzés és kutatás folyik pedagógusképzők részvételével. A *NAFOL* 24 pedagógusképző intézmény közös vállalkozása abból a célból, hogy a 2016-ig terjedő hétéves periódus alatt 80 pedagógusképző számára nyújtsanak PhD képzést. A *NAFOL-ban* képzést szerzők számára előnyös, hogy intézményközi és nemzetközi kapcsolatokban vesznek részt, közös kutatásokat folytatnak, kiváló külföldi szakemberek előadásait hallgathatják, felkészítik őket a nemzetközi fórumokon történő publikálásra és előadások tartására.

A hatodik beszámoló a magyar eredményeket mutatta be, ismertetve a minisztérium, a regionális központok, az egyes intézmények, valamint a *Pedagógusképzők Szövetségének* feladatvállalását a képzők képzésében.

Az *Európai Bizottság* pedagógusképzési szakértői csoportja által szervezett nemzetközi tanácskozás az alábbi *következtetéseket* fogalmazta meg:

1. Miután tisztában vagyunk a pedagógusképzők kulcsszerepével, itt az ideje annak, hogy felhívjuk a pedagógiai hatóságok és minden érdekelt figyelmét arra, hogy kidolgozzák a pedagógusképzőkre vonatkozó oktatáspolitikát.
2. Meg kell teremteni és erősíteni kell a pedagógusképzők közösségét, szükség van arra, hogy azonosítsuk, elismerjük és értékeljük a különböző pedagógusképző szerepeket és profilokat.
3. Annak érdekében, hogy segítsük a pedagógusképzők minőségfejlesztését és folyamatos szakmai fejlődését, szükséges kidolgoznunk a pedagógusképzők kompetenciaprofilját, figyelembe véve az élethosszig tartó tanulás és a szakmai fejlődés, a szakma birtokbavételének egész folyamatát.
4. Szükség van arra, hogy kezdeményezzük és támogassuk a pedagógusképző munka minőségére vonatkozó kutatásokat, annak érdekében, hogy hozzá járuljunk a pedagógusképzők tudásbázisának megteremtéséhez, és az őket érintő szakma-politikai döntések meghozatalához.
5. A pedagógusképzők számára változatos és személyre szabott utakat kell biztosítani ahhoz, hogy hatékonyan munkálkodhassanak szakmai fejlődésük előmozdításán, ide értve a kutatási projekteket, a mobilitást, a pedagógusképzők közösségein belüli hálózatos tanulást.
6. Minden tagállamban szükség van a pedagógusképzésben érdekelteltek közötti dialógus megteremtésére annak érdekében, hogy a szerepekre és felelősségi területekre vonatkozóan közös elképzeléseket, egyetértést teremtsenek meg. (Például egy közös minőségbiztosítási rendszer létrehozása érdekében.)

7. Annak érdekében, hogy a pedagógusképzők megfelelő módon képviselthessék magukat a szakmai dialógusban, a nemzeti kormányoknak támogatniuk kell a pedagógusképzők szervezett csoportjainak erősítését (*Conclusions*, 2012).

A dublini konferencia

Nem egészen egy évvel később, 2013 februárjában az ír elnökség rendezett egy újabb konferenciát a témában. A *dublina konferencia* három fő kérdéssel foglalkozott:

- a pedagógusképzők identitásának kérdésével,
- a hálózatok szerepével a pedagógusképzők munkájában és
- a pedagógusképzés pedagógiájával.

A konferencia legfontosabb eredményeit a riportőr az alábbiakban foglalta össze:

- Világossá vált, hogy a pedagógusképzők többféle identitással rendelkeznek, és többféle szerepet töltenek be.
- A pedagógusképzés átfogóbb szemléletére és több forrásra van szükség annak érdekében, hogy a pedagógusképzést, a tantervi fejlesztést és az iskolafejlesztést egy egységes rendszerbe fogjuk össze.
- A mentoroknak, mint a kezdő pedagógusok fejlődését segítő pedagógusképzőknek a támogatására változatos példákat és modelleket mutattak be.
- Az egyetemi és főiskolai pedagógusképzőknek jelentős szerepük van a pedagógus-továbbképzésben.
- Jelentős fejlemény az iskolák és a képzőintézmények közötti dialógus, a szervezett támogatás.
- Fontosnak ítélték a szaktudományt oktatók pedagógusképzői identitásának erősítését.
- Felhívták a figyelmet annak a fontosságára, hogy az iskolavezetők támogassák a pedagógusképzési tevékenységét és teremtsék meg a pedagógusok tanulásának feltételeit.
- Ugyancsak hangsúlyozták a pedagógusképzés pedagógiájának a kidolgozását, és a pedagógusképzővé válás formális útjainak megteremtését (*Michel*, 2013).

Az EU szakértői csoportjának összegzése, 2013

2013-ban az EU pedagógusokkal és pedagógusképzőkkel foglalkozó szakértői testülete a megelőző konferenciákra támaszkodva egy egységes ajánlást fogalmazott meg (*Support teacher educators*, 2013.) Ez a dokumentum részletesen foglalkozik a pedagógusképzőket érintő minden lényeges kéréssel. A továbbiakban megkíséreljük összefoglalni a tanulmány főbb gondolatait.

Több európai uniós szakértői anyagra támaszkodva a dokumentum hangsúlyozza annak a fontosságát, hogy a pedagógusok képzőinek kiváló szakembereket kell kiválasztani, és őket megfelelő professzionális képzésben kell részesíteni annak érdekében, hogy a tanítás minőségét és a tanulási eredmények szintjét növelni lehessen. A pedagógusképzők végig kísérik a pedagógusokat karrierjük során, azaz *Európában* hat millió pedagógus munkáját segítik és ők végzik a tanításra és tanulásra vonatkozó kutatások jelentős részét (*European Council*, 2009).

A pedagógusképzők identitása

A közös európai értelmezés szerint mindenkit pedagógusképzőnek kell tekinteni, aki szerepet játszik a pedagógusok képzésében. Egy másik megfogalmazás szerint pedagógusképző az, aki aktívan elősegíti a pedagógusjelöltek vagy a pedagógusok formális tanulását (*Support*, 2013, 33. o.).

Tekintettel arra, hogy a pedagógusképzők különböző intézményi kontextusban dolgoznak, különböző háttérrel érkeznek a pedagógusképzés területére, lényegesen különböznek egymástól még ugyanazon országon belül is. A különbségek fellelhetők: képzettségük szintjét (BA, MA, PhD), szaktárgyukat, munkaterületüket (iskola, egyetem), kompetencia profiljukat, tanítási tapasztalatukat, alkalmazási formájukat, fizetésüket stb. illetően.

A szakmai identitás minden szakterületen fontos, magában foglalja a szakmai csoport közös értékeit, céljait, filozófiáját a szakma gyakorlásának sztenderdjeit.

A pedagógusképzőknek sajátos vonása az, hogy többszörös identitásuk van, és gyakorta az elsődleges identitásukat (matematika pedagógus, fizika professzor stb.) tekintik fontosabbnak. Sokan nem is tekintik magukat pedagógusképzőnek (*Swennen et al.*, 2010).

Igen eltérő a pedagógusképzők elkötelezettsége is. A pedagógusképző főiskolai pedagógusok pedagógia, pszichológia oktatói idejük sokkal nagyobb részét fordítják a pedagógusjelöltekkel való foglalkozásra, a pedagógusképzés kutatására, mint a szaktudományok oktatói. Ennek ellenére a magukat nem pedagógusképzőknek tekintők magatartásukkal nagy hatással lehetnek a pedagógusjelöltekre (*Loughran and Berry*, 2005). A pedagógusképzők modellként játszott szerepe másval nem mérhető. Tekintettel erre az erős hatásra, a pedagógusképzőknek tudatában kell lenniük azzal, hogy értékeikkel, tevékenységükkel is hatnak a pedagógusképzés minden fázisában, meg kell osztaniuk a minőségi tanítás elemeit a jelöltekkel.

A pedagógusképzőt 18 európai ország közül kilencben nem definiálják, vagy nagyon szűken értelmezik, például a pedagógia és pszichológia, valamint a módszertan oktatókra korlátozzák. Ez azzal is jár, hogy nincs a pedagógusképzőknek egységes kiválasztási és fejlesztési kritériumrendszere.

A pedagógusképzők szerepeinek és az ezek betöltéséhez szükséges kompetenciáknak a meghatározása jelentősen segítheti a megfelelő kiválasztást és a képzést.

Hét országban határozták meg a pedagógusképzők kompetenciáit, vagy tesznek kísérletet erre. Gyakorta ezek a meghatározások csak a pedagógusképzők egy szűk körére vonatkoznak, például a képző intézeti oktatókra, a vezetőpedagógusokra vagy éppen a kezdő pedagógusok mentoraira. Az egységes sztenderdek hiánya nehezíti a minőségbiztosítást, az alkalmas személyek kiválasztását és képzését (*Caena*, 2012).

Kommunikáció és együttműködés

Egyes országokban többféle szervezet is felvállalja a megfelelő tájékoztatás feladatát: kormányzati szervek, szakszervezetek, szakmai szervezetek. A tapasztalatok szerint az együttműködés ezen szervezetek között és a pedagógusképzők különböző típusai között még egyazon intézményen belül is esetleges. Ez a követelmények lényeges különbözőségéhez vezet. Külön kiemeli az anyag, hogy néhány országban, például *Hollandiában* és *Magyarországon* a pedagógusképzők szövetségei jelentős szerepet töltenek be a pedagógusképzők egységes sztenderdjeinek kialakításában, képzésében, együttműködésük előmozdításában. Ezek a szervezetek fontos fórumot jelentenek a tájékoztatáson kívül szakmai vitákra, az oktatáspolitikára befolyásolására.

A nemzetközi tapasztalatok szerint, a pedagógusképzők egy jelentős része végez kutatásokat, azonban ezt a tevékenységet erősíteni kellene. A tevékenységek fő formái:

- saját tevékenység szakirodalommal támogatott kutatása;
- egyéni kutatás fokozat megszerzése érdekében;
- részvétel kisléptékű kutatásokban, amelyek eredményeit folyóiratokban publikálják;
- könyvek, jegyzetek írása az iskolai gyakorlat számára;
- részvétel országos, nemzetközi kutatásokban, amelyek eredményeit tudományos folyóiratokban publikálják (*Murray*, 2008a, 2008b).

Az egyetemeken a gyakorlati jellegű, a pedagógusképzéssel foglalkozó kutatásoknak nincsen nagy presztízse. Ez sok pedagógusképzőt a szaktudományos kutatások felé fordít (*Caena*, 2012).

Az iskolában dolgozó vezetőpedagógusokat és mentorokat nem igazán ismerik el pedagógusképzőknek ennek érdekében még sokat kell tenni.

A nemzetközi elemzések arra utalnak, hogy az egységes pedagógusképzési professzió kialakítása érdekében általában az alábbi lépésekre van szükség:

- A pedagógusképzők kompetenciáival kapcsolatban egyetértést kell kialakítani, amely figyelembe veszi a pedagógusképzők sokféleségét és azt, hogy igen eltérő környezetben dolgoznak;
- fejleszteni kell a pedagógusképzők tanulási lehetőségeit és képzésüket;
- támogatni kell a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokat;

- elő kell mozdítani a pedagógusképzők közötti kommunikációt, szervezetek működését;
- tisztázni kell a szerepeket és a felelősség megosztását.

Szakmai kompetenciák és minőség

Annak ellenére, hogy a pedagógusképzők minőségének nagy jelentőséget tulajdonítanak, viszonylag keveset tesznek kompetenciáik meghatározása, a minőség biztosítása, a formális felkészítés és a szakmai fejlődés meghatározása érdekében. Mindehhez szükség van a pedagógusképzők tevékenységének leírására, és az ezek ellátásához szükséges kompetenciák meghatározására.

Az elsőrendű tudás a pedagógusképző által tanított szaktárgy sikeres tanításának tudását jelenti, a másodrendű tudás pedig azt a tudást, amelynek segítségével a pedagógusjelölteket a képző hozzáértő pedagógusokká segíti válni. Ehhez szükség van a pedagógusjelöltek mint felnőttek oktatására, ennek a speciális pedagógiájára (Murray, 2002).

Azok a legfontosabb területek, amelyeken a pedagógusképzőknek kompetenciákkal kell rendelkezniük a következők:

- tudásfejlesztési, kutatási és kritikai gondolkodási kompetenciák,
- szervezeti kompetenciák, azaz szervezési képességek a pedagógusképzés komplex rendszerében,
- transzverzális kompetenciák (döntéshozatal, kezdeményezés, vállalkozás, csapatmunka,
- vezetői kompetenciák (a pedagógusok és kollégák inspirálása, megbirkózás a kétségekkel, bizonytalansággal),
- együttműködési, kommunikációs, más területekkel kapcsolatépítési kompetenciák.

Az általános kompetencia területek meghatározhatók. Kérdéses, hogy az egymástól lényegesen eltérő pedagógusképzői beosztások igénylik-e azt, hogy számukra eltérő kompetenciaprofilit írjunk le. Felvetődik egy olyan megoldás lehetősége, hogy a kompetenciákat csoportszinten határozzuk meg, és a különböző szakértelemmel rendelkező emberek a saját szaktudásukat hozzák be a közös munkába. Ez a felfogás szoros együttműködést feltételez.

A pedagógusképzők szervezetei által végzett értékelés és folyamatos ellenőrzés jó példája a közösségek általi minőségbiztosításnak (Murray, 2008a; Cochran-Smith, 2005). A közösség belső értékelése inkább biztosítja a pedagógusképzők autonómiáját (például Hollandia, Koster, and Dengerink, 2008), mint a külső minőségbiztosítás (például Anglia, Morley, 2003).

A pedagógusképzők kompetenciáit egyes országokban már törvénybe is foglalták, másutt most készítik (Ausztria, Németország), míg Hollandiában a pedagó-

gusképzők szövetsége fogalmazta meg ezeket, és önkéntes alapon értékeli segítségükkel a pedagógusképzőket. *Flandriában* hasonló módon a pedagógusképzők szövetsége dolgozta ki a pedagógusképzők profilját minisztériumi támogatással (*Caena*, 2012). *Luxemburgban* és *Észtországban* is vannak ilyen törekvések.

A pedagógusképzők képesítései

Európában jelentős eltérések vannak a pedagógusképzők képesítését, képzettségét illetően. Joggal vetődik fel a kérdés, hogy a pedagógusképzői tevékenység, illetve annak egyes területei milyen képzettséget igényelnek:

- Kell-e a pedagógusképzőnek pedagógusi diplomával és pedagógusi gyakorlattal rendelkeznie?
- Kell-e minden pedagógusképzőnek legalább mesterfokozattal rendelkeznie?
- Kell-e minden pedagógusképzőnek PhD-val rendelkeznie?

Amennyiben a pedagógusképzők csapatban dolgoznak, nem biztos, hogy minden követelményt minden pedagógusképzőnek teljesítenie kell (*Caena*, 2012). Az egyetemen dolgozó pedagógusképzőknek *Svédországban* kötelező a PhD fokozat megszerzése, *Finnországban* MA utáni 90 kredités speciális képzés. *Írországban* meglehetősen szigorú követelmények vannak: a jelölteknél magasabb szintű végzettség, tanítási tapasztalat az adott területen, kutatási tevékenység az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása érdekében. Kísérleti jelleggel részletesen megfogalmazták az elvárt személyiségvonásokat, előzetes tapasztalatokat, kompetenciákat.

Szakmai képzés és fejlődés

A pedagógusképzők számára az élethosszig tartó tanulást szükségessé teszi a pedagógusképzés szerkezetének, a jogszabályoknak a folyamatos változása, a tantervnek, a pedagógusi tevékenységnek, a belépő hallgatók eltérő hátterének, attitűdjeinek a sajátosságai, és a tanításra vonatkozó kutatások is állandóan új eredményeket nyújtanak. Az élethosszig tartó tanulást a pedagógusképzők modell szerepe is megkívánja (*Lunenberg et al.* 2007).

- *Alapképzés*: a pedagógusképzőknek a pedagógusokhoz hasonlóan szükségük van alap-, bevezető- és továbbképzésre. A kiválasztásnál, főként a módszertanok esetében elengedhetetlen a tanítási tapasztalat. Gyakran a kiválasztásnál csak az *elsőrendű* (first order) tudást és képességeket veszik figyelembe, a *másodrendű* (second order) tudást és képességeket nem. Ennek ellenére egyetlen EU országban sem áll rendelkezésre alapozó kurzus, amelyik felkészítené az iskolai pedagógust vagy az egyetemi oktatót a pedagógusképzői szerepre. Így a legtöbb pedagógusképző nincs tisztában identitásával, szerepeivel.

- *Bevezető képzés:* a pedagógusképzők többségének gondot okoz a pedagógusi szerepből pedagógusképzővé válni. Segítséget igényelnek feladataik ellátásához (Murray, 2008b; Swennen et al. 2009). A pedagógusok együttműködés, bevonódás révén elsajátítják például a kutatást. Az iskolai oktatásból érkezőknek a kutatáson kívül el kell sajátítaniuk a felnőttek oktatásához szükséges speciális tudást és készségeket, a pedagógusok szakmai fejlődést. Ezeket személyre szabott programok segítségével sajátítják el. Nagy szerepük van az integrált tevékenységeknek. A koherens bevezető programnak személyes és szociális támogatást kell tartalmaznia, valamint biztosítania kell a szakmai ismeretek, tudás megszerzését, a folyamatos mentorálást, önreflektív készségek fejlődését (European Commission, 2010b). A legtöbb országban csak helyi kezdeményezések vannak a pedagógusképzők bevezető támogatására (Snoek et al., 2011).
- *Folyamatos szakmai fejlődés:* a folyamatos szakmai fejlődésnek az egyéni szükségletekhez kell igazodnia. *Az alábbi területeket kell lefednie:*
 - a tanításra, a pedagógusképzésre hatást gyakorló társadalmi változások: IKT, idegen nyelv tanulása, különbségek kezelése, kompetenciák tanítása stb.
 - az innováció, a változások menedzselése,
 - iskolai pedagógusoknak módszertani, pedagógiai, a pedagógusképzés módszereire vonatkozó kurzusok,
 - bevezetés a kutatás módszereibe.

A *folyamatos szakmai fejlődés formái* igen változatosak lehetnek, jelentős mértékben igénylik a pedagógusképzők felelősségvállalását saját fejlődésükért. *Norvégiában* a pedagógusképzők számára speciális kutatásokat és PhD kurzusokat vezettek be. *Ausztriában* kurzusokat kínálnak. Több országban doktori képzés áll rendelkezésre. Itt gyakorlatorientált kutatásokat végeznek, amihez sabbatical év is rendelkezésre áll.

A gyakorlat megosztása, közös tervezés, oktatás, virtuális tudásmegosztás mind az informális tanulás eszközei (Margolin, 2011; Loughran et al., 2008). Ide sorolható a munkahelyen folyó tapasztalati tanulás is.

Az önszabályozott tanulás kialakulásához honlapok, konferenciák, fórumok, országos és nemzetközi folyóiratok nyújtanak segítséget. Amikor a pedagógusképzők szakmai fejlődésében helyt kap a kutatás, a tapasztalati tanulás, a reflexió a gyakorlatra, a közös tudás konstrukció, az önszabályozott tanulás kulcsszerepet tölthet be (Tillema and Kremer-Hayon, 2002). A self-study módszernek is jelentős szerepe lehet a pedagógusképzők reflexióinak tükröztetésében (Berry and Loughran, 2002; Loughran et al., 2004; Loughran and Berry, 2005).

Kitér az anyag a magyar *Tanárképzők Szövetsége Pedagógusképzők Akadémiájának* jelentőségére is. A finnknél a kutatásban való részvételre, a flamandok-

nál intézményközi konferenciákra, az észteknél a felsőoktatási intézményben, illetve iskolában dolgozók szerepcseréjére kerül sor. A hollandoknál gazdag online tudásbázis áll a pedagógusképzők rendelkezésére.

A pedagógusképzők képzéséhez megfelelő szervezeti és pénzügyi támogatás is szükség van. A fejlesztés lehet helyi, regionális vagy országos szinten megvalósuló. Ide sorolják például azt, hogy a mentoroknak *Magyarországon* 2015-től megfelelő képzettséggel kell rendelkezniük.

A pedagógusképzés és a pedagógusképzők kutatása

A pedagógusképzőknek részt kell venniük az elmélet, a gyakorlat és a kutatás folytonos dialógusában (Cochran-Smith, 2005; Cochran-Smith and Lytle, 2004; Furlong et al., 2009). A pedagógusképzők szakmai fejlesztése érdekében alapos tudással kell bírnunk a pedagógusképzők tanulásának sajátosságairól. Tekintettel arra, hogy viszonylag kevés kutatással rendelkezünk, nagy jelentősége van a meglévő eredmények cseréjének, amelyben fontos szerepet játszik a tanárképzési politikák összehangolására létrejött európai hálózat, az **European Network on Teacher Education Policies (ENTEP)**, a **Tanárképzők Európai Szövetsége (ATEE)**. Azonban ezeknek az intézményeknek a tevékenységében és a képzőhelyek által rendezett nemzetközi konferenciákon is inkább szervezeti és tartalmi kérdésekről esik szó, és keveset foglalkoznak a pedagógusképzők professzionalizmusával. *Hollandiában* jelentős eredményeket értek el a pedagógusképzők profiljának kialakításában.

Következtetések

1. Megfelelő szabályozást, jogszabályokat kell hozni annak érdekében, hogy a pedagógusképzők számára kedvező feltételeket teremtsenek.
2. Támogatni kell a pedagógusképzésben résztvevők rendszeres dialógusát annak érdekében, hogy a dialógus eredményeit eljuttathassák az oktatáspolitikához.
3. Le kell írni a pedagógusképzők sajátosságait.
4. Folyamatosan ellenőrizni kell a pedagógusképzők és a pedagógusképzés minőségét.
5. Jól szervezett, önszerveződő, az érdekeit, a minőségbiztosítást megteremteni képes szakmai közösségekre van szükség.
6. A pedagógusképzésben érdekelt összes fél egyetértésére van szükség a pedagógusképzést érintő kérdésekben.
7. Miután tisztázódott, hogy kinek kell a pedagógusképzést végeznie, meg kell határozni a pedagógusképzők kompetenciáit, kiválasztásuk szempontjait, az alap, a bevezető és a folyamatos továbbképzés tartalmát és formáit.
8. A szakmai fejlődés egész szakaszára megfelelő feltételeket kell teremteni és a pedagógusképzőknek maguknak kell megválasztani a fejlesztésük módját.

9. Az együttműködés, tapasztalatcsere megfelelő módjait kell biztosítani.
10. A szakmai fejlődésnek az intézményrendszer és az egyének sajátosságainak függvényében eltérőnek kell lennie. (*Supporting*, 2013)

A tanulmányban áttekintett dokumentumok arról tanúskodnak, hogy az EU nagy jelentőséget tulajdonít a pedagógusképzőknek a pedagógusok minősége, ezen keresztül a közoktatás minősége, végül az EU versenyképessége szempontjából. Az elmúlt öt esztendőben ezen a téren megnyilvánult szakmai aktivitás kiterjed a pedagógusképzők identitásának, feladatainak, kompetenciáinak, képzésének, a pedagógusképzők közötti információcserének, a pedagógusképzők kutatásának, helyi, országos és nemzetközi szervezeteinek szerepére. Az öt év során lényegében ezek a kérdések vetődtek fel újra és újra, egyre alaposabb és több szempontú megközelítésben.

Mind a pedagógusképzők kiválasztására és szakmai fejlődésére, mind pedig a pedagógusképzők szervezetének működésére, a szükséges kutatásokra vonatkozó EU-s ajánlások mindenképpen megfontolandók a magyarországi fejlesztés számára.

Irodalom

- Association of Teacher Educators (ATE) (2008). *Standards for Teacher Educators*.
- Back, S. (2012): *Ways of Learning to Teach. A Philosophically Inspired Analysis of Teacher Education Programs*. Sense publishers, Rotterdam.
- Bates, T. – Swennen, A. – Jones, K. (Eds., 2011): *The professional development of teacher educators*. Abingdon/ Routledge, New York.
- Berry, A. – Loughran, J. J. (2002): Developing an Understanding of Learning to Teach in Teacher Education. In: Loughran, J. – Russell, T. (szerk.): *Improving Teacher Education Practices Through Self-study*. Routledge Falmer, London, 13–29.
- Boyd, P. – Harris, K. – Murray, J. (2011): *Becoming a Teacher Educator: Guidelines for Induction*. University of Bristol, ESCalate – HEA Subject Centre for Education, Bristol.
- Bullough, R. V. Jr (2005): Being and Becoming a Mentor: School-Based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.
- Caena, F. (2012): *Perspectives on Teacher Educator Policies in European Countries: an overview*. Working Document prepared for the peer learning conference 'Education2: Policy Support for Teacher Educators'. European Commission, Brussels.
- Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity in Reykjavik, Iceland 21–24 June 2010 URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc64_en.htm Letöltés ideje: 2012. 05. 13.
- Cochran-Smith, M. (2005): Teacher Educators as Researchers: Multiple Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219–225.
- Cochran-Smith, M. – Lytle, S. L. (2004): Practitioner Inquiry, Knowledge, and University Culture. In: Loughran, J. – Hamilton, M. L. – LaBoskey, V. – Russell, T. (szerk.): *International Handbook of Research of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Kluwer, Dordrecht, 601–649.

- Conclusions (2012): *European Trades Paper presented at Policy support for teacher educators*. Brussels, March 26–28. URL: <http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme> Letöltés ideje: 2012. 05. 15.
- Dolan, R. – Murray, J. (2013): *The Profession of Teacher Educators. Paper presented at EU Presidency Conference*. Integration, Innovation and Improvement – the Professional Identity of Teacher Educators. Dublin, 18–19, February
- ETUCE (2008): *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. ETUCE, Brussels.
- European Commission (2010a): *Report of a Peer Learning Activity in Reykjavik*. Iceland, 21–24 June 2010. The Profession of Teacher Educator in Europe.
- European Commission (2010b): *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: a Handbook for Policymakers*. SEC (2010) 528 final. EC, Brussels.
- European Commission (2012a): *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. COM (2012) 669 final. Strasbourg, 20.11.2012.
- European Commission (2012b): *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final.
- European Commission (2012c): *Education2: Policy Support for Teacher Educators. A Peer-Learning Conference*, 26 – 28 March 2012. Conference Conclusions.
- European Council (2007): *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Improving the Quality of Teacher Education* (Official Journal C 300, 12.12.2007).
- European Council (2009): *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 26 November 2009 on the Professional Development of Teachers and School Leaders* (OJ 2009/C 302/04).
- Falus Iván (2012): A pedagógusképzők sztenderdjei, a képzők képzése. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (szerk.): *A pedagógusok pedagógusának lenni*. CHERD-H. Debrecen, 27–39.
- Furlong, J. – Cochran-Smith, M. – Brennan, M. (szerk, 2009): *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*. Routledge Taylor and Francis, London.
- Hens, L. (2012): “*Teacher Education Networks*”. Sharing and creating expertise. Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26–28. URL: <http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme> <http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm>. (accessed October 2012) Letöltés ideje: 2012. 05. 15.
- Jónasson, JT: ‘PLA Iceland: Issues related to teacher educators’ 20/06/10 (downloaded from jtj/PLA%20June/PLAJune2010do.htm)
- Korthagen, F. – Loughran, J. – Lunenberg, M. (2005): Teaching Teachers. Studies into the Expertise Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21. sz. 109–115.
- Koster, B. – Dengerink, J. (2008): Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 135–149.
- Koster, B. – Brekelmans, M. – Korthagen, F. – Wubbels, T. (2005): Quality Requirements for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21. sz. 157–176.

- Loughran, J. – Berry, A. (2005): Modelling by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21. sz. 193–203.
- Loughran, J. J. – Hamilton, M. L. – Laboskey, V. K. – Russell, T. (2004): *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice*. Kluwer, Dordrecht.
- Loughran, J. – Korthagen, F. – Russell, T. (2008): Teacher Education that Makes a Difference: Developing Foundational Principles of Practice. In: Craig, C. J. – Deretchin, L.F. (szerk.): *Imagining a Renaissance in Teacher Education*. Rowan and Littlefield Education, Lanham, MD, 405–421.
- Lunenberg, M. – Korthagen, F. – Swennen, A. (2007): The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23. sz. 586–601.
- Michel, A. (2013): *Rapporteur's Report*. Paper presented at EU Presidency Conference. Integration, Innovation and Improvement – the Professional Identity of Teacher Educators. Dublin, 18–19, February 2013
- Munthe, E. – Ramberg, P. (2012): *Research based teacher education*. Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26–28. URL: <http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme> Letöltés ideje: 2012. 05. 15.
- Murray J. (2008a): Towards the Re-articulation of the Work of Teacher Educators in Higher Education Institutions in England. *European Journal of Teacher Education*, 1. sz. 17–34.
- Murray J. (2008b): Teacher Educators' Induction into Higher Education: Work-Based Learning in the Micro Communities of Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 2. sz. 117–133
- Murray J. (2012): *Presentation at peer learning conference Education2: Policy Support for Teacher Educators*. European Commission. Brussels, 26–28 March 2012.
- Murray, J. and Harrison, J. (2008): Editorial. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), May 2008, 109–115.
- Murray, J. – Male, T. (2005): Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field. *Teaching and Teacher Education*, 21. sz. 125–142.
- Murray, J. (2002): *Between the Chalkface and the Ivory Towers? A Study of the Professionalism of Teacher Educators Working on Primary Initial Teacher Education Courses in the English Education System*. Collected Original Resources in Education (CORE) 26 (3), 1–503.
- Murray, J. (2012): *Teacher Education and Teacher Educators: exploring the implications of research for European policies and practices*. Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26–28. URL: <http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme> Letöltés ideje: 2015. 05. 15.
- Niemi, H. (2012): *Selection and Quality of Teacher Educators, Case of Finland*. Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26–28.
- Smith, K. (2013): *Teacher Education- a profession or not?* Paper presented at EU Presidency Conference. Integration, Innovation and Improvement – the Professional Identity of Teacher Educators. Dublin, 18–19, February 2013

- Snoek, M. – Swennen, A. – van der Klink, M. (2009): *'The quality of teacher educators in the European policy debate, Actions and measures to improve professionalism of teacher educators'*. Paper presented at the ATEE Conference 2009, Palma de Mallorca.
- Snoek, M. – Swennen, A. – van der Klink, M. (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*, 5. sz. 651–664.
- Snoek, M. (2012): Roles and Responsibilities: Teacher Educators. In: *NL. Paper presented at Policy support for teacher educators*. Brussels, March 26–28. URL: <http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme> Letöltés ideje: 2012.05.15
- Standards for teacher educators*. URL: http://www.atel.org/pubs/Assessment_Modes.cfm Letöltés ideje: 2012. 05. 14.
- Supporting Teacher Educators for better learning outcomes* © European Commission, October 2013. URL: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm Letöltés ideje: 2014. 03. 12.
- Swennen, A. – Jones, K. – Volman, M. (2010): Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 1–2. sz. March–June 2010, pp. 131–148.
- Swennen, A. – van der Klink, M. (szerk., 2009): *Becoming a Teacher Educator: theory and practice for Teacher Educators*. Springer, Heidelberg.
- Swennen, A. – Bates, T. (2010): Editorial. Professional Development of Teacher Educators. *Professional Development in Education*, 1–2. sz. March–June, 1–7.
- Swennen, A. – van der Klink, M.(2009): *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*. Springer, Heidelberg.
- Swennen, A. – Jones, K. – Volman, M. (2010): Teacher Educators: their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development. *Professional Development in Education*, 1. sz. 131–148.
- Swennen, A. – Shagrir, L. – Cooper, M. (2009): Becoming a Teacher Educator: Voices of Beginning Teacher Educators. In: Swennen, A. – van der Klink, M. (szerk.): *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. Springer, Heidelberg, 91–102.
- Tillema, H. H. – Kremer-Hayon, L. (2002): Practising What we Preach – Teacher Educators' Dilemmas. In: Promoting Self-regulated Learning: a Cross-case Comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18. sz. 593–607.
- Wiesinger, S. (2012): *Supporting school based development through consultancy*. Paper presented at Policy support for teacher educators, Brussels, March 26–28. URL: <http://teachereducators.teamwork.fr/en/programme> Letöltés ideje: 2012. 05. 15.

A FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS MÓDSZERTANA

GYÓRFYNÉ KUKODA ANDREA

a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Közigazgatás-tudományi Karának
tanársegéde
gyorfyne.kukoda.andrea@uni-nke.hu

Lénárd Sándor és Rapos Nóra szerzőpáros *Fejlesztő értékelés* című könyvének megírását a szerzők fő kutatási területének, az adaptív oktatás és az arra épülő új pedagógiai értékelési szemlélet, a fejlesztő értékelés értelmezésének igénye inspirálta. A két szerző kutatási területe több ponton érintkezik egymással, közös témájuk az adaptív oktatás és a fejlesztő értékelés. *Lénárd Sándor* önálló kutatási területe ezeken felül a szociális kompetencia és a pedagógus nézetek; *Rapos Nóráé* pedig a kooperatív tanulás, az iskolai félelmek és a neveltségi szint. A szerzőpáros korábban is több közös publikációt jelentetett meg az adaptív oktatás, adaptív tanulás-szervezés és a fejlesztő értékelés témájában.

A *Fejlesztő értékelés* című könyv a Gondolat Kiadó Oktatás-módszertani Kis-könyvtár című sorozatában jelent meg, több új oktatási módszerrel (mint például a projektoktatással, a problémaközpontú csoportmunka témakörével, a portfólióval, mint oktatási módszerrel stb.) foglalkozó kiadvánnyal egyetemben. Noha a szemlézett kiadvány már közel négy éve jelent meg, de azóta semmit sem veszített aktualitásából. A kötet számos előzményre alapoz, mely közül a legfontosabb az a módszertani füzet, mely egy holland–magyar közreműködésben zajló iskolafejlesztési program (MAG: Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) egyik köteteként (MAGTÁR III) az adaptív tanulás-szervezéshez szorosan kapcsolódó fejlesztő értékelés témakörét érintette. Ezen program kutatási eredményeire alapozva, azt továbbfejlesztve töltötték meg a szerzők új tartalommal könyvüket. *A mű elsődleges célja a fejlesztő értékelés fogalmának értelmezésén és fejlődéstörténetének bemutatásán túl, módszertani ötletek szolgáltatása a mindennapi pedagógiai gyakorlat számára, közvetlen „jó példák”, „jó gyakorlatok” ismertetésén keresztül.* A szerzők gondolatébresztőnek szánt, de akár azonnal is hasznosítható ábrák, munkalapok és táblázatok széles kínálatával nyújtanak segítséget a fejlesztő értékelés szemléletével ismerkedők, illetve azt a pedagógia gyakorlatába bevezetni törekvők számára.

Az iskolai értékelés szakirodalma rendkívül gazdag. Már a hatvanas évek végén *Scriven* (*Scriven*, 1967) markánsan elkülönítette a pedagógiai értékelés három alap-funkcióját (diagnosztikus/helyzetfeltáró, formatív/a tanulási folyamatot segítő, szummatív/lezáró, minősítő), melyeket hazánkban a pedagógusok döntően *Báthory*

Zoltán munkássága révén ismerhettek meg (Báthory, 1997). Az elmúlt évtizedekben a szervezett és differenciált pedagógiai értékelés tudományos kutatásának több szakasza volt megkülönböztethető, melyek során a pedagógiai értékelés szintjeinek differenciálódásával párhuzamosan az értékelési témák és funkciók is összetettebbé váltak. Az 1980-as évek közepétől a kompetencia alapú oktatás igénye, az egész életen át tartó tanulás stratégiája előtérbe helyezte a tanulási képességek fejlesztését és értékelését egyaránt. A tanulás folyamatában nagyobb hangsúlyt kapott az önfejlesztés, az önértékelés, az egyéni stratégiák fejlesztése (önszabályozó tanulás). Ezek a kihívások a fejlesztő értékelés reneszánszát eredményezték szerte a világon (Brassói, Hunya és Vass, 2005).

A hazai és a nemzetközi szakirodalom (Scriven nyomán) általában háromféle értékelési módot különböztet meg: a minősítő értékelést (teljesítménymérést), a diagnosztikai értékelést és a fejlesztő értékelést (Golnhofer, 2003). A fejlesztő értékelés a scriveni formatív értékelési formához áll legközelebb, annak egy továbbfejlesztett változata (Vidákovich, 2005). Nagy előnye, hogy magát a tanulási folyamatot segíti, formálja. Az értékelés lényege maga a fejlesztés, hiszen a diákoknak az értékelésben betöltött aktív szerepe, valamint a folyamatos visszajelzés a tanulók énképére, önfejlesztésére, önértékelésére is hat. Az OECD definíciója szerint: „a fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, célja a tanulási célok meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása” (OECD CERL, 2005)¹. A fejlesztő értékelés gyakorlatban történő alkalmazására, hatékonyságának igazolására a nemzetközi szakirodalomban számos példát találhatunk, elsősorban olasz, dán, kanadai területeken (Brassói, Hunya és Vass, 2005), de egyre több kutatás irányul Magyarországon is a megvalósuló „jó gyakorlatok” vizsgálatára (pl. MAG program).

A Lénárd-Rapos szerzőpáros könyvének bevezetőjében utal a fejlesztő értékelés kutatásának előzményeire, valamint összefoglalóan közli a módszertani kiadvány céljait, törekvéseit, ismerteti a kötet főbb csomópontjait.

A mű első fejezete a fejlesztő értékelés elméleti szempontjait tekinti át. Az értékelést, mint rendszerelemet helyezi el a tanítási-tanulási folyamat komplex rendszerében, utalva az értékelés szerepének történeti alakulására, a gyermekfelfogás változása, a tanítás-tanulás paradigma újrafogalmazása és az iskola funkciójának időbeli változása tükrében. Rövid összefoglalást olvashatunk a fejlesztő értékelés előzményeiről, kiemelve a Scriven által megfogalmazott három értékelési alafunkció lényegét és szerepének változását. Áttekintést kapunk egy a '90-es években Angliában folytatott, a formatív értékelés vizsgálatára irányuló kutatásról, mely elvezetett a formatív és a fejlesztő értékelés fogalmának megkülönböztetésé-

¹ In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2009): Fejlesztő értékelés. Gondolat Kiadó, Budapest, 20. p. Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban (2005): OECD CERL. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto> Letöltés ideje: 2015.04.07.

hez. Megismerkedhetünk a tanulói aktivitásra alapozó tanulásszervezés legfontosabb jellemzőivel, a tanulást támogató, fejlesztő értékelés kulcskérdéseivel, valamint céljai megvalósításának nehézségeivel.

A második fejezet *Trencsényi László* deltoid modellje felhasználásával a különböző nevelési szintereket rendszerezi, utalva a társadalomban bekövetkező változásokra, az egyén életéhez kötődő helyszínek számának bővülésére, illetve azok tartalmának változására, és mindezen változások nevelést érintő következményeire.

Míg a kötet első két fejezete a fejlesztő értékelés elméleti háttérét ismerteti, addig a további fejezetek az iskolai értékelés ezen új szemléletének gyakorlati megvalósításával foglalkoznak. A harmadik fejezet „a fejlesztő értékelés bevezetése intézményi szinten” címet viseli. A szerzők a nevelés résztvevőit (diák, pedagógus, intézményvezetés, szülő) sorra véve, ismertetik a fejlesztő értékelés előnyeit, mintegy érvelve a fejlesztő értékelés mellett. A Teljesítményért és Fejlődésért az Értékelés Segítségével Társaság (AAIA)² ajánlását követve bemutatják a fejlesztő értékelés bevezetésének főbb lépéseit (elméleti háttér megismerése, stratégia meghatározása, reflexió a gyakorlatra, visszacsatolás a stratégiához), ismertetve a stratégia meghatározásához szükséges, mérlegelendő kérdéseket. Az egyéni értékelési gyakorlat elemzéséhez használható segítő munkalap és kérdések bemutatásán túl a szerzők felhívják a figyelmet a tervezési folyamat, a gyakorlatra való önreflexió és a helyzetelemzés fontosságára.

A könyv lényegi mondanivalóját képező negyedik fejezet a fejlesztő értékelés módszertanának elméletét és gyakorlatát mutatja be. A szerzők sorra veszik a fejlesztő értékelés megvalósítása előtt felteendő kérdéseket (miért és mit értékelünk, ki értékeli és hogyan a tanulói teljesítményeket), valamint a gyakorlati megvalósításhoz hasznos tanácsokkal és konkrét eszközökkel látják el az olvasót. Megismerkedhetünk a szülői klub szervezésének, az egyéni tanulási mód megismerésének technikáival, és szemléletes mintát kapunk a tanulási napló és a portfólió eszközökre. A szerzők a gyakorlatból vett „jó példák” bemutatásán keresztül, az egyes eszközök tartalmának és készítési lépéseinek részletes ismertetésével nyújtanak segítséget a fejlesztő értékelés gyakorlatba való bevezetéséhez. A fejlesztő értékelés legfőbb törekvése a tanulási folyamat, a tanulói teljesítmények és kompetenciák, valamint a szociális viselkedés fejlesztése. Ennek eléréséhez ajánlott módszerek: a T-kártya, az egyéni beszélgetés, az egyéni tanulási terv és a közös szabályok megalkotásának módszere. A T-kártyára³ két példát is bemutat a könyv, külön az általános és külön a középiskolában tanítók számára. A hatékony tanári visszajelzés jellemzőinek ismertetésén túl a szerzők felhívják a figyelmet az önértékelés

² Association for Achievement and Improvement through Assessment, URL: <http://aaia.org.hu> Letöltés ideje: 2015. 02. 12.

³ A kártya T alakú formába rendezve tartalmazza a tanár és diák által közösen kialakított, az értékelendő tevékenységet, ill. produktumot jellemző kategóriákat, és az azokat részletesen leíró értékelési szempontokat.

(társ- és csoportértékelés) fontosságára is. A diákok önértékelési képességének fejlesztéséhez segítő kérdések és önértékelő táblázatok sokaságának bemutatásával nyújtanak segítséget a szerzők.

Az adaptív (a tanulók egyéni szükségleteit figyelembevevő) tanulásszervezés és értékelés módszereiként bemutatásra kerülnek a következő eljárások: a „ne tedd fel a kezéd” és a „jelzőlámpa” módszer, a témazáró teszt tanulói kérdésekből való összeállításának, illetve a helytelen megoldások felhasználásának módszere, valamint az ún. KULCS-kártya (a tanulói teljesítmények rögzítésére szolgáló kártya) alkalmazásának lehetőségei.

Az ötödik fejezet két komplex példát mutat be a fejlesztő értékelés magyarországi gyakorlatából. Az egyik egy gyermekotthonban, a másik pedig a múzeumpedagógiai gyakorlatban alkalmazott fejlesztő értékelési metodika sikereit és nehézségeit ismerteti. A gyermekotthoni példa *Bárnai Árpád* egy hosszabb hangvételi munkájának rövidített változata, amely valójában még nem egy ténylegesen a gyakorlatban megvalósult módszertant mutat be, hanem az elmélet szintjén maradva, a könyv korábbi fejezeteiben megismert fejlesztő értékelés-elméletnek a gyermekotthonok világában (szabadidős tevékenységek, szakkörök, sportolás, műalkotás, a diákújság szerkesztése, valamint a diákönkormányzat működése során) fellépő speciális alkalmazási lehetőségéről, a gyermekotthonok életében felhasználható fejlesztő értékelési eszközök felhasználhatóságáról tájékoztat. A második *alfejezetben Páll Evelin és Radák Luca* munkája olvasható a múzeumpedagógiai foglalkozásokon alkalmazott fejlesztő értékelési módszerek tapasztalatairól. Rövid áttekintést kap az olvasó az új módszer múzeumpedagógiai gyakorlatba való bevezetését sikeresen megvalósító Vízválasztó Vizuális Oktatási Alapítvány (VIVO) működéséről, céljairól, a fejlesztő értékelés múzeumpedagógiai alkalmazási lehetőségeinek bizonyítékairól. A szerzők részletesen ismertetik egy, a Magyar Nemzeti Galéria történeti festészet tárlatán korábban lezajlott múzeumi foglalkozás menetét, lépéseit. Három festmény (Madarász Viktor és Orlai-Petrich Soma művei) középiskolás diákok által történő megtekintése során a képekkel kapcsolatban feltett kérdések, megbeszélte fogalmak ismertetésén keresztül lépésről-lépésre haladva bizonyítják a szerzők a fejlesztő értékelés pozitív hatásait. Céljuk a diákok kritikai hozzáállásának, véleményformálásának, szabad értelmezési lehetőségeinek kialakítása, érdeklődésük felkeltése. A fejezet végén összegzés található a célokról, tapasztalatokról, módosítási és továbbfejlesztési lehetőségekről egyaránt.

A hatodik – összefoglaló – fejezet kiemeli a mű korábbi fejezeteinek kulcselemeit, legfontosabb megállapításait, a fejlesztő értékelés, mint új szemlélet bevezetésének igényeit és nehézségeit.

A Módszertár címet viselő hetedik fejezet táblázatszerűen, tömör, jól áttekinthető formában összefoglalja a könyvben bemutatott valamennyi eszközt és módszert, hangsúlyozva az egyes módszerek, munkalapok alkalmazási szempontjait.

Az utolsó fejezet pedig a könyv megírásához felhasznált szakirodalom felsorolását tartalmazza.

A könyv jól tagolt, a fejezetek, alfejezetek, alpontok a téma logikus felépítését követik. A fogalmak pontos definiálása, a történeti előzmények, tudományos kapcsolódások, a fejezetek elején található, érdeklődést felkeltő összefoglalások, a célok és a témával kapcsolatban felmerülő kérdések tisztázása kellő mértékű elméleti megalapozást adnak a fejlesztő értékelés gyakorlati megvalósításához. Az egyetlen hiányérzetet az olvasóban a fejlesztő értékelés módszerének a felső- és felnőttoktatásban való alkalmazhatóságára tett javaslatok hiánya keltheti. A mű csak az általános- és középiskolai gyakorlatban található „jó példák” bemutatásával foglalkozik, a szerzőpáros adós maradt annak ismertetésével, hogy a módszer milyen formában használható a fiatal felnőttek és az idősebbek képzési folyamatában.

A mű a szerzőpáros törekvésének megfelelően egy módszertani füzet, mely a szemléltető ábrák, rajzok és a nagyszámú munkalap bemutatásával a gondolatébresztés, az ötletadás, a módszertani útmutatás feladatát kitűnően teljesíti. Az ízléses és igényes tipográfia segíti a jobb áttekinthetőséget, a szövegtől sötétebb árnyalatokkal elkülönülő szemléletes táblázatok és munkalapok a fejlesztő értékelés módszertanával ismerkedők számára kiindulópontul szolgálhatnak az új szemlélet megértéséhez és gyakorlati megvalósításához.

Irodalom

- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. július–augusztus sz. 4–17.
- Golnhofér Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 385–416.
- Scriven, M. (1967): *Series on Curriculum Evaluation. The Methodology of Evaluation*. AERA Monograph.
- Vidakovich Tibor (2005): *Fejlesztő értékelés. A formatív értékelés újrafelfedezése*. URL: <http://ftp.oki.hu/download/hirek/hirek-konferencia-20050929/abstract-vidakovicht.pdf>
Letöltés ideje: 2006. január 5.

|| Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 124 oldal

PROJEKTPEDAGÓGIA PROJEKTMENEDZSER SZEMMEL**PÁLVÖLGYI LAJOS**

a Project Management Institute Magyar Tagozatának
alelnöke
palvolgyi.lajos@pmi.hu

A napokban került a kezembe *M. Nádasi Mária: Projektoktatás – Elmélet és gyakorlat* című kitűnő munkája, melynek célja a projektoktatással kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretek bemutatása. A kötet kapcsán érdekes kérdések merülnek fel a pedagógia és a projektmenedzsment kapcsolatáról. Talán nem is gondoltuk volna, hogy a „projekt” kifejezés használata a pedagógiában már több mint száz évvel ezelőtt megjelent. Gyökerei a csoportmunka és az önállóság biztosításának pedagógiai módszereire vezethetők vissza. A projektoktatás gondolatát egyre bővülő tartalommal reformpedagógiai irányzatok is átvették, és a számos nyugati példa mellett magyarországi kezdeményezések is megjelentek a huszadik században.

A projektmenedzser számára talán kicsit meglepő, hogy a projektoktatás a pedagógiában nem a projektmenedzsment oktatását jelenti, hanem azt, hogy miként alkalmazhatók projektszerű feladatok az oktatásban. Ezzel újszerű, és ami még fontosabb, életszerű pedagógiai helyzetek jönnek létre. Nem csoda, hogy a módszer egyre ismertebbé válik. A pedagógusok továbbképzését például a Bécsi Pedagógiai Intézetben a Projektcentrum végzi; és segíti tanácsokkal, könyv- és videotárral, szakértők címjegyzékével a projektoktatásra vállalkozó tanárokat. Magyarországon pedig 1998-ban Kecskeméten létrejött a Projektpedagógiai Társaság, amely egyebek mellett rendszeres konferenciákat szervez a témában.¹

Mint a kötetből megtudjuk, a projektpedagógia módszere „valamely komplex téma feldolgozását jelenti, amelynek során a téma meghatározása, a munkamenet megtervezése és megszervezése, a témával való foglalkozás, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a tanulók valódi önálló (egyéni, páros, csoportos) tevékenységén alapul” (18. o.). Jellemzője, hogy a tanulók problémafelvetéséből indul ki; valóságos helyzethez kapcsolódik; kidolgozása hosszabb időtartamra nyúlik el; interdiszciplináris jellegű; a pedagógusok és a tanulók egyenrangú, de különböző kompetenciájú partnerekként dolgoznak együtt; a tanulók önállóan döntenek, és felelősek saját döntéseikért; a tanulók közötti kapcsolatok erősek, kommunikatívak; és a pedagógus stimuláló, szervező, tanácsadó szerepbe vonul vissza. A munka egyebek között áttekinti a projekteken alapuló oktatás céljait, tartamát, a tanulási

¹ A társaság honlapja: URL: http://www.ketif.hu/pedagogiai_projekt Letöltés ideje: 2015. 01. 12.

folyamat sajátosságait, a szervezeti formákat, a módszereket, a tárgyi feltételeket, a személyközi kapcsolatok alakulását és az értékelés kérdéseit (20–48. o.). A második részben a különböző oktatási szintekhez kapcsolódó érdekes projektpedagógiai kezdeményezések leírásait találjuk (49–87.o.).

Egy igazán izgalmas és fontos területet ismerünk meg a pedagógia és a projektmenedzsment határán. Hiszen az, hogy lehetőleg mindenki már fiatal korban érdemi tapasztalatokat szerezzen projektek tervezésében és végrehajtásában, megérezze a kezdeményezés, az önálló munka, az új létrehozásának, és a többiekkel történő együttműködésnek az örömét, nyilvánvalóan lényeges hozzájárulás ahhoz, hogy később felnőttként sikeres legyen. A bemutatott példákat projektmenedzsment-szakmai szempontból olvasva azonban úgy tűnik, a leírt pedagógiai kezdeményezésekben a projektmenedzsment módszereiből vélhetően jóval kevesebb kerül alkalmazásra annál, mint ami szükséges és lehetséges lenne. Fontos alapelvek, módszerek nem jelennek meg a tudatos alkalmazás szintjén, más módszerek pedig igencsak sajátos formában bukkannak fel. Ilyenek például a „nálunk még csak ritkán használt” munkakártyák és a logikai térkép (32. o.).

A projektmenedzsment szakmai szempontok következetesebb érvényesítésével ezek a kezdeményezések bizonyára még hasznosabbak és sikeresebbek lennének. Nemi egyszerűsítéssel mondhatjuk, hogy a projektmenedzsment középpontjában a korszerű munkaszervezés áll. Nem megfelelő tervezés és előkészítés esetén a projektpedagógiai kezdeményezések viszont épp azt demonstrálhatják, hogy a rossz munkaszervezés káoszhoz vezet. A projektben ugyanis olyan újszerű feladat végrehajtásáról van szó, amelynek során általában felbomlik a munkamegosztás és a szerepek szokásos rendje. Ha ezek helyébe új struktúra nem lép, az zűrzavart eredményez, és a résztvevők nem találják helyüket. A pedagógusnak tehát egy kicsit projektvezetőnek is kell lennie ahhoz, hogy a projektpedagógia pozitív hatása érvényre juthasson, hogy a közös projektsiker motiváló élményét valóban megismerhessék.

Mi kell ehhez? Néhány fontosabb példa a teljesség igénye nélkül: világos megállapodás a projekt céljáról, és ennek rögzítése (mit kívánunk elérni, létrehozni, miért jó ez bárkinek, mikor sikeres a projekt); továbbá annak közös tisztázása, hogy milyen közbülső feladatokat kell elvégezni a cél érdekében; kinek mi lesz a konkrét szerepe; melyik feladat hogyan függ a másiktól; milyen sorrendben hajtjuk végre a feladatokat, ill. mi az, ami párhuzamosan folyhat; milyen anyagokra, eszközökre, esetleg külső segítségre van szükség; mik lesznek a határidők; merülnek-e fel költségek; menetközben miként ellenőrizzük, hogy megfelelően haladunk-e; hogyan kezeljük, ha később valamilyen akadály vagy változtatási igény merülne fel; miként zárjuk a projektet, értékelve az eredményeket és megbeszélve a tanulságokat; hogyan hasznosul az eredmény stb.

A fenti szempontokat és a kapcsolódó eszközöket, módszereket részletesen tárgyalja a magyar nyelven elérhető szakirodalom, amely hasznos segítséget nyújt-

hat a projektpedagógiai kezdeményezések vezetőinek is (lásd még *Verzuh*, 2006; *Projektmenedzsment*, 2006). A projektmenedzsment, mint szakma egyébként nemcsak a projektpedagógiának adhatna sokat, de hozzáértő alkalmazása a pedagógia és az oktatás más területein is nagyon hasznos lehet.

Mivel napjainkban Magyarországon az iskolák egyre nagyobb szakmai autonómiával rendelkeznek, a projektoktatás alkalmazásának egyre kevesebb objektív akadálya van: a dolog valójában ma már elsősorban a pedagógusok ismeretén, hozzáállásán, akaratán múlik.

Lehetőség nyílik tehát arra, hogy a projekt módszer alkalmazása a jövőben gyorsabban és hatékonyabban terjedjen. Úgy gondolom, hogy ezt elsősorban a pedagógusképzés és -továbbképzés területén kellene erősíteni, nem utolsósorban a projektmenedzsment ismereteket közvetítő szakmai képzés terjesztésével, javításával is. (A módszer akkor lehet ugyanis igazán sikeres, ha a modern pedagógiai koncepció korszerű projektmenedzsmenttel párosul.) Ezt egészítenék ki a különböző iskolatípusokban folyó jól előkészített kezdeményezések, kísérletek; valamint ezek tapasztalatainak dokumentálása és szisztematikus feldolgozása. A projektpedagógia további fejlesztésében a projektmenedzsment hazai szakmai egyesületei is nyilvánvalóan értékes szerepet vállalhatnak².

Az, hogy a projektkultúra hol milyen szinten áll, lényegesen befolyásolja intézmények, vállalatok, városok, régiók, sőt országok versenyképességét. Megújuló, fejlődő gazdaság manapság nem létezhet eredményes projektek nélkül. A projektkultúra az egyén számára azt jelenti, hogy jelentős, újszerű és komplex feladatok megoldásában sikeres lehet. *Nádasi Mária* könyve tehát társadalmi-gazdasági szempontból alapvető kérdést érint. Biztosra vehető, hogy a projektpedagógia a XXI. század pedagógiájának egyik fontos fejezete lesz. Remélhetőleg sok további hasonlóan izgalmas és hasznos beszámoló követi ezt az alapvetést. A könyv az első megjelenés óta több kiadást is megért.

Irodalom

Verzuh, E. (2006): *Projektmenedzsment*. HVG Könyvek, Budapest.

Projektmenedzsment útmutató (PMBOK® Guide). Akadémiai Kiadó, Budapest, 2006.

|| M. Nádasi Mária: Projektoktatás – Elmélet és gyakorlat. Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 2003, 92 oldal

² Project Management Institute, Magyar Tagozat URL: www.pmi.hu Letöltés ideje: 2014. 12. 11.; Fővállalkozók Magyarországi Szövetsége (www.fovosz.hu), Magyar Projektmenedzsment Szövetség URL: www.pmsz.hu Letöltés ideje: 2014. 12. 11.

A MŰVÉSZETI NEVELÉS TRANSZFERHATÁSAINAK VIZSGÁLATA EGY METAANALITIKUS KUTATÁS KERETÉBEN

MESTERHÁZY MÁRIA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának
doktorandusza
dobmester@gmail.com

A művészeti nevelés iránt érdeklődő kutatók, doktoranduszok, tanárok, döntéshozók számára rendkívül érdekes könyv jelent meg 2013-ban, az OECD iLibrary sorozatában. Szerzői: *Ellen Winner*, a Boston College Pszichológia Tanszékének vezetője, *Thalia R. Goldstein*, a New York-i Pace University Pszichológia tanszékének asszisztense, valamint *Stephan Vincent-Lacrin*, az OECD CERi Educational Research and Innovation program koordinátora.

A könyv központi kérdése: „Valóban pozitív hatása van-e a művészeti nevelésnek az 'innovatív kompetenciák'-ként (*innovative skills*) definiált képességek három csoportjára: a technikai kompetenciákra, a gondolkodási és kreatív kompetenciákra, valamint a jellemre (viselkedési és szociális kompetenciák)?” (17. o.).

A könyv alapját képező kutatás az OECD CERi „*Innovation Strategy for Education and Training*” projektjének keretében zajlott le. Az innovatív képességek fejlesztése területen ugyanis nagy várankozások fogalmazódnak meg napjainkban a művészeti nevelés felé. A kutatás alapvető célja ezek kritikus felülvizsgálata volt, amelynek érdekében a szerzők a művészeti nevelés transzferhatásait vizsgáló, 1950-től napjainkig végzett kvantitatív kutatások áttekintésére és metaanalízisére vállalkoztak. Tíz nyelvterületről 507 kutatást dolgoztak fel, 39 kompetenciaterületen vizsgáldták a zenei, vizuális, színházi, tánc és sokoldalú (*multiarts*) művészeti neveléssel összefüggésben.

A művészeti neveléssel kapcsolatban a politikai döntéshozók által megfogalmazott messzemenő várankozásokra jó példa az alábbi idézet. „A művészeti nevelés fontosabb, mint valaha. A globális gazdaságban a kreativitás létfontosságú. A mai dolgozóknak többre van szükségük, mint képesség és tudás ahhoz, hogy a munkaerőpiac produktív és innovatív résztvevői legyenek. [...] Ahhoz, hogy sikeresek legyünk ma és a jövőben, Amerika gyermekeinek leleményesnek, találékonyak és ötletesnek kell lenniük. A legjobb út ennek a kreativitásnak a támogatásához a művészeti nevelésen keresztül vezet.” (Arne Duncan, PCAH, 2011, 1. p. idézi *Winner, Goldstein és Vincent-Lacrin* 2013, 23. o.)

Az ehhez hasonló kijelentések arra készítetik a világszerte periferiális helyzetben lévő művészeti nevelés védelmezőit, hogy a művészet szerepét ne belső értéke-

iben keressék, hanem külső célokban, például a transzferhatások területén, érvelnek a szerzők. *Winner* és társai 46 OECD ország kerettantervét megvizsgálva azt találták, hogy ezek legtöbbje számos nem művészeti tanulási kimenetet sorol fel a művészeti nevelés célkitűzésesei között. Például a kreativitást 37 ország jelölte meg a művészeti nevelés céljaként, a szociális kompetenciákat 31, a kommunikációs képességeket 29 (53–54. o.).

Az *Art for art's sake? kutatási dizájnya* alapvetően az úgynevezett REAP-projekt során kidolgozott módszertanra épül. Az 1998-ban kezdődött REAP (*Reviewing Education and the Arts Project*) a művészeti nevelés és a tanulmányi eredmények közötti összefüggéseket vizsgálta. (*Winner* és *Hetland*, 2001; *Hetland* és *Winner*, 2001). Az *Art for art's sake?* e kutatás eredményeinek időbeli (1998-tól napjainkig) és térbeli (az angolon kívül bevont nyelvterületekre) kibővítése, valamint kiszélesítése (például a szociális és viselkedési kompetenciák területére). A REAP módszertanáról és annak kritikájáról részletesen tájékozódhatunk a kutatás eredményeit bemutató konferencia anyagából (*Winner* és *Hetland*, 2001), valamint a *Journal of Aesthetic Education* 34. számából, melyet teljes egészében a REAP bemutatásának szenteltek.

A módszertan tárgyalását a szerzők a transzfervizsgálatok jellemzésével kezdik. Már ebben a fejezetben, ahogy a könyv során végig, következetesen elkülönítik az ok-okozati és a korrelációs összefüggések vizsgálatát. Az *Art for art's sake?* részletesen felsorolja azokat az adatbázisokat, melyekben a szerzők az adatgyűjtést elvégezték. A keresés során minden egyes művészeti nevelési forma nevéhez társítottak egy innovatív kompetenciával, a páronként átlagosan 350–400 (!) találatból aztán kizárták a nem kvantitatív, valamint a kontrollesoport nélküli kutatásokat, a művészeti iskolák programjait, és a zenehallgatás tranzithatásait vizsgáló (ún. Mozart-hatás) irodalmat.

A *metaanalízis* során kiválogatták a hasonló kutatási dizájnnal ugyanazt a tanulási kimenetet mérő tanulmányokat, majd kiszámolták minden egyes tanulmányhoz tartozóan a korrelációs együtthatót (r), végül ezekből egy közös együtthatót, amely jelen esetben az adott művészet és a mért kompetencia közötti összefüggés erősségét mutatja. A szignifikancia kiszámításához a populáció méretét szorozták a korrelációs együtthatóval.

A 266 oldalas, a megértést segítő grafikonokkal és ábrákkal bőven illusztrált könyv talán legnagyobb értéke a kvantitatív kutatások rendszerezett bemutatása, amely ugyanakkor jól áttekinthető (a szakirodalmat például az egyes fejezetekhez kapcsolódóan közli), és szigorú logikával felépített. Az *eredmények* röviden így foglalhatók össze.

A művészeti nevelés és a nem művészeti tárgyú tanulmányi képességek

Az Egyesült Államokban a NEALS kutatáshoz – amely egy reprezentatív mintán végzett longitudinális vizsgálat volt – panelként kapcsolódott *Catterall* a művészeti nevelés hatását vizsgáló korrelációs kutatása (1998). A metaanalízis során ezt további kutatási eredményekkel összegezve megállapítható, hogy azok a tanulók, akik nagy arányban vesznek részt művészeti kurzusokon, magasabb tanulmányi teljesítményt érnek el, mint azok, akik kisebb arányban vagy egyáltalán nem, s ez igaz a magasabb és alacsonyabb szociokulturális környezetben is. *Winner* és társai azonban hangsúlyozzák, hogy a korreláció önmagában még nem világítja meg az okokat: például lehetséges, hogy a művészetet tanuló gyerekek olyan családból származnak, amely támogatóan áll hozzá mind a művészeti, mind az akadémikus tanulmányokhoz; esetleg olyan iskolába járnak, mely mindkét területen nagyobb elvárást támaszt tanulóival szemben. Tehát nem bizonyított, hogy a művészet *okozza* a jobb tanulmányi eredményeket. Már csak azért is óvatosnak kell lenni az eredmények értelmezésénél, mert egy, az Egyesült Királyságban végzett kutatás épp az ellenkezőjét mutatta: a művészeti pályán tanuló diákok gyengébben teljesítettek az érettségi vizsgán (*Harland, Kinder, Lord, Stott, Schagen és Haynes, 2000*).

A zene erősíti az IQ-t, az előadói készséget, a fonológiai képességeket és a beszédértést zajos környezetben, s erősen feltételezhető, hogy segíti az idegennyelv-tanulást. Javíthatja továbbá a verbális képességeket (beleértve az olvasást az írást és az idegennyelv-tanulást). Számos tanulmány a zene pozitív hatását mutatja ki a térlátásra, de az egyetlen longitudinális vizsgálat nem mutat hosszú távú hatást. Nincs arra vonatkozó evidencia, hogy a zene fejlesztené a matematikai képességet.

A színházi nevelés egyik fajtája, az osztálytermi dráma (*classroom drama*) erősíti a verbális képességeket, de nincs meggyőzően kimutatható kapcsolat a színházi nevelés és az általános tanulmányi képességek között.

Két kutatás azt bizonyítja, hogy a vizuális nevelésben részesülőknek jobb a geometriai gondolkodása, de az oksági összefüggés nem bizonyított. Tipikusan közeli transzferhatást mutat ki egy tanulmány a művészeti munkák alapos megfigyelése (*close observation*) és a természettudományos megfigyelési képesség között.

A tánc területén nem fedezhető fel hatás a matematikai vagy verbális képességekre, egyes tanulmányok szerint hatással van a térlátási képességekre, de e tanulmányok kis száma nem enged meg messzemenő következtetéseket.

Gondolkodás és kreativitás

Kevés kutatás vizsgálja a kreativitás növekedését tánccal vagy színházi neveléssel kapcsolatban, a kisszámú statisztikai adat pedig nem engedi meg a következtetések általánosítását. A sokoldalú művészeti nevelés terén tett kutatások sem bizonyított-

tak oksági összefüggést a kreativitás és a problémamegoldás területén. A kritikus gondolkodás és a művészet közötti kapcsolatot egyetlen tanulmány sem vizsgálta a kutatásba bevontak közül!

Szociális és viselkedési kompetenciák

Empirikus tanulmányok azt mutatják, hogy művészeti kurzusokba bevont tanulók motiváltabbak az általános tanulásban, ezek azonban korrelációs tanulmányok, amelyek nem engedik meg azt a következtetést, hogy az erősebb motiváció oka lenne a művészeti nevelés. Más szociális képességek (önbizalom, önkép, kommunikációs és együttműködési képességek, empátia, mások érzelmeinek figyelembe vétele, saját érzelmek kifejezése és szabályozása) esetén is csupán törekvés van a művészeti nevelés pozitív hatásának igazolására. A leginkább biztató eredmények ezen a téren az osztálytermi drámával kapcsolatban születtek (252–256. o.).

Az eredmények összegzése után látszik, hogy az eleinte nagynak vélt populáció (507 kutatás) mennyire kevés: „Számos tanulási kimenet esetén nem több, mint 2-3 tanulmány állt rendelkezésre. A művészeti nevelésre irányuló kutatás a neveléstudományi kutatások csupán apró szelete” (256. o.).

Ha rátekinünk az eddig leírtakra, akkor egy olyan elméletirányított kutatást látunk, amely egy széles körben jelen lévő (például politikusok nyilatkozataiban vagy az OECD országok tanterveiben), de kevésbé tudatosított szociális konstrukcióra hívja fel a figyelmet, vagyis arra, hogy az élethosszig tartó tanulás paradigmájában a művészeti nevelés feladatát sokan a nem művészeti tanulási kimenetekre tett hatásban látják. A kutatás tulajdonképpeni célja, és egyben egyik eredménye is, hogy ezt a felfogást tudatossá teszi, az erre vonatkozó nézeteket összegyűjti, rendszerezi, értelmezi, majd ebbe a rendszerbe belehelyezi az empirikus vizsgálatot. A fenti konstrukciót ugyanis empirikusan a transfervizsgálatok bizonyíthatják. Ezért a kutatók minél nagyobb számú adatot gyűjtöttek össze a témában, hogy összegezni tudják a rendelkezésre álló tudást. A metaanalízis ennek az összegzésnek az eredményét teszi számszerűvé. A kutatás tehát lényegében egy elmélet felülvizsgálatára irányul.

A REAP kutatás eredményeit bemutató konferencián *Rosenthal* és *Hetland* (2001) a metaanalízis kritikájáról szóló fejezetet *Sir Winston Churchill* híres mondásával vezetik be „Senki nem állítja, hogy a demokrácia tökéletes, vagy csalhatatlan. Éppenséggel úgy tudjuk, hogy a demokrácia a legrosszabb államforma, leszámítva az összes többit, amellyel eddig próbálkozott az emberiség.” Ezt követően számos kritikai szempontot sorolnak fel. A legfontosabbak: a mintavétel torzítása, a metaanalízis során elvesző információk, a különböző kutatások metodikai sokszínűsége, amely gyakran nem engedi meg a számszerű összegzést, valamint a jó és gyenge minőségű kutatások eredményének összegződése.

A metaanalízisnek számos pozitív vonása is van: orientál például a jövőbeni kutatások tekintetében, feltárja a hiányosságokat, és ma, amikor egyre több kutatási eredmény lát napvilágot, világossá teheti a pozitív tendenciákat, trendeket. Mindenképpen világos, erős képet ad egy adott területről.

A kvantitatív kontra kvalitatív kérdés

A kvantitatív kontra kvalitatív kérdés a kutatási design egyik legproblematisabb pontja. *James S. Catterall* rendkívül éles kritikát fogalmaz meg a kvalitatív kutatások kizárása miatt. „A *Winner* és *Cooper* (2000) fejezet, és a REAP-beszámoló mint egész, jogaitól foszt meg nagyon sok kutatási modellt és az azokat szakértő módon gyakorlókat – antropológusokat, etnográfusokat, programértékelőket, művészeti nevelés területén kutatókat és tanárokat is. Ezek a nem-kíséleti-kutatók (*non-experimentalist*) a művészeti programok hatásainak megértéséhez sok utat sorakoztatnak fel. Igazolt módszerek, mint a megfigyelés, a résztvevői megfigyelés, kliens- és szolgáltató felmérések, intenzív interjúkutatás, sok szempontú lencsét alkalmazó triangulációs kutatás, a tanulói munkák tanulmányozása, csak néhány azok közül a módszerek közül, amelytől a REAP megvonta bizalmát.” (*Catterall*, 2001, 33. o.).

Catterall nézetével szemben úgy vélem, *Winner*ék kutatása tökéletes korrektséggel hoz összhangba célt, kérdést és eszközt. Az alapvetően kvantitatívnak mondott kutatásnak jó adag kvalitatív eredménye is van, például a kutatások összegyűjtése, csoportosítása, értelmezése, eredményeinek rövid leírása. A könyv nem zárja ki a kvalitatív módszereket látóköréből, oldalakat szentelnek többek között a magyar DICE program bemutatásának. *Ellen Winner*, a könyv első szerzője a REAP-projektet követően egy kutatócsoporttal komoly kvalitatív kutatásba fogott bele a művészeti nevelés hatásainak jobb megismerése érdekében, melynek eredménye a *Studio Thinking* (2007) című könyv. Nem valószínű, hogy a kvantitatív módszerek iránti elfogultságból döntött volna a kvalitatív tanulmányok kizárása mellett. Sokkal inkább azért, hogy szigorúan objektív módon vizsgálja felül a művészet transzferhatásaival kapcsolatos elképzeléseket, és ezáltal szembesítsen az alaptalan vagy túlzó elvárásokkal.

A kutatás gyenge pontja sokkal inkább az, hogy eleve olyan képességeket vizsgál, amelyek összetettek, tehát a számszerű mérés nehezen kivitelezhető a változók nagyon nagy száma miatt. A transzfer ráadásul igen nehezen bizonyítható (v.ö. 36. o.).

Vegyük például a kreativitást, amelynek támogatását az USA oktatási államtitkára elsősorban a művészettől várja. Vegyünk egy olyan kreativitás modellt, amely a legújabb kutatásokat tükrözi. *Collard* és *Looney* (2014) *Lucas*, *Claxton* és *Spencer* (2013) nyomán 15 részképességet sorol fel öt csoportra bontva a kreativitás össze-

tevőinek meghatározásakor. 15 részképesség mérése, azok bonyolult belső egymásra hatását is figyelembe véve rendkívül nehéz feladat.

A másik oldalon adott egy bizonyos művészeti tevékenység, amelyről bizonyítani szeretnénk, hogy fejleszti a kreativitást. Igen ám, de itt is számos változónk van, például az órák időtartama, a rendszeresség, az időszak, az előképzettség, a tanári módszerek, a gyerekek életkora, szociális helyzete, és további látens tényezők is lehetnek. A transzfer bizonyítása további nehézségek forrása. Tegyük hozzá, egy másik kreativitás-modellel dolgozó másik kutatás összevethetlenné teszi az eredményeket. Így a metaanalízisig el sem jutunk. A kevés esetszámmal dolgozó, egyetlen kutatásra vonatkozó eredmények szignifikancia szintje pedig alacsony lesz.

Nem csodálkozhatunk hát azon, hogy a könyv meglehetősen kevés pozitív korrelációról, és ennél is kevesebb bizonyítható ok-okozati összefüggésről tud beszámolni. Számos, egy területre vonatkozó, hasonló dizájnnal készült kutatás kell ahhoz, hogy érdemi eredményről beszélhessünk. Ilyen például *Ann Podlozny* (2001) tanulmánya, amely közel 200 kutatás vizsgálata után világos összefüggést állapított meg az osztálytermi dráma és hat verbális részképesség fejlődése között.

A könyv szerzőinek szándéka valójában nem a művészet transzferhatásainak cáfolása. Sokkal inkább *a művészeti nevelés céljáról való gondolkodás megváltoztatása*, amelyet a szerzők a kutatási eredmények összefoglalásakor világosan ki is mondanak: a művészeti nevelés igazolását nem más területekre tett hatásában kell keresnünk, hanem a művészi diszpozíciók (*habits of mind*) megismerésében és elfogadásában, amilyen például az *alapos megfigyelés, az elképzelés, a kitartás, a kifejezés, az együttműködés és a reflexió*. „A művészet pedig minden gyermek számára egy másik megismerési utat kínál, mint a tudomány. Mivel itt egy olyan terepen vannak, ahol nincsenek jó vagy rossz válaszok, ez felszabadítja a tanulókat a felfedezésben és kísérletezésben” – vallják. (20. o.)

A könyv címe is a fenti értelmezést erősíti meg. Az *art for art's sake*, avagy *l'art pour l'art* a XIX. század első felében megfogalmazódó eszme. Lényegi mondanivalója, hogy a művészet önmagáért való, nem szükséges társadalmi, politikai, vallási vagy gazdasági szerepvállalással igazolnia létét. Nem egyszerűen esztétikai fogalom, hanem a művészet függetlenségéért, a művészi szabadságért folytatott küzdelem kifejezése. (*Wiener*, 1968; *Tolcsvay*, 2007).

Összegezve azt mondhatjuk, hogy az *Az art for art sake?* kérdése alapvetően a praktikum, külső hasznosság és a létezésben hordozott belső érték között feszül, s ezáltal nem a művészetre, hanem a művészeti nevelésre vonatkozik. A szerzők célja tehát nem a művészeti nevelés ellehetetlenítése, amikor a transzferhatások kimutatásának nehézségére hívják fel a figyelmet, hanem éppen védelme, a művészeti nevelés visszahelyezése saját lényegéből fakadó jogaiba.

Irodalom

- Catterall, J. (1998): Involvement in the arts and success in secondary school. *Americans for the Arts Monographs*, 1/9 Washington DC.
- Catterall, J. (2001): Main Points in Response to „Mute those Claims: No Evidence (Yet) For a Casual Link Between the Arts and Academic Achievement”. In: Winner, E. – Hetland, L. (szerk): *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*. Conference Proceedings from August 24–26, 2000. The J. Paul Getty Trust, Los Angeles, 32–38.
- Collard, P. – Looney, J. (2014): Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education* 49. 3. sz. 348–364.
- Harland, J. – Kinder, K. – Lord, P. – Stott, A. – Schagen, I. – Haynes, J. (2000): *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. National Foundation for Educational Research, Slough.
- Hetland, L. – Winner, E. (2001): The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Art Education Policy Review* 102. 5. sz. 3–6.
- Hetland, L. – Winner, E. – Veenema, S. – Sheridan, K. (2007): *Studio Thinking: the Real Benefits of Visual Arts Education*. College Press, New York.
- Lucas, B. – Claxton, G. – Spencer, E. (2013): *Progression in Student Creativity in School: First steps towards new forms of formative assessments*. OECD Education Working Paper No. 86, OECD, Paris.
- Podlozny, A. (2001): Strengthening Verbal Skills Through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. A Summary of a Meta-Analytic Study. In: Winner, E. – Hetland, L. (szerk): *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*. Conference Proceedings from August 24–26, 2000. The J. Paul Getty Trust, Los Angeles. 99–108.
- Rosenthal, R. – Hetland, L. (2001): Meta-Analysis: It's Use and Value in Arts Education Research. In: Winner, E. – Hetland, L. (szerk): *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*. Conference Proceedings from August 24–26, 2000. The J. Paul Getty Trust, Los Angeles. 1–17.
- Tolcsvay Nagy Gábor (2007, szerk.): *Idegen szavak szótára*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wiener, P. P. (1968, szerk.): *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas*. Charles Scribner's Sons, New York.
- Winner, E. – Cooper, M. (2000): „Mute those Claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34. 3/4.sz. 11–75.
- Winner, E. – Hetland, L. (2001, szerk.): *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*. Conference Proceedings from August 24–26, 2000. The J. Paul Getty Trust, Los Angeles.
- || Winner, E. – Goldstein, T. R. – Vincent-Lacrin, S. (2013): Art for art's sake? – the impact of arts education. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris, 266 oldal

ÚTIKALAUZ

BEVEZETŐ AZ EGYÜTTMŰKÖDŐ, ERŐSZAKMENTES KOMMUNIKÁCIÓBA

SZARKA EMESE

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
főiskolai docense
szarka.emese@gmail.com

Az Erőszakmentes Kommunikáció¹ (továbbiakban EMK) 1996 májusában, a SEAL-Hungary Alapítvány² által szervezett „Keresztutak” nemzetközi konferencia alkalmával jelent meg először hazánkban *Dr. Marshall B. Rosenberg*³ amerikai klinikai pszichológus, a kommunikációs módszer kidolgozója meghívásával. *Jónai Éva Hava* EMK tréner szervezésében oktatási, nevelési, mentálhigiéniai kutatók, szakemberek és művészek számára rendezték meg a konferenciát. Még ebben az évben elindult *Marshall B. Rosenberg* vezetésével egy gyakorló csoport képzése, majd több külföldi tréner meghívásával a magyar trénerok kiképzése. 2000-ben *Jónai Éva Hava* és *Rambala Éva* megkapták a nemzetközi hálózat akkreditációját, és azóta rendszeresen tartanak tréningeket és bemutató előadásokat óvodákban (pl. a pusztaszabolcsi 3. sz. Zsiráfóvoda EMK bázis óvodaként működik), iskolákban (pl. a IX. kerületi Harmat Iskola EMK bázis iskola), ÁMK-kban (pl. Göcsej Kapuja Bak ÁMK), egyetemeken, egyházközösségekben, illetve számos konferencián.⁴ Ennek a kommunikációs stratégiának legfőbb célja a másik és a bennünk zajló folyamatok megértése és ennek következtében a konfliktus mély szintű megoldása.

¹ Angolul Nonviolent Communication. Hivatalos honlapja: URL: <http://www.cnvc.org/> Letöltés ideje: 2012. 12. 12.

² Az alapítvány 1995-ben jött létre egy angliai központú nemzetközi tanulásfejlesztő hálózat (SEAL, Society for Effective, Affective Learning – Hatékony, Érzelmekre-ható Tanulás Társasága) ihletésére különböző innovatív oktatás-nevelési, kommunikációfejlesztési, mentálhigiéniai, egészség megőrzési módszerek magyarországi terjesztésére. A Seal Hungary elnöke *Jónai Éva Hava* EMK tréner.

³ Az EMK Központ alapítója és oktatási vezetője, aki pszichológiai magánpraxisának köszönhetően tanulmányozni kezdte az alternatív nevelési módszereket. Az EMK-t az 1960-as években kezdte el kidolgozni, majd tanítani az óvodától kezdve az egyetemig terjedően. Képzései és tanfolyamai a világ több mint 30 országába jutottak már el, nevelési módszereit több száz iskolában oktatják világszerte (további információ: URL: www.CNVC.org Letöltés ideje: 2012. 12. 12.)

⁴ Lásd bővebben: URL: <http://emk.hu/?s=aj%C3%A1nlott+irodalom+k%C3%B6nyvaj%C3%A1nl%C3%B3&x=0&y=0> Letöltés ideje: 2012. 12. 12.

A *Thomas Gordon*-féle győztes-győztes kimenetre épít olyan értelemben, hogy nem hagyja, hogy az egyik fél behódoljon a másiknak, vagy, hogy egyenlőtlen kimenete legyen a kommunikációnak, azonban mégis valami mást kínál: harc helyett arra buzdít, hogy a felek ne a győzelemre összpontosítsanak, hanem figyeljenek oda arra, amit látnak, hallanak, figyeljenek oda a másikra, s mindeközben legyenek képesek pontosan megfogalmazni saját érzéseiket és szükségleteiket. Ez a kölcsönösségen alapuló partner-kapcsolat egy olyan kettős figyelmi és fegyelmi helyzetet generál, amely tudatosságot kíván meg használatától. Egy konfliktushelyzetben többnyire saját fájdalunkkal, vagy esetleg igazunk bizonyításával vagyunk elfoglalva, tehát magunkkal. Ezzel szemben az EMK arra tanít meg, hogyan lépünk kapcsolatba önmagunkon kívül a másik féllel méghozzá úgy, hogy egyszerre nyitunk befelé (én) és kifelé (másik). Ez túlmutat minden felületi kezelésen vagy a pillanatnyi helyzetmentésen.

A hiteles kommunikáció erőszakmentes fegyvere

Az *Útikalauz* öt fejezetből áll, azt követik a mellékletek, élménybeszámolók és a szerzők bemutatkozása. A kötet a „hálózatos gondolkodás” segítségével vezeti végig az olvasót az EMK részletein keresztül, egy átfogó kép megrajzolásával. Az első két fejezet (1. A figyelem, amire szükségünk van... és 2. Út a konfliktustól a szívtől szívig kapcsolatok felé) ráhangolja az olvasót arra, hogy az EMK a „nézet-, illetve érdekellentétek áthidalásán keresztül minőségi találkozásokat és fejlődést tesz lehetővé” (22. o.). Erre a technikára tekinthetünk úgy, mint egy kommunikációs harcművészetre, vagy mint egy kreatív kommunikációra, stratégiára, sőt életszemléletre. A harmadik fejezetből megtudjuk, mit kínál számunkra az EMK. A szerzők aprólékos gondossággal vezetnek végig számos példán keresztül az EMK-hoz vezető úton (szülő-gyerekek, diák-diák, testvérek, házastársak stb. közötti veszekedés a legkülönbözőbb nézeteltérések miatt, mint például a pénz, az otthon maradás vs. családi összejövetelre menés dilemmája, testi bántalmazás). Érdemük, hogy nem lépésről lépésre mutatnak meg egy-egy részmondatot (az EMK 1. lépése a megfigyelés, 2. az érzés, 3. a szükséglet, 4. a kérés kifejezésre juttatása), hanem minden példa során ezeket együttesen gyakoroltatják.

A könyv úgy tekint az EMK nyelvezetre, mint az idegen nyelvek elsajátítására: szövegkörnyezetben, szituációkon és színes ábrák segítségével „tanít”. A vissza-kérdés: „Elmondanád, mit hallottál?”, illetve a „pillanat, elmondom, hogy eddig mit értettem abból, amit mondtál” *visszatükrözés* az EMK egyik legsarkalatosabb pontja. Kommunikációs zavaraink alapját képezi a másik fél szavainak félreértése és ez által „félreértése” is. Amikor arra kérjük a másikat, hogy adja vissza saját szavaival, ami eljutott tőlünk hozzá, hamar kiderülhet az információ út közbeni torzulása. Így a félreértést megelőzendő még az aktív kommunikáció idejében lehetőségünk van újrafogalmazni, érthetőbbé tenni gondolatainkat. Ezzel megelőzhet-

jük a konfliktushelyzetek kialakulását vagy tovább fokozódását is. „Ha elengedem az igyekezetet, hogy megváltoztassam a másikat, azzal teret adok annak, hogy ön-maga jöjjön rá, mi a legjobb megoldás számára. A legtöbb, amit tehetek, hogy kapcsolatban vagyok és kommunikálok vele. Mindössze a figyelmemmel, jelenlétemmel támogatom” (41. o.). Az EMK csoportban történő dramatikus előadását is ajánlja a könyv, amely tulajdonképpen szerepjáték formájában kívánja segíteni egy-egy konfliktushelyzet megértését, a saját érzelmeinkhez való közelebb kerülést. Ilyenkor a konfliktusban levő másik fél szerepébe egy csoporttárs bújik, akinek sakális reakcióira zsiráf módjára⁵ igyekszik reagálni az egyik fél. A helyzetgyakorlat kreatívan variálható úgy is, hogy a pár- vagy csoportbeszélgetésben mindenkinek egyenlő esélye nyíljon az EMK gyakorlására. Sajnos erre vonatkozó szerepjátékokat, ill. a szerepjáték „menetrendjét” nem talál sem az Útikalauz, sem az Életkerekítő Játék Útikalauz, pedig kézikönyv jellegéhez nélkülözhetetlen lenne ez is.

A negyedik fejezet képezi a kötet legterjedelmesebb részét. 75 oldalon keresztül jut érvényre az EMK ABC-jének kifejtése, összefoglalva az Együttműködő, Erőszakmentes Kommunikáció eszközrendszerét, valamint a könyv felénél részletes bemutatásra kerül az EMK gyakorlatsor négy alaplépése is. A szerzők többször említik a *bátorság* és *felelősség* fogalmakat az EMK alkalmazásakor, ugyanis „Különös nyitottságra és bátorságra van szükségünk ahhoz, hogy életszemléletünket és elvárásunkat félretéve, kitartó empátiával figyelemmel jelezzünk vissza a másinak, hiszen mire végighallgatjuk, teljesen átalakulhat saját álláspontunk!” (88. o.) Felelősség és bátorság kell ahhoz, hogy saját érzéseinket nyíltan felvállaljuk és kimondjuk (pl. csalódott, ijedt, elkeseredett vagyok... és biztonságra, őszinteségre vágyom). Az EMK második lépéséhez, az *érzéseinkhez* való közelebb kerüléshez egy vizualizációs gyakorlatot ajánl *Jónai Éva Hava*. Ha például arra fókuszálunk, hogy milyen hang, szín, szag, mozdulat vagy méret kapcsolódik az adott érzéshez, akkor közvetlenebb kapcsolatba kerülhetünk önmagunkkal, rácsodálkozhatunk arra, hogy hányféleképpen jelenhetnek meg ezek bennünk, s ezáltal megfigyelő készségünk is fejlődhet. Minél tudatosabban élünk meg egy-egy érzelmi reakciót, annál könnyebben tudjuk beazonosítani őket, s ez által könnyebben is teremthetünk magunkban egyensúlyt. *Marshall B. Rosenberg* és jelen kötet szerzői is egyaránt felhívják arra a figyelmünket, hogy érzelmi szókincsünk mára jelentősen leegyszerűsödött. Gyakran mondjuk azt például, hogy jól vagy rosszul érezzük magunkat (egyik határozószó sem fejez ki érzést), amikor valójában elégedettséget vagy szorongást érzünk. Holott érzéseink pontos beazonosítása felér egy felszabadító „aha-élménnyel”. Feltehetjük a kérdést magunknak, vajon ismerem-e eléggé önmagammat akkor, amikor még saját érzelmeimet sem tudom definiálni?

⁵ A EMK tudatosságának jelképe a zsiráf, míg a hétköznapi gyakran támadó kommunikáció jelképe a sakál.

Rosenberg kommunikációs rendszerének harmadik lépcsőjén *szükségletekről* beszél, Jónai Éva Hava e helyett szívesebben él az „erőforrások” vagy „segítő erő” megnevezéssel, amely szerinte világosabban kifejezi azt, hogy itt nem valamiféle hiányról van szó, hanem sokkal inkább erőről, értékről, bőségről, amelyre az adott pillanatban vágyunk. Fontos azonban, hogy a szükségletek megfogalmazásakor figyeljünk arra, hogy magunkra irányítsuk a társunk helyett a fókusz (a „legyél velem őszinte” mondat ellenállást vált ki a másik félből, és torzítja azt az üzenetet, hogy „őszinteségre vágyom a kapcsolataimban”) – ez pedig ismételten egy tudatosabb, fegyelmezettebb szintet kíván meg az EMK használójától.

Másik meghatározó elem az, hogy arról beszéljünk, amit szeretnénk, ne pedig arról, amit nem szeretnénk. Ez a meglátás képezi a pozitív pszichológia alapját is, amely szintén hangsúlyozza a pontos önkifejezést. Annak megfogalmazása, hogy mit szeretnénk, mi a célunk, megfontolandó abban az esetben is, amikor megfigyeljük, hogy egy tanár mi alapján osztályoz: arra figyel-e, amit nem tud a diák, vagy pedig arra, amit tud – ez pedig nem más, mint a félig üres–félig teli pohár szemlélete.

Rendkívül lényeges annak felismerése, hogy önmagában egy külső cselekedet még nem oka annak, ahogyan érezzük magunkat. Azaz érzéseink nem a külső történések következményei. Az egyik példa világosan rámutat ennek lényegére: „Nem azért vagyok csalódott, mert fél órát késtél a megbeszélthez képest. [...] Ha például várok valakit, és nem vagyok még kész a munkámmal, akkor kifejezetten örülök, ha az illető elkésik” (109. o.). A válasz egyedül bennem van arra vonatkozóan, hogy miért is vagyok csalódott, mire van bennem szükséglet, vágy, mi az, amit szerettem volna megkapni. Ha ezt felismerjük, akkor felismerhetjük azt is, hogy rajtam áll, hogy tegyek valamit a jólétemért, a másképp érzésemért. „Ez döbbenetesen leegyszerűsíti a konfliktus helyzeteket!” (110. o.) Leegyszerűsíti, de még nem oldja meg. Az EMK negyedik lépcsőfoka a *kérés* kifejezésre juttatása, amely támogatja önállóságunkat, kezdeményező képességünket, és az együttműködésre való nyitottságot. Kérés lehet az például, hogy „elmondanád, mit szürtél le abból, amit elmondtam?” vagy „elmondanád, mi van benned, amikor ezt hallod?”, vagyis visszajelzést kérünk, amelynek segítségével pontosíthatjuk, kiegészíthetjük mondanivalónkat és pontos képet kaphatunk arról, hogy mi jutott el a másikhoz szavainkból.

A könyv alfejezete a *köszönet* és *hála* kifejezését taglalja – a tartalomjegyzékben való feltüntetésére felhívjuk a figyelmet! „Minél könnyedebbé, spontánabbá válunk a hála kifejezésében, annál könnyebben észrevesszük a szembenállás, ellenségkép mögött a jóindulatot, szeretetet – és annál kevésbé leszünk játékszere a neheztelésnek, kétségbeesésnek és depresszióknak” (124. o.).

A szerzők rávilágítanak a dicséret illetve az elismerés értékcímkézésbe torkoló káros használatára is. Az előítéleteinkkel való címkézés korlátozza az adott pillanat megélését. „Kijelentésem megköt és korlátoz, ha egy jól sikerült labdaütés után azzal biztatom magam vagy tanítványomat, hogy »A következőnek is ilyen jónak kell lennie!« Az életet is jobban élvezem, ha elvárások nélkül, percről-percre,

szabadon élhetem meg a játék örömét! [...] Vajon mikor tudok igazán örülni és feltöltődni az élet spontán ajándékaiból? Ha egy virágra nézve el tudok merülni annak gyönyörűségében, vagy ha »ez is egy virág!« tapasztalatán keresztül nézem, és továbblépek?» (91. o.) A „jó vagy, ügyes vagy” és hasonló dicséretetek helyett az EMK gyakorlata egy pontosabb, az adott helyzetnek adekvát én-üzenetet és ettől előremutató dicséretet szorgalmaz, például: „Úgy látom, megértetted és használad azt a tudást, amiről most tanultunk. Nagyon örülök! Mi tetszett benne neked legjobban?” (127. o.) Az ilyen jellegű megfogalmazásokkal konstruktív módon reagálunk az adott helyzetben. A dicsért személy megerősítést kap, és sikerét magának mondhatja, illetve a társai számára is egyértelművé válik, hogy mi az, amit tehet a siker érdekében.

A kézikönyvben kilenc oldalon kap helyet a veszteség, gyász helyzet és ezekhez kapcsolódóan az áldozat szerepének feloldása. Az EMK azon alapigénye, hogy radikálisan legyünk őszinték magunkkal (érzéseinket és szükségleteinket tudatosítsuk, ismerjük és fogadjuk el), ennél a három esetnél kulcsfontosságú. A mielőbbi tisztázás és tisztánlátás elősegítheti a mielőbbi gyógyulást a kapott sebekből. A gyógyulást előmozdíthatja az Életkerekítő Játék kártyacsomag, amely a 141–153. oldalon kerül bemutatásra, egy általános iskolai példán keresztül. Ezt megelőzően már az 58. oldalon találkozunk a „Segítő Erő” kártyák közül öt darabbal, ám ezek szerepe nem kerül részletes kifejtésre. Ez a „kitérő” azonban struktúrájában sokkal jobban illeszkedne az *Életkerekítő Játék Útikalauz – Játék, tanulás és kommunikáció közösségben* kiadványba, amely éppen a kártyák lényegét hivatott elemezni. Célszerűbb lenne abban a kötetben megmutatni azt, hogy az EMK 4 lépcsőfokának megfelelően a kör alakú kártyák mely négy szín⁶ szerint csoportosíthatóak.

Ha már szóba hoztuk, itt térünk ki az Életkerekítő Játék Útikalauzra, amely az Útikalauz testvérének tekintendő, annak önálló, de egyelőre töredékes kiegészítője. Az olvasó azt várná, hogy konkrét gyakorlati útmutatáshoz jut a kártyacsomag használatával kapcsolatban, azonban erre csupán egy „ígéretet” kap. A könyv mellett, hogy 42 oldalon keresztül a játék sikeres vezetéséhez nyújt elméleti segítséget, inkább csak felvillantja azt, hogy mennyi mindenre lehet jó a Játék. Mindez praktikus bevezetője lehetne egy tényleges játékgyűjteménynek, amellyel érdemes lenne ezt a kötetet tovább építeni, nem pedig egy harmadik műben megjelentetni. Előnyös lehet ugyanis, ha a pedagógus mielőtt csoportban próbálja ki, előbb személyes példákön keresztül gyakorolja az EMK-t.

Az ötödik fejezet („Ujjgyakorlatok” és jártasság) 13 oldalon keresztül biztat az EMK használatára. Ahogyan *Jónai Éva Hava* írja, az EMK eszközei „akkor haté-

⁶ A kék háttérű kártyákat a levegő elemmel hozzák összefüggésbe a szerzők, ez a minősítéstől mentes megfigyelés. A piros háttérű az érzésekkel kapcsolatos, a sárga az erőforrásokkal áll összefüggésben, a zöld emlékeztethet a közlekedési lámpa szabad utat engedő képére. Mindegyik kör széle fehér, amely a „tisztá lapot”, illetve jelenlétet, a tudatosságot jelképezi a szerzők szándéka szerint. A színek szimbolikája világos, ami megkönnyítheti a személyes konfliktussal való egyedüli megküzdést is.

konyak igazán, ha – önismereti, önsegítő eszközként – elsődlegesen az önmagunkkal való kommunikálásban alkalmazzuk” (155. o.). Ehhez további feladatokat is javasol: gyakoroljunk közeli hozzátartozóink körében, ahol érzelmileg jobban érintettek vagyunk, mint pedagógusként egy iskolai konfliktushelyzetben (hacsak nem mi vagyunk a konfliktusban levő egyik fél, pl. kollégák közötti vita esetében); nyissunk szótárat az érzelmeket és erőforrásokat kifejező szavaknak; vezethetünk Sakál naplót, amelyben a sakál kifejezéseket átalakíthatjuk zsiráf kifejezésekre; illetve vezethetünk siker naplót is. Korábban már említettük, hogy az EMK *tudatos* nyelvhasználatra ösztönöz. Szavaink tudatos megválogatása pedig jótékony hatással van érzelmi intelligenciánkra, alkalmazása folyamatos önreflexióra sarkall, továbbá képes elősegíteni a belső egyensúly megtalálását. Már „alapszintű felhasználóként” is tapasztalhatjuk, hogy az EMK nyelvre váltás egy attitűdbeli változást eredményez, amellyel együtt jár egy másképp gondolkodás, aminek következtében kapcsolataink minősége javul, a másokkal való összekapcsolódás képessége csiszolódik.

Az EMK-val szemben legtöbbet hangoztatott negatív kritika az, hogy mesterként cseng. Ha azonban úgy tekintünk rá, mint bármelyik más „idegen nyelvre”, amelynek elsajátítása időt, energiát és gyakorlást vesz igénybe, akkor felfoghatjuk úgy is, hogy egy lépéssel többet tettünk meg annak érdekében, hogy a környezetünkkel kapcsolatos kommunikációs akadályokat leküzdjük és egyre szélesebb repertoárunk révén konstruktív nyelv „felhasználók” lehetünk. Az EMK egy idő után éppolyan természetessé válik, mint bármely más nyelv alkalmazása.

A Gordon-féle énközlés, a resztorációs konfliktuskezelés vagy a pszichodráma során alkalmazott nyelv sorában az EMK előnyös helyet kaphat, hiszen az előző módszereket egyaránt mindazt magában foglalja, ugyanakkor tovább is lép rajtuk, kidolgozása még alaposabb. A fentebb említett kommunikációs módszerek közös eleme a megoldásközpontú szemlélet a probléma specifikusság helyett. A pedagógiai munkában nélkülözhetetlen minél többféle megoldási mód és kommunikációs kód ismerete, aki pedig képes arra, hogy rugalmasan és adaptívan váltogasson egy-egy kommunikációs eszköz között, az eredményesebben veheti fel az erőszakmentes harcot egy-egy konfliktussal.

Formai megjegyzések

A kötet tördelése és felépítése dinamikus. Az egy-egy mandalával körülölelt fejezetcímek és a példa-párbeszéddek kék színnel határolódnak el a főszövegtől. A fejezeteken belül a lényeges részek összefoglalója vastagon és középre zártan szerepel. A szemléltetés iránti igény nagy a könyvben: az emberfigurák érzelmeinek és kapcsolatainak ábrázolásán kívül szerepet kapnak még a piros, kék és lila háromszögek; a két ember kapcsolatát tükröző piros és kék gombolyagok. Igényes kivitelezés, amelyet *Bende Rita* illusztrációi tesznek mozgalmassá és még érthetőbbé. Az

életből vett példái pedig hasznos, gyakorlati és könnyedén forgatható kézikönyvvé teszik. A kötetet 30 idézet (zömében a szépirodalomból vett részlet) tarkítja, amelyek többé-kevésbé szorosan illeszkednek az Útikalauz koherenciájába, ám többnyire csupán illusztratív jellegűek, egy-egy állítás kiegészítői, semmint alátámasztói. Egyes beválogatott idézetek nem kerülnek kifejtésre, így különös hatást keltenek akkor, amikor egy-egy alfejezet fő elemét kívánják képezni. Érdeemes lett volna ezen alfejezeteket rövidegük és tartalmi kifejtetlenségük miatt egy másik alfejezet részévé tenni vagy jobban kidomborítani őket (v.ö. a harmadik Mit kínál az EMK? rész első alfejezetét A szabadság és a kapcsolatteremtés bátorsága címűt a 33. oldalon.)

A mellékletekben példákat találunk a *Marshall B. Rosenberg* könyveiből már megismert érzésekre és szükségletekre, illetve néhány EMK-t végzett személy tapasztalatairól olvashatunk, amelyek a könyv tematikus részében leírt példamondatokat meggyőzően egészítik ki, ezen kívül mintát adhatnak és kedvet csinálhatnak azok számára, akik tanfolyami keretek között szeretnék elvégezni az EMK-t. A szerbiai és svédországi iskolákban bevezetésre került EMK programok rövid összefoglalása nagyobb figyelmet is kaphatott volna a kötetben, ezekről ugyanis keveset hallani, olvasni magyarul. Az élenjáró külföldi példák bemutatására nagy szükség lehet, amelyre érdemes egy teljes fejezetnyi figyelmet is szentelni esetleg egy következő kötetben.

Összefoglalóan

Az EMK olyan *megoldásközpontú* tanítási és tanulási *stratégiát*⁷ képes nyújtani, amely a pedagógiai munkában elősegíti, hogy a pedagógus másképpen közelítse meg a tanítás során adódó helyzeteket, a diák korábban ismert és alkalmazott módszereken kívül másokat is kipróbáljon, s mindezek következtében megváltozzon a diákok viselkedése és a tanórák hangulata is. Az EMK-n alapuló tanár-diák kommunikáció mellett érvel, hogy a probléma mindig a probléma (nem a diák a probléma). Továbbá a megoldásközpontú kifejezések nem változtatják meg vagy becsülik alá egy helyzet komolyságát, hanem esélyt kínálnak, hogy egy új értelmezést, pozitív megközelítési módot adjanak a szereplőknek a megoldásra fókuszálva (míg a problémaközpontú magatartás valójában egy helyben toporgást eredményez). Olyan cél- és szükségletorientált metódusokat sajátíthatunk el, amelyek elősegítik az intrinzik motivációval történő szociális kompetenciák fejlesztését.

Miben más ez a kiadvány, mint az Agykontroll Kft. gondozásában megjelent *Marshall B. Rosenberg* által írt két alapkönyv?⁸ Elsősorban kézikönyvjellege kü-

⁷ Vö. dr. *Linda Metcalf* pedagógus és iskolapszichológus által kidolgozott módszerrel: Megoldásközpontú tanítás. Alexandra Kiadó, Pécs.

⁸ A szavak ablakok vagy falak, Így is lehet nevelni és tanítani.

lönbözteni meg. Számos példája a hétköznapi, családi illetve iskolai kommunikációs helyzetből merít. A kérdés joggal merül fel: ha ennyire hasznos és sikeres ez a kommunikációs forma, akkor hogyhogy nincs ott még minden közoktatási intézményben? Az Útikalauz és szoros kísérője az Életkerekítő Játék kiadvány egyelőre pályázati forrásból megjelentetett magánkiadás, ám az eredményes kommunikációs gyakorlatok sorában hiánypótló szerepe miatt reméljük, mielőbb eljut a széles közönség elé is, és egy nagyobb kiadó felvállalja terjesztését. Hogy az EMK használók a Kulturális Kreatívok táborát gyarapítanak – mint ahogyan arra az utolsó fél oldalban utalnak a szerzők –, abban bizonytalan vagyok. Mindenesetre az EMK tanulható, és megtanulható... sőt megtanulandó!

Irodalom

Metcalf, L. (2008): *Megoldásközpontú tanítás*. Alexandra Kiadó, Pécs.

|| Jónai Éva Hava és Redő Júlia (2012): *Útikalauz – Bevezető az együttműködő, erőszakmentes kommunikációba*. EMK, Budapest, 187 o.

KONFERENCIASZEMEZGETŐ 2014-BŐL**HEGEDŰS JUDIT**

a Nemzeti Közszerológati Egyetem Rendészettudományi Karának
egyetemi docense
hegedusjudit@uni-nke.hu

Nehéz – talán teljesíthetetlen – feladatra vállalkozik az, aki teljeskörű tájékoztatást szeretne adni a 2014-ben megrendezett, a pedagógusképzést érintő konferenciákról. Nem is ez a célja ennek a rövid beszámolónak, hanem inkább személyes érdeklődésének megfelelően szemezget a konferenciák sokaságából.

Lassan 15 éve, hogy minden évben ősszel megrendezik az Országos Nevelés-tudományi Konferenciát. Egyfajta szertartássá vált már az ember életében, hogy elkezdje nézni minden év tavaszán a konferencia kiírását. 2014 tavaszán is izgatottan vizsgálta az ember, hogy belefér-e a fő csapásvonalba – bár tudjuk, látjuk, hogy azért minden tudományos igényességgel kutatott témának igyekeznek a szervezők megtalálni a helyet. A XIV. Országos Nevelés-tudományi Konferencia a hazai nevelés-tudományi kutatások mellett a közoktatás és a pedagógusképzés múltból származó legfontosabb értékeinek és a jövőbeni feladatainak számbavételét tűzte napirendjére kiemelt jelentőséget tulajdonítva a tantárgypedagógia és a természettudományos oktatás aktualitásainak. Az *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány* címet viselő konferencián egyaránt helyet kaptak – a teljesség igénye nélkül – neveléstörténeti témákat feldolgozó szimpóziumok, az oktatás- és nevelésszociológiai kutatások eredményeire reflektáló beszámolók, az IKT-kutatások elemzései, a gyógypedagógia területét vizsgáló kutatások. Sok minden pozitívumot írhatunk e konferenciáról, de talán három jellemzőt emelnék ki: jól látható a hazai szakmai műhelyek közötti együttműködés; a kutatás-módszertani innovációkat kipróbáló kutatások új utakat nyitnak a kutatók előtt; a mester és tanítvány kapcsolatot tükröző közös előadások, szimpóziumok arra utalnak, hogy biztosított az utánpótlás.

Szinte ehhez hasonló élménye volt azoknak, akik a XII. Pedagógiai Értékelési Konferenciára látogattak el. Ahogy azt a konferencia felhívásán is láthatjuk, a konferencián elsősorban pedagógiai értékeléshez kapcsolódó empirikus kutatások, innovatív értékelési módszerek, a pedagógiai értékelést a közoktatásban vagy a felsőoktatásban alkalmazó vizsgálatok, pedagógiai kísérletek, innovatív oktatási módszerek, illetve azok eredményei mutathatók be, továbbá e területekhez kapcsolódó elméleti előadások prezentálhatók. A bírálati eljárás után a Tudományos Programbizottság három magyar és négy angol nyelvű szimpóziumot, 42 magyar és 21 angol nyelvű tematikus előadást, 13 magyar és 2 angol nyelvű posztert fogadott el. A sokszínű

témakínálat arra utal, hogy egyre több területen ismerik fel a pedagógiai mérés hasznát annak érdekében, hogy a levont következtetések akarva-akaratlanul is befolyásolják a pedagógiai gyakorlatot.

A Miskolci Egyetem sem marad ki a konferenciaszervezők köréből: 7. alkalommal rendezték meg 2014-ben a Taní-tani Konferenciát, mely nemcsak kutatási eredmények bemutatására invitálta a résztvevőket, hanem pedagógiai innovációkról, pedagógiai problémák elemzéséről is szólt a konferencia. A konferencia főbb témái az alábbiak voltak:

- Az iskola pedagógiai kultúrája. Hogyan vizsgálható? Hogyan befolyásolható?
- Kultúrák találkozása az iskolában
- Tömegkultúra és hagyományos műveltség viszonya az oktatásban
- Az iskola és a helyi közösség. A család és az iskola kapcsolatai
- Nyelvhasználat és iskola. A nyelvi nevelés kérdései
- A hátrányos helyzet kulturális összefüggései
- A segítség kultúrája: önkéntesség, közösségi szolgálat az iskolában

A konferencia előadói gyakori szerzői a Miskolci Egyetem Tanárképző Központjához szorosan kapcsolódó Taní-tani online folyóiratnak.

Ha a vidéki egyetemek konferencia-szervező munkáját nézzük, a Kaposvári Egyetem és a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar által közösen szervezett Képzés és Gyakorlat című szakmai rendezvényét is érdemes kiemelni. Az interdiszciplinaritásra törekvő konferencia többek között a tantárgypedagógiai elemzéseknek, a koragyermekkorai neveléssel kapcsolatos kutatásoknak is egyre nagyobb teret ad. A konferencián elhangzott előadások közül számos írott formában a Képzés és Gyakorlat folyóiratban megjelent.

A 2014-es év a pedagógusképző intézmények számára a TÁMOP pályázat éve volt. Számos konferencia a TÁMOP 4.1.2 pályázathoz kapcsolódott. Itt számos rendezvényt emelhetünk ki, mégis a szerző személyes elköteleződése miatt két konferenciára hívnám fel a figyelmet. A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztését felvállaló projektben többek között a műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének módszertani támogatása, képzés-, és tartalomfejlesztés; a képzésben résztvevő tanárjelöltek szakmai gyakorlatához szükséges fejlesztések megvalósítása; a pedagógusképzők kutató- és szolgáltató hálózatának fejlesztése; a mérnöktanár, az egészségügyi, gyógypedagógia, és pedagógia szakos tanárjelöltek gyakorlati pedagógiai képzésében szerepet vállaló szakképző intézmények és a képző felsőoktatási intézmények közötti együttműködés kialakítása, az országos hálózati kapcsolatok bővítése volt a cél. A 2014-es nyitókonferencián csupán még a tervekről olvashattunk, azonban e sorok megjelenésekor – többek között – az újonnan átszervezett pedagógia szakos tanári képzést támogató kézikönyv elkészültéről is beszámolhatunk.

Hasonlóan a TÁMOP 4.1.2-es pályázathoz kapcsolódott a 2014. május végén megrendezésre került szakmai tanácskozás az ELTE, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet szervezésében. A tanácskozáson bemutatták a tervezett fejlesztéseket, illetve kialakították azokat a szakmai műhelyeket, melyek működése a 2014-es évet végigkísérte. A konferencián a tudományok műveltségterületeihez kapcsolódó műhelyek mellett érdemes kiemelni a koragyermekkorai nevelést támogató módszertani fejlesztéseket is, valamint a pedagógusképzés teljes vertikumát támogató kutatási tevékenységek támogatását is.

A neveléstörténettel foglalkozó kutatók rendszeres szakmai találkozóit szoros közösséggé kovácsolták e területen kutatókat. Talán ennek egyik legszebb példája Pukánszky Béla tiszteletére szervezett konferencia, mely nemcsak szakmailag volt meghatározó élmény a résztvevők számára, hanem a generációk közötti együttműködésre is kiváló példa volt: Pukánszky Béla pályatársai és tanítványai egy kötettel lepték meg a 60. életévét ünneplő Professzor Urat.

E rövid áttekintésben csak néhány konferenciát emeltem ki: számos szakmai workshopok, konferenciák, tudományos rendezvények adnak lehetőséget a publikálni vágyó kutatóknak, a szakmai felfrissülést, diskurzust szerető kollégáknak. Azonban ne feledkezzünk el arról, hogy minden konferencia mögött hosszas, komoly szervezőmunka áll, mely néha-néha pont a vágyott kutatástól veszi el az időt a szervezőktől. Azonban higgyük el, hogy ezek a szakmai találkozások viszik előre a pedagógusképzés ügyét (is).