

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK
FOLYÓIRATA



2004
3. SZÁM





PEDAGÓGUSKÉPZÉS

**PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK
FOLYÓIRATA**

**2004
3. SZÁM**

Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének és a Tanárképzők Szövetségének évente négy alkalommal megjelenő folyóirata az Oktatási Minisztérium, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar valamint a Magyar Szakképzési Társaság támogatásával.

SZERKESZTŐSÉG:

FALUS ISTVÁN	főszerkesztő
GOLNHOFFER ERZSÉBET	rovatvezető – tanulmányok
KOTSCHY BEÁTA	rovatvezető – műhely és eszmecsere
HUNYADY GYÖRGYNÉ	rovatvezető – közoktatás és képzés
RÉVÉSZ JUDIT	rovatvezető – külföld
KÉRI KATALIN és VAMOS ÁGNES	rovatvezető – szemle
HEGEDŰS JUDIT	rovatvezető – hírek, események
GYÖRGYINÉ KONCZ JUDIT	olvasószerkesztő
HEGEDŰS JUDIT	szerkesztőségi titkár
GYÖRGYI KORNÉL	technikai szerkesztő

A szerkesztőség címe:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége

1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

E-mail: pedkepzes@freemail.hu

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BALLÉR ENDRE (elnök), ARATÓ LÁSZLÓ, BÁNHIDINÉ SZLOVÁK ÉVA, BÁRDOS JENŐ,
BENEDEK ANDRÁS, BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA, BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ, CSEH SÁNDOR,
H. NAGY ANNA, HADHÁZY TIBOR, IKER JÁNOS, JÁVORNÉ KOLOZSVÁRY JUDIT,
KATONA ANDRÁS, KELEMEN ELEMÉR, KNAUSZ IMRE, LEHMANN LÁSZLÓ, LUKÁCS ISTVÁN,
NAGY MÁRIA, PATKÓS ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA, RAICSNÉ HORVÁTH ANIKÓ,
SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS, VARGA LAJOS

A folyóirat megvásárolható az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében,
1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27. sz. alatt.

A MAGYAR PEDAGÓGUSKÉPZÉS VÁLTOZÁSAI AZ 1990-ES ÉVEKBEN

KELEMEN ELEMÉR

az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító-és Óvóképző Főiskolai Karának főiskolai tanára
csoszan@trystar.tofk.elte.hu

A rendszerváltozással és az átalakulással együtt járó új kihívásokat és fordulatokat a magyar pedagógusképzés a köz- és felsőoktatás kettős szorításában élte meg. Ez tükröződik az 1990-es évek első felének szakmai vitáiban is, amelyek középpontjában – változatlanul – az egységes tanárképzés kérdése állt. 1994-től kerültek kiadásra a különböző szakágak új típusú szabályozásának dokumentumai, a képesítési követelmények (elsőként a négyéves időtartamra bővült tanítóképzésé). A felsőoktatásnak az integráció nyomán bekövetkezett szerkezeti átalakulása a képzés változatos szervezeti formáit teremtette meg, esetenként a szakmai fejlesztési törekvések ellenében.

Előjáróban azokra a politikai változásokra, valamint gazdasági és társadalmi folyamatokra utalok, amelyek – közvetlenül vagy közvetve – hatással voltak, hatással vannak, mind a pedagógusképzést meghatározó közoktatásra, mind a felsőoktatásra (Kelemen, 2003/b). A politikai élet döntő fordulatát az egypárti diktatúrát felváltó többpárti demokráciához vezető békés, erőszakmentes „forradalom”, a polgári demokrácia intézményrendszerének viszonylag gyors kiépülése jellemezte. A *politikai átalakulás* kétségtelenül pozitív következménye – már az 1985-ös oktatási törvény 1990-es módosítása során – az iskoláztatás korábbi állami monopóliumának és monolit jellegének a felszámolása volt. Az oktatási rendszer új viszonyokhoz igazodó átalakítását – kétségtelenül a folytonosság jegyében – az 1993-ban elfogadott, azóta viszont számtalan alkalommal módosított közoktatási, felsőoktatási és szakképzési törvények szabályozták. Az iskola „társadalmiasításnak” szellemében az oktatási-nevelési intézmények túlnyomó többsége az oktatási alapellátásra kötelezett és az intézmények fenntartására jogosított önkormányzatok tulajdonába került, illetve a felsőoktatási intézmények zöme állami fenntartású maradt, miközben visszaállt az iskolalétesítésnek és -fenntartásnak a polgári viszonyokra jellemző szabadsága és sokszínűsége.

A rendszerváltozást követő *gazdasági átalakulás* jellemző vonása, hogy a politikai fordulat nyomán – a privatizációval és az úgynevezett kárpótlással együtt járó megrázkódtatások és konfliktusok közepette – megtörtént az állami-társadalmi tu-

lajdonmonopólium lebontása, a vegyes tulajdonú piacgazdaság kiépülése. A gyors ütemű és esetenként kedvezőtlen irányú gazdasági változások egyik súlyos velejárója volt azonban az ország gazdaságának – egész térségünkre jellemző – leértékelődése és növekvő kiszolgáltatottsága. Az elhúzódó átalakulás és a mélyülő gazdasági válság közvetlenül is hatott a köz- és felsőoktatásra. Nemcsak a kívánatos átalakítás és sürgető fejlesztés kényszerű korlátozását, hanem a fenntartás és működtetés elemi intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek folyamatos leromlását eredményezte, miközben például a felsőoktatás hallgatói létszámát és arányait tekintve gyorsütemű, extenzív fejlesztés ment végbe. A visszaesést tükrözi a nemzetközi összertermék oktatásra fordított hányadának 1990 és 1995 közötti 20 százalékos csökkenése, ami reálértékben a ráfordítások több mint egyharmadnyi veszteségét jelentette. Az évtized derekán végrehajtott stabilizációs intézkedések nyomán elindult kedvező változások ugyanakkor biztató esélyeket kínáltak a közösségi szektor, s ezen belül a köz- és felsőoktatás anyagi feltételeinek javítására, mindenekelőtt a hosszú időn keresztül visszafogott beruházások sürgős pótlására.

A gazdasági átalakulásnak mélyreható következménye a magyarországi *társadalmi viszonyok* nagyarányú átrendeződése. Súlyos ellentmondás, hogy miközben felerősödött az iskolai végzettség és a munkaerőpiacon elfoglalt pozíció strukturalizáló szerepe, tovább folytatódott a társadalom erőteljes differenciálódása, a „vesztes rétegek” egyre kilátástalanabbnak tűnő – iskoláztatási, felemelkedési esélyeiket is mindinkább veszélyeztető – lemaradása.

A gazdasági átalakulást kísérő társadalmi változások *új kihívásokat, differenciálódó társadalmi igényeket* támasztanak a hagyományosan konzervatív, nehézkesebben változó *oktatási rendszerrel* szemben. Ilyen kihívást jelent egyfelől a tudás, a magasabb képzettség munkaerőpiaci felértékelődése, valamint az iskola közvetítette műveltség tartalmával, korszerűségével kapcsolatban megfogalmazódó „minőségi” igények felerősödése, másfelől a társadalom polarizálódása, a leszakadó rétegek, köztük elsősorban a cigányság helyzetének, gyermeknevelési körülményeinek, művelődési lehetőségeinek drasztikus romlása, ami a nevelési intézmények erősítendő szociálpolitikai funkciójára és speciális nevelési feladataira irányítja a figyelmet.

Végezetül utalni kell a pedagógustársadalom élet- és munkakörülményeiben végbement ellentétes hatású változásokra: egyfelől a tanulói létszámcsökkenés következtében enyhén növekvő munkanélküliség állandósuló fenyegetésére, az eltérő helyi foglalkoztatáspolitikákból eredő feszültségekre, valamint a jövedelmi viszonyoknak – mind a belső, mind a nemzetközi összehasonlításokban – rendkívül kedvezőtlen alakulására, másfelől viszont a hazai foglalkoztatottak – ugyancsak nemzetközi összevetésekkel alátámasztható – kedvezőbb helyzetére (lásd az egy pedagógusra jutó tanulók arányát vagy az alacsonyabb óraszámot és a rövidebb szorgalmi időt). Ezek a tényezők azonban – úgy tűnik fel, hogy egymás hatását semlegesítve – kevésbé hatottak a pedagóguspálya iránt megmutatkozó érdeklődésre, illetve a pálya-irányultságra (*Halász és Lannert, 2000, 507.*)

Mindezek, a közoktatási rendszert alapjaiban érintő változások, kiegészítve a tan-kötelezettség 18 éves korig történt kiterjesztésének merőben új helyzetet teremtő követelményével, a pedagógiai tevékenység, a pedagógusmunka lényegét érintő kérdések sorára követelnek választ. Ez a helyzet pedig – a felsőoktatás sajátos, belső gondjain (mennyiség-minőség, feltételhiány, az integráció feszültségei, a kreditrendszer bevezetése, a „bolognai folyamat” kényszerlépései stb.) túlmenően – létezésének, funkciójának és fejlesztési feladatainak alapproblémáival szembesíti a teljes magyar pedagógusképzést.

Hogyan élte meg a 20. század utolsó évtizedét, a rendszerváltozással és az átalakulással együtt járó új kihívásokat és fordulatokat – a köz- és felsőoktatás között szorításában – a magyar pedagógusképzés? Felmutatható-e az 1990-es évek történetében fejlődésének mindenkori hajtóereje: a hagyomány és a korszerűség, a folytonosság és a megújulás egymást feltételező és egymást erősítő dialektikája és dinamikája?

A rendszerváltozás utat nyitott azoknak a törekvéseknek, amelyek a magyar felsőoktatást az európai értékek közé kívánták visszavezetni. Az oktatás, a tanulás szabadsága, az autonómia, a tudományos képzés, az átjárhatóság, a szabad külföldi kapcsolatok, a tudomány nyitottsága és határokon átívelő önállósága jelentették azokat az alapelveket, amelyek megvalósításához szellemi és szervezeti kereteket, megfelelő környezetet kellett teremteni. 1993. július 13-án fogadta el az Országgyűlés az első, önálló *Felsőoktatási törvényt* (1993: LXXX. tv.), amely az értékek folytonosságát is vállalva, biztosította az új követelmények jogi kereteit. Rendelkezései ösztönözték az egyetemi és főiskolai képzés szervezeti és tartalmi megújulását. A felsőoktatási intézmények túlnyomó többségének törvényességi felügyeleti jogköre – a katonai és rendvédelmi intézmények kivételével – a művelődési (később: oktatási) tárcához került. A minisztériumi hatósági irányítói feladatokat folyamatosan felváltották a jogalkotói feladatok. A törvényt követően megjelentek a habilitációról, a doktoranduszképzésről, a kitüntetéses doktorrá avatásról szóló rendeletek (Kardos et al., 2000, 168–185.).

Alapvetően megváltozott a magyar felsőoktatás szerkezete az egyházi és alapítványi intézmények megjelenésével, amit már az 1990-es törvénymódosítás is lehetővé tett. Az új egyházi felsőoktatási intézmények között jelen vannak a pedagógusképzés különböző fokozatait képviselő egyetemek és főiskolák. Tanárképzés (is) folyik a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem bölcsészettudományi karán; ez utóbbi Nagykőrösi Tanítóképző Főiskolai Karán, valamint a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, továbbá az esztergomi Vitéz János Római Katolikus és a zsámbéki Apor Vilmos Katolikus Főiskolán önálló, illetve különböző más szakokkal társított tanítóképzés (is). Az állami szektorban a Miskolci és a Veszprémi Egyetemen meginduló tanárképzés, valamint a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán (később: Szegedi Tudományegyetem) szervezett tanítóképzés jelentett további szervezeti változást.

A hazai pedagóguskínálatot bővítette az ELTE Bölcsészettudományi Karán, valamint a Pécsi és Veszprémi Egyetemen – a modern idegennyelv-oktatás közoktatási feltételeinek javítását célzó – hároméves, főiskolai szintű idegennyelv-oktatói képzés elindítása már az évtized elején.

Évtizedünkben *jelentősen emelkedett a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma*. Az 1980-as 64,1 ezres létszámhoz viszonyítva 1992-ben csaknem másfél-, 1996-ban közel két és félszeres, 146 000 fő; az első évfolyamra felvettek száma 1990-hez képest 1998-ban több mint kétszeres; a felvett hallgatók korosztályukhoz viszonyított aránya az 1990-es 13,6 százalékról 1998-ban 25,6 százalékra nőtt (*Kocsis, 1999; Halász és Lannert, 2000*).

A pedagógusképzés hallgatói létszáma az 1990/91-es tanévtől az 1999/2000-es tanévig összességében több mint 60 százalékkal emelkedett. Szakterületenként vizsgálva: az óvóképző intézményeké – jelentős hullámmal – kb. 10, a tanárképző főiskoláké kb. 25, a tanítóképző főiskoláké hozzávetőleg 30 százalékos növekményt mutat; a bölcsészettudományi karok képzési kapacitása azonban csaknem a háromszorosára, a természettudományi karoké közel a kétszeresére bővült. A demográfiai visszaeséshez, illetve a közoktatás szakmberszükségletéhez igazodó felvételi létszámkorlátozások elsősorban az óvó- és a tanítóképző, valamint a tanárképző főiskolákat érintették, amelyek a korábbi tiszta képzési profilt bővítő új szakok indításával (szociálpedagógia, művelődésszervezés stb.) reagáltak – a normatív finanszírozás következtében működési feltételeiket is fenyegető – kihívásokra. Az egyetemek képzési kapacitásának erőteljes növekedését a természettudományos szakok romló felvételi ponthatárai sem befolyásolták jelentős mértékben.

Ezek a létszámok természetesen koránt sincsenek arányban a közoktatás egyébként nehezen becsülhető, bizonyos területeken a differenciálódó iskolai munkaszervezés következtében kétségtelenül növekvő, a demográfiai visszaesés következményeit részben ellensúlyozó létszámigényével. A prognosztizálható feszültségeket – bizonyára átmenetileg – enyhíti a pedagógusképzésben megszerezhető oklevelek konvertálhatósága más munkaterületeken. Figyelmeztető lehet viszont számunkra a tanárképzésből kikerülők rendkívül magas aránya a felsőfokú végzettségűek között az európai országok adataihoz viszonyítva, bár ez az arány az évtized első felének 35 százalékaról az évtized végére – más területek dinamikusabb fejlődése folytán – kb. 26 százalékra esett vissza. Ez azonban még mindig csaknem a kétszerese az említett példákban található adatoknak (*Halász és Lannert, 2000, 507.; Szabó, 1998*).

A hallgatói létszám ugrásszerű növekedése, az évtized derekán végrehajtott restriktív intézkedések, valamint a normatív finanszírozás mértékének aránytalanságai és értékének romlása a *működési feltételek állandósuló*, a képzés minőségét is fenyegető hiányaihoz vezettek. Különösen súlyos feszültségek forrása ez a pedagógusképző intézmények – mind az egyetemek, mind a főiskolák – esetén, mivel a relatív és abszolút mértékben egyaránt alacsony normatívákat kompenzálni képes saját bevételi lehetőségek az intézmények profiljából, illetve munkaerőpiaci hely-

zetéből következően erősen korlátozottak. Általános tapasztalat, hogy az ebből eredő intézményi megszorítások a képzéseknek egyébként is kritikus, eleve alulpreferált területét jelentő gyakorlati képzés lehetőségeit szűkítik, korlátozzák.

A rendszerváltozást követően a különböző szakmai fórumokon és szaklapokban megújult erővel bontakoztak ki a *pedagógusképzés jövőjével*, különösen a tanárképzés fejlesztésével *kapcsolatos viták*. Ezek sorában kitüntetett helyet foglal el az a tanácskozássorozat, amelyet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1991 tavaszán szervezett „*A tanárképzéssel összefüggő fejlesztési igények és lehetőségek*” címmel (S. Faragó, 1993, 6.). A kötetben is megjelent előadások szerzői – a teljeség igénye nélkül: *Ladányi Andor, Széchy Éva, Orosz István, Hunyady György, Csapó Benő, Vastagh Zoltán, P. Balogh Katalin, Mesterházy Zsuzsa, Völgyesi Pál, Ballér Endre, M. Nádasi Mária, Kardos József, Orosz Gábor, Benedek András, Petrikás Árpád, Kozma Tamás, Kocsis Mihály* stb.

Négy alkalommal mintegy két tucat vitaindító előadás hangzott el, melyeket vitaforum követett. Az előadások tematikája részben megismételte, részben jóval tágabb kontextusban, a történelmi léptékű változásokra is reagálva kibővítette a csaknem tíz évvel korábbi, *Pedagógiai Szemle*-beli tanárképzési vita kérdésköreit. A tanárképzés és a szaktudományos képzés intézményközi és intézményen belüli struktúrájának több szempontú – a három nagy tanárképző egyetem fejlesztési elgondolásait is tükröző – megközelítésében a korábinál nagyobb hangsúlyt kapott az egyetemi és a főiskolai tanárképzés közelítése, az *egységes tanárképzés* koncepcionális megalapozása. Több előadás tárgyalta a tanári szakok kapcsolódását a rokon szakmákkal, valamint a szakmai tanárok és egyes speciális (művészeti, testnevelési) területek tanárképzési rendszerének illeszkedését a „hagyományos” tanárképzéshez. Beható elemzés tárgyát képezték a tanárképzés tartalmi követelményei, valamint szervezeti keretei, – a hagyomány és korszerűség összhangjának jegyében. A tanácskozás előadásait tartalmazó konferenciakötet nyitó tanulmányában a szerkesztő, *S. Faragó Magda* egységes szempontok alapján mutatta be pedagógusképzési struktúránk akkori állapotát – tíz csoportra osztva „a rendszert alkotó elemeket” (S. Faragó, 1993, 12–13.). A kötet zárófejezete a bizottsági keretek között zajló „utómunkálatok” dokumentumait is tartalmazza. Itt kapott helyet a *tanárképzés fejlesztési koncepcióját* a magyar felsőoktatás 2000-ig szóló fejlesztési tervébe ágyazó összefoglalás is, amelynek részletes vitája a Magyar Felsőoktatás 1991–92-es évfolyamának vezető témája volt. (A tanárképzés..., 1991) A vitaanyag számos pontja, illetve ajánlásai jórészt ma is érvényes és időszerű megállapításokat tartalmaznak. Későbbi hatását, illetve gyakorlati következményeit tekintve ezen időszak egyik legjelentősebb szakmai terméke a kötetben ugyancsak közreadott „*Javaslat a tanárképzés, a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési feltételeinek és követelményeinek meghatározására*”, amelyet az MKM illetékes főosztálya által felkért, *Ballér Endre* vezette szakértői bizottság állított össze. A munkacsoport tagjai: *Ballér Endre, P. Balogh Katalin, Csapó Benő, S. Faragó Magdolna, M. Nádasi Mária, Orosz Gábor, J. Szi-*

lági Klára, Szlovák Éva és Vastagh Zoltán voltak. Ez a dokumentum jelentette alapját a több évig elhúzódó munkálatok és heves viták után 1997-ben kiadott tanári képesítési követelményeknek, amelynek kidolgozásában – az Országos Köznevelési Tanács Pedagógusképzési és Továbbképzési Bizottsága, valamint az MTA Pedagógiai Bizottsága Pedagógusképzési Albizottsága mellett – oroszánrészt vállalt a Tanárképzők Szövetsége, személy szerint Ballér Endre és Vastagh Zoltán.

A rendszerváltozást követő évek kiemelkedő oktatáspolitikai eseménye volt az 1993. augusztus 25–28-án ülésezett VI. Nevelésügyi Kongresszus, amely – a megelőző kongresszusok hagyományaihoz híven – áttekintette a nevelésügy helyzetét és kijelölte a főbb fejlődési-fejlesztési irányokat. „A pedagógusok és a pedagógusképzés” témakörét – Hunyady Györgyné vezetésével – a 6. szekció tárgyalta. Ezen – kétnapos tanácskozás után – a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek és továbbképzési lehetőségeinek javítására, valamint a pedagógusképzés fejlesztésére vonatkozó ajánlásokat fogadtak el. Ez utóbbiak között a közoktatási rendszer szerkezeti átalakulásából fakadó követelmények érvényesítése, az egységes egyetemi szintű tanárképzés megalapozott, alternatívákban gondolkodó előkészítése és fokozatos bevezetése, a pedagógusmesterségre való felkészítés szervezeti kereteinek kialakítása, az egyes szakok kötelező érvényű képesítési követelményeinek kidolgozása, valamint a képzési tartalom megújításának és a posztgraduális képzési formák kidolgozásának, bevezetésének szükségessége fogalmazódott meg. A szekció – a többi között – nyomatékkal javasolta a tanítóképzés négy évre történő felemelését (Hunyady, 1993).

Amikor Vastagh Zoltán, az MTA Pedagógiai Bizottsága Pedagógusképzési Albizottságának elnökeként – a bizottság felkérésére – 1995-ben összegezte a tanárképzés fejlesztésének feladatait, az előző évek e témára vonatkozó jelentősebb írásából csaknem félszázra, s további 26 – többnyire munkaközösségek, szakmai bizottságok által jegyzett elaborátumra támaszkodhatott, hivatkozhatott (Vastagh, 1995). Megállapította, hogy „a pedagógusképzés – kiemelten a tanárképzés – fejlesztésére az illetékes szakmai testületek és felkért bizottságok a rendszerváltást követően jó néhány elemzést, állásfoglalást, és előterjesztést készítettek...”, ám „... a tanárképzés problémáit a felsőoktatási törvényben csak részben sikerült szabályozni, miközben az intézményi autonómia továbbra is lehetővé teszi, hogy [az egyetemek] a tanárképzés ügyét másodlagos, nem lényegi kérdésként kezeljék.” A „pedagógiai profeszzió” értelmezéséből kiindulva a pedagógusképzésben szükséges szemléletváltásra utalt: „a »tárgyközpontú« tanárképzést »funkcionálissá«, más oldalról megközelítve: személy- és képességközpontúvá kívánjuk alakítani” (Vastagh, 1995, 343.).

A tanárképzés főiskolai és egyetemi intézményeinek együttműködése révén – a két képzési forma eredményeire, értékeire alapozva – az ezredfordulóig megvalósíthatónak vélt egységes tanárképzés alapvető tartalmi követelményeként a pedagógusszakma és a szaktudományok koordinált elsajátítását, valamint a közoktatás igényeinek következetes érvényesítését tartotta elengedhetetlennek. Sürgette továbbá

a pedagógusképzés törvényi szabályozását, a tanári képesítési követelmények elhúzódo munkálatainak mielőbbi lezárását és a fejlesztési koncepció hatékony megvalósítását segítő állami garanciák és országos hatáskörű intézmények rendszerének megteremtését. E több síkon folyó, alapos szakmai előkészítés ellenére a tanárképzés képesítési követelménye még évekig váratott magára, miközben a kisgyermeknevelő pedagógusok képzésének újszerű szabályozását jelentő óvodapedagógusi és tanítói képesítési követelmények már 1994-ben napvilágot láttak.

A Felsőoktatási törvény ugyanis fordulatot hozott az egyetemek és főiskolák tartalmi tevékenységének szabályozása terén. A korábbi időszakok szigorúbb vagy lazább központi előírásaiban (tantervekben, tantervi irányelvekben) megtestesülő bemeneti szabályozást a kimenetszabályzás elvén alapuló új képzési dokumentumok, a *képesítési követelmények* váltották fel, amelyek a felsőoktatási intézményekben megszerezhető végzettség, illetve szakképesítés követelményeit határozzák meg. A képesítési követelmények kormányzati szintű garanciát jelent az egyes szakokon megszerezhető diplomák hazai és nemzetközi egyenértékűségére. Az intézményi tanácsok hatáskörébe utalt intézményi tantervek és tantárgyi programok összeállításánál ezeket a központi előírásokat, szabályokat figyelembe kell venni.

A pedagógusképzés szakterületei közül – elsőként – az *óvodapedagógus és a tanító (szak) képesítési követelményei* kerültek kidolgozásra, illetve kiadásra [158/1984. (XI.17.) Korm. rendelet]. Az óvodapedagógus szak képesítési követelményei lényegében az 1986-ban főiskolai rangra emelt, hároméves időtartamú óvóképzés szakmai eredményeit legitimálták. A tanító szak képesítési követelményei azonban – a Budapesti Tanítóképző Főiskolán 1986-tól koncepcionálisan megalapozott és 1988-ban megkezdett, a társintézmények érdeklődését és támogatását élvező kísérlet gyakorlati tapasztalatainak felhasználásával – újabb változást, továbblépést jelentettek a hazai tanítóképzés 125 éves történetében: a főiskolai szintű tanítóképzés időtartama háromról négy évre nőtt (*Hunyadyné*, 2000). A tágabb időkeret lehetővé tette a tanítói szakképesítés kibővítését – a 6–10 éves gyermekek oktatásán-nevelésén túl – egy választott műveltségi terület 5–6. osztályos tanítására is. A tanítói „kompetencia” ilyenén kiterjesztése évszázados hazai hagyományokra épült és az oktatásfejlődés nemzetközi tendenciáihoz igazodott, összhangban volt az iskolai alapozó szakasz tervezett hazai kibővítésével, illetve a készülő Nemzeti alaptanterv koncepciójával, a tantárgyi rendszer várható változásaival. A képesítési követelmények erősítették a tanítóképzés integratív jellegét és az iskolai kezdő szakasz komplex – nevelő-képző és személyiségfejlesztő – funkcióját. A meghosszabbodott képzési idő lehetőséget teremtett a gyakorlati képzés időtartamának növelésére, tartalmi gazdagításra és a tanítói személyiség megalapozottabb fejlesztésére. A képesítési követelmények alapján kidolgozásra kerülő helyi tantervek, tantárgyi programok megfelelő színvonaláról és egyenértékűségéről a tanítóképző főiskolák képviselőiből felállított Országos Tantervfejlesztő Bizottság (OTFB) és szakbizottságai mintatantervvel, programajánlatokkal gondoskodtak. Előkészítették ezzel a négyéves

tanító szak képesítési követelményein alapuló új intézményi tantervek kidolgozását és zökkenőmentes bevezetését az 1995/96-os tanévben. Az új tantervek folyamatos kontrollját és minősítését, a korrekciót és a folyamatos fejlesztést az intézményi minőségértékelés kiépülő rendszere, az OTFB szakmai felelőssége, valamint a Magyar Akkreditációs Bizottság által lefolytatott akkreditációs eljárások együttesen biztosítják.

A tanító szak képesítési követelményei, a tanítói kompetencia részleges kiterjesztése az általános iskola 5–6. évfolyamára ugyanakkor félreértelmezésen alapuló feszültségek forrásává vált, egyrészt a tantestületekben, másrészt az általános iskolai tanárképzés intézményeiben. E feszültségek (fel)oldásának egyik hiányzó eleme a tanári illetékesség tartalmát és határait tisztázni hivatott tanári képesítési követelmények kidolgozása és közreadása volt, amire azonban csak három évvel később, 1997 júniusában került sor.

A tanári képesítési követelmények [111/1997. (VI.27.) sz. kormányrendelet] mindkét, azaz a főiskolai és az egyetemi szintű tanárképzésre vonatkozóan, egységes tartalommal határozta meg a képesítési követelményeket. (Tanári képesítési követelmények, 1997; *Brezsnyánszky-Sümegeiné*, 2001; *Falus*, 2001.) A közös képesítési célt „a hazai általános képzést, illetve szakképzést folytató intézményekben az 5–12.(13) évfolyamok, illetve a szakképző évfolyamok tanulóival a szakrendszerű oktatásban, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben” végzendő nevelő-oktató munkára való felkészítés, a közös tartalmat pedig a tanári tevékenység gyakorlásához szükséges általános pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani és iskolai gyakorlati képzés jelenti. A dokumentum egységes képzési időt („legalább 600 óra, két szakon egyidejűleg folyó képzésben összesen legalább 765 óra”, illetve „legalább 6 félév”; „a gyakorlati jellegű foglalkozások aránya a képzési időnek legalább 60%-a”) határoz meg, kijelöli a képzés főbb tanulmányi területeit (lásd fent) és arányait, valamint az ismeretek ellenőrzésének rendszerét (a főbb tanulmányi területek szerinti kötelező ellenőrzési formákat, a kötelező szigorlat, a szakdolgozat és a tanári képesítővizsga tartalmát és követelményeit).

A képesítési rendelet – a korábban elfogadottaktól eltérően – csak a tanármesterség sajátos szakmai elvárásait fogalmazta meg, a társuló szakok képesítési követelményeit a később megszülető dokumentumok hatáskörébe utalta. A természettudományi szakok képesítési követelményei ugyan még abban az évben kiadásra kerültek [166/1997. (X.3.) sz. kormányrendelet], az egyéb szakok követelményei azonban csak évekkel később láttak napvilágot, ami prolongálta a tanárképzés körüli bizonytalanságot, konzerválta a pedagógiai-szakmai képzés hagyományosan hátrányos, a szaktudományi képzésnek alárendelt helyzetét, másodlagos szerepét. A két képzési „terület” mesterséges szétválasztása – eltekintve most például az arányok és időkeretek kérdéséről – egyébként koncepcionálisan is vitatható. Az ezzel kapcsolatos bírálatok, mint például *Kocsis Mihály* megállapítása, megalapozottak, hogy ti. „az egységes tanári képesítést megfogalmazó kormányrendelet a tanárokkal szem-

ben támasztott követelményeket a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlati képzési követelményekre szűkíti, figyelmen kívül hagyva..., hogy a pedagógus szakma nem csupán a szakképzés és a pedagógiai képzés szimpla összege, hanem más minőség” (Kocsis, 1999, 286.). Úgy tűnik, hogy másfél-két évtized szakmai vitái, akárcsak a közoktatásnak a pedagógusszakma generális megújítását sürgető érvei ismét gyengébbnek bizonyultak a diszciplinaritás hagyományos egyetemi szempontjainál. A „szakmai” (=tanári-pedagógiai) és a „szakképzés” frontvonalai egyébként intézményenként is eltérő módon vonhatók meg, hasonlóképpen az egységes intézményi keretek között működő vagy önálló – illetve később „integrálódott” – tanárképző főiskolák és a tanárképző egyetemek számtalan mutációt felmutató, lényegében azonban konfrontatív viszonyrendszeréhez.

A tanárképzésnek az 1990-es években kialakult – intézményen belüli – szervezeti kereteit, amelyet divatos dolog napjainkban „ELTE”-(ezen belül is BTK-s és TTK-s), „debreceni”, „szegedi”, „pécsi” stb. modellként emlegetni, Kocsis Mihály tanulmánya tárgyszerűen mutatja be (Kocsis, 1999, 281–284.). Közös vonásuk azonban az eltérő intézményi hagyományok erős dominanciája, illetve az a tiszteletre méltó – bár olykor sziszifuszi – erőfeszítés, amely a tanárképzés egységének megteremtésére, a pedagógiai-pszichológiai képzés tekintélyének növelésére, a szakmódszertani képzések összehangolására és a gyakorlati képzés szervezett feltételeinek, intézményesítésének kiépítésére irányul. Ezeket az erős divergenciát mutató „modelleket” egyébként az integráció alig-alig érintette.¹ Az önállóságukat megőrző, illetve a különböző integrációk köntösében felbukkanó tanárképző főiskolák (Eger, Nyíregyháza, Szeged) erőfeszítései nyilvánvalóan az ötéves, egyetemi szintű tanárképzés – legalább részleges – feltételeinek megteremtésére irányulnak, ez a törekvés azonban meghiúsulhat a „birtokon belüli” egyetemek ellenállásán s – főleg – a közoktatásnak a demográfiai változások által behatárolt munkaerőpiaci igényein.

A 90-es évek folyamatait és változásait áttekintve megállapíthatjuk, hogy a pedagógusképzés szerkezete és intézményrendszere nehézkesen, ellentmondásosan igazodik a magyar közoktatásban zajló – többnyire rejtett – változásokhoz, illetve óvatosan megfogalmazódó, jórészt a tartalmi szabályozás köntösébe bújtatott változtatási szándékokhoz. Ezt főleg a tanárképzés vitáin és a kettős struktúra látszólagos mozgáshiányán mérhetjük le leginkább. A folyamatot természetesen katalizálhatja a tanítóképzés NAT-konform és a távlatos közoktatásfejlesztési törekvésekkel (az alapozó szakasz kiterjesztése, a differenciált készség- és képességfejlesztés előtérbe kerülése, kompenzációs modellek, tantárgyi integráció stb.) lényegében összhang-

¹ Az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának „beolvasztása”, szétdarabolása az egyik érdelemes fejlemény, vitathatatlanul sok nyitott kérdéssel, valamint – ugyancsak az ELTE-n – a korábbi „tanárképző intézeti koncepciókat” meghaladó alapvető strukturális változás az egységesülés irányába mutató tanárképzés hatékonyabb szervezésére és irányítására, a tanárképzés súlyát és presztízsét már önálló léttel is kétségtelenül demonstráló Pedagógiai és Pszichológiai Kar megszervezésére. Ez a történet azonban már kívül esik a tanulmány időkeretén.

ban álló koncepciója, a „tanítókép” modellértékű elemeinek felértékelődése az iskolai gyakorlatban (Kocsis, 1999, 275–281.). A nemzetközi tapasztalatok és tanulságok mindenestre kedvező irányba befolyásolhatják a közoktatás és a pedagógusképzés kívánatos és sürgető átalakulását (Kelemen, 2003/a).

Ebben a folyamatban nagyra kell becsülnünk azokat a belső, tartalmi változásokat, amelyek – eltérő mértékben ugyan, de – jól kimutathatóak a pedagógusképzés különböző területein (NAT-konformitás, bővülő szakkínálat stb.) (Kocsis, 1999, 287–295.; Ladányi, 2003/a).

A közoktatási tapasztalatok mindenestre arra utalnak, hogy a pedagógusképzés mai gyakorlata nem hat a megkívánt mértékben a pedagógusok tudására és a tantestületek pedagógiai kultúrájára; nem járul hozzá az új helyzetben megkövetelt szakmai tudás, a mesterségbeli készségek és képességek kialakulásához (Halász és Lannert, 2000, 273–301.). Ebben a tekintetben változatlanul kulcskérdés a közoktatás és a pedagógusképző felsőoktatás hatékonyabb együttműködését segítő mechanizmusok – intézmények, szervezetek, orgánumok – kiépítése, a két terület összehangolt(abb) ágazati irányítása.

A két terület közötti dialógus és szorosabb együttműködés kedvező feltételét teremtette meg a 90-es években a *pedagógus-továbbképzésről* és a *pedagógus-szakvizsgáról* hozott rendelkezés [277/1997.(XII.22.) sz. kormányrendelet; módosítása: a 185/1999.(XII.13.) sz. kormányrendelet], illetve a pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeit tartalmazó miniszteri rendelet [41/1999.(X.13.) OM sz. rendelet]. E rendeletek háttérében a Közoktatási törvény 1996-os módosítása állt, amely előírta a pedagógusok rendszeres, legalább hétévenkénti kötelező továbbképzését és a pedagógus munkakör betöltéséhez – meghatározott időkeretek között – feltétlenül szabta a sikeres szakvizsgát.

A rendelkezések értelmében a pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak szervezése és indítása – a felsőoktatási törvényben szabályozott szakirányú továbbképzések rendszerébe illesztendően – a pedagógusképző intézmények hatás- és feladatkörébe tartozik. A szakirányú továbbképzés a főiskolai vagy egyetemi alapképzésben megszerzett végzettségre és szakképzettségre épülő, olyan újabb végzettséget nem adó képzés, amely speciális szakirányú szakképzettséget biztosít, és oklevél kiadásával zárul. A pedagógus-szakvizsgára felkészítő speciális tartalmú szakirányú továbbképzés az 1997-es rendelet értelmében minden pedagógus számára előírt kötelezettség, a módosítás azonban csak meghatározott munkakörökre szűkítette le ennek érvényességét. A szakvizsgázott pedagógus magasabb munkakör betöltésére jogosult. A minisztérium időközben a pedagógus-szakvizsgával egyenértékűnek minősített néhány, többnyire vezető beosztások elnyerésére jogosító szakirányú továbbképzést is (pl. közoktatási vezető, tanügy-igazgatási szakértő, vezető óvodapedagógus stb.).

A szakirányú továbbképzési szakok előírt akkreditációja – az alapképzési szakokhoz hasonlóan – a MAB hatáskörébe, egyéb pedagógus-továbbképzéseké 1997-től

az Országos Közoktatási Tanács Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottsága, a rendelet 1999-es módosítását követően a miniszter által megbízott Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület feladatkörébe tartozott.

A szakirányú továbbképzések iránti érdeklődésre, illetve a képzőintézmények nyitottságára mutat, hogy az első évben a MAB-hoz elbírálásra beadott mintegy 350 kérelem csaknem egynegyedét pedagógusképző intézmények nyújtották be (*Rádlí, 1997; Polinszky, 2003*). Ugyancsak jellemző adat, hogy a különböző képző- és szolgáltatató intézmények által meghirdetett más jellegű, tanfolyami továbbképzések több mint egyharmadát pedagógusképző intézmények szervezték (*Halász és Lannert, 2000, 295–301.; Kocsis, 1999, 295–297.*).

* * *

A felsőoktatási intézmények hálózatátalakításáról szóló 1999. évi LII. törvénynek megfelelően 2000. január 1-jével létrejöttek az új felsőoktatási intézmények. A felsőoktatási intézmények száma a korábbi 89-ről 62-re változott (az államiaké 55-ről 30-ra); ebből az állami egyetemek száma 17, az állami főiskoláké 13, az egyházi felsőoktatási intézményeké 26, az alapítványi, illetve magánfőiskoláké 6 volt.

Az intézmények profilját elemezve megállapíthatjuk, hogy az integráció „szakmai” szempontjaival ellentétben számos helyi kompromisszum befolyásolta a végső kimenetelt (Sopron–Győr, Debrecen–Nyíregyháza stb.), a folyamat ma sem tekinthető lezártnak (lásd a Szent István Egyetem „dezintegrációját” és következményeit). A területi elv csak általában érvényesült, s néhány „tisza profilú” főiskola mellett többnyire igen vegyes összetételű kombinációk születtek.

A helyzetet jól mutatja a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények tartalmi és szervezeti tarkasága. A legmarkánsabb pedagógusképző felsőoktatási intézménnyé az ELTE vált: a közép- és általános iskolai tanárképzést végző karokhoz (BTK, TTK, TFK) – önálló karként – a gyógypedagógiai tanárképzést (is) ellátó Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola és az óvónöket is képező Budapesti Tanítóképző Főiskola „csatlakozott”. Viszonylag széles spektrumú pedagógusképzést folytat a Szegedi (itt az óvóképzés hiányzik) és a Debreceni Egyetem (tanítóképzés és főiskolai szintű tanárképzés nélkül). A Pécsi Egyetemen folyó egységes tanárképzést a szekszárdi tanító- és óvóképző főiskolai kar egészíti ki. Két, alapvetően főiskolai szintű tanárképzést folytató intézményben tanítóképzés is zajlik (Nyíregyháza, Szombathely), illetve egymást erősítő óvo- és tanítóképzés (is) folyik Kecskeméten és Szarvason.

Ha intézménytípusonként, illetve képzési szintenként vizsgáljuk az integrált intézményeket, az alábbi képet kapjuk:

- Középfiskolai (egyetemi szintű) tanárképzés folyik az ELTE-n, Debrecenben, Miskolcon, Pécsen, Szegeden és Veszprémben, illetve – néhány szakon – Szombathelyen, továbbá a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen és a Károli Gáspár Református Egyetemen.

- Általános iskolai (főiskolai) szintű tanárokat képeznek Budapesten és Szegeden (integrált intézményben), valamint Egerben, Nyíregyházán és Szombathelyen (önálló főiskolán). Tanítóképzés 17 intézményben folyik, az elképzelhető legvegyesebb kombinációban. Különböző jellegű egyetemi szervezetbe integráltan: Budapesten, Gödöllőn, Kaposvárott, Miskolcon, Pécsen, Sopronban, (illetve Győrött!), Szegeden és Veszprémben, továbbá Nagykovácsón (a Károli Egyetem karaként); önálló főiskolán: Nyíregyházán és Szombathelyen, integrált főiskolai keretben: Baján, Kecskeméten és Szarvason; önállóak maradtak: a debreceni (református), az esztergomi és a zsámbéki (római katolikus) főiskolák.
- Az öt óvóképzést (is) folytató intézmény közül Budapesten, Debrecenben (Hajdúböszörmény!) és Sopronban egyetemi, Kecskeméten és Szarvason főiskolai keretben történik a képzés.
- Gyógypedagógiai tanárképzés az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán, illetve a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karán (kiszegítő iskolai tanítók) folyik (Kardos et al., 2000).

A szaktanárok és szakoktatók képzésének térképét – elégséges információk híján – meg sem kíséreltem felrajzolni, s hasonló okokból tekintek el a művészeti terület képzési rendszerének bemutatásától is.

A 2000-ben lezárult(?) integrációs folyamat bizonyos kockázataira – az integrációban rejlő dezintegráció veszélyeire, az adott szakterület szakmai-fejlesztési szempontjainak háttérbe szorulására, netán negligálására – saját munkaterületem helyzetére utalva szeretnék kitérni.

A magyar tanítóképzésnek – ezt a történeti fejlődés tényei és a 90-es évek felhozott példái is igazolják – mindig is erőssége volt a közoktatás iránti érzékenység, a gyakorlati irányultság, az iskolákkal kialakított jó munkakapcsolat és a szakmai összefogás. A tartalmi együttműködésnek, a képzésfejlesztésnek és a közös fellépésnek történelmileg kialakult munkaformái és szervezeti keretei jöttek létre. Ezt a hagyományt – a közelmúlt példáival is alátámaszthatóan – gyengíteni látszik az eltérő profilú, irányultságú, sajátos kötődésű nagy intézményekbe történt – nem mindig önkéntes – betagozás. A 21. századi továbblépés lehetőségeivel, az egyetemi szintű tanítóképzés perspektíváival (is) kacérkodó szakterület belső egyensúlyának, összetartó erejének megőrzése, illetve megteremtése az új körülmények között nem csupán tanítóképzős belügy, a pedagógusképzés és a közoktatás fejlesztésének is egyik kulcskérdése (Bollókné és Hunyady, 2003). Megjegyzendő, hogy az integráció természetesen új kihívásokat, új lehetőségeket is tartogat számunkra, amint erről a budai képző jövőjét mérlegelve korábban már volt alkalmam említést tenni (Kelemen, 2000).

A magyar pedagógusképzés számára az ezredforduló egyik nagy kihívása az európai normákhoz igazodó *kreditrendszer* bevezetése [l. a 90/1988. (V.8.) sz. kormányrendelet]. Az elhúzódó előmunkálatok története, illetve maga a bevezetés, amit

az informatikai feltételek hiánya erősen hátráltat, azonban már kívül esik a dolgozat időhatárain. A kreditrendszer alkalmazása mindenestre megoldást kínálhat a kompatibilitás, az átjárhatóság és a hallgatói mobilitás mindaddig jórészt megoldatlan kérdéseire, felgyorsíthatja a pedagógusképzés szakterületeinek tartalmi és szervezeti közelítését, elsősorban az egységes tanárképzés több évtizedes sikertelen próbálkozásait (Kocsis, 1999, 286.).

Hasonló eredményekkel járhat a magyar felsőoktatás igazodási-alkalmazkodási kényszerét jelentő ún. *bolognai folyamat*, amely a kontinentális tradíciót jelentő duális rendszer helyett az angolszász gyakorlatból ismerős kétlépcsős szerkezetet favorizálja. A rendszerváltozásoknál óhatatlanul felerősödő türelmetlen voluntarizmusra, aminek korábbi súlyos következményeit, a folytonosság hiányából eredő megárazkodtatásokat és visszaeséseket (felső)oktatás-történeti példákkal is bizonyíthatnánk, a meggyőző és a fejlődést valóban elősegítő választ, csakis a történeti hagyományokból levezethető alternatívák gondos, körültekintő kidolgozása és a tárgyyszerű vita jelentheti (Soósné, 2003; Ladányi, 2003/b; Bollókné, 2003; Brezsnayánszky, 2003).

Irodalom

- A tanárképzés fejlesztési koncepciója (1991) vitaanyag. *Magyar Felsőoktatás*, 5. sz. 29–31.
- Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 4–16.
- Bollókné Panyik Ilona (2003): Az egységes pedagógusképzés víziója. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 81–87.
- Brezsnayánszky László (2003): A pedagógusképzés helyzete és perspektívái. In: Hoffman Rózsa, (szerk.): *Köznevelésünk – 2002. Az Országos Köznevelési Tanács jelentése*. Budapest, OKNT, 160–182.
- Brezsnayánszky László – Sümeginé Töröcsik Tünde (2001): A tanári professzió tanulására vonatkozó rendeletek és követelmények szakmai üzenete. In: Buda András (szerk.): *Pedagógia és hermeneutika*. Pallas Debrecina, 10. Debrecen, 54–64.
- Falus Iván (2001): A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. In: Buda András (szerk.): *Pedagógia és hermeneutika*. Pallas Debrecina, 10. Debrecen, 93–107.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusok és a pedagógusképzés. [VI: Nevelésügyi Kongresszus] Jelentés a 6. szekció munkájáról. – „A pedagógusok és a pedagógusképzés” szekció ajánlásai. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 8–14.
- Kardos József et. al. (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (2000): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Kaposvár, 7–14.

- Kelemen Elemér (2003/a): A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 21–33.
- Kelemen Elemér (2003/b): A rendszerváltás és az iskola. *Iskolakultúra*, 2003, 6–7. sz. 81–87.
- Kocsis Mihály (1999): A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 267–304.
- Ladányi Andor (2003/a): A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 47–52.
- Ladányi Andor (2003/b): A pedagógusképzés átalakításának-fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 75–80.
- Polinszky Márta (2003): Akkreditált pedagógus-továbbképzési programok a felsőoktatásban. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 39–55.
- Rádlí Katalin (1997, összeáll.): Tájékoztató a pedagógus szakképzettségre épülő szakirányú továbbképzésekről. *Pedagógusképzés*, 16–20.
- S. Faragó Magdolna (1993, szerk.): *Tanárképzésünk megújítása (Tanulmánykötet)*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda. Bp. (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások)
- Soósné Faragó Magda (2003): A pedagógusképzés magyarországi oktatáspolitikai tendenciái. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 57–74.
- Tanári képesítési követelmények (1997): a Kormány 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelete a tanári képesítési követelményekről. *Pedagógusképzés*, 7–15.
- Vastagh Zoltán (1995): A tanárképzés fejlesztésének időszerű feladatai. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 343–353.

MIT KUTATNÁNAK A PEDAGÓGUSOK?

SZIVÁK JUDIT

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának adjunktusa
szivakj@mail.datanet.hu

A neveléstudomány elméletének és gyakorlatának kapcsolatát sokféleképpen ítélik meg az oktatás résztvevői. A tanulmány a gyakorló pedagógusok véleményét mutatja be azzal kapcsolatban, hogy milyenek tartják e viszonyt, miben várnának segítséget a tudomány művelőitől. A tanárok megnyilatkozásai a kutatott témán túlmutatva a szakma általános és mindennapi problémáit vetik fel.

„Iskolai empirikus vizsgálatokat végző kutatóként a közoktatási gyakorlattal, oktatóként pedig a pedagógusképzéssel lévén kapcsolatban, valamiféle kommunikációs nehézséget érzek a kutatás és iskolai gyakorlat között.

(Thorsten Husen, 2002, 93.).

A kutatásról röviden

Napjainkban lépten-nyomon találkozunk a neveléstudománnyal kapcsolatos, nehezen meghatározható feszültséggel, elégedetlenséggel, egyaránt szakmán belül és kívül, a tudományos közéletben, mindennapi beszélgetésekben. Ezt a sajátos állapotot fejezi ki a minduntalan újjáéledő, „tudomány-e a pedagógia” vita is. Talán egyetlen tudományt sem övez ekkora várakozás, a konkrét „eredmények” ilyen türelmetlen követelése terén. A sokszor általános elégedetlenség legfontosabb következménye az az elvárás, hogy a neveléstudomány ne az elméleti problémáival, hanem a gyakorlattal, az ott felmerülő problémákkal foglalkozzon, és „releváns”, azaz a gyakorlat számára közvetlenül hasznosítható eredményeket szolgáltasson.

Jellegzetes türelmetlenség tapasztalható a tanárjelöltek és a gyakorló tanárok körében is. A tanárképzés problémáit e helyen nem elemezzük, csak jelezni kívánjuk, hogy a tudományegyetemek neveléstudományi tanszékeinek nem sikerült megnyugtatóan feloldaniuk azt az ellentmondást, amely egy tudományág alapjainak rendszeres átadása és egy szakmára való felkészítés ellentmondó követelményei között feszül. Tanárnak lenni ebben a mai, bonyolult és elbizonytalanodott korban nehezebb, mint

valaha, és sokan úgy érzik, hogy sem a pályára való felkészüléshez, sem a munkájukban jelentkező problémák megoldásához nem kapnak elég segítséget a neveléstudománytól.

Konkrét problémák megoldására ilyen összetett rendszerek esetében két út képzelhető el. A valóság minden hasonlóan összetett részterületén – például a politikában, a műesiklásban, a pókerben vagy akár a nevelésben – vannak intuitív tehetségek, akik hihetetlen biztonsággal élnek és kezelik ezeket a rendszereket anélkül, hogy törvényszerűségeikkel tisztában lennének, vagy egyes lépéseiket, döntéseiket indokolni tudnák. Sajnos, éppen emiatt, ez a tudás egyáltalán nem, vagy csak komoly megszorítások, előfeltételek mellett, részlegesen adható át. Ezért nem hanyagolhatjuk el a másik utat sem: meg kell kísérelnünk a bonyolultságot valamilyen elvi-elméleti modellben egyszerűsíteni, az elemeket azonosítani és különválasztani, működését elemezni, törvényszerűségeit feltárni. Mindez csak magas absztrakciós szinten végezhető el.

Nem tartható az az állítás, hogy csak a gyakorlatból érkehetnek „valódi” vagy „fontos” problémák a tudományos vizsgálódás számára, amelyekből aztán az elvi összefüggések is feltárhatók. A gyakorlat – azaz a tapasztalatok, a tények – elsődlegességére, meghatározó voltára épülő pozitivisták megközelítés felett ma már a természettudományokban is eljárt az idő. Valójában a tapasztalatok érzékelését és feldolgozását a kognitív sémák (ha úgy tetszik: az elméleti keretek) szabják meg, sőt, teszik egyáltalán lehetővé.

Világosan és pontosan rögzített elméleti keretek nélkül értelmezhetetlen maga a gyakorlat is. Ez egyben azt is jelenti, hogy az értelmezési keretek (önkényes, implicit és ezért áttekinthetetlen) megváltoztatásával a „tények” egymásnak ellentmondó elvi állításokat is igazolhatnak” (Buda, 1997, 39.).

A pedagógusképzésben dolgozó oktató és kutató szakember számára több szempontból is felmerül a tudomány és gyakorlat kapcsolatának problémája. Mi a helyes arány a tudomány elméletének átadása és a gyakorlat megtapasztalása között? A képző milyen tartalmat és módszereket válasszon, amelyek majd eredményesen támogatják a gyakorlatot? Milyen a fontos kutatás, amennyiben a fogalom értelmezhető, és kinek számára legyen fontos, lényeges? A mesterségre való felkészítés mennyiben praktikus, milyen az elméletek transzferhatása a későbbi gyakorlatra? Egyáltalán vállalkozhat-e a képzés a felkészítés teljességére?

A tanártovábbképzés területén a kérdések száma és súlya növekedni látszik. A sok esetben évtizedes tapasztalattal rendelkező szakvizsgázó kollégák leggyakrabban megfogalmazott – sokszor bizony zavarba ejtő – kérdései, problémái:

- „Érdeklí egyáltalán a tudományt, hogy mi zajlik az iskolában?”
- „Könnyű a differenciálásról beszélni, de nem láttam még olyan kutatót, aki megmutatta volna egy 30 fős osztályban!”
- „Hogyan foglalkozhatnak pedagógiával olyan emberek, akik nem tanítanak gyerekeket?”

Mivel a tudomány és gyakorlat kapcsolatának problematikája mind a pedagógusok, mind a kutatók számára nyilvánvaló, úgy véljük, érdemes volna megismerni a jelenség sajátos nézőpontját a pedagógusok körében. Az ELTE szakvizsgás továbbképzésén részt vevő pedagógusokkal készült egy vizsgálat a 2002/2003-as tanévben. Mintegy 200 pedagógust arra kértünk, hogy szabadon írják le gondolataikat a következő két kérdés kapcsán:

- Milyen ma Magyarországon a neveléstudomány és a gyakorlat kapcsolata?
- Mit kutatnának a pedagógusok, ha megrendelők lehetnének?
- A feldolgozás két háttérváltozó mentén történt:
- Milyen tanintézményben tanítanak a válaszadók? E szerint a mintába óvodapedagógusok, általános és középiskolai tanárok kerültek.
- Hány éves pedagógiai tapasztalattal rendelkeznek a válaszadók? A három fő kategória: kezdő, azaz kevesebb, mint 4 éve van a pályán; 4–10 éve a pályán lévő és több mint 10 éve a pályán lévő pedagógus.

A válaszok (200 fő) mintegy 40%-a általános iskolában dolgozó pedagógustól származik. A minta egy-egy negyedét képezik az óvodapedagógusok (21%) és a középiskolai tanárok (23%) és 16%-ról nem lehet tudni, hogy hol tanít. A pályán eltöltött évek szerint a megoszlás a következő: négy évnél kevesebb tapasztalattal rendelkezik 8,2%, négy és tíz év közötti tapasztalattal 16,7%, tíz év feletti tapasztalattal 58,5% és nem jelölte 16,6% az évek számát.

Mivel a feltett kérdések nyitott kérdések voltak, a kapott válaszok esszéjelleűek lettek. Ezek feldolgozását – tartalomelemzés segítségével – kategóriák képzésével oldottuk meg.

A tudomány és a gyakorlat kapcsolata

„Aki íróasztal mellett ül, az csak az elvont témákkal foglalkozik, a mindennapi élet problémái el sem jutnak hozzá.”

„Átnézünk, átdolgozunk egymás feje fölött. Néha úgy érzem, hogy lekezelően bánnak velünk. Csak az elméleti szakemberek és a laikusok tudják a tökéletes megoldásokat.”

„Az alapelveket gyakrabban és folyamatosan kellene a pedagógustársadalommal tudatni. Régi és új értékredek komoly csatában állnak egymással.”

„Nincs idő szakirodalmat olvasni.”

„Fényévnnyi távolságra van egymástól. Akik követik a tudományt, azok sem tudják a merev struktúrába beépíteni, de a tudomány képviselőit is arisztokratikus elzárkózás jellemzi.”

Első olvasatra azt jelenthetik a fenti vélekedések, hogy a pedagógusok szerint a kutatók bizony elefántcsonttoronyban élnek. Olyan vizsgálatokat terveznek, melyekben nem támaszkodnak a gyakorlat igényeire, ismereteire. Eredményeiket nem, vagy nem megfelelő módon kommunikálják feléjük. A válaszokban nem csak háritó tartalmak jelennek meg, de megfogalmazzák a pedagógusok a szakma személyes és a közoktatás egészét érintő problémáit is.

1. táblázat: A tudomány és a gyakorlat kapcsolata a teljes minta százalékában

megfelelő kapcsolat	36,49%
gyenge kapcsolat	41,57 %
nincs véleménye a kapcsolat minőségéről	21,94 %
távolság oka: rossz információáramlás	27,24 %
távolság oka: a tudományos eredmények nem hasznosíthatóak	39,19 %
távolság oka: „üzleti” érdekek a tudományban	8,99 %
távolság oka: a szakma rugalmatlansága	18,99 %
távolság oka: a közoktatási rendszer problémái	9,6 %

A válaszolók véleménye egyszerre több említést is tartalmazott, tehát több kategóriában is kódolásra került.

A pedagógusok több mint 40%-a szerint gyenge, sőt rossz a kapcsolat a tudomány és a gyakorlat között. (Lásd 1. táblázat.) Nagy részük indokolta véleményét, így megfogalmazhatóak azok a jelenségek is, amelyeket a fenti gyenge kapcsolat okaként sorolnak fel.

A tételezett okok között szerepelnek jól ismert és egészen meglepő vélemények is. A pedagógusok alapvetően a „másik felet” okolják a gyenge kapcsolat miatt, saját szakmájuk felelőssége kisebb százalékban jelenik meg. Erőteljes az elvárásuk, hogy a tudomány gyakorlati segítséget nyújtson mindennapi pedagógiai tevékenységükhöz, közel 40%-uk véli úgy, hogy a tudományos eredmények nem hasznosíthatóak. Ez az igény már a tanárképzés során megjelenik. Úgy vélem, a tanárképzésben nem tudjuk jól érzékeltetni a leendő és a pályán lévő pedagógusok számára az elméleti ismeretek fontosságát, szemléletformáló, rendező erejét, ugyanakkor a praktikizmus, az ún. „receptek” veszélyét sem. E mögött nyilván a képzés, a továbbképzés módszertani problémái is meghúzódnak.

A külső okokat differenciáltan kezelik a pedagógusok, hiszen megemlítik a rossz információáramlást és a közoktatás rendszer működési zavarait. (A két tényező összefügg!) Érdemes volna elgondolkodni azon, hogy milyen csatornákon, milyen formában igyekszik a tudomány „népszerűsíteni” kutatási eredményeit. Hiszek benne, hogy a felelősség közös, erre utal a szakma rugalmatlanságáról nyilatkozók köre is.

Meglepő a kutató számára az a szkeptikus vélemény, hogy a kutatások „üzleti” érdekek alapján szerveződnek. Nyilván olyan „szakmai pletykákból” táplálkozik

a fenti vélekedés, amely egyrészt felmenti a szakmát a tudományos ismeretek befo-
gadása alól, másrészt hamis általánosításokban gyökeredzik. Egy „tudománybarát”
szemlélet kialakulásához egy áttekinthetőbb, nyilvános, akár a gyakorló pedagóguso-
kat is delegálni tudó tudománypolitikára és gyakorlatra lenne szükség.

A tartomelemzés során megfogalmazható különbségek a háttérváltozók men-
tén tanulságosak:

- a közoktatás intézményrendszerében felfelé haladva a pedagógusok egyre
kritikusabban fogalmazznak;
- a hasznosíthatóságot legkevésbé az óvodapedagógusok érzékelik;
- a tapasztalat növekedésével egyre több okot, illetve egyre erőteljesebb sza-
kadékat említenek a kollégák;
- a rendszerszemléletű gondolkodás inkább a középiskolában tanítókra jel-
lemző.

Mit kutatnának a pedagógusok?

Napjaink neveléstudományának megítélése kapcsán fontos lehet annak megismerése,
milyen az a tudomány, ami a pedagógusok igényeit kielégitené. A feldolgozás so-
rán a következő hat fő kategória került kialakításra:

- A pedagógus szakma problémái
- Nevelési – oktatási problémák „Mit kéne másképp”
- A gyermekek problémái
- A pedagógus személyisége
- Az átlagtól eltérő gyermekek nevelése
- Az intézmények felszereltsége

A kialakított kategóriákban változó számmal, arányban jelentek meg a vélemények.
(1. és 2. táblázat.)

A kétszáz válaszoló összesen 2181 említést fogalmazott meg. Mivel fontos an-
nak érzékeltetése, hogy a válaszolók közül hányan említettek egy-egy kategóriát,
ezért a kategóriára vonatkozó értékeket abszolút számokban adtuk meg.

Az említések leggyakrabban a szakma művelésének személyes problémáival
foglalkoztak (36%), melyek egy része nem is lehet feladata a tudományos kutatásnak.
Mintha a szokásos mentálhigiénés szituációt tapasztalnánk: a pedagógusok körében
gyakori, hogy bármely véleményt nyilvánító helyzetet felhasználnak a szakma „pa-
naszainak”, kétségeinek megfogalmazására. A jelenség önmagában is kutatást érde-
melne.

Gyakorlati módszertani segítséget vár a tanárok említéseinek 21%-a, és a leg-
fontosabb problémák sorában kap helyet az átlagostól eltérő gyermekek oktatása,
nevelése (15%). A pálya személyes nehézségeiről, mentálhigiénés gondjairól szá-
mol be a válaszolók 11%-a.

2. táblázat: Mit kutatnának a pedagógusok (a válaszok gyakorisága alapján)

FONTOSABB TÉMÁK	KULCSSZAVAK	GYAKORISÁG N = 200*
A pedagógus szakma problémái	Módszertani kutatás, új módszerek	113
	Pedagógusok túlterheltsége	108
	Tanári nehézségek általában	106
	Átmenet iskola és óvoda között	81
	Új értékelési rendszer	78
	Továbbképzés	74
	Szülői együttműködés	58
	Nagy gyereklétszám	48
	Politikafüggő oktatás	31
	Oktatás eredményessége	31
Nevelési – oktatási problémák: „Mit kéne másképp”	Tanulók nevelése általában	117
	Idegennyelv-oktatás	114
	Motiváció	97
	Gyakorlatiasabb tartalom	96
	TV hatása a gyerekekre (agresszivitás)	70
	Gyermekek együttműködése	51
	Kultúra átadása	47
	Problémamegoldás, kreativitás	38
	Esélyegyenlőség	32
	Anyanyelvi nevelés	26
Környezetvédelmi nevelés	22	
A gyermekek problémái	Gyermekek túlterheltsége	54
	Kortárs csoportok	36
	Tanár–diák kapcsolat	35
A pedagógus személyisége	Pedagógus személyiségjegyek	137
	Pedagógus tisztelete	113
	Pedagógusok alkalmassága	88
Az átlagtól eltérő gyerekek nevelése	Részképességzavaros/fogyatékos gyerekek	65
	Hátrányos családi helyzetű gyerekek	57
	Problémás gyerekek	53
	Hiperaktív gyerekek	34
	Tehetséges gyerekek	37
Az intézmények felszereltsége	Iskolák felszereltsége	34

* N = elemszám

Talán nem túlzás egy főként „magára figyelő” pedagógiai gondolkodásról beszélnünk annak tükrében, hogy a tanulók, gyerekek szempontja csak kis százalékban (10%) kapnak említést az utolsó előtti helyen, szinte a felszereltség kérdésével egyenrangúan.

A kutatandó területek mintegy harmada a pedagógus gyakorlati problémáira keresi a választ. Melyek ezek, és mit is jelentenek? Különböző nehézségek jelennek meg a pályán a hivatás gyakorlása során. A pedagógusok az oktatás, nevelés eredményességéhez módszertani segítséget, új módszerek kidolgozását, elterjesztését várják. (Az eredményesség felértékelődése mögött bizonyára ott vannak a PISA vizsgálat drámai képei is.) Erzik azt is, hogy újfajta értékelési struktúra kidolgozására lenne szükség, ezért fontosnak tartják az értékelési rendszerek, módszerek vizsgálatát.

„A felnövekvő generációktól ma már másféle tudást, képességeket vár el a társadalom, a gazdaság, mint akár egy évtizeddel korábban” (*Imre-Nagy*, 2003, 274.).

A pedagógusok egy része jól érzékeli a kihívást, de eszköztelennek érzi magát; többségük csak a hagyományos pedagógiai módszereket ismeri és használja. Gyakran mentálhigiénés problémákkal küzdenek – ebben magárahagyatottságot tapasztalnak – s talán ennek is köszönhetően egyre gyakrabban kerülnek konfliktushelyzetbe. Fontos számukra a „túlterheltség” jelenségének kutatása, nyilván a feloldás technikáinak javaslatait várják. Sok írásban fogalmazódik meg a kérdés: hogyan tudják megalkuvás nélkül megelőzni, kezelni a konfliktus helyzeteket, illetve hogyan lehet ezeket eredményesen, minden érintett szempontjából megfelelő módon kezelni, megoldani. Ennek kapcsán érdemes felidézni *Bagdy Emőke* leírását. A pedagógusokat...

... „alacsonyabb önbecsülés-mérték, gyengébb koherencia szint, csekély mértékű segítő forráskereső és forrásteremtő igyekezet és magas fokú érzelmi sebezhetőség jellemzi [...] Nem tudnak elég hatékonyan kérni segítséget, még kevésbé képesek segítő helyzeteket teremteni. Ezek alapján feltehető, hogy bajaikban egyedül érzik magukat” (*Bagdy*, 2003, 10.).

A második témakör (Mit kellene másképpen tanítani?) szervesen kapcsolódik a pedagógusok problémáihoz, és elég jelentős az ide besorolható (25%) válaszok száma is.

A decentralizáció, a tartalmi modernizáció, a tantervi egyöntetűség felszámolása és az eredményesség adatai egyre sürgetőbben (már a társadalmi megítélés, a sajtó szintjén is) vetik fel a kérdést a pedagógusok számára, hogy melyek a korszerű tudástartalmak és milyen módszerekkel közvetíthetők. Az iskolával szembeni elvárások, funkciók bővülése egyben a nevelői feladatok hatékonyabb megoldására hívják fel a figyelmet. Egy merőben új ifjúsági szubkultúra kihívásaira nincsenek kész válaszok, de sokszor még jó kérdések sem. A szakma bölcs „nagyamama” módjára fo-

galmazza meg felháborodásait – „ezek a mai fiatalok!” – közben pedig erőtlennek mutatkozik az utak keresésében.

„Az iskolák esetleg színterei, de ritkán befogadó helyei a gyermek és az ifjúsági kultúrának... E kultúrák beengedését az iskolákba megnehezíti, hogy a tanárok nem ismerik azokat, illetve megítélésükről a pedagógusok körében nem alakult ki határozott szakmai vélemény” (Golnhofer – Szekszárdi, 2003, 240.).

A fenti jelenség talán legerőteljesebben a motivációval kapcsolatos törekvések „tehetetlenségében” mutatkozik meg. A tanulói motiváció vizsgálatának jelentős szakirodalma van. A pedagógusok számára a kérdésfeltevés fordított: azt szeretnék megtudni, hogy miért alulmotiváltak a tanulók, hogyan lehetne enyhíteni ezen. Furcsa paradoxon, hogy amíg az iskolában eltöltött évek alapján az elsajátítási motiváció rohamosan csökken, addig a pedagógusok elsősorban külső okokra, egyfajta „eleve alulmotiváltságra” panaszkodnak. Ez természetesen összetett probléma, amelyben a gyerekek szűkebb és tágabb szociokulturális körének, a gazdasági folyamatoknak és az oktatáspolitikának egyaránt felelőssége van. Az mindenesetre biztató, hogy a pedagógusok keresik a probléma okait, és úgy tűnik a lehetséges megoldásokat is. Talán ezért is tartják lényegesnek a módszertani kutatásokat, az egyes tantárgyak, nevelési területek speciális vizsgálatát, a gyermekek képesség- és készségfejlesztését segítő metodikák keresését. Elgondolkodtató ugyanakkor az a kutatási eredmény, miszerint

„a tanulási motivációt a pedagógusok jelentős része adottnak [...] tekintette. A tanulási kudarcok esetén a tanulóknak keresik az okokat, s főként stabil és kontrollálhatatlan okok megjelölése került előtérbe. A kiváló tanulási teljesítményt elért tanulóknál egyidejűleg saját tanári szerepük felértékelődésének lehetünk tanúi” (Réthy, 2001, 200.).

Figyelmet követel az is, hogy milyen alulreprezentált a válaszokban a gyermekek, a tanulók problémáival, személyiségével kapcsolatos kutatások jogosultságának felismerése, igényként való megfogalmazása (7%). Mindez alátámasztja az iskolások életmódjára vonatkozó egyik nemzetközi kutatás adatait (Aszman *et al.*, 1999, 2003), miszerint a tanulók igen alacsony arányban gondolják azt, hogy a tanárokat érdeklí diákjaik egyénisége (id. Golnhofer – Szekszárdi, 2003, 240.).

A gyermek személyiségének, kortársaikkal és a felnőttekkel kialakult kapcsolatainak ismerete nélkül pedagógiai hatékonyságunk erősen megkérdőjelezhető. Ma, amikor a közoktatási intézmények léte, és így a pedagógusok egzisztenciája nagymértékben függ attól, hogy mennyire tudunk partnerközpontúak lenni – a másik szükségleteire, igényeire, elégedettségére figyelni és azt tekintetbe venni – elgondolkodtató egy ilyen „gyermek nélküli” szemlélettel szembesülni. Megkérdőjelez-

hető, hogy mennyire változott tanítás felfogásunk olyan irányba, hogy a tanítást a tanulás irányításának, segítésének, szervezésének definiáljuk.

A „gyermek” kategóriába besorolt válaszok fele a tanulói túlterheltséget vizsgálná. Egyre többet foglalkozunk ezzel a problémával, de úgy tűnik, leginkább a külső környezet tartja szükségesnek és nem belső (pedagógusi) igényként jelenik meg, hogy csökkenjen a gyermekek, diákok terhelése. Az Oktatási Minisztérium rendelt meg ezzel kapcsolatos felméréseket, s úgy tűnik, a szakma sok esetben hátrító stratégiát alkalmazott az eredmények publikálása után.

Minden tizedik válaszoló javasolna a pedagógusok személyiségére vonatkozó kutatásokat. E véleménycsoportban az eredményes tanár személyiség jegyeire vonatkozó kutatások közül leginkább a pályára való alkalmasság vizsgálatának igénye jelent meg. Ez szintén olyan terület, mely nagyon régóta foglalkoztatja az elméleti szakembereket is.

„Aligha van még egy olyan foglalkozási ág, ami annyira felkeltette volna a társadalomtudományi kutatók érdeklődését, mint a tanári (tanítói) szakma. Az érdeklődés a közoktatási rendszerek kialakulása (azaz a világ fejlettebb részeiben a 19. század közepe-vége) óta, de még inkább a tömeges oktatási rendszerek kialakulása (azaz a 20. század eleje-közepe) óta, többé-kevésbé állandó, mint ahogy a kutatások kérdésfelvetéseit, tematikáját tekintve is meglehetősen állandóság jellemző, időben és térben egyaránt” (Nagy, 1994, 27.).

Ma már nyilvánvaló, hogy a még oly szerteágazó, sokrétű és többoldalú megközelítések sem teszik lehetővé, hogy kész receptet adjunk arra, milyen a jó pedagógus, ki alkalmas a pályára. A szakma presztízsvesztesége, pozitív társadalmi megítélésének romlása hozzájárult ahhoz, hogy egyszerre vannak jelen a pályán a kiválóak és a hivatás gyakorlására alkalmatlanok is. A szakfelügyeleti rendszer szétzilálása, az intézményi önértékelési rendszer kevésbé hatékony működtetése, illetve nem működtetése és a munkaügyi jogszabályok is elősegítik, hogy ez a helyzet csak lassan változzon. Talán ezért is várja a szakma, hogy a pedagógiai tudományok művelőinek segítségével időben kiszűrhetőek legyenek a pedagógus pályára alkalmatlan személyek.

Az ötödik csoportba sorolt kutatóterület szorosan kapcsolódik a gyermekek problémáihoz. Ez a kategória az átlagtól eltérő gyermekek nevelésére vonatkozóan jelenít meg problémákat (16%). Ha ezt gondolatban hozzárendeljük a „gyermekek problémái” témakörhöz, akkor összességében annak a területnek a vizsgálata sem jelent olyan alacsony érdeklődést, mint ahogy azt a korábbiakban jeleztük.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek oktatása-nevelése napjaink integrációra, inklúzióra törekvő pedagógiai gondolkodásában nagy szerepet kap. Egyre több a speciális, differenciált bánásmódot, újfajta tanítás és tanulás-szervezési módszereket igénylő tanuló, tanulócsoport.

„Bár a tanárképző intézmények programjaikba már elkezdték beépíteni ezeket az elemeket, a hazai pedagógustársadalom még nincs felkészítve erre a feladatra” (Imre – Nagy, 2003, 275.).

A válaszok alapján nem dönthető el, hogy a pedagógusok miként közelítenek ehhez a problémához. Vajon az esélyegyenlőség elvi szempontja alapján, a „pedagógiai tehetetlenség” és segíteni akarás szorító érzése okán, avagy egy „zavaró”, a gyakorlat számára nehezen kezelhető jelenség miatt. A kérdéssel bővebben foglalkozik *Petriné Feyér Judit* (2001) tanulmánya: *A pedagógusok pedagógiája* című kötetben.

A válaszok 9%-át képezik azok az említések, melyek az intézmények felszereltségére vonatkoznak. A sokszor általános megfogalmazásokon túl a korszerű taneszközöket említik a kollégák. Meglepő, hogy az új tankönyveken túl a korszerű információhordozók nem jelentek meg a válaszokban.

Kutatással szembeni elvárások intézménytípusonként

A kutatásban részt vevő pedagógusok jól reprezentálták az eltérő intézménytípusok jellegzetes nézőpontjait, melyek nem csupán az eltérő életkorú tanulók sajátosságai-ból fakadnak, de az intézmények társadalmi presztízsét, sajátos nevelési környezetét és feladatait is jelzik. A lényeges eredmények a következők:

- Az általános iskolai tanárok adták a legtöbb, valamint a legtöbb kategóriába besorolható válaszokat, ellentétben a középiskolai tanárokkal.
- Az általános iskolai tanárok válaszaikhoz viszonyítva az óvodapedagógusok a „gyermek problémái” témakörben, míg a középiskolai tanárok az „intézmények felszereltsége”, valamint az „átlagtól eltérő gyerekek nevelése” témakörben *nem kutatnának*. A többi téma mindenhol megtalálható.
- Mindhárom pedagóguscsoport válaszaira jellemző, hogy a legtöbben a „pedagógus problémái” témakörben kutatnának. (A megkérdezett óvodapedagógusok 26%-a, az általános iskolai tanárok 29%-a és a középiskolai tanárok 41%-a.) A másik fontos témakör mindhárom csoportnál a „mit kellene másképpen tanítani”, valójában a kutatás számára definiálhatatlan probléma. (Ezt a témakört az óvodapedagógusok 22%-a, az általános iskolai tanárok 24%-a, míg a középiskolai tanárok 32%-a jelölte meg.) (Lásd a 3. táblázat.)

3. táblázat: Kutatási területek intézménytípusonként
(a válaszok gyakorisága alapján)

FONTOSABB TÉMÁK	KULCSSZAVAK	GYAKORISÁG		
		ÓVODA	ÁLT. ISKOLA	KÖZÉPISK.
		*N=42	*N=80	*N=46
A pedagógus szakma problémái	Módszertani kutatás, új módszerek	–	74	39
	Tanári nehézségek általában	38	68	
	Szülői együttműködés	–	58	
	Oktatás eredményessége			31
	Új értékelési rendszer	28	51	
	Átmenet iskola és óvoda között	30	51	
	Továbbképzés	–	51	23
	Pedagógusok túlterheltsége	25	48	35
	Nagy gyermeklétszám	–	48	
	Politikafüggő oktatás			31
Nevelési- oktatási problémák: „Mit kéne másképp”	Gyakorlatiasabb tartalom		67	29
	Idegennyelv-oktatás	26	67	21
	Motiváció		67	30
	Tanulók nevelése általában	32	65	20
	Kultúra átadása		47	
	TV hatása a gyerekekre (agresszivitás)	32	38	
	Problémamegoldás, kreativitás		38	
	Esélyegyenlőség		32	
	Anyanyelvi nevelés	26		
	Gyermekek együttműködése	22		29
Környezetvédelmi nevelés	22			
A gyermekek problémái	Gyermekek túlterheltsége		54	
	Kortárs csoportok		36	
	Tanár–diák kapcsolat		35	
A pedagógus személyisége	Pedagógus személyiségjegyek	30	66	41
	Pedagógusok alkalmassága	35	53	
	Pedagógus tisztelete	30	53	30
Az átlagtól eltérő gyerekek nevelése	Részképességzavaros/ fogyatékos gyerekek	18	47	
	Hátrányos családi helyzetű gyerekek	16	41	
	Problémás gyerekek		53	
	Híperaktív gyerekek		34	
	Tehetséges gyerekek		37	
Az intézmények felszereltsége	Iskolák felszereltsége		34	

* N = elemszám

A kutatással szembeni elvárások a pedagógusok tapasztalatai alapján

A pályán eltöltött évek alapján is csoportosítottuk az adatokat. A kezdő pedagógusok a mintában alulreprezentáltak voltak, így az ő adataikról nem készült összefoglaló táblázat. A két pedagógus csoport válaszainak összehasonlításából adódó legfontosabb következtetések:

- A pályán eltöltött évek mentén a vélemények száma, differenciáltsága növekszik.
- A több mint tíz éve a pályán lévők már *nem* említik a tanulók problémáinak kutatását, ugyanakkor felértékelődik az oktatási módszerek, eljárások eredménytelenségének kérdése.
- A „fiatalabb generáció” az általános pedagógiai problémákon túl kevésbé érzékeli az alkalmasság, az iskolák felszereltségének, illetve az egyes oktatási területek módszertani kihívásainak kérdését.

A 4–10 éve a pályán lévők említéseiben a legfontosabb kategóriák a „gyerekek problémái” (30%), valamint a „pedagógusok problémái” (25%), míg a több mint 10 éve a pályán lévőknel a legfontosabb témakörök a „pedagógusok problémái (28%), valamint a „mit kellene másképpen tanítani?” (24%).

Különbőség tapasztalható tehát a tapasztalat mértéke alapján a felvetett kutatási problémák számát és belső struktúráját tekintve is. Óvatosan, de mégis megfogalmazható, mintha a legkevesebb problémáról, elvárásról beszámoló pedagógus réteg a 4–10 éve tanítók csoportja lenne.

Tudományos kutatások

A pedagógusok elvárásait a tényleges kutatások tükrében is elemezhetjük. Az összehasonlítás a következő módon történt: a Magyar Tudományos Akadémia elmúlt három évben megrendezett Országos Neveléstudományi Konferenciáin elhangzott előadások, kutatási beszámolók tartalomelemzését végeztük el.

Összesen 1246 kutatásról készült beszámoló az összefoglaló kötetekben, ezek közül 315 kapcsolódott közvetlenül a közoktatáshoz. Azokat az oktatás és neveléstudományi, szakmódszertani tanulmányokat soroltuk ide, melyekben az intézmények pedagógiai gyakorlatához közel álló kérdések, problémák jelentek meg. (Értelem-szerűen nem kerültek feldolgozásra a nevelés-művelődéstörténeti, az oktatáspolitikai, a felsőoktatási, a felnőttoktatásra, gyógypedagógiára, szakképzésre vonatkozó munkák.) Megítélés kérdése, hogy egy akadémiai konferencia kutatásainak holdudvara mennyiben tekinthető érvényes mintának a közoktatási kutatások feltérképezése során, mint ahogy az is, hogy az említett arányok alacsonynak tekinthetők-e (az összes kutatás 25,2%-a).

A tartalomelemzés során elsősorban a pedagógusok által igényelt kutatási témákat kerestük, sok esetben azonban nem lehetett megfeleltetni a kutatás témáját a ta-

nárok említéseivel. Értelem szerűen a beszámolók sokkal szélesebb spektrumot öleltek fel a neveléstudományban és differenciáltabb szakmai nyelvhasználattal írták körül a témát.

A kutatások belső arányai mégis tanulságosak, akár a pedagógus véleményekkel történő összehasonlítás igénye nélkül is.

4. táblázat: A közoktatáshoz közvetlenül kapcsolódó kutatások tartalmi kategóriái

KÖZOKTATÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ KUTATÁSOK	63 SZEKCIÓ	315 KUTATÁS
Nevelés	13	55
Tantárgypedagógia	24	121
Fejlesztő programok, módszerek (tantárgypedagógián belül)	24	62
Értékelés	5	24
Speciális fejlesztési feladatok	2	8
Tehetségfejlesztés	4	17
Idegennyelv-oktatás	3	15
Diagnosztikus kutatások	26	78
Pedagóguskutatás	9	44

A kutatások legnagyobb számban tantárgypedagógiai, illetve diagnosztikus jellegűek. Szinte minden harmadik szekcióban találkozunk diagnosztikus mérésekkel, beszámolókkal (érdekes, hogy ez egyáltalán nem jelent meg a pedagógusok elvárásainak körében, talán úgy érzékelik, hogy a mindennapok tapasztalatainak diagnosztikáján túl a tudománytól a válaszok megtalálásában várnak segítséget.). A tantárgypedagógiai vizsgálatok közül ugyanakkor csak minden második vizsgálat tartalmaz módszertani kutatásokat, fejlesztő programokat. Tanulságos a neveléssel, illetve oktatással kapcsolatos tanulmányok aránya is. Mintha a közoktatás gyakorlatában is érvényesülő oktatáscentrikus szemléletet tükrözne a neveléssel kapcsolatos kutatások alacsony száma (315 kutatásból 55). Különösen alulreprezentáltak a speciális fejlesztési feladatokkal foglalkozó kutatások (8 vizsgálat), miközben a probléma egyre erősebben jelentkezik az iskolai gyakorlatban.

A tudományos kutatások és a pedagógusok igényei közötti kapcsolatot az 5. táblázat alapján elemezhetjük.

A táblázatban azokat a témákat, előfordulási arányokat tudtuk összehasonlítani, melyek egyértelműen azonosíthatóak voltak a tudományos beszámolóknak, illetve a pedagógusok elvárásaiban.

A százalékok kiszámítása során 100%-nak tekintettük a válaszoló pedagógusok elemszámát (200 fő), illetve a közoktatáshoz közvetlenül kapcsolódó kutatások számát (315). Az arányokat tehát az összes válaszoló / kutatás és az egyes tartalmi kategóriákban történt említések / tudományos beszámolók százalékában fejeztük ki a könnyebb összehasonlíthatóság érdekében.

5. táblázat: A tudományos kutatások és a pedagógusok elvárásai

FONTOSABB TÉMÁK	KULCSSZAVAK MTA KONFERENCIA KUTATÁSAI %	GYAKORISÁG %		
		*N = 315	*N = 200	
A pedagógus szakma problémái	Módszertani kutatás, Új módszerek	19,6%	113	56,0 %
	Tanári nehézségek általában	–	106	53,0 %
	Szülői együttműködés	–	58	29,0 %
	Oktatás credményessége (diagnosztikus vizsgálatok)	24,5%	31	15,5 %
	Új értékelési rendszer	7,6%	78	39,0 %
	Átmenet iskola és óvoda között	–	81	40,5 %
	Továbbképzés	–	74	37,0 %
	Pedagógusok túlterheltsége	–	108	54,0 %
	Nagy gyereklétszám	–	48	24,0 %
Politikafüggő oktatás	–	31	15,5 %	
Nevelési – oktatási problémák „Mit kéne másképp”	Gyakorlatiasabb tartalom (fejlesztő programok)	19,6%	96	48,0 %
	Idegennyelv-oktatás	4,7%	114	57,0 %
	Motiváció	–	97	48,5 %
	Tanulók nevelése általában	17,5%	117	58,5 %
	Kultúra átadása	–	47	23,5 %
	TV hatása a gyerekekre (agresszivitás)	–	70	35,0 %
	Problémamegoldás, kreativitás	4,8%	38	19,0 %
	Esélyegyenlőség	–	32	16,0 %
	Anyanyelvi nevelés	2,5%	26	13,0 %
A gyermekek problémái	Gyermekek együttműködése	–	51	25,5 %
	Környezetvédelmi nevelés	2,5%	22	11,0 %
	Gyermekek túlterheltsége	–	54	27,0 %
A pedagógus személyisége	Kortárs csoportok	–	36	18,0 %
	Tanár-diák kapcsolat	–	35	17,5 %
	Pedagógus személyiségjegyek	–	137	68,5 %
	Pedagógusok alkalmassága	–	88	44,0 %
Az átlagtól eltérő gyerekek nevelése	Pedagógus tisztelete	–	113	56,5 %
	Pedagóguskutatás	13,9%		
	Részképességzavaros/ fogyatékos gyerekek	2,5%	65	32,5 %
	Hátrányos családi helyzetű gyerekek	–	57	28,5 %
	Problémás gyerekek	6,9%	53	26,5 %
Az intézmények felszereltsége	Hiperaktív gyerekek	–	34	17,0 %
	Tehetséges gyerekek	5,4%	37	18,2 %
	Iskolák felszereltsége	–	34	17,0 %

* N = elemszám

Jelentős eltéréseket tapasztalhatunk a kutatások preferenciái és a pedagógusok elvárásai között az alábbi területeken:

- módszertani kutatások,
- fejlesztő programok,
- idegennyelv-oktatás,
- neveléssel összefüggő kérdések
- különleges bánásmódot igénylő tanulók (részképeességzavaros, „problémás”, tehetséges tanulók fejlesztése).

Jól érzékelhető, hogy míg a pedagógusok elvárásai elsősorban a mindennapi gyakorlat problémáiból indulnak ki, addig a kutatásokat inkább a tudományos diagnózisok, illetve a tudomány (és nem feltétlenül a gyakorlat) fejlődésének, fejlesztésének kihívásai motiválják.

Összefoglalás

A pedagógus pálya mindmáig megoldatlan társadalmi szintű kérdéseire enged következtetni, hogy mindhárom pedagógusréteg a szakma gyakorlásának személyes problémáit kívánja kutatni, ezen belül is a pedagógusok túlterheltségét és a tanári nehézségeket. A pedagógusok személyes problémái összességében nagyobb súllyal jelennek meg, mint a didaktikai problémák, vagy a gyerekeket érintő kérdések.

A válaszok elemzése alapján úgy tűnik, felelősségteljes kérdések és kételyek munkálkodnak a pedagógusokban. Olyan kérdések ezek, melyek ma általában feltehetőek, megfogalmazhatók a magyar közoktatással kapcsolatban, s melyek egyben a mai magyar tudományos kutatókat, elméleti szakembereket is foglalkoztatják. A vélemények nagy része egyszerre értelmezhetőek diagnózisként, panaszként, illetve konstruktív javaslatként, más részük messze túlhaladja a tudomány kompetenciáját.

A válaszokhoz bizonyára szükség van arra is, hogy egészséges párbeszéd alakuljon ki a tudomány és a szakma képviselői között. Fontos, hogy mindkét fél formális csatornákon keresztül is jól artikulálja véleményét, gondolatait, igényeit és elvárásait.

Az olvasó és a tanulmány írójának kíváncsiságát talán még egy kérdés mozgatja: hogyan válaszoltak volna a kérdésekre a tudomány képviselői?

Végezetül fontos volna tisztázni a pedagógiában, hogy a gyakorlat, mint fogalom, nem azonos az egyszerűvel, az elmélet nélkülivel, valamint azt, hogy a tudomány nem a gyakorlat „szolgálólánya”. Ez a felfogás mind a kutatás, mind a gyakorlat számára csapdát jelenthet.

Irodalom

- Aszmann Anna (2003): *11–18 éves tanulók egészségmagatartásának nemzetközi vizsgálata*. Kézirat. Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat.
- Bagdy Emőke (2003): *Egészséges pedagógusokért. Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 3–21.
- Beszélgetés Ádám Györggyel (1997). *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 11–15.

- Buda Mariann (1997): A nevelési rendszerek elemzésének szükségessége. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 27–34.
- Falus Iván (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 232–260.
- Golnhofer Erzsébet – Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest, 239–269.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest.
- Husen, Th. (2002): *A tanári mesterség gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE TFK, Budapest.
- Imre Nóra és Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest, 273–305.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. OKI, Budapest.
- Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 202–231.
- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 177–202.
- I. Országos Neveléstudományi Konferencia: *Az értelem kiművelése*. MTA, Budapest, 2001.
- II. Országos Neveléstudományi Konferencia: *A tudásalapú társadalom pedagógiája*. MTA, Budapest, 2002.
- III. Országos Neveléstudományi Konferencia: *Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány*. MTA, Budapest, 2003.

BOLOGNA: KIÉRT SZÓL A HARANG?

BARAKONYI KÁROLY DSC

a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának egyetemi tanára

Érzékelve az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozás nyomán kibontakozó reformot kísérő bizonytalanságot és frusztrációt, az átalakulás már most felismerhető zavarait, a fogalmak tisztázatlanságát, az ellentmondó nyilatkozatokat, a heves támadásokat, a felsőoktatás aktoraiban számos jogos kérdés merül fel. Kinek áll érdekében a Bologna-folyamatnak nevezett struktúraváltás, ki élvezheti az előnyeit, kik lesznek kárvallottjai? Milyen hatással lesz az új Európai Felsőoktatási Térség az EU-ra, Magyarországra, a hazai felsőoktatásra, az oktatókra és a hallgatókra. Ki a főszereplő? Hogyan érinti a küszöbönálló felfordulás a tanárképzést? A tanulmány ezekre a kérdésekre keresi a nagyvonalú választ a mögöttes mozgatórugók vizsgálata révén.

Az EU versenyképessége

A globalizált világban éles verseny folyik minden területen: a világ vezető régiói (a Triád tagjai), az egyes nemzetek, de a tudás piac egyes szegmensei között is. E verseny hatásai alól a magyar nemzetgazdaság, de a hazai felsőoktatás sem vonhatja ki magát. A versenyben való helytálláshoz versenyképesnek kell lennie annak, aki a siker reményében kívánja felvenni a küzdelmet. Az EU versenyképessége javításának egyik akadály a munkaerő mobilitásának alacsony szintje, az oktatási rendszerek összehasonlíthatatlansága. Ez az oka annak, hogy a felsőoktatási rendszerek modernizációja a fókuszba került – a versenyképesség javításának kényszere hívta létre a Bologna-folyamatot.

Az Európai Unió helyzete a világméretű versenyben nem túlságosan kedvező: eddig végrehajtott reformjai, átalakításai nem hozták meg a kívánt eredményt: nem sikerült megrendíteni a NAFTA, a Távol-Kelet vezető pozícióit. Az EU az évtized végére, 2010-re szeretne a világ vezető gazdaságává válni (Lisszaboni Határozat). Ehhez az út a felsőoktatási rendszerek modernizálásán keresztül, a hallgatói mobilitás megteremtésén át vezet – e cél megvalósításának eszköze az egységes Európai Felsőoktatási tér megteremtése. A jogharmonizáció és a közös pénz megteremtése után ezért a figyelem most az oktatási rendszerekre irányul: az EU versenyképességének javítása új stratégiát kíván meg az európai felsőoktatástól is.

Miért fontos a mobilitás?

A globalizált világ piacait három szinten csoportosíthatjuk: a világpia, a régiók piaca és a nemzeti piacok jelentenek olyan szinteket, amelyek jellegükben, tartalmukban jelentős eltérésekkel jellemezhetőek. A felső szint alapvetően *tőkepiac*, ahol a szabad tőkéért (és vele együtt a csúcstechnológiához való hozzájutásért) folyik a verseny. A középső szint a régiók (EU, NAFTA, Táv-kelet) piaca az *árak, szolgáltatások* versenye zajlik. A hierarchia alsó szintjén a nemzeti piacokat találjuk, mint a *munkaerő piacát*. A nemzetek oktatáspolitikájukkal, a képzési és továbbképzési rendszerek fejlesztésével, *pénzügyi politikájukkal* igyekeznek vonzóvá válni, rugalmas alkalmazkodásra képes társadalmi-gazdasági környezetet teremteni a szabad tőke számára.

Miben áll az USA (NAFTA) versenyelőnye? A csúcstechnológiák hatékony alkalmazása magasan képzett, a gyorsan változó körülményekhez rugalmasan igazodni képes munkaerőt igényel, amely földrajzi értelemben is mobil, de a különböző szakmák között is képes mozogni, amellet alkalmas bonyolult, igényes feladatok kreatív megoldására. Ebben a globális versenyben az USA a kezdetektől fogva helyzeti előnyt élvezett: több mint 50 állama hatalmas belső piacot jelent (közös pénzzel, jogi szabályozással), egységes oktatási rendszerrel, viszonylag homogén kultúrával. Hatalmas K&F potenciálja mellett tehát rendkívül *mobil munkaerővel* rendelkezik: az államok bármelyikében diplomát szerzett szakemberek a közös nyelv, kultúra ismeretében, a szakképzettség elismerése révén bármely tagállamban munkát vállalhattak: mozgásuk rugalmasan követi a tőke igényeit. Az USA mind a mai napig megtartotta versenyelőnyét, amihez nem csekély mértékben járult hozzá a nagy tömegben rendelkezésre álló, magasan képzett és rendkívül mobil munkaerő.

A felsőoktatás versenyképessége

A tudáspiac kialakulása ma már elfogadott tény: létezését elismerjük, speciális, – a gazdasági szféra piacaitól eltérő – sajátos vonásai tudatosodnak. A tudáspiaci verseny egyik fontos szegmensében a *verseny a hallgatókért* folyik. Európa egyetemei ebben a *világméretű tudáspiaci versenyben* nem tudták betölteni azt a szerepet, amelyet az európai hagyományok alapján méltán reméltek. Pozícióik gyengébbek amerikai versenytársaiknál. Ázsia, Afrika, Dél-Amerika tanulni vágyó ifjai szívesebben választják felsőfokú tanulmányaik színhelyéül az Egyesült Államokat, mint a nagy hírű, nagy múltú, humanista európai hagyományokon kifejlődött európai egyetemeket. Mindemellett Amerika az európai hallgatókat is vonzza: európai diákok nagy számban folytatják felsőfokú tanulmányaikat az USA-ban, ugyanakkor az európai egyetemek az amerikai diákokra nem gyakorolnak megfelelő vonzerőt. Az európai egyetemek globális tudáspiaci versenyképessége *elmarad* az amerikaiakétól.

A versenyhátrány elemzésekor a magyarázatok között megjelenik a kiadott diplomák összehasonlíthatatlansága, az oktatási struktúrák indokolatlan sokrétege-sége – ez a hallgatói mobilitást is visszafogja. A potenciális új piaci szegmenst jelentő régiók többsége – történelmi okokból is – az angolszász lépcsős szerkezetű felsőoktatást követi. Ezekből a rendszerekből, pl. az első lépcső teljesítése után zökkenőmentesebb az átmenet a második lépcső elvégzésére egy amerikai egyetem, mint a heterogén és áttekinthetetlen európai felsőoktatási rendszerben.

A megváltozott tudáspiaci környezet az *európai egyetemektől is váltást igényel*. A felsőoktatási versenyképesség javításának igénye is meghúzódik a Bologna-folyamat mögött. Magyarország maga is részese kíván lenni ennek az egységes felsőoktatási térségnek. A Bologna-folyamat célkitűzéseinek, stratégiai akcióinak, a rendszer modernizálásának végrehajtása a nemzetnek és magának a *magyar felsőoktatási rendszernek is létérdeke*. A strukturális és tartalmi változások elmulasztása, a globalizált felsőoktatási szegmensben strukturálisan különböző külön utak követése a perifériára szorulással fenyeget.

Az uralkodó (beolvadási) trend követésével szemben tradícióinkra, megkülönböztető tulajdonságainkra, értékeinkre szoktak hivatkozni: a beolvadással szemben ezek megőrzését, a másság vonzóvá tételét állítják. („*Ne adjuk fel azokat a területeket, amelyeken világhírűek, világszínvonalúak vagyunk...*”). Európa azonban egy *új versenypályát épít ki*, ahol bizonyos szabályok betartását mindenkitől megköveteli. Attól, hogy a lépcsős szerkezet első (főiskolai) fokozata EU konform és bizonyos fokú standardizálást jelent, a második lépcsőben a nemzeti sajátosságok, kiemelkedő képességeink már érvényesülhetnek: külföldi hallgatókat ösztönözhetnének itteni továbbtanulásra, ill. sikeresebb lehet a hazai hallgatók megtartása az alapképzés egyetemi lépcsőjében is. Sajátos értékeink (amennyiben valóban léteznek és piacképesek is) az alapképzést követő szakmai képzési lépcsőkben versenyelőnyt jelenthetnek. Ha valóban léteznek ezek a feltételezett erős pontjaink – amelyekre egy sikeres nemzetközi versenystratégia épülhet – azok csak akkor használhatók ki, ha a magyar felsőoktatás strukturálisan is belesimul az európai felsőoktatási térségbe.

A Bologna Nyilatkozat

A Bologna-folyamatban a kétlépcsős képzés mindkét szakaszára az átfogó, alapozó, időtálló ismeretek oktatása jellemző. Az első lépcsővel kapcsolatban olyan követelményt fogalmaz meg a Bologna Nyilatkozat, amely szerint lehetőség legyen a munka világába kilépni, a gyakorlatban is használható ismeretek birtokában. A rendszer szerves részét képezik a szakmai továbbképző – posztgraduális kurzusok (diplomával vagy anélkül, a tanulmányok közvetlen folytatásával vagy a munka világa és az oktatási intézmények közötti ingázással). Az új dimenziót az életen át tartó tanulás jelenti. Megváltozik az egyetemi és a főiskolai alaplépcső funkciója: alapozó jellegű, időtálló tudást nyújtva, a szakma szilárd alapjait teremti meg. A speciális

szakterületek mélyebb ismereteinek oktatása a szakmai képzési programokra marad. A rendszer itt már szerves kapcsolatba kerül a munka világával és az életen át tartó tanulás koncepciójával.

A hallgatói mobilitás szükségességét az EU vezető országainak (Franciaország, UK, Németország) legrangosabb egyetemi vezetői is felismerték, amikor a célok megfogalmazásával a Sorbonne jubileumi ünnepségén elindították az *Európai Felsőoktatási Térség* megteremtésére irányuló folyamatot. A Bologna-folyamatnak nevezett felsőoktatási modernizáció új vonása, hogy első ízben fogalmaztak meg együtt közös célokat és stratégiát az államok, az egyetemek, a munka világának és a hallgatóknak a képviselői. Európa új felsőoktatási stratégiájának középpontjában a tömeges felsőoktatás lépcsős szerkezetű átalakítása, tartalmi összehangolása, a hallgatói mobilitás megteremtése, a modern világban megkövetelt képességek fejlesztése áll. A hallgatói mobilitás megteremtése érdekében a duális rendszerű oktatás helyébe a lépcsős, lineáris rendszer lép – ezt a váltást a Humboldt-i egyetemfelfogás utolsó védőbástyái, a vezető német egyetemi rektorok is elfogadták...

A Sorbonne deklaráció a *célokat* fogalmazta meg, a Bologna Nyilatkozat a követendő *stratégiát* határozta meg, a Prágai Tanácskozás már a *stratégiai akciókról* szólt, a berlini találkozó pedig tovább *bővítette* az együttműködés körét (európai kutatási térség, távolabb mutató célok megfogalmazása). A Berlini Tanácskozás már az Európai Kutatási Térség létrehozásának gondolatát is felvetette. A Bologna-folyamat súlyponti kérdései az alábbiak:

- *összehasonlítható diplomák rendszerének megteremtése* (ami lehetővé teszi az egyik országban megszerzett diploma munkaadói elfogadását a másik országban is), egységes *szakképzettségi regiszter* kialakítása, amely összehangot teremt a szakmák és a diplomák megnevezése között (melyik szakmához milyen szintű és szakirányú diploma szükséges);
- *undergraduate–graduate szerkezetű lépcsős képzés* kialakítása, amely mérsékli a korai szakosodás veszélyeit, lehetővé teszi a tanulmányok megszakítását és későbbi folytatását, elválasztja az alapképzést a szakirányú képzéstől;
- *mobilitást megalapozó kreditrendszer* megvalósítása, melynek révén megvalósítható a tanulmányok időbeni rugalmas ütemezése, a tanulmányi pályák módosítása (intézményen belüli, szakterületek közötti, intézmények közötti és országhatárokon átnyúló hallgatói mozgások, résztanulmányok révén), kisebb veszteséggel megvalósított szakterületek közötti váltás, az életen át tartó tanulás koncepciója;
- a hallgatói mobilitás *korlátainak lebontására* intézményi és pénzügyi konstrukciók kialakítása;
- összemérhető *minőségbiztosítási rendszerek* hálózatának létrehozása, amelyek garantálják az egyes tagországokban kiadott diplomák mögötti tudás egyenszilárdságát;

- az oktatásban az *EU dimenzió erősítése*: a hallgató rendelkezzen mindazon ismeretekkel, amelyek segítségével képes eligazodni az EU intézményrendszerében, kapcsolatrendszerében, megismerve a folyamat történeti hátterét, az EU kulturális sokszínűségét.

Mivel csatlakoztunk az EU-hoz és az EFT-hez, ezért a hazai felsőoktatásnak is át kell alakulni: a hallgatói mobilitás megteremtése érdekében bizonyos *strukturális egységesülés* elkerülhetetlen, amellet *tartalmi változások is* szükségesek. A Bologna-folyamatnak van néhány olyan sarkalatos pontja, amelyek nem kerülhetők meg, amelyek a modernizáció sarokköveinek tekinthetők. Ilyenek a korai specializáció visszaszorítása, a lépcsős szerkezetű lineáris képzési struktúra kialakítása, a munka világával szorosabb, élő kapcsolat megteremtése, az EU-val kapcsolatos ismeretek oktatása, az értelmiségi létre való nevelés, nemzeti hagyományaink ápolása, képességek, kompetenciák fejlesztése, gyakorlatorientált képzés, az általánosabb alapképzés és a ráépülő szakmai speciális képzés szétválasztása.

A hazai struktúra gyenge pontjai

A hazai felsőoktatási rendszerre a német mintára kialakított egyetemi-főiskolai párhuzamos ágak jelenléte a jellemző. *A két ág közötti átjárás minimális*: a főiskolai tanulmányok nem csatlakoztathatók be az egyetemi képzés 3–4. évébe, ezért a gyakorlatban a hallgató a tanulmányok egyetemi szinten való újrakezdésére kényszerül. A főiskolák és az egyetemek többnyire élnek a maguk független életét.

A dualitás megjelenik mind a képzési, mind az intézményi struktúrában. Nem lenne helyes összekeverni az intézményrendszer és a képzési struktúra fogalmát: a fontosabb kérdés a lineáris képzési struktúra megvalósítása és működtetése, amire duális rendszerben is találunk példát, mégpedig éppen az Egyesült Államokban. Kétségtelen azonban, hogy egy tömeges képzést megvalósító integrált intézményen belül a kommunikáció, a lépcsők egymásra épülése, kapcsolódása, a tanulmányok elfogadása kevesebb problémával járhat és könnyebben, hatékonyabban megvalósítható.

A hazai felsőoktatás az értelmiségi létre való nevelést hiányosan oldja meg. A hazai felsőoktatásnak ma nem feladata az általános műveltség oktatása, ezt nem is teszi meg (jóllehet erre is nagy szükség lenne, mivel a középiskola tömegesedése miatt egyre hiányosabb alpműveltségű hallgatók érkeznek a felsőoktatásba). A Felsőoktatási törvény viszont kötelezi az intézményeket az értelmiségi létre való előkészítésre, de ennek sem találjuk sok nyomát a tantervekben. Számos területen szakbarbárképzés folyik.

Az EU ismeretek oktatása, az EU identitás kialakítása gyakorlatilag hiányzik. Mindezek már korábban is meglévő feladatok mellé az Európai Felsőoktatási Tér-séghez való csatlakozás, mint láttuk, további elvárásokat fogalmaz meg. Az Európai Unióval kapcsolatos ismeretek, az európai kulturális örökség megismerése és ápolása, az európai uniós identitás erősítése új feladatként fogalmazódik meg a magyar

felsőoktatás számára. A felsőfokú végzettséggel rendelkező munkavállaló akkor lesz képes mozogni az európai térségben, akkor lesz mobil, akkor lesz képes eligazodni a bonyolult európai társadalmi és gazdasági viszonyok között, ha már megfelelő alapozást kap felsőfokú tanulmányai során. Ma ilyen ismereteket hallgatóink csak a speciális EU szakokon kapnak, a hallgatók túlnyomó többségének tájékozottsága elfogadhatatlan. A Bologna Deklaráció mélyebb EU ismeretek beépítését kívánja meg az oktatásba. Ugyanakkor nemzeti identitásunk megőrzése, az értelmiségi létre nevelés az eddig is megkövetelt, de meglehetősen elhanyagolt értelmiségi képzés erősítését is megkívánja. Mindez implicite a szakmai oktatás részarányának csökkentését is implikálja.

A hallgatói mobilitás formái

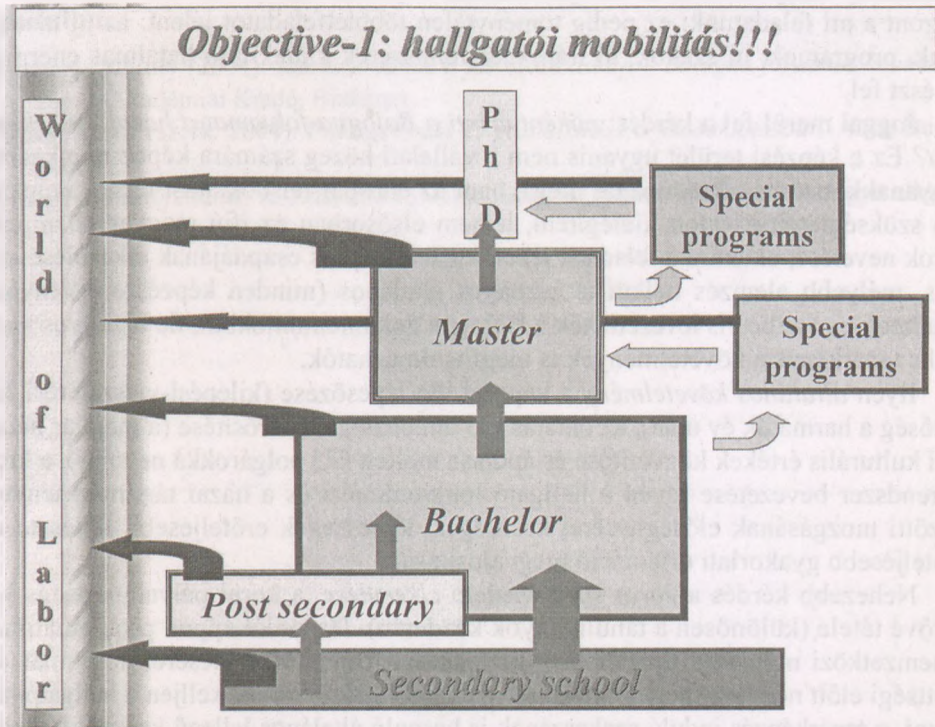
A mobil munkaerő megteremtése a hallgatói mobilitás megteremtésével kezdődik. Ez a folyamat új stratégiát kíván meg az EU tagállamainak felsőoktatásától is. A hallgatói mobilitás formái sokrétűek.

- *Longitudinális mobilitás*: egy adott képzési lépcsőben, adott szakon, adott intézményben a hallgató tanulmányait időben rugalmasabban végezheti: gyorsabban vagy lassabban halad tanulmányiban.
- *Horizontális mobilitás*: az adott képzési lépcsőben a hallgató tanulmányait résztanulmányait azonos szakon más – hazai vagy külföldi – intézményben folytatja.
- *Vertikális mobilitás*: a hallgató az egyik lépcsőben diplomát szerezve a következő, magasabb lépcsőben folytatja tanulmányait.
- *Képzési terület, képzési ág vagy szakváltás*: a megkezdett tanulmányokat egy másik diszciplináris területen, szakon folytatja. Ez viszonylag kis veszteséggel az alapképzés vagy a mesterképzés elején képzelhető el.
- *Keresztmobilitás*: a hallgató a lépcsők közötti átmenetnél vált szakot diszciplinát.
- *Kilépés a munka világába*, visszatérés tanulmányok folytatása céljából.

Honnan hová?

Az elmúlt 10–12 évben a képzési rendszerünk rohamos ütemben alakult át. A duális intézményi és képzési rendszer keretei között indult meg a hallgatói létszám felfutása, ezzel szinte párhuzamosan bontakozott ki a *szakburjánzás* jelensége. A spon-tán fejlődés következtében a rendszer „*fejnehéz*”. A képzési piramis felső része (az egyetemi szint) a 90-es évek végére szélesebb lett a kívánatosnál, a főiskolai szint – a nemzetközi összehasonlítás alapján is – keskenyebb, míg a felsőfokú szakképzés (amely a képzési piramis alapját lenne hivatott képezni) gyakorlatilag hiányzik, éppen csak a kialakulás stádiumában található. Ennél nagyobb probléma, hogy a *szintek*

közötti szerves átjárás, az egymásra épülés hiányzik: a hallgató korai specializációra kényszerül, a tanulmányi pálya jelentősebb módosítására alig adódik lehetőség. Az évek során a rendszer torzulása a szakburjánzást, a korai specializációt illetően erősödött. A hazai felsőoktatási struktúra a Bologna-koncepciótól tehát strukturálisan eltér. Az oktatás-tanulás technológiája, módszerei, infrastruktúrája az *elitképzés* követelményei szerint jött létre és lényegében a tömegesedés időszakában sem változott meg kielégítő módon. Az ábrán látható szerkezet alkalmas a Bologna-alapelvek megvalósítására – az európai egyetemek ebbe az irányban indultak el. A munka világból természetesen ugyanezek a csatornákön visszatérés is lehetséges, sőt kívánatos is.



Megjegyzés:

Secondary school = középiskola; Post secondary = posztsekunder; Bachelor = alapkofozat (BA); Master = mesterfokozat (MA); Special programs = speciális program (szakképesítések); World of Labor = a munka világa

Végül is kiért szól a harang? Könnyű belátni, hogy a Bologna-alapelvek realizálása egy rugalmasabb, a hallgatói mobilitást lehetővé tevő, átjárható, a munka világhoz

jobban igazodó, az életen át tartó tanulást lehetővé tevő rendszer kialakítását jelenti. A rendszer középpontjában a hallgató, a hallgatói mobilitás áll – ők az új struktúra közvetlen hasznélvezői. Belőlük lesznek viszont azok biztos szakmai alapokkal, a modern világban szükséges képességekkel és EU ismeretekkel felvértezett mobil munkavállalók, akikre egy versenyképes Magyarországnak, egy versenyképes EU-nak szüksége lesz. A háttérben viszont meghúzódik az európai (és a magyar) egyetem versenyképességének kérdése is, sőt ezen túlmenően magának Európának, az Európai Uniónak a helytállása a globális világversenyben. A strukturális átalakítás nem kifejezetten az oktatók közvetlen érdekeit szolgálja (mint ahogy a kreditrendszer bevezetése sem...) – a legkevesebb előny itt mutatható ki (oktatói mobilitás erősödése, bekapcsolódás az európai oktatási folyamatokba). A reform végrehajtása viszont a mi feladatunk: ez pedig töménytelen többletfeladatot jelent: az új tantárgyak, programok, új szakok, új irányítási rendszerek kialakítása hatalmas energiát emészt fel.

Joggal merül fel a kérdés: *miként érinti a Bologna-folyamat a hazai tanárképzést?* Ez a képzési terület ugyanis nem a vállalati közeg számára képez munkaerőt (ugyanakkor tömegeket mozgat meg), nem az európai felsőoktatási térség munkaerő szükségleteit hivatott kielégíteni, hanem elsősorban az ifjú magyar állampolgárok nevelése, oktatása a feladata, lehetőleg a túlképzés csapdájának elkerülésével. Nos, mélyebb elemzés nélkül is bizonyos általános (minden képzésre érvényes) feladatok ez esetben is levezethetők a Bologna dokumentumokból, de bizonyos speciális tanárképzési követelmények is megfogalmazhatók.

Ilyen *általános követelmény* a képzési idő lépcsőzése (kilépési-visszatérési lehetőség a harmadik év után), az oktatás EU dimenziójának erősítése (a magyar nemzeti kulturális értékek közvetítése és ápolása mellett EU polgárokká nevelés), a kreditrendszer bevezetése révén a hallgató longitudinális és a hazai társintézmények közötti mozgásának elősegítésére, készségek, képességek erőteljesebb fejlesztése, erőteljesebb gyakorlati orientáció megvalósítása.

Nehezebb kérdés a *korai specializáció elkerülése*, a korai pályamódosítás lehetővé tétele (különösen a tanulmányok kezdetén). Hasonlóképpen problematikus a nemzetközi mobilitás feltételeinek biztosítása. Annak elkerülésére, hogy már az érettségi előtt nehezen megváltoztatható pályaválasztási döntést kelljen a hallgatónak hozni, a tanárképzés induló szakaszának is hasonló általános jellegű képzést kellene nyújtani, mint a többi szak esetében – ekkor lenne arra lehetőség, hogy még a tanulmányok kezdetén viszonylag kis veszteséggel tanulmányi pályát lehessen módosítani. Ez pedig csak akkor valósítható meg viszonylag kisebb társadalmi és egyéni veszteséggel, ha a tanári pályán való működésre való képesítés elválik a szakmai alapok megszerzésétől (pl. külön kezelhető tanulmányi blokkban szerezhető meg a tanári képesítés).

Nem kevésbé bonyolult feladat a tanári pályára készülő hallgató *külföldi intézmények irányába történő mobilitásának* biztosítása. Ehhez alaposan tanulmányozni

kellene az angolszász típusú felsőoktatási rendszerek tanárképző struktúráit és azokkal kompatibilis módon kialakítani a hazai tanárképzés szerkezetét. Ez esetben magyar hallgatók idegen országbeli ismeretszerzésére is sor kerülhetne, de külföldi hallgatók magyarországi résztanulmányaira is lehetőség lenne. A strukturális reformok, a képzési szerkezetet érintő átalakítások azonban egy olyan rendszerben, amely különösen érzékeny (és büszke) nemzeti sajátosságaira és értékeire rendkívül kényes feladat, ezért alapos előkészítést kíván meg. A sajátosságok mélyebb vizsgálatára itt nem is vállalkozhatunk. A Bologna harang csak akkor szólhat a tanárképzésben részt vevő hallgatókért is, ha a képzés struktúráját ezen a területen is sikerül összhangba hozni a kialakulóban lévő európai felsőoktatási rendszerrel ...

Irodalom

Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Temesi József (szerk. 2004): *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Aula, Budapest.

A *Magyar Felsőoktatás*, az *Educatio* folyóiratokban megjelent felsőoktatási tárgyú cikkek

The first part of the document discusses the general situation of the country at the time, highlighting the economic challenges and the need for reform. It mentions the impact of international relations and the internal political structure.

The second section details the specific measures and policies implemented during this period. It covers the administrative changes, the role of the government, and the impact on the population.

The third part of the document provides a summary of the achievements and challenges faced during the 1950s and 1960s. It reflects on the progress made and the areas that still require attention.

A HOLNAP TANÁRAI A JÖVŐ ISKOLÁIBAN – SZAKMAI KIHÍVÁSOK A TANÁROK ÉS OKTATÓK KÉPZÉSÉBEN

ERDEI ANDREA

OM oktatáspolitikai szaktanácsadó
elteERDEI@netscape.net

A jelen írás célja, hogy számba vegye az európai stratégiai célok¹ megvalósításából a pedagógusképzés számára, valamint a képző intézmények és a szakmapolitikai vezetés számára adódó feladatokat. A szerző cikkében a nemzeti szintű képzésszerkezeti reformról a pedagógusképzés intézményi szintű tartalmi és módszertani modernizációjának szükségességére és aktualitására kívánja irányítani a szakma figyelmét. Számos, a tanárképzés jeles képviselője és szakértője már évekkel ezelőtt megfogalmazta a hazai tanárképzés modernizációjának szükségességét, de követő cselekvés hiányában a megjelölt feladatok legtöbbje a mai napig megvalósításra vár. A kiépülő egységes európai felsőoktatási térben² azonban már nem csupán a nemzeti, hanem az európai dimenzióval is számolni kell és érdemes. Az „európai út” megoldást ajánlhat több megoldatlan problémára.

Európai stratégiai célok és fejlesztések az oktatásban és képzésben

Az utóbbi időben lezajlott gazdasági, technológiai, társadalmi és kulturális változások megkövetelik az oktatás és képzés továbbgondolását és átalakítását. Az Európai Unióhoz való csatlakozással a globális kihívásokra adott válaszaink új dimenziót nyernek. Tagállamként részévé válunk egy olyan tágabb gazdasági, kulturális és szociális térnek, amelyben a tagállamok hasonló problémákkal néznek szembe, ezért a közös válaszok keresése közös feladatot jelent, s a megoldásként előirányzott fejlesztések megvalósítása is európai szintű együttműködést igényel. A globalizálódó verseny kihívásaira válaszul az Európai Unió 2000-ben meghirdette átfogó stratégiai céljait. A lisszaboni csúcs zárónyilatkozatában az EU állam- és kormányfői leszögezték, hogy 2010-re az Európai Uniónak kell gazdasági és tudományos téren is a legversenyképesebb tudásalapú társadalommá válnia. A humánerőforrások fejlesztés-

¹ Lisszaboni stratégiai célok In: Report from the Education Council to the European Council „The concrete future objectives of education and training systems”, Council of the European Union, 14 February 2001 – 5980/01 EDUC23

² Bologna folyamat – The role of the universities in the Europe of knowledge – Communication from the Commission, COM(2003) 58

tésében – melyre a 2000–2006 közötti költségvetési időszakban az Unió mintegy 60 milliárd eurót (15 ezermilliárd forint) szán különböző program- és projekttámogatási lehetőségeken keresztül – hangsúlyozottan szerepel az oktatás és képzés európai szintű fejlesztése, az oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának növelése.

A közös európai célok megvalósításának folyamatában elengedhetetlenül fontos, hogy a nemzeti fejlesztések az EU célkitűzéseivel összhangban történjenek. Az Európai Unió ezért a 2003-as évben nemzetközi munkabizottságokat¹ állított fel, amelyekbe a tagállamok és a csatlakozó országok is delegálták nemzeti szakértőiket. Ezek a munkabizottságok konkretizálják a szakmai célokat, gyakorlatba átültethető tartalmakat rendelnek hozzájuk, valamint közreműködnek a nemzeti szintű fejlesztések és a közös európai célok összehangolásában. Az európai oktatásfejlesztési politika kiemelten kezeli a tanárok alap- és továbbképzésének korszerűsítését, hiszen a tanárok és oktatók kulcsszereplői a folyamatnak, s nélkülük nem képzelhető el semmilyen átfogó rendszerfejlesztés sikeres megvalósítása.

A tanárok és oktatók képzésének átfogó fejlesztése és a Bologna-folyamat kapcsolódásai

A minőségi oktatás terén manapság nemcsak a magyar, hanem az európai szakma is jelentős problémákkal néz szembe. A kihívásokhoz kapcsolódóan az elmúlt egy évben több európai és nemzetközi fórumon (OECD, Európa Tanács) egyre nagyobb hangsúlyt kapott a hosszabb távú fejlesztési tervek között a *tanárok és oktatók képzésének fejlesztése*, valamint a szakemberek pedagógus pályára vonzása és az eredményes pedagógusok pályán tartása. Nagy kihívást jelent az oktatási tartalmakat és azok elsajátításának módszereit összhangba hozni a gazdaság megváltozott igényeivel és szükségleteivel, fejleszteni a modern világban a munkavállaláshoz szükséges kompetenciákat, az együttműködési készséget, az informatikai és az idegennyelvtudást. A tanártársadalmat mégis inkább az a kérdés foglalkoztatja, hogy miként lehet az új helyzethez hozzáigazítani a sok szempontból megváltozott tanárszerepet; hogyan tud a pedagógus a tudás közvetítőjéből egyre inkább az ismeretszerzés facilitátorává válni, és ehhez milyen módszertani eszköztárral kell rendelkezzen.

A pedagógusképzés hazai rendszerére az utóbbi években az intézményi széttagoltság és a nehezen átlátható szövevényesség vált jellemzővé. A felsőoktatás modernizációjáról és az Európai Felsőoktatási Térséghez csatlakozás folyamatáról (Bologna-folyamat) szóló koncepció elkészítése során a *pedagógusképzés szerkezeti* kérdései kerültek elsősorban a nemzeti szakmapolitikai viták keresztútjába, s kevésbé esik szó a tartalmi és képzésmódszertani modernizációról. Az intézményi

¹ A tanárképzés fejlesztésére létrehívott munkabizottság tevékenységéről Nagy Mária számolt be (Nagy, 2003).

integráció és az azt követő háromszintű képzési struktúra (felsőfokú alapképzés, mesterfokozat, doktori képzés) kialakításának folyamata azonban aktuálissá teszi és megköveteli a különböző képzési szintekhez tartozó képesítési követelmények rendszerének egyértelműbbé és átláthatóbbá tételét is. A bolognai reformfolyamat jó alkalom arra, hogy a pedagógusképzés különböző szintjeit átjárhatóvá tegyük szerkezeti és tartalmi szempontból is, s ez által biztosítsuk a pedagógusok szakmai előmenetelének felesleges kitérőktől és ismétlésektől mentes útját. A kimeneti szabályozásban a követelmények felülvizsgálatával és alkalmazásuk támogatásával, valamint a pedagógusképzés rendszerének átjárhatóvá tételével a szakmapolitikai szervek nem csupán a szükséges szerkezeti átalakulást mozdíthatják elő, de egyértelműen hozzájárulhatnak a pedagógia szakmaiságának növeléséhez és a szakma pozitívabb megítéléséhez is.

Az egyetemi szintű mesterképzés rendszerének felállításával egy időben az integrált tanárképző főiskolai karral is rendelkező intézményeknek ki kell dolgozniuk az egyetem és a tanárképző főiskola kapcsolatában – a békés egymás mellett élésen túl – a szorosabb szervezeti és szakmai együttműködés alapjait, mechanizmusait, és egymáshoz kell igazítaniuk a különböző szintű képzések tartalmait. Az új képzési rendben meg kell határozni, milyen kimenetek lehetségesek az első lépcsőt követően, amire tanári diplomát építhetünk a mesterképzési ciklusban, és azokat meg kell tölteni a piaci igényekhez igazított tartalommal. A tartalmi kérdéseket tehát a szerkezeti kérdések tárgyalásával párhuzamosan kell megvitatni. Ilyen érdemi együttműködés kimunkálására is látni már néhány követendő példát, de a képzés-szerkezeti reform végkimenetelének bizonytalansága és az abból adódó érdeklentékek miatt a felek eddig nem fordítottak kellő figyelmet a tartalmi kérdésekre.

Az inkább tudományos és elméleti megközelítést alkalmazó egyetemi keretek között zajló tanárképzés újragondolt tantervébe és gyakorlatába a korábbi főiskolai képzési gyakorlat elemeit² mindenképpen szükséges beépíteni, annál is inkább, mert az egyetem által kiállított tanári diploma a középiskolai szint mellett az általános iskola felső tagozata tanulói oktatására is képesítést ad. Az integrálódott tanárképző főiskoláknak nem csupán szervezetileg, de tartalmilag és gyakorlataikat tekintve is meg kellene jelenniük az egyetemi szintű tanárképzésben. Csak a két fél szoros szakmai együttműködése esetén képzelhető el, hogy a fejlesztések mindkét fél, a szakma egésze, de leginkább a holnap pedagógusai számára előnyösen fognak megvalósulni.

A jelen fejlesztési tervek – mind nemzeti, mind intézményi szinten – sajnálatosan alig foglalkoznak a minőség és eredményesség kérdéskörével. A kitűzött stratégiai célok mihamarabbi megvalósítása azonban – a most zajló képzésszerkezeti reform apropóján és azzal egyidejűleg – a háromszintű képzési struktúra kialakítása

² Hunyady Györgyné megállapítja, hogy „a programok megerősíteni látszanak azt a közkeletű vélekedést, amely szerint a főiskolai tanárképzés gyakorlat-orientáltabb, mint az egyetemi szinten folytatott tanárképzés”, majd a vizsgálati eredményekkel alá is támasztja ezt a megállapítást (Hunyady 2004, 4.)

mellett a *képzés tartalmi és módszertani korszerűsítését*, a modern szakmai kihívások körüli továbbgondolását is szükségessé teszi. A tartalmi és módszertani fejlesztések alapelveit, irányvonalát és menetét az egyetemeknek és az integrálódott tanárképző főiskolai karoknak a képzés-szerkezeti reform koncepciója figyelembevételével folyamatosan – nem az azt intézményesítő törvénymódosítás megszületését követően –, közösen kell kidolgozniuk.

Tartalmi fejlesztések a pedagógusok alapképzésében

A pedagógusképző intézmények fontos és felelősségteljes feladata, hogy az alapképzés tartalmait a közoktatás tartalmi változásaihoz és szakmai fejlesztéseihez illeszkedve korszerűsítse, és az ott kiemelt tartalmakat (különös tekintettel az információs és kommunikációs technológia osztálytermi alkalmazására, az idegen nyelvek ismeretének bővítésére, és az európai tartalmak szaktárgyakba történő beépítésére) a pedagógusok szakmai képzésének is integrált részévé tegye. Lássuk, mi a jelen helyzet – és ebből adódóan a reánk váró feladat – az említett tartalmak alapképzésbe építése terén.

A technika fejlődése egyre inkább befolyásolja az oktatási módszerek, eszközök fejlődését. A nemzetközi felmérések eredményei azonban azt mutatják, hogy más európai országokhoz képest Magyarországon az információs-technológia mint eszköz kevésbé jelenik meg a különböző tárgyak oktatásában. Ezen eszközök készség-szintű használata nem épül be sem a tanárok mindennapi munkájába, sem a diákok tevékenységébe. Az *információs és kommunikációs technológia alkalmazása* több országban már az egyes iskolai tanórákba építve történik (az egyéni tanulást segítő eszközként alkalmazzák, s nem az eszköz használatát tanítják pusztán), addig nálunk leginkább a tárgyi feltételek biztosításának problémái és a szaktanárok ez irányú képzésének hiánya miatt külön tárgyként van jelen az iskolai oktatásban. A hiányosságokat pótolni akkor tudjuk, ha az információs és kommunikációs technológia alkalmazására az alapképzésben felkészítjük a leendő pedagógusokat, illetve növeljük a tantervben az ún. oktatástechnológia szaktárgyak súlyát és hatékonyságát azzal, hogy tartalmaiba beépítjük a multimédiás informatikai eszközök tanórai felhasználásának gyakorlatát, valamint ezen eszközök használatát az alapképzésben más szaktárgyak oktatásában is mindennaposá tesszük.

Nem kevésbé nagyszabású feladat elé állítja a képző intézményeket az a tény, hogy pedagógusaink körében kevesen vannak azok, akik legalább egy idegen nyelvet készség szinten tudnak használni, ami nemzetközi szakmai tájékozódásuk és további fejlődésük egyértelmű gátja lehet a csatlakozást követően. Ezek a pedagógusok *nyelvismeret* hiányában nem tudnak idegen nyelven írt szakmai anyagokhoz hozzáférni, pályázatokat idegen nyelven megírni, vagy csereprogramokban aktívan részt venni. Ugyanígy külföldi iskolákban tett látogatások, hosszabb tanulmányutak, vagy nemzetközi szakmai fórumok alkalmával nem tudnak érdemben tapasztalatot

cserélni kollégáikkal, noha erre sokféle lehetőség kínálkozik az Európai Unió közösségi programjai keretében. Ahhoz, hogy a pedagógusszakma lépést tudjon tartani más tagországok fejlesztéseivel, a fiatal pedagógusok idegen nyelvi képzésére nagyobb hangsúlyt kellene helyeznünk. Az idegennyelv-oktatás feladatának ellátását – költségvetési és órakeret, valamint megfelelő szakmai háttér (gondolok itt az idegen nyelvi lektorátusok megszüntetésére, vagy a lektorátusi oktatók létszámának radikális csökkentésére) hiányában – az intézmények az évek során átengedtek a magán szektorban gomba módra elszaporodott nyelvtúdióknak. Ezt a funkciót a szakmaiság színvonalának növelése érdekében a felsőoktatási intézményeknek kellene betölteniük. Mivel a képesítési követelmények a diploma megszerzésének feltételeként előírják a szakcsoportonként változó szintű, egy vagy két nyelvvizsga megletétét, a felsőoktatási intézményeknek az alapképzésben kellene biztosítaniuk a nyelvórákhoz a hozzáférést, azok órarendbe illeszthetőségének és nagyobb óraszámban történő felvételének lehetőségét, valamint a nyelvoktatás magas színvonalát a hallgatók számára.

A tágabb európai térség részeként elodázhatatlan feladatunkká válik *a szaktárgyi ismeretek európai tartalmakkal történő bővítése* mind a közismereti, mind a szakmai tanárképzésben. Az európai ismeretek közvetítését és az európai térségben való boldogulás feltételeként megjelölt képességek fejlesztését (IT, idegen nyelvek, kritikai gondolkodás, vita, kooperációs és konszenzusépítő készségek stb.) be kell építenünk a tantervekbe és a szaktárgyi tartalmakba. A felelős közösségi magatartásra és az (európai) állampolgári aktivitásra történő felkészítés, valamint a demokráciatechnikák tanulásának folyamata különösen nagy hangsúlyt kap az európai fejlesztések sorában. Az említett tartalmakat szükséges felvenni a társadalomismeret, állampolgári ismeretek, az emberismeret és az etikaoktatás kereteibe.

Az ilyen jellegű aktivitásban – a releváns ismereteken túl – fontos a kritikai gondolkodás fejlesztése, a képességfejlesztés, és a vonatkozó technikák elsajátítása. Fontos követelmény, hogy a diákok képesek legyenek az álláspontjuk megfogalmazására, ütköztetésére, az érvek és ellenérvek rendszerének kiépítésére, és ami talán még ennél is fontosabb, képesek legyenek az együttműködésre és a konszenzuskeresésre más vélemények képviselőivel. A fenti ismeretek és a hozzájuk rendelt képességek fejlesztése látszólag a tanárképzés rendszerének egy szeletét érintik csupán, ám a megjelölt képességek olyan a mindennapi életben és a szakmai munkában is egyetemesen érvényesíthető képességek, amelyek fejlesztését mindennemű szemináriumi munkába be kellene építeni.

A képző intézményekben még nem megoldott a pedagógusjelöltek felkészítése a tanulók közötti szociális, kulturális és etnikai különbségekből adódó *egyenlőtlenségek és problémák* kezelésére; ilyen tartalmakkal többnyire választható tantárgyak keretében ismerkedhetnek a hallgatók. Ideális esetben a kisebbségek kultúrája, hagyományai, történelme egyes elemei, mozzanatai a szaktárgyi tartalmakban is megjelenik, de ettől a jelen oktatási gyakorlat még nagyon távol áll. A releváns szak-

tárgyi struktúrákba ugyanúgy be kellene építeni a morális és szociális érzékenység fejlesztését, más kultúrák, etnikumok és általában a „másság” tiszteletét, az emberi jogok, az esélyegyenlőség tárgyalását, és a kapcsolódó készségek fejlesztését is.

A tanárok mesterképzésének (MA) kialakítása folyamatában a modern tartalmak beépítése egyben a *képzés tantervi struktúrájának alapos átgondolását igényli*, azaz a fenti tartalmakat befogadni hivatott stúdiumok súlyának növelését, esetleg kötelezővé tételét, és a tanárképzés tantervén belül a többi tárggyal való viszonyának rendezését. Meg kell valósítani továbbá a befogadó *stúdiumok módszertani megújítását*, hogy e feladatok hatékony elvégzésére már az alapképzésben felkészíthessük a jövő pedagógusait.

A meglévő alapképzési tartalmak átadásának módszertani megújítása – a tanárok alapképzési gyakorlatának újragondolása

Alapelvárás a jövő iskoláinak pedagógusaival szemben, hogy tanulóiknak ne csupán ismereteket közvetítsenek, hanem képességeiket (alapkészségek, tanulni tanulás, együttműködési, szociális és problémamegoldó képességek) is magas szinten fejlesztik. A magas szintű szakmai ismeretek mellett a pedagógusoknak tudatosan kialakított és állandóan megújított oktatás-módszertani repertoárral is rendelkezniük kell. A gyakorló pedagógusoknak nyújtott – hétévente 120 órában kötelezően előírt – továbbképzések nem képesek erre a nagy volumenű feladatra felkészíteni a pedagógusokat. A modern kihívásoknak megfelelő tartalmakat és készségeket a pedagógus jelölteknek már az alapképzésben el kellene sajátítaniuk; olyan biztos alapokat kellene szerezniük, amelyet a tanári gyakorlat során tovább fejleszhetnek.

Jelen felállásban a tanári „modul” a diploma megszerzéséhez előírt kreditérték egy ötödét vagy egy hatodát teszi ki, ami nem a minőség és eredményesség szempontjainak érvényesüléséről árulkodik. A háromciklusú képzésre átállás és a képesítési követelmények felülvizsgálata folyamatában ezt az arányt a tanári mesterségre való eredményes felkészítés érdekében még javíthatjuk. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának 2003. évi felmérése³ többek között a képző intézmények tanterveiben a szaktárgyak közötti tartalmi eltérések mértékét és a tartalmak időszerűségét célozta elemezni. Sajnálatos módon a tantárgyi struktúra vizsgálatán kívül a kutatók – releváns dokumentumok hiányában – nem tudtak részletekbe menő elemzést készíteni. A rendelkezésre álló anyagokból azonban azt a következtetést vonták le, hogy míg a stúdiumkínálat rendkívül változatos, viszonylag kevés az olyan tantárgy, aminek tartalma a tanítás-tanulás folyamatának irányításában közvetlenül

³ Ebből a felmérésből két tanulmány született, s mindkettő a *Pedagógusképzés* hasábjain jelent meg. Az egyik *Zrinszky László* tollából „A hazai egyetemi tanárképzés pedagógia tartalmái” címmel (*Zrinszky*, 2003), a másik *Hunyady Györgyné* tanulmánya „A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés pedagógiai programjai” címmel (*Hunyady*, 2004).

felhasználható lenne. A fentiek ismeretében fontos tehát, hogy a *pedagógiai és szakmódszertani tartalmak korszerűsítése mellett e tárgyak tanterven belüli súlyát és óraszámait is megnöveljük.*

Van azonban egy további probléma, amelynek megoldása komoly szakmai figyelmet és fejlesztést igényel. Az óravezetés gyakorlatának korszerű módszerei, a nivellálás és differenciálás irányába mutató, egyéni fejlesztésre is módot adó gyermekközpontú, tevékenység alapú, és a képességfejlesztést célzó csoport- és tanulás-szervezési módszerek még nem minden képző intézményben képezik tárgyát, eszközét azonban még kevésbé a pedagógusképzésnek. Az alapképzés új tartalmakkal történő bővítése mellett tehát *a képzés módszertani gyakorlata is megújításra szorul.*

A pedagógus jelöltek módszertani repertoárjának modernizálásához az szükséges, hogy a fenti tartalmak stúdiumokba emelésén túl tanárképző szakoktatóik maguk is készségszinten tudják alkalmazni az említett módszereket. A hangzatos és reprezentatív tantárgyi tematika korántsem garancia arra, hogy hatékony tevékenység-alapú oktatás folyik majd a szemináriumon. Minden a módszerek megválasztásánál dől el. Amíg az oktatók a szemináriumi közegben a frontális elemeket, a referátumokat és az azt követő kérdések-válaszok technikáit alkalmazzák csupán, a tanárjelöltek nem kapnak lehetőséget más, a tanulás szempontjából hatékony, tanuló/hallgatóközpontú óravezetési gyakorlatok, az interaktív, tevékenységorientált ismeretszerzés és képességfejlesztés módszereinek megismerésére és elsajátítására. Ugyanígy a modern pedagógiai módszereket csupán tárgyaként kezelő, azaz azokról olvasni és beszélni kívánó kurzusok sem segítik a hallgatókat a pedagógusi képességek fejlesztésében és módszertani eszköztáruk bővítésében, ha a szeminárium vezetői nem teszik az adott módszerek bemutatását a szeminárium vezetésének eszközévé. A jelen előadás-szerű szeminárium-vezetés dominanciája negatívan befolyásolja a pedagógus jelöltek módszertani felkészítését és „pályaszocializációját”. A pedagógusok alapképzésének eredményesebbé tétele tehát azt igényli, hogy *a tanárképzésben résztvevő oktatók továbbképzését* a szakmapolitikai vezetés közösen oldja meg a képző intézményekkel. Sajnálatos módon jelen pillanatban ezeket a szükséges fejlesztéseket egyetlen fejlesztési terv sem érinti.

A pedagógusmesterség elsajátítását célzó általános és tantárgypedagógiát oktató szakemberek módszertani továbbképzésének bevezetésével a szakma nem csak a tanárképzés eredményességének javításához járulna hozzá, hanem a *pedagógia és a szakmódszertan szakmaiságának növeléséhez* is. A szakági tudományok között az oktatásmódszertan, a tantárgypedagógia nem számít tudományértékűnek, oktatása is alacsony presztízzsel jár, ezért az oktatók⁴ nem is szívesen vállalják e stúdiumok vezetését. Oktatásmódszertani kutatási lehetőségeik, és azok szakmai elismertsége,

⁴ Katona András „Diagnózis az eredményes terápia érdekében – A szakmódszertanok és szakmódszertanosok helyzete egy felmérés tükrében” c. tanulmánya (Katona, 2004) érdekes és olykor megdöbbenítő revelációkat sorol a szakmódszertanos oktatók helyzetével kapcsolatban.

valamint e szakterületből tudományos fokozat megszerzésének lehetősége, ezáltal előmeneteli kilátásai is korlátozottak a jelen felállásban. Több lehetőséget kellene tehát biztosítani *a tanítás-tanulás témakör, és a tantárgypedagógia kutatására*. A témakört be kellene emelni a doktori programokba, s ez által megteremteni azt a bázist, amely a szakmaiság növelésével biztosíthatja a pedagógus alapképzés gyakorlatának nagyobb eredményességét, illetve amely bázisból a későbbiekben a tanárképző szakoktatók továbbképzésének rendszere is kifejlődhetne. Országos szinten ugyan csak hiányzik a pedagógusképzés kutatását, fejlesztését végző intézmény vagy egy a meglévő intézményeken belüli kutatócsoport⁵.

Intézményi szinten a gyakorlatorientált alapképzés megvalósításának egyik sarkalatos pontja a *gyakorlóiskolákkal való kapcsolatok erősítése*, illetve velük szorosabb együttműködés kialakítása a képzés elméleti és gyakorlati elemeinek hatékony integrálódása érdekében. Az oktatásmódszertan szakmai presztízsének javítását szolgálhatja az ún. *akciókutatás*, vagy iskolai/osztálytermi kutatás elismerése és gyakorlati képzésbe történő beemelése. Mivel az effajta kutatásnak Magyarországon még nincs nagy hagyománya és értéke, jelentőségéről kevés szó esik ma szakmai berkekben⁶. A pedagógusok alapképzéséhez kapcsolva, azaz a gyakorlati képzés részeként – ahol a mentorok vagy vezetőtanárok a hallgatókkal együtt végeznének alaposan átgondolt irányvonalak mentén és kutatási módszerekkel felméréseket és kutatásokat – az akciókutatás jelentős mértékben hozzá tudna járulni a fiatal pedagógusok szakmai fejlődésének megalapozásához, a tudatos, kreatív és szakmailag állandóan megújuló „ideális tanár” típus kialakulásához.

A tanárképzés modernizációjának feltételei – szakmapolitikai és intézményi együttműködés

A jövő pedagógusaira váró feladatsor tartalmazza egyrészt a szaktárgyi tartalmak új ismeretekkel bővítését, másrészt az óravezetés gyakorlata, az oktatás-módszertan új kihívások alapján történő kidolgozását az oktatás hatékonyságának emelése és korszerűsítése érdekében. A tanulmányban felvázolt feladathalmazt a pedagógusok csak akkor tudják sikeresen felvállalni és elvégezni, ha magas szintű alap- és továbbképzésben részesülnek, és ha tanári munkájuk során széleskörű támogatást kapnak az iskola fenntartójától, az iskola vezetésétől és a szülőktől, valamint a szakszolgáltatóktól, az oktatáspolitikai alakításáért felelős szakemberektől és szervektől. Nem szabad megfeledkeznünk arról az alapigazságról, hogy amíg a pedagógus maga nem

⁵ Ugyan jelei vannak már annak, hogy a szakma lassan felfigyel erre a hiányosságra, hiszen ahogy *Soósné Faragó Magdolna* is írja „A pedagógusképzés magyarországi oktatáspolitikai tendenciái” című tanulmányában „Az Országos Közoktatási Intézet által kétévenként kiadott „Jelentés a közoktatásról” c. periodikában a pedagógusképzés önálló részt kapott” (*Soósné*, 2003).

⁶ Az Új Pedagógiai Szemle 2004. júniusi számában *Havas Péter* próbálkozik az akciókutatás definíciójával és a szakmai tudatba (ha nem is mindjárt a gyakorlatba) építésével (*Havas*, 2004).

rendelkezik a megváltozott tanárszerephez illeszkedő és az új kihívásoknak megfelelő ismeretekkel és képességekkel, nem lesz képes a megjelölt tartalmakat tanítani és a tanulók ez irányú képességeit fejleszteni. Sőt, el sem várható tőlük, hogy ezt a feladatot felvállalják, ha a célzott változások és reformok nem kerülnek végrehajtásra a képző intézményekben és a továbbképzések rendszerében. A tanárok alapképzésének modernizációja tehát alapvető feltétele a közoktatásban megvalósítandó mindennemű fejlesztésnek.

A nemzeti tervezés ennek ellenére kevésbé érinti az alapképzés tartalmi és módszertani kérdéseit, aminek legfőbb okai között a felsőoktatási intézmények deklarált autonómiáját és a modernizációval szembeni averzióját említeném. A fejlesztések sikeréhez tehát az intézményeknek is együtt kell működniük a nemzeti és európai szinttel, sőt – mivel az Európai Unió a döntéshozatalban is a decentralizációt szorgalmazza – az intézmények képzéseik eredményesebbé tétele érdekében önálló kezdeményezéseket is foganatosíthatnak. Hazánkban még mindig túlzottan a „felülről irányításhoz” vagyunk szokva, így – a szakmapolitikai anyagok kritikáján túl – önálló, netán több hazai intézmény vagy szakmai szervezet együttműködéséből született átfogó fejlesztési tervek vagy programok nem készülnek.

A felsőoktatásban és a közoktatásban zajló szakmapolitikai modernizációs törekvések a továbbképzés felől közelítik meg a szakmát, míg a pedagógusok alapképzésének korszerűsítése nem kiemelt prioritás, noha e terület szakmai modernizációjához mindkét szakterületnek jelentős érdekei fűződnek. Az alapképzési tartalmakhoz való nehézkes hozzáférés miatt a megvalósításra váró fejlesztések között *a pedagógusok továbbképzése és a pedagógus-szakvizsgához vezető szakirányú továbbképzések tartalmi és módszertani korszerűsítése* kerülhet előtérbe. Az alapképzés ugyan nagyobb hatékonysággal tudná biztosítani, hogy az előirányzott fejlesztések integrált részeivé váljanak a közoktatási gyakorlatnak, de ehhez a képző intézmények nagyfokú nyitottságára és a szakmapolitikai szervekkel való együttműködésére is szükség van. Mindenképpen kívánatos lenne, és egyértelműen előmozdítaná a célok megvalósítását egy – a felsőoktatási és a közoktatási – szakterületek közötti együttműködés, illetve olyan *szakmapolitikai munkacsoport létrehozása* az Oktatási Minisztériumban, amely összehangolja a két szakterület pedagógusok képzését érintő fejlesztéseit, illetve közös fejlesztéseket dolgoz ki a képzés modernizációjának maximális hatékonysággal történő megvalósítása érdekében. A fent vázoltak tükrében a pedagógus alapképzés korszerűsítésének az első helyen kellene állnia a képző intézmények és a szakmapolitikai szervek fejlesztési prioritásai között is.

Ugyanígy súlyos és sürgősséggel bír a tanárképzés modernizációjának minél eredményesebb végrehajtása érdekében a felsőoktatási modernizációs folyamatot felügyelő bizottságban (Bologna Bizottság), a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsban és a Rektorok Konferenciájában a tanárképzést érintő döntéshozatalban a képzések rendszerét átlátó szakemberek (esetleg az MTA Pedagógiai Bizottságának tagjai, a Tanárképzők Szövetségének képviselői és/vagy az egyetemek, az integrált főis-

kolák oktatásmódszertani munkacsoportjának vezetői) részvételének biztosítása. Ezzel a lépéssel a pedagógus alapképzés sajátos szempontjai mind a felső- és közoktatásban tervezett fejlesztések kidolgozása során több figyelmet kaphatna. Fontosnak érzem megjegyezni, hogy a tanárképzés szakértőinek bevonása biztosíthatná, hogy ne érdekcsoportok mentén, hanem a racionalitás és a hatékonyság vonalán formálódjon a képzés jövője. A felsőoktatás mind képzésszerkezeti, mind tartalmi és oktatásmódszertani elemeinek korszerűsítése egyértelműen szükségessé teszi a szakmapolitikai szabályozás és az intézmények szintjén megvalósítandó fejlesztések együttes tárgyalását és összehangolását annak érdekében, hogy a megvalósítás folyamán a különböző fejlesztések ne gyengítsék, hanem erősítsék egymást. Ezért a létrehozandó szakmapolitikai munkacsoportnak az érintett intézményekkel is szoros kapcsolatot kell fenntartania a modernizáció maximális hatásfokkal történő végrehajtásához.

A tervezett fejlesztések aktualitása és pályázati lehetőségek

A cikkben bemutatott nagyszabású tervek megvalósítása szükségképpen együtt jár a képzési szerkezet és a tartalmak bizonyos mértékű konvergenciájával. A tudás alapú társadalom kihívásaira reagálva közös érdekünk, hogy azonos irányvonalak mentén, de a helyi sajátosságokat figyelembe véve tartalmi és képzésmódszertani modernizációt hajtsunk végre. A bemutatott feladatok közül a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás Operatív Programja célzottan az oktatási és képzési infrastruktúra fejlesztését (4.1. intézkedés), a hátrányos helyzetű tanulók oktatásban való esélyegyenlőségének biztosítását (2.1. intézkedés), az egész életen át tartó tanulás céljának kivitelezéséhez pedig a készségek és képességek fejlesztését (3.1. intézkedés) és a felsőoktatási intézmények szerkezeti és tartalmi fejlesztését (3.3. intézkedés) támogatja. Ezeknek a lehetőségeknek a kiaknázásában – még ha a *tanárok továbbképzését és szakirányú továbbképzését* célozzák is – a képző intézményeknek mindenképpen részt kellene vállalni, különösen annak ismeretében, hogy az utóbbi intézkedés (3.3.) a tanárok alapképzésének korszerűsítését a minőség és eredményesség szempontjait beépítő tanárképzési modulok kidolgozására kiírt pályázat segítségével próbálja előmozdítani. Az így létrehívott tartalmak és módszertani fejlesztések a későbbiekben a tanárok alapképzésébe is integrálhatók lehetnének. A Nemzeti Fejlesztési Tervben „Gyakorlatorientált pedagógus alapképzés terjesztése” címmel találhatunk utalást arra, hogy a tárca tervezi a képző intézmények közvetlen megszólítását a jövőben, de erről a 2005. II. negyedévére tervezett pályázatról részletek még nem ismertek.

Jó hír azonban a képző intézmények számára, hogy az Európai Unió közösségi programjai keretében, melyeket a Tempus Közalapítvány kezel, többek között a pedagógusok *alapképzése* tartalmi és módszertani fejlesztését is jelentős összegekkel kívánja elősegíteni. A közismereti tanárképzés modernizációjának megvalósításához a *Socrates programon* belül a *Comenius* [2.1.; 3.], a *Minerva* [új információs és kommunikációs technológiák az oktatásban], a *Lingua* [nyelvoktatás] és az *Erasmus*

[felsőoktatás, tanterv- és eszközfejlesztés] alprogramok kínálnak számos lehetőséget a képzés eredményességének növeléséhez, míg a szakmai tanárképzés megújításához a *Leonardo program* pályázati lehetőségeit érdemes behatóbban tanulmányozni. Az említett közösségi programok a felvázolt modernizációs feladatok szinte mindegyikéhez rendelnek pályázati lehetőséget. A közösségi projektfinanszírozás e lehetőségeivel közelebről is meg kellene ismerkedjenek az intézmények.

A programok jelen formájukban 2006-ig futnak, de a legújabb értesülés szerint az Európai Bizottság⁷ háromszor akkora összeget tervezett a 2007–2013-as időszakra, mint amennyi a közösségi programokban eddig rendelkezésre állt az oktatás és képzés fejlesztésére, ezzel tovább erősítve azt az elkötelezettséget, amit az európai stratégiai célok megvalósítása mellett eddig is tanúsított.

A hazai felsőoktatás, és benne a tanárképzés megújításának terhe mára már nem csupán egy-két előrelátó és cselekedni hajlandó szakember vállát nyomja, az európai stratégiai célok megvalósítása ugyanis jelentős nemzeti szakpolitikai elkötelezettséget is követel. Oktatási és képzési rendszerünk könnyen lépéshátrányba kerülhet az Európai Oktatási és Felsőoktatási Térségben, amennyiben a meghirdetett fejlesztéseket nem valósítjuk meg a közeljövőben. Az Unió tagállamai hatékony megoldások kivitelezőiként akaratlanul is összehasonlítási alapul és több esetben példaként szolgálnak majd egymás számára, ami a többi tagállamban nagyobb és a kormányciklusokon is átívelő politikai elkötelezettséget, és ebből következőleg az európai mellett nagyobb nemzeti anyagi ráfordítást eredményez majd az oktatás és képzés területén.

Az Európai Bizottság és a Miniszterek Tanácsa az oktatás és képzés területén a stratégiai célok megvalósításának jelen állásáról szóló közös beszámolójában (2004/C 104/01) a nemzeti reformfolyamatok felerősítését szorgalmazza, és végrehajtásukhoz nagyobb elkötelezettséget vár a nemzeti kormányoktól, különösen ami az oktatási és képzési rendszerbe történő befektetések mértékét és azok hatékony felhasználását illeti. A beszámolóban kilátásba helyezik, hogy az Európai Bizottság a Miniszterek Tanácsával két évente helyzetjelentést fog összeállítani a reformok végrehajtásának adott állásáról, amelyhez felvezetésként erősíteni kívánják az európai szintű együttműködést, és a nemzeti fejlesztések folyamatát közelebről is figyelemmel kívánják kísérni. Az eredményesség érdekében az oktatásban és képzésben előirányzott fejlesztéseket össze kívánják hangolni a Bologna folyamat fejlesztéseivel.

Teljes jogú tagországgként a velünk szemben támasztott elvárások is várhatóan felerősödnek a jövőben. Véleményem szerint ez csak jót jelent általában az oktatás és képzés, és ezen belül a pedagógusképzés számára.

⁷ A hír forrása: az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatóságának sajtóközleménye – 2004. július 15. – honlapja: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/newprog/index_en.html

Irodalom

AZ EURÓPAI BIZOTTSÁG A JELŐ MUNKACSOPORTJÁNAK „IMPROVING EDUCATION OF TEACHERS AND TRAINERS” CÍMŰ MUNKAANYAGA

'Education and Training 2010' – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms – Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (2004/C 104/01)

Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 3–8.
Hunyady Györgyné (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 3–10.

Katona András (2004): Diagnózis az eredményes terápia érdekében – A szakmódszertanok és szakmódszertanosok helyzete egy felmérés tükrében. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 83–94.

Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás Operatív Program

Soósne Faragó Magdolna (2003): A pedagógusképzés magyarországi oktatáspolitikai tendenciái. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 57–74.

Zrinszky László (2003): A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmai. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 3–18.

A MUNKAKÉPESSÉG-GONDOZÁS PEDAGÓGIÁJA

KOVÁCS-MÓDSZER A TANÁRKÉPZÉSBEN

VÁLYI NAGY TAMÁSNÉ

a budapesti Rácz Aladár Zeneiskola tanára
valyi.v@freemail.hu

Az intenzív szellemi munka során jelentkező elfáradás jelentősen rontja a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát. A tanítási nap elején még képesek vagyunk aktívan, frissen dolgozni, ha azonban nincs mód megfelelő pihenésre, a fáradtság halmozódik, s ennek következménye a teljesítménycsökkenés, hosszú távon pedig a munkaképesség romlása. A hozzáértően tervezett mozgásos pihenő közbeiktatásával a szellemi munkával járó elfáradás mértékét lényegesen enyhíteni tudjuk. Az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán a 2001–2002 tanévtől kezdődően speciális kollégium keretében ismerkedhetek meg a hallgatók a Kovács-módszer komplex pedagógiai rendszerével, amely életmód- és mozgáspedagógiai ismereteket nyújtva olyan pedagógiai szemléletet közvetít, amely a tanítás-tanulás eredményességét javítja, ugyanakkor hozzásegít a munkaképesség tartós megőrzéséhez is.

Az oktatás rendszeresen felmerülő problémája a növekvő követelményekkel összhangban a magas színvonalú teljesítmény biztosítása anélkül, hogy túlzott megterhelés nehezedne a tanulókra és tanárookra. A tanítási-tanulási folyamat hatékonysága szempontjából meghatározó a résztvevők aktív figyelmének biztosítása, a munkára kész állapothoz szükséges motiváció és érdeklődés folyamatossága. A közoktatás jelenlegi formája nem kedvez a tartós figyelem fenntartásának: a tanítás első harmadában még élénken, aktívan tudunk dolgozni, ezután azonban csökkenni kezd a koncentráció, jelentkeznek az idegrendszer fáradásából adódó tünetek, és a teljesítményromlás fokozatosan bekövetkezik.

A gyakorló pedagógusok jól ismerik ezt a jelenséget: a tanítási nap első harmadában jóval nagyobb eredményességgel számolhatnak, mint a továbbiakban. Ennek egyik lényeges oka, hogy a tanítás tervezése során ritkán veszik figyelembe a pedagógusok az elfáradásból adódó kapacitásváltozásokat: mivel a követelmények kidolgozásakor a tanulók ideális fizikai és idegállapotára építenek, a tanórák munkaterhelése során az egyenletes teljesítmény azonos elvárásként jelenik meg. Ha azonban a tanítás során a munkaterhelés folyamatosan nagyobb, mint amit friss erővel győ-

zünk, az idegrendszer elfáradása miatt nehezen koncentrálhatóvá válik a figyelem, elkerülhetetlen a teljesítményromlás.

Az idegrendszer elfáradása miatt bekövetkező teljesítményromlás megelőzéséhez, illetve a már kialakult fáradtság leküzdéséhez nyújthat segítséget a *Kovács-módszer* mozgáspedagógiája, amely élettani alapokra építve, a pedagógiai kompetencia területén belül kínál jól használható technikát.

A *Kovács-módszer* oktatásának célja a tanári attitűd formálása is. Annak a szemléletnek a megismertetése a hallgatókkal, mely arra tanít, hogy az embernek pótolhatatlan értéke önmaga, a saját szervezete, személyisége, énje. Ez az ÉN mindenhez szükséges, a munkához, az alkotáshoz, a társas kapcsolatokhoz és minden más emberi megnyilvánuláshoz. Az emberi szervezet és személyiség végtelenül bonyolult, minden létezőnél érzékenyebb és finomabb. Tudni kell bánni vele és szüntelenül gondozni kell, hogy épségben megmaradjon az élet végéig. A gondozásnak az a feladata, hogy az egyén alkalmas legyen arra az életre, amelyet élnie kell, és boldog, sikeres legyen magánéletében és hivatásában. A *Kovács-módszer* segíti a résztvevőket abban, hogy önmaguk gondozását beépítsék mindennapi életükbe, és munkaképességük fenntartása életük lényeges programjává váljék. Ellátja őket gyakorlati tanácsokkal, ismeretekkel, hogyan alakítsák életrendjüket, munkarendjüket, pihenésüket ahhoz, hogy a hivatásukban és magánéletük feladataiban mindenkor megfelelően helyt tudjanak állni.

Az előadásokon elméleti és gyakorlati ismeretekre tesznek szert a hallgatók. Megismerkednek a tanulási folyamat élettani aspektusaival és a témához kapcsolódó szakirodalommal. Megtanulják a módszer helyes alkalmazásához nélkülözhetetlen mozgástechnikákat is: a foglalkozásokon alkalmazzuk a frissítő mozgáspihenőket, így azonnal tapasztalhatja minden hallgató ennek jótékony hatását.

Amit a pedagógusnak tudnia érdemes és szükséges a tanulás élettanáról

Ahhoz, hogy a tanulást kísérő fiziológiai folyamatokat a munka segítésére tudjuk felhasználni, a pedagógusnak is rendelkeznie kell az alapvető funkciók működésének ismeretével.

A tanulás intenzív szellemi tevékenység, és mint ilyen, jelentős energiamennyiséget igényel. Annak érdekében, hogy a szervezet ennek meg tudjon felelni, a serkentő funkciók bekapcsolására van szükség. Növelni kell az oxigénbevitelt is, hiszen az idegrendszer optimális működését ezzel segíthetjük legjobban. Figyelembe kell vennünk azonban azt, hogy a tanulás idegműködései során kettős hatás érvényesül: egyrészt az idegrendszer oxigénigénye jelentősen megemelkedik minden szellemi tevékenység esetén, ugyanakkor a szervezet működése rendkívül takarékos: a passzív testhelyzetben végzett munkát nyugalmi állapotként értékeli, és ennek megfelelően nyugalmi üzemszinten működteti a keringés szerveit. A takarékszinten működő keringés természetesen nem képes biztosítani a tartós szellemi munkához szüksé-

ges energiamennyiséget az idegrendszer számára, mert – mivel fizikális értelemben passzív tevékenységről van szó – emellett nem kapcsolódnak be automatikusan a szükséges serkentő funkciók. Ez az oka, hogy a meglévő energiatartalék felhasználása után megjelennek az elfáradás már említett tünetei: figyelemzavarok, szétszórtság, érdektelenség, magatartási problémák, melyek a pedagógus számára sokszor fegyelmzési feladatok sokaságát is jelentik.

Az elfáradás azonban mégsem negatív jelenség, mert a szervezet számára védelmet jelent a túlterhelés ellen. Ha jelzéseit ismerjük és figyelembe vesszük, akkor a tanulás érdekében felhasználva azokat eredményesebbé tehetjük munkánkat.

Mi történik, ha fáradtan dolgozunk?

Ha az elfáradás nem jelentős, aktív illetve passzív pihenéssel kompenzálni tudjuk a negatív következményeket, az energiatartalékokat újra biztosítva a következő igénybevétel számára.

Sokszor kényszerülünk azonban arra, hogy fáradtan dolgozzunk, mindannyian ismerjük a feltorlóató feladatok sürgető kényszerét. Ilyenkor a belső akarati dopping elnyomja a fáradtság automatikusan megjelenő jelzéseit, bekapcsolódnak a szervezet védekező mechanizmusai és felgyorsul az anyagcsere. Ettől úgy érezzük, eltűnt a fáradtság, és egy ideig ismét jól megy a munka. Ebben az esetben a szervezet védekező mechanizmusait állítjuk a munkavégzés szolgálatába. Ezzel azonban becsapjuk magunkat, mert rejtve tovább zajlanak az elfáradás okozta folyamatok: még mélyebb lesz a fáradtság, hiszen a felhasznált energia a tartalékok kizsárolásából származott, a védekezés stresszmechanizmusai által kikényszerítve. Ha huzamosan igénybe vesszük ezt a védekező mechanizmust – márpedig ez történik, amikor tartósan fáradtan dolgozunk – a stressz-állapot állandósul és vegetatív labilitás lesz a következmény. A tanórai munka során is a fenti mechanizmussal kell számolnunk. Az elfáradás jelzéseit figyelembe véve azonban – az érdeklődés csökkenése, figyelemzavar, idegesség, ingerültség, túlzott mozgásosság stb. – helyes munkaszervezéssel biztosíthatjuk a megterhelés és pihenés rendjét, kiegyenlítetté, ezáltal hatékonyabbá tehetjük a tanórai munkát, még a tanítási nap végén is. Ebben nyújt segítséget a pedagógusnak a munkaképesség-gondozás pedagógiája, a *Kovács-módszer*.

A Kovács-módszer

A módszer kidolgozója, *Kovács Géza* az 1950-es évektől kezdődően foglalkozott a munkahelyi és iskolai tevékeny pihenés kidolgozásával, valamint a fáradtság és a teljesítmény összefüggéseivel. Az iskolai tevékeny pihenés módját a Művelődésügyi Minisztérium 1965. évi rendelkezése szabályozta, és a tanulók munkavédelmének ügyét a pedagógusok hatáskörébe utalta. Ennek keretében rendszeresen, naponta a nagyszünetben 10 perces mozgásfoglalkozásokat tartottak, amit könnyen

elvégezhetek a tanulók utcai ruhában is. Az iskolai frissítő mozgás eredményei minden várakozást felülmúltak. Jelentős közérzetjavító hatásuk mellett a teljesítő-képesség fokozását eredményezték: az elévzgett mérések szerint valamennyi részt vevő osztály tanulmányi eredménye javult a foglalkozások hatására. Az iskolai tevékeny pihenés mozgalmá egy évtized elmúltával sajnos megszűnt. *Kovács Géza* azonban munkatársával, *Pásztor Zsuzsával* folytatva a kutatómunkát, kidolgozott egy természettudományos alapon nyugvó komplex mozgáspedagógiai rendszert és életmódprogramot, elsősorban zenével foglalkozók számára. Később azonban nyilvánvaló lett, hogy a zenepedagógia részét képező módszer az oktatás más területein is kiválóan alkalmas a munka eredményességének javítására. Gondoskodik mindazokról a fizikumbeli háttér-feltételekről, amelyek az eredményes tanuláshoz, illetve a sikeres munkához kellene. Mindezt egyéni szükséglet szerint nyújtja minden igénylőnek a zenei oktatás és egyéb szellemi foglalkozás körülményeihez igazodva. A tapasztalatok azt mutatták, e módszert érdemes alkalmazni napjainkban is tanulást segítő, fáradtságot csökkentő hatása miatt, adaptálva a jelenlegi iskolai elvárásokhoz, követelményekhez és lehetőségekhez.

Lényeges megemlíteni, hogy a *Kovács-módszer* preventív pedagógiai eljárás, mert a szervezetet előzetesen készíti fel a feladatok elvégzésére, a várható terheléshez igazodva. Megerőltetés, kimerülés esetén pedig segíti a munkaképesség helyreállítását az egészségzónán belül, fokozatosan felépített mozgásedés, regeneráló életrend segítségével.

A *Kovács-módszer* három jelentős területet ölel fel:

1. Előkészítést nyújt a várható feladatokra.
2. Megelőzi a túlterhelés okozta foglalkozási ártalmakat.
3. Segít a leromlott munkaképesség helyreállításában.

Előkészítés a várható feladatokra

A kiegyenlített teljesítmény alapja, hogy munkaképességünk mindig az adott feladathoz igazodjon, a munkavégzéshez szükséges fizikális és szellemi feltételeknek előzetesen birtokában legyünk, illetve azt a munkavégzés során folyamatosan szinten tartjuk. A módszer egyik fontos eleme a tanítást-tanulást könnyítő mozgásos pihenő. Ennek lényege, hogy a szervezetben az elfáradás következtében eltolódott funkciórendet normalizálja. A mozgással azokat az életműködések befolyásoljuk, amelyek minden tanulási folyamat minőségét meghatározzák: a légzést és a keringést. Mivel ezek a szervezet fő anyagszállító rendszerei, működésüktől függ az idegrendszer oxigén- és tápanyagellátása. Az idegsejtek különösen érzékenyek az oxigénhiányra: ha a számukra szükséges oxigénmennyiséget nem biztosítjuk, zavar támad a működésükben. A *Kovács-módszer* négy évtizedes tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a helyesen adagolt mozgás alkalmas a szervezetet felkészíteni a várható meg-

terhelésre, azonkívül a munkához szükséges kedvező üzemmenet folyamatos fenn-tartására, az idegrendszer oxigénigényének biztosítására. A tanórai alkalmazás során nagy előnye, hogy eszköz és időigénye rendkívül kicsi: tanteremben, akár székeken ülve vagy a padok mellett állva is elvégezhető a gyakorlatok. A kidolgozott mozgássorok segítségével pedig 3–4 perc elegendő a kibillent funkciók helyreállítására, a munkaalkalmasság felfrissítésére. Az így befektetett idő bőségesen megtérül a tanórai munka során.

A tanteremben is végezhető rövid mozgássorra egy példa:

1. Felállva karhúzógatás hátra, kétszer magasra nyújtózva, kétszer leengedett kézzel. Az egészet 8–10-szer ismétljük.
2. Helyben járás magas térdemeléssel, nagyon halkán. Öt lépés után tarkóra tett kézzel törzshajlítást végzünk lágyan, jobbra-balra kétszer. Az egészet megismétljük 3–4-szer.
3. Zárt lábbal állva törzshajlítás előre. Magasra emelt kézzel jól kinyújtózunk, majd kilégzéssel összekötte mélyen előrehajlunk. Belégzéssel emeljük fel újra a törzsünket. Ismétljük 4–5-ször.
4. Guggolásban rugózás 2-szer, majd felállás. Szabad a kézzel támaszkodni, zajkeltés nélkül. Ismétlés 4–5-ször.
5. Visszaülve a székre fejünkkel lágyan bólogatunk előre-hátra 5–6-szor.

Ez a mozgássor nem igényel néhány percnél több időt, megtérülése viszont többszörös: a hátralévő időben friss figyelemmel folyhat a munka tovább. A *Kovács-módszer* kiadványaiban bőségesen találunk további mozgássorokat. A szakszerű összeállítás azért lényeges, mert a mozgások nem vehetnek el sok időt a tanulástól, mégis kellően erőteljesnek kell lenniük. Fontos, hogy a mozgásadagolás csoportban is egyéni legyen: mindenki saját tempójában, a maga ereje szerint végezze azokat, semmi esetre sem szabad ütemezéssel, vagy más módon egyöntetű ritmusra ösztönözni a résztvevőket. Kerülni kell a mozgások bírálatát, a minősítést, mert ezzel a pozitív érzelmi hatásokat semlegesítenénk. Elegendő, ha segítjük a helyes megvalósítást rövid szóbeli útbaigazítással, bemutatással. Erőltetni semmit nem szabad, a mozgás maradjon kellemes, örömteli része a tanításnak-tanulásnak. A jól vezetett mozgáspihező pozitív hatásai azonnal jelentkeznek, fizikális, érzelmi és értelmi vonatkozásban egyaránt.

A túlterheltség okozta foglalkozási ártalmak megelőzése – a pedagógusok munkaképesség-gondozása

A pedagógia kiemelten foglalkozik a tanulók személyiségével, teherbírásával, teljesítményével. A pedagógusok helytállásának pszichés és fizikumbeli feltételeiről azonban ritkán esik szó. Mivel az oktatás-nevelés sikere mindkét fél közreműködésén múlik, a tanárok magas színvonalú munkája elengedhetetlen. A tanári eredményes-

ség szempontjából a szakmai felkészültség és rátermettség mellett a munkaképesség változásából adódó teljesítményingadozásokat is szükséges figyelembe venni, mert ennek leromlása minden esetben magával vonja a teljesítménycsökkenést, idővel pedig a tanári kiegész egyik okozója lehet. Ilyenkor a legerősebb akarattal is csak rövid ideig sikerül fenntartani a szokásos teljesítményt. A munkaképesség leromlása lappangó folyamat, és abban az esetben jelentkezik, ha a szervezet terhelése nagyobb, mint az aktuális teherbírása.

A *Kovács-módszer* komplex életmódismereteket is nyújt, ennek segítségével a hallgatók egy könnyen alkalmazható technikát sajátíthatnak el saját munkaképességük megőrzéséhez: a módszer egyénre szabott edzésrendszerének segítségével a helyes munkaszervezés mellett megtanulják az aktuálisan szükséges teherbírás alakításának programját is.

A leromlott munkaképesség helyreállítása

A hivatástudatból végzett, erőn felüli munkavállalás gyakori jelenség a pedagógiai munkában. A – sokszor rossz szervezésből adódó – munkatorlódás okozta kifáradás következménye a munkaképesség fokozatos leromlása, rossz közérzetet, idegességet, kimerültséget okozva.

Amennyiben a túlterhelés állandósul, a szervezet már korábban említett védekező mechanizmusai lépnek előtérbe. A módszer gyakorlati alkalmazása során bizonyosodott, hogy a leromlás folyamata visszafordítható, megfelelő életvezetéssel és rendszeres, egyénre szabott mozgásedzés segítségével. Ehhez a *Kovács-módszer* kiadványaiban található részletes útmutatás.

A speciális kollégium hallgatói

A *Kovács-módszer* első megközelítésben a zenélő emberek szükségleteire kidolgozott edzésrendszer. A jó teherbírás alapja az ember személyiségének (fizikumának, érzelmi életének, intellektusának) kiegyensúlyozottsága, a szervezet idegi és hormonális szabályozásának kedvező rendje. Ezt az optimális személyiségállapotot a *Kovács-módszer* a fizikum oldaláról közelíti meg a zenei foglalkozás követelményeihez igazított speciális edzőhatásokkal. Mivel a módszer elsősorban a zeneoktatás területét öleli fel, ezért indokoltnak látszik, hogy az ének-zene szakos képzésben részt vevő hallgatók számára elérhető legyen a módszerrel való megismerkedés. Általános pedagógiai aspektusai azonban hasznos ismereteket nyújtanak az egyéb tanári szakon tanulók számára is.

Az eltelt időben ének-zene és egyéb szakos hallgatók egyaránt jelentkeztek az előadásokra. A részt vevő hallgatóktól a félévek végén írásban rövid összefoglalót kértem, amiben véleményt mondhattak erről a számukra is új módszerről, az előadá-

sok tartalmáról, valamint a hasznosíthatóság, illetve a gyakorlati alkalmazhatóság kérdéséről. A következőkben ezeket szeretném összefoglalva ismertetni.

A megkérdezett hallgatók valamennyien hasznosnak ítélték a munkaképesség témájával való foglalkozást. Az előnyök között említették:

- az egészséges életmód és életszemlélet kialakítására törekszik,
- bármely korosztály számára alkalmazható,
- élénkítő és frissítő hatású,
- más pedagógiai módszerekkel könnyen összeegyeztethető,
- kevés az időigénye, mégis hatékony,
- úgy vélik, sikeresen alkalmazható a gyerekek és pedagógusok túlterheltségének megszüntetésére, illetve megelőzésére.

A jó előkészítést tartják a hallgatók a gyakorlati alkalmazás feltételének. Fontosnak tartják a minél korábbi bevezetést, már alsó tagozatban, hogy később zökkenőmentesen, természetes módon használják ezt a technikát a felsőbb osztályokban is.

A módszer gyakorlati alkalmazása az általános pedagógia és egyéb szellemi elfoglaltságok területén további kutatásokat igényel, erre a szélesebb körben való alkalmazás ad majd lehetőséget.

Irodalom

- Dr. Kovács Géza – Dr. Pásztor Zsuzsa (2003): *Munkaképesség-gondozás zeneórán és otthon*. Kovács Módszer Stúdió. Budapest.
- Dr. Kovács Géza – Dr. Pásztor Zsuzsa (1995): *B tagozatosok, problémás növendékek korszerű nevelése zenei hivatásúak életrendje*. A MEA továbbképzési anyaga Debrecen.
- Kovács Géza – Soós István (1961): A mindennapos óráközi testgyakorlásért. *Sport és Tudomány*. 1961. 5. sz. 23–31.
- Dr. Kovács Géza: *Mozgásórák*. Kézirat, közreadja: Dr. Pásztor Zsuzsa
- Dr. Pásztor Zsuzsa (2000): *A lámpaláz legyőzése*. A MEA tanfolyami anyaga. Debrecen.

Megjegyzés a szerkesztőség részéről: az ELTE PPK pedagógus szakvizsgával záruló képzés keretében, választható tanulmányi területként 2003-tól „Zenei munkaképesség-gondozás az ének-zene és a hangszeres oktatásban” címmel továbbképzést folytat. Tájékoztató a PPK honlapján: www.ppk.elte.hu

KEZDŐ TANÁROK ÉS TANÁRJELÖLTEK GYAKORLATÁNAK TÁMOGATÁSA: A MENTOROK SZEREPE, KIVÁLASZTÁSA ÉS KÉPZÉSE

EDGAR KRULL

University of Tartu, Észtország

A tanulmány a tanárképzésen belül a mentorok szerepével foglalkozik. A szerző elemzi a „tanonc” illetve a „laboratórium” képzési modelleket és a mentorképzés szakmai és érzelmi megközelítéseit. Ezután különböző országok gyakorlatának elemzése közben leírja a mentor munkáját a tanítási gyakorlat három különböző fajtájában – iskolai gyakorlat, rezidensképzés, indukciós periódus. Végül a tanulmány röviden ismerteti a mentorok kiválasztását és felkészítését az említett országokban, megpróbálja megragadni a mentorképző tanfolyamok leglényegesebb elemeit.

Bevezetés

A tanárrá válás olyan elméleti és gyakorlati tanulmányokat kíván meg, melyek messze túlmutatnak a felsőfokú tanárképző programok keretein. Világszerte tapasztalat, hogy a kezdő tanárok rendkívüli nehézségeket élnek át pályájuk kezdetén és sokan közülük nem is képesek ezekkel megbirkózni. Bizonyos becslések szerint a kezdő tanárok 30%-a hagyja el a pályát két éven belül, 50% pedig az első öt évben (Heyns, 1988; Schlechty & Vance, 1983; Darling-Hammond & Sclan, 1996). A lemorzsolódás csökkentése érdekében számos helyen kiterjesztett iskolai gyakorlatot illetve indukciós programokat vezettek be. Az Egyesült Államok akkreditációs intézete (NCATE) például előírja, hogy „... a tanárképző intézmények és partneriskoláik közösen határozzák meg a tanárjelöltek elhelyezését annak érdekében, hogy a tanárjelöltek tanulási tapasztalatát optimalizálják” (NCATE, 2002, 25.). A tanárjelöltek támogatása különböző mentori és szupervíziós programokban ölt testet. Ganser szavaival:

„Az iskolák és a tanárképző intézmények közötti együttműködés alapja az a meggyőződés, hogy az indukció nem egy lehatárolt jelenség, amely a tanár diplomaszerezés utáni első évét foglalja magában, hanem egy sokkal lassabb és összetettebb átalakulás, melynek során „tanítást tanulóból” „tanulók tanítójává”

érik a tanár. Ez a folyamat több évig tart. Elkezdődik már a tanárképzéssel, és folytatódik a munkába állás első éve alatt is”(Ganser, 2002, 54.).

A tanítási gyakorlat és az indukció célja, hogy segítsen a tanárjelölteknek integrálni a formális pedagógiai tudásukat az illető iskola gyakorlatával, az iskola sajátos világával. Ez a támogatás különféle lesz aszerint, hogy milyen ideológia mentén és hogyan szerveződik, illetve maguk a segítséget nyújtók milyen jellegű felkészítésben részesültek. Országonként és hagyományonként változik az is, hogy a támogatást nyújtó személyt hogyan nevezik. Lehet tanácsadó, szervező, egyeztető, mentor, szakvezető, konzulens, kiképző tanár stb. (*Eurydice European Unit*, 2002). Mi a továbbiakban az egyszerűség kedvéért a mentor kifejezést használjuk.

Elvileg a mentor szakmai támogatásának optimalizálnia kell a tanárjelöltek szakmai fejlődését. Ebből következik, hogy a támogatást a kezdő tanárok fejlődési igényeihez kell igazítani. Sajnos azonban a tanítás rendkívül összetett tevékenység, amelynek, annak ellenére, hogy sokan sokféle vonatkozását próbálják megnevezni, még sincs egységes, mindent magába foglaló elmélete (*Kagan*, 1992; *Burden*, 1990). Az átfogó elméletnek ez a hiánya viszont megmagyarázza, hogy miért létezik olyan sokféle stratégia és megközelítés a mentorok gyakorlatában, akik a tanárrá válás folyamatának leírásában mind különböző elemeket hangsúlyoznak.

A cikk azt tűzte ki feladatául, hogy bemutassa a mentor munkájának általános fogalmait, elemezze a mentorok szerepét a tanárrá válás különböző szakaszaiban, és ismertesse a mentorok kiválasztásával és felkészítésével kapcsolatos szakirodalmat.

A tanítási gyakorlat szerepe a tanárrá válásban

Mikor gyakorló tanárokat vagy tanárjelölteket arról kérdezzük, hogyan értékeli a képzésüket, akkor általában a legfontosabb elemként a tanítási gyakorlatot jelölik meg (*Henry*, 1989). Ezt mutatta ki *Goodlad* felmérése az Egyesült Államokban, és egy nemrégiben Észtországban végzett vizsgálat is hasonló tanári vélekedést tárt fel (*Krull*, 2002).

A tanítási gyakorlat fontosságának kiemelése azonban még semmit sem mond arról, hogy milyen minőségű volt az ott végzett szakmai fejlesztés. Maga a gyakorlat teljes embert kívánó folyamat, és mindaz, ami a képzés egyéb részeiben történt, különösen az elméleti tárgyak keretében, háttérbe szorul, a tanítási gyakorlat lesz a legizgalmasabb, legfontosabb és legemlékezetesebb személyes tapasztalat. Valószínű, hogy a tanárjelöltek nagy része nem tudja, hogy milyennek kell lennie a hatékonyan vezetett tanítási gyakorlatnak, miben különbözik az egy óralátogatástól, vagy annak a gyakorlatnak az utánzásától, amit maguk diákként megéltek. Ahhoz tehát, hogy a gyakorlat minőségét és hatékonyságát javíthassuk, elemeznünk kell a különböző stratégiákat és megközelítéseket.

A gyakorlatvezetés általános fogalmai

A tanonc modell és a laboratórium modell

Elméleti szempontból Dewey nyomán két különböző modellt állíthatunk fel (Dewey, 1904). Az egyik a *tanonc modell*, melyben egyetemi oktatók és gyakorlatvezető tanárok abban támogatják a tanárjelöltet, hogy olyan technikákat és biztonságot sajátítsanak el, amely lehetővé teszi a beilleszkedésüket, a *status quo* megkérdőjelezése nélkül. Cooper szerint (1998) jelenleg ez a legelterjedtebb modell.

A másik felfogás jobban hasonlít egy laboratóriumi folyamathoz, melynek keretében a tanárjelölt abban kap segítséget, hogy a reflexió, a tanítással, a tanítási környezettel kapcsolatos kérdés és vizsgálódás második természetévé váljék. Ebben a felfogásban a tanárjelölteket arra tanítják és biztatják, hogy olyan lehetőségeket is számba vegyenek, amelyek túlmutatnak az adott kereteken. Ez a felfogás is magában foglalhatja az olyan gyakorlatvezetést, amelyben az elméleti tudás és a gyakorlati kihívások integrációja folyik. Természetesen ebben a modellben a gyakorlat sokkal módszeresebben szervezett és speciális programot követ. Ez a megközelítés azt feltételezi, hogy a mentorok tisztában vannak azzal a pedagógiai tudással, amit a tanárjelölt megszerzett, és segítenek a tanárjelölteknek abban, hogy ezeket az elveket átültessék a gyakorlatba.

Látjuk tehát, hogy a Dewey-féle fogalmi megkülönböztetés a mentorok lényegesen eltérő felkészítését igényli. A tanonc modellben a mentor egy tapasztalt gyakorlati szakember, aki képes a döntései mögötti megfontolásokat a felszínre hozni. A laboratórium modellben viszont a mentor olyasvalaki, aki a gyakorlati, pedagógiai kihívások végiggondolását segíti elő. Bár a mentornak ebben az esetben is ismernie kell az iskola világát, de még inkább tisztában kell lennie a tanárjelölt felkészítésének elméleti részével, és képzettnek, sőt gyakorlottnak kell lennie kutatómódszertani szempontból.

A mentori munka szakmai és érzelmi aspektusai

Mind a tanonc, mind a laboratórium modell szakmai ismeret jellegű és érzelmi jellegű támogatást is kíván nyújtani a tanárjelöltnek. Mindazonáltal ennek a kétféle elemnek a súlya nagyon különböző lehet, olyannyira, hogy a tanárrá válást támogató programokat annak alapján is lehet csoportosítani, hogy milyen fontosságot tulajdonítanak ennek a két elemnek. Gold a különbséget a következőképpen fogalmazza meg:

„1. A szakmai támogatás olyan tudást, készségeket és stratégiákat közvetít a tanárjelöltnek, amelyek segítik őt abban, hogy hatékonyan működjön az osztályteremben. 2. Az érzelmi támogatás célja, hogy erősítse a jelölt énképét azáltal, hogy fejleszti az önbizalmát, önértékelését, önállóságát, és azzal a stresszel való

megküzdési képességét, ami a kezdeti periódussal elkerülhetetlenül együtt jár” (Gold, 1996, 561.).

A két megközelítés aránya rendkívül különböző lehet. Nyilvánvaló, hogy a tanonc modellben nagyobb hangsúlyt kap az intuíció és az érzelmi támogatás, míg a laboratórium modellben a reflexió és a racionalitás dominál. Ha közelebbről megvizsgáljuk a kétféle támogatást, ez közelebb vihet bennünket a mentori tevékenység tartalmának és struktúrájának a felvázolásához.

Szakmai támogatás

Ha közelebbről megvizsgáljuk a szakmai támogatást, akkor kiderül, mennyire bizonyult meghatározni, hogy milyen jellegű segítségre van a tanárjelöltnek szüksége.

Veenman (1984) például szakirodalmi összefoglalást ad a kezdő tanárok jellemző nehézségeiről olyan helyzetben, ahol nem kapnak segítséget. Ennek érdekében leíró jellegű interjúkat és kérdőíveket elemez, amelyek első évükben tanító tanárok tapasztalataira kérdeznak rá. Összefoglalásában arra a következtetésre jut, hogy a kezdő tanároknak támogatásra van szükségük fegyelmezési kérdésekben, a diákok motiválásában, az egyéni különbségek kezelésében, értékelésben, a szülőkkel való kapcsolattartásban, a munka megszervezésében és az anyagok és felszerelés megszerzésében.

Feinman-Nemser (1992) viszont azt állítja, hogy ezek a fegyelmezési és szervezési problémák sokszor arra vezethetők vissza, hogy a kezdő tanár nem tudja pontosan, hogy mit akar, nem megfelelő feladatot választ, vagy ügyetlenül irányítja a tanulókat.

Lehet, hogy formálisan *Feinman-Nemser*nek igaza van. Kritikáját mégis méltánytalannak érezzük a kezdő tanárokkal szemben, hiszen a motiváció fejlesztése, a tanulás hatékony megszervezése olyasfajta stratégiai tudást feltételez, melyekkel a kezdő nem rendelkezik, tekintve, hogy nem volt még alkalma megtapasztalni tanítással kapcsolatos döntései hosszú távú következményeit.

Ames (1992) szerint például a tanulók egészséges motivációjának fejlesztéséhez három dolog járul hozzá leginkább: a tanár által kiadott feladatok, a tanár értékelési stratégiája és a diákok autonómiája.

Mindezekből világosan következik, hogy a kezdő tanárnak szüksége van arra, hogy a mentor vagy vezetőtanár tanácsokkal lássa el, a fent említett sajátos készségek kifejlesztésében támogassa, növelje a motivációval és fegyelmezési kérdésekkel kapcsolatos érzékenységét. Így aztán egy jó mentornak tisztában kell lennie azzal, hogy a motiváció és a diákok hozzáállása hosszú távú kérdés, meg kell értetnie a tanárjelöltekkel az ilyen jellegű döntések hosszú távú stratégiai jelentőségét, számon kell tartania védenie rövid és hosszú távú döntéseit, és ha szükséges, korrekciókat kell javasolnia.

Érzelmi támogatás

Gold más szerzők munkáira hivatkozva az érzelmi támogatást a következő módon írja le:

„(Az érzelmi támogatást) leírták már úgy is, mint, elfogadást, empátiát, empátikus odafigyelést, érzelmi szükségletek kielégítését.” Eppen ezért „(ez a fajta támogatás) olyan jellegű készségeket és stratégiákat foglal magába, mint az ön-bizalom építés, az önértékelés megerősítése, hatékonyság érzetének elősegítése, önállóság előmozdítása, megküzdési stratégiák a stressz kezelésére és lelki segítségnyújtás” (Gold, 1996, 562.).

Láthatjuk tehát, hogy míg a szakmai támogatás abban segíti a jelöltet, hogyan haladjon előre a szakmai fejlődésében, addig az érzelmi támogatás elsősorban terápiás jellegű. Mindazonáltal vannak esetek, amikor a jól időzített érzelmi támogatás többet tehet a tanárjelölt vagy kezdő tanár szakmai fejlődéséért, mint az ismeretátadás.

A mentor szerepe a tanárképzés különböző szakaszaiban

Nyilvánvaló, hogy a mentori támogatás akkor a leghatékonyabb, ha a tanárjelölt fejlődési szükségleteihez igazodik. Sokan próbálkoztak leírni a tanárrá válást a szakirodalomban, mégis talán *Berliner* modellje a legsikeresebb (*Berliner*, 1994). A kezdőtől a tapasztalt tanárig öt szakaszt különít el. Nyilvánvaló, hogy a gyakorlati tapasztalat, ami feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a következő szintet elérjük, sokkal jobban hasznosul, ha egy mentor megfelelő módon támogatja a folyamatot. A mentori tevékenység hatékonyságát tehát úgy képzelhetjük, mint ami két szélső helyzet között foglal helyet. Az egyik, amikor a tanárjelölt teljesen magára marad a szakmai fejlődésével, a másik, amikor egy mentor megfelelő támogatással optimálisan segíti ezt a folyamatot.

Elvileg ugyan a tanár szakmai fejlődése folyamatos, szervezeti szempontból mégis három szakaszra bontható: tanárképzés, indukciós periódus, tanár továbbképzés. Az *Euridyce jelentés* (2002) szerint Európában a gyakorlat támogatásának szükséglete legalább három szinten jelenik meg: a főiskolai vagy egyetemi képzés részeként, a rezidens képzés folyamán és az indukciós periódus szintjén. Sok esetben a rezidensképzés és a felsőfokú képzésen belül végzett gyakorlat nem válik el egymástól.

Tanítási gyakorlat a felsőfokú tanulmányok ideje alatt

A tanítási gyakorlatok alkalmával szembesülnek először a tanárjelöltek az elmélet és gyakorlat találkozásával. A gyakorlat és elmélet aránya a felsőfokú pedagógus-

képzésben mindig is éles viták tárgyát képezte. Bizonyos országokban, mint Anglia vagy Wales, a kilencvenes években olyan mértékben a gyakorlat felé billent a mérce, hogy bevezették az iskolákban folyó tanárképzést, többnyire a „tanonc” modellt követve (DfE, 1992, Dunn, Lock és Soares, 1996).

A kiterjesztett gyakorlat hatékonyságát azóta többen megkérdőjelezték. A bírálókat lényege, mint azt *McIntyre, Byrd és Fox* összefoglalja, „hogy a gyakorlat mennyiségének növelése önmagában nem feltétlenül vezet elemző, reflektív hozzáálláshoz és szakmai fejlődéshez” (*McIntyre, Byrd és Fox*, 1996. 171.), mivel sok felsőfokú tanítási gyakorlat nem nyújt megfelelő mentori támogatást, olyat, amely a tanárjelöltek fejlődési szükségleteihez igazodik. A szakmai támogatás problematikus jellege lehet az egyik oka annak, hogy az elmélet és gyakorlat arányában feltűnő különbségeket találunk a különböző országokban. Mindenesetre minden egyes felsőfokú tanárképző program tartalmaz valamilyen terepgyakorlatot, amelynek tanítási gyakorlat eleme is van.

Rezidensképzés (On-the-job qualifying phase)

Az *Eurydice jelentés* (2002) úgy határozza meg ezt a szakaszt, mint „egy átmeneti periódust a tanárképzés és a tanár teljes jogú munkába állása között.” A jelentés szerint ez a szakasz „általában a felsőfokú tanulmányok végén foglal helyet, és fontos támogató és ellenőrzési dimenziót tartalmaz. Ide tartozik a formális értékelés is, amely azt hivatott tanúsítani, hogy a tanárjelölt rendelkezik mindazokkal a készségekkel, amelyek a szakmai munkájához nélkülözhetetlenek” (*Eurydice*, 2002, 73.).

Az *Eurydice* kilenc olyan európai országról tud, ahol 2000/01-ben ez a rendszer volt érvényben. A legtöbb helyen ezek közül (Németország, Franciaország, Luxemburg, Portugália, Ausztria és Skócia) ez a képzési forma a hetvenes évekre vagy még korábbra nyúlik vissza. Hollandiában, az Egyesült Királyságban, Cipruson és Szlovéniában a kilencvenes évek végén került bevezetésre.

A jelentés azt is megemlíti, hogy Walesben és Észtországban ez a képzési forma most áll bevezetés alatt. Ami Észtországot illeti, a helyzet nem teljesen világos. A tanárképzési törvény mindig is előírt egy legalább tízhetes, csökkentett óraszámú tanítási gyakorlatot az alapképzés részeként, és ez az új törvényben sincs másként (*Öpatajate*, 2000).

Az alapképzés részeként előírt és a rezidensképzés közötti kapcsolat számos okból elég bonyolult képet mutat. Bár a rezidensképzés bizonyos országokban, mint Németország, Franciaország és Luxemburg, része az alapképzésnek, négy fontos szempontból mégis különbözik az alapképzés hagyományos tanítási gyakorlatától.

Először is általában hosszabb, mint a szokványos tanítási gyakorlat. Hollandiában például, ahol a legrövidebb, öt hónap teljes állású elfoglaltságot jelent, Luxemburgban, ahol a leghosszabb, az időtartama 24 és 40 hónap között változik.

Másodszor, inkább a gyakorlatra irányul, mintsem előre meghatározott készségek kialakítására. Mindazonáltal a tartalma és szerkezete az érintett ország tanárképzési hagyományainak függvényében igen különböző lehet. Bizonyos országokban, mint Franciaország, Luxemburg, Ciprus, Szlovénia és az Egyesült Királyság a rezidensképzés tartalmaz egy elméleti részt is, más országokban a hangsúlyt a gyakorlat megszerzésére helyezik.

Harmadszor, a rezidensképzés elvárásai a tanárjelölttel szemben nagyon hasonlóak a teljes állásban tanító tanárokkal szemben támasztott elvárásokhoz. Nagy-Britanniában és Hollandiában például a jelöltek teljes felelősséggel tartoznak az osztályaikért. Franciaországban, Luxemburgban, Németországban, Ausztriában, Cipruson és Szlovéniában egy mentor felügyeli a munkájukat egy bizonyos időszakban és bizonyos tevékenységek tekintetében, Portugáliában pedig a teljes periódus alatt.

Negyedszer, talán a legjellegzetesebb vonása a rezidensképzésnek, hogy a jelöltek fizetést kapnak a munkájukért. Minden országban, Luxemburg és az Egyesült Királyság kivételével, kevesebb ez a pénz, mint egy kezdő tanár havi fizetése, magasabb viszont, mint amennyit a kezdő tanár ugyanilyen óraszám mellett keresne. Itt Németország a kivétel, ahol az óraszám a fele a teljes állásnak, a fizetés pedig a 32%-a. Szlovéniában viszont a kereset a teljes fizetés 79%-a, holott az óraszám csak 23% (*Eurydice*, 2002).

A bevezető szakasz, vagy indukció

Az indukciós periódus célja, hogy segítse a kezdő tanárok szakmai beilleszkedését, és csökkentse a pályaelhagyás vagy a kiegészítés valószínűségét. A kezdő tanárt ezért szakmai támogatás és tanácsadás illeti meg. Ezt a szakmai támogatást élesen elkülöníti a rezidensképzéstől az a tény, hogy ezt teljes állásban dolgozó, képzett tanárok kapják (*Eurydice*, 2002, 110.).

Az *Eurydice* (2002) felmérés szerint csak két olyan európai ország van, ahol mind rezidensképzés, mind pedig az indukciós periódus megtalálható, ezek Észak-Írország és Ciprus. Az indukciós periódust viszonylag kevés országban találjuk, és ezt az *Eurydice* felmérés annak tulajdonítja, hogy ez egy új fejlemény a tanárképzésben. A magyarázat nem ilyen egyszerű. Németországban például a rezidensképzés és az ideiglenes kinevezés szakasza három évig tart az alapképzés után, Skóciában a véglegesítés feltétele két év szakmailag támogatott tanítás a végzés után. Bizonyos országokban tehát, ahol van tanári minősítő vizsga, ott az indukció bevezetése előtt a rezidensképzést is át kellene gondolni a képzés koherenciája érdekében. Mindazonáltal a tanárképzésben általában arra törekszenek, hogy növeljék a kezdő tanárok támogatásának időszakát. Az Amerikai Egyesült Államokban például számos államban mostanában térnek át az egy éves indukciós periódusról a két évesre (*Giebelhaus*, 1999; *Akin*, 2002). Kivételnek számít az, ami Skóciában történt, ahol a ko-

rábbi két éves, teljes óraszámú próbaidőt 2002 augusztusában 70 százalékosra csökkentették (*O'Brien és Draper Christie, 2003*).

Mostanában több európai országban készülnek az indukció bevezetésére. Finnországban például több városban is kipróbálták 2000 őszétől kezdődően. *Jokinen és Välijärvi (2003)* az indukció célját abban látja, hogy megalapozza a tanárok szakmai fejlődését, elősegítse a szakmai identitásuk kialakulását, hozzájáruljon személyes és szakmai egyensúlyukhoz, közvetítsen az iskolai közösség kultúrája és a kezdő tanár között.

Az Egyesült Királyságban 2001. szeptemberben kezdtek el egy próba indukciót második és harmadik évükben járó tanárok számára. A kísérlet az oktatási kormányzat stratégiájának részeként valósult meg, melynek célja, hogy támogassa, fejlessze és megtartsa a tanárokat az indukciós periódus végeztével (*Eurydice, 2002, 94.*).

Mint már említettük, tanárjelöltek és pályakezdők szakmai fejlődésük különböző szakaszaiban másfajta szakmai támogatást igényelnek. A tanárjelöltek az alapképzésben gyakorlatias és konkrét javaslatokat várnak; mikor csökkentett óraszám mellett a rezidensképzésben járnak, akkor a konkrét javaslatok mellett stratégiai jellegű kérdésekben is támogatásra van szükségük, míg az indukció ideje alatt a stratégiai kérdések és a kollegiális támogatás kerül előtérbe.

Az *Eurydice* felmérés (2002) a következőképpen foglalta össze az általános tendenciákat:

„A kezdő tanárok támogatására irányuló törekvések többé-kevésbé formalizáltak a kontextustól függően. Azokban az országokban, ahol ez a támogatás formálizált, ott két irányt különböztethetünk meg, melyek esetenként kiegészíthetik egymást.

- Személyre szabott támogatás, melynek célja, hogy segítsék a kezdő tanárok szakmai beilleszkedését; ez mindegyik országban megtalálható, ahol van indukciós periódus.
- Kötelező képzés a tanítás első évében, mint például Görögországban, Spanyolországban vagy Olaszországban, ahol a tanárok egy versenyvizsga eredményeként nyerik el első állásukat, és az első év folyamán kötelező elméleti és gyakorlati képzésen kell részt venniük. A képzés célja kettős: a) a fiatal tanároknak támogatási rendszert nyújt; b) megerősíti a kinevezésüket (*Eurydice, 2002, 94.*).

A tanárképzés eltérő tartalmának és szervezeti formájának függvényében változik a mentori munka megközelítése. A különbségek sokszor rendkívül jelentősek. Álljon itt példaként *Jones (2001)* tanulmánya, aki összehasonlította a mentorok szerepfelfogását Angliában és Németországban. A szerző a következőkben foglalja össze a különbségeket:

„Míg Angliában a hangsúlyt a tanulás és értékelés folyamatosságára helyezik, a német rendszer elválasztja ezeket a folyamatokat időben, térben és a résztvevők személyét illetően. Különbséget tesz az informális jellegű, diagnosztikus

célú, mentor által végzett értékelés és a formális, összefoglaló jellegű, egyetemi oktató vagy más, külső vizsgáztató által végzett értékelés között. Az angol mentorok viszont azt vallják, hogy közvetlen részvételük az értékelésben létfontosságú, mert ez szavatolja a tanárjelölt kompetenciái értékelésének pontosságát és megbízhatóságát” (Jones, 2001, 85.).

Egy másik összehasonlító tanulmány (Wang, 2001), amelyik a brit, amerikai és kínai mentorok meggyőződéseit hasonlította össze, még nagyobb különbségeket talált. A mentorok másképpen gondolkodtak a tanárjelöltek tanulási szükségleteiről és a tanárjelöltekkel folytatott interakcióik jellegéről és fókuszáról. Wang kiemeli, hogy az iskolai tanterv és értékelés jellege, a tanítás és mentori munka szervezeti keretei és diák népesség olyan kontextuális változók, amelyek mind hatást gyakorolnak ezekre a különbségekre. Ezt a következtetést Berliner (2001) is megerősíti, amikor azt mondja, hogy a tanár szakmaiságának megítélése az ország kultúrájának függvénye. Az Egyesült Államokban a diákok aktív bevonása fontos jellemzője a tanításnak, Indiában ezt a tanári készséget egyáltalán nem értékeli.

Bár a tanítási standardok tekintetében a különbözőségek Európán belül talán nem ennyire nagyok, a kezdő tanárok elvárásai és szükségletei országonként különbözőek lehetnek.

A mentorok kiválasztása és képzése a különböző országokban

A mentorképzés különböző megközelítései

A mentorképzések körülbelül 30 éve kezdődtek az Egyesült Államokban, és számuk azóta megháromszorozódott (Ganser, 2002, 51.). Manapság a legfontosabb kérdés ezeknek a programoknak a minősége körül forog. Általánosan elfogadottá vált, hogy a kezdő tanároknak szakmai támogatásra van szükségük, a mentorképzés megközelítései azonban nem mutatnak egy ilyen egységes képet.

Vannak, akik azt állítják, mint például Wildman, hogy a mentoroknak nincs szüksége speciális képzésre, hiszen „egy tapasztalt tanár hatalmas segítői szerep repertoárral rendelkezik, melynek segítségével, ha módja nyílik az együttműködésre, hatékony, a tanárjelöltek igényeit kielégítő mentor szerepet tud kialakítani” (Wildman et al., 1992, 205.). Hardcastle szerint (1988) a helyzet kulcsa, hogy a „védenek” nagyra értékeljék a mentor személyiségét és szakmai hitelességét, nem pedig valamiféle program.

A képzés szükségességének támogatói viszont a támogató szerepet hangsúlyozzák. Azt állítják, hogy a tanárképzés általában nem készít fel egy ilyen szerepre (Gold, 1966, 575.). Ennek ellenére egy húsz éve végzett kutatás az Egyesült Államokban azt találta, hogy a tanárképző intézményekkel együttműködő mentorok csak 20%-a kapott ilyen irányú képzést (Johnson és Yates, 1982).

A mentorképzés elterjedésének viszonylagos lassúsága a fentiekén kívül még arra vezethető vissza, hogy a mentoroktól elvárt támogatás jellegét illetően nincs egyetértés. A kutatások bizonytalanságokról számolnak be a mentorok, tanárok és vezetők részéről, ami a mentori tevékenység elsődleges célját, a mentor tevékenységi formáit és az értékelést illeti (*Gold, 1996, 577.*). Ennek következtében a helyi oktatási kormányzatok az Egyesült Államokban bizonytalanok abban a tekintetben, hogy szükséges-e a mentorokat képezni, vagy sem.

A helyzet ebből a szempontból nagyon hasonló az európai országokban. Abban a kilenc országban, ahol van rezidensképzés, általában tapasztalt tanárok látják el a mentor szerepét, akik a legtöbb országban speciális képzést kapnak. Kivételt képez Luxemburg és Németország (*Eurydice, 2002, 80–81.*).

Észak Írországbán, Csehországbán, Cipruson, Lengyelországban és Szlovákiában a mentorok speciális képesítést kapnak. Görögországban nem tanár, hanem egy nevelési tanácsadó végzi a feladatot, Spanyolországban és Olaszországban a mentorok nem kapnak külön felkészítést. Bizonyos országokban a mentorokat fizetés-emelés illeti meg, Lengyelországban órakedvezményt is kapnak (*Eurydice, 2002, 99–100.*).

A mentorok speciális felkészítését támogató érvek

Bár a vita jelenleg is folyik, mégis általánosnak nevezhető az a meggyőződés a szakemberek részéről, hogy a kiválasztási kritériumok gondos megválasztása még nem elegendő a szakavatott mentori tevékenységhez, amely bizony gyakran többet követel, mint amire a jövőbeni mentorok számítanak, ezért aztán szükség van felkészítő programokra (*Gold, 1996, 575.*). *Williams és Prestage (2002)* a mentor szerepének értékelése közben szintén arra a következtetésre jutott, hogyha a vezetőtanároknak mentorként, facilitátorként és menedzserként egyaránt működniük kell, akkor elvárható, hogy az ő szakmai igényeik is hasonló figyelmet kapjanak, mint a rájuk bízott tanárjelölteké.

Kyriacou és Stephens (1999) tanárjelöltekkel készített interjúkat. Az interjúk során többen arról számoltak be, hogy az óráikra a mentorok reakciói aránytalanul harsányak voltak (*Kyriacou és Stephens, 1999, 29.*), ami szintén a képzés szükségessége mellett szól. *Kajs* érvelése is ezt erősíti meg, amikor rámutat, hogy a legtapasztaltabb tanár sem tud feltétlenül egyszerre kollégaként és vezetőtanárként funkcionálni (*Kajs, 2002, 62.*).

Ganser is arra a következtetésre jut, hogy a magas színvonalú képzés iránti igény egyből érthetővé válik, ha belátjuk, „jó tanárnak lenni szükséges, ámde nem elégséges feltétele annak, hogy jó mentorrá váljunk”. *Ganser* hozzáteszi, hogy a mentor feladatai messze túlmutatnak azon, hogy érzelmi támogatást nyújtson, és segítsen bizonyos folyamatokban eligazodni a tanárjelöltnek, ezért az alapos felkészítés rendkívül fontos (*Ganser, 2002, 51.*). *Orland (2001)* mentori tevékenységet elemző

tanulmánya is rámutat, hogy a mentorrá válás egy tudatos bevezető periódus egy másfajta tanítási szerepbe, ami nem alakul ki magától. Olyan továbbképző programokra van tehát szükség, amelyek lehetővé teszik a jövőendő mentorok számára, hogy artikulálják ennek az új szerepkonstrukciónak a kialakulását. A szerző azt javasolja, hogy beszélgető kurzusok legyenek ezek, ahol a mentorok egy tapasztalt tanárképző közvetítésével kicserélhetik a reflexióikat a kollégáikkal (Orland, 2001, 75.).

A mentorok szerepének meghatározásakor ki kell térnünk a tanárképző intézményt képviselő mentor és az iskolai mentor közötti munkamegosztás problematikus voltára. Mindig is vita tárgyát képezte, hogy a tanárképző intézmények mentorai milyen mélységig folyjanak bele a tanárjelöltek tanítási gyakorlatába. A kérdések másik fontos csoportja akörül csoportosult, hogy milyennek kell lennie a tanárképző intézmények mentorai és az iskolák mentorai közötti szakmai kapcsolatnak, milyen a hierarchiában elfoglalt helyük egymáshoz viszonyítva.

Emans (1983) már húsz évvel ezelőtt úgy találta a szakirodalom áttekintése alapján, hogy újra kell fogalmazni ezeket a szerepeket: a tanárképző intézmények mentorainak vissza kellene vonulniuk a tanárjelöltekkel való munkából, és inkább az iskolai mentorokkal együttműködve tantervfejlesztési kérdésekkel, a tanítás javításának általános kérdéseivel kellene foglalkozniuk.

Csaknem húsz évvel később Power és Perry is hasonló következtetésre jutott: „a jó iskolai gyakorlólhelyek kialakításának egyedüli legfontosabb tényezője a hosszú távú, intenzív szakmai kapcsolat az iskolákkal.” Ezért aztán a tanárképző intézmények mentorainak „az idejüket inkább arra kellene használniuk, hogy az iskolai mentorokkal létesített hosszú távú kapcsolataikat ápolják, ahelyett, hogy a tanárjelöltekkel foglalkoznának, akiknek a személye évről évre változik” (Power és Perry, 2002, 409.).

Habár mindig is létezett az a vélemény, hogy a tanárképző intézmények mentorai próbálják meg jobban befolyásolni a tanárjelöltek gyakorlatát, az tűnne hasznosabbnak és logikusabbnak, ha a tanárképző intézmények mentorai a gyakorlat általános színvonalának javításán fáradoznának ahelyett, hogy átveszik az iskolai mentorok szerepét. A fenti ek értelmében a tanárképző intézmények mentorai és az iskolai mentorok különböző felkészítést igényelnének. Az alábbiakban mi csak a gyakorlatvezető mentorok képzésével foglalkozunk.

A mentorképző programok lényeges elemeinek meghatározása

Mint már utaltunk rá, a mentorképző programok lényege függ attól, hogy a jövőendő mentor milyen szerepet fog betölteni. Kajs (2002) tanulmányában szakmai támogatásra gondol, amikor a szakirodalom elemzése közben arra a következtetésre jut, hogy a mentorképző programokat a következőkre kell alapozni: „1) a tanárrá válás szakaszai; 2) a felnőttkori tanulás alapelvei; 3) a szakmai fejlődés értékelése; 4) interperszonális készségek, amelyek a formatív értékelésben és az útmutatásban se-

gítenek; 5) mindaz a tudás és készségek, melyek elősegítik, hogy a tanulók sikeresen tanuljanak” (Kajs, 2002, 62.).

Szakirodalmi összefoglalójában *Gold* (1996) is hasonló eredményekre jutott. Szerinte a képzések hozzásegítik a mentorokat ahhoz, hogy fel tudják használni a tantervvel, a tanítással, tanulásszervezéssel kapcsolatos tudásukat. Sok képzésben a mentoroknak el kell sajátítaniuk az osztálytermi kutatás alapelveit és a tanárok értékelésére vonatkozó helyi és állami irányelveket. Számos képzés tartalmazza konzultációs stratégiák elsajátítását, kommunikációs készségfejlesztést és az osztálytermi megfigyelés technikáit (*Gold*, 1996, 575–576.).

Ezek az összefoglalók túl hiába keresnénk a mentorképzések tartalmára és céljaira vonatkozó egységes, szisztematikus követelményrendszert, ennek kialakítása még várat magára. A képzések elterjedésének talán egyik legfontosabb akadálya az átfogó tanulmányok hiánya, amelyek értékelnék a mentorok felkészítésére szánt programokat. Nem tudjuk azt sem, hogy a kiválasztásnál általában milyen kritériumokat használnak. Szakirodalmi összefoglalójában *Little* (1990) szomorú következtetésre jutott. „Gyakorlatilag nincsenek olyan kutatások, amelyek kimutatnák a képzések hozzájárulását a mentorok teljesítményéhez, a tanárjelöltekkel vagy iskolai vezetőkkel kiépített kapcsolataik sikerességéhez. Nincs olyan tanulmány, amelyik összehasonlítaná a képzett mentorokat azokkal, akik a szerepük kialakításánál a saját forrásaikra voltak utalva” (*Little*, 1990, 309.).

Gold már bizakodóbb, amikor azt állítja, hogy a jelenlegi indukciós programok hiányosságai kikényszerítették a mentor szerep fejlődését (*Gold*, 1996, 586.). Anynyiban igaza van, hogy a kisebb léptékű kutatások száma valóban növekedett a nyolcvanas évek vége óta, de a nagy átfogó kutatások még mindig hiányoznak. Ahhoz, hogy a mentorképzés szisztematikussá váljon, sokkal jobb kutatási bázisra lenne szükség, közte olyan kutatásokra is, amelyek bizonyítják a jelenlegi programok hatékonyságát.

Összefoglalás

A tanári professzionalizmus elérése hosszú évek elméleti és gyakorlati tanulmányait igényli. A gyakorlati tanulást nagyban megkönnyítheti és eredményesebbé teheti, ha az iskolákban képzett mentorok támogatják a tanárokat. Bár a mentorok szerepét a szakirodalom általában az indukciós periódushoz köti, nyilvánvaló, hogy ez egy mesterségesen leszűkített megközelítés, hiszen a tanárjelölteknek a gyakorlati képzésük minden fázisában szükségük van szakavatott támogatásra. Ahhoz, hogy ez a támogatás hatékony lehessen, a tanárjelölt igényeihez kell igazodnia, amelyeket a tanárrá válás fejlődési modelljeinek elméleti keretében határozhatunk meg.

A gyakorlatban a tanárképző rendszerek a tanárjelöltek támogatási igényeit többé-kevésbé elégítik ki az illető ország tanárképzési rendszerének függvényében. Általában a jövődi tanároknak három gyakorlati szakaszon kell keresztül menniük, mielőtt a szakma elfogadott tagjaivá válnak: a képzés részeként megszervezett is-

colai gyakorlaton, a rezidensképzésen, amelynek keretében csökkentett óraszámban dolgoznak és az indukciós perióduson, amikor teljes állásban dolgoznak egy mentor támogatása mellett. E két utóbbi között a megkülönböztetés nem mindegyik országban teljesen egyértelmű.

A tanítási gyakorlat hatékonysága a mentori tevékenységtől függ. A mentorokat tehát fel kell készíteni arra, hogy a gyakorlati képzés mindhárom szakaszában szolgálni tudják a jelöltek fejlődési szükségleteit.

Mindazonáltal a szakma többféle szempontból közelíti meg a mentori tevékenység céljait. Dewey szerint két ellentétes fogalmi megközelítés lehetséges: a tanonc modell, ahol a mentor segít a jelöltnek a tapasztalatszerzésben a *status quo* megkérdőjelezése nélkül; és a laboratórium modell, ahol a tanárjelölt abban kap segítséget, hogy a reflexió második természetévé váljon.

A fenti megkülönböztetéstől függetlenül a mentori támogatás lehet elsősorban szakmai vagy elsősorban érzelmi jellegű. A szakmai jellegű támogatás a sikeres osztálytermi munkához szükséges ismeretek, készségek és stratégiák elsajátítását hangsúlyozza. Ezzel szemben az érzelmi támogatás a jelölt énképét fejleszti azáltal, hogy növeli az önbizalmát.

Habár a mentorképző programok már 30 éve megjelentek, nem váltak általánossá: viszonylag kevés európai országban nyújtanak felkészítést a mentoroknak. Mindazonáltal egyre erősödik az a felismerés, hogy jó tanárnak lenni még nem elegendő feltétele a jó mentorrá válásnak, a felkészítő programok szükségességének gondolata egyre terjed. A programok szélesebb körű elterjedésének egyik akadály, hogy nincsenek olyan vizsgálatok, amelyek a mentorképző programok hatékonyságát egyértelműen bizonyítanák. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a különböző országokban készült vizsgálatok eredményei nehezen összevethetőek a tanárképző rendszerek különbségei miatt, ennek ellenére Gold (1996) és Kajs (2002) a rendelkezésre álló források segítségével megpróbálták meghatározni a mentorképző programok legáltalánosabb témáit.

Irodalom

- Akin, P. (2002): Rigorous teacher training proposed U.Va. participates in 'residency' plan. *Richmond Times-Dispatch*, September 19.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 8. No. 3. 261–271.
- Berliner, D. (1994): Expertise: The wonders of exemplary performance, in J. N. Mangiery & C. C. Block (Eds.) *Creating powerful thinking in teachers and students*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston, 161–186.
- Berliner, D. (2001): Learning about and learning from teachers. *International Journal of Educational Research*, 35. No. 1. 463–482.

- O'Brien, J., Draper, J., and Christie, F. (2003): Confirming competence or early CPD? The new induction arrangements for Scottish teachers. Paper presented at the European Conference on Educational Research in Hamburg (17–20. September)
- Burden, P.R. (1990): Teacher development. In: W. R. Houston (Ed) *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan Pub. Co., 311–328.
- Cooper, J.M. (1998): Supervision in Teacher education. In: Torsten Husén, T. a.o. (eds) *The Education: Complete Encyclopedia*. Pergamon, an imprint of Elsevier Science.
- Darling-Hammond, L. and Sclan, E. M. (1996): Who teaches and why: Dilemmas of building a profession for twenty-first century schools. In: John Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education. Second edition*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 67–101.
- Department for Education (1992): Initial teacher training (Secondary Phase). Circular 9/92. London: DfE
- Dewey, J. (1904): The relation of theory to practice in education. In: C. A. McMurray (ed.) *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Bloomington, Ill.: Public School Publishing.
- Dunn, M., Lock, R., & Soares, A. (1996): Partnership in initial teacher training: after the shotgun wedding. *Educational Review*, 48. No. 1. 41–53.
- Emans, R. (1983): Implementing the knowledge base: Redesigning the function of cooperating teachers and college supervisors. *Journal of Teacher Education*, 34. No. 3. 14–18.
- Eurydice European Unit (2002): The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I "Initial training and transition to working life. General lower secondary education. *Key topics in Education in Europe*. 3. Brussels: Eurydice European Unit – European Commission.
- Feinman-Nemser, S. (1992): *Helping novices learn to teach* (91–6). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Ganser, T. (2002): Building the capacity of school districts to design, implement, and evaluate effective new teacher mentor programs: action points for colleges and universities. *Mentoring & Tutoring*, 10. No. 1. 47–55.
- Giebelhaus, C. (1999): Leading the Way...State Initiatives and Mentoring, *Mid-Western Educational Researcher*, 12. 10–13.
- Gold, Y. (1996): Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. In: John Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education. Second edition*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 548–594.
- Henry, M. (1989): Change in teacher education: Focus on field experiences. In: J. Braun (Ed.), *Reforming teacher education: Issues and new directions*. New York: Garland Press, 69–95.
- Hardcastle, B. (1988): Spiritual connections: Protégés' reflections on significant mentorship. *Theory Into Practice*, 27. No. 3. 201–208.
- Heyns, B. (1988): Educational defectors: A first look at teacher attrition in the NSL-72. *Educational Researcher*, 17. No. 3. 24–32.

- Jones, M. (2001): Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for teaching*, 27. No. 1. 75–94.
- Johnson, J. and Yates, J. (1982): *A national survey of student teaching programs*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 232 963.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. (2003): Induction in supporting novice teachers' professional development. Paper presented at the ECER 2003 Annual Conference, Hamburg 17–20. September.
- Kajs, L. T. (2002): Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring*, 10. No. 1. 57–69.
- Krull, E. (2002): School practice as a determinative factor of teacher education. In Kari Niinistö a.o. edited *Developing teacher education in Estonia*. Tartu – Helsinki: Hansa-Project. 106–117.
- Kyriacou, C. & Stephens, P. (1999): Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation and Research in Education*, 13. No. 1. 18–31.
- Little, J.W. (1990): The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C.B. Courtney (Ed.), *Review of research in education*, 16. Washington, DC: American Research Association, 297–351.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M., and Foxx, S.M. (1996): Field and laboratory experiences. *Handbook of research on teacher education. Second edition*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 171–193.
- National Council for Accreditation of Teacher Education: standards, procedures, and policies for the accreditation of professional education units. (1987). Washington, DC: NCATE.
- Orland, L. (2001): Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17. No. 1. 75–88.
- Õpetajate koostise raamõuded (2000): Vabariigi valitsuse määrus nr 381.
- Professional standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education (NCATE) (2002). Washington, DC: NCATE.
- Schlechty, P. & Vance, V. (1983): Recruitment, selection and retention: The shape of the teaching force. *Elementary School Journal*, 83. 469–487.
- Veenman, S. (1984): Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54. No. 2. 143–178.
- Wildman, T.M., Magliaro, S.G., Niles, R.A., and Niles, J. A. (1992): Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43. No. 3. 205–213.
- Williams, A. & Prestage, S. (2002): The induction tutor: mentor, manager or both? *Mentoring & Tutoring*, 10. No. 1. 35–46.

PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK A NEMZETKÖZI SZAKIRODALOMBAN*

IMRE NÓRA

az Országos Közoktatási Intézet munkatársa

A szerző tanulmányában a pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedését támogató programokat és a hozzájuk kapcsolódó kutatásokat tekinti át a nemzetközi szakirodalomban. Az Eurydice jelentés alapján beszámol a rezidensképzésről (on-the-job qualifying phase) és a bevezető szakaszcól (induction period).

Bevezetés

A szakmai pályafutás megkezdése minden munkavállaló számára kihívást jelent. A pedagógusok esetében – hasonlóan a többi pályakezdőhöz – többnyire erre az időre tehető a felnőttléttel járó felelősségek szükségszerű felvállalása is. Így ez az életszakasz legtöbbször sok megoldandó feladatot hoz, mely kezelhető, főként, ha a munkahely ehhez minden lehetséges támogatást megad a kezdő pedagógusnak. A „bevezető periódusnak” (‘induction period’ vagy ‘transition phase’) nevezett szakasz valójában egy fajta *átmenetet* jelent a tanárképzésből az iskola világába, vagy másképpen a *hallgatói létből a tanárszerepbe*. Ezt az évet a szakirodalom nagy jelentőségű időszaknak tartja a tanítás hatékonyságára, a munkával való elégedettségre és a pedagógus karrier hosszára gyakorolt hatása miatt (Hebert E., Worthy T., 2001).

Ki tekinthető pályakezdő pedagógusnak? – tehetjük fel a kérdést. Mindazok, akik első tanítási évüket töltik az iskolában, miután megszerezték felsőfokú képesítésüket. Több kutató állásfoglalása szerint azonban még a második, illetve a harmadik éve tanító pedagógusok is ide tartoznak (S. Veenman, 1984). Ők azok, akik megfelelő gyakorlati tapasztalat hiányában számtalan problémával küszködnek. Ezért is nevezi az angol és német szakirodalom ezt az első pár évet „gyakorlati sokknak”, külföldi szóhasználattal „*reality shock*”-nak, „*transition shock*”-nak vagy „*Reinwascheffekt*”-nek. A kifejezés mögött pedig olyan „krízis” értendő, mely akkor realizálódik, mikor a pályakezdőnek a tanárképzés során még fennálló eszméi, ideáljai ütköznek a mindennapos osztálytermi gyakorlattal. A valóság tényei sokszor sokk-

* A tanulmány Nagy Mária vezette – Pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedése – kutatás keretében készült. Országos Közoktatási Intézet, Kutatási Központ.

szerűen érik a kezdő tanárokat, még akkor is, ha a tanárképzés során számos gyakorlati nehézséggel találkozhatnak. A „sokk” azonban *S. Veenman* szerint nem a leg-szerencsésebb elnevezés, mert ez nem egy rövid ideig tartó állapot, hanem legalább az első tanév során folyamatosan fennálló stresszhelyzet.

Ennek az ún. „gyakorlati sokknak” öt megkülönböztető jegye van, melyet *Müller-Fohrbrod*t, *Cloetta* és *Dann* így foglalt össze: a problémák szubjektív érzékelése, a viselkedés megváltozása, attitűdváltás (pl. progresszív-ből a konzervatív attitűd felé), a személyiségben bekövetkező változások (pl. labilitás–stabilitás dimenzióban, énképben) és végül a tanári szakma elhagyása (*S. Veenman, 1984*). Ez utóbbi természetesen nem jellemző minden egyes pályakezdőre, de köztudott, hogy a tanári pálya első éve meghatározó jelentőségű arra nézve, hogy valaki folytatja-e a szakmát vagy sem. Így érthető az az oktatáspolitikai törekvés, ami elsősorban a nyugat-európai államok esetében figyelhető meg, mely egyre nagyobb figyelmet fordít erre az átmeneti szakaszra, többek között a napjainkban jelentkező *tanárhiány megelőzése* érdekében.

Az 1980-as évek elején olyan longitudinális felmérések készültek az Amerikai Egyesült Államokban, melyek kimutatták, hogy a pályakezdés első évét követően a kezdő tanárok 15%-a hagyta el a pályát, a második év végén pedig további 15% vált meg eredeti munkahelyétől. Egy másik kutatás szerint Angliában és Walesben a pedagógusok 5–8%-a hagyja el időnek előtte a tanári pályát. Ez a lemorzsolódás nemzetközi problémának tekinthető, melynek mértéke – országoktól, régióktól függően – 5–30% közé tehető (*Hebert E., Worthy T., 2001*).

A továbbiakban azokról a bevezető programokról lesz szó, melyeket a tanárképzés színvonalától függetlenül nagyon fontosnak ítélnek meg a külföldi szakértők. A fejlett országok többségében a támogatás különböző formái segítik a pályakezdő tanárt, hogy ne csak túlélje az első évet az iskolában, hanem új impulzusokat és sikerélményt kapjon a folytatáshoz (*Beijaard D., Papanaoum Z. P., 2002*).

A szakmai beilleszkedés támogatásának formális útjai

A tanári pályára való belépéssel együtt járó nehézségek kezelésére sokféle megoldás született a fejlett európai és tengerentúli országok többségében. *Simon Veenman*, a pályakezdő tanárokról szóló sokat idézett művében már az 1980-as évek elején jelezte az ún. bevezető képzés szükségességét, mely ekkor még csak néhány, főként angolszász országban (Amerikai Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Ausztrália, Új-Zéland) jelent meg elismert, hivatalos programként.

A pályára lépést támogató átmeneti szakasz széleskörű elterjedését ekkor elsősorban a pénzügyi támogatás nehézségei, az oktatáspolitikai elkötelezettség és az oktatási intézmények felelősségének hiányosságai akadályozták. Más elemzők szerint ennek okát az 1970-es évek gazdasági recessziójában, a tanárképzésre belépő hall-

gatók és a pályakezdő pedagógusok csökkenő létszámában, valamint a tanárképzés átalakításában kell keresni.

Ebben az időben még viszonylag kevés kutatás irányult a bevezető képzés eredményességének a vizsgálatára. A felmérések általában csak a pályakezdő tanárok tapasztalatait jegyezték le, melyből többnyire azt a következtetést vonták le, hogy értékesek és támogató jellegűek voltak ezek a programok. Ugyanakkor hiányoztak a különböző értékelő szempontok alapján nyerhető adatok, és így nem készülhetett átfogó kutatás ezekről a programokról. *Veenman* ezért javasolta tanulmánya végén, hogy olyan interaktív paradigmán alapuló kutatásokat kell végezni, melyek mélyebben képesek feltárni a pályakezdő tanárok „személyre-orientált és szituációs-specifikus” problémáit. Továbbá szükségesek lennének olyan tanulmányok, melyek a pályakezdés kognitív és affektív folyamatát vizsgálják.¹ Emellett összehasonlító kutatásokat is kezdeményezett, melyek rávilágítanak a különböző országok sajátosságaira ezen a területen (*S. Veenman, 1984*).

Az 1980-as évektől egyre nagyobb figyelem irányult a pedagógus pálya kezdő szakaszára, mely által nem csak a kutatások száma nőtt meg ebben a témában, hanem az oktatáspolitikai elkötelezettsége is egyre több országban eredményezte a formális bevezető képzés megindítását. Az Európai Unió tagországok közti kapcsolatok mélyülésével tanulmányok sora jelent meg a meglévő gyakorlatokról, illetve azok adaptálhatóságáról. Az Európai Bizottság támogatásával 2002-ben megjelent *Eurydice jelentés*² összegzi a tanárképzést és az azt követő munka világába bevezető EU-s gyakorlatokat, bemutatva azok sokszínűségét.

A tagországokban és a csatlakozó államokban jelenleg fellelhető megoldások sokféle formát öltenek. Sok nyugat-európai államban az *alapképzés szerves részének* tekintik azt az *utolsó tanévet*, mikor a diplomával még nem rendelkező tanárjelölt az iskolában tölti mindennapjait (compulsory final 'on-the-job' qualifying phase, rezidensképzés). Így ismerkedik meg azzal a munkahelyi környezettel, mely képesített pedagógusként várni fogja. Ez a gyakorlat már az 1970-es évek óta él Németországban (NSZK), Franciaországban, Luxemburgban, Portugáliában, Ausztriában és Skóciában. Az 1990-es években jelent meg Hollandiában, Angliában, Észak-Írországon, Cipruson és Szlovéniában. Észtország és Wales pedig jelenleg tervezi ennek a felkészítő szakasznak a bevezetését. Ennek a „rezidens periódusnak” az alkalmazási formái nagy változatosságot mutatnak. Nem csak tagállamonként, hanem egy országon belül is változott ez a gyakorlat, főként ott, ahol korábban került bevezetésre.

Ettől eltérő módszert alkalmaznak a mediterrán államok (Görögország, Spanyolország, Olaszország), ahol elsősorban nem az alapképzés keretében történik meg a gyakorlati felkészítés az iskolai életre. *A már végzett, szakképesített pedagógust*

¹ Ide sorolhatók *Fuller, Glassberg, Gehrke, és Tabachnick & Zeichner* kutatásai.

² Az információk az alsó-középfokú oktatás szintjére vonatkoznak (ISCED 2).

első munkahelyén kizárólag *ideiglenes státuszban* alkalmazták, s csak később kaphatja meg az állandó közalkalmazotti státuszt. A pályakezdő pedagógus ebben az időszakban kapja meg a szükséges támogatást kijelölt mentorától. Lengyelországban – hasonlóan az előbbihez – a pedagógusképzés követelményeit sikeresen teljesítő hallgatót új munkahelyén szerződéssel foglalkoztatják és látják el 'tutori' támogatással. Állandó munkavállalói szerződést pedig csak akkor kaphat, ha eleget tesz az első évben alkalmazott értékelési kritériumoknak.

Az átmeneti szakasz utóbbi típusa azonban nem teljesen összeegyeztethetetlen a korábban említett, a tanárképzéshez kapcsolódó munkával eltöltött befejező képzési periódussal. Németországban például azok a tanárok, akik sikeresen befejezték a képzési időszakot, még egy ún. próbaidőn (Probezeit) vesznek részt, mielőtt megszereznék a végleges közalkalmazotti státuszt.

Rezidensképzés (compulsory final 'on-the-job' qualifying phase)

A pályakezdő pedagógusok gyakorlati szakértelmének fejlődését elősegítő egyik képzési forma az alapképzés részeként értelmezett munkavégzés. Európában ezt a fajta átmeneti szakaszt elsősorban a nyugat-európai országok kormányai vezették be, többségében az 1990-es évek során. Németországban már a századfordulón létrehozták azt a kötelezően teljesítendő iskolai szolgálatot (Vorbereitungsdienst), mely nélkül a végzett egyetemi hallgató nem kaphatta meg a teljes pedagógusi státuszt. Skóciában 1906-ban vezették be az ún. „próbaidőt” (Probationary service), mely az előbbihez hasonló elven működött. Később Franciaország, Ausztria és Luxemburg kormánya is meghozta azt a rendelkezést, mely a tanárjelölteknek intézményesen biztosította – az iskolai gyakorlat segítségével – a pedagógus pályára való felkészülés lehetőségét. Angliában az 1959-es szabályozás óta kell a frissen végzett tanároknak teljesíteniük az egy éves próbaidőt, melynek során bizonyítaniuk kell szakmai rátermettségüket. 1992-ben azonban átalakították ezt a rendszert, és a próbaidős munkavégzés helyett bevezették a bevezető képzést („induction period”).

A skandináv államok és a közép-európai térség államaiban ez a képzési típus nincs jelen a pedagógusképzés gyakorlatában. Egyetlen kivétel ebben a régióban Szlovénia, ahol már korábban is létezett ez a képzési szakasz (Privpravnistvo), de csak 1996-ban vált hivatalosan a tanárképzés befejező részévé (*The Teaching Profession*, 2001).

Abban a kilenc európai államban, ahol a tanárjelöltek képzésük kötelező részeként vesznek részt az iskola mindennapi tevékenységében, már évek óta működik ez a gyakorlat. Walesben és Észtországban egy korábbi tervzet szerint napjainkban (2003-ban, 2004-ben) vezetik be ezt a befejező szakaszt, mely átmenetet képez a felsőoktatásból a munka világába. A túlnyomórészt elméleti stúdiumokat magában foglaló pedagógusképzés fontos kiegészítő, illetve azt teljessé tevő része ez a tényleges munkahelyi környezetben eltöltött gyakorlati év. A tanárjelöltek ebben az idő-

szakban még nem teljes jogú tagjai a pedagógus társadalomnak, habár már elvégezték felsősokú tanulmányaikat. Hátravan a gyakorlat során megszerezhető tudás megismerése, melyre az országok többségében egy tanév áll rendelkezésre. Ez az év különösen hatékony lehet, mivel a leendő pedagógus nem csak az alapképzést végző intézmény segítségét kapja meg, hanem az adott iskola gyakorló tanárainak támogatását is. A tanárjelölt ez alatt az időszak alatt bármikor fordulhat tanácsért a számára kijelölt támogató tanárhoz. Mentora folyamatosan nyomon követi és ellenőrzi, annak érdekében, hogy ennek a befejező szakasznak a végén tényszerűen bizonyítható legyen képzettségi szintje (*The Teaching Profession...*, 2001).

Az *Eurydice* kiadvány az alábbiak szerint összegzi a tanárjelöltek szakmai fejlődését támogató mechanizmusokat. Három fő támogatási formát különböztet meg; a képzési dimenziót, a munkahelyet, mint gyakorlati közeget és végül az értékelés és felügyelés rendszerét.

A leendő pedagógus már az alapképzés során sokféle elméleti és gyakorlati ismeretet szerezhet. A befejező időszak alatt azonban olyan szakmai készségekre tehet szert, melyek a tanári pályafutása során nélkülözhetetlenek lesznek számára. Az iskolában segítséget kap a tanórára való felkészülésben, az osztálytermi munkában, a tanulók tanulmányi teljesítményének az értékelésében stb.

A másik támogatási formát maga az iskola, mint munkahely adja, melynek világával a tanárjelöltek fokozatosan ismerkednek meg. Képzésük utolsó évét itt töltik, ahol az iskola tantestülete és más dolgozók is segítik és felügyelik tevékenységüket. A tapasztalt tanárok bevezetik őket az iskola belső életébe, megismerkednek az iskola vezetésével, felveszik a kapcsolatot a szülőkkel, a különböző szakmai szervezetekkel.

S végül, de nem utolsósorban ennek az időszaknak a legfontosabb támogató jellege a folyamatos felügyeletben és az értékelői munkában érhető tetten. A jelölt már a munkavégzés kezdetén tisztában van azokkal a kritériumokkal, amelyeket teljesítenie kell. Több államban, így Angliában, és Észak-Írországban az önértékelés kiemelt szerepet kap. Nagyon ritka esetnek számít, hogy valaki nem tudja teljesíteni a feltételeket és nem felel meg az előírt követelményeknek. Ekkor többnyire a befejező év ismétlésére van szükség.

A kijelölt mentor – aki többnyire az adott iskola tapasztalt pedagógusa – felelős a pályakezdő szakmai fejlődésének nyomon követéséért, folyamatos támogatásáért. A mentor egyes országokban rendelkezik külön erre a tevékenységre jogosító okirattal. Sok esetben pedig az érintett tanároknak speciális felkészítő tréningen kell részt venniük annak érdekében, hogy ennek a feladatnak megfeleljenek. A támogatói és a felügyelői munka legtöbbször nem merev struktúra szerint zajlik, hanem a pályakezdő igényeihez alkalmazkodik (pl. Angliában). Ez a rugalmasság elősegíti azt, hogy a frissen végzett pedagógus az egyéni odafigyelés révén nagyobb szakmai teljesítményre legyen képes, mely által felkészítése is hatékonyabb.

A szakmai támogatás tehát a mentorra hárul, aki így a többi kollégához képest értelemszerűen több munkát végez, melynek ellentételezése a legtöbb országban megoldott. A legtöbb esetben külön anyagi juttatás illeti meg őket, melynek mértéke változó. Németországban például egy sikeres mentori év után a pedagógus előreléphet a bérskálán A14-ről A15-re, mely 2000/01-ben 3930.65 Euro bruttó havi fizetést jelent. Hollandiában pedig az iskolák 680 Euro-t kaptak a fenntartótól mentoronként (*The Teaching Profession...*, 2001).

Milyen tevékenységeket kell végeznie a tanárjelöltnek az iskolában ez alatt a befejező év alatt? Ezért a munkáért kap-e bármilyen honoráriumot, vagy ez a képzés részeként felfogott kötelezettség? A legtöbb európai országban, ahol ez a képzési forma ismert, a tanárjelölt közel ugyanazokat a tevékenységeket látja el, mint az iskolában foglalkoztatott szakképzett pedagógus. Néhány kivétel azonban megemlíthető, például a belső továbbképzéseken és a nemzetközi tevékenységekben való részvétel, valamint a különböző oktatási segédanyagok elkészítése általában nem kötelező. Angliában viszont ezeket a feladatokat is teljesíteniük kell a leendő pedagógusoknak. Az összesítés szerint a legkevesebb megszorítás Németországban van, ahol nem kell részt venni a tantestületi értekezleteken, a szülői fogadóórákon, és nem kell vigyázni a tanulókra a tanítási órán kívül. Ezek a kötelezettségek csak az ott dolgozó tanárookra vonatkoznak.

A tanárjelöltekre jutó munkaterhek az elvárt feladatok mennyiségétől függően igen eltérőek lehetnek országonként. Munkaidejük általában kevesebb, mint egy átlagosan leterhelt, már foglalkoztatott pedagógusnak. Besorolásuktól függetlenül (munkavállaló, vagy egyetemi hallgató) fizetést kapnak elvégzett munkájukért, melynek összege a teljes munkaidős tanárénál kevesebb, Németországban 32%-a, de Ausztriában, vagy Hollandiában a pályakezdő tanár havi fizetésének felét teszi ki (*The Teaching Profession...*, 2001).

A pályakezdés első éveiben nyújtott támogatás

Egyes országokban – az előbbtől eltérően – a frissen végzett, pályája kezdetén lévő pedagógusnak nyújtott támogatás nem az alapképzés részeként történik, hanem már az iskolában foglalkoztatott tanárnak szól a kezdeti gyakorlati segítség. Az *Eurydice* kiadvány szerint ez a támogatási típus képviseli a legújabb trendet, s így még viszonylag kevés országban működik. Tíz európai állam – túlnyomórészt a mediterráneum és a közép-európai térség – nyújtja ezt a fajta segítséget a tanári pálya első évét töltő pedagógusoknak. A támogatás jellege ezen belül is eltérhet, hivatalos vagy kevésbé formális jellege az adott oktatási rendszer függvénye.

Spanyolországban, Görögországban és Olaszországban a pályakezdés első évében dolgozó pedagógus komoly elméleti és gyakorlati felkészítésen vesz részt, melynek többek között az a célja, hogy véglegessé tegyék tanári kinevezését. Kevésbé hivatalos és szigorú az a forma, mely „csak” az igény szerinti tanácsadást, konkrét

segítségnyújtást biztosítja oktatási és nevelési ügyekben (pl. Csehország, Szlovákia, Lengyelország, Izland, Ciprus). Egyes országokban csak bizonyos régiók, tartományok, városok vezették be ezt a támogatási rendszert (pl. Ausztria, Finnország, Anglia). Néhány európai kormány pedig a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztésének részeként fogja fel ezt a kezdeti tanácsadást, ezért egy-két évvel ezelőtt Belgiumban, Franciaországban, Walesben és Észtországban is beindították ezt az új rendszert, részben még kísérleti programként.

Ez az új támogatási forma azon az elven alapul, hogy minden pályakezdő fiatalnak szüksége van folyamatos és szakszerű segítségnyújtásra. Ez alól a tanárok sem kivételek, még akkor sem, ha alapképzésük során már többé-kevésbé megismerték azokat a problémákat, melyek az iskolában felmerülhetnek, hiszen a felelősségteljes munka valójában a tényleges munkába állással kezdődik el. A tapasztalt tanári kar azonban képes arra, hogy a tanítással járó kezdeti feszültségeket feloldja.

Ez a korai szakmai fejlesztés – a tapasztalatok szerint – tényleges segítséget nyújt a pályakezdés első éveiben. A fő cél az, hogy a pályakezdő minél előbb be tudjon illeszkedni az iskola életébe, és meg tudja oldani azokat a nehézségeket, amelyek tapasztalatlanságából adódnak. Erre a feladatra általában egy iskolavezetés által kijelölt tapasztalt kolléga vállalkozik, aki ezért a munkáért vagy külön anyagi juttatásban részesül, vagy csökkentik munkaterhét. Az országok többségében legalább egy tanév hosszáig tart ez a támogatás, de pl. Észak-Írországon, vagy Cipruson a pályakezdés második évére is kiterjed. A támogatás lényege az egyéni odafigyelésben érhető tetten, így az adott pedagógust érintő speciális problémák megoldása hatékonyabb.

Országoként azonban nagyon eltérő, hogy pontosan mire terjed ki a segítségnyújtás. Csehországban tanácsokkal, információkkal látják el a pályakezdőt, és megfigyelik tanítási óráját. Ennél jóval szélesebb körű támogatás él Spanyolországban, vagy Görögországban, ahol a kötelező speciális képzésen kívül még segítséget nyújtanak az órára való felkészülésben, a tanulói teljesítmény értékelésében. Munkacsoportokat és szakmai találkozókat szerveznek annak érdekében, hogy figyelemmel kövessék szakmai fejlődését, s ezzel egyidejűleg konkrét tanácsokkal látják el. Az előzőleg tárgyalt támogatási formával szemben azonban itt nincs állandó hivatalos értékelés és a felügyelet is kevésbé intenzív. A pályakezdő tanár munkaterhe pedig elvileg nem kevesebb, mint idősebb kollégájáé, de sok helyen figyelnek arra, hogy a frissen végzettnek elég ideje legyen a felkészülésre, a reflexióra, a mindennapi gyakorlatban felmerülő problémák feldolgozására (*The Teaching Profession...*, 2001).

Hazánkban jelenleg nincs olyan hivatalosan elismert, finanszírozott támogatási forma, mely segítené a pályakezdő pedagógusokat abban, hogy könnyebben kezeljék az első évek nehézségeit. Szakmai körökben már felmerült ennek szükségessége, kutatások és tanulmányok is készültek ebben a témakörben (pl. Óvári, 1987, Szivák, 1999). Az oktatáspolitikai döntéshozók azonban ebben a tekintetben még nem

tudtak kialakítani olyan konszenzust, mely hosszú távon megoldást nyújthatna a pedagógus szakmának.

Néhány évvel ezelőtt az ún. „Pedagógus életpálya-modell” kidolgozása során felmerült, hogy a szakmai tapasztalatuk csúcán lévő tanárok hivatalosan, mentor-ként támogathatnák a pályakezdő pedagógusokat. Ez az elgondolás, mely a kialakítandó pedagógus karrier keretében vetődött fel, nem valósult meg, csak tervezet maradt.

Egységes oktatáspolitikai döntés hiányában, illetve azt ellensúlyozva a pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények egyedi stratégiákat alakítottak ki, annak érdekében, hogy a leendő tanár minél több gyakorlati ismeretet szerezhessen a pályakezdés előtt. Így például a Debrecenben, a Kossuth Gimnáziumban a tanárjelöltek számára bevezettek egy – az iskolai életre felkészítő – kurzust, melyben mindazokat a feladatokat és követelményeket összefoglalták (pl. a tanulók és a tanárok jogai és kötelességei, az osztályfőnök szerepe, a tanár adminisztratív tevékenységei, ellenőrzés és értékelés, a tanórán kívüli tevékenységi formák stb.), amelyekkel a pályakezdőnek első munkahelyén szembesülni kell (*Jelentés a magyar közoktatásról*, 2003).

A Veszprémi Egyetemen a tanárképzés megkezdésétől a Pedagógia-Pszichológia Tanszék a képzés fontos részének tekinti a pályaszocializáció segítségét (Kommunikációs- és önismereti gyakorlat, Pedagógiai helyzetgyakorlat, Esetmegbeszélés, összesen 90 óra). A kiscsoportos foglalkozások közül kiemelhetjük a gyakorló tanítás élményeinek feldolgozását segítő ún. *Esetmegbeszélő gyakorlatot*. Ezen a foglalkozáson a hallgatók első konkrét tanítási tapasztalataikat osztják meg egymással, illetve az iskolai valóság számukra meglepő gyakorlati problémáira kérdezhetnek rá. Sokféle tapasztalat, iskolai élmény többszemponútú értelmezésére kerül sor (pl. az alkalmazott nevelési módszer forrásának megkeresése), amely a pályakezdésben a visszajelzések szerint jelentős segítséget nyújt (*Sallai Éva* egyetemi docens közlése).

Az ELTE BTK Angol Tanárképző Központban a végzős hallgatók az ötödik szemeszterben teljes félévet töltenek gyakorló tanítással, valamint náluk is megtalálható a tanítási gyakorlatot kísérő esetmegbeszélő szeminárium (*É. Major*, 2003).

Kutatási eredmények a pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedéséről

Bár a pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedéséről szóló tanulmányok már a századfordulótól kezdve jegyezhetők, komolyabb feltáró kutatások inkább 1960/70-es évektől jelentek meg. A téma előtérbe kerülése elsősorban a gyors gazdasági fejlődésnek, és ezzel együtt a munkaerőpiac változásának tudható be, valamint az oktatási rendszerek átalakulásának köszönhető (*S. Veenman*, 1984).

A kezdő tanárok problémáit összefoglaló tanulmány (*S. Veenman*, 1984) óta eltelt harminc évben egy sor olyan kutatás született, melyek segítségével könnyebben értelmezhetők és érthetők a pályakezdő pedagógusok kezdeti nehézségei. Ezeket az

információkat pedig a tanárképző és a pedagógus-továbbképző intézmények hasznosíthatják a leghatékonyabban. A kutatási eredmények tükrében alakíthatják át és fejleszthetik programjaikat a pályakezdők szakmai fejlődése és beilleszkedése érdekében (*Olson M. R., Osborne J. W., 1991*).

A felsőoktatási intézmények mellett a pályakezdés színterei, az iskolák is gazdagodhatnak akkor, ha beépítik a kutatások tanulságait saját gyakorlatukba. A tapasztalt pedagógusok, mentorok sok ismeretet szerezhetnek ezekből a felmérésekből, melyek elsősorban arra világítanak rá, hogy milyen problémákkal szembesülnek a pályakezdés első éveiben a tanárok. Harmadrészt, az aktuális oktatási kormányzat hasznosíthatná a különböző szakcikkek összegzéseit, javaslatait (*pl. Olson M. R., Osborne J. W., 1991*), és/vagy a más országokban már bevált gyakorlatokat, mint pozitív, követendő példákat (*pl. Eurydice, 2002*).

A témában fellelt külföldi szakirodalom tanulságai, illetve a kutatási eredmények többféle szempont szerint vizsgálhatók. Ha a felmérés módszere alapján csoportosítanánk a szakanyagokat, akkor megkülönböztethetünk *kvantitatív és kvalitatív megközelítésből* származó kutatási eredményeket. Az előbbinél többnyire kérdőíves vizsgálat keretében mérik fel a pályakezdőt körülvevő iskolai környezet sajátosságait, szociológiai jellemzőit. A második esetben elsősorban egy-egy eset mélyebb feltárására irányul a kutatás. Megállapítható, hogy a szakirodalom nagyobbik része az utóbbi kategóriába sorolható.

Érdekes összevetési szempontot jelent, ha a témára irányultság szerint vizsgáljuk a kutatási eredményeket. A tanulmányok többsége a pályakezdés nehézségeit próbálja feltárni, és összegezni a *szakmai beilleszkedés során felmerült problémákat*. Kisebb részük igyekszik csak a *sikeres eseteket*, jó gyakorlatokat bemutatni.

Erre a jelenségre *Carol S. Weinstein* hívta fel a figyelmet, aki tanulmányában feltette az a kérdést, hogy miért kellene a pályakezdés évének 'traumatikusnak' lennie. Másrészt azt kutatta, hogy a kezdő tanárok miért tűnnek felkészületlennek az osztálytermi gyakorlat során. A felmérés során azt találta, hogy az első éves pedagógusok nagy része irreális elvárásokkal indul el pályáján, ami mind a tanítás nehézségeire, mind a saját képességeire vonatkozik. Olyan optimista felfogást tapasztalt, mely kevéssé mondható megalapozottnak (*pl. a pályakezdők többsége úgy gondolta, hogy a tanítás számára kevésbé lesz problémás, mint csoporttársa számára*). „It won't happen to me.” – szól az összegzés, mely közös élményként jelenik meg a kezdő tanárok, illetve a leendő pedagógusok körében (*Weinstein C. S., 1988*).

Egy másik tanulmány, melynek címe „A tanítás első évének rossznak kell lennie?”, szintén arra keresi a választ, hogy szükségszerűen kudarcként kell-e megélnie a pályakezdőnek az első tanítási éveket. Mitől függ az, hogy valaki mégis pozitív élményként tapasztalja meg ezt az időszakot? Ezek a kérdések ráirányították a figyelmet azokra az esetekre, ahol a pályakezdők – eltérően a többségtől – könnyen tudtak alkalmazkodni az új, kihívást jelentő szituációkhoz, nem vesztették el magabiztosságukat és kompetenciaérzésüket (*Hebert E., Worthy T., 2001*). A szerzőpáros

úgy gondolta, hogy fontos információkat kaphatnak a „sikeres” pályakezdők tapasztalataiból, megkeresve azokat a pszichológiai és szociológiai jellemzőket, melyek különböznek a „kudarcos” pályakezdőktől. Ezzel a megközelítéssel más megvilágításba kerül a pályakezdés első éve, melyből – hasonlóan a „problémára orientált” felfogáshoz – sok tanulságot vonhat le mind a tanárképzés, mind az iskolavezetés.

A pályakezdő pedagógusokról szóló szakirodalom felosztásának egy következő formája, mikor megkülönböztetünk olyan kutatásokat, melyek elsősorban a kezdő tanárok *iskolai szocializációjára* irányulnak. Ezeknek a tanulmányoknak az a célja, hogy meghatározzák azokat a szocializációs faktorokat, melyek hatást gyakorolnak a pedagógusok elképzeléseire, meggyőződéseire és viselkedésére. Az első kutatások ezt az egyirányú kapcsolatot (odahatás) vizsgálták, később a tanárokat, mint a szocializációs folyamat aktív résztvevőit figyelték meg (*interaktív megközelítés / oda-vissza hatás*). E szerint a csoportosítás szerint a kutatások másik része a kezdő tanárok problémáira koncentrál (pl. a tanulói viselkedés befolyásolása, az órára való felkészülés, az idő hatékony kezelése stb.). Napjainkban azonban a kutatások többsége kvalitatív megközelítésű, az egyes esetekre figyel értelmező, magyarázó jelleggel (Hebert E., Worthy T., 2001).

Margaret R. Olson és John W. Osborne tanulmányában a kezdő tanárokról szóló kutatásokat két területre – az ún. értelmező kutatásokra és a leíró tanulmányokra – bontotta. Az előbbieket a pályakezdők problémáit és sajátos igényeit méri fel, de nem tisztázzák a kapott információk közti kapcsolat jellegét. Az utóbbiak pedig átfogó képet adnak az első éves pedagógusok egyéni tapasztalatairól, arról, hogyan tanultak meg tanítani az iskolában (Olson M. R., Osborne J. W., 1991).

A pályakezdő tanárokról szóló tanulmányokat valószínűleg még sokféleképpen lehetne csoportosítani, de az eddig leírtakból is kirajzolódik egy kép, mely szerint elsősorban a kezdeti nehézségekre koncentrálnak a felmérések, melyek lehetnek kvalitatív jellegűek, az egyes pályakezdő sajátos tapasztalatait felmérők, és lehetnek kvantitatív módszereket alkalmazók, melyek elsősorban az iskolát mint szocializációs közeget vizsgálják.

Az iskola mint szocializációs közeg

A kezdő tanárokat érintő „gyakorlati sokk” nemcsak az osztálytermi szintre, a tanítás mikéntjére vonatkozhat, hanem az iskola egészére, mint szervezetre is. Ez a szocializációs szintér fontos viszonyítási pont, és egyben jelentős kihívást jelent a pályakezdő pedagógus számára, mivel már az első tanítási naptól kezdve tagja egy munkahelyi közösségnek. A tantestület szellemisége, a szervezeti felépítés, a munkafeltételek jellege a kezdetektől meghatározzák a pályakezdők szakmai és személyes fejlődését. A pályafutás első éveit tehát ebből a szempontból is fontosak, mivel az iskolai környezettől nagymértékben függ, hogy később milyen tanár válik a pályakezdőből.

A pályakezdőkről szóló tanulmányok többsége azokra a problémákra koncentrált, melyek közvetlenül az osztálytermi munkát érintik (pl. tanításmódszertani kompetenciák, a tanár mint tekintély problémái stb.), így kevesebb figyelmet kapnak a szervezet szocializációs hatását vizsgáló felmérések – írja *Geert Kelchtermans* és *Katrijn Ballet* belga szerzőpáros. Tanulmányukban arra a *szocializációs folyamatra* helyezték a hangsúlyt, mely a pályakezdő pedagógus és az iskola különböző szereplői között folyamatosan végbemegy. Itt kölcsönhatásról van szó, mivel nemcsak az iskola világa hat a pályakezdőre, hanem a kezdő tanár is hat környezetére. A kutatók célja pedig az volt, hogy feltárják ennek az interakciónak a természetét és azt, hogy ez hogyan befolyásolja a kezdő tanárok viselkedését az iskolában, valamint elképzeléseit a tanításról. Feltételezésük szerint a tanítás első éveiben a pályakezdők olyan kihívásokkal szembesülnek, melyek jelentősen függnak az adott oktatási intézmény szervezeti jellemzőitől és azoktól a munkakörülményektől, amelyekben a kezdő tanárok találják magukat (*Kelchtermans G., Ballet K., 2002*).

A kutatók kétféle elméleti perspektívát alkalmaztak egyszerre, a narratív-biográfiai és a mikropolitikai megközelítést. Az előbbi valójában a pályakezdők életútjának a leírását tartalmazta, azt, hogy ők hogyan látják néhány éves pályafutásukat az iskolában. Ez a felfogás egyúttal előtérbe állította a pályakezdők, ebben az esetben a belga (flamand nemzetiségű) tanítók szakmai fejlődésének folyamatát, annak kezdeti szakaszát. A kutatók olyan pedagógusokat válogattak ki, akik minimum három, maximum öt éve tanítanak a pályán, így dolgozták fel tíz nő és négy férfi kolléga esetét. A kiválasztás szempontja tehát az volt, hogy a tanítók elegendő tanítási tapasztalattal rendelkezzenek, mivel a kutatás során fel kellett idézniük pályakezdésük első élményeit. A kutatás során elkészült ún. „karrier sztorikat” két dimenzió mentén elemezték; egyrészt az ún. „professzionális tanár”, másrészt pedig a pedagógus szubjektív nevelési-oktatási szemlélete szempontjából. Az előbbi esetében a tanár önmagáról, mint szakemberről vallott képe jelenik meg, az utóbbi pedig az egyénben meglévő naiv hiteket és tudást jelenti a tanításról és mindazt a praktikus ismeretet, mely a mindennapi gyakorlat során szerezhető meg. A pályakezdőben azonban sokszor feszültség keletkezik, ha e két tényező ellentétbe kerül egymással. Ilyenkor vagy a szakmai személyiségéről alkotott képet, vagy a személyes tudását, ismereteit kell felülvizsgálnia a továbbfejlődés érdekében (*Kelchtermans G., Ballet K., 2002*).

Az adatgyűjtés egyrészt kérdőívek, másrészt interjúk segítségével zajlott. Időrendben először a kérdőíveket küldték szét a 14 pedagógusnak, amelyben pályafutásuk egyes állomásaira kérdeztek rá, illetve a nyitott kérdésekre leírhatták gondolataikat a különböző munkahelyi szituációkról, a tanárképzés hatékonyságáról stb. A félig strukturált interjúkra ezt követően került sor, melynek helyét és idejét az érintett választhatta meg. Ebben a kutatásban minden interjú a pályakezdő otthonában készült.

Az elemzések egyik dimenziója – mint már említettem – a *pályakezdő önértékelése* volt, ahogyan a kezdő, tanárként látja önmagát. Ahhoz, hogy helyesen tudja

értelmezni az iskolában felmerülő szituációkat és saját szakmai fejlődését, meg kell őriznie önbecsülését és személyes énjének integritását. A pályakezdés első éveiben a tanárok nagyon sok energiát fektetnek magabiztosságuk fenntartásába. Ebben az időszakban központi szerepet játszik a „jelentős másik”, pl. egy tapasztalt kolléga, az igazgató, akiknek a szakmai elismerése nélkülözhetetlen ennek megerősítésében. A kezdeti kudarcok kezelésében is lényeges a kollégák, a szülők és a tanulók elismerése, pozitív hozzáállása. Ugyanakkor, ha ezt a szociális megbecsülést veszély fenyegeti, akkor a pályakezdő különösen bizonytalan és sebezhetőnek érzi magát. A személyes kudarcokat még felerősíthetik az olyan kritikák, melyek kétségbe vonják a kezdő tanárok szakmai kompetenciáit. A pályakezdő sokszor örlődik kétféle érzés, a sikerek által megerősített önbecsülés és a kritikai hangvételekből eredő sebezhetőség között. Különösen akkor érezheti ezt a pályakezdő, mikor a kollégák megfigyelik és értékelik iskolai tevékenységét, akik sokszor csak részben tudják megítélni kompetenciáit. Másrészt pedig nagyon fontos a tapasztalt munkatársak segítségével, szakmai hozzáértésük. Az iskolavezetéssel és a kollégákkal való jó kapcsolat elősegíti a pályakezdő szakmai fejlődését (pl. tapasztalatok megosztása a módszertan terén), és a kezdeti kudarcok hatékony kezelését (*Kelchtermans G., Ballet K., 2002*).

A szakmai szocializáció milyensége mellett a másik kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy a pályakezdő hogyan szembesül az adott iskola mikrovilágának tényeivel. Ez a mikropolitikai megközelítés azt próbálja feltárni, hogy az intézmény tradíciói, szokásai, informális kapcsolatrendszere miként hat a pályakezdő szocializációs folyamatára. Az iskolában jelen lévő különböző egyének, csoportok saját érdekeik érvényesülése érdekében sokféle stratégiát, taktikát (pl. befolyás, hatalom, együttműködés, konszenzus) alkalmaznak. Ezek alkotják az ún. mikro-politikai dimenziót, amely jelentősen meghatározza a munkavégzés feltételeit, mivel többnyire arra irányul, hogy fenntartsa, megőrizze és/vagy helyreállítsa azok kívánatos voltát. A pályakezdők esetében ez sokszor úgy jelenik meg, hogy már kezdetektől reaktív, vagy proaktív stratégiát alkalmaznak, amivel ez utóbbi esetben akár jelentős hatást is tudnak gyakorolni az adott iskola domináns kultúrájára, meglévő szokásaira (pl. új tananyagok, tanítási módszerek alkalmazása).

A tanulmány végén a szerzők összegzik, hogy milyen előnye lehet ennek a mikropolitikai, a szakmai szocializációs folyamatot előtérbe helyező megközelítésnek. Ez egyfajta elméletépítés, mely a pedagógus szakmai fejlődésére helyezi a hangsúlyt, másrészt a kutatási eredmények jól hasznosíthatók a tanárképzésben és az ún. „bevezető képzésben”, minél hatékonyabbá téve azt. Ezek mellett nagyobb figyelem irányulhat a pályakezdés intézményi feltételeinek biztosítására, az iskola és a tanítás kulturális és szociális dimenzióira.

Egy amerikai kutató, *Eileen Mary Weiss* – hasonlóan az előbbihez – az iskolát, mint munkahelyet és azokat a környezeti feltételeket vizsgálta, melyek meghatározzák a pályakezdő tanárok szakma iránti elkötelezettségét. A szerző tanulmányának bevezetőjében arról ír, hogy elsősorban a tanárihiány általánossá váló jelensége

miatt kell jobban megérteni a pedagógus pálya első éveit. A statisztikai adatok szerint az Amerikai Egyesült Államokban növekvő problémát jelent, hogy a pályakezdő tanárok egyre nagyobb aránya hagyja ott választott szakmáját. Éppen ezért azokat a tényezőket szükséges feltárni, melyek jelentősen meghatározzák az ilyen irányú döntéseket. A kutató szerint az iskolai környezet szociális aspektusait kell vizsgálni, mert ezek nagy hatással vannak a pályakezdők szakmai elkötelezettségére. Egy támogató munkahely nagyobb valószínűséggel teremt pozitív élményeket, mivel jobban figyelembe veszi a pályakezdők egyedi igényeit. Egy felmérés szerint pedig a pedagógusok nagy része azért maradt szakmájában, mert segítő környezet vette körül, és ez fontosabb volt, mint a fizetés. Az ún. *támogató munkahelyi feltételek* közé sorolhatók a következők: megfelelő munkateher, szakmai fejlődés támogatása, döntéshozatalban való részvétel, lehetőség szakmai és személyes beszélgetésekre, a tanulók fegyelmezésében való segítségnyújtás (Weiss E. M., 1999).

A tanulmány elsősorban korábbi *kérdőíves adatfelvételekre* (*Schools and Staffing Surveys* 1987–88, 1993–94) támaszkodott. A szerző különböző tanárvizsgálatok eredményeit felhasználva végzett másodelemzéseket, amelyeknél mindenekelőtt a munkahelyi feltételek minőségi vonatkozásait vette figyelembe. Ebben az esetben fontosnak tartotta, hogy a tényeken kívül megismerje a tanárok egyéni véleményét, viszonyulását is ezekhez a feltételekhez.

A kutatási eredmények szerint az egyik legnagyobb hatást az *iskolavezetéshez való viszony* és a *tanári autonómia* kérdése váltotta ki. Azok a pályakezdő pedagógusok, akik beleszólhattak az iskola olyan alapvető ügyeibe, mint pl. tantervfejlesztés, tanítási technikák, tananyagok és fegyelmezési módszerek kiválasztása, jobb közérzetről számoltak be. Ahol megélhették tanári autonómiájukat és jó kapcsolatban voltak az iskolavezetéssel, ott magasabb volt a tanári szakma iránti elkötelezettségük.

Másrészt az igazgatótól kapott személyes és szakmai támogatás és tanácsadás, valamint a tanári munka korrekt értékelése szintén megnöveli annak esélyét, hogy a pályakezdő szakmájában marad. Ebben a tekintetben még jelentős az *iskolai légkör* és a *tanulói viselkedés* jellege. Ha a kezdő tanár hozzájárulhat az iskola fegyelmezési stratégiájának meghatározásához, akkor a belső elkötelezettség folytán könnyebben megbirkózik ezekkel a problémákkal. A már említett felmérések eredményei ugyanakkor arra világítottak rá, hogy a *tanárbérek* kevesebb hatást gyakorolnak a pályaelhagyásra, mint pl. a tanítási sikerek, vagy a tanulók pozitív visszajelzései.

A munkavégzés feltételeit tekintve még meghatározó, hogy az adott pályakezdő milyen iskolatípusban, milyen földrajzi térségben dolgozik, vagy milyen tantárgyat tanít. Általában a természettudomány és informatika szakos tanároknál magasabb a pályaelhagyás, mert könnyebben találnak más területen jól fizető állást. S végül az elemzések szerint a tanár nemi hovatartozása nincs hatással a pályán maradásra (Weiss E. M., 1999).

A másodelemzések igazolták azt a hipotézist, mely szerint a munkahely személyi és tárgyi feltételei és a pályakezdők tapasztalatai között szoros összefüggés van. Gyakoribb kudarcélményről számoltak be azok a kezdő tanárok, akiket nem támogató jellegű munkahelyi környezet vett körül. A kutató szerint az egyik legfontosabb feladat, hogy mind a bevezető szakaszban, mind a pályakezdésnél a lehető legnagyobb intézményi támogatásban részesüljön a pályakezdő. Nem csak azért, mert így könnyebben megtartható a tanítás iránt érzett pozitív hozzáállása, hanem saját tanulói iránt is érzékenyebb és fogékonyabb maradhat (Weiss E. M., 1999).

Kvalitatív megközelítés

A pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedését vizsgáló kutatások nagy része kvalitatív módszerekkel történik. Ezek elsősorban néhány esetre szorítkoznak, de a feltárás mélyebb igényével. Margaret R. Olson és John W. Osborne tanulmányában négy kezdő tanár tapasztalatait tárta fel a tanítás első évéről. A felmérés kezdetén a kutatók írásban tettek fel kérdéseket az iskolai élményekre vonatkozóan, illetve arra kérték az érintetteket, hogy írják le kezdeti tapasztalataikat. Úgy gondolták, hogy a legfontosabbak a pályakezdők tényleges tapasztalatai, szemben a véleményekkel és egyéb információkkal. A kérdések a következők voltak: Az elvárásokhoz képest milyen élmények érték az első évben? Milyen módon segítettek a kollégák ebben az időszakban? Az iskola és az osztályterem fizikai jellege (pl. berendezés, külső megjelenés) hogyan hatott tanítási stílusára? Milyen szituációkban érezte magát bizonytalanak, és hogyan próbálta fejleszteni magabiztosságát? A tanítás hogyan hatott rá fizikailag és érzelmileg?

Az írásbeli felmérést félig-strukturált interjúkkal egészítették ki, és a kapott információkat tematikus szempontok szerint a következő csoportokba rendezték: kezdeti orientációk, a felelősség érzése, az elvárásoknak való megfelelés, kapcsolódásra való igény, biztonság megtalálása, idő-szükséglet, a tanulókkal való kapcsolat fejlesztése stb. A vizsgálat eredményeként a kutatók megállapították, hogy a tanárképzés többnyire híján van azoknak az információknak, melyek a pályakezdők személyes iskolai élményeit érintik.

Másrészt a hallgatók többsége azzal a hittel hagyja el a felsőoktatást, hogy már jól felkészült a tanításra. Az első munkahelyen azonban kiderül, hogy a tanárképzés kurzusainak többsége haszontalan, irreleváns és felületes volt. A felmérésben részt vevő pályakezdők gyakran érezték hibásnak magukat abban, hogy nagyon sok időt vett igénybe, míg megértették az egyetemen oktatott elméleti ismeretek és a tanítási gyakorlat speciális problémái közti kapcsolatot. Ugyanakkor mindegyikük szívesen fordult segítségért tapasztalt kollégáihoz (pl. fegyelmezési ügyekben). Másrészt erős felelősségérzet alakult ki bennük, hogy pedagógiailag helyesen értelmezzék az osztálytermi szituációkat. Általában az osztálytermi munka okozta a legtöbb problémát,

belső kétséget és személyes fájdalmat. A kutatók szerint azonban ez elkerülhetetlen a pedagógiai kompetenciák fejlődéséhez (Olson M. R., Osborne J. W., 1991).

A pályakezdés problémái

Akár kvalitatív jellegű, akár kvantitatív módszerekkel végzett kutatásokról van szó, a figyelem a pályakezdők beilleszkedésének problémáira irányul. Tanulmányok egész sora szól erről a témáról, arról, hogy a kezdeti „gyakorlati sokknak” mik lehetnek a kiváltó okai. Egy korábbi tanulmány (Veenman, S., 1984) különbséget tesz az ún. *személyes és a szituációs okok* között. A személyes okok közé sorolhatók pl. a helytelen attitűdök, a tanári szakma, mint rossz választás, a szakmára alkalmatlan személyiségjegyek stb. A szituációs okok a lehetnek, pl. a helytelen szakmai felkészítés, a problémás iskolai szituációk (bürokratikus, autokratikus és hierarchikus kapcsolatok, merev szervezeti struktúrák, hiányos tárgyi feltételek, elégtelen tantestületi légkör és hozzáállás). Ezeken felül a legtöbb pályakezdő gyakran kap az átlagosnál „nehezebb”, problémásabb osztályt, másrészt sok olyan helyzet adódik az iskolában, amiben a kezdők igen bizonytalannak és sebezhetőnek érzik magukat. Így például amikor már az első napokban megérik a tanítás felelősségét, vagy ha pedagógiai ismereteiket és készségeiket értékelik, vagy ha egyensúlyozni kell az iskola kultúrája, a személyes elvárások és a szakmai normák között (Beijaard D., Papanaoum Z. P., 2002).

A sok országban bevezetett átmeneti szakasz ('transition period') ellenére jellemző a szakirodalom által emlegetett „gyakorlati sokk”, ami általában frusztrációval, izolációval és önbizalomhiánnyal jár együtt. A kezdő tanároknak gyakori problémát jelent az órákra való felkészülés, a megfelelő taneszközök igénybevétele, a tanulói magatartás kezelése és az időhiány. Ez utóbbi a pályakezdés sajátos problémája, mivel megfelelő rutin nélkül rengeteg időt és energiát igényelnek a különböző feladatok. Számos kezdeti nehézség azonban megmarad (pl. fegyelmezés, nagy osztálylétszám, adminisztratív feladatok, elégtelen taneszközök, tantestületen belüli konfliktusok), amivel még a tapasztalt tanárok is küszködnek. A kezdők esetében azonban a legnagyobb nehézség a tanítás gyakorlatából ered, ezért sem mellékes az ún. „learning while doing” elve. Ugyanis a tényleges gyakorlat a legfontosabb forrása a tudás és a készségek megszerzésének (Hebert E., Worthly T., 2001).

Több tanulmány igyekezett összegezni a pályakezdők nehézségeit és azok gyakorisági sorrendjét. Simon Veenman összesítése szerint a legtöbbször előforduló probléma az osztály fegyelmezése, majd ezután sorrendben a tanulók motiválása, az egyéni különbségek kezelése, a tanulói munka értékelése, a szülőkkel való kapcsolattartás, az osztálytermi munka szervezése és a nem megfelelő tananyagok, taneszközök kezelése. Némileg kisebb problémát jelent a kevés készülési idő, a kollégákkal való kapcsolat vagy a különböző tanítási módszerek hatékony alkalmazása. A pályakezdők ritkábban említették a tanulók tudásszintjének meghatározását, az iskolavezetés-

sel való kapcsolatot, az iskola szabályainak és politikájának a tudatosítását és a szabadidő hiányát (Veenman, S., 1984).

Mi lehet a könnyebb pályakezdés titka? Az egyik álláspont szerint, ha már a tanárképzés során fejlesztik a hallgatók reflektív gondolkodását, és ha olyan iskolába kerül a pályakezdő, ahol egyfajta tanuló (innovatív, nyitott jellegű) közösség veszi körül, ahol a folyamatos szakmai fejlődés a tapasztalt kollégákra is jellemző és nem ritka a kutatói tevékenység. *Tickle* szerint a kezdő tanárok csak akkor válhatnak hatékony tanárrá, ha először jó kutatók lesznek. Mindezek mellett nagyon fontos, hogy jó mentora legyen a pályakezdőnek. A jó mentor konstruktív és biztató attitűddel közelít a kezdőkhöz, empatikus és megbízható, valamint bármikor támogatást tud nyújtani a tapasztalatlan kollégáknak (*Beijaard D., Papanaoum Z. P., 2002*).

A tanárképzés lehetőségei

A kutatási eredmények szerint a tanár szakos hallgatók többnyire idealista elképzelésekkel lépnek be az iskolába. A tanítás folyamatát általában értik, de nincsenek tudatában az osztályterem dinamikájának és annak, hogy a tanulóknak mit kellene tenniük a tanítási-tanulási helyzetekben. A fő célkitűzés tehát az, hogy a sikeresebb pályakezdés érdekében már a tanárképzés során feltáruljanak ezek a homályos, irreális nézetek, és ezek helyett olyan reális képet kapjanak a hallgatók a tanításról, mely részben megmentheti őket a „gyakorlati sokktól”. Ez a feladat jelen kell, hogy legyen a tanárképzés gyakorlatában, tudatos hozzáállással kell ezeket a személyes hiteket kiegészíteni, és egy valós világot kialakítani az iskoláról, a tanításról és a tanulókról. Ennek érdekében sokféle módszert alkalmaznak a felsőoktatásban, melyek közül itt az ún. terepmunkát ('field experience') és a mikrotanítást említi a kutató (*Wilkinson G. A., 1996*). Ezek olyan bevált módszerek, melyek valós képet adnak a tanárszerepről és a tanítás folyamatáról.

A mikrotanítás hagyományos formáját Stanfordinban dolgozták ki 1963-ban, mely magában foglalja: a) a rövid tanórákat, b) a tanulókat, akik nem a hallgató csoporttársai, c) a videofelvételt és a visszajátszást, d) a felügyelők által vezetett újratanítást. Ez a megközelítés alkalmas a gyakorlásra, a folytonos ismétlésekre, és így a megfelelő tanítási technikák elsajátítására.

A reflektív gondolkodás is hatékonyan fejleszthető ezzel a módszerrel, mivel a videofelvétel visszajátszásakor a hallgatók értékelhetik önmagukat és egymás teljesítményét. Csoportok jöhetnek így létre, ahol a tagok megbeszélhetik egymás között gyenge és erős oldalait. Elhangozhatnak olyan kérdések, mint pl. „Melyek voltak a tanóra erősségei, amit te tartottál?”, vagy „Mit csinálnál másként, ha újratanítanád ezt az órát?”. A mikrotanítás során a hallgatók megfigyelhetik csoporttársuk viselkedését (pl. szemkontaktus, kifejezőkészség, logikus gondolkodásmód stb.) és viszont. Bizonyos esetekben a hallgatók kérdőíveket is kitöltenek, melyekben többnyire nyílt kérdésekre adnak választ. Az általuk megfogalmazott (konstruktív) kri-

तिकai észrevételek elősegítik a tanítás tanulását és az ebben való fejlődést. Az egyik hallgató erről így írt: „Úgy gondolom, hogy a tanár megfigyelése lényeges. A visszajelzések hozzájárulnak ahhoz, hogy lássam mit és hogyan tanítok. Ezek pedig csak fejleszthetik tanítási képességeimet” (Wilkinson G. A., 1996).

Irodalom

- Beijaard, D., Papanou, Z. P. (2002): Teacher induction at the crossroads: An attempt to harmonize the chaos. An essay review of Teacher Induction: The Way Ahead Les Tickle; Open University Press, Buckingham/Philadelphia, Developing Teacher Education Series, 2000, ISBN 0-335-20178-4 (pb), 0-335-20179-2 (hb). *Teaching and Teacher Education*, 18./7. 905–911.
- Hannam, C., Smyth, P., Stephenson, N. (1976): *The first year of teaching*. Bristol Classical Press.
- Hebert, E., Worthy, T. (2001): Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17./8. 897–911.
- Kelchtermans, G., Ballet, K. (2002): The micropolitics of teacher induction. The narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18. /1. 105–120.
- Major, É. (2003): A gyakorlatközpontú tanárképzés sikeresen működő modellje. *Magyar Felsőoktatás*, 2003/1–2–3. sz. 84–86.
- McAlpine, L., Crago, M. (1995): The induction year experience in a cross-cultural setting. *Teaching and Teacher Education*, 11./4. 403–415.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., Stronach I. (1997): The student teacher in school: conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13./5. 485–498.
- O’Connell Rust, F. (1994): The first year of teaching: It’s not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10. 205–217.
- Olson, M. R., Osborne, J. W. (1991): Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7. 331–343.
- Óvári Ágnes (1987): *Első ütközetek*, Pályakezdő tanárok konfliktusgyűjteménye. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Szivák Judit, (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 4. sz.
- The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. *Initial training and transition to working life*. Key topics in education in Europe, Eurydice, 2002.
- Thiessen, D. (2000): A skillful start to a teaching career: a matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge? *International Journal of Educational Research*, Vol. 33. 515–537.
- Veenman, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54. 2. 143–178.
- Weinstein, C. S. (1988): Preservice teachers’ expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4. 31–40.

- Weiss, E. M. (1999): Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15. /8. 861–879.
- Wilkinson, G. A. (1996): Enhancing microteaching through additional feedback from pre-service administrators. *Teaching and Teacher Education*, 12./2. 211–221.

PILLANATKÉPEK EGY HASZNÁLHATÓ KUTATÁSMÓDSZERTANRÓL

OLLÉ JÁNOS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi tanársegédje
ollejanos@ludens.elte.hu

A kutatómódszertan az egyetlen olyan kérdéskör, amivel mindenki – aki az iskolát nem csak átélni, hanem megismerni, megfigyelni, esetleg megérteni is szeretné – ideális esetben valamilyen formában kapcsolatba kerül. Azonban legyen a „kutatás” bármilyen formájú, bármilyen szintű, ha nem követ valamilyen adekvát, elfogadott „módszertant”, akkor az eredménye – minden esetleges szépsége ellenére – aligha lesz több, mint néhány szubjektív gondolat vagy érzés, esetleg tudományosnak tűnő naiv tévképzet. Ugyanakkor nem lehetséges olyan kutatás-módszertani könyvet készíteni, ami minden „iskolakutató” számára egyaránt megfelel. A hazai szakirodalom rendszerező könyvet, általános útmutatót, sokszínű sorozatot és magyarázó összefoglalót éppúgy felvonultat, mint komplex, de az empirikus kutatási gyakorlatától még messze álló gyűjteményt. Ezek többsége azoknak nyújt hatékony segítséget, akik inkább belső motiváció alapján, önként vállalják az iskola tudatos és tervszerű megismerését.

A tanári szakma professziójához azonban egyre inkább alapkövetelményként fogalmazódik meg, hogy a pedagógus illetve a hivatásra készülő tanárjelölt legyen képes következetesen megismerni azt a jelenségvilágot, amelyekben hatékony szerepet szeretne vállalni. A kutatómódszertan felé irányuló sokféle igény közül egyedül talán ők azok, akik egyáltalán nem, vagy csak esetlegesen és megkérdőjelezhető hatékonysággal kaptak segítséget e munkájukhoz. A *Fónai Mihály, Kerülő Judit és Takács Péter* által szerkesztett „*Bevezetés az alkalmazott kutatómódszertanba*” című könyv szándéka szerint „alkalmazásbarát” segédanyag és kifejezetten nekik készült. A szerkesztők és szerzők az általuk is vállalt teljesség igénye nélkül, tíz fejezetben foglalkoznak a kutatási folyamat megtervezésével és végrehajtásával, s adnak sok praktikus segítséget, ötletet. Egy következetesen átfogó és éppen ezért tekintélyes méretű munka helyett azt vállalta, hogy igazodik a célközönség részéről elvárható energiabefektetéshez, vagyis kisebb és áttekinthetőbb lesz.

A társadalomtudományi kutatás lépéseit bemutató első fejezet a szakdolgozat tervezéséhez ígér segítséget, s megerősíti az olvasót abban, hogy a számára szükséges

könyvet tartja a kezében. A deduktív és induktív logikájú kutatásokra utaló összefoglaló áttekinthető és rendszerezett, bár nem számol azzal, hogy a szakdolgozat készítője leginkább csak egy ötlettel, esetleg problémával indul el a kutatás útvesztőjében, és első lépésként, saját magától aligha választ céltudatosan kutatási logikát. A bevezető közelít ugyan a kutatómódszertanban lassan már klasszikusnak számító, de alapvetően egyoldalú és téves nézőpontból táplálkozó dilemmájához: az elméleti és az empirikus kutatás szembeállításához, de szerencsésen elkerüli azt. A megértést ábrákkal, összefoglaló táblázatokkal is segítő rész elolvasása után könnyedén eldöntheti az olvasó, hogy kutatási problémája, ötlete milyen kutatás-módszertani kategóriába tartozik. Nagyon jók az általánosítások mellett megjelenő egyedi esetek, személyes hangvételű történetek. Mindez észrevétlenül orientálja a sokszor bizonyosan saját magára ismerő olvasót. Máskor meglepően redundánsak a mondatok, a stílus feleslegesen személyes, egyes történetek tanulság nélküliek, s inkább az élő szó sajátjai, mintsem egy írott bevezető fejezeté. A kutatási folyamat más szakirodalmakból adoptált fontosabb mérföldköveinek ismertetése viszont hatékony segítség. Az empirikus kutatások mintaválasztásának, illetve az elméleti jellegű kutatások forráskiválasztásának a párhuzamba állítása egyedi, elméleti szempontból is elgondolkodtató. Az összes fontosabb fogalmat érthetően és hatékonyan, de észrevétlenül magyarázó kutatási lépések közül tartalmilag egyedül az adatok értelmezését leíró rész hiányos. A céljai szerint praktikus tanácsokat is adó segédanyagnak mindenképpen fel kellett volna hívni a kutató pedagógusok és tanárjelöltek figyelmét arra, hogy egy empirikus vizsgálatnak elsősorban nem magyarázatra váró, számszerű végeredményei vannak, hanem a kutatási problémák, hipotézisek megválaszolását segítő statisztikai módszerekkel is elemezhető adatbázisa. Az eredmények értelmezését mindig meg kell hogy előzze az eredmények tudatos és a kutatás elején megtervezett kiszámítása, különös tekintettel bizonyos változók közötti összefüggések, illetve részminták közötti különbözőségekre.

Vitál Attila fejezete jellemzően tudományelméleti kérdéseket elemez. Az értelmező magyarázat logikája alapján felépített gondolatmenet részletes példákkal segíti hozzá ahhoz az olvasót, hogy minden fontosabb fogalmat pontosan megértse. A két említett kérdéskör, az oksági kapcsolatok törvényszerűségeinek, illetve a hipotézisek empirikus ellenőrzésének tudományelméleti megközelítése elvi síkon mozog, de érthetően világít meg olyan kutatás-módszertani problémákat, amelyek gyakran a tudományos kutatók figyelmét is elkerülik. A szakdolgozatot készítő hallgató elképzeléseihez, illetve a gyakorlatközeli segédanyag műfajához jobban illeszkedett volna ez a fejezet, ha például az oksági kapcsolatoknál az összefüggésvizsgálatok alapjait, esetleg a kutatási folyamat elejére utalva, a fontosabb változók kialakításának praktikus példáit is felsorolja.

Kérdőívet valójában mindenki tud készíteni, de olyan kérdőívet, amelyik ténylegesen alkalmas a kutatás problémafelvetéseinek, hipotéziseinek a vizsgálatára, már csak kevesen tudnak előállítani. *Kerülő Judit*nak a kérdőívkészítésről írt mun-

kája kiváló segítség a könyv által megszólított hallgatónak, kutató pedagógusoknak. A szerző minden lényeges lépést érintve, praktikus példák alapján, a jó és a tipikusan rossz megoldásokat is bemutatva vezeti végig az olvasót a kérdőívkészítés folyamatán. Ha végigolvassuk az egész fejezetet, a lehetséges kitöltési megoldásoktól indulva, lépésről-lépésre, az előnyök és hátrányok mérlegelésével egészen a kérdőívekre érkezett válaszok kódolásáig juthatunk el. Megismerjük az elemzéshez és azon keresztül a hipotézisek megválaszolásához igazodó kódolási technikákat és eljárásokat, a kérdőív változókra bontását. Ez igen hasznos, hiszen más kutatás-módszertani szakirodalmakban is meglehetősen elhanyagolt területről esik itt szó. A kódolásra utaló bekezdéstől eltekintve a fejezet a kérdőívkészítés folyamatának makroszintjét mutatja be, praktikus megközelítésével nagyon jól felkészíti az olvasót a soron következő fejezetben leírt kérdéskészítési technikák elsajátítására.

Horváth Andrea fejezete a zárt végű kérdések problémáit veszi sorra, majd az egyes változótípusok rövid és egyértelmű tisztázása után az attitűdskálák példákkal kiegészített, részletes áttekintését mutatja be. A problémakör jelentőségéhez és a vizsgálati eszköz használati gyakoriságához képest e meglehetősen rövid fejezet nem foglalkozik a nyílt végű kérdésekkel, és (véltetően a terjedelmi korlátok miatt) elmarad egy komplex kérdéskészítési útmutatótól, de közvetlenül hasznosítható megoldásokat ad a szakdolgozatot, tudományos munkát készítőknél. A kérdésmegfogalmazás praktikus elvei, a válaszlehetőségek logikai alapú, de mégis érthető ismertetése szép példa a könyv céljainak megvalósulására. A kumulatív skála az indokoltnál kicsit nagyobb terjedelmű bemutatását a gyakorlatban ritkábban használt megoldás elterjesztésének szándéka indokolhatja. A változók típusai és az egyes skálák közötti kapcsolat, illetve a különböző kérdéstípusokhoz tartozó változók, mint a kérdőívkészítés utáni, de az adatbázis-készítést megelőző lépés legfontosabb ismervei még helyet kaphattak volna a fejezet keretei között. Habár a kérdőívkészítésről szóló két fejezet a készítés folyamatának két különböző szintjét célozza meg, mégis olyan jól kiegészítik egymást, hogy az olvasó akár egy más logika szerint rendszerezett, egyesített fejezet megjelenését is szívesen fogadta volna.

Az interjúkészítés technikájáról szóló fejezetben *Horkai Anita* nehéz feladatra vállalkozik. A meglehetősen idő- és költségigényes, a kérdőíves vizsgálatokat jól kiegészítő kutatási módszer alapos és komplex bemutatása akár egy teljes könyvnyi terjedelmet is megérdemelt volna, ezért igazán érdem, ahogy a praktikus szempontok köré rendezett rövid fejezetekben a szerző megoldotta a feladatot. Első olvasásra talán hosszúnak tűnik a példaként hozott kérdések sorozata, a következetes logika szerint haladó példák bemutatása, ám hatékony segítség lehet egy leendő interjúkérdéseinek összeállításában. Sajnos az egész könyvet jellemző rendkívül elnagyolt és több helyen a megértést komolyan zavaró nyomdai formátum ennél a fejezetnél bosszuszulja meg magát a leginkább. A tördelés sokszor veszélyezteti a rendezett tartalom megértését, a könyv eredményes használatát. Ha a fontos tanulságokat tartalmazó

hasznos tanácsok összefoglalója pontokba szedve lett volna tördelve, akkor a jól kiválasztott példák általánosítása is szemléletesebb lehetett volna.

Érdekes és újszerű koncepcióban ismerhetjük meg a tartalomelemzés módszerét *Kiss János* és *Hüse Lajos* munkájából. A fejezet kezdetben nem kifejezetten kvalitatív, hanem általános kutatási módszernek értelmezi a „beavatkozásmentes” vizsgálati eljárást, s például a mintavételt a forráskiválasztással hozza párhuzamba az egyoldalú kutatás-módszertani szemléletek felfogásával ellentétben. Ez a megközelítés szép példa arra, hogy a kutatási módszereket a kvalitatív-quantitatív csoportosítás helyett hogyan lehet általános elvi keretek között elhelyezni. A tartalomelemzés megbízhatóságának és érvényességének fogalma szintén ezt a szemléletet erősíti. A belső tartalomelemzés módszereinek példák ismertetésén keresztül rendszerezett, és a többi fejezettől eltérően külső megjelenésében is áttekinthető felsorolása (az egyedi esetek ellenére) könnyen általánosítható tanulságokra utal. Az elemzés, – amely furcsa módon az interjú előnye helyett annak hátrányait hangsúlyozza, és meglepő, hogy általánosíthatónak gondolja az egyedi eseteket, – végül szerencsésen nem a módszerek közötti különbséget erősíti fel, hanem a két módszer egymást kiegészítő alkalmazásának szép példájával zárul, s csak a fejezet végén kerül felszínre egy pillanatra a kvalitatív-quantitatív kutatások közötti ellentét. A szerzők bátoritanul utalnak arra, hogy az interjúk elemzése számszerűsítés alapján is megtörténhet. Vegyük észre, hogy a nominális változók képesek elemi információk rögzítésére, vagyis egy sajátosság kétértékű kategóriába történő elhelyezésére is. Ez a megoldás a nyílt végű interjúkérdések számszerűsíthető elemzésének az alapját adja, hiszen már annak is információértéke lehet, hogy a kérdésre érkezett válasz, vagy sem. Az ehhez kapcsolható, a többértékű kategóriákkal leírható nominális változók kereszt-táblás elemzése pedig igen elterjedt eljárás. Ennek alapján, az interjúkérdésekre adott válaszok tartalomelemzésének a segítségével előállított kategóriák, mint nominális változók, könnyedén lehetnek egy empirikus elemzéssorozat alanyai.

A pedagógiai kutatások módszerei közül a megfigyelést, illetve a szociometriát ismerteti *Baracsi Ágnes* röviden és vázlatosan, bár fontossága és gyakori összetévesztése a hétköznapi szemlélődéssel egy önálló fejezetet is megért volna. A szociometria szükséges és fontos része az iskola céltudatos megismerését elősegítő praktikus segédanyagoknak. Az egyszerű és rövid bemutatás nem adhat lépésekre lebontott segítséget, de terjedelme ellenére a gyakorlati munka során is használható.

A tudományos diákköri dolgozatok mellett a szakdolgozatok készítése során is követelmény, hogy a szerző szabályos, egyértelmű jegyzetapparátust és bibliográfiát állítson össze. A jelenlegi gyakorlat szerint a hivatkozások készítését a hallgatók az egyetemi évek során idősebb társaiktól, esetleg a gyakorlatvezető tanárok korrekcióiból tanulják meg. A társadalomtudományi kutatások legfontosabb forrásgyűjtő intézményeinek a felsorolásán kívül *Drabancz Róbert* és *Vinnai Győző* tanácsaikkal, a jegyzetek és hivatkozások, illetve az irodalomjegyzékek és bibliográfiák készítésének részletes bemutatásával hiánypótló fejezetet készített. Munkájuk egyetlen

komolyabb problémája az egyre inkább használt internetes forrásokra történő hivatkozó szabályainak bemutatása, illetve a forrásokhoz való hozzáférést segítő internetes adatbázisok elérhetőségeinek közlése. A szakdolgozatot, tudományos munkát készítő hallgatók ma már nem kerülhetik el az internet használatát. Ezzel nem csak időt takaríthatnak meg, hanem sok olyan információhoz is hozzájutnak, amit már csak digitális formában állítanak elő. Az internet használata már szerves része nemcsak a napi kutatómunkának, hanem lényegében a hétköznapijainknak is. *Takács Péter* fejezete áttekintő bevezetéssel siet a kutatók azon szűk rétegének a segítségére, akik esetleg még soha nem használtak internetet. A kulcsszavakkal történő keresés érhető bemutatása hasznos, de a sajátos programkörnyezetekben meglévő különbségek miatt az e-mail küldését bemutató rész már kevésbé az. Helyette hatékonyabb lett volna, ha ismerteti a keresőkérdések logikai kapcsolatát, s ötletet ad a jó és hatékony keresőkifejezések összeállítására. A böngészés, illetve a levelezés alapjainak a használatát képernyőrészletek segítségével bemutató fejezet a gyakorlati példákon kívül számos, a kutató számára felesleges információt is tartalmaz.

Az iskola világát kutatók körében az egyik legnehezebb feladat szokott lenni a megismert, feltárt információk számszerűsítése és statisztikai elemzése. A legtöbb kutatásban erre nemcsak lehetőség, hanem a problémakör jellegéből adódóan szükség is van. *Schmercz István* fejezete a statisztikai elemző eljárások problémakörébe enged rövid betekintést. Az SPSS, mint ideális adatbázis-kezelő és elemző program egy-egy általánosan is használható funkciójának a bemutatása alapvetően jó ötlet, sajnos azonban még mindig bonyolultabb és nehezebben elérhető, mint az egyszerűbb számítások elvégzésére éppúgy alkalmas – ezért közkedveltebb – excel. A fejezet az SPSS által használt angol kifejezések fordításával és rövid magyarázatával igyekszik az olvasót a használatra felkészíteni. Ugyanakkor a bártortalanabb olvasókat bizonyosan elriasztja a képletek és egyenletek sokszor a megértést nehezítő közlésével. Csalódik az olvasó, ha a korábbi fejezetekhez hasonlóan itt is praktikus tanácsokra vár. Megismerheti ugyan a szignifikancia fogalmát, de hiányoznak az értelmezést segítő magyarázó példák. A lineáris regresszióelemzés elvi alapjainak a bemutatása szokatlanul nagy hangsúlyt kap, s bár érdekes és elgondolkodtató a hozzá fűzött magyarázat, ám megértését a sortöréseket is mellőző tördelés jelentős mértékben nehezíti. Hasznos része a fejezetnek a keresztábrlás elemzés bemutatása, de hiányzik a kutatási problémák és az elemző eljárások kreatív kiválasztásának mechanizmusa közötti kapcsolat ismertetése. A varianciaanalízis és a faktoranalízis, mint meglehetősen bonyolult elemző eljárások ismertetése átgondolt és logikus, egy-egy bekezdés lényegre törő és egyszerű szóhasználata példaértékű. Sajnos ez az alfejezet inkább érdeklődésfelkeltő, mintsem praktikus. A könyvet záró rész az SPSS menüjében található angol kifejezések fordításával, illetve egy, a megértést, a gyakorlati használhatóságot segítő CD melléklet erős hiányával annak a szűk rétegnek szól, akik nem teljesen kezdők a számítások világában, és a bemutatások, illetve a függelék alapján szívesen vállalkoznának az SPSS önálló tanulására is.

A hazai szakirodalom első, kifejezetten a hallgatóknak készült alkalmazott kutatásmódszertan tankönyvének tíz különböző fejezete egymástól eltérő szinten és stílusban igyekszik megfelelni annak a jogos igénynek, hogy komplex és teljességre törekvő kutatás-módszertani elméletek helyett praktikus segédanyag legyen. Az úttörő jelentőségű munka szűk terjedelmi keretek közé szorítva átgondolt és jól válogatott, a többnyire logikusan rendszerezett tartalom figyelemreméltó, és az eddig megjelent kutatás-módszertani szakirodalmakkal ellentétben, egy szűkebb csoportra korlátozott célja nagyon bátor vállalkozás. A hallgatók és leendő tudományos kutatók jól meghatározható célcsoportja lehetővé tette, hogy a szerkesztők a kutatásmódszertan legfontosabb kérdésköreit ne horizontális, hanem meglehetősen szűk, vertikális metszetekbe rendezve rendszerezzék egy kötetbe. A több helyen személyes, tapasztalati szálakat is említő, gyakran esetleírásokat felvonultató stílus (a redundáns mondatoktól eltekintve) olvasóbarát. A könyv tartalmi minősége mindenképpen megérdemelt volna egy jobb, a tartalom logikája szerint tördelt, igényes külsőt.

A könyv önálló tanulásra, tanári segítség nélkül nem alkalmas, de az ismertett tárgykörök és a megvalósuló praktikusság miatt minden témavezető és konzulens tanár szíves figyelmébe ajánlom. Ha a „Bevezetés az alkalmazott kutatásmódszertanba” című könyvre felhívják a hallgatóik figyelmét, akkor bátran elvárhatnak tőlük módszertanilag magas szintű munkát.

Fónai Mihály – Kerülő Judit – Takács Péter (2002, szerk.): *Bevezetés az alkalmazott kutatásmódszertanba*. Pro Educatione Alapítvány, Nyíregyháza, 223 oldal.

A TANULÁS ÚJSZERŰ MEGKÖZELÍTÉSE A TANÁRKÉPZÉSI GYAKORLATBAN

KÁLMÁN ORSOLYA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD hallgatója
kalmanorsolya@hotmail.com

A kritikai gondolkodás fejlesztése, Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei című könyv a pécsi tanár(tovább)képzésben használt tanulási segédlet, a *Reading and Writing for Critical Thinking* (Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) projekt magyarországi adaptációja Bárdossy Ildikó és Dudás Margit egyetemi oktatók, valamint Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika szakvezető tanárok munkája. A szerzőcsoport kiválóan megtalálta és beteljesítette egyrészt azokat a társadalmi és oktatáspolitikai igényeket, amelyek a tudás értelmezése kapcsán az információkeresési és -feldolgozási, problémamegoldó képességeket, kulcskompetenciákat helyezik előtérbe az egész életen át tartó, önszabályozó tanulás kívánalmával együtt; másrészt sikerült beépíteniük a kognitív és konstruktivista elméletek a tanárképzés számára levonható követelményeit és következményeit; ráadásul innovációjuk nemcsak a pécsi személyközpontú tanárképzési modell¹ hagyományába illeszkedik, hanem a tanári képesítési követelményekről szóló 111/1997-es kormányrendeletben előírt személyiség- és képességfejlesztő kurzusoknak is példaértékű, koherens (szervesen építkező, átgondolt) megvalósítása.

A tanulási segédlet elsősorban egy képességfejlesztő tréning anyaga, de emellett a benne feldolgozott tíz téma önállóan is megvitatható, megbeszélhető, illetve az *Interaktív és reflektív tanulási technikák a kritikai gondolkodás fejlesztésére* című utolsó fejezet önmagában is használható módszertani feladatgyűjteményként. A segédanyag külön fejezetekben foglalkozik egyrészt a didaktika olyan alapvető témáival, mint a tanítás, a tudás, a tanulás, a kritikai gondolkodás, a tervezés és az értékelés; másrészt pedig a kritikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségeit tárgyalja a következő fejezetekben: *Az olvasás és az írás folyamatalapú megközelítése, Az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás és A projekttanulás*. E témákat a kog-

¹ Vö: Dudás Margit (2001): Személyiség- és képességfejlesztő tréningek a pécsi pedagógia szakos képzésben. In: Ballér Endre – Dudás Margit (szerk.): *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés. In memoriam Vastagh Zoltán*, Tanárképzők Szövetsége Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Budapest – Pécs, 2001, 47–59.

nitív pszichológia, a kognitív és konstruktivista pedagógia elméleti megközelítése alapján tárgyalják a szerzők, ám a könyv egyáltalán nem száraz, nehézkes, hanem olyan érdekesítő, szellemi aktivitást igénylő mű, amelyben az olvasó, a kurzuson részt vevő hallgató a saját egyéni tanulási segédletét alkothatja meg; mivel a *fejezet-strukturák*, a *feladatok* és a jórészt hazai *szakirodalomból készült szövegrészlet-válogatások* megteremtik azt a lehetőséget, hogy mindenki megalkothassa személyes tudását saját élményei, tapasztalatai alapján, ahhoz kötöten.

Az ennek elősegítésében szerepet játszó fejezetek a konstruktivista szemléleten alapuló *Ráhangelődés – Jelentésteremtés – Reflektálás (RJR)* modell szerint épülnek fel. A fejezetek elején mottók és az előzetes tudás aktivizálását szolgáló feladatok teszik lehetővé, hogy az új információk „a már meglévő és megértett ismeretek kontextusába” (173. o.) ágyazódhassanak. Ezután a jelentésteremtés fázisa következik: az új ismeretek, gondolatok megismerése, megértése, ami általában a szakirodalomból válogatott, többféle szempontot, megközelítést felvonultató szövegrészletek értelmezése és újraértelmezése során jön létre. Végül pedig a reflektálás fázisában megszilárdulnak a tanult ismeretek, a hallgatók „aktívan alakítják gondolkodásuk elméleti keretét” (174. o.); elsősorban a társakkal való gondolat- és véleménycserét serkentő feladatok segítségével, másodsorban pedig azáltal, hogy a fejezetek végén olvasható *A tanulási egység értékelésének szempontjai és kérdései* alapján tudatosítják, átgondolják az új ismereteket.

Az, hogy az interaktív és reflektív tanulási technikák szerint építkező feladatok a konstruktivista tanuláseméleti felfogásba illeszkednek, azért is igen fontos, mert a segédlet azt a szemléletet képviseli, hogy a tanárjelöltek ne csak elméleti szinten tanuljanak a tanulási-tanítási módszerekről, technikákról, hanem saját maguk is megtapasztalják ezeket, személyes benyomásokat, élményeket szerezzenek róluk.

A feladatokban alkalmazott, már ismertebb, aktivitásra és gondolkodásra serkentő tanulási technikák, mint például a *mozaik*, *fürtábra*, *gondolkodástérkép*, *INSERT-technika* mellett a tanárképzés módszertanát olyan újszerű, érdekes és tudományos megalapozottságú tanulási technikákkal is bővítik, mint az *egy témáról különböző szerepekben*, *jóslás*, *kibővített előadás*, *kockázás*, *ötsoros*, *Venn-diagramm*. A majdnem ötven tanulási technikát tehát nemcsak a saját tanulásuk során próbálják ki a hallgatók, hanem mindezt kiegészítik a könyv végén, külön fejezetben az ábécérendbe szedett technikák szakszerű alkalmazásának rövid leírásai. A hazai pedagógusképzési irodalomban páratlan gyűjteménynek önálló használatát viszont igencsak megnehezíti, hogy a tanulási technikák egyáltalán nincsenek csoportosítva, pedig az RJR-modell fázisai vagy a szervezési módok jól használható kategorizációs szempontok lehetnének. (Az nem okozna gondot, hogy egy technika több kategóriába is tartozhat).

Mindamellet, hogy a tanulási segédlet használható módszertani feladatgyűjteményként, s a fentebb felsorolt témák önálló feldolgozására; leginkább mégis egy összefüggő, egységes tematikáról beszélhetünk, amelynek központi fogalmait, cél-

jait azért is célszerű részletesen vizsgálni, mert ezáltal árnyaltabban tárhatjuk fel, mely területeken milyen sikereket ér el a kurzus.

A tanulási segédlet többletényező célkitűzését nemcsak a bonyolultabb címstruktúra sejteti: a szerzők könyvük elején tételesen fel is sorolják az egyes célokat. Konkrét célként a következőt fogalmazzák meg: a kurzus „olyan elméleti és gyakorlati tudást mozgósítson, amely a kritikai gondolkodás fejlesztését, az interaktív és reflektív tanulást, tanulássegítést helyezi a középpontba.” (18. o.) Mindez részletesebben kifejtve azt jelenti: támogassa a tanárjelölteket és a tanárokat abban, hogy „átgondolják a tanári szerepről, az aktív, tudatos tanulásról, a felhasználható tudásról vallott nézeteiket; tudatossá tegyék a saját tanári filozófiájuk, szemléletmódjuk meghatározó elemeit; nyitottabbá váljanak az interaktív és reflektív tanulás napi gyakorlatára, a kritikai gondolkodás fejlődésének/fejlesztésének lehetőségeire; bővíteni tudják módszertani kultúrájukat.” (18. o.)

Bár a kritikai gondolkodás fejlesztésének központi fogalma mellé kerül az interaktív és reflektív tanulás és tanulássegítés is, de ez utóbbiak kidolgozottsága és átgondoltsága nem éri el az előbbiét. A tanárok, tanárjelöltek tanulással, tanítással kapcsolatos nézeteinek feltárása után a szerzők külön fejezetben rátérnek a kritikai gondolkodás értelmezési lehetőségeinek sok szempontú megvitatására. Álláspontjuk szerint a kritikai gondolkodás megértésre törekvő, elemző, kérdéseket feltevő, aktív, tudatos komplex gondolkodási folyamat, képesség és készség. Ezt a tág elméleti keretet alapul választva bemutatják a kritikai gondolkodás fejlesztésének feltételeit és módjait, melyeket minden esetben igyekeznek visszakapcsolni a kritikai gondolkodás értelmezéséhez: ráirányítják a figyelmet az elmélet(ek) és a fejlesztési módok, módszerek (kérdés, az olvasás és írás folyamatalapú megközelítése, kooperatív és projekttanulás) közti összefüggésekre. Néhány esetben pedig igen gyakorlatias feladatok során még a kritikai gondolkodás működését, egyes elemeinek megjelenését is megpróbálják tetten érni. Ilyenek például Bloom kognitív taxonómiájának szintjeit kérdésekké alakító feladatok, ahol a szerzők a legmagasabb szintet a kritikai gondolkodásnak feleltetik meg.

Ezzel ellentétben az interaktív és reflektív tanulás, tanulássegítés fogalmi kevésbé tisztázottak és árnyaltak. A kritikai gondolkodás több oldalról meghatározott fogalmával szemben az interaktivitásnak és reflektivitásnak csak egy-egy rövid értelmezést adják meg, ráadásul nem is hangsúlyos szöveghelyeken: az *interakció*t saját és mások (írott vagy kimondott) gondolataival folytatott párbeszédként definiálják; a *reflektivitást* pedig jelentésteremtésnek, elemzésnek, értelmezésnek és értékelésnek tartják. Az interakció leegyszerűsített értelmezése ellenére használható arra, hogy a segédanyagban segítsen eligazodni a kritikai gondolkodás fejlesztésének egyes módjai között, hiszen az interakció típusai szerint nemcsak a tanulási technikákat, hanem a tanulási segédlet fejezeteit, a kritikai gondolkodás fejlesztési lehetőségeinek eseteit is lehet csoportosítani. *A tanári gondolkodás és gyakorlat* című fejezetben például a hallgatók jórészt saját gondolataikkal, nézeteikkel kerülnek in-

terakcióba; *Az olvasás folyamatalapú megközelítése* című fejezetben mások írott gondolataival; *Az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás* és *A projekttanulás* fejezeteiben pedig a hangsúly elsősorban mások kimondott gondolataival való párbeszédre esik. Főképp az utolsó esetben elmélyíthetné az interakciót, javíthatná az interakció minőségét, ha a hallgatók a saját élményből, tapasztalatból kiindulva a pedagógia elméleti megállapításai alapján átgondolhatnák, tudatosíthatnák az interakció jellegzetességeit.

A reflektivitást már nehezebb értelmezni a könyv egészének tekintetében, mivel úgy tűnik, hogy kétféleképpen használják a szerzők a fogalmat: egyrészt úgy, mint az értelmes tanulás szükségszerű komponensét, s így a tanulási segédlet egyik legnagyobb érdemét jelentő interaktív és reflektív tanulási technikák jellemzőjét; másrészt mint a tanulási folyamat utolsó aktusát a RJR-modellben. Az utóbbi értelemben a reflektivitás nagyjából megfeleltethető a kritikai gondolkodás eredményének, a Bloom-féle taxonómia utolsó szintjének a szerzők interpretációjában. A kritikai és a reflektív gondolkodás összekeveredése, hasonló fogalmi bizonytalanságok a hazai pedagógiai szakirodalomra általában jellemzőek.

A tanulási segédlet interaktivitás és reflexivitás értelmezését egy másik gondolatmenet részeként is meg lehet közelíteni, hiszen a könyv konzekvensen úgy kezeli e jelenségeket, mint amelyek végigkísérik a tanulás egész folyamatát, s annak legapróbb mozzanataiban is érvényesülnek. E szemlélet végiggondolása logikusan vezet ahhoz, hogy a metakogníciónak központi szerepet tulajdonítsunk – ami egyben a reflexió tágabb, a folyamatjellegre is hangsúlyt fektető fogalmát is alátámasztaná. A metakogníció értelmezési lehetőségeit a segédlet tartalmazza tematikusan egy külön alfejezetben, amelyben a szerzők el is kötelezik magukat a metakogníció tanári szakmában betöltött kulcsszerepe mellett. Ezenkívül az olvasó, a kurzuson részt vevő tanár(jelölt) metakognitív folyamatait, gondolkodását segítik a fejezetek végén a fejezetben tanultak értékelése, reflektálása és a tanulási segédlet elején és végén keretszerűen megjelenő feladatok, kérdések. A kurzus, a tanulási folyamat elején mindenkinek meg kell terveznie a saját tanulási folyamatát; a végén pedig egyénileg és közösen is reflektálniuk kell a következőkre: előzetes elvárások, a feldolgozott témákról megszerzett tapasztalatok és ennek értékelése; *a saját tanulási folyamatra*, az alkalmazott módszerekre, technikákra való reflexió; a tanári gondolkodás változásai és a kritikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a saját tantárgyukban (vö. 21. és 312. o.). Ezek a reflexivitás lehetőségét megteremtő részek viszont inkább a tanulás *eredményére* való reflektálást segítik elő, s (leszámítva egyetlen szempontot az előbb felsoroltak között) figyelmen kívül hagyják a saját megismerési, tanulási *folyamatok* értelmezését, áttekintését, reflexióit, pedig ez nemcsak a szerzők metakogníció melletti elkötelezettségének mond ellent, hanem a – már említett – célkitűzések között szereplő tudatosítás, átgondolás aktusainak sem kedvez.

Ezt a következtetést alátámasztják a kurzus végén készített hallgatói reflexiók is. A szerzők még a tanulási segédlet megjelentetése előtt beszámoltak *A kritikai gon-*

dolgozás fejlesztése című kurzusuk eredményeiről, és azt állapították meg, hogy a hallgatók visszajelzéseik során leggyakrabban a kurzust „a módszertani repertoár bővüléseként jellemezték”¹. Ugyanez olvasható ki két, a tanulási technikákról pozitív tapasztalatokat szerző hallgató lelkes reflexióiból is, amik a tanulási segédlet utolsó előtti fejezetében szerepelnek; bár a már tanárként dolgozó hallgató reflexiói túlmutatnak a tanulási technikák pusztá alkalmazásán: a tanár a kurzuson tanult technikákat igyekszik szervesen beépíteni a tanítás tervezési, interaktív és értékelő fázisaiba is, de főként az utolsó fázis kidolgozottsága igen felületesre sikerült.

Ezek a visszajelzések érthetőek, mivel a tanulási segédlet tényleg az interaktív és reflektív tanulási technikákat és ezek kipróbálását, azaz saját élményű meg tapasztalását állítja középpontba, háttérbe szorítva ezzel a tanulási–tanulásegítési folyamat teljességét. A hallgatók a segédanyag feldolgozása során csak olyan, a tanulási folyamatuk reflektálására készítő kérdéseket kapnak, mint pl.: „Miben nyújtott megerősítést vagy új információt Önnek a tanulási egység tartalma és *feldolgozásmódja*?” (282. o., kiemelés tőlem) Ráadásul a tanulósegítésre való felkészülést is csak olyan feladatok célozzák, amelyek kifejezetten csak egyes technikák alkalmazására reflektálnak: „Ismerte-e, használta-e, illetve mire tudja majd használni a kipróbált technikát?” (144. o.), Milyen ötlete van a kooperáció saját tanítási gyakorlatában való felhasználási lehetőségére?” (268. o.) Elmaradtak viszont azok a tanulási technikáknál magasabb szintű, saját élményen alapuló reflektálási lehetőségek, amelyekre ráadásul minden feltétel meg is van a tanulási segédletben.

Az RJR tanulási és tanulásegítési modell – amelynek célja a kritikai gondolkodás fejlesztése kognitív, konstruktivista tanuláseméleti keretben, s amely szerint a tanulási segédlet minden fejezete felépült – nem vált a hallgatók tanulással kapcsolatos reflexióinak részévé. Az RJR-modellt tárgyaló fejezet ráhangolódási fázisában ahelyett, hogy a korábbi fejezetek tanulási folyamatának tapasztalataihoz nyúltak volna vissza a szerzők, egy, a középkorról szóló óraterv bemutatása mentén értelmezik a modellt. A segédanyag kiváló indítása, azaz a hallgatók tanítással, tanulással kapcsolatos nézeteinek feltárása pedig alkalmat nyújtana arra, hogy az ezekre való reflektálással a hallgatókat arra késztessek, hogy az RJR-modellt, az interaktív és reflektív tanulási technikák alkalmazását stb. a tanárképükkel, tanításról alkotott nézeteikkel hozzák összefüggésbe. Így nagyobb eséllyel érhetnének el mélyre ható szemléletváltozást ezen a téren.

A tanulásegítés, a tanítás tudatos alakításában, a kurzus végén elkészítendő tanóra vagy témakör tervezésében a hallgatók számára nehézséget jelenthetett az is, hogy a tanítás tervező, interaktív és értékelő fázisainak szerves egymásra épülése nem jelenik meg a tanulási segédletben. A tervezés és az értékelés egy különálló fejezetben kerül feldolgozásra, ráadásul a példaként bemutatott, megvitatásra szánt

¹ Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2001): Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben IV., *Magyar Felsőoktatás*, 10. 55.

óratervek sem minden esetben éltek azzal, hogy a tanulássegítés tervezésekor érzékeltessék ezt a hármastagozódást.

Végezetül, a tanulási segédlet még egy, a tanárképzésben újszerű jellemzőjére szeretnék rámutatni: mégpedig arra, hogy igyekszik szervesen ötvözni a didaktika és legkülönbözőbb tantárgy-pedagógiák területét. A megtapasztalt tanulási technikák alkalmazását mindig a saját tantárgyra vetítve kell végiggondolniuk a hallgatóknak, amellett pedig, hogy mindenki megismerkedhet a különféle humán és reál tantárgyak RJR-modell szerinti érdekes óravázlataival (pl.: Molière: *Tartuffe*; *Az ozmózis jelenségének vizsgálata és folyamatának értelmezése*), a vele azonos szaktárgyat tanító hallgatókkal csoportmunkában végezhet már a kurzus folyamán is tervezési feladatot.

Véleményem szerint tehát a kurzuson és a tanulási segédletben érdemes lenne a saját tapasztalaton nyugvó interaktivitás és reflexivitás árnyaltabb, pedagógiai elméletekkel is összefüggésbe hozott értelmezését kialakítani; tematikusan és a képességfejlesztés szempontjából is a tanulás mellett a tanulássegítésre is nagyobb hangsúlyt fektetni. Az azonban bizonyos, hogy a segédanyag gondolkodásra serkentő kérdéseivel, szövegrészleteivel, az ötletek, tapasztalatok lejegyzésére felszólító üres helyekkel; a hazai tanárképzésben újnak számító interaktív és reflektív tanulási technikák saját tapasztalathoz, élményekhez kötött feladataival; a kognitív és konstruktivista pedagógia következetes végiggondolásával minden tanárképzésben érintett számára izgalmas és tanulságos munka.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet a pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulóhoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest, 383 oldal.

„FÁBÓL VASKARIKA”?

SZAKÁCSNÉ TÓTH ÉVA

a miskolci Ferenczy Sándor Szakközépiskola tanára, közoktatási vezető

Az oktatás-nevelés céljai az utóbbi évtizedekben jelentős átalakuláson mentek keresztül. A folyamat egyértelmű elősegítői: a rendszerváltásba torkolló demokratizálódás és Európai Unió csatlakozásunk. Az információs társadalom legfontosabb kívánalmai: kommunikációs készség, gyors problémafelismerési és -megoldási képesség, konfliktuskezelési készség, kritikai gondolkodás, együttműködési készség, megbízhatóság, önismeret, ökológikus szemlélet, az élethosszig tartó tanulásra való készség, a minőségért érzett felelősség. Mindez másfajta tanárszerepet kíván. Az ismeretátadó tanár helyét át kell, hogy vegye a tanulásszervező tanár, a tanítás-tanulás folyamatában aktív szereplővé kell tenni a diákot, az ismeretszerzés mellett hangsúlyosabbá kell tenni a képességfejlesztést, új megközelítést nyer posztmodern pluralizmusunkban a nevelés feladatrendszerére is.

A tanárképzésben végbemenő pedagógiai szemléletváltozás folyamatának egyik eredményét és további gerjesztőjét tartja a kezében, aki Trencsényi László *Nevelés-és iskolaelméleti gyakorlatok* című könyvét leemeli a könyvespolcra. Ez a munka arra a koncepcióra épül, mely szerint csak a megélt elmélet ültethető át a gyakorlatba, csak az az ismeret él az emberben, amelyhez „köze van”, amelynek érvényességét megtapasztalta. Az új generáció úgy nevel és tanít, ahogy őt nevelték és tanították – szokták mondani. Így remélhetően a tanárjelöltekre is hatnak a képzés során alkalmazott pedagógiai módszerek, gazdagítják majd leendő módszertani kultúrájukat.

Szokatlan a felsőoktatásban a munkáltató tankönyv, de nem példa nélküli. A munkalapok, feladatlapok a megélt, eljátszott tapasztalatok rendszerezését, elméletté konstruálását segítik: „...nem a közlendő maga, hanem a közvetítés módja a perdöntő ezen a téren is.” (7. o.) Hasonló céllal használható Benda Klára *Szociálpszichológiai gyakorlókönyve*, mely 2001-ben jelent meg az Osiris Kiadó gondozásában, illetve a pécsi műhely Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002-ben, a Pécsi Tudományegyetemen kiadott, *A kritikai gondolkodás fejlesztése* című kötete is. Mivel ez a kézikönyv egyszerre tartalmazza a tanítási módszereket és egy-egy téma legfontosabb elméleti anyagát, kérdésfeltevéseit, ezért a címben szereplő látszólagos logikátlanság („-elméleti gyakorlat”) mégsem „fából vaskarika”. A tanárképzésben részt vevők számára külön erénye a könyv-

nek, hogy az osztálytermi folyamatokon kívül ráirányítja a figyelmet az intézmény egész rendszerében, illetve az iskolán kívül játszódó nevelési játzmákra, nevelési folyamatokra, nevelés körüli egyezkedésekre is. Akik tanári pályára készülnek, azok többnyire a nevelést és tanítást érzik hivatásuknak. Az ún. „iskolacsinalást”, az iskola körüli „policy”-t mellékes dologként kezelik a tanárjelöltek és a már tanítók is. Nem tudatosul bennük eléggé, hogy a tanteremben vagy folyosókon lejátszódó jelenetek részfolyamataik az iskolának, mint rendszernek. Másként szólva az egyéni pedagógiai gyakorlat hat az iskolára (például belső légkör, külső megítélés – imázs), és az intézményi célok megjelennek a napi gyakorlatban.

A tankönyv témái szorosan illeszkednek a Miskolci Egyetemen Nevelés- és iskolaelmélet néven oktatott tantárgy tantervéhez. Szerkezetében világos az elrendezés: minden új feladat a kötet páros oldalain kezdődik problémafeltárással, a páratlan oldalak pedig a játékeszközöket, információkat tartalmazzák. Ezek tipográfiája olyan kialakítású, hogy fóliára másolva azonnal felhasználhatóak. Egy-egy téma lezárásánál jegyzetelésre alkalmas hely is található a témához kapcsolódó valamely alapmű fehér-fekete halvány borítóképével (így duplán hasznos az oldal). A könyvben található feladatlapok az ellenőrzést, önellenőrzést szolgálják, vagy a konzultációt, csoportos feldolgozást segítik. Ez lehet mini esszé, felsorolás, érvelés, egyszavas válasz, ábraelemzés, kérdőívkészítés. A feladatlapok a következő témákat ölelik fel: a nevelésfilozófia és az iskolaelmélet alapkérdései, az osztály, az iskola és társadalmi környezete, az iskolarendszer.

Nézzünk erre példát! Az ember egész életét kisebb-nagyobb közösségekben éli. A kézikönyvben megtalálható a *közösséget összetartó tényezők* részletes felsorolása: az *identitástudat*, a *közös nyelv*, a *szimbólumok*, a *közös múlt*, a *közös tervek*, a *jövőkép*, a *kooperációs szükséglet*, a *egymásrataltság*, az *együttes öröm*, a *mindennapi közvetlen interakció*, a *közös kép más szervezetekről* stb. Ezekhez társuló feladat például, hogy a csoport tagjai gyűjtsék össze kötetlen beszélgetés során, hogy mely csoportlétet éltek meg eddigi életük során közösséghez tartozásként. Ez a kiindulópont az elemzéshez. Kimutatható-e bennük az elméletben tanult megannyi közösségismérv? Vajon miért nehéz iskolai szervezetekben megfigyelni (hát még létrehozni!) a valódi közösséget? A beszélgetés menete a felelősségre is rádöbbsenheti a pályára készülöket.

A kötet szerzője gondoskodott róla, hogy a hallgatók ne unhassanak rá a stúdióumra: változatos feladatokat válogatott össze. A *csoportalakító* feladatok közben nemcsak megismerik egymást a hallgatók, hanem felszínre kerülhet nézetrendszerük a nevelésről. (A „hozott tudás” elemzése alapelve e foglalkozásoknak.) A *definíciót meghatározó* gyakorlatokon a definíciók megalkotása, összehasonlítása, értelmezése hozzásegíti a diákokat a konszenzuseresés attitűdjének kialakulásához is. A fogalmak értelmezését és logikai rendszerbe foglalását segíti a *neveléselméleti dominó*. A játékban összefüggést kell keresni a fogalmak között. Ugyancsak a rendszerezést segíti a jó iskola, jó tanár, jó pedagógus tulajdonságainak összegyűjtése,

majd az erre épülő értékárverés. A *situációs játék*, a *drámajáték* lehetőséget nyújt arra, hogy felkészüljenek a diákok azokra a helyzetekre, amelyekkel nagy valószínűséggel találkozni fognak munkájuk során. A *meseparafrázis* Csipke Rózsika/Józika életéről a bölcsőnél megfogalmazott nevelési céloktól az érettségi bankettig a nevelés célrendszerének összetettségét hivatott megmutatni. A kisebbségekkel összefüggő pedagógiai feladatok elemzéséhez vázlat alapján *interjú készítését* javasolja a kézikönyv, ez személyesebbé teszi a megismerést. A *hétköznapi iskolai jeleneteket szimuláló gyakorlatokban* az érintettek (tanár, diákok, igazgató, fenntartó, állami felelősségviselő, civil partner stb.) egyezkedésének érvei jelennek meg. Egy ellenőrzőbeírás (intő) története pedig azt a folyamatot mutatja meg, amely a vétség-től a gyermekvédelmi intézkedésig vezet. De mindig érdeklődésre tart számot egy ellenőrzőkönyv (megannyi bejegyzés) „tulajdonosának” bemutatása szerepjátékkal vagy egy közoktatási szakértő munkája a nevelési-oktatási intézményben.

A tankönyv *személyelemzéseket* is tartalmaz: esettanulmányt az óvodás Zoliról és Dávidról, a fővárosi keresztromboló tanulókról vagy Moldova György *Kettősverseny hegedűre és írógépre* című megrendítő novelláját; Kamarás István *Íme, az ember* című műve pedig különböző nézőpontokat jelenít meg a gyermekkor jelentőségéről, értékéről, a felnőtté válásról (beavatás), az érett személyiségről. A függelék tartalmazza Mihály Ottó *Bevezetés a nevelésfilozófiába* című könyvére épített tantárgyi programot, a kollokviumi tételeket, ajánlott kutatási témák jegyzékét. A hozzá tartozó bibliográfia érdekessége az ún. „filmográfia”, a pedagógiai aspektusból különösen fontos filmek felsorolása. A jól áttekinthető, világos stílusú kézikönyv a szerző fontosabb műveinek felsorolásával zárul.

Trencsényi László (2002): *Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok* OKKER, Budapest, 156 oldal.

ÖSSZEFOGLALÓ A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE PEDAGÓGIAI SZAKOSZTÁLYÁNAK ÜLÉSÉRŐL

PFISTER ÉVA

a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Pszichológia és
Pedagógia Tanszékének adjunktusa
eva.pfister@bkae.hu

A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya a nyári szünet előtti utolsó ülését 2004. június 11-én, pénteken 10.00 órakor tartotta a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen. A tanácskozássra a szakosztály vezetősége a következő témák megbeszélését javasolta:

1. Beszámoló a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya keretében végzett „*Alapkészségek és kulcskompetenciák fejlesztése*” c. kutatásról
Előadók: *a kutatás résztvevői*;
2. A „*Neveletlenek?*” c. szöveg- és módszergyűjtemény bemutatása
Előadó: *Szekszárdi Júlia*, egyetemi docens (VE), a kiadvány egyik alkotója.

Az Oktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága által a közoktatás fejlesztését szolgáló kutatásokra 2003-ban kiírt pályázatra nyújtotta be szakosztályunk az „*Alapkészségek és kulcskompetenciák fejlesztése*” című kutatási tervét, amelyet a zsűri támogatott. Az ülés első felében a vizsgálat eddigi eredményeiről számoltak be a kutatás résztvevői.

Először *Perjés István* egyetemi docens, a TKSZ PSZ társelnöke felvázolta a kutatás célját és elméleti hátterét, amelyben kiemelte, hogy a magyar közoktatás tartalmi fejlesztésében (lásd Nat-2004) kiemelten szerepel a tanulók képességekőzpontú kulcskompetenciáinak pedagógiai fejlesztése. Alapvető kérdés, hogy a közoktatásba most belépő tanítók és tanárok pedagógiai kultúrájába beépült-e az ehhez szükséges elméleti tudás. „Kutatásunknak az a célja, hogy *feltárjuk* a tanító és tanárképzésben részt vevő hallgatók pedagógiai kultúráját, különös tekintettel a *képességfejlesztésre és a kulcskompetenciák fejlesztésére* vonatkozó elméleti ismereteikre. A felmérés eredményei alapján egy átfogó képet alakítunk ki a hallgatók vonatkozó elméleti ismereteinek sajátosságairól, és ennek alapján a tanárképzés és a tanártovábbképzés számára olyan fejlesztési modelleket dolgozunk ki, amelyek a képzésben a kompe-

tencia és képességfejlesztő pedagógiai kultúra megerősítésére hatékonyan alkalmasak. *Kutatásunk stratégiai célja az, hogy a tanárképzés megújításához olyan adalékokkal szolgáljunk, amelyek a közoktatási rendszer működésére is kiséghatózódhatnak.* A szakirodalom feldolgozása és a problémameghfogalmazások pontosítása során a kutatás résztvevői feldolgozták a téma releváns külföldi és hazai szakirodalmát, és kidolgozták a kutatás munkahipotéziseit és a kutatás fő irányait. Az elméleti háttér írásos változata alapján finomítottuk a kutatás empirikus eszközeit.” – mondta *Perjés István*. A kutatásban részt vesznek: *Ballér Endre*, elnök, professzor emeritus, *Lukács István*, titkár, főiskolai docens, *Ollé János*, egyetemi tanársegéd, *Perjés István*, társelnök, egyetemi docens, *Pfister Éva*, titkár, egyetemi adjunktus, *Szabó Antal*, elnök, főiskolai tanár.

Ezt követően *Ollé János* egyetemi tanársegéd és *Pfister Éva* egyetemi adjunktus számolt be az elővizsgálat eredményeiről: „A kutatás során két típusú elővizsgálatot végeztünk el. Az egyikben próbamérések segítségével arra törekedtünk, hogy feltérképezzük, milyen a jelenlegi gyakorló pedagógusok, középiskolai tanulók és a tanár szakos hallgatók kompetenciaalapú tudása. Ennek jegyében kétféle próbakérdőívet dolgoztunk ki, egyet a középiskolai tanulók számára, egyet pedig a már praktizáló tanárok és a tanár szakos hallgatók számára. A próbamérések keretében kidolgozott kérdőíveket a három együttműködő középiskola pedagógusaival, az óramegfigyelések célosztályainak tanulóival, egy kiválasztott vidéki szakközépiskola tantestületével valamint nappali tanár szakos I., III., V. éves hallgatókkal töltöttük ki. A próbamérések adatait feldolgozva és elemezve vált lehetővé a véglegesnek szánt kérdőívek és interjúkérdések megszövegezése és kidolgozása.

A kutatás másik fő részét a gyakorló pedagógusokkal történő rögzített óramegfigyelések, az óratartó tanárokkal végzett támogatott felidézések, illetve a strukturált interjúkhoz kapcsolódó tréningek jelentették. Az óramegfigyeléseket (felvételeket) három budapesti középiskolában 3–3 pedagógus 3x1 héten át egy adott, azonos osztályban megtartott órára terjedtek ki. A támogatott interjúkat a felvételek felhasználásával tartottuk meg. Az interjúk lefolytatásához kidolgoztunk egy strukturált kérdéssort, amelyet az első heti kikérdezés után az interjúkészítővel folytatott megbeszélés alapján korrigáltunk, s a további kikérdezéseket már a módosított szempontsor alapján folytattuk le. A kutatásban résztvevő középiskolai tanárokkal egy (az óramegfigyelésekhez és az interjúkhoz kötődő) kutatási kísérletet is elvégeztünk, melynek keretében két kísérleti és egy kontrollcsoportot vizsgálva arra kerestük a választ, hogy milyen változások következtek be a kísérleti periódus alatt a résztvevők kompetenciáiban. Az elővizsgálatban még további 3 osztályban végeztünk önkontrollos kísérletet arra nézve, hogy a tanári konzultációk mennyiben befolyásolják a tanulóknak a tanári kompetenciák működésével kapcsolatos észrevételeit. Az egyik osztályban a tanárok semmilyen konzultáción nem vettek részt, a másik osztályban egyszeri, a harmadikban kétszer és alaposabb konzultáció történt.

A próbamérések, interjúk és a kutatási kísérlet elemzését követően kerülhetett sor a vizsgálati eszközök végső változatának kidolgozására, valamint arra, hogy a vizsgálati eszközöket a vizsgálat metodikájához illeszkedően alakítsuk át. Mivel a kutatás céljai között egy olyan mérőeszköz kidolgozása is szerepelt, amelyet a tanárképzést folytató intézmények is alkalmazni tudnak majd a képzés során, olyan vizsgálati eszközt kellett megalkotnunk, amelyhez optimálisan illeszkedhet a későbbiekben kidolgozandó alkalmazott mérőeszköz. Megfontolva a szóba jöhető lehetőségeket úgy döntöttünk, hogy egy olyan elektronikus kérdőívet (online-kérdőívet) dolgozunk ki, amelyet az ország bármely Internettel rendelkező pontjáról igénybe lehet venni. Az interjúkérdések esetében a próbamérések nyitott kérdéseinek válaszait vettük alapul, amihez a kérdésekre adott válaszokat kategorizáltuk, majd e kategorizálás alapján alakítottuk át az interjúk fókuszait.

A vizsgálatot a véglegesített online-kérdőív segítségével végezzük el. Az interneten elérhető kérdőív, a kutatás céljaival összhangban, tanító és tanárképzésben résztvevő hallgatók 1000 fős mintáját érinti, ahol a reprezentativitás szempontjai: a képzés típusa (tanárképzés, tanártovábbképzés) a képzési szint (egyetem, főiskola), a képzési forma (nappali, esti, levelező, távoktatás), leendő vagy már megszerzett szaktárgyi végzettség (műveltségterületek, szakok). Az adatok feldolgozása és elemzése jelenleg is folyik” – hangzott el az ülésen. A kutatás eredményeiről – eredményeink szerint – többet is olvashatnak majd e lap hasábjain.

Az ülés második témáját *Szekszárdi Júlia* egyetemi docens vezette be. Az osztályfőnöki munkát segítő programcsomag egyik darabja, amely a 2001. év végén megjelent „*Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*” (szerk. *Szekszárdi Júlia*) c. tanulmánygyűjteményt követte, a „*Neveletlenek?*” c. szöveg- és módszergyűjtemény. *Gáspár Sarolta* rádiós beszélgetéseinek felhasználásával készült ez az anyag, amelyet *Szekszárdi Júlia* és *Kósáné Ormai Vera* valamint *Horváth H. Attila* és *Kozák Zsuzsanna* formált módszertani csomaggá. A szép kivitelű dobozban, amelynek fedéltervét – az első kiadványhoz hasonlóan – *Szűcs Édua* illusztrációja teszi egyedivé, megtalálható a hanganyag, a szövegekönyv és módszertani útmutató a hanganyag feldolgozásához. Az interjúk nyomtatott formában, témák szerinti csoportosításban, a feldolgozásra tett javaslatokkal a szövegekönyvben található, a hanganyag, szöveg- és módszergyűjtemény CD-ROM-on is megtalálható. A programcsomag az OKI Kiadó és a Dinasztia Tankönyvkiadó együttes gondozásában jelent meg.

A módszertani anyag segítségével lehetővé válik, „hogy a megismert eseteken elgondolkodva, csoportokban (munkaközösség, osztály) együtt elemezve azokat közelebb kerüljünk saját „neveletlenjeink” problémáinak megértéséhez, illetve az érdemi segítségnyújtáshoz” – olvashatjuk az anyag ismertetőjében. A rádiós sorozathoz *Ancsel Éva* 1991-ben a következőket fűzte hozzá: „... A *Neveletlenek* olyan közelről szólít meg, olyan őszintén szól rólunk, hozzánk, hogy átérezzük, megértjük, elfogadjuk: mindannyian neveletlenek vagyunk, és nevelésre vágyunk.” Az ülés résztvevői az egyik interjúba behallgatva saját „bőrükön”, közvetlen élményszerzés

alapján is megtapasztalhatták annak hatását. Ezt követően *Horváth H. Attila* egyetemi docens számolt be a módszertani anyag alkalmazása során nyert tapasztalatairól. Az esetek feldolgozására egyetemi hallgatói csoportmunka keretében került sor, és foglalkozások mind az oktató, mind a hallgatók számára gazdag tapasztalatokkal zárultak.

A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának 2004. június 11-ei ülése operatív feladatok rövid megbeszélésével zárult. Szeretnénk megragadni az alkalmat arra, hogy felhívjuk Tisztelt Tagjaink figyelmét tagdíjfizetési kötelezettségükre. Kérjük, hogy aki még nem fizette be 2004. évi tagdíját, pótolja. A tagdíj befizetésének határideje 2004. március 15. volt, és sajnos nagyon sokan nem tettek eleget ennek a kötelezettségüknek. Kérem, pótolják! A tagdíj fizetésének módja: átutalás az OTP következő számlaszámára: 11703006-20035640 A tagdíj összege: 1000 Ft (a nyugdíjasok tagdíjmentességet élveznek). 2004-ben csak azon tagjaink kapják meg ingyenesen a Pedagógusképzés 2004. évi számaikat, akik befizették a tagdíjat.

AZ MPT STAFÉTA-TÁBORA CSILLEBÉRCEN

FARKAS ANNAMÁRIA

óvodapedagógus, a Magyar Pedagógiai Társaság tagja
farkasa@freemail.hu

Befejezetlen képzés. Életen át tartó pályaszocializáció. Ezek a Staféta-tábor mottói. Jó név, kifejező! Hiszen a Magyar Pedagógiai Társaság hívószavára immár második alkalommal gyűltek össze azok a pedagógusok, akik jogosultak átadni (ők a tapasztaltabbak), illetve átvenni (ők a fiatalabbak) a jelképes stafétát. A tábor szó is találó, mert a sűrű szakmai program a táborélet kötetlen együttlétével társul. A program a társaság Pályakezdők Szakosztályának gondozásában alakult. Az idősebbek csupán tanácsokat adtak, s segítettek a programok során megszólaló „tapasztaltabbakat” a táborba invitálni. (Meg kell adni: e tábortípus öse vagy 20 évvel ezelőtt a Megújuló iskolamozgalom tábora volt, ahol az akkori ifjúsági szervezet és az iskolafejlesztés reformerői hívták egybe éveken át a közoktatás jövőjére készülő fiatal kollégákat. Megérne egy nevelésszociológiai kutatást, hogy a Loránd Ferenc vezette egykori táborok ifjai milyen jövőt kovácsoltak maguknak és a magyar közoktatásnak.)

Június 24-én a gyülekező időben már megmutatkozott, hogy a pedagógustársadalom milyen színes összetételben képviselteti magát. Az egyetemi tanártól az óvónőig, az aznap diplomázott ifjútól a nyugdíjas kollégáig mindenki ott volt, s a sokszínűség ellenére – vagy épp azért? – a csapat már az első perctől kezdve közösségként működött. A kötetlen este után két napig egymást érték az érdekesebbnél érdekesebb programok.

Dr. Hunyady György dékán és *Dr. Mihály Ottó* tanszékvezető egyetemi tanár oldott hangulatú, olykor szkeptikus, máskor vitára ingerlő, mindenképpen szakmánk ellentmondásaival szembesítő előadása nyitotta a programot: „*A tanári pálya a képzéstől a mester fokozatig*” című első találkozó igazi párbeszéddé alakult az előadók és a hallgatók között. Már itt megmutatkozott, hogy mennyire szükségesek azok a fórumok, ahol nemcsak egy szakma, egy terület képviselői vannak jelen, hanem lehetőség van ennél szélesebb körű vélemények cseréjére, olykor ütköztetésére, a nemzedékek dialógusára. Abban azonban mindenki egyetértett, hogy égető szükség van a pedagógusképzés átalakítására, hogy például a mai kor elvárásainak megfelelő alkalmazóképes tudás kerüljön előtérbe a jelenlegi tananyagfelfogás helyett, hogy csökkenjen a szelekciónak társadalmi integrációt veszélyeztető hatása, hogy a felsőoktatás labirintusában a pedagógusképzés jelentőségéhez mért autonóm képzési forma

legyen. A délutáni témavezetők (*Kálmánné Bors Irén*, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, a tanítóképzés képviselőjében, *Papp Katalin*, Szegedi Tudományegyetem TTK, a természettudományos képzés képviselőjében és *Fazekas Csaba*, Miskolci Egyetem, a bölcsész-, illetve társadalomtudományos képzés képviselőjében) korreferátumai jól kapcsolódtak a délelőtt érintett kérdésekhez: többek között a PISA-vizsgálat tanulásaival, a bolognai folyamattal foglalkoztak. A hozzászólások szerint a hallgatóság érdeklődését a pedagógusok alap-, illetve mesterképzésével kapcsolatos témák keltették fel leginkább. *Papp Katalin*, játékra szólította a táborlakókat: a kedvelt, eredményes pedagógus öt legfontosabb tulajdonságára volt kíváncsi. Mielőtt értékelt volna a táborban született rögtönzött válaszokat, bemutatta néhány (nemzetközi színtereken készült) kérdőív eredményét. A Staféta-tábor résztvevői szerint az eredményes, kedvelt pedagógus kritériumai fontossági sorrendben a következők: 1. szakmaiság, 2. gyermekszeretet, 3. empátia, 4. humor, 5. nyitottság, 6. kreativitás, 7. segítőkészség, hivatástudat.

Este *Szeitz János* és *Lukács Béla* andragógus vezetésével olyan játékban vettünk részt, amely a különböző csoportok közötti, ill. egy csoporton belüli együttműködést, az erőviszonyok érvényesülését hivatott fejleszteni, ill. vizsgálni. A tőzsdézéshez hasonló játékban egy-egy vers szavait kellett megvásárolnia s eladnia a csoportoknak. Bár este fél tizenegykor véget ért a hivatalos játék, voltak, akik még hajnali egy órakor is élénk vitát folytattak róla a szobákban kialakult összejöveleteken.

A legnépesebb szombaton volt a tábor. A bentlakók mellé sokakat csalogattak fel Csillebérce a „*Szemléletváltás a mai magyar pedagógiában*” címet viselő műhelymunkák. Mi a szemléletváltás lényege? A szombati műhelymunkák szerint a játék, az integráció, a kreativitás tisztelete, a hatékony kommunikáció. Három csoportban folyt a munka: *Munkácsy Katalin* a matematikai–művelődéstörténeti játékok témakörébe számos érdekes információt szőtt az egyetemes kultúrából (igazolván, hogy a matematikatanítás lehet érdekes is), mások *Mikes György* vezetésével az (integrációt megvalósító) kollégiumi nevelésről tanácskoztak. *Rudolf Éva* drámapedagógiai délelőttije vonzotta a legtöbb érdeklődőt.

A délután szintén izgalmas programokkal készültek a szervezők. Elsőként *K. Udvari Katalin*, a Psalmus Humanus egyesület elnöke, egykori kecskeméti „ÉZI-s” maga jelentkezett előadással a „kodályi eszme” XXI. századi helyzetéről, s a múlt század középi hagyományairól. Számptalan érdekes fotóval aláfestett, a közös éneklésre készítő zenepedagógiai előadása voltaképpen egy kongruens pedagógusi magatartás mintája volt.

Mindannyiunkra üdítően hatott a 83 éve ellenére energikus, vidám *Magyar Edit* sziporkázó előadása, amely a „*Tanulás egy életen át?*” címet kapta. Itt is inkább műhelymunkákról volt szó, ahol is arról folyt a tanácskozás, hogy mely tanulási képességek megléte jellemzi az egyes korosztályokat. Egy-egy fogalom felett izgalmas viták robbantak ki.

AJÁNLÁSOK ÉS TERVEZET KISS ÁRON ÉLETMŰVE FELTÁRÁSÁHOZ *

KRISTON VIZI JÓZSEF

néprajzkutató
verzatus@chello.hu

Kiss Áron neve elsősorban a közösségek hagyományos, szóbeli hagyományait kutató, őrző, feltáró és korszerűen továbbörökítő folklorisztika neves tudósai jóvoltából maradt fenn a halálát követő évtizedekben. Pedagógiai, iskola- és igen színes közösségteremtő munkássága csak ezt követően, az elmúlt három és fél évtized során kezdett ismertté válni.

S ugyanennek a személyiségnek még hányféle alkotói oldala, olvasata van, volna, lehetne!? A pedagógus: már pataki diákként nála fiatalabbak óraadója, majd gazdag családok gyermekeinek házi nevelője; igazgató-tanár Nagykőrös református képzőjében; nyári tanár- és tanítótovábbképzések szervezője, lebonyolítója; tanár: leendő és már gyakorló tanárok, tanítók nevelője a pedagógia és a magyar nyelv stúdiumaiban; végül igazgatója a Paedagogiumból kivált s átalakított Budai Tanítóképzőknek.

A tankönyvszerző: egymaga és tudós gyakorló tanártársakkal együtt 26 önálló mű szerzője, alkotó szerkesztője (divatos szóval); német, svájci és francia kollégák munkáinak magyarítója, s ha megfelelt, szellemük gyakorlati adaptálója. Közel 200 neveléstörténeti, -elméleti és gyakorlati vonatkozású cikk publikálója. Szépiró: mesék, verses történetek alkotója. Szerkesztő: a ma is legendás Néptanítók Lapjának szerkesztője csaknem két évtizedig.

Az *Eötvös*-i első és átfogó, szigorúan következetes, alulról felfelé építkező, gyermek- értékcentrikus nevelési elveken alapuló intézményrendszer csendes, szorgalmas munkása, aki tevékenyen részt vesz a Pedagógiai Könyvtár, a Tanszermúzeum létrehozásában. Tagja az Országos Köznevelési Tanácsnak. Lelkes gründolója a Magyar Paedagogiai Társaságnak; nevét ott leljük a Magyarországi Néprajzi Társaság alapítói között. A Tanítók Országos Árvaháza alapjának gyarapítója, s élete utolsó másfél évtizedében a szétesett családok züllés veszélyébe került gyermekei megmentése érdekében létrehozta a nevelőintézeteket támogató nagypénteki refor-

* Elhangzott a Magyar Pedagógiai Társaság „Játékhasználat és játszás napjaink óvodájában” című munkakülésén.

mátus társaságot. Családi s felekezeti tradíciók révén, apósa, Török Pál püspök szellemi intenciója nyomán többedmagával kitartó munkával létrehozta az önálló Budai Református Egyházat.

S még sok-sok más mellett, immár 1883 forró nyarán, az Országos Képviseleti Tanítógyűlésen elmondja híres, „*Tegyük a játékot közüggé!...*” kezdetű felszólalását.

Jó néhányan vagyunk, akik úgy véljük, ismét itt van az ideje a játék szerepének hangsúlyozására. Szükség van a gyermeki játéktevékenység fontosságát közvetítő, közvetíteni tudó és akaró pedagógusok értő képzésére; ismeretük tárházának gazdagítására. A játék és a játszás, az azt birtokló (nem kisajátító) ember, a felkészült és sokoldalúan képzett felnőtt gyógyító szerepének minél szélesebb körű és a gyermek helyzetéhez differenciáltan igazodó erősítése elengedhetetlen. Adjunk helyet itt az óvodapedagógus- és tanítójelölteknek, kapjanak ösztön- és pályadíjat, önálló feladatot nem csak egy félévre, hosszabb időre itthon és a nagyvilágban egyaránt, hogy megismerkedhessen a játékpedagógia főbb eredményeivel. Sárospatak, Debrecen, Nagykőrös és a Budai Képző, azaz az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolája összehangolva dolgozzon ki az oktatás módszertana finomításának szempontjából lényeges kutatási témákat a játékpedagógia köréből. Az Akadémia és/vagy területi tematikus bizottságai kebelében folytathatóak és szélesebb körben népszerűsíthetőek lehetnének azok a jeles magyar élettani kutatások, amelyek a játék és a játékos ember mibenlétét fűrkészik kitarotán. Milyen fontos volna ezek publikálása, hogy jobban megérthessük az átlagostól bármilyen irányban eltérő gyermeki és felnőtt játékviseelkedés alakulásának jellegzetességeit, netán törvényszerűségeit.

Szakmai „civilkedésünk” fórumai már adottak, – ilyen ez a mostani is. Időt, alkalmat szeretnénk teremteni ahhoz is, hogy az ebben hajlandóságot érzök és vállalók összegyűljenek, s kevés, de mindez érdekében célszerűen vállalható programot fogalmazzának meg a nyár végén. Olyat, amely a 160 és 190 évvel ezelőtt született két Kiss Áron emlékévét újabb, s a továbbhaladáshoz inkább támasztékul használatos mérföldkönek tekinti és tudja. *Ehhez kérjük barátaink tanácsát, ötleteit s javaslatait!*

TALÁLKOZÁSOK
A GYERMEKMOZGALOM SOKSZÍNŰ PEDAGÓGIÁJÁVAL,
MÓDSZERKINCSEVEL, NEMZETI HAGYOMÁNYÖRZÉSÉVEL
SÁROSPATAKON A COMENIUS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁN
ÉS A MAGYARORSZÁG FELFEDEZŐI SZÖVETSÉG
ORSZÁGOS VEZETŐKÉPZŐ TÁBORÁBAN

RAKÓ JÓZSEF

a Magyarország Felfedezői Szövetség elnöke

A Comenius Tanítóképző Főiskola Pedagógiai Tanszéke és a Magyarország Felfedezői Szövetség közös programja során a hallgatók a gyermekmozgalom sokszínű pedagógiájával találkozhattak. A munka indulásakor azt a célt jelöltük meg, hogy a tájékoztató előadások mellett a hallgatók olyan élményekben részesüljenek, amelyek felébresztik empátiás érzéseiket, s bepillantást nyerjenek a gyerekközösségek belső világába, a pedagógusok áldozatos munkájába.

Hogyan történt? A szövetség bemutatta a hallgatóknak, hogy milyen ígéretekkel hívja soraiba a gyerekeket, milyen színes programokkal tartja meg őket, hogyan építi személyiségüket, milyen értékekkel gazdagítja a gyerekközösség jellemüket. Kiemeltük azokat a nevelési „titkokat”, módszereket, amelyek eltérnek ugyan az iskolai, családi metódustól, de azokkal harmonikusak, kiegészítő, gazdagító szerepet töltenek be.

A „Találkozások” program a Szövetség táborában folytatódott. Itt a csapatok, kisközösségek történetét, öntevékeny munkájukat bemutató dokumentumokat, majd a szövetség jelképeit ismertettük meg. Ehhez kapcsolódott a Nemzeti Hármashalom, a történelmi kopjafák bemutatása. A hallgatók beléphettek azokba a szobákba, ahol a nemzet három nagy szabadságharcának gyermek, tizenéves hőseit mutatja be egy állandó kiállítás. Értékes beszélgetés bontakozott ki arról, hogy a gyerekhősök hagyománya miként lehet egy csapat, sőt egy kisközösség nevelőmunkájának állandó forrása, országos és helyi programja. A hallgatók is megfogalmazták, – úgy mint a gyerekek –, hogy mit üzennek a múltból hőseink a ma gyermekének.

A főiskola gyakorló iskolájában működő felfedező csapat kisközösségei szívesen fogadnák azokat a hallgatókat, akik baráti érzéssel, segítőként mennének hozzájuk. Ugyanígy az Árpád Vezér Gimnázium felfedezői. Ez a kapcsolat a legjobb időben történne, mert a Rákóczi évek ünneplésére új kisközösségek alakulnak. Prog-

ramjuk az egykori nemes ifjak történetének felidézése történelmi játékokkal, pályázatokkal. Sárospatak valóságos kincsestára az átélhető történelemnek, a legifjabb hősök emlékeinek. A hallgatók segítői lehetnek ennek a programnak, ezáltal alkalmuk adódik arra, hogy megfigyeljék egy bontakozó kisközösség életét, a gyerekeket összefűző szokásokat, programokat.

A Pedagógia Tanszék pályázatot hirdetett a hallgatóknak, melynek során a diákok megírhatták tapasztalataikat, megfigyeléseiket, saját munkájuk értékelését. Ezt a munkát a Pedagógiai Tanszék és a Szövetség értékeli, elismeri, s kiskiadványban közzéteszi.

A „Találkozások” egy felívelő utat jártak be. A tájékoztató előadások, a gyermekmozgalom pedagógiájának eredményei, az átélések alkalmai, a gyerekközösségekkel való kapcsolat, a pedagógiai értékű pályázat, vagy akár a szövetségbe való jelentkezés ennek az útnak a főbb állomásai. Természetesen, ahogyan haladunk a csúcs felé, csökken a hallgatók száma. Ám bármennyien is lesznek az utat végigjárók, őket figyelni fogják azok, akiket az első állomásokon megnyertünk.

A szövetségi táborban lezajlott program után a hallgatók egy délutánt szabadidőben töltöttek el. Közösen főztek, énekeltek. A közösség iránti fogékonyságot, de-rüt láttam rajtuk. Több hallgató felvételét kérte a szövetségbe. Egyikük elmondta, hogy a középiskolai diákönkormányzatban megkedvelte a közösségi munkát, s most megtalálta a folytatás területét. A program történetéről, eseményeiről színes tablót készítettek a főiskolának. A stúdió videofilmet készített, és vezetőjének tervei között szerepel, hogy a hallgatók és gyerekek bevonásával filmre veszik a szabadságharcok gyerekhőseinek múzeumát, felajánlják az érdeklődő főiskolának, felteszik a világhálóra. A gyakorlóiskola igazgatója, csapatvezetője szívesen segíti a gyerekekkel kapcsolatot kereső hallgatókat.

A LEM JÁTÉKESZKÖZTÁR BEMUTATÁSA

LAKAUER ÉVA

óvónő, tanító

lakauer@enternet.hu

A szerkesztőség örömmel olvasta, hogy a 2004. május 1–4. között megrendezett Nemzetközi Találmányi, Ipar- és Képzőművészeti Kiállításon a beépíthető műsziv, a kukakerék, a bio-gyertya mellett taneszközök is helyet kaptak. A lentiekben Lakauer Éva, a HunDidac Taneszközminősítő Díjversenyen Arany-díjas Lem JátékEszközTár kidolgozója számol be a találmányáról.

A mai piacgazdaság, a felgyorsult, informatikai társadalom, mást vár a pedagógusoktól, és másfajta tudást vár az iskolapadból kikerülő tanulóktól. Ahhoz, hogy az elvárásoknak mindkét fél eleget tudjon tenni, változásra, változtatásra van szükség. A különböző képzési programokat kidolgozókra, de különösképpen a pedagógusképzés megreformálóra nagy felelősség hárul. Az életen át tartó tanulás ugyanis csak akkor lesz vonzó jövőkép a ma gyermeke számára, ha az első lépések megtételekor nem veszik el a kedvét a tanulástól.

A gyermek igényei, és a gyermektől elvárt egyre magasabb követelményszint magában hordozza a probléma megoldásának kérdését: *hogyan?* A válasz csak egy lehet: *játékosan!* A jó játék közben a gyermek észre sem veszi, hogy ő most tanul érzékelni, információt gyűjteni, elraktározni, felhasználni, figyelni, emlékezni, egy problémát önállóan vagy társakkal közösen megoldani, és kitartóan foglalkozni egy adott dologgal, mégpedig fáradság és unalom nélkül.

Mivel a játék a gyermek egész személyiségének fejlődésére nagy hatással van, ez mintegy figyelmeztetés, hogy a gyermeket mindig az életkorának megfelelő játékszerekkel *kell* ellátni. Az, hogy milyen eszközök, játékszerek és ezek milyen módon nyújthatnak az első 12 évben a neveléshez, oktatáshoz segítséget, már korábban összegyűjtöttem (*MIT MIVEL és MIÉRT játsszon a gyermek?* című) könyvemben.

A funkcionálisan jól megválasztott játékeszközök kiválasztására, alkalmazására meg kell tanítanunk leendő óvodapedagógusainkat, tanítóinkat, hiszen az óvodai nevelési programok a játéktevékenységen keresztül történő fejlesztést hangsúlyozzák, melynek nem lenne szabad egy csapásra megszakadnia a gyermek iskolába lépésével. Ugyanis a kisiskolás korban még nagy a játékgigény, amit feltétlenül figyelembe kell venni – még az iskolai tanítási órákon is!

Miért tartom fontosnak e folytonosságot? Mert a játék, a játékos tevékenység,

- a kisgyermeket, a tanulót helyezi a „tanulási” folyamat középpontjába,
- konstruktív tudásszerzést biztosít,
- kreativitásra, és innovációra ösztönöz.

A játék, a „csapatmunka” sokkal inkább együttműködésen alapszik, mint ismeret-szerzésen, ismeretátadáson!

A fentebb felvetett problémák, illetve a megváltozott követelmények késztettek arra, hogy kidolgozzak egy olyan eszközrendszert, mely széles kör igényeit elégíti ki, azzal, hogy elképzelés és funkció szerinti kialakítást tesz lehetővé (megfizethető áron), ugyanakkor tartalmi vonatkozásban is biztosítja a differenciált és kreatív használatot gyermeknek, szülőnek, óvónőnek, tanítónak, fejlesztő pedagógusnak egyaránt. A hagyományos formában gyártott társasjátékok lezárt dobozban kaphatók. Az általam kínált új *forma*, – a Genius díjas találmány – azonban nyitott. A Lem JátékEszközTár sorozat *tartalmi* vonatkozásban is – díjazott; HunDidac Arany-díjas, mert – mást, többet nyújt a forgalomban lévő társasjátékoknál.

E játékeszköz megújítását több okból is elengedhetetlennek tartottam, mert a szabályjáték értéke minden életkorban, amikor már a gyermek megérti a szabályok lényegét, betartásuk jelentőségét, – azaz, amikor megkezdődik a szabálytudat formálódása – rendkívül fontos, hisz fegyelemre, pontosságra, önállóságra, a győzelem és a vereség átélésére, megélésére szoktat. Segít a kudarc elviselésében éppúgy, mint a siker megélésében, becsületességet, alkalmazkodni tudást, segítőkészséget formál, és tapasztalatot ad az együttjátszásnál kívánatos magatartásformák gyakorlásához. Alakítja a kommunikációs és kooperációs képességet az életkornak, fejlettségnek megfelelő szinten.

A *Lem JátékEszközTár* céltudatosan fejleszteni kívánja a mentális képességeket az érzékeléstől a gondolkodásig, s ezzel az iskolai tanuláshoz szükséges pszichikus funkciók fejlesztéséhez járul hozzá.

Lehetőséget ad, hogy a gyermek játék közben tanuljon meg sok mindent: rendszereződnek ismeretei, formálódik kifejezőkészsége, bővül szókincse.

A móri Napsugár Óvoda rendszeresen alkalmazza e játékcsaládot, tapasztalataik szerint „a játék az általános pedagógiai követelményeknek megfelel. Alkalmas a figyelem tartós lekötésére, a szabályok elfogadtatására, gyakoroltatására. Biztosítja szabályjátékként azt az örömforrást, amely a szabályok betartásával élhető át, fenntartja a versenyszellemet. A játék előhívja a funkcióörömet, a gyerekek kellemes élményként élik át valami újnak a felfedezését. A szabályok felfoghatók, befogadhatók és betarthatók. Vegyes csoportokban a különböző korosztályok megléte mellett a szabályok könnyebb és nehezebb relációjában is funkcionálhatnak.” (*Bencze Györgyné: A móri Napsugár Óvoda szakmai véleménye a Lem JátékEszközTár-ról, 2003*)

A játékokról részletes leírás a <http://w3.enternet.hu/lem/> honlapon olvasható.

ENGLISH SUMMARY

KELEMEN, E.

CHANGES IN THE HUNGARIAN TEACHER EDUCATION SYSTEM IN THE 1990S

The socio-political changes of the 1980s brought about twists and turns which Hungarian teacher education experienced in the buffer zone between public education and higher education. This is reflected in the professional debates of the 1990s which still focus on the issue of unified teacher education. From 1994 onwards those documents were issued that contained the new type of regulation of state education, like the requirements for the new, four-year primary teacher education programmes. The integration process within tertiary education resulted in a variety of training schemes, sometimes working against professional development incentives.

SZIVÁK, J.

WHAT WOULD TEACHERS INVESTIGATE?

The relationship between theory and practice within pedagogy is viewed differently by different stakeholders in the educational system. The paper presents the opinion of practising teachers concerning the nature of the above mentioned relationship as well as in what areas they would expect help from researchers. The teachers in the investigation also voice general problems and every day difficulties.

BARAKONYI, K.

BOLOGNA: FOR WHOM DOES THE BELL TOLL?

When looking at the process of joining the European Higher Education Area we can sense the confusion and frustration around the reform process, the uncertainty and ambiguity of terminology, contradictory official statements, furious attacks. Stakeholders in tertiary education ask themselves several questions: Who could be the beneficiaries of this structural change and who will be the losers? How will this affect the European Union, Hungary, Hungarian tertiary education, teachers and students? Who is the protagonist? How will the upheaval influence teacher education? The paper seeks general answers to these questions by looking at the forces behind the changes.

ERDEI, A.**FUTURE TEACHERS IN TOMORROW'S SCHOOLS – CHALLENGES FACING
TEACHER EDUCATION**

The paper sets out to summarise the consequences of the European strategic plan for teacher education, training institutions and political management. The author turns the focus from national reform to the modernisation of content and methods at institutional level. A lot of experts and representatives have been urging the renewal of the Hungarian teacher education system, but, for want of the necessary incentive, the tasks they set are still ahead of us. In the new European tertiary education field we have to, and may as well, take into account the European dimension. The “European way” may provide answers to some of our unresolved problems.

VÁLYI NAGY, T.**NURTURING WORKING ABILITY; THE KOVÁCS METHOD IN TEACHER
EDUCATION**

Getting exhausted while doing intensive intellectual activity can decrease the efficiency of the teaching-learning process. At the beginning of a teaching day we are still capable of working energetically and briskly, but if we cannot take a rest, fatigue piles up, and results in a decline in performance. A well designed physical break can make a huge difference. Since 2001 the Kovács method has been offered as an optional seminar to the students at ELTE Teacher Training Faculty. The Kovács method is a complex system that provides information about healthy living, physical education. It also enhances efficiency in teaching and learning as well as helps maintain working ability.

KRULL, E.**SUPPORTING STUDENT AND BEGINNING TEACHERS' FIELD**

This study focuses on the issue of providing mentor support in teacher education. To this end main concepts of supervision and mentoring in terms of the apprenticeship and laboratory model of teacher education and that of instructional and psychological approaches to mentoring are analysed. Then a picture of mentoring work in three stages of student and beginning teachers' field practices – student teachers' teaching practice at school, “on-the-job” final qualifying phase and induction period – is given based on a survey of approaches used in different countries. Finally, the paper analysis the practice of selection and preparation of mentors in different countries and draws some conclusions for defining the essence of mentor training programmes.

IMRE, N. A PEDAGOGICAL APPROACH TO THE PROFESSIONAL INTEGRATION OF NOVICE TEACHERS IN THE PROFESSIONAL LITERATURE WORLDWIDE

In her paper the author gives a summary of the current literature on programmes supporting the professional integration of teachers. On the basis of the Eurydice Report she describes the range of support programmes, like the on-the-job qualifying phase and the induction period in different countries. She also sums up current research initiatives and their findings.

Feladatunk az a tanulmányok gyűjteményének összeállítása, amely a pedagógiai és pszichológiai kutatások legújabb eredményeit mutatja be. A szerkesztőbizottság feladata az, hogy kiválassza a legérdekesebb és legújabb kutatásokat, amelyek a pedagógiai és pszichológiai kutatások legújabb eredményeit mutatják be. A szerkesztőbizottság feladata az, hogy kiválassza a legérdekesebb és legújabb kutatásokat, amelyek a pedagógiai és pszichológiai kutatások legújabb eredményeit mutatják be.

Az Argumētum Kiadó egy nem profit szervezet, amelynek célja a pedagógiai és pszichológiai kutatások legújabb eredményeinek megjelentetése. A kiadó célja az, hogy megkönnyítse a pedagógiai és pszichológiai kutatások legújabb eredményeinek megjelentetését. A kiadó célja az, hogy megkönnyítse a pedagógiai és pszichológiai kutatások legújabb eredményeinek megjelentetését.

ISSN: 0133-2570

Kiadja az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Felelős kiadó: dr. Hunyady György dékán
Tördelte: Láng András
Készült az Argumentum Kiadó nyomdaüzemében
Felelős vezető: Roznai Zoltán

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PUBLIKÁCIÓS STÍLUSA

Célkitűzés

A folyóirat a pedagógusképzésben és -továbbképzésben résztvevő szakemberek fóruma kíván lenni, ezért helyt ad a pedagógusképzéssel kapcsolatos elméleti és empirikus kutatások eredményeinek, a gyakorlati műhelyekben kidolgozott, vagy tervezett innovatív elgondolásoknak és a pedagógusképzés külföldi tapasztalatainak. Közzéteszi a pedagógusképzők számára fontos információkat, híreket, pályázatokot, figyelemmel kíséri a megjelenő legfrissebb pedagógiai szakirodalmat.

Közlési feltételek

A Pedagógusképzés folyóirat szerzőként is számít olvasóira, a szerkesztőség várja a pedagógusképzéssel kapcsolatos olyan írásokat, melyek mind tartalmilag, mind formailag megfelelnek a tudományos szintű követelményeknek.

A Pedagógusképzés igazodik a nemzetközileg is elfogadott publikációs szokásokhoz, formai követelményeit tekintve a Magyar Pedagógia publikációs stílusát követi.

A kéziratok elkészítésére vonatkozó javaslatok

A kézirat stílusa, formája

A kézirat New Times Roman betűtípussal készüljön. A szerző, és az írásmű címe után 4-5 soros magyar nyelvű absztrakt következzen, utána pedig a főszöveg 12-es betűnagysággal és 1,5-es vagy dupla sorközzel. Az írásmű végén irodalomjegyzék, majd az angol nyelvű összefoglaló legyen.

A kézirat automatikus *stílusbeállítás nélkül készüljön*, a szöveg formázását a szerkesztőség végzi.

A tanulmányok, cikkek beküldése

Az elkészült munkákat egy példányban kinyomtatva, ezenkívül lemezen vagy elektronikus úton kell beküldeni a szerkesztőség címére:

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége, Hegedűs Judit, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.; pedkepzes@freemail.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- 3 Kelemen Elemér: A magyar pedagógusképzés változásai az 1990-es években
17 Szivák Judit: Mit kutatnának a pedagógusok?

ESZMECSERE

- 33 Barakonyi Károly: Bologna: kiért szól a harang?
43 Erdei Andrea: A holnap tanárai a jövő iskoláiban – szakmai kihívások a tanárok és oktatók képzésében

MŰHELY

- 55 Vályi Nagy Tamásné: A munkaképesség-gondozás pedagógiája. Kovács-módszer – a tanárképzésben

KÜLFÖLD

- 63 Edgar Krull: Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mento-
rok szerepe, kiválasztása és képzése
79 Imre Nóra: Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban

SZEMLE

- 97 Ollé János: Pillanatképek egy használható kutatásmódszertanról
103 Kálmán Orsolya: A tanulás újszerű megközelítése a tanárképzési gyakorlatban
109 Szakácsné Tóth Éva: „Fából vaskarika”?

HÍREK

- 113 Pfister Éva: Összefoglaló a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának
üléséről
117 Farkas Annamária: Az MPT Staféta-tábora Csillebércen
119 Kriston Vizi József: Ajánlások és tervezet Kiss Áron életműve feltárásához
121 Rakó József: Találkozások a gyermekmozgalom sokszínű pedagógiájával,
módszerkincsével, nemzeti hagyományörzésével
123 Lakauer Éva: A Lem JátékEszközTár bemutatása
125 Angol nyelvű összefoglalók – English Summary